

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ
БІЛІМ МИНИСТРЛІГІ
МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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, 2024
Усть-Каменогорск, 2024**

ББК 74.04

В 38

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

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, русском, английском языках и рассматривает проблемы современного образования, философские вопросы человека и образования, педагогические технологии, общие вопросы психологии.

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, 2024. – 261 б.

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 1 выпуск: педагогика и психология. – Усть-Каменогорск, 2024. – 261 с.

В $\frac{4304000000}{00(05) - 24}$

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, 2024
© Казахстанско-Американский
Свободный Университет, 2024

УДК 161.3:94.1

К ДИАЛЕКТИКО-ЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЫ

Гусева Н.В.

Сведения об авторе. Гусева Нина Васильевна - доктор философских наук, профессор Казахстанско-Американского свободного университета (КАСУ), Председатель Восточного отделения Казахстанского Философского Конгресса (ВО КФК), Руководитель Международного Центра Методологических Исследований и Инновационных Программ (МЦМИиИП). Усть-Каменогорск, Республика Казахстан.

Аннотация. В вопросе о цивилизационной парадигме традиционное понимание цивилизации выходит за рамки ее как формы, отличной от варварства. На первый план здесь выходит организационно-нормативная актуализация функционально-технологических характеристик организации общественной жизни. Использование цивилизационной парадигмы становится предметом общеисторического рассмотрения и в этом виде активно затрагивает геополитические аспекты. В признании или отрицании цивилизационной парадигмы присутствует прямая связь с пониманием цивилизации и культуры, их соотношения, недопустимых деформаций смыслов и перспектив в анализе общественного развития. Эти деформации приводят к замещению процессуальной стороны деятельности и мышления, их созидательного, социально-значимого и разумного характера, - рассудочно-манипулятивными формами мышления и человеческой активности. Вопрос о «цивилизационной парадигме» выражает проявленную актуальность и необходимость определения смыслов провозглашаемых интересов развития одних стран и союзов в отличие от других на современной политической арене.

Ключевые слова. Цивилизация, культура, разделение деятельности, рассудочное и разумное мышление, процесс, манипуляции, функционализм, геополитические аспекты, диалектико-логический анализ.

Автор туралы мәліметтер. Гусева Нина Васильевна - философия ғылымдарының докторы, Қазақстан-Американдық еркін университетінің профессоры (ҚАЕУ), Қазақстан Философиялық Конгресінің Шығыс бөлімінің төрайымы (ҚКК), Халықаралық Әдіснамалық Зерттеулер және Инновациялық Бағдарламалар Орталығының жетекшісі (ХӘЗЖИБО). Өскемен, Қазақстан Республикасы.

Аннотация. Өркениеттік парадигма мәселесінде өркениеттің дәстүрлі түсінігі оның варварлықтан басқа формасы ретінде шектелмейді. Мұнда қоғамдық өмірді ұйымдастырудың функционалды-технологиялық сипаттамаларын ұйымдастырушылық-нормативтік өзектендіру бірінші орынға шығады. Өркениеттік парадигманы қолдану жалпы тарихи тұрғыдан қарастырылады және осы формада геосаяси аспектілерге белсенді әсер етеді. Өркениеттік парадигманы тану немесе жоққа шығаруда өркениет пен мәдениетті, олардың арақатынасын, қоғамдық дамуды талдаудағы мағыналар мен перспективалардың қолайсыз деформацияларын түсінумен тікелей байланыс бар. Бұл деформациялар іс-әрекет пен ойлаудың процедуралық жағын, олардың жасампаздық, әлеуметтік маңызды және ақылға қонымды сипатын - ойлау мен адам қызметінің ақыл-ой-манипуляциялық формаларын алмастыруға әкеледі. "Өркениеттік парадигма" мәселесі қазіргі саяси аренада кейбір елдер мен одақтарды дамытудың жарияланған мүдделерінің мағыналарын анықтаудың өзектілігі мен қажеттілігін білдіреді.

Түйін сөздер. Өркениет, мәдениет, іс-әрекеттің бөлінуі, байыпты және ақылға қонымды ойлау, үдеріс, манипуляция, функционализм, геосаяси аспектілер, диалектикалық-логикалық талдау.

About the author. Nina V. Guseva is a Doctor of Philosophy, Professor at the Kazakh-American Free University (KAFU), Chairman of the Eastern Branch of the Kazakhstan Philosophical Congress, Head of the International Center for Methodological Research and Innovative Programs. Oskemen, Republic of Kazakhstan.

Abstract. On the issue of the civilizational paradigm, the traditional understanding of civilization goes beyond it as a form other than barbarism. The organizational and normative actualization of the

functional and technological characteristics of the organization of public life comes to the fore here. The use of the civilizational paradigm becomes the subject of general historical consideration and in this form actively affects the geopolitical aspects. The recognition or denial of the civilizational paradigm has a direct connection with the understanding of civilization and culture, their relationship, unacceptable deformations of meanings and perspectives in the analysis of social development. These deformations lead to the replacement of the procedural side of activity and thinking, their creative, socially significant and reasonable nature, with rational-manipulative forms of thinking and human activity. The issue of the "civilizational paradigm" expresses the urgency and necessity of defining the meanings of the proclaimed interests of the development of some countries and unions in contrast to others in the modern political arena.

Keywords. Civilization, culture, division of activity, rational and rational thinking, process, manipulation, functionalism, geopolitical aspects, dialectical and logical analysis.

Диалектико-логический анализ всегда предполагает присутствие в рассмотрении процессуальной, целостной, понятийно-сущностной ориентации или точки зрения. Это необходимые, единые характеристики диалектико-логического подхода. Такой анализ требует углубления и для него совершенно недостаточными будут все варианты лишь описания того, что рассматривается, даже если они будут сколь угодно масштабными и систематизированными.

Вопрос о рассмотрении цивилизационной парадигмы становится актуальным лишь со времени, когда цивилизационная форма организации общественной жизни человечества становится не только всеобъемлющей, но и тогда, когда она начинает осмысливаться и использоваться как фактор, матрица, способная существенно повлиять на социально-институциональные взаимодействия, включая интересы и взаимодействия политического и геополитического характера. В этом случае вопрос о цивилизационной парадигме выходит за рамки традиционного понимания цивилизации, как формы, отличной от варварства. На первый план выходит при этом организационно-нормативная актуализация функциональных характеристик организации общественной жизни. Акцентирование геополитических аспектов, присутствующих в использовании цивилизационной парадигмы, при этом не может не становиться предметом общеисторического рассмотрения, который в этом случае не будет замыкаться на анализ региональных и страновых интересов. Это означает, что без процессуальной, целостной, сущностно-понятийной ориентации вообще невозможно сколько-нибудь адекватно воспроизвести и понять происходящие мировые процессы, как и понять реальность перспектив того или иного будущего человечества.

Обратимся к некоторым моментам в понимании цивилизации и цивилизационной парадигмы. Термин «цивилизация» происходит, как известно, от лат. *civilis* – гражданский, государственный. Обращает на себя внимание то, что после такой терминологической расшифровки, традиционно считают возможным цивилизацию рассматривать как синоним культуры. При этом указывается на совокупность материальных и духовных ценностей общества в его историческом развитии. Однако здесь необходимо отметить следующие недопустимые отождествления. Во-первых, «*гражданский, государственный*» уже сами по себе не являются адекватными заменителями понятия «культура». Во-вторых, «*совокупность материальных и духовных ценностей*» не есть адекватное выражение сути культуры, так как «*совокупность*» выражает статичное состояние этих ценностей. В то время как культура – это, прежде всего, процесс. Культура, даже при терминологическом рассмотрении, – это «возделывание, созидание», то есть исторически, по происхождению культура есть процесс – процесс деятельности.

В отождествлении цивилизации и культуры с самого начала присутствуют недопустимые деформации смыслов, которые не могут не иметь своих следствий. Речь идет о деформациях всего того, что следует за отождествлением цивилизации и культуры в качестве следствий и выводов. Это будет касаться всегда, например, планирования с ожидаемым эффектом и реализации программ в различных сферах общественной жизни (об-

разование, наука, политика, право, искусство и др.). Так, если программа изначально будет иметь цивилизационный характер, а ожидается будет положительный собственно культурный эффект, то, понятно, ожидаемое не сможет осуществиться по определению!

Кроме отмеченного, деформации будут проистекать из того, что принято называть «процессом», но при этом не будет по существу характеризовать собственно процессуальность, процесс. Поясним сказанное. Диалектическое понимание процесса предполагает выявление не просто наличия изменений в рассматриваемом, но и с необходимостью подразумевает обнаружение присутствия его внутреннего единства; взаимных переходов и взаимной обусловленности не внешним, а внутренним образом; переходов в новое качество; внутренних связей; развития и т.п. НЕ диалектическое понимание процесса, напротив, отождествляет с ним все, что указывает на любые изменения. Такое понимание «процесса» выражается, например, наличием массивов действий и взаимодействий, имеющих внешний характер, которые никоим образом не свидетельствуют о развитии того, по отношению к чему определяется наличие или отсутствие процесса. Другими словами, манипулятивные массивы действий – механических действий, - не могут признаваться процессами, хотя они происходят везде и всегда, где есть повторяющиеся действия, внешние воздействия, внешние сопряжения и т.п.

Недиалектическое понимание процесса всегда приводит к отрицательной коррекции, как создания, так и реализации программ, актуальных для общества и его развития. В сопряжении с деформированным пониманием культуры и цивилизации, эта коррекция всегда будет проявлять все более негативный характер. Это, как выражение неадекватного понимания культуры, цивилизации, процесса, - может обнаруживаться не сразу в подготавливаемых программах. Или временно может не обнаруживаться вовсе, если у тех, кто готовит программы не сформировано адекватное понимание и сама значимость адекватного их понимания. Но это всегда будет ярко проявляться в следствиях, в попытках реализации таких программ. Такие попытки всегда будут приводить к результатам, не соответствующим желаемым.

Феномен цивилизации и разделение деятельности

Возвращаясь к феномену цивилизации, необходимо отметить следующее.

Еще в работе «Происхождение семьи, частной собственности и государства» Энгельс Ф. писал, что цивилизация «... является той ступенью общественного развития, на которой разделение труда, вытекающий из него обмен между отдельными лицами и объединяющее оба эти процесса товарное производство достигают полного расцвета и производят переворот во всем прежнем обществе» (См.). Важно обратить внимание на различие смыслов понятий «разделение труда» и «разделение деятельности». Так как именно разделение деятельности является *определяющим* для понимания сути современной цивилизации. Поясним сказанное. Разделение труда, подразумевает вычленение различных сфер общественно-необходимого преобразования природы для обеспечения потребностей. Человечество в своей истории знает разделение труда, выраженное рядом форм, включая первоначальные. Это - собирательство, земледелие, животноводство, металлургия, строительство и др.

Разделение труда не совпадает с тем, что подразумевает разделение деятельности. Разделение деятельности характеризует *дифференциацию функций* в любом процессе труда. При этом разделение деятельности также нельзя смешивать со специализацией. Специализация является выражением закрепления различных сфер внутри разделения труда с точки зрения их содержательно-качественного различия. Например, в сфере врачебной деятельности специализация характеризует содержательно-качественные различия работы терапевта, хирурга, стоматолога, аллерголога и др.

Разделение же деятельности характеризует функциональные различия внутри лю-

бого вида труда и в любой его содержательно-качественной, специализированной характеристике по отношению к реализации общественно-необходимых потребностей. Это различие определяется внутренним распределением функций между теми, кто осуществляет тот или иной вид труда или специализированной деятельности. Здесь имеются в виду такие функции в осуществляемой деятельности как: постановка цели (Ц), выбор средств (ВС), исполнение (И), получение результата (ПР). В условиях разделения деятельности функции могут быть распределены и закреплены за ее агентами следующим образом: один/одни ставит цель, второй выбирает средства и условия для осуществления, третьи являются собственно исполнителями, четвертые (как правило, первые) получают результат. В этой структуре над первым может проявиться фигура заказчика, который диктует свою цель. А тот, кто «программирует» цель, в этом случае, окажется лишь управленцем, то есть по большому счету несамостоятельной фигурой.

Разделение деятельности является основой функционализации общественных связей и отношений. Каждый участник этого функционала получает реально статус агента, функционера. Цивилизация же в целом как форма организации общественной жизни на основе разделения деятельности оказывается неким конгломератом агентов, акторов, функционеров и функций.

Важно отметить, что в условиях разделения деятельности, на первый план, определяющий социальную, а точнее: социумную, жизнь людей выходят следующие «процессы», а точнее, процедурные, манипулятивно-действенные стандарты проявлений людей, групп, сообществ.

Это - применение, употребление, сохранение, тиражирование, обмен, распределение и т.д. того, что создано в культуре и культурой. При этом черты культуры как творческой, созидательной, социально-значимой деятельности в условиях социумно-цивилизационного функционирования оказываются не востребованными, не актуальными, а если и присутствуют, то в свернутом, глубоко завуалированном виде, дабы не нарушать функциональный, функционалистский порядок. В цивилизационных условиях актив человеческого «творчества» оказывается сосредоточенным на уровне институциональных форм. Это приводит к следующей социумной деформации. Она заключается в том, что в общественных отношениях статус субъекта деятельности переходит от человека или человеческого сообщества к институту, к институтам. Возникает утрированная форма функционализма. В ней уже человек становится элементом института. То есть происходит переворачивание статусов и функций: не институт – орудие, инструмент в руках человека или человеческого сообщества, а наоборот, человек – орудие, инструмент института.

Культура и цивилизация в контексте описательного подхода

Распространенным на сегодняшний день является, как мы отмечали выше, отождествление цивилизации и культуры. Отождествление такое, как правило, возникает на основе эмпирического подхода, примером которого всегда является подход описательный. В наибольшей степени он характерен для трудов историков и этнографов. Здесь возникают огромные массивы описаний тех или иных цивилизаций или культур, в которых полученные материалы распределяются по странам, континентам, этносами др.

Более рафинированным в рамках описательного подхода может считаться уровень, при котором черты цивилизаций и культур подвергаются определенной систематизации. Признаки систематизации при этом могут быть различными и зависят они от позиции ее автора. Так, например, Н.Я. Данилевский в своей теории общей типологии культур или цивилизаций, утверждал, что цивилизации всегда имеют индивидуальный замкнутый характер. Индивидуальные черты могут быть описаны, они характеризуют специфику жизни этносов, народов, климата, организации жизни, верований, обычаев и др. В то же время он считал, что внутренний механизм всех цивилизаций одинаков. Последнее утвер-

ждение позволяет сделать вывод о том, что Н.Я. Данилевский выходит за рамки простого описания. Он предвидит наличие некоей логики, выражающей наличие внутреннего механизма существования всех цивилизаций и культур (См. 2).

Вот еще одно обращение к варианту определенного отождествления цивилизации и культуры. Так, О. Шпенглер, рассматривая цивилизацию и культуру, полагал, что цивилизация – это заключительная стадия в развитии любой культуры. Характерными признаками цивилизации, по его мнению, являются: развитие индустрии и техники, деградация искусства и литературы, возникновение огромного скопления людей в городах-громадах, превращение народов в безликие массы. Все названные Шпенглером признаки – это и есть проявление описания. В контексте изложения этих признаков не обнаруживается анализ процесса, приводящего к негативным трансформациям. Также не обнаруживается и понимание логики, лежащей в основе возможного преодоления сформированного негатива. Отсюда проистекает и вывод Шпенглера, согласно которому европейская цивилизация является показателем гибели западной культуры (См. 3). Так как именно она одна из первых в себе сформировала такие черты. Представление Шпенглера о том, что такие же стадии проходят все другие народы, также не базировалось на понимании процессов, приводящих к абсолютизации цивилизационных черт в общественном бытии.

Об общественно-экономической формации как общественно-историческом процессе и границах описательного подхода

Разработанная К. Марксом и Ф. Энгельсом идея формации как общественно-исторического процесса исходит из необходимости рассмотрения общества из базовых объективных условиях и основаниях. Такими основаниями и условиями являются материальные процессы, материальная деятельность, которые обуславливают все другие особенности и состояния общества. Речь идет о преодолении абстрактного, внеисторического подхода к анализу общественной жизни (См. 4, 5, 6).

Ставка на описание, регистрацию, сравнение внешних атрибутов и т.п. - это то, что характеризует современный интерес к рассмотрению общественных состояний как разнообразия цивилизаций. По отношению к понятию общественного бытия такое понимание общественных состояний и форм, обусловленных обращением к цивилизационному подходу, не выражает серьезное, глубокое понимание. Для идеологического же обихода это является вполне приемлемым, так как позволяет легко конструировать любые варианты и модели общественных состояний, иллюстрирующие заявленные интересы тех или иных сторон идеологических противостояний.

Такая легкость конструирования цивилизационных моделей и использования их в качестве образов обоснований «верности» предпринимаемых векторов движения по историческому «полю», обусловлена, прежде всего, их поверхностным характером. Поверхностность же, в свою очередь, обусловлена с гносеологической стороны прямой ориентацией на описательный подход, позволяющий фиксировать эмпирические данные или заданные черты любой выдвигаемой цивилизационной формы. В этом случае «гносеологическая сторона» не может претендовать на выражение собственно научного или адекватного философского подхода. Эмпирический подход в его абсолютизированной форме стал основой для большого количества вариантов произвольного, субъективистского толкования целей и путей развития не только науки, но и философии. Это находит свое выражение и закрепление во всех формах, исторически присущих позитивистскому направлению: начиная с первоначального позитивизма, и далее, неопозитивизма и современных форм постпозитивизма.

С политической стороны, поверхностность оказывается востребованным вектором не только исходного анализа, но и вектором предъявления обществу уже сформулиро-

ванных выкладок. Такие выкладки служат в качестве, если не обоснования, то хотя бы в качестве некоего присутствующего компендиума материалов в пользу возможной реальности, оправданности той или иной цивилизационной формы организации общественной жизни. При этом политический смысл определенной цивилизационной формы организации общественной жизни транслируется обществу, как правило, от имени тех или иных политически авангардных сил. Именно этот смысл затем выступает идеологической матрицей, которая становится объективно функционирующим образцом, своего рода нормой, обязательной для всех в масштабах определенной цивилизационной формы организации общественной жизни.

Основные параметры цивилизации

К основным параметрам современной цивилизации необходимо отнести черты, связанные с ее функционально-технологическим характером. Он проявляется во всех сферах жизни общества. Цивилизация характеризует такой способ организации его (общества) жизнедеятельности, при котором ведущим становятся такие проявления как распределение, потребление, обмен, сохранение, употребление, применение, тиражирование и т.д. того, что создано культурой и в культуре.

Эти определения и эти черты цивилизации при ближайшем рассмотрении оказываются, по существу, манипулятивными. То есть их осуществление вполне воспроизводятся в качестве систем действий, то есть не требуют собственно процессов созидания как таковых. При этом процессуальная сторона деятельности и мышления, имеющая созидательный, социально-значимый и разумный характер, замещается рассудочными формами мышления и манипулятивными формами человеческой активности.

Именно они приобретают чрезвычайное распространение в условиях разделения деятельности. И именно они воплощают возникающие приоритеты манипулятивно-действенных процедур, преобладание функционально-манипулятивных характеристик общественной организации жизни в виде функционирующих институтов и функционирующих ролевых статусов людей внутри них. На этой основе формируется, соответственно, манипулятивно-приспособительное мышление.

Вопрос о цивилизационном выборе может стоять лишь в той степени, в какой является реально возможной для человеческого сообщества возможность самого выбора. Представление о выборе может быть оправданным лишь тогда, когда человек или сообщество людей не потеряли свою субъектность. Но и в этом случае вопрос о выборе является проявлением субъективистской натяжки. Феномен выбора может присутствовать в ситуациях тогда, когда уже имеются готовые варианты, касающиеся того, что или из чего надо будет выбирать. В случае наличия готовых вариантов от выбирающего не требуется проявление субъектности. Выбор может быть сделан, например, на уровне ситуативных реакций, присутствующих в ситуации выбора аффектов, непонимания происходящего, заблуждений, некоего умысла, который может совершенно не совпадать со смыслом того, что надо определять как важное и необходимое и т.д.

Рассмотрение любой проблемы вне контекста ее возникновения обрекает исследование на анализ лишь ставших форм, в которых трудно, если не невозможно различить закономерности формирования данного явления. И обсуждение переходит в этом случае с уровня понятийного (сущностного) на уровень терминологического рассмотрения. Это обуславливает возникновение тупиковых ситуаций в обсуждении, которые содержательно, по существу не обусловлены.

Социальная обусловленность познания и его результатов не должна лишь постулироваться и не включаться в конкретное рассмотрение того или иного вопроса, как это иногда имеет место.

Социумные трансформации и «цивилизационная парадигма»

В пространстве социума технологизируются все процессы, включая сферу общественного сознания со всеми его формами и уровнями. Технологизация здесь означает наличие реальных трансформаций, происходящих со смыслами и их носителями, присутствующими в общественном бытии. Трансформации в социумном пространстве идут сторону, своего рода, «упорядочения» процессуальных, «текучих» смыслов, выражающих бытие. «Упорядочение» ориентировано на создание не только соответствующих норм, но и на водворение процессуальных, «текучих» смыслов в рамки уже созданных норм и трафаретов. Последнее, по сути, изгоняет процессуальность как таковую из общественной жизни.

«Цивилизационная парадигма» есть результат такой, уже состоявшейся, трансформации. Это надо почеркнуть хотя бы для того, чтобы отделить результат происшедшей трансформации понимания цивилизации в современный период от смысла и понимания цивилизации в прошлые времена. Статус парадигмы, закрепившийся за словом цивилизация в последнее время, существенно отличается от смысла слова цивилизация, функционировавшего в общественном сознании и бытии ранее.

Смысл и суть диалектико-логического анализа состоит в том, чтобы раскрывать способ формирования того, что рассматривается. Это же означает собственно и раскрытие его сущности (См. 7).

Вопрос о «цивилизационной парадигме» и ее смысле с точки зрения диалектико-логического анализа надо понимать как проявленную актуальность и необходимость определения смыслов провозглашаемых направлений развития одних стран и союзов в отличие от других на современной политической арене. Ориентации, определяющие эти направления, как правило, сводятся к наборам внешне фиксируемых, внешне определенных свойств, относящихся к *образам* различных цивилизаций. При этом образы этих цивилизаций оказываются выделенными *до того*, как встал вопрос об определении направлений. То есть направления развития очерчиваются под эгидой цивилизационной парадигмы не в связи собственно заявленными чертами выделенных цивилизаций, а в связи с необходимостью неких обоснований выбранных направлений, которые оказываются политически определёнными как ответ на текущие или долгосрочные интересы тех или иных стран или союзов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. – М., 1963.
2. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. - М.: АСТ, 2023.
3. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки мифологии мировой истории: гештальт и действительность. – М.: Эксмо, 2024. - 672 с. См. также работы Тойнби А., Сорокина П., Уайта Л., Огборна У. и др.
4. Маркс К. и Энгельс Ф. Избранные произведения в трех томах. – М.: Политиздат, 1970.
5. Маркс К. и Энгельс Ф. Немецкая идеология. – М., 1988.
6. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. М.: Политиздат, тт. 46(1), 46(2). М. - Политиздат, 1968, 1969; и др.
7. Гусева Н.В. Диалектика и варианты понимания исторического процесса// Диалектика. Наука. Человек. Сборник философско-методологических работ: В год юбилея, вспоминая и глядя вперед / В авт. ред. д.ф.н. Н.В. Гусевой. - В 3 частях. – Ч. 2.– Усть-Каменогорск, 2020. - С. 74-86.

УДК 111. 165

ОТ КАНТА К КВАНТУ: О КВАНТОВОЙ ОНТОЛОГИИ В СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ НАУКАХ¹

Прись И.Е.

Сведения об авторе. Прись Игорь Евгеньевич - доктор философии (PhD), кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник, Институт философии НАН Беларуси.

Аннотация. В последнее время доминирующая философская парадигма в западных социально-политических науках (СПН) рядом исследователей подверглась критике и была обоснована необходимость перехода к новой – квантовой – трансдисциплинарной парадигме, использующей идеи, концепты и формализм квантовой механики (КМ). Мы утверждаем, что необходимость такого перехода обусловлена тем, что в основании доминирующей парадигмы лежат устаревшие предпосылки и посылы философии модерна, от которых действительно следует отказаться. Мы также согласны, что именно квантовая механика содержит в себе потенциал новой философии. В то же время мы утверждаем, что то, что многими авторами принимается за «квантовую парадигму» в СПН, на самом деле во многом представляет собой не столько выход за пределы парадигмы модерна, сколько её постмодернистскую радикализацию. Другими словами, предлагаемая ими альтернатива оказывается псевдоквантовой. В качестве подлинной квантовой альтернативы нами предлагается концептуальная схема контекстуального квантового реализма (ККР).

Ключевые слова. Ньютоно-кантовская парадигма, квантовые социально-политические науки, квантовые международные отношения, квантовая парадигма, волновая функция, спутывание, измерение, наблюдатель, контекстуальный квантовый реализм, квантовая онтология.

Автор туралы мәліметтер. Прись Игорь Евгеньевич-философия докторы (PhD), физика-математика ғылымдарының кандидаты, жетекші ғылыми қызметкер, Беларусь ҰҒА Философия институты.

Аннотация. Жакында бірқатар зерттеушілердің батыс әлеуметтік-саяси ғылымдарындағы (ӘСҒ) басым философиялық парадигмасы сынға ұшырады және кванттық механиканың (КМ) идеяларын, тұжырымдамаларын және формализмін қолданатын жаңа – кванттық – пәнаралық парадигмаға көшу қажеттілігі негізделді. Біз мұндай ауысудың қажеттілігі қазіргі заманғы философияның ескірген алғышарттары мен алғышарттары басым парадигманың негізінде жатқандығына байланысты деп санаймыз, олардан шынымен бас тарту керек. Біз сондай-ақ жаңа философияның әлеуетін қамтитын кванттық механика екеніне келісеміз. Сонымен қатар, біз көптеген авторлардың ӘСҒ-дағы "кванттық парадигма" деп қателесуі шын мәнінде модерн парадигмасының шегінен шығудың көп бөлігі емес, оның постмодерндік радикалдануы деп санаймыз. Басқаша айтқанда, олар ұсынған балама жалған кванттық болып шығады. Шынайы кванттық балама ретінде біз мәнмәтіндік кванттық реализмнің (МКР) тұжырымдамалық схемасын ұсынамыз.

Түйін сөздер. Ньютон-Кант парадигмасы, кванттық әлеуметтік-саяси ғылымдар, кванттық халықаралық қатынастар, кванттық парадигма, толқындық функция, шатасу, өлшеу, бақылаушы, мәнмәтіндік кванттық реализм, кванттық онтология.

Author. Igor Pris - Doctor (PhD) in Philosophy, Candidate of Sciences (Physics), Leading Researcher, Institute of Philosophy of NAS of Belarus.

Abstract. Recently, the dominant philosophical paradigm in Western social and political sciences (SPS) has been criticized by a number of researchers and the necessity of transition to a new – quantum – transdisciplinary paradigm using ideas, concepts and formalism of quantum mechanics has been justified. We argue that the need for such a transition is due to the fact that the dominant paradigm is based on outdated assumptions and premises of Modern philosophy, which really should be abandoned. We also agree that it is quantum mechanics that contains the potential for a new philosophy. At the same time, we argue that what many authors take as the “quantum paradigm” in SPS is in fact in many ways not so much an overcoming of the Modern paradigm as a postmodernist radicalization of it. In other words, the alterna-

¹ Работа выполнена при частичной поддержке БРФФИ в рамках проекта № Г24МС-002 «Квантово-подобное моделирование социогуманитарных систем и философия контекстуального реализма».

tive they propose turns out to be a pseudo-quantum alternative. We propose the conceptual scheme of a contextual quantum realism as a genuine quantum alternative.

Keywords. Newtonian-Kantian paradigm, quantum socio-political sciences, quantum international relations, quantum paradigm, wave function, entanglement, measurement, observer, contextual quantum realism, quantum ontology.

1. Ньютоно-кантовская парадигма в СПН

В своё время классическая механика оказала большое влияние на развитие философии, в частности, критической философии Канта, для которого она была идеалом научного знания. В настоящее время такое влияние оказывает квантовая механика (КМ) [1–15]. В последнее время квантовые идеи начали применяться и в области социально-политической мысли, включая международные отношения, глобальную политику и глобальную безопасность [8–15]. Они способствуют отказу от ложных, имеющих ограниченную область применимости или устаревших философских посылок и предпосылок в теории и практике.

Некоторые современные исследователи считают, что в основании западных представлений о международных отношениях лежит ньютоно-кантовская онто-эпистемологическая и этическая философская парадигма, имеющая картезианское измерение, в которую вписываются доктрины политического реализма и неолиберализма, и которую следует заменить квантовой парадигмой.¹ Основными её элементами являются субъект-объектная дихотомия, индивидуалистическая онтология (индивидуальных или коллективных) субъектов как изолированных и взаимодействующих между собой субстанциальных монад, определённая и достоверность знания, однозначность и фиксированность причинно-следственных связей, детерминизм, универсальность и независимость от конкретных обстоятельств абстрактных законов и принципов, в том числе и моральных, дуализм природы и разума, животного и интеллектуального/ духовного, дуализм материи и сознания, абстрактная деонтологическая этика, акцентирующая внимание лишь на долге, но не на последствиях принимаемых решений и совершаемых действий. Субъект рассматривается как активный преобразователь «внешнего» мира в соответствии с абстрактными универсальными принципами и правилами. Идеал оказывается оторванным от его реального воплощения [13; 14; 16].

В рамках этой парадигмы, которую можно охарактеризовать как парадигму модерна, трактуются общечеловеческие ценности, идеи свободы, демократии и прав человека, разрабатываются и осуществляются программы продвижения в мире демократических институтов и международного, включая военного, вмешательства, провозглашаются и реализуются «обязанность цивилизовать» и «ответственность защищать» (Responsibility to Protect).

На практике индивидуалистическая онтология, абстрактные универсализм и этика долга привели, с одной стороны, к череде войн и оправданию «побочного ущерба», который, якобы, невозможно было предвидеть, а с другой стороны к пассивности и неспособности предотвратить геноциды. В действительности объективно продвигались не общечеловеческие ценности, а геополитические и экономические интересы коллективного Запада и в первую очередь США.

Доминирующая парадигма, в частности, кантианство, подверглись критике в рамках самой западной политической мысли [8–10; 12–16]. Согласно Л. Занотти, «в целом

¹ Мы не оцениваем здесь, насколько Кант, как он используется в науке о международных отношениях, является аутентичным. Как известно, даже оригинальная философия Канта не имеет однозначной интерпретации.

политический этос Канта основывается на возможности четырех взаимодополняющих оснований: исключение контингентного; существование генерального плана, предусмотренного Богом; способность немногих мудрецов интерпретировать этот план; твердые предположения о человеческой природе, как эгоистичной и движимой страстями, в сочетании с решительным отказом от этой природы» [14, р. 364]. Ряд авторов утверждает, что в области политики кантовский априоризм и ригоризм, абстрактный характер категорического императива, не принимающего во внимание особенностей конкретных случаев, субстанциальная природа кантовского субъекта и теократия ведут к авторитаризму и тоталитаризму, обосновывают колониализм [14; 16]. В качестве альтернативного мировоззрения была предложена квантовая СПН, в частности, квантовые международные отношения, основанные на коллективистской онтологии спутанных состояний, заимствованной из КМ. При этом многие авторы вдохновляются философией Н. Бора [8–15].

2. СПН и интерпретации КМ

Обращение к КМ и одновременно критика кантианства у некоторых философов может вызвать недоумение. Разве не существуют неокантианские интерпретации КМ?! На самом деле, существует и много других её интерпретаций [17]. При этом нет консенсуса относительно квантовой онтологии, а волновую функцию, квантовое измерение, спутывание квантовых состояний разные подходы интерпретируют по-разному. Тем не менее, трансфер квантовых концептов в СПН, в частности, в международные отношения, зачастую происходит так, как, если бы в самой КМ существовало однозначное понимание квантовой онтологии. На самом деле, при этом осознанно или неосознанно принимается та или иная интерпретация КМ, либо смешиваются элементы разных интерпретаций, либо квантовые концепты употребляются метафорически. Последний вариант в СПН наиболее распространён.

Что касается Канта, то известный философ физики М. Битболь не только интерпретировал КМ и философию Бора в неокантианских рамках, но и предложил целую неокантианскую программу перестройки современной философии науки.¹ При этом неокантианство у него совмещается с феноменологическим подходом, что удовлетворяет требованию многих исследователей СПН включить в них сознание. На самом деле, как мы увидим, предлагаемая «квантовая парадигма» СПН является неокантианской в широком смысле, поскольку она основывается на реляционной онтологии спутанных состояний, трактуемой в духе субъект-объектного корреляционизма.

Ранее мы показали, что существующие интерпретации КМ располагаются в рамках философии модерна, и это причина их многообразия и возникновения неразрешимых квантовых парадоксов. Мы предложили понимание КМ с точки зрения контекстуального реализма, имеющего витгенштейновское происхождение, – контекстуальный квантовый реализм (ККР) [17]. ККР отказывается от предпосылок философии (пост)модерна. В частности, ККР выходит за рамки трансцендентализма и феноменологии. Это критический, терапевтический подход, признающий возможность познания самих вещей. Его суть в синтезе реализма и контекстуализма, правильном (не модернистском, в частности, не перспективистском и не релятивистском) понимании контекстуальности как фундаментального эпистемологического и онтологического свойства реальности, и различия между идеальным и реальным как категориального, а не субстанциального. Чтение трудов отцов-основателей КМ свидетельствует, что многие из них интуитивно чувствовали это различие [9]. ККР позволяет объяснить применимость концептуального и физико-математического аппарата КМ за её пределами, обосновать трансфер квантовых концептов и формализма в социогуманитарные науки и СПН. Отметим, что сторонники «кван-

¹ Битболь утверждает, что неокантианская («Кантоподобная») интерпретация КМ, предложенная Бором, может служить рамкой для любой будущей философии физики [18].

товой парадигмы» в СПН тоже указывают на важность принятия во внимание понятие контекста, но трактуют последний как внешнее условие.

3. На пути к квантовой парадигме в СПН

Критики доминирующей парадигмы в СПН обосновали необходимость перехода к холистической (коллективистской) онтологии взаимосвязанных и взаимозависимых субъектов (индивидуумов и государств), включения в эти науки субъективности, сознания, в частности, метода интроспекции, свободы воли, усиления роли прагматизма и контекстуальности, ответственности за последствия принимаемых решений и совершаемых действий [8–10; 12–15]. Подходы, использующие концепты классической физики, непригодны для решения поставленной задачи. Напротив, квантовая парадигма, то есть трансфер в СПН квантовых идей, концептов и методов, оказывается полезным как с эвристической, так и строго научной точки зрения. К основным концептам, переносимым из КМ в социальные науки относятся «суперпозиция состояний», «неопределённость», «дополнительность», «спутывание состояний», «неразделимость (inseparability)», «квантовая корреляция», «наблюдатель», «измерение/наблюдение», «инструмент наблюдения», «редукция волновой функции» и другие. Это позволяет лучше понять индетерминизм и неопределённость в СПН, принять во внимание суперпозиции потенциальных возможностей, осознать процессы принятия решений, актуализации конкретных возможностей, холистически трактовать социально-политические явления и корреляции, принять во внимание активную роль субъекта, который является одновременно участником и наблюдателем социальных явлений.

Трансфер квантовой терминологии в СПН может быть метафорическим или буквальным. В недавней работе мы показали, что наш ККР обосновывает с философской точки зрения метод квантовоподобного моделирования А. Хренникова, возможность буквального трансфера квантовой терминологии [19]. Именно такой буквальный трансфер квантовых концептов предлагали многие отцы-основатели КМ, например, Р. Бор (в области эпистемологии), Гейзенберг (в области онтологии), Борн (математический формализм) и другие [9]. (См. также [20].) Но их рассмотрения во многом остались на интуитивном уровне. Технически буквальный трансфер использует квантовую логику, квантовую теорию информации, формализм квантовой вероятности, суперпозиции, спутывания, редукции и актуализации квантового состояния. Эпистемологические структуры СПН и КМ оказываются изоморфными. В то же время природа социально-политической онтологии, очевидно, не редуцируется к физической [1–2]. Новая квантовая онтология, которую вводят современные исследователи в СПН, – онтология спутанных состояний, но состояний ментальных или социально-политических, а не физических. Многие исследования в области квантования СПН, в частности, международных отношений, вдохновляются работой А. Вендта «Квантовое сознание и социальная наука: Объединённая физическая и социальная онтология» [15]. Рассмотрим некоторые основные положения позиции автора.

Позиция А. Вендта

А Вендт предложил включить субъективность и сознание в социальные науки, а также объединить физическую и социальную онтологию, в рамках антропологической и квантовой перспективы. В своей книге он пишет: «Субъективность – и здесь я имею в виду сознательную (conscious) субъективность – можно и нужно “вернуть” в социальную науку» [15, р. 285]. Автор также утверждает, что социальная реальность – квантово-механическая [15, р. 36]. При этом он основывается на интерпретации КМ с точки зрения

нейтрального монизма¹ и, соответственно, предлагает натуралистическую панпсихическую «квантовую теорию сознания», согласно которой люди – «ходячие волновые функции» (то есть суперпозиции возможностей/потенциальностей), а социальные структуры – суперпозиции ментальных состояний [15, р. 283]. Для Вендта «квантовый аргумент на самом деле очень прост: сознание – это аспект материи на элементарном уровне (панпсихизм), который усиливается вверх за счет квантовой когерентности в мозге» [15, р. 292]. Коллективное возникает в результате спутывания индивидуальных сознаний [15].

Независимо мы, как и Вендт, тоже предложили единый – контекстуальный – взгляд на естественные и социогуманитарные науки и утверждали, что социальная реальность – «квантовая» реальность [1–2]. Это упомянутый выше ККР. Именно потому, что КМ – контекстуальная теория, оказывается возможным, например, квантово-подобное моделирование явлений за пределами физики, в том числе в социальной, гуманитарной и политической областях, где роль контекста особенно значительна [19]. Это значит, что квантовые явления, обусловленные контекстуальностью, в частности, явления суперпозиции, редукции волновой функции, спутывания квантовых состояний, квантовой корреляции должны наблюдаться во всех науках, включая СПН. Для ККР редукция и корреляция – переход в соответствующий контекст (редуцированного состояния, конкретной корреляции), сопровождающийся изменением состояния информации и, соответственно, идентичностью объекта, с которым имеют дело, а не физический процесс.² Другими словами, КМ указывает на чувствительность онтологии (реальных объектов) к контексту, тогда как Вендт считает, что она заставляет нас принять «плоскую онтологию», согласно которой все сущности существуют на равных онтологических основаниях.

Поскольку концептуальный аппарат и физико-математическая структура квантовой механики принимает во внимание контекстуальность, квантовая эпистемология оказывается универсальной. В терминах философии позднего Витгенштейна мы утверждали, что общая структура КМ, – витгенштейновское правило/норма (в-правило), измеряющая реальность в рамках контекстуальных языковых игр (нормативных практик) своих применений [1–2; 19]. ККР не вводит фиксированную метафизическую онтологию, а первичный чувственный опыт, в котором ещё нет разделения на физическое и психическое, трактуется как реальность (физическая и психическая/ментальная реальности вторичны в смысле своей определённости, данности). В нейтральном монизме вместо этого вводится фундаментальная нейтральная онтология.

Многие утверждения Вендта имеют внешнее сходство с нашими, но его философские предпосылки другие. Вендт, например, утверждает, что язык – инструмент экспрессивного измерения³; измерение – речевой «акт», употребление языка в контексте, в ре-

¹ Грубо говоря, согласно этой метафизической позиции, физическое и психическое – аспекты фундаментальной нейтральной субстанции. Согласно С. Перейра, родоначальником нейтрального монизма в XVIII был Кант [21].

² Для Занотти, например, онтология квантовой теории – онтология запутанности, реляционности и «нелинейной причинности» (редукции волновой функции) [13, р. 362]. Это предполагает, что редукция – физический процесс.

³ Витгенштейн пишет: «Язык есть инструмент. Его понятия суть инструменты» [22, § 569]. Но это вовсе не инструментальный подход к концептам. Мы трактуем витгенштейновские концепты и правила как укоренённые в опыте, своих реальных употреблениях (языковых играх), форме жизни, реальности концепты / правила/ нормы – мы называемых их в-правилами. В-правила (нормы) измеряют реальность в рамках языковых игр своих применений [1; 17; 19]. Таким образом, наш подход избегает крайностей инструменталистских (чистых) функционализма и прагматизма и соглашается с тем, что наши концептуальные практики «должны быть поняты в свете фактов, которые, будучи концептуально артикулированными, не есть факты о наших концептуальных практиках, потому

зультате которого потенциальные смыслы превращаются в актуальные (происходит коллапс суперпозиции смыслов), проявляются квантовые интерференция и спутывания [15, p. 217]. При этом Вендт считает, что измерение/употребление языка оказывает влияние на измеряемое, а то, что измеряется, не существовало до измерения. Он пишет: «В большинстве интерпретаций квантовой теории нельзя сказать, что частицы существуют до измерения, и при подготовке квантовых систем к наблюдению создается запутанность с наблюдателем, которая влияет на то, что мы в итоге увидим. Это не означает, что наблюдатель буквально создает реальность, а означает, что он участвует в том, что фактически наблюдается, и как таковое наблюдение не может даже в принципе приблизиться к классическому идеалу разделения» [15, p. 36]. «В квантовой физике нельзя сказать, что объекты существуют до их реализации наблюдателем в измерении» [15, p. 285].

В коллапсе волновой функции «возникает не только материальная частица, но и субатомный опыт этого процесса» [15, p. 285]. Эти формулировки либо ложны, либо двусмысленны и могут быть интерпретированы по-разному. Но, согласно ККР, их также можно толковать как тавтологии: по определению, объекты как объекты, в частности, частица как частица (а не волна), предполагают свою идентификацию, измерение/наблюдение. В процессе измерения/наблюдения объекты, в частности, частицы (а не волны, или наоборот) возникают как объекты, а не как реальные вещи. С точки зрения ККР, неверно, что то, что измеряется, не существует до измерения. Употребление языка, инструмента наблюдения, в-правила не оказывает влияние на измеряемое, а идентифицирует то, что есть и было до измерения. В то же время ККР утверждает, что измеряемое до своего измерения не имело идентичности, не было (пред)определено, не являлось объектом. В этом смысле утверждение, что объекты не существовали до их реализации/наблюдения можно трактовать как грамматическую (логическую), а не содержательную, истину. Также о спутывании наблюдателя и наблюдаемого имеет смысл говорить только с точки зрения постороннего наблюдателя. В самом же измерении/наблюдении нет никакого спутывания, а между наблюдателем и наблюдаемым возникает логический провал. Это провал между способами наблюдения (они идеальны) и наблюдаемой реальностью, теорией как в-правилом и её применением. Структура этого провала и есть структура ККР. Это структура провала между идеальным и реальным, структура витгенштейновской проблемы следования правилу. Провал закрывается на практике. Таким образом, говорить о спутывании нет смысла.

Согласно Вендту, КМ и по её стопам квантовая социальная наука разрушают субъект-объектную «дихотомию», субъект-объектный «дуализм» в следующем смысле:

«Задавая тот или иной вопрос: (1) социальные ученые разрушают социально разделяемую волновую функцию, локальную для нас как исследователей, и тем самым вызывают (calling forth) реальность, а не просто пассивно наблюдают ее как зрители, и (2) наши исследования, таким образом, ответственны на микроуровне за помощь в создании, поддержании и/или преобразовании этой реальности. Это не значит, что если социологи откажутся изучать то, что им не нравится – как некоторые в IR [международных отношениях. – Пояснение наше] хотели бы, чтобы мы сделали с государством, – оно исчезнет, поскольку большинство социальных фактов поддерживается не социологами, а тысячами или миллионами обывателей, “наблюдающих” за ними. Но это подчеркивает наше соучастие (complicity) в этом процессе, как эмпирически, так и политически.

Эти квантовые эффекты говорят о том, что надежда реалистов от социальных наук на то, что благодаря постоянному совершенствованию наших теорий и методов измере-

что то, каким образом мы поступаем (go on) и какие концепты имеют для нас значение, контингентно на некоторых коренных фактах о нас и наших потребностях в том мире, в котором мы живём» [23, p. 765].

ния мы будем все ближе и ближе подбираться к истинам социальной жизни, является неуместной» [15, p. 287].

Это опять же идеалистическая позиция, смешивающая концептуализацию (идентификацию) некоторого среза реальности с созиданием самой реальности, не принимающая во внимание логику явления. Согласно ККР, любое явление, квантовое или классическое, по определению предполагает наблюдателя (что-то является кому-то). Как и Вендт, ККР отвергает субъект-объектную дихотомию, но не само различие между субъектом и объектом, которое является логическим. Объект относится к категории реального. Субъект двойственен: он часть реальности (как конкретный реальный субъект) и он же, выступая в роли наблюдателя, выполняет чисто логическую функцию, меняет свой статус на идеальный.

Согласно ККР мы познаём сами вещи, тогда как для Вендта, как и для Канта, сами вещи непознаваемы, существуют пределы человеческого познания: «Опыт частицы эфемерен, и “каково это” (what it is like) быть ею, вероятно, за пределами человеческой способности понять» [15, p. 285]. Мы также не можем знать нечеловеческие сознания: «Мы сталкиваемся с подобным эпистемическим ограничением даже в общении с другими организмами, такими как летучая мышь Нагеля, чей опыт не эфемерен, а сохраняется в памяти. На высшем уровне биологической организации – обезьяны, шимпанзе и собаки – мы можем обрести подлинное понимание от второго лица, но в целом, когда дело доходит до интерпретации смыслов, мы застреваем в пузыре (bubble) с нашими собратьями-людьми. Заметим, однако, что это лишь пределы наших знаний, и как таковые они не означают, что другие организмы не имеют осмысленного опыта, и уж тем более не означают, что они являются просто машинами или объектами» [15, p. 285]. Позиция Вендта, таким образом, не выходит за рамки парадигмы модерна.

4. Квантовая парадигма в международных отношениях

Рассмотрим некоторые примеры применения квантовой парадигмы в науке о международных отношениях.

Н. Хэррингтон, апеллируя к Бору и его принципу дополненности, вводит в дополнение к количественному измерению неопределённости в международных отношениях её качественное измерение – исследование источника неопределённости. Согласно КМ, как он считает, этот источник находится в субъекте / наблюдателе, его взаимодействии с наблюдаемой системой, на которую он оказывает влияние [10]. Это субъективистская трактовка квантового измерения и, соответственно, источника неопределённости. Для зрелой позиции Бора измерение не оказывает влияние на наблюдаемое явление, поскольку оно его конституирует¹. Также для Хэррингтона свойства квантового объекта – отношения между объектом и конкретными конфигурациями приборов. Он опять же приписывает эту точку зрения Бору: «Бор понимал, что всякий раз, когда мы измеряем квантовый объект, мы не измеряем объект как таковой, а регистрируем отношение между объектом и измерительным прибором.» «Бор обнаружил, что субъект – то есть квантовый физик – настолько глубоко вовлечен в эксперименты, которые он конструирует, что сам становится частью системы» [10, p. 16–17]. Это реляционная неокантианская в широком смысле интерпретация. Ранее мы показали, что позиция Бора может быть интерпретирована как неокантианская, то также и с точки зрения ККР [24]. Согласно ККР, как в области квантовой физики, так и за её пределами, наблюдатель наблюдает реальные свойства систем, а неопределённость не эпистемологическая и не онтическая, а онтологическая в смысле чувствительности онтологии к контексту. ККР не вводит новую онтологию неоп-

¹ Это неокантианская терминология Битболя. Мы говорим об (идеальной) грамматике явления.

ределённости¹.

Метафорически употребляют квантовые концепты К. М. Фиерке и Н. Маккей. Для них, согласно КМ, «частица может превратиться в волну, а волна – в частицу при определенных обстоятельствах» [8, р. 343]. Согласно ККР, «определённые обстоятельства» – это контекст. Речь не идёт о буквальном превращении одного объекта в другой, а об идентификации разных объектов в разных контекстах [8]. Исследователи принимают натуралистический антиреалистический агентный реализм Барад, онтологию «внутреннего действия» (intra-action): «Аппарат и измерение запутаны и, следовательно, не полностью разделены. (...) Сам измерительный прибор осуществляет “разрез”, который является “внутренним действием”, из которого возникают разделение и различие [25, р. 140]. Взаимодействие между объектом и аппаратом является частью феномена, а это значит, что практики измерения также конституируют результаты и, следовательно, являются необходимыми для них. Аналитик не может быть отделен от аппарата измерения, а само измерение возникает из акта видения» [8, р. 344]. Барад пишет: «Аппарат – важнейшая часть процесса измерения» [25, р. 113–115]. Но, согласно ККР, утверждения, что практики измерения являются необходимыми для измерений, а аппарат – часть «процесса» измерения, являются аналитическими (тавтологиями), подразумевающими категориальное различие между идеальным (способом измерения) и реальным (измеряемым). По определению измерение предполагает измерительную практику, в частности, наличие измерительного прибора, наблюдателя, употребляющего прибор и теорию, результат измерения/наблюдения. Эта логическая структура идеальна. Натурализация этой грамматики несовместима с подлинным реализмом.

Фиерке и Маккей обращаются к квантовой парадигме для исследования исторических травм. Они используют понятие экспрессивного измерения Вендта и вводят дополнительное понятие искупительного (redemptive) измерения, позволяющее, на их взгляд, избавиться от токсичного влияния, которое оказывает на настоящее спутанное с ним травматическое событие прошлого [8]. Роль измерения играет постановка интенционального вопроса. В результате таких измерений составляется карта исторического травматического поля, «на поверхность выходят скрытые измерения страдания, связанные с прошлой травмой, которые продолжают влиять на настоящее.» Искупительное измерение «предполагает, что в процессе “видения” и признания этого страдания запутанность нарушается и что-то в самом мире меняется, что соответствует квантовому принципу, согласно которому наблюдение изменяет объект измерения. “Увидеть” – разрушить спутывание» [8, р. 357]. Авторы, таким образом, как и Хэррингтон, придерживаются интерпретации, согласно которой измерение оказывает влияние на измеряемое².

Согласно Л. Орландо, поскольку агенты глобальной политики наделены свободой воли, полезно включить сознание и свободу воли в науку о международных отношениях. Его позиция основывается на работах Битболя, в которых утверждается, что эпистемологическая структура КМ изоморфна эпистемологической структуре гуманитарных наук, а знание и интроспекция имеют квантовую структуру [4–6]. КМ реабилитирует интроспекцию, благодаря методу «направленной интроспекции», или «микрофеноменологического интервью», который помогает восстановить прямой контакт с первичным чувственным опытом и измерить его, получить прямой доступ к ментальным состояниям, исследовать их неопределённость, «увидеть» их суперпозиции и спутывания, до того, как они коллап-

¹ Для Хэррингтона неопределенность / недостоверность (uncertainty) – «форма вмешательства, искажающего получаемое знание» [10, р. 2]. Для Занотти неопределённость / недостоверность (uncertainty) – онтологическая черта мира [13, р. 361].

² В этой связи также отметим, что Занотти вводит понятие «каскадного эффекта» наших действий [13, р. 372].

сируют в актуальность, выявить основания и структуру принимаемых решений, смысл совершаемых действий. Это достигается путём правильной постановки вопросов типа «Как?» (а не «Что?»), играющих роль измерения в КМ [12; 26]. (Смысл (и онтология) – в употреблении языка, витгенштейновских языковых играх.) Согласно Орландо, интроспекция позволяет не только ввести сознание в социальные науки, но и закрыть провал между агентством, свободой воли и действием [12, р. 332]. ККР трактует этот провал как провал между идеальным в-правилом и реальной языковой игрой его применения. Орландо также предлагает в международных отношениях «обратиться к новым измерениям, таким, как сенсорное, кинестетическое и аффективное. Если новая картография обнаружит устойчивые корреляции между одним из этих измерений и конкретным результатом принятия решения, это откроет интригующие и плодотворные пути исследования» [12, р. 334].

С точки зрения ККР, как и наблюдение в КМ, интроспекция / рефлексия не нарушает интроспектируемое / рефлектируемое, которое, впрочем, не дано в готовом (определённом) виде, а идентифицирует его¹. Для Битболя квантовая интроспекция состоит из двух этапов: спуска к первичному непосредственному опыту, установления интимного контакта с ним и восхождения к объективным максимально общим инвариантам (в КМ это квантовая теория, в частности, волновая функция) [5–6]. Для ККР нет никакой дистанции между непосредственным первичным (неконцептуализированным) опытом (индивидуальным или коллективным², внешним или внутренним, физическим или социальным), который может иметь в том числе и сенсорное, кинестетическое и аффективное измерения, и реальностью. Интроспекция/ рефлексия – не «ментальный акт», а выработка, прояснение, «экспликация» в реальности концептуальных схем, в-правил, которые по происхождению в ней укоренены, питаются ею, схватывают (в контексте) сами вещи (реальные, но не предопределённые) во всей их полноте. Некоторые из них схватывают переживаемый «внутренний» опыт, который, таким образом, оказывается публичным, а не «частным» (private). В этом смысле утверждение о возможности и прозрачности интроспекции/рефлексии является грамматическим [29].

Орландо, Фиерке и Маккей и некоторые другие авторы обращают особое внимание на полезность квантовой парадигмы для понимания прошлого, определяющего в известной мере будущее. В этой связи отметим, что, согласно ККР, прошлое реально, но никогда не дано полностью в своей определённости. То есть онтология прошлого тоже контекстуальна (в КМ это проявляется, например, в эксперименте с квантовым ластиком, который некоторые неверно (антиреалистически) интерпретируют в том смысле, что измерения, проведенные на квантовых частицах в настоящем, могут менять уже свершившиеся события). ККР – средство борьбы за прошлое, противостоящее его ретроспективным оруэлловской или сталинистской фальсификациям, стирающим различие между видимостью и реальностью (об этих двух видах фальсификаций см. [30, р. 115]).³

¹ Критикуя теорию полей смысла М. Габриэля, Бенуа пишет: «I agree with Markus Gabriel that there is no sense in pretending that things, first in the shadows, had to be pulled out of the shadows by the light only as a second step. I doubt, however, that it makes really sense to say that they were “always already” illuminated» (Я согласен с Маркусом Габриэлем, что нет смысла делать вид (pretending), будто вещи, сначала находившиеся в тени, должны были быть выведены из тени светом только в качестве второго шага. Однако я сомневаюсь, что имеет смысл говорить, что они “всегда уже” были освещены) [27].

² Как показал Т. Уильямсон, существуют коллективные воображение и опыт, и они в объяснительном смысле первичны, тогда как индивидуальные воображение и опыт вторичны [28].

³ Дезинформация и пропаганда, распространяемые современными западными СМИ, в том числе и либеральными, – пример оруэлловской фальсификации.

5 Псевдоквантовая «квантовая парадигма»

Квантовые философские взгляды Вендта, Хэррингтона, Барад, Фиерке и Маккея, Орланда, Занотти и ряда других исследователей СПН и международных отношений сохраняют кантианские идеи о пределах познания, непознаваемости самих вещей, реляционности субъекта и объекта, онтологию отношений без *relata* (Барад, Занотти), ограничивающий познание модернистский (например, кантианский) перспективизм. Новая холистическая онтология спутанных состояний, которая вводится вместо индивидуалистической онтологии изолированных монад, не является онтологией чувствительной к контексту, тогда как согласно нашему ККР, суть квантовой философии не в новой онтологии, а в том, что не существует никакой предопределённой онтологии, поскольку всякая онтология чувствительна к контексту¹. Вместо справедливо критикуемой субъект-объектной дихотомии авторы предлагают не категориальный дуализм идеального и реального, как это делает наш ККР, а ту или иную натуралистическую форму субъект-объектного корреляционизма, «реализма участия», нейтральный монизм (Вендт) или онтологию интрадействия (Барад, Фиерке и Маккей).² Универсализм заменяется партикуляризмом. Вместо метафизического репрезентационализма (метафизического реализма) некоторыми авторами вводится идея радикальной перформативности языка (Барад, Вендт, Занотти и другие) или другие формы антиреализма, стирающие различия между видимостью, представлением и реальностью. Таким образом, предлагаемая «квантовая парадигма» оказывается не новой философской парадигмой, а псевдоквантовой постмодернистской радикализацией классической парадигмы модерна. Ссылки авторов на идеи М. Фуко, Ж. Деррида, Р. Рорти, Дж. Батлер, Д. Харауэй, К. Барад и других постмодернистов подтверждают наш вывод.

Заключение

Само по себе обращение в СПН к идеям, концептам и формализму КМ, квантово-механическим явлениям ещё не означает перехода к новой философской парадигме. Предлагаемая многими исследователями в этой области «квантовая парадигма» содержит предпосылки философии модерна или является её антиреалистической постмодернистской радикализацией. Подлинно квантовой парадигмой, отказывающейся от трансцендентализма и феноменологии модерна и позволяющей объединить естественные и социогуманитарные науки, а также включить в них сознание, интроспекцию и свободу воли, является наш ККР.

Цитируемые нами авторы считают себя реалистами. На самом деле они придерживаются натуралистической позиции, не принимающей во внимание идеальное (нормативное) измерение. Например, Занотти пишет: «Само различие между “материальным” и “идеальным” питает моральные и политические неудачи Запада» [14, р. 365–266]. Согласно ККР, как раз наоборот: эти неудачи - следствие антиреализма, игнорирующего категориальное различие между реальным и идеальным. С Занотти, однако, можно согласиться, если иметь в виду ту или иную антиреалистическую субстанциализацию этого различия или его смешение, чем действительно грешит философия модерна.

¹ В КМ спутывание – физико-математическое явление. Само по себе оно не предполагает нелокальности или какой-то определённой, например, холистической онтологии. ККР отказывается от концепции нелокальности и холистического объяснения квантовой корреляции в пользу контекстуальной интерпретации. Это не противоречит тому, что квантовое спутывание представляет собой целостный объект, не имеющий автономных составных частей.

² Ранее мы утверждали, что агентный реализм Барад не реализм, неверно интерпретирует квантовую механику и непригоден для социального теоретизирования [31].

Утверждают, что в международных отношениях следует признать неопределённость и ответственность вместо кантовских этических достоверности и универсальности. Не отрицая этого, мы, прежде всего, обращаем внимание на важность восприимчивости к контексту и принятия во внимание категориального различия между идеальным и реальным. Также правильно поняты универсальность и контекстуальность не противоречат друг другу; это две стороны одной медали. ККР заменяет абстрактные формальные правила (нормы) укоренёнными в реальности, своих конкретных применениях в-правилами (нормами), которые универсальны в области своей применимости.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Прись И.Е. Квантовая механика и гуманитарные науки // Вестник Челябинского государственного университета. Философские науки. - 2020. - Вып. 56. - № 5 (439). - С. 105–114.
2. Прись И. Е. Социальная реальность – «квантовая» реальность // Диалог. – 2020. – 2(16). – С. 8–11
3. Barad K, Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter // Signs: Journal of Women in Culture and Society. – 2003. – Vol. 28, no. 3 – P. 801–831.
4. Bitbol M. The Quantum Structure of Knowledge // Axiomathes. - 2011. - 21. - No.1. - P. 357 – 371.
5. Bitbol M. On the possibility and reality of introspection // Kairos. Revista de Filosofia & Ciencia. – 2013. – 6. – P. 173–198.
6. Bitbol M. La conscience a-t-elle une origine? Des neurosciences a la pleine conscience: une nouvelle approche de l'esprit / M. Bitbol. – Paris: Flammarion, 2014. – 752 p.
7. Bitbol M. Maintenant la finitude. Peut-on penser l'absolu? / M. Bitbol. – Paris: Flammarion, 2019.
8. Fierke K.M. To «see» is to break an entanglement: Quantum measurement, trauma, and security / K.M. Fierke and N. Mackay // Quantum international relations. A human science for world politics /eds.: J. der Derian, A. Wendt. – Oxford UP, 2022. – 416 p. – P. 342–360.
9. Harrington N.T. Quantum Mechanics and the Human Sciences: First Encounters / N.T. Harrington // Quantum international relations. A human science for world politics /eds.: J. der Derian, A. Wendt. - Oxford UP, 2022. - 416 p. - P. 27-48.
10. Harrington N. Uncertainty in International Relations: Forecasts, Risks, and Unintended Outcomes [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/366905393_Uncertainty_in_International_Relations_Forecasts_Risks_and_Unintended_Outcomes. – Date of access: 29.08.2024.
11. Munro W. Physics and Politics – An Old Analogy Revisited // American Political Science Review. – 1928. – 22. – No. 1. – P. 1–11.
12. Orlando L. Introspection redux Incorporating Consciousness into Social Research / L. Orlando // Quantum international relations. A human science for world politics /eds.: J. der Derian, A. Wendt. – Oxford UP, 2022. – 416 p. – P. 323–341.
13. Zanotti L. The Danger of Following Rules: Reflections on Eichmann in Jerusalem // Spectra. – 2014. – 3. – no. 2. – P. 7–11.
14. Zanotti L. The moral failure of the quest for certainty / L. Zanotti // Quantum international relations. A human science for world politics /eds.: J. der Derian, A. Wendt. – Oxford UP, 2022. – 416 p. – P. 361–380.
15. Wendt A. Quantum Mind and Social Science: Unifying Physical and Social Ontology / A. Wendt. – Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
16. Molloy S. Kant's International Relations: The Political Theology of Perpetual Peace / S. Molloy. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 2017.
17. Прись И.Е. Контекстуальный квантовый реализм и другие интерпретации квантовой

- механики. – М.: Ленанд, 2024. – 304 с.
18. Bitbol M. Bohr's complementarity and Kant's epistemology [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=pYRLapWBqJY&t=3557s>. – Date of access: 01.09.2024.
19. Прись И.Е. Квантовоподобное моделирование и его философские основания // Философия науки. – 2024. – В печати.
20. Pris I. On Heisenberg's notion of a closed theory [Electronic resource]. – Mode of access: <https://philarchive.org/rec/PRIOHN>. – Date of access: 29.08.2024.
21. Sa Pereira, R. H. The Kantian version of Russellian neutral monism // Grazer Philosophische Studien. – 2024. – Forthcoming. https://www.academia.edu/109387546/The_Kantian_Version_of_Russellian_Neutral_Monism_forthcoming_in_GSP
22. Витгенштейн Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн. – М.: АСТ, 2019. – 384 с.
23. Queloz M. Left Wittgensteinianism / M. Queloz, D. Cueni // European Journal of Philosophy. – 2021. – 29. – P. 758–777.
24. Прись И.Е. Нильс Бор и постнеклассическая парадигма / И.Е. Прись // Эпоха академика В. С. Стёпина / ред.: А. Н. Данилов. – Минск: Беларуская навука, 2024. – 591 с. – С. 312–324.
25. Barad K. Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning / K. Barad. – Durham, NC: Duke University Press, 2007. – 544 p.
26. Petitmengin C. Discovering the structures of lived experience / C. Petitmengin, A. Remilieux, C. Valenzuela-Moguillansky // Phenomenology and the Cognitive Sciences. – 2019. – 18 (4). – P. 691–730.
27. Benoist J. I can't see the "sense" in this / J. Benoist // Markus Gabriel's New Realism / ed.: J. Voosholz. – Synthese Library 492, 2024. – Ch. 7. – A paraître.
28. Williamson T. Collective imagining / T. Williamson // Imagination and Experience: Philosophical Explorations / eds.: Í.V. Ferran, C. Werner. – London: Routledge. – Forthcoming.
29. Benoist J. Quelques réflexions sur la surréflexion // Journal of International Philosophy. – 2013. – No. 2. – P. 237–234.
30. Dennett D. Consciousness Explained / D. Dennett. – New York: Little, Brown & Co, 1991. – 528 p.
31. Прись И.Е. Об «агентном реализме» и онтологии квантовой физики // Философия науки. – 2024. – № 1. – С. 96–105.

УДК 159.922.7 + 316.42 + 613.86

ЗДОРОВОЕ ДЕТСТВО КАК УСЛОВИЕ ПОЛНОЦЕННОГО ОНТОГЕНЕЗА СОЦИУМА

Ермолович Д. В.

Сведения об авторе. Ермолович Дмитрий Валентинович – кандидат философских наук, доцент кафедры «Психология» Белорусского национального технического университета, Минск, Беларусь.

Аннотация. В статье предлагается рассмотрение феномена детства как фрагмента человеческого и социального онтогенеза, устанавливается полимодальная природа морального и психического здоровья, акцентируется внимание на значимости статуса детства и необходимости в этом фрагменте онтогенеза «проигрывания» и усвоения модальных ролей (и деятельностных стратегий) для осуществления полноценного функционирования каждой фазы жизненного цикла человека и общества.

Ключевые слова. Социальный онтогенез, здоровое детство, полимодальность, моральная и

психическая полноценность, фазы жизненного цикла, деятельностные стратегии.

Автор туралы мәліметтер. Ермолович Дмитрий Валентинович - философия ғылымдарының кандидаты, Беларусь ұлттық техникалық университетінің "Психология" кафедрасының доценті, Минск, Беларусь.

Аннотация. Мақалада балалық шақ құбылысын адам және әлеуметтік онтогенездің фрагменті ретінде қарастыру ұсынылады, моральдық және психикалық денсаулықтың полимодалды табиғаты белгіленеді, балалық шақ мәртебесінің маңыздылығына және "жоғалту" онтогенезінің осы фрагментінің қажеттілігіне және адам мен қоғамның өмірлік циклінің әр кезеңінің толық жұмыс істеуін жүзеге асыру үшін модалды рөлдерді (және ісәрекеттік стратегияларын) игеруге баса назар аударылады.

Түйін сөздер. Әлеуметтік онтогенез, салауатты балалық шақ, полимодалдық, моральдық және психикалық толықтығы, өмірлік циклдің фазалары, ісәрекеттік стратегиялары.

Author. Dmitry V. Ermolovich, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology at the Belarusian National Technical University, Minsk, Belarus.

Abstract. The article proposes to consider the phenomenon of childhood as a fragment of human and social ontogenesis, establishes the polymodal nature of moral and mental health, focuses on the importance of the status of childhood and the need for this fragment of ontogenesis to "play" and assimilate modal roles (and activity strategies) for the full functioning of each phase of the life cycle of a person and society.

Keywords. Social ontogenesis, healthy childhood, polymodality, moral and mental usefulness, phases of the life cycle, activity strategies.

Онтогенез показывает, что одномодальная стратегия видового выживания свойственна только природе (выживает сильнейший...). В развитии человека и общества полимодальность – общепризнанная норма (действуя по правилам, человек преодолевает свою естественную природу), хотя и порождает ряд конфликтов [1] (от психосоматических до моральных) уже на ранней стадии онтогенеза, но и снимает крайнюю степень неопределенности во взаимодействии с себе подобными (выстраиваются отношения на взаимных ожиданиях). Человек, отвечая на вопрос «быть или не быть», решает проблемы «минимума человека», подлинности, сущности человеческого «Я», свободы выбора и поиска смысла жизни, тем самым порождается мораль как отчужденный в социум и культуру результат его жизни.

Используя группу модальных категорий в своей философской системе в поисках ответа на другой вопрос: «Что есть человек?», И. Кант не только устанавливает поведенческий категорический императив (определяя тем самым целевую установку развития человека), но и конструирует строгую последовательность усвоения / освоения модальностей в онтогенезе: необходимость - возможность - желание - долженствование. В дальнейшем, социо-культурно-исторически осознается синкретический комплекс культуры: «надо-могу-хочу-должен», который в частном, индивидуально-личностном онтогенезе распадается на ряд подкомплексов: «надо-могу», «могу-хочу», «хочу-должен».

Если выделить базальные роли детства, то *биологическая* роль сводится к подготовке и выполнению видовой функции: воспроизводство, защита, сопровождение (поддержание жизнеспособности), а существенным определением человека рассматривается его природное происхождение, воплощающее высшую ступень развития жизни, уникальное детерминирование врожденных и приобретаемых в процессе жизнедеятельности черт; *социальная* роль есть усвоение (уже сформированной в культуре конкретного содержания той или иной эпохи, формации, социально-культурного и культурно-бытового контекста и т. д.) ролевой модальности, формирование способности трансляции модальных ролей (собственно первичная социализация); *психологическая* роль детства – «свыкание» с модальной ролью в качестве постановщика и / или исполнителя задач, т. е. бес-

конфликтное существование в модальной роли – «игра во взрослого» (или «одаренные» полимодальностью дети, в конце концов, не станут бездарными взрослыми).

Таким образом, детство богато целевым разнообразием: освоение навыков гигиенического самообслуживания разделяет в опыте ребенка синкретический подкомплекс «надо-могу»; «почемучечный» возраст – это переход в подкомплекс «могу-хочу», т.е. приводит к различению модальностей подкомплекса «могу-хочу»; первичная социализация завершается выходом в подкомплекс «хочу-должен», а детство завершается расщеплением этого подкомплекса и возможностью дальнейшего установления модальности – «должен». Если в детстве человека не созданы условия для выхода на про-игрывание стратегий «должен», то в своей взрослой жизни он не сможет достигнуть моральной зрелости и приобрести социальную полноценность.

Цель статьи - обнаружить в полимодальной картине социо-культурно-исторической действительности технологии конструирования здорового детства, чтобы иметь возможность сформировать условия для социальной трансформации и воплощения на практике идеи здорового общества, в котором найдется место как психолого-педагогическим технологиям воздействия, так и будут разработаны механизмы эффективной защиты интересов ребенка, да и человека вообще.

Таким образом, *здоровое детство* – это не только установленность модальности в среде присутствия ребенка, свыкание ребенка с *модальным комплексом*, формирование способности различения модальностей, выход к осознанности порядка модальных установок в человеческом поведении, но и проекция полноценной жизни, возможность проиграть эту жизнь на ранней стадии развития для успешной реализации самой жизни в дальнейшем...

На основании нескольких исходных теоретических позиций: индивидуальное сознание раздвоено в своем полагании (как у И. Г. Фихте – «Я» и «не-Я»), в сознании заложено само удвоение мира (его производство – К. Маркс), проявляющее себя через принцип единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн); обнаруживается двойственная природа человека, которая отражает собой объективную диалектику естественной и социальной природы и субъективную диалектику переживания и мышления человека.

Синтетически развивая (склеивая) идеи: *культурно-исторической теории* (Л. С. Выготский), *интегральной индивидуальности* (В.С. Мерлин) и *деятельностной активности* (С.Л. Рубинштейн) можно предложить «траекторию» уникальной детерминации индивидуального сознания и социо-культурно-исторического развития человека (см. Сх. 1 [3, с. 142]).

Схема 1

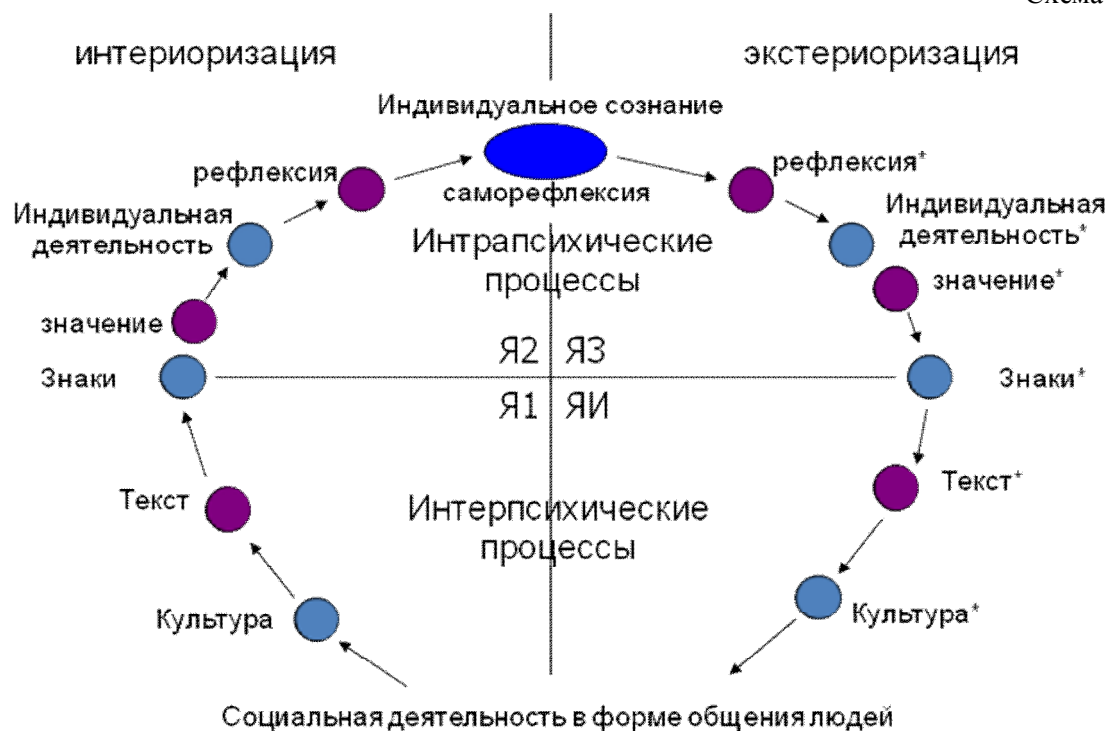


Схема 1. Круг Выготского – Мерлина – Рубинштейна

«Дуга Выготского», «зона ближайшего развития» – проявляется как идееобразующее, интериоризированное, рефлексивное, распремечивающее начало человека. «Дуга Рубинштейна», «зона единства сознания и деятельности» – осуществляется посредством овеществления, опредмечивания, экстериоризации, актуализации своего «Я». «Дуга Мерлина», «зона интеграции индивидуального» делает жизненный цикл непрерывным, замыкает его на самом человеке и по критерию много-многозначности иерархически конструирует полноценную интегральную индивидуальность человека. Остается только замкнуть жизненный цикл на социуме в форме такого общения людей, которое не только породит перцептивно-коммуникативно-интерактивный комплекс социального взаимодействия, но и в процессе подобных отношений, их переживаний и познания действительности трансформирует частные инициативы формирующегося человека в общие, социально-значимые цели и поступки, обеспечит непрерывный характер жизни (по логике спирали) как отдельного человека, так и человечества.

Обнаруживается фазовый характер онтогенеза и двойственный характер элементов схемы. Причем, сначала социокультурно «обозначенный» «знак» (имеющий для данного человека «значение») интериоризуется в «индивидуальной деятельности» и, только потом, рефлексивно «обозначенная» «индивидуальная деятельность*» (возможно доведенная до навыка, до автоматизма) экстериоризует «знак*» (своеобразный сигнал социуму и культуре о том, что этим навыком теперь сможет воспользоваться любой, т.е. технологически данный навык может быть успешно автоматизирован). Поэтому обнаруживаются трудности как индивидуального развития «Я» ребенка (отсутствует должная значимость воздействия для конкретного ребенка), так и личностного развития человека (отсутствует должный приобретаемый навык для социума), ибо порядок изменяющихся форм деятельностной активности поменять нельзя, но «можно» допустить ошибку при расстановке приоритетов и нанести «детскую» травму, а вместе с ней, нанести вред моральному и психическому здоровью взрослого человека.

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ВОСТОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ФИЛОСОФСКОГО КОНГРЕССА:
ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Круг Выготского-Мерлина-Рубинштейна легко членится на четыре фазы (см. Таблицу 1):

- интерпсихической интериоризации, связанной непосредственно с процессом социализации и соответствующими этому процессу «детерминирующими» технологиями с выходом во внутренний план формирующейся личности и ее способности к интерактивно-коммуникативно-перцептивным действиям, императивный принцип поведения характеризуется социально-природной *необходимостью* поведенческих актов;

- интрапсихической интериоризации – персонификации с выходом к саморефлексивной, собственно субъектно-дискурсивной практике, императивность же характеризуется социально-психологической *возможностью* актов поведения;

- интрапсихической экстериоризации – индивидуализации с выходом во внешний план, собственно сформированной, т.е. уже социально-полноценной и правоответственной личности, с индивидуально-психологической *произвольностью* императивного поведения;

- интерпсихической экстериоризации – универсализации, собственно нравственно и, как следствие, морально, т. е. этически автономной человеческой сущности, характеризующейся социально-культурной *результативностью* человеческой активности.

Таблица 1

Фаза	Наименование фазы	Психологическая форма	Модальная форма	Стратегия
Первая	Интерпсихическая интериоризация	Социализация (Я1)	Необходимость («НАДО»)	МЫ-стратегия
Вторая	Интрапсихическая интериоризация	Персонификация (Я2)	Возможность («МОГУ»)	ТЫ-стратегия
Третья	Интрапсихическая экстериоризация	Индивидуализация (Я3)	Произвольность («ХОЧУ»)	Я-стратегия
Четвертая	Интерпсихическая экстериоризация	Универсализация (ЯИ)	Результативность («ДОЛЖЕН»)	Стратегия ответственности

Таблица 1. Фазовый синтез полиформ онтогенеза

Возможность пройти без травм (потребность проходить всякий раз!) весь *жизненный цикл* характеризует собой смысл человеческой деятельности и жизни человека в целом.

Причем *взрослость* рассматривается как «процессуальный» ориентир личностного формирования, как «эталонное» состояние и результат развития личности [1, с. 115-116]. В подобном развитии смена фазы жизненного цикла потребует не только смены приоритетности формы психологического бытия, но и соответствующей ей деятельностной стратегии. Причем желательные последствия осуществляемой нами деятельности уже выработаны человеческим опытом, закреплены в культуре и известны заранее: результативность, признание, самоудовлетворение...

МЫ-стратегия. Социализация как манипуляция. Социализация – аккумулятивное накопление «социальнозначимых» опыта, информации, технологий (см. [3, с. 144-149]).

Внешняя активность природы, социума (в топологии К. Левина это «непсихологический мир») и индивидуальная активность *репродуктивного* типа формирует Я1 –

«предполагаемое Я» («жизненное пространство» индивида – минимальный уровень социальной жизнеспособности). Мировоззренческая ориентация в целом табуирована (конкретно-исторически понята, определена).

«Мы-стратегия» – это триадическая конструкция: субъекты-носители, субъекты-«пользователи», каноническая система требований. На этой стадии взаимодействие – это манипуляция вертикального типа (сначала сверху вниз), порождающая, в результате подражательного эффекта, ответную манипуляцию (снизу вверх), хотя и искаженную, но не менее эффективную. Такое взаимодействие становится устойчивой взаимной манипуляцией.

Приемлемая стратегия для одних требует овладения техникой восприятия интерактивных действий (синестезией или только видением, слушанием и т. п.), для других – техникой самопрезентации (привлекательность, успех, удовлетворенность).

Ты-стратегия. Персонификация как трансакция. Персонификация – порог насыщения, «кажущееся Я» – Я2. Монологическое (ролевое, *алгоритмическое*) поведение.

Прорыв Я1-оболочки возможен только изнутри (у К. Левина человек дифференцирован и разделен на перцептуально-моторный и внутренний (innerpersonal) регионы) как результат «непосредственной» рефлексии и активности (Я2 еще не опознано, уверенно опознается только Я1 – требуемый уровень жизнеспособности). Мировоззренческая ориентация в целом опирается на традицию (конкретно принимаемую, устанавливаемую).

«Ты-стратегия» – это диадическая конструкция: субъекты – и носители, и «пользователи» одновременно. Каноническая система требований рушится. Взаимодействие на этой стадии – это трансакция суммативно горизонтального типа (своеобразная самоманипуляция, когда всегда присутствует «другой»: реально и/или виртуально).

Такая стратегия требует освоения техник реализации социально-ролевых действий (идентификация, презентация, перформанс), «понимания» и оценки таких действий (сопереживание, сопричастность, соответствие).

Я-стратегия. Индивидуализация как актуализация. Индивидуализация – смысловое моделирование себя в культуре, «действующее Я» – Я3. Диалогическое (*продуктивное*) поведение. Я1 – прошлое, Я2 – настоящее, Я3 – будущее. Я1-Я2 – порождение настоящего, Я2-Я3 – порождение будущего.

Прорыв Я2-оболочки также возможен только изнутри как результат «опосредованной» рефлексии (опосредовано индивидуальным социокультурным опытом). Я2 опознается, т.е. рационализируется и формализуется, и доступно для культуры (для потребления другими). При этом Я3 организуется, понимается, а постигается только мера. «Непосредственная» рефлексия себя и меры (идеала) приводит к тому, что Я переживается (опережающий уровень жизнеспособности) Мировоззренческая ориентация в целом опирается на мораль (категорически и императивно постигаемую).

«Я-стратегия» – это монадическая конструкция: эгоида – замыкание направленного действия на себя – жизненный цикл. Взаимодействие на этой стадии – это актуализация (самоактуализация) гармонично реалистического типа. В целом универсалистский вариант – идеализация этического, нравственного толка – ответственный, творческий, автономный...

Такая стратегия требует освоения техник реализации мотивационно-ценностных презентаций (инициативность, уверенность, компетентность) и эффективности взаимодействий (преодоление стереотипов, согласованность, результативность).

Усвоение / выработка стратегических стереотипов («Мы-стратегия», «Ты - стратегия», «Я-стратегия» – социализация как таковая) и полимодального комплекса культуры («надо-могу-хочу-должен») ведет к уникальности – индивидуальный стиль поведения и эффективности – индивидуальный стиль деятельности.

Алгоритм жизни (жизненный путь личности) таким образом можно развернуть до 2-х мерной карты («Матрицы здорового образа жизни», см. Таблицу 2 и [1, с. 118]) с об-

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ВОСТОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ФИЛОСОФСКОГО КОНГРЕССА:
ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

наружением множества путей для различных идеализаций (гуманитарно - технологических, социальных, терапевтических) и выходом к самоактуализации [2].

Таблица 2

Возраст (ориентировочно)	Психоаналитическая традиция Эриксон Эрик +	Когнитивная традиция		Деятельностная традиция
		Пиаже Жан +	Колберг Лоуренс +	Эльконин Д.Б. +
0 – 1	Общение с матерью (доверие – недоверие)	Сенсомоторная стадия, «магическая» (до 2 лет)	Синкретический уровень, первая фаза – наказание (до 4 лет)	Непосредственно-эмоциональное общение
1 – 3	Раннее детство (автономия – стыд или сомнение)			Синкретический уровень, вторая фаза – поощрение
3 – 7	Возраст игры (инициативность – вина)		Дооперационная стадия, формирование «практического интеллекта»	
7 – 12	Школьный возраст (трудолюбие – неполноценность)	Стадия конкретных операций, формирование «рационального интеллекта»	Уровень конвенциональной морали, первая фаза – ожидание (до 8-10 лет)	Учебная деятельность
			Уровень конвенциональной морали, вторая фаза – авторитет	
12 – 18	Юность (Эго-идентичность – ролевое смешение)	Стадия формальных операций и формирование «эмоционального интеллекта»	Уровень автономной морали, первая фаза – осознание социальной зрелости	Интимно-личное общение
18 – 25	Ранняя зрелость (интимность – изоляция)	Стадия слаженных действий, приоритет «практического интеллекта»	Уровень автономной морали, вторая фаза – осознанное принятие социальной зрелости	Учебно-профессиональная деятельность
25 – 40	Средняя зрелость, первая фаза – проективная (продуктивность – инертность)		Уровень формирования устойчивых моральных принципов	Профессиональное развитие и общение
40 – 65	Средняя зрелость, вторая фаза – переос-	Стадия слаженных действий, приоритет «ра-	Этико-мировоззренческий уровень, фаза пер-	Гармоническое совершенствование

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ФИЛОСОФИЯ КОНГРЕСІ ШЫҒЫС БӨЛІМІНІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ: ПСИХОЛОГИЯ МЕН БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУДЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

	мысления (продуктивность – инертность)	ционального интеллекта» с выходом к акмэ	вая – переосмысление жизненного пути	
От 65 лет	Поздняя зрелость (Эго-интеграция – отчаяние)	Приоритет «эмоционального интеллекта»	Этико-мировоззренческий уровень, фаза вторая – ориентация на универсальные этические нормы	Социально-статусное компенсирование, трансляция жизненного опыта

Таблица 2. Матрица здорового образа жизни

Матрица здорового образа жизни показывает возможность параллельно-последовательного движения с учетом индивидуальных приоритетов развития, т. е. следование полноценному комплексу модальных ориентировок есть условие психического и морального здоровья: от «организмической» (психосоматической) модальности (см. у А.Н. Леонтьева о создании образа реального мира [4]) с переходом к социокультурной модальности – комплексу и новым возможностям (см. Схему 1), уже не только конструирования реальности, но и личностного роста в ней...

Осуществление базальных ролей детства в проекции сводится к подготовке принять, прожить и преодолеть всегда внутренний психосоматический конфликт (З. Фрейд почувствовал и детство, и пубертатность как неразрешимую самостоятельно проблему...), трансформировать «надо» в «должен», быть готовым сменить приоритетность ведущего вида деятельности (в отечественном понимании возрастной периодизации), завершить детство...

Можно предположить, что детство - это искусственная конструкция, и она невозможна без поддержки со стороны близкого круга, социума. А при ответе на вопрос: «Можно (нужно) ли затягивать детство?» мы столкнемся не с возможностью увеличения продолжительности жизни (со стороны ее упорядоченности), а с резким сокращением или даже отсутствием периода зрелости (ее наполненности): не затягивание детства, а беспроблемный переход и выход из подростковости открывают путь к успешности функционирования 4-поколенной модели современного существования социума [1], в противном случае, подростковая наивность плавно перейдет в старческий маразм, минуя зрелость.

Понимание здорового образа жизни (морального и психического) социума, поэтому, можно свести, опираясь на логику приоритетности, к простой формуле (предельной идеализации): четыре поколения – четыре модальности, как синтез необходимой результативности для всех и возможности желаний для каждого...

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолович Д.В. Возрастная периодизация как концепт морального и психического здоровья (аспектация естественного права) // Вестник Башкирского государственного медицинского университета. 2023. Специальный выпуск № 3. - С. 114-124.
2. Ермолович Д.В. Самоактуализация как удовлетворение/осознание сформированных потребностей и формирование новых потребностей // Диалектика и проблемы анализа социальных процессов: материалы VII МНПК «Культура и проблема цивилизационного выбора»: в двух частях. Часть 2. - Усть-Каменогорск: Берел, 2021. - С. 130-138.
3. Ермолович Д.В. Трансформация Я в процессе коммуникативного дискурса // Вестник ВЭГУ. 2016. № 2 (82). - С. 140-150.
4. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избр. психологические произведения: в 2 т. Т.2. - М.: Педагогика, 1983. - С. 251-261.

УДК 101

ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕКА И НОВЫЙ ФАТАЛИЗМ

Некрасов С.Н.

Сведения об авторе. Некрасов Станислав Николаевич - доктор философских наук, профессор, Уральский государственный аграрный университет, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

Аннотация. Почему советские марксисты - в исторически краткий момент прихода к власти М.С. Горбачева и провозглашения им «нового мышления» во имя выживания человечества - встали на позиции нового фатализма, веры в неизбежность пришествия социализма и неукоснительности действия законов истории? Самый яркий из творческих марксистов того времени пермский профессор В.В. Орлов в 1985 г. издал книгу «Человек, мир, мировоззрение» в серии «Университет молодого марксиста», в которой заявил, что главная проблема человека сегодня - это проблема выживания на планете Земля. Опыт трагедии социализма в СССР, произошедшей через несколько лет после выхода оптимистической книги для молодых марксистов, привлек пристальное внимание современных китайских марксистов. Они пришли к иным выводам, нежели В.В. Орлов. Ян Гэн в книге «Апология Маркса: новое прочтение марксизма» полагает, что не надо ждать и надеяться на автоматическое действие общественной необходимости и этот вывод марксистской теории могли использовать как левые, так и правые интеллектуалы. Советские поклонники не Маркса, но Марка Аврелия использовали марксизм для правого поворота общества. Могли ли советские философы-марксисты 80 гг. противостоять новой идеологии стоицизма и либерализма несветских философов? История подтвердила, что устоять было невозможно, но в правом повороте в прошлое виноват был не марксизм, но выделявшаяся из СССР новая Россия либерального выбора. Для современных левых фаталистов в России, сторонников неизбежности левого поворота, надежда на красный Китай как на мессию не самая лучшая идея, поскольку КНР – не СССР и не экспортирует идеи и практику социализма за рубеж.

Ключевые слова. Новое мышление, новый фатализм, советские марксисты, университет молодого марксиста, апология Маркса, проблема человека, социализм, китайские марксисты, правый поворот, левые фаталисты.

Автор туралы мәліметтер. Некрасов Станислав Николаевич - философия ғылымдарының докторы, профессор, Орал мемлекеттік аграрлық университеті, Орал федералды университеті, Екатеринбург, Ресей.

Аннотация. Неліктен кеңестік марксистер - М.С. Горбачевтің билікке келуінің тарихи қысқа сәтінде және оның адамзаттың өмір сүруі үшін "жаңа ойлауды" жариялауы - жаңа фатализм, социализмнің келуіне деген сенім және тарих заңдарының іс-әрекетін бұлтартпау ұстанымына келді? Сол кездегі ең жарқын шығармашылық марксист Пермь профессоры В. В. Орлов 1985 жылы "Жас марксист университеті" сериясында "Адам, әлем, дүниетаным" кітабын шығарды, онда ол адамның бүгінгі басты мәселесі Жер планетасында өмір сүру мәселесі екенін айтты. Жас марксистерге арналған оптимистік кітап шыққаннан кейін бірнеше жыл өткен соң КСРО-дағы социализм трагедиясының тәжірибесі қазіргі Қытай марксистерінің назарын аударды. Олар В.В. Орлов. Ян Гэн "Маркстің кешірім сұрауы: марксизмнің жаңа оқылымы" кітабында күтудің қажеті жоқ және үміт артудың қажеті жоқ деп санайды. әлеуметтік қажеттіліктің автоматты әрекеті және марксистік теорияның бұл тұжырымын сол және оңшыл зиялылар қолданған болуы мүмкін. Маркстің емес, Марк Аврелийдің кеңестік жанкүйерлері марксизмді қоғамның оңшыл бұрылуы үшін қолданды. 80-ші жылдардағы кеңестік марксистік философтар кеңестік емес философтардың стоицизмі мен либерализмінің жаңа идеологиясына қарсы тұра ала ма? Тарих қарсы тұру мүмкін еместігін растады, бірақ өткеннің оңшыл бұрылуында марксизм кінәлі емес, бірақ КСРО-дан шыққан жаңа Ресей либералды таңдау болды. Ресейдегі қазіргі солшыл фаталистер, сол жақ бұрылыстың сөзсіз жақтаушылары үшін қызыл Қытайға мессия ретінде үміт ең жақсы идея емес, өйткені ҚХР КСРО емес және социализмнің идеялары мен тәжірибесін шетелге экспорттамайды.

Түйін сөздер. Жаңа ойлау, жаңа фатализм, кеңестік марксистер, жас марксистік университет, Маркстің кешірім сұрауы, адам мәселесі, социализм, Қытай марксистері, оңшыл бұрылыс, солшыл фаталистер.

Author. Stanislav Nekrasov - Doctor of Philosophy, Professor, Ural State Agrarian University, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia.

Abstract. Why did Soviet Marxists, at the historically brief moment when Mikhail Gorbachev came to power and proclaimed a "new way of thinking" for the survival of mankind, adopt the position of a new fatalism, faith in the inevitability of the coming of socialism and the rigor of the laws of history? The brightest of the creative Marxists of that time, Permian Professor V.V. Orlov, published the book "Man, the World, the Worldview" in 1985 in the "University of the Young Marxist" series, in which he stated that the main problem of man today is the problem of survival on planet Earth. The experience of the tragedy of socialism in the USSR, which occurred a few years after the publication of an optimistic book for young Marxists, attracted the close attention of modern Chinese Marxists. They came to different conclusions than V.V. Orlov. Yang Geng in the book "The Apology of Marx: a New Reading of Marxism" believes that one should not wait and hope for the automatic action of social necessity, and this conclusion of Marxist theory could be used by both left and right intellectuals. Soviet fans of not Marx, but Marcus Aurelius used Marxism to turn society to the right. Could the Soviet Marxist philosophers of the 80s resist the new ideology of stoicism and liberalism of non-Soviet philosophers? History has confirmed that it was impossible to resist, but it was not Marxism that was to blame for the right turn into the past, but the new Russia of liberal choice that emerged from the USSR. For modern leftist fatalists in Russia, supporters of the inevitability of a left turn, hoping for a red China as the messiah is not the best idea, since the PRC is not the USSR and does not export the ideas and practices of socialism abroad.

Keywords. New thinking, new fatalism, Soviet Marxists, University of the young Marxist, Marx's apology, the problem of man, socialism, Chinese Marxists, right turn, left fatalists.

Что произошло с советскими марксистами к моменту прихода к власти М.С. Горбачева и провозглашения им так называемого «нового мышления» во имя выживания человечества? Марксисты сами были готовы его провозгласить в 1985 г. Лучший из творческих марксистов и непровинциал по мышлению, но провинциал по месту жительства и работы, пермский профессор В.В. Орлов в том же 1985 г. издал книгу «Человек, мир, мировоззрение».

Книга была написана для молодежи и вышла в издательстве «Молодая гвардия» со значком серии «Университет молодого марксиста» тиражом 50 000 экз. Предисловие автора открывается словами: «Проблема человека - центральная проблема человеческой истории. Общество - это люди в их отношениях друг к другу. Поэтому каждый крупный шаг в развитии общества - это изменение человеческого бытия и человеческой сущности; трудности и кризисы, переживаемые обществом, - суть трудности и кризисы человеческого существования».

Каждая историческая эпоха характеризуется определенным уровнем развития человека, его способностей и потребностей, методами их изменения и совершенствования, характером отношений между людьми и отношений их к природе, степенью и сущностью человеческой свободы или несвободы и т. д. В каждую эпоху человек исторически своеобразен - он таков, какова эпоха, которую люди сознательно или бессознательно создают. Вместе с тем от эпохи к эпохе человек сохраняет свои общие черты: способность к труду и мышлению, общественный характер своей жизнедеятельности, взаимодействие с природой, способность к художественному освоению мира, нравственную жизнь и т.д. Сохраняя эти черты и вместе с тем непрерывно развиваясь, человек остается вечной проблемой для самого себя. Быть проблемой для самого себя - одна из важнейших особенностей человека.

В современную эпоху проблема человека приобрела чрезвычайно острый характер. С одной стороны, мы наблюдаем колоссальный рост материальной и духовной мощи человечества. С другой стороны, многочисленны примеры нищеты, бескультурия, деградации личности, порожденные капиталистической системой, превратившейся в основной тормоз социального прогресса и угрозу существованию цивилизации и самой жизни. Проблема человека сегодня - это проблема его выживания или гибели на планете Земля»

[1, с. 4-5].

Опыт трагедии крушения социализма в СССР, произошедшей через 6 лет после выхода этой оптимистической книги для молодых марксистов, привлек внимание современных китайских марксистов. Они пришли совершенно к иным выводам, нежели В.В. Орлов, критиковавший расхожие тогда тезисы буржуазной философии «человек умер», «случайный человек». Позиция китайских партийцев следующим образом описана российским обозревателем из недр капиталистического общества: «Даже философы и психологи больше не верят в человека: его считают игрушкой в руках огромных внешних сил, природы, общества, корпораций или языка. Либо жертвой чистой случайности, хаоса, управляющего миром вместо какого-то глубинного закона. Мы слишком сильно рассчитываем на то, куда двинется «система» - что решат «неумолимые законы» капитализма, природы (в том числе - «человеческой»), как дальше будет развёртываться «структура, заложенная в языке»... Или банально: на чём сойдутся «сильные мира сего». Впрочем, проблема эта не нова» [2].

Обозреватель Д. Буянов из «Регнума» - российского федерального информационного агентства - в статье «Китайские интеллектуалы против Запада: как победить капитализм?» дает толкование вывода К. Маркса, которое во многом основано на книге китайского профессора Ян Гэн «Апология Маркса: новое прочтение марксизма». Статья начинается словами: «История иронична. Западный мир капитализма и демократии столетиями декларировал идеалы свободной личности, человека как творца своей судьбы, ничем не ограниченной конкуренции и рынка. Однако человек, кажется, никогда не значил так мало и не был так бессилён что-либо изменить, как сейчас, в годы после падения СССР и триумфа мирового капитализма» [2].

Итак, именно проблему положения человека решал в свое время К. Маркс и он ее решил: «Именно её решал Карл Маркс - поставивший философии задачу перейти от простого описания мира к его изменению. Создатель коммунизма не отбросил все объективные факторы - он показал, как человеку с ними работать. Революции по всему миру и образование соцблока - весомый аргумент в пользу того, что марксистские изыскания были не безуспешны. Но в XX веке, и не абы где, а в Советском Союзе, коммунизм превратился из философии действия, свободы и борьбы в новый фатализм (причём, как мы теперь видим, ложный!)» [2]. Вот и профессор В.В. Орлов в 1985 перестроечном году всего-навсего поставил перед молодыми марксистами горбачевский вопрос, поданный как вопрос Гамлета. А разве не такой же вопрос перед партийцами и советскими людьми начал ставить новый Генеральный секретарь после того, как его антиалкогольная кампания провалилась, и он в народе получил название «минеральный секретарь». Выход из неудачного ускорения и гласности мог быть один – постановка глобального вопроса человечества: «Гамлетовский вопрос «быть или не быть?» в современную эпоху встает перед человечеством в целом.

Для молодого человека, вступающего в беспредельный мир созидательного труда и творчества, вопрос о сущности и смысле человеческого существования приобретает особую значимость: он сталкивается лицом к лицу с необходимостью определить свое собственное и неповторимое место в жизни, отношение к миру, личную жизненную позицию в современном обществе. Полнота жизненных сил, свежесть мироощущения и мировосприятия, новизна коренных жизненных проблем, которые еще предстоит решать, ощущение необъятности немереных лет впереди, а вместе с тем понимание необходимости жизненной борьбы и самоутверждения придают вечным вопросам человеческого существования особую силу и смысл.

Благо человека, его всестороннее и гармоничное развитие социализм поставил в качестве главной цели общественного прогресса» [1, с. 5].

Но отказ от социалистического фатализма времен позднего СССР предполагает

стратегию действия. Точнее стратегию деятельности как совокупности коллективных действий и эта стратегия вытекает опять из марксизма в верной его интерпретации, а не в муссировании заезженных цитат. Что означает в политическом плане китайская профессорская интерпретация марксизма, в которой как раз и нет заезженных выражений? Понимание этой стратегии Д. Буяновым следующее: «Мы живём в конкретном обществе, с конкретной экономической и технической основой, формой общественных отношений и господствующей идеологией. Со всеми этими «ограничениями» мы должны считаться, их нужно изучать. Вместе с тем они - не есть единственно возможный результат некоего фатума, алгоритма, развёртывающейся идеи. Мир - результат труда, предшествующей истории человечества, врывающейся в естественное течение жизни и переделывающей её под свои нужды. Наш мир отягчён «багажом» прошлого, а также содержит в себе ростки чего-то нового, будущего.

Мы можем относиться к наличному миру как к полю реальных возможностей, потенциалов. Наше мышление, наше ощущение противоречий, несправедливости, наши представления о благе - позволяют нам выбирать ту или иную заключённую в окружающем мире возможность. Прилагая усилия, мы толкаем мир в выбранном направлении. Наконец, чтобы эти порывы возымели реальный успех, перешли от потенциального к реальному, нужен ещё и случай, стечение обстоятельств. Ведь мы имеем дело не с фатумом, а с тенденцией; не с механической связью, а со статистикой. Здесь все компоненты одинаково важны. Наша мысль вступает на ложный путь, когда пытается абсолютизировать или исключить один из них». Итак, не надо ждать и надеяться на автоматическое действие общественной необходимости. Автор заключает статью личностным мнением, которое звучит очень свежо в современном мире и свидетельствует о колоссальной пользе философии сегодня: «Надеяться на Китай как на мессию - не самая лучшая идея; сам профессор подчёркивает, что никакая борьба в нашем мире не предрешена. А значит, нам, гражданам капиталистических стран, нельзя опускать руки и отчаиваться: куда повернётся жизнь, решает не фатум и не внешние силы, а человеческая активность» [2].

Автор приводит в качестве образчика бездействия и ожидания новый фатализм, который нас всех победил в перестройку и сделал из нас Обломовых в капиталистические реформы смерти – в период транзитологии. Это фатализм не современных «ждунов», но фатализм коммунистических мещан в благоустроенном развитом социализме. Даже был провозглашен их гимн, который можно было бы принять за сатиру или за гимн новых Незнаек, но как замечает современный автор: «фатализм почему-то стал гимном и современных левых: «А при коммунизме все будет хорошо. Он наступит скоро, надо только ждать. Там все будет бесплатно, там все будет в кайф. Там не надо будет каждый день воевать». Это слова из песни Е. Летова группы «Гражданская оборона», записанные в 1987 г. Текст был написан в 1986 г. от имени потока сознания простого человека, который смотрит телевизор. Мы завершим куплет, доведем его до конца, поскольку далее говорится в антисоветской песне: «И предавать отца и сына, что бы выжить самому Там, наверное, вообще не будет КГБ Я проснулся среди ночи и понял, что Все идет по плану» [2]. Из более чем двадцати куплетов осталось пять, и автор выделял один, в итоге и мы его выделили [3].

К сожалению, смысл песни отразил и отравил ментальность леваков именно ельцинской эпохи, когда сам Летов активно включился в политическую борьбу в рядах национал-большевизма.

Поскольку нас интересует сейчас не позиция КНР и трудности китайских левых, вынужденных балансировать между социалистическими и империалистическими тенденциями, то мы посмотрим на интерпретацию марксизма Ян Гэн. Рассуждения мыслителя и его проектирование будущего не могут быть утопичными, ведь в конечном счете все будет решено на практике: «это даёт существенный повод для оптимизма: если такая большая и могущественная страна, как Китай, всё-таки преодолет капитализм, это ста-

нет колоссальной победой для всего мира» [2].

Ян Гэн писал в книге апологии Маркса: «Согласно Марксу, практическая деятельность человека заключается в одновременном разграничении и объединении истории с природой. Труд - главная, фундаментальная форма практики - это процесс запуска и регулирования обмена веществ между человеком и природой, а также управления этим метаболизмом. В данном процессе люди неизбежно вступают в определенные взаимосвязи и осуществляют обмен деятельностью друг с другом. Вместе с тем результат, полученный по завершении труда, в начале этого процесса, как цель, уже существовал в голове трудящегося в виде представления. Таким образом, практика содержит в себе тройную связь: между человеком и природой, человеком и другими людьми, человеком и сознанием. И совокупность этих связей образует систему базовых взаимоотношений в обществе. Можно сказать, что практика в концентрированном виде включает в себя все общественные отношения. Она - исток этих отношений и действительная основа истории человечества, а потому воплощает в себе всю суть истории. По сути, история - всего лишь развертывание практической деятельности человека во времени» [4, с. 185].

Эти вещи достаточно понятны, но крепко забыты поздними советскими марксистами, почивавшими на лаврах победившего социализма, который хрущевцы, а затем брежневцы назвали развитым. Вывод китайского философа также прост и тривиален для поколения победителей Великого Октября, но также был и понятен для победителей кровавого Октября 1993 г. Именно последние загоняли клячу истории уже не влево, а направо. Посмотрим на выжимку из марксистской теории, которую могли использовать как левые, так и правые (Г.Э. Бурбулис). Резюме таково: «... диалектический детерминизм, свойственный материалистическому взгляду на историю, признает человека субъектом истории и считает, что историческая необходимость может осуществиться только посредством человеческой деятельности. С точки зрения способа реализации этой закономерности (то есть исторической необходимости) приведение в действие естественной необходимости складывается стихийно, в процессе слепого взаимодействия различных элементов мира природы, и сама естественная необходимость реализуется через это взаимодействие. А необходимым условием существования исторической необходимости и запуска ее механизмов является деятельность человека. Историческая необходимость проводится в жизнь только посредством целенаправленных, сознательных человеческих деяний» [4, с. 191].

Правый поворот в контексте этой цитаты также легко обосновывается тем, что есть творцы идей и исполнители, однако такая позиция строится на солипсизме и субъективном идеализме. Создатель концепции политософии философ и госсекретарь России Г.Э. Бурбулис постфактум свою разрушительную работу против СССР объяснил так, что именно он является генератором идеалов как госсекретарь и новый стоик-поклонник римского императора Марка Аврелия: «История – это прежде всего – продуцирование идей и идеалов, ценностей и смыслов, осуществляемое во всякий конкретный временной период представителями того или иного народа, государства или человечества в целом, как процесс предельного жизненного выбора в результате напряженного духовного производства. То есть в истории всегда есть «авторы» и акторы – генераторы и трансляторы этих идеалов, ценностей и смыслов» [5, с. 103]. То есть поклонник не Маркса, но Марка использовал марксизм для правого поворота.

Могли ли советские философы-марксисты в 80 гг. противостоять такой сильной идеологии антисоветских философов-антикоммунистов? Вряд ли и история это подтвердила. Совершенно безобидное и мировоззренчески путаное завершение предисловия В.В. Орлова подтверждает наше мнение: «В условиях развитого социализма вечные вопросы человеческого бытия тысячами зримых и незримых связей объединяются с проблемами укрепления и развития социалистического строя, создания материально-технической ба-

зы коммунизма, воспитания нового человека, борьбы за сохранение мира как важнейшего условия человеческого существования и прогресса. Процесс коренного переустройства жизни общества, открывающий неограниченные перспективы для всестороннего развития человеческих сил и способностей, порождает глубокий и последовательный интерес к коренным вопросам человеческого бытия, сущности и смысла человеческого существования.

Социалистический образ жизни несовместим с мещанской узостью взглядов и интересов, заземленностью стремлений и помыслов, равнодушием к коренным вопросам социального прогресса, к вечным проблемам человеческого существования, к борьбе идей, борьбе материализма и идеализма, атеизма и религии.

В этой книге как раз и делается попытка проанализировать эти «вечные вопросы» с точки зрения марксистско-ленинской методологии и современных представлений о природе и человеке» [1, с. 5-6].

А каковы были итоги таких безобидных для буржуазной контрреволюции представлений, показывают высказывания главного перестройщика в «Личном послании Президента СССР М.С. Горбачева главам государств - участникам встречи «семерки» в Лондоне» 17-19 июля 1991 г. Здесь маски сброшены уже ровно за месяц до ГКЧП: «Реформы не привнесены извне, не являются результатом давления с чьей-либо стороны. Это наш собственный выбор, основанный на критическом анализе пройденного пути и поиске способов обновления советского общества, перспектив его движения к новой цивилизации. Вместе с тем мы считаем, что он отвечает основным тенденциям мирового развития. Реформы, начатые первоначально «сверху» и подготовленные относительно небольшим кругом политических лидеров и интеллектуалов, стали сегодня требованием подавляющего большинства советского общества. По всем направлениям реформирования советского общества заметно продвижение вперед. Идет формирование многопартийной системы. Гласность стала реальностью нашей жизни, необратимым завоеванием перестройки. Законодательство в области прав человека в основном приведено в соответствие с международными правовыми нормами. Начался процесс демилитаризации экономики, конверсии оборонной промышленности» [6, с. 15]. В.В. Орлов начал разговор о проблеме человека и скоро все увидели этого человека, который в образе М.С. Горбачева завершил разговор о новом мышлении и глобальной проблеме. Итак, и для современных левых фаталистов надеяться на Китай как на мессию не самая лучшая идея, она может быть сравнима с ожиданиями инопланетян-коммунистов. Ведь в дальний космос по определению могут выйти только развитые цивилизации, преодолевшие свои классовые расколы. То есть инопланетяне с партбилетами не спасут.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орлов В.В. Человек, мир, мировоззрение. Университет молодого марксиста. - М.: Мол. гвардия, 1985.
2. Буянов Д. Китайские интеллектуалы против Запада: как победить капитализм? - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://regnum.ru/article/2624867>
3. Всё идёт по плану. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gr-oborona.ru/texts/1056899068.html>
4. Ян Гэн. Апология Маркса: новое прочтение марксизма. М.: Шанс, 2019.
5. О причинах крушения СССР и становлении новой России Диалог Андрея Медушевского и Геннадия Бурбулиса // Сравнительное Конституционное Обозрение 2015 № 4 (107). - С. 101-116.
6. Горбачев М.С. Собрание сочинений. Том 27. Июль-август 1991 / Горбачев-Фонд. - М.: Издательство «Весь Мир», 2017.

УДК 101

**ПРОТИВОРЕЧИЯ И АНТАГОНИЗМЫ В СОЦИАЛЬНОМ БЫТИИ КАК
ВЫРАЖЕНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МИРОСИСТЕМНОГО И ЦЕННОСТНО-
НОРМАТИВНОГО КУЛЬТУРОГЕНЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

Левко А.И.

Сведения об авторе. Левко Анатолий Игнатьевич - главный научный сотрудник отдела философии культуры Института философии НАН Беларуси, доктор социологических наук, профессор.

Аннотация. Противоречия и антагонизмы в социальном бытии автор рассматривает как выражение познавательного дуализма или две стороны культурной составляющей пространства и времени, которые из материально-вещественных механизмов, регулируемых физическими причинно-следственными отношениями, превращаются в живой диалектический организм или духовно-исторический процесс жизнедеятельности различных поколений людей, определяющих их судьбу. Познать культуру и ее гуманитарную составляющую, в отличие от познания технологии цивилизации, значит познать самого себя как продукт данного времени и пространства. Это познание недоступно лишь рациональному глобализму или миросистемному познанию, противопоставляемому плюрализму духовной культуры и ее ценностно-нормативному, культивируемому его ценностно-нормативному содержанию. Человека и культуры вообще как философских абстракций в социальном бытии не существует. Они становятся человеческой и культурной реальностью лишь в определенном образе жизни различных поколений людей. Но это вовсе не значит, что смысл жизни почерпнут из самих понятий нашего мышления, а не понятия являются производными от самого образа жизни.

Ключевые слова. Противоречия, антагонизмы, миросистемный анализ, глобализм, культура, культурогенез, философия, наука, обыденное существование, культурогенетический и хроно-топический процесс.

Автор туралы мәліметтер. Левко Анатолий Игнатьевич - Беларусь ҰҒА Философия институтының мәдениет философиясы бөлімінің бас ғылыми қызметкері, әлеуметтану ғылымдарының докторы, профессор.

Аннотация. Автор әлеуметтік болмыстағы қарама-қайшылықтар мен антагонизмдерді когнитивті дуализмнің көрінісі немесе кеңістік пен уақыттың мәдени компонентінің екі жағы ретінде қарастырады, олар физикалық себеп-салдар қатынастарымен реттелетін материалдық-заттық механизмдерден тірі диалектикалық организмге немесе олардың тағдырын анықтайтын адамдардың әртүрлі ұрпақтарының рухани-тарихи өмірлік үдерісіне айналады. Мәдениетті және оның гуманитарлық компонентін білу, өркениет технологиясын білуден айырмашылығы, өзін осы уақыт пен кеңістіктің өнімі ретінде тануды білдіреді. Бұл таным рухани мәдениеттің плюрализмімен және оның құндылық-нормативтік, мәдени құндылық-нормативтік мазмұнымен салыстырылатын рационалды жаһандануға немесе әлемдік жүйелік танымға ғана қол жетімді емес. Жалпы адам мен мәдениет әлеуметтік болмыста философиялық абстракция ретінде жоқ. Олар адамдардың әртүрлі ұрпақтарының белгілі бір өмір салтында ғана адами және мәдени шындыққа айналады. Бірақ бұл өмірдің мәні өмір салтының өзінен туындайтын ұғымдар емес, біздің ойлау ұғымдарымыздан алынады дегенді білдірмейді.

Түйін сөздер. Қарама-қайшылықтар, антагонизмдер, әлемдік жүйелік талдау, жаһандану, мәдениет, мәденигенез, философия, ғылым, күнделікті өмір, мәдени-генетикалық және хроно-топиялық үдеріс.

Author. Anatoly Levko is the chief researcher of the Department of Philosophy of Culture at the Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Belarus, Doctor of Sociological Sciences, Professor.

Abstract. The author considers contradictions and antagonisms in social existence as an expression of cognitive dualism or two sides of the cultural component of space and time, which transform from material and material mechanisms regulated by physical cause-and-effect relationships into a living dialectical organism or a spiritual and historical process of life of various generations of people who deter-

mine their fate. To know culture and its humanitarian component, unlike to know the technology of civilization, means to know oneself as a product of a given time and space. This knowledge is inaccessible only to rational globalism or world-system knowledge, which is opposed to the pluralism of spiritual culture and its value-normative, cultivated value-normative content. Man and culture in general do not exist as philosophical abstractions in social existence. They become a human and cultural reality only in a certain way of life of different generations of people. But this does not mean that the meaning of life is derived from the very concepts of our thinking, and not the concepts are derived from the very way of life.

Keywords. Contradictions, antagonisms, world system analysis, globalism, culture, cultural genesis, philosophy, science, everyday existence, cultural and chronotopic process.

Для того, чтобы определить источники социальных противоречий и антагонизмов и понять их природу и сущность, необходимо, прежде всего, ответить на вопрос, что представляет собой культура и философия, каковы источники их возникновения и развития. Являются ли культура, образование и наука исключительно рациональными конструктами, существующими лишь в форме автономных структурно-функциональных социальных институтов, создаваемых государством и церковью в соответствии с тем или иным политическим или религиозным проектом, или они выражают естественный характер исторически сложившегося образа жизни людей, имеющего одновременно материальную и духовную основу своего формирования? Отвечая на данный вопрос, философия и наука, как правило, рассматривают себя как вырастающие из самих себя рациональные сущности или порождение разума человека разумного. При этом философии, как правило, отводится роль методологии науки, с помощью которой она в состоянии решать конкретные социальные и другие проблемы с помощью установления причинно-следственных отношений и формулирования законов. Вместе с тем, становится все более очевидным, что абстрактно-рациональное, знаково-символическое и фактическое живое практическое знание как непосредственное переживание действительности ни одно и то же, как и то, что между этими, казалось бы, взаимно исключаящими видами знания существует глубокая внутренняя взаимосвязь и взаимообусловленность.

Эта взаимообусловленность между теоретическим, знаково-символическим и практическим знанием проявляется, прежде всего, во взаимосвязи между наукой, философией и искусством, как различными формами духовной культуры, основанных на символах слова и числа. Примером тому может служить музыкальное искусство. Возврат к мифологии, магии и религии в XXI столетии может показаться абсурдом, если при этом абстрагироваться от таких понятий, как «национальные образы мира», «образ жизни», «знания», «самосознание», «образование и т.д., смысл которых за последние десятилетия был существенно искажен натуралистическими мировоззренческими представлениями. В результате были фактически деформированы и утеряны целые пласты духовной культуры, без воссоздания которых вряд ли возможно преодолеть современный кризис рациональности, включая науку и образование. Об этом еще в начале XX столетия заявлял известный немецкий философ Освальд Шпенглер. «Переживание и познание, считал он, - суть акты сознания отдельного человека. Их результат, ставший, таким образом, актом прошлого, памяти, знания, называется: нечто пережитое или некоторое познание. Понять что-нибудь – исторически или в области естествознания – значит гармонически включить в имеющийся уже запас пережитого или познанного» [1, с. 87].

Механизм чистой картины природы, например, вселенная Ньютона или Канта, считал он, подвергается познанию, определению путем понятий, разложению путем законов и уравнений и, наконец, приводится в систему. Организм чистого исторического образа, каковым был мир Плотина, мир Данте и Бруно, является объектом созерцания, внутреннего переживания, восприятия в образах и символах, наконец, воссоздается в поэтических и художественных концепциях.

«Нет вечных истин, - утверждал Освальд Шпенглер. - Каждая философия есть вы-

ражение своего и только своего времени, и нет двух эпох, которые имели бы одинаковые философские устремления, если только мы говорим о настоящей философии, а не о каких-нибудь академических общих местах касательно форм суждения или категорий чувств. Различие не в том, вечно или преходяще данное учение, а в том, жизненное ли это учение на некоторое время или мертворожденное. Непреходящность мыслей есть иллюзия... Научный костюм, ученая маска философии не имеют здесь решающего значения. Нет ничего проще, как взамен отсутствующих мыслей создать систему» [1, с. 57-58].

Такого же мнения во многом придерживался и Фридрих Ницше, который заявлял, что наука, как и сама природа рационального мышления, не вырастают из самих себя и имеют основой своего рождения мифологический образ космологического бытия. Этот образ, как и образ жизни, недоступен лишь рациональному познанию. Естественные, идеальные и образно-символические начала существования в нем, как и само бытие человека, предстают в единстве многообразия духовных культур и их цивилизационного материально-технического и другого воплощения.

Философия, как считал известный английский философ и социолог Поппер Карл Раймунд (1902-1994), не должна ставить и решать реальные проблемы подобно науке, уподобляясь тем самым физической или иной научной методологии. «Ученый, занятый исследованием, скажем, в области физики, может прямо и непосредственно приступить к решению стоящей перед ним проблемы. Он имеет возможность сразу подойти к сердцевине всего дела, то есть проникнуть в центр сформулировавшейся концептуальной структуры, поскольку структура научного представления уже имеется в наличии до начала исследования, а вместе с ней и та или иная общепризнанная проблемная ситуация. Именно поэтому ученый может оставить другим дело согласования своего вклада в решение данной проблемы с общей структурой научного знания.

В ином положении находится философ. Он сталкивается ни с какой-либо сформулировавшейся концептуальной структурой, а скорее с тем, что напоминает гряду развалин (хотя под ними, возможно, покоятся сокровища). Он не может просто сослаться на то обстоятельство, что существует некая общепризнанная проблемная ситуация, поскольку отсутствие ее в сфере философии является, пожалуй, единственно общепризнанным фактом. В самом деле, в наше время в философских кругах то и дело всплывает вопрос достигает ли вообще философия того положения, когда она будет способна поставить подлинную проблему?

«Тем не менее, - писал он, - есть люди, которые считают, что философия способна ставить подлинные проблемы о вещах, и которые, следовательно, надеются поставить эти проблемы на обсуждение, и, наконец, покончить с теми угнетающими монологами, которые ныне выдвигаются за философские дискуссии. И если при этом они не считают для себя возможным принять ни одного из ныне существующих убеждений, то единственно возможный для них выход – это начать все заново, с самого начала» [2, с. 11-12].

Эвальд Васильевич Ильенков в свое время не случайно назвал свое основное монографическое исследование «Философия и культура», полагая при этом, что в основе их взаимообусловленности лежит диалектическая логика или логика внутренне присущего познанию противоречия между рационально-категориальным или идеально-символическим сущностным теоретическим познанием и переживаемым ценностно-нормативным и эмоционально-чувственным опытом. Понятия и категория у него предстают как своеобразные культурные универсалии, фиксирующие итоги культурного развития в философском и научном познании, но не тождественные логосу мышления. Философское мышление, будучи рациональным по своей природе, одновременно отражает как априорные, так и основанное на опыте жизни и профессиональной деятельности самого познающего. Оно не сводится лишь к рациональным методам познания, сохраняя за собой статус любознания. Это живой культурогенетический и хронотопический процесс, обусловленный

самими антагонизмами социального бытия: культуры живущих ныне поколений и цивилизации в виде материализованных достижений предыдущих поколений, общечеловеческим и народным, национальным, половозрастным, региональным, поселенческим и другим началом социального бытия, его социальным плюрализмом и глобализмом. Социальное бытие и многообразные формы быденного существования это - не только итог адаптации и приспособления к существующим геоклиматическим, природным и геополитическим условиям. Это и результат магического, мифологического, астрологического, религиозного, политического, идеологического и другого его культивирования. Реальным воплощением такого культивирования является, например, национальная идея как своеобразное преломление общечеловеческих ценностей добра, справедливости и истинности через национальные интересы государства. Национальная идея, лишенная общечеловеческого, духовно-нравственного начала, вырождается, как правило, в национализм, фашизм и расизм. Пренебрежение же этой идеей неизбежно ведет к потере национальной культуры в целом, начиная с языка, поиску методологии проектирования и конструирования социального бытия и человека как философских абстракций и вырождению философии в своеобразную социальную инженерию. Социальная инженерия при этом становится основным источником существования наднациональной элиты креативного общества и основой однополярного мира. Этот мир не вырастает из прошлого, а внедряется в настоящее в качестве идеального проекта будущего устройства мира или правила, создаваемых умозрительным путем, исходя от понятия и от него поднимаясь к концепту, а затем к теории.

Практика рассматривается здесь лишь как критерий истинности данных умозрительных образований. При разработке такого проекта и правил общежития социальное бытие обычно рассматривается через призму миросистемного структурно-функционального анализа. При таком рассмотрении общество неизбежно отождествляется с социумом или социальной системой, противоречия и антагонизмы между элементами которой представляются как основное условие ее упорядоченности и целостности. В результате социум предстает как механическая структурно-функциональная система социальных институтов, противостоящая органическому, историческому и космологическому началам развития мира как открытое глобальное цивилизационное развитие, поглощающее народные, национальные, региональные, поселенческие, половозрастные и другие культуры, имеющие пространственно-временную и духовную ограниченность и специфику своего развития.

Эта ограниченность на онтологическом уровне имеет форму антагонизма между материальной причинно-следственной, пространственно-временной зависимостью и духовной ее обусловленностью. На гносеологическом уровне она проявляется между рациональным логико-категориальным и иррациональным эмоционально-чувственным познанием, формальной и диалектической логикой, психолого-физиологическим естественным мышлением, и доопытным априорным трансцендентальным мышлением. На уровне социального бытия этот антагонизм обретает форму противоречия между свободой воли и необходимостью, случайностью и закономерностью, порядком и хаосом, социальной и физической реальностью и ее символами (словами, текстами, знаками, явлениями и т.д.). Антагонизм в данном случае свидетельствует о противоречивой сущности самого человеческого мышления и невозможности с уверенностью ответить, что явилось основным источником его возникновения: слово, взаимодействие с духом или потребности и интересы взаимодействия со средой жизнедеятельности. В чем заключены основные истоки рационального познания? Отвечая на этот вопрос, профессор Московского гос. педагогического института им. В.И. Ленина известный советский философ Лосев Алексей Федорович (1893-1988) считал, что живое мышление человека неразрывно связано с духовным миром, своеобразными полюсами которого являются противоречия и антагонизмы. Поэтому овладение таким мышлением предполагает, прежде всего, постижение сути диа-

лектики как своеобразного «дерзания духа». Именно такое название носит одна из его работ. Дух в данном случае выступает способом преодоления существующих противоречий личной и общественной жизни человека.

А.Ф. Лосев анализировал соотношение диалектики и здравого смысла. Он считал, что нельзя все на свете только доказывать. «Доказательство возможно только там, где признаются какие-нибудь недоказуемые элементы, причем не в силу доказательств, но исходя из простого здравого смысла» [3, с. 57].

Его исследовательская позиция нашла свое отражение в таких работах, как «Античный космос и современная наука», «Философия имени (1927)», «Диалектика мифа», «Очерки античного символизма и мифологии (1930)», «Античная мифология и ее историческое развитие» (1957), «Проблема символа в рационалистическом искусстве» (1976), «Античная философия истории» (1977), «Эстетика возрождения» (1978), «История античной эстетики» (в 6 т, 1963-1980).

Однако и в советское время далеко не все философы в духе диалектического и исторического материализма считали, что метафизика должна уступить место диалектическому методу познания, а идея гармонии разрешению существующих противоречий и социальных антагонизмов. Например, не менее известного советского философа Мираба Мамардашвили всегда волновал (в качестве именно философа) единственный вопрос: как можно помыслить то, чем мыслишь? Или подумать то, чем думаешь?.. «Существуют, - считал он, - предметы и вещь, указывающая на то, что есть, видимо, еще нечто в мире, что требует своего особого языка для того, чтобы это „нечто“ выразить. И этот особый язык, - по его мнению, - ... есть метафизика или философия, что в данном случае одно и то же... Философский акт, по мнению М.К. Мамардашвили, изначально, в принципе разворачивается на уровне рефлексии» Эта методологическая установка отчетливо прослеживается в его работе «Как я понимаю философию. Доклады и статьи, философские заметки». И данная позиция в настоящее время широко распространена на постсоветском пространстве. Западноевропейская философия, интеллектуальные традиции которой широко использовались и используются в советской и постсоветской философии, с незапамятных времен балансирует между физикой и метафизикой. Физическая ее природа и тождество с природой усматривается в познании причинно-следственных отношений пространства и времени как физических, а по существу механических структурно-функциональных образований, сущность которых выражается в постигаемых умом объективных закономерностях. Метафизическая природа философии усматривается в логике самого познания и логических закономерностях развития ума самого по себе как «чистого разума». Критика Иммануилом Кантом «чистого разума» и попытка дополнить пространственно-временной анализ метафизикой культурного развития на уровне категорического императива, присущего внутреннему самосознанию самого человека как духовно-нравственной сущности послужила впоследствии своеобразным импульсом к развитию философии культуры и философии модернизма.

В научно-педагогической биографии И. Канта обычно выделяют два периода: докритический или традиционно метафизический и критический, или период, когда им были написаны основные произведения, посвященные критике «чистого разума» как основного источника всякого познания. Его философия, в отличие от существовавшей в то время западноевропейской традиции рассмотрения научной методологии исключительно как порождение разума или эмпирического опыта, была ориентирована на обоснование единства теории и духовного опыта, а также сакральных источников становления и развития культуры человека. До этого, как заметил в свое время Альберт Швейцер, западноевропейская философия занималась чем угодно, но только не исследованием культуры. Тем более культура не рассматривалась ею как основной источник познания и образа жизни человечества. Заложенные Кантом социально-культурные принципы познания, до сих

пор существенно отличают классическую немецкую философию от субъект-объектной опытно-материалистической английской и рационалистической картезианской французской философии и философии Просвещения. Они основаны не на позитивистской эволюционной методологии познания, согласно которой теология и метафизика постепенно уступают место позитивной науке типа естествознания, физики и социологии, использующей математико-статистический аппарат анализа. Такая методология познания, включая диалектический и исторический материализм, неизбежно предполагает противопоставление религии, метафизики и физики позитивного анализа, как сменяющих друг друга этапов познания, исключая всякую их взаимообусловленность.

Существенное различие с позитивизмом познания в критической философии И. Канта проявляется как в самом понимании опыта, так и в иллюстрируемой им реальности. Эта реальность рассматривалась И. Кантом не как реальность эмпирического факта и исходный источник теоретического познания, а как духовная реальность, отражаемая не на уровне чувственного восприятия, а на уровне самой мыследеятельности как внеопытная трансцендентальная реальность. Данное различие как социально-культурное и естественнонаучное до сих пор является основным отличительным признаком в западноевропейской философии между немецкой классической, английской и французской материалистической философией, которые практически не затрагивают проблем культуры, считая ее производной от самого рационального познания и сводят основной вопрос философии к противопоставлению материализма и идеализма. В социально-культурной философии, исходящей из ценностно-нормативных принципов культивирования реальности, такого противопоставления нет и быть не может в принципе. В позитивизме же, и по сей день претендующем на роль всеобщей теории познания, человек рассматривается не как духовное существо, а как порождение природы, проявляемое в развитии его умственных способностей, и даже как некий аналог машины, функционирующей в соответствии с объективными законами механики, определяющими системное взаимодействие телесного, социального и символического начал в развитии человека.

Кантианская опытно-теоретическая философия в отличие, например, от методологии Декарта, изначально исходит не столько из логического анализа физической реальности, сколько из духовной обусловленности самого процесса познания, а также самой космологической и социальной реальности. Эта реальность до сих пор трактуется далеко не однозначно: как с позиции научного прогресса и цивилизационного развития, так и с позиции семантического позитивизма, синергетического, а также существовавших уже при жизни Канта, метафизического и эволюционного теоретико-методологических подходов. Своеобразным философским обоснованием научного взгляда на окружающую реальность как эволюционный природный процесс является, например, работа французского врача и философа первой половины 17 столетия Жюльена Офре Ламетри (1709 -1751) «Человек машина». В ней, исходя не из метафизических, а из физиологических и психологических данных он проводит мысль, что, так как ни один философ с помощью своей метафизической системы не в состоянии был узнать природу души, то следует ограничиться установлением ее качеств путем опыта – а опыт удостоверяет, что «душа» ничем не обязана своим собственным свойством, все получая от чувственных восприятий. «Опыт доказывает нам существование одинаковой способности чувствовать как у животных, так и у людей. Условный язык – речь, – по мнению Ж. Ламетри, - вовсе не представляет собой наилучшего знака; существует другой знак, общий людям и животным, обнаруживающийся с наибольшей определенностью. Языком чувств являются стоны, крики, бегство, вздохи, пения и т.д.» [4, с. 5].

И такие научные представления до сих пор еще имеют место в современной медицине, физиологии и психологии или, вернее, среди отдельных представителей данных отраслей знания. Они характерны для ученых и практиков, руководствующихся картезианской методологией познания, в соответствии с которой природная субстанция воспри-

нимается как пространственная вещь, а не как вещь в себе или телесная субстанция развития духовной культуры в виде нравственного императива самосознания исторического человека. Основой познания, по Канту, является не слово и не механика тела человека, а вещь в себе как саморазвивающаяся космогоническая система, имеющая общую духовную основу своего развития. Поэтому, по его мнению, нет ничего более необходимого для человека науки, чем ее история и логика. В науке, считал он, «никогда не лежит проблема относительно слов, а всегда лежит проблема исследования вещей», ибо развитие внутри себя неотделимо от развития всего мира.

Это утверждение никогда не являлось общепринятым в научном сообществе, и, тем не менее, эти и другие достижения кантианства все больше проникают в современность и во многом определяют ее облик. В западноевропейской философии они по достоинству были оценены лишь в начале XX столетия, в связи с развитием неокантианства Баденской и Марбургской школ и формированием теории социально-культурного инновационного развития или философии модернизма и постмодернизма. Лишь в связи с этим И. Кант и неокантианство в современной философии начали рассматриваться как исходный пункт формирования философии культуры, с позиции которой только и возможно провести адекватное различие между физикой, метафизикой и духовной культурой и определить их подлинную роль в познании. Но существуют также философия экзистенциализма, философская феноменология и философия жизни, социальная психология и социальная педагогика и целый ряд современных научных и философских направлений, в основе которых заложены идеи кантианства и неокантианства. К их числу относится и современный киберкосмизм, современное религиоведение, национальная философия, освоение которых в последнее время активно ведется, например, в Институте философии НАН Беларуси. Здесь не только созданы соответствующие структурные научные подразделения, но и проведен ряд исследований, по результатам которых изданы актуальные монографические работы и защищены докторские и кандидатские диссертации. На основе философских идей И. Канта и Ф. Гегеля в российской философии были созданы философские школы докторов философских наук Георгия Петровича Щедровицкого и нашего земляка академика Вячеслава Семеновича Степина, а также разработаны основы системной мыследательной методологии познания и методологии самой неклассической и постнеклассической рациональности.

Проблемы искусственного интеллекта и естественного разума, национальной идеи и идеи всеобщего глобализма и глобализации, однополярного и многополярного мира, техногенного, информационного и социально-культурного общества и киберкосмизма, и т.д. и т.п. - все это, на мой взгляд, проблемы не известной ранее области знания – «философии культуры». Истоки зарождения данного философского направления исследования восходят к критической философии Иммануила Канта. Эта философия, как считал Карл Поппер восходит к космологии, лишь на уровне которой возможно единство науки и философии. Она просто вынуждена восполнять то, что еще недоступно научному осмыслению в традиционном его понимании, включая и осмысление сакральных истоков национальной культуры. В самой постановке этих проблем отражаются не столько пространственные характеристики сложившейся ситуации, сколько требования исторического времени и исторической памяти. Их анализ и учет не по силам гуманитарному логосу в форме культурологии, политологии и социологии, ибо культура – это не только логос, но и нравственно-эстетический, национальный, патриотический и иной пространственно-временной дух, присущий каждому поколению людей и их половозрастной, поселенческой, региональной, профессиональной и иным культурам. Он и определяет в основном их судьбу и те испытания, которым подвергалась или подвергается их жизнь. Со времен И. Канта социальные антогонизмы и противоречия осознаются на уровне миросистемного и культурогенетического подхода к познанию. Однако, эти подходы до сих пор проти-

вопоставляются друг другу, как несовместимые один с другим.

Одной из первых попыток их как-то совместить при социально-культурном анализе общества является, на мой взгляд, социология духовной жизни французского социолога Эмиля Дюркгейма, которого до сих пор не заслужено часто обвиняют в механическом структурализме и социологизме. При этом чаще всего не обращается никакого внимания на то, что взгляды ученого менялись. В первые годы своего творчества, как и его современник Макс Вебер, они широко используют структурно-функциональный анализ. На первых порах Э. Дюркгейм представлял общество как структурно-функциональную механическую систему или социум, а М Вебер фактически отождествлял с ней бюрократическую систему управления государством. Впоследствии один рассматривал общество уже как ценностно-нормативный социально-культурный организм, подверженный духовно-нравственной «аномии» и поэтому остро нуждающийся в образовании и воспитании подрастающих поколений, а другой основу западноевропейской государственности связывал с протестантской этикой и основанной на ней общественной культурой. При этом социальную систему и социальный организм они представили как своеобразное тождество противоположностей, лежащих в основании самой культуры общества. Такую противоречивую сущность культура, по их мнению, обретает благодаря тому, что она имеет как естественные, так и искусственные источники своего зарождения и развития. Эту свою позицию Э. Дюркгейм отстаивает в таких изданиях, как «Элементарные формы религиозной жизни», «Социологии образования», «Ценностные и реальные суждения» и других работах.

В современной философии понимание источников зарождения и развития культуры лежит в основе понимания различия между естественным и искусственным интеллектом. Одни считают, что естественный интеллект развивается лишь в лоне духовной культуры, в то время как искусственный интеллект есть продукт цивилизационного развития, основанный на алгоритмах и технологиях познания, в связи с чем, он становится доступным электронно-вычислительным машинам. Другие естественный интеллект связывают с психолого-физиологической природой мозга и его интеллектуальными способностями. Широкое применение в познании ЭВМ, согласно данной точке зрения, лишь демонстрирует, что космос имеет стихийный естественный неупорядоченный ни Богом, ни человеком характер и познаваем лишь с помощью методологии синергетики. Считается, что естественное познание, основанное лишь на разуме отдельного человека, в классической рациональности сменяется неклассической рациональностью в виде своеобразной интеграции естественного интеллекта человека и искусственного интеллекта машины. Искусственный интеллект в данном случае предстает как итог культурного развития, имеющего ценностно-нормативную природу, лежащую в основе постнеклассической рациональности. В результате культура как бы «растворяется» в самом рациональном познании и становится его производной, проявляемой «здесь и сейчас».

Освоение модернистских и социально-культурных принципов познания на постсоветском пространстве стало своеобразным символом переходной постсоветской и постсоциалистической эпохи. Одной из важнейших ее характеристик явился научный и философский дискурс, овладение категориально-понятийным словарем каждой из гуманитарных наук и уточнение смысла каждой из категорий. Введение в научный оборот новой категории или научного понятия и в целом научная и философская эпистемология считались одним из основных признаков научного творчества. Модернизм и постмодернизм гуманитарного познания явились своеобразным символом переходной постсоветской и постсоциалистической эпохи.

По своему существу модернизм можно охарактеризовать как разновидность мир-системного анализа, основанного на рациональных схемах и идеальных конструкциях типа научный коммунизм, капитализм, социализм, технотронное, информационное, креативное и т.п. общество, техногенная цивилизация и т.д. Каждая из этих конструкций

представляется как выражение объективных закономерностей присущих всей мировой системе, постигаемых разумом и фиксируемых в соответствующих категориях и понятиях в качестве ее внутренней сущности, например, переход от капитализма к социалистической системе, совершаемый в результате революционного свержения существующей государственной власти. Это свержение может, согласно теории научного коммунизма, осуществляться сначала в отдельно взятой стране, но непременно должно охватывать всю мировую систему или человеческую цивилизацию. Считается, что этого требует сама логика общественного развития. Этой логики придерживался не только марксизм как одна из разновидностей западноевропейской философии модернизма и социологического позитивизма, но и экзистенциализм, феноменология, и другие философские и социологические течения. То есть основной характеристикой модернизма является глобализм. Сама же мировая система в различных модернистских философских течениях представляется как механическая, например в философии Рене Декарта, органическая – в философии Эмиля Гусерля, Эриха Фромма т.д. и, и космологическая реальность (в философии И. Канта, русских космистов, К. Поппера и целого ряда других исследователей). Иногда механическая и органическая теоретические парадигмы миросистемного анализа смешиваются, как это имеет место в философии Ламетри, и человек представляется как некий аналог машины, а общество как некая биосоциальная интеграция.

Миросистемному анализу противостоит культурогенетический анализ, ориентированный не на построение философских рациональных систем, а на анализ исторического развития и саморазвития культуры общества и его отдельных социальных общностей. В отличие от глобализма миросистемного анализа, культурогенетический анализ плюралистичен в своей основе. Примером тому может служить философия Данилевского, Шпенглера, Тойнби, Гачева и целого ряда других исследователей. Однако принципиальным отличием здесь является само понимание культуры. Если в миросистемном модернизме культура культивируется и рационально проектируется, но здесь она как бы выращивается, имеет не искусственный, а естественный характер, заключенный в самой жизнедеятельности различных поколений людей. Принципиальное различие здесь и в самом понимании истории. История для модернизма – это рациональная типология различных временных отрезков в развитии мировой цивилизации. Для социально-культурного анализа – это стадии органического развития самой культуры в различных пространственно-временных условиях жизни различных народов, поселений и государств. Сама жизнь человека в этих условиях является выражением его судьбы и судьбы государства, к которому он принадлежит, а не выражением всеобщих закономерностей и общечеловеческих ценностей. Различен здесь и сам подход к пониманию философской методологии, и ее роли в научном познании. Если в первом случае, метод рационального анализа рассматривается как технология самой мыследеятельности, то во втором – как способ постижения противоречивого единства материального и духовного начал в самой культуре, примером чему могут служить работы «Философия и культура» и «Диалектическая логика» Э.В. Ильенкова, а также работы Ф. Лосева.

Противоречия и антогонизмы в социальном бытии как выражение логического и культурогенетического рационального анализа и их осмысление в гуманитарном познании и естествознании до сих пор понимаются далеко не всегда одинаково. Гуманитарное познание в отличие от естествознания ориентировано не на исследование физического пространства и времени, а на исследование духовной культуры, недоступной лишь рациональному анализу. Его исходным пунктом является исторический анализ, одновременно включающий в себя два начала: хронотопическое и рациональное. Хронотопическое начало символизирует единство пространства и времени через призму непосредственной жизнедеятельности людей или исторической памяти как постоянно-изменяющейся социально-культурной реальности, в то время как рациональное познание всегда

имеет лишь символическое свое выражение в виде смысла слова и числа, математических расчетов или своеобразной мыследеятельности, проявляемой как метафизика мышления. В одном случае акцент делается на переживаемом или пережитом когда-то опыте жизни, проявляемом как выражение судьбы человека, социальной общности или страны; во втором - на понятийно-категориальном теоретическом и методологическом анализе.

Культура не сводится лишь к логосу или культурологии, а охватывает всю область гуманитарного знания или знания духовной природы познания, определяющая роль в котором отводится самому человеку как основному его источнику. Основной целью этого познания, как отмечал еще Кант, является познание самого себя. Но это познание не сводится лишь к постижению причинно-следственных отношений, как это имеет место в естествознании или постижению природы вещей или вещи в себе. В основе его лежит культурогенез, с позиции которого только и возможно объяснить противоречия и антагонизмы социального бытия. Эти противоречия и антагонизмы и есть не только исходный пункт познания и осознания человеком самого себя как сотворца существующего, но и культивирования своего образа жизни как постижение добра и зла, прекрасного и безобразного, гармонии и хаоса. Сами же эти антагонизмы и противоречия изначально имели и имеют для человечества скорее символическое, чем онтологическое значение. Они символизируют еще до конца не познанное и еще не освоенное и то во что можно уже верить и на что можно надеяться в своих ожиданиях перемен. Это то, что как бы предшествует самому мышлению и рациональному познанию и придает ему проблемный характер.

Однако сама научная проблема долгое время толковалась как своеобразное знание о незнании. Полученные Коперником и другими исследователями теоретические знания были основаны уже не на повседневном опыте, а на разуме и совершаемых с его помощью логико-математических расчетах. Поэтому физика и прежде всего механика в Европе вплоть до XX-го столетия лежала в основе научного мировоззрения, придающего статус науки и самой философии как социальной физике. Всяческие попытки преодолеть этот стереотип философского мышления в виде ницшеанства, кантианства, гегельянства, философских воззрений Освальда Шпенглера, Альберта Швейцера и других западноевропейских философов оказывались тщетными. Она по-прежнему основную ставку делала на философскую эпистемологию, в своих философских выводах основываясь не на жизненном опыте, а на категориально-понятийном теоретическом анализе. В основе классической теории познания лежит не принцип от практики к теории, а от теории к практике, в результате реализации которого практика выполняет лишь функцию своеобразного критерия установленной теоретически научной истины или критерия ее достоверности.

Уже современники Канта рассматривали его критическую философию как незаконченный проект, нуждающийся в завершении путем осуществления коперниканской революции в философии. Посткантовский идеализм, по мнению ряда исследователей, может рассматриваться, как попытка осуществить кантовский рациональный проект вне Канта. Да и сам Кант склонен был к отождествлению идеального и духовного и рассмотрению космологического и духовно-нравственного мира как мира постигаемого лишь умом или как причинно-следственной зависимости между ними, а не как диалектических источников самой духовной жизни и самого ума как конкретного выражения противоречий и антагонизма существования социального бытия человека как своеобразного единства духовного и материально-космологического его начал. В образе жизни людей безуспешно искать материальное, идеальное и духовное начала в своем чистом виде или как выражение некоего чистого разума. И то, и другое, как и остальные противоречия и антагонизмы, являются выражением самой его сути. Начиная с понятий живое и мертвое, рождение и смерть, возрождение, земля и небо, рай и ад, бог и дьявол, селения и Вселенная, бесконечное пространство и время и конечное, живое и мертвое, переживаемое и измеряемое числом, человеческое начало представляло как космологическая субстанция, определяемая

этими противоположностями. Ее познание или познание человеком самого себя в этих условиях считалось возможным лишь как духовное, опосредованное разумом, но не постигаемое собственным опытом и волей. В силу этого на уровне сознания оно переживалось как сверхъестественный процесс общения с духами и божеством. Индивидуальный и социальный опыт и воля возникают лишь по мере зарождения духовной культуры и обретают реальный ценностно-нормативный смысл в самом образе повседневной жизни. В самом процессе жизнедеятельности духовные противоречия и антагонизмы социализируются и становятся неотъемлемой частью социального бытия, являющегося своеобразным выражением культурогенетического и исторического развития общества.

Тем не менее, они до сих пор воспринимаются и осознаются как выражение логического миросистемного его анализа, а не культивирования соответствующих духовных образов через преодоление противоречий и антагонизмов в самом социальном бытии, своеобразными полюсами которого они являются. Со времен Ф. Гегеля диалектика широко использовалась не только для обоснования научности диалектического и исторического материализма, но и философских систем объективного идеализма. В известной мере покончить с «измами» удалось современному модернизму за счет включения культуры в сам познавательный и конструктивный процессы. Вот только с попыткой растворить культуру в самом постнеклассическом рационализме и представить ее как одну из сторон познания, а не как духовный феномен ему предшествующий, в философском сообществе согласны далеко не все. А, следовательно, дискуссия относительно самого предмета социальной философии продолжается.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Том 1. Образ и действительность / Пер. с нем. Н.Ф. Гарелина; авт. комментариев Ю.П. Бубенков и А.П. Бубнов. – Минск: Попурри, 2023. – 656 с.
2. Поппер К. Логика научного исследования: Пер. с англ. Под общ. ред. В.Н. Садовского. – М.: Республика, 2003. – 447 с.
3. Лосев, А.Ф. Дерзание духа – М.: Политиздат, 1988. – 366 с.
4. Ламетри Ж.О. Человек-машина: Пер. с фр. – Мн: Литература, 1998. – 704 с.

УДК 338.001.36: 159.9.075

ОТ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ЭКОНОМИКИ И ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ – К ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ

Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К.

Сведения об авторах. Кудрявцев Владимир Товиевич - доктор психологических наук, профессор Московского института психоанализа (Россия, Москва). Уразалиева Гульшат Кулумжановна - кандидат философских наук, доцент Российского государственного гуманитарного университета (Россия, Москва)

Аннотация. Соотносятся две модели в экономике и экономической психологии – поведенческая и деятельностная. Поведенческая модель до сих пор остается доминирующей в экономической практике и способах ее научно-теоретического осмысления. Анализируются парадоксальные взаимоотношения этих моделей, в том числе на материале исследований мошенничества. Обозначаются перспективы деятельностного подхода в экономике и экономической психологии.

Ключевые слова. Экономическое поведение, экономическая деятельность, поведенческая и деятельностная экономика (экономическая психология), субъект, мошенничество.

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ФИЛОСОФИЯ КОНГРЕСІ ШЫҒЫС БӨЛІМІНІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ: ПСИХОЛОГИЯ МЕН БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУДЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Автор туралы мәліметтер. Кудрявцев Владимир Товиевич - психология ғылымдарының докторы, Мәскеу психоанализ институтының профессоры (Ресей, Мәскеу). Оразалиева Гүлшат Кү-лымжанқызы - философия ғылымдарының кандидаты, Ресей мемлекеттік гуманитарлық университетінің доценті (Ресей, Мәскеу)

Аннотация. Экономика мен экономикалық психологиядағы екі модель – мінез-құлық және іс-әрекеттік. Мінез-құлық моделі әлі күнге дейін экономикалық тәжірибеде және оны ғылыми-теориялық тұрғыдан түсіну тәсілдерінде басым болып келеді. Бұл модельдердің парадоксалды қатынастары, соның ішінде алаяқтықты зерттеу материалдары талданады. Экономика мен экономикалық психологиядағы іс-әрекеттік тәсілінің келешегі көрсетілген.

Түйін сөздер. Экономикалық мінез-құлық, экономикалық қызмет, мінез-құлық және іс-әрекет экономикасы (экономикалық психология), субъект, алаяқтық.

Author. Vladimir Kudryavtsev is a Doctor of Psychology, Professor of the Moscow Institute of Psychoanalysis (Moscow, Russia). Gulshat Urazalieva, PhD, Associate Professor, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia).

Abstract. There are two correlated models in economics and economic psychology – behavioral and activity-based. The behavioral model still remains dominant in economic practice and the ways of its scientific and theoretical understanding. The paradoxical relationship of these models is analyzed, including on the basis of fraud research. The prospects of the activity-based approach in economics and economic psychology are outlined.

Keywords. Economic behavior, economic activity, behavioral and activity economics (economic psychology), subject, fraud.

Экономическая психология в значительной степени остается конгломератом знаний из области общей и социальной психологии, психологии управления, экономической социологии, обобщений «передового опыта» маркетинга, менеджмента, обучения профессиональных кадров и др.

Не пренебрегает экономическая психология и опытом здравого смысла наподобие плодов образцового фермерского хозяйства Дейла Карнеги. На этом фоне вполне уважаемые и сами по себе полезные бестселлеры о «раскрепощенных менеджерах», латеральном экономическом мышлении, технике ведения хитроумных переговоров, в которых не бывает поражений, и т.п. начинают восприниматься как профессиональные психологические руководства. Иначе, в экономической психологии многое не является ни специфически экономическим, ни специфически психологическим.

Сказанное не следует расценивать как критику экономической психологии. Во многом она отражает особенности своего объекта - российской экономической реальности (речь именно о ней), включая сюда и экономическое сознание. На наш взгляд, внутри данной реальности пока еще объективно не сформировалась и не вычленилась в качестве смысло- и целостнообразующей собственно психологическая и шире - антропологическая доминанта (система доминант). Это историческое и логическое ограничение препятствует построению самобытного предмета экономической психологии (отсюда - теоретическая рефлексия должна начинать с его выявления).

Решения этой задачи не дает само по себе исследование психической сферы субъектов, агентов, референтов и т.д. разнообразных экономических отношений - их мотивации, умонастроений, образа действий, способностей, характера коммуникации и т.д. Этим, кстати, и исчерпывает суть дела эмпирический способ полагания предмета экономической психологии, начиная с работ Габриэля Тарда (который, на наш взгляд, ввел лишь термин, но не понятие «экономическая психология»). Однако к экономической психологии полностью применимы слова Маркса о политической экономии: она начинается не там, где о ней как таковой идет речь. Поэтому и сегодня конкретное исследование соответствующего круга феноменов обретает смысл, становится подлинно рефлексивным лишь в рамках анализа тенденций становления вышеуказанной психологической (антро-

пологической) доминанты в условиях современной российской экономики.

Эвристичные средства подобного анализа, по нашему мнению, представлены в *теории деятельности*. Исторически - уже производство на основе меновых стоимостей в Новое время имело своим продуктом и *внутренним* условием осуществления *универсальность деятельных человеческих способностей*. Первоначально общественное сознание откликнулось на это рефлексией в лице протестантства. В попытках осмыслить хозяйственно-экономическую действительность в категориях деятельности и действия (Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс, М. Вебер, Ф. Бродель - в Западной Европе; Дж. Дьюи - в США; В.О. Ключевский, Н.Ф. Федоров, отчасти С.Н. Булгаков - в России) фактически рождалась *экономическая антропология*. Последнюю мы рассматриваем как систему идей, характеризующих не просто «человеческое измерение» экономики, а ее деятельностную субстанцию. В русле этих идей могут быть намечены перспективы разработки теории экономической психологии.

Реализация этих перспектив предполагает прежде всего методологически корректное «разведение» и определение соотношения понятий «*экономическое поведение*» и «*экономическая деятельность*». Мы полагаем, что, если первое понятие под известным углом зрения воссоздает «*режим функционирования*», то второе – «*режим развития*» экономической системы и ее субъектов. Экономическая психология имело своим традиционным предметом именно экономическое поведение.

Вместе с тем экономическое поведение нередко отождествляется с экономической деятельностью¹, равно как отождествляются соответствующие им «режимы» организации экономической системы. Это отождествление нельзя признать правомерным.

Экономическое поведение во многом адаптивно, ситуативно и импульсивно (при этом его импульсивность может приобретать социально канализированную форму и вполне нормосообразные проявления). *Выбор* в нем доминирует над *целеполаганием*, а решение проблем, подменяется принятием решений (В.П. Зинченко). В русском языке слово «поведение» означает одновременно «вести» и «вестись» - это антонимы. В одном случае имеются в виду субъекты («акторы», «игроки», «агенты»), формирующие рынок уже на уровне потребления, в другом – его «реагенты», испытывающие силу пресловутой Смитовской «невидимой руки рынка», силу, за которой угадываются законы не осознанных и не управляемых объективных - «естественноисторических процессов» (Маркс) в экономике.

Конкуренция - один из основных путей формирования субъектов рынка. Мы продолжаем сетовать на «невидимую руку рынка», мистифицируя его бессубъектное силовое поле. Российская экономика оказалась в плену этой иллюзии, точнее - сознательно воспроизводила ее. В результате страна оказалась на грани банкротства, которое и произошло в августе 1998 года. Обычно за пресловутой рыночной «рукой» у нас стояли и, увы, до конца не сдают своих позиций чьи-то внеэкономические, часто - либо политические, либо криминальные или полукриминальные теневые интересы, средством удовлетворения которых служат большие деньги. Удобнее и безопаснее объявить вызываемые ими формы экономической псевдодеятельности - например, рыночные махинации - стихийным, естественным процессом. В рамках этих форм экономическое поведение, экономическую деятельность, тем более - ее полноценных субъектов не вырастить. А сам по себе бессубъектный рынок никуда не выведет. Только субъекты свободного целеполагания - индивиды, корпорации, общество в целом создают необходимый для него ресурс саморазвития. Лишь в этом случае сможет появиться «невидимая рука», которая будет направ-

¹ В «Кратком психологическом словаре» (1998. С. 454-455) при определении предмета экономической психологии данные понятия «разводятся», но критерий для их различения отсутствует. В большинстве случаев они и вовсе отождествляются.

лять экономические процессы не просто куда-то, по одной ей ведомым векторам, а в социально оправданное, перспективное русло.

Экономическое поведение не исчерпывается набором социотипических клише, а предполагает значительные индивидуальные вариации. Но это – та «индивидуальность», образ которой замечательно передан Б. Мандевилем (1974) в его знаменитой «Басне о пчелах». Проводя в сатирически-гротескной форме аналогию человеческого общества с пчелиным ульем, автор подводит читателя к мысли о том, что источники общественного развития коренятся в стихии индивидуальных действий людей («пчел») с присущим им своеволием, корыстолюбием и эгоизмом. Когда же все пчелы стали добродетельными, их «социум» тут же разрушился.

Первое (анонимное) издание памфлета Мандевиля увидело свет в 1705 г. Однако и сегодня многие философы, социологи, экономисты, психологи – только уже вполне «серьезно» – пытаются сходным образом эксплицировать аксиологический статус индивидуальности «экономического человека». В полном согласии с моралью мандевилевской «Басни» функция этой индивидуальности (по Гегелю – «дурной» индивидуальности, а не всеобщей) усматривается в динамизации общественно-экономической системы, в придании ей подвижности и вариативности, благодаря чему поддерживается ее устойчивость и целостность.

Таким образом, за индивидуальностью закрепляется важная, но все же *прикладная, инструментальная* роль одного из условий функционирования данной системы. Поэтому и экономическое поведение нередко движимо неспецифическими - превращенными и отчужденными с антрополого-психологической точки зрения - детерминантами и само направлено на их воспроизводство.

Таковы, к примеру, механизмы воспроизводства, рецидивов в разных пространственно-временных координатах эпидемий жадности и легковерия. Богатые и поучительные иллюстрации тому дает история финансовых пирамид в европейских странах. Мы найдем их в книге Чарльза Маккея «Наиболее распространенные заблуждения и безумства толпы» (1841 г.; русское издание – 1998 г.). Эти иллюстрации являют нам типичные, лучше сказать - *типические образцы* обыденного массового экономического поведения. Мы, конечно, не склонны думать, что будь исторически-обличительный труд Маккея издан на русском языке не в конце, а где-нибудь в начале 90-х, то это заметно поубавило бы число добровольно вовлеченных в аферы «МММ», «Тибета», «Гермеса», «Властелины» и т.д. Но все же какая-то часть населения была бы предупреждена, а стало быть, и вооружена. Ибо «феномен пирамид» носит поистине интернациональный характер и размах, будучи присущим тем рыночным моделям, которые опираются на адаптивное, ситуативное экономическое поведение (а это, видимо, необходимый этап исторического становления любой системы рыночных отношений).

«МММ» покажется детской пирамидкой по сравнению с грандиозной потемкинской конструкцией (квалификация Маккея), которую возвел во Франции начала 18 века (времена экономического спада и финансового хаоса, царившего после смерти Людовика XIV) некий англичанин Джон Ло, пользуясь поддержкой своего друга герцога Орлеанского - регента малолетнего престолонаследника. Дело приобрело ошеломляющий масштаб: Ло учреждает частный банк, чуть позднее становящийся государственным, выпускает государственные же облигации, добивается создания компании с правом торговой монополии в североамериканской провинции Луизиана, считавшейся богатой на залежи руд драгоценных металлов и т.д. Французскую нацию в лице всех возрастов и сословий захватывает спекулятивная игра на повышение и понижение «ценных» бумаг на фоне безоговорочной веры в любые посулы на будущее. Предупреждения парламента о надвигающемся банкротстве, естественным итогом которого и стала эта афера, игнорировались. Нечто подобное мы наблюдали в истории с «МММ»: замороженный график роста благосостояния семьи Голубковых, народ верил и скупал вожеленные акции; правитель-

ство вначале попустительствовало (возможно, покровительствовало) авантюристам, а затем предупреждала о возможном банкротстве, но, увы... Предупреждало, между прочим, - через те же СМИ, которые еще совсем недавно способствовали распространению в обыденном сознании граждан психоза «народного капитализма».

К истории с «МММ» вполне применима французская карикатура, где Ло восседает в большом котле, который варится на огне народного безумия, окруженный бурлящей толпой людей, бросающих в него все свое золото и серебро и радостно получающих взамен пригоршни липовых бумажек. Эта карикатура - одновременно ценный исторический документ, емко передающий образ обыденно-массового экономического поведения. Оно в прямом смысле слова *ведет* за собой своих носителей, порой демонстрируя явную противоречивость, правда, внешнего, недиалектического характера. В экономическом поведении рассудочное (воспроизводимое и принципиальная предсказуемость общих траекторий его развертывания) причудливым образом граничит, переплетается с иррациональным импульсом и слепой верой. Вся «проницательность» зодчих финансовых пирамид как раз и состоит в умении «поддерживать» этот парадоксальный баланс как *наличную константу* экономического поведения.

Накануне парламентских выборов 1999 г. в передаче «Глас народа» на канале НТВ кинорежиссер Н. Михалков объяснял, что русский менталитет всегда отличало «фольклорное мышление». Оно, на его взгляд, проявляется в сказках об Иванушке-дурачке, который лежит на печи, а затем женится на царевне, а в наше время - в верованиях в финансовые пирамиды. Здесь верно подмечено, что ожидание чуда - это атрибут «фольклорного мышления». Но, во-первых, как мы уже видели, это ожидание не является сугубо русским феноменом. А, во-вторых, для обозначения этого феномена можно было предложить иное, более точное имя - *оказионально-мифологическое мышление*, т.е. мышление в категориях *мифа случайности* (в российском варианте - вера не в простое, а именно в чудесное «авось»).

На нем в пределе и зиждется экономическое поведение людей. Именно такое мышление могло оказать кредит безграничного доверия предприятию неизвестного авантюриста с характерным названием «Кампания по получению стабильно высокой прибыли из источника, не подлежащего разглашению» (о чем также повествует Маккей). Раскрытие источника прибыли, равно как и «рассекречивание» главного действующего лица аферы означало бы десакрализацию созданного вокруг нее (аферы) мифа, а значит, могло бы подорвать фундамент безропотной веры в очередной мыльный пузырь. Опять-таки вспомним, что и во времена «МММ» ходили лишь многочисленные слухи о наличии некоей мощной защиты акций, а фигуры братьев Мавроди были окутаны атмосферой полутайны. «Десакрализация» входила в противоречие, прежде всего, с логикой оказионально-мифологического мышления самих вкладчиков, хотя, разумеется, и аферистов тоже (уже в первые дни краха «МММ» попытки «усомниться» в авторитете подвижников «народного капитализма», разве что ни канонизированных в качестве святых, чаще вызывали агрессию толпы, а в дальнейшем поддержанием мифа занималась целая общественная организация...). Ведь вкладчики сами мифологизировали Ло и Мавроди, превратили их в своего рода «культурных героев», т.е. по сути «сотворили» их в новом качестве - в той же мере, в какой оказались и сами «сотворены» ими. Те и другие стали не только «произведениями», но и *alter ego* друг друга. И в этом – гипермифологизм экономического поведения.

Не стоит думать, что все это касается лишь круга явлений, имеющих модус массовости. Оказионально-мифологическое мышление и соответствующие ему ценности детерминируют, например, характер и способы формирования крупного российского капитала. Об этом фактически было сказано много лет назад в совместном коммюнике ведущих отечественных экономистов - Н. Шмелева, С. Шаталина и др., которые усматривали

главную проблему в том, что бизнес в России делает ставку лишь на достижение сверхприбылей, в условиях нормальной экономики недостижимых. Мы бы сказали: тут вновь срабатывает мифо-логика «чудесного» случая (пусть - просчитанного и выраженного в математических моделях), которая рано или поздно становится практически воплотимой в «стране чудес». А таковой является не только Россия.

Неудивительно, что мошенничество не только остается процветающим, но и постоянно развивающимся, совершенствующим криминальным бизнесом во всем мире. Если вспомнить известный анекдот про баранов и ворота, то и то, и другое является одновременно и новым, и старым. Разве что ворота стали, к великому удобству мошенников, цифровыми. Мошенничество – спутник поведенческой экономики, в отличие от деятельности.

При смене экономических аттитюдов, всеобщей осведомленности и пропагандируемой финансовой грамотности возводятся все те же «финансовые пирамиды» в США, Аргентине, России... Новейшая – в короткие сроки опустошила кошельки российских граждан на 214 млн. руб. Меняется не столько архитектура роста финансовых пирамид 21 века, сколько психология вовлечения в них (Профессор Кудрявцев о росте финансовых пирамид, 2024). Она строится на технологии маркетинга евангелизма, которая пошла дальше веры в «халяву» от МММ.

Технология евангелизма в форме манипулирования экономическим поведением – это устный и сетевой маркетинг по принципу «сарафанного радио», когда мошенники находят клиентов, которые истово верят в тот или иной продукт или услугу. Им легко заставить себе подобных убедить купить воздух. Костяк команды-секты идейно крепится на ощущении эксклюзивности. Секта может догадываться, что пирамида схлопнется, когда закончатся вкладчики. И адепты веры в успех вербуют новых верующих по правилам маркетинга евангелизма.

Первое правило – зависть, когда сосед-сват-брат «в деле» уже купил на доход от вложений авто или сделал ремонт в доме. Второе – поиск и давление на слабости, когда близость к успешным людям рождает иллюзию избранности и близости успеха, просто «надо поднажать» или рискнуть. Третье – игра в риск, когда в погоне за благополучием человек «на время» забывает о своих принципах. Он начинает верить в авось, а «русское авось» или «после нас – хоть потоп» – маркер того, что ловушка пирамиды захлопывается.

На этом этапе вера в удачу, благодаря «сарафанному радио» и сетевым кампаниям «посвященных», окончательно заразившихся «верой», уже дали сотни или больше вкладчиков, и уже излишне нажимать на их болевые точки или заманивать дорогостоящими гешефтами.

Так совокупность нерационального ожидания денег приводит к иррациональной вере. А мошенники, став маркетологами, научились внедрять эту технологию в легковверные умы, коих, увы, во все времена хватает.

Мифотворческий мотив всегда присутствовал в пирамидах, но здесь он становится основой экономического поведения, которое, казалось бы, по определению должно характеризоваться рациональностью. Но не характеризуется – поскольку не становится деятельностью.

Построенный нами психологический портрет жертв современного телефонного мошенничества (Н.В. Мешкова, В.Т. Кудрявцев, С.Н. Ениколопов, 2022) оказался отчасти парадоксальным. Мы выяснили следующее.

1. Ключевой характеристикой жертвы телефонного мошенничества является не стремление к обогащению (преобладание «мотива халявы» поставлено под вопрос), а страх потерять имеющееся. При этом «фактор страха» определяется не самой по себе вероятностью потери, а проявляет себя внутри системы личностных свойств, которые могут усиливать его.

2. Социальные и психологические характеристики, атрибутивные зрелой личности –

интенция к сотрудничеству, целеустремленность, добросовестность, мотивированность, надежность, пунктуальность, самодисциплинированность и др. могут усиливать предрасположенность к виктимности. Однако это относится к ситуациям, где одни люди проявляют нескритичность, наивный оптимизм в отношении других людей (в данном случае - мошенников), перенося на них указанные характеристики. В основе этого лежат несформированность воображения и особенности мышления потенциальной жертвы манипулятивного поведения, подмена доверия доверчивостью и, как итог, «упрощенное» представление о жизни в современном мире. Т.е. ситуативное поведение может опираться на свою противоположность – осмысленный деятельный опыт личности.

3. У пожилых людей (категория 70+) близкими родственниками могут быть выработаны жесткие установки сопротивления телефонному мошенничеству. Решительное прерывание контакта с незнакомыми абонентами на предмет обсуждения финансовых вопросов, как показывают наблюдения, может привести к исключению потенциальной жертвы из «целевой аудитории» мошенников - они просто перестают звонить. Респонденты моложе (в нашем исследовании - от 50 лет), полагаясь на самостоятельные решения, при наличии позитивных социальных и психологических характеристик, атрибутивных зрелой личности, но с образом мышления «наивного оптимиста», часто становятся заложниками манипуляций мошенников. По всей видимости, это может затруднять психолого-профилактическую работу с ними и заставляет искать особые подходы к ней.

4. Сопротивление импульсам манипулятивного поведения может базироваться на следующих характеристиках: низкий уровень самоконтроля и сотрудничества с другими людьми, малая значимость ценностей безопасности и отсутствие наивного оптимизма.

Российский рынок до сих пор функционирует в «поведенческой парадигме», а не развивается на деятельностной основе. Реформы правительства Е. Гайдара (да и практически всех последующих правительств) как раз и были ориентированы на культивирование экономического поведения людей и манипулирование им. Неудивительно, что окказиональный миф «приватизации» пророс именно в их почве. Специфические - содержательно-деятельностные - источники роста экономики (скажем, условия конкуренции качественных наукоемких производств) при этом созданы не были. И дело, конечно, не в том, что правительство Гайдара с подачи консультантов-аналитиков заимствовало «западные теории». С таким же успехом в качестве альтернативы можно было бы избрать «русский путь», пытаясь актуализировать идеи П. Струве или даже опыт столыпинских реформ, - ничего по существу это бы не изменило.

Ведь тот же «монетаризм», за следование коему так критиковали «гайдарономику», имплицитно предполагает, что деньги начинают «работать» - «формообразовывать» рынок лишь внутри таких экономических отношений, меру развития которых задают *всеобщие креативные устремления и возможности человеческой деятельности*. Но для того, чтобы это выразить на уровне теории и представить в программе-проекте преобразования экономики необходимо *умение видеть целое раньше частей* - фундаментальная образующая *деятельного, продуктивного воображения*. Воображения как раз и не хватило реформаторам, хотя, очевидно, что российская экономика оказалась заложницей не только его отсутствия.

Экономическая деятельность в отличие от экономического поведения выступает как *самодетерминированная целостность* - определяемая в развитии своими же *внутренними противоречиями* (на языке философии Спинозы это называется *causa sui, причина самой себя*). Она способна породить *креативную экономику*. На Западе это было осознано несколько десятилетий назад: теоретики постиндустриального общества начиная с Дж. Гэлбрейта и Д. Белла напрямую связывали глобальные перспективы современных бизнес-технологий с ростом рефлексивного сознания, с обогащением его креативной доминанты. Симптоматично, что сегодня рефреном многих практических руководств, адре-

сованных западным менеджерам, звучит утверждение особой ценности способности «заглянуть внутрь себя», кардинально переосмыслив исходные основания (а не частные элементы техники) собственного действовани. И если на Западе на этом фундаменте нередко возводится целая система профессиональной подготовки менеджеров (см., например: Т. Крам, 2000), то у нас консалтинг менеджмента до сих пор сводится к обучению планированию рабочего времени, технике телефонных разговоров, проведения деловых совещаний и презентаций в стиле советской «Настольной книги руководителя».

Уроки из всего этого еще предстоит извлечь экономической психологии, пока в основном ориентированной на парадигму «экономического поведения». Если она, конечно, стремится развиваться в качестве фундаментальной дисциплины, а не «функционировать» как сугубо прикладная ветвь знаний, которые лишь дедуцируются из общепринятых психологических понятий и положений. Благодаря этому для экономической психологии сможет по-новому открыться смысл замечательной идеи С.Н. Булгакова о том, что, рассматривая хозяйство как *творчество*, мы сможем понять его как *психологический феномен*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крам Т. Управление энергией конфликта. - М., 2000.
2. Краткий психологический словарь / Под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. - Ростов-на-Дону, 1998.
3. Маккей Ч. Наиболее распространенные заблуждения и безумства толпы. - М., 1998.
4. Мешкова Н.В., Кудрявцев В.Т., Ениколопов С.Н. К психологическому портрету жертв телефонного мошенничества // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 1. С. 138–157. doi: 10.11621/vsp.2022.01.06
5. МанDEVиль Б. Басня о пчелах. - М., 1974.
6. Профессор Кудрявцев о росте финансовых пирамид: Меняется психология вовлечения // Российская газета - Федеральный выпуск: 2024.№227(9469).

УДК 159.9.01

НЕЛОГИЧНОСТЬ КОЛЛЕКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И ЗАГАДКА ПСИХИКИ

Некрасов С.Н.

Сведения об авторе. Некрасов Станислав Николаевич - доктор философских наук, профессор, Уральский государственный аграрный университет, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия.

Аннотация. Антропологи десятилетиями пишут о прагматическом мышлении, о дологическом сознании и прочих феноменах, открытых в экспедициях европейцев. Позиция диалектического материализма иная: данные этнографии и археологии опровергают концепцию о нелогичности коллективного (а индивидуальное есть часть коллективного) мышления первобытных людей. Мышление этой эпохи было неразвито, но отражало реальные связи в мире и в иных социальных условиях при социалистических преобразованиях народы могут пройти за одно поколение путь к высотам цивилизации. Социальные фантасты братья Стругацкие в ключевой идее прогрессорства настаивали на невозможности такого пути. В прошлом эти построения антипрогрессорства использовались для обоснования колониализма, сегодня - для организации неоколониализма. Марксистская советская философия провозглашала общую идею развития человечества коммунизма как светлого будущего - то, что сегодня не может провозгласить ни один глобальный проект из шести. Утрата Россией своего глобального проекта не позволяет забыть суть советского проекта, свидетельствующего, что общая тенденция развития человеческого сознания - возрастание роли и значения понятийного, абстрактного мышления в психической жизни. В развитии разума - вопре-

ки утверждениям иррационалистов - марксизм видит магистральный путь развития человеческого сознания.

Ключевые слова. Пралогическое мышление, мышление первобытных людей, позиция диалектического материализма, социалистические преобразования, прогрессорство, колониализм, советская философия, роль понятийного мышления.

Автор туралы мәліметтер. Некрасов Станислав Николаевич - философия ғылымдарының докторы, профессор, Орал мемлекеттік аграрлық университеті, Орал федералды университеті, Екатеринбург, Ресей.

Аннотация. Антропологтар ондаған жылдар бойы пралогиялық ойлау, ұзақ сана және еуропалықтардың экспедицияларында ашылған басқа құбылыстар туралы жазды. Диалектикалық материализмнің ұстанымы басқаша: этнография мен археологияның деректері алғашқы қауымдық адамдардың ұжымдық (және жеке-ұжымдық) ойлауының қисынсыздығы туралы тұжырымдаманы жокқа шығарады. Бұл дәуірдің ойлауы дамымаған, бірақ әлемдегі және басқа да әлеуметтік жағдайлардағы нақты байланыстарды бейнелеген социалистік қайта құрулар кезінде халықтар өркениеттің биіктеріне бір ұрпақтан өте алады. Әлеуметтік фантастика ағайынды Стругацкий прогрессивтіліктің негізгі идеясында мұндай жолдың мүмкін еместігін талап етті. Бұрын бұл прогрессорлыққа қарсы құрылымдар отаршылдықты негіздеу үшін, бүгінде неоколониализмді ұйымдастыру үшін қолданылған. Марксистік кеңестік философия адамзаттың коммунизмді жарқын болашақ ретінде дамытудың жалпы идеясын жариялады - бүгінде алтыдан бірде-бір жаһандық жоба жариялай алмайды. Ресейдің жаһандық жобасын жоғалтуы кеңестік жобаның мәнін ұмытуға мүмкіндік бермейді, бұл адам санасының дамуының жалпы үрдісі психикалық өмірдегі тұжырымдамалық, дерексіз ойлаудың рөлі мен маңыздылығының артуы екенін көрсетеді. Ақыл-ойдың дамуында - иррационалистердің пікіріне қайшы-марксизм адам санасының дамуының негізгі жолын көреді.

Түйін сөздер. Пралогиялық ойлау, алғашқы қауымдық адамдардың ойлауы, диалектикалық материализмнің ұстанымы, социалистік қайта құру, прогрессивтілік, отаршылдық, кеңестік философия, тұжырымдамалық ойлаудың рөлі.

Author. Stanislav Nekrasov - Doctor of Philosophy, Professor, Ural State Agrarian University, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia.

Abstract. Anthropologists have been writing for decades about pragmatic thinking, pre-logical consciousness, and other phenomena discovered by European expeditions. The position of dialectical materialism is different: the data of ethnography and archeology refute the concept of the illogicality of the collective (and the individual is part of the collective) thinking of primitive people. The thinking of this era was undeveloped, but reflected real connections in the world and in other social conditions. Under socialist transformations, peoples can walk the path to the heights of civilization in one generation. The Strugatsky brothers, social science fiction writers, insisted on the impossibility of such a path in the key idea of progressivism. In the past, these anti-aggression constructions were used to justify colonialism, today they are used to organize neo-colonialism. Marxist Soviet philosophy proclaimed the general idea of human development, communism, as a bright future, something that no global project out of six can proclaim today. Russia's loss of its global project does not allow us to forget the essence of the Soviet project, which shows that the general trend in the development of human consciousness is the increasing role and importance of conceptual, abstract thinking in mental life. Contrary to the claims of irrationalists, Marxism sees the development of reason as the main path for the development of human consciousness.

Keywords. Pragmatic thinking, the thinking of primitive people, the position of dialectical materialism, socialist transformations, progressivism, colonialism, Soviet philosophy, the role of conceptual thinking.

Антропологи десятилетиями говорят и пишут о пралогическом мышлении, о дологическом сознании и прочих феноменах, открытых в экспедициях европейцев среди народов Азии и Африки. В учебном курсе культурологии и философии для студентов российских вузов имени Э. Тайлора, Д. Фрезера, К. Леви-Стросса и Л. Леви-Брюля поставлены в список обязательной литературы. Однако полвека назад ситуация была иной. Совет-

ский профессор М.Н. Руткевич писал: «Данные этнографии и археологии опровергают концепцию о нелогичности коллективного (а индивидуальное есть часть коллективного) мышления первобытных людей. Мышление этой эпохи было весьма неразвито, но оно отражало реальные связи в мире, логику вещей такой, какова она есть, и, значит, было логичным. Если бы это было не так, люди не могли бы приспособливаться к окружающему миру и покорять его, т. е. не могли бы существовать. Это тем более верно по отношению к тем сравнительно отсталым народам, которые сохранились по настоящее время в ряде стран и эксплуатируются цивилизованными колонизаторами. Эти народы ничем по своему физическому типу не отличаются от народов, наиболее развитых в экономическом и культурном отношении, ничем не отличаются и по типу мышления. Именно поэтому в иных социальных условиях они могут пройти за одно-два поколения путь к цивилизации. Социалистические преобразования жизни народов Севера в СССР служат тому ярким свидетельством» [1, с. 179]. Братья Стругацкие в целом ряде своих произведений в ключевой идее прогрессорства настаивали на невозможности такого пути, поскольку во второй период своей писательской деятельности не были настроены просоветски.

Обоснование научного диалектико-материалистического тезиса, выглядящего сегодня идеологическим, таково: «Признание общественного характера мышления под давлением фактов пробивает дорогу и в буржуазной этнографической, психологической, философской литературе, но подчас весьма своеобразным способом. Известный французский этнограф Л. Леви-Брюль, следуя за Э. Дюркгеймом, признает у первобытных людей коллективное мышление, но противопоставляет его индивидуальному мышлению. При этом коллективное мышление выдается за мистическое, которое не отличает естественного от сверхъестественного, и нелогическое («пралогическое»), безразличное к противоречию в суждениях. Леви-Брюль вынужден, однако, отметить, что в практических делах «первобытные люди весьма часто дают доказательства своей поразительной ловкости и искусности...», и поэтому их индивидуальное мышление не лишено понимания логики вещей. В голове каждого человека, считает он, соединяются коллективное мышление с индивидуальным, т. е. нелогическое с логическим. У первобытного человека имелась «доля логического мышления», которая должна объяснить его достижения в практической деятельности, но зато у современного, цивилизованного человека сохраняется «доля мистического мышления». Эти две «структуры мышления» якобы сосуществуют, но смешаны в разных пропорциях: у первобытных людей и современных отсталых народов преобладает мистическое мышление, а у современных европейцев - логическое мышление» [1, с. 178-179]. То, что критикует советский философ сегодня общепризнано и банально. Однако в новом столетии эти тезисы начинают переворачиваться против европейского человечества и белого населения.

В прошлом эти построения использовались для колониализма, сегодня – для неоколониализма. Посмотрим на советскую аргументацию, которая до сих вызывает живую поддержку населения большинства стран третьего мира, благодарящего СССР за помощь и обращающегося за поддержкой России в том числе в виде работы ЧВК «Вагнер». За что же нас любили народы мира – вот за что: «Подобного рода теоретические построения могут быть (независимо от желания ученого) использованы и действительно используются в колониалистских целях. Если отсталые племена в наши дни не могут мыслить так, как мыслят европейцы, то их надо опекать. Заметим кстати, что эта теория заодно оправдывает процветание суеверий и религии в буржуазном обществе, поскольку утверждает, что у цивилизованных людей с первобытных времен сохранилась «доля мистического мышления» [1, с. 179].

Марксистская советская философия провозглашала и общую идею развития человечества – именно то, что сегодня не может провозгласить ни один глобальный проект: ни китайская идея сообщества единой судьбы человечества, ни новый халифат, ни новый Вавилон, ни черный интернационал, ни тысячелетний храм Соломона – в той форме, как

это описано в новейшей школе небополитики разведчика А.П. Девятова. Основатель новой науки Третьего тысячелетия пишет: «По модели Командно-штабной политической игры на картах (КШПИ) «Мост в будущее» (bridge) за карточный стол истории небополитики посадили шесть мировых проектов, привязанных к центрам концептуальной власти:

Великая Европа – Ватикан. Грибница – военно-духовные ордена старо-европейской аристократии под опекой «Сынов Завета». Лидер: Папа Франциск. Опора на «черный интернационал» (Гевтоны). Образ будущего – национал-социализм новой эпохи.

Новый Халифат – Стамбул. Грибница – распределенный Мир политического ислама. Лидер: Эрдоган. Опора на ценности шариата (предписаний норм жизни мусульман). Образ будущего «Конфедерация 60 исламских стран» с центром в Турции.

Великое Единение – Пекин. Грибница – социализм с китайской национальной спецификой. Лидер – Си Цзиньпин. Опора на военные кланы (Драконы). Образ будущего – Сообщество единой судьбы человечества вокруг возрожденного величия КНР.

Новый Иерусалим – Лондон. Грибница – масонерия «Группы». Лидер: король Карл III. Это союз Виндзоров (старые принцы) с Ротшильдами (менялы) под опекой каббалистов («МЫ»). Образ будущего – «Вечное царство израилюво» (тысячелетие субботы).

Новый Вавилон – Нью-Йорк. Грибница – «глубинное государство» масонерии. Лидеры: «Орден Череп и Кости». Неоконсерваторы. Опора: банки финансового интернационала процентчиков. Образ будущего – цифровой трансгуманизм.

Великая Евразия – Москва. Грибница – наследники Единого государства Чингисхана и Социалистического лагеря Сталина. Проект не проявлен. Адепты системы взглядов небополитики на образ будущего как Третью Орду в политическую силу не собраны.

Реально, Новая либеральная Россия приняла доктрину создателя смыслов Суркова В.Ю. под именем «Суверенная демократия – Долгое государство Путина» (наследников «семьи» Ельцина) [2].

В 1973 г. философом-марксистом в кратчайшей форме перспективы человечества описаны были так: «Общая тенденция развития человеческого сознания - возрастание роли и значения понятийного, абстрактного мышления в психической жизни. В развитии разума вопреки утверждениям мистиков и иррационалистов всех мастей марксизм видит магистральный путь развития человеческого сознания. Если современный человек по своему физическому типу по сравнению с кроманьонцем изменился сравнительно мало, то развитие человеческого сознания проделало за это время поистине колоссальный путь. Коренной причиной дальнейшего развития мышления является совершенствование трудовой деятельности. Переход людей от примитивных орудий к более сложным, от каменных к металлическим означал вступление в век цивилизации. Важнейшим мерилем развития цивилизации является мощь производительных сил, т. е. умение человека практически подчинять себе природу» [1, с. 179].

Этот проект единого человечества совершенно марксистский. Он не является утопическим или умозрительным. Он построен на научной основе, которую не раз подводил под перспективу общества Ф. Энгельс. На этот раз подход идет с неожиданной стороны: «Как естествознание, так и философия до сих пор совершенно пренебрегали исследованием влияния деятельности человека на его мышление. Они знают, с одной стороны, только природу, а с другой - только мысль. Но существеннейшей и ближайшей основой человеческого мышления является как раз изменение природы человеком, а не одна природа как таковая, и разум человека развивался соответственно тому, как человек научался изменять природу.

Поэтому натуралистическое понимание истории - как оно встречается, например, в той или другой мере у Дрейпера и других естествоиспытателей, стоящих на той точке зрения, что только природа действует на человека и что только природные условия определяют повсюду его историческое развитие, - страдает односторонностью и забывает, что

и человек воздействует обратно на природу, изменяет ее, создает себе новые условия существования.

От «природы» Германии, какой она была в эпоху переселения в нее германцев, осталось чертовски мало. Поверхность земли, климат, растительность, животный мир, даже сами люди бесконечно изменились, и все это благодаря человеческой деятельности, между тем как изменения, происшедшие за это время в природе Германии без человеческого содействия, ничтожно малы» [3, с. 545-546]. Последнее замечание крайне интересно – оно показывает не просто материалистический подход к истории, но весь смысл марксистского миропонимания.

Человечество развивается в поколениях путем накопления опыта. Животное не имеет истории своего опыта, человек обладает способностью повторения и накопления. Мы знаем, что любой нормальный ребенок кратко повторяет биологическое и умственное развитие человечества, и поэтому наблюдения психологов за развитием ребенка дают чрезвычайно ценный материал для философии. Он повторяет в психике это развитие человечество равно как повторяет его физиологически, когда онтогенез повторяет филогенез. И даже в «Философских тетрадах» В.И. Ленина мы встречаем указание на развитие ребенка как повторение умственного развития общества: «История философии вот те области знания, из коих должна сложиться теория познания и диалектика kurz, история познания вообще греческая философия наметила все сии моменты «отдельных наук» «умственного развития ребенка «животных» языка NB: + психология + физиология органов чувств вся область знания» [4, с. 314].

На этом основании М.Н. Руткевич подчеркивает: «Эти наблюдения свидетельствуют о том, что развитие способности мыслить у ребенка идет параллельно с развитием содержания мышления, с умножением его знаний об окружающем мире. Например, геометрические аксиомы, вроде той, что прямая есть кратчайший путь между двумя точками, которые Кант считал врожденными, на деле вовсе не являются таковыми. Представление о них появляется у ребенка лишь на определенной ступени его умственного развития, накопления им жизненного опыта. Так же обстояло дело и в процессе исторического развития человеческого мышления. Кажущееся сейчас «врожденным» знание аксиом геометрии или правил логики имеет опытный характер, усваивалось постепенно, в ходе исторического развития практики.

Действительно, человек в процессе мышления может ошибаться, нарушать правила логики. Но правильное мышление - а именно его прогресс составляет суть прогресса человеческого сознания - есть мышление в точном соответствии с имманентно присущими ему логическими законами» [1, с. 180].

К. Маркс в малоизвестном письме Л. Кугельману 11 июля 1868 г. писал о задачах науки и преодолении видимости. Прочитываем его подробно для наших современников: «Задача науки состоит именно в том, чтобы раскрыть, как закон стоимости прокладывает себе путь. Следовательно, если бы захотели сразу «объяснить» все явления, кажущиеся противоречащими закону, то пришлось бы дать науку раньше науки. В том-то и состоит как раз ошибка Рикардо, что он в своей первой главе о стоимости всевозможные категории, которые еще должны быть выведены, предполагает данными, чтобы доказать их адекватность закону стоимости.

С другой стороны, как Вы верно полагаете, история теории, конечно, доказывает, что понимание отношения стоимости было всегда одним и тем же, только более ясным или более туманным, сильнее опутанным иллюзиями или более научно определенным. Так как процесс мышления сам вырастает из известных условий, сам является естественным процессом, то действительно постигающее мышление может быть лишь одним и тем же, отличаясь только по степени, в зависимости от зрелости развития, следовательно, также и от развития органа мышления. Все остальное - вздор.

Вульгарный экономист не имеет ни малейшего представления о том, что действи-

тельные, обыденные отношения обмена и величины стоимости не могут быть непосредственно тождественными. Вся соль буржуазного общества состоит как раз в том, что в нем а priori не существует никакого сознательного общественного регулирования производства. Разумное и естественно необходимое прокладывает себе путь лишь как слепо действующее среднее. А вульгарный экономист думает, что делает великое открытие, когда он вместо раскрытия внутренней связи вещей с важным видом утверждает, что в явлениях вещи выглядят иначе.

Фактически он кичится тем, что твердо придерживается видимости и принимает ее за нечто последнее. К чему же тогда вообще наука?» [5, с. 461]. Он пишет о невозможности понимания научного произведения «попами буржуазии» - вульгарными экономистами: «...это показывает, до чего низко пали эти попы буржуазии: рабочие и даже фабриканты и купцы поняли мою книгу и сумели разобраться в ней, а эти «ученые книжники» (!) жалуются, что я предъявляю чрезмерные требования к их рассудку» [5, с. 462]. И до этого он объясняет тупость мышления: «Но за этим скрывается еще и нечто другое. Раз понята связь вещей, рушится вся теоретическая вера в постоянную необходимость существующих порядков, рушится еще до того, как они развалятся на практике. Следовательно, тут уже безусловный интерес господствующих классов требует увековечения бессмысленной путаницы. Да и за что же, как не за это, платят сикофантам-болтунам, которые не могут выставить никакого другого научного козыря, кроме того, что в политической экономии вообще не разрешается мыслить?» [5, с. 461-462].

Интересно, что сам М.Н. Руткевич в 1973 г. даже не ожидал скорого крушения великого могучего Советского Союза, и из слов К. Маркса делает совершенно иной вывод, чем тот, что делаем мы, зная уже прошедшую великую геополитическую катастрофу. А выводы из оптимистического 1973 г. – года близкого разгрому американского контингента во Вьетнаме 1 мая 1975 г. таковы: «Различия между мышлением первобытного и современного человечества весьма значительны, но они суть различия не в типе мышления, а в степени развития мышления. Мышление человечества будет развиваться и далее, по мере покорения людьми природы и стихийных сил общественного развития» [1, с. 180-181]. Сохранится ли человечество теперь?

За десятилетия даже убежденные марксисты убоялись загадок дологического и логического мышления как форм сознания. Начитавшись произведений тех авторов, о которых мы упомянули в самом начале разговора, эти лучшие из философов ставят вопрос о «загадке происхождения человеческой психики». Так, В.В. Орлов в двух томах учебного пособия в разных местах книг подходит к этой загадке и опускает руки перед ней. В благоговении перед загадкой он пишет: «Сознание сформировалось как итог всех предшествующих *способов существования* и развития форм материи. В нем, следовательно, есть нечто от природы физических масс-энергетических взаимодействий, благодаря чему сознание реально становится в отношении к физической материи и оказывается способным ее понять. Вместе с тем сознание - это над-массэнергетическое взаимодействие, которое, возникает с появлением химической формы материи и «опыт» которого каким-то сложнейшим, пока неизвестным нам способом, включен в природу человеческого духа.

Мысль возникает, далее, на основе биологических превращений и адаптации к среде, вбирая в себя их природу. От биологической формы материи человеческая мысль заимствовала приспособительный способ существования, ибо суть мышления во многом состоит в приспособлении к среде, непрерывном стремлении к соответствию с миром.

Адекватность мысли действительности несет в себе «изобретение», возникшее вместе с жизнью. Мысль, ее логика несет в себе нечто существенное от естественного отбора, заимствуя в нем, например, процесс «проб и ошибок».

Наконец, черты будущей высшей формы отражения - человеческого сознания явственно проступают в раздражимости, физиологических процессах. Раздражимость пред-

ставляет собой *обобщенную биологическую оценку* внешних агентов - мысль так же возникает на оценочной основе и по своей сути представляет собой оценку мира и самого человека под углом зрения объективной природы мира и природы человека, в интересах человеческого развития. На уровне раздражимости существует *обобщение* (генерализация) и *обособление* (концентрация возбуждения), *анализ и синтез*, прообразы *индукции и дедукции*. Все эти свойства получают далее предельное развитие в сознании.

Они поднимаются на качественно новый, универсальный уровень благодаря появлению идеальной формы, которая сама представляет собой сложнейший продукт развития материи, ее внутренних противоречий» [6, с. 23-24].

Постановка вопроса о загадке психики предполагает и нахождение путей к ее разгадке. Пути такие: «Включая в себя «опыт», или, точнее, итог бесконечной эволюции материи, *сознание становится в реальное отношение* к бесконечному миру самой своей внутренней природой. Разумеется, это не означает, что сознание с момента своего возникновения уже таит в себе готовые знания о бесконечном числе вещей. Являясь итогом бесконечного развития материи, сознание получает только способность к бесконечному познанию, заложенную в природе сознания и реальном отношении сознания к бесконечному миру.

Исследование процесса возникновения сознания из всей предшествующей истории материи пока еще в самых общих чертах намечено марксистской философской наукой. И здесь мы также находимся еще в начале пути. Однако следует заметить, что задача такого исследования поставлена не частными науками, а прежде всего научной философией» [6, с. 24]. Нам сообщили от имени Пермской школы научной философии, что мы «находимся еще в начале пути». После кончины основателя школы сама школа остановилась в развитии и производстве новых идей, в результате встает вопрос о ее научном содержании и марксистском характере. Этот вопрос пытаются ставить некоторые историки философии нового постсоветского поколения, которые рассматривают основной вопрос философии как остатки метафизики, а марксизм как одно из вероучений позапрошлого столетия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Руткевич М.Н. Диалектический материализм. - М.: Мысль, 1973.
2. Большая игра на картах – 2025 (Россия начинает и выигрывает). - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://devyatov.su/articles/251-nebopolitika/111611-bol-shajajgra-na-kartakh-2025-rossija-nachinaet-i-vyigryvaet>
3. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд. - М.: ГИПЛ, 1961. т. 20.
4. Ленин В.И. Полн. собр. соч. - М.: ИПЛ, 1969. т. 29.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд. - М.: ГИПЛ, 1964. т. 32.
6. Орлов В.В. Основы философии. Часть первая. Общая философия. Вып. 2.: Учеб. пособие. 3-е изд, перераб. и доп. - Пермь: Пермский университет, 2001.

УДК 316.6

СУЩНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА И ЕЕ ИСКАЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ¹

Косиченко А.Г.

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

Аннотация. Сущность человека вневременна, актуальные его проблемы и формы бытия – только преформирование этой сущности. Об этом надо помнить, когда нам навязывают то одно, то другое в качестве актуального содержания сущности человека. Историю человечества можно так и понимать: как развертывание сущности человека в актуальных (доминирующих в наличной реальности формах бытия человека) формах. Но при этом, не подлежит сомнению, что человек в этих формах не раскрывает всего своего содержания, так как эти формы не нуждаются в актуализации сущности человека в ее полноте, им нужны то одни, то другие качества и способности человека, и человек сводится к ним на всяком этапе истории. Человек оказывается всякий раз богаче своих проявлений в исторических формах общественного развития. Однако сегодня человек уже мало способен различать добро и зло, сострадание считается слабостью, любовь к ближнему – патологией, жертвенность – болезнью. О духовном развитии и говорить не приходится. Духовное развитие и вообще духовное содержание личности человека входят в противоречие с навязанными современному человеку ценностями, абсолютно чуждыми человеку.

Ключевые слова. Сущность человека, трансформация сущности, личность, духовное развитие, нравственность, современный мир, права и свободы.

Автор туралы мәліметтер. Косиченко Анатолий Григорьевич - Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі Философия, саясаттану және дінтану институтының бас ғылыми қызметкері, философия ғылымдарының докторы, профессор.

Аннотация. Адамның болмысы мәңгілік, оның өзекті мәселелері мен болмыс формалары тек осы нысанды қалыптастыру болып табылады. Бұл адамның мәнінің өзекті мазмұны ретінде бізге біреуін немесе екіншісін енгізген кезде есте сақтау керек. Адамзат тарихын да түсінуге болады: адамның болмысын өзекті (адам болмысының қолма-қол ақиқатында басым) нысандарда орналастыру. Бірақ сонымен бірге, бұл формалардағы адам өзінің барлық мазмұнын ашпайтындығынан күмән жоқ, өйткені бұл формалар адамның болмысын оның толықтығында жаңартуды қажет етпейді, оларға адамның кейбір, содан кейін басқа қасиеттері мен қабілеттері қажет, ал адам тарихтың кез-келген кезеңінде оларға түседі. Адам қоғамдық дамудың тарихи формаларында өзінің көріністеріне бай болып шығады. Алайда, бүгінде адам жақсылық пен жамандықты ажырата алмайды, жанашырлық әлсіздік, көршісіне деген сүйіспеншілік – патология, құрбандық – ауру деп саналады. Рухани даму туралы айтудың қажеті жоқ. Адамның рухани дамуы және жалпы рухани мазмұны адамға мүлдем жат қазіргі адамға жүктелген құндылықтарға қайшы келеді.

Түйін сөздер. Адамның болмысы, болмыстың өзгеруі, тұлға, рухани даму, адамгершілік, қазіргі әлем, құқықтар мен бостандықтар.

Author. Anatoly G. Kosichenko is the Chief researcher at the Institute of Philosophy, Political Science and Religious Studies of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan, Doctor of Philosophy,

Abstract. The essence of man is timeless, his actual problems and forms of being are only a pre-forming of this essence. This must be remembered when one or the other is imposed on us as the actual content of the human essence. The history of mankind can be understood in this way: as the unfolding of the essence of man in actual (dominant in the present reality forms of human existence) forms. But at the same time, there is no doubt that a person in these forms does not reveal all his content, since these forms do not need to actualize the essence of a person in its entirety, they need one or another of the qualities

¹ Статья подготовлена в рамках финансирования КН МНВО РК (ФНИ BR20280977-ОТ-23 «Современные концептуальные подходы к содержанию справедливости и ее реализации в казахстанском обществе в условиях глобальных трансформаций»).

and abilities of a person, and a person is reduced to them at every stage of history. Every time a person turns out to be richer than his manifestations in the historical forms of social development. However, today a person is no longer able to distinguish between good and evil, compassion is considered a weakness, love for one's neighbor is a pathology, sacrifice is a disease. There is no need to talk about spiritual development. The spiritual development and, in general, the spiritual content of a person's personality come into conflict with the values imposed on a modern person, which are absolutely alien to man.

Keywords. Human essence, transformation of essence, personality, spiritual development, morality, modern world, rights and freedoms.

Меняющийся мир – синоним нашего мира вообще. Нет двух лет абсолютно похожих друг на друга. Почему мир находится в изменении? Казалось бы, ясно почему: все течет, все меняется; развитие – одна из основных категорий бытия. Но за этой внешней ясностью стоит более глубокая причина: мир помещен не в вечность, а во время; вечность – прерогатива Бога, а наш удел – быть во времени. Время же текуче, изменчиво, несет с собой перемены. Так что постоянные перемены лежат в сущности мира, как такового. В той мере, в какой мы можем или могли бы быть прикосновенны вечности, мы находились бы в иной мере – в постоянстве радости и сопричастности Богу – но прикоснуться вечности способны немногие. Поэтому мир изменчив, сегодня он иной, чем был вчера.

Мы сегодня как никогда ранее видим эту сущность нашего мира. Причем перемены, по преимуществу, носят негативный, пугающий характер; хотя как знать: может, за этой негативностью сегодняшних перемен проглядывает хорошее, светлое будущее; мы просто не способны пока этого увидеть. Сегодня довольно сильны апокалиптические ожидания; базируются они на многих признаках; но, опять-таки, ретроспективно видно, что во все переломные, кризисные периоды истории люди считали, что вот он, конец мира, а мир просто сильно менялся и продолжал существовать. Это, что касается изменчивости мира. Но мир меняется в результате деятельности человека; поэтому можно сказать, что именно человек меняет мир, вот он и меняется. Здесь нет никакой онтологической мистики – развивающийся человек меняет мир, и, в свою очередь, изменяющийся мир требует перемен в содержании личности человека. Так осуществляется прогресс человечества: и все бы и ничего, но прогресс ли это?

Современный человек мечется в поисках основы своего существования. Деньги, слава, власть, удовольствия – что только не является стимулом, ведущим человека по жизни. Опыт прежних эпох отмечен, современный человек живет так, как будто не существовало нескольких тысячелетий истории, не порождались достаточно обоснованные ценностные системы и не формировались вполне оправданные смыслы жизни. Наша жизнь становится в высокой степени бессмысленной, прежние поколения такое существование и жизнью не назвали бы. Куда движется человек и человечество? Похоже, в никуда. Каков человек сегодня? Культурное содержание минимально, истории он не знает, над духовным смеется, совесть стала рудиментом. И это состояние называется развитием? Может это не развитие, а деградация? Почему бы и деградацию не считать развитием? Если мы не знаем, куда и зачем развиваемся, если нет критериев развития, то чем развитие отличается от деградации? Нам ответят, что все зависит от системы, в которой мы ставим этот вопрос и от критериев внутри этой системы. В одном случае это будет развитием, в другом – деградацией. Но так не бывает. Так вообще легко уйти от любого ответа. Всегда можно сказать: «то ли так, то ли этак». Этот подход будет оправдан, если мы остаемся на позициях относительности истины. Но временная относительность истины не означает, что можно утверждать что угодно, ссылаясь на относительность истины. В гносеологии обоснован и доказан путь от относительной истины к истине абсолютной, при которой истина постигается все глубже и глубже, достигая абсолютного знания. Имеются несколько мировоззренческих систем, обладающих абсолютной истиной или

стремящихся к ее обретению. К первым, например, относится религия, а ко вторым – философия.

В православной традиции мы обретаем критерий того, считать ли трансформацию человека то ли развитием, то ли деградацией. В том случае, когда человек актуализирует свою сущность (стать богоподобным), он развивается и обретает вневременные измерения своего бытия. В том же случае, когда человек остается в горизонте актуальных, помещенных во времени измерений своего, якобы, развития, он деградирует, так как не развивается к своей сущности – быть богоподобным, но «развивается» в установках своего времени и не может вырваться из суеты своего существования. Суета вообще является доминирующей формой жизнедеятельности современного человека, вне зависимости от того, чем человек занимается, к чему стремится и на что ориентируется. Находясь в суете, человек не способен «взглянуть со стороны» на свою жизнь, суета вынуждает человека все время пребывать в избранных им стереотипах существования. Суета, которая часто понимается как просто ускорение темпов жизни современного человека, на деле является формой закабаления человека и неизбежно ведет к его деградации. «Человек суете уподобился: дни его яко сень преходят» (Пс. 20:4). Вырваться из суеты – первейшая необходимость духовно развивающегося человека.

Вневременные измерения развития человека связаны с вечностью, в которую входит человек в процессе обожения (как актуализации божественного в человеке). Вечность есть существенная определенность и вместе с тем прерогатива Бога. И по мере развития в человеке тех измерений, какими человек приближается к Богу, человек приобщается вечности. Здесь имеется глубочайшая логика, когда вечность, как одна из характеристик Бога, становится характеристикой человека в той мере, в какой он осуществляет божеский промысел о себе. «Человек есть существо самопреодолевающее, преобразующее себя самого – таково самое точное определение человека, усматривающее своеобразный признак, которым человек отделяется от всех других существ на свете.... Только духовное начало в нем, принципиально отличное от всех эмпирических качеств (в том числе и интеллектуально-психических) и выходящее за пределы его эмпирической природы вообще, есть нечто присущее одному человеку и определяющее его подлинное своеобразие» [1, с. 76.].

Сущность человека вневременна, актуальные его проблемы и формы бытия – только преобразование этой сущности. Об этом надо помнить, когда нам навязывают то одно, то другое в качестве актуального содержания сущности человека. Историю человечества можно так и понимать: как развертывание сущности человека в актуальных (доминирующих в наличной реальности формах бытия человека) формах. Человека все время втягивают в социально-значимые на данный момент формы организации общества. Лучше всего эту ситуацию демонстрирует теория общественных формаций, сменяющих друг друга в ходе исторического процесса. Человек, в самом деле, присутствует в этих исторических формах общественного развития; гуманистически ориентированные мыслители даже говорят, что именно человек и является источником этих исторических форм общества. Но при этом, не подлежит сомнению, что человек в этих формах не раскрывает всего своего содержания, так как эти формы не нуждаются в актуализации сущности человека в ее полноте, им нужны то одни, то другие качества и способности человека, и человек сводится к ним на всяком этапе истории. Человек оказывается всякий раз богаче своих проявлений в исторических формах общественного развития. «Как бы человек не затмевал себя реалиями обыденности, как бы ни заглушал грохотом судьбоносных событий и каждодневной суемой, он остается человеком; его глубочайшая сущность и ослабшая, но неуничтожимая духовность подсказывают ему, что время наступило уникальное и чреватое чем-то очень серьезным. Легче всего при этом впасть в прострацию, отказаться от осмысленной жизни, расслабиться и «брать от жизни все». Но все та же духовная

сущность человека не позволяет многим сделать это всерьез. Временно, может быть, но не постоянно. Не всем удается впасть в анабиоз» [2, с.39].

Однако надо признать, что человек становится все более примитивным. Предельно узкая специализация в образовании и профессиональной деятельности, акцент на формировании «компетенций» возводят в норму, за которой следует утрата человеком даже того минимума, который еще недавно соотносился с профессией. Ранее рост профессионализма предполагал не только повышение квалификации, но и некоторое общее развитие человека (за пределами профессии). Компетенции же начисто отрицают необходимость такого общего развития. Более того, компетенции считают общее развитие вредным, опасным для статуса «компетенции». Человека учат набору навыков, умения вести себя в профессиональной среде, научают деловой активности, но сознательно вымывают из него все, что связано с собственно человеческими качествами. Человеческие качества уже давно мешают управленцам нового мирового порядка, сегодня эти качества унифицируются и начисто устраняются.

Человек явно деградирует. Но не сам по себе, над деградацией человека как над наиважнейшей задачей современности работают мощные, хорошо финансируемые силы. Глобализация вошла в новую фазу, вместо унификации финансов и технологий, торговли и национальных законодательств (задачи уже вполне выполненной), целью глобализации на современном этапе стала унификация человека. И целью «гибридных» войн является не овладение природными богатствами или подавление суверенитета государств или разрушение их традиционных культур. Все это – промежуточные или побочные результаты «гибридных» войн. Глубинной их целью является сведение сущности человека, как творца своей действительности, к субъекту прав и свобод, причем прав и свобод, схоластически оторванных от содержания личности человека и его укорененности в традиционных системах ценностей.

«Личность человека современности сведена к набору его прав, причем сведена без усилий идеологии глобализма. Современный мир забыл, что в основе прав человека лежит нравственность, именно свободное нравственное поведение и нуждается в правовой защите. Помимо этого, исторически первые своды законов базировались на нравственности, это впоследствии нравственность стала чем-то иным законом. Поэтому сегодня – и глобализм это честно фиксирует – нравственность, духовность считаются, в лучшем случае, некой необязательной добавкой к содержанию личности человека. Реальное же функционирование человека в условиях ширящейся глобализации не предполагает его духовности, напротив, глубокие слои личности вызывают опасения, так как не покрываются нормами закона. Эти слои даже могут быть поставлены вне закона, как это имеет место в странах Европейского союза, когда родители наказываются в уголовном порядке за протесты против образования своих детей в толерантности к извращенным с нравственной точки зрения нормам поведения. Также как лишаются своих рабочих мест медицинские и социальные работники, удерживающие нравственные критерии при выполнении своих должностных обязанностей. Личностное содержание человека вообще становится обременительным и для среднестатистического человека современного мира и для общества, в котором он существует. Унифицирующая логика глобализма добралась до самых глубоких и интимных пластов человеческой личности. Нет нужды повторять здесь хорошо известный набор средств такой унификации: от электронных паспортов (на которых зашифрованы все данные на человека вплоть до самых интимных) до жутких пророчеств Жака Аттали. Самое печальное, что и сам человек уже согласен на утрату личностной специфики – это легче, чем вести изнуряющую каждодневную борьбу за личностное достоинство» [3, с. 53.].

Права человека – это удобный аргумент, это только прикрытие, только отвлекающий маневр для осуществления целей уничтожения человека, и в первую очередь, его духовной сущности. «Воплощение в жизни общества идеи о "правах человека", превращен-

ной в правовую догму и не уравновешенной - ни нравственно, ни юридически, - идеей "естественных обязанностей", свойственных каждому гражданину, ведет ни к чему иному, как к неизбежной деградации общественной морали и нравственности»... [4, с. 343], пишет митрополит Санкт-Петербургский и Ладужский Иоанн (Снычев). И дальше: «Придавать формальному праву самодовлеющее значение - гибельная ошибка! Еще хуже, когда говорят, что право должно фиксировать существующее положение вещей, "естественные" человеческие запросы. Таким образом подспудно признается законность, легальность страстей, греховных язв, равно губительных для духовного здоровья личности и основ государственной безопасности. "Настроив" правовую систему определенным образом, можно исподволь и незаметно, действуя полностью в рамках закона, развалить изначально прочную страну, растлить здоровый и нравственный народ. Такова реальная цена "правового идолопоклонства", являющегося одной из основополагающих черт демократической квазицерковности» [4, с. 344-345].

Совесть человека замутняется, человек уже мало способен различать добро и зло, сострадание считается слабостью, любовь к ближнему – патологией, жертвенность – болезнью. О духовном развитии и говорить не приходится. Духовное развитие и вообще духовное содержание личности человека входят в противоречие с навязанными современному человеку ценностями, абсолютно чуждыми человеку. Остается всего один шаг к полной утрате представлений о сущности человека. Еще немного, и человека превратят в робота. К этой цели нас подвигают различными путями: и через пересадку и замену органов, и через «расширение» представлений о пределах и возможностях человека, и через сплошную «цифровизацию» всего и вся. Не случайно роботизация становится задачей развития государств. Человек-робот и просто робот сближаются по содержанию. «Люди становятся похожими на роботов. Теряют способность к суждению. Через несколько лет рассуждать смогут только те, чья профессия связана с исследованием. Остальные станут как машины» [5, с. 32]. Роботу не свойственна личностная специфика, она ему ни к чему – таким и хотят сделать человека. Но человек не может начисто утратить личностное духовное содержание. Этим противоречием и объясняется то чудовищное давление на современного человека, которое оказывают творцы нового мирового порядка в стремлении уничтожить человеческое в человеке.

Следует помнить, что ответственность есть центральное ядро личности человека. Ответственность наряду со свободой и жертвенностью образуют систему ценностей и одновременно понятий, в которых можно говорить о сущности человека. Мы утратили верное понимание жертвенности. Она есть не потеря, как это представляется сегодня, а приобретение, есть духовный рост личности, развитие способности человека осуществлять свою сущность. Жертвенность расширяет пространство бытия человека, связывает свободу и ответственность – возникает адекватная проблеме понятийная система духовности. Но о жертвенности современный человек и слышать не хочет. Он и так страдалец, это не он должен нечто людям, это ему все должны. Эгоизм, гордыня и ориентация на потребление во все возрастающих масштабах очень способствуют укоренению такого мировоззрения. Вместе с тем без жертвенности сегодня ничего хорошего создать невозможно, жертвенностью прорывается горизонт внешней необходимости, личность выходит на осмысленное бытие.

Можно сказать, ну хорошо, такова религиозная точка зрения. А более широкий, например, философский взгляд на эту проблематику, каков? Как быть с человеком, понимаемым в философии в качестве трансцендирующего к своей сущности субъекта, причем субъекта, не имеющего предзаданной сущности? На это ответим, что, если верно понимать этот философский тезис, он не противоречит изложенному выше видению сущности человека, и что видимая нерелигиозность современной философии преходяща; философия внутренне близка духовная проблематика, а, следовательно, близка и религия. Вот,

что по этому поводу пишет Н. Бердяев: «Философия станет тем, чем она была в древности, станет священной, вновь соединенной с тайнами жизни. Всего менее это значит, что философия должна стать прислужницей теологии... Философия должна быть органической функцией религиозной жизни, а не прислужницей теологии – это разница огромная. Философия не может и не должна быть богословской апологетикой, она открывает истину, но открыть ее в силах лишь тогда, когда посвящена в тайны религиозной жизни, когда приобщена к пути истины» [6, с. 40]. Как известно, многие собственно философские проблемы получают углубленное решение в том случае, когда философия имеет в виду религиозное истолкование этих проблем. Философия обогащается религиозной или, иначе, богословской интерпретацией стоящих перед философией проблем. Именно в этом смысле и говорит о связи философии и религии Н. Бердяев. Он даже усиливал свою мысль: «Религия может обойтись без философии, источники ее абсолютны и самодовлеющи, но философия не может обойтись без религии, религия нужна ей как пища, как источник живой воды. Религия есть жизненная основа философии, религия питает философию реальным бытием» [7, с. 35].

* * *

Какие практические выводы из всего сказанного необходимо сделать в адрес человека, желающего остаться человеком и не утратить окончательно проблесков человечности? Выводы таковы: надо ясно осознать, что духовное содержание человека составляет сущность человека, в горизонте духовного и происходит развитие человека как обретение им вневременных измерений своего бытия; далее надо трезво оценить, кто ты и кем являешься на самом деле, а не в представлении о себе; исходя из этого, надо осознать чего ты хочешь по-настоящему, что бы ты хотел сделать, с чем ты себя соотносишь в последнем пределе; и, осознав все это, надо делать то, что ты хотел бы оставить по себе, причем делать на пределе своих возможностей; надо поменьше любить себя и побольше любить людей. В вечность войдут немногие из дел человеческих. Войдут только те из дел, какие пропущены через горнило ответственности, жертвенности, любви и милосердия. Содержание же самих дел не столь важно; можно делать, казалось бы, самые незначительные дела, но делать как должно, и эти дела войдут в вечность, а можно заниматься самым «возвышенным» и остаться ни с чем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Франк С. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. (Мыслители XX в.).
2. Косиченко А. Г. Сущность человека в Православии. EDN: GRBPUU // Богословский сборник Тамбовской духовной семинарии. 2024. № 2 (27). С. - 38–55.
3. Косиченко А.Г. Личностные аспекты глобализации // Материалы II Международного научного конгресса «Глобалистика – 2011: пути к стратегической стабильности и проблема глобального управления», Москва, 18-22 мая 2011 г. В 2 тт. Том 1. М.: МАКС – Пресс, 2011. - С. 48-53.
4. Митрополит Иоанн. Самодержавие духа // Митрополит Иоанн. Русская симфония. Очерки русской историософии. Санкт-Петербург: «Царское дело», 2004. о спасении и современном мире. М.: Святая Гора, 2016.
6. Бердяев Н.А. Спасение и творчество (Два понимания христианства) // Бердяев Н.А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека. Харьков: Фолио; М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.
7. Бердяев Н.А. Философия свободы // Бердяев Н.А. Философия свободы. Харьков: Фолио. - М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.

УДК 334.012.23

ACADEMIC MOTIVATION OF GENERATION Z IN KAZAKHSTAN

Frolova Y.

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

Abstract. The objective of this research paper is to assess academic motivation of Generation Z in Kazakhstan. A quantitative approach was used for data collection and analysis. Respondents were invited to participate in the survey on a voluntary basis. They were asked to indicate their level of agreement with a list of 28 statements using a 6-point Likert-type scale. A total of 380 valid questionnaires were returned back. The results suggest that young people are mostly motivated by extrinsic motivation-external regulation, extrinsic motivation-identified regulation, and intrinsic motivation to know. The implications of this findings are discussed in the paper.

Key words. Generation Z, academic motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, Kazakhstan.

Автор туралы. Юлия Фролова – Искерлік Әкімшілендіру Докторы, КИМЭП Университетінің Доценті

Аннотация. Бұл зерттеу жұмысының мақсаты - Қазақстандағы Z Буынының академиялық мотивациясын бағалау. Деректерді жинау және талдау үшін сандық тәсіл қолданылды. Респонденттер сауалнамаға ерікті түрде қатысуға шақырылды. Олардан Ликерт типіндегі 6 балдық шкала бойынша 28 мәлімдеменің тізімімен келісу деңгейін көрсетуді сұрады. Барлығы 380 жарамды сауалнама қайтарылды. Нәтижелер жастардың негізінен сыртқы мотивацияға-сыртқы реттеуге, сыртқы мотивацияға - анықталған реттеуге және білуге деген ішкі мотивацияға негізделгенін көрсетеді. Бұл тұжырымдардың салдары мақалада талқыланады.

Түйін сөздер. Z буыны, академиялық мотивация, ішкі мотивация, сыртқы мотивация, Қазақстан.

Об авторе. Юлия Фролова - доктор делового администрирования, доцент Университета КИМЭП

Аннотация. Целью данной исследовательской работы является оценка академической мотивации поколения Z в Казахстане. Для сбора и анализа данных использовался количественный подход. Респондентам было предложено принять участие в опросе на добровольной основе. Их попросили указать степень их согласия со списком из 28 утверждений, используя 6-балльную шкалу Лайкерта. Всего было возвращено 380 действительных анкет. Результаты показывают, что молодые люди в основном руководствуются внешней мотивацией - внешним регулированием, определяемым внешней мотивацией регулированием, а также внутренней мотивацией к знаниям. Выводы из этих результатов обсуждаются в статье.

Ключевые слова. Поколение Z, академическая мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, Казахстан.

Introduction

Motivation is a key driver of achievement. When students are motivated, they are more likely to set and pursue academic goals, leading to higher levels of success in their studies. Motivation helps students persist in the face of challenges. When they encounter obstacles or setbacks, motivated students are more likely to persevere and keep working towards their goals. Motivation fosters active engagement in learning. Students who are motivated are more likely to participate in class discussions, complete assignments, and seek out additional learning opportunities. Academic motivation is linked to students' overall well-being. When students are motivated and engaged in their learning, they often experience greater levels of satisfaction and fulfillment. Academic motivation sets the stage for future success. Students who develop strong motivation and work habits in school are better prepared for the challenges they will face in higher education and their careers. Overall, academic motivation is essential for fostering a positive and productive learning environment and for helping students reach their full potential. The objective of this study is to assess academic motivation of Generation Z in Kazakhstan. The

oldest in the Gen Z cohort will be 27 in 2024, while the youngest will turn 12.

Theoretical background of the study

The current research study is based on Vallerand *et al.*'s (1) multi-dimensional framework for academic motivation. The framework consists of three intrinsic motivation dimensions: intrinsic motivation to know (IMTK), intrinsic motivation to accomplish (IMTA), intrinsic motivation to experience stimulation (IMES); three extrinsic motivation dimensions: extrinsic motivation-external regulation (EMER), extrinsic motivation-introjected regulation (EMIN), extrinsic motivation-identified regulation (EMID); and amotivation (AMOT). These seven dimensions of academic motivation are defined as follows:

- Intrinsic motivation to know (IMTK) is performing activity for the pleasure and satisfaction that one experiences while learning, exploring or trying to understand something new (1).
- Intrinsic motivation to accomplish (IMTA) is engaging in an act for the pleasure and satisfaction involved when attempting to accomplish or create something (1).
- Intrinsic motivation to experience stimulation (IMES) is when students go to class to experience stimulating discussions or read a book for the intense feeling of cognitive pleasure because the book or passage is exciting (2).
- Extrinsic motivation-external regulation (EMER) involves acts that are regulated through external means like rewards and constraints (1). For instance, performing activity in class at the insistence of a teacher or to avoid parental confrontation (3).
- Extrinsic motivation-introjected regulation (EMIN) is when a student might study the night before exams because he or she believes it is what good students do (1).
- Extrinsic motivation-identified regulation (EMID) is doing extra work, for example, in mathematics because one believes it is important for success in this discipline (2).
- The amotivation (AMOT) is described as lack of motivation (2).

Methodology

Data were collected from students studying in Kazakhstan. The questionnaire was distributed among the students on a random basis. Students were asked to indicate their level of agreement with 28 statements 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. A total of 380 questionnaires were collected from the respondents.

Findings and analysis

The age of the respondents varied from 17 to 26 years; the majority was 20 years old. Mostly third- and fourth-year students participated in the survey. See Table 1 with demographic data for more information.

Table 1: Demographic data

Gender		Age	
Female	224	17 years	3
Male	155	18 years	25
No answer	1	19 years	83
<i>Total</i>	<i>380</i>	20 years	119
Year of Study		21 years	84
1 st year bachelor	14	22 years	35
2 nd year bachelor	82	23 years	19
3 rd year bachelor	144	24 years	6
4 th year bachelor	135	25 years	4
Master student	2	26 years	1
No answer	3	No answer	1
<i>Total</i>	<i>380</i>	<i>Total</i>	<i>380</i>

Assessment results for intrinsic motivation to know (IMTK) are summarized in Table 2. The results suggest that majority of students either slightly agree or agree that they experience pleasure and satisfaction while learning new things (32%+ 33%= 65%), when broaden their knowledge in subjects appealing to them (26%+ 36%= 62%), when learning about things that interest them (26%+ 32%= 58%), when discover new things (27%+ 30%= 57%).

Table 2: Frequency of answers to the question “Why you go to university?” measuring intrinsic motivation to know (IMTK)

Items	Me an	SD	Frequency of answers						
			NA	"1"	"2"	"3"	"4"	"5"	"6"
1. Because I experience pleasure and satisfaction while learning new things.	4.38	1.13	2,1%	6,2%	19,5%	45,12%	123,32%	125,33%	60,16%
2. For the pleasure I experience when I discover new things never seen before.	4.31	1.28	2,1%	12,3%	22,,6%	58,15%	101,27%	114,30%	71,19%
3. For the pleasure that I experience in broadening my knowledge about subjects which appeal to me.	4.34	1.23	3,1%	8,2%	30,8%	44,12%	99,26%	136,36%	60,16%
4. Because my studies allow me to continue to learn about many things that interest me.	4.37	1.26	1,0%	9,2%	27,7%	47,12%	100,26%	122,32%	74,,19%

Assessment results for intrinsic motivation to accomplish (IMTA) are summarized in Table 3. The results suggest that majority of students either slightly agree or agree that they experience pleasure and satisfaction while surpassing themselves in their studies (34%+ 27%= 61%), while surpassing themselves in one of their personal accomplishments (25%+ 36%= 61%), in their quest for excellence in their studies (33%+ 27%= 60%), and when they are in the process of accomplishing difficult academic activities (29%+ 23%= 52%).

Table 3: Frequency of answers to the question “Why you go to university?” measuring intrinsic motivation to accomplish (IMTA)

Items	Mean	SD	Frequency of answers						
			NA	"1"	"2"	"3"	"4"	"5"	"6"
5. For the pleasure I experience while surpassing myself in my studies.	3.94	1.20	1,0%	12,3%	37,10%	72,19%	128,34%	101,27%	29,8%
6. For the pleasure that I experience while I am surpassing myself in one of my personal accomplishments.	4.07	1.34	0,0%	21,6%	37,10%	52,14%	95,25%	136,36%	39,10%
7. For the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult academic activities.	3.69	1.35	0,0%	28,7%	52,14%	72,19%	112,29%	89,23%	27,7%

8. Because university allows me to experience a personal satisfaction in my quest for excellence in my studies.	4.03	1.18	1,0%	10,3%	27,7%	78,21%	125,33%	103,27%	36,9%
--	------	------	------	-------	-------	--------	---------	---------	-------

Assessment results for intrinsic motivation to experience stimulation (IMES) are summarized in Table 4. The results suggest that majority of students either slightly agree or agree that they experience pleasure while reading about various interesting subjects (29%+ 24%= 53%), when communicating their ideas to others (28%+ 24%= 52%), when they read interesting authors (26%+ 25%= 51%). The results also reveal that majority of students either slightly disagree or slightly agree that they feel completely absorbed by what certain authors have written (27%+ 30%= 57%).

Table 4: Frequency of answers to the question “Why you go to university?” measuring intrinsic motivation to experience stimulation (IMES)

Items	Mean	SD	Frequency of answers						
			NA	"1"	"2"	"3"	"4"	"5"	"6"
9. For the intense feelings I experience when I am communicating my own ideas to others.	3.87	1.29	4, 1%	15, 4%	43, 11%	82, 22%	108, 28%	91, 24%	37, 10%
10. For the pleasure that I experience when I read interesting authors.	3.99	1.35	1,0%	18, 5%	34, 9%	82, 22%	98, 26%	94, 25%	53, 14%
11. For the pleasure that I experience when I feel completely absorbed by what certain authors have written.	3.68	1.26	2,1%	18, 5%	46, 12%	102, 27%	115, 30%	67, 18%	30, 8%
12. For the “high” feeling that I experience while reading about various interesting subjects.	3.84	1.32	0, 0%	22, 6%	37, 10%	84, 22%	109, 29%	92, 24%	36, 9%

Assessment results for extrinsic motivation-external regulation (EMER) are summarized in Table 5. The results suggest that majority of students either agree or strongly agree that they go to university because they want to obtain a more prestigious job later on (29%+ 33%= 62%), have “the good life” later on (28%+ 33%= 61%), a better salary later on (27%+ 33%= 60%), and because with only a high-school degree they would not find a high-paying job later on (26%+ 29%= 55%).

Table 5: Frequency of answers to the question “Why you go to university?” measuring extrinsic motivation-external regulation (EMER)

Items	Mean	SD	Frequency of answers						
			NA	"1"	"2"	"3"	"4"	"5"	"6"
13. Because with only a high-school degree I would not find a high-paying job later on.	4.28	1.62	1, 0%	28, 7%	48, 13%	36, 9%	58, 15%	97, 26%	112, 29%

14. In order to obtain a more prestigious job later on.	4.74	1.22	9, 2%	7, 2%	11, 3%	41, 11%	77, 20%	110, 29%	125, 33%
15. Because I want to have “the good life” later on.	4.69	1.30	12, 3%	10, 3%	13, 3%	46, 12%	67, 18%	108, 28%	124, 33%
16. In order to have a better salary later on.	4.70	1.25	11, 3%	2, 2%	17, 4%	34, 9%	86, 23%	101, 27%	124, 33%

Assessment results for extrinsic motivation-introjected regulation (EMIN) are summarized in Table 6. The results suggest that majority of students either slightly agree or agree that they go to university to feel important when they succeed in university (28%+ 31%= 59%), to show themselves that they can succeed in their studies (29%+ 28%= 57%), to prove to themselves that they are capable of completing their bachelor degree (28%+ 24%= 52%), to show themselves that they are intelligent (25%+ 23%= 48%).

Table 6: Frequency of answers to the question “Why you go to university?” measuring extrinsic motivation-introjected regulation (EMIN)

Items	Mean	SD	Frequency of answers						
			NA	"1"	"2"	"3"	"4"	"5"	"6"
17. To prove to myself that I am capable of completing my bachelor degree.	3.84	1.41	1, 0%	26, 7%	50, 13%	62, 16%	105, 28%	92, 24%	44, 12%
18. Because of the fact that when I succeed in university, I feel important.	4.01	1.26	0, 0%	11, 3%	44, 12%	65, 17%	106, 28%	117, 31%	37, 10%
19. To show myself that I am an intelligent person.	3.84	1.42	7, 2%	22, 6%	56, 15%	64, 17%	95, 25%	89, 23%	47, 12%
20. Because I want to show myself that I can succeed in my studies.	4.06	1.32	0, 0%	15, 4%	41, 11%	58, 15%	110, 29%	105, 28%	51, 13%

Assessment results for extrinsic motivation-identified regulation (EMID) are summarized in Table 7. The results suggest that majority of students either agree or strongly agree that they go to university because this will help them make a better choice regarding their career orientation (36%+ 26%= 62%), it will enable them to enter the job market in a field that they like (31%+ 30%= 61%), a university education will help them better prepare for the career (28%+ 31%= 59%), and a few additional years of education will improve their competence as a worker (33%+ 24%= 57%).

Table 7: Frequency of answers to the question “Why you go to university?” measuring extrinsic motivation-identified regulation (EMID)

Items	Mean	SD	Frequency of answers						
			NA	"1"	"2"	"3"	"4"	"5"	"6"
21. Because I think that a university education will help me better prepare for the career.	4.62	1.29	1, 0%	12, 3%	16, 4%	36, 9%	91, 24%	108, 28%	116, 31%

ЖОҒАРЫ МЕКТЕП ПЕДАГОГИКАСЫ

22. Because eventually it will enable me to enter the job market in a field that I like.	4.65	1.25	0, 0%	7, 2%	22, 6%	31, 8%	89, 23%	118, 31%	113, 30%
23. Because this will help me make a better choice regarding my career orientation.	4.67	1.16	4, 1%	5, 1%	15, 4%	37, 10%	85, 22%	135, 36%	99, 26%
24. Because I believe that a few additional years of education will improve my competence as a worker.	4.47	1.31	1, 0%	12, 3%	25, 7%	41, 11%	85, 22%	126, 33%	90, 24%

Assessment results for amotivation (AMOT) are summarized in Table 8. The results suggest that majority of students either strongly disagree or disagree that they can't understand what they are doing in university (46%+ 16%= 62%), can't see why they go to university (41%+ 19%= 60%), wasting their time in university (32%+ 21%= 53%), and wonder whether they should continue (28%+ 24%= 52%).

Table 8: Frequency of answers to the question "Why you go to university?" measuring amotivation (AMOT)

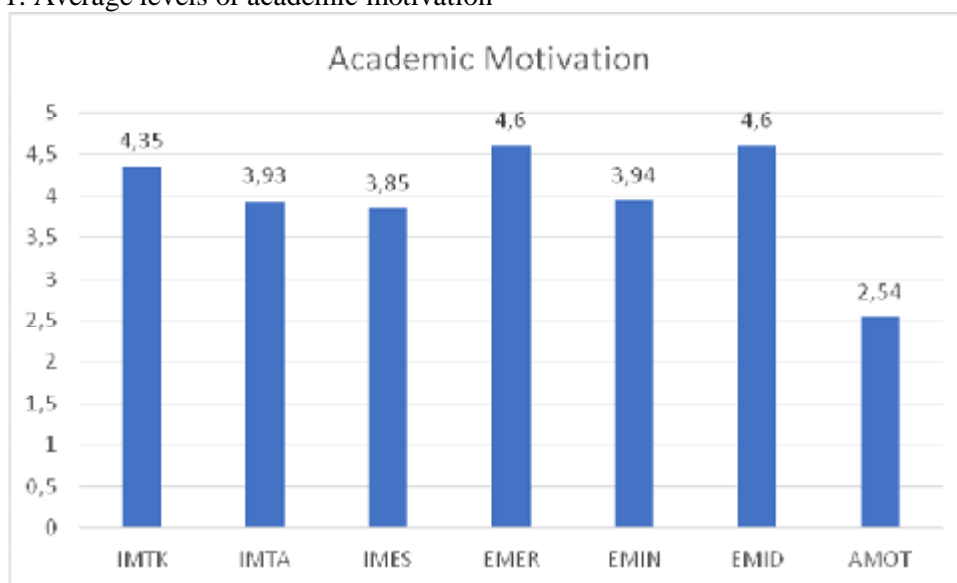
Items	Mean	SD	Frequency of answers						
			NA	"1"	"2"	"3"	"4"	"5"	"6"
25. Honestly, I don't know; I really feel that I am wasting my time in university.	2.64	1.55	0, 0%	123, 32%	79, 21%	66, 17%	58, 15%	32, 8%	22, 6%
26. I once had good reasons for going to university; however, now I wonder whether I should continue.	2.78	1.60	0, 0%	107, 28%	93, 24%	51, 13%	61, 16%	41, 11%	27, 7%
27. I can't see why I go to university and frankly, I couldn't care less.	2.39	1.55	9, 2%	157, 41%	73, 19%	49, 13%	40, 11%	37, 10%	15, 4%
28. I don't know; I can't understand what I am doing in university.	2.34	1.55	2, 1%	173, 46%	62, 16%	48, 13%	46, 12%	34, 9%	15, 4%

Table 9 summarizes and Graph 1 visually depicts average scores for each dimension of academic motivation for Gen Z in Kazakhstan. These scores indicate that young people are mostly motivated by extrinsic motivation-external regulation (EMER) – average score is 4.60 and extrinsic motivation-identified regulation (EMID) – average score is also 4.60, followed by intrinsic motivation to know (IMTK) – average score is 4.35.

Table 9: Average levels of academic motivation

Dimensions of Academic Motivation	Mean	SD
Intrinsic motivation to know (IMTK)	4.35	1.23
Intrinsic motivation to accomplish (IMTA)	3.93	1.28
Intrinsic motivation to experience stimulation (IMES)	3.85	1.31
Extrinsic motivation-external regulation (EMER)	4.60	1.37
Extrinsic motivation-introjected regulation (EMIN)	3.94	1.36
Extrinsic motivation-identified regulation (EMID)	4.60	1.26
Amotivation (AMOT)	2.54	1.57

Graph 1: Average levels of academic motivation



Conclusion

This research study assessed academic motivation of Generation Z in Kazakhstan. The results indicated that young people are mostly motivated by extrinsic motivation-external regulation, extrinsic motivation-identified regulation, and intrinsic motivation to know. It implies that students mostly enroll into university education to (1) better prepare for the career in a field that they like and become more competitive on a labor market; (2) increase their chances to find a prestigious job with high salary later on and have “the good life”; and (3) to experience pleasure and satisfaction while learning new things in subjects appealing to them. The first two reasons refer to external academic motivation, while the third reason refers to internal academic motivation. Both external and internal academic motivation play important roles in a student's academic success, but internal motivation tends to be more sustainable and conducive to long-term achievement. Internal motivation is generally considered more important for fostering a love of learning, promoting autonomy, and sustaining long-term academic success. Ultimately, the goal is to help students develop a strong sense of internal motivation while also providing appropriate external supports and incentives when necessary.

Universities can play a significant role in fostering internal motivation among students through various strategies and initiatives. University administration can provide opportunities for students to take ownership of their learning by offering choices in coursework, research topics, and extracurricular activities; encourage self-directed learning and empower students to pursue their interests and passions. Administrative staff may help students identify their strengths, values, and goals, and support them in pursuing their personal and academic aspirations. University professors should create a supportive environment by offering constructive feedback that focuses on progress and improvement, and provide opportunities for students to develop and showcase their skills. They can design courses and assignments that are relevant and meaningful to students' lives and future goals, incorporate real-world applications and hands-on experiences. They should recognize and celebrate students' efforts, resilience, and achievements, regardless of academic outcomes. Faculty can serve as role models of intrinsic motivation by demonstrating passion, curiosity, and enthusiasm for their field of study.

REFERENCES

1. Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Briere N.M., Senecal C. and Vallieres E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. [https://doi.org/ 10.1177/0013164492231003](https://doi.org/10.1177/0013164492231003)

[1177/0013164492052004025](https://doi.org/10.1177/0013164492052004025)

2. Osei Akoto Edward, (2014). Cross-cultural factorial validity of the academic motivation scale. *Cross Cultural Management*, 21 (1), 104-125, <https://doi.org/10.1108/CCM-11-2011-0100>
3. Vallerand R.J. and Bissonnette R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>

УДК 070.44

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ РЕШЕНИЯХ ДЛЯ СЪЕМКИ И МОНТАЖА ВИДЕОКОНТЕНТА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Рябищенко Д.А., Мошенская Н.А.

Сведения об авторах. Рябищенко Дарья Алексеевна - магистрант образовательной программы «Русский язык и литература» Казахстанско-Американского свободного университета. Мошенская Наталья Алексеевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, магистр образования.

Аннотация. Современные технологии трансформируют образовательные процессы, включая создание и использование видеоконтента. В данной статье рассматриваются ключевые аспекты съемки и монтажа видеоматериалов в образовательных целях. Обсуждаются современные методы выбора оборудования, программного обеспечения и технических решений, способствующих созданию эффективного образовательного контента. Основное внимание уделяется анализу современных требований к образовательному видеоконтенту, техническим аспектам съемки (включая выбор камер, микрофонов, осветительных систем) и методам монтажа (включая программные инструменты для обработки и сборки видеоматериалов). Также рассматривается влияние технологий на форматы и стили образовательных видео, адаптированных для различных образовательных целей и аудиторий. В результате статьи предлагаются рекомендации по оптимизации процессов создания и использования видеоконтента в современном образовании.

Ключевые слова. Видеоконтент, образование, съемка, монтаж, оборудование, программное обеспечение, технические аспекты, образовательные технологии, форматы видео, методы монтажа/

Авторлар туралы мәліметтер. Рябищенко Дарья Алексеевна - Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Орыс тілі мен әдебиеті» білім беру бағдарламасының магистранты. Мошенская Наталья Алексеевна - педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы, білім магистрі.

Аннотация. Заманауи технологиялар білім беру үдерістерін, соның ішінде бейне мазмұнын құру мен пайдалануды өзгертеді. Бұл мақалада білім беру мақсатында бейнематериалдарды түсіру мен монтаждаудың негізгі аспектілері қарастырылады. Тиімді білім беру мазмұнын құруға ықпал ететін жабдықты, бағдарламалық жасақтамағы және техникалық шешімдерді таңдаудың заманауи әдістері талқыланады. Білім беру бейне мазмұнына қойылатын заманауи талаптарды талдауға, түсірудің техникалық аспектілеріне (камераларды, микрофондарды, жарықтандыру жүйелерін таңдауды қоса) және монтаждау әдістеріне (бейнематериалдарды өңдеуге және құрастыруға арналған бағдарламалық құралдарды қоса) назар аударылады. Технологияның әртүрлі білім беру мақсаттары мен аудиторияларына бейімделген білім беру бейнелерінің форматтары мен стилдеріне әсері де қарастырылады. Мақала нәтижесінде заманауи білім беруде бейне мазмұнын құру және пайдалану үдерістерін оңтайландыру бойынша ұсыныстар жасалады.

Түйін сөздер. Бейне мазмұны, білім беру, түсіру, монтаждау, жабдық, бағдарламалық камтамасыз ету, техникалық аспектілер, білім беру технологиялары, бейне форматтары, монтаждау әдістері.

Authors. Darya Ryabishchenko - a Master's student, Russian Language and Literature, Kazakh-American Free University. Natalia Moshenskaya is a senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, Master of Education.

Abstract. Modern technologies are transforming educational processes, including the creation and use of video content. This article discusses the key aspects of shooting and editing video materials for educational purposes. Modern methods of choosing equipment, software, and technical solutions that contribute to the creation of effective educational content are discussed. The main focus is on the analysis of modern requirements for educational video content, technical aspects of shooting (including the choice of cameras, microphones, lighting systems) and installation methods (including software tools for processing and assembling video materials). It also examines the impact of technology on the formats and styles of educational videos adapted for various educational purposes and audiences. As a result, the article offers recommendations for optimizing the processes of creating and using video content in modern education.

Keywords. Video content, education, filming, editing, equipment, software, technical aspects, educational technologies, video formats, editing methods.

В современном мире видеоконтент становится все более популярным и востребованным. Благодаря развитию цифровых технологий и доступности съемочного оборудования, создание видеоконтента стало доступно для широкого круга людей и организаций. Однако создание качественного видео требует технической подготовки и знания различных аспектов производства. В данной части курсовой работы рассмотрены технические аспекты производства видеоконтента, включая выбор оборудования, подготовку съемочной площадки, основы съемки и монтажа, а также вопросы аудио и освещения. Также затронуты основные принципы организации процесса производства, включая планирование и бюджетирование, с практическими рекомендациями по созданию качественного видео.

Современные технологии и медиаресурсы значительно изменили образовательный процесс и способы передачи знаний. Создание видеоконтента стало важной составляющей образовательной деятельности. Особенности производства видеоконтента для образования включают понимание целевой аудитории, ясность и понятность материала, качество и формат контента, продуманность сценария и концепции, привлечение экспертов и опытных специалистов, а также маркетинг и продвижение. Для создания эффективного образовательного контента необходимо учитывать возраст, уровень образования, уровень знаний и интересы целевой аудитории. Образовательный контент должен быть ясным, понятным и легко воспринимаемым, что достигается использованием доступных языков, интерактивных элементов и анимации. Высокое качество видео является ключевым фактором для привлечения и удержания зрителей, а формат контента должен соответствовать техническим возможностям устройств просмотра и быть доступным на различных платформах. Важным аспектом является разработка продуманного сценария и концепции, которые соответствуют целям и задачам обучения. Привлечение экспертов и опытных специалистов позволяет создавать высококачественный и достоверный контент. Разработка качественного образовательного контента не гарантирует его успешного продвижения, поэтому необходимо разрабатывать стратегии маркетинга и продвижения, чтобы достигать целей и задач обучения и привлекать новых пользователей.

Существует множество платформ для размещения образовательного контента, включая YouTube, Coursera, Udemy, EdX, LinkedIn Learning, Skillshare, Open Educational Resources (OER) и Google Classroom. Каждая из этих платформ предлагает различные возможности для создания, размещения и распространения образовательных материалов.

Авторские права являются важным аспектом при создании образовательного контента. Обычно авторские права на контент принадлежат создателю контента, если они не были переданы другому лицу в соответствии с контрактом или договором. При создании образовательного контента необходимо убедиться, что не нарушаются авторские права других людей. Это означает, что материалы, которые не принадлежат вам, не могут быть использованы без разрешения владельца авторских прав. Если вы хотите использовать материалы, принадлежащие другому лицу, необходимо получить разрешение на использование. В некоторых случаях материалы могут быть использованы без разрешения вла-

дельца авторских прав в рамках доктрины «fair use».

Доктрина "fair use" позволяет использовать ограниченные части защищенного авторским правом материала без разрешения владельца авторских прав в таких целях, как комментарий, критика, новостная сводка, обучение и научное исследование. При этом следует учитывать такие факторы, как цель использования, характер использования, объем использования и эффект на рынок.

Производство образовательного видеоконтента в вузах включает множество технологических аспектов, которые могут варьироваться в зависимости от ресурсов и возможностей учебного заведения. Одним из ключевых элементов является оборудование. Вузы используют разнообразное оборудование, включая видеокамеры, микрофоны, осветительное оборудование, компьютеры и программное обеспечение для видеомонтажа. Высококачественное оборудование позволяет обеспечить профессиональное качество видеоконтента.

Платформы и программное обеспечение также играют значительную роль. Вузы применяют различные программы для видеомонтажа, платформы для хранения и обмена видеоконтентом, а также системы управления обучением (LMS), которые используются для организации и доставки видеоматериалов студентам. Профессиональные навыки, такие как съемка, монтаж, озвучивание и создание анимаций являются необходимыми для создания качественного образовательного контента. Вузы могут иметь профессиональных сотрудников или привлекать внешних специалистов для обеспечения высокого качества видеоконтента.

Создание образовательного видеоконтента требует разработки скриптов и сценариев, которые определяют содержание и структуру видеоматериалов. Эти сценарии часто разрабатываются педагогами или специалистами с опытом в образовании. Важным аспектом является соблюдение авторских прав и лицензирование, включая использование только лицензированных материалов и соблюдение авторских прав на содержание, музыку, изображения и другие элементы видеоконтента.

Контроль качества является неотъемлемой частью производства видеоконтента. Это включает проверку технического качества видео, звука и освещения, а также соответствие содержания образовательным стандартам, учебным программам и целям обучения. Вузы также адаптируют видеоконтент для онлайн-обучения, обеспечивая его доступность на различных платформах и устройствах, таких, как компьютеры, планшеты и мобильные устройства.

Интерактивность и мультимедийные возможности видеоконтента значительно повышают его эффективность. Видеоматериалы могут включать встроенные тесты, вопросы для обсуждения, анимации, графику и другие мультимедийные элементы, способствующие активному участию студентов и улучшению их понимания материала. Масштабируемость видеоконтента позволяет использовать его для большого числа студентов, сохраняя и архивируя материалы для использования в различных курсах и программах.

Финансовая эффективность также является важным аспектом. Видеоконтент может быть использован многократно, что снижает затраты на создание новых материалов и экономит ресурсы учебного заведения. Использование видеоконтента в образовательных целях предоставляет множество преимуществ. Визуальное обучение помогает визуальным обучающимся лучше усваивать информацию через анимации, графику и диаграммы. Гибкость и доступность видеоконтента позволяют студентам изучать материалы в удобное для них время и место, адаптируя их к своим индивидуальным потребностям.

Мультимедийный подход объединяет звук, видео, текст и графику, создавая динамичный и привлекательный образовательный опыт. Широкий доступ к ресурсам, таким как онлайн-лекции, уроки и вебинары, предоставляет студентам разнообразные и качественные образовательные материалы. Простота контроля процесса обучения позволяет преподавателям отслеживать прогресс студентов и проводить тестирование и оценивание. Активное участие обучающихся стимулируется возможностью остановки, перемотки и паузы видео для обсуждения материала или выполнения заданий.

Глобальный охват видеоконтента делает его универсальным инструментом для международного образования, преодолевая языковые и географические барьеры. Поддержка различных стилей обучения позволяет видеоконтенту удовлетворять предпочтения визуальных, аудиальных и кинестетических обучающихся. Инновационность и современность видеоконтента привлекают молодое поколение, воспринимающее технологии как естественную часть своей жизни.

Доктрина "справедливого использования" предоставляет возможность использования защищенного авторским правом материала в определенных случаях, но требует соблюдения определенных условий. Важно отметить, что "справедливое использование" не является абсолютным правом, и определение справедливости использования зависит от конкретных обстоятельств каждого случая. Нарушение авторских прав может привести к серьезным юридическим последствиям, таким, как судебные разбирательства и штрафы, поэтому важно тщательно следить за соблюдением авторских прав при создании образовательного контента.

Производство образовательного видеоконтента для вузов является важным и сложным процессом, требующим учета множества технологических аспектов. Видеоконтент, обладающий высоким техническим качеством, адаптированный для онлайн-обучения, интерактивный и соответствующий учебным стандартам, может стать эффективным инструментом обучения. Контроль качества, масштабируемость и финансовая эффективность также играют важную роль в успешном производстве видеоконтента. Учет авторских прав и других юридических аспектов необходим для создания легитимного и безопасного образовательного материала. С учетом всех этих особенностей, производство образовательного видеоконтента в вузах может значительно обогатить учебный процесс и способствовать активному участию студентов в образовательной среде.

Технический аспект производства видеоконтента включает подготовку оборудования. Для начала, необходима камера, способная записывать видео в высоком разрешении с высоким качеством звука. Существует множество типов камер, таких, как зеркальные, беззеркальные, компактные и экшн-камеры. Каждая из них имеет свои особенности. Зеркальные камеры (DSLR) известны своим высоким качеством изображения и разнообразием объективов. Беззеркальные камеры (Mirrorless) предлагают компактные размеры и высокое качество изображения. Компактные камеры просты в использовании и доступны по цене, в то время как экшн-камеры предназначены для экстремальных условий съемки.

Объективы играют важную роль в изменении фокусного расстояния, угла обзора и глубины резкости. Существует несколько типов объективов, таких, как стандартные, широкоугольные, телеобъективы, макрообъективы и фишай-объективы. Стандартные объективы предоставляют угол обзора, близкий к человеческому зрению. Широкоугольные объективы позволяют снять более широкий угол обзора, а телеобъективы приближают удаленные объекты. Макрообъективы предназначены для съемки крупных планов маленьких объектов с высоким уровнем детализации, а фишай-объективы создают искаженные перспективы.

Для записи высококачественного звука в видеоконтенте необходим хороший микрофон, способный изолировать шумы и фоновые звуки. Существует несколько типов микрофонов, таких как направленные микрофоны (пушки), лавальерные микрофоны (петличные), ручные микрофоны, Ambientные микрофоны и беспроводные микрофоны. Направленные микрофоны снимают звук с определенного направления, лавальерные микрофоны крепятся на одежду и обеспечивают натуральное звучание голоса. Ручные микрофоны обеспечивают мобильность и удобство в использовании, Ambientные микрофоны предназначены для записи звуков окружающей среды, а беспроводные микрофоны обеспечивают свободу передвижения.

Кроме того, существуют USB-микрофоны, микрофоны с электретным питанием, автоматические микрофоны и микрофоны с настройками направленности. USB-микрофоны удобны для записи звука в студийных условиях, микрофоны с электретным питанием обеспечивают мобильность, автоматические микрофоны регулируют уровень гром-

кости звука, а микрофоны с настройками направленности позволяют настраивать направленность звукозаписи.

Выбор подходящего микрофона зависит от типа проекта, условий съемки, бюджета и требований к качеству звука. Важно тщательно продумать выбор микрофона, чтобы обеспечить высококачественное звучание в вашем видеоконтенте.

Для создания правильной освещенности необходимо иметь набор осветительных приборов, которые могут создавать различные эффекты света. Съёмочный свет – это осветительное оборудование, используемое при съемках видео и фото для создания нужного освещения и достижения желаемого эффекта на съёмочной площадке. Съёмочный свет бывает разных типов и форм. Прожекторы – мощные и направленные источники света, используемые для создания яркого и контрастного освещения. Софтбоксы – мягкие и равномерно рассеивающие источники света, создающие более плавные тени и естественное освещение. Панели света – компактные светильники для различных целей, таких как подсветка объектов и заполнение теней. LED-панели – энергоэффективные светильники на основе светодиодов. Прожекторы с диммерами позволяют регулировать яркость, а компактные светильники удобны для съемок на месте благодаря портативности.

Для установки камеры и других приборов необходимы специальные крепления. После записи видеоконтента нужен компьютер с достаточной производительностью для обработки и редактирования видео. Технические характеристики компьютера для монтажа видео включают процессор с высокой частотой и многоядерной архитектурой, как Intel Core i7 или i9, AMD Ryzen 7 или 9. Минимально необходимо 16 ГБ оперативной памяти, желательно 32 ГБ и более. Видеокарта должна поддерживать CUDA или OpenCL для ускорения обработки видео. Хранение данных требует SSD накопителей для быстрого доступа к данным, а монитор с высоким разрешением (1920 x 1080 пикселей и выше) обеспечит детализацию изображения. Также важна звуковая карта высокого качества для получения хорошего звука при монтаже.

Для редактирования видеоконтента потребуется программное обеспечение, такое как Adobe Premiere Pro или Final Cut Pro. Также необходимо достаточно пространства для хранения больших файлов видео на компьютере или в облачном хранилище. Типы хранилищ данных включают внутренние и внешние жесткие диски, сетевые хранилища (NAS) и облачные сервисы. Внутренние жесткие диски просты и дешевы, внешние – удобны для резервного копирования и транспортировки данных. NAS подключается к сети и позволяет хранить данные на нескольких жестких дисках. Облачное хранилище, такое как Google Drive, Dropbox, Microsoft OneDrive, Amazon S3 или iCloud, удобно для доступа к данным с любого устройства с доступом в интернет, но может быть дороже при больших объемах хранилища.

При выборе хранилища данных следует учитывать размер и количество файлов, необходимость резервного копирования, уровень доступности и безопасности данных, а также бюджет.

Для создания качественного видеоконтента необходимо разнообразное оборудование. Помимо стандартного набора осветительных приборов, камеры и компьютера, возможно, потребуется дополнительное оборудование, такое как звуковая доска, специализированная камера или аудио процессор. Важно заранее планировать выбор оборудования в зависимости от конкретных потребностей и бюджета.

Подготовка съёмочной площадки

Выбор локации: Найдите подходящее место для съемки, соответствующее тематике контента и обеспечивающее удобство и безопасность.

Осмотр места: Оцените освещение, звук и другие факторы, влияющие на качество видео.

Расстановка оборудования: Разместите камеры, микрофоны, осветительные приборы и другое оборудование для оптимального результата.

Тестирование: Убедитесь, что все оборудование работает корректно, чтобы избе-

жать проблем во время съемки.

Подготовка актеров и персонала: Подготовьте актеров и персонал, обсудив режиссерские задумки и проведя репетиции.

Важные специалисты на съемочной площадке

Оператор камеры: Отвечает за съемку видео, управление камерой и освещение.

Режиссер: Определяет концепцию и стиль съемки, руководит работой камеры и монтажом.

Телеоператор: Управляет телеоборудованием во время прямых трансляций.

Звукорежиссер: Записывает и синхронизирует звук.

Оператор крана: Управляет краном для камеры для съемок с высоких позиций.

Монтажер: Редактирует материал, обрабатывает звук и создает готовый продукт.

Продюсер: Организует и координирует проект, планирует бюджет и контролирует качество.

Журналист: Сбор информации, интервьюирование и создание текстовых материалов для видео.

Этапы съемки и пост-продакшн

Съемка: Фокус на захвате нужных кадров и записи звука, работа оператора, звукорежиссера и актеров.

Запись звука: Использование микрофонов и других устройств для получения качественного звука, синхронизация с видео.

Монтаж: Соединение различных видео- и аудиоматериалов в единый контент, добавление спецэффектов, титров и цветокоррекция.

Рендеринг: Преобразование видеоматериала в готовый файл, включающий цветокоррекцию, спецэффекты и сжатие.

Дистрибуция: Распространение видеоконтента через онлайн-платформы, телевидение, DVD/Blu-ray или корпоративные каналы.

Для монтажа видео и обработки аудио используют программы, такие как Adobe Premiere Pro, Final Cut Pro, iMovie, Adobe Audition, Audacity, и другие. Выбор софта зависит от требований проекта и доступного оборудования.

Технические аспекты видеосъемки играют ключевую роль в создании качественного видеоконтента. Правильный выбор и использование оборудования обеспечат профессиональный результат. Операторы и осветители должны учитывать требования проекта и условия съемки для достижения наилучшего результата.

В последние десятилетия видеоконтент стал неотъемлемой частью образовательного процесса. С развитием цифровых технологий и увеличением доступа к интернету, видеоформаты получили широкое распространение и стали одним из основных инструментов обучения. Видеолекции, вебинары, обучающие ролики и интерактивные видеоуроки позволяют студентам и школьникам получать знания в удобной и наглядной форме, способствуя лучшему усвоению материала.

Эффективное производство образовательного видеоконтента требует глубокого понимания как педагогических принципов, так и технических аспектов создания видео. Педагоги и контент-мейкеры должны учитывать особенности аудитории, образовательные цели и контекст использования материалов. Важно не только передать информацию, но и сделать это максимально понятно, увлекательно и интерактивно, чтобы удержать внимание обучающихся и способствовать их активному участию в процессе обучения.

Видеоконтент играет важную роль в образовании по нескольким причинам. Во-первых, он способствует увеличению доступности образования, так как видеоконтент может быть доступен в любое время и из любой точки мира, что делает образование более доступным для людей, которые не могут посещать физические учебные заведения. Во-вторых, видеоматериалы могут улучшить качество образования, предоставляя визуальные примеры и объяснения, которые помогают лучше понять сложные концепции и темы. В-третьих, видео позволяет использовать разнообразные методы обучения, такие как лекции, обучающие видео и интерактивные видеоуроки, что способствует более эф-

фективному усвоению материала. Кроме того, видеоконтент может быть более привлекательным для студентов, которые склонны к визуальному обучению, и помочь им лучше понять материал. Простота распространения видеоконтента также играет важную роль, так как его легко распространять и делиться им, что способствует распространению знаний и повышению общей грамотности. Видеоконтент может быть более экономически эффективным, чем традиционное обучение, так как его можно использовать многократно, что снижает затраты на создание нового материала. Наконец, видеоконтент является важным инструментом для онлайн-обучения, что особенно актуально в настоящее время, когда многие учебные заведения переходят на онлайн-формат.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Карабельская И.В. Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика (Сер.: экономика). – 2017. – №1 (19). – С. 127–131.
- 2 Утилова Н.И. Монтаж: учебное пособие. - М.: Аспект Пресс, 2004.
- 3 Грант Т. Запись звука на видеокамеру / Пер. с англ. П.В. Смоляковой. - М.: ГИТР, 2006.
- 4 Фрумкин Г.М. Сценарное мастерство: кино – телевидение – реклама: Учебное пособие. - 7-е изд. - М.: Академический проект, 2017.

УДК 378.147.88

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АКТУАЛИЗИРОВАННЫХ ПАРОНИМОВ В ЦЕЛЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

Дедова Д.В., Мошенская Н.А.

Сведения об авторах. Дедова Дарья Васильевна – магистр образования, учитель русского языка и литературы КГУ «Средняя школа №14» отдела образования по городу Усть-Каменогорску управления образования ВКО. Мошенская Наталья Алексеевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета, магистр образования.

Аннотация. Данная научная статья посвящена лексикографическому анализу актуализированных паронимов в контексте преподавания русского языка иностранным студентам. В статье рассматривается значение и употребление паронимов в современном русском языке, а также их роль в формировании языковой компетенции у студентов-иностранцев. Особое внимание уделяется методам и приемам использования актуализированных паронимов в учебном процессе с целью обогащения лексического запаса и развития навыков владения русским языком.

Ключевые слова. Лексикографический анализ, паронимы, актуализация, преподавание, русский язык, иностранные студенты.

Автор туралы мәліметтер. Дедова Дарья Васильевна - ШҚО білім басқармасының Өскемен қаласы бойынша білім бөлімінің "№14 орта мектебі" КММ орыс тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі. Мошенская Наталья Алексеевна - Қазақстан-Американдық еркін университетінің педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы, білім магистрі.

Аннотация. Бұл ғылыми мақала шетелдік студенттерге орыс тілін оқыту мәнмәтінінде жаңартылған паронимдерді лексикографиялық талдауға арналған. Мақалада қазіргі орыс тіліндегі паронимдердің мағынасы мен қолданылуы, сондай-ақ олардың шетелдік студенттердің тілдік құзыреттілігін қалыптастырудағы рөлі қарастырылады. Лексикалық қорды байыту және орыс тілін меңгеру дағдыларын дамыту мақсатында оқу үдерісінде жаңартылған паронимдерді қолдану әдістері мен әдістеріне ерекше назар аударылады.

Түйін сөздер. Лексикографиялық талдау, паронимдер, өзектендіру, оқыту, орыс тілі, шетелдік студенттер.

Author. Darya Dedova is a teacher of Russian language and literature at KSU Secondary School

No. 14 of the Ust-Kamenogorsk City Education Department of the East Kazakhstan Region, Education Department; Master of Education. Natalia Moshenskaya is a senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh–American Free University, Master of Education.

Abstract. This scientific article is devoted to the lexicographic analysis of updated paronyms in the context of teaching Russian to foreign students. The article examines the meaning and use of paronyms in modern Russian, as well as their role in the formation of language competence among foreign students. Special attention is paid to the methods and techniques of using updated paronyms in the educational process in order to enrich the lexical stock and develop Russian language skills.

Keywords. Lexicographic analysis, paronyms, actualization, teaching, Russian language, international students.

Проблематика изучения паронимии при преподавании русского языка как иностранного определяется в настоящее время степенью изученности данного явления в языковой системе. В современном мире появляется все больше исследовательских работ, посвященных паронимам, поскольку они становятся достаточно актуальным звеном при изучении русского языка как иностранного. Говоря о преподавании русского языка как иностранного, нужно отметить, что в настоящее время становится достаточно важным анализ актуализированных паронимов русского языка. Актуализированными паронимами являются слова, которые часто употребляются в повседневной речи и обладают семантическим различием.

На данный момент большую популярность набирает изучение иностранных языков. Русский язык является одним из крупнейших языков мира, поэтому иностранные студенты проявляют немалый интерес к его изучению. Тем не менее, изучение русского языка может вызвать некоторые затруднения, поскольку в нем преобладают паронимы, которые вводят в заблуждения не только иностранных студентов, но и самих носителей языка. Опираясь на данный факт, нужно отметить, что при обучении русскому языку как иностранному стоит постоянно проводить лексикографический анализ. Данная процедура упростит процесс изучения русского языка студентами-иностранцами.

Изучение паронимов в контексте лексикографии представляет собой анализ сходств и различий в значении слов, звучащих похоже. Главной задачей лексикографического анализа на данный момент является анализ употребления их в контексте с целью определения смыслового различия. В данном случае будет учитываться не только значение данных слов, но и употребление паронимов в речи. С помощью такого анализа иностранные студенты смогут оперировать в своей речи паронимами более точно и правильно в различных контекстах, что в свою очередь улучшит их коммуникативную компетенцию при изучении русского языка.

Лексикографический анализ паронимов является достаточно важным инструментом для изучения русского языка как иностранного. Паронимы русского языка представляют собой лексические единицы, которые звучат одинаково и зачастую вызывают путаницу, в особенности у тех обучающихся, которые изучают русский язык как иностранный. Актуализация паронимов связана с тем, что их часто используют в различных контекстах, превращая из абстрактных слов в знаковые единицы, которые отражают реальные ситуации и понятия. Для эффективного преподавания актуализированных паронимов обучающимся необходимо знать основы лексикографии и уметь проводить качественный лексикографический анализ, в ходе которого важно учитывать семантические оттенки и контекст использования паронимов для того, чтобы учащиеся смогли, верно, интерпретировать и использовать их в своей речи. Одним из ключевых факторов лексикографического анализа актуализированных паронимов является выявление и объяснение различий между ними. Данный аспект поможет обучающимся четко понимать, как использовать паронимы правильно и избежать ошибок их употребления в речи. Также лексикографический анализ помогает выявить аспекты семантического поля, в котором функционируют паронимы, что способствует более полному пониманию значения данных слов. Важнейшей задачей преподавания русского языка как иностранного и его анализа актуализи-

рованных паронимов является формирование лексических навыков у обучающихся. Учащимся необходимо понимать различия между паронимами и их актуализацией в текстах и диалогах, поскольку это помогает им улучшить свой словарный запас, повысить речевые качества и использовать их на практике.

Данный анализ представляет собой достаточно важный инструмент в преподавании русского языка как иностранного. Основы данного анализа позволяют обучающимся лучше понимать различия между схожими словами и использовать их с уверенностью и точностью в своей речи. Компетентность в области лексикографии открывает новые возможности для расширения языковых навыков и достижения успеха в изучении русского языка как иностранного.

Чтобы наглядно продемонстрировать данный аспект, мы провели констатирующий эксперимент по теме исследования. Анализ и интерпретация результатов диагностики также предоставлена в данной статье.

Констатирующий эксперимент проводился на базе КГУ «Основная средняя школа № 14» отдела образования города Усть-Каменогорска управления образования Восточно-Казахстанской области в классах с казахским языком обучения с целью анализа уровня знаний учащихся такого явления, как паронимия.

В классе с нерусским языком обучения, где проводилось анкетирование 18 учащихся, из них 3 отличника, 9 хорошистов и 6 троечников.

На начальном этапе изучения паронимов мы решили провести небольшое анкетирование. Вопросы данного эксперимента были направлены на выявление трудностей, которые возникают у учащихся при использовании паронимов в своей речи на уроках русского языка, на выявление часто совершаемых ошибок при их использовании, а также выявление положительных факторов использования паронимии.

Анкета состояла из следующих вопросов:

1. Можете ли вы объяснить разницу между словами «вдох» и «вздых» и привести пример использования каждого?

2. Как вы понимаете разницу между словами «беспокойство» и «волнение»? В каких контекстах эти слова имеют различное значение?

3. Можете ли вы привести пример, когда использование слов «жесткий» и «жесткий» вместо друг друга привело бы к недопониманию?

4. Когда следует использовать слова «основной» и «главный» и какой их смысловой оттенок различен?

5. В каких случаях слова «звание» и «должность» могут быть использованы неправильно или вызвать недопонимание?

На рисунке 1 представлена диаграмма ответов обучающихся.

Из данной диаграммы видно, что полным пониманием явления паронимии не владеет никто из обучающихся. Хорошее понимание имеют 2 ученика, понимание некоторых аспектов проявилось также у 2 учеников. Полное непонимание использования паронимов в речи происходит у 14 учащихся из 18.

В течение месяца обучающимся был предложен ряд упражнений, после которых они научились бы понимать и различать паронимы и использовать их в своей речи.

На начальном этапе ученикам в начале урока предлагались слова-паронимы, которые они должны были записать и объяснить их значение. Такое действие с ними проводилось каждый урок русского языка.

Далее предлагались упражнения, где паронимы употреблялись в сочетании с прилагательными и существительными, с которыми нужно было составить предложения. Изначально у учащихся возникали некоторые трудности, и уходило больше времени на выполнение заданий, но постепенно время выполнения уменьшалось, а ученики более четко стали понимать паронимы. На конечном этапе эксперимента обучающимся были предложены задания, в которых нужно было исправить речевые ошибки в предложениях с паронимами. Учащиеся уже имели представление о паронимии как о языковом явлении и с данным заданием справились лучше, чем на начальных этапах.

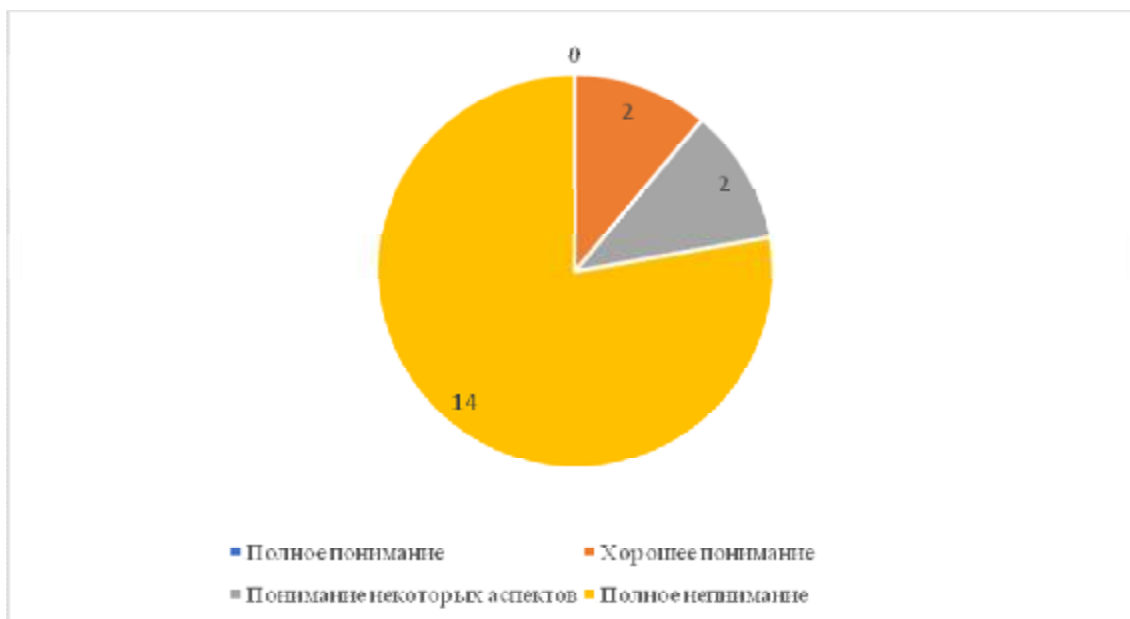


Рисунок 1. Диаграмма ответов обучающихся

Далее было проведено повторное анкетирование, по итогам которого можно сделать вывод о том, что больше половины класса усвоили материал, которому уделяли каждый урок по 10-15 минут. Интервьюеры выделили положительную динамику в освоении нового материала для обучающихся с казахским языком обучения. Данные результаты можно увидеть на рисунке 2.



Рисунок 2. Положительная динамика освоения нового материала

Из 18 респондентов 3 освоили материал в большей степени, у 8 респондентов хорошее понимание изученного материала, у 5 учащихся остались незначительные пробелы в знаниях, но понимание материала удовлетворяет запросы данного эксперимента. У 3 участников анкетирования так и остались пробелы в понимании паронимов. Исходя из этого, в дальнейшем с ними будет вестись работа по восполнению пробелов в контексте паронимии. По результатам данного эксперимента был разработан и проведен урок русского языка в классах с казахским языком обучения на тему «Лексическая группа паронимов: природа, классификация и использование в речи». Данный урок в исследовании является приложением А.

Проанализировав результаты анкетирования, были выявлены основные причины затруднений понимания паронимов русского языка у учащихся с казахским языком обучения, и мы пришли к выводу, что при систематическом повторении материала он лучше усваивается, а у обучающихся расширяется словарный запас, которым они могут оперировать в различных ситуациях.

Результаты констатирующего эксперимента по анализу уровня знаний учащихся по паронимии в классах с казахским языком обучения также представляют собой ценную информацию с педагогической точки зрения.

Общий вывод состоит в том, что многие учащиеся имеют базовое понимание паронимов и их использования в речи. Это свидетельствует об определенном уровне освоения лексических навыков. В ходе эксперимента были выявлены определенные проблемы и ошибки, что указывает на необходимость дальнейшей работы.

Из результатов проведенного эксперимента следуют рекомендации для педагогов, которые работают в данной образовательной области:

1. Необходимо проводить индивидуальную работу с учащимися - педагогический процесс должен быть направлен на индивидуализацию обучения, учитывая специфику понимания каждого ученика. Тем учащимся, кто продемонстрировал неполное понимание или допустил ошибки, необходимо оказать дополнительную помощь и поддержку.

2. Больше внимания следует уделять практическим упражнениям - важно предложить учащимся больше практических заданий для закрепления материала. Это могут быть упражнения на составление предложений с использованием паронимов, разнообразные игровые формы работы или использование примеров из реальной жизни.

3. Понимание значений слов часто зависит от контекста. Педагогический процесс должен акцентироваться на понимании смысла слов в различных контекстах, что поможет учащимся применять полученные знания в разных ситуациях.

4. Регулярная оценка знаний и навыков позволит педагогам отслеживать прогресс учащихся и реагировать на возникающие проблемы в обучении. Формативная обратная связь поможет учащимся лучше понять свои ошибки и улучшить свои навыки.

5. Изучение паронимов должно быть интегрировано в общий учебный процесс, включая уроки русского языка, литературы и других предметов, где требуется развитие лексических навыков.

Данный анализ позволяет педагогам улучшить методику обучения, а учащимся - усовершенствовать свои лексические навыки, что положительно сказывается на их общем языковом развитии и успехах в учебе.

Использование актуализированных паронимов в преподавании русского как иностранного языка является эффективным методом, который помогает студентам научиться различать и правильно использовать паронимы в своей речи, а также развить навыки коммуникации и расширить словарный запас. Студенты начинают чувствовать себя уверенно, поскольку подход с использованием актуализированных паронимов является качественным усвоением русского языка как иностранного.

Для иностранных студентов использование паронимов в своей речи при изучении русского языка является достаточно полезной практикой, поскольку это способствует развитию навыков анализа текста. Благодаря этому иностранные обучающиеся переходят на более высокий уровень языковой компетенции и культурной адаптации.

Регулярные практические занятия, которые ориентированы на использование паронимов, являются достаточно эффективным инструментом для повышения языковой компетентности при изучении русского языка. Данный подход ориентирован на формирование более широкого словарного запаса, который в дальнейшем будет полезным как в учебной и профессиональной, так и в повседневной жизни.

Использование паронимов в устной речи помогает иностранным студентам быть более точными в своих высказываниях, что, в свою очередь, поможет избежать недопониманий в диалогах и неправильной интерпретации сказанного, а также сделает общение более красочным и интересным.

Нужно отметить, что именно использование паронимов русского языка является достаточно полезным навыком для иностранных студентов в процессе обучения. Понимание паронимов помогает избежать путаницы и ошибок при переводе, а также развивает лингвистическое чутье и креативное мышление иностранных студентов. Учащиеся начинают быть более компетентными и успешными в общении с окружающими, их общение становится более разнообразным и интересным, поскольку при разговоре происходит замена слов и выражений паронимами, что помогает избежать повторов и оживить разговор.

Применение паронимов является также полезным навыком и при чтении и анализе текстов. В данном случае обучающиеся наглядно могут оценить полученную информацию и правильно ее интерпретировать.

Стоит отметить, что данный навык пригодится иностранным обучающимся в повседневной жизни. Например, в профессиональной деятельности при подготовке презентаций, писем или других текстов, а также в общении с коллегами, друзьями и семьей.

Нами было проведено исследование, которое было направлено на выявление эффективности использования актуализированных паронимов при обучении русскому языку как иностранному. В исследование предлагается разработка теста на материале паронимов, который поможет определить уровень знания актуализированной лексики русского языка. Благодаря данному тесту, который пройдет иностранный студент, будет виден уровень владения языком. В соответствии с установленной системой тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ), существует 6 уровней владения русским языком как иностранным, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. Шкала уровня владения языком

A1	Элементарный уровень (Elementary)
A2	Базовый уровень (Basic)
B1	Первый сертификационный уровень (Intermediate)
B2	Второй сертификационный уровень (Upper intermediate)
C1	Третий сертификационный уровень (Advanced)
C2	Четвертый сертификационный уровень (Mastery)

Соответственно, каждый из данных уровней характеризуется тем или иным объемом лексического запаса, наличием определенных навыков и умений. Данный словарный запас дает возможность иностранному студенту выражать свои мысли и чувства в определенных ситуациях. Для определения и подтверждения своего уровня владения языком студенту необходимо сдать экзамен или тестирование по русскому языку как иностранному.

Элементарный уровень (A1) определяется лексическим минимумом в 800-900 слов. Студенты понимают русскую речь. На данном этапе они учатся знакомиться, представляться, здороваться, составлять простейшие тексты на различные темы.

Базовый уровень (A2) характеризуется лексическим минимумом в 1300 слов. На данном языковом уровне студент должен обладать такими умениями и навыками, как чтение небольших текстов, написание коротких писем, умение составлять диалог в стандартных ситуациях.

Лексический минимум первого сертификационного уровня (B1) насчитывает 2300 лексических единиц. На данном этапе студентам необходимо выражать собственное отношение, оценивать, выражать предпочтение и т.д. В данном случае составление диалогов, текстов, писем будут составляться уже на более сложную тематику. Например, на тему географии, истории, культуры, экономики, науки и природы. Знают, как выразить свое мнение, описать свои взгляды, а также пересказать содержание прочитанного или увиденного.

При втором сертификационном уровне (B2) студенту необходимо знать 10000 лек-

сических единиц, 6000 из которых будут входить в активный словарный запас. Студенты владеют разговорным русским языком, могут без подготовки общаться с носителями языка. В диалоге без труда высказывают собственную точку зрения, аргументируя свой ответ.

В третий сертификационный уровень (С1) входит 20000 единиц, в активный запас 7000. Здесь студенты должны понимать тексты, которые относятся к социо-культурной и социально-деловой сфере общения, читать русскую художественную литературу, уметь писать конспекты и рефераты, а также поддерживать диалог, при этом используя различные образовательно-выразительные средства.

Четвертый сертифицированный уровень (С2) – это уровень образованного носителя языка. Лексический минимум включает в себя 20000 слов, 8000 из которых состоят в активном словарном запасе. Данный уровень предполагает владение всеми важными языковыми компетенциями, которыми обладает носитель языка.

Исследование направлено на оценку эффективности использования актуализированных паронимов в процессе обучения русскому языку как иностранному. Результаты исследования показывают, что разработанный тест на материале паронимов позволяет определить уровень знания актуализированной лексики иностранным студентом.

Основываясь на установленных стандартах ТРКИ, выявлено, что для успешного прохождения сертификационных уровней русского языка необходимо обладать определенным объемом лексического запаса и специфическими навыками и умениями. Так, для каждого уровня владения русским языком предъявляются определенные требования и задачи.

Использование теста на материале паронимов может быть эффективным инструментом для оценки уровня владения языком, так как он позволяет проверить не только понимание, но и активное использование лексики в контексте.

Результаты исследования могут быть полезны для разработки более эффективных методик обучения русскому языку как иностранному, учитывающих специфику лексического материала и требования к уровню владения языком в соответствии с международными стандартами.

Русский язык как иностранный имеет все большее значение в современном мире, где глобализация и межкультурная коммуникация становятся неотъемлемой частью нашей повседневной жизни. Изучение русского языка открывает двери к новым возможностям, как личностным, так и карьерным, и помогает установить мосты между различными культурами и народами.

В современном обществе все более активно возрастает потребность в изучении русского языка как иностранного. Это связано с тем, что в условиях мировой глобализации русский язык становится главным ключевым инструментом коммуникации на международном уровне. Однако для успешного освоения русского языка необходимо для начала изучить его лексику, а именно актуальные слова и выражения, которые используются в повседневной жизни любой сферы деятельности и общения.

Преподавание русского языка как иностранного базируется на личностно-ориентированном подходе, учитывает личностные особенности каждого индивида, а также делает акцент на компетентностном подходе. Компетентностный подход, в свою очередь, нацелен на такой важный аспект, как формирование коммуникативной компетенции, а она, в свою очередь, представляет собой способность студентов и общества эффективно решать коммуникативные задачи, которые связаны с повседневной, учебной, рабочей и культурной жизнью, используя язык. Также данная компетентность включает в себя умение студентов использовать языковые умения и навыки для достижения своих коммуникативных целей [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Захарова А.В. Совершенствование устной русской речи иностранных стажеров на материале текстов культурологического содержания в условиях языковой среды. - СПб.,

- 2002.
2. Клобукова Л.П. Коммуникативная компетенция как объект тестирования. - М., 2003.
 3. Лингвометодическое описание актуализированной лексики в целях преподавания русского языка как иностранного: на материале паронимов-прилагательных [Электронный ресурс] // Сайт «Dissercat». – URL: <https://www.dissercat.com/content/lingvometodicheskoe-opisanie-aktualizirovannoi-leksiki-v-tselyakh-prepodavaniya-russkogo-yaz> (Дата обращения: 01.03.2024)
 4. Соловова Е.Н. Практикум по базовому курсу методики обучения иностранным языкам. - М., 2006.

УДК 378.147

ГУМАНИТАРЛЫҚ ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУДАҒЫ ПРОБЛЕМАЛЫҚ ОҚЫТУ ӘДІСІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ: ҚАЕУ МЫСАЛҒА АЛА ОТЫРА

Абдрахманова А.К.

Сведения об авторе. Абдрахманова Ардак Құрманбаевна – старший преподаватель кафедры прав и международных отношений, магистр истории.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности проблемного метода обучения в преподавании гуманитарных дисциплин на примере Казахстанско-Американского свободного университета. Анализируются инновационные подходы, включая ситуационные задачи, ролевые игры и кейс-метод, направленные на развитие критического мышления и познавательной активности студентов. Подчеркивается значимость проблемного обучения для формирования самостоятельности, аналитических навыков и адаптации к современным образовательным требованиям.

Ключевые слова. Проблемное обучение, гуманитарные дисциплины, критическое мышление, познавательная активность, инновационные методы, ролевые игры, кейс-метод, ситуационные задачи, аналитические навыки, образовательные технологии.

Автор туралы мәліметтер. Абдрахманова Ардак Құрманбайқызы - «Құқық және халықаралық қатынастар» кафедрасының аға оқытушысы, тарих магистрі.

Аннотация. Мақалада Қазақстан-Американдық еркін университетінің мысалында гуманитарлық пәндерді оқытудағы проблемалық оқыту әдісінің ерекшеліктері қарастырылады. Студенттердің сыни ойлауы мен танымдық белсенділігін дамытуға бағытталған ахуалдық міндеттерді, рөлдік ойындарды және кейс-әдісті қоса алғанда, инновациялық тәсілдер талданады. Дербестікті, сараптаулық дағдыларды қалыптастыру және қазіргі білім беру талаптарына бейімделу үшін проблемалық оқытудың маңыздылығы атап өтіледі.

Түйін сөздер. Проблемалық оқыту, гуманитарлық пәндер, сыни ойлау, танымдық белсенділік, инновациялық әдістер, рөлдік ойындар, кейс-әдіс, ахуалдық міндеттер, сараптаулық дағдылар, білім беру технологиялары.

Author. Ardak Abdrakhmanova is a senior lecturer at the Department of Law and International Relations, Master of History.

Abstract. The article examines the features of the problematic teaching method in teaching humanities using the example of the Kazakh-American Free University. The article analyzes innovative approaches, including situational tasks, role-playing games and a case method aimed at developing critical thinking and cognitive activity of students. The importance of problem-based learning for the formation of independence, analytical skills and adaptation to modern educational requirements is emphasized.

Keywords: problem-based learning, humanities, critical thinking, cognitive activity, innovative methods, role-playing games, case method, situational tasks, analytical skills, educational technologies.

Еліміздің егемендік алып, қоғамдық өмірдің барлық, соның ішінде білім беру саласында жүріп жатқан демократияландыру мен ізгілендіру дағдарыстан шығаратын қуатты талпыныстарға жол ашты. Қазіргі кезде біздің Республикамызда білім берудің жаңа

жүйесі жасалып, білім беру кеңістігіне жаһандық бағытта білім бере отыра, ғылыми бағытта еруге жағдай жасалынды. Бұл педагогика ғылымындағы кез келген пәнді оқытудың теориясы мен оқу - тәрбие үрдісіндегі елеулі өзгерістерге байланысты болып отыр. Оған білім беру парадигмасының өзгеруін, білім берудің мазмұнының жаңарып, жаңа көзқарас, басқаша қарым-қатынас, өзгеше жаңашыл бағыттар арқылы қарастыру пайда болды. Білім беру мазмұны жаңа үрдістік біліктермен, ақпараттарды қабылдау қабілетінің дамуымен ғылымдағы шығармашылық және нарық жағдайындағы білім беру бағдарламасының нақтылануымен де айқындала түсуде.

Қарапайым тілмен айтсақ, кез келген пәнге арналған ақпарат көздерін дәстүрлі әдістері яғни ауызша және жазбаша, телефон және радио байланыс арқылы алатын, ал өркениеттің ХХІ ғасыр постиндустриалды кезеңде ақпаратты алу жолдары компьютерлік құралдар, ғаламтор, әлеуметтік желілер арқылы алынып, дәстүрлі түрді ығыстыра бастады.

Ал оқу тәрбие бағыты жағынан, баланың жеке басын тәрбиелеуде оның жан дүниесінің рухани баюына, азамат, тұлға, индивид ретінде қалыптасуына көңіл бөлуде. Есте сақтау, ақыл – ойын дамытатын оқуға көшу қазіргі замандағы реформалардың негізі болып саналады.

Бүгінгі жас ұрпаққа жан-жақты білім беру, тәрбиелеу әрбір ұстаздың басты міндеті екенін мықтап шегелей бастады. Құқықтық мемлекетте өмір сүрген соң, басты құжатымыз Ата Заңға сәйкес мемлекетіміздің басты құндылығы адам өмірі мен бостандығы. Осы қағидатқа сай білім беру бағдарламасы мен оқыту үдерістерінің жасалуына бет бұрыс жасалды. Осыған сай білім беру бағытының негізінде кез келген білім алушының білімге деген құштарлығын дамыта отырып оқыту, яғни білім алушыны оқу әрекетімен байланыстыра отыра қалыптастыру, олардың оқуға ынтасын ояту, қызығушылығын ояту. ХХІ ғасыр ақпараттық қоғам заманындағы азамат дамуының жаңа кезеңі білім беру прогрестің ең маңызды факторларының бірі болып саналатын кезеңге оқытушы тарапынан ғана емес білім алушы тарапынан да қызығушылық білдіру қажеттілігін түсіндіру айқындалды. Білім алушымен санасу, оның ойын білу, ата анасымен тығыз байланыс орнату, қалыпты жағдай мен ыңғайлы орта қалыптастыру мұғалімнің білім ғана беріп қоймай оқу тәрбие үдерісінің жаңа қағидаттарын да ұсытануды талап етті. Қоғамның ақпараттануына байланысты кез келген алынатын ақпараттың дұрыс немесе бұрыстығын тексеру мәселесі арқылы білім алушылар бойында адами құндылықтарды да сіңіре білуді қажет етті.

Мемлекетімізде білім беру саласын дамыту тұжырымдамасында практикалық қызметте жинақталған барлық игіліктердің сақталуын, қоғамның интеллектуалды қуатын жетілдіруді, еліміздің материалдық –қаржылық әл-ауқатын әрі қарай дамытуды және кәсіби және техникалық білім беру жүйесін әрі қарай дамыту тағы сол сияқты міндеттерді көздейді.

Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде іс жүзінде анықталып табылған оқыту үрдісінің нәтижесін көтеретін әдіс - тәсілдері, түрлері көбінде жаңашыл инновация деп аталады. ХХІ ғасыр ақпараттық қоғамда оқытудың жаңашыл инновациялық әдіс тәсілдері күнделікті туындап жатты.

«Инновация» ұғымы педагогикалық сөздік қорына ежелден енген. Ол кейбір ғалымдардың еңбектерінде «жаңа», «жаңалық енгізу» деп көрсетіледі [1, 11 б.]. Кейбіреулері оны «өзгеріс» деген терминмен анықтайды. Біздің ойымызша, бұл түсініктер кең мағынадағы терминдермен білім беру жүйесіндегі кез-келген өзгерісті сипаттайды.

Инновация термині қазіргі білім берудің теориясы мен практикасында кеңінен қолданылуда. Инновация ұғымы ең бірінші ХІХ-ғасырда мәдениеттанушылардың зерттеулерінен пайда болды, яғни бір мәдениет түрлерін екінші ел мәдениетіне енгізу дегенді білдіреді және бұл, ұғым этнографиясында әлі күнге дейін сақталған.

Инновация (латын сөзі in – в, novis- жаңа)- жаңа, жаңалық, жаңарту дегенді білдіреді екен. С. И. Ожегов сөздігі бойынша: инновация бірінші рет шыққан, жасалған, жуық арада пайда болған, бұрыннан таныс емес енгізілген жаңалық [2, 18 б.].

Ресейде «инновация» ұғымына өте үлкен күдікпен қараған. XX ғасырдың басында шығарылған білім реформаларында бұл термин кезікпейді. «Инновация» ғылымына берілген ең алғашқы анықтама, ол Э. М. Роджерстің анықтамасы болып есептеледі. Э. М. Роджерс инновацияны былайша түсіндіреді: «Инновация – нақтылы бір адамға жаңа болып табылатын идея» [3, 31 б.]. Кейіннен «инновация» ұғымы «білім беру жүйесіне жаңаны енгізу» мағынасында педагогикалық еңбектерде кездесе бастады.

«Инновациялық негізін құраушы ұғымдардың «инновация» «нововедение», «новшество», «новое» т.б. қазақша аудармаларын жасаған Ы. Алтынсарин атындағы білім проблемаларын ғылыми зерттеу институты әдіскері Б.А. Қойшибаев болып табылады. Өз еңбектерінде «инновацияны» - нақты қойылған мақсатқа сай жасалынған жаңа нәтиже деп есептеді [4, 8 б.]. Демек, инновация мақсат пен нәтижеге – жаңалыққа бет бұрудың кілті.

Қоғамдағы қазіргі кезде қайта құрулар экономиканы дамытудағы жаңа стратегиялық бағдарлар қоғамның алдағы, оның жедел ақпараттануы мен қарқынды дамуы білім беруге қойылатын талаптарды түбегейлі өзгертті. Әлемнің жетекші елдерінің көпшілігінің білім берудің мақсатын, мазмұны мен технологиялары, оның нәтижесіне қарап бағалайтын болды. Білім берудің қазіргі негізгі мақсаты білім алып, білік пен дағды – машыққа қол жеткізу ғана емес, солардың негізінде дербес, әлеуметтік және кәсіби біліктілікке – ақпаратты өзі ізденіп табу, талдау және ұтымды пайдалану, жылдам өзгеріп жатқан бүгінгі дүниеде лайықты өмір сүру және жұмыс істеу болып табылады.

Тәуелсіздік алған қысқа тарихи кезең ішінде Қазақстан экономикада сілкініс жасады, әлемдік өркениетпен ықпалдасуда жаңа прогресшіл технологияларды пайдалануда. Елдің әлеуметтік - экономикалық даму перспективалары айқындалған. Келер ұрпаққа қоғам талабына сай тәрбие мен білім беруді мұғалімдердің инновациялық іс-әрекетінің ғылыми педагогикалық негіздерін меңгеруі маңызды мәселелердің бірі екенін үкімет түсінуде.

Инновациялық процесті зерттеу барысында жүйенің бір жағдайдан екінші жаңа жағдайға көшуі және жаңалықты енгізу процесіне басшылық жасау мәселелерін зерттеу маңыздылығы көптеген педагог зерттеушілердің ғылыми еңбектерінің басты тақырыбына айналды.

Д.Б. Эльконин мен В.В. Давыдовтың дамыта оқыту технологиясы, Ш. А. Амонашвилидің ізгілікті тұлғалық теориясы, В. А. Шаталовтың оқу материалының тірек белгілерімен тірек конспектілері (сызба үлгілері) негізінде қарқынды оқыту технологиясы, П.И. Третьяковтың, К. Вазинаның, М.М. Жанпейісованың модульдік оқыту технологиясы, В.М. Монаховтың, В.П. Беспальконың және басқа да көптеген ғалымдардың технологиялары кеңінен танымал болғанымен ХХІ ғасырдағы пост индустриалды кезеңде оның барлығы тысқарыланып жаңа әдістер мен тәсілдер келе бастады. Мысалы, ситуациялық жағдайлар шешу, кейс стадия әдісі, сын тұрғысынан қарау сияқты жаңа технологиялық оқыту түрлері жаңаша инновациялық бағытта зерттеле бастады. Нәтижесінде оқу процессің технологияландыру қажеттілігі туындады. Оқу процесін технологияландыру дегеніміз - білім беру бағыттарына сай оқыту процесін құрастыру. Педагогикалық технологияның өзіндік ерекшелігі – қойылған мақсатқа жету мүмкіндігіне кепілдік беретін оқыту процесін құрастыру және оны жүзеге асыру. Оқылатын пән мазмұны оқытушы мен білім алушы арасындағы өзара байланысты білдіретін іс-әрекет жиынтығы. Білім алушының ішкі даму процесі негізінде анықталған нақты мақсат қана педагогикалық технология құрылымын түсіну кілті бола алады.

Қазіргі уақытта педагогика ғылымының бір ерекшелігі баланың тұлғалық дамуына бағытталған жаңа оқыту технологияларын шығаруға ұмтылуы. Оқытудың тиімділігін арттыру мақсатында жаңа білім парадигмасына сүйене отырып, біз оқыту технологияларын тиімді жақтарын таңдап алуымыз қажет және оқыту – тәрбие үрдісінде озық технологияларды белсенділікпен енгізілуі керек. Қазіргі білім беру саласында проблема - әлеуметтік - педагогикалық және ұйымдастыру тұрғысынан білім мазмұнына жаңалық енгізудің тиімді жаңа әдістерін іздестіру, оны өмірде пайдалану.

Проблемалық оқыту теориясының негізін қалаушылар оқудағы ойлану қызметі тек қана жаңа білімді меңгеріп қана қоймай, сол мақсатқа жетудің жаңа тәсілдерін де үйрену деп есептеді. А. М. Матюшкиннің анықтамасы бойынша, «оқытудағы ойланудың негізгі қызметі тек қана жаңа білім алып, жаңаша әрекет етуге мүмкіндік беретіндігінде. Адам өміріндегі барлық білім жүйесі мен іс-әрекеті оның ойлау қабілетінің нәтижесі. Адамның білімі оның ойлануының көрінісі, яғни негізгі танымдық құралы» [5, 22 б.].

М.И. Махмутов: «Білім мен білім алу әрекеті арасындағы өзара байланыс оқушы өзі білмейтін нәрсемен танысқанда, оны түсінуге тырысқанда пайда болатын қайшылықтардан шығу жолын іздегенде ғана тығыз болады. Өйткені ол жаңа білімді игеру барысында ізденіс жасап, әрекет етеді», - деп көрсетеді [6, 43 б.]. Мұндай жағдайдан шығу білімді меңгерудің жолын құрастыру кезінде туындаған проблеманы шешу үшін ойлану қабілетін дамытқанда ғана іске асады. Демек, проблемалық оқыту ғана білім алушылардың шығармашылық ойлауын дамытады деген сөз.

Жоғары білім беретін оқу орындардың міндеттеріне сүйене отырып, оқытудың дәстүрлі типін проблемалық оқытумен салыстырудан шығарылған қорытындылар негізінде проблемалық оқытудың негізгі міндеттерін тұжырымдауға болады.

Проблемалық оқытудың барлық міндеттерінің ішінен педагогикалық зерттеу жасаған кәсіпорында екі міндетті бөліп көрсетті. Біріншісі – оқытудың ғылыми дәрежесін арттыру; екіншісі – ғылыми дүниетанымды қалыптастырудың тиімділігін арттыру.

Танымдық белсенділік - жалпы белсенділік феноменінің маңызды саласы, оның негізі ретінде адамның ең маңызды қасиеті болып табылады. Балалардың жеке тұлғасында танымдық белсенділігінің дамуы бес - алты жас аралығында қарқынды келеді. Өз бетінше ізденімпаздықпен жұмыс істей білу, яғни оқу материалын таңдау, жаңаны қабылдау мен меңгеру, алған білімдерін іс жүзінде қолдана білу, оңтайлы әдістерді таңдап алу, белгілі бір нәтижеге жетуге ұмтылу т.б. білім алушылардың шығармашылық дербестігін қалыптастырудың алғы шарты болып табылады. Білім алушылардың шығармашылық дербестігін, ізденімпаздығын қалыптастыруда білім ордасынан тыс, жеке, ұжымдық жұмыстар ұйымдастыруда шығармашылық ой, пәндік апталықтар мен ғылыми-шығармашылық апталық, жобалар, пәндік үйірмелер мен факультативтік сабақтардың маңызы зор.

Проблемалық оқыту технологиясы негізінде білім алушының білімді меңгерудің ғылыми дәрежесін арттыру екі әдіс арқылы қамтамасыз етіледі:

Бірінші әдіс - оқытушының түсіндіруін күшейту. Әңгіме дәстүрлі оқыту жағдайындағы оқыту материалын сипаттай түсіндіруден проблемалық оқыту жағдайындағы дәлелді түсіндіруге көшу туралы болып отыр. Оқытушының негізгі міндеті - түсіндіру жаңа сапаға ие болады, бұл сапа мыналармен сипатталады, оқытушы: а) өзі жасаған проблемалық ситуация арасында жаңа ұғымның мәнін түсіндіреді; ә) түсіндіре отырып, сол ғылым тарихында белгілі бір проблеманы шешуге алып келген ғылыми зерттеудің жолдарын, логикасын көрсетеді.

Меңгерудің ғылыми дәрежесін арттырудың екінші әдісі - сабақ беру мен оқудың жаңа қатынасын белгілеу, атап айтқанда, оқытушының түсіндірушілік міндетін орынды түрде шектеп, оқу проблемаларын шешу жолымен студенттердің ұғымдарды өздігінен ашу және түсіндіру жөніндегі іс-әрекетін кеңейту. Сөйтіп, бір жағынан оқытушы неғұрлым күрделі әрі өздігінен оқып үйрену үшін шама жетпейтін жаңа ұғымдарды түсіндірудің сапасын арттырады, екінші жағынан, жеке өзінің түсіндіруінің санын азайтып, оқу проблемаларынан тұратын, сол дәрежеде білім алған студенттердің шамалары ұғымдарды өздігінен оқып үйрену процесін ұйымдастырады. Бұл процесс сапалы және берік есте қалдыру үшін оқу материалын жеңілдету жолымен емес, қайта оқу процесін біртіндеп күрделендіру арқылы интеллектуалдық қиындықтар жүйесін жасау жолымен жүруге тиіс. Бұл дамыта оқытудың басты бағыты және білімді саналы, терең әрі берік меңгерудің шешуші шарты болып табылады.

Қазақстан Американдық Еркін университеті 1994 жылдан бергі оқу процессінде 30 жылдық еңбегі бар жоғары оқу мектебі бола отыра өзінің стилімен өзіне ғана тән

ерекшелігімен орын алады. ҚАЕУ оқу процессінде оқытушылар қазіргі кездегі инновациялық технологияның барлық түрін өз сабақтарында, практикалық жұмыстарында, білім алушылармен өзіндік жұмыстарында, тіпті ғылыми еңбектер жазу барысында басты назарда ұстай отыра толық қанды қолданады. Инновациялық технологияның мақалада көтеріліп отырған проблемалық ситуациясы ол Қазақстан тарихы, Мәдениеттану, Философия, Әлеуметтану және Саясаттану сияқты әлеуметтік қоғамдық пәндерде барлық мамандықтың білім алушыларына қолданылады. Ол жердегі тәсілдер де әртүрлі, бір сабақта монография оқытылып сонымен жұмыс жасалса, енді бір сабақтарда сол монография ішін талдау, оның мазмұнына байланысты жұмыс атқару, монография авторымен танысу, кейс ситуациялық жағдайды шешу.

Проблемалық тәсіл кезінде үлкен топтардың арасында проектор арқылы қосылған слайдтағы жағдай аттарды әңгімелесе отыра шешу, оқытушының алдына қойған мақсаттарына жетудегі басты бағыт болып табылады. Әңгіме дәстүрлі сұхбаттасу ретінде сұрақ қойып оның жауабын монография арқылы табуға бетбұрыс жасағанда білім алушылар да лекторды ішіне тартып, қарапайым тілде түсіндірілген сабақты көбірек ойларына ұстап қалады. Өз ойларын еркін айтуға үйренеді, бірақ бұл жерде ескеретін жағдай өз ойын айтқанда дәлелсіз, айғақсыз сөйлеуге болмайтынын ескерілу қажет. Ортегга и Гассеттің ойын тәсілін де проблемалық оқыту технологиясында қолдануға болады, мысалы ҚАЕУ білім алушылары Абайдың қырық бес қара сөзін тұщыды түсінудегі жұмыстары ретінде рөлдік ойын түрінде өз актерлік шеберліктерін көрсете отыра жеткізуге тырысады. Әрбір білім алушы бұл ойынды ойнап шыға отыра алдында тұрған жауапкершілікті сезініп, топтағы білім алушылардан көмек сұрай отыра, өз шамаларына қарай еркін ойнап шығумен қатар, қара сөздегі философиялық проблеманы түсіне отыра бүгінгі күнмен салыстыра отыра жеткізуге тырысады. Ондағы басты проблема жаһандану заманындағы өзекті мәселелерді дұрыс шеше білу екенін жас маман болашақ еңбектерінде қолдана алатынын сезінеді, әрі ұжымдық байланыс жасай отыра топпен жұмыс істеу кезінде өз ойын ғылыми бағыт тұрғысынан шешуге талпынады. Сабақ үстіндегі пікір таласпен, сұхбаттасудан бөлек осындай ойын түріндегі жүргізілген сабақтар білім алушылардың танымдылық белсенділігін арттыруға олардың ой желектерінің нақты бір мақсатқа тоғысуы мен шығармашылық ізденісті көрсетеді. Бұл ұзақ жылдар бойы қалыптасып келе жатқан білім алушылардың дәстүрлі сабағынан ерекшелігі өздерін басқа қырынан көріп, өз бойларындағы басқа да құндылықтардың бар екендігін ашып соны жетілдіруге талпыныс жасап жатады. Бұл оқытушы мен білім алушы арасындағы бір бірін жақынырақ түсіне отырып білім беру арқылы қарым қатынастарын дамыта түсуді көрсетеді.

Бұл проблемалық оқыту технологиясынан түйіндейтін ой оқыту процессін жоғарғы мектеп болғандықтан ізденіс, шығармашылық талпыныс, ғылыми бағытқа бетбұрыс арқылы жетілдіру білім алушының болашақ маман ретінде қалыптасуы мен ҚАЕУ басты миссиясы ХХІ ғасыр көшбасшысын дайындаудағы мықты оқыту технологиясының әдіс тәсілдері екеніне көз жеткізуге болады. Қазіргі бәсекелестік, бақталастық заманда көштен қалмау амалын жасап жатқан уақытта педагогикалық саланы алдыға ұмтылыс пен қажырлы еңбек арқылы мақсатқа жете білуді үйрету болып табылады. Университет қабырғасында білім алған болашақ педагог мамандары дәл осы проблемалық оқыту технологиясының әдіс пен тәсілдерін болашақта өз мамандарында іске асырып жатса, оны университет қабырғасында түсініп, өз бойларына сіңіріп жатса, әрбір ұстаздың еңбегінің бағаланғаны болып табылары сөзсіз.

Педагогика мамандығы өлмейтін, әрі өшпейтін мамандықтардың бірі, тек дәстүрлі технологияларды заманға сай әрлендіріп, жетілдіріп отыру қажет. Кез келген педагогикалық инновациялық технологияны өз пәніне негіздей отыра қарастырса, өз маманының шебері, мамандықтың майталманы бола біледі. Кез келген проблеманың жауабын білімнен, ғылымнан табатынын жастардың бойына сіңіре білу қажет. Жастар мектептен кейін келген буын өз ойларын еркін айтуға, өз істерімен кез келген мәселені дәлелдеуге дайын, тек соны білім арқылы, ғылымның және заңның шеңберінде мәдени қалыпта,

сабырлылық пен салмақтылық арқылы жеткізе білу керектігін үйрету ол кез келген оқытушының міндеті болып табылу қажет. Абай атамыз айтқандай «бұлақ көрсең көзің аш» сөзін әрбір маман өз саласына қолдана білсе, әлі көптеген мықты мамандар мен белсенді жастарды дайындауға, маман майталмандары етіп шығаруға ҚАЕУ ұжымы қызмет етуге дайын.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования. – Рига: Эксперимент, 1995.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Наука, 1964.
3. Роджерс Э.М. Психология эмоции. – М., 2010.
4. Койшибаев Б.А. Педагогический мониторинг комплексного образования. – Алматы: Ғылым, 2001.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Наука, 2004.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории педагогики. – М., 1977.

УДК 378.18

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

Коровина А.А., Стрыгина Н.В., Глушкова Л.Н.

Сведения об авторе. Коровина Алина Александровна – студент ОП «Психология». Стрыгина Наталья Владимировна - студент ОП «Психология». Глушкова Лидия Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности межличностных отношений в студенческой группе и их влияние на образовательный процесс. Анализируется роль факторов, таких как разнообразие личностей, сотрудничество, социальная поддержка и динамика лидерства. Проведенное исследование среди студентов КАСУ с использованием методики диагностики межличностных отношений (ДМО Лири) выявило тенденции к доминированию, дружелюбию и самооценке личности в коллективе. Определено, что положительные межличностные отношения способствуют успешной адаптации, формированию профессиональных компетенций и повышению мотивации к обучению. Сделан вывод о важности создания благоприятного психологического климата для эффективного образовательного взаимодействия.

Ключевые слова. Межличностные отношения, студенческая группа, коммуникация, лидерство, сотрудничество, самооценка, социальная адаптация, образовательная среда, мотивация, групповая динамика.

Авторлар туралы мәліметтер. Коровина Алина Александровна - "Психология" ББ студенті. Стрыгина Наталья Владимировна - "Психология" ББ студенті. Глушкова Лидия Николаевна - психология ғылымдарының кандидаты, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Мақалада студенттер тобындағы тұлғааралық қатынастардың ерекшеліктері және олардың білім беру үдерісіне әсері қарастырылады. Тұлғалардың әртүрлілігі, ынтымақтастық, әлеуметтік қолдау және көшбасшылық динамикасы сияқты факторлардың рөлі талданады. Тұлғааралық қатынастарды диагностикалау әдістемесін (ТҚД Лири) қолдана отырып, ҚАЕУ студенттері арасында жүргізілген зерттеу ұжымдағы тұлғаның үстемдігіне, достығына және өзін-өзі бағалауына үрдісті анықтады. Оң тұлғааралық қатынастар табысты бейімделуге, кәсіби құзыреттілікті қалыптастыруға және оқуға деген ынтаны арттыруға ықпал ететіні анықталды. Тиімді білім беру өзара әрекеттесуі үшін қолайлы психологиялық ахуал құрудың маңыздылығы туралы қорытынды жасалды.

Түйін сөздер. Тұлғааралық қатынастар, студенттер тобы, қарым-қатынас, көшбасшылық,

ынтымақтастық, өзін-өзі бағалау, әлеуметтік бейімделу, білім беру ортасы, уәждеме, топтық динамика.

Author. Alina A. Korovina is a student of the Faculty of Psychology. Natalia V. Strygina is a student of the Psychology Department. Lidiya N. Glushkova is a Candidate of Psychological Sciences, senior lecturer at the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article examines the features of interpersonal relationships in a student group and their impact on the educational process. The role of factors such as personality diversity, collaboration, social support, and leadership dynamics is analyzed. A study conducted among KAFU students using the method of interpersonal relationship diagnostics (DMO Liri) revealed tendencies towards dominance, friendliness and self-esteem of the individual in the team. It is determined that positive interpersonal relationships contribute to successful adaptation, the formation of professional competencies and increased motivation for learning. The conclusion is made about the importance of creating a favorable psychological climate for effective educational interaction.

Keywords. Interpersonal relations, student group, communication, leadership, cooperation, self-assessment, social adaptation, educational environment, motivation, group dynamics.

Межличностные отношения - это взаимодействие между людьми, которое может быть основано на любом виде связи, включая коммуникацию, эмоциональные связи, взаимодействие и т.д. [1, с. 363]. Межличностные отношения могут быть как позитивными, так и негативными и включать элементы доверия, уважения, поддержки, конфликта и т.д. Они играют важную роль в нашей жизни, поскольку мы постоянно находимся в общении с другими людьми и зависимы от них [4].

В университетской среде межличностные отношения играют важную роль в формировании успешного образовательного опыта. Студенческая группа представляет собой многообразное сообщество, где студенты с разным опытом, культурными особенностями и личностными чертами вступают во взаимодействие. Рассмотрим ключевые аспекты и влияние этих отношений на учебный процесс.

Разнообразие личностей и культурных особенностей. Студенческая группа часто объединяет людей из разных регионов и стран, что создает уникальное сочетание культурных перспектив и личностных черт. Это разнообразие может стать источником творческих идей, но также представляет вызов в установлении взаимопонимания и уважения [2].

Общие интересы и цели. Обучение в студенческой группе предоставляет возможность обнаруживать общие интересы и цели. Совместные проекты, обсуждение учебных вопросов и участие в общественных мероприятиях способствуют укреплению взаимоотношений и формированию коллективного духа.

Сотрудничество в учебе. Межличностные отношения влияют на сотрудничество в учебных проектах. Работа в команде требует эффективной коммуникации, дележа обязанностей и уважения к точкам зрения других. Этот опыт не только способствует достижению образовательных целей, но и развивает навыки, которые будут полезны в будущей карьере.

Адаптация и социальная поддержка. Студенческая группа служит средой для адаптации новичков. Межличностные связи помогают студентам преодолевать стресс, связанный с новым учебным окружением, и находить социальную поддержку среди своих коллег.

Динамика лидерства и влияния. Внутри группы формируется своеобразная динамика лидерства и влияния. Некоторые студенты могут выделяться своими лидерскими качествами, в то время как другие предпочитают заниматься творческой составляющей процесса. Это взаимодействие формирует коллективный интеллект и способствует разностороннему развитию группы.

Формирование долгосрочных связей. Студенческие группы могут стать источником долгосрочных дружеских и профессиональных связей. Обмен идеями, опытом и об-

щими учебными переживаниями укрепляют связи, которые могут остаться актуальными и после завершения учебы.

Существуют разные виды межличностных отношений в студенческих группах:

1. Дружба - это отношения, основанные на взаимном уважении и поддержке. Дружба в студенческой среде обычно проводят время вместе, помогают друг другу и делятся своими проблемами и радостями.

2. Профессиональное общение - студенты могут устанавливать контакты с одногруппниками, преподавателями, работниками университета и представителями различных организаций для получения информации, помощи или поддержки в учебе и карьере.

3. Романтические отношения - студенты могут встречаться, влюбляться и поддерживать романтические отношения в университете. Однако важно помнить о соблюдении этических норм и не допускать конфликтов на учебе из-за отношений.

4. Конфликты - иногда межличностные отношения в студенческой среде могут становиться напряженными из-за различий во взглядах, ценностях или интересах. Важно уметь разрешать конфликты конструктивным образом, без драматизации и агрессии.

5. Сотрудничество - студенты могут сотрудничать друг с другом в рамках учебных проектов, групповых заданий или волонтерских мероприятий. Совместная работа помогает развивать коммуникативные навыки, учиться выслушивать и уважать мнение других [5].

Таким образом, тема межличностные отношения в студенческих группах является актуальной на сегодня темой, и требует исследования в конкретных условиях образовательных учреждений.

В нашем исследовании приняли участие студенты КАСУ в составе 22 человека. В качестве методов исследования выступили: методика диагностики межличностных отношений Лири (ДМО), адаптированная Л.Н. Собчик, анкетирование студентов. В анкету были включены вопросы такие как: сведения по полу, возрасту, специальности. В основной части анкеты выяснялась информация по характеру отношений в группе: «Нравится - не нравится находиться в группе, обучаться в данной группе?», «Как оцениваются отношения в группе?», «Хотел бы продолжить обучение, общение в данной группе?» и т.д.

При исследовании межличностных отношений наиболее часто выделяются два фактора: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность. Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия. Они названы М. Аргайлом в числе главных компонентов при анализе стиля межличностного поведения и по содержанию могут быть соотнесены с двумя из трех главных осей семантического дифференциала Ч. Осгуда: оценка и сила. В многолетнем исследовании, проводимом американскими психологами под руководством Б. Бейлза, поведение члена группы оценивается по двум переменным, анализ которых осуществляется в трехмерном пространстве, образованном тремя осями: доминирование-подчинение, дружелюбие-агрессивность, эмоциональность-аналитичность.

Схема Т. Лири основана на предположении, что чем ближе оказываются результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее взаимосвязь этих двух переменных. Сумма баллов каждой ориентации переводится в индекс, где доминируют вертикальная (доминирование - подчинение) и горизонтальная (дружелюбие - враждебность) оси. Расстояние полученных показателей от центра окружности указывает на адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения.

Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

Мы провели исследование особенностей межличностных отношений студентов КАСУ.

Половой состав выборки, следующий: 8 юношей и 14 девушек. Различия в численности юношей и девушек определились характерными особенностями специальностей подготовки. В таблице представлен гендерный состав выборка исследования.

Таблица 1. Половой состав выборки исследования

№	Пол	Количество испытуемых	%
1	Юноши	8	36,4
2	Девушки	14	63,6
Всего:		22	100

Для большей наглядности представим эти же данные в виде диаграммы на рисунке 1.

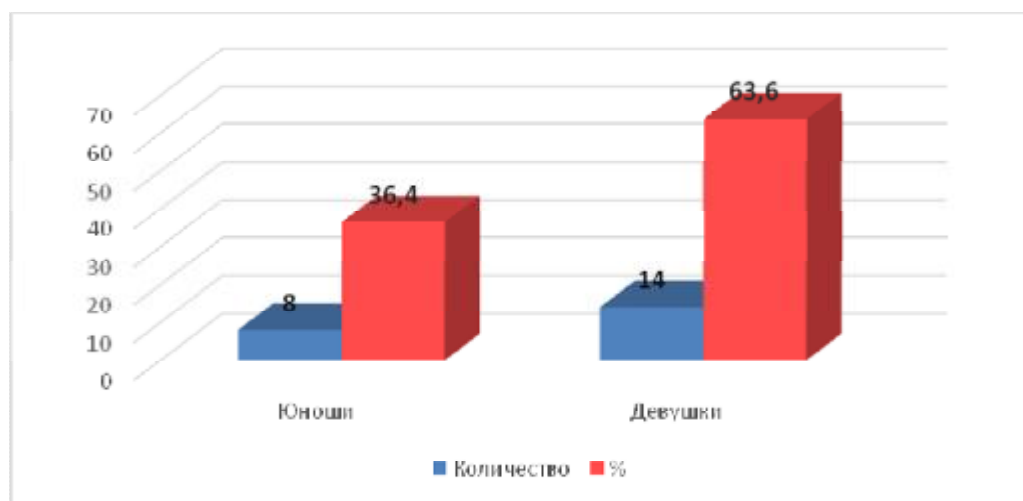


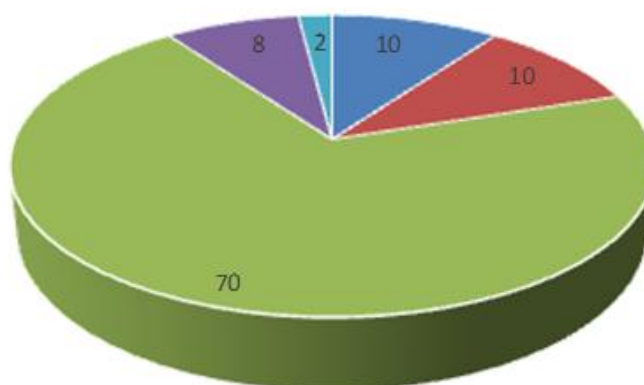
Рисунок 1. Половой состав выборки исследования

Выборку исследования составили 22 студента

Ниже мы рассмотрим специфику выбранной нами методики. Методика диагностики межличностных отношений (ДМО Лири, адаптированная Л.Н. Собчик). Данная методика состоит из следующих основных шкал:

1. Представлений субъекта о себе и идеальном "Я".
2. Изучения взаимоотношений в малых группах.

Рассмотрим результаты по шкале «Представлений субъекта о себе и идеальном "Я"», самооценка методики диагностики межличностных отношений (Лири). Для большей наглядности данные представлены в виде диаграммы, расположенной на рисунке 2.



■ Очень высокая ■ Завышенная ■ Нормальная ■ Заниженная ■ Очень заниженная

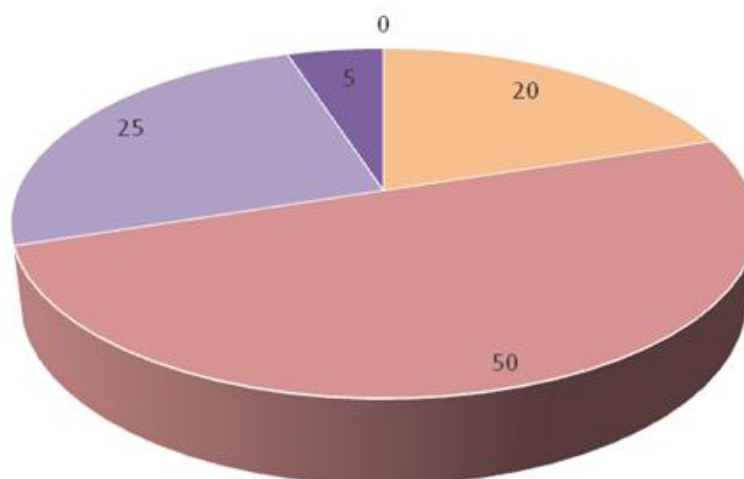
Рисунок 2. Результаты по шкале «Представлений субъекта о себе и идеальном "Я" юношей» методики диагностики межличностных отношений

Из рисунка 2 видно, что 70% испытуемых имеют адекватную самооценку. Адекватная самооценка связана с реалистичностью, объективностью понимания и видения самого себя.

10% испытуемых имеют низкую самооценку своих качеств. Часто низкая самооценка – это показатель неприятия себя, неуверенности, сомнений, недооценки себя.

У 20% испытуемых наблюдается завышенная самооценка с переходом на очень высокую самооценку личностью своих качеств. Особенности завышенной оценки себя проявляются в переоценке собственных качеств, возможностей, видении себя с максимально высокими показателями, но часто данные параметры не соответствуют действительности.

Из рисунка 3 видно, что 70% испытуемых наблюдается завышенная самооценка с переходом на очень высокую самооценку личностью своих качеств. 25% испытуемых имеют адекватную самооценку своих качеств. У 5% испытуемых наблюдается низкая самооценка.



■ Очень высокая ■ Завышенная ■ нормальная ■ Заниженная ■ Очень заниженная

Рисунок 3. Результаты по шкале «представлений субъекта о себе и идеальном "Я" девушек» методики диагностики межличностных отношений

Можно сделать вывод о том, люди с адекватной самооценкой - реалисты, они знают о себе многое. Они умеют перестроиться, так как понимают, какую работу выполняют хорошо. Адекватная самооценка вносит в жизни людей чувство покоя и удовлетворения, ведь объективное осознание себя в социуме и трезвая оценка позволяет не доказывать что-то окружающим. Адекватная самооценка - это соответствие собственного мнения о себе своим реальным способностям. Это не только набор каких-то своих представлений о том, кто я такой, что я могу, но и соответствие их внешним подтверждениям.

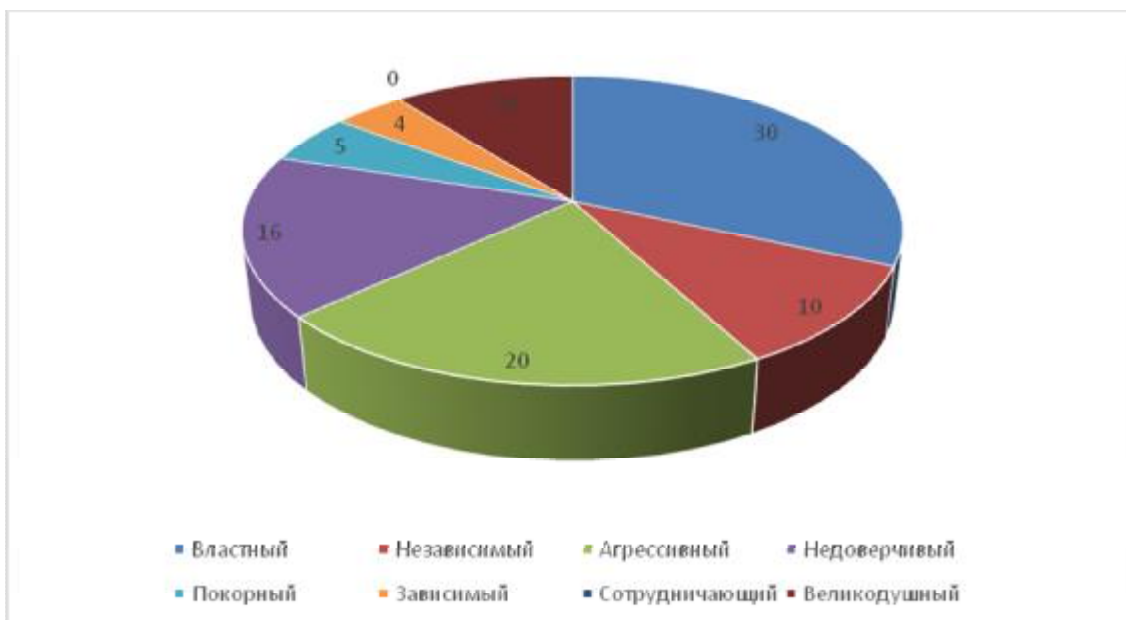


Рисунок 4. Результаты по шкале «взаимоотношений в малых группах» (девушки)

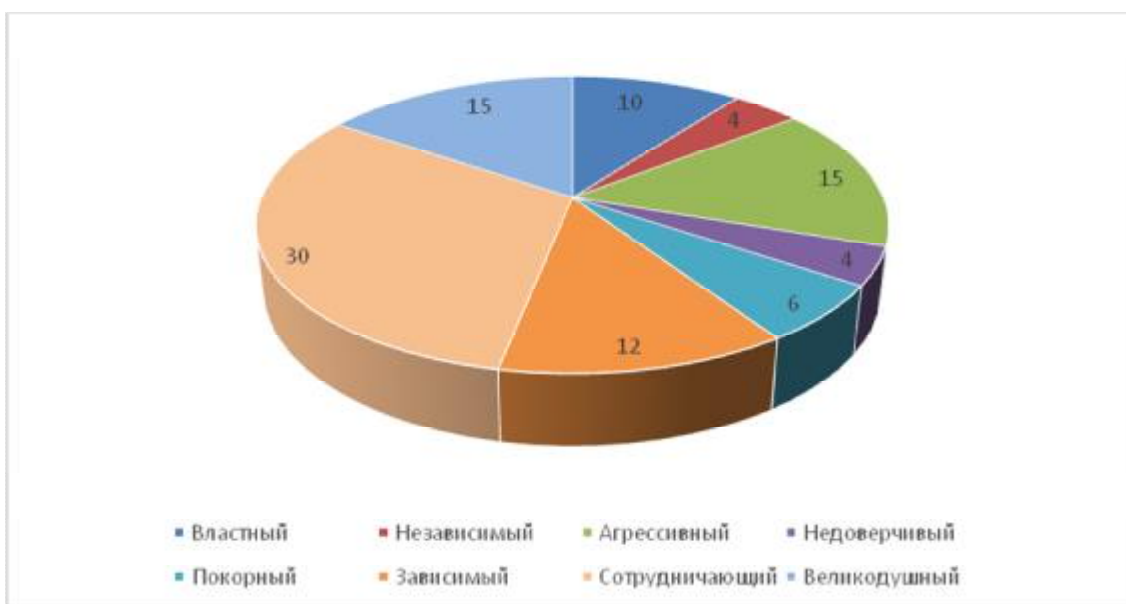


Рисунок 5. Результаты по шкале «взаимоотношений в малых группах» (юноши)

На основании анализа данных студентов был сделан вывод о том, что у студентов КАСУ наблюдается стремление развивать свои способности и умения, поддерживать их на более высоком уровне в тех видах деятельности, которые связаны с творческой активностью. Принцип творческой и самостоятельной активности, позволяют более эффективно сформировать положительную мотивацию и потребность в достижении в учебной дея-

тельности, а также повысить самооценку своих качеств студентами.

Положительное значение результата, полученного по формуле "доминирование", свидетельствует о выраженном стремлении человека к лидерству в общении, к доминированию.

Отрицательное значение указывает на тенденцию к подчинению, отказу от ответственности и позиции лидерства.

Положительный результат по формуле "дружелюбие" является показателем стремления личности к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими.

Отрицательный результат указывает на проявление агрессивно-конкурентной позиции, препятствующей сотрудничеству и успешной совместной деятельности. Количественные результаты являются показателями степени выраженности этих характеристик.

Наиболее заштрихованные на профиле октанты соответствуют преобладающему стилю межличностных отношений данного индивида. Характеристики, не выходящие за пределы 8 баллов, свойственны гармоничным личностям. Показатели, превышающие 8 баллов, свидетельствуют об акцентуации свойств, выявляемых данным октантом. Баллы, достигающие уровня 14-16, свидетельствуют о трудностях социальной адаптации. Низкие показатели по всем октантам (0-3 балла) могут быть результатом скрытности и неоткровенности испытуемого. Если в психограмме нет октантов, заштрихованных выше 4-х баллов, то данные сомнительны в плане их достоверности: ситуация диагностики не располагала к откровенности.

Первые четыре типа межличностных отношений (октанты 1-4) характеризуются тенденцией к лидерству и доминированию, независимостью мнения, готовностью отстаивать собственную точку зрения в конфликте. Другие четыре октанта (5-8) – отражают преобладание конформных установок, неуверенность в себе, податливость мнению окружающих, склонность к компромиссам.

В целом интерпретация данных ориентируется на преобладание одних показателей над другими и в меньшей степени - на абсолютные величины. В норме обычно не наблюдаются значительные расхождения между «Я» актуальным и идеальным. Умеренное расхождение может рассматриваться как необходимое условие самосовершенствования.

Неудовлетворенность собой чаще наблюдается у лиц с заниженной самооценкой (5, 6, 7 октанты), а также у лиц, находящихся в ситуации затянувшегося конфликта (4 октант). Преобладание одновременно 1 и 5 октанта свойственно лицам с проблемой болезненного самолюбия, авторитарности, 4 и 8 – конфликт между стремлением к признанию группой и враждебностью, т.е. проблема подавленной враждебности, 3 и 7 – борьба мотивов самоутверждения и аффилиации, 2 и 6 – проблема независимости - подчиняемости, возникающая в сложной служебной или иной ситуации, вынуждающей повиноваться вопреки внутреннему протесту.

Личности, у которых обнаруживаются доминантные, агрессивные и независимые черты поведения, значительно реже проявляют недовольство своим характером и межличностными отношениями, однако и у них может выявляться тенденция к совершенствованию своего стиля межличностного взаимодействия с окружением. При этом возрастание показателей того или иного октанта определит направление, по которому самостоятельно движется личность в целях самосовершенствования, степень осознания имеющихся проблем, наличие внутриличностных ресурсов.

Анализируя результаты анкетирования, в целом можно обнаружить тенденцию принятия членов группы (77%), положительной эмоциональной ситуации в группе (68%), конструктивного взаимодействия и общения (72%), существуют аспекты некоторых противоречий и разногласий (36%), конфликтов (23%), но в целом группа оценивается как жизнеспособная при наличии конструктивных условий для продолжения обучения и общения (73%). Можно сделать вывод о достаточно положительном векторе и условиях для развития личности в такой группе.

Делая вывод по результатам нашего исследования, можно выделить такие конст-

руктивные факторы, при которых развитие межличностных отношений и развития личности в группе является наиболее оптимальным, как мотивация обучения и общения именно в данной группе, конструктивный характер взаимодействия между студентами, общность цели, состоящей в овладении знаниями, умениями, навыками и подготовке к профессиональной деятельности; учеба как совместная деятельность, общение, общие интересы, наличие конструктивной основы в решении противоречий в группе и др. [3].

Студенческий возраст, в котором пребывают члены группы - это пора достижений, стремительного накопления знаний, умений, становления нравственности, обретение новой социальной позиции. В это же время происходит трансформация мировоззрения с потерей детского мироощущения, и возникают сомнения в собственных силах, возможностях, утверждение собственного «Я» в обществе, и взаимоотношений с окружением. На этой почве отношение к коллективу меняется, наблюдается избирательность в межличностном общении, критичность по отношению к студенческой группе. Активность и процесс утверждения своего «Я» среди сверстников в совокупности с профессиональными интересами.

Таким образом, знание психологических особенностей студенческого возраста на современном этапе становится очень важным и необходимым явлением в психологии высшей школы. Становление личности студента происходит в академической группе, которая находится на определенном этапе своего развития. Характер развития личности в значительной мере обусловлен уровнем развития группы, в которую личность включена и в которой она интегрирована.

В заключение следует отметить, что межличностные отношения являются мощным стимулом учебной деятельности для каждого студента. Практика показывает, что значительное число студентов не могут раскрыть свои способности и вполне овладеть учебной программой в составе группы, которая не создает им психологического комфорта. Установлено, что развитие межличностных отношений студентов должно происходить через вовлечение их в жизнь группы и для этого на факультете создаются благоприятные условия по включению студентов в совместную деятельность. Делается вывод о том, что группа с высокой степенью благоприятности межличностных отношений, как правило, более успешно осуществляет учебную и общественно значимую деятельность, а в общении друг с другом наблюдаются взаимопомощь и поддержка. Можно сделать вывод о достаточно конструктивных условиях в группах КАСУ для развития личности в студенческой группе. Таким образом, все учебно-воспитательные мероприятия должны быть направлены на формирование здорового климата студенческой группы, как важного средства развития профессиональных компетентностей будущего специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хлебодарова О.Б. Эмпатийные сопереживания в контексте ценности личности // Молодой ученый. - 2012. - №11. - С. 363-365.
2. Чернышев А.С. Психологические проблемы современной молодежи // Молодежь провинции: проблемы и перспективы. – Курск [Б. и.], 2011.
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд. Института психотерапии, 2002.
4. Федорова Е.В., Калашникова С.М. Внутригрупповые отношения студентов // Бизнес, наука и общество. – 2015.
5. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. - СПб.: Питер, 2009.

УДК 372.881.161.1

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Блинова К.А., Левина Т.В.

Сведения об авторах. Блинова Карина Асхатовна – магистрант КАСУ по образовательной программе «Русский язык и литература». Левина Татьяна Викторовна – магистр филологии, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Статья рассматривает современные подходы и методики формирования исследовательских умений на уроках русского языка и литературы. Особое внимание уделено алгоритмам организации исследовательских проектов, выбору темы исследования, а также методам сбора и анализа информации. В работе представлены примеры успешной практики и рекомендации по развитию критического мышления и творческих способностей учащихся через активное участие в научно-исследовательской деятельности на уроках гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова. Исследовательские умения, уроки русского языка и литературы, активное обучение, алгоритмы организации исследовательских проектов, критическое мышление, творческие способности, методы сбора информации.

Автор туралы мәліметтер. Блинова Карина Асхатовна - Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Орыс тілі мен әдебиеті» білім беру бағдарламасының магистранты.

Аннотация. Мақалада орыс тілі мен әдебиеті сабақтарында зерттеу дағдыларын қалыптастырудың заманауи тәсілдері мен әдістері қарастырылады. Зерттеу жобаларын ұйымдастыру алгоритмдеріне, зерттеу тақырыбын таңдауға, ақпаратты жинау және талдау әдістеріне ерекше назар аударылады. Жұмыста гуманитарлық пәндер сабақтарында ғылыми-зерттеу жұмыстарына белсенді қатысу арқылы оқушылардың сыни ойлауы мен шығармашылық қабілеттерін дамыту бойынша табысты тәжірибелер мен ұсыныстардың мысалдары келтірілген.

Түйін сөздер. Зерттеу дағдылары, орыс тілі мен әдебиеті сабақтары, белсенді оқыту, зерттеу жобаларын ұйымдастыру алгоритмдері, сыни ойлау, шығармашылық қабілеттер, ақпарат жинау әдістері.

About the author. Karina A. Blinova - a Master's student, Russian Language and Literature, Kazakh-American Free University. Tatiana V. Levina - Master of Philology, Senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology at the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article examines modern approaches and methods of forming research skills in Russian language and literature lessons. Special attention is paid to algorithms for organizing research projects, choosing a research topic, as well as methods for collecting and analyzing information. The paper presents examples of successful practice and recommendations for the development of critical thinking and creative abilities of students through active participation in research activities in the humanities.

Keywords. Research skills, Russian language and literature lessons, active learning, algorithms for organizing research projects, critical thinking, creativity, methods of collecting information.

Исследовательская деятельность в образовании долгое время тесно переплеталась с методом проектов, вызывая многочисленные дискуссии и разработки различных методик. Начиная с XIX века и до начала XX века, в США философ и педагог Джон Дьюи предложил концепцию "метода проблем", который акцентировал внимание на активной роли ученика в обучении, основываясь на личных интересах и важных жизненных задачах. Этот подход требовал от учеников использования уже имеющихся и новых знаний для решения реальных проблем.

Уильям Херд Килпатрик разработал концепцию "метода проектов", расширяя идеи Дьюи и предлагая структурированное решение значимых жизненных проблем через учебные проекты. Этот подход подразумевал самостоятельное исследование и решение задачи учениками, используя разнообразные знания и достигая конкретных результатов. Внедрение этой методики в образовательный процесс акцентировало внимание на активности учащихся и их собственном вовлечении в процесс обучения.

Французские педагоги, в частности Ж. Бертье и О. Декроли, также внесли свой вклад в развитие метода проектов, интегрируя его с методом интересов. Этот подход предполагал глубокое исследование одной широкой темы на протяжении учебного года, что стимулировало учеников к самостоятельному изучению и развитию творческих проектов.

В 1920-е годы в США начались эксперименты с "Дальтон-планом" в школе города Долтон, штат Массачусетс. Этот метод предполагал индивидуальные учебные планы, самостоятельные задания и раннюю социализацию, что стало значимым шагом в направлении инновационного образования.

Таким образом, развитие исследовательских умений в образовательных теориях отечественных и зарубежных авторов прошло через несколько важных этапов, акцентируя внимание на активном участии учеников в образовательном процессе и их самостоятельной деятельности.

В школе Паркхёрст систематически отслеживался уровень усвоения знаний с помощью специальных карточек, на которых фиксировался прогресс учеников в выполнении ежемесячных заданий. Каждый ученик, учитель-предметник и классный руководитель имели свою личную копию таких карточек. По прибытии в школу, ученики отмечались в журнале дежурного и получали задания и необходимую литературу от классного руководителя. Время на обучение внутри школы учащиеся могли выбирать по своему усмотрению. При уходе домой они обязаны были сдать научную литературу, чтобы вернуть свою карточку.

Дальтон-план включал использование специализированных лабораторий, оснащенных необходимыми учебными материалами и оборудованием. Ученикам предоставлялась свобода перемещаться между аудиториями в процессе работы. В этой модели образования роль учителя включала организацию учебного процесса, консультирование и курирование, с акцентом на персонализированные задания, соответствующие индивидуальным потребностям каждого ученика.

Приверженцы Дальтон-плана выделяли его преимущества, такие, как стимулирование учебной мотивации, развитие личной ответственности, навыков самостоятельного обучения и управления временем. Модель позволяла учащимся изучать материал в индивидуальном темпе, что способствовало устранению разделения на успевающих и отстающих, основываясь на предпочтениях в естественных или гуманитарных науках. Групповые занятия в рамках этой методики способствовали развитию социальных навыков.

Несмотря на широкую поддержку в американском обществе и за рубежом, были и критики Дальтон-плана. Они отмечали, что успешность методики зависела от готовности педагогов к индивидуальной работе с учениками и их способности адаптироваться к гибкому методическому плану. Критики также указывали на значительные материальные затраты на оборудование, научные ресурсы и учебники для поддержания работы лабораторий.

Профессор Эдвард Коллингс внедрил метод проектов в сельской школе Миссури в 1917 году. Он отметил, что учащихся привлекает мотивация к новым практическим знаниям и сам процесс исследования. Коллингс разделял проекты на экскурсионные, конструктивные, игровые и проекты-рассказы, и исследования подтвердили преимущества метода проектов перед традиционными методами обучения.

Германский педагог Гуго Гаудинг разработал образовательную программу на основе личностно-ориентированного подхода, где акцент делался на самостоятельности учащихся и исследовательской деятельности. Он подчеркивал важность индивидуальных характеристик учеников, таких как тип мышления, способность к восприятию информации и уровень интеллектуального развития.

В России идеи метода проектов были внедрены еще в начале 1900-х годов под руководством Станислава Теофиловича Шацкого. Он стремился создать образовательную среду, где учителя и дети могли бы развиваться совместно, а проектная деятельность в

его школах направлялась на достижение практически полезных результатов для общества.

В период советской власти идеи метода проектов начали активно внедряться в школьное образование, хотя этому процессу часто не хватало системности и четкой организации. В 1931 году метод проектов был официально осужден постановлением Центрального Комитета ВКП(б), и его использование в школах было запрещено.

Несмотря на запрет, некоторые элементы метода проектов были заимствованы и интерпретированы на ранних стадиях его внедрения:

Трудовая школа - фокусировалась на выявлении индивидуальных особенностей ребенка через введение его в трудовую деятельность.

Метод учебного исследования (1920-е годы) - предполагал исследование известных фактов учащимися под руководством учителя.

Студийная работа - подразумевала самостоятельную работу группы учащихся в лаборатории без четкого расписания при присутствии учителя.

Комплексный метод (1923 год) - неструктурированное изучение дисциплин с выделением центральных тем и акцентом на практическую направленность.

Звеньевой метод - использование деления труда среди учеников при работе над конкретной темой и организация их самостоятельной работы.

Летняя школа (1931 год) - направлена на приобретение трудовых навыков и развитие практических умений в политехническом воспитании [19].

Также следует упомянуть технологию развивающего обучения, чьими основателями были Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и другие. Эта технология активно включала элементы исследовательской деятельности. Согласно Выготскому, развитие ребенка происходит через обучение в его «зоне ближайшего развития».



Рисунок 1. Зона ближайшего развития (по Л.С. Выготскому)

Взаимодействие между учителем и учеником способствует развитию комплекса качеств развитой личности у последнего. Учащиеся приобретают базовые знания, умения и навыки, развивают мышление, механизмы саморегуляции, эмоциональный интеллект и нравственные качества. Ребенок становится активным субъектом образовательного процесса. В методическую систему включены следующие этапы:

- Перенос усвоенных приемов с одной обучающей задачи на другую.
- Поиск новых приемов учебной работы.
- Управление своей учебной деятельностью.

- Приемы обобщения.

В 1960-е годы Л.В. Занков и его коллектив доработали развивающее обучение и представили собственную систему работы, описанную на рисунке 2.



Рисунок 2. Сущность технологии развивающего обучения Л.В. Занкова

В эпоху советской власти идеи развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина внедрялись в школьное образование с особым акцентом на формирование теоретического мышления у учащихся. Теоретическое мышление означает способность объяснять происхождение явлений и понятий, анализировать условия их возникновения и проследить процесс их формирования. Эта система образования, развивавшаяся с 1950-х годов и массово внедренная в 1980-90-е годы, значительно повышала теоретический уровень образования, обеспечивая учащихся знаниями, умениями, научными концепциями, художественными образами и нравственными ценностями. Целью педагога было стимулировать развитие учеников и вдохновить их на поиск знаний. Однако методика не всегда подходила всем учащимся из-за своей сложности и высокого темпа обучения.

В Казахстане методическая система начала формироваться на основе опыта соседних стран и недавно претерпевает изменения в соответствии с западными образовательными моделями. Казахские педагоги акцентируют внимание на использовании нестандартных методов обучения для стимулирования образовательного интереса учащихся. А.К. Кенжебаева в своей методической статье подчеркивает, что важно научить уче-

ников самообразованию, развить у них высокие мыслительные навыки и способность рассуждать. Она рекомендует использовать активные методы обучения на уроках для улучшения запоминания и логичности мыслительной активности учащихся.

Таблица 1. ПОПС-формула

П	Позиция	В чем заключается ваша позиция	«Я считаю, что...»
О	Обоснование	Довод в поддержку вашей позиции	«Потому что...»
П	Пример	Факты, иллюстрирующие довод	«Я могу подтвердить это тем, что...»
С	Следствие	Вывод	«В связи с этим...» «Исходя из этого...»

В конце урока рекомендуется использовать методы самооценивания и рефлексии для оценки выполнения заданий и обсуждения хода учебного процесса. Многие педагоги в Казахстане придерживаются этого подхода, так как он соответствует современным образовательным стандартам.

Д.Б. Медетова, делая обзор своего опыта работы, подчеркивает важность развития критического мышления на уроках русского языка и литературы. Критическое мышление предполагает анализ информации, оценку ее достоверности и логики, а также формирование обоснованных выводов и суждений. В своей практике Медетова активно использует инновационные технологии, такие как инсерт, мозговая атака, групповая дискуссия, чтение с остановками, вопросы Блума, кластеры, синквейн, эссе и лингвистические карты.

На примере работы в 5 классе по изучению темы «Глагол» Медетова демонстрирует элементы исследовательской деятельности. Учащиеся разделяются на группы, каждая из которых занимается изучением различных аспектов темы. Это включает исторический аспект происхождения слова «глагол», грамматическую справку, анализ слов, связанных с глаголом, а также сравнение глагола с другими частями речи. Такой подход помогает стимулировать самостоятельность и активное участие учеников в учебном процессе.

А.А. Нуржанова отмечает, что внеклассная работа по русскому языку и литературе играет ключевую роль в развитии интереса к предмету, исследовательских навыков и творческой активности учащихся. Она представляет собой возможность более глубокого изучения литературных произведений, лингвистики и теории искусства. Внеклассная работа может быть постоянной, такой как драматические кружки, читательские клубы, и эпизодической, включающей игры, встречи с писателями и олимпиады. Она способствует развитию коммуникативной культуры, углублению знаний, поддержке одаренных учащихся и развитию «soft skills».

Внеклассная работа является мощным инструментом для развития умственных, творческих и коммуникативных компетенций учащихся, обеспечивает эффективность образовательного процесса и высокую воспитательную эффективность.

Д.Т. Джаимбаева в своих рекомендациях по организации уроков русского языка и литературы акцентирует внимание на использовании технологий творческих мастерских. Она предлагает следующие принципы и элементы работы:

- включение творческой, поисковой и исследовательской деятельности учащихся;
- использование групповой формы учебного взаимодействия;
- поддержка самостоятельности и свободы выбора на всех этапах работы;
- уважение права каждого на собственное мнение и ошибку, а также право высказаться и быть услышанным;
- допустимость ситуации поиска ответов и решений без стремления к окончательности.

Основные принципы и правила ведения педагогической мастерской, как описывает А.А. Окунев, включают:

- Уважение ценностей и равенство смыслов.
- Поддержка права каждого на ошибку и самостоятельное преодоление ошибок как часть пути к пониманию истины.
- Оценочная деятельность заменяется на самооценку и самокоррекцию.
- Включение элемента неопределенности в заданиях, что способствует стимулированию творческого процесса через интерес и психологический дискомфорт, который мотивирует на поиск решений.
- Применение диалогичности как основного принципа взаимодействия, сотрудничества и сотворчества.
- Ограничение участия учителя в практической деятельности, что способствует развитию самостоятельности учащихся.

Этапы работы в мастерской, согласно А.А. Окуневу, можно увидеть на рисунке 3.



Рисунок 3. Этапы работы в педагогической мастерской А.А. Окунева

Г.К. Есмагамбетова обсуждает научно-исследовательскую работу как сложный и многогранный процесс, требующий особого подхода и организации. Она предлагает следующий алгоритм деятельности:

- Запуск исследовательского проекта, включая мотивацию и целеполагание.
- Формирование гипотез, выбор методов исследования, актуализация личного опыта ученика.
- Разработка проекта, включая отбор и изучение теоретического материала, формирование смысловых частей работы.
- Рефлексия, важный момент при написании работы, включая анализ фактического материала для сохранения практической ценности и уникальности исследования.

Главное внимание уделяется начальному формированию исследовательских умений уже с 5-6 классов, что позволяет учащимся полноценно овладеть этими навыками и успешно применять их на старших этапах образования. Выбор темы исследования играет ключевую роль, поскольку от его интересности и научной значимости зависит успех работы. Принцип новизны является одним из наиболее сложных аспектов исследовательской деятельности, но важно научить учащихся искать уникальные подходы и новые знания, даже если тема уже хорошо изучена в науке. Методы сбора информации должны соответствовать возможностям и интересам учащихся, включая анкеты, опросы, анализ и интерпретацию научных источников.

Исследование может охватывать различные предметные области, что позволяет свободно исследовать смежные темы и сотрудничать с предметными педагогами для бо-

лее глубокого понимания исследуемых вопросов. Таким образом, активизация исследовательских навыков в учебном процессе рассматривается с психолого-педагогической, активизационной и общепедагогической точек зрения, что способствует развитию у учащихся критического мышления и способностей к научному творчеству.

Для создания эффективной технологии обучения важно учитывать как прошлый опыт, так и современные инновационные методики. Мы предлагаем методическую разработку по внедрению элементов исследовательской активности на уроках русского языка и литературы для старших классов.

Методика, разработанная на основе концептуальных положений Г.К. Селевко, характеризуется частнопредметным подходом и философской основой в гуманистической парадигме. Она ориентирована на развитие социогенных и психогенных факторов через ассоциативно-рефлекторную научную концепцию. Методика предполагает формирование операционных и эмоционально-нравственных структур личности учащихся, поддерживаемое дидактическими и педагогическими технологиями.

Основное внимание уделяется проблемным, поисковым, исследовательским и коммуникативным методам, интегрированным в традиционную классно-урочную форму с элементами дифференциации и индивидуализации. Педагогическое взаимодействие строится на принципах сотрудничества и партнерства между учителем и учащимися, что способствует активизации и интенсификации учебной деятельности.

Таким образом, предложенная методика обеспечивает поэтапное обучение исследовательской деятельности, где учащиеся самостоятельно формулируют проблемы и находят их решения, поддерживаемые стратегией и тактикой, определенными педагогом.

Для успешного внедрения исследовательских подходов на уроках русского языка и литературы в старших классах необходимо учесть три уровня развития исследовательских умений у учащихся. На первом уровне учителю предоставляется ведущая роль в определении проблемной ситуации и стратегий ее решения, оказывая активную поддержку ученикам. Второй уровень предполагает создание проблемных ситуаций, где учащиеся получают больше свободы в выборе методов исследования. Важно отметить, что в условиях выявленного низкого уровня исследовательской компетенции студентов, мы ориентируемся на первые два уровня, что обеспечивает комфортные условия для их активной учебной деятельности.

Мы разработали методику уроков-исследований, которая включает несколько ключевых этапов. На первом этапе акцент делается на актуализации знаний, мотивации и создании проблемной ситуации, в результате чего учащиеся выявляют проблему и определяют тему исследования. Далее следует выдвижение гипотез, проверка и интерпретация результатов исследования, что способствует практическому применению новых знаний и рефлексии. В рамках уроков-исследований используются различные методы и приемы, включая учебные эксперименты, создание графических изображений, написание сочинений и рефератов.

На втором этапе уроков учащиеся целенаправленно работают над поиском информации и ее анализом, используют рекомендованную литературу и интернет-ресурсы. Этот этап также включает публичные выступления перед классом и оценку результатов работы учителем, что способствует развитию навыков самостоятельности и коммуникативных умений учащихся.

Таким образом, предложенная методика обучения нацелена на системное развитие исследовательских компетенций старших школьников, обеспечивая им возможность активно взаимодействовать с учебным материалом и углублять свои знания в области русского языка и литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.: Книга по Требованию, 2013.
2. Джаимбаева Д.Т. Элементы творчества, интегрируемые в процесс обучения русскому

- языку и литературе // Уроки русского языка и литературы в школе (Алматы). - 2021. - №4. - С. 12-13.
3. Дьюи Д. Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000.
 4. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего. – М.: РСФСР, 1922.
 5. Есмагамбетова Г.К. Как я училась организовывать научно-исследовательскую работу учащихся // Уроки русского языка и литературы в школе (Алматы). - 2021. - №6. - С. 12-13.
 6. Кенжебаева А.К. Активные методы обучения на уроках русского языка и литературы // Уроки русского языка и литературы в школе (Алматы). - 2023. - №2. - С. 4-5.
 7. Киллпатрик В. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. - Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925.
 8. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. – М., 1926.
 9. Медетова Д.Б. Реализация критического мышления на уроках русского языка и литературы // Уроки русского языка и литературы в школе (Алматы). - 2023. - №1. - С. 5-7.
 10. Нуржанова А.А. Привитие интереса к изучению русского языка и литературы // Уроки русского языка и литературы в школе (Алматы). - 2023. - №1. - С. 8-9.
 11. Помелов В.Б. Программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в первые годы советской власти // Вестник ВятГУ. - 2018. - №4. - С. 172-178.
 12. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005.
 13. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005.
 14. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
 15. Что такое Дальтон-план и почему он был популярен в СССР [Электронный ресурс] // Сайт Skillbox-media. - URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-daltonplan-i-rochemu-on-byt-populyaren-v-sssr-no-nedolgo/> (Дата обращения: 16.02.2024 г.).
 16. Шацкий С.Т. Наше педагогическое течение. Педагогические сочинения, том второй. – М.: Просвещение, 1964.
 17. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений - 4-е издание. – М.: Академия, 2007.

УДК 376.37

**КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ
ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Третьякова А.Н., Стельмах С.А.

Сведения об авторе. Третьякова Анна Денисовна - магистрант ОП «Дефектология» ВКУ им. С. Аманжолова. Стельмах Светлана Александровна - кандидат психологических наук, профессор ВКУ им. С. Аманжолова

Аннотация. Коррекционно-логопедическая работа играет важную роль в преодолении общего недоразвития речи (ОНР) у детей старшего дошкольного возраста, поскольку речевые нарушения могут значительно влиять на формирование их социальных представлений. В статье рассматриваются методы и приемы логопедической коррекции, направленные на развитие речевой активности, формирование связной речи и расширение словарного запаса у детей с ОНР. Особое внимание уделяется взаимосвязи между речевым развитием и социальными навыками, а также значимости целенаправленного формирования социальных представлений у дошкольников в процессе логопедической работы. В статье представлены эффективные практики логокоррекционной работы, учитывающие индивидуальные особенности детей, и подчеркивается важность комплекс-

ного подхода, включающего взаимодействие логопедов, педагогов и родителей.

Ключевые слова. Коррекционно-логопедическая работа, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, формирование социальных представлений, речевое развитие, логопедическая коррекция.

Авторлар туралы мәліметтер. Третьякова Анна Денисовна - С. Аманжолов атындағы ШҚУ "Дефектология" ББ 2 курс магистранты. Стельмах Светлана Александровна - психология ғылымдарының кандидаты, С.Аманжолов атындағы ШҚУ профессоры.

Аннотация. Түзету-логопедиялық жұмыс үлкен мектеп жасына дейінгі балаларда жалпы сөйлеу дамымауын (ЖСД) еңсеруде маңызды рөл атқарады, өйткені сөйлеу бұзылыстары олардың әлеуметтік түсініктерінің қалыптасуына айтарлықтай әсер етуі мүмкін. Мақалада сөйлеу белсенділігін дамытуға, байланыстырып сөйлеуді қалыптастыруға және ЖСД бар балалардың сөздік қорын кеңейтуге бағытталған логопедиялық түзету әдістері мен тәсілдері қарастырылады. Ерекше назар сөйлеу дамуы мен әлеуметтік дағдылардың өзара байланысына, сондай-ақ мектепке дейінгі балаларда әлеуметтік түсініктерді мақсатты түрде қалыптастырудың маңыздылығына аударылады. Мақалада балалардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, логопедиялық түзету жұмыстарының тиімді тәжірибелері ұсынылған және логопедтердің, педагогтердің және ата-аналардың өзара әрекеттесуін қамтитын кешенді тәсілдің маңыздылығы атап өтіледі.

Түйін сөздер. Түзету-логопедиялық жұмыс, жалпы сөйлеу дамымауы, үлкен мектеп жасына дейінгі балалар, әлеуметтік түсініктерді қалыптастыру, сөйлеу дамуы, логопедиялық түзету.

Authors. Anna Tretyakova is a 2nd-year master's student in the Department of Defectology at the S. Amanzholov State University. Svetlana A. Stelmakh - Candidate of Psychological Sciences, Professor of the EKV named after S. Amanzholov.

Abstract. Correctional and speech therapy work plays a crucial role in overcoming general speech underdevelopment (GSU) in older preschool children, as speech impairments can significantly impact the formation of their social representations. This article examines the methods and techniques of speech therapy correction aimed at developing speech activity, forming coherent speech, and expanding the vocabulary of children with GSU. Special attention is paid to the interconnection between speech development and social skills, as well as the importance of purposefully forming social representations in preschoolers during speech therapy. The article presents effective practices in speech therapy correction that take into account the individual characteristics of children and highlights the importance of a comprehensive approach, including the collaboration of speech therapists, educators, and parents.

Keywords. Correctional speech therapy work, general speech underdevelopment, older preschool age, formation of social representations, speech development, speech therapy correction.

Формирование социальных представлений у детей с общим недоразвитием речи представляет собой актуальную проблему. Исследования показывают, что несформированная речь у дошкольников может негативно сказываться на их способности понимать и создавать социальные представления [1], [2], [3]. Недостаточные представления о социальном окружении влияют на речь, мышление, общение и поведение детей, что в итоге может замедлить процесс их социализации в различных сферах жизни: поведенческой, эмоциональной, познавательной, этико-нравственной, межличностной.

Для успешной социализации детей с общим недоразвитием речи важно обеспечить им поддержку специалистов (логопедов, психологов, педагогов) и родителей, а также создать благоприятное социальное окружение, где ребенок сможет взаимодействовать с другими и развивать свои навыки коммуникации.

Анализ исследований в области специальной психологии и педагогики выявил, что у детей с различными отклонениями в развитии социализация происходит не так, как у детей с типичным развитием. Сложности в установлении межличностных отношений, неправильные эмоциональные реакции, оценки и самооценка, нарушения в коммуникативной деятельности, а также низкая мотивация для обучения сильно снижают уровень психосоциального и личностного развития ребенка, ограничивая его способности в восприятии социальной реальности. Эти выводы подтверждают исследования Л.А. Головчиц, М.А. Егоровой, А.В. Кротковой, Е.В. Селезневой, В.И. Селивёрстова, Л.Ю. Шамко,

С.Г. Шевченко и других авторов.

В логопедии вопрос формирования социальных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи был предметом изучения в исследованиях различных авторов, таких как Леханова О.Л. [4], Миняжева Д.Р. [5], Двуреченская О.Н. [6], Шацкая О.О. [7] и др. Важно отметить, что недоразвитие речи у детей дошкольного возраста может оказывать негативное воздействие на их способность понимать социальную среду, что может быть одной из причин нестабильности и не полноты их социальных представлений.

Недостаток различных компонентов социальных представлений может оказывать влияние на речь, мышление, межличностное взаимодействие и поведение детей, что замедляет и затрудняет процесс их социализации в различных аспектах жизни, таких, как познавательный, поведенческий, эмоциональный, нравственный и межличностный. Исходя из этой необходимости, возникла потребность в создании и последующем экспериментальной реализации программы, направленной на коррекцию общего недоразвития речи и формирование социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Это позволит преодолеть речевые нарушения и способствовать формированию психологических навыков, необходимых для нормализации процесса социализации у детей.

Методы исследования: беседа «Расскажи о себе» (А.М. Щетинина); оценка способности к распознаванию эмоциональных состояний (Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова); методика «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина); методика «Закончи историю» (модифицированный вариант ситуаций Р.М. Калининой); шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения) (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс); оценка речевого развития (сформированность словарного запаса, грамматический строй речи и связная речь).

База исследования: КГУ «Глубоковская средняя школа имени Ы. Алтынсарина» отдела образования по Глубоковскому району управления образования ВКО. В исследовании принимали участие 6 детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В исследовании принимали участие 2 воспитателя.

В соответствии с результатами констатирующего эксперимента было определено направление экспериментального обучения: коррекция ОНР в процессе формирования социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Направление работы выступало в качестве стержневой линии экспериментального обучения и реализовывалось на всех его этапах. Суть данного направления заключалась в преодолении общего недоразвития речи, формирование языковой способности в её грамматическом и семантическом аспектах на основе формирования социальных представлений.

Коррекционный эффект заключается в том, что комплексная коррекционно-логопедическая работа способствовала развитию речи, познавательной и социально-личностной сфер дошкольников с ОНР и повышала эффективность коррекции речевого недоразвития в процессе формирования социальных представлений. Программа включала в себя этапы:

- формирование социальных эмоций, улучшение навыков социального восприятия, развитие способности к эмоциональному распознаванию, сочувствия, активного включения эмоциональной лексики в общение;
- развитие речи и формирование представлений о социально-этических нормах и правилах поведения;
- обучение воспроизведению речевых моделей в игровых ситуациях;
- формирование навыка переноса усвоенных социальных представлений в сферу межличностного общения.

Программа коррекции общего недоразвития речи включает в себя разнообразные упражнения, способствующие развитию речи и формированию социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Содержание этапов экспериментального обучения реализовывалось в процессе ин-

дидуальных занятий детьми 2 раза в неделю по 40 минут, а также групповых занятий раз в неделю. Сроки реализации программы коррекции 3 месяца. Всего было проведено 18 часов индивидуальной работы с каждым ребенком и 6 часов групповой работы.

Использование модели коррекционно-логопедической работы на базе формирования социальных представлений при коррекции общего недоразвития речи показало положительную динамику в речевом статусе детей, что выразилось в качественном развитии языковой способности в её грамматическом и семантическом аспектах.

В речевом статусе дошкольников с общим недоразвитием речи произошли значительные изменения. Расширилась и обогатилась семантическая структура слова, что обеспечивало точное употребление эмоциональной лексики (синонимов, антонимов) при построении оценочных суждений. Отмечался устойчивый навык самостоятельного речевого высказывания с учётом коммуникативной ситуации и заданной речевой ситуации. Дети свободно применяли усвоенные модели речевого поведения в ситуации общения. Повысился уровень понимания социального содержания сюжетных картинок. Дети научились описывать, анализировать и классифицировать объекты и явления социальной действительности, предвосхищать результат того или иного действия, поступка с последующим обоснованием.

У большинства детей с ОНР произошли положительные изменения в определении и обозначении всех эмоциональных состояний, как основных (радость, грусть, злость), так и более тонких (удивление, спокойствие) (рисунок 1).



Рисунок 1. Результаты в динамике распознавания эмоций по методике «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» (разработка Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой) (в баллах)

Хотя у детей с общим недоразвитием речи возникают трудности в понимании нравственных поступков из-за ограниченности их коммуникативных и социальных навыков, что препятствует им в правильном восприятии эмоций и поведения других людей, мы наблюдаем изменения в их оценках после прохождения программы коррекции.

На рисунке 2 представлены результаты диагностики эмоционально-нравственного развития детей по тесту «Закончи историю».

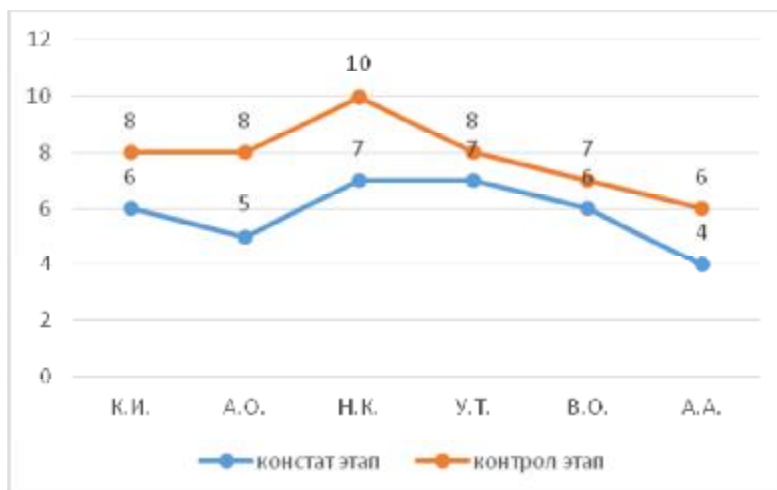


Рисунок 2. Результаты по детям по тесту «Закончи историю» по Р.Р. Калининой в динамике

По тесту у всех детей наблюдается улучшения в показателях. Высокие оценки у Н.К. (10 б.), с уровня средних баллов до уровня выше средних оказались результаты у К.И. (8 б.), У.Т. (8 б.) и А.О. (8 б.). средний уровень оценок у ребенка В.О. (7 б.) и А.А. (6 б.). Они испытывали затруднения в определении положительной или отрицательной оценки поведения, не всегда могли дать объяснения этой оценке и сформулировать моральный аспект.

По результатам проведенной беседы «Расскажи о себе» были определены уровни и характер самооценки детей после программы коррекции. Уровень самооценки и самопринятия у детей с ОНР был определен на среднем уровне у 4х детей и 2ое детей показали высокий уровень самооценки (К.И., А.А.). Конкретный характер самооценки на среднем уровне стал представлен у всех детей. с низкого до среднего уровень осознания повысился у Н.К., У.Т. и В.О.

По шкальной оценке сформированности социальных форм поведения ребенка (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) педагоги оценили детей следующим образом (рисунок 3).

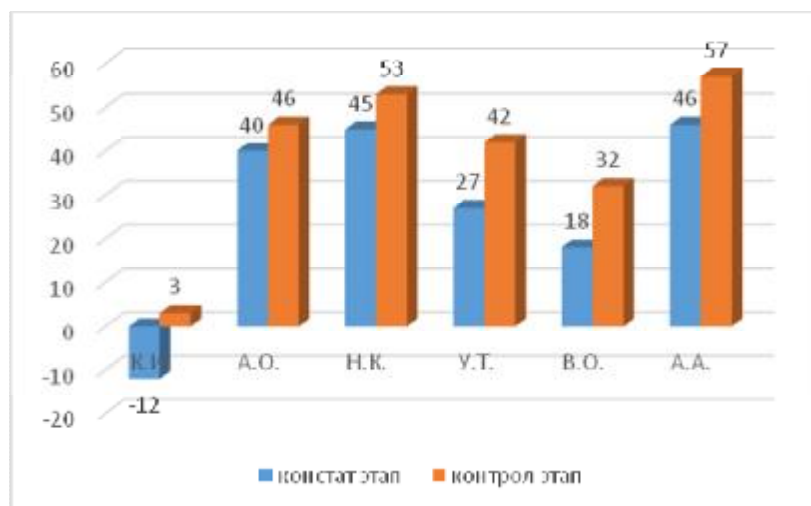


Рисунок 3. Оценки сформированности социальных форм поведения ребенка (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) (по результатам педагогов) в динамике

Сформированность социальных норм поведения по оценке педагогов следующая. Дети А.А. (57 баллов), Н.К. (53 баллов), А.О. (46 баллов) и У.Т. (42 бала) оцениваются

педагогами с в средних и выше средних оценках проявления оцениваемых качеств в поведении. То есть, по оценкам педагогов, такие дети стали проявлять положительные качества, демонстрируя доброжелательность, меньшую конфликтность, принятие социальных норм. Они умеют дружно играть с другими детьми; оказывают помощь; соблюдают социальные нормы; разрешают конфликты самостоятельно; проявляют доброжелательность; следуют правилам поведения; контролируют свои эмоции.

Ребенок В.О. достаточно ярко стал проявлять положительные характеристики (32 б.) ранее суммарная оценка у него была (18 баллов), что по оценке педагогов определялась как ниже среднего в характеристиках социальных представлений, демонстрируемых в поведении. Дошкольник К.И. был оценен педагогами в низких оценках как при констатирующем эксперименте, так и после реализации программы. Однако, педагоги видят положительную динамику у данного ребенка.

Можно сделать вывод о том, что проводимая коррекционно-логопедическая работа по преодолению ОНР в процессе формирования социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста оказалась эффективной.

Таблица 1. Соотнесение результатов исследования по всем перечисленным методикам позволило выделить три уровня сформированности социальных представлений после коррекционной работы

Сформированность социальных представлений		
I уровень	II уровень	III уровень
<p>Был отнесен 1 дошкольник (А.А.), трудности в распознавании эмоций других людей; испытывает трудности в анализе социальных взаимодействий; сложности в коммуникации, вербальных объяснениях социальных сюжетов и оценки поведения других; представление о себе недостаточно сформировано и не адекватное</p>	<p>Были отнесены 3 дошкольника (К.И., А.О., В.О.), могут достаточно хорошо распознавать причинно-следственные связи в социальных проявлениях; хорошо ориентируются в нравственных нормах, правильно оценивают поведение других детей; представление о себе и самоотношение характеризуется средним уровнем, зависит от конкретных выполняемых действий</p>	<p>Было отнесено 2 дошкольника (Н.К., У.Т.), высокие показатели оценки эмоциональных проявлений других людей; способны хорошо распознавать последствия в социальных взаимодействиях; понимают значение нравственных норм для взаимоотношений людей, могут обосновать свое мнение, правильно оценивают поведение детей и мотивирует свою оценку; самооценка и отношение к себе положительное на среднем уровне.</p>

Таким образом, определена необходимость внедрения комплексной программы коррекции для детей с общим недоразвитием речи, которая будет охватывать не только явные проблемы в речевом развитии, но и помогать формированию социальных представлений. Это позволит не только улучшить речь детей, но и способствовать их успешной социализации и интеграции в общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голицына Н.В. Особенности сформированности социальных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Вестник Череповецкого государственного университета. - 2012 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sformirovannosti-sotsialnyh-predstavleniy-u-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-doshkolnogo-vozrasta>
2. Мелехова В.И., Смолярчук И.В. Особенности социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Гаудеамус. – 2019 – URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialnogo-razvitiya-detey-s-ograni_chennymi_vozmozhnostyami-zdorovya

3. Горина Е.В. Развитие социальных отношений у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коммуникативных игр [Электронный ресурс] // Наука и реальность. - №2(6). - 2021. С. 41-45 - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-sotsialnyh-otnosheniy-u-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-sredstvami-kommunikativnyh-igr>
4. Леханова О.Л., Павлинова И.В. Отношение дошкольников с ОНР к социальным нормам и правилам поведения как показатель их социального развития [Электронный ресурс] / Социально-психологические проблемы и исследования детства: ребенок в семье, институтах образования и группах сверстников: Материалы II Международной научно-практической конференции 20 – 21 января 2013 г. – Прага: Vmdecko vydavatel'ske centrum «Sociosfera-CZ», 2013. – С. 46–48 - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-individualnyh-marshrutov-formirovaniya-motivov-sotsialnogo-povedeniya-u-detey-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi>
5. Миняжева Д.Р. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи в процессе формирования социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008..
6. Двуреченская О.Н. Преодоление социально-личностного недоразвития старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7-6. – С. 1091-1093.-URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10103>
7. Шацкая О.О. Формирование социального поведения у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи в процессе коррекционно-логопедической работы. – М., 2003.

УДК 372.882: 004.89

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УРОКА

Абылгазинова А.Б., Гулова И.Н., Мошенская Н.А.

Сведения об авторах. Абылгазинова Айгерим Бауржановна – магистр образования, педагог-модератор русского языка и литературы КГУ «Средняя школа №18» отдела образования города Усть-Каменогорска управления образования ВКО; преподаватель кафедры педагогики и психологии КАСУ, Гулова Ирина Николаевна – магистр образования, педагог-модератор русского языка и литературы КГУ «Средняя школа №18» отдела образования города Усть-Каменогорска управления образования ВКО. Мошенская Наталья Алексеевна – магистр образования, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии КАСУ.

Аннотация. Статья посвящена использованию искусственного интеллекта в образовательном процессе, в частности на уроках русского языка и литературы. Рассматриваются основные возможности применения ИИ на различных этапах урока: от актуализации знаний и закрепления материала до поддержания внимания и внедрения игровых технологий. Описаны такие инструменты, как кроссенсы, каллиграммы, инфографика и облака слов, которые способствуют повышению вовлеченности учащихся, развитию критического мышления и креативности. Особое внимание уделено роли ИИ в автоматизации подготовки учебных материалов и создании персонализированных заданий. Авторы акцентируют внимание на необходимости сочетания инновационных технологий и традиционных методов обучения для обеспечения баланса между эффективностью и педагогическими ценностями.

Ключевые слова. Искусственный интеллект, образование, русский язык и литература, персонализация обучения, игровые технологии, кроссенс, каллиграмма, инфографика, облака слов, критическое мышление, креативность, педагогические технологии.

Авторлар туралы мәліметтер. Әбілғазина Әйгерім Бауыржанқызы - ШҚО білім басқармасының Өскемен қаласының білім бөлімінің "№18 орта мектебі" КММ білім магистрі, орыс тілі мен әдебиетінің педагог-модераторы; ҚАЕУ педагогика және психология кафедрасының оқытушысы. Гулова Ирина Николаевна - ШҚО білім басқармасының Өскемен қаласы білім бөлімінің "№18 орта мектебі" КММ білім магистрі, орыс тілі мен әдебиетінің педагог-модераторы. Мошенская Наталья Алексеевна-білім магистрі, ҚАЕУ педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Мақала білім беру үдерісінде, атап айтқанда орыс тілі мен әдебиеті сабақтарында жасанды интеллектті қолдануға арналған. Сабақтың әртүрлі кезеңдерінде ЖИ қолданудың негізгі мүмкіндіктері қарастырылады: білімді өзектендіруден және материалды бекітуден бастап, назар аударуға және ойын технологияларын енгізуге дейін. Оқушылардың белсенділігін арттыруға, сыни ойлау мен шығармашылықты дамытуға ықпал ететін кроссенстер, каллиграммалар, инфографика және сөз бұлттары сияқты құралдар сипатталған. Оқу материалдарын дайындауды автоматтандырудағы және жекелендірілген тапсырмаларды құрудағы ЖИ рөліне ерекше назар аударылады. Авторлар тиімділік пен педагогикалық құндылықтар арасындағы тепе-теңдікті қамтамасыз ету үшін инновациялық технологиялар мен дәстүрлі оқыту әдістерін біріктіру қажеттілігіне назар аударады.

Түйін сөздер. Жасанды интеллект, білім, орыс тілі мен әдебиеті, оқытуды жекелендіру, ойын технологиялары, кроссенс, каллиграмма, инфографика, сөз бұлттары, сыни ойлау, шығармашылық, педагогикалық технологиялар.

Authors. Aigerim B. Abylgazina – Master of Education, teacher moderator of the Russian language and literature of the KSU "Secondary School No. 18" of the Ust-Kamenogorsk City Department of Education of the East Kazakhstan Region; lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the KAFU. Irina N. Gulova - Master of Education, teacher moderator of the Russian language and Literature of the KSU "Secondary School No. 18" Department of Education of the city of Ust-Kamenogorsk of the Department of Education of East Kazakhstan region. Natalia A. Moshenskaya is a Master of Education, senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology at KAFU.

Abstract. The article focuses on the use of artificial intelligence (AI) in the educational process, particularly in Russian language and literature lessons. It explores the key opportunities for applying AI at various stages of a lesson, from knowledge activation and material consolidation to maintaining attention and integrating game-based technologies. Tools such as cross-sense puzzles, calligrams, infographics, and word clouds are described as methods that enhance student engagement, critical thinking, and creativity. Special attention is given to the role of AI in automating the preparation of teaching materials and creating personalized tasks. The authors emphasize the importance of combining innovative technologies with traditional teaching methods to achieve a balance between efficiency and pedagogical values.

Keywords. Artificial intelligence, education, Russian language and literature, personalized learning, game-based technologies, cross-sense puzzles, calligrams, infographics, word clouds, critical thinking, creativity, pedagogical technologies.

Современные технологии становятся неотъемлемой частью нашей жизни. Их внедрение наблюдается как на уровне государств и корпораций, так и в повседневной жизни простых людей. С развитием информационных технологий мир становится более взаимосвязанным и взаимозависимым. Искусственный интеллект (далее - ИИ), который ещё в прошлом веке находился в зачаточном состоянии, сегодня активно используется во многих аспектах общественной жизни. Тем не менее, его уровень развития всё ещё требует совершенствования. Учёные ожидают, что ИИ будет способен применять полученные знания на практике, решать сложные задачи и находить решения без заранее заданных инструкций. Его цель - сделать жизнь человека проще, удобнее и эффективнее.

ИИ играет важную роль в современных образовательных процессах, в частности, на уроках языка и литературы. Его применение позволяет сделать обучение более эффективным и увлекательным на различных этапах урока, включая актуализацию знаний, закрепление изученного материала, поддержание внимания и внедрение игровых технологий.

На начальных этапах урока ИИ активно используется для актуализации знаний

учащихся. Он помогает вспомнить и освежить в памяти ключевые моменты, связанные с новой темой, через адаптивные вопросы или задания. Такие задания могут включать в себя анализ ранее изученных произведений, выявление литературных приемов или обсуждение тематических связей. Искусственный интеллект учитывает уровень подготовки каждого ученика и предоставляет персонализированные задания, что делает процесс актуализации более точным и эффективным.

Однако роль ИИ не ограничивается только введением в тему. На этапе закрепления знаний ИИ помогает углубить понимание изученного материала. Учащиеся могут использовать интеллектуальные платформы для выполнения упражнений, которые анализируют их ответы и предлагают дополнительные пояснения или корректировки. Это способствует устранению пробелов в знаниях и укреплению ключевых понятий. ИИ может предоставлять персональные рекомендации, направленные на индивидуальные потребности каждого ученика.

Поддержание внимания на протяжении всего урока - еще одна важная задача, решаемая с помощью ИИ. Системы, использующие ИИ, могут интегрировать мультимедийные элементы, такие как интерактивные визуализации, звуковые эффекты и анимации, что помогает удерживать интерес учащихся. Кроме того, ИИ способен анализировать уровень вовлеченности и в реальном времени подстраивать содержание урока, чтобы поддерживать высокий уровень концентрации.

Важным аспектом является и использование ИИ для внедрения игровых технологий. Интерактивные игры, викторины и симуляции, созданные на основе искусственного интеллекта, делают процесс обучения более увлекательным и динамичным. Игровые элементы не только повышают мотивацию учащихся, но и способствуют более прочному усвоению материала, превращая учебный процесс в увлекательное взаимодействие.

ИИ становится универсальным инструментом на уроках языка и литературы, который помогает на всех этапах урока - от актуализации знаний до закрепления материала. Его использование делает обучение более персонализированным, интерактивным и увлекательным, что значительно повышает эффективность образовательного процесса.

Современные образовательные технологии предлагают множество эффективных инструментов для развития у учащихся ассоциативного и критического мышления. Одним из таких инструментов является кроссенс - особая форма визуальной головоломки, состоящей из набора изображений, связанных между собой символически или метафорически. Каждое изображение в кроссенсе иллюстрирует определенное понятие, а последовательное их расположение побуждает учащихся искать скрытые связи и смыслы, выстраивая логическую цепочку ассоциаций.

На уроках литературы кроссенсы становятся мощным средством для актуализации знаний. Они помогают учащимся вспомнить ключевые моменты ранее изученных произведений, анализировать символы и образы, а также находить неожиданные, но точные ассоциации между различными литературными темами. Например, через кроссенс можно отобразить сюжетную линию произведения, охарактеризовать героев или выделить центральные мотивы. Такой подход развивает у учеников способность к многослойному восприятию текста и учит видеть глубинные связи между, казалось бы, разрозненными элементами.

Особую ценность кроссенс приобретает при анализе литературных произведений. Учащиеся могут визуально представить ключевые образы, темы и идеи, соотнося их с соответствующими изображениями. Это способствует развитию навыков интерпретации текста и помогает учащимся лучше понять структуру и содержание произведения. Использование кроссенсов добавляет элемент игры и творчества, что делает учебный процесс более увлекательным и доступным. Визуальные элементы особенно полезны для тех учащихся, которые воспринимают информацию лучше через образы, чем через текст.

Применение кроссенсов не только развлекает, но и помогает сосредоточиться на анализе, пробуждает интерес к литературе и активизирует мыслительную деятельность. Этот метод способствует развитию не только памяти, но и творческого подхода к реше-

нию учебных задач, что крайне важно в условиях современного образовательного процесса.

ИИ значительно расширяет возможности учителей в создании кроссенсов. Например, использование технологий на базе ИИ, таких как ChatGPT, позволяет автоматизировать процесс подбора ассоциаций и изображений для головоломки. Учителю достаточно задать тему или конкретное литературное произведение, а ИИ предложит набор символов и ключевых понятий, которые можно использовать при создании кроссенса.

На рисунке 1 представлен кроссенс, созданный по произведению М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», созданный при помощи ИИ. Данный кроссенс можно использовать на вузовских занятиях студентов образовательной программы «Русский язык и литература».

Кроссенс не только ускоряет подготовку к уроку, но и позволяет создавать более сложные и разнообразные задания, адаптированные к уровню конкретной группы учащихся. Кроссенсы в сочетании с искусственным интеллектом становятся мощным инструментом в арсенале современного педагога. Они помогают сделать процесс обучения литературы более увлекательным, развивают критическое мышление, способствуют креативности и поддерживают высокий уровень вовлеченности учащихся на всех этапах урока.



Рисунок 1. Кроссенс по произведению М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (прим. - создан при помощи <https://chatgpt.com/>)

В современном образовательном процессе привлечение и удержание внимания учащихся становится одной из ключевых задач учителя. ИИ открывает перед педагогами новые возможности, позволяя сделать уроки более интерактивными, увлекательными и результативными. Один из эффективных способов акцентуации внимания - использование визуальных инструментов, таких как инфографика и облака слов, которые помогают учащимся глубже понять материал, развивают критическое и творческое мышление.

Инфографика и облака слов обладают значительным потенциалом для визуализации сложных литературных понятий. Они помогают структурировать информацию, делая её более доступной и понятной. Яркие цвета, оригинальные формы и интерактивный формат повышают вовлечённость учащихся, делая учебный процесс не только полезным, но и увлекательным. Например, создание инфографики по ключевым событиям романа

позволяет учащимся легко выделять и запоминать основные моменты, устанавливать связи между персонажами или событиями. Облака слов помогают выявить ключевые темы, идеи и символы произведения, что особенно полезно при изучении сложных текстов.

Существенное преимущество этих инструментов заключается в их простоте восприятия. Визуальные образы облегчают процесс понимания и позволяют учащимся быстро уловить основные идеи. Например, можно создать инфографику для сравнения двух литературных произведений или визуализировать развитие главного героя. Такие задания не только способствуют лучшему усвоению материала, но и побуждают учащихся к аналитическому и творческому подходу.

Для создания инфографики и облаков слов существуют различные онлайн-инструменты, которые легко интегрировать в образовательный процесс. Так, сервис Canva (<https://www.canva.com/>) предоставляет широкий выбор шаблонов и элементов для создания красочных инфографик. WordArt позволяет легко создавать облака слов с различными формами и цветами, что делает задания визуально привлекательными. Piktochart (<https://piktochart.com/>) предоставляет более сложные возможности для разработки детализированных инфографик, а Word's Cloud (см. рис. 2) предлагает простой интерфейс, удобный даже для начинающих пользователей.

Неоценимую помощь в подготовке таких материалов оказывает ИИ. Например, ChatGPT может быстро предложить набор ключевых слов для облака по конкретной теме или произведению, что значительно сокращает время подготовки к уроку. Учитель вводит тему или название произведения, и ИИ помогает сгенерировать список ассоциаций, образов или событий, которые затем легко использовать в визуальных проектах.



Рисунок 2. Облако слов по произведению М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (прим. - создан при помощи <https://wordsccloud.pythonanywhere.com/> / <https://chatgpt.com/>)

Использование инфографики и облаков слов с применением ИИ становится эффективным средством повышения мотивации и вовлечённости учащихся. Это не только делает уроки литературы более динамичными и интересными, но и развивает у школьников навыки критического анализа, креативности и самостоятельной работы с текстом, что способствует более глубокому и осознанному изучению литературы.

Современная образовательная практика требует от педагогов поиска эффективных методов, которые способны не только удержать внимание учащихся, но и способствовать глубокому осмыслению учебного материала. Одним из таких методов является использо-

вание каллиграмм - уникальной визуальной формы поэзии, где текст организован так, что его строки создают изображение, связанное с содержанием произведения. Данный метод особенно эффективен на этапе закрепления знаний на уроках литературы, поскольку способствует развитию творческого мышления и аналитических способностей учащихся.

Каллиграмма представляет собой синтез литературного и изобразительного искусства, превращая процесс чтения и анализа текста в яркое визуальное восприятие. На уроках литературы каллиграммы могут использоваться для закрепления ключевых тем и образов произведений. Учащиеся создают их, выбирая важные образы и формируя текст так, чтобы он образовывал рисунок. Например, строки стихотворения могут быть встроены в контуры дерева или звезды, что позволяет визуализировать основные идеи произведения. Этот метод способствует не только запоминанию материала, но и формированию у учащихся глубокого понимания символов и мотивов произведения.

Каллиграммы помогают учащимся интегрировать знания из разных областей: литературы, изобразительного искусства и дизайна. Процесс их создания требует от школьников творческого подхода и аналитического осмысления текста. Таким образом, каллиграмма становится не только средством закрепления знаний, но и эффективным инструментом для развития креативности и критического мышления.

Внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс значительно расширяет возможности педагогов и учащихся. С помощью ИИ можно генерировать визуальные шаблоны и эскизы, которые становятся основой для каллиграмм. Например, инструменты на базе искусственного интеллекта, такие как DALL-E или Deep Dream, позволяют создавать изображения, соответствующие тематике произведения. Эти изображения затем используются как визуальные контуры, в которые учащиеся вписывают текст произведения. Учащиеся, опираясь на предложенные шаблоны, интегрируют текст произведения в созданные формы, тем самым углубляя понимание художественного замысла автора. Такой подход помогает сделать процесс обучения более интерактивным и увлекательным, повышая мотивацию учащихся.

Использование каллиграмм на уроках литературы оказывает положительное влияние на образовательный процесс. Во-первых, этот метод способствует развитию у школьников способности к визуализации и синтезу информации. Во-вторых, каллиграммы способствуют формированию навыков критического мышления, поскольку требуют глубокого анализа текста и осмысления его ключевых элементов. Наконец, творческое оформление текста в визуальную форму развивает эстетическое восприятие и художественные навыки учащихся.

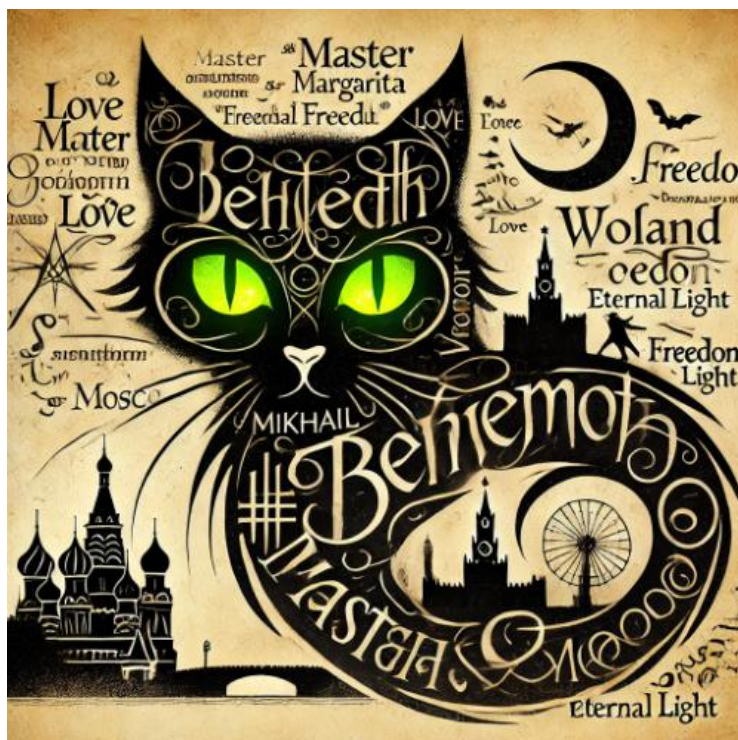


Рисунок 3. Заполненная каллиграмма по произведению М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (прим. - создан при помощи <https://chatgpt.com/https://chatgpt.com/>)

Применение искусственного интеллекта в создании каллиграмм также повышает эффективность подготовки к уроку, снижая временные затраты педагога на создание визуального материала. Кроме того, ИИ стимулирует творческую активность учащихся, предлагая разнообразные и нестандартные варианты визуального оформления.

Говоря о современных подходах к обучению, нельзя не упомянуть о значении игровых технологий, которые становятся неотъемлемой частью образовательного процесса. Игровой подход к обучению значительно повышает вовлеченность учащихся, делает занятия более увлекательными и интерактивными. Одним из эффективных инструментов для внедрения игровых технологий в образовательный процесс является платформа Joyteka (<https://joyteka.com/ru>).

Joyteka предоставляет возможность создавать различные виды игровых заданий, включая квесты, викторины, игры с терминами и тесты. Это простая и удобная в использовании платформа, которая подходит для всех предметов, включая литературу. Веб-квесты, создаваемые с помощью Joyteka, становятся интерактивными заданиями, где учащиеся решают головоломки и проходят испытания в увлекательной игровой форме. Например, для того чтобы "выбраться из комнаты", необходимо не только найти определённые предметы, но и ответить на вопросы по теме произведения, что помогает закрепить знания в контексте изучаемой литературы.

Высокая вовлеченность и интерес, которые вызывает игровой подход, делают квесты на Joyteka особенно эффективными для уроков литературы. Учащиеся не просто изучают материал, но и активно взаимодействуют с ним, проходя этапы испытаний и развивая свои навыки критического мышления и творческой активности. Такой подход также позволяет разнообразить формы заданий и оценок, создавая благоприятную атмосферу для обучения.

Кроме того, платформы, подобные Joyteka, предлагают автоматическую проверку ответов, что позволяет значительно ускорить процесс обратной связи и поддерживать высокий уровень мотивации у школьников. Это, в свою очередь, способствует формированию у них интереса к чтению и повышает эффективность усвоения материала. Инте-

грация таких технологий на уроках литературы делает процесс обучения не только более динамичным, но и значительно более увлекательным для учащихся.

Использование искусственного интеллекта и инновационных образовательных платформ, таких как Joyteka, открывает новые горизонты для педагогов и учащихся. Эти технологии помогают автоматизировать рутинные процессы, ускоряют подготовку к урокам и позволяют легко создавать интерактивные и игровые материалы. В результате, обучение становится не только более интересным, но и более эффективным, способствуя развитию творческих и критических способностей учеников.

Применение ИИ в образовательном процессе представляет собой значительный шаг к модернизации и повышению эффективности обучения. Однако важно помнить о возможных рисках. Это включает зависимость от ИИ, снижение роли педагогов и недостаточную проработку контента. Для эффективного использования ИИ в образовательной среде необходимы тщательный контроль за качеством материалов, адаптация технологий под потребности учеников и сохранение живого взаимодействия между педагогом и учащимися.

Интеграция ИИ в образовательный процесс должна сопровождаться балансом между инновациями и традиционным подходом, что позволит максимально раскрыть потенциал технологий и сохранить ключевые педагогические ценности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мошенская Н.А., Левина Т.В., Абылгазинова А.Б., Зинковская Т.С. Педагогические технологии и подходы в обучении русскому языку и литературе в современных условиях: Монография /– Усть-Каменогорск, 2022.
2. Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Активные методы и формы обучения в высшей школе. – Алматы: Қазақ университеті, 2005.
3. Околелов О.П. Искусственный интеллект в образовании: методическое пособие. – М.: Директ-Медиа, 2020.
4. Руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях Опубликовано в 2024 г. Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France © ЮНЕСКО 2024

УДК 159.9

ТҰЛҒАҒА БАҒЫТТАЛҒАН ОҚЫТУ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Кенишева Т.Б.

Сведения об авторе. Кенишева Толкынай Болатказинова – старший преподаватель кафедры бизнеса Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты концепции личностно-ориентированного обучения, его сущность, принципы и проблемы реализации. Анализируются подходы отечественных и зарубежных ученых к развитию данной концепции, начиная с трудов Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и заканчивая современными исследованиями В. В. Серикова, Е. В. Бондаревской, И. С. Якиманской и др. Особое внимание уделяется трудностям проектирования и моделирования личностно-ориентированного обучения, вопросам адаптации методик к образовательному процессу. Рассматриваются основные подходы к реализации концепции: ситуационный, культурологический, субъективно-личностный и их интеграция в образовательной среде. Подчеркивается необходимость создания условий для развития индивидуальных траекторий обучения, опирающихся на субъективный опыт обучающихся.

Ключевые слова. Личностно-ориентированное обучение, субъективный опыт, индивидуальный подход, педагогическая модель, образовательная среда, развитие личности, гуманистическая педагогика, когнитивные стратегии, вариативное обучение, культурологический подход.

Автор туралы мәліметтер. Кенишева Толкынай Болатқазықызы - Қазақстан-Американдық еркін университетінің бизнес кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Мақалада тұлғаға бағытталған оқыту тұжырымдамасының теориялық аспектілері, оның мәні, қағидаттары және іске асыру мәселелері қарастырылады. Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстойдың еңбектерінен бастап, В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская және т.б. заманауи зерттеулермен аяқталатын осы тұжырымдаманы дамытуға отандық және шетелдік ғалымдардың көзқарастары талданады. Тұлғаға бағытталған оқытуды жобалау мен модельдеудің қиындықтарына, әдістемелерді білім беру үдерісіне бейімдеу мәселелеріне ерекше назар аударылады. Тұжырымдаманы іске асырудың негізгі тәсілдері қарастырылады: ситуациялық, мәдениеттанулық, субъективті-тұлғалық және олардың білім беру ортасындағы интеграциясы. Білім алушылардың субъективті тәжірибесіне негізделген оқытудың жеке траекторияларын дамыту үшін жағдай жасау қажеттілігі атап өтіледі.

Түйін сөздер. Тұлғаға бағытталған оқыту, субъективті тәжірибе, жеке көзқарас, педагогикалық модель, білім беру ортасы, тұлғаны дамыту, гуманистік педагогика, когнитивтік стратегиялар, вариативті оқыту, мәдениеттану тәсілі.

Author. Tolknay B. Kenisheva is a senior lecturer at the Department of Business of the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article discusses the theoretical aspects of the concept of personality-oriented learning, its essence, principles and problems of implementation. The approaches of domestic and foreign scientists to the development of this concept are analyzed, starting with the works of Ya. A. Komensky, K. D. Ushinsky, L. N. Tolstoy and ending with modern research by V. V. Serikov, E. V. Bondarevskaya, I. S. Yakimanskaya and others. Special attention is paid to the difficulties of designing and modeling personality-oriented learning, the issues of adapting methods to the educational process. The main approaches to the implementation of the concept are considered: situational, cultural, subjective-personal and their integration in the educational environment. The need to create conditions for the development of individual learning trajectories based on the subjective experience of students is emphasized.

Keywords. Personality-oriented learning, subjective experience, individual approach, pedagogical model, educational environment, personality development, humanistic pedagogy, cognitive strategies, variable learning, cultural approach.

Заманауи мектептің ерекшелігі - өзіндік әдістемелік императив ретінде танылатын "тұлғаға бағытталған оқытуды" пайдалану.

Тұлғаға бағытталған оқыту бүгінде оқушылар үшін олардың қабілеттерін дамыту, тәуелсіздігін қалыптастыру, өзін-өзі тәрбиелеу, өзін-өзі жүзеге асыру, рухани бастауларын дамыту үшін оңтайлы жағдайлар жасау бойынша нақты педагогикалық қызмет ретінде қарастырылады.

Сонымен бірге, когнитивті-бағдарланған дәстүрлі оқытуға балама ретінде пайда болып, қалыптасқан тұлғаға бағытталған оқыту бірқатар күрделі қиындықтарға тап болады.

Біріншіден, тұлғаға бағытталған оқытуды ұйымдастырудың теориялық негіздерін әзірлеу салыстырмалы түрде жақында басталды және педагогикада оқытудың осы түрінің дидактикалық моделін құруға бірыңғай көзқарас жоқ.

Екіншіден, оқытудың "жеке компонентін" пысықтаудағы педагогика тәжірибесіне қатысты теориялық тұрғыдан тексерілген ұстанымды әзірлеу қажеттілігі туындайды.

Үшіншіден, бүгінгі таңда ең үлкен түсініксіздік - бұл тұлғаға бағытталған оқытуды жобалау мен модельдеу теориясы мен практикасы. Жеке тұлғаға бағытталғанына байланысты, оқыту жағдайында тәжірибені рефлексивті схемалау ретінде педагогикалық жобалау мен модельдеу әдістемесі "оқу оқиғасының" бірегейлігіне, оқу процесіне қатысушылардың қарым-қатынас жағдайының бірегейлігіне байланысты өтпейді. Демек, жеке оқыту технологиясының мәселелерін пысықтау мұғалім үшін оқушының жеке басына, пәндік білімнің ерекшеліктеріне және оның жеке басына бағдарлаудың жалпыланған схемаларын құруға бағытталуы керек. Бұл қызметті қалай және қай бағытта жүзеге асыру керек? Оқушының жеке басының қандай даму тетіктерін жеке оқыту технологиясын жасау кезінде басшылыққа алу керек?

Төртіншіден, тіпті тұлғаға бағытталған оқыту мәселесі бойынша пайда болған әзір-

лемелерді тәжірибеде әлі де операциялық ету қиын. Мысалы, зерттеушілер С. Абрамова мен И. Косенчуктың өтініші (1, б. 12) тұлғаға бағытталған оқыту идеяларына толық сәйкес келеді, бірақ оны практикада жүзеге асыру, біздің ойымызша, дәстүрлі оқытудың шамалы модификацияларынан айтарлықтай ерекшеленбейді. Осы саладағы психологиялық және педагогикалық ғылымның жаңа тенденциялары мен жетістіктеріне жауап беретін педагогтар мен білім беруді ұйымдастырушыларға арналған әдістемелік құралдар мен ұсыныстар жоқ. Жоспарлар, бағдарламалар, жалпы талаптар және т.б. түріндегі мемлекеттік дизайн баламалы, вариативті оқыту жүйелері кеңінен таралған кезде минимумға дейін азаяды, өйткені оны жүзеге асырудың нақты нұсқауларын қажет ететін әрбір мұғалім осы қызметтің субъектісіне айналады.

Көрсетілген тұлғаға бағытталған оқытудың қиындықтары оны іс жүзінде пайдалануда қарама-қайшылықтарға әкеліп, проблемалық аспектілерді тудырады. Жоғарыда айтылғандарға байланысты зерттеу проблематикасы тұлғаға бағытталған оқытуды модельдеу мәні мен ерекшеліктерін түсінуге және оны жүзеге асыруға бірыңғай және жеткілікті негізделген тәсілдің болмауы болып табылады.

Жеке тұлғаға бағытталған білім беруді ұйымдастырудың ерекшеліктерін тікелей зерттеулерінде Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская зерттелетін проблеманы дамытудың көп қырлылығы мен жан-жақтылығы туралы айтады.

Тарихи тұрғыдан алғанда, әлемдік педагогикадағы тұлғаға бағытталған оқыту проблемасының дамуын ұлы чех педагог-ағартушысы, педагогика мен дидактиканың негізін қалаушылардың бірі Я. А. Коменскийдің қызметінен бастап санауға болады. Оның педагогикалық жүйесінде оқыту мен тәрбиелеу процесі педагогикалық бақылау жүйесін қолдана отырып, балалардың жас ерекшеліктері мен жеке ерекшеліктерін ескере отырып құрылуы керек деген ережелері көрсетілген (2, б. 108).

Педагогика жеке көзқарасты баланың жеке басын құрметтеу, серіктестік, ынтымақтастық, диалог, білім беруді даралау идеяларын бекітетін этикалық-гуманистік құбылыс ретінде қарастырады. Тұлғаға бағытталған білім туралы ғылыми түсінік ғалымдардың әртүрлі тұжырымдамалық құрылымдарына ие (В. В. Сериков, С. В. Белова, В. И. Данилчук, Е.А. Крюковава, В. В. Зайцев, б. б. Ярмахов, Е. В. Бондаревская, Н. А. Алексеев, А.В. Зеленцова, И.С. Якиманская, С. А. Комиссарова, А.А. Плигин, А.В. Вильвовская, М. М. Балашов, М.И. Лукьянова және т. б.).

Орыс педагогы К. Д. Ушинский балаларға жеке көзқарастың педагогикалық әдістерінің кең әдістемесін, пайдалы әдеттерді тәрбиелеу бойынша профилактикалық жұмыстың негізін жасады. "Адам тәрбие пәні ретінде" еңбегінде ол егер педагогика адамды барлық жағынан тәрбиелегісі келсе, алдымен оны барлық жағынан білуі керек деп жазды (3,б. 41). Ол тәрбие мен оқыту процесінде жеке бейімділік пен қалауды ескеру керектігі туралы айтады.

Оқытудағы жеке тараптарды есепке алудың бастауында көрнекті орыс психологы және мұғалімі П. Ф. Каптерев (4,б. 26) болды. Ол XIX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың басында балалардың дүниетанымын қалыптастыру мәселелерін, оқытудың мазмұны мен әдістерін, ақыл-ойдың, мінездің және еріктің дамуын зерттеді. Ол оқыту мен тәрбиелеу процесін психологияландыруға тырысты, шын мәнінде алғашқылардың бірі болып отандық педагогикалық психологияны құрды.

Адамның даралығы, оның бейімділігін дамыту мәселесі еркін білім беру теориясының өкілі Л. Н.Толстойды қызықтырды (5, б. 97). Педагогикалық көзқарастарда Л.Н. Толстой адам даралығының әртүрлі аспектілеріне ерекше назар аударды, жеке тұлғаға динамикалық және өзгеретін құбылыс ретінде қарады.

Американдық психологияның өкілдерінің бірі В.Джеймс сөздің кең мағынасында "тұлға денегіміз, бұл адам өзінікі деп атай алатын нәрсенің жалпы қорытындысы. Тек өз денесі ғана емес, өзінің психикалық күштері, сонымен қатар оған тиесілі үй мен көйлек, әйелі мен балалары, ата-бабалары мен достары, өзінің жақсы даңқы мен шығармашылық туындылары, жер меншігі мен жылқылар, яхта және тексеру шоты" (6, б. 63).

Қазақстандық психологиялық-педагогикалық ғылым, біздің ғылымның негізін қалаушылардан бастап - Ы. Алтынсарин, М.Жұмабаев, Ж. Аймауытов, С. Қожахметова, Т. Тәжібаев, Р. Лемберг және т.б. - оқушының жеке қабілеттерін есепке алуға үлкен көңіл бөлді (7, б.18).

Жүсіпбек Аймауытов былай деп жазды: "адам - осындай жоғары тәртіптің жаратылысы, оған ерік-жігер де, таңдау да берілуі керек. Ол дүниеге келген сәттен бастап белгілі бір қолөнерге арналған. Яғни, әрқайсысы белгілі бір нәрсеге бейімділік, талант, мақсат көрсетеді: бірі-ғылымға, екіншісі-етікке, үшіншісі - билікке, кім - мал шаруашылығына, кім – қолөнерге, кім - жазуға, кім - емдеуге, кім - саудаға, кім - шешендікке. Егер әркім өз қабілетіне қарай өз орнын тауып, сол жерде жұмыс істейтін болса, онда ол тек қоғамға ғана емес, ең алдымен өзіне айтарлықтай пайда әкеледі. Өзін тапқан және үлкен табыспен жұмыс істейтін, молшылдық өмір сүретін адам болады".

Сұлтанбек Қожахметов кеңес мектебінің негізгі дидактикалық принциптерін анықтады, оның ішінде оқушылардың жеке ерекшеліктерін есепке алу принципін ерекше атап өтті (8, б. 73).

В.В. Сериков тұлғаға бағытталған білім берудің маңызды негіздерін әзірледі. Оның тұжырымдамасына сәйкес, бұл тәсіл, ең алдымен, білім алушының стратегиялық іс-әрекетке, креативтілікке, сыни, мағыналық шығармашылыққа, позитивті өзіндік тұжырымдамаға және т.б. қабілеттерін дамыта отырып, оның жеке өсуін қамтамасыз етуге арналған.

В.В. Сериков тұлғаға бағытталған тәсілді әртараптандырудың үш негізгі бағытын анықтайды (9, б. 28):

1. Тұлғаға бағытталған тәсіл - бұл баланың білім беру маршрутын, оқу жоспарын, оқу орнын және т.б. таңдаудағы құқықтарын, артықшылықтарын құрметтеуге негізделген жалпы гуманистік құбылыс.

2. Тұлғаға бағытталған тәсіл - бұл тұлғаны тәрбиелеуге деген ұмтылысқа негізделген педагогикалық іс-әрекеттің мақсаты, бағдарламасы.

3. Тұлғаға бағытталған тәсіл - бұл жеке тұлғаның жұмыс істеуі мен даму тетіктерін "іске қосатын" белгілі бір білім беру жүйесін құруға негізделген білім берудің арнайы түрі.

Жеке басын растайтын жағдай оның негізінде мынадай құрамдас бөліктерді қамтуы мүмкін: адамгершілік таңдау; өз бетінше қойылған мақсаттар; оқу процесі авторының рөлін іске асыру; ерік-жігерді көрсетуді талап ететін кедергілер; өзінің маңыздылығын сезіну; интроспекция және өзін-өзі бағалау; бұрынғы көзқарастардан бас тарту және жаңа құндылықтарды қабылдау; өз жауапкершілігін сезіну (6, б.11).

В.В. Сериковтың пікірінше, дәл осындай жағдайда оқушының субъективті тәжірибесі қалыптасады (1, б. 24). Сонымен қатар, мұндай жағдайлардың әртүрлі түрлерін жасамай, тұлғаға бағытталған тәсілді жүзеге асыру мүмкін емес .

Тұлғаға бағытталған жағдайды құру туралы айтатын болсақ, оқытуда тұлғаға бағытталған тәсілді жүзеге асыруға ықпал ететін негізгі құралдардың бірі оқушының жеке тәжірибесі, яғни адамның жеке әлеуетін, оның тұлға ретінде көрінуін қолдануды талап ететін өмірлік жағдайдағы мінез-құлық тәжірибесі. "Жеке тұлға болу, - деп есептейді В.В. Сериков, - жағдайға тәуелсіз болу, оны өзгертуге ұмтылу" (2, б. 67). Оқушының жеке тәжірибесіне жүгіну мотивацияға түбегейлі әсер етеді, өйткені ол алған білімнің тереңдігі мен беріктігі оқушының мотиві мен жеке ұстанымына байланысты. В.В. Сериковтың "Білім және тұлға", "Тұлғаға бағытталған білім беру", "Білім берудегі тұлғаға бағытталған тәсіл: тұжырымдамалар мен технологиялар" сияқты еңбектерін талдау оқушының жеке тәжірибесіне жүгінуді талап ететін сабақта тұлғаға бағытталған жағдайды құру және оқытуда тұлғаға бағытталған тәсілді жүзеге асырудың негізі бар екенін дәлелдеді.

Е.В. Бондаревскаяның тұлғаға бағытталған білім беру және тұлғаға бағытталған тәсілді жүзеге асыру тұжырымдамасы В.В. Сериковтың тұжырымдамасынан біршама ерекшеленеді (3, б. 41). Оның негізі мәдениет пен білім арасындағы жеке тұлғаны тәрбиелейтін және нәрлендіретін орта ретінде, сондай-ақ баланы мәдениет адамы ретінде

тәрбиелеу мен дамыту арасындағы қатынастарды анықтауды көздейтін мәдени әртүрлілік принципі болып табылады. Бұл тұжырымдаманың мәні білім беруді мәдениеттің бір бөлігі ретінде қарастыру болып табылады.

Тұлғаға бағытталған оқытудың мәдениеттану тұжырымдамасын Е. В. Бондаревская да әзірледі. Ол білім алушы мәдениет субъектісі, оның тұтынушысы және пайдаланушысы болып табылатын жеке тұлғаға бағытталған педагогикалық процесті құруды көздеді (4, б. 12).

Е.В. Бондаревскаяның пікірінше, білім берудің негізгі мақсаты адам мәдениетін тәрбиелеу болып табылады. Бұл мұндай білім беруді жобалаудың негізгі әдісі мәдени көзқарас болуы керек дегенді білдіреді. Тұлғаға бағытталған білім берудегі мәдени көзқарастың құрамдас бөліктері: балаға мәдени өзін-өзі дамытуға қабілетті өмір субъектісі ретінде қарау; мұғалімге бала мен мәдениет арасындағы делдал ретінде қарау; білімге мәдени процесс ретінде қарау; мектепке біртұтас мәдени-білім беру кеңістігі ретінде қарау. Мұндай тәсілді жүзеге асыру жағдайында оқу процесінде қалыптасуы қажет жеке қасиеттер біршама өзгереді. Е.В. Бондаревская "тұлға" ұғымын "мәдениет адамы" ұғымымен алмастырады, оны гуманистік және рухани-адамгершілік ұстанымдарға сүйене отырып сипаттайды (5, б. 6):

1. Мәдениет адамы-мәдениет әлемінде өзін-өзі анықтауға қабілетті еркін тұлға.
2. Мәдениет адамы-адамгершілік тұлға.

Адамгершілік, Е. В. Бондаревскаяның пікірінше, "тіршілікке деген сүйспеншіліктің шыңы, өйткені онда адамдарға, барлық тіршілікке деген сүйіспеншілік мейірімділікпен, эмпатия қабілетімен, альтруизммен, жақын және алыс адамдарға көмек көрсетуге дайын болуымен, әр адамның құндылығы мен бірегейлігін, адам өміріне қол сұғылмаушылықты түсінумен, бейбітшілікке, келісімге, тату көршілікке ұмтылумен, нәсіліне, ұлтына, дініне, қоғамдағы жағдайына, жеке қасиеттеріне қарамастан, барлық адамдарға төзімділік пен ізгі ниет көрсете білу" (6, б. 45).

3. Мәдениет адамы – рухани тұлға, яғни рухани білім мен өзін – өзі тану, рефлексия, сұлулық және т.б. қажеттілікте тәрбиеленген тұлға: "тұлғаның білімі - руханилықтың негізі" (7, б. 115).

4. Мәдениет адамы-шығармашылық, өзгермелі ойлайтын, үнемі күмәнданатын, құруға ұмтылатын адам.

Мәдениет адамын қалыптастыру Е.В. Бондаревскаяның пікірінше, "әр адам бірегей және педагогикалық жұмыстың басты міндеті оның даралығын қалыптастыру, оның шығармашылық әлеуетін дамыту үшін жағдай жасау" деген тұжырымнан туындайтын мәдени-жеке-жеке көзқарасты жүзеге асыру арқылы ғана мүмкін болады (18, б.130).

Тәрбиелік және білім беру мақсаттарының синтезі нәтижесінде мәдениет танулық тұлғаға бағытталған білім дәстүрлі білімге балама болады.

Е.В. Бондаревскаяның зерттеулері ("Тұлғаға бағытталған білім берудің гуманистік парадигмасы", "Тұлғаға бағытталған білім беру тұжырымдамалары және тұтас педагогикалық теория" және т.б.) автор тұжырымдамасының мәнін көрсетеді, ол тұлғаға бағытталған білім берудің құндылығын және оқытудағы тұлғаға бағытталған тәсілді жүзеге асыруды түсіндіретін ұстанымдардан тұрады:

1. Мәдениет адамы білім беру пәні ретінде қарастырылады.
2. Мәдениет өсіп келе жатқан және нәрлендіретін ортасы ретінде қарастырылады.
3. Шығармашылық мәдениеттегі адамның даму тәсілі ретінде түсініледі.

Біздің ойымызша, тұлғаға бағытталған білім беру мен оқытудың проблемаларын И.С. Якиманская толықтырып, әзірледі, оның идеялары тұлғаға бағытталған білім берудің көптеген тұжырымдамаларына негіз болды. Сондықтан бізге тұлғаға бағытталған оқыту өкілінің маңызды идеясы және осы бағыттағы педагогиканың классигы - И.С. Якиманскаяның (9, б. 16) ойлары да назар аударады. Олар келесіде: оқушыны бүкіл білім беру процесінің негізгі белсенді қайраткері деп тану және тұлғаға бағытталған педагогика. Бірақ біздің ойымызша, бұл тұлғаға бағытталған оқытудың тым тар түсіндірмесі оның әлеуетін және психология мен педагогиканы дамытудың гуманистік бағытына сәйкес

одан әрі мүмкіндіктерін едәуір төмендетеді.

И.С. Якиманскаяның пікірінше, тұлғаға бағытталған білім беру мен оқытудың мақсаты оқушының жеке қасиеттерін ашу және кейіннен мақсатты түрде дамыту үшін қажетті жағдайлар жасау болып табылады: "тұлғаға бағытталған білім беру-бұл әр баланың жеке басын ашудың негізгі құндылығы ретінде оның жасындағы мектеп кезеңінде ол үшін тәуелсіз және маңызды іс-әрекет ретінде дамыту" (2, б. 11).

И.С. Якиманская тұлғаға бағытталған білім беру мен оқыту философиясын толық көрсететін принциптерді тұжырымдады (1, б. 14):

1. Әр бала өзінің жеке көріністерінің үйлесімінде ерекше және қайталанбас.

2. Оқушы оқытудың әсерінен жеке тұлғаға айналмайды, ол бастапқыда тұлға болып танылады.

3. Мектеп біліммен, шеберлікпен және дағдылармен қаруланбауы керек, бірақ олардың көмегімен оқушыны жеке тұлға ретінде дамытып, оның қабілеттерін дамытуға қолайлы жағдай жасауы керек.

4. Мектеп әр оқушының жеке басын зерттеп, көрсетіп, дамытуы керек.

Сонымен бірге Якиманская оқытудағы даму функциясының орасан зор рөліне қарамастан, "тұлғаға бағытталған оқыту" ұғымы "дамытушылық оқыту" ұғымымен бірдей емес екенін атап өтті. Шынында да, кез-келген оқыту іс жүзінде дамытады, бірақ кез-келген адам жеке бағдарланбайды. Әрине, тұлғаға бағытталған оқыту дамытушылық оқыту болып табылады, бірақ тұлғаны дамыту құралдары басқаша (2, б.19).

Оқытудағы тұлғаға бағытталған тәсіл, Якиманскаяның пікірінше, оқушының субъективті тәжірибесі арқылы ғана жүзеге асырылады, бұл дамушы оқытуда онша маңызды емес. Субъективті тәжірибемен жұмыс-ғалым тұжырымдамасының орталық құрамдас бөлігі.

Демек, тұлғаға бағытталған оқытуды жобалаудың негізгі әдісі субъективті-тұлғалық тәсіл деп аталады. Сонымен қатар, Якиманская "субъективті", "субъективтік", "субъективтілік" ұғымдарын нақты бір адамға тиесілі тәжірибе ретінде субъективті тәжірибе арқылы нақты ажыратады. Субъективті жеке тұлғаның субъективті тәжірибесін қалыптастыратын оқиғаларға, құбылыстарға, фактілерге көзқарас болуы мүмкін. Субъективтілік оқушының әлемді тануға деген таңдаулылығында көрінеді (3, б. 65).

И.С. Якиманская тұжырымдамасындағы тұлғаға бағытталған оқытудың мақсаты оқушының жеке қасиеттерін ашу және мақсатты дамыту үшін қажетті жағдайларды жасау болып табылады. Құндылығы-баланың жеке басын оның бірегейлігі мен даналығына сүйене, жеке тұлға ретінде өсіру.

Осылайша, Якиманскаяның пікірінше, сабақта тұлғаға бағытталған тәсілді жүзеге асыруға ықпал ететін негізгі фактор-таным тәжірибесін жүзеге асыру және одан әрі дамыту үшін қажетті оқу жұмысының әдісін өз бетінше дамыту мақсатында оқушының субъективті тәжірибесіне сүйену. Якиманскаяның "Тұлғаға бағытталған мектеп моделін құру", "Тұлғаға бағытталған оқыту технологиясын әзірлеу" және т. б. сияқты зерттеу еңбектерін талдау осы автордың тұлғаға бағытталған мектеп моделін құрудың философиялық ұстанымы мен идеялары А.А. Плигиннің педагогикалық тұжырымдамасының негізін құрағанын көрсетті.

А.А. Плигиннің тұжырымдамасына сүйене отырып, тұлғаға бағытталған оқыту "оқушының жеке басы мен мұғалімнің жеке басы оның субъектілері ретінде әрекет ететін білім беру процесінің түрі" деп түсіну керек; білім берудің мақсаты баланың жеке басын, оның даралығын және бірегейлігін дамыту болып табылады; оқыту процесінде баланың құндылық бағдарлары және оның сенімдерінің құрылымы ескеріледі, оның негізінде "әлемнің ішкі моделі" қалыптасады, оқыту мен ілім процестері таным механизмдерін, оқушылардың ойлау және мінез-құлық стратегияларының ерекшеліктерін, ал мұғалім - оқушы қарым-қатынасын ескере отырып өзара келісіледі ынтымақтастық және таңдау еркіндігі қағидаттарына негізделеді".

Якиманская мен В.В. Сериковтың зерттеулеріне негізделген А.А. Плигиннің тұжырымдамасы басқа қолданыстағы модельдер мен педагогикалық жүйелерден айтарлықтай

ерекшеленетін тұлғаға бағытталған мектеп моделін құруға бағытталған.

А.А. Плигиннің тұлғаға бағытталған мектебінің басты айырмашылығы-балаға оқу процесінде таңдау еркіндігін беру. Оның аясында оқушы мұғалімнің қалыптасқан оқу стиліне бейімделмейді, ал мұғалім әртүрлі технологиялық құралдарға ие бола отырып, өзінің әдістері мен әдістемелерін баланың танымдық оқу стилімен үйлестіреді. А. А. Плигин тұлғаға бағытталған мектеп моделін құру ерекшелігіне сүйене отырып, оның мазмұнына инвестициялай отырып, "тұлғаға бағытталған тәсіл" ұғымын тұжырымдайды (9, б. 14): оқушылардың субъективті тәжірибесі (баланың жеке тәжірибесінің өзінің неоплазмаларына және жеке мағыналарына қатысты бөлігі); оқушылардың субъективті тәжірибесімен жұмыс істеу тәсілдері; тұлғалардың даму траекториясы; танымдық қабілеттер мен стратегиялары (белгілі бір қызмет түрімен байланысты танымдық процестердің ішкі механизмдері); когнитивтік стиль (сенсорлық, құндылық, семантикалық деңгейлердегі оқушылардың танымдық қалауынша, сондай-ақ логикалық ойлау операцияларына, танымдық стратегияларға, танымдық іс-әрекеттің мазмұнына, түрлері мен формаларына артықшылық беру); тұлғаға бағытталған білім беру технологиялары; мұғалімнің оқыту стилі (мұғалімнің кәсіби іс-әрекетінің интегративті сипаттамасы, өзінің танымдық және жеке қалауларының проекциясында көрінетін оқу-тәрбие процесін (оқыту қызметін) іске асыру).

Н.А. Алексеевтің тұжырымдамасы В.В. Сериковтың, Е.В. Бондаревскаяның және жеке тұлғаға бағытталған білім беру мен оқыту мәселесімен айналысатын басқа мұғалімдердің тұжырымдамаларымен сәйкес келеді. Зерттеушінің пікірінше, тұлғаға бағытталған педагогикада әлемге, іс-әрекетке, өзіне деген жеке көзқарасты дамытуға баса назар аударылады, бұл "тек белсенділік пен тәуелсіздік емес, міндетті субъективті белсенділік пен тәуелсіздік. Егер субъективті педагогикада студент мұғалімнің идеяларын бағыттаушы ретінде әрекет етсе, онда жеке тұлғада ол өзін және өзінің іс – әрекетін жасаушы ретінде қарайды".

Н.А. Алексеев өзінің тұжырымдамасының негізін "тұлғаға бағытталған оқыту процесі" ұғымымен бірдей "бірлескен болу" мағынасында "оқу оқиғасы" ұғымын алға тарта отырып, оқиғаның принципін құрайды. "Оқу оқиғасы" дегеніміз-мұғалім мен оқушының танымдық жағдайда бірге болуы. Н.А. Алексеевтің ("Мектептегі тұлғаға бағытталған оқыту", "Тұлғаға бағытталған оқыту: теория және практика мәселелері"), сондай-ақ В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, А.А. Плигин, В.П. Беспалько, И.А. Волкова, В.М. Монахова, С.В., Зайцева, А.В., Зеленцова, М.М. Балашова, М.И. Лукьянова, С.В. Белова және т.б зерттеулерінің сыни талдауы тұлғаға бағытталған оқыту тұжырымдамаларының негізі болып табылатын негізгі ережелерді анықтауға мүмкіндік берді:

1. Тұлғаға бағытталған оқыту - бұл баланың жеке басын, оның өзіндік құндылығын, оқу процесінің субъективтілігін басқаратын оқыту, бұл белгілі бір функциялардың жиынтығы ретінде қарастырылатын, мектептің әлеуметтік тапсырысында жазылған белгілі бір мінез-құлық үлгілерін жүзеге асыратын адамды оқытуға бағытталған дәстүрлі оқытуға қарама-қарсы тұжырымдама (Алексеев Н.А.).

2. Тұлғаға бағытталған оқыту-бұл оқу пәнінің ерекшеліктерін "есепке алуды" емес, өзінің жеке функцияларын білім беру процесіне "қосуды" көздейтін оқыту жағдайларын ұйымдастырудың басқа әдістемесі. Жеке функциялары бойынша Алексеев Н.А. "жеке тұлға болу" әлеуметтік тапсырысын жүзеге асыратын көріністерді білдіреді (8, б. 130). Мұндай көріністер Н. А. Алексеев В. В. Сериков ұсынған жеке функцияларды қамтиды.

3. Тұлғаға бағытталған оқыту – бұл білім беру стандарты мақсат емес, оқытудың әртүрлі кезеңдеріндегі жеке дамудың негізі ретінде қолданылатын материалдың бағыты мен шекарасын анықтайтын құрал болып табылатын оқыту (Сериков В.В., Якиманская И.С. және т. б.).

4. Тұлғаға бағытталған оқыту-бұл тиімді ұйымдастырудың критерийлері жеке даму параметрлері болып табылатын оқыту. (Бондаревская Е. В., Якиманская И. С. және т. б.).

5. Тұлғаға бағытталған оқыту-оқу субъектісінің жеке тәжірибесі негізінде жеке функцияларды белсендіру үшін жағдай жасау (Якиманская И.С., Алексеев Н. А. және

т.б.).

6. Тұлғаға бағытталған оқыту - бұл оқытудың түсіну және жобалау бірлігіндегі оқу жағдайы болып табылады, бұл оқушы іс-әрекеттің субъектісі ретінде органикалық түрде енгізілген оқу процесінің міндеттерін шешуге мүмкіндік береді (Алексеев Н.А., Сериков В.В. және т. б.) (8,б.12).

Осылайша, біз жүргізген сыни талдау негізінде қазіргі уақытта білім беру теориясында тұлғаға бағытталған білім беру мен оқытуды дамытуда 3 негізгі тәсіл бар деген қорытынды жасауға болады:

1. В.В. Сериков тұжырымдамасындағы тұлғаға бағытталған тәсіл. Тұжырымдаманың негізінде ситуациялық принцип жатыр. Тұжырымдаманың орталық ұғымдары: субъект, жеке тәжірибе, тұлғаға бағытталған немесе жекеше бекітілген педагогикалық жағдай (8, б. 65).

2. Е.В. Бондаревская тұжырымдамасындағы тұлғалық-мәдени көзқарас. Тұжырымдама мәдени әртүрлілік принципіне негізделген. Тұжырымдаманың орталық ұғымдары: мәдениет адамы, мәдени жеке тұлға.

3. И.С. Якиманская тұжырымдамасындағы субъективті - жеке көзқарас. Тұжырымдаманың негізінде әр баланың дербес және маңызды қызметі арқылы оның даралығын ашу принципі жатыр. Тұжырымдаманың орталық ұғымдары: субъективті тәжірибе, оқу жұмысының тәсілі (ОЖТ).

В.В. Сериков, Е. В. Бондаревская және И. С. Якиманская тұжырымдамалары негізінде пайда болған тәсілдерге мыналар жатады:

1. А.А. Плигин тұжырымдамасындағы тұлғаға бағытталған тәсіл. Тұжырымдама ынтымақтастық және таңдау еркіндігі принципіне негізделген. Тұжырымдаманың орталық ұғымдары: таңдау еркіндігі, субъективті тәжірибе.

2. Н.А. Алексеев тұжырымдамасындағы тұлғаға бағытталған тәсіл. Тұжырымдама оқиға принципіне негізделген. Тұжырымдаманың орталық ұғымдары: субъективті белсенділік, субъективті тәуелсіздік, оқу оқиғасы.

Жоғарыда аталған тұжырымдамалар перспективалы, ал тәсілдер тиімді, бірақ біздің ойымызша, Якиманская тұжырымдамасындағы субъективті-жеке көзқарас және В. В. Сериков тұжырымдамасындағы тұлғаға бағытталған тәсіл, олар бір-біріне қайшы келмейді, керісінше өзара толықтырылуы мүмкін. Оқу процесінде осы тәсілдерді жүзеге асыру түпкі мақсаттарға емес, негізінен құндылықтарға бағытталған; танымдық қызығушылықтар мен қабілеттердің, жеке маңызды құндылықтар мен өмірлік көзқарастардың пайда болуына және күшеюіне ықпал ететін жеке білім беру траекторияларын анықтауды білдіреді; жеке тұлғаның жеке қасиеттерін емес, оның дамуына бағдарлануды көздейді; әр балаға бірегейлік, даналық ретінде қарауды білдіреді.

Осылайша, "тұлғаға бағытталған оқыту" ұғымы ХХ ғасырдың 90-жылдарында ғылыми қолданысқа, содан кейін педагогикалық арсеналға енді. Бұл тұжырымдаманың мәні жеке тұлға, жеке тұлғаға жеке көзқарас, тұлғалық сияқты категорияларды қарастырған кезде анықталады. Бұл ретте нақты тарихи шарттарда педагогика және психология бұл ұғымдар әртүрлі мағынада қолданылды, жиі араласады және бір-бірінің орнына қолданылады. Алайда, оқыту іс-әрекеттің маңызды адам түрі болғандықтан және практика теорияға қарағанда әрдайым бай болғандықтан, "жеке көзқарас" ұғымы педагогикаға "даралық" және жеке тұлға сияқты ұғымдарды мағыналық түсіндіруден әлдеқайда бұрын енген.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Гульянц С.М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций // Вестник высшей школы.- 2021.- №3. - Б. 12-26.
2. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. - Тюмень: Изд-во Тюменского Государственного Университета, 1996.
3. Бондаревская Е.В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная

- педагогическая теория // Вестник МГУ, 2019. - №5. - Б. 41-56.
4. Плигин А.А. Из опыта построения модели личностно-ориентированного образования школы. - М: ИД София, 2020.
 5. Арефьев В.В. Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии.- Ростов на Дону: Изд-во РГПУ, 2019.
 6. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 2021.
 7. Якиманская И.С Построение модели личностно-ориентированного обучения. – М.: КСП+, 2001.
 8. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем /В.В.Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2015.
 9. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. Монография.- М.: Наука, 2018.

УДК 373.31

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В
ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Худякова В.А., Чункурова З.К., Шефер Н.М.

Сведения об авторах. Худякова Валентина Александровна – студентка ОП «Педагогика и методика начального обучения» Казахстанско-Американского свободного университета. Чункурова Зарина Канапияновна – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета. Шефер Надежда Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматривается использование инновационных технологий в образовательном процессе младших школьников, их влияние на уровень знаний, мотивацию и вовлеченность учащихся. Особое внимание уделяется формированию информационной грамотности, индивидуализации обучения и развитию критического мышления. Представлены результаты экспериментального исследования, проведенного в общеобразовательной школе, которые демонстрируют положительное влияние инновационных технологий на освоение предмета «Познание мира». Анализируются педагогические условия, необходимые для эффективной интеграции цифровых инструментов в учебный процесс, а также перспективы их дальнейшего использования.

Ключевые слова. Инновационные технологии, образовательный процесс, младшие школьники, цифровая грамотность, критическое мышление, интерактивное обучение, индивидуализация, мультимедийные ресурсы, педагогические условия, познавательная активность.

Авторлар туралы мәліметтер. Худякова Валентина Александровна - Қазақстан-Американдық еркін университетінің "Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі" ББ студенті. Чункурова Зарина Қанапияқызы - педагогика магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы. Шефер Надежда Михайловна - педагогика ғылымдарының кандидаты, Қазақстан-Американдық еркін университетінің доценті.

Аннотация. Мақалада бастауыш сынып оқушыларының білім беру үдерісінде инновациялық технологияларды қолдану, олардың білім деңгейіне, оқушылардың уәждемесі мен қатысуына әсері қарастырылады. Ақпараттық сауаттылықты қалыптастыруға, оқытуды дараландыруға және сыни ойлауды дамытуға ерекше назар аударылады. Жалпы білім беретін мектепте жүргізілген эксперименттік зерттеудің нәтижелері ұсынылған, олар инновациялық технологиялардың "Әлем таным" пәнін игеруге оң әсерін көрсетеді. Цифрлық құралдарды оқу процесіне тиімді интеграциялау үшін қажетті педагогикалық жағдайлар, сондай-ақ оларды одан әрі пайдалану келешегі талданады.

Түйін сөздер. Инновациялық технологиялар, білім беру үдерісі, бастауыш сынып оқушылары, цифрлық сауаттылық, сыни ойлау, интерактивті оқыту, даралау, мультимедиялық ресурстар, педагогикалық жағдайлар, танымдық белсенділік.

About the authors. Valentina A. Khudyakova is a student of the Faculty of Education "Pedagogy and methods of primary education" of the Kazakh-American Free University. Zarina Ch. Kanapiyanovna – Master's degree in Pedagogy, Senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University. Nadezhda M. Schafer is a candidate of pedagogical Sciences, associate professor at the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article examines the use of innovative technologies in the educational process of primary school students, their impact on the level of knowledge, motivation and involvement of students. Special attention is paid to the formation of information literacy, individualization of learning and the development of critical thinking. The results of an experimental study conducted in a secondary school are presented, which demonstrate the positive impact of innovative technologies on the development of the subject "Cognition of the world". The pedagogical conditions necessary for the effective integration of digital tools into the educational process, as well as the prospects for their further use, are analyzed.

Keywords. Innovative technologies, educational process, primary school students, digital literacy, critical thinking, interactive learning, individualization, multimedia resources, pedagogical conditions, cognitive activity.

Использование технологий в учебном процессе является эффективным способом взаимодействия с учениками различных типов обучения.

Это помогает детям младшего школьного возраста улучшить отношения со своими одноклассниками и учителями, способствуя сотрудничеству.

Использование технологий в учебном процессе помогает учителям и другим преподавателям развивать навыки цифровой гражданственности своих учеников. Использование мобильных устройств и умение обращаться с ними ответственно – два разных навыка. Использование мобильного устройства важно, но не менее важно уметь использовать его правильно и ответственно.

Использование интеграций технологий в образование помогает учащимся оставаться заинтересованными и активно участвовать в учебном процессе. В настоящее время большинство детей младшего школьного возраста используют мобильные устройства, такие как планшеты и смартфоны, для игр и обучения. Поэтому кажется разумным адаптировать сегодняшние классы в соответствии с тем способом обучения, который хотят и к которому привыкли ваши ученики.

Одной из главных задач современного общего образования сегодня является формирование информационной грамотности:

- умения пользоваться информационными технологиями;
- анализировать и оценивать различные источники информации;
- понимать их достоинства и недостатки;
- критически мыслить и отличать правдивую информацию от ложной, которая может быть распространена средствами массовой коммуникации и рекламой.

Таким образом, внедрение новых технологий в образовательный процесс стало социально обусловленной необходимостью.

А.Х. Абилдаева отмечает, что «информационные технологии, рассматриваемые как один из компонентов целостной системы обучения, не только облегчают доступ к информации, открывают возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, но и позволяют по-новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой учащийся был бы активным и равноправным участником образовательной деятельности». Внедрение современных информационных технологий в учебный процесс способствует активизации процесса обучения, осуществлению идей развивающего обучения, увеличению скорости усвоения материала и объема самостоятельной работы учащихся [1].

С точки зрения Л.А. Зайцевой: «Информационно-коммуникационные технологии – это технологии, позволяющие искать, обрабатывать и усваивать информацию из различных источников, в том числе и из Интернета. Это представление информации в электронном виде, ее обработка и хранение, использование самого компьютера, самых разных программ» [2].

Осуществление информатизации в сфере образования является ключевым инструментом модернизации образовательной системы, охватывающим все ее основные сферы. Ее основная задача заключается в максимально эффективном применении следующих важнейших преимуществ информационно-компьютерных технологий [1]:

- способность организовать процесс познания, который поддерживает деятельностный подход к учебному процессу во всех его звеньях в совокупности (потребности – мотивы – цели – условия – средства – действия – операции);
- индивидуальное управление учебным процессом, при этом сохраняется его целостность за счет программного и гибкого изменения автоматизированных учебных программ;
- изменение основного подхода к организации процесса познания путем акцентирования на системном мышлении, что позволяет видеть взаимосвязи и взаимодействия между различными элементами системы, а не только конкретные части по отдельности;
- возможность создания гибкой системы образования, позволяющей каждому выбрать свой индивидуальный путь обучения и развития через самостоятельное обучение

и доступ к различным образовательным ресурсам;

- разработка эффективной системы управления информационно-методическим обеспечением в сфере образования.

Средством подготовки и передачи информации обучаемому выступает компьютерная и информационная техника [3]:

I. Аппаратные средства:

Компьютер - это электронное устройство, способное выполнять различные операции обработки данных по заданным программам;

Принтер - это устройство, предназначенное для печати текстов, изображений и другой информации на бумаге или других материалах. Для многих школьных применений необходим или желателен цветной принтер.

Проектор - значительно повышает наглядность работы учителя и позволяет учащимся представить результаты своей работы всему классу.

Телекоммуникационный блок (для сельских школ - преимущественно спутниковая связь) - обеспечивает доступ к казахстанским и мировым информационным ресурсам, дает возможность дистанционного обучения и связи с другими школами.

Устройства для ввода текстовой информации и манипулирования экранными объектами - клавиатура и мышь (и различные устройства аналогичного назначения), а также устройства рукописного ввода. Особую роль соответствующие устройства играют для учащихся с ограниченными двигательными навыками, например, с ДЦП.

Устройства для записи (ввода) визуальной и звуковой информации (сканеры, фотоаппараты, видеокамеры, аудио и видео магнитофоны) - позволяют напрямую интегрировать информационные образы из окружающей среды в учебный процесс.

Устройства регистрации данных (датчики с интерфейсами) - существенно расширяют класс физических, химических, биологических, экологических процессов, включаемых в образование при сокращении учебного времени, затрачиваемого на рутинную обработку данных

Управляемые компьютером устройства - дают возможность учащимся различных уровней способностей освоить принципы и технологии автоматического управления

Внутриклассная и внутришкольная сети - позволяют более эффективно использовать имеющиеся информационные, технические и временные (человеческие) ресурсы, обеспечивают общий доступ к глобальной информационной сети.

Аудио-видео средства обеспечивают эффективную коммуникативную среду для воспитательной работы и массовых мероприятий.

II. Программные средства:

Общего назначения и связанные с аппаратными (драйверы и т.п.) - дают возможность работы со всеми видами информации

Источники информации - организованные информационные массивы - энциклопедии на КД, информационные сайты и поисковые системы Интернета, в том числе - специализированные для образовательных применений.

Виртуальные конструкторы - позволяют создавать наглядные и символические модели математической и физической реальности и проводить эксперименты с этими моделями.

Тренажеры - позволяют отрабатывать автоматические навыки работы с информационными объектами - ввода текста, оперирования с графическими объектами на экране и пр., письменной и устной коммуникации в языковой среде.

Тестовые среды - позволяют разрабатывать и применять автоматизированные испытания. В этом испытании учащимся дается задание полностью или частично через компьютер, а результаты выполнения задания также полностью или частично оцениваются компьютером.

Комплексные обучающие пакеты (электронные учебники) - сочетания программных средств - в наибольшей степени автоматизирующие учебный процесс в его традиционных формах, наиболее трудоемкие в создании (при достижении разумного качества и

уровня полезности), наиболее ограничивающие самостоятельность учителя и учащегося.

Информационные системы управления - обеспечивают передачу информации между всеми участниками образовательного процесса: учащимися, преподавателями, администрацией, родителями и общественностью.

Экспертные системы – это программное обеспечение, которое использует знания экспертов для решения задач в определенной области.

В работах Л.Л. Босовой показано, что «для развития познавательных процессов и индивидуальных качеств младших школьников является внедрение в учебный процесс новых информационных технологий, которые позволяют в доступной форме использовать познавательные и игровые потребности обучающихся. Современный мультимедийный урок строится по той же структуре, что и традиционный: актуализация знаний, объяснение нового, закрепление, контроль. В процессе обучения с применением компьютера используются те же методы: объяснительно-иллюстративный, проблемный, исследовательский, частично-поисковый и др.» [4].

Описывая применение ИКС на практике, О.Ф. Брыксина пишет: «при проведении уроков с использованием ИКТ «учащиеся получают положительные эмоции, которые укрепляют в них уверенность в себе, повышению мотивации к изучению школьных предметов, способствуют развитию их познавательной активности, что имеет очень важную роль особенно для младших школьников» [5].

Во всех современных образовательных технологиях в качестве важного элемента используются элементы информационных технологий. В тематическое планирование включен список электронных учебников, имеющихся в школе, и их содержание, соответствующее изучаемой вами теме курса. В школах компьютеры установлены во всех кабинетах начальных классов. При планировании урока пояснительные материалы, инструктивные или контрольные задания используются на разных этапах урока в зависимости от целей обучения. Использование элементов компьютерных технологий индивидуализирует и дифференцирует учебный процесс [6].

Имея информацию о социальном положении учащегося в классном коллективе, педагог способен улучшить групповую динамику. Значительные результаты такого подхода наблюдаются при использовании его для решения практических задач на уроках математики и выполнении исследовательских заданий на занятиях, направленных на изучение окружающего мира.

В ходе проведения эстафет и динамических образовательных игр рекомендуется давать студентам, у которых наблюдается замедление мыслительных операций, аналогичные задания для выполнения на компьютере. Такой подход позволяет им работать в индивидуальном темпе, что благотворно влияет на их окончательные достижения. Это, в свою очередь, способствует росту самоуважения и формирует в обучающей ситуации комфортную психологическую среду.

Значимость компьютерного обучения особенно велика для учеников, часто пропускавших уроки из-за болезней. Предоставление им доступа к обучающим компьютерным программам, которые кратко и логично представляют учебный материал, способствует их знакомству с пропущенной информацией. Это можно осуществить во время проведения экологических упражнений, коллективных бесед или в процессе повторения ранее изученного.

На протяжении всего образовательного процесса, включая этапы объяснения нового материала, его закрепления, обзора и оценки знаний, можно активно применять компьютерные технологии. Проектная методика призвана не только к практике создания проекта, но и запрограммирована на стимулирование стремления учеников к познанию, развитие их способностей к самостоятельному нахождению информации, построению собственных знаний и успешное взаимодействие с информационным окружением, а также на культивирование у них навыков критического мышления [7].

Цель начального этапа проектного обучения - закладывание фундаментальных компетенций в области образовательного проектирования. Обучаемые сначала овладева-

ют навыками эффективной организации предстоящей работы и её выполнения в соответствии с продуманным планом. Им также прививается умение самостоятельно справляться с каждым этапом работы по проекту - от анализа проблемной ситуации до формирования последовательности шагов для её решения.

В контексте организации проектной работы студенты сталкиваются с многообразием реальных ситуаций, где они испытывают определенные трудности. Преодолевая подобные барьеры, они используют не только интуитивные подходы, но и приобретают специфические знания, которые необходимы для реализации намеченных задач.

Педагогу, задействованному в планировании проектов для школьников, необходимо осознавать, что такая деятельность ребенка требует продвижения его интересов и способностей к самостоятельному обогащению знаний через практическую реализацию. Роль учителя заключается в возбуждении инициативы учащихся, в развитии их сообразительности и творческого потенциала, а также в усилении мотивации к обучению за счет поддержки, стимулирования и грамотной корректировки направленности их усилий к желаемым результатам.

Таким образом, функция современного образовательного процесса заключается в культивировании у индивида готовности к инновационности в поведении. Обязанности, основанные на принципах подчинения, заучивания и имитации, уступают место способности к распознаванию и безмятежному принятию проблем с последующим независимым поиском путей их разрешения, что становится актуальным во всех аспектах жизни: в быту, обществе и профессиональной сфере.

В Казахстане мы не только обсуждаем конференцию и обсудим, какие технологии мы можем реализовать в будущей учебной программе, но и работаем с новыми навыками обучения. Вот шесть практик, которые уже используют как образовательные учреждения, так и обучающиеся.

1. Google делает курс «Базовый искусственный интеллект» обязательным для студентов университетов. Он разработан Министерством науки и высшего образования РК совместно с Google.

2. Казахский язык теперь можно изучать с помощью мобильного приложения *Onai qazaqsha*. Содержит тематические словари, тексты и закладывает основы грамматики. Если вы будете заниматься каждый день, вы приобретете словарный запас, который пригодится в вашей повседневной жизни.

3. В Павлодарской области открыто 48 бесплатных IT-классов по обучению детей программированию, 22 из которых – в сельских школах. 20 сельских школ области также были подключены к системе спутникового интернета Starlink.

4. 80% казахстанских учебников переведены в цифровой формат. Сегодня в стране 94% учебников для начальной школы, 81% учебников для 5-9 классов и 61% учебников для 10-11 классов переведены в электронный формат. В 2024 году Минпросвещения планирует перевести в цифровой формат все школьные учебники.

5. Министерство науки и высшего образования РК договорилось с проектом Стэнфордского университета Coursera. Благодаря этому казахстанские студенты смогут проходить эксклюзивные курсы на платформе.

6. Университет Нархоз первым в Центральной Азии начал выдавать NFT-дипломы. NFT-дипломы включают в себя метаданные выпускников, которые будут сохранены и защищены в блокчейн-системе. Считается, что такие дипломы невозможно подделать [8].

Именно поэтому мы считаем, что использовать инновационные технологии в образовании уже нужно в младшем школьном возрасте.

С целью анализа эффективности использования инновационных технологий в обучении предмету «познание мира», нами было организовано экспериментальное исследование на базе общеобразовательной школы. В исследовании принимали участие обучающиеся 4 класса в количестве 56 чел., 28 чел. 4 «А» класс (контрольный) и 4 «Б» класс (экспериментальный). Обучающиеся были поделены на две группы, контрольная группа занималась по обычной программе, экспериментальная группа занималась с помощью

разработанных нами занятий, направленных на обучение младших школьников предмету «познание мира» с использованием инновационных технологий.

До начала исследования были определены исходные уровни знаний по предмету «познание мира» у младших школьников, с помощью самостоятельной работы.

Оценка самостоятельной работы проводилась по следующим критериям:

- высокий – оценка «5», допущено не более одной ошибки;
- средний – оценка «4», допущено две ошибки;
- низкий – оценка «3», допущено три ошибки;
- ниже низкого – оценка «2», допущено более трех ошибок.

Представим исходные уровни знаний по предмету «познание мира», в соответствии с таблицей 4.

Таблица 1. Исходные уровни знаний по предмету «познание мира»

Уровни	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	5	4
Средний	9	10
Низкий	13	11
Ниже низкого	1	3
Средний балл	3,6	3,5

Наглядно рассмотрим полученные результаты исходных уровней знаний по предмету «Познание мира» (рисунок 1).

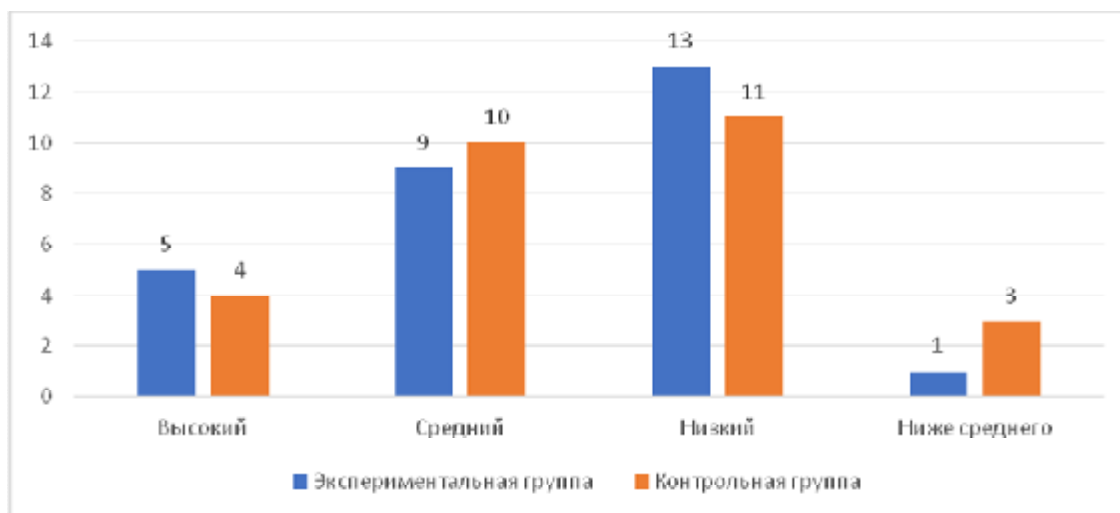


Рисунок 1. Исходные уровни знаний по предмету «Познание мира»

Исходя из полученных данных, важно обратить внимание на то, что средний балл оценок ниже 4, что свидетельствует о неоднородности знаний в группе. Разброс результатов между уровнями «средний» и «низкий» является достаточно значительным, что подчеркивает важность индивидуализированного подхода в обучении, чтобы эффективно поддерживать все категории учащихся и повышать общий уровень знаний по предмету «Познание мира».

Таким образом, проведение опытного обучения с использованием инновационных технологий становится полезным методом для улучшения уровня знаний по предмету «познание мира», особенно среди тех, кто находится на уровнях «средний» и «ниже низкого».

После реализации занятий, направленных на обучение младших школьников предмету «познание мира» посредством инновационных технологий, была проведена повтор-

ная оценка уровня знаний по предмету «познание мира» с помощью самостоятельной работы. Получены следующие результаты, в соответствии с таблицей 2.

Таблица 2. Уровни знаний по предмету «познание мира» на контрольном этапе

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	5	4	10	7
Средний	9	10	14	11
Низкий	13	11	4	10
Ниже низкого	1	3	0	0
Средний балл	3,6	3,5	4,2	3,7

Наглядно рассмотрим полученные результаты исходных уровней знаний по предмету «Познание мира» на контрольном этапе (рисунок 2).

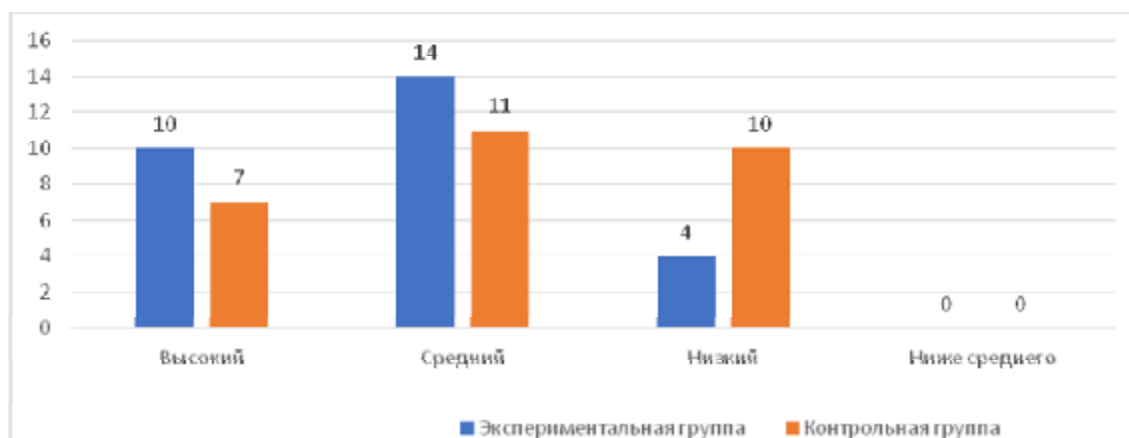


Рисунок 2. Уровни знаний по предмету «Познание мира» на контрольном этапе

Результаты сравнения уровней знаний по предмету «Познание мира» до и после эксперимента в экспериментальной и контрольной группах говорят о значительном положительном влиянии инновационных технологий на обучение младших школьников.

До эксперимента в экспериментальной группе высокий уровень знаний был у 5 учащихся, а после эксперимента этот показатель увеличился до 10. Средний уровень знаний также улучшился, увеличившись с 9 до 14 учащихся. В то же время, количество учеников с низким уровнем знаний сократилось с 13 до 4, а ниже низкого уровня вообще не осталось. Средний балл в экспериментальной группе повысился с 3,6 до 4,2. В контрольной группе улучшения также наблюдаются, но они менее значительные: средний балл увеличился с 3,5 до 3,7. Эти результаты демонстрируют, что использование инновационных технологий в обучении способствует более эффективному усвоению знаний и улучшению образовательных показателей.

Инновационные технологии в образовании представляют собой современные методики, инструменты и подходы, направленные на повышение эффективности и качества образовательного процесса. Эти технологии включают использование цифровых ресурсов, интерактивных платформ, виртуальной и дополненной реальности, а также адаптивных обучающих систем. Они способствуют созданию более динамичной и увлекательной образовательной среды, которая стимулирует активное участие учеников и облегчает усвоение сложных понятий. Инновационные технологии не только поддерживают индивидуализацию обучения, но и обеспечивают доступ к разнообразным образовательным ресурсам, способствуя развитию критического мышления и творческих способностей у учащихся.

Эффективное использование инновационных технологий на учебных занятиях требует создания определенных педагогических условий. Во-первых, необходимо профессиональное развитие и обучение педагогов для уверенного использования новых технологий в образовательном процессе. Во-вторых, важно обеспечить доступ к необходимым техническим ресурсам и инфраструктуре, таким как компьютеры, планшеты и стабильное интернет-соединение. Третьим условием является интеграция инновационных технологий в учебные программы и планы таким образом, чтобы они дополняли и усиливали традиционные методы обучения. Также критически важно поддерживать мотивацию и интерес учащихся через активное вовлечение их в процесс обучения с использованием интерактивных и практико-ориентированных заданий.

Применение инновационных образовательных технологий оказывает значительное влияние на эффективность процесса обучения младших школьников. Во-первых, эти технологии делают процесс обучения более увлекательным и интерактивным, что повышает мотивацию и заинтересованность учащихся. Во-вторых, использование мультимедийных и интерактивных ресурсов способствует лучшему пониманию и запоминанию учебного материала, так как информация представляется в наглядной и доступной форме. В-третьих, инновационные технологии поддерживают развитие критического и творческого мышления, а также навыков решения проблем, что является ключевыми компетенциями в современном мире. В результате, учащиеся демонстрируют более высокие образовательные результаты и готовность к дальнейшему обучению и профессиональной деятельности.

В ходе исследования было предложено разработать программу, с помощью которой обучающиеся будут изучать предмет «познание мира» с использованием инновационных технологий.

Проведение опытного обучения младших школьников по предмету «Познание мира» с использованием инновационных технологий обещает значительные выгоды и эффективность. Во-первых, инновационные технологии, такие, как виртуальная и дополненная реальность, позволяют учащимся погрузиться в интерактивные сценарии и получить непосредственный опыт, что способствует глубокому пониманию учебного материала. Во-вторых, такой подход к обучению стимулирует активное участие учеников, развивает их творческие способности и способствует формированию устойчивого интереса к науке и изучаемым предметам.

С целью анализа эффективности использования инновационных технологий в обучении предмету «Познание мира» нами было организовано экспериментальное исследование на базе общеобразовательной школы. В исследовании принимали участие обучающиеся 4 класса в количестве 56 чел., 28 чел. 4 «А» класс (контрольный) и 4 «Б» класс (экспериментальный). Обучающиеся были поделены на две группы, контрольная группа занималась по обычной программе, экспериментальная группа занималась с помощью разработанных нами занятий, направленных на обучение младших школьников предмету «познание мира» с использованием инновационных технологий.

До эксперимента в экспериментальной группе высокий уровень знаний был у 5 учащихся, а после эксперимента этот показатель увеличился до 10. Средний уровень знаний также улучшился, увеличившись с 9 до 14 учащихся. В то же время, количество учеников с низким уровнем знаний сократилось с 13 до 4, а ниже низкого уровня вообще не осталось. Средний балл в экспериментальной группе повысился с 3,6 до 4,2. В контрольной группе улучшения также наблюдаются, но они менее значительные: средний балл увеличился с 3,5 до 3,7. Эти результаты демонстрируют, что использование инновационных технологий в обучении способствует более эффективному усвоению знаний и улучшению образовательных показателей.

Таким образом, внедрение инновационных технологий в образовательный процесс младших школьников представляет собой важное направление модернизации образования, которое отвечает требованиям современного общества и технологического прогресса. Обеспечение необходимых педагогических условий для их эффективного использова-

ния, включая подготовку учителей и доступ к технологическим ресурсам, является ключевым фактором успешной интеграции этих технологий в учебный процесс. Инновационные образовательные технологии доказали свою эффективность в повышении качества и результативности обучения младших школьников, стимулируя их интерес и мотивацию к учебе, а также развивая важные навыки и компетенции. Таким образом, они способствуют созданию более динамичной и адаптивной образовательной среды, отвечающей потребностям и вызовам XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абилдаева А.Х. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения // Перспективы развития информационных технологий. - 2015. - №27. – С. 86-96.
2. Зайцева Л.А. Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе. – М., 2004.
3. Вылегжанина Е.А., Мальцева Н.Н. Актуальные задачи педагогики: материалы VI Международ. науч. конф. - Чита: «Молодой ученый», 2015.
4. Босова Л.Л. Подготовка младших школьников в области информатики и ИКТ: опыт, современное состояние, перспективы. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012.
5. Брыксина О.Ф. Конструирование урока с использованием средств информационных технологий и образовательных ресурсов // Информатика и образование. - 2014. - №5. - С. 34-38.
6. Калабаева М.А. Роль и место инновационных образовательных технологий в обучении идиоматическим выражениям // Теория и практика современной науки. - 2023. - №2 (92). – С. 75-82.
7. Матмусаева М.А. Инновационные технологии в дошкольных образовательных организациях // Science and innovation. - 2024. - №25. – С. 212-214.
8. Digital-технологии в школах и вузах Казахстана: шесть ярких примеров использования [Электронный ресурс] // Сайт Informburo.kz. - URL: <https://informburo.kz/stati/digital-technologii-v-skolax-i-vuzax-kazaxstana-sest-yarkix-primerov-ispolzovaniya/> (Дата обращения: 13.12.2023 г.).

УДК 373.31

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Жампеисова С.М., Чункурова С.М., Шефер Н.М.

Сведения об авторах. Жампеисова Снежана Маратовна – студентка ОП «Педагогика и методика начального обучения» Казахстанско-Американского свободного университета. Чункурова Зарина Канапияновна – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета. Шефер Надежда Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматривается внедрение технологии ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач) в образовательный процесс средней и старшей школы, а также особенности ее применения в начальных классах. Исследование направлено на анализ влияния ТРИЗ на развитие творческого и критического мышления учащихся, формирование аналитических и системных навыков. Приводятся примеры применения методики ТРИЗ на уроках русского языка, математики и других предметов, а также игровые методики, способствующие усвоению ключевых принципов. Описаны результаты экспериментального исследования, подтверждающие эффективность ТРИЗ для повышения уровня познавательного интереса и самостоятельности учащихся. Выделяются основные педагогические условия успешного внедрения ТРИЗ в образовательную практику, а также необходимость подготовки учителей для работы с данной методикой.

Ключевые слова. ТРИЗ, творческое мышление, критическое мышление, школьное образо-

вание, познавательный интерес, системное мышление, инновационные методы обучения, аналитические навыки, игровые технологии, педагогические условия.

Авторлар туралы мәліметтер. Жампеисова Снежана Маратқызы - Қазақстан-Американдық еркін университетінің "Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі" ББ студенті. Чункурова Зарина Қанапияқызы - педагогика магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы. Шефер Надежда Михайловна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Қазақстан-Американдық еркін университетінің доценті.

Аннотация. Мақалада орта және жоғары мектептің білім беру үдерісіне ТРИЗ технологиясын (өнертапқыштық есептерді шешу теориясы) енгізу, сондай-ақ оны бастауыш сыныптарда қолдану ерекшеліктері қарастырылады. Зерттеу ТРИЗДІҢ оқушылардың шығармашылық және сыни ойлауын дамытуға, сараптаулық және жүйелік дағдыларды қалыптастыруға әсерін талдауға бағытталған. Орыс тілі, математика және басқа пәндер сабақтарында ТРИЗ әдістемесін қолдану мысалдары, сондай-ақ негізгі қағидаттарды игеруге ықпал ететін ойын әдістері келтірілген. Студенттердің танымдық қызығушылығы мен тәуелсіздігін арттыру үшін ТРИЗ тиімділігін растайтын эксперименттік зерттеу нәтижелері сипатталған. ТРИЗДІ білім беру тәжірибесіне сәтті енгізудің негізгі педагогикалық шарттары, сондай-ақ осы әдістемемен жұмыс істеу үшін мұғалімдерді даярлау қажеттілігі ерекшеленеді.

Түйін сөздер. ТРИЗ, шығармашылық ойлау, сыни ойлау, мектепте білім беру, танымдық қызығушылық, жүйелік ойлау, оқытудың инновациялық әдістері, сараптаулық дағдылар, ойын технологиялары, педагогикалық жағдайлар.

About the authors. Snezhana M. Zhampeisova is a student of the Faculty of Education "Pedagogy and methods of Primary education" of the Kazakh–American Free University. Zarina K. Chunkurova – Master's degree in Pedagogy, Senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University. Nadezhda M. Schafer is a candidate of pedagogical Sciences, associate professor at the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article discusses the introduction of TRIZ technology (Theory of inventive Problem Solving) in the educational process of secondary and high schools, as well as the specifics of its use in elementary schools. The research is aimed at analyzing the influence of TRIZ on the development of creative and critical thinking of students, the formation of analytical and systemic skills. Examples of the use of TRIZ techniques in lessons of Russian, mathematics and other subjects are given, as well as game techniques that promote the assimilation of key principles. The results of an experimental study confirming the effectiveness of TRIZ for increasing the level of cognitive interest and independence of students are described. The main pedagogical conditions for the successful implementation of TRIZ in educational practice are highlighted, as well as the need to train teachers to work with this technique.

Keywords. TRIZ, creative thinking, critical thinking, school education, cognitive interest, systemic thinking, innovative teaching methods, analytical skills, game technologies, pedagogical conditions.

Внедрение ТРИЗ в средней и старшей школе может стать очень полезным инструментом для развития творческого мышления у школьников. ТРИЗ представляет собой набор методов и принципов для поиска инноваций и эффективного решения проблем.

Для внедрения ТРИЗ в школьное образование можно организовать специальные занятия или курсы, на которых ученики изучают основные принципы теории и применяют их на практике. Школьникам можно показывать примеры изобретений, разработанных с использованием метода ТРИЗ, и демонстрировать, чего можно добиться, если следовать этому методу [1].

Также важно поощрять учеников применять ТРИЗ в повседневной работе и школьных проектах. Это способствует развитию творческого мышления, логического мышления, аналитических навыков и командной работы.

В заключении мы исследовали то, что внедрение ТРИЗ в процесс среднего образования может стимулировать интерес учащихся к науке, технологиям и инновациям и подготовить их к решению сложных проблем в будущем.

Как уже говорилось ранее, важно разработать специализированные учебные материалы, содержащие примеры применения ТРИЗ в различных областях, чтобы школьники

разного возраста могли понять практическую ценность этого инструмента. Можно проводить курсы и выполнять задания, позволяющие детям применять принципы ТРИЗ для разработки новых идей и решений.

Также важно обучать их основам системного и аналитического мышления, которые являются важными аспектами ТРИЗ. Учащимся необходимо показать, как разбивать сложные проблемы на более простые составляющие, анализировать причины их возникновения и находить нестандартные решения.

Внедрение ТРИЗ в среднее и высшее образование может стать одним из инструментов, помогающих школьникам развивать сложные навыки, которые пригодятся им не только в учебе, но и в жизни и будущей карьере. Такой подход поможет школьникам стать более креативными, способными находить нестандартные решения и подготовленными к решению сложных задач в динамично меняющемся мире.

Например, рассмотрим приемы ТРИЗ на уроках русского языка.

Познавательные и практические задания, включенные в уроки русского языка, помогают лучше усвоить знания и развить необходимые навыки по предмету. На этом моменте хотелось бы остановиться подробнее, используя методику ТРИЗ, основанную на фактических обобщениях. Такое обучение оказывает заметное влияние на умственное развитие учащихся, способствует накоплению знаний и целенаправленно формирует у школьников четкую систему понятий и закономерностей, характерных для определенной части русского языка [1].

1. Применение техники «Избегай противоположного» при составлении текстов. Мы предлагаем школьникам написать историю, в которой главный герой преодолевает препятствия спокойным и мирным путем, а не противостоит им и не борется с ними. Таким образом дети учатся искать нестандартные решения и избегать явных конфликтов в своих текстах.

2. Используйте технику «Обратного мышления» для улучшения словарного запаса. Учащиеся начальной школы смотрят на слова необычными способами, например, находят антонимы слов или ищут творческие способы их использования в предложениях. Это поможет детям лучше усваивать новые слова и развивать логическое мышление.

3. Применение принципа «Разделить и доминировать» для изучения грамматических структур. Учитель может предложить разбить предложения на составные части, выделить подлежащее, сказуемое и другие части речи, чтобы лучше понять структуру предложения. Этот метод поможет детям систематизировать свои знания и легче усвоить грамматические правила.

4. Использовать методику «Увеличение динамичности действий» для развития навыков описания событий. Мы предлагаем школьникам описать события так, чтобы создать более динамичный и увлекательный рассказ. Это поможет детям развить воображение, укрепить описательные навыки и сделать тексты более интересными для читателей.

5. Применение принципа «Качественное изменение» для улучшения структуры текстов. Дети меняют порядок событий в тексте, добавляют неожиданные повороты или меняют характеристики персонажей. Это поможет разнообразить и усложнить тексты, а также научит детей искать нестандартные подходы к созданию литературных произведений.

6. Использование техники «Принцип обратной связи» для развития навыков анализа текста. Учитель может предложить ученикам проанализировать и прокомментировать тексты одноклассников, высказать свое мнение и предложения по улучшению. Это поможет детям развить критическое мышление, умение аргументировать свое мнение и улучшить качество своей работы.

Применение приемов ТРИЗ в школьном преподавании может быть очень интересным и полезным для развития творческого мышления у учащихся. Вот несколько примеров того, как можно использовать приемы ТРИЗ в классе:

1. Использование метода «изменения размера» на уроках математики: учителя могут предложить ученикам решать задачи, изменяя пропорции или размеры объектов. Этот

метод позволяет ученикам взглянуть на проблему с другой стороны и найти неожиданное решение;

2. Использование техники изменения цвета на уроках труда: ученики могут экспериментировать с различными цветами и оттенками в своих работах, используя необычные сочетания и различные цветовые акценты. Это поможет им выработать свой собственный стиль и вкус;

3. Используйте технику "унисон" на уроках литературы. Это поможет им глубже понять произведение и развить аналитические способности.

Использование ТРИЗ на уроках развивает творческое мышление учеников, позволяет им находить нестандартные решения и смотреть на проблемы с разных точек зрения. Это поможет им не только в учебе, но и в повседневной жизни, где творческое мышление и умение находить эффективные решения становятся все более важными [1].

Реализация ТРИЗ в начальной школе имеет свои особенности, учитывающие возрастные особенности детей и их познавательные возможности. Вот несколько ключевых моментов, которые стоит учесть при внедрении ТРИЗ в начальную школу:

1. Простота и доступность. Для младших школьников важно, чтобы концепции и принципы ТРИЗ были изложены простым и понятным языком. Дети должны быть способны легко воспринимать информацию и применять ее на практике.

2. Игровой подход. Младшие школьники лучше усваивают информацию через игровую деятельность. Поэтому рекомендуется включать элементы игры, головоломки или творческие задания в уроки ТРИЗ. Например, можно предложить детям решать задачи с помощью конструктора или создавать свои собственные изобретения.

Приведем примеры: Применение принципов ТРИЗ в игровой форме может быть увлекательным и эффективным для развития творческого мышления и решения проблем. Вот несколько способов использования ТРИЗ в игровой форме:

1. Игры с решением задач: участникам можно создать ситуации, в которых они должны найти нестандартные решения, используя приемы ТРИЗ. Например, участникам можно предложить решить задачу по улучшению дизайна объекта, используя различные приемы, такие как модификация идеальной концовки, устранение несоответствий и т.д.

2. Игра "ТРИЗ - квест". Каждый уровень может представлять собой новую задачу, связанную с принципами ТРИЗ, и участники могут зарабатывать очки за правильные решения.

3. Игра "Инновационный марафон". Команды могут соревноваться в поиске лучшего оригинального решения проблемы, демонстрируя свою креативность и умение применять знания методов ТРИЗ.

4. Можно создавать ситуации, в которых участники используют приемы ТРИЗ для решения конкретных задач, или проводите моделирование. К примеру, смоделировать ситуацию на конкурентном рынке, где участникам необходимо придумать инновационные идеи для выживания и развития своего проекта.

Такое игровое использование ТРИЗ делает метод обучения более интересным и интерактивным, что будет способствовать лучшему усвоению принципов ТРИЗ и развитию инновационного потенциала участников [2].

3. Практическое применение. Чтобы усилить интерес и понимание детей, важно демонстрировать им, как принципы ТРИЗ применяются в реальной жизни. Можно рассказывать об известных изобретателях и их изобретениях, а также о том, какие проблемы они решали и какие принципы использовали.

4. Сотрудничество и обмен идеями. Важно развивать навыки коллективной работы и обмена идеями у детей. Можно организовывать групповые задания, где дети будут работать вместе, обсуждать проблемы и предлагать решения. Это поможет развить креативное мышление и способность генерировать новые идеи.

5. Постепенное углубление знаний. Поскольку ТРИЗ является сложной технологией, в начальной школе ученикам важно дать базовые знания и представление о ее основах. Поэтому рекомендуется постепенно углублять знания и навыки в этой области по

мере продвижения по школьным классам.

Внедрение ТРИЗ в начальную школу поможет развить у детей креативное мышление, умение анализировать проблемы и находить инновационные решения. Оно также способствует развитию логического и аналитического мышления, а также способности к системному мышлению [2].

Реализации ТРИЗ в начальной школе, еще одной важной особенностью является активное привлечение детей к процессу обучения. Возможно, они могут быть вовлечены в исследования и эксперименты, которые помогут им лучше понять основные концепции и применение ТРИЗ.

Например, учителя могут предложить детям наблюдать за различными механизмами и системами, проводить простые эксперименты и анализировать полученные результаты. Это поможет детям оценить функциональность и эффективность различных систем, а также выявить проблемы и возможности для улучшения. Дополнительно, можно использовать задачи-головоломки, которые будут стимулировать умственную деятельность детей. Такие задачи помогут развить их способность к логическому мышлению, анализу и поиску нестандартных решений. Например, можно предложить детям решить задачу, связанную с поиском оптимального решения для передвижения объекта по сложной конструкции или выбору наиболее эффективного способа достижения цели [2].

Кроме того, важно уделить внимание обратной связи и анализу результатов. Учителя должны поддерживать конструктивную обратную связь с детьми, помогая им понять, как они могут улучшить свои навыки и подходы к решению проблем. Анализ результатов и обсуждение ошибок и успехов помогут детям лучше понять процесс ТРИЗ и применять его на практике.

В завершение рассмотрим основные выводы и результаты, которые могут быть вынесены, внедрение ТРИЗ в начальную школу способствует развитию творческого мышления, критического мышления, проблемного мышления и навыков инновационного решения задач. Оно также способствует развитию самоуверенности и уверенности в своих способностях у детей. Правильно организованное обучение ТРИЗ в начальной школе может стать отличной основой для дальнейшего развития инженерно-технического мышления у детей.

Выявление уровня развития мышления младших школьников является важной задачей в образовательном процессе. Мышление младших школьников активно формируется и развивается в процессе обучения, особенно на уроках математики и русского языка. Это время, когда дети переходят от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, что является ключевым для дальнейшего учебного прогресса [3].

Исследования показывают, что для развития мышления важно использовать учебный материал, который стимулирует мыслительную деятельность учащихся. Например, задания должны быть направлены не только на воспроизведение знаний, но и на их применение в новых условиях, что способствует развитию критического и творческого мышления.

База исследования. КГУ «Средняя школа № 19» отдела образования г. Усть-Каменогорск.

Класс 4 «А», количество учащихся - 20 детей младшего школьного возраста: из них 18 детей составили исследовательскую группу и вошли в состав учащихся, принявших участие в осуществлении комплекса занятий по развитию мышления посредством технологии ТРИЗ.

Цель - теоретически обосновать и выявить развитие мышления младших школьников с помощью технологии ТРИЗ.

В нашей работе, мы использовали следующие методики для подтверждения целей и гипотезы нашего исследования.

Методика №1: "Игровое обучение с использованием методики ТРИЗ" (автор: Анна Иванова)

Цель: данная методика предполагает использование игровых элементов в обучении

по методике ТРИЗ для развития мышления младших школьников. В рамках игровой деятельности дети будут сталкиваться с различными задачами, требующими применения принципов ТРИЗ для нахождения нестандартных решений.

Возрастные границы: 7-6 лет

Инструкция

Для оценки эффективности данной методики можно использовать следующие критерии:

1. Уровень понимания основных принципов ТРИЗ учащимися после проведения игровых занятий.
2. Качество и оригинальность найденных решений задач, связанных с применением методики ТРИЗ.
3. Уровень заинтересованности детей в процессе обучения с использованием игровых элементов.

Таблица 1. Уровень показателя проявления интереса

Уровень	Показатели	Критерии
Низкий (стадия любопытства)	Проявление интереса к получению знаний	На данном этапе ученик интересуется только увлекательностью предметов или областей знаний, не проявляя желания понять суть изучаемого материала. Он предпочитает использовать учебную литературу при выполнении сложных заданий по образцу,
	Поведение при работе над заданиями	не прибегая к дополнительным источникам информации, не запрашивает дополнительных заданий и обычно не проявляет интереса к внеклассным мероприятиям и их участию.
На элементарном уровне познавательного интереса он выполняет задания по шаблону. В ходе исследования, можно сделать вывод, что низкий уровень показало малое количество учеников, из 20 учащихся набрали наименьший балл 5 детей.		
Средний (стадия любознательности)	Проявление интереса к получению знаний	Интерес к зависимостям, причинно-следственным связям, к их самостоятельному установлению. Требуется поиска, догадки, активного оперирования имеющимися знаниями, приобретёнными способами. Стадия любознательности характеризуется стремлением проникнуть за пределы видимого на ступени развития познавательного интереса.
	Поведение при работе над заданиями	Ученик активно использует возможность консультаций с преподавателем, иногда обращается к дополнительным источникам знаний и запрашивает дополнительные занятия. Он также ищет альтернативные методы выполнения заданий, предварительно обсуждая их с учителем. При этом школьник демонстрирует умеренную эмоциональность и прилагает усилия для самостоятельной подготовки к школьным мероприятиям.
В результате исследования, можно сделать вывод, что средний уровень показало относительно небольшое количество учеников, из 20 учащихся набрали средний балл 6 детей.		
Высокий (стадия познавательного интереса)	Проявление интереса к получению знаний	Выражается в интересе к творческой деятельности по освоению знаний. Сформированность высшего уровня познавательного интереса даёт основание говорить о наличии познавательной потребности. Интерес к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к установлению общих принципов явлений, действующих в различных условиях.

	Поведение при работе над заданиями	Ученик активно использует внешние источники информации и занимается творческими проектами, проявляя при этом интенсивные эмоции. Он инициативно подходит к решению задач, исследуя различные методы. В фокусе его внимания оказывается не столько учебный материал, сколько конкретная проблема или вопрос. Также ученик активно участвует во внеклассных мероприятиях.
В результате исследования, можно сделать вывод, что высокий уровень показало наибольшее количество учеников, из 20 учащихся набрали высший балл 9 детей.		

Методика №2: "Применение онлайн-платформы для обучения ТРИЗ" (автор: Петр Семенов)

Цель: Данная методика предполагает использование специализированной онлайн - платформы для обучения методике ТРИЗ. На платформе дети смогут изучать основные принципы ТРИЗ, проходить интерактивные уроки и задания, а также общаться с учителем и одноклассниками для обсуждения найденных решений.

Инструкция:

Возрастные критерии - 6-9 лет

Для оценки эффективности данной методики можно использовать следующие критерии:

1. Количество пройденных уроков и выполненных заданий на платформе.
2. Уровень понимания и усвоения материала по ТРИЗ после прохождения онлайн - курса.
3. Обратная связь от учащихся и учителей о качестве и полезности обучения на онлайн - платформе.

На основе анализа учебной программы по математике для 4 класса и учета уровня познавательного интереса учащихся, определенного, были установлены критерии оценки формирования познавательного интереса (см. таблицу 3) и разработаны соответствующие задания и вопросы (см. таблицу 4) для достижения поставленной цели.

Таблица 2. Уровень показателя проявления интереса

Уровень	Показатели	Критерии
Низкий (стадия любопытства)	Проявление интереса к получению знаний	На данном этапе ученик интересуется только увлекательностью предметов или областей знаний, не проявляя желания понять суть изучаемого материала. Он предпочитает использовать учебную литературу при выполнении сложных заданий по образцу
	Поведение при работе над заданиями	не прибегая к дополнительным источникам информации, не запрашивает дополнительных заданий и обычно не проявляет интереса к внеклассным мероприятиям и их участию.
На элементарном уровне познавательного интереса он выполняет задания по шаблону. В ходе исследования, можно сделать вывод, что низкий уровень показало большее количество учеников, из 20 учащихся набрали наименьший балл 11 детей.		
Средний (стадия любознательности)	Проявление интереса к получению знаний	Интерес к зависимостям, причинно-следственным связям, к их самостоятельному установлению. Требуется поиска, догадки, активного оперирования имеющимися знаниями, приобретёнными способами. Стадия любознательности характеризуется стремлением проникнуть за пределы видимого на ступени развития познавательного интереса.

	Поведение при работе над заданиями	Ученик активно использует возможность консультаций с преподавателем, иногда обращается к дополнительным источникам знаний и запрашивает дополнительные занятия. Он также ищет альтернативные методы выполнения заданий, предварительно обсуждая их с учителем. При этом школьник демонстрирует умеренную эмоциональность и прилагает усилия для самостоятельной подготовки к школьным мероприятиям.
В результате исследования, можно сделать вывод, что средний уровень показало среднее количество учеников, из 20 учащихся набрали средний балл 5 детей.		
Высокий (стадия познавательного интереса)	Проявление интереса к получению знаний	Выражается в интересе к творческой деятельности по освоению знаний. Сформированность высшего уровня познавательного интереса даёт основание говорить о наличии познавательной потребности. Интерес к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к установлению общих принципов явлений, действующих в различных условиях.
	Поведение при работе над заданиями	Ученик активно использует внешние источники информации и занимается творческими проектами, проявляя при этом интенсивные эмоции. Он инициативно подходит к решению задач, исследуя различные методы. В фокусе его внимания оказывается не столько учебный материал, сколько конкретная проблема или вопрос. Также ученик активно участвует во внеклассных мероприятиях.
В результате исследования, можно сделать вывод, что высокий уровень показало наименьшее количество учеников, из 20 учащихся набрали высший балл 4 детей.		

Для распределения учащихся по уровням сформированности познавательного интереса к математике с помощью технологии ТРИЗ. В начале производственно-педагогической практики была предложена анкета, задания и проанализирована успеваемость.

Анкета распределения учащихся по уровням сформированности познавательного интереса младших школьников к математике

1. Как часто ты занимаешься математикой вне школьной программы?

[а] Очень часто

[б] Иногда

[в] Редко

2. Насколько тебе интересны задачи, которые требуют нестандартного подхода?

[а] Очень интересны

[б] Скорее интересны

[в] Не очень интересны

3. Пытался ли ты когда-нибудь решить математическую задачу, используя принципы ТРИЗ?

[а] Да, часто пользуюсь

[б] Да, но редко

[в] Нет, но хотел бы попробовать

4. Как ты обычно реагируешь на сложные математические задачи?

[а] Ищу творческие способы решения

[б] Стараюсь решить самостоятельно

[в] Прошу помощи у учителя или родителей

5. Успеваемость по журналу по математике

[а] 3, 4 больше 3;

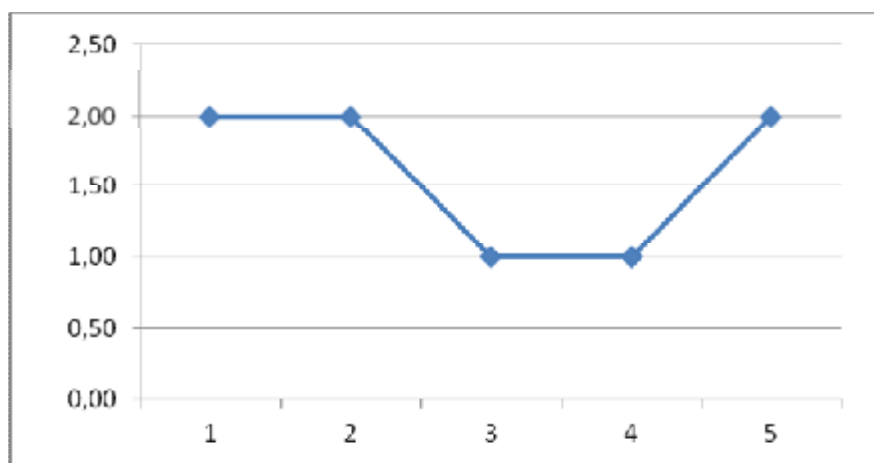
[б] 4, 5 больше 4;

[в] 4, 5 больше 5.

На начало проведения эксперимента была проанализирована успеваемость учащихся по журналу по математике:

- а) 3, 4 больше 3 – 5 человек;
- б) 4, 5 больше 4 - 8 человек;
- в) 4, 5 больше 5 – 4 человека.

На рисунке 1 наглядно презентованы итоги констатирующего эксперимента, исходя из критериев сформированности познавательного интереса.



ОУ – средние значения; ОХ – вопросы анкетирования
Рисунок 1. Результаты констатирующего эксперимента

Данные, представленные в таблице 3 и на рисунке 1, позволяют нам говорить о том, что наименьший интерес к предмету у детей при решении сложных задач.

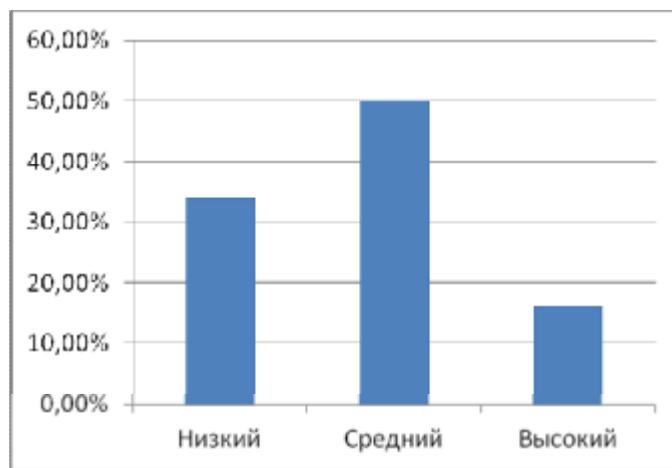
Результаты распределения детей по уровням сформированности познавательного интереса, полученные на этапе констатирующего эксперимента, представлены в таблице 3.

Таблица 3. Распределение учащихся экспериментального класса по уровням сформированности познавательного интереса к математике по результатам констатирующего эксперимента

Уровень	Количество человек	Процент
Высокий	3	16%
Средний	9	50%
Низкий	6	34%
Итого	18	100%

Наглядно результаты распределения детей по уровням сформированности познавательного интереса к математике, полученные на этапе констатирующего эксперимента, представлены на рисунке 2.

Данные, представленные в таблице 3 и на рисунке 2, позволяют нам сделать следующий вывод. Большая часть детей (50% - 9 человек) экспериментального класса показала средний уровень сформированности познавательного интереса. Треть класса (34% - 6 человек) продемонстрировали низкий уровень сформированности познавательного интереса. И 16% - 3 человека показали высокий уровень сформированности познавательного интереса к математике.



ОУ - процент;

ОХ – уровень: 1 - низкий; 2 - средний; 3 – высокий

Рисунок 2. Распределение учащихся экспериментального класса по уровням сформированности познавательного интереса по результатам констатирующего эксперимента

Итак, в ходе констатирующего эксперимента мы выяснили, что дети больше всего не любят, когда учитель даёт трудные задания. Также мы выявили, что для детей экспериментального класса характерны все три уровня сформированности познавательного интереса.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента, говорят о необходимости проведения формирующего эксперимента.

Для выявления уровня развития мышления используются различные методики, такие, как «Исключение лишнего» Р.С. Немова [4], «Последовательность событий» Н.А. Бернштейна [5] и другие, которые позволяют оценить как словесно-логическое, так и творческое мышление учащихся.

Вот некоторые методики, которые могут использоваться для выявления уровня развития детей в начальных классах [2]:

Изучение внимания:

1. Изучение переключения внимания.
2. Оценка устойчивости внимания методом корректурной пробы.
3. Исследование особенностей распределения внимания (методика Т.Е. Рыбакова).
4. Определение объема внимания.
5. Методика "Красно-черная таблица".

Изучение памяти:

1. Определение типа памяти.
2. Изучение логической и механической памяти.
3. Выявление объема кратковременной памяти.
4. Определение объема образной кратковременной памяти.
5. Измерение объема зрительной памяти.

Изучение мышления:

1. "Простые аналогии".
2. "Исключение лишнего".
3. "Изучение скорости мышления".
4. "Матрица Равена".
5. Методика для определения уровня умственного развития детей 7-9 лет (по Зимбья).



Схема 1. Выявление уровня развития младших школьников

Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и подход к развитию его мышления должен быть индивидуализирован, учитывая его личные особенности и предпочтения в обучении [6].

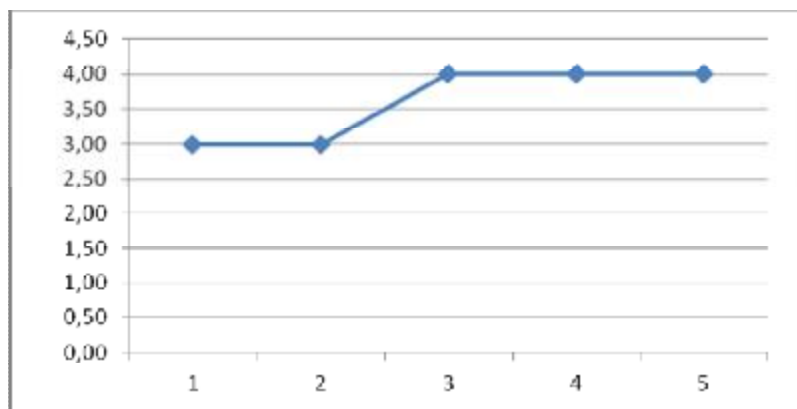
Создание тематического плана реализации ТРИЗ в младших классах разрабатывается с помощью учебных модулей на примере таких планов:

Таблица 4. Тематический план реализации ТРИЗ в младших классах

Неделя	Тема урока	Основные цели	Методы и приёмы
1	Введение в ТРИЗ	Знакомство с основами ТРИЗ	Игровые методики, рассказы об изобретателях
2	Законы развития систем	Понимание принципов развития систем, формирование системного мышления	Анализ примеров, решение задач
3	Решение изобретательских задач	Развитие навыков решения проблем, стимулирование креативности	Мозговой штурм, развитие фантазии
4	Принципы решения проблем	Обучение методам поиска оптимальных решений	Синектика, морфологический анализ
5	Применение ТРИЗ в повседневной жизни	Понимание использования ТРИЗ в реальных ситуациях	Разработка проектов, групповая работа

После проведенного комплекса уроков по улучшению мышления школьников, мы провели итоговый эксперимент, результаты которого описали ниже.

Для распределения учащихся по уровням сформированности познавательного интереса к математике с помощью технологии ТРИЗ, было также проведено повторное анкетирование в конце эксперимента. На рисунке 3 наглядно представлены итоги констатирующего эксперимента, исходя из критериев сформированности познавательного интереса на момент окончания практики.



OY – средние значения; OX – вопросы анкетирования
Рисунок 3. Результаты констатирующего эксперимента

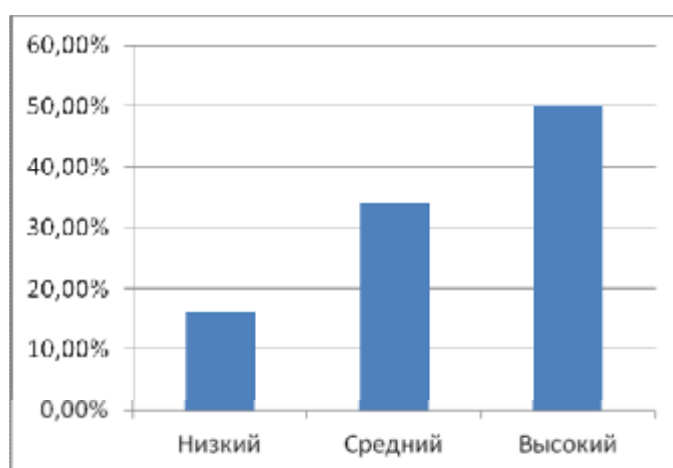
Данные, представленные на рисунке 3, позволяют нам говорить о том, что интерес к предмету у детей при решении сложных задач стал заметно выше.

Результаты распределения детей по уровням сформированности познавательного интереса, полученные на этапе констатирующего эксперимента, представлены в таблице 5.

Таблица 5. Распределение учащихся экспериментального класса по уровням сформированности познавательного интереса к математике по результатам констатирующего эксперимента

Уровень	Количество человек	Процент
Высокий	9	50%
Средний	6	34%
Низкий	3	16%
Итого	18	100%

Наглядно результаты распределения детей по уровням сформированности познавательного интереса к математике, полученные на этапе констатирующего эксперимента, представлены на рисунке 4.



OY - процент;

OX – уровень: 1 - низкий; 2 - средний; 3 – высокий

Рисунок 4. Распределение учащихся экспериментального класса по уровням сформированности познавательного интереса по результатам констатирующего эксперимента

Данные, представленные в таблице 5 и на рисунке 4, позволяют нам сделать следующий вывод. Большая часть детей (50% - 9 человек) экспериментального класса показала высокий уровень сформированности познавательного интереса. Треть класса (34% - 6 человек) продемонстрировали средний уровень сформированности познавательного интереса. И 16% - 3 человека показали низкий уровень сформированности познавательного интереса к математике.

Итак, в ходе констатирующего эксперимента мы выяснили, что после внедрения технологии ТРИЗ в учебный план, у детей повысилась заинтересованность в изучении решения сложных задач. Также мы выявили, что для детей экспериментального класса характерны все три уровня сформированности познавательного интереса.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показывают, что после проведения повторного эксперимента результаты показали положительную динамику сформированности познавательного интереса.

Осуществив два эксперимента, мы можем наблюдать изменения показателей на рисунке 5.

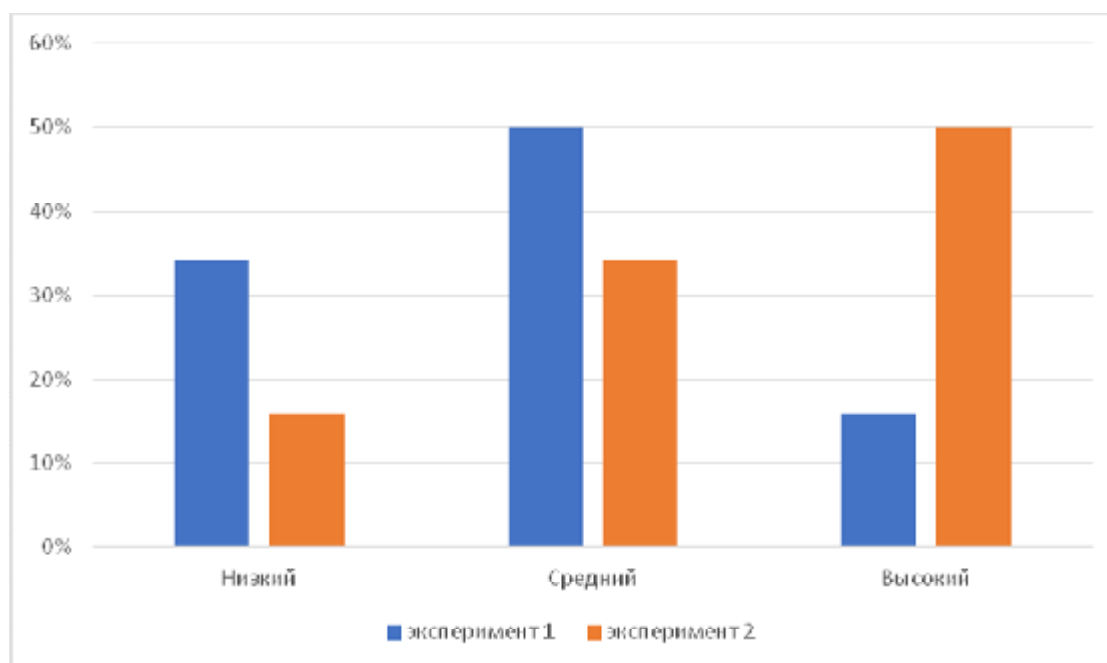


Рисунок 5. Результаты показателей 1 и 2 эксперимента

В ходе двух проведенных экспериментов можно сделать вывод. На начало эксперимента критерии оценивания были значительно ниже, чем на конец эксперимента. Это доказывает то, что воздействие технологии ТРИЗ на развитие мышления младших школьников положительное и ее интеграция в учебный процесс может оказать существенное влияние на качество образования и подготовку учащихся к жизни в современном мире.

Для достижения цели теоретически обосновать и экспериментально исследовать влияние технологии ТРИЗ на развитие мышления младших школьников, был решен ряд задач. Кроме того, был разработан и апробирован комплекс занятий.

В ходе исследования было установлено, что использование технологии ТРИЗ эффективно с точки зрения развития мышления у детей младшего школьного возраста. Результаты экспериментов показали, что образовательный процесс, основанный на принципах ТРИЗ, не только улучшает творческие способности и логическое мышление детей, но и развивает их способность находить нестандартные решения проблем.

В современном обществе необходимо развивать не только знания, но и умение

творчески мыслить, находить нестандартные решения и применять системный подход к решению проблем. Технология ТРИЗ дает детям инструменты для анализа проблемных ситуаций, выявления противоречий и поиска эффективных решений.

Структурированный подход к обучению через призму ТРИЗ позволяет младшим школьникам более глубоко и эффективно осваивать новые знания и навыки. Этот метод позволяет детям не только находить ответы на проблемы, но и учиться самостоятельно формулировать вопросы, проводить анализ и делать выводы. Кроме того, важно отметить, что использование технологии ТРИЗ в процессе обучения способствует развитию у младших школьников навыков командной работы, анализа информации и принятия решений. Все это важные составляющие успешной адаптации к меняющемуся миру и развития критического мышления.

В итоге, исследование подтверждает, что внедрение технологии ТРИЗ в учебный процесс младших школьников является актуальным и необходимым шагом для развития их мышления, творческих способностей и аналитического мышления. Эта работа является важным вкладом в область педагогики и психологии обучения детей и может послужить основой для будущих исследований в этой области.

Внедрение методики ТРИЗ при обучении младших школьников способствует укреплению их творческого мышления, повышает уровень умения решать задачи и стимулирует развитие навыков инновационного подхода к обучению.

ТРИЗ технологии - мощный инструмент развития творческого и критического мышления у учащихся младших классов. Применение принципов ТРИЗ в образовательном процессе помогает развивать у детей способность анализировать проблемы, создавать инновационные идеи и находить нестандартные решения. Это, в свою очередь, положительно влияет на общий уровень интеллектуального развития студентов и готовит их к успешной адаптации в быстро меняющемся мире.

Исследования показывают, что систематическое использование задач и упражнений на основе ТРИЗ способствует повышению мотивации студентов в процессе обучения и развитию их самостоятельности. Дети учатся видеть связи между разными предметами и явлениями, что является ключевым аспектом развития системного мышления.

Важно признать, что для успешного внедрения ТРИЗ в образовательные программы учителям необходимо не только понимать основные принципы метода, но и иметь возможность адаптировать его к конкретным условиям и потребностям своих учеников. Также существует необходимость подготовки и проведения специализированного обучения преподавателей для повышения их компетенций в области ТРИЗ.

В заключение можно сказать, что технология ТРИЗ является эффективным инструментом развития мышления младших школьников и ее интеграция в учебный процесс может оказать существенное влияние на качество образования и подготовку учащихся к жизни в современном мире.

Одно из главных преимуществ использования ТРИЗ - развитие у детей системного мышления. Умение выявлять причинно-следственные связи, анализировать сложные структуры и работать с разными аспектами проблемы помогает школьникам стать более гибкими и адаптивными в решении любых задач, а не только тех, к которым применяется сама теория ТРИЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ондина Г.А. Развитие инженерной мысли с применением ТРИЗ. - Алматы: Национальный университет, 2017.
2. Воробьева С.В. Современные средства оценивания результатов обучения в общеобразовательной школе. - М.: Юрайт, 2019.
3. Токсанбаева Н.К. Методика преподавания педагогики. – Алматы, 2017.
4. Немов Р. С. Психология в 3-х томах. - М.: ВЛАДОС, 1995.
5. Бернштейн Н.А. Последовательность событий [Электронный ресурс] // - URL: <https://paidagogos.com/metodika-posledovatelnost-sobyitiy.html/>

6. Развитие мышления [Электронный ресурс] // - URL: <https://science-education.ru/>.
7. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука (Теория решения изобретательских задач). – М.: Современное радио, 2016.
8. Кислов А.В. Новые задачи для изучающих ТРИЗ: с методическим разбором хода решения. - М.: Галактика, 2020.
9. Марков Г.М. Об изобретениях Г.С. Альтшуллера [Электронный ресурс] // – URL: <https://triz-summit.ru/confer/tds/>
10. Хоменко Н.Н. Творческое наследие мастера ТРИЗ [Электронный ресурс] // – URL: [http://www.trizminsk.org/d/Khomenko_Heritage\(RU\).pdf/](http://www.trizminsk.org/d/Khomenko_Heritage(RU).pdf/)
11. Подласый И.В. Педагогика: учебник для бакалавров. – М., 2014.

УДК 373.31

ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Малежина М.В., Чункурова З.К., Шефер Н.М.

Сведения об авторах. Малежина Мариянна Витальевна – студентка ОП «Педагогика и методика начального обучения» Казахстанско-Американского свободного университета. Чункурова Зарина Канапияновна – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета. Шефер Надежда Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования функциональной грамотности обучающихся в современной начальной школе. Описывается понятие функциональной грамотности, ее основные компоненты и роль в образовательном процессе. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности функциональной грамотности у младших школьников, а также методы и приемы, способствующие ее развитию. В ходе исследования были проведены диагностические работы, анализ которых показал положительную динамику формирования функциональной грамотности после реализации специально разработанного комплекса уроков. В статье акцентируется внимание на важности комплексного подхода к развитию функциональной грамотности, включающего коммуникативные, креативные и игровые методы, а также систематическое применение интерактивных заданий. Результаты исследования подтверждают эффективность предложенной методики и необходимость дальнейшего совершенствования образовательных стратегий для формирования функциональной грамотности у младших школьников.

Ключевые слова. Функциональная грамотность, начальная школа, обучение грамоте, образовательные технологии, коммуникативные навыки, критическое мышление, педагогические методы, инновационные подходы, познавательная активность, диагностика.

Авторлар туралы мәліметтер. Mariyanna V. Malezhina is a student of the Faculty of Education "Pedagogy and Methods of Primary Education" of the Kazakh–American Free University. Zarina K. Chunkurova – Master's degree in Pedagogy, Senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh–American Free University. Nadezhda M. Schafer is a candidate of pedagogical Sciences, associate professor at the Kazakh–American Free University.

Аннотация. The article discusses the issues of the formation of functional literacy of students in modern elementary schools. The concept of functional literacy, its main components and its role in the educational process are described. The results of an experimental study aimed at identifying the level of formation of functional literacy in younger schoolchildren, as well as methods and techniques that contribute to its development, are presented. In the course of the study, diagnostic work was carried out, the analysis of which showed a positive trend in the formation of functional literacy after the implementation of a specially developed set of lessons. The article focuses on the importance of an integrated approach to the development of functional literacy, including communicative, creative and playful methods, as well as the systematic use of interactive tasks. The results of the study confirm the effectiveness of the proposed methodology and the need for further improvement of educational strategies for the formation of functional literacy in younger schoolchildren.

Түйін сөздер. Functional literacy, elementary school, literacy training, educational technologies, communication skills, critical thinking, pedagogical methods, innovative approaches, cognitive activity, diagnostics.

About the authors. Mariyanna V. Malezhina is a student of the Faculty of Education "Pedagogy and Methods of Primary Education" of the Kazakh–American Free University. Zarina K. Chunkurova – Master's degree in Pedagogy, Senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University. Nadezhda M. Schafer is a candidate of pedagogical Sciences, associate professor at the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article discusses the issues of the formation of functional literacy of students in modern elementary schools. The concept of functional literacy, its main components and its role in the educational process are described. The results of an experimental study aimed at identifying the level of formation of functional literacy in younger schoolchildren, as well as methods and techniques that contribute to its development, are presented. In the course of the study, diagnostic work was carried out, the analysis of which showed a positive trend in the formation of functional literacy after the implementation of a specially developed set of lessons. The article focuses on the importance of an integrated approach to the development of functional literacy, including communicative, creative and playful methods, as well as the systematic use of interactive tasks. The results of the study confirm the effectiveness of the proposed methodology and the need for further improvement of educational strategies for the formation of functional literacy in younger schoolchildren.

Keywords. Functional literacy, elementary school, literacy training, educational technologies, communication skills, critical thinking, pedagogical methods, innovative approaches, cognitive activity, diagnostics.

Современный век меняется изо дня в день – мир становится сложней, намного сложнее, чем 10, а тем более 30 лет назад. Поэтому в педагогике как науке требуются новые подходы, чтобы решать эти сложности. Первое, что требует новых подходов – это новые современные технологии, различие новых профессии, динамичное развитие экономики и социальное развитие человечества в целом. Мир вокруг нас теперь не аналого-текстологический, теперь нас окружает визуально-цифровой мир – и это требует расширения и переосмысления понятия «функциональная грамотность».

«Функционально грамотная личность – это личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1].

Более понятно «функционально грамотная личность» – человек, который гибкий, коммуникабельный, эрудированный и умеющий действовать в соответствии с ценностями общества, предполагаемыми результатами и интересами, который умеет:

- быть самостоятельным постоянно в выборе своих действий и решении поставленных задач;

- отстаивать свое решение;

- быть ответственным за себя и своих родных, близких людей;

- обучать и быть готовым к саморазвитию;

- не паниковать в решении нестандартных задач.

Умение адаптироваться и быть общительным;

- уметь быть товарищем, быть уступчивым, идти на компромиссы, а также понимать, что нужно оказывать помощь другим людям в решении проблем;

- уметь правильно говорить и писать – чтобы речь была внятной и понятной;

- владеющий ИКТ;

- обладать ключевыми компетенциями, а также и другими различными знаниями.

Основными направлениями функциональной грамотности являются, представлены в схеме «Основные виды функциональной грамотности» (рисунок 1).

Самым главным в каждом из направлений является умение действовать и взаимодействовать с окружающим миром, решая при этом разнообразные задачи.

Работа преподавателя по формированию функциональной грамотности учеников обязана включать следующие этапы работы, они представлены в схеме «Этапы формирования функциональной грамотности» (рисунок 2).



Рисунок 1. Основные виды функциональной грамотности



Рисунок 2. Этапы формирования функциональной грамотности

«Функциональная грамотность – это показатель образованности, который может быть достигнут обучающимися за время образования в школе, и подразумевает способность человека находить решение стандартным жизненным задачам в различных сферах жизни. Выделяется несколько основных видов функциональной грамотности:

- коммуникативная грамотность, предполагающая свободное владение всеми видами речевой деятельности; способность адекватно понимать чужую устную и письменную речь; самостоятельно выражать свои мысли в устной и письменной речи, а также компьютерной, которая совмещает признаки устной и письменной форм речи;

- информационная грамотность - умение осуществлять поиск информации в учебниках и в справочной литературе, извлекать информацию из Интернета и компакт-дисков учебного содержания, а также из других различных источников, перерабатывать и систематизировать информацию и представлять ее разными способами;

- деятельностная грамотность - это проявление организационных умений и навыков, а именно способности поставить и сформулировать цель деятельности, построить план и при необходимости изменять его, словесно аргументируя эти изменения, осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию и др.» [2, с. 40].

«Составляющие функциональной грамотности: знания сведений, правил, принципов; усвоение общих понятий и умений, составляющих познавательную основу нахождения решения стандартных задач в различных сферах жизни; умения адаптироваться к быстро меняющемуся миру; решать конфликты, работать с информацией; вести деловую переписку; применять правила личной безопасности в жизни; готовность ориентироваться в ценностях и нормах современного мира; принимать особенности жизни для удовлетворения своих жизненных запросов; повышать уровень образования на основе осознан-

ного выбора» [3].

Функциональная грамотность имеет свои особенные отличительные черты: в отличие от грамотности как постоянного свойства личности, функциональная грамотность в зависимости от ситуации является той же личности.

«Функциональная грамотность – это база в первую очередь для формирования навыков чтения и письма; направлена на решение окружающих проблем; которые обнаруживаются в конкретных обстоятельствах и характеризует человека в определенной ситуации; связана с решением стандартных, стереотипных задач; используется в качестве оценки, прежде всего, взрослого населения» [4].

Уметь грамотно и актуально пользоваться русским языком в устной и письменной речи является основой развития в начальной школе. Функциональная грамотность предполагает владение различными видами речевой деятельности, такими как чтение, письмо, говорение, и слушание. Для развития функциональной грамотности учеников необходим интерес к предмету. Учителя начальной школы должны вовлекать учеников в изучение русского языка, показывая им обогащение и систематичность языка, бережно подбирая работы для занятий и ответственно подходя к построению каждого урока.

Суть ФГ заключается в умение человека самостоятельно выполнять обучающую функцию и использовать полученные знания, способность уметь и навыки для нахождения решений повседневных задач на различных этапах жизни, взаимодействия в обществе. Ключевыми компонентами функциональной грамотности являются умения, которые основаны на крепких знаниях: организационные, эрудиция, умения делать оценку и общение с социумом. Данные навыки могут быть усвоены обучающимися при определенных составляющих:

- соблюдение деятельностного характера;
- содержание урока направлено на развитие самостоятельной личности и ответственного ученика за выбор своей деятельности;
- организация приобретения своего опыта, достижения цели;
- обязательное использование, как парной, так и групповой работы.

Также проверочные срезы разрабатываются по определенной структуре, все задания разделяются на три уровня: репродуктивный, рефлексивный, функциональный.

Следовательно, школьник может научиться, только когда сам выполняет какие-то действия и пропускает работу через себя, а работа преподавателя на ежедневном уроке и технологии с методами, которые выбирает он, формируют «функциональную грамотность» обучающихся, соблюдая их возраст.

Для формирования функциональной грамотности на самом высоком уровне применяют разнообразные методы, особенно важно использовать коммуникативные, креативные и игровые методы:

- обсуждение проблемного вопроса;
- споры над проблемным вопросом;
- научная работа;
- групповые и индивидуальные задания;
- выполнение по определенному плану;
- задания, связанные с игровой технологией.

Учебный процесс обязательно должен иметь продуктивный (в отличие от репродуктивного) характер и включать в себя следующие виды деятельности:

- что-то объяснить и обязательное описание;
- построение плана, модели или алгоритма, а так же уметь использовать в практике;
- анализировать полученную информацию, строить по ней выводы и оценку;
- уметь проводить на полученной информации научную деятельность;
- уметь сформулировать цель и гипотезу;
- применить коммуникативные навыки, чтобы донести информацию для окружающих.

Материал урока должен стать основой для организации такой деятельности и постановки учебных заданий. Поэтому содержание урока можно проверить, используя специальный тест, который позволит определить, содержатся ли на уроке способы (формулы, модели, алгоритмы), которые можно применить для решения различных задач, соответствующих перечисленным видам деятельности. Такие способы используются на современном уроке для формирования функциональной грамотности.

После анализа психолого-педагогической литературы было проведено экспериментальное исследование сформированности функциональной грамотности у младших школьников.

Экспериментальные исследования проводились на базе школы: КГУ «Средняя школа №13» г. Усть-Каменогорска. В эксперименте участвовал 1 «Б» класс, в классе 27 учащихся.

Экспериментальное исследование проводили в три этапа: на первом, констатирующем этапе мы исследовали уровень «сформированности функциональной грамотности» у первоклассников.

На втором этапе – формирующем, разработала и провела уроки по обучению грамоте, которые были направлены на формирование функциональной грамотности у младших школьников.

Третий этап – контрольный, был посвящен исследованию уровня сформированности функциональной грамотности.

Цель констатирующего этапа: выявление уровня сформированности функциональной грамотности у младших школьников.

Задачи констатирующего эксперимента:

1) определить показатели и критерии для процесса выявления уровня развития функциональной грамотности у младших школьников;

2) выявить уровень сформированности «функциональной грамотности» у первоклассников.

На основании результатов теоретического анализа были выделены следующие уровни и показатели сформированности ФГ у детей 1 класса, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровни и показатели сформированности функциональной грамотности учащихся 1 классов

Уровни сформированности ФГ у учащихся 1х классов	Показатели сформированности ФГ у учащихся 1х классов
Низкий уровень	Чтение: С трудом читает по слогам, не понимает прочитанное. Не может ответить на простые вопросы по тексту. Испытывает трудности при делении слов на слоги. Не умеет читать предложениями. Письмо: Допускает много ошибок при письме букв и слов. Не умеет писать предложения. С трудом списывает текст. Не может написать короткий рассказ по картинке.
Средний уровень	Чтение: Читает плавно по слогам, в основном понимает прочитанное. Может ответить на простые вопросы по тексту. Делит слова на слоги. Умеет читать предложениями.

	<p>Письмо: Допускает ошибки при письме букв и слов, но их количество постепенно уменьшается. Умеет писать предложения. Списывает текст с небольшим количеством ошибок. Может написать короткий рассказ по картинке.</p>
Высокий уровень	<p>Чтение: Читает бегло, осознанно, выразительно. Легко отвечает на вопросы по тексту, в том числе сложные. Самостоятельно делит слова на слоги и определяет ударение. Умеет читать текст разными способами (по слогам, целыми словами, предложениями). Письмо: Пишет без ошибок или с незначительными ошибками. Умеет писать предложения и короткие тексты. Списывает текст без ошибок. Может написать рассказ по картинке, используя сложные предложения.</p>

Согласно данным критериям и выделенным показателям оценки сформированности функциональной грамотности, у младших школьников также была проведена диагностическая работа.

Учащимся предлагалась работа с текстом и вопросами, заданиями по нему.

Следующие этапы в работе:

Чтение:

Чтение по слогам:

Предложить ребенку прочитать текст по слогам.

Оценить плавность чтения, правильность деления слов на слоги.

Чтение целыми словами:

Предложить ребенку прочитать текст целыми словами.

Оценить скорость чтения, правильность произнесения слов.

Понимание прочитанного:

Задать ребенку вопросы по прочитанному тексту.

Оценить, насколько он понимает содержание текста, может ли ответить на вопросы, пересказать текст.

Деление слов на слоги:

Предложить ребенку разделить слова на слоги.

Оценить правильность деления слов.

Чтение предложениями:

Предложить ребенку прочитать текст предложениями.

Оценить правильность интонации, смыслового ударения.

Письмо:

Письмо букв алфавита:

Предложить ребенку написать все буквы алфавита печатными и прописными буквами.

Оценить правильность написания букв, их начертание.

Письмо слов:

Предложить ребенку написать слова под диктовку.

Оценить правильность написания слов, наличие орфографических ошибок.

Письмо предложений:

Предложить ребенку написать предложения под диктовку.

Оценить правильность написания предложений, грамматику, пунктуацию.

Списывание текста:

Предложить ребенку написать текст.
 Оценить правильность списывания, наличие ошибок.
 Устная речь:
 Связность речи:
 Попросить ребенка рассказать о событиях своей жизни, пересказать прочитанный текст.
 Оценить связность речи, ее логичность, последовательность, полноту.
 Словарный запас:
 Попросить ребенка объяснить значения слов, подобрать синонимы и антонимы.
 Оценить богатство словарного запаса, его точность.
 Работа оценивалась в баллах, баллы распределялись по следующим критериям (таблица 2).

Таблица 2. Критерии оценивания диагностики развития функциональной грамотности

Критерий	Низкий уровень (0-2 балла)	Средний уровень (3-4 балла)	Высокий уровень (5 баллов)
Чтение	С трудом читает по слогам, не понимает прочитанное	Читает плавно по слогам, в основном понимает прочитанное	Читает бегло, осознанно, выразительно
Письмо	Допускает много ошибок при письме букв и слов	Допускает ошибки при письме букв и слов, но их количество постепенно уменьшается	Пишет без ошибок или с незначительными ошибками
Устная речь	Речь несвязная, бедная словарным запасом	Речь связная, но словарный запас ограничен	Речь связная, богатая словарным запасом

Интерпретация результатов

0-6 баллов: низкий уровень сформированности ФГ. Ученик испытывает трудности при чтении, письме и устной речи.

7-12 баллов: средний уровень сформированности ФГ. Ученик справляется с большинством заданий, но допускает ошибки.

13-15 баллов: высокий уровень сформированности ФГ. Ученик уверенно выполняет все задания, демонстрирует глубокие знания и умения.

Анализ результатов проведенной диагностики, показал следующие результаты. 4 ученика с высоким уровнем сформированности ФГ – 15% (Акулов М., Золин М., Пуртов В., Яковлева В.) – все учащиеся выполнили задание верно и без ошибок. Пуртов В. и Акулов М. – переписали предложения с одной ошибкой и пометкой. Средний уровень показали 18 учащихся – 66%. Много ошибок было у учащихся во втором задании – делали ошибки – в предложениях при переписывании и также неверную букву вставляли в слова с пропущенной буквой. Также мало, кто смог составить текст к картинке в третьем задании – рассказ получался в 1-2 предложения. 5 учеников показали низкий уровень – 19% (Гапченко Д., Горковец Я., Елин М., Матюхина В., Санников А.). Гапченко Д., Елин М., Матюхина В. - просто вставили пропущенные буквы и не переписали текст, не смогли составить полный текст к картинке. Горковец и Санников А. – вообще не выполнили задание 2 и 3. Наглядно диагностика представлена ниже в диаграмме (рисунок 3).

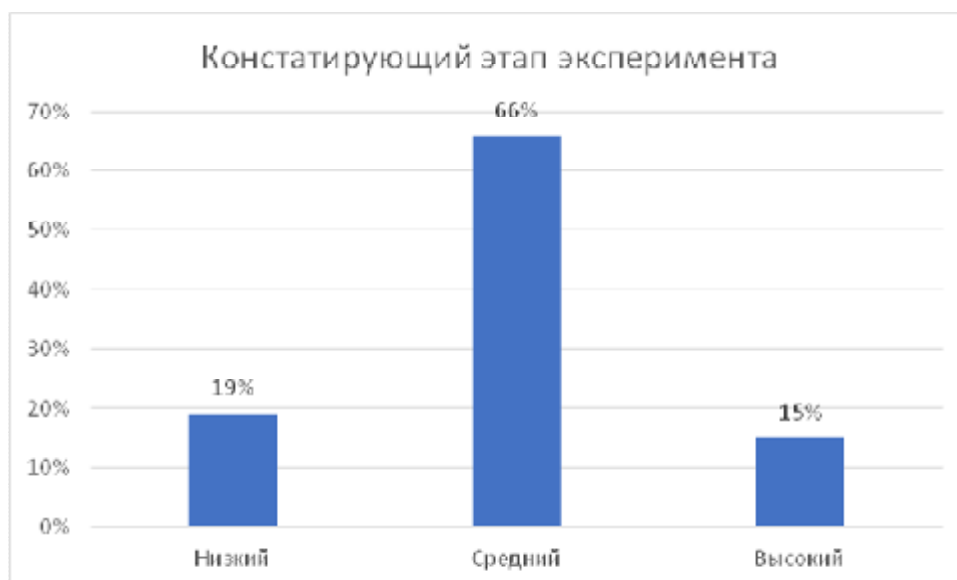


Рисунок 3. Диагностика констатирующего эксперимента

На основании полученных результатов в ходе проведения констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что по сформированности функциональной грамотности у младших школьников в 1 классе преобладает средний уровень. Это означает, что у школьников имеются сформированные показатели ФГ. Однако у них есть учащиеся с низким уровнем, которые не смогли справиться со всеми заданиями, западает письмо и устная речь, есть плохо читающие учащиеся (один ученик читает по буквам).

Следовательно, для повышения уровня сформированности ФГ возникла необходимость проведения систематической и целенаправленной работы на уроках обучения грамоте.

По окончании формирующего эксперимента была проведена вторичная диагностика.

Для выявления итогового уровня сформированности функциональной грамотности использовалась аналогичная проверочная работа, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Анализ проведенной диагностики наглядно можно посмотреть в диаграмме (рисунок 4).

Анализ проведенного контрольного эксперимента показ следующие результаты. Высокий уровень выявлен у 8 учащихся 30% (Акулов М., Белов А., Золин М., Комаров К., Корчук М., Починский А., Пуртов В., Яковлева В.). Дети справились с заданиями - ошибки были только у 3 учащихся (Белов А., Починский А., Пуртов В.) – в словах допущена ошибка и короткий рассказ, остальные выполнили без ошибок. На среднем уровне 17 учащихся 63%, в основном задание вызвало трудности составить рассказ по картинке и ошибки в словах – с ответами на вопросы к тексту все справились. Низкий уровень показали 2 ученика (Горковец Я., Санников А.) – ответы были не на все вопросы по тексту, написание было предложение с ошибками, не смогли составить рассказ по картинке.

Как видно, по показателям сравнительной диагностики сформированности функциональной грамотности наблюдается положительная динамика. Преобладает высокий и средний уровень сформированности функциональной грамотности, было 4 ученика с высоким уровнем – стало 8 учащихся. На низком осталось только 2 ученика из 5.

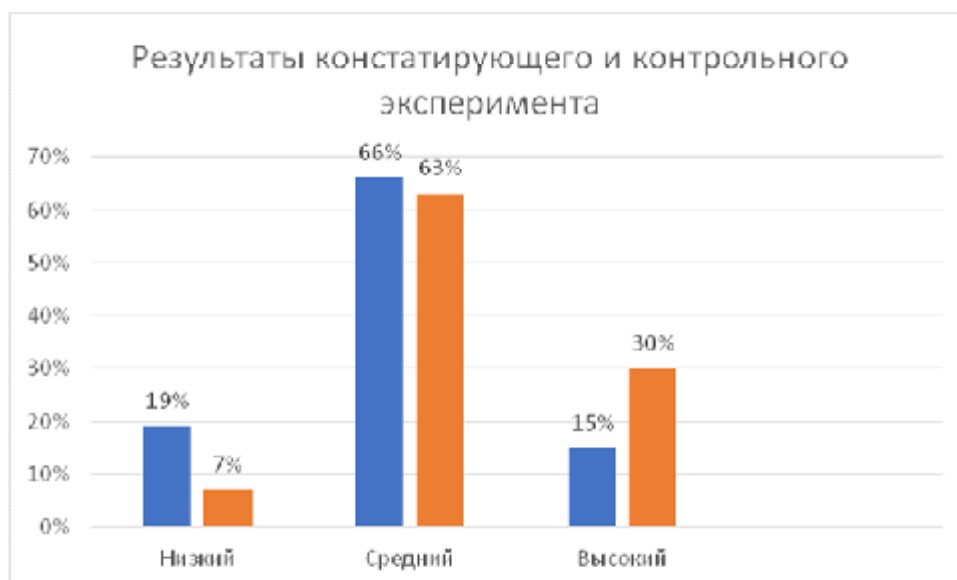


Рисунок 4. Диагностика контрольного эксперимента

Следовательно, можно утверждать, что разработанная система заданий, примененная в комплексе уроков по обучению грамоте, направленный на формирование у первоклассников функциональной грамотности, показала свой положительный результат.

Итоги опытно-экспериментального исследования успешно подтвердили актуальность выбранной темы работы, верность построенной нами гипотезы исследования, а также рациональность методов и приемов педагогического воздействия.

Вывод по проделанной работе: результаты контрольного этапа педагогического эксперимента показали, что при формировании функциональной грамотности на уроках обучения грамоте, процентное соотношение учащихся с высоким уровнем сформированности функциональной грамотности увеличилось, а с низким и средним уровнями уменьшилось. Из этого следует, что работа по формированию функциональной грамотности на уроках обучения грамоте оказалась эффективной, и ее следует продолжать.

Функциональная грамотность учащихся - это весь процесс образования. Формирование «функциональной грамотности» является необходимым условием применения в работе преподавателей. Это главная задача, которую нужно решать, преодолевать трудности и риски и быть готовыми к успешному решению поставленной задачи. Результаты, которых мы принимаем в этом русле, не должны быть поспешными. Работа должна быть отлично спланирована, систематически выполняться, и должна быть возможность оценивать результаты с течением времени. В результате у детей должно быть желание хорошо взаимодействовать с меняющимся миром вокруг него, умение решать различные образовательные и жизненные задачи, умение выстраивать отношения в социуме, набор рефлексивных навыков, выполнять оценку его грамотности, мотивировать к дальнейшему образованию.

Формирование «функциональной грамотности» в процессе обучения грамоте является важнейшей задачей современной школы. «Функциональная грамотность» – это умения людей использовать свои ЗУНы для решения задач в реальной жизни.

На уроках обучения грамоте закладываются основы функциональной грамотности. Учащиеся учатся читать, писать, понимать и анализировать тексты. В начальной школе идет первое и важное формирование функциональной грамотности школьников. Дети только начинают учиться быть грамотными, и только начинается формирование и развитие, овладение общеучебными умениями и навыками.

Наличие функциональной грамотности на уроках обучения грамоте подразумевает легкое владение всеми видами «речевой деятельности» (чтения, письма, говорения, слу-

шания).

Именно поэтому тема выбрана по предмету обучение грамоте и эксперимент ставился на уроках обучения грамоте.

Экспериментальное исследование проводили в три этапа: на первом, констатирующем этапе мы исследовали уровень сформированности функциональной грамотности школьников.

На втором этапе – формирующем, разработала и провела уроки по обучению грамоте, которые были направлены на формирование функциональной грамотности у младших школьников. Всего было проведено 16 уроков, в разработанном комплексе.

Третий этап – контрольный, был посвящен исследованию уровня сформированности функциональной грамотности. Проводилась повторная проверочная работа с текстом. По итогу проводилась сравнительная диагностика результатом, где наблюдается положительная динамика.

Таким образом, можно утверждать, что разработанная система заданий, внедренная в комплекс уроков по обучению грамоте, направленные на формирование функциональной грамотности, показала свою эффективность.

Результаты педагогического эксперимента полностью подтвердили актуальность выбранной темы исследования, правильность выдвинутой гипотезы, а также рациональность предлагаемых методов и приемов педагогического воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьева А.А. Педагогика здравого смысла // Образовательная система Школа 2100. - 2003. - С. 35-37.
2. Анурова В.И. Формирование функциональной социокультурной грамотности на среднем этапе обучения в школе с углубленным изучением иностранного языка: на материале испанского языка. – М., 2001.
3. Пошконяк Н. Образование: традиция и нововведения в условиях социальных изменений // Инновации и традиции в образовании. - Сб. российско-югославских конференций. - 1996. – С. 13-16.
4. Павленко В.К., Клыпа Г.В. Методическое пособие для 1 класса общеобразовательной школы. – Алматы: Алматыкітап, 2014.
5. Фролова П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин. - Омск, 2008.
6. Алексашина И.Ю., Абдулаева О.А., Киселев Ю.П. / науч. ред. И.Ю. Алексашина. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: Учебно-методическое пособие. - СПб.: КАРО, 2019. - 160 с.
7. Карамышева Е.В. Формирование функциональной грамотности у учащихся начальной школы на уроках русского языка [Электронный ресурс] // Сайт Молодой учёный - URL: <https://moluch.ru/archive/449/98838/> (Дата обращения: 08.04.2024 г.).

УДК 373.31

КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ БЕЙІМДЕЛУІНЕ ТАНЫМДЫҚ ПРОЦЕСТЕРДІҢ ӘСЕРІ

Байтемирова К.Б., Катанова Е.Т.

Авторлар туралы мәліметтер. Байтемирова Каракат Берикхановна - С. Аманжолов атындағы ШҚУ, сениор-лектор, педагогика және психология магистрі. Катанова Елизавета Темирбековна – педагогика психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Кіші мектеп жасы деп – психологиялық әдебиеттерде 7-11 жас аралығын немесе 6-10 жас аралығындағы балаларды айтады. Осы жаста балалардың жеке психологиялық, сондай-ақ әлеуметтік адами қасиеттері қалыптасады және оларғы тән өзгешеліктер, ерекшеліктері де пайда болады. Кіші мектеп жасындағы балалардың немесе бастауыш сынып оқушыларының психологиялық даму ерекшеліктері зерттеуді әліде қажет ететін мәселелердің бірі. Отбасы осы кіші мектеп жасындағы балалардың тұлғалық қалыптасуына әсері, ықпалы өте зор. Дегенменде, мектептің де алатын үлесі өте зор. Кіші мектеп жасындағы кезең – бұл мектеп өмірінің алғашқы баспалдағы деп қарастырылады.

Түйін сөздер. Шығармашылық отбасы, кіші мектеп оқушысы, сыныптан тыс жұмыстар.

Сведения об авторах. Байтемирова Каракат Берикхановна – сениор-лектор ВКУ им. С. Аманжолова, магистр педагогика и психологии. Катанова Елизавета Темирбековна – магистр педагогика и психологии, старший преподаватель кафедры педагогика и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Младший школьный возраст в психологической литературе определяется как возрастной период от 7 до 11 лет или от 6 до 10 лет. В этом возрасте у детей формируются индивидуальные психологические и социально-личностные качества, а также проявляются характерные особенности их развития. Психологические особенности развития младших школьников, их познавательные процессы и адаптация к школьной среде – это вопросы, которые требуют дальнейшего изучения. Семья играет ключевую роль в становлении личности ребенка данного возраста, оказывая значительное влияние на его развитие. Однако не менее важную роль в адаптации младших школьников играет и школа. Период младшего школьного возраста является первой ступенью школьной жизни, оказывающей большое влияние на дальнейшее развитие ребенка.

Ключевые слова. Творческая семья, младший школьник, внеурочная деятельность.

Authors. Karakat B. Baytemirova is a senior lecturer at the S. Amanzholov State University, Master's degree in Pedagogy and Psychology. Elizaveta T. Katanova – Master's Degree in Pedagogy and Psychology, Senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University.

Abstract. Primary school age in the psychological literature is defined as the age period from 7 to 11 years or from 6 to 10 years. At this age, children develop individual psychological and socio-personal qualities, as well as the characteristic features of their development. The psychological features of the development of younger schoolchildren, their cognitive processes and adaptation to the school environment are issues that require further study. The family plays a key role in the formation of a child's personality of a given age, having a significant impact on his development. However, school plays an equally important role in the adaptation of younger students. The period of primary school age is the first stage of school life, which has a great impact on the further development of the child.

Keywords. Creative family, primary school student, extracurricular activities.

Мектепке бару – бала өміріндегі әлеуметтік, психологиялық ғана емес, физиологиялық тұрғыдан да ең қиын кезеңдердің бірі. Баланың бүкіл өмірі өзгереді - жаңа байланыстар; жаңа жағдайлар, ең алдымен, мектептің алғашқы күннен бастап баланың алдына бұрынғы тәжірибесімен тікелей байланысты емес және интеллектуалдық, эмоционалдық және физикалық резервтерді барынша жұмылдыруды талап ететін бірқатар міндеттер қоюымен анықталады.

Бірінші сынып оқушысының денесі бастан кешіретін жоғары функционалдық стресс зияткерлік және эмоционалдық стресстің сабақта жұмыс істеу кезінде белгілі бір позыны сақтауға байланысты ұзақ статикалық кернеумен бірге жүруімен анықталады. Сонымен қатар, 1 сынып оқушылар үшін статикалық жүктеме ең шаршатады, өйткені белгілі бір позыны ұстаған кезде, мысалы, жазу кезінде, осы жастағы балаларда жеткіліксіз дамыған омыртқа бұлшық еттерінің ұзақ мерзімді кернеуі қажет. Жазбаша жұмыстарының өзі қол бұлшық еттерінің ұзақ статикалық кернеуімен бірге жүреді.

Сабақ процессіне бейімделу кезінде көптеген оқушылардың танымдық, мотивациялық және эмоционалды-еріктік салаларын қайта қалыптасу процессі жүзеге асырылады. Мектепке қабырғасында жүрген кезде баланың өмір сүру жағдайлары мен қызметі

түбегейлі өзгереді; оқу қызметі басымырақ болады. Мектепке барған кезде баланың өмір жағдайы және белсенділік процесі түбегейлі өзгереді; оқу қызметі жетекші орын алады.

Мектеп жасына дейінгі баланың оқу іс-әрекетінің мотивтері де ойындық сипатқа ие болды. Мектептегі сабақ режимі мектеп жасына дейінгі балалық шақпен салыстырғанда ерікті мінез-құлықтың әлдеқайда жоғары деңгейін талап етеді. Бірлескен іс-әрекет кезінде мұғалімдермен және құрдастарымен қарым-қатынас орнату және қолдау қажеттілігі дамыған коммуникативті дағдыларды талап етеді.

Венгер А.Л. мектепке қалыптасудың үш деңгейін зерттеген.

1. Жоғарғы деңгейлі бейімделу. Бірінші сынып оқушысының мектепке деген көзқарасы оң; талаптарды адекватты түрде қабылдайды; оқу материалын оңай, терең және тығыз игереді; күрделі мәселелерді шешеді; ұқыпты, мұғалімнің нұсқаулары мен түсіндірмелерін мұқият тыңдайды; нұсқауларды қажетсіз бақылаусыз орындайды; өзіндік жұмысқа үлкен қызығушылық танытады; барлық сабақтарға дайындалады; сыныпта қолайлы мәртебелік орын алады.

2. Орташа деңгейлі бейімделу. Бірінші сынып оқушысының мектепке деген көзқарасы оң, оған бару жағымсыз әсерлерді тудырмайды; егер мұғалім оқу материалдарын егжей-тегжейлі және анық берсе, түсінеді; білім беру бағдарламаларының негізгі мазмұнын меңгереді; типтік есептерді өз бетінше шешеді; өзіне қызықты нәрсемен айналысқанда ғана шоғырланады; қоғамдық тапсырмаларды адал орындайды; көптеген сыныптастарымен достық қарым-қатынаста болады.

3. Бейімделу деңгейі төмен. Бірінші сынып оқушысының мектепке деген көзқарасы теріс немесе немқұрайлы, денсаулығына байланысты шағымдар жиі кездеседі. Көңіл-күйі тоқырауда, тәртіп бұзылады, мұғалім түсіндірілген материалды үзінділермен игереді, оқулықпен өз бетімен жұмыс істеу қиынға соғады. Сондай-ақ, бірінші сынып оқушысы өз бетінше оқу тапсырмаларын орындауға қызығушылық танытпайды, сабаққа жүйелі түрде дайындалмайды, мұғалім мен ата-ана тарапынан үнемі бақылауды, жүйелі ескертулерді және мадақтауды қажет етеді. Бала жұмыс қабілеттілігі мен зейінін ұзақ демалыс кезінде ғана сақтайды, жақын достары жоқ, тек кейбір сыныптастарын аты-жөні бойынша біледі.

Бейімделу процесінің қозғаушы механизмі - бұл сыртқы әлеуметтік жағдайлар мен ішкі қатынастардың сәйкес келмеуіне әкелетін өмір сүру жағдайларының немесе таныс ортаның күрт өзгеруі.

Баланың мектепке бейімделуінің адекватты емес тетіктері бейімделмеуге әкеліп соғады, «тұйық шеңбер» принципі бойынша дамиды.

Олардың қалыптасуы, бір жағынан, тұрақты травматикалық жағдайға, ал екінші жағынан, баланың жеке дамуындағы кемшіліктерге негізделген, бұл оған мінез - құлықпен іс-әрекеттің жаңа жағдайларына сәйкес келетін механизмдерді жасауға мүмкіндік бермейді. Пайда болған кезде олар адамның психикалық және соматикалық бұзылыстарын күшейтеді, одан да көп бейімделуге және дамудың одан әрі ауытқуларына әкеледі.

Осылайша, өзі үшін өмірлік маңызды салалардағы сәтсіздіктерге тап болып, олардың алдын ала алмаған кезде оқушыда не оқу процесіне немқұрайлы көзқарас қалыптасады, не кәдімгі тривиальды психологиялық кешен қалыптасады.

Мектепке бейімделу – баланың оқу талаптары мен шарттарына бейімделу механизмінің қалыптастыру процесі. Оның нәтижесі бейімделуге әкелетін, кейінгі оқу іс-әрекетінің табыстылығын қамтамасыз ететін барабар механизм немесе баланың мектепке бейімделуінің адекватты емес механизмі болуы мүмкін (оқу мен мінез-құлықтың бұзылуы, конфликттік қарым-қатынастар, психогендік аурулар мен реакциялар, алаңдаушылық деңгейінің жоғарылауы, тұлғалық дамудағы бұрмаланулар) баланың дұрыс бейімделмеуін әкеледі.

Бізді қоршаған әлемде өмір сүру және бағдарлау үшін адам ақпаратты қабылдауы және өңдеуі, оны талдай білуі және одан өзіне маңызды ақпаратты анықтауы керек. Маңызды немесе маңызды ақпарат - бұл адамның нақты қажеттіліктеріне қатысты және оларды қанағаттандыру үшін ерекше маңызды нәрсе туралы мағлұматты қамтитын ақпарат.

Адамды қызықтыратын ақпарат әрқашан оған қажет формада дәл беріле бермейді және оның сезім мүшелері арқылы тікелей қабылданады. Демек, дүние туралы ақпарат тек қабылданып қана қоймай, сонымен қатар ондағы тікелей қабылдаудан жасырын нәрсені ерекшелеп, өңделуі керек. Кейде адамға қиын жолмен алынған ақпараттан ең қажетті ақпаратты алып, жеткілікті күрделі мәселелерді шешуге тура келеді. Ол үшін адамдарда зейін, қиял, ес, ойлау және сөйлеу сияқты психологиялық танымдық процестер болады.

Кіші мектеп жасында болатын танымдық саладағы өзгерістер одан әрі толыққанды даму маңызды орын алады. Зерттеулердің нәтижелері көрсеткендей, заманауи бастауыш білім беру жүйесінде бұл процесс көбінесе өздігінен жүреді.

Бастауыш мектеп жасындағы көптеген балалардың зейіні, есте сақтауы, психикалық әрекеттерді реттеу қабілеті жеткіліксіз дамыған. Олардың табиғи дамуы стандартқа сай жағдайларда әрекет етудің стереотиптік әдістерін ассимиляциялаумен ауыстырылады. Шындығында, танымдық процестер бір-бірінен үйлесімді болғанымен, көп жағдайда күрделі жүйе болып табылады. Сондықтан, дара психикалық процесті жақсартуға бағытталған, даму жүйесі тек өзінің қажеттілігіне ғана емес, сонымен бірге жалпы таным процесстерінің салалардың жұмыс істеу деңгейіне де әсер етеді.

Бастауыш мектеп жасындағы балалардағы танымдық процестердің даму ерекшеліктерін қарастырайық.

Ойлау. Тәрбиенің басталуымен ойлау баланың психикалық дамуының орталығына ауысады және оның әсерінен интеллектуалды болып, ерікті сипатқа ие болатын басқа психикалық функциялар жүйесінде шешуші болады.

Кіші мектеп жасындағы баланың ойлауы дамудың маңызды кезеңінде болады. Бұл кезеңде көрнекі-бейнеленген ауызша-логикалық, тұжырымдамалық ойлауға көшу жүзеге асырылады, бұл баланың ақыл-ой іс-әрекетіне қосарлы сипат береді: нақты шындықпен және тікелей бақылаумен байланысты нақты ойлау қазірдің өзінде логикалық принциптерге бағынады, бірақ балаларға алаңдататын, формальды-логикалық пайымдау әлі қол жетімді емес. Дж. Пиаженің классификациясына сүйене отырып, балалардың ойлауын дамытудың операциялардың кезеңі ретінде анықталады.

Осыған байланысты кіші буының оқушысының ойлауы ең индикативті.

Бұл шынымен де нақты, көрнекі бейнелер мен идеяларға негізделген. Әдетте, жалпы ережелерді түсіну оларды нақты мысалдар арқылы нақтылағанда ғана қол жеткізіледі. Ұғымдар мен жалпылаулардың мазмұны негізінен объектілердің көрнекі түрде қабылданатын сипаттамаларымен анықталады. Бұл жаста баланың ойлауы оның жеке тәжірибесімен тығыз байланысты, сондықтан көбінесе заттар мен құбылыстарда ол оларды қолдану, олармен әрекет ету туралы айтатын тараптарды ажыратады.

Оқу іс-әрекетін игеріп, ғылыми білімнің негіздерін игере отырып, оқушы біртіндеп ғылыми ұғымдар жүйесіне қосылады, оның ақыл-ой операциялары белгілі бір практикалық іс-әрекетке немесе көрнекі тірекке байланысты болмайды. Балалар ақыл-ой әрекетінің әдістерін меңгереді, "ойда" әрекет ету және өз пайымдау процесін талдау қабілетіне ие болады.

Ойлаудың дамуы бастауыш мектеп жасындағы маңызды жаңа формациялардың: талдау, іс-әрекеттің ішкі жоспары, рефлексияның пайда болуымен баланысты.

Зейін – психологияның негізгі ұғымдарының бірі. Бұл мұғалімдер мен ата-аналардың әр жастағы балалардың зейінсіздігіне, жиналмауына, алаңдаушылығына шағымдарын есту сирек емес екендігі дәлелденген.

Бастауыш сынып оқушыларының немқұрайлылығы - оқу үлгерімінің төмендеуінің ең көп тараған себептерінің бірі. Жазбаша жұмыстардағы және оқу кезіндегі "назар аудармау" қателіктері балалар үшін ең ауыр болып табылады. Сонымен қатар, олар мұғалімдер мен ата-аналардың қорлауы мен наразылығының тақырыбы болып табылады. Көбінесе бұл сипаттаманы 6-7 жастағы балалар, яғни бірінші сынып оқушылары алады.

Олардың назары шынымен де нашар ұйымдастырылған, көлемі аз, нашар бөлінген, тұрақсыз, бұл көбінесе назар аудару процестерін қамтамасыз ететін нейрофизиологиялық

механизмдердің жетілмегендігімен түсіндіріледі.

Бастауыш мектеп жасында зейіннің дамуында айтарлықтай өзгерістер орын алады, оның барлық қасиеттері қарқынды дамиды: зейін көлемі әсіресе күрт артады, оның тұрақтылығы артады, ауысу және тарату дағдылары дамиды.

Зейіннің жақсы дамыған қасиеттері және оның ұйымшылдығы бастауыш мектеп жасындағы оқудың сәттілігін тікелей анықтайтын факторлар болып табылады. Әдетте, жақсы оқитын оқушылар зейінді дамытудың жақсы көрсеткіштеріне ие. Сонымен қатар, арнайы зерттеулер зейіннің әртүрлі қасиеттерінің әртүрлі мектеп пәндері бойынша оқудың сәттілігіне тең емес "үлесі" бар екенін көрсетеді. Сонымен, математиканы игеру кезінде жетекші рөл зейіннің көлеміне жатады; орыс тілін меңгерудің сәттілігі зейінді бөлудің дәлдігімен, ал оқуды үйрену зейіннің тұрақтылығымен байланысты. Осыдан табиғи қорытынды шығады: зейіннің әртүрлі қасиеттерін дамыта отырып, сіз әртүрлі оқу пәндері бойынша оқушылардың үлгерімін арттыра аласыз.

Бастауыш мектеп жасында есте сақтау, барлық басқа психикалық процестер сияқты, айтарлықтай өзгерістерге ұшырайды.

Баланың жады біртіндеп ерік-жігерге ие болады, саналы түрде реттеледі және делдал болады.

Кіші буын оқушысының еріксіз жады жақсы дамыған, ол балаға жарқын, эмоционалды бай ақпарат пен оның өміріндегі оқиғаларды түсіреді.

Көп жағдайларда, кіші сынып оқушысының мектепте есте сақтау деңгейі төмен болады. Себебі, олар қажет емес мәліметтерді қызығушылық танытпағанын есте сақтай алмайды екен. Сондықтан бұл жерде жедел жад жеткіліксіз екендігін байқаймыз. Баланың мектептегі іс-әрекетке деген қызығушылығы, оның белсенді позициясы, жоғары танымдық ынтасы есте сақтау қабілетін дамытудың қажетті шарттары екені даусыз. Әр бала жеке индивид болғандықтан, есте сақтау қабілетін дамыту үшін индивидуалды болады.

Бастауыш мектеп жасында есте сақтауды жетілдіру, ең алдымен, оқу іс-әрекеті барысында есте сақталатын материалды ұйымдастыруға және өңдеуге байланысты есте сақтаудың әртүрлі тәсілдері мен стратегияларын алуға байланысты. Көбінесе, бұл әдіс-тәсілдер тұлағаның қалыптасуына бағытталған арнайы жұмыс болмаса, демек олар өздігінен дамиды және көбінесе нәтижесіз болады.

Сондай-ақ, баланың сабырлы, қызығушылық танытатын, оның көбінесе дамушы әсер етуі мүмкін екенін атап өткен жөн. Сабақтың нақты мазмұны көбінесе артта қалады.

Сыныптан бөлек, яғни қосымша жұмыстар пайда болған кезде, оқушылардың танымдық белсенділігін қалыптастыру олардың қарым-қатынас процесінде өзара әрекеттесудің ерекше түрі ретінде жүзеге асырылады. Бұл қарым-қатынас оқушылардың білім мен дағдыларды өз бетінше игеру қажеттілігін қалыптастыруға, оларды шығармашылық тұрғыдан пайдалануға және тұрақты танымдық қызығушылықты дамытуға ықпал етеді. Мазмұны, формалары мен әдістері оқушыларды қарым-қатынас үшін негіз құратын, қарым-қатынас процесінде алынған оқушылардың жаңа білімдерін шоғырландыруға ықпал ететін тәуелсіз танымдық іс-әрекетке бағыттауы керек.

Бұл қалыптасқан білім оқушылардың қарым-қатынасын жоғары деңгейде ұйымдастыруға, оларға ақпарат алмасу, жолдасқа көмек көрсету қажеттілігін туғызуға мүмкіндік береді.

Қабылдау. Мектепке дейінгі жастағы баланың тез сенсорлық дамуы бастауыш сынып оқушысының қабылдауды дамытудың жеткілікті деңгейіне: оның көру өткірлігі, есту қабілеті, нысанның пішіні мен түсіне бағдарлануы жоғары және т.б. ие болуына әкеледі. Оқыту процесі оны қабылдауға жаңа талаптар қояды. Білім беру ақпаратын қабылдау процесінде оқушы өз іс-әрекетінде ерікті және мазмұнды болуы қажет, ол әртүрлі заңдылықтарды (стандартты) қабылдайды, соған сәйкес бала әрекет етуі керек. Іс-әрекеттердің еріктілігі мен мәнділігі өзара тығыз байланысты және бір мезгілде дамиды.

Біріншіден, баланы объектінің өзі, ең алдымен оның сыртқы жарқын белгілері қызықтырады. Балалар әлі де зейінін шоғырландыра алмайды, заттың барлық белгілерін мұқият қарастырып, ондағы негізгі, маңызды нәрселерді ерекшелей алмайды. Бұл қасиет

оқу әрекеті процесінде де көрінеді. Математиканы оқу барысында оқушылар 6 және 9 сандарын, орыс алфавитіндегі Э және З әріптерін т.б. талдап, дұрыс қабылдай алмайды. Мұғалімнің жұмысы үнемі оқушыны талдауға, объектілердің қасиеттерін салыстыруға, маңыздысын бөліп көрсетуге және оны сөзбен жеткізуге үйретуге бағытталуы керек. Сыртқы тартымдылығына қарамастан оқу іс-әрекетінің пәндеріне назар аударуды үйрену қажет. Мұның бәрі еріктіліктің, мағыналылықтың дамуына және сонымен бірге қабылдаудың басқа селективтілігіне әкеледі: сыртқы тартымдылық бойынша емес, мазмұны бойынша селективтілік. 1-сыныптың соңында оқушы пәндерді оқу процесінде туындайтын қажеттіліктер мен қызығушылықтарға және өткен тәжірибелеріне сәйкес қабылдай алады.

Мұғалім оған қабылдау техникасын үйретуді жалғастырады, тексеру немесе тыңдау әдістерін, қасиеттерді анықтау тәртібін көрсетеді.

Мұның бәрі қабылдаудың одан әрі дамуын ынталандырады, байқау арнайы әрекет ретінде пайда болады, байқау мінез-құлық белгісі ретінде дамиды.

Қиял. Оқу іс-әрекеті барысында оқушы көптеген сипаттамалық ақпарат алады және бұл одан бейнелерді үнемі қайта құруды талап етеді, онсыз оқу материалын түсіну және оны игеру мүмкін емес, яғни бастауыш сынып оқушысының қиялын қайта құру оның психикалық дамуына ықпал ететін мақсатты іс-әрекетке енгізілген.

6-7 жасар оқушылардың қиялын дамыту үшін олардың санасындағы пайда болған идеялары маңызды роль атқарады. Сондықтан мұғалімнің сабақта балалардың тақырыптық презентациялар жүйесін жинақтау бойынша үлкен жұмысы маңызды. Мұғалімнің ұдайы талпынысының нәтижесінде бастауыш сынып оқушысының қиялының дамуында осы бағытта өзгерістер орын алады:

алдымен балалардағы қиял бейнелері бұлыңғыр, түсініксіз, бірақ содан кейін олар дәлірек және анықталған болады; алдымен суретте бірнеше белгілер ғана көрсетіледі, ал олардың арасында маңызды еместері басым болады, ал екінші, үшінші сыныпқа қарай көрсетілетін белгілердің саны айтарлықтай артады және олардың арасында маңыздылары басым болады; жинақталған ойлардың бейнелерін өңдеу алғашқы кезде мардымсыз, ал 3-сыныпқа қарай оқушы әлдеқайда көп білім алған кезде бейнелер жалпыланып, жарқын бола бастайды;

балалар әңгіменің сюжеттік желісін қазірдің өзінде өзгерте алады, олар шартты мағыналы түрде енгізеді: оқудың басында бейненің пайда болуы үшін белгілі бір объект қажет (оқу және әңгімені айту кезінде, мысалы, суретке сүйену), содан кейін сөзге деген сенім дамиды, өйткені бұл балаға ойша жаңа бейне жасауға мүмкіндік береді (мұғалімнің әңгімесі бойынша эссе жазу немесе кітаптан оқу).

Баланың ақыл-ой әрекетін басқару қабілетін дамыта отырып, қиял барған сайын басқарылатын процеске айналады және оның бейнелері оқу іс-әрекетінің мазмұны алға қойған міндеттерге сәйкес келеді. Жоғарыда аталған барлық ерекшеліктер оқушылардың арнайы білімі үлкен рөл атқаратын шығармашылық қиял процесін дамытуға негіз жасайды. Бұл білім шығармашылық қиял мен шығармашылық процестің дамуына және олардың кейінгі жас кезеңдерінде негіз болады.

Сөйлеу. Сөйлеу екі негізгі қызметті атқарады: коммуникативті және мағыналық, яғни ол қарым-қатынас құралы және ойлаудың өмір сүру формасы.

Тіл және сөйлеу синхронды жұмыс атқарса, оның көмегімен баланың ой-өрісі қалыптастырып, кейін санасының құрылымы анықталады. Ойларды ауызша түрде тұжырымдаудың өзі білім объектісін жақсырақ түсінуді қамтамасыз етеді.

Мектепте тілді меңгеру бақыланатын процесс, ал мұғалімнің оқу іс-әрекетін арнайы ұйымдастыру арқылы оқушылардың сөйлеуін дамытуды айтарлықтай жеделдету үшін орасан зор мүмкіндіктері бар. Сөйлеу іс-әрекет болғандықтан, сөйлеуді іс-әрекет ретінде үйрену керек. Табиғи жағдайдағы оқу сөйлеу әрекетінен маңызды айырмашылықтардың бірі - оқу сөйлеуінің мақсаттары, мотивтері, мазмұны сөздің кең мағынасында адамның қалауынан, мотивтерінен және іс-әрекетінен тікелей туындамайды, бірақ жасанды түрде беріледі. Сондықтан тақырыпты дұрыс қою, оны қызықтыру, оны талқы-

лауға қатысуға ниет білдіру, оқушылардың жұмысын жандандыру - сөйлеуді дамыту жүйесін жетілдірудің басты мәселелерінің бірі.

Ауызша және жазбаша тілдегі айырмашылықтарды ескеру маңызды.

Жазбаша - баланың оқу процесінде меңгеретін сөйлеудің түбегейлі жаңа түрі. Жазбаша сөйлеуді оның қасиеттерімен игеру (кеңдігі мен үйлесімділігі, құрылымдық күрделілігі) өз ойын қасақана білдіру қабілетін қалыптастырады, яғни ауызша сөйлеуді ерікті және саналы түрде жүзеге асыруға ықпал етеді. Жазбаша сөйлеу қарым-қатынас құрылымын түбегейлі қиындатады, өйткені ол жоқ сұхбаттасушыға жүгінуге мүмкіндік береді. Сөйлеуді дамыту бастауыш сынып оқушылары мен мұғалімнің ұзақ, қажырлы жүйелі жұмысын талап етеді.

Эмоционалды - еріктік сфераның және танымдық белсенділіктің дамуы оның жеке басының жаңа қалыптасуымен де анықталады: іс-әрекеттер мен әрекеттердің озбырлығы, өзін-өзі бақылау, рефлексия (жоспарға сәйкес әрекетке негізделген өз әрекетін өзін-өзі бағалау).

Осылайша, бастауыш мектеп жасында болатын когнитивтік саладағы өзгерістер баланың одан әрі толық дамуы үшін өте маңызды. Ойлаудың дамуы бастауыш мектеп жасындағы маңызды жаңа формациялардың пайда болуымен байланысты екендігі атап өтіледі: талдау, ішкі іс-қимыл жоспары, рефлексия, дамыған зейін оқушылардың үлгерімін арттырады, ал бастауыш мектеп жасында есте сақтауды жетілдіру есте сақталатын материалды ұйымдастыруға және өңдеуге байланысты есте сақтаудың әртүрлі тәсілдері мен стратегияларын жасауға ықпал етеді.

Бейімделудің кең концепциясының дамуына ең маңызды үлесті Ж. Пиаже қосты.

Бейімделу - оның жеке ерекшеліктері мен бейімділігіне сәйкес келетін оның субъективті делдалдық дамуын көрсететін тұлғаның динамикалық сипаттамасы.

Әлеуметтік-психологиялық бейімделу қоғамдастықпен өзара әрекеттесу мен интеграцияны және оған өзін-өзі анықтауды қосу құбылыстарын көрсетеді.

Мектепке бару бала өміріндегі әлеуметтік, психологиялық ғана емес, сонымен қатар физиологиялық тұрғыдан да ең қиын кезеңдердің бірі екені атап өтіледі. Бірінші сынып оқушысының денесі бастан кешіретін жоғары функционалдық стресс зияткерлік және эмоционалдық стресстің сабақта жұмыс істеу кезінде белгілі бір позаны сақтауға байланысты ұзақ статикалық кернеумен бірге жүруімен анықталады. Осылайша, баланың одан әрі толық дамуы үшін қолайлы әлеуметтік-психологиялық бейімделу қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. https://kk.wikipedia.org/wiki/Мектеп_жасы
2. Жакыпов С.М. Жалпы психология негіздері. Оқулық. - Алматы, 2012.
3. Сәбет Бап-Баба. Психология негіздері. - Алматы, 2007.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2009.
5. Джакупов С.М. Общая психология: введение. - Алматы: «Қазақ университеті», 2014.
6. Сәбет Бап-Баба. Жалпы психология. – Алматы, 2003.
7. Макарова И.В. Общая психология. - Люберцы: Юрайт, 2016.
8. Жұбаназарова Н.С. Жас ерекшелік психологиясы. - Алматы: Қазақ университеті, 2012.
9. Бапаева М.К. Даму психологиясы: Оқулық. – Алматы, 2014.
10. Бейсенбекова Г.Б., Молдабаева Р.А., Нұрғалиева С.М. Жас ерекшелік психологиясы. – Қарағанды, 2012.
11. Жарықбаев Қ. Психология. Оқулық. – Алматы: «Білім», 1994.
12. Маркова А.К. Формирование мотиваций учения в школьном возрасте. – М., 1999.
13. Джакупов С.М. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения. - Алматы: КазНУ, 2002.
14. Тоқсанбаева Н.Қ. Оқыту процесі жүйесіндегі танымдық іс-әрекетінің құрылымы. – Алматы, 2001.

УДК 004.89

ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Барышева Т.В.

Сведения об авторах. Барышева Тамара Владимировна - учитель истории и общественных дисциплин, педагог-исследователь. КГУ «Школа-лицей №34» отдела образования по городу Усть-Каменогорску управления образования ВКО.

Аннотация. В статье рассматриваются возможности внедрения искусственного интеллекта в учебный процесс средствами предметов гуманитарного цикла. Особое внимание уделяется методам интеграции ИИ в преподавание истории, литературы, философии и других гуманитарных дисциплин. Анализируются преимущества использования ИИ в обучении, такие, как персонализация образовательного процесса, развитие критического мышления и повышение мотивации учащихся. Обсуждаются также возможные вызовы и риски, связанные с применением технологий искусственного интеллекта в гуманитарном образовании.

Ключевые слова. Искусственный интеллект, гуманитарные науки, образование, учебный процесс, цифровые технологии, персонализация обучения, критическое мышление, инновации в образовании

Автор туралы мәліметтер. Барышева Тамара Владимировна-тарих және қоғамдық пәндер мұғалімі, педагог-зерттеуші. ШҚО білім басқармасы Өскемен қаласы бойынша білім бөлімінің "№ 34 мектеп-лицейі " КММ

Аннотация. Мақалада гуманитарлық пәндер арқылы жасанды интеллектінің оқу процесіне енгізу мүмкіндіктері қарастырылады. Тарих, әдебиет, философия және басқа да гуманитарлық ғылымдарды оқытуға ИИ-ді интеграциялау әдістеріне ерекше назар аударылған. Білім берудегі жасанды интеллектінің пайдаланудың артықшылықтары, атап айтқанда, оқыту процесін дараландыру, сыни ойлауды дамыту және оқушылардың мотивациясын арттыру мәселелері талданады. Сонымен қатар, гуманитарлық білім беруде жасанды интеллектінің қолданудың ықтимал қиындықтары мен қауіптері қарастырылады.

Түйін сөздер. Жасанды интеллект, гуманитарлық ғылымдар, білім беру, оқу процесі, цифрлық технологиялар, оқытуды дараландыру, сыни ойлау, білім берудегі инновациялар..

About the authors. Tamara V. Barysheva is a teacher of history and social sciences, a teacher-researcher. KSU "Lyceum School No. 34" of the Ust-Kamenogorsk City Department of Education of the East Kazakhstan Region.

Abstract. The article examines the possibilities of integrating artificial intelligence into the educational process through humanities subjects. Special attention is given to methods of incorporating AI into the teaching of history, literature, philosophy, and other humanities disciplines. The advantages of using AI in education, such as the personalization of the learning process, the development of critical thinking, and the enhancement of student motivation, are analyzed. Possible challenges and risks associated with the application of artificial intelligence in humanities education are also discussed.

Keywords. Artificial intelligence, humanities, education, learning process, digital technologies, personalized learning, critical thinking, educational innovations.

Концепция по развитию искусственного интеллекта на 2024-2029 годы гласит о необходимости развития человеческого капитала. «В связи с ускорением технологической трансформации и цифровизации, спрос на ИТ-специалистов и таланты людей в сфере ИТ остается высоким и превышает предложение. Удовлетворение спроса происходит, в том числе за счет изменения отношения к формальному образованию при найме и продвижении кадров, когда наличие официального диплома теряет свои позиции в пользу легитимизации результатов онлайн-курсов самообучения и фактического наличия ИТ-навыков».

Концепция определяет основные принципы внедрения искусственного интеллекта:

1. «Ответственность. Должны строго соблюдаться этические требования и человеческие ценности при разработке и использовании искусственного интеллекта.

2. Принятие решений. Искусственный интеллект не заменяет, а дополняет челове-

ка.

3. Надежность технологий искусственного интеллекта и объяснимость алгоритмов.

4. Объяснимость алгоритмов предусматривает разработку систем искусственного интеллекта таким образом, чтобы разработчик и пользователи понимали, как происходит процесс принятия решений искусственного интеллекта и что является определяющим фактором в ходе данного процесса.

5. Прозрачность и справедливость.

6. Управление рисками и ответственность.

7. Безопасность и конфиденциальность.

8. Прагматизм.

9. Принцип равного доступа» [1]

Сегодня внедрение искусственного интеллекта в сферу образования – это требованием времени и обусловленная необходимостью. Эффективное использование современных технологий в учебном процессе способствует повышению качества усвоения учебного материала и формирования практических профессиональных навыков XXI века.

Обучение в дистанционном формате, работа на «удалёнке» сегодня востребованы. Несмотря на недостатки, такая форма обучения и работы имеют положительные моменты: свободный режим, развитие компетенции самоменеджмента, контроль собственного времени. Но всё это только начало внедрения искусственного интеллекта в нашу жизнь.

Прогнозы специалистов говорят о том, что использование технологий искусственного интеллекта в ближайшее время будет основным элементом эволюции современной образовательной системы.

Формирование навыков цифровой грамотности у учащихся это требование Государственного стандарта на всех ступенях образования. К тому же и в повседневной жизни мы всё больше сталкиваемся с необходимостью применения таких навыков: электронное правительство – получение документов, различных услуг, необходимой информации в сфере образования, медицины и т.п.

В системе современного образования искусственный интеллект внедрён начиная с электронного журнала и дневников учащихся - Kundelik.kz

Kundelik.kz является автоматизированной информационной системой, где собрана вся школьная информация об учебных достижениях учащихся; работе педагога к области оценивания работ учащихся; общения педагогика с учениками и родителями. Иначе говоря – это цифровой аналог обычного школьного дневника и учительского журнала, но с дополнительными возможностями для учителя, ученика и его семьи, который активно используется всеми его пользователями.

Для учителя – это возможность размещать и использовать учебные материалы, видео-ресурсы и методические разработки учебных занятий, внеклассных мероприятий, обмениваться свои педагогическим опытом.

Для учащихся – хорошая возможность для повышения своих учебных достижений: можно использовать учебные материалы, видео-ресурсы, электронные презентации, дополнительные учебные материалы в любой удобный для каждого ученика момент. Повторить пропущенный, неусвоенный материал, тем самым расширить свой образовательный потенциал.

Для родителей система Kundelik.kz позволяет осуществлять постоянный мониторинг успеваемости своего ребёнка и своевременно контактировать с педагогами, конструктивно решая те проблемы, которые возникают у ученика в процессе обучения.

Kundelik.kz называют лабораторией искусственного интеллекта, инновационным центром образования в Казахстане, который занимается разработкой и исследованиями технологий искусственного интеллекта, способствующих улучшению образовательных процессов и повышению качества образования в условиях цифровизации и развития навыков XXI века у всех участников образовательного процесса.

С 2016 года сервис Kundelik.kz внедрён в образовательный процесс в Казахстане. По своей сути – это цифровой журнал и дневник, заменившие собой бумажные аналоги.

Kundelik.kz обладает огромным количеством функций для педагогов, учеников и их родителей, которые постоянно владеют свежей и актуальной информацией о школьных событиях, происходящих с их ребёнком.

Несколько раз в год сервисы Kundelik.kz обновляются: появляются новые возможности и интересные «фишки» для учителей и учеников. Например, система бонусов, позволяющая ученикам зарабатывать на своих успешных оценках, участвовать в различных интеллектуальных конкурсах, марафонах. Педагогам предоставляется возможность, участвуя в различных вебинарах, конкурсах, конференциях, распространяя свой педагогический опыт, тоже получать разные бонусы. Заработанные бонусы можно потратить в системе Nalyk, Sulpak и Tele2, приобретая дополнительные серверы, программы, товары.

В этой системе есть как положительные, так и отрицательные моменты: разработчики официально заявляют, что базовая электронная версия дневника ученика является бесплатной: родители могут посмотреть текущие и итоговые оценки, но не всегда понятно, за что получил ребенок эти оценки. Оказывается, что важные функции в предоставленной родителям версии просто отсутствуют. А за эти функции нужно платить.

Логин и пароль родители получают в школе, вся работа ложится на классного руководителя: собрать и заполнить все данные о родителях, начиная с даты рождения, заканчивая телефоном и ИИН (более 10 параметров) Это требует дополнительных затрат по времени.

Частые сбои, низкая скорость интернета в учебных заведениях, особенно в конце четверти, невозможность войти в систему, создает лишние трудности для всех участников системы Kundelik.kz. Для педагогов увеличиваются временные затраты на выставление оценок, подготовку отчетов и т.п. Ученики и родители имеют проблемы с мониторингом итоговых оценок, что создаёт ситуацию нервозности.

В условиях цифровизации нашей жизни и активного внедрения искусственного интеллекта во все сферы деятельности человека педагогам приходится шагать в ногу со временем и выполнять запросы современного общества.

На уроках необходимо создать условия для формирования и развития у учащихся навыков XXI века. Подача нового материала должна изучаться как с помощью классических педагогических приемов, так и с органичным применением искусственного интеллекта. Учителю важно учитывать разные способности детей, провести урок так, чтобы все учащиеся поняли новый материал, и при этом дети, наиболее способные, не теряли время впустую, а выполняли работу в соответствии с заданиями. В такой ситуации использование искусственного интеллекта становится просто необходимым. Умение органично внедрять искусственный интеллект в учебно-воспитательный процесс - признак высокого профессионализма учителя.

Актуальные способы внедрения искусственного интеллекта в учебный процесс:

1. Создание и использование электронных презентаций на различных платформах: Canva, чат GPT и другие.
2. Использование готовых видео-ресурсов и видео-пособий для уроков, электронных учебников.
3. Создание схем-опор, хронологических, сравнительных и концептуальных таблиц.
4. Создание видео материалов для уроков различной направленности.
5. Создание тестов, опросников, интерактивных заданий различного уровня сложности.
6. Создание Googl формы для опроса и проверки знаний учащихся.
7. Написание рефератов, докладов, эссе, мини-проектов, научно-исследовательских проектов.
8. Подготовка к олимпиадам, интеллектуальным конкурсам учащихся.
9. Подготовка к итоговой аттестации, ЕНТ и вступительным экзаменам в вузы.

Приведем некоторые примеры такой работы:

- Создание и заполнение концептуальной таблицы:

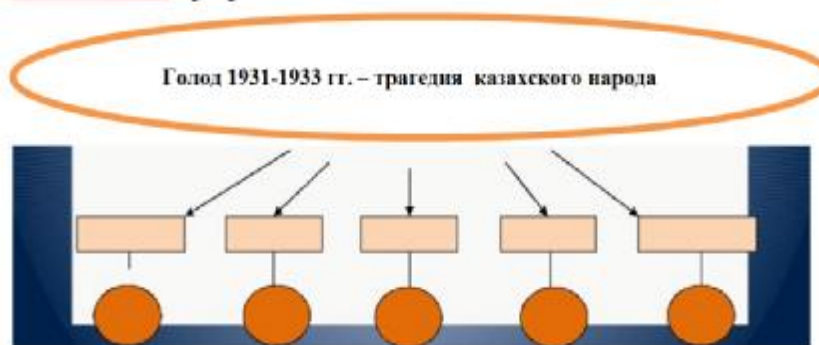
Пути выхода государств из мирового экономического кризиса 1929-1933 года

<i>Название государства</i>	<i>Пути выхода из кризиса</i>	<i>Итоги</i>
США		
Италия		
Испания		
Германия		
Япония		
Франция		
Англия		
ВЫВОД:		

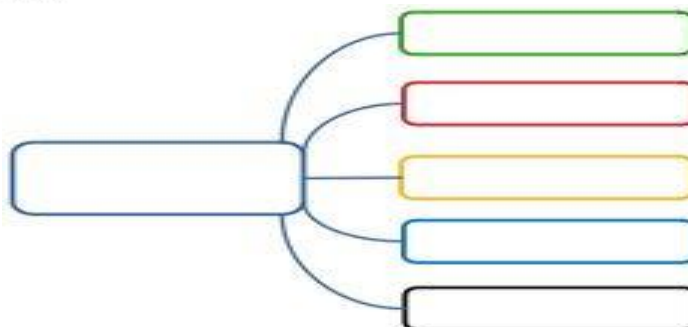
В таблице систематизируются знания учащихся по заданной теме, в соответствии с заданными критериями. Что позволяет обработать большой объем учебного материала и структурировать его по общему алгоритму.

- Работа со схемами-опорами:

денотатный граф: Коллективизация в Казахстане



ВЫВОД:



Денотатный граф позволяет устанавливать причинно-следственные связи, выстраивать логически последовательные цепочки. Учащиеся учатся определять ключевые моменты в исторических процессах и событиях, раскрывая их суть.

- Подготовка научных проектов позволяет использовать эффективно возможности искусственного интеллекта. Но возникает проблема плагиата. Поэтому важно понимать, что необходима основательная переработка представляемого в научном проекте материала. Такая же работа необходима при написании мини-проектов и тематических эссе.

Научно-технический прогресс движется семимильными шагами: стремительная цифровизация всех сфер деятельности человека требует от педагогов и учащихся трансформации образовательных технологий, качественного доступа к информационным ресурсам, использования различного мультимедийного оборудования и гаджетов с высокой скоростью интернета.

Важно понимать, что на данный момент каждый педагог, работающий в учебных заведениях, должен понимать необходимость использования искусственного интеллекта в его положительных аспектах. А сам владеть навыками эффективного внедрения искусственного интеллекта в процесс обучения. От уровня умений учителя во многом зависит успешность обучения и формирование навыков XXI века у каждого обучающегося. Потребность познавать новые информационно-коммуникативные технологии должна стать осознанной необходимостью для всех участников процесса обучения. Вместе постигать и развивать навыки работы с информационными ресурсами в условиях цифровизации образования и нашей жизни гораздо проще.

Цифровизация образования помимо положительных моментов отрицательно сказывается на здоровье: снижается зрение, возникают проблемы с опорно-двигательным аппаратом, возникает смартфон-зависимость у субъектов образовательной среды, выявляется «клипового мышления» и т.п.

Качественный мониторинг: проверка и оценивание работ обучающихся - главная задача для педагога, который заинтересован в высоких учебных достижениях учеников. Но человек не всегда может быть объективным, срабатывает человеческий фактор, поэтому учащиеся часто получают оценки, которые их не устраивают и не соответствующие их реальному уровню знаний. Искусственный интеллект оценивает беспристрастно и разгружает преподавателей в этой области, тем самым позволяя им уделять больше времени взаимодействию с обучающимися, своему профессиональному росту в области знаний предмета и различных педагогических методик.

«Вместо того, чтобы часами проверять работы, преподаватель может проанализировать оценки, выставленные программой, и определить, понимание каких тем вызывает у студентов наибольшие трудности, а затем подробно обсудить непонятные вопросы с учащимися. Автоматизация определенных задач позволяет сосредоточиться на самом учебном процессе и повышении его продуктивности» [2].

Возможности искусственного интеллекта позволяют упростить, автоматизировать сам процесс выставления оценок, облегчить выполнение многих других повседневных задач, включая административную работу: заполнение различных сводных таблиц, отчетов, анализов и т.п.

Возможности нейросети позволяют чат-ботам помогать педагогам отвечать на повторяющиеся общие вопросы, которые каждый день поступают учителям. «Нейросети умеют анализировать результаты уже проведенных занятий, подбирать темы и материалы для новых, подсказывать преподавателям - программу каких занятий необходимо изменить» [3].

Таким образом, у педагога появляется больше возможностей и времени для улучшения учебного процесса, совершенствования навыков работы с искусственным интеллектом, помощи обучающимся в качественном усвоении учебного материала.

Инновационные технологии расширяют образовательные возможности процесса обучения. Сегодня доступ к знаниям открыт каждому желающему, достаточно иметь смартфон с интернетом, чтобы заниматься самообразованием, саморазвитием и расширять свой кругозор, познавать новое и интересное. Имеющие разработанные образовательные программы и приложения позволяют человеку превратить образование в непрерывный процесс, который продолжается всю жизнь.

Искусственный интеллект, применяющий инновационные технологии и машинное обучение, создаёт эффективные учебные программы с учётом индивидуальных способностей, возможностей и потребности отдельного ученика. Адаптируясь к уровню знаний каждого учащегося, его скорости обучения, умственным возможностям и поставленным целям искусственный интеллект позволяет обучаться самостоятельно. Созданные им программы учитывают сильные и слабые стороны обучающегося: восполнить пробелы в знаниях, решить возникшие при усвоении учебного материала проблемы, способствует формированию и развитию практических навыков функциональной грамотности.

Адаптивное обучение набирает популярность. Созданные специальные алгоритмы

позволяют персонализировать процесс получения знаний в условиях цифровизации образования. Учащиеся могут использовать для корректировки своих знаний различные тренажёры, приложения-репетиторы, видео уроки, интеллектуальные игры, онлайн-тесты и т.п. Такие программы позволяют повысить мотивацию к обучению, способствуют удобному распределению времени в процессе получения новых знаний и закреплению уже полученных ранее.

Восприятие обучения в такой ситуации перестаёт восприниматься как обязательная повинность (что наблюдается у многих учеников, студентов) Нежелание выполнять домашние задания, готовиться к СОР, СОЧ, тестированию и итоговой аттестации, не для кого не секрет, вызывают массу негативных эмоций у большинства обучающихся. Надежда «проскочить» преобладает в умах обучающихся. В такой ситуации использование ИТ-технологий в учебном процессе, эффективное внедрение искусственного интеллекта, нейросети, онлайн роботов и тренажёров смогут изменить ситуации в лучшую сторону. Искусственный интеллект поможет вовлечь обучающихся в процесс обучения с интересом, на их «волне». Так как в основной массе это поколение живёт в виртуальной реальности.

Инновационные подходы в образовании помогут педагогам вовлечь обучающихся в процесс обучения через интерактивные задания, внося элемент игры, что всегда интересно обучающимся, независимо от их возраста. Рациональное сочетание и использование современных технологий способствует повышению мотивации в процессе обучения, повышает у обучающихся интерес к новым знаниям, умениям и навыкам, способствует развитию функциональной грамотности.

Искусственный интеллект имеет ещё одну важную функцию: поможет распознать реакцию обучающихся на выполнение тех или иных заданий (потеря интереса к выполнению задания, проявление агрессии, психоэмоциональное состояние обучающихся). Есть чат боты, которые могут вести разговоры с людьми. Современные люди, особенно дети, испытывают дефицит общения. Поэтому среди детей очень популярны гаджеты – «Алиса» - умная колонка; устройство Apple Siri и т.д. Такие устройства тоже могут быть органично использованы в процессе обучения.

Конечно, использование искусственного интеллекта в обучении вызывает большой интерес современных школьников, студентов и всех, тех, кто учится. Но есть и отрицательные моменты. Примеры можно привести из истории развития человечества и жанра фантастической литературы.

Освальд Шпенглер - немецкий философ, историк и культуролог, автор книги «Закат Европы», которая вышла в свет в 1918 г., где представил теорию культурно-исторических типов развития цивилизация, отмечал, что необдуманно высокий уровень развития цивилизации, приводит к утрате самобытности и потере сознания народа. «Народ теряет свою душу и перестает быть народом, он превращается в народонаселение. Происходит потеря самосознания, на смену расцвету приходит упадок социально-экономических и религиозно-метафизических возможностей. Природные и цивилизационные Вызовы, вставшие перед современной Европой, подтверждают историческую проницательность Освальда Шпенглера, его идеи служат и будут служить стимулом для осмысления современности» [4].

Фантастический рассказ Рэя Брэдбери «Улыбка» повествует о том, как в 2061 году люди будущего собираются на площади для уничтожения картины «Мона Лиза».

«Этим людям не терпится взглянуть, а точнее... плюнуть в картину. Григсби объясняет Тому, что человек так устроен - он ненавидит то, что его погубило. А по мнению большинства людей, их погубило Прошлое.

Том вспоминает праздники, в которых ему удалось поучаствовать: сожжение книг, уничтожение последнего автомобиля...

Мальчик спрашивает у Григсби о Цивилизации, тот отвечает, что она уже не вернётся. Среди толпы находится человек, который видит в ней и хорошие стороны. Он предсказывает, что появится ещё башковитый человек, у которого душа лежит к краси-

вому, и именно он вернёт старую, ограниченную, «подлатанную» Цивилизацию» [5].

В таком контексте хотелось обратить внимание на разумное внедрение искусственного интеллекта в процесс обучения. Необходим строгий отбор обучающих платформ и программ для использования в системе современного образования. Человек создал искусственный интеллект, который располагает огромными возможностями, это хороший помощник и инструмент для реализации поставленных задач, но он не сможет заменить человека разумного, а чтобы стать таковым, необходимо учиться.

Сегодня ситуация складывается таким образом, что человек учится на протяжении все своей жизни. Человеческий интеллект всегда будет выше и ценнее. Интеллект и понимание являются достоянием человека. Познавательной функцией обладает только человек, а развивать и сохранять эту функцию должен каждый человек. От человеческого разума зависит, каким будет наше будущее, и что мы сможем передать следующим поколениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликова Е.К. Человеческая идентичность как ценность в контексте культуры искусственного интеллекта. «Актуальная культура»: Научная Электронная Библиотека www.elibrary.ru.
2. Джанегизова А.С., Нурсейит А.М., Выборова К.С. Искусственный интеллект в образовании: анализ динамики, восприятия и перспектив интеграции. *Qainar Journal of Social Science*, том 2, № 4 (2023)
3. Жураева Н.М. Интеграция искусственного интеллекта в учебный процесс: перспективы и вызовы. - Саратов, «Экономика и социум» № 3 (118)-2, 2024 г.
4. Шпенглер О. Закат Европы. Том 1. *Der Untergang des Abendlandes* / Пер. с нем. под ред. А.А. Франковского, 1923.
5. Брэдбери Рэй. Улыбка. - М., 2022.

УДК 004.89

ПРИМЕНЕНИЕ GPT-4 ДЛЯ СОЗДАНИЯ АДАПТИВНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Косенко П.П.

Сведения об авторе. Косенко Павел Павлович – магистрант ОП «Информационные системы» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В данной научной статье исследуется применение технологии GPT-4 для создания адаптивных учебных материалов, способных самостоятельно настраиваться под индивидуальные особенности и потребности учащихся. Исследование фокусируется на анализе потенциала GPT-4 в контексте образовательного процесса, предлагая методологию разработки и интеграции адаптивных учебных программ, которые используют преимущества искусственного интеллекта для персонализации обучения.

Ключевые слова. GPT-4, адаптивное обучение, персонализация обучения, искусственный интеллект, образовательные технологии.

Автор туралы мәліметтер. Косенко Павел Павлович - Қазақстан-Американдық еркін университетінің "Ақпараттық жүйелер" ББ магистранты.

Аннотация. Бұл ғылыми мақалада оқушылардың жеке ерекшеліктері мен қажеттіліктеріне дербес бейімделе алатын бейімделгіш оқу материалдарын жасау үшін GPT-4 технологиясын қолдану зерттеледі. Зерттеу GPT-4 әлеуетін білім беру үдерісінің мәнмәтінінде талдауға бағытталған, оқытуды жекелендіру үшін жасанды интеллекттің артықшылықтарын пайдаланатын адаптивті оқу бағдарламаларын әзірлеу және біріктіру әдістемесін ұсынады.

Түйін сөздер. GPT-4, адаптивті оқыту, оқытуды жекелендіру, жасанды интеллект, білім беру технологиялары.

Author. Pavel P. Kosenko is a master's student in the Department of Information Systems at the Kazakh-American Free University.

Abstract. This scientific article explores the use of GPT-4 technology to create adaptive learning materials that can independently adapt to the individual characteristics and needs of students. The research focuses on analyzing the potential of GPT-4 in the context of the educational process, offering a methodology for developing and integrating adaptive learning programs that take advantage of artificial intelligence to personalize learning.

Keywords. GPT-4, adaptive learning, personalization of learning, artificial intelligence, educational technologies.

В современном мире образовательный процесс переживает трансформацию, вызванную быстрым развитием технологий искусственного интеллекта. В частности, использование GPT-4 (Generative Pre-trained Transformer 4) открывает новые горизонты в создании адаптивных учебных материалов, способствуя переходу от традиционных методик к более персонализированным подходам в обучении. Адаптивное обучение, подразумевающее создание учебных материалов, способных автоматически адаптироваться к индивидуальным потребностям и скорости обучения каждого ученика, становится все более востребованным в образовательной сфере [1].

Для выбора модели, которая лучше всего подойдет для внедрения в образовательный процесс, следует составить сравнительную таблицу.

Таблица 1. Сравнение существующих больших языковых моделей

Модель	Количество параметров	Тип модели	Скорость обработки	Качество текста	Возможности интеграции	Требования к оборудованию	Лицензирование
GPT-4	175 млрд	Облачная	Высокая	Отличное	Высокие	Серверы от OpenAI	Коммерческое
GPT-3	175 млрд	Облачная	Средняя	Хорошее	Высокие	Серверы от OpenAI	Коммерческое
LLaMA	7 млрд, 13 млрд, 30 млрд, 65 млрд	Локальная	Высокая	Хорошее	Ограниченные	Высокопроизводительные GPU	Исследовательская, некоммерческая
BERT	340 млн	Локальная/облачная	Высокая	Хорошее	Ограниченные	Стандартные GPU/CPU	Apache 2.0
T5	11 млрд	Локальная/облачная	Высокая	Отличное	Высокие	Высокопроизводительные GPU	Apache 2.0
RoBERTa	355 млн	Локальная/облачная	Высокая	Хорошее	Ограниченные	Стандартные GPU/CPU	MIT
GPT-Neo	1.3 млрд, 2.7 млрд	Локальная	Средняя	Хорошее	Средние	Высокопроизводительные GPU	Open source
GPT-J	6 млрд	Локальная	Средняя	Хорошее	Средние	Высокопроизводительные GPU	Open source

Следуя информации из данной таблицы, можно сделать вывод, что GPT-4 лучше всего подходит для внедрения в образовательный процесс.

Интеграция GPT-4 в процесс создания этих материалов позволяет разработать систему, которая не только отвечает на непосредственные запросы учащихся, но и анализирует их учебную активность для дальнейшей оптимизации образовательного контента. Такой подход обещает значительное улучшение качества обучения, делая его более целенаправленным и эффективным. Применение GPT-4 в адаптивном обучении открывает перспективы для глубокой персонализации учебного процесса, позволяя системе анализировать обучающие данные в реальном времени и адаптировать обучающие материалы к индивидуальным характеристикам каждого студента. Это не только способствует повышению эффективности обучения, но и учитывает разнообразие обучающихся, их уникальные потребности и предпочтения. Благодаря такой гибкости, учебные программы, оснащенные GPT-4, могут предлагать различные пути обучения, адаптируя сложность и глубину материала в зависимости от прогресса и взаимодействия пользователя с системой [2]. Внедрение GPT-4 в создание учебных материалов способствует развитию критического мышления и самостоятельности у учащихся. Искусственный интеллект может предложить задачи и вопросы, стимулирующие аналитическое мышление и творческий подход к решению проблем. Адаптивные системы, обеспеченные данными возможностями, могут инициировать диалоги, подстраиваясь под уровень знаний студента и поощряя его к дальнейшему развитию и исследованию новых тем. Таким образом, обучение превращается в двусторонний процесс, где учебная система не только передает знания, но и активно вовлекает студентов в процесс обучения, поддерживая их интерес и мотивацию.

Судя по опросам студентов, на данный момент многие из них используют нейросети в процессе обучения.

Первым делом был проведен опрос использования студентами нейросетей в процессе учебы.



Рисунок 1. Уровень использования нейросетей в учебе

Данная диаграмма (рис. 1) показывает, что многие студенты иногда используют нейросети, следующий по частоте использования показывает идентичный результат. Это позволяет судить, что большая часть студентов использует нейросети в процессе обуче-

ния. Следующая диаграмма (рис. 2) посвящена изучению целей использования нейросетей.

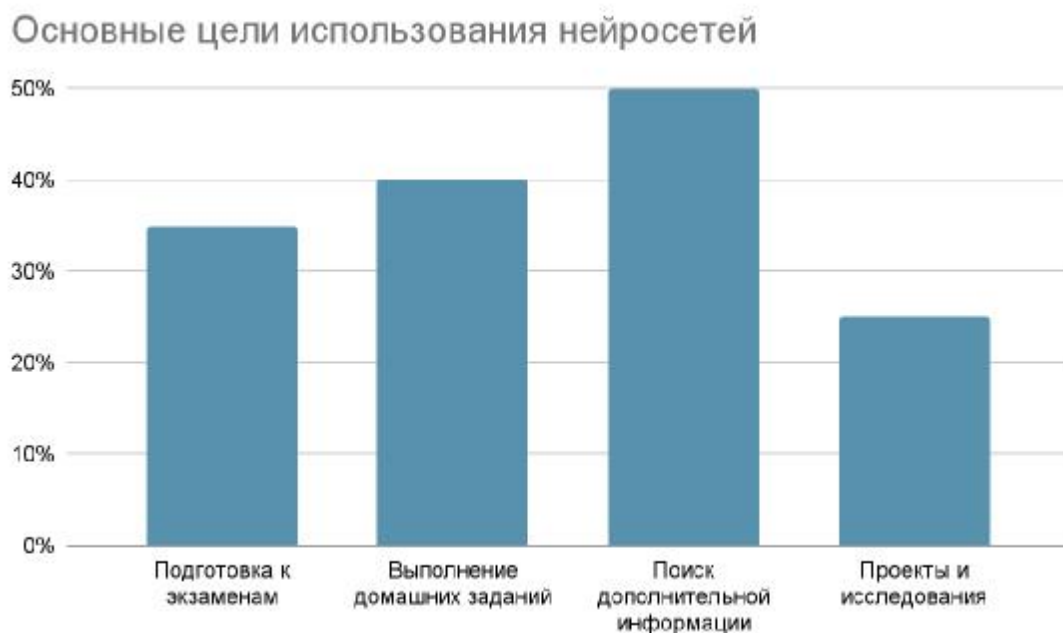


Рисунок 2. Основные цели использования нейросетей

Судя по результатам этого опроса, можно убедиться в том, что некоторые студенты нечестно используют нейросети, а именно выполнение домашних заданий и подготовка к экзаменам, что снижает качество знаний, так как качество знаний, полученных чужим трудом, оставляет желать лучшего.

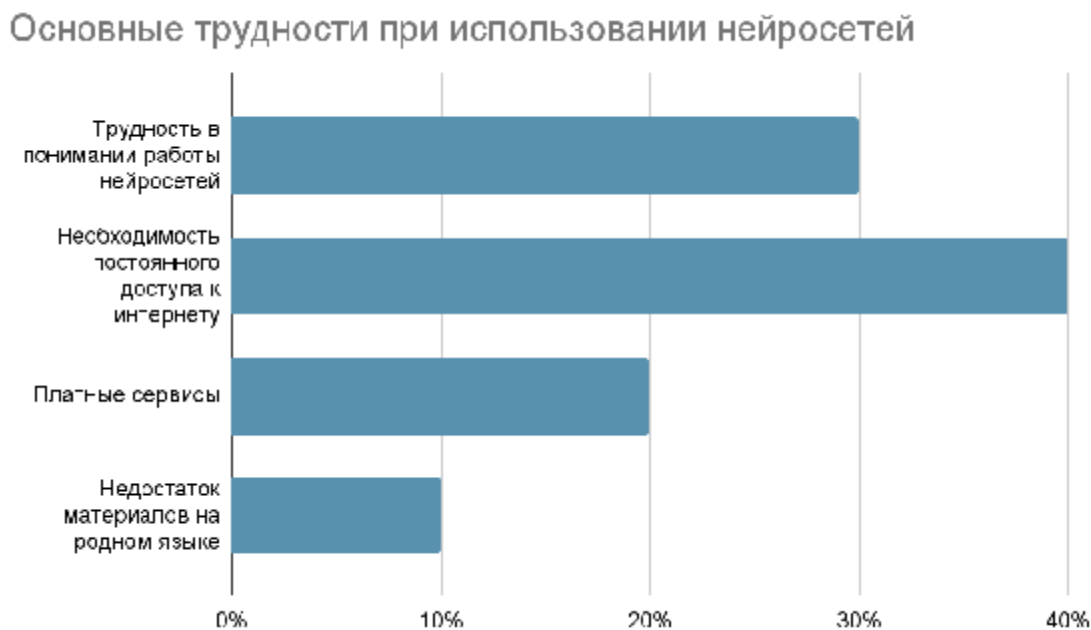


Рисунок 3. Основные трудности при использовании нейросетей

Данная диаграмма (рис. 3) показывает, с какими трудностями сталкиваются студенты в процессе работы с нейросетями. Некоторые сталкиваются с тем, что часть сервисов требует оплаты для постоянного получения информации в нужном объеме.

Внедрение GPT-4 в адаптивное обучение способствует созданию динамичной образовательной среды, где каждый учащийся сталкивается с уникально сформированным контентом, отражающим его учебные потребности и предпочтения. Это позволяет студентам развивать учебные навыки в собственном ритме, минимизируя стресс и увеличивая удовлетворение от процесса обучения. Использование GPT-4 для создания индивидуализированных образовательных траекторий подчеркивает важность активного участия учащихся в своем образовании, признавая их не просто как получателей информации, но как активных участников образовательного процесса. Несмотря на значительные преимущества, внедрение GPT-4 в образовательный процесс сопряжено с рядом вызовов и ограничений. Вопросы конфиденциальности и безопасности данных стоят на переднем плане, учитывая, что системы на основе искусственного интеллекта требуют доступа к большим объемам персонализированной информации о студентах [3].

Кроме того, необходимо учитывать риск усиления социального неравенства, поскольку доступ к передовым образовательным технологиям может быть ограничен для учащихся из менее обеспеченных слоев населения. Также важно обеспечить, чтобы адаптивное обучение на базе GPT-4 дополняло, а не заменяло традиционные методы обучения, сохраняя ценность прямого взаимодействия с преподавателями и одноклассниками. Интеграция GPT-4 в адаптивное обучение открывает новые перспективы для персонализации образовательного процесса, предоставляя учащимся возможности для более эффективного и захватывающего обучения.

Несмотря на существующие вызовы, потенциал этой технологии в области образования огромен, и дальнейшие исследования и разработки могут привести к значительным улучшениям в качестве и доступности образования для студентов по всему миру. В контексте непрерывного развития и улучшения образовательных практик, адаптивное обучение с использованием GPT-4 представляет собой важный шаг к более глубокой индивидуализации и эффективности учебного процесса. Для полной реализации потенциала адаптивного обучения необходимо тщательное планирование и внедрение, которое включает в себя разработку подходящих учебных материалов, инструментов оценки и методик обучения, способных работать синергетически с возможностями GPT-4. Обеспечение качественного и доступного образования является одной из ключевых задач современного общества [4].

Адаптивное обучение, подкрепленное искусственным интеллектом, открывает новые пути для достижения этой цели, предлагая решения, которые могут быть масштабированы и адаптированы к различным образовательным контекстам и потребностям. Внедрение GPT-4 в процесс обучения не только способствует повышению его эффективности и индивидуализации, но и способно оказать значительное влияние на общее состояние образовательной системы. Для обеспечения успешной интеграции адаптивных технологий обучения на основе GPT-4 важно учитывать не только технологическую сторону вопроса, но и педагогическую, социальную и этическую. В этом контексте исследования и практические эксперименты в области применения искусственного интеллекта в образовании должны идти рука об руку с разработкой нормативных и методологических документов, направленных на обеспечение эффективной, безопасной и этичной реализации таких технологий. Важным аспектом при внедрении GPT-4 в образовательный процесс является его способность к непрерывному обучению и адаптации. Системы на базе GPT-4 могут анализировать обратную связь от учащихся и на ее основе корректировать и оптимизировать учебный процесс, что ведет к постоянному улучшению качества обучения.

Это динамичное развитие системы позволяет не только реагировать на меняющиеся образовательные требования, но и предвосхищать потребности учащихся, создавая основу для более глубокого и персонализированного подхода к обучению. Велика роль преподавателей и образовательных учреждений в процессе интеграции и использования

адаптивных обучающих систем на основе GPT-4. Преподаватели играют ключевую роль в оценке эффективности и релевантности предоставляемых системой учебных материалов, а также в обеспечении эффективного взаимодействия между студентом и системой. Образовательные учреждения должны стремиться к созданию инфраструктуры и культуры, способствующих эффективному внедрению и использованию инновационных технологий в учебном процессе. Для преподавателей внедрение GPT-4 в образовательный процесс предоставляет новые возможности для профессионального развития.

Одним из самых перспективных направлений использования технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере является внедрение языковых моделей, таких, как GPT-4, для создания плагинов нейропреподавателей. Эти системы предназначены для поддержки студентов в процессе обучения, предлагая мгновенные ответы на вопросы, помощь в выполнении заданий и персонализированные рекомендации, что значительно снижает нагрузку на преподавателей.

Основные преимущества использования плагина нейропреподавателя на базе GPT-4:

Доступность 24/7: Студенты могут обращаться к нейропреподавателю в любое время суток, что особенно полезно для тех, кто обучается в разных часовых поясах или предпочитает ночное время для учебы.

Персонализированное обучение: GPT-4 способна адаптировать ответы и рекомендации под индивидуальные потребности каждого студента, учитывая его уровень знаний и предпочтения в обучении.

Снижение нагрузки на преподавателей: Системы искусственного интеллекта могут взять на себя рутинные задачи по проверке домашних заданий, ответам на часто задаваемые вопросы и даже подготовке учебных материалов, освобождая время преподавателей для более сложных и творческих задач.

Мгновенная обратная связь: Студенты получают ответы на свои вопросы мгновенно, что способствует более эффективному усвоению материала и оперативному решению возникших проблем.

Интерактивные учебные материалы: Нейропреподаватель может генерировать различные типы заданий, тестов и обучающих материалов, которые автоматически подстраиваются под уровень и прогресс студента.

Пример реализации плагина нейропреподавателя в Moodle

Moodle, как одна из самых популярных образовательных платформ, поддерживает интеграцию различных плагинов, что делает её идеальной средой для внедрения нейропреподавателя на базе GPT-4. Процесс интеграции включает несколько ключевых этапов:

Разработка плагина: Создание специального плагина, который будет взаимодействовать с API GPT-4. Этот плагин должен обеспечивать безопасный обмен данными между Moodle и языковой моделью.

Настройка прав доступа: Обеспечение конфиденциальности и безопасности данных студентов за счет настройки соответствующих прав доступа и использования шифрования данных.

Интеграция с учебными курсами: Плагин должен быть интегрирован с учебными курсами на платформе Moodle, что позволит студентам обращаться к нейропреподавателю прямо из интерфейса курса.

Анализ и адаптация: Сбор обратной связи от студентов и преподавателей для непрерывного улучшения работы плагина, адаптация его функций под конкретные учебные цели и потребности.

Интеграция GPT-4 в образовательные платформы через плагин нейропреподавателя открывает широкие возможности для улучшения качества обучения и оптимизации работы преподавателей. Такие системы способны не только облегчить учебный процесс для студентов, но и значительно повысить его эффективность, обеспечивая персонализированный подход к каждому учащемуся. В перспективе это может привести к созданию бо-

лее гибкой и адаптивной образовательной среды, которая учитывает индивидуальные потребности и особенности каждого студента.

Педагогам предстоит осваивать новые подходы к обучению, включающие работу с адаптивными системами и анализ данных о продвижении учащихся [5]. Это потребует развития новых навыков и компетенций, а также готовности к непрерывному обучению и адаптации к изменяющимся технологическим условиям. Для студентов использование адаптивных систем на базе GPT-4 может радикально изменить процесс обучения, делая его более динамичным, интерактивным и соответствующим их индивидуальным потребностям. Однако это также ставит вопрос о развитии у студентов навыков критического мышления и самостоятельного обучения, что становится особенно важным в контексте использования автоматизированных обучающих систем. Интеграция GPT-4 и подобных технологий в образование может привести к глубоким изменениям в структуре и содержании образовательных программ.

Это открывает путь к созданию более гибких, модульных и адаптивных учебных программ, способных обеспечить более высокую релевантность и практическую ценность образования в быстро меняющемся мире. Внедрение технологий искусственного интеллекта в образование является многообещающим, но вместе с тем требующим внимательного и комплексного подхода. Синергия между технологическими инновациями и педагогической практикой, подкрепленная обширным исследованием и этическими рассмотрениями, может открыть новую эру в образовании, где каждый учащийся сможет достичь своего максимального потенциала. Прогресс в области искусственного интеллекта и его интеграция в образовательные системы неизбежно приведут к переосмыслению роли учебных заведений в обществе. Школы, колледжи и университеты будут вынуждены адаптироваться к новой реальности, где традиционное обучение сочетается с персонализированными, технологически усиленными методами. Это изменение потребует от образовательных учреждений не только внедрения новых технологий, но и переосмысления своих образовательных моделей, подходов к обучению и оценке знаний [6].

На микроуровне адаптивное обучение с использованием GPT-4 будет способствовать развитию индивидуальных учебных планов, которые могут динамически изменяться в зависимости от успеваемости и интересов учащегося. Это создает перспективу более глубокой персонализации обучения, где каждый студент получает образование, максимально соответствующее его потребностям и целям.

На макроуровне широкое внедрение AI в образование может стать катализатором для изменения образовательной политики и практик на уровне государства. Это может включать пересмотр требований к учебным программам, методикам преподавания и оценке, а также повышение требований к цифровой грамотности как учащихся, так и преподавателей [7].

Технологические инновации в образовании должны быть доступны всем слоям населения, чтобы избежать углубления цифрового разделения и обеспечить равные образовательные возможности. Это требует от государственных органов и образовательных институтов разработки и реализации стратегий, направленных на обеспечение широкого доступа к новым образовательным технологиям. Эволюция образования под влиянием искусственного интеллекта представляет собой как вызов, так и возможность для образовательного сообщества. Переход к более гибким, адаптивным и технологически интегрированным образовательным моделям может стать ключом к подготовке следующих поколений к жизни и работе в быстро меняющемся мире.

В дальнейшем исследование взаимодействия между искусственным интеллектом и образовательными процессами может выйти на новый уровень, где внимание будет уделяться не только индивидуальному обучению, но и коллективным образовательным динамикам. GPT-4 и подобные технологии могут быть использованы для создания виртуальных обучающих сред, где студенты могут взаимодействовать с виртуальными агентами и друг с другом в более согласованных и интегрированных процессах обучения. Такие виртуальные среды могут предложить новые формы коллаборативного обучения, где

студенты могут работать в командах, решая сложные задачи с поддержкой искусственного интеллекта, который адаптируется к потребностям группы и помогает оптимизировать процессы совместной работы и обучения. Это может способствовать развитию навыков командной работы и критического мышления в условиях, максимально приближенных к реальным ситуациям [8].

Прогресс в области AI и образования может привести к разработке новых инструментов для преподавателей, которые помогут им более эффективно управлять обучением и взаимодействием в классе. Преподаватели могут получить доступ к аналитическим инструментам, которые предоставляют глубокие инсайты о процессах обучения в классе, помогая идентифицировать проблемные зоны и корректировать учебный план в реальном времени. Дальнейшее развитие и интеграция AI в образование может изменить саму природу знаний и обучения. В мире, где машины могут обрабатывать, анализировать и представлять информацию быстрее и эффективнее, чем любой человек, роль образования может сместиться от передачи информации к развитию навыков адаптации, критического мышления и творческого решения проблем. Образовательные системы будут стремиться не только к передаче знаний, но и к развитию способности к непрерывному обучению и адаптации к постоянно меняющемуся миру [9].

Поскольку технологии искусственного интеллекта, в частности, GPT-4, продолжают развиваться, перед образовательной сферой стоят вопросы не только о том, как интегрировать эти технологии, но и о том, как обеспечить их этичное и ответственное использование. Важно уделять внимание вопросам конфиденциальности данных учащихся и обеспечению прозрачности в процессах принятия решений искусственным интеллектом. Внедрение технологии GPT-4 в адаптивное обучение открывает новые горизонты для образования, предлагая беспрецедентные возможности для персонализации и улучшения учебного процесса. Однако успешное осуществление этого перехода требует совместных усилий со стороны педагогов, образовательных учреждений и разработчиков технологий. Только через такое сотрудничество можно полностью раскрыть потенциал GPT-4 для создания более адаптивного, интерактивного и инклюзивного образования будущего [10].

В заключение, адаптивное обучение с использованием GPT-4 является перспективным направлением в образовательной практике, которое имеет потенциал значительно трансформировать традиционные подходы к обучению, сделав его более персонализированным, интерактивным и эффективным [11]. Дальнейшее изучение и развитие этого направления могут принести значительные плоды как для учащихся, так и для образовательной системы в целом. Продолжая размышления о будущем адаптивного обучения с GPT-4, следует подчеркнуть важность интеграции таких систем в широкий спектр образовательных контекстов, от начальной школы до высшего образования и корпоративного обучения. Адаптация к разнообразным учебным потребностям и стилям обучения может способствовать созданию более инклюзивной и эффективной образовательной среды, где каждый учащийся имеет возможность достичь своего максимального потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Самофалова М.В. Адаптивное обучение как новая образовательная технология // Гуманитарные и социальные науки, Южный федеральный университет, 2020. № 6.
2. Иванов А.С., Петров В.Б. Применение технологий искусственного интеллекта в образовании. - М.: «Наука», 2021.
3. Смирнова Е.Ю., Кузнецова М.И. Адаптивное обучение: теория и практика. – СПб.: «Питер», 2020.
4. Лебедева М.А. GPT-4 в образовательном процессе: новые горизонты. - Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2022.
5. Орлов А.Б., Чернова В.Д. Искусственный интеллект в современной школе. - Новосибирск: «Научная книга», 2019.
6. Тарасова С.В. Персонализация учебных программ с помощью GPT-4. - Казань, 2023.

7. Кириллов И.Е., Романова Г.П. Адаптивные системы обучения: интеграция искусственного интеллекта. - Воронеж: «Наука и образование», 2021.
8. Васильева Н.К., Морозов А.А. Технологии ГРТ в образовательной среде. - Ростов-на-Дону, 2022.
9. Соколова Ю.В. Инновационные методики обучения на основе ГРТ-4. - Томск, 2023.
10. Зайцева О.Ф., Карпова С.Н. ГРТ-4 как инструмент создания адаптивных учебных курсов. - Челябинск: Издательство Южно-Уральского университета, 2020.
11. Григорьев П.С., Макарова Е.А. Искусственный интеллект в образовании: проблемы и перспективы. - Красноярск, 2021.

УДК 378.145

РАЗРАБОТКА АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ СОСТАВЛЕНИЯ РАСПИСАНИЙ

Меркушев Р.В., Четтыкбаев Р.К.

Сведения об авторах. Меркушев Роман Васильевич – студент ОП «Информационные системы» Казахстанско-Американского свободного университета. Четтыкбаев Руслан Кайратович – старший преподаватель кафедры бизнеса Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В данной статье рассматривается разработка автоматизированной системы составления расписаний, направленной на повышение эффективности и оптимизацию учебного процесса. Описываются основные принципы проектирования системы, алгоритмы формирования расписания, а также методы учета ограничений и предпочтений. Внедрение автоматизированного решения позволяет снизить трудозатраты, минимизировать конфликтные ситуации в расписании и повысить удовлетворенность пользователей.

Ключевые слова. Автоматизация, составление расписаний, оптимизация, алгоритмы, учебный процесс, информационная система, программное обеспечение.

Автор туралы мәліметтер. Меркушев Роман Васильевич - Қазақстан-Американдық еркін университетінің "Ақпараттық жүйелер" ББ студенті. Четтыкбаев Руслан Қайратұлы - Қазақстан-Американдық еркін университетінің бизнес кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Бұл мақалада білім беру процесінің тиімділігін арттыруға және оңтайландыруға бағытталған автоматтандырылған кесте құру жүйесін әзірлеу қарастырылады. Жүйені жобалаудың негізгі қағидаттары, кесте құру алгоритмдері, сондай-ақ шектеулер мен қалауларды ескеру әдістері сипатталады. Автоматтандырылған шешімді енгізу еңбек шығындарын азайтады, кестедегі қайшылықтарды болдырмайды және пайдаланушылардың қанағаттануын арттырады.

Түйін сөздер. Автоматтандыру, кесте құру, оңтайландыру, алгоритмдер, білім беру процесі, ақпараттық жүйе, бағдарламалық қамтамасыз ету.

Author. Roman V. Merkushev is a student of the Educational institution "Information Systems" of the Kazakh-American Free University. Ruslan K. Chettykbayev is a senior lecturer at the Department of Business of the Kazakh-American Free University.

Abstract. This article discusses the development of an automated scheduling system aimed at improving efficiency and optimizing the educational process. The main principles of system design, scheduling algorithms, and methods for considering constraints and preferences are described. The implementation of an automated solution reduces labor costs, minimizes scheduling conflicts, and increases user satisfaction.

Keywords. Automation, scheduling, optimization, algorithms, educational process, information system, software.

Задача составления расписания занятий для учебных заведений имеет давнюю историю. Она интересовала людей, занятых формированием учебного процесса с момента появления образовательных учреждений массового характера: школ, гимназий, колледжей, институтов и университетов.

Традиционно эта задача решалась человеком без использования технических средств, который, на основании определенных критериев, чертил на бумаге расписание, имеющее вид таблицы и удовлетворяющее определенным требованиям. В качестве исходных данных обычно используются: список учебных групп, курсов, факультетов, учебный план (список дисциплин и количество часов в неделю для каждой дисциплины), список преподавателей, список учебных аудиторий, список требований к организации учебных занятий. Необходимо учитывать и другие факторы, например, деление студентов на группы и подгруппы, проведение потоковых лекций, проведение занятий в специализированных аудиториях, выходные дни, максимальная нагрузка в день, пожелания преподавателей о возможности проведения лекций в определённые дни недели, приглашение для проведения некоторых лекций преподавателей из других учебных заведений.

При достаточно большом наборе исходных данных и множестве ограничивающих факторов процесс формирования расписания продолжает оставаться довольно сложным и трудоёмким занятием. Следуют заметить, что в наше время всеобщей автоматизации и компьютеризации производства и общества в целом во многих образовательных учреждениях задача составления расписания решается по старинке, т. е. вручную.

Таким образом, задача автоматизация составления учебного расписания является актуальной.

Задачу составления расписания можно рассматривать как задачу раскраски графа [3]. Задачей раскраски графа называют поиск минимального числа цветов, необходимых для раскраски вершин некоторого графа с использованием для каждой пары соседних вершин различных цветов. Для постановки задачи составления расписания, как задачи раскраски графа, строится граф, в котором каждая вершина представляет собой запланированное учебным планом занятие. В том случае, если между какими-то двумя вершинами возможны конфликты, например, оба занятия проводятся в одной аудитории или с одним преподавателем, то они соединяются ребром. Это эквивалентно запрету одновременного проведения этих занятий. Тогда задача составления расписания представляется как минимизация числа цветов, необходимых для раскраски графа. Применение такого подхода для решения реальных задач, по-видимому, малоэффективно. В то же время задача раскраски графа при составлении расписаний может оказаться полезной в случае её комбинации с другими алгоритмами, как это показано в работе [4].

Разрабатываемая система составления расписаний должна обеспечивать возможность выполнения перечисленных ниже функций:

- выбор периодичности расписания занятий (фиксированный период, семестр, день недели, учебная неделя, составление расписания занятий);
- разбивка занятий на группы и подгруппы, ведение учета параллельных учебных процессов;
- учет максимального числа занятий, проводимых за один учебный день;
- проектирование учебного расписания для нескольких смен;
- резервирование учебных помещений для студенческих групп, в программе есть функция указания причины резервации;
- просмотр расписаний занятий и ввод предпочтений по веб-интерфейсу;
- учет преподавателей, пар, кафедр, предметов.

Функциональная структура системы составления расписаний должна состоять из следующих подсистем, интегрированных между собой:

- подсистема формирования и проведения исследований;
- подсистема взаимодействия с СУБД;
- подсистема автоматизированного формирования отчетности;
- подсистема информационной безопасности;
- подсистема оповещений и рекомендаций.

Диаграмма компонентов показывает, из каких частей состоит проектируемая система и как эти части связаны друг с другом.

Компонент – совокупность описаний классов и других программных ресурсов, в

том числе и самих пакетов.

Анализ концептуальной модели позволил выделить следующие компоненты:

- интерфейсные элементы - классы, реализующие интерфейсные компоненты;
- пользовательский интерфейс - классы, реализующие объекты интерфейса с пользователем;
- интерфейс с БД - классы, реализующие интерфейс с базой данных;
- база данных.



Рисунок 1. Диаграмма компонентов

Работа системы осуществляется следующим образом. После первоначального ввода информации в справочники системы и ее настройки осуществляется учет справочников с указанием их параметров.

В диаграмме компонентов 1 роль – администратор системы. На рисунке 2 представлена диаграмма компонентов, которая представляет функции пользователя по работе с системой.

К основным функциям администратора относятся:

- авторизация пользователя для входа в программу;
- работа со справочниками, которая подразумевает добавление новых данных, редактирование и удаление имеющихся данных;
- составление сетки расписания.

Прецедент «Аутентификация пользователя» активизируется всеми субъектами ИС. Прежде, чем пользователю начать работу с БД, система запрашивает его пароль и логин. Если пользователь не зарегистрирован или в пароле и/или логине допустил ошибку, то он не получает доступа к работе в ИС. После успешной проверки логина и пароля пользователя открывается главное окно программы. На рисунке 3 представлена диаграмма последовательности.



Рисунок 2. Диаграмма прецедентов администратора системы

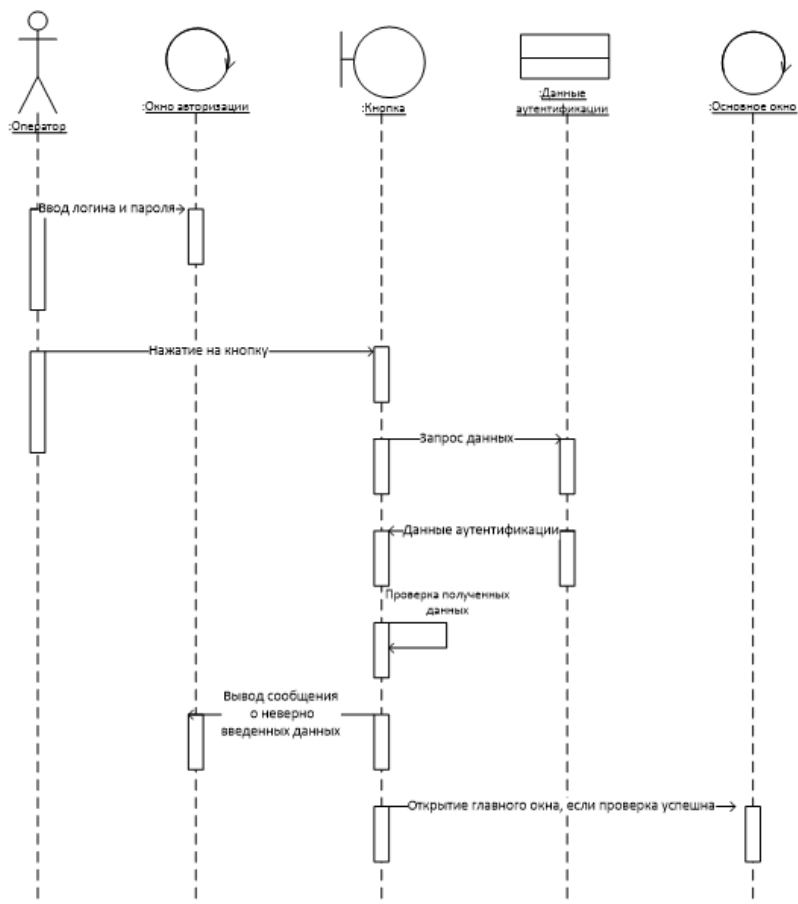


Рисунок 3. Диаграмма последовательности «Аутентификация пользователя»

Прецедент «Учет предмета» активизируется субъектом ИС оператор. Данный прецедент описывает процесс ввода новых данных в БД. Данные вводятся в формы ввода на основании документов, а также вся справочная информация, которая нужна в процессе работы с системой. На рисунке 4 представлена диаграмма последовательности данного прецедента.

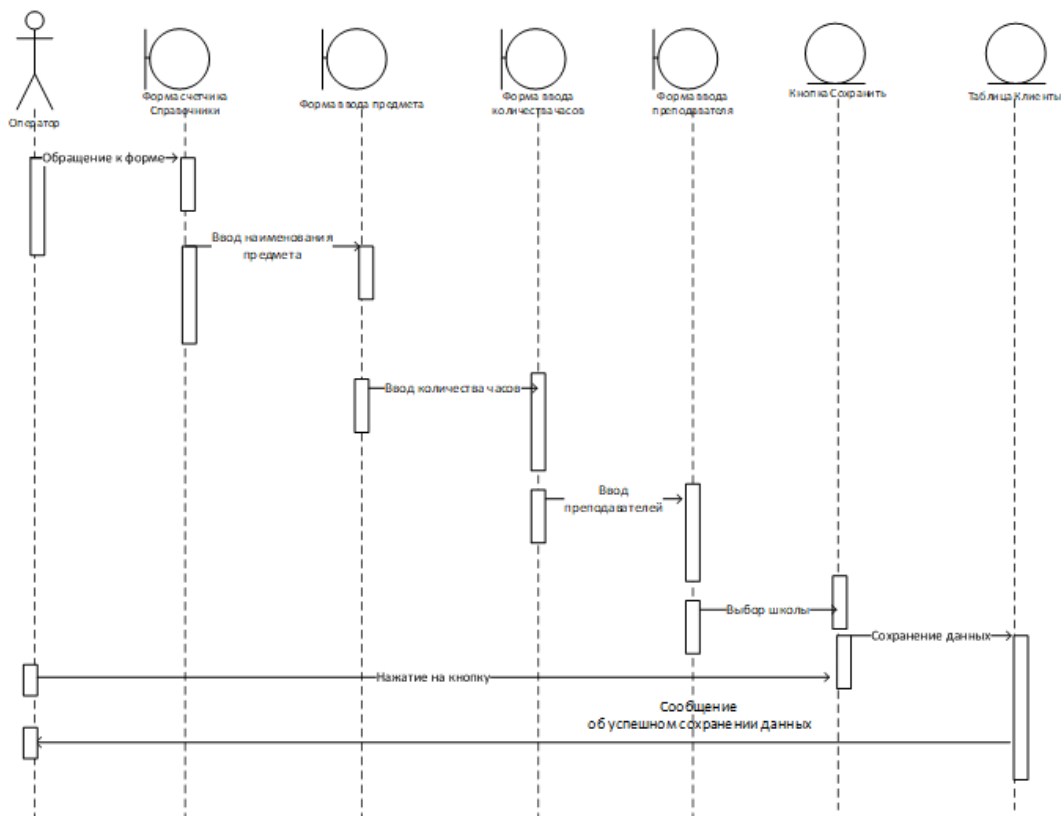


Рисунок 4. Диаграмма последовательности «Учет предмета»

Диаграмма последовательности «Учет пользователя» показывает порядок ввода данных для пользователя системы.

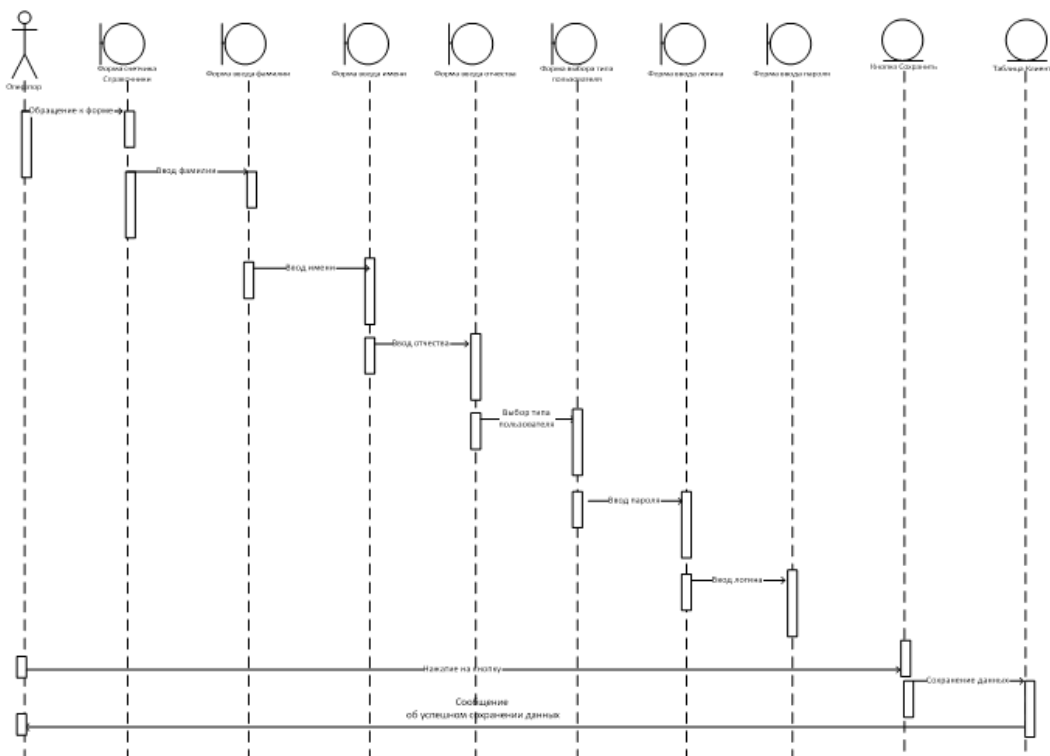


Рисунок 5. Диаграмма последовательности учета пользователей

Схема базы данных проекта представлена на рисунке 6.

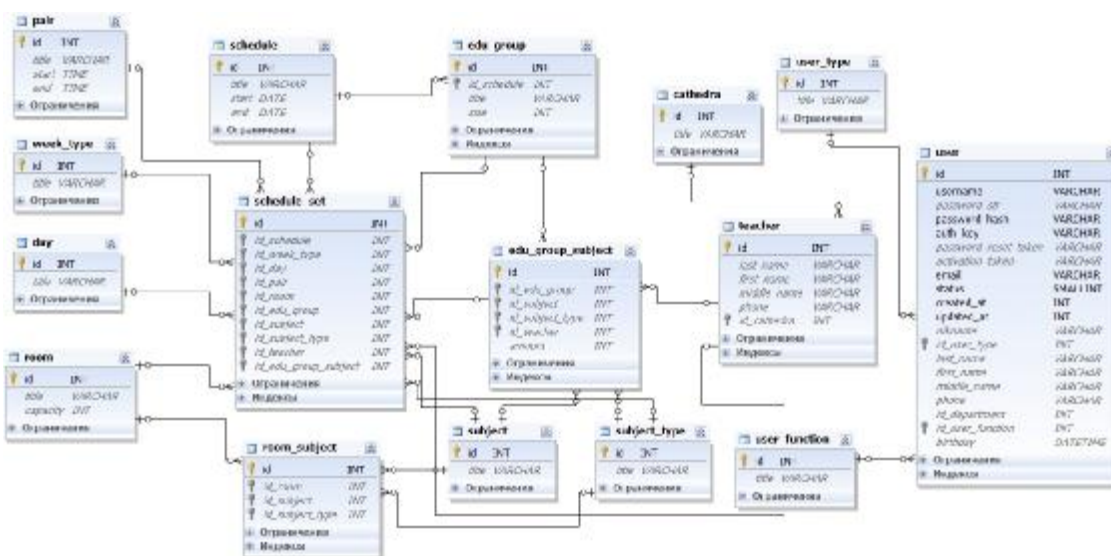


Рисунок 6. Схема базы данных

Интерфейс пользователя создан по технологии WIMP (Window – это окно, Image – это рисунок, Menu – это меню, Pointer – это указатель). Тут же применяют элементы графического интерфейса: окна диалога и приложения, дополнительное и иерархическое меню, средства ввода-вывода, значки панели инструментов, программные дополнения и т.п. Такие графические элементы отвечают и за служебные, и за основные функции программы.

В результате проделанной работы произведено проектирование и разработка веб-

приложения, позволяющего выполнять основные функции составления электронного расписания занятий.

В ходе работы определены основные направления информатизации образования, чем объясняется актуальность выбранной темы, определены основные функции разрабатываемого приложения, его архитектура, основные функции и выбраны средства разработки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баклин Д. Профессиональное программирование приложений для iPhone и iPad / [пер. с англ. ООО "Аудиономикс"]. - М., 2017.
2. Лю Б. Теория и практика неопределенного программирования. - М., 2017.
3. Бэзинс Б., Бэкил Э., Ванден Бруке З.. Java для начинающих. Объектно-ориентированный подход. - М., 2018.
4. Березин С.А., Березин Б.А. Начальный курс С и С++. - М., 2017.
5. Брайан У. Керниган, Ритчи Д.М. Язык программирования С. - М., 2017.
6. Брайан У. Керниган, Пайк Р. Практика программирования. - М., Вильямс, 2017.
7. Бунаков П.А., Лопатин А.В. Практикум по решению задач на ЭВМ в среде Delphi. - М., Инфра-М, 2018.
8. Васильев Р.А., Калянов Г.А., Левочкина Г.А. Стратегическое управление информационными системами. - М., 2017.
9. Вернон В. Реализация методов предметно-ориентированного проектирования. - М., Вильямс, 2017.

УДК 378.145: 004.89

БЕТ-ӘЛПЕТТІ ТАҢУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ САБАҚҚА ҚАТЫСУ МЕН ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН АРТТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Айтқалиева Ж.Қ.

Автор туралы мәліметтер. Айтқалиева Жанерке Қайратқызы – «Ақпараттық жүйелер» білім беру бағдарламасы, Қазақстан-Американдық еркін университетінің магистранты.

Аннотация. Мақалада арнайы алгоритмдер мен бағдарламалар арқылы бетті тану технологиясын – адамды бірегей белгілері мен сипаттамалары бойынша сәйкестендіру жүйесін пайдалану қарастырылады. Ресурстарды үнемдеу, білім берудің тиімділігін арттыру, оқытудың қолайлы ортасын құру сияқты осы технологияны енгізудің әлеуетті пайдалары қарастырылады. Деректердің құпиялылығына және жеке өмірге қол сұғылмаушылыққа байланысты ықтимал этикалық проблемалар да қозғалады.

Түйін сөздер. Бетті тану, нейрожүйе, нейронды нүктелер, аудентификация.

Сведения об авторе. Айтқалиева Жанерке Қайратқызы – магистрант Казахстанско-Американского свободного университета образовательной программы «Информационные системы».

Аннотация. В статье рассматривается использование технологии распознавания лиц – системы идентификации человека по уникальным чертам и характеристикам лица посредством специальных алгоритмов и программ. Рассматриваются потенциальные выгоды внедрения данной технологии, такие как экономия ресурсов, повышение эффективности образования, создание благоприятной среды обучения. Затрагиваются и возможные этические проблемы, связанные с конфиденциальностью данных и неприкосновенностью частной жизни.

Ключевые слова. Распознавание лиц, нейросеть, нейронные точки, аудентификация.

About the author. Aitkaliyeva Zhanerke Kairatkyzy – is a master's student at the Kazakh-American Free University of the educational program "Information Systems."

Annotation. The article considers the use of face recognition technology-a system for identifying a person by unique facial features and characteristics through special algorithms and programs. The potential benefits of implementing this technology are considered, such as saving resources, increasing the

efficiency of education, creating a favorable learning environment. However, possible ethical issues related to data privacy and privacy are also affected.

Keywords. Face recognition, neural network, neural points, audification.

Қазіргі заманғы әлемде технологиялар өмірдің көптеген салаларында, оның ішінде білім беруде де маңызды рөл атқарады. Оқушылардың сабаққа қатысуы мен ынтасын арттыруға елеулі үлес қоса алатын перспективалы технологиялардың бірі бет тану технологиясы болып табылады.

Оқуға қатысудың төмендігі және оқуға ынталандырудың болмауы көптеген елдердің білім беру жүйесіндегі елеулі проблемалар болып табылады. Олар үлгерімнің төмендеуіне, материалды игерудегі қиындықтарға және сайып келгенде оқушылардың неғұрлым төмен академиялық нәтижелеріне алып келуі мүмкін. Бетті тану технологиясын қолдану осы проблемаларды шешуге инновациялық тәсілді ұсынады.

Бетті тану технологиясы арнайы алгоритмдер мен бағдарламалардың көмегімен адами беттің бірегей қасиеттері мен сипаттамаларын талдауға негізделген. Жүйе көз, мұрын, ауыз сияқты беттің негізгі элементтерін, сондай-ақ олардың өзара орналасуы мен арақатынасын ажырата отырып, бейнелерді немесе бейне ағындарды сканерлейді және өңдейді. Алынған деректер нақты адамды сәйкестендіруге мүмкіндік бере отырып, қолда бар деректер базасымен салыстырылады.

Бетті тану сабаққа қатысушыларды есепке алу процесін жеңілдеті отырып, оқушылардың сабаққа қатысуын автоматты түрде тіркеуге мүмкіндік береді. Оған қоса, келушілер туралы деректер заңдылықтарды анықтау және бос орындар проблемаларына уақтылы ден қою үшін талдануы мүмкін. Бұдан басқа, бетті тану технологиясы оқытудың дербес тәсілдері мен интерактивті әдістемелердің көмегімен оқушылардың тартылуы мен мотивациясын арттыру үшін жаңа мүмкіндіктер ашады.

Қатысу туралы жазбаларды жүргізу және бағалау әрбір ұйымның тиімділігін талдау үшін шешуші мәнге ие. Кіруді бақылау жүйесін құрудың мақсаты кіруді есепке алудың дәстүрлі әдісін автоматтандыру болып табылады. Адаммен аз өзара іс-қимыл кезінде қатысуды басқарудың автоматтандырылған жүйесі қатысушыларды бағалау және тексеру бойынша күнделікті міндеттерді орындайды. Қарқындылық үлкен болғанда, қатысуды белгілеудің дәстүрлі нысаны өте көп еңбекті қажет ететін және күрделі болады. Кіру жүйесін автоматтандырудың әдеттегі әдістерден артықшылығы бар, ол уақытты үнемдейді, сондай-ақ мониторинг үшін пайдаланылуы мүмкін. Төменде айтылғандар сияқты басқа биометриялық әдістер де қатысу процесін автоматтандыру үшін пайдаланылуы мүмкін:

1. Журналға жазу
2. Саусақ іздері негізіндегі жүйе
3. IRIS тану
4. RFID негізделген жүйе
5. Бет тану

Бет тану жоғарыда сипатталған барлық әдістердің ішінен неғұрлым бірегей, тиімді, дәл және үнемді болып табылады. Схемада төменде егжей-тегжейлі талқыланатын бірнеше кіші тапсырмалар бар.

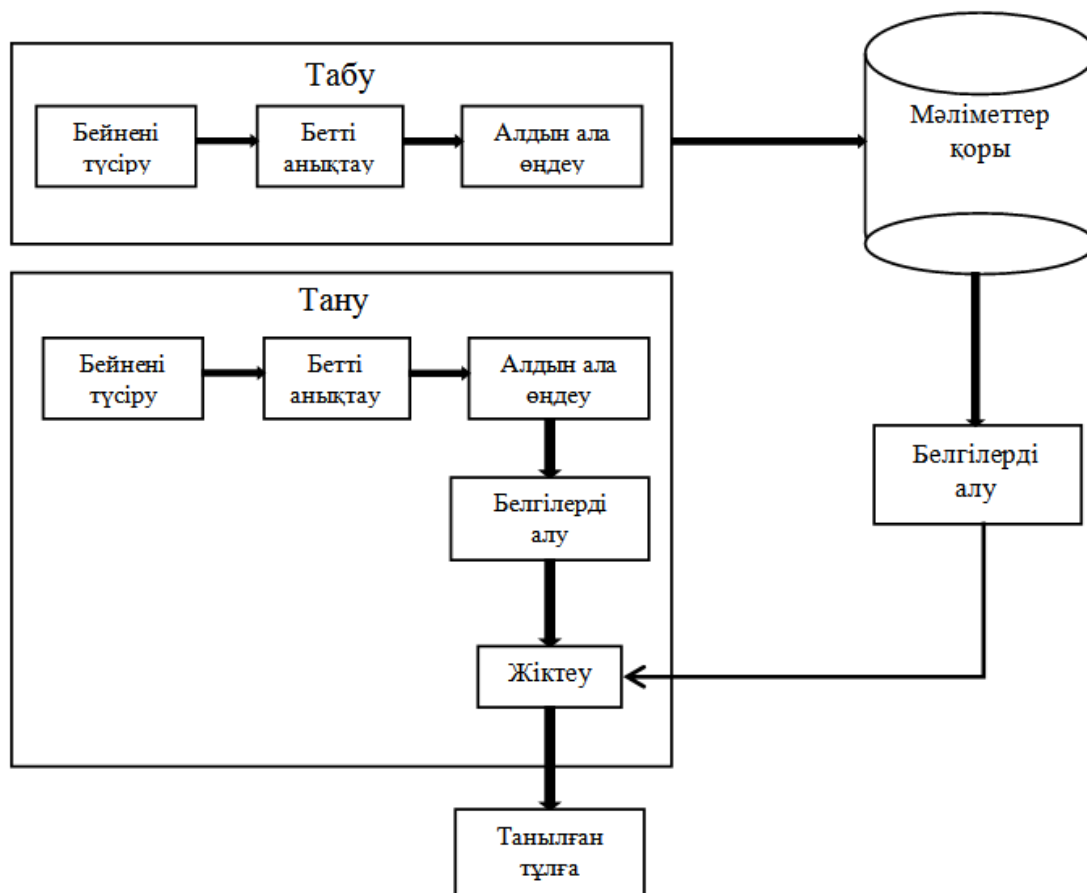
1. Суретке түсіріп, ондағы барлық адамдарды анықтау.
2. Егер ол басқа бағытта бұрылып тұрса немесе жарығы нашар болса да, оның әлі де сол адам екенін есте сақтау үшін адамға назар аудару қажет.
3. Басқа фотосуреттерден ажыратуға көмектесетін бет ерекшеліктеріне назар аудару керек. Мұрны, көздің тереңдігі, бет пропорциясы, терінің түсі және т.б. – мінездеме мысалдары мыналар. Адам миы бетті оңай таниды. Компьютерлер сондай-ақ тұлғалардың даралығын сәйкестендіру үшін бағдарламалауы мүмкін, сондықтан машинаны олардың ерекше сипаттамалары негізінде тұлғаларды қалай ажырату керек соған үйрету қажет. Төменде көрініп тұрғандай, бет тануды екі санатқа бөлуге болады:

1. Тексеру;
2. Сәйкестендіру.

Тексеру – бұл бірін-бірі салыстыру процесі (сәйкес келеді немесе сәйкес келмейді). Құрал жүйелерді, телефондарды және басқа да электрондық құрылғыларды бұғаттау және бұғаттаудан шығару үшін пайдаланылуы мүмкін.

Сәйкестендіру – бұл N сияқты жеке адамдар тобындағы жеке тұлғаны ажырату әдісі.

Камера арқылы студенттерді анықтаудың архитектурасын келесідей беруге болады (Сурет 1) [2].



Сурет 1. Ұсынылған жүйе архитектурасы

Студенттерді сәйкестендіру үшін қолдануға болатын бетті тану жүйесінің кейбір алгоритмдері:

1. Haar Cascade Classifier:

Haar Cascade Classifier - кескіндер мен бейнелердегі нысандарды анықтау үшін машиналық оқыту алгоритмі. Оны Пол Виола мен Майкл Джонс 2001 жылы өздерінің «Rapid Object Detection using a Boosted Cascade of Simple Features» атты жұмысында ұсынған.

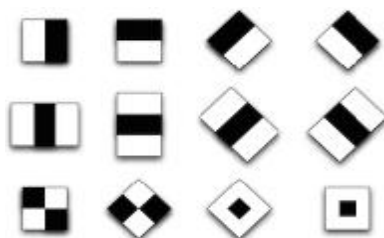
- Бұл алгоритм бейнедегі нысандарды табу үшін Хаар белгілерін пайдалануға негізделген.

- Ол фотосуреттердегі немесе бейнелердегі адамдарды табу үшін қолданылуы мүмкін.

- Ол әрдайым жоғары дәлдікті қамтамасыз етпесе де, оның қарапайымдылығы мен жылдамдығы оны кейбір қосымшалар үшін танымал таңдау етеді [1].

Виола-Джонс әдісі

Әдетте әрбір әдістің негізі бар, онсыз бұл әдіс мүлдем жұмыс атқармас еді, ал осы негіздің үстінен қалған бөліктің бәрі құрылады. Виола-Джонс әдісінде бұл негізді Хаар примитивтері құрайды, олар берілген тікбұрышты аумақты тікбұрышты ішкі аймақтардың әртүрлі типтерінің жиындарына бөлуді білдіреді.



Сурет 2. Хаар белгілері

Хаар примитивтерінің негізгі түрлері:

2-тікбұрышты белгілер: Олар суреттегі түрлі жағдайлар мен масштабтарды алатын тікбұрыштың ішіндегі екі аралас аумақтың пиксель сомасының айырмасы ретінде анықталады.

3-тікбұрышты белгілер: Бұл белгілер үш аралас аумақты қамтиды, мұнда ортаңғы аумақ басқа екеуінің сомасынан шегеріледі.

4-тікбұрышты белгілер: Олар диагональды қарама-қарсы облыстар сомасының айырмасы есептелетін квадрат түрінде орналасқан төрт аралас тікбұрышты облыстардан тұрады.

Бұл белгілер кескінде шекаралар немесе текстуралардың өзгерістері сияқты белгілі бір сипаттамалардың болуын немесе болмауын тез анықтауға мүмкіндік береді. Мысалы, 2-тікбұрышты белгі бейненің қараңғы және ашық аймақтары арасындағы шекараны көрсетуі мүмкін [1].

2. Local Binary Pattern Histogram (LBPН):

LBPН-тің алғашқы процедуралық қадамы аралық бейнені жасау болып табылады, ол бастапқы бейненің бет-әлпетін көрсетеді және оны жақсы көрсетеді. Алгоритм мұны параметрлер мен көршілерінің радиусына байланысты жылжымалы терезе идеясын пайдалана отырып орындайды.

Бұл техника төмендегі диаграммада бейнеленген:

Түсінуді жеңілдету үшін оны жоғарыдағы сызбаға сүйенетін шағын тәсілдерге бөліп қарайық:

Айталық, бізде сұр бет бейнесі бар.

- Біз осы суреттің 3x3 пиксель терезесін ала аламыз.

Түсінуді жеңілдету үшін оны жоғарыдағы сызбаға сүйенетін шағын тәсілдерге бөліп қарайық:

Айталық, бізде сұр бет бейнесі бар.

- Біз осы суреттің 3x3 пиксель терезесін ала аламыз.

Оны сондай-ақ әрбір пиксель қарқындылығымен (0255) 3x3 матрицасы ретінде түсіндіруге болады.

• Осыдан кейін бізге матрицаның орталық мәнін табалдырық ретінде пайдалану керек.

• Бұл мән сегіз көршілерден алынған жаңа мәндерді анықтау үшін пайдаланылатын болады.

• Орталық мәндегі әрбір көрші үшін жаңа екілік мәнді жасаймыз. Шектен жоғары немесе тең мәндер үшін біз 1-ді пайдаландық, ал кіші мәндер үшін біз 0-ді пайдаландық.

• Матрицада тек екілік мәндер болуы мүмкін (орталық мәнді елемей). Матрицадағы әрбір орналасу орнының әрбір екілік мәні жол бойынша жаңа екілік мәніне біріктірілуі тиіс (мысалы, 10001101). Айта кету керек, әр түрлі авторлар екілік мәндерді әртүрлі

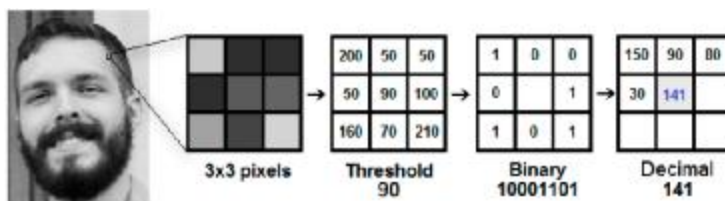
пішінде біріктіреді (мысалы, сағат тілі бойынша), бірақ соңғы нәтиже бірдей.

- Екілік мән одан кейін ондық мәнге түрлендіріледі және бастапқы бейненің пикселі болып табылатын матрицаның орталық мәніне беріледі радиустар мен көршілердің саны.

- Бұл алгоритм беттің текстуралық ерекшеліктерін сипаттау үшін жергілікті бинарлық үлгілерді пайдаланады.

- LBPН суреттегі әрбір пиксель үшін жергілікті бинарлық үлгілердің гистограммасын жасайды.

- Ол әртүрлі жарықтандыру және сыртқы параметрлерді ауыстыру жағдайларында бетті тану үшін тиімді болуы мүмкін [5].



Сурет 3. LBPН алгоритмі

3. Deep Learning-Based Approaches:

- Тікелей нейрондық желілер (CNN) сияқты нейрондық желілерді пайдалана отырып, бетті тануда жоғары дәлдікке қол жеткізуге болады.

- Үлкен деректер жиынында оқытылған модельдер бейнелерден жоғары деңгейлі белгілерді алып шығуы және сәйкестендірудің жоғары сенімділігін қамтамасыз етуі мүмкін [2].

Терең оқыту (Deep Learning, DL) - күрделі мәселелерді шешу үшін жасанды нейрондық желілерді пайдаланатын Машиналық оқыту саласы. Терең оқытудың кейбір аспектілері:

Нейрондық желілер:

Нейрондық желі - бұл адам миының жұмысына еліктейтін модель. Ол өзара байланысты көптеген жасанды нейрондардан тұрады.

Терең нейрондық желілерде көптеген қабаттар бар, бұл оларға күрделі функцияларды үйренуге мүмкіндік береді.

Терең оқытуды қолдану:

Терең оқыту көптеген салаларда сәтті қолданылады, мысалы:

Компьютерлік көру: нысанды тану, кескінді сегменттеу, ақауларды анықтау және т.б.

Табиғи тілді өңдеу: автоматты аударма, мәтінді талдау, мәтінді құру.

Биоинформатика: геномдық деректерді талдау, ақуыз құрылымын болжау.

Робототехника және басқару: роботты оқыту, автономды навигация.

Конволюциялық нейрондық желілер (CNN):

CNN-компьютерлік көруде кеңінен қолданылатын терең нейрондық желінің бір түрі.

Олар кескінді өңдеуге маманданған және белгілерді алу үшін арнайы қабаттары бар.

Ақауларды анықтау және deepfake:

Терең оқыту суреттер мен бейнелердегі ақауларды анықтау үшін де қолданылады.

Атап айтқанда, deepfake - генеративті модельдер арқылы жасалған жалған кескіндер мен бейнелерді анықтауға арналған зерттеулер бар.

Бетті тану арқылы студенттерді бақылау жүйесінің оң және теріс жақтарын қарастыру:

Артықшылықтары:

Сабакқа қатысуды есепке алу:

Жүйе студенттердің сабаққа қатысуын автоматты түрде тіркеуге мүмкіндік береді. Бұл оқу орындары үшін ыңғайлы және бухгалтерлік есептің уақытын қысқартуға мүмкіндік береді.

Қауіпсіздікті арттыру:

- Бетті тану рұқсатсыз кірудің алдын алуға көмектеседі.
- Жүйе бейтаныс адамдардың пайда болуы туралы сигнал бере алады.

Тәртіпті күшейту:

- Студенттің келу / кету уақытын белгілеу мүмкіндігі.
- Бұл жауапкершілікті мінез-құлыққа ықпал етеді.

Кемшіліктері:

Құпиялылық және жеке деректер:

- Жүйе студенттердің биометриялық деректерін жинайды және сақтайды.
- Құпиялылықты бұзу және деректердің бұзылу қаупі болуы мүмкін.

- Дәлдік және жалған позитивтер:

- Бетті тану жүйесі әрдайым студенттерді дәл анықтай бермейді.
- Жалған позитивтер болуы мүмкін, әсіресе сыртқы түрі өзгерген кезде (мысалы, шаштың өзгеруі).

Техникалық аспектілерге тәуелділік:

- Жүйенің өнімділігі жабдықтың сапасына және жарықтандыруға байланысты.
- Жабдықтың істен шығуы немесе істен шығуы жағдайында сабаққа қатысуды ескере отырып, проблемалар туындауы мүмкін.

Бетті тану жүйелері білім беру мекемелері үшін пайдалы болуы мүмкін, бірақ оларды енгізу құпиялылыққа назар аударумен және жұмыстың сенімділігін қамтамасыз етумен қатар жүруі керек.

Қорытынды

Бетті тану технологиясы білім беруде үлкен әлеуетке ие. Бұл процестерді автоматтандыруға, білім алушылардың ынтасын арттыруға және сабаққа қатысу туралы нақты ақпараттарды алуды қамтамасыз етуге көмектеседі. Терең оқыту және нейрондық желілер білім беру ортасын өзгерте алатын қуатты құралдар болып табылады. Бетті тану технологиясы оқушылардың есебін автоматтандыруды және ынтасын арттыруды қамтамасыз ету арқылы білім беру жүйелерін айтарлықтай жақсарта алады. Бұл процесте терең оқыту және бетті тану алгоритмдері шешуші рөл атқарады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Face recognition with OpenCV, Python, and deep learning – [https:// pyimagesearch.com/2018/06/18/face-recognition-with-opencv-python-and-deep-learning/](https://pyimagesearch.com/2018/06/18/face-recognition-with-opencv-python-and-deep-learning/)
2. Student Attendance Monitoring System Using Face Recognition-https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3851056
3. Работа каскада Хаара в OpenCV в картинках: теория и практика – <https://habr.com/ru/companies/recognitor/articles/228195/>
4. Viola P. and Jones M. Robust real-time face detection. IJCV 57(2), 2004
5. Chilap P., Chaskar N., Amup V., Pawar S. Haar Cascade Algorithm And Local Binary Pattern Histogram LBPH Algorithm In Face Recognition

УДК 004.89

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ ХРАНЕНИЯ И
УПРАВЛЕНИЯ АРХИВНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ

Карпович Р.И.

Сведения об авторе. Карпович Руслан Игоревич – магистрант ОП «Информационные системы» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В данной научной статье исследуется применение технологии GPT-4 для создания адаптивных учебных материалов, способных самостоятельно настраиваться под индивидуальные особенности и потребности учащихся. Исследование фокусируется на анализе потенциала GPT-4 в контексте образовательного процесса, предлагая методологию разработки и интеграции адаптивных учебных программ, которые используют преимущества искусственного интеллекта для персонализации обучения.

Ключевые слова. GPT-4, адаптивное обучение, персонализация обучения, искусственный интеллект, образовательные технологии.

Автор туралы мәліметтер. Карпович Руслан Игоревич - Қазақстан-Американдық еркін университетінің "Ақпараттық жүйелер" ББ магистранты.

Аннотация. Бұл ғылыми мақалада оқушылардың жеке ерекшеліктері мен қажеттіліктеріне дербес бейімделе алатын бейімделгіш оқу материалдарын жасау үшін GPT-4 технологиясын қолдану зерттеледі. Зерттеу GPT-4 әлеуетін білім беру үдерісінің мәнмәтінінде талдауға бағытталған, оқытуды жекелендіру үшін жасанды интеллекттің артықшылықтарын пайдаланатын адаптивті оқу бағдарламаларын әзірлеу және біріктіру әдістемесін ұсынады.

Түйін сөздер. GPT-4, адаптивті оқыту, оқытуды жекелендіру, жасанды интеллект, білім беру технологиялары.

Author. Ruslan I. Karpovich is a master's student in the Department of Information Systems at the Kazakh-American Free University.

Abstract. This scientific article explores the use of GPT-4 technology to create adaptive learning materials that can independently adapt to the individual characteristics and needs of students. The research focuses on analyzing the potential of GPT-4 in the context of the educational process, offering a methodology for developing and integrating adaptive learning programs that take advantage of artificial intelligence to personalize learning.

Keywords. GPT-4, adaptive learning, personalization of learning, artificial intelligence, educational technologies.

Создание и внедрение онлайн-платформ для хранения и управления архивными материалами в университетах представляют собой важный и своевременный вопрос в условиях цифровой трансформации общества.

Проектирование и реализацию онлайн-платформы для хранения и управления архивными материалами в университете, определяется необходимостью адаптации к современным цифровым реалиям, сохранения и популяризации культурного и научного наследия, повышения эффективности управления архивами и обеспечения безопасности данных. Данный подход способствует развитию образовательного и научного потенциала университета, улучшая доступность и сохранность важных архивных материалов.

Существует значительное количество научных исследований, технологий и практических примеров, которые могут служить основой для дальнейшего развития и внедрения подобных систем в университетах. Тем не менее, продолжается активное исследование и совершенствование методов и технологий для обеспечения безопасности, и эффективности управления архивами, что подчеркивает актуальность и важность данной темы.

Архивные материалы - это документы, предназначенные для длительного хранения ввиду их исторического, культурного, научного или административного значения. Архивы являются важным источником информации для исследований, управления и принятия решений в различных областях работы. Сюда входят письменные документы, фотогра-

фии, видео и аудио, цифровые данные и другие типы документов [1].

Понимание понятия и классификации архивных материалов является основой разработки эффективных систем хранения и управления файлами. Важно учитывать разнообразие типов документов и особые требования к их хранению и обработке, чтобы обеспечить их сохранность и доступность для будущих поколений.

Основные принципы работы с документами включают централизацию учета, непрерывность и динамичность процессов учета, а также обеспечение целостности и достоверности информации о документах. Для учета используются единые учетные единицы, такие, как архивный фонд и единица хранения, которые могут включать в себя различные типы документов.

Основные учетные документы включают книгу приема-выдачи документов, списки фондов, описи дел и документов, а также другие учетные и бухгалтерские документы, необходимые для отслеживания состава и изменений в фондах архивов.

Архив - учреждение или структурное подразделение организации, осуществляющее хранение, комплектование, учёт и использование архивных документов. Архив отвечает за обработку и хранение различных данных или документов. К архиву относятся люди, учреждения, предприятия, которые непосредственно работают с архивом. К таким людям относятся архивариусы.

Архивариус может работать непосредственно с хранящимися в архиве документами или выполнять определенную обработку документов.

За каждым архивариусом закреплено определенное количество подчиненных для работы с документами.

В зависимости от тематической области система строится с учетом следующих особенностей и ограничений:

- 1) Не каждый сотрудник имеет доступ к файлу.
- 2) Не каждый сотрудник имеет право обрабатывать архивную информацию.
- 3) Доступ к архиву имеют только Архивариус (начальник отдела архивов) и директор компании, где установлен «Архив».
- 4) Не все могут просмотреть архивные данные.
- 5) В «Архиве» не может быть двух одинаковых документов.
- 6) В архивном отделе не может быть двух одинаковых сотрудников.
- 7) Сотрудники архивного отдела делятся на две категории: 1-я категория (сотрудники, которым разрешено просматривать, обрабатывать, запрашивать и выдавать требуемую информацию или документы) и 2-я категория (сотрудники, которые могут только просматривать наличие этой информации или документа в файле) [2].

Программный комплекс архивирования выполняет следующие функции:

- 1) Убедитесь, что используются электронные изображения файлов.
- 2) Преобразовать бумажные файлы организации в электронный формат, обеспечить хранение электронных изображений документов в электронном хранилище данных.
- 3) Ручная регистрация технологических карт и документов, не зарегистрированных в программном комплексе «Офисное дело».
- 4) Автоматизированное формирование номенклатуры бизнес-тем.
- 5) Группировка дел внутри фонда, использование хронологической и структурной схемы систематизации дел.
- 6) Экспертиза ценности документов, в том числе отбор документов на хранение государством, контроль сроков их хранения на основе принятых критериев; выделение ящиков для уничтожения.
- 7) Учет и контроль движения процессов и документов, ведение карт замены выданных процессов и документов.
- 8) Формирование основных форм отчетности [3].

Функциональные особенности. При передаче файлов в архив для каждого файла создается карточка с реквизитами архивного хранения (даты открытия и закрытия файла, название коробки, количество листов и т.д.). Подробности о систематизации документар-

ного фонда включены в регистрационную форму.

В процесс хранения файлов отслеживает перемещение, доставку, возврат и утилизацию коробок и документов. Поддерживает возможность быстрого отслеживания возврата лично выданных файлов и документов.

Возможность поиска атрибутов обеспечивается как по реквизитам дела, так и по реквизитам документа. Предварительная модель базы данных показана на рисунке 1.

Основной модуль – это модуль, с которым совместно работают другие модули разрабатываемого программного обеспечения. Этот модуль является связующим звеном между другими модулями.

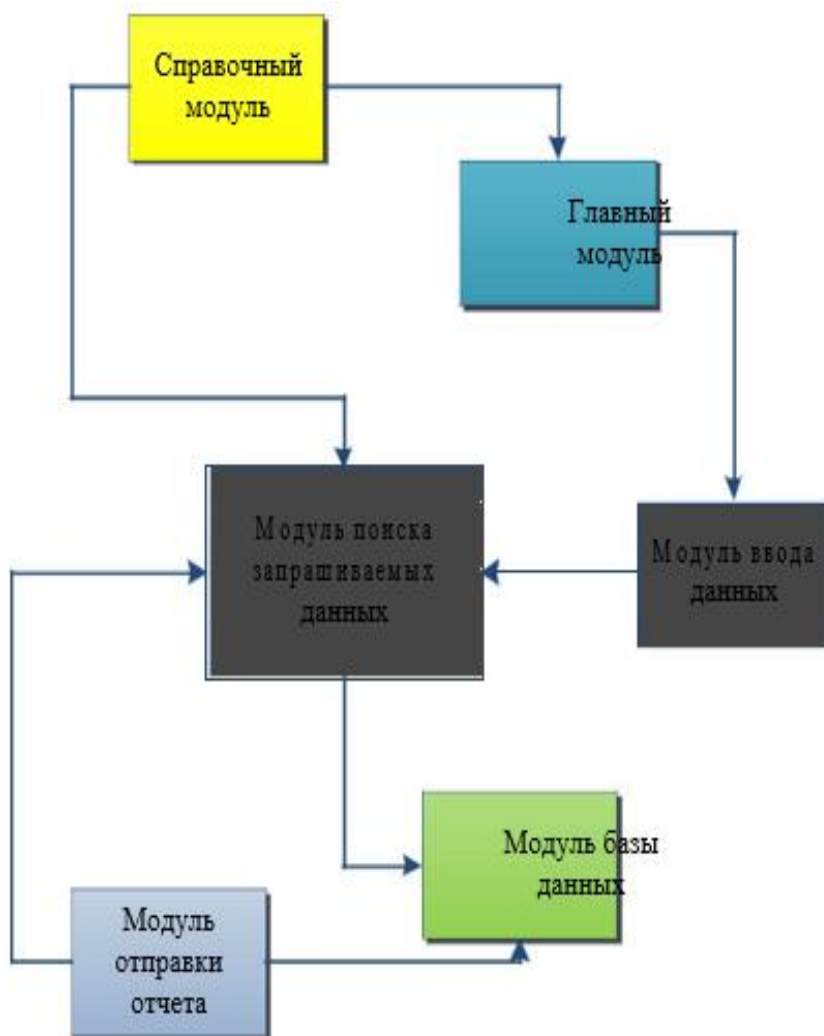


Рисунок 1. Предварительная модель базы данных

Модуль справки – модуль, отвечающий за предоставление необходимой информации пользователю. Отвечает за работу интерактивного помощника.

Модуль ввода данных – модуль, отвечающий за получение информации от пользователя.

Модуль получения запрошенных данных – модуль отвечает за подключение интерактивного помощника (при необходимости) и получение данных.

Модуль базы данных – этот модуль отвечает за работу пользователя с базами данных, то есть поиск данных в базе данных (ограниченно для пользователя, то есть он только ищет, но не может ничего изменить).

Для разработки программного обеспечения и моделирования бизнес-процессов мы используем принципы объектного моделирования. В настоящее время существует 13 диаграмм UML 2.0:

1. Схема деятельности.
2. Диаграмма классов.
3. Схема подключения.
4. Схема компонентов.
5. Схема составляющих структур.
6. Схема реализации.
7. Сводная диаграмма взаимодействия.
8. Схема объекта.
9. Схема упаковки.
10. Циклограмма.
11. Схема конечного автомата.
12. Схема синхронизации.
13. Диаграмма вариантов использования.

Наиболее часто используются 1-9.

Диаграмма вариантов использования используется для демонстрации возможностей разных пользователей в зависимости от предоставленных им разрешений.

Определение действующих лиц:

- 1) Архивариус (начальник архивного отдела).
- 2) Помощник архивариуса.
- 3) Пользователь (человек, желающий получить данные из файла).

Сценарии использования:

- 1) Проверяет работу помощника.
- 2) Обработывает данные.
- 3) Поиск данных.
- 4) Отправляет запрос на поиск или обработку данных [4].

На рисунке 2 показана диаграмма вариантов использования.

База данных - это система данных, которая организует и хранит данные. Большинство баз данных содержат несколько таблиц, каждая из которых может содержать несколько полей.

С другой стороны, система управления базами данных (СУБД) представляет собой программную систему, которая использует традиционный метод каталогизации, извлечения и запроса данных. СУБД организует и обрабатывает поступающие данные, а также позволяет пользователям и другим программам изменять или удалять их [5].

Схема базы данных показана на рисунке 3. Она содержит пять таблиц, связанных друг с другом. Таблица пользователей содержит информацию о пользователе, такую как (имя пользователя, пароль, тип). Например, таблица `archive_doc` содержит всю информацию, относящуюся к архиву (название, номер, дата, от, до, имя файла, файл, заметка, изображение). И так по остальным таблицам.

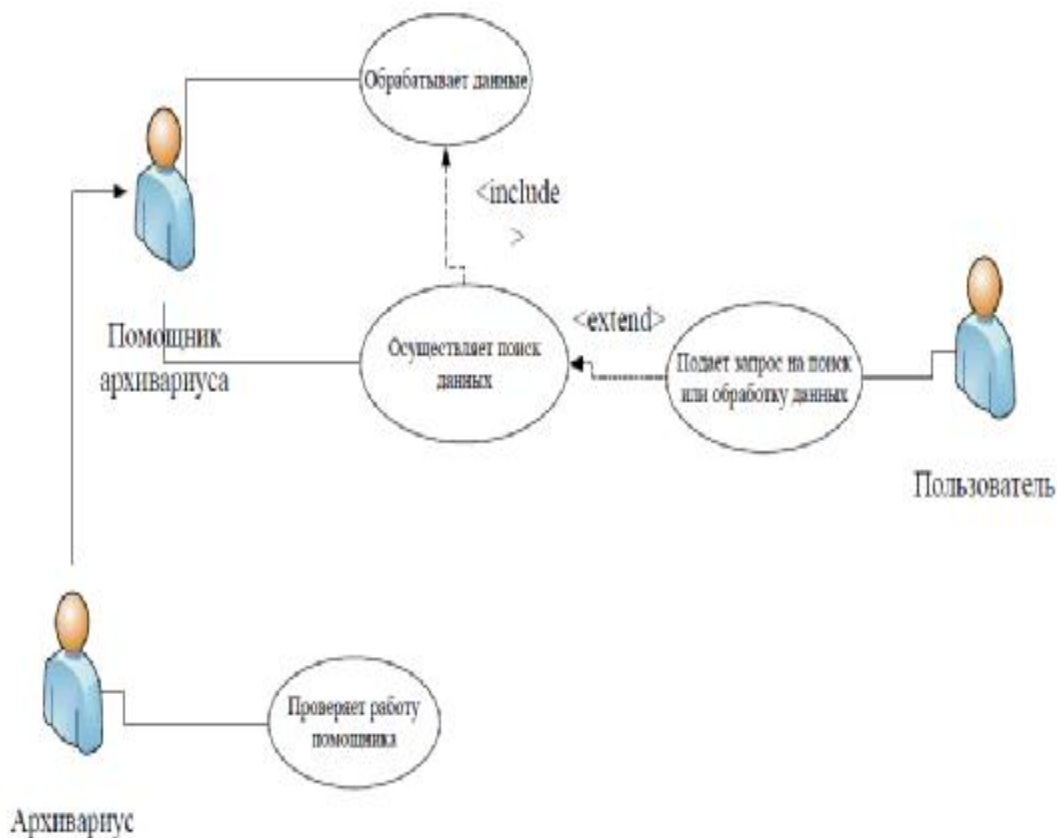


Рисунок 2. Диаграмма вариантов использования

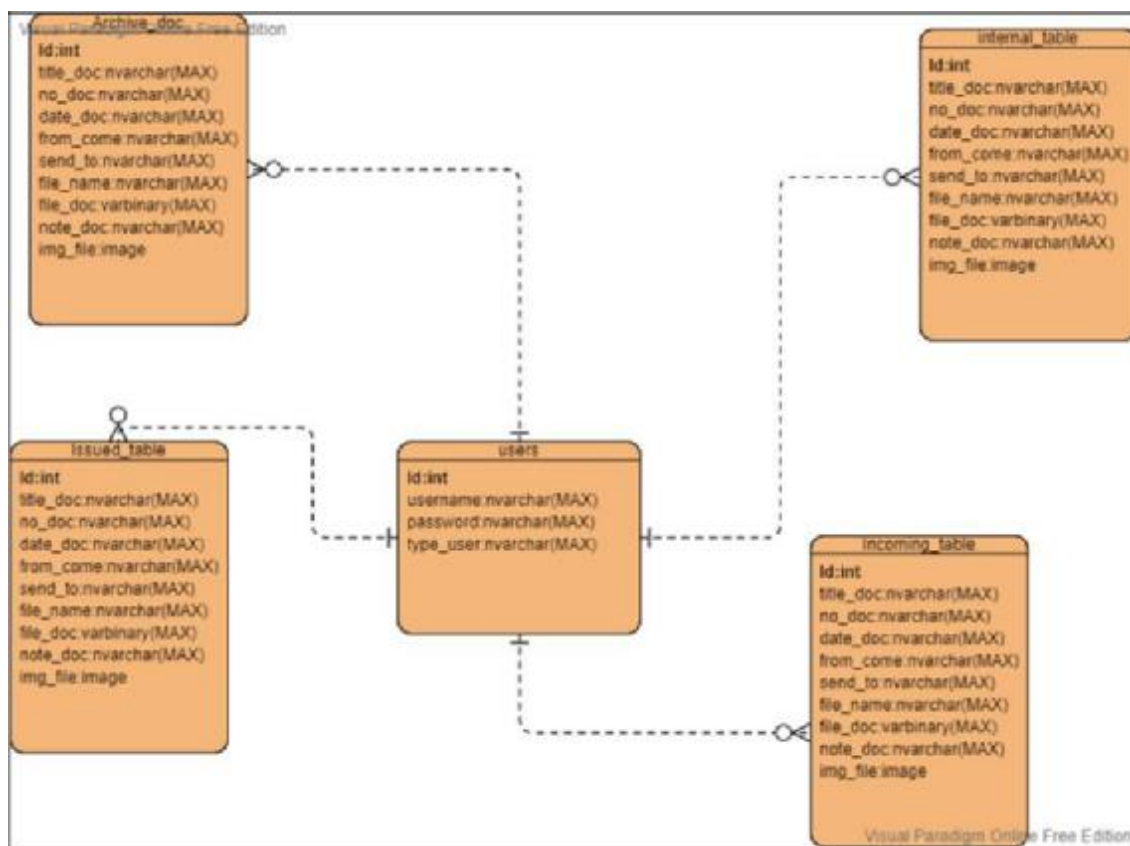


Рисунок 3. Схема базы данных

В рамках данного исследования была успешно разработана и реализована онлайн-платформа для хранения и управления архивными материалами в университете. Эта платформа сочетает в себе современные технологии и методы, что позволяет обеспечить высокую степень автоматизации процессов, надежность, безопасность и доступность архивных данных.

Исследование охватывает следующие ключевые аспекты:

1. Проектирование и реализация системы:

- разработана архитектура платформы, включающая использование облачных технологий и методов машинного обучения для автоматизации управления архивными материалами.

- создан интуитивно понятный пользовательский интерфейс, адаптированный для различных категорий пользователей, что обеспечивает удобный доступ к архивным документам.

2. Управление метаданными:

- внедрена адаптивная система управления метаданными, позволяющая автоматически генерировать и обновлять метаданные на основе анализа содержимого документов, что значительно упрощает процесс классификации и поиска.

3. Обеспечение безопасности данных:

- разработаны и внедрены комплексные меры безопасности, включающие многослойное шифрование и адаптивные механизмы контроля доступа, что обеспечивает защиту конфиденциальной информации и предотвращение несанкционированного доступа к архивным материалам.

4. Долгосрочное сохранение данных:

- разработаны и внедрены стратегии и алгоритмы цифрового сохранения, которые обеспечивают долгосрочную сохранность и доступность архивных материалов, что важно для сохранения исторического, культурного и научного наследия.

Практическая значимость исследования заключается в возможности непосредственного внедрения разработанной онлайн-платформы в деятельность университетов, что приведет к повышению эффективности управления архивами, улучшению доступности данных и снижению затрат на создание и обслуживание физической инфраструктуры для хранения архивных материалов. Платформа способствует более качественному обучению и исследовательской деятельности, поддерживает развитие новых научных направлений и проектов.

Данное исследование вносит значительный вклад в развитие технологий управления архивными материалами и может служить основой для дальнейших исследований и разработок в этой области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абишева М. Б. Современные проблемы архивоведения в Казахстане // Архивное дело Казахстана. – 2019. – №3(2). – С. 45-58.
2. Тургумбаев Ж. К. Виды архивных документов и их классификация // Архивное наследие Казахстана. – 2022. – №2(3). – С. 90-101.
3. Нурсейтова Л. С. Оцифровка архивных документов: перспективы и вызовы // Журнал казахстанской архивистики. – 2021. – №5(1). – С. 78-89.
4. Буч Г., Рамбо Д., Якобсон И. Введение в UML от создателей языка. – М., 2012.
5. Мартишин С.А., Симонов В.Л., Храпченко М.В. Базы данных. Практическое применение СУБД SQL- и NoSQL-типа для применения проектирования информационных систем. – М., 2022.

УДК 159.9

**РЕЛАКСАЦИОННЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО СНЯТИЯ
ТРЕВОЖНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Глушкова Л.Н.

Сведения об авторах. Глушкова Лидия Николаевна - кандидат психологических наук, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматривается проблема тревожности студентов в образовательной среде и возможности релаксационного тренинга как эффективного средства ее снижения. Исследование базируется на анализе тревожности как эмоционального состояния, а также личностной и ситуативной тревожности. В рамках экспериментального исследования, проведенного среди студентов Казахстанско-Американского свободного университета, были использованы различные психодиагностические методики (шкала оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, личностная шкала тревожности Д. Тейлора, тест «Социальный интеллект» Гилфорда и др.). В ходе исследования выявлена корреляция между уровнем тревожности и социальным интеллектом студентов. Проведенный релаксационный тренинг показал значительное снижение уровня тревожности и рост показателей социального интеллекта у студентов экспериментальной группы. Разработанный тренинг может быть рекомендован для внедрения в образовательную практику высших учебных заведений с целью улучшения психоэмоционального состояния студентов и повышения их адаптации к стрессовым ситуациям учебного процесса.

Ключевые слова. Тревожность, релаксационный тренинг, ситуативная тревожность, личностная тревожность, стресс, студенческая среда, социальный интеллект, адаптация, психоэмоциональное состояние, образовательная среда.

Автор туралы мәліметтер. Глушкова Лидия Николаевна – психология ғылымдарының кандидаты, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Мақалада студенттердің білім беру ортасындағы мазасыздық мәселесі және оны төмендетудің тиімді құралы ретінде релаксациялық оқыту мүмкіндігі қарастырылады. Зерттеу мазасыздықты эмоционалды күй ретінде, сондай-ақ жеке және ситуациялық мазасыздықты талдауға негізделген. Қазақстан-Американдық еркін университетінің студенттері арасында жүргізілген эксперименттік зерттеу аясында әртүрлі психодиагностикалық әдістер қолданылды (Ч.Д. Спилбергердің мазасыздықты бағалау шкаласы – Ю.Л. Ханин, Д. Тейлордың мазасыздықтың жеке шкаласы, Гилфордтың "Әлеуметтік интеллект" тесті және т.б.). Зерттеу барысында мазасыздық деңгейі мен студенттердің әлеуметтік интеллектісі арасындағы корреляция анықталды. Өткізілген релаксациялық тренинг эксперименттік топ студенттерінде мазасыздық деңгейінің айтарлықтай төмендегенін және әлеуметтік интеллект көрсеткіштерінің өскенін көрсетті. Өзірленген тренинг студенттердің психоэмоционалды жағдайын жақсарту және олардың оқу үдерісінің стресстік жағдайларына бейімделуін арттыру мақсатында жоғары оқу орындарының білім беру тәжірибесіне енгізу үшін ұсынылуы мүмкін.

Түйін сөздер. Мазасыздық, релаксация тренингі, ситуациялық мазасыздық, жеке мазасыздық, стресс, студенттік орта, әлеуметтік интеллект, бейімделу, психоэмоционалды күй, білім беру ортасы.

About the author. Lidiya N. Glushkova is a Candidate of Psychological Sciences, senior lecturer at the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article discusses the problem of student anxiety in the educational environment and the possibilities of relaxation training as an effective means of reducing it. The study is based on the analysis of anxiety as an emotional state, as well as personal and situational anxiety. As part of an experimental study conducted among students of the Kazakh-American Free University, various psychodiagnostic methods were used (the C.D. Spielberger – Y.L. Khanin anxiety assessment scale, the D.D. Khanin personal anxiety scale). Taylor, Guilford's Social Intelligence test, and others). The study revealed a correlation between the level of anxiety and the social intelligence of students. The conducted relaxation training showed a significant decrease in anxiety levels and an increase in social intelligence indicators among the students of the experimental group. The developed training can be recommended for implementation in the educational practice of higher educational institutions in order to improve the psycho-emotional state of students and increase their adaptation to stressful situations of the educational process.

Keywords. Anxiety, relaxation training, situational anxiety, personal anxiety, stress, student environment, social intelligence, adaptation, psycho-emotional state, educational environment.

Актуальным является исследование тревожности как состояния, возникающего под воздействием стрессовых факторов, и фрустрации социальных потребностей. Согласно данным ВОЗ, около 45% всех заболеваний возникает вследствие стрессовых ситуаций [1]. В исследованиях специалистов по тревожности и стрессу в образовательной среде выявлено, что студенты чаще всего встречаются с этими состояниями именно в вузе – 67 %. Подавляющее большинство студентов – 92,5 % – испытывали стресс во время ответов на экзаменационной сессии [1]. Определенный уровень тревожности – естественное и обязательное основание для активной деятельности. Существует индивидуальный оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Однако, повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. В литературе интерпретация тревоги как эмоционального состояния сближается с эмоцией страха, беспокойства. Преимущественно тревогу рассматривают как негативное состояние, связывая ее с переживаниями стресса, это реакция на стресс, которому подвергается индивид, но переживание тревоги свойственно любому человеку в адекватных ситуациях [2].

Проблеме исследования тревожности посвящены многие работы ученых. Среди них такие исследователи как Астапов В. М., Лазарус Р., Прихожан А. М. [3], Мартене Р., А.С. Спиваковская, Л.М.Костина, А.М. Прихожан, О.А. Коробанова, Р.С. Немов, Е.Г.Петрова, Л.А. Бурнес, Р.К. Хабова и др. В Казахстане проблемой тревожности занимались такие ученые как Нугуманова Ш.М., Смагулова Н.К., Омарханова Л.М. и др. Анализ огромного количества исследований дает основание судить о том, что в соответствии с проблемой изучения тревожности, исследователи ставят задачи определения условий, способствующих нахождению эффективных путей снятия тревожности.

Как показано многими исследователями, важно концептуальное различение понятий тревоги как состояния и тревожности как свойства личности. Устойчивые проявления тревожности принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты, т.е. «личностная тревожность». Изменчивые проявления тревожности именуют ситуативными, а особенность личности проявляющей такого рода тревожность, обозначают как «ситуационная тревожность».

Многие специалисты для преодоления общей тревоги или особых страхов полагаются на релаксационный тренинг. Существует несколько разных подходов к релаксационному тренингу. Большинство из них основывается на процедуре прогрессивной мышечной релаксации, а также использования приемов релаксации для торможения тревожной реакции. Релаксационный тренинг может комбинироваться с процедурой мысленных представлений, например, при методе систематической десенсибилизации - замещение тревожных реакций релаксацией и уменьшение чувствительности к тому, что вызывает тревогу [3]. Существует также подход, синтезирующий и релаксацию, и десенсибилизацию - систематическая десенсибилизация эффективно использовалась при решении ряда проблем, включая такие, как страх перед публичными выступлениями, боязнь экзамена, социальная тревога и др. Десенсибилизация осуществляется в реальной жизни: клиенту, находящемуся в состоянии релаксации, постепенно предъявляют предметы, ситуации, вызывающие тревогу. Работа с проблемой тревожности в учреждениях образования становится актуальной и необходимой, особенно в ситуациях с повышенным стрессом и нагрузками. В то же время, имеются некоторые сложности в студенческой среде при проведении такой работы: ограниченные возможности, ресурсы, особая среда, ограниченное время.

В статье мы анализируем полученные данные исследования возможностей релаксационного тренинга в студенческой среде, модификации тренинга при использовании в нем методов, направленных на трансформацию восприятия и прогнозирования ситуаций, вызывающих тревогу, оптимальные варианты использования подобных тренингов в учреждениях образования.

В исследовании приняли участие 42 студента КАСУ, из числа которых были сформированы экспериментальная и контрольная группы. План экспериментального исследо-

вания включал в себя следующие этапы:

1. Проведение исследования тревожности, наличия фрустрационных реакций, особенностей проявления тревоги у студентов, причин их вызывающих.

2. Проведение экспериментального воздействия с помощью релаксационного тренинга с целью снятия уровня тревожности у студентов в экспериментальной группе.

3. Итоговая диагностика, анализ эффективности разработанного и проведенного нами релаксационного тренинга как средства снятия тревожности.

Исследование проводилось в течение 2023-2024 гг. Для изучения возможностей релаксационного тренинга в нейтрализации тревожности в эксперименте были использованы следующие методики: Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л.Ханин «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности», Д. Тейлор «Личностная шкала проявления тревоги», тест «Социальный интеллект» Гилфорда, а также беседа-интервью причин тревожности в студенческой среде.

В студенческой среде достаточно распространенными причинами тревожности становятся такие как: учебная нагрузка, стремление совмещать работу и учебу, низкая успеваемость и неудовлетворенность ею, пропуски занятий, нарушение сроков сдачи сессии, конфликтные ситуации с преподавателями и сокурсниками, неудовлетворённость специальностью, учебной дисциплиной, недостаточный тайм менеджмент, нерациональное распределение времени и т.д. Перейдем к анализу данных, полученных в экспериментальном исследовании, а именно показателей значимых различий в экспериментальной и контрольной группах с помощью критерия Стьюдента, наблюдаемых после апробации релаксационного тренинга. Расчёты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Расчёт t-критерия Стьюдента на наличие достоверных различий в экспериментальной группе

№ п\п	Показатели личностной тревожности		Показатели ситуативной тревожности	
	До тренинга	После тренинга	До тренинга	После тренинга
1.	65	19	66	34
2.	59	45	83	32
3.	45	34	76	50
4.	46	21	79	44
5.	47	20	74	41
6.	60	42	63	53
7.	61	34	78	43
8.	49	23	73	29
9.	60	20	62	55
10.	44	46	76	34
11.	48	28	63	52
12.	52	37	64	38
13.	59	40	58	43
14.	58	36	65	31
15.	64	38	68	33
16.	62	20	71	46
17.	66	34	62	28
18.	66	33	64	44
19.	58	27	80	45
20.	57	15	65	36
21.	46	28	72	43
\bar{x}	59,8	30,5	72,4	38,7
S2	56,96	85,97	51,23	65,03

Расчёты по t-критерию Стьюдента по показателям личностной тревожности $t_{эпм}=11,2304$, что свидетельствует о достоверных различиях в показателях личностной тревожности после проведённого тренинга. Показатели ситуативной тревожности $t_{эпм}=6,084$, свидетельствует о том, что наблюдаются достоверные различия в показателях ситуативной тревожности после проведённого тренинга. Расчёт по критерию Стьюдента на наличие сдвигов в контрольной группе. Расчёты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Расчёт t-критерия Стьюдента на достоверность различий между 1 и 2 срезами в контрольной группе

№ п/п	Показатели личностной тревожности		Показатели ситуативной тревожности	
	1 срез	2 срез	1 срез	2 срез
1.	39	58	54	51
2.	50	45	50	54
3.	56	51	79	78
4.	54	56	48	45
5.	42	42	77	79
6.	36	46	73	73
7.	56	52	52	51
8.	40	54	73	74
9.	47	42	71	70
10.	61	51	52	79
11.	39	44	80	86
12.	44	51	51	47
13.	41	47	79	75
14.	37	55	78	79
15.	51	50	75	72
16.	38	55	80	86
17.	54	56	62	68
18.	57	43	61	61
19.	61	54	75	75
20.	52	56	77	79
21.	50	50	60	58
\bar{x}	52,4	51,3	69,7	67,1
S^2	67,228	26,047	139,9	164,857

Расчёт t-критерия Стьюдента по показателям личностной тревожности ($t_{эпм}=0,247$) свидетельствует об отсутствии достоверных различий в показателях личностной тревожности в контрольной группе. Расчёт t-критерия Стьюдента по показателям ситуативной тревожности ($t_{эпм}=0,6821$) свидетельствует об отсутствии достоверных различий в показателях ситуативной тревожности в контрольной группе.

Таблица 3. Средние результаты в экспериментальной и контрольной группах по итогам двух срезов оценки уровня тревожности по методике Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина

Группы	Вид тревожности	1 срез (%)	2 срез (%)
Экспериментальная группа	Личностная тревожность	59,8	30,5
	Ситуативная тревожность	72,4	38,7
Контрольная группа	Личностная тревожность	52,4	51,3
	Ситуативная тревожность	69,7	67,1

Далее также были проанализированы данные в экспериментальной и контрольной группах по методике Д. Тейлора «Личностная шкала проявления тревоги». По значению критерия углового преобразования Фишера выявлены различия по показателям до и после эксперимента (проведения релаксационного тренинга). Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4. Расчёт по критерию углового преобразования Фишера по итогам двух срезов данных, полученных по методике Д. Тейлора «Личностная шкала проявления тревоги»

Группы	Срез № 1		Срез № 2		Ф _{эмп}	Уровень достоверно значимой разницы
	% доля	Величины угла	% доля	Величины угла		
1. Экспериментальная группа	66,2	1,861	28,4	1,124	2,388 7	ρ<0,05
2. Контрольная группа	57,4	1,731	52,7	1,625	0,343	-

Значимые различия наблюдаются в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе такие сдвиги не достигают уровня значимости. В экспериментальной группе высокий уровень тревоги студентов снизился до среднего с тенденцией к низкому уровню, тогда как в контрольной группе уровень остался прежним. Повторная диагностика в экспериментальной и контрольной группах по методике «Социальный интеллект» Гилфорда. Анализ данных по t-критерию Стьюдента представлен в таблице 5.

Таблица 5. Расчёт t-критерия Стьюдента на наличие достоверных различий по итогам 1 и 2 срезов в экспериментальной и контрольной группах по методике «Социальный интеллект» Гилфорда

№ п\п	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	1 срез	2 срез	1 срез	2 срез
1.	2	3	1	3
2.	2	5	1	2
3.	1	5	3	1
4.	1	3	2	3
5.	4	4	3	3
6.	1	4	4	2
7.	3	5	1	1
8.	4	5	1	2
9.	1	5	4	4
10.	2	4	3	4
11.	4	5	1	2
12.	1	3	4	3
13.	3	3	4	3
14.	3	4	1	2
15.	2	3	4	4
16.	1	4	1	2
17.	3	5	3	3
18.	4	3	1	2
19.	1	3	2	3
20.	2	4	2	1
21.	2	5	4	4
x	2,23	4,6	2,41	2,62
S ²	1,2904	0,7476	1,6476	0,9571

Расчёт t-критерия Стьюдента по показателям социального интеллекта в экспериментальной группе ($t_{эм}=3,654$) свидетельствует о достоверных различиях в показателях социального интеллекта после проведённого эксперимента (релаксационного тренинга).

Расчёт t-критерия Стьюдента по показателям социального интеллекта в контрольной группе ($t_{эм}=0,591$) свидетельствует об отсутствии достоверных различий в показателях социального интеллекта в контрольной группе. Уровень социального интеллекта в экспериментальной группе повысился, тогда как уровень тревожности снизился. Таким образом, мы можем утверждать, что имеется корреляция между уровнем тревожности и социальным интеллектом у студентов. Данные по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена представлены в таблице 6.

Таблица 6. Корреляционная матрица

	Личностная тревожность	Ситуативная тревожность	Тревога	Общая тревожность
Социальный интеллект	0,62304**	0,8493*	0,541*	0,3742***

Примечание:

* - высокая корреляционная связь

** - средняя корреляционная связь

*** - умеренная корреляционная связь

Таким образом, нами была установлена корреляционная зависимость социального интеллекта и тревожности как ситуативной, так и личностной.

Можно сделать вывод о том, что проведённый релаксационный тренинг способствовал снижению уровня тревожности и повышению уровня социального интеллекта. Эффективность тренинга как метода снятия тревожности возрастает при использовании в релаксационном тренинге методов, направленных на трансформацию восприятия и прогнозирования ситуаций, вызывающих тревогу в ходе исследования, была подтверждена. Разработанный релаксационный тренинг можно рекомендовать в практику работы со студентами в вузе в целях снижения тревожности, переживания стрессовых ситуаций, связанных с процессом обучения, активизации положительных ресурсов студентов, поддержания качественного образа жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Ю.Н., Шеметова Г.Н., Досов С.В., Дудыкина И.В. Психологический профиль студенческой молодежи: уровень стресса и возможности его коррекции // Журнал Современные наукоемкие технологии. - 2019. - №6. - С. 131-135 [https:// toptechnologies. ru/ article/view?id=37562](https://toptechnologies.ru/article/view?id=37562)
2. Тревога и тревожность. Хрестоматия /Сост. и общая ред. В.М. Астапова. - М., 2017.
3. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. - СПб.: Питер, 2007.

УДК 159.9: 378.18

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Тонышева А.А.. Искендерова Ф.В.

Сведения об авторах. Тонышева Анастасия Анатольевна – магистрант ОП «Психология». Искендерова Фатима Велибековна – доктор философии, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии.

Аннотация. В статье рассматривается влияние социальных сетей, интернета, СМИ, семьи,

друзей и образовательных учреждений на формирование ценностных ориентаций молодежи. В исследовании была проведена диагностика терминальных и инструментальных ценностей с использованием методики М. Рокича среди молодежи, различающейся по времени, проводимому в социальных сетях. Выявлена статистически значимая зависимость между ценностными ориентациями и количеством времени, проведенного в социальных сетях. Установлено, что молодые люди, уделяющие меньше времени соцсетям, больше ориентированы на счастливую семейную жизнь и широту взглядов, тогда как те, кто проводит в них больше времени, демонстрируют стремление к активной жизни, красоте природы и искусства, а также аккуратности и усердию. Анализ данных подтверждает, что социальные сети оказывают значительное влияние на систему ценностей молодежи, трансформируя их иерархию и направленность. Автор подчеркивает важность мониторинга изменений ценностных ориентаций для понимания будущего развития общества.

Ключевые слова. Ценности молодежи, социальные сети, интернет, СМИ, семья, терминальные ценности, инструментальные ценности, ценностные ориентации, трансформация ценностей, молодежная культура.

Авторлар туралы мәліметтер. Тонышева Анастасия Анатольевна - "Психология" ББ магистранты. Искендерова Фатима Велибековна - философия докторы, педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Мақалада әлеуметтік желілердің, Интернеттің, БАҚ-тың, отбасының, достарының және білім беру мекемелерінің жастардың құндылық бағдарларын қалыптастыруға әсері қарастырылады. Зерттеу әлеуметтік желілерде өткізілетін уақыт бойынша ерекшеленетін жастар арасында М. Рокичтің әдісін қолдана отырып, терминалдық және аспаптық құндылықтардың диагностикасын жүргізді. Құндылық бағдарлары мен әлеуметтік желілерде өткізілген уақыт арасындағы статистикалық маңызды байланыс анықталды. Әлеуметтік желілерге аз уақыт бөлетін жастар бақытты отбасылық өмірге және көзқарастардың кеңдігіне көбірек көңіл бөлетіні анықталды, ал оларда көбірек уақыт өткізетіндер белсенді өмірге, табиғат пен өнердің сұлулығына, сондай-ақ ұқыптылық пен еңбекқорлыққа деген ұмтылысты көрсетеді. Деректерді талдау әлеуметтік медиа жастардың құндылықтар жүйесіне айтарлықтай әсер етіп, олардың иерархиясы мен бағытын өзгертетінін растайды. Автор қоғамның болашақ дамуын түсіну үшін құндылық бағдарларындағы өзгерістерді бақылаудың маңыздылығын атап көрсетеді.

Түйін сөздер. Жастар құндылықтары, әлеуметтік желілер, Интернет, БАҚ, отбасы, терминалдық құндылықтар, аспаптық құндылықтар, құндылық бағдарлары, құндылықтарды трансформациялау, жастар мәдениеті.

About the authors. Anastasiya A. Tonysheva. is a master's student in Psychology. Fatima Iskenderova – PhD, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology.

Abstract. The article examines the influence of social networks, the Internet, the media, family, friends and educational institutions on the formation of value orientations of young people. The study conducted a diagnosis of terminal and instrumental values using the method of M. Rokich among young people who differ in time spent on social networks. A statistically significant relationship was revealed between value orientations and the amount of time spent on social networks. It has been found that young people who spend less time on social media are more focused on a happy family life and broad-mindedness, while those who spend more time in them demonstrate a desire for an active life, the beauty of nature and art, as well as accuracy and diligence. Data analysis confirms that social networks have a significant impact on the value system of young people, transforming their hierarchy and orientation. The author emphasizes the importance of monitoring changes in value orientations for understanding the future development of society.

Keywords. Youth values, social networks, Internet, mass media, family, terminal values, instrumental values, value orientations, value transformation, youth culture.

Ценности представляют собой объект исследования, вызывающий высокий интерес в области социальных наук, и рассматриваются как основополагающий элемент в разнообразных дисциплинах психологии, включая социальную, клиническую, организационную и психологию развития [1].

Интерес изучения ценностного сознания молодежи обусловлен и закономерен тем, что данная демографическая группа определяет характер развития общества, раскрывая

его социально-культурный и социально-экономический потенциал [2]. В контексте преобразований современного мира, в которых приходится существовать молодому поколению, изучение формирования ценностей у данной группы общества представляется актуальной задачей. Ценностная проблематика актуальна благодаря технологизации общества, усилению глобализационных процессов, которые оказывают непосредственное влияние на формирование ценностей молодого человека [3].

Под ценностями могут обозначать разнообразные феномены - явления, предметы, компоненты, идеи, которые представляют духовные и нравственные идеалы, выступающие в качестве образцов и эталонов социально одобряемого, требуемого и правильного поведения. В связи с этим, единого подхода к определению ценностей нет.

Ценности относительно устойчивы [4], но не являются неизменными. Однако, сложность в изменении ценностей, не указывает на ее невозможность [5].

Теоретический анализ отечественных исследований, посвященных изучению формирования ценностей у молодежи в условиях нестабильности внешней среды, указывает на ряд независимых факторов.

Результат исследования показал, что на формирование ценностей влияние оказывают следующие факторы: влияние интернета, СМИ, социальных сетей, семьи, друзей, университета, школы, новостей и поведения медийных личностей [6]. При проведении анализа исследователи обнаружили, что молодые люди признают значительное воздействие медийных личностей и блогеров на модификацию и формирование их ценностей (42%). Помимо этого, высокие показатели влияния семьи (48%) и СМИ, интернета, социальных сетей (54%) указывают на значительное их воздействие на формирование ценностей молодого человека (рисунок 1).

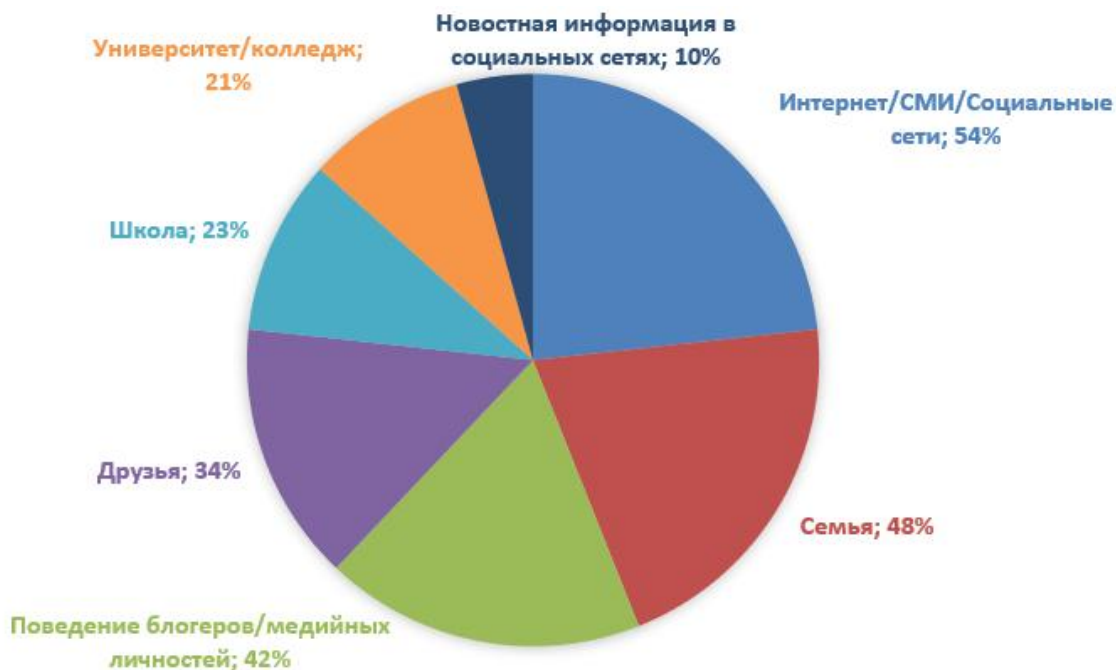


Рис. 1. Факторы, влияющие на ценности молодежи [6]

Итог исследования среди 100 респондентов показал, что основными ценностями молодого человека являются семья, материальное благополучие, здоровье и любовь (рис. 2).

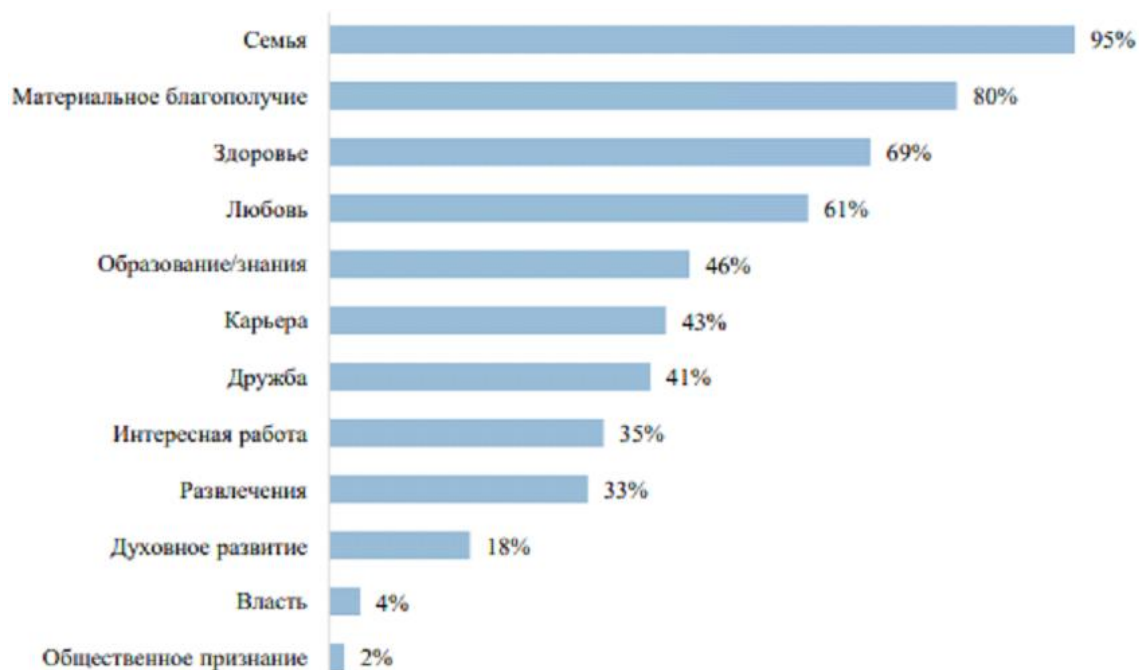


Рис.2. Результаты опроса. Основные ценности молодежи [6]

Таким образом, анализ материала исследования позволил определить, что среди опрошенных, высокую ценность в их жизни представляют семейные отношения и достижение материального благополучия. Помимо этого, респонденты подтверждают влияние социальных сетей на их ценности, где половина указывает поведение блогеров как один из определяющих факторов формирования ценностных ориентаций. Более того, абсолютное большинство участников опроса считают, что социальные сети, СМИ, интернет оказывают наиболее значительное влияние на их ценности (54%).

В рамках исследования влияния социальных сетей на ценности молодежи была проведена диагностика ценностных ориентаций с помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича [7]. В Таблице №1 представлены результаты диагностики терминальных ценностей молодежи. Терминальными ценностями являются такие убеждения, при которых конечные цели субъекта с личной и общественной точек зрения, оцениваются как значимые и желательные [4].

Таблица №1. Диагностика терминальных ценностей по методике М. Рокича [7]

Терминальные ценности	Количество времени проведенных в соц. сетях			
	Мало времени (менее 2-х часов)	Ранг	Много времени (более 3-х часов)	Ранг
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	6,86	1	13,67	18
Жизненная мудрость	11,57	10	11,47	9
Здоровье (психическое и физическое)	9,07	3	12,63	16
Интересная работа	10,64	6	11,90	12
Красота природы и искусства	7,21	2	13,50	17
Любовь	13,36	16	10,63	3
Материально обеспеченная жизнь	11,86	11	11,33	8
Наличие хороших и верных	12,71	15	10,93	4

друзей				
Общественное призвание	12,50	13	11,03	7
Познание (расширение своего кругозора)	10,79	7	11,83	11
Продуктивная жизнь	9,14	4	12,60	15
Развитие	10,43	5	12,00	13
Развлечения	12,64	14	10,97	5
Свобода	15,21	17	9,77	2
Счастливая семейная жизнь	16,86	18	9,00	1
Счастье других	11,50	9	11,50	10
Творчество	12,45	12	12,45	14
Уверенность в себе	11	8	11	6

С использованием непараметрического критерия Манна-Уитни была выявлена статистически значимая зависимость на уровне $p \leq 0,01$ между ценностью «счастливая семейная жизнь» и временем, проведенным в социальных сетях. В исследовании также была отмечена статистическая значимость на уровне $p \leq 0,05$ для ценностных ориентаций «красота природы и искусство» и «активная деятельная жизнь» [7]. Следовательно, можно сделать вывод, что у молодежи, которая проводит меньше времени в социальных сетях, наблюдается большее стремление к счастливой семейной жизни. Однако, при более длительном времяпровождении в социальных сетях отмечается рост активной позиции в жизни и желания переживать красоту природы и искусства.

Таким же методом был проведен анализ инструментальных ценностей молодежи (таблица 2). Инструментальными являются убеждения в том, что определенный образ действий лично и социально одобряемый является предпочтительным в любых ситуациях [4].

Таблица №2. Диагностика инструментальных ценностей по методике М. Рокича [7]

Инструментальные ценности	Количество времени проведенных в соц. сетях			
	Мало времени (менее 2-х часов)	Ранг	Много времени (более 2-х часов)	Ранг
Аккуратность	6,29	2	11,57	15
Воспитанность	7,57	5	7,86	4
Высокие запросы	7,29	4	10,00	12
Жизнерадостность	6,57	3	8,07	5
Усердие	6,00	1	10,86	14
Независимость	8,86	9	7,00	3
Непримиримость к недостаткам в себе и других	13,14	16	11,93	17
Образованность	9,71	11	8,50	6
Ответственность	9,14	10	8,71	7
Рационализм	8,71	7	9,71	10
Самоконтроль	11,29	15	14,29	18
Смелость в отстаивании своих взглядов	7,71	6	8,93	8
Твердая воля	8,71	8	6,71	2
Терпимость	10,29	13	5,79	1
Широта взглядов	15,86	18	9,93	11
Честность	9,71	12	10,29	13
Эффективность по делам	13,86	17	11,71	16
Отзывчивость	10,29	14	9,07	9

С использованием непараметрического критерия Манна-Уитни была выявлена статистически значимая зависимость на уровне $p \leq 0,01$ между ценностной ориентацией «широта взглядов» и количеством времени, проведенного в социальных сетях. В исследовании также была отмечена статистическая значимость на уровне $p \leq 0,05$ для ценностных ориентаций «аккуратность» и «усердие» [7]. Следовательно, можно заключить, что молодежь, которая проводит минимальное количество времени в социальных сетях, более склонна к широте собственных взглядов. Вместе с этим, по результатам диагностики, можно сделать вывод, что социальные сети формируют у пользователей большую аккуратность и усердие в своей деятельности.

Общий анализ приведенных в статье исследований показывает, что основными факторами влияния на формирование ценностей, с учетом эмпирических данных исследования, являются интернет, СМИ, социальные сети, семья, друзья, университет, школа, новости и поведение медийных личностей. Анализ исследования позволил сделать вывод, что количество времени, проведенное в социальных сетях, оказывает воздействие на ценностные ориентации молодежи.

Представляется, что понимание развития общества невозможно без мониторинга трансформации иерархии ценностей. Следовательно, изучение направленности ценностей молодежи во многом определит направление развития общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Arieli S.; Sagiv L.; Roccas S. Values at Work: The Impact of Personal Values in Organisations. *Appl. Psychol.* 2020, 69, 230–275.
2. Бабаян И.В., Пашина Е.И. Социальное благополучие молодежи в социально-экономических условиях модернизации // *Изв. Саратов. Ун-та. Нов. Сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика* – 2016.
3. Пелевин С.И. Технологизация общества как фактор социокультурных изменений // *Изв. Саратов. Ун-та. Нов. Сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика* – 2019 – Т. 19, №4. - С. 387-392.
4. Rokeach M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
5. Bardi A.; Goodwin R. The Dual Route to Value Change: Individual Processes and Cultural Moderators. *J. Cross. Cult. Psychol.* 2011, 42, 271–287.
6. Захарова А.С., Городов Д.Н., Шаповалова И.С. Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи // *Вопросы студенческой науки*. – Январь, 2022. - №1 (65) - С. 48-56.
7. Шелудько А.О., Проскурка Н.М. Соціальні мережі як чинник впливу на формування ціннісних орієнтацій студентів ЗВО // 2022 – С. 21-40.

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Мозуляко О.Р., Вдовина Е.Н.

Сведения об авторах. Мозуляко Ольга Романовна – студент ОП «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета. Вдовина Елена Николаевна – магистр психологии, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье исследуется проблема развития навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста. Рассматривается такое понятие как навыки самообслуживания, дается психологическая характеристика детей дошкольного возраста. Представлены данные исследования по формированию навыков самообслуживания у детей 4-5 лет в условиях детского сада с использованием методов арт-терапии.

Ключевые слова. Навыки самообслуживания, психологические особенности детей дошкольного возраста, процесс формирования, арт-терапия.

Авторлар туралы мәліметтер. Мозуляко Ольга Романовна - Қазақстан-Американдық еркін университетінің "Психология" ББ студенті. Вдовина Елена Николаевна - психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын дамыту мәселесі қарастырылады. Мұндай тұжырымдама өзіне-өзі қызмет көрсету дағдылары ретінде қарастырылады, мектеп жасына дейінгі балаларға психологиялық сипаттама беріледі. Арт-терапия әдістерін қолдана отырып, балабақша жағдайында 4-5 жастағы балаларда өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын қалыптастыру бойынша зерттеу деректері ұсынылған.

Түйін сөздер. Өзіне-өзі қызмет көрсету дағдылары, мектеп жасына дейінгі балалардың психологиялық ерекшеліктері, қалыптасу үдерісі, арт-терапия.

Authors. Olga R. Mozulako is a student of the Faculty of Psychology at the Kazakh-American Free University. Elena N. Vdovina – Master's degree in Psychology, Senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article explores the issue of developing self-care skills in preschool children. The concept of self-care skills is examined, and the psychological characteristics of preschool children are described. The study presents research findings on the formation of self-care skills in 4-5-year-old children in a kindergarten environment using art therapy methods.

Keywords. Self-care skills, psychological characteristics of preschool children, formation process, art therapy.

Дошкольный период, который длится всего 4 года, с 3 до 7 лет, является бесценным для развития человечества. В этом возрасте, по мнению А.Н. Леонтьева происходит первое рождение личности: "когда у ребенка проявляется в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий".

По мнению Б.С. Мухиной, в этом возрасте самосознание ребенка развивается настолько, что открывает возможность говорить о личности ребенка, происходит интенсивное развитие когнитивных, эмоциональных и социальных навыков. Развиваются произвольность, самооценка, воображение, наглядно-образное мышление, соподчинение мотивов и др. Важную роль играет развитие моторики, координации движений, а также формирование первичных навыков самообслуживания.

С.Л. Рубинштейн отмечает, что навык – это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ выполнения действия.

Навыки самообслуживания в психологии – это умения, необходимые для удовлетворения базовых физиологических потребностей. Данные навыки включают в себя такие действия, как одевание, раздевание, кормление, чистка зубов, использование туалета. Самообслуживание играет важную роль в развитии ребенка, поскольку помогает ему двигаться к самостоятельности и независимости. Ребенок, овладевший этими навыками, более успешно справляется с повседневными задачами, легче встраивается в общество и формирует положительное представление о себе.

В самообслуживание детей дошкольного возраста (4-5 лет) входят такие навыки как:

1. Прием пищи. Умение правильно пользоваться столовыми приборами (ложка, вилка), не шуметь во время еды, сохранять правильную осанку, не лежать за обеденным столом, убирать тарелку после еды; приобрести первоначальные навыки по манере поведения за столом.

2. Одевание и раздевание. Снимать и обувать обувь, завязывать или развязывать шнурки, аккуратно застегивать молнию, одевать и снимать одежду.

3. Уход за телом. Мыть руки до и после еды, вытирать их полотенцем, умывать лицо, правильно пользоваться мылом, зубной пастой и щеткой, расчесывать волосы, пользоваться носовыми платками и салфетками при необходимости.

4. Навык опрятности. Правильно и аккуратно пользоваться туалетом.

5. Бытовые навыки. Умение убирать свои игрушки и наводить порядок в своей комнате, аккуратно складывать одежду и обувь, помогать родителям при уборке и готовке.

В современных детских садах часто возникают ситуации, когда дети испытывают трудности с навыками самообслуживания. Например, ребенок не может самостоятельно сходить в туалет, одеться или раздеться, правильно использовать столовые приборы. Его навыки самообслуживания либо слабо развиты, либо не развиты в целом и это приводит к тому, что ребенок не может поддерживать гигиену и выполнять необходимые процедуры по уходу за собой. Также недоразвитие навыков самообслуживания влияет на базовые навыки коммуникации с другими людьми. Вероятнее всего, ребенок станет объектом для насмешек сверстников, а иногда и взрослых.

Это может быть вызвано различными факторами, такими как изменения в структуре семьи, ограниченное внимание со стороны родителей или же наоборот чрезмерная опека над ребенком, а также влияние современных технологий, отвлекающих внимание детей от освоения базовых навыков.

Основные проблемы, которые могут возникнуть в процессе обучения детей навыкам самообслуживания, заключаются в следующем:

1. Мотивационные пробелы родителей - для них обучение детей навыкам ухода за собой не имеет цели, поскольку они уже удовлетворены существующими взаимоотношениями и привыкли полностью опекать своего ребенка и делать все за него.

2. У детей отсутствует мотивация к развитию. Ребенок также привык, что за него все делают взрослые, и у него отсутствует всяческая мотивация к обучению. Это связано с тем, что родители не подкрепляют полученные знания ребенка и он, в конечном итоге, забывает то, что узнал.

3. Когда ребенок не хочет следовать правилам родителя или взрослого, детская агрессия, в том числе скрытая, возникает не потому, что он не умеет это делать, а делает это из протеста. Проблема здесь гораздо глубже, чем в первом случае, здесь нужно искать глубокие психологические проблемы противопоставления ребенка себя окружающим, его нежелания следовать общественным стереотипам поведения.

4. Проблемы физиологического характера – ребенок просто в силу физиологических причин не научен двигательным навыкам, которые необходимы для выполнения различных приемов самообслуживания, например, ему неудобно держать ложку, либо он имеет нарушения мелкой двигательной моторики и т.д.

5. Трудности проистекают из области координации движений, – это может быть связано с тем, что у ребенка есть проблемы психического характера, в том числе, нейронного в части строения и особенностей функционирования полушарий головного мозга. Например, ребенок не использует руки при надевании ботинок, не продевает ноги в брюки.

Дети, у которых недостаточно развиты навыки самообслуживания, могут столкнуться с трудностями адаптации к образовательной среде, социуму и к последующей жизни. Верно и обратное - ребенок, не имеющий трудностей с самообслуживанием, чувствует себя уверенней, легче адаптируется к детскому саду.

Изучение данной проблемы вытекает из того, что развитие навыков самообслуживания как составная часть самостоятельности, необходима каждому ребенку для формирования уверенности в себе, в свои силы и возможностях, и помогает охране и укреплению психического здоровья.

Развитие навыков самообслуживания требует совместной деятельности воспитателей дошкольных учреждений, психологов и родителей, так как:

1) воспитателям необходимо учесть стиль семейного воспитания; с учетом индиви-

дуальных способностей каждого ребенка определить методы воздействий;

2) определить единые требования к личности ребенка в освоении навыков самообслуживания;

3) психологам необходимо разрабатывать эффективную программу по формированию и развитию навыков самообслуживания у детей, с учетом индивидуально-психологических особенностей детей и стиля семейного воспитания.

В исследовании навыков самообслуживания детей принимали участие такие зарубежные психологи, как З. Фрейд, А. Фрейд, У. Бронфенбренер, М. Питерси, Э. Эриксон, Д. Боулби и М. Эйнсворт, У. Кристен и другие. А также отечественные психологи: Е.В Моржина, Г.Е. Цветкова, Ж.В. Арсеньева, А.Р. Малер, Н.Г Вайтулевичюс и другие. Все они опираются на то, что самообслуживание является важным навыком культуры поведения, социального и психического развития, отвечающим за коммуникацию в обществе, самостоятельность, удовлетворение личностных потребностей, развитие самооценки ребенка и стрессоустойчивости.

Формирование навыков самообслуживания происходит с помощью таких методов, как тотальное напоминание, рассказы из художественной и детской литературы, беседы и наблюдения. А также таких приемов, как показ предметов, показ образца, показ способа действий, демонстрация картин.

В дошкольном возрасте ребенок усваивает новую информацию посредством предметно-игровой деятельности. В игровой форме ребенок учится новым навыкам и умениям. С помощью игрушек он воспроизводит различные ситуации из памяти, и каждая игрушка играет свою роль. Взрослые также могут с помощью игрушек наглядно показать, как правильно ухаживать за собой и выполнять повседневные действия.

Мы считаем, что в данном возрасте для формирования навыков самообслуживания, будут более эффективны методы арт-терапии, использующие творчество, как созидательную деятельность, помогающую развить мышление и интеллектуальные способности ребенка, повышающие адаптивность и устойчивость к различным ситуациям, высвобождению творческого потенциала.

Благодаря арт-терапии у ребенка понижается эмоциональное напряжение, высвобождается сила воображения, повышается уверенность в своих возможностях, пропадает страх ошибиться и тем самым процесс обучения навыкам самообслуживания становится для ребенка интересным, познавательным и запоминающимся.

Для изучения данной проблемы мы провели исследование эффективных психологических приемов по формированию навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Объектом исследования являются навыки самообслуживания. Предметом исследования – развитие навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста в условиях детского сада.

Гипотезой выступили предположения: целенаправленный и организованный в условиях детского сада процесс формирования навыков самообслуживания у детей 4-5 лет, с активным привлечением родителей будет более эффективен по сравнению со стихийным развитием данных навыков.

Программа, составленная с использованием методов арт-терапии, будет способствовать более эффективному формированию навыков самообслуживания детей 4-5 лет.

Для достижения цели были использованы следующие методы: наблюдение, беседа с детьми, анкета для родителей «Формирование навыков самообслуживания у детей в семье».

Исследование было проведено в КГКП «Детский сад №15 «Золотая рыбка» г. Риддер. Выборку составили дети дошкольного возраста 4-5 лет, 13 мальчиков, 17 девочек.

Исследование включало в себя следующие этапы:

1. Проведение первичного диагностического среза, с целью оценки уровня развития навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста. Анализ результатов исследования.

2. Разработка и реализация программы формирования навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста в условиях детского сада на основе данных первичной диагностики.

3. Проведение вторичного диагностического среза навыков самообслуживания детей дошкольного возраста, для оценки эффективности проводимой программы.

Выводы по первичной диагностике:

1. Результаты метода наблюдения за детьми показывают, что у детей среднего дошкольного возраста развит навык «Опрятность», средне развиты навыки «Одевание-раздевание», «Прием пищи» и неразвиты «Бытовые навыки» и навыки «Гигиены». Т.е. сформированы такие навыки самообслуживания, как снятие одежды с себя; умение использовать посуду и столовые приборы по назначению; умывание лица и рук, вытирание их полотенцем; уборка игрушек, грязной посуды со стола; поливка цветов; хорошо сформирован навык опрятности. У большинства детей не сформировано надевание одежды на себя; правильное поведение за столом; чистка зубов и мытье тела; использование салфеток и носовых платков при необходимости; уборка кровати; аккуратное складывание одежды и обуви; желание убираться и ухаживать за домашними питомцами; правильное поведение в магазине.

2. Результаты беседы с детьми показывают, что, по их мнению, у них развит навык «Опрятности», средне развиты «Бытовые навыки», навыки «Приема пищи», неразвиты навыки «Гигиены» и «Одевание-раздевание».

3. Результаты метода анкетирования родителей показывают, что у их детей хорошо развиты такие навыки самообслуживания, как «Одевание-раздевание», «Прием пищи» и «Гигиена». «Бытовые навыки» и «Опрятность» слабо развиты. Дети могут сами надеть и снять одежду, сами обуться и разуться, умеют пользоваться столовыми приборами и посудой, а также умеют сами умываться и вытираться полотенцами. У детей плохо сформированы навыки аккуратного и культурного поведения за столом, бытовые навыки и опрятности. Дети разговаривают во время еды, роняют кусочки еды и ерзают на стульях во время приема пищи, также они убираются, в основном, по просьбе родителей, нежели по своему желанию, большинство детей ходят в туалет с помощью взрослых, некоторые еще пользуются горшками.

На основании данных первичной диагностики мы составили коррекционно-развивающую программу «Самообслуживание с удовольствием: Детский сад в действии».

Цель программы - формирование и совершенствование навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста в условиях детского сада.

Задачи:

- 1) развитие навыков самообслуживания и формирование самостоятельности при уходе за собой;
- 2) повышение уверенности в себе и воспитание необходимых установок поведения;
- 3) развитие трудового воспитания и повышение мотивации к трудовой деятельности;
- 4) повышение психолого-педагогического воздействия на детей, подготовка к взрослой жизни и включение в окружающий мир.

Программой предусмотрено 15 занятий по 30 минут каждое, 3 занятия в неделю.

Были использованы следующие психолого-педагогические методы:

1. Психогимнастика – это специальные занятия (игры, упражнения), направленные на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (когнитивной, эмоциональной, личностной сфер).

2. Дидактические игры – вид учебной деятельности, организованный в форме обучающих игр, реализующий ряд принципов игры и активного обучения и характеризующийся наличием правил и фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, что является одним из методов активного обучения (В.Н. Кругликов, 1988).

3. Ролевые игры – это воспроизведение действий и отношений других людей или персонажей истории, реальной или вымышленной. Примерами ролевых игр являются та-

кие игры, как «Мать и дочка», «В магазин», и др.

4. Арт-терапия – это направление психотерапии и психологической коррекции, основанное на использовании искусства и творчества в лечении:

- сказкотерапия (метод арт-терапии, использующий сказочные ресурсы для решения ряда задач: воспитания, образования, развития личности, коррекции поведения);
- игротерапия (метод арт-терапии, базирующийся на основе ролевых игр для интенсивного воздействия на развитие личности);
- изотерапия (метод арт-терапии, с использованием изобразительного искусства в образовательных и психотерапевтических целях);
- глиноterapia (метод арт-терапии, базирующийся на работе с природной глиной и пластилином).

5. Домашняя работа – это задачи, которые дают клиенту возможность перенести полученные в ходе консультирования знания, навыки, психотерапевтические приемы, идеи в свою повседневную жизнь в ситуациях, когда возникают проблемы.

6. Информирование родителей – психопросвещение – это раздел профилактической деятельности психолога, направленный на формирование у родителей положительного отношения к психологической помощи и расширение их кругозора в области понимания важности функции психолога в дошкольном образовательном учреждении.

В начале курса занятий с родителями была проведена встреча, где они были информированы о цели и методах программы, идеях по развитию навыков самообслуживания у детей дома. После каждого занятия родителям были даны домашние задания по закреплению формируемых навыков самообслуживания, которые они выполняли дома с детьми.

В инструментарий для проведения программы входили: карандаши, краски, мелки, пластилин, фломастеры, цветная бумага, одежда для кукол, журналы и газеты, столовые приборы, носовые платки, тряпки для уборки, метла и совок, туалетная бумага.

После реализации программы, была проведена вторичная диагностика:

1. Результаты метода наблюдения показывают, что у детей улучшились навыки «Одевание-раздевание», «Прием пищи», «Опрятность», «Гигиена». «Бытовые навыки» следует дальше формировать. Статистически значимые различия после проведения программы отмечаются по таким навыкам как «Одевание-раздевание» и «Опрятность».

У детей стали более сформированными такие навыки самообслуживания, как надевание и раздевание; умение использовать посуду и столовые приборы по назначению; чистка зубов, умывание рук и лица, вытирание их полотенцем; уборка игрушек; поливка цветов; в средней степени сформированы навыки опрятности. Улучшились правильное поведение за столом; использование салфеток и носовых платков при необходимости; уборка кровати; аккуратное складывание одежды и обуви. Осталось не сформированным желание убираться и ухаживать за домашними питомцами, правильное поведение в магазине.

2. Результаты метода анкетирования родителей показывают, что у детей улучшились такие навыки самообслуживания, как «Одевание-раздевание», «Прием пищи», «Гигиена», «Опрятность». «Бытовые навыки» улучшились незначительно. Статистически значимые различия отмечаются по таким навыкам как «Прием пищи» и «Гигиена».

Т.е. дети стали самостоятельно одеваться и раздеваться; пользоваться посудой и столовыми приборами, научились правильно вести себя за столом (сидеть прямо, не разговаривать во время еды и кушать аккуратно, не ронять пищу); улучшили такие навыки, как чистка зубов и использование носового платка и салфеток по их назначению, умеют мыть руки и лицо самостоятельно и вытирать их полотенцем, ходят в туалет самостоятельно. Большинство детей могут сами убрать за собой игрушки, сложить аккуратно свои вещи на полку, стул или в шкаф, а также по желанию могут помочь по дому (убраться, приготовить, поухаживать за питомцами, полить цветы, помочь убрать грязную посуду и одежду в мойку и т.д.).

Таким образом, у детей дошкольного возраста в условиях детского сада в ходе про-

ведения программы, значительно улучшились показатели сформированности навыков самообслуживания, такие как надевание / снятие одежды, обувание / снятие обуви, навыки опрятности. Остались без изменений, такие навыки как использование посуды, помощь в домашних делах (уборка, уход за питомцами, помощь в походе по магазинам), правильное поведение за столом.

Данные выводы частично подтверждают сформулированную нами гипотезу. Возможно, это связано с недостаточным количеством проводимых занятий с детьми, несоответствующим подбором методов формирования навыков самообслуживания, либо индивидуально-психологическими особенностями детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 2014.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Академия, 2015.
3. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд. – 2015.
4. Киселева А.В. Формирование навыков самообслуживания и бытового труда у детей с особенностями психофизического развития // Специальная педагогика. – 2016. – №1 (108). – С. 36-42.
5. Николаева С.О. Занятия по культуре поведения с дошкольниками и младшими школьниками: учебно-методическое пособие. - М.: Владос, 2015.
6. Суворова Г.А. Психология деятельности. – М.: Изд-во ПЕР СЭ, 2015.
7. Курочкина И.Н. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников: практикум для вузов. - М.: Владосток, 2014.

УДК 159.9: 371.4

ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

Сумарева Е.Е.

Сведения об авторе. Сумарева Евгения Евгеньевна – магистр экономики, старший преподаватель – исследователь Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности агрессивного поведения подростков группы риска, вызванного социальными, психологическими и семейными факторами. Анализируется влияние неблагоприятных условий воспитания, асоциального окружения, недостаточного контроля со стороны родителей и педагогов, а также воздействия информационной среды, включая СМИ и виртуальные игры, на формирование деструктивного поведения подростков. Рассматриваются концепции дезадаптации, выделяются внутренние и внешние факторы агрессии. Представлены классификация групп риска среди подростков и анализ их адаптационных способностей. Авторы акцентируют внимание на значении своевременного вмешательства со стороны взрослых и педагогов, подчеркивая необходимость разработки и внедрения профилактических и коррекционных программ, направленных на снижение уровня агрессии и успешную социализацию подростков.

Ключевые слова. Агрессивное поведение, подростки группы риска, дезадаптация, социализация, социальная среда, семья, асоциальное поведение, психологическая поддержка, профилактика агрессии, подростковая психология.

Автор туралы мәліметтер. Сумарева Евгения Евгеньевна - экономика магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушы-зерттеушісі.

Аннотация. Мақалада әлеуметтік, психологиялық және отбасылық факторлардан туындаған тәуекел тобындағы жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқының ерекшеліктері қарастырылады. Тәрбиенің қолайсыз жағдайларының, әлеуметтік ортаның, ата-аналар мен мұғалімдердің жеткіліксіз бақылауының, сондай-ақ бұқаралық ақпарат құралдары мен виртуалды ойындарды

қоса алғанда, ақпараттық ортаның жасөспірімдердің деструктивті мінез-құлқын қалыптастыруға әсері талданады. Деадаптация тұжырымдамалары қарастырылады, агрессияның ішкі және сыртқы факторлары ерекшеленеді. Жасөспірімдер арасындағы тәуекел топтарының жіктелуі және олардың бейімделу қабілеттерін талдау ұсынылған. Авторлар ересектер мен мұғалімдердің уақыты араласуының маңыздылығына назар аударады, агрессия деңгейін төмендетуге және жасөспірімдердің сәтті әлеуметтенуіне бағытталған алдын алу және түзету бағдарламаларын әзірлеу және енгізу қажеттілігін атап көрсетеді.

Түйін сөздер. Агрессивті мінез-құлық, тәуекел тобындағы жасөспірімдер, бейімделу, әлеуметтену, әлеуметтік орта, отбасы, әлеуметтік емес мінез-құлық, психологиялық қолдау, агрессияның алдын алу, жасөспірімдер психологиясы.

Author. Yevgeniya Y. Sumareva – Master's Degree in Economics, Senior lecturer and researcher at the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article examines the features of aggressive behavior of adolescents at risk caused by social, psychological and family factors. The influence of unfavorable parenting conditions, an antisocial environment, insufficient control by parents and teachers, as well as the impact of the information environment, including the media and virtual games, on the formation of destructive behavior of adolescents is analyzed. The concepts of maladaptation are considered, internal and external factors of aggression are highlighted. The classification of risk groups among adolescents and the analysis of their adaptive abilities are presented. The authors emphasize the importance of timely intervention by adults and teachers, emphasizing the need to develop and implement preventive and remedial programs aimed at reducing aggression and successful socialization of adolescents.

Keywords. Aggressive behavior, adolescents at risk, maladaptation, socialization, social environment, family, antisocial behavior, psychological support, aggression prevention, adolescent psychology.

Социализация по своему содержанию является довольно сложным процессом, в который вступает подросток. Различные условия, складывающиеся в семье, в общении со сверстниками затрудняют процесс социализации, способствует увеличению неблагоприятных, асоциальных подростков, которые относятся к группе риска. Именно это обуславливает актуальность данной статьи, так как данная проблема охватывает все большее количество казахстанских семей и накладывает негативный отпечаток на формирование подрастающей личности.

Основной причиной агрессивного поведения подростков является процесс воспитания в асоциальных семьях. Факторов, влияющих на эту ситуацию довольно много: снижение социального уровня жизни, отсутствие внимания со стороны родителей, воспитателей, педагогов на психологическое состояние детей, дурное влияние средств массовой информации, пропаганда агрессии, насилия и жестокости, приучение детей с маленького возраста к виртуальным играм, содержащим в себе сцены агрессии. Дети, воспитываемые в подобной среде, становятся уязвимыми перед обществом, и в дальнейшем формируется личность с криминальными наклонностями.

Многие ученые психологи-педагоги поднимали тему агрессивного поведения подростков группы риска в своих исследованиях. Так, советский педагог-психолог Даниил Борисович Эльконин выделил этапы появления агрессии у подростков, разделив подростковый возраст на две группы – младший подростковый возраст 12-15 лет и старший подростковый возраст 15-17 лет.

Немецкий психолог Шпрангер определил границы выраженного агрессивного поведения у подростков в возрасте 14-17 лет. Именно в период взросления и критического периода онтогенеза, что соответствует 12-17 годам, подросток становится восприимчивым к факторам попадания в группу риска.

Группа риска, по мнению психологов, это социальное собирательное определение для конкретной части населения, которое становится уязвимой в определенных жизненных обстоятельствах.

В зависимости от различных жизненных ситуаций, подростков с агрессивным поведением можно классифицировать на следующие группы, представленные на рисунке 1.



Рисунок 1. Группы рисков подростков

Группа риска представлена подростками, сталкивающимися с разнообразными формами психической и социальной адаптации. Термин «адаптация» включает в себя понятия «уничтожение», «уничтожение» и «полное отсутствие», а также, в менее частом использовании, «понижение» и «уменьшение». А.А. Чипан определяет дезадаптацию как несоответствие между психофизиологическими и социально-психологическими статусами человека и потребностями ситуации жизнедеятельности. Это несоответствие адаптации индивидуальных условий его существования (1).

Более того, следует отметить, что дезадаптация может происходить как в отдельных (типичных), так и в различных средах. Исследование дезадаптации у подростков имеет особое значение.

Подростки, находящиеся в состоянии дезадаптации, по разным причинам не могут эффективно адаптироваться к конкретным условиям жизнедеятельности, таким как школа, классный коллектив или группа сверстников. Это влияет на их воспитание, обучение и развитие, а также на развитие их личности, по мнению А.А. Реану и А.А. Ставцеву (2).

Дезадаптированный подросток отличается от сверстников слабыми адаптационными способностями, которые зависят от его развития, социализации и способностей решать задачи, соответствующие его возрасту. В настоящее время, когда большинство подростков быстро достигают развития, преодолевают состояние дезадаптации при смене окружающей среды, например, при поступлении в детский сад, в школу или в новый коллектив, для дезадаптированных подростков этот процесс представляет собой сложную трудность.

Многие подростки оказываются в группе сильного риска, воспитываясь в асоциальных семьях, при недостаточном внимании родителей и необходимом контроле, не участвуя в дополнительных занятиях и проводя свободное время в сомнительных компаниях. Все эти факторы, как приводит Е.Н. Прохорова, приводят к появлению дезадаптированных подростков. Эта подростковая категория требует всей срочной квалифицированной помощи и поддержки на пути развития, поскольку, как отмечает Н.А. Вдовина и М.Н. Степанова, недостаточное своевременное вмешательство может привести к серьезным негативным последствиям (2).

Особую тревогу вызывает тот факт, что наблюдается явный рост агрессивного поведения среди подростковой группы риска. Г.М. Лыдкова и Л.Р. Сибгаева отмечает, что проблемы эмоционального и поведенческого характера в период подросткового возраста, в которых нет устойчивых доверительных отношений с родителями, и к которым родители проявляют пренебрежительное или жестокое отношение. Такие подростки также склонны к агрессивному и эмоциональному поведению, они чувствуют себя уязвимыми и незащищенными.

Психологические проблемы, вызванные кризисом подросткового возраста, часто приводят к подавленности. Одиночество в подростковом возрасте связывают с семейными, школьными и школьными отношениями, а также с проблемами среди сверстников.

Подростки, которым трудно справиться с проблемами этого периода, необходимо в понимающей и поддерживающей, а также во внешней поддержке, в первую очередь, со стороны взрослых, которые могут принять свой мир. С другой стороны, подростки, ли-

шенные родительской поддержки, могут создавать чувство напряжения, низкую самооценку и низкую самооценку. По мнению Г.Е. Гун, И.В. Зотова и Б.М. Шаваринского, в течение периода подросткового возраста, продолжительное время не позволяет поддерживать отношения с людьми, начать стремиться к самоутверждению и признанию своей первоначальности. Важная роль в этом процессе принадлежит родителям, которые могут рассчитывать на поддержку и понимание подростков.

Сегодняшняя социальная ситуация во многом зависит от занятий педагогов, которые несут ответственности за воспитание нового поколения. Большинство подростковых групп риска воспитания находятся в семьях, находящихся в опасном социальном положении, где отсутствуют необходимые условия для учебы и отдыха. Эти подростки часто не могут включаться в различные виды практической деятельности из-за состояния социальной активности, что приводит к эмоциональному напряжению и тревожности.

Подростки группы риска, выросшие в семьях, находящиеся в социально опасном положении, часто прячутся в подвалах и чердаках. Кроме того, из-за недостаточно строгого контроля со стороны родителей они часто совершают социально неодобряемые поступки. Как отмечает Е.В. Харитоновна и Е.В. Суслина, подростки из благополучных семей, могут измерять потребительские черты личности, ожидая, что все должны им, и не осознавая личную ответственность и бережливость по отношению к вещам. По словам Е.А. Чепраковой, подростки группы риска, выросшие в семьях в социально опасном положении, более склонны к агрессии, чем те, которые вырастают в благополучных семьях (3).

Коммерциализация развивающихся объединений, секций и кружков привела к тому, что многие малообеспеченные семьи не могут позволить своим подросткам участвовать в дополнительных развивающихся культурных мероприятиях и эффективно в свободное время. В результате эта рыночная модель оказала негативное влияние на социокультурные аспекты, увеличив число подростков, проводящих время на улице в компаниях сомнительного поведения.

О.П. Гнидин противопоставляет внутренние и внешние факторы агрессивного поведения подростковой группы риска. Внутренние факторы включают в себя различные аспекты, связанные с личностью подростка и его жизнью. Личные факторы включают наследственность, особенности психики и характера, а также физические и психические заболевания, включая расстройства личности. Объективные факторы включают социальное окружение, начиная с семьи и ближайшего окружения подростка, и заканчивая малыми и обязательными документами, а также микросоциумом, в котором он социализируется. Важным фактором, формирующим агрессивность, являются социальные явления, ролики, стереотипы и установки в обществе, а также субкультура микросоциума, в которой находится подросток.

Внутренние факторы напрямую влияют на состояние психологического пространства личности, которое может изменяться в зависимости от жизненной активности и развития подростковой группы риска. Оно может расширяться или сужаться в зависимости от изменений в представлениях о жизни. Таким образом, пространство оценки личности как сферы деятельности должно осуществляться с учетом не только моральных норм, но и действующих норм и принципов регулирования психологической структуры, а также ориентировочных оценок деятельности.

А.В. Никитин отмечает, что агрессия часто сама по себе представляет те побочные факторы, которые могут быть частью ее причинного комплекса. Например, психические расстройства личности могут инициировать агрессивное поведение, а также быть его последствием. Социальная среда может быть провокатором агрессии, а молодежь, склонная к аутоагрессии, может попасть в экономику среды, которая находится ниже его первоначального уровня (3).

Затем следует подключить внешние факторы, влияющие на урегулирование агрессивного поведения. Р.Х. Багова и О.И. Михайленко считает, что современная реальность дает больше поводов для деструктивного воздействия на психику подростка, чем когда-

либо. События пандемии, переход на дистанционное обучение и отрыв от привычной социальной среды привели к проявлению коронавирусной агрессии среди подростков.

Согласно М.С. Мантровой и И.В. Чиковой, подростковая агрессия в настоящее время происходит на фоне ряда факторов, включая неприятие себя как личности в условиях социальных сетей и классическую психологическую социализацию, сопровождающуюся последующими агрессивными настроениями. В условиях быстро меняющейся реальности подросток часто не может найти свое место и уверенно себя чувствовать в мире, что приводит к размышлениям о проблемах в самом деле, в его тенденциях и несоответствии идеалу достижения успеха подростка, созданному специфичными сетями (4).

Педагог-психолог О.Б. Боролдоева утверждает, что в советской системе воспитания подростки в основном были заняты, в то время как в настоящее время отсутствует системный подход к воспитанию, и все дополнительные досуговые занятия стали военными. Из-за этого многие дети остаются без занятий, неорганизованными, оказываются вне культурных, независимых и досуговых учреждений (5).

Современная ситуация в Казахстане не только демонстрирует отсутствие доступа к образовательным услугам, но и определяет количество семей, недостаточное обучение и подростковое развитие. Низкий уровень жизни в некоторых случаях не обеспечивает даже базовые товары, такие как питание, одежда и жилье. Также стоит отметить аморальный образ жизни родителей, злоупотребляющих алкоголем, наркотиками и наркотиками, что отрицательно сказывается на развитии личности подростка.

Современные педагоги-психологи считают, что в эпоху информационной революции взросление подростка в основном подчинялось образовательной программе, но с появлением интернета современные подростки получают огромное количество неконтролируемого контента через смартфоны. Это усложняет отслеживание периодов взросления с психологической точки зрения, особенно в отношении формирования агрессии.

Социальная ситуация, в которой находятся подростки сейчас, определяет направление и характер их развития. Сталкиваясь с неопределенностью требований, невозможностью прогнозирования развития общества и информационным перенасыщением, подростки избегают принятия важных решений, откладывают ответственность и ищут внешнюю помощь, которая не способствует развитию их личной суверенности.

Результат агрессивного поведения является дезадаптирующим воздействием на отдельных лиц в подростковом коллективе. Присутствие дезадаптирующих личностных состояний может изменить психологическое напряжение в подростковой группе риска. Например, гиперактивный подросток может стать дезадаптирующей личностью по отношению ко всему классу, трудновоспитуемый подросток - по отношению к учителю.

По мнению А.А. Сафонова, нарастание агрессии среди подростков является негативным проявлением современной реальности, вызванной рядом факторов, свойственных информационному обществу. Родительская деструктивная наследственность, психическая депривация и гипертрофированное воспитание могут также способствовать формированию агрессивного поведения среди подростков (6).

В целом, агрессивное поведение подростковой группы проявляется в ярких вспышках гнева, враждебном отношении к окружающим, конфликтах со взрослыми. Эти проявления агрессии частично объясняются специфическими и психологическими факторами современного общества.

Результат агрессивного поведения является дезадаптирующим воздействием на отдельных лиц в подростковом коллективе. Например, гиперактивные подростки могут быть дезадаптированы ко всему классу, испытывать напряжение и дискомфорт. Кроме того, социальная ситуация подростка включает чувство подчиненности, фрагментарности собственной жизни и ощущение вторжения в личную жизнь, что может привести к развитию агрессии.

Кандидат психологических наук К.А. Воробьева приходит к выводу, что развитие агрессии среди подростков является негативным аспектом современной реальности, обусловленным рядом факторов, характерных для информационного общества. Одной из

причин агрессивного поведения подростков является наследственность, особенно если их родители были склонны к агрессивному поведению. Психическая депривация является обязательным условием взросления подростка и возникновения различных социально-психологических проблем, снижения качества адаптированности (7).

Родители могут быть причиной агрессии подростка, проявляя излишнюю опеку или, наоборот, полное равнодушие. Гиперопека в отношениях между родителями и детьми может привести к разрушительным последствиям, лишая ребенка свободы и возможности самостоятельно принимать решения.

Таким образом, агрессивное поведение подростков в группе риска проявляется через частые атаки гнева, враждебное отношение к социальному окружению, конфликты со взрослыми, отказ от следования правил, мстительность и разрушение. Такие факторы, как семейная среда, социальная неопределенность и дезадаптирующее влияние могут способствовать формированию агрессивного поведения среди подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чипан А.А. Различные подходы к определению термина «подростки «группы риска» // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сборник научных статей Международной научно-практической конференции – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2019. – С. 531-534.
2. Реан А.А. Протективные и провокативные семейные факторы агрессивного поведения детей и подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2021. – Т. 11, № 2. – С. 137- 149.
3. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2008.
4. Науменко М.В. Исследование агрессии подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67. – С. 419-422.
5. Боролдоева О.Б. Коррекция агрессивного поведения у подростков «группы риска» // Теория и практика социально-педагогического сопровождения личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: психолого-педагогические и социальные аспекты: Материалы Международной научно-практической конференции. – Иркутск: ООО «Типография «Иркут», 2018. – С. 214-218.
6. Шпрангер Э. Формы жизни: гуманитарная психология и этика личности. - М., 2014.
7. Воробьева К.А. Социально-психологические проблемы подростков «группы риска» и пути их разрешения в реальном и виртуальном пространстве //Актуальные проблемы психологического знания. – 2021. – № 3 (56). – С. 69-78

УДК 159.9: 373.2

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДАҒЫ АГРЕССИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ КӨРІНУІ

Байтемирова К.Б., Катанова Е.Т.

Авторлар туралы мәліметтер. Байтемирова Каракат Берикхановна - С. Аманжолов атындағы ШҚУ, сениор-лектор, педагогика және психология магистрі. Катанова Елизавета Темирбековна – педагогика психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Ғылыми, психологиялық әдебиеттерде мектепке дейінгі кезеңді үш жас пен алты-жеті жас аралығын қарастырады. Бұл кезеңде бала 3 жастағы және 7 жастағы дағдарыстық кезеңді басынан өткеретіндігін ескеруіміз ерек. Өзіне жақын ересектермен қарым-қатынас жасау арқылы, сондай-ақ құрдастарымен ойын және нақты қарым-қатынас арқылы адами қатынастардың әлеуметтік кеңістігін игеру кезеңі де. Бала адами қатынастар әлемін, әртүрлі қызмет түрлерін және

әлеуметтік функцияларды ашады.

Түйін сөздер. Шығармашылық отбасы, кіші мектеп оқушысы, сыныптан тыс жұмыстар.

Сведения об авторе. Байтемирова Каракат Берикхановна – сениор-лектор Восточно-Казахстанского университета им. С. Аманжолова, магистр педагогики и психологии. Катанова Елизавета Темирбековна – магистр педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В научной и психологической литературе дошкольный возраст рассматривается в диапазоне от трех до шести-семи лет. В этот период ребенок проходит через кризисные этапы в возрасте 3 и 7 лет. Важным аспектом данного возраста является взаимодействие с близкими взрослыми, а также освоение социального пространства человеческих отношений через игру и реальное общение со сверстниками. В этот период ребенок познает мир человеческих взаимоотношений, осваивает различные виды деятельности и социальные функции.

Ключевые слова. Творческая семья, младший школьник, внеклассные занятия.

Author. Karakat B. Baytemirova is a senior lecturer at the S. Amanzholov East Kazakhstan University, Master's degree in Pedagogy and Psychology. Elizaveta T. Katanova – Master's Degree in Pedagogy and Psychology, Senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University.

Abstract. In scientific and psychological literature, preschool age is considered in the range from three to six to seven years. During this period, the child goes through crisis stages at the ages of 3 and 7 years. An important aspect of this age is interaction with close adults, as well as mastering the social space of human relationships through play and real communication with peers. During this period, the child learns about the world of human relationships, learns various types of activities and social functions.

Keywords. Creative family, junior high school student, extracurricular activities.

Мектепке дейінгі жас баланың танымдық процестерінің, әсіресе есте сақтаудың белсенді дамуымен және жетілуімен сипатталады, олар жаңа әлеуметтік қатынастар мен дамудың жаңа жағдайының пайда болуына байланысты ерікті сипатқа ие болады. Баланың өзін-өзі бағалауы белсенді дамып, оған жетістіктер мен жаңа қатынастар айтарлықтай әсер етеді.

Мектепке дейінгі кезеңдегі тәлім-тәрбие тұлғаның қалыптасуының алғашқы баспалдағы дестеде болады. Бұл кезеңде бала әр нәрсеге әсерленгіш, еліктегіш, ойлауы, сөйлеуі дамуы қатар жүріп, айналасына бейімделетін кезең. Баланың бес жасына дейін тәрбиенің негізі қаланады.

«Бес жасқа дейін жүргізілген барлық тәрбие ісіңіз бүкіл процесінің тоқсан проценті», - дей отыра Жүсіп Баласағұн балалық кезеңдегі тәрбиенің маңыздылығын анық көрсеткен.

Зерттеулердің нәтижелері бойынша, балалардың бойынша кездесетін агрессивті мінез-құлқы осы мектепке дейінгі кезеңде көбірек байқалатындығын анықтаған. Бүлдіршіндерде кездесетін агрессивтіліктің қалыптасуына көптеген факторлар әсер етеді.

Қазір көбінесе «қандай агрессивті бала»!. Онда осыншама агрессия қайдан пайда болады? – дегенді жиі естиміз. Мұны ұғынып, түсіну үшін алдымен агрессивтілік бұл психикалық аурудың симптомы емес, ол баланың мінез-құлқының бұзылуы екенін білу маңызды.

Бұл кезеңде кейбір қиындықтардың бар екенін есте ұстаған жөн, балалардың мінез-құлқы жас ерекшеліктеріне байланысты және олардың даму дағдарыстарын (1 жыл, 3 жыл және 7 жыл) бастан өткеретінінде ескеруіміз жөн.

«Агрессия» - латын тілінен аударғанда *aggredere* - шабуыл жасау дегенді білдіреді. Агрессия адамда көңілсіздікке, күйзеліске, психологиялық немесе физикалық ыңғайсыздыққа деген реакциясы ретінде пайда болуы мүмкін.

«Агрессивтілік» - адамның өзге адамдарға, жануарларға және айналасындағыларға, өмір жағдайына өшпенділік негізінде көрінетін мінездің ерекшеліктері. Агрессивтілік әрекеттер еш объективті себептерсіз туындайтын өшпенділік, адам өзін қорғау немесе

басқа адамдарды қорғауда көрінетін сипат. Сонымен агрессия әрекет болса, агрессивтілік осы әрекетті жасау болып табылады.

Агрессияның эмоционалды негізі - ол ашу-ыза. Агрессия (ашу) әр адамға тән, өйткені ол бұл өмірде адам өмір сүріп және өзін қорғаудағы негізгі инстинктивті мақсат. Бірақ адам агрессиясының, жануарлардан айырмашылығы, өсе келе табиғи агрессивті инстинкттерін әлеуметтік жағынан өзгертіп, жауап берудің қолайлы әдістеріне, яғни қалыпты адамдар агрессияны әлеуметтендіреді.

19 ғасырдың басына дейін кез-келген мейірімді және дұшпандық белсенді мінез-құлық агрессивті болып саналды. Кейінірек агрессияны ұғынып, түсіне бастады, оны басқаларға қатысты дұшпандық мінез-құлық деп қарастырды.

Агрессивті балалар деп - тіл алмайтын, қырсық, қатарластарына өте қатал қарайтын, үнемі төбелесуге дайын тұратын, шектен тыс белсенділік танытатын балаларды айтамыз. Агрессивті бала өзге бүлдіршіндерге үнемі шабуыл жасайды, оларды мазақ етеді және ұрып жібереді, ойыншықтарын тартып алады, оны сындыруы мүмкін, бір сөзбен айтқанда балабақшаның «қорқынышына» айналады. Өз кезегінде ол балалар ересектердің түсінігі мен қолдауына мұқтаж болады. Сондықтан ересектердің басты міндеті – балаға уақытылы жәрдем беру, көңіл аудару.

Агрессивтілік – агрессивті мінез-құлыққа апарар ниет, жағдай. Ал агрессиялық әрекеттің өзі – баланың өзгелерге залал келтіруге бағытталған мінез-құлқы. Агрессивті жағдай балада ашу-ызамен, жауласумен, жеккөрушілікпен, т.б. эмоциялар арқылы көрініс табады. Әрекет міндетті түрде өзге адамға зиян келтіру: оларды мазақтау, балағаттау, қорлау, төбелесу, ұрып-соғу, т.б. түрінде көрініс береді. Осындай мінез-құлықты балалар саны тез артып келе жатқандықтан, тақырып өзекті деп айтуға болады.

Агрессия түрлері:

- физикалық агрессия (шабуыл);
- басқа адамға немесе объектіге қарсы физикалық күш қолдану;
- ауызша агрессия - сөйлеу арқылы жағымсыз сезімдерді білдіру (жанжал, айқайлау, ұрсысу) және ауызша реакциялардың мазмұны арқылы (қауіп, қарғыс, ант беру).

Мектеп жасына дейінгі балаларда агрессивті мінез - құлқ үнемі әр түрлі көрінеді. Бұл мінез құлықты бірнеше түрге бөлуге болады:

1. Сыртқы агрессия - бұл айналадағы адамдарға, жануарларға, ойыншықтар бағытталған. Бала айналасындағыларға айқайлауы, қорқытуы, мазақ етуі мүмкін. Сондай-ақ, ол өзінің агрессиясын жест - ишарамен білдіреді - жұдырықпен қорқытуы мүмкін. Ауызша және жест - ишара агрессиясы, физикалық агрессияға, яғни тістеп алу, тырнау, ұрысып, шымшып немесе итеріп жіберуі мүмкін.

2. Ішкі агрессия - бұл агрессия өзіне бағытталған. Бала ол тырнақтарын тістейді, басын қабырғаға ұрып, ернін тістейді, кірпіктерді немесе қастарын жұлуы мүмкін.

Алғаш рет балаларда агрессия тіпті өмірінің 1-ші жылының соңында байқалады. Баланың бұл ашулану сезімдерін оларды тудыратын ересек адаммен байланыстыра аламыз. Бұл бағытталған ашу-ересектердің оларды түсінбеушілігіне наразылықтың бір түрі болып табылады.

Балалардың агрессивті мінез-құлық танытуы мектеп немесе жанұя шеңберіндегі мәселе емес, жалпы қоғам болып осы мәселенің себеп-салдарын анықтап, алдын-алу жұмыстарын жүргізуіміз қажет. Балалар арасында қылмыстың өсіп келе жатқан тенденциясын байқасақ және агрессивті мінез-құлыққа бейім адамдар санының артуын ескере отыра, осыған себеп болатын адамның 4 психологиялық күйін зерттеу маңызды деп санаймын. Оның ішінде мектепке дейінгі жастағы агрессивті мінез-құлықты зерттеу әсіресе маңызды, өйткені бұл қалыптасу сатысында уақтылы түзету шараларын қолдануға болады.

Сондай-ақ, адам орналасқан ортаның әртүрлі ерекшеліктеріне сәйкес агрессивті әрекеттердің ықтималдығын арттырады немесе азайтады. Мысалы, жағымсыз иістер, темекі түтіні және т.б. бар бөлмеде агрессия деңгейі жақсы желдетілетін бөлмеге қарағанда жоғары болады.

Сонымен қатар, агрессивті реакциялардың пайда болуында адамның жеке ерекшеліктері, атап айтқанда жағдайға қарамастан өзгеріссіз қалатын көзқарастар мен тенденциялар үлкен рөл атқарады.

Агрессия көріністердің қарқындылығы мен формасы әр түрлі болуы мүмкін: дұшпандық пен жамандықты көрсетуден бастап ауызша қорлауға («ауызша агрессия») және дөрекі физикалық күш қолдануға («физикалық агрессия») дейін. Агрессия, аспаптық және мақсатты агрессия болып ажырайды.

Біріншісі агрессивті әрекет емес, ол тек мақсатына қойылған әрекеттерге қол жеткізе алады. Екіншісі агрессияны алдын - жоспарланған іс-әрекет ретінде қажетіне қарай жүзеге асырады, оның мақсаты объектіге зиян келтіру болып табылады.

Агрессияны табандылық пен талапшылдықтан ажырату керек. Мұндай мінез-құлық, айналасындағыларға зиян тигізбесе, өте қолайлы болуы мүмкін.

Агрессивтіліктің екі түрімен таныс болыңыздар болады: ситуациялық және жеке, тұрақты және тұрақсыз. Ситуациялық агрессивтілік дегеніміз оның адамдағы эпизодтық көрінісі, ал жеке агрессивтілік дегеніміз-адамның барлық жерде және әрқашан қолайлы жағдайлар жасалған жерде әрекет ететін тиісті тұрақты жеке мінез-құлық қасиетінің болуы.

Агрессивтіліктің барлық түрлерін гетероагрессия (басқаларға бағытталған) және аутоагрессия (өзіне бағытталған) деп екі түрге бөліп қарастыруға болады. Өз кезегінде гетеро - және аутоагрессия тікелей және жанама формаларға бөлінеді. Тікелей гетероагрессия - бұл кісі өлтіру, зорлау, ұрып - соғу және т.б., жанама гетероагрессия - қорқыту, имитациялық кісі өлтіру, қорлау, балағат сөздер және т.б. жатады. Ал аутоагрессияның тікелей көрінісі-суицид, яғни өзіне-өзі қол жұмсауы. Жанама аутоагрессия арқылы психосоматикалық аурулар пайда болады, тегіс және вегетативті иннервациясы бар ішкі ағзалардың барлық спецификалық емес ауруларының пайда болуы жатады.

Қазіргі уақытта ғалымдар агрессивтілік құбылысын зерттеу мен түсіндіруде бірнеше тәсілдерді бөліп көрсетеді.

Медициналық-биологиялық тәсілдер

1. Белгісіз себептермен жыныстық хромосомалардың біреуі екі еселенген «Супереркек» және «Супер-әйел» құбылысының болуы болжанады.

Сонымен, барлық ер адамдарда бір ғана жұп бар - ХУ, ал сериялық кісі өлтірушілердің көпшілігінде - ХУУ. Әйелдерде, тиісінше, стандартты ХХ жиынтығының орнына басқа - ХХУ анықталады. Бұл синдром 800-ден бір адамда кездеседі. Бұл құбылыстың себептерінің бірі қанда агрессияға бейімділікті арттыратын тестостерон, адреналин, эстроген, прогестерон гормондарының көп болуы.

Психолог Дэвидсон және Висконсин-Мэдисон университетіндегі (АҚШ) әріптестері 500 сотталған кісі өлтірушілердің миының томографиясын жасап, оларды заңға бағынатын азаматтардың миымен салыстыра отырып, агрессивтілікті анықтайтын кортекс пен ми қыртысының кейбір аймақтарында қайталанатын айырмашылықтарды тапты.

Алтай мемлекеттік университетінің биохимия кафедрасының меңгерушісі, профессор В. Васильев агрессияның негізі – патологиялық жылдам метаболизм (20-ға жуық гормон ерекше қарқынды «жұмыс атқарады») деп мәлімдейді.

Лондондағы Кингс колледжінің психиатрия институтының зерттеушілері агрессивті мінез-құлық организмдегі моноамиоксидаза ферментінің деңгейінің төмендеуімен байланысты деген қорытындыға келді.

Америкалық аналитик-химик Уолч кісі өлтірушілер мен заңға бағынатын адамдардың шаштарының химиялық құрамын салыстыратын зерттеу жүргізді. Агрессорлардың денесінде химиялық элементтердің нормадан тыс мөлшері бар екені анықталды. Литий деңгейінің төмендеуі, кобальттың жетіспеушілігі және қылмыскерлердің денесінде қорғасын мен кадмий деңгейінің жоғарылауы психиканы бұзады және бақыланбайтын мінез-құлық тудырады

Баладағы агрессивті әрекеттерді ерте балалық шақтан байқауға болады.

Өмірдің алғашқы жылдарында агрессия көбінесе ересектердің бақылауынан тыс,

импульсивті қиырлықпен дерлік көрінеді. Бұл көбінесе айқайлау, тепкілеу, тістеу және ашулану арқылы пайда болатын ашулану арқылы көрінеді.

Агрессивті мінез-құлықтың дамуы көптеген факторлар әрекет ететін күрделі және көп қырлы процесс. Агрессивті мінез-құлық отбасының, құрдастарының және бұқаралық ақпарат құралдарының ықпалымен анықталады. Балалар агрессивті мінез-құлық көбінесе, бұл агрессивті мінез-құлықты бақылау арқылы үйренеді. Спонтанды қызығушылық пен ата-ананың «болмайды» арасындағы қайшылықты жағдайға тап болған бала байқаусызда қатты депривацияны сезінеді - оның қажеттіліктерін қанағаттандыру мүмкіндігінің шектелуі. Басқаша айтқанда, бұл фрустрациялық жағдайға әкеледі. Бала бұл жағдайды ата-ананың қабылдамау әрекеті ретінде түсінеді.

Бұл қақтығысты шешудің мүмкін еместігі, оның бойында ашулануға, үмітсіздікке, агрессивті тенденциялардың оянуына әкеледі.

Отбасына келетін болсақ, агрессивті мінез-құлықтың қалыптасуына отбасының бірлігі, ата-ана мен бала арасындағы жақындық, бауырлар арасындағы қарым-қатынас сипаты, сондай-ақ отбасылық тәрбие стилі әсер етеді. Отбасында қатты алауыздық бар, ата-анасы алшақ және араларында суықтық байқалатын балалар агрессивті мінез-құлыққа бейім болып келеді.

Тіркеме теориясына сәйкес, мектеп жасына дейінгі балалар анасымен қарым-қатынасында қауіпсіздік сезімінің дәрежесімен ерекшеленеді (Бэрон, 2000).

Ерте балалық шақта ананың тұрақты және эмпатикалық көзқарасын сезінетін балалар басқа адамдарға сенуге бейім болып келеді және әлеуметтік дағдылары жақсы дамыған. Ал жақындық көрмеген балалар алаңшыл, адамға сенбейді, не ондай қатынастан қашқақтайтын болады. Мазасыз, қашқақтайтын бала анасын елемейді. Мұндай балалар шыдамсыз және бақылауға қарсы болады.

Шыдамды бала анасымен ажырасқанда ашуланады, онымен қайта кездескен кезде оны тыныштандыру қиынға соғады. Мұндай балалар физикалық агрессияны көрсетеді, импульсивті, эмоционалдық жарылыстармен сипатталады. Конның тұжырымы бойынша ата-анасына жақын болған балалар, олардан жақындық көрмегендерге қарағанда қақтығысқа өте сирек түседі деп тұжырымдаған.

Фелсон отбасындағы жиі қақтығысты ата-аналардың берген тәлім тәрбиеге байланысты болады, балалар арасындағы қарым-қатынаста, басқа балаларға қарағанда жалғыз бауырына физикалық немесе ауызша агрессияны көбірек көрсететінін анықтады. Сиблингтер агрессивті қарым-қатынаста ата-аналардың реакциясы арқылы «қоштамайтын» мінез-құлықты тоқтатуға тырысады. Шын мәнінде, балалары арасындағы жағымсыз қарым-қатынасты тоқтатуға тырысқанда, ата-аналар байқаусызда құтылғысы келетін мінез-құлықты ынталандыруы мүмкін. Отбасылық көшбасшылықтың сипаты агрессивті мінез-құлықтың қалыптасуы мен нығаюына тікелей байланысты.

Өте қатал жазаларды қолданатын және балаларының іс-әрекеттерін бақыламайтын ата-аналар, балаларының агрессивті және тентек болып өсуіне ықпал етеді. Жазалар көбінесе тиімсіз болғанымен, оларды дұрыс қолдану арқылы мінез-құлыққа оң әсер етуі мүмкін.

Балалар басқа балалармен өзара әрекеттесу арқылы мінез-құлық үлгілерін (әлеуметтік қолайлы және қолайсыз) үйренеді. Балалар басқа балалардың мінез-құлқын Бақылау арқылы агрессивті мінез-құлыққа үйренеді.

Дегенмен, өте агрессивті балалар өзімен жасты топтардың көпшілігінен бас тартуы мүмкін. Екінші жағынан, бұл агрессивті балалар басқа агрессивті құрдастар арасында достар табады. Әрине, бұл қосымша мәселелер тудырады, өйткені агрессивті топта оның мүшелерінің агрессивтілігі өзара күшейеді.

Балаларда агрессивті мінез-құлықты үйренудің негізгі әдістерінің бірі – басқалардың агрессиясын байқау. Үйінде зорлық-зомбылыққа тап болған және өздері зорлық-зомбылық құрбаны болған балалар агрессивті мінез-құлыққа бейім. Бірақ агрессияға үйретудің ең қайшылықты көздерінің бірі – БАҚ (бұқаралық ақпарат құралдары). Көптеген әдістерді қолданатын, жылдар бойы жүргізілген зерттеулер бұқаралық ақпарат

құралдарының агрессивті мінез-құлыққа әсер ету дәрежесін әлі нақтылаған жоқ. Кейбір жағдайларда бұл әсерді зорлық-зомбылықты ынталандыру және өзара әрекеттесуді әлсірету ретінде анықтауға болады.

Зорлық-зомбылыққа ықпал ететін факторлар:

Осыған байланысты келесі өзара әрекеттесулер бар - фильмнің мысалымен ұсынылған:

Зорлық-зомбылыққа бейім әлеуметтену: белсенділікке деген жоғары жеке бейімділік, отбасылық немесе құрбы-құрдастарының зорлық-зомбылық тәжірибесі және, ең алдымен, адамның өз көңіл-күйі жиі зорлық-зомбылық үшін құнарлы негіз болып табылады, фильм бұған түрткі болды.

Зорлық-зомбылыққа үйренген: басқа адамдарды өлтіру қақтығысты шешудің зиянсыз түрі ретінде қарастырылады. Зорлық-зомбылықтың бірінші әрекеті енді тыйым салынған болып көрінбейді, әдеттегі және қалыпты болып көрінеді.

Еліктеу арқылы оқыту: егер көрерменде ұқсас проблемалар болса және оларды шешудің ұқсас құралдары болса, бейнеленген жағдайды ауыстыруға болады.

Күшейту арқылы оқыту: егер фильмде зорлық-зомбылықты қолдану сәтті болса, ол зорлық-зомбылықты насихаттайтын жағымды күшейткіш ретінде әрекет ете алады.

Фильмдер және оқшаулану: әсіресе әрбір отбасы мүшесінің жеке теледидары бар отбасыларда фильмдерді ұзақ уақыт жеке тұтыну оқшаулануға және қарым-қатынастың бұзылуына әкелуі мүмкін («байланыс тапшылығы»).

Фильмдер және шындық: Теледидарды оқшауланған және қарқынды тұтыну көрерменнің шынайы өмірден алыстауына әкелуі мүмкін, осылайша шындық пен қиял арасындағы шекара біртіндеп бұлыңғыр болады.

Зорлық-зомбылыққа қарсы тұратын факторлар Фильмдердің катартикалық әсері: өзі арқылы әрекет ету (өтіп өту).

Балалар сәйкестендіру фигурасымен бірге әрекет етіп, теледидардың соңғы әрекетінің арқасында агрессия мөлшері азаяды.

Фильм туралы әңгімелердің әсері: проблемалар мен зорлық-зомбылыққа толы телеөнімдер ауызша қуат азайып, жағдай мазмұнды болуы үшін кейінгі талқылаулардың тақырыбы болуы керек.

Киноның елес әлемін нақтылау: иллюзорлық әлем мен шындықты ақты ажырата алатын адамдардың зорлық-зомбылықты фильмдерден өмірге көшіруге бейім болуы екіталай.

Психологтар адамның балалық шақтағы мінез-құлқын оның ересек кезіндегі мінез-құлқын сенімді түрде болжауға болады деп санайды. Басқаша айтқанда, бала кезінде құрдастары агрессивті деп бағалаған адам, ересек кезінде дәл солай бағалануы мүмкін.

Агрессия - өсіп келе жатқан баланың жалпы көрінісі. Жаңа туған нәрестеде қазірдің өзінде бар - оның алғашқы айқайы - босану азабына қарамастан өмір сүруге деген күш-тарлықтың символдық көрінісі. Өйткені, оны ана ғана емес, нәресте де бастан кешіреді. Өсіп келе жатқан нәрестеде қалыпты, қорғаныс агрессивтілігі жылау арқылы көрінеді. Бұл ол бастан кешіп жатқан ыңғайсыздықтар мен қажеттіліктердің ең қарапайым сигналы. Содан кейін заттарды тістеу және тіпті жырту қажеттілігі туындайды. Бұл заттармен қабылдауды үйлестіру мен қарапайым әрекеттерді дамытудың нәтижесі.

Кейінгі жаста бұл тітіркенулер немқұрайлы ата-аналарға ынтасыз болып көрінеді. Шындығында, бұл ересектермен толықтай келіспеушілік білдірудің және өз пікірін дамытудың қарапайым түрлері. Олардың артында «өзіндік» немесе «өзін-өзі анықтау» дағдарысы жатыр - «мен кіммін?», «мен қандаймын?», «мен не істей аламын?» деген сұрақтарға жауап іздеу.

Мектепке дейінгі жаста агрессияның келесі түрлері кездеседі:

1. Физикалық агрессия (төбелес) – бала құрдастарымен жанжалды жағдайларды жұдырықпен шешеді. Бірқатар жағдайларда агрессивті мінез-құлық қорқытумен бірге жүреді, баланың өзі басқаларды «бұғарып», оларды жанжалға итермелейді, бұл процеске ересектер араласқанша, оны бірден ұрыс арқылы шешеді.

2. Деструктивтілік – сәтсіздікке реакция ретінде байқаусызда болуы мүмкін, құмарлықтың күйінде бала қолындағы барлық заттарға зұлымдықты шығарады, бірақ мектеп жасына дейінгі бала құрдастарының ойынына әдейі еніп, ғимараттарды бұзып, ойын материалын лақтырғанда қасақана жасалуы мүмкін. Мұның себебі - қызғаныш, зиян келтіруге ұмтылу және сол арқылы өзіне назар аудару.

3. Ашуланшақтық – физикалық, сөздік агрессияға немесе деструктивтілікке әкелетін дереу эмоционалдық реакция.

4. Мойынсұнбау – ерікті және қасақана сипатта болады және баланың үлкендердің әрекетіне наразылығын білдіреді (өз бетінше талап қою, өшпенділікпен әрекет ету, бағынбау).

5. Вербальды агрессия – балағаттау, қорлау, айғайлау және басқа да сөздік реакцияларда көрінеді.

Балалардың агрессивтілігі әртүрлі мотивациялық бағдарларға негізделуі мүмкін:

- өзін-өзі демонстрациялық түрде көрсету;
- практикалық мақсаттарға қол жеткізу;
- басқаны басу және қорлау.

Дегенмен, осы айқын айырмашылықтарға қарамастан, барлық агрессивті балалардың ортақ бір қасиеті бар - басқа балаларға назар аудармау, оларды көру және түсіну қабілетсіздігі. Құрдастарына деген мұндай қатынастың негізі баланың өзіндік санасының ерекше құрылымы болып табылады, атап айтқанда, өзіне бекінуі және басқалардан ішкі оқшаулануы.

Психологтар агрессивтілікті тек сыртқы көріністер арқылы бағалауға болмайтынын, оның мотивтерін және онымен бірге жүретін тәжірибелерді білу қажет екенін атап өтеді.

Мектеп жасына дейінгі баланың агрессиясын оның мінезінен ажырату қажетсіз ғана емес, сонымен қатар зиянды, оны шектеу және бақылау, онымен қатар жеке тұлға мен қоғамға зиян келтірмейтін нысандарды ынталандыру қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. <https://ppt-online.org/73530>
2. <https://balabaksha.kz/>
3. Жұбаназарова Н.С. Жас ерекшелік психологиясы. - Алматы, 2012.
4. Бапаева М.К. Даму психологиясы:– Алматы, 2014.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2009.
6. Обухова А.С. Психология детей младшего школьного возраста. – М., 2014.
7. Петров А.Б. Психологические аспекты агрессивного поведения детей дошкольного возраста в дошкольном учреждении. – Рязань, 2011.
8. Реан А.А. Социализация агрессии в дошкольном возрасте. - СПб., 2011.
9. Никитин А.В. Психологические особенности агрессивного поведения в дошкольном возрасте. – М., 2011.
10. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности. - СПб., 2012.
11. Кэмпбелл Р. Как справиться с гневом ребенка. - СПб., 2008.
12. Ширкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. Ростов н/Д: Феникс, 2014.

УДК 159.9

СУИЦИД ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Унарбекова Н.Д.

Автор туралы ақпарат. Унарбекова Нұршат Досмұхамбетқызы - психология ғылымдарының кандидаты ҚАЕУ Педагогика және психология кафедрасы.

Аннотация. Мақалада қоғамдағы өзекті мәселелердің бірі – суицидтік оқиғалардың алдын алу мақсатында жинақталған құнды іс-тәжірибе, медициналық, психиатриялық, психологиялық қызметтің маңыздылығы, жақын адамы суицидтен қаза тапқандарға да, суицидтік әрекеттерге барып аман қалғандарға да кәсіби психологиялық кеңес, оңалту, қолдау көрсету, суицид мәселесімен жұмыс жасайтын психолог маманның кәсіби даярлығы, оның ішінде практикалық дағдыларға негіз болатын теориялық білімдерді толыққанды меңгеруі мәселелері, сондай-ақ суицид психологиясының ғылыми-теориялық негіздері қарастырылады.

Түйін сөздер. Суицид, суицидтік әрекет, суицидтік-мінез-құлық, психологиялық оңалту, психологиялық қолдау көрсету, суицид психологиясы.

Сведения об авторе. Унарбекова Нуршат Досмухамбетовна – кандидат психологических наук, кафедра педагогики и психологии Казахстано-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем общества – профилактика суицидальных случаев. Представлен ценный практический опыт, подчеркивающий значимость медицинской, психиатрической и психологической помощи. Описаны вопросы профессионального консультирования, реабилитации и поддержки как для людей, потерявших близких в результате суицида, так и для тех, кто пережил суицидальную попытку. Анализируется профессиональная подготовка психологов, работающих с данной проблемой, а также необходимость полноценного освоения теоретических знаний, лежащих в основе практических навыков. Кроме того, в статье раскрываются научно-теоретические основы психологии суицида.

Ключевые слова. Суицид, суицидальная попытка, суицидальное поведение, психологическая реабилитация, психологическая поддержка, психология суицида.

Author. Nurshat D. Unarbekova – Candidate of Psychological Sciences, Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article discusses one of the urgent problems of society – the prevention of suicidal cases. Valuable practical experience is presented, emphasizing the importance of medical, psychiatric and psychological assistance. The issues of professional counseling, rehabilitation and support are described both for people who have lost loved ones as a result of suicide, and for those who have survived a suicide attempt. The article analyzes the professional training of psychologists working with this problem, as well as the need to fully master the theoretical knowledge underlying practical skills. In addition, the article reveals the scientific and theoretical foundations of suicide psychology.

Keywords. Suicide, suicide attempt, suicidal behavior, psychological rehabilitation, psychological support, psychology of suicide.

Қоғамдағы аса күрделі де өзекті мәселелердің бірі – адамның саналы түрде өз өмірін қиюға баруы, яғни суицид болып табылады, ал азаматтар арасындағы суицидтің жиілігі - әлеуметтік дағдарыстың және олардың психикалық және психологиялық саулығының көрсеткіші болмақ. Елімізде суицидтік оқиғалардың алдын алу мақсатында мемлекет тарапынан әртүрлі кешенді шаралар қолға алынып жатыр, осы бағытта жинақталған құнды іс-тәжірибе медициналық, психиатриялық жұмыспен қатар психологиялық қызметтің де маңыздылығын айқындайды. Жақын адамы суицидтен қаза тапқандарға да, суицидтік әрекеттерге барып аман қалғандарға да кәсіби психологиялық кеңес, оңалту, қолдау көрсету - кешенді жұмыстың мәнді бөлігін құрайды. Осы тұрғыдан суицид мәселесімен жұмыс жасайтын психолог маманның кәсіби даярлығы, оның ішінде практикалық дағдыларға негіз болатын теориялық білімдерді толыққанды меңгеруі психологиялық көмектің тиімділігін анықтайтын болады. Суицид психологиясының ғылыми-теориялық негіздерін зерттеу барысында жинақталған білімдермен осы мақала аясында бөлісуді жөн көрдік, ол кәсіби психологтерге де, жоғарғы оқу орынында білім алып

жатқан студенттерге де қызықты болады деп үміттенеміз.

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының анықтамасына сәйкес, суицидтік мінез-құлық - өмірмен қош айтысу туралы ойдан бастап әрі қарай суицидті жетілдіру бойынша жоспарлар әзірлеу мен өзіне-өзі қол жұмсау әрекетін іске асыру құралдарын дайындау, өмірді өзіне-өзі қол жұмсаумен аяқтау және өзіне-өзі қол жұмсау актісінің өзін орындау. Қазамен аяқталған өзіне-өзі қол жұмсау - суицид деп аталады. Суицидтік іс-қимыл өлімге апарып соқпаған жағдайда өзіне-өзі қол жұмсау әрекеті - суицидтік әрекет деп аталады.

Алғаш рет «суицид» ғылыми түсінігін 17 ғасырда қолданысқа енгізген - дәрігер және философ Томас Браун, латынша *sui* (өзін) және *caedere* (өлтіру) сөздерінен құралған. Француз әлеуметтанушысы және философы Эмиль Дюркгейм 19 ғасырда адамның өзін-өзі өлтіру мәселесіне аса қызығушылық танытып, бұл феноменді әлеуметтік, психологиялық, адамгершілік, діни, этникалық тұрғылардан қарастырған. Адамның суицидтік әрекеттерге бару себебін психологиялық емес, әлеуметтік себептермен түсіндіруге тырысқан. Өзін-өзі өлтіру оқиғаларын нақты зерттеп, Э. Дюркгейм адамның жыныстық ерекшеліктерінің, мамандығының және әсіресе жалғыздықтың, яғни қоғамдық ортасына интеграциясының болмауының әртүрлі елдердегі суицид көрсеткіштеріне әсер ететіндігін анықтаған. Жеке адамның жауапсыз махаббаттан, өмірлік мақсаттарын жоғалтқандықтан, қорғансыздығынан, әлеуметтік байланыстарының бұзылуынан жалғыздықты сезінуі – суицидке қадам басуына әкеледі [5].

Суицид феноменін зерттеуге үлес қосқан ғалымдардың бірі – Эдвин Шнейдман, танатолог, Лос-Анджелестегі Калифорния университетінің профессоры, «Суицидология» деп аталатын пәннің негізін қалаған. Ол тұлғаға тән екі сипатты жіктейді: суицидтік және өлімге талпыну. Суицидтік – өз-өзіне қол жұмсауға жеке тәуекелділік. Өлімге талпыну – адамның өз-өзіне деген қауіптілігі дәрежесі. Э. Шнейдман бірінші болып адамның өз-өзіне қол жұмсау мүмкіндігінің белгілерін сипаттап жазды, оларды «суицидтің кілті» деп атады. Ғалым суицидтік әрекеттерге қатысты қоғамда қалыптасқан қате пікірлерді зерттеп, суицидтік әрекеттерге апаратын адамның жеке психологиялық ерекшеліктерін анықтады.

Өз өмірінен саналы түрде бас тартатын индивидтердің типологиясы жасап, бірнеше түрін жіктеген:

- 1) Өлім іздеушілер, олар құтқару мүмкіндігін барынша азайтып, қасақана өз өмірінен бас тартады;
- 2) Өлімнің бастамашылары, олар өлімді әдейі тездетеді, мысалы өмірді қамтамасыз ету жүйесінен саналы бас тартатын науқастар;
- 3) Өліммен ойнайтындар, аман қалу ықтималдылығы өте төмен қауіп-қатер жағдайларына, тәуекелге баратындар, өмірін бәске тігетіндер;
- 4) Өлімді мақұлдайтындар, суицидтік ниеттерін жасырмайтындар, мысалы жалғызбасты қарттар, Эго-сәйкестік дағдарысы кезеңіндегі эмоционалды тұрақсыз жеткіншектер мен жасөспірімдер.

Э. Шнейдман суицидтік жағдайлар мен оны жүзеге асыру әдістерінің әр алуандылығын ескере отырып, барлық суицидтерге тән жалпы сипаттарды анықтады. Н. Фабероумен бірге суициденттердің қалдырып кеткен жазбаларын талдауда қолданылатын психологиялық аутопсия әдісін практикаға енгізді. Н. Фабероу - адамның аутодеструктивті мінез-құлқы туралы концепцияның авторы.

Бұл концепцияда суицидтік мінез-құлықпен қатар аутоагрессивті қылықтардың барлығы қарастырылады, оларға – алкогольизм, токсикомания, есірткіге тәуелділік, дәрігердің нұсқаулықтарын елемей, күні-түні демалмай жұмыс істеу, делинквентті мінез-құлық, девиантты мінез-құлық, негізгі тәуекелге бару, бейқам ойынқұмарлық жатады. Автор қазіргі заманғы суицидтің алдын алу принциптерін әзірлеп, АҚШ-та және басқа да елдерде адамдарға көмек көрсететін арнайы орталықтарды құруға бастамашылық етті [9].

Психология ғылымында суицидтік әрекеттерге бейімділікті анықтайтын жеке адамның психикалық, психологиялық ерекшеліктерін талдау шетелдік бағыттарда кең ауқымда қарастырылды. Осы тұрғыдан психоаналитикалық теориялардағы суицид

мәселесінің зерттелу сипатына тоқталып өтейік.

Психоанализ теориясының негізін қалаушы Зигмунд Фрейд адам психикасындағы, бірі - өмір инстинктісі деп анықталатын Эрос, екіншісі – өлім инстинктісі деп анықталатын Танатос құмарлық күштерімен суицидтік мінез-құлықтың қалыптасуын түсіндірді. Өмір инстинктісі немесе либидо адамды өмір сүруге, басқаларды жақсы көруге, ұрпақтарына қамқорлық жасауға талпындырады. Өлім инстинктісі адамды агрессивті әрекеттерге, қауіп-қатерге, қоғамға қарсы зиянды әрекеттерге, өзіне бағытталған аутоагрессияға талпындырады. Бұл екі құмарлық көздері әр адамға тән, егер либидо күші өлім инстинктісінен әлсіз болса – суицидтік мінез-құлықтың белең алуы байқалады [7, б. 105-160].

Психоанализ мектебінің ізбасары американдық ғалым Карл Меннингер (1893–1990) суицидтік мінез-құлықтың үш негізгі құрамдас бөлігін жіктеді, яғни адам өз-өзіне қол жұмсауға баруы үшін осы үшеуі болуы керек:

1) адамның өлгісі келуі, өз өмірін негізсіз қауіп-қатерге тігуі, өлімді жан және тән күйзелістерінен шығудың жалғыз жолы ретінде қабылдауы;

2) өлтіруді қалауы, агрессияның шектен тыс түрі;

3) бағыныштылықтың ең жоғары дәрежесі – өзін басқаның өлтіруін қалау. Автордың пікірінше, нағыз, демонстративті емес суицид кезінде осы үш жағдай орын алуы керек. Егер осылардың біреуі болмаса, адамның суицидтік әрекеттері өмірмен қош айтысуға емес, басқа адамдарды қорқытуға, бопсалауға, оларда кінәлілік сезімін тудыруға, өзі қалаған нәтижеге қол жеткізуге бағытталған [8].

Тұлғаның аналитикалық теориясының негізін қалаушы Карл Густав Юнг бойынша, адам өмірінің жетекші мотивтері – бұл шығу көзі эволюция тарихының тереңінде жатқан интрапсихикалық күштер мен бейнелер. Адамға тән рухани жаңғыруға деген бейсаналық ұмтылыс өз-өзіне қол жұмсаудың себебі болуы мүмкін. Бұл ұмтылыс ұжымдық бейсаналық архетипінің екпіндеуімен байланысты және әртүрлі формада бейнеленеді: жанның метапсихозы, трансформациясы, қайта жаңғыруы [7, б. 197-213].

Суицидтің индивидуалды-психологиялық аспектілері Альфред Адлердің концепциясында қарастырылады. Адам тұлғалық даму барысында үнемі өзінің кемшілігін сезініп отырады. Өмір – бұл саналы мақсатқа ұмтылу, осы ұмтылыстан өмірлік стиль қалыптасады. Өзін-өзі кем санау сезімі ерте балалық шақта физикалық және психикалық қауқарсыздықтан қалыптасады. Басқа адамдармен қауымдастықта болу - экзистенциалды қажеттілік. Өмір бойы адам өзін кем санау комплексін жеңуге, өтеуге тырысады. Ол үшін билікке және өзін дәлелдеуге талпынады, бұл адам әрекеттерінің қозғаушы күшіне айналады және өмірдің мәнін кіргізеді. Алайда бұл ізденіс кедергілерге тап болып, дағдарыстық жағдай туындап, «суицидке қашу» басталады: қауымдастық сезімі жойылады; адамның басқалармен қатынасында қашықтық пайда болады; аффектіге, ашуға, өшпенділікке, кекке толы эмоционалды аймақ қалыптасады. Қашықтық тұйық шеңберді тудырады, адам өзін шынайы өмірден алыстататын тығырыққа тірейді. Нәтижесінде регрессия – суицидтік әрекеттер орын алады. А. Адлердің ұстанымына сәйкес, адамға іштей бейсаналы мақсатқа ұмтылу тән, сондықтан аутоагрессия кезінде әрекеттерінің реттілігін білу арқылы психотерапиялық көмек көрсетуге болады [7, б. 162-191.].

Карен Хорни тұлғаның әлеуметтік-мәдени теориясының негізін қалаған. Адамдар арасындағы қарым-қатынастың бұзылуынан және «базистік» мазасыздықтан невротикалық қақтығыс белең алады; жеке адам жалғыздықты, дәрменсіздікті, тәуелділікті, дұшпандықты сезінеді. Бұл белгілер суицидтік әрекеттерге негіз болуы мүмкін. Қақтығыс кезінде дұшпандық, адамның өзіне бағытталған деструктивті тенденциялары көрініс береді. Ал, өмірден өз еркімен бас тарту жеке адамның «Мен» ұстанымын дәлелдеу тәсіліне айналады [7, б. 254-269].

Сонымен, психоаналитикалық теорияларда адамның өз өмірін қию тәсілі оның Либидосымен байланысты: жыныстық қанағаттанбағандар асылып өлуді таңдайды; ересек болуды бейсаналы армандайтын инфантильді адамдар - биіктен құлауды; әйелдер және жасырын гомосексуалистер өздерін поездің астына тастайды екен. Бұл теориялардың әлсіз жағы - суицидті бейсаналық механизмдердің көріністерімен анықтай отырып, әлеу-

меттік әсерлердің ықпалын есепке алмайды.

Суицидтің экзистенциалды теориясы Виктор Франклдің логотерапия концепциясынан бастау алады. Адамның өз-өзіне қол жұмсауын өмірдің мәні және адамның еркіндігі, өлім психологиясы түсініктерімен қатар қарастырған. Өмірінің саналылығымен, болмыстың мәнділігімен сипатталатын адам өзінің өмір жолын таңдауда еркіндікке ие. Алайда, өмірде үш деңгейдегі экзистенциалды шектеумен кездеседі: сәтсіздікке ұшырайды, зардап шегеді, өлімге тап болады. Сондықтан, адамның міндеті - өмірін саналы қабылдап, сәтсіздікке және азапқа төтеп беру. Бұл ой қорытындысына В. Франкл нацистік концентрациялық лагерьде болғанда келген. Нюрнберг процесінің материалдары бойынша, концентрациялық лагерьді күзеткен СС әскер құрамында суицидтің көлемі тұтқындармен салыстырғанда 4-6 есе көп болған. Өз-өзіне қол жұмсау идеясы әр адам үшін өмірдің мәні бар екендігі туралы постулатқа қайшы келеді. Адамның өзін-өзі өлтіруді таңдауы, өзін түбегейлі сынауды қабылдауы, суицид идеясы – оның адамзаттық болмысының жануарлар дүниесінен өзгешелігін көрсетеді. В. Франкл суицидке өкінішпен қарады, оның моральді, адамгершілік тұрғысынан да, заң жүзінде де ақталмайтындығына назар аударған. Суицидке барып басқалардың алдындағы кінәні өтеу мүмкін емес, тек күшті ұят адамды өзіне қол салуға итермелейді. Адам өмірлік ұстанымдарға бас бұруы қажет: кез-келген құн төлеп үнемі жеңе беруге тырыспау, сонымен қатар, қандай ауыр болса дағы күресуді тоқтатпау. Өз өмірін қию адамды қиыншылықты басынан өткізіп, жаңа өмірлік тәжірибені жинақтау және даму мүмкіндігінен айырады. Суицидте өмір жеңіліске ұшырайды. Өз-өзіне қол салатын адам өлімнен қорықпайды, ол – өмірден қорқады [3].

Э. Эриксон жеткіншектік жастағы дағдарыс жағдайларын Эго-идентификацияның даму кезеңдерімен байланыстырады. Бұл уақытта мінез-құлықтың келесі сипаттары тән: әлеуметтік жетілмегендікпен байланысты тұрақсыз мазасыздық; жеке тұлғалық қатынастарда өзіндік идентификацияны жоғалту қорқынышынан туатын жалғыздық сезімі; қарым-қатынастан қорқу, әсіресе басқа жыныстағы адамдармен қарым-қатынастан қорқу, өмірін күрт өзгертетін ғажайыпты күту; қалыптасқан әлеуметтік рольдерге қатысты дұшпандық пен менсінбеушілік; өзін-өзі растау тәсілі ретінде «ешкім болмауды» таңдау. Өзінің кім екенін, қандай екенін білмейтін жеткіншек алкогольді ішімдіктер мен есірткі заттарды қабылдай бастайды. Бұл өзін-өзі тану тәсілі, өзіндік сәйкестік дағдарысын және басқа адамдармен қақтығысын азайтады [10].

Суицид мәселесінің теориялық негіздерін зерттеуде 20 ғасырдағы Кеңес Одағы кезеңіндегі ғалымдардың еңбектеріне тоқталып көптеген құнды мәлімет аламыз. А.Г. Абрумова, В.А. Тихоненко суицид қаупінің өсуіне әкелетін келесі факторларды атайды:

- психоздар мен шекаралық бұзылулар;
- суицидтік мәлімдемелер, қайталанған суицидтің әрекеттер;
- жеткіншек жас кезеңі;
- төтенше жағдайлар, әсіресе маргиналды өмір сүру жағдайлары;
- отбасындағы, қоғамдағы, топтағы беделін жоғалту;
- жанжал және психикалық жарақат әкелуші жағдайлары;
- күшті әсер ететін психотропты заттарды қабылдау (алкогольді ішімдіктер, есірткі).

Суицид қаупінің өсуіне әкелетін жеке тұлғалық факторларға жатқызады:

- мінез акцентуациялары, әсіресе эпилептоидті және циклоидті типтегі;
- эмоционалды қысымдарға төзімділіктің төмендеуі;
- қарым-қатынастағы кемшіліктер;
- өзін-өзі және өз мүмкіндіктерін бағалаудың жеткіліксіздігі;
- өмір құндылығын анықтайтын бағдардың болмауы немесе жоғалуы.

Бұл теорияның негізінде шешілмеген әлеуметтік қақтығыс жағдайындағы адамның әлеуметтік-психологиялық бейімделуінің бұзылуының нәтижесі болатын өз-өзіне қол жұмсау концепциясы жатыр [1].

Сонымен, өз-өзіне қол жұмсау ішкі және сыртқы факторлардың орын алуынан

болады. Суицидтік мінез-құлықтың қалыптасуына жас ерекшелігі де ықпал етеді: мысалы, жеткіншектік шақтың немесе қарттықтың басталуы сияқты өмірдің дағдарыстық кезеңдерінде суицидтік қауіптің өсуі байқалады.

Жеткіншектер арасында өз-өзіне қол жұмсау әрекеттері балалармен салыстырғанда жиі кездеседі және суицидтік әрекеттердің ішінде 1% өліммен аяқталады. А.Е. Личко көрсеткендей, суицидтік әрекеттерге барған жеткіншектердің 10%-ында шынайы өзін өлтіруді қалау орын алады, ал 90% жағдай - көмек сұраған адамның жан айқайы [6].

А.А. Александров 14-18 жас аралығындағы жеткіншектерді зерттей отырып, суицидтік әрекеттерге итермелейтін себептер ретінде шамадан тыс шаршаған күй, жақсы көретін адамнан ажырау, ар-намысқа нұсқаны келу, психотропты заттарды қабылдау, кумирге еліктеу, наразылық пен кек алу сезімі, жазадан және мазақ болудан қорқу, жана-шырлықты оятуға ұмтылу, отбасымен жаңа жерге көшу, ғашық болу және қызғаныш, қалаусыз жүктілік, мінез акцентуациясы типімен суицидтің байланысын анықтаған. Өз-өзіне қол жұмсаған жеткіншектердің 49% жедел аффективті реакция орын алған. Сонымен қатар, депрессия, алкоголь және есірткі заттарға тәуелділік тәрізді психикалық ауытқулар да орын алған. Ал, зерігу, елеусіз дүниелерге тым көп назар бөлу, эмоционалды шаршау, бүлік шығаруға және тілазарлыққа бейімділік жеткіншектердің депрессиялық калпын күшейте түседі [2].

Е.М. Вроно мен Н.А. Ратиновтың зерттеулері бойынша (1989), аутоагрессивті мотивтер орта пубертаттық жастағы жеткіншектерде суицидтік әрекеттерде максималды деңгейде байқалады. Тұрмысы нашар отбасындағы жеткіншектердің дағдарыстардан жақсы қорғанысы байқалады, өйткені оларда қарама-қайшылықсыз және тұрақты әлеуметтік бағдарлар жүйесі қалыптасқан. Ал сырттай қалыпты көрінетін, бірақ ішкі күрделі жағдайлары бар отбасы балада тұрақсыз өзіндік баға мен төмен өзіндік қабылдаудың қалыптасуына әкеледі, балаға қиын жағдай туғанда оған шынайы қамқорлық және қолдау көрсете алмайды. Жеткіншектерде суицидалды әрекеттердің орын алуына қатарластарымен және ата-анасымен қарым-қатынасы әсер етеді [4].

Қазіргі кезде еліміздегі суицид себептерін және оның алдын алу жағдайларын зерттеуде әлеуметтік ортадағы буллинг, физикалық және жыныстық зорлық-зомбылық, ерекше мәдени ортаның әсері, беделді адамдарға еліктеу мәселелеріне көп көңіл бөлінеді. Айта кететін жағдай – өзіне өзі қол жұмсау дәстүрлі қалыптасқан қоғамдық және діни «табумен» байланысты, бұл деректер жинауда біршама қиындық тудырады, суицид оқиғалары жайлы ресми есептер сирек кездеседі немесе әдетте жазатайым жағдай ретінде бүркемеленіп көрсетіледі. Суицид – адамның көңілін басқан қайғы-мұңнан, мазасыздықтан, эмоционалдық жабығудан арылу, үмітсіз жағдайдан шығу үшін, басқаша айтқанда, өмір сүргісі келмей, өлгісі келетіндіктен осылай істеуге мәжбүр болатынын көрсетеді.

Суицид саласындағы зерттеулер тек жекелеген жағдайлармен және факторлармен ғана шектелмей, сонымен қатар суицид себептерінің гендерлік айырмашылықтарын зерттеуді қамтуы маңызды болады, өйткені ерлер мен әйелдердің өзіне-өзі қол жұмсау себептері бірдей болмайды. Балалар мен жеткіншектердің, сондай-ақ ересектердің суицидтік әрекеттері мен суицидке бейімділіктерін зерттеу жас ерекшелігін түсінуге шоғырлануы тиіс. Біз әртүрлі жастағы адамдардың барлығы бірдей себептермен өзіне-өзі қол жұмсайды немесе сондай әрекеттерге барады деп болжай алмаймыз. Адамдардың суицидтік мінез-құлқына қатысты психологиялық қолдау көріп, оңалту шараларынан өтіп, ем қабылдағанын білу де маңызды. Мұндай ақпарат қауіп факторларының ықпалындағы адамдардың мінез-құлқын танып түсінуге, денсаулығы мен өмірін қорғау жүйесіндегі олқылықтар мен жетістіктерді, өзіне-өзі қол жұмсау әрекетінің алдын алу тәсілдерін табуға жәрдемдеседі. Бұған қоса, суицидтік көңіл-күй мен мінез-құлықтан қорғауды қамтамасыз ететін жеке, отбасылық және қоғамдық факторларды білу мен түсіну шектеулі.

Сонымен, суицид мәселесінің психологиялық ғылыми негіздерін отандық және шетелдік ғалымдардың теорияларынан қарастыра келіп, аталмыш білімдерді кәсіби көмек көрсететін психологтардың меңгеруі осы салада психодиагностикалық, психокоррек-

циялық жұмыстардың, психологиялық көмек көрсету, қолдау және оңалтуда қызмет сапасы мен тиімділігінің көрсеткіші болатындығын анықтадық.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Абрумова А.Г., Тихоненко В.А. Суицид как феномен социально-психологической дезадаптации личности // Актуальные вопросы суицидологии. – М., 1978. – С. 6-28.
2. Александров А.А. Нарушения поведения у подростков как один из критериев оценки степени психопатизации // Патологические нарушения поведения у подростков. – Л., 1973. – С. 37-47.
3. Вагин И.Н. Психология жизни и смерти. - СПб.: Питер, 2001.
4. Вроно Е.М., Ратинов Н.А. О возрастном своеобразии аутоагрессивного поведения у психически здоровых подростков // Сравнительно-возрастные исследования в суицидологии. – М., 1989. – С. 38-46.
5. Дюркгейм Э. Моральное воспитание / пер. с фр. А.Б. Гофмана. - М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021.
6. Личко А.Е. Социопсихологические особенности подросткового возраста как причины нарушения поведения // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Просвещение, 2003.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2001.
8. Шнейдер, Л.Б. Основы консультативной психологии. – М.: МПСИ, 2005.
9. Шнейдман Э. Душа самоубийцы. – М., 2001.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Хрестоматия по психологии личности. - М.: Бахрах, 2004.

УДК 336.719

ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БАНКОВСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА: КАЗАХСТАНСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Медведева А.А., Непшина В.Н.

Сведения об авторах. Медведева Алина Александровна - обучающийся ОП «Менеджмент» Казахстанско-Американского свободного университета. Непшина Виктория Николаевна – PhD, старший преподаватель кафедры бизнеса Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Статья проводит сравнительный анализ этических аспектов банковского менеджмента в Казахстане и зарубежных странах, таких как JPMorgan Chase & Co., HSBC Holdings plc и Deutsche Bank AG. Рассматриваются принципы прозрачности, ответственного кредитования, борьбы с мошенничеством и социальной ответственности. Выявлены различия и сходства между казахстанскими и зарубежными банками, а также предложены рекомендации для улучшения этических стандартов в банковском секторе.

Ключевые слова. Сравнительный анализ, этические аспекты, банковский менеджмент, Казахстан, зарубежные банки, прозрачность, ответственность, социальная деятельность, международный опыт, рекомендации.

Авторлар туралы ақпарат. Медведева Алина – «Менеджмент» мамандығының оқушысы, Қазақстан-Америкалық азат университеті. Непшина Виктория – PhD, Қазақстан-Америкалық азат университетінің бизнес кафедрасының бас оқытушысы.

Аннотация. Мақала Қазақстандағы банк менеджментінің этикалық нұсқауларын және JP Morgan Chase & Co., HSBC Holdings plc және Deutsche Bank AG күйіндегі шетелдік өлкелерде салыстырмалы талдау жүргізеді. Шеңберлік, жауапты қарыз беру, шағымдықпен күресу және әлеуметтік жауаптылық принциптерін сақтау үшін принциптер қарастырылады. Қазақстандық және шетелдік банктер арасындағы қалыптасу және ұғымдылықтар, сондай-ақ тәжірибелік стандарттарды жетілдіру үшін ұсыныстар беріледі.

Түйін сөздер. Салыстырмалы талдау, этикалық нұсқаулар, банк менеджменті, Қазақстан,

шетелдік банктер, шеңберлік, жауаптылық, әлеуметтік іс-шаралар, халықаралық тәжірибе, ұсыныстар.

Authors. Medvedeva Alina is a student of the Management program at the Kazakh-American Free University. Nepshina Victoria is a PhD holder and a senior lecturer at the Business Department of the Kazakh-American Free University.

Abstract. This article conducts a comparative analysis of the ethical aspects of banking management in Kazakhstan and foreign countries such as JPMorgan Chase & Co., HSBC Holdings plc, and Deutsche Bank AG. Principles of transparency, responsible lending, fraud prevention, and social responsibility are examined. Differences and similarities between Kazakhstani and foreign banks are identified, and recommendations for improving ethical standards in the banking sector are proposed.

Keywords. Comparative analysis, ethical aspects, banking management, Kazakhstan, foreign banks, transparency, responsibility, social activities, international experience, recommendations.

Банковский сектор играет ключевую роль в финансовой системе и имеет значительное влияние на экономическое развитие и социальную стабильность общества. Он представляет собой совокупность банков, финансовых институтов и организаций, которые предоставляют широкий спектр финансовых услуг, включая хранение, передачу и использование денежных средств, предоставление кредитов, управление рисками, инвестиции и другие финансовые операции.

Одной из основных функций банковского сектора является мобилизация и перераспределение финансовых ресурсов. Банки принимают вклады от домашних хозяйств, предприятий и государств, а затем предоставляют кредиты и финансируют различные проекты и предприятия. Это позволяет эффективно использовать накопленные средства и направить их в секторы экономики, где они могут быть наиболее продуктивно использованы. Банки также обеспечивают ликвидность и стабильность финансовой системы, предоставляя возможность быстрого доступа к деньгам и обеспечивая функцию платежей.

Банковский сектор способствует экономическому развитию путем финансирования инвестиций и предпринимательства. Банки предоставляют кредиты и займы предприятиям и индивидуальным предпринимателям, что позволяет им расширять свою деятельность, развивать новые проекты, инновации и создавать рабочие места. Банковский сектор выступает в роли финансового посредника, сокращая разрыв между сбережениями и инвестициями, что способствует росту экономики и увеличению производства.

Банки играют важную роль в повышении социальной стабильности общества. Они обеспечивают доступ к финансовым услугам широкому кругу населения, включая физических лиц, малые и средние предприятия. Кредиты и другие финансовые услуги, предоставляемые банками, помогают людям приобретать жилье, образование, автомобили и другие необходимые товары и услуги. Это способствует социальной мобильности и снижению неравенства, так как финансовая инклюзия позволяет большему количеству людей участвовать в экономической жизни и повышать свой уровень благосостояния.

Банки реализуют цель в поддержке государства и его финансовой политики. Они предоставляют финансовые услуги и кредиты государству, помогая покрывать бюджетные дефициты и финансировать различные проекты и программы. Банковский сектор выполняет функцию контроля и регулирования финансовой системы через банковский надзор и регулирование, что способствует поддержанию финансовой стабильности и предотвращению кризисов.

Исследование этических аспектов в банковском менеджменте имеет высокую актуальность в свете возможных рисков и угроз, которые банковский сектор может представлять для экономической стабильности и социального благополучия. Неправильное управление рисками, недостаточная прозрачность, недобросовестная практика и финансовые мошенничества могут привести к финансовым кризисам, потере доверия населения и негативным последствиям для экономики и общества в целом.

Банковский сектор играет важную роль в экономической системе, предоставляя

финансовые услуги, управляя средствами клиентов и финансируя различные проекты. Однако, если банки не соблюдают высокие этические стандарты, это может привести к негативным последствиям. Недобросовестные практики, такие, как сокрытие информации, манипуляции с рынками и неправомерное использование клиентских средств, могут нарушить доверие клиентов и инвесторов, а также подорвать стабильность финансовой системы.

В этом контексте регуляторы и надзорные органы играют важную роль в контроле и регулировании банковского сектора. Они разрабатывают и внедряют правила и стандарты, направленные на минимизацию рисков и обеспечение стабильного функционирования банков. Регуляторы также контролируют соблюдение этических принципов и наказывают нарушителей, чтобы поддерживать этичность в банковской сфере.

Проведение исследований этических аспектов в банковском менеджменте помогает выявить проблемные области и слабые места в этической практике банков. Это позволяет разработать и реализовать меры, направленные на повышение этичности в деятельности банков и укрепление доверия со стороны клиентов, и общества. Исследования также способствуют обмену практикой между банками и формированию лучших стандартов этики в банковском секторе в целом.

Повышение этичности в банковском секторе способствует устойчивому развитию экономики и созданию благоприятной среды для всех участников финансового рынка.

Банковский менеджмент - управление деятельностью банка, имеющее целью максимизацию прибыли банка. Банковский менеджмент основывается на анализе факторов финансового рынка, прогнозировании экономической ситуации и минимизации банковских рисков [1]. На рисунке 1 изображена концептуальная модель, иллюстрирующая сущность банковского менеджмента.



Рисунок 1. Сущность банковского менеджмента [2]

Эта модель представляет собой систему, включающую в себя различные элементы и процессы, связанные с управлением банком.

Центральным элементом данной модели является финансовое управление, которое включает в себя принятие стратегических решений и прогнозирование финансовых результатов банка. Финансовое управление осуществляется на основе анализа и оценки финансовой отчетности, рыночной информации и внутренних факторов банка.

Одним из важных аспектов банковского менеджмента является управление риска-

ми. Это включает в себя идентификацию, оценку и контроль различных видов рисков, с которыми сталкивается банк, таких как кредитный риск, рыночный риск, операционный риск и др. Управление рисками включает в себя разработку соответствующих политик, процедур и инструментов для минимизации рисков и обеспечения финансовой стабильности банка.

Важным элементом банковского менеджмента является управление ликвидностью. Это включает в себя планирование и контроль денежных потоков банка, чтобы обеспечить его способность выполнять свои обязательства перед клиентами и другими контрагентами в срок. Управление ликвидностью включает в себя анализ и прогнозирование потребностей в ликвидности, а также разработку стратегий и механизмов для ее обеспечения.

Кроме того, банковский менеджмент включает в себя управление активами и пассивами банка. Это означает оптимизацию структуры активов и пассивов, чтобы достичь оптимального соотношения между доходностью и риском. Управление активами и пассивами включает в себя выбор и управление инвестиционными портфелями, управление процентными ставками, а также управление срочностью и структурой обязательств и привлеченных средств.

В целом, представленная на рисунке 1 концептуальная модель банковского менеджмента отражает сложность и многогранность задач, стоящих перед управленцами банка. Она позволяет лучше понять основные аспекты и взаимосвязи внутри банковского менеджмента и способствует разработке эффективных стратегий и политик, направленных на достижение финансовой стабильности и успешного функционирования банка. Однако, его роль и значимость влекут за собой не только экономические выгоды, но и серьезные моральные и этические обязательства перед клиентами, акционерами, регуляторами и обществом в целом. В контексте глобальных финансовых вызовов и растущего общественного сознания этика в банковском менеджменте приобретает особую актуальность и значимость.

Понятие этики в банковском менеджменте относится к набору принципов и стандартов, которые регулируют поведение и принятие решений в контексте управления банком. Этика в банковском менеджменте основывается на общепринятых нормах морали и ценностях, а также на специфических требованиях и ожиданиях, связанных с банковской деятельностью [3].

В банковском менеджменте этика играет важную роль, поскольку банки являются ключевыми участниками финансовой системы и обладают значительным влиянием на экономику и общество в целом. Банковские управленцы и сотрудники должны придерживаться высоких стандартов этики, чтобы обеспечить надежность, доверие и устойчивость банковской системы:

1. Доверие и репутация: высокие моральные и этические стандарты способствуют формированию доверия со стороны клиентов и общественности, что является ключевым фактором успеха и долгосрочной устойчивости банка.

2. Финансовая стабильность: этически ориентированное управление рисками и финансовыми операциями способствует снижению вероятности возникновения финансовых кризисов и повышению устойчивости банковской системы в целом.

3. Социальная ответственность и законопослушность: банки, придерживающиеся принципов этики, обязаны не только соблюдать законодательство, но и проявлять активную социальную ответственность, осуществляя свою деятельность в интересах общества и участвуя в реализации социально значимых проектов.

4. Борьба с финансовыми преступлениями: этически ориентированная банковская деятельность способствует предотвращению и пресечению финансовых преступлений, таких как мошенничество, отмывание денег и коррупция, что в конечном итоге укрепляет финансовую безопасность и законность финансовых операций.

В свете вышеизложенных аспектов, этика в банковском менеджменте представляет собой необходимый ориентир для формирования эффективной и ответственной деятель-

ности банков. В данной работе будет предпринята попытка рассмотреть и проанализировать практику этических аспектов в банковском менеджменте как в Казахстане, так и за его пределами, с целью выявления ключевых факторов успеха и формирования рекомендаций для дальнейшего совершенствования этой области деятельности.

Вмешательство банков в финансовые операции и управление капиталом обеспечивает функционирование многих секторов экономики и финансовую поддержку множества финансовых активов. Вместе с этим банковская деятельность сопряжена с моральными и этическими обязательствами перед клиентами, акционерами и обществом в целом.

В последние десятилетия банковский сектор стал свидетелем серьезных вызовов и проблем, связанных с этическими аспектами управления. Финансовые кризисы, коррупция, финансовое мошенничество и нарушения прав потребителей — все это выявляет необходимость в более глубоком исследовании этических аспектов банковского менеджмента.

Понимание этических проблем в банковском секторе является ключевым для эффективного управления финансовыми рисками, поддержания доверия клиентов и общества, а также обеспечения стабильности финансовых рынков. Научное исследование в этой области может способствовать разработке эффективных стратегий и рекомендаций для совершенствования практик банковского менеджмента с учетом этических норм и принципов.

Целью данного исследования является системный анализ и выявление ключевых аспектов этического банковского менеджмента как в Казахстане, так и за его пределами. Исследование этических аспектов банковского менеджмента имеет важное значение для повышения эффективности и ответственности банковской деятельности, обеспечения стабильности финансовых рынков и устойчивого экономического развития. Полученные результаты могут быть использованы для разработки рекомендаций и стратегий, способствующих повышению этической культуры и нормативов в банковском секторе как в Казахстане, так и за его пределами.

Банковский сектор Казахстана характеризуется значительным разнообразием и конкуренцией. В его состав входят как крупные национальные банки, такие как Halyk Bank, Kaspi Bank, Bank CenterCredit, так и иностранные банки, включая Raiffeisen Bank, Citibank Kazakhstan и другие. Этот многообразный банковский ландшафт обеспечивает широкий спектр финансовых услуг для корпоративных и розничных клиентов.

Казахстанские банки придерживаются высоких принципов этики в своей деятельности, что является важным аспектом их работы:

1. Социальная ответственность и устойчивое развитие: Банки активно участвуют в социальных и экологических программах, направленных на поддержку образования, здравоохранения, культуры и экологии. Например, Kaspi Bank поддерживает образовательные проекты, а Halyk Bank активно участвует в программах по охране окружающей среды.

2. Эффективное управление рисками и обеспечение финансовой стабильности: Банки стремятся обеспечить надежное управление рисками и соблюдение финансовой устойчивости, что является необходимым условием для защиты интересов клиентов и инвесторов.

3. Принципы добросовестности и честности: Банки придерживаются высоких стандартов честности и этичности в своей деятельности, включая прозрачность условий предоставления услуг, справедливое распределение рисков и ответственное кредитование.

4. Борьба с коррупцией и финансовыми преступлениями: Банки активно внедряют меры по борьбе с коррупцией, мошенничеством и отмыванием денег, в том числе сотрудничая с правоохранительными органами и участвуя в международных программах по противодействию финансовым преступлениям.

На рисунке 2 представлены рейтинги банков Казахстана по общему уровню доверия и развития банка, основанные на проведенном исследовании. Рейтинги отражают оценки, которые были получены путем анализа различных показателей и факторов, свя-

занных с этической практикой, прозрачностью, управлением рисками, качеством обслуживания клиентов и финансовой устойчивостью банков.

Рейтинги топ-10 БВУ РК от международных рейтинговых агентств

Moody's			
	Baa2	Позитивный	01.11.2023
	Baa2	Позитивный	01.11.2023
	Ba1	Позитивный	01.11.2023
	Ba2	Позитивный	01.11.2023
	Ba2	Позитивный	01.11.2023
	Ba3	Позитивный	01.11.2023
	Ba3	Позитивный	01.11.2023
	Ba3	Позитивный	01.11.2023

FitchRatings			
	BBB	Стабильный	01.09.2023
	BBB-	Стабильный	03.04.2023
	BB	Стабильный	31.08.2023
	BB	Стабильный	09.06.2023

S&P Global			
	BB+	Стабильный	18.05.2023
	BB	Стабильный	21.06.2023
	BB-	Стабильный	18.07.2023
	BB-	Стабильный	25.04.2023
	B	Негативный	31.10.2023

Banking.kz на основе данных Moody's, Fitch Ratings и S&P Global Ratings

Рисунок 2. Рейтинг топ-10 БВУ РК от международных рейтинговых агентств [4]

По списку рейтинга, видимого на рисунке 2, видно список банков, имеющих высокий уровень доверия со стороны клиентов. Следовательно, дальнейшими примерами успешной деятельности этической политики являются следующие банки [5]:

1. Bank CenterCredit: Банк активно развивает программы по социальной ответственности, включая поддержку молодежи, образовательные и культурные проекты, а также программы по поддержке малого и среднего бизнеса.

2. Bank RBK: Банк уделяет особое внимание развитию цифровых банковских сервисов и защите данных клиентов, внедряя современные технологии и системы безопасности.

3. Fortebank: Банк активно участвует в различных программных проектах, направленных на развитие экологического сознания и охрану окружающей среды, а также поддерживает мероприятия в сфере культуры и искусства.

4. Каспи Банк (Kaspi Bank) – один из лидеров инноваций в банковском секторе Казахстана. Банк успешно интегрирует современные технологии в свою деятельность, включая цифровые банковские сервисы, онлайн-банкинг и мобильные приложения, обеспечивая удобство и безопасность для клиентов.

5. Halyk Bank – ведущий банк в Казахстане, который активно участвует в социально значимых проектах и программе социальной ответственности. Банк поддерживает образовательные, культурные и благотворительные инициативы, способствуя развитию общества и повышению качества жизни граждан.

6. Нурбанк (Nurbank) – один из крупнейших банков Казахстана, который активно

ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ҚОЛДАНБАЛЫ АСПЕКТІЛЕРІ

работает над совершенствованием своих систем безопасности и защиты информации. Банк осуществляет обучение сотрудников по вопросам этики и соблюдению правил, а также внедряет современные технологии для защиты от финансовых преступлений и кибератак.

Исследованные данные были анализированы и представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение этических аспектов в пяти крупнейших банках Казахстана

Банк	Прозрачность и открытость	Честная практика сбора и использования информации	Ответственное кредитование и инвестирование	Борьба с финансовым мошенничеством и отмыванием денег
Kaspi Bank	Высокий	Высокая	Высокое	Высокая
Bank Center Credit	Высокий	Высокая	Высокое	Высокая
Нурбанк	Средний	Средняя	Среднее	Средняя
Fortebank	Высокий	Высокая	Высокое	Высокая
Halyk Bank	Высокий	Высокая	Высокое	Высокая

Проведенный анализ показывает, что большинство ведущих банков в Казахстане, включая Kaspi Bank, Bank CenterCredit и Halyk Bank, демонстрируют высокие стандарты в области прозрачности, честной практики сбора и использования информации, ответственного кредитования и инвестирования, а также борьбы с финансовым мошенничеством и отмыванием денег. Однако, имеются различия в рейтинге по указанным критериям, что свидетельствует о необходимости дальнейшего совершенствования практик в отдельных банках с целью достижения более высоких стандартов этики в банковском секторе Казахстана.

В этом контексте был проведен анализ этических аспектов для пяти крупнейших банков, не находящихся в Казахстане. Целью данного анализа было выявление и сравнение этических практик этих банков, а также определение общих тенденций и различий по сравнению с банками в Казахстане. Все полученные данные и результаты анализа были систематизированы и представлены в виде таблицы 2, которая содержит оценки по различным этическим аспектам для каждого из рассмотренных банков.

Таблица 2. Сравнение этических аспектов в крупнейших мировых банках [6]

Банк	Уровень прозрачности и открытости	Честная практика сбора и использования информации	Ответственное кредитование и инвестирование	Борьба с финансовым мошенничеством и отмыванием денег
JPMorgan Chase & Co	Высокий	Высокая	Высокое	Высокая
HSBC Holdings plc	Высокий	Высокая	Высокое	Высокая
Deutsche Bank AG	Средний	Средняя	Среднее	Средняя
BNP Paribas	Высокий	Высокая	Высокое	Высокая
Bank of America	Высокий	Высокая	Высокое	Высокая
Credit Suisse Group	Высокий	Высокая	Высокое	Высокая

Анализ, проведенный в отношении этических аспектов в банковском секторе для пяти крупнейших банков, не находящихся в Казахстане, позволяет нам получить ценную

информацию о степени соблюдения этических стандартов в этой области. Результаты этого анализа указывают на то, что большинство из рассмотренных банков демонстрируют высокие стандарты в области прозрачности, честной практики сбора и использования информации, ответственного кредитования и инвестирования, а также борьбы с финансовым мошенничеством и отмыванием денег.

Однако, несмотря на общую тенденцию к соблюдению этических принципов, имеются некоторые различия в рейтинге по этим критериям среди рассмотренных банков. Это указывает на то, что некоторым банкам может потребоваться дальнейшее усовершенствование практик с целью достижения высших стандартов этики в банковском секторе.

Очевидно, что как казахстанские, так и зарубежные банки активно стремятся к соблюдению высоких стандартов этики в своей деятельности. Эти финансовые институты осознают значимость этических аспектов для обеспечения устойчивого развития банковской системы и долгосрочных отношений с клиентами.

Высокие стандарты, которым придерживаются банки в области прозрачности, честной практики сбора и использования информации, ответственного кредитования и инвестирования, а также борьбы с финансовым мошенничеством и отмыванием денег, заслуживают особого внимания. Это свидетельствует о стремлении банков к этическому поведению и соответствию высоким моральным и профессиональным стандартам.

Развитие этических стандартов в банковском менеджменте имеет значительное значение для создания доверия и уважения со стороны клиентов и общества в целом. Банки, следующие высоким этическим принципам, способствуют укреплению своей репутации, привлечению новых клиентов и удержанию существующих, а также вносят существенный вклад в экономическое развитие своих стран.

Основываясь на представленных данных, можно заключить, что проведенный анализ этических аспектов в банковском секторе для пяти крупнейших банков, не находящихся в Казахстане, подчеркивает важность этики в банковской деятельности и свидетельствует о стремлении большинства банков к соблюдению высоких этических стандартов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жумабаев А.С., & Кенжебаева Г.Р. Этические проблемы в банковском менеджменте: опыт и перспективы // Журнал банковского менеджмента, 2022. 10(2), 45-60.
2. Сагатов Р.Н., & Амангельдиева Д.К. Роль этических принципов в управлении банком: казахстанский контекст // Финансовый журнал Казахстана, 25(3), 78-92, 2020.
3. Иванов, П.Н. Этические аспекты банковского менеджмента: российский опыт // Журнал финансовых исследований, 35(1), 102-115, 2019.
4. Казахстанский Финансовый Обзор. Анализ уровня доверия к банкам Казахстана. - Алматы: Издательство "КазФинОбзор", 2023.
5. Национальный банк Республики Казахстан. Этика и нормы поведения в банковском секторе: практическое руководство. - Астана: НБРК, 2023.
6. Brown A., & Miller C. Banking Management Ethics: Lessons Learned from the U.S. Financial Crisis. *Journal of Financial Regulation*, 25(4), 212-228. 2020.

УДК 159.9

**ПСИХИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА И СТИГМАТИЗАЦИЯ: АНАЛИЗ
ОСНОВНЫХ ПРИЧИН И ПОСЛЕДСТВИЙ**

Степанова И.Ю., Вдовина Е.Н.

Сведения об авторах. Степанова Ирина Юрьевна – студент ОП «Психология» Казахстанско-Американского свободного университета. Вдовина Елена Николаевна – магистр психологии, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматривается проблема стигматизации больных, имеющих психические расстройства. Проводится анализ причин и последствий стигматизации. Предлагаются варианты решения данной проблемы.

Ключевые слова. Психические расстройства, стигматизация, Центр психического здоровья (ЦПЗ).

Авторлар туралы мәліметтер. Степанова Ирина Юрьевна - Қазақстан-Американдық еркін университетінің "Психология" ББ студенті. Вдовина Елена Николаевна - психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Мақалада психикалық ауытқулары бар науқастарды стигматизациялау мәселесі қарастырылады. Стигматизацияның себептері мен салдарына талдау жасалады. Бұл мәселені шешудің нұсқалары ұсынылады.

Түйін сөздер. Психикалық бұзылулар, стигматизация, психикалық денсаулық орталығы (ПДО).

Authors. Irina Yu. Stepanova is a student of the Faculty of Psychology at the Kazakh-American Free University. Elena N. Vdovina – Master's degree in Psychology, Senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University.

Abstract. The article discusses the problem of stigmatization of patients with mental disorders. The causes and consequences of stigmatization are analyzed. Solutions to this problem are offered.

Keywords. Mental disorders, stigmatization, Mental Health Center.

По данным ВОЗ, каждый четвёртый-пятый человек в мире имеет психическое или поведенческое расстройство. Причины многих психических расстройств до конца не ясны. Имеется ряд признаков и симптомов, при появлении которых специалисты рекомендуют обращаться за профессиональной помощью [1], [2].

Однако ВОЗ и Всемирная психиатрическая ассоциация признают, что психиатрический диагноз является стигмой, затрудняющей социальную адаптацию и реализацию предусмотренных законом прав [3].

Актуальность анализа причин и последствий стигматизации психических расстройств обусловлена тем, что, несмотря на обширные исследования в этой области, массу инициатив, проводимых для улучшения ситуации, феномен негативного социального отношения к данному роду диагнозов все еще присутствует в современном обществе.

Страх стать изгоем, быть отвергнутым обществом, друзьями и близкими все еще удерживает казахстанцев в XXI веке от визита к психиатру. Даже побывав у других врачей: невропатологов, кардиологов, эндокринологов и т.д. и не получив решения, пациенты предпочитают считать, что это врачи “неграмотные” и продолжать поиски “специалиста”, но не обращаться в центры психического здоровья. Обывательское представление о врачах-психиатрах овеяно тревогой и подозрительностью. Разговоры в обществе о психическом здоровье табуированы и сведены к ярлыкам “псих”, “шизик”, “депрессуха” и т.д. Таким образом, пациенты затягивают обращение за квалифицированной помощью или получают малоэффективное лечение у непрофильных специалистов, которое приводит к хронификации заболевания и последующим личностным изменениям. В то время как своевременное обращение к психиатру могло бы помочь пресечь болезнь на ранних

стадиях.

Под психическим расстройством по МКБ-10 понимается клинически определенная группа симптомов или поведенческих признаков, которые в большинстве случаев причиняют страдание и препятствуют личностному функционированию [4, с. 5].

Классификацией и систематизацией психических болезней занимались ученые со времен эпохи Возрождения Феликс Платер (1536-1614), Паоло Заккиас (1584-1659), Томас Сиденхем (1624-1689), Франсуа Августин Босье де Лакруа (1706-1767). Позднее работу над систематизацией продолжили Жан-Этьен Доминик Эскироль (1837), Генрих Шюле (1880) Рихард фон Крафт-Эбинг (1897), С. С. Корсаков (1887), В.Х. Кандинский (1890). Исследованию истории психиатрии посвящены труды французского философа и исследователя М. Фуко «История безумия в классическую эпоху» и немецкого психиатра К. Дёрнера «Гражданин и безумие».

Иоганн Генрих Фердинанд фон Аутенрит в 1805 г. показал развитие психических болезней, последовательно проходя определенные стадии. Генри Модсли (1871) занимался изучением общих закономерностей психических расстройств. В 20-е годы XX века Эрнст Кречмер, а также Карл Бирнбаум рассматривали происхождение психических заболеваний как результат сочетания психогенных и эндогенных факторов [5, с. 19]. Изучением психических расстройств занимались такие известные специалисты, как В. Гринингер, И.Х. Рейль, В.А. Гиляровский, А.Е. Личко, В.М. Бехтерев и многие другие.

Современная теория стигматизации возникла в конце XIX века, а ее родоначальником принято считать французского социолога Эмиля Дюркгейма. Позже эту идею развил и углубил американский социолог Ирвинг Гофман.

Стигматизация – (от греч. stigma – укол, клеймо, пятно) – феномен, состоящий в отвержении и дискриминации индивидов, обладающих стигмой. Стигма – это любой атрибут, нежелательным образом отличающий человека от «нормального» большинства. Носитель стигмы воспринимается окружающими как неполноценный, ненормальный, обладающий каким-то постыдным свойством, дефектом, «подпорченный», порочный, опасный. Это приводит к социальной изоляции стигматизированного индивида, отсутствию готовности взаимодействовать с ним «на равных», пренебрежительному отношению окружающих, осуждению и проявлениям враждебности [6].

Стигматизация психически больного описывается как процесс выделения индивида из общества по факту наличия психиатрического диагноза, с последующим восприятием его окружающими через призму стереотипных представлений о психически больных, эмоциональным и поведенческим реагированием, основанным на отношении к категории «душевнобольных». Этот процесс длительный и многоаспектный, протекает как на психологическом, так и на социальном уровнях.

Среди отечественных исследователей проблемы стигматизации можно выделить работы Ениколопова С.Н., Михайлова В.А. Кабанова М.М., Бурковского Г. и др. [7], [8], [9]. Из зарубежных авторов следует особо выделить швейцарского психиатра Асмуса Финзена, посвятившего книгу «Психоз и стигма» глубокому изучению стигматизации пациентов с шизофренией. Изучением связи стигмы с предубеждениями и стереотипами занимались М. Биернат и Дж. Довидио («Стигма и стереотип», 2000 г.), а также Дж. Феллан, Б. Линк и Дж. Довидио («Стигма и предубеждение: один зверь или два?», 2008).

Стигма в отношении психического здоровья является важной проблемой общественного здравоохранения. Поскольку стигматизация не только ухудшает социальную адаптацию и приводит к снижению качества жизни пациентов, но и препятствует взаимодействию с врачом. Большое количество людей, имеющих относительно легкий уровень психических расстройств, страдают от стигматизации в большей степени, чем от самих проявлений болезни [10, с. 58], [11, с. 614].

Стигматизация психических расстройств обладает серьезными негативными последствиями как для отдельных людей, так и для общества в целом. Уменьшение стигматизации требует большего образования, осведомленности и поддержки со стороны общества.

Психологическое просвещение формирует у широкой общественности положительные установки по отношению к психологической помощи, деятельности психолога-практика и расширение кругозора в области психологического знания.

Для изучения основных причин и последствий стигматизации психических расстройств нами было проведено исследование.

Объектом исследования является стигматизация психических расстройств в обществе, предметом – анализ основных причин и последствий стигматизации психических расстройств.

Гипотеза исследования. Психические расстройства стигматизируются из-за недостаточной информированности общества о них, боязни и непонимания, что приводит к негативным последствиям для людей, страдающих от этих расстройств.

Основные причины стигматизации психических расстройств:

1. Недостаточное знание и понимание: многие люди не имеют достаточной информации о психических расстройствах, их причинах и симптомах. Это приводит к стереотипам и предубеждениям в отношении людей, страдающих от этих расстройств.

2. Боязнь и неуверенность: люди могут испытывать страх и неуверенность в общении с людьми, страдающими от психических расстройств, из-за недостатка понимания и опасений.

3. Медиа и общественные мнения: негативное изображение психических расстройств в СМИ и общественных мнениях способствует их стигматизации.

Последствия стигматизации психических расстройств:

1. Социальная изоляция: люди, страдающие от психических расстройств, могут чувствовать себя изолированными и отвергнутыми обществом, что усиливает их проблемы.

2. Отказ от поиска помощи: из-за страха стигматизации, люди могут отказываться обращаться за помощью в связи с психическими проблемами, что ведет к ухудшению их состояния.

3. Негативное влияние на самооценку: столкновение с предубеждениями и стереотипами может приводить к негативному влиянию на самооценку, уверенность и психическое благополучие.

Исследование было проведено на базе КГП на ПХВ «Восточно-Казахстанский областной центр психического здоровья» УЗ ВКО.

Выборку составили четыре группы опрашиваемых.

В первую входил широкий круг респондентов из жителей города Усть-Каменогорска в трех возрастных диапазонах и разной сферы деятельности (тяжелая промышленность, строительство, торговля, реклама, высшее образование и т.д.). Молодой возраст (21-40 лет) был представлен 41 участником, средний возраст (41-60 лет) – 40 человек; пожилой возраст (61-75 лет) – 22 человека.

Вторая выборка состояла из людей, имеющих психические расстройства и обратившихся, в связи с этим, за помощью в Центр психического здоровья. Участие приняли 9 респондентов. Из них 2 имеют диагноз биполярно-аффективное расстройство, 3 – депрессия, 2 – обсессивно-компульсивное расстройство и двое диагнозов не указали. Возраст опрошенных 21-40 лет.

Третья выборка состояла из врачей - 5 специалистов (из них 3 невропатолога и 2 терапевта). Стаж работы от 5 до 10 лет и свыше 10 лет.

Четвертая выборка представлена врачами психиатрами в количестве 3 человек.

В нашем исследовании применялись такие методы, как анкетирование, беседа и обработка данных методами математической статистики с применением критерия Фишера.

Для исследования основных причин и последствий стигматизации психических расстройств в рамках данной дипломной работы было составлено 3 варианта анкет для разных категорий респондентов.

Первая анкета предназначена для широкого круга респондентов в трех возрастных категориях: а) 21-40 лет; б) 41-60 лет; в) 60-75 лет. Выбранные диапазоны ха-

рактически людей молодого, среднего и пожилого возраста, по классификации ВОЗ. Данная анкета содержит вопросы, направленные на выяснение представлений о психических расстройствах в целом, мнение о людях с психическими расстройствами, отношении к ним в обществе, а также вопрос о готовности респондента при необходимости самому обратиться за помощью к психиатру.

Вторая анкета предназначена для пациентов Центра психического здоровья, содержит вопросы о диагнозе, длительности болезни, путей получения медицинской помощи и ограничениями при наличии психического расстройства.

Третья анкета предназначена для врачей терапевтов и невропатологов, куда в первую очередь могут обратиться люди с психическим недугом.

После проведения диагностики, по результатам анкетирования были сделаны следующие выводы.

При опросе потенциальных клиентов Центра психического здоровья выявлено, что в обществе в настоящее время отношение к психическим расстройствам является в большинстве своем избегающим (так считают 56,3% всех опрошенных). Наиболее пугающей причиной (более 64%), удерживающей людей от обращения к врачам-психиатрам, является не до конца ясно понимаемое представление о постановке на учет. Однако при этом в общей сложности 76,7% опрошенных выказали готовность при необходимости обратиться за помощью к врачу-психиатру, поскольку понимают последствия отсутствия своевременного лечения в виде ухудшения состояния и перехода заболевания в хроническую форму (73,8 % респондентов).

При опросе больных психическими расстройствами, однако, было определено, что хотя опасения перед обращением к психиатру были у всех респондентов, при этом 44 % на практике не столкнулись ни с одним из ожидаемых страхов. Наиболее часто воплотившимся в реальность опасением было осуждение людей (44 %).

При опросе врачей 80% терапевтов и невропатологов также отмечают, что основным у людей является опасение постановки на учет.

В ходе беседы с врачами психиатрами было получено подтверждение существующей стигматизации психических заболеваний, связанной как со стереотипами восприятия людей, так и недостаточной информированностью населения. В частности, иллюзией, что психические заболевания не настолько серьезные, как соматические, и что пациент может сам справиться. Врачи прояснили часто возникающие опасения, удерживающие людей от обращения за психиатрической помощью.

Таким образом, гипотеза подтвердилась.

Можно сделать вывод, что адекватное представление о психических расстройствах могло бы существенно изменить жизнь в обществе.

Поскольку на формирование стигмы психической болезни оказывают влияние три взаимосвязанных фактора: проблема знания (невежество), проблема отношения (предвзятости), проблема поведения (дискриминация), одним из важных способов изменения ситуации являются информационные кампании. Концепция развития здравоохранения Республики Казахстан до 2026 года так же отмечает необходимость работы по повышению осведомленности населения и снижению стигмы в отношении лиц с психо-поведенческими расстройствами.

В ходе проведенного исследования выявлен круг наиболее значимых вопросов, отсутствие понимания в которых удерживает от обращения в Центр психического здоровья.

Таблица 1. Ответы врачей-психиатров касательно опасений людей, останавливающих их от обращения в Центр психического здоровья

Вопрос	Ответ
<p>Есть представление, что при первом же обращении в Центр психического здоровья сразу ставят на учет, делают запись в карточке и в дальнейшем это создает проблемы. Так ли это?</p>	<p>Нет. Постановка на динамическое наблюдение (ранее это называлось диспансерным учетом) осуществляется по законодательно утвержденным критериям. К ним относятся:</p> <ul style="list-style-type: none"> - лица склонные по своему психическому состоянию к социально-опасным действиям; - лица, имеющие инвалидность по психическому заболеванию; - лица с частыми и выраженными обострениями психотической симптоматики. <p>При этом снятие с динамического наблюдения осуществляется через 5 лет стойкой ремиссии.</p> <p>При обращении в Центр психического здоровья ведется статистический учет. Это регистрация и сохранение в электронной информационной системе сведений о лице с психическим, поведенческим расстройством, не подлежащего динамическому наблюдению</p>
<p>Правда ли, что мне не выдадут водительские права, если будет зафиксировано мое обращение в Центр Психического здоровья?</p>	<p>Медицинскими противопоказаниями к выдаче водительских прав являются достаточно тяжелые психические нарушения, представляющие собой угрозу всем участникам дорожного движения. Это органические психические расстройства, шизофрения и бредовые расстройства, умственная отсталость, расстройства личности.</p> <p>В случае стойкой ремиссии в течение 5 лет динамическое наблюдение снимается, и человек может получить водительские права</p>
<p>Какие профессии окажутся недоступны, если будет зафиксировано мое обращение в Центр Психического здоровья?</p>	<p>Ограничения обусловлены текущим состоянием, а не фактом обращения (за исключением трудоустройства в КНБ и на должность президента).</p> <p>Запрет на определенные виды деятельности по состоянию здоровья связан как с обеспечением безопасности и охраны труда для самого человека, так и безопасности окружающих. В первую очередь это работа в силовых структурах (высокий уровень стресса, ненормированный график работы), связанная с доступом к государственным секретам (прокуратура, акимат и т.д.). Ограничение на педагогическую деятельность, работу с детьми</p>
<p>Будут ли какие-то ограничения на брак или трудности при разводе?</p>	<p>Люди с психическими расстройствами имеют все те же права и свободы, что и все граждане РК. Вопрос правового статуса – за недееспособных граждан в их интересах действует представитель, подотчетный опекунскому совету</p>
<p>После обращения в Центр Психического здоровья будет ли мне ограничен выезд за рубеж?</p>	<p>При подаче документов для оформления визы, не требуется справка из ЦПЗ. Американская виза содержит в перечне вопросов пункт о наличии психических расстройств, однако, официальный запрос не имеют права подавать.</p> <p>Справка о том, что человек не состоит на учете, требуется при оформлении гражданства в РФ. Однако, опять же если в течение 5 лет ремиссии не обращался – выдается как не состоит на учете</p>

ЛИТЕРАТУРА

1. Каковы ранние признаки психических расстройств? ВОЗ [Электронный ресурс] // www.who.int. – URL: <https://www.who.int/features/qa/38/ru/>
2. Контекст законодательства по охране психического здоровья [Электронный ресурс] // www.who.int. – URL: https://www.who.int/mental_health/policy/WHO_Resource_Book_MH_LEG_Russian.pdf
3. Stuart H. Fighting the stigma caused by mental disorders: past perspectives, present activities, and future directions // World Psychiatry: journal. – Wiley-Blackwell. - 2008. – №3. – P. 185 – 188.
4. The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines [Электронный ресурс] // www.who.int. – URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9241544228>.
5. Руководство по психиатрии. В 2-х томах. Т.1 / Под ред. А.С. Тиганова. – М.: Медицина, 1999.
6. Энциклопедический психологический словарь-справочник. 1000 понятий определений терминов / Под ред. Р.А. Александрова. – Минск: Харвест, 2021.
7. Ениколопов С.Н. Стигматизация и проблема психического здоровья // Медицинская (клиническая) психология: традиции и перспективы / Под ред. Н.В. Зверева. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет: ФГБУ "Научный центр психического здоровья" РАМН, 2013. – С. 109 – 121.
8. Бовина И.Б. Стигматизация психически больных людей и борьба с ней: социально-психологическое измерение проблемы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. - 2015. – №2. – С. 14–23.
9. Кабанов М.А. Уменьшение стигматизации и дискриминации в отношении психически больных // Социальная и клиническая психиатрия. – 1999. – №2. – С. 23-28.
10. Косенко Н.А. Истоки психиатрической стигматизации и ее перспективы // Кубанский Научный Медицинский Вестник. - 2015. – №3. – С. 58–61.
11. Corrigan P. W. How stigma interferes with mental healthcare // American psychologist. - 2009. – №59.- P. 7.

УДК 159.9

ТЕРГЕУ ИЗОЛЯТОРЫНДАҒЫ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ КҮЮ СИНДРОМЫ

Байтемирова К.Б., Катанова Е.Т.

Авторлар туралы мәліметтер. Байтемирова Каракат Берикхановна - С. Аманжолов атындағы ШҚУ, сениор-лектор, педагогика және психология магистрі. Катанова Елизавета Темирбековна – педагогика психология магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Тергеу изоляторындағы жұмыс, психологиялық тұрғыдан өте ауыр, күрделі жүйелердің бірі деуге болады. Бұл қызметкерлердің жұмыстары құқық бұзушылықтармен жұмыс істеу, демек бұл адамдардың психологиялық мінез-құлықтарының ауыр болғандықтан, ол адамдардың психологиялық денсаулықтарына да әсер ететіндігі айдан анық. Яғни, осы күйзелістердің соңы эмоционалды күй синдромына әкеледі. Сондай кәсіби ерекшелігі байқалатын мекемелердің бірі бұл тергеу изоляторы болып табылады. Ондағы қызметкерлердің жұмыс іс -әрекетінің ауыр-тпалығына, қатаң тәртіпке бейімделе алмауға байланысты стресстік жағдайлар, сотталушылармен қатынастағы барьердің болуы, қарым-қатынас депривациясы осының негізінде эмоционалды күйіну синдромы пайда болады. Бұл іс-әрекет барысында тұлғаның жағымсыз жағына өзгеруі кәсіби деформацияға әкеледі.

Түйін сөздер. Тергеу изоляторы, «эмоционалды күй».

Сведения об авторах. Байтемирова Каракат Берикхановна – старший лектор Восточно-Казахстанского университета им. С. Аманжолова, магистр педагогики и психологии. Катанова Елизавета Темирбековна – магистр педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Работа в следственном изоляторе является одной из наиболее сложных и психологически тяжелых сфер деятельности. Ежедневное взаимодействие сотрудников с правонарушителями, обладающими специфическими психическими особенностями, оказывает значительное влияние на их психологическое здоровье. Постоянные стрессовые ситуации, возникающие из-за высокой нагрузки, жесткой дисциплины, невозможности полной адаптации к рабочим условиям, а также ограничения в общении (коммуникативная депривация) способствуют развитию синдрома эмоционального выгорания. В профессиональной деятельности сотрудников следственного изолятора наблюдаются признаки негативных изменений личности, что может привести к профессиональной деформации.

Ключевые слова. Следственный изолятор, синдром эмоционального выгорания.

Author. Karakat B. Baytemirova is a senior lecturer at the S. Amanzholov East Kazakhstan University, Master's degree in Pedagogy and Psychology. Elizaveta T. Katanova – Master's Degree in Pedagogy and Psychology, Senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakh-American Free University.

Abstract. Working in a pre-trial detention center is one of the most difficult and psychologically difficult areas of activity. The daily interaction of employees with offenders with specific mental characteristics has a significant impact on their psychological health. Constant stressful situations that arise due to high workload, strict discipline, the inability to fully adapt to working conditions, as well as communication restrictions (communicative deprivation) contribute to the development of burnout syndrome. There are signs of negative personality changes in the professional activities of the staff of the detention facility, which can lead to professional deformation.

Keywords. Pre-trial detention center, burnout syndrome.

«Эмоционалды күй» тергеу изоляторындағы қызметкерлердің кәсіби қажуының арнайы түрі болып табылады. Бұл қызметкердің тікелей атқаратын жұмысына әсер ететін бірден бір негативті құбылыс. Жалпы «күй» терминін 1970 жылдары алғашқылардың бірі болып, американдық психоаналитик Герберт Фрейденберг ұсынды. Дәл осы кезде Г. Гинзбургте психиатриялық бағытта зерттеулер жүргізген еді. Алғашқыда бұл әлеуметтік мәселе ретінде зерттелген еді.

Герберт Фрейденберг медицина қызметкерлеріне кәсіби көмек беруде ұзақ зерттеулердің, бақылаулардың негізінде олардың жалпы жағдайын сипаттау үшін осы терминді ұсынды. Эмоционалды күй барысында негативті әсерлер, ең алдымен қызметкердің өзіне бағытталады.

Психологиялық әдебиеттерде эмоционалды күй түсінігі - ұзақ мерзімді өзіндік дәрменсіздіктің болуы, қажу жағдайы, әрекетсіздік күйін білдіреді.

Эмоционалды күй, жану - бұл жалпы адымның энергиясының сарқылумен сипатталатын жағдай, бұл эмоцияларды сезінудің күшінің, қарқындылығының төмендеуіне әкеледі, өмірдің кез-келген аспектілеріне деген қуаныштың жоғалуымен бірге жүреді.

Эмоционалды күйді жете зерттегендердің бірі Калифорния университетінің профессоры Кристина Маслах болды. К. Маслахтың саралауы бойынша эмоционалды қажу синдромы тікелей тұрақты іс-әрекетпен байланысты еді, яғни синдромның эмоционалды өзгерістерден айырмашылығы да осында.

Ал, В.В. Бойко эмоционалды күй жағдайын келесідей қарастырды, «Бұл тұлғаның кейбір психикалық әсерлерге ағзаның жауабы ретінде, эмоцияны жоққа шығарып психологиялық тұрғыда қорғаны, сондай-ақ негативті, теріс эмоциялар көбейін, оң, жағымды эмоциялардың азаюы болады».

Сонымен, анықтамаларды қорытындылай келе «эмоционалды күй» - дегеніміз ұзақ уақыт қандайда бір стресстік әсердің салдарынан, адамның қажып шаршауы. Алғашқыда адам, стресстік жағдайларға қарсы тұрып, ағзадағы энергияны қолданады, соңында адам

эмоционалды, физиологиялық, физикалық, психологиялық тұрғыда титықтап, шаршап қажды. Осы күйді дер кезінде анықтап, ескеріп алдын алу жұмыстары жасалса, адамның эмоционалды жағдайын қалпына келтіруге болады.

Эмоционалды күюдің дамуына ықпал ететін факторларға тоқталып өтетін болсақ.

Жеке тұлғаның стресстік өзгерістерінде және адамдар арасындағы қарым-қатынастың өзгеруінде әлеуметтік немесе тұлғалық факторлар ғана емес, сонымен қатар адамның жағдайы, оның әл-ауқаты, психофизиологиялық және медициналық-физиологиялық факторлар да маңызды рөл атқарады. «Күю, жану» синдромына өздерінің кәсіби іс-әрекеттері бойынша адамдармен қарым-қатынас жасап және жиі жанашырлық танытатын адамдар көбірек ұшырайды.

Осы күю, жану синдромын зерттеушілер оның даму барысы бірнеше кезеңнен тұратындығын атап өтті. Бірнеше негізгі фазаларды көрсетуге болады: бірінші, ол ескерту кезеңі деп қарастырылады - әрекетте белсенділігі шамадан тыс болу, белсенділіктің жоғарылауы, алмастырылмау сезімі, шаршау, ұйқысыздық сезімдерімен көрінеді.

Бұдан кейін екінші кезең басталады, оның барысында қызметкерлерге және басқа да кәсіби қызметке қатысты өзінің қатысу деңгейі төмендейді.

Үшінші кезең депрессиялық (апатия, кінә сезімі, өзін-өзі бағалаудың төмендеуі) немесе агрессивті сипаттағы эмоционалды реакциялармен бірге жүреді (басқаларды кінәлау, компромиске келуге келіспеушілік, күдік, жанжал).

Төртінші кезең-деструктивті мінез-құлық кезеңі, онда тұлғаның интеллект, мотивация және әлеуметтік эмоциялар саласындағы өзгерістері байқалады.

Күю, жану синдромының дамуының бесінші кезеңі иммунитеттің төмендеуі, релаксация қабілетсіздігі, ұйқысыздық, жыныстық бұзылулар, қысымның жоғарылауы, тахикардия, бас ауруы, ас қорыту бұзылыстары, никотинге, кофеинге, алкогольге тәуелділік сияқты психосоматикалық өзгерістермен көрінеді.

Ал алтыншы фаза-өмірдің теріс көзқарасын тудыратын көңілсіздік кезеңі, өмірдің дәрменсіздігі мен мағынасыздығын сезіну, үмітсіздік.

Тұлғаның эмоционалды күю кезінде стресстің барлық үш фазасы көрініс береді:

Жүйке (мазасыздық) қысымы - эмоционалды күюдің қалыптасуының алғы шарты, хабаршысы деп те айтуға болады.

Резистенция, яғни қарсылық - адам өзін жағымсыз әсерлерден өзін қорғауға тырысады, атап айтқанда адам саналы немесе бейсаналық түрде психологиялық жайлылыққа, оның қолындағы құралдардың көмегімен сыртқы жағдайлардың қысымын төмендетуге тырысады;

Сарқылу - бұл тұлғаның ағзасындағы көрсетілген қарсылықтың тиімсіз болуына байланысты пайда болатын эмоционалды тонустың төмендеуі. Ол жалпы тонустың төмендеуімен және жүйке жүйесінің әлсіреуімен сипатталады.

Қазіргі уақытта эмоционалды күю синдромының пайда болуы мен қалыптасуын анықтайтын факторлардың келесі топтары бар.

Жеке фактор: күйіп қалудың жеке факторларын қарастыра отырып, эмоционалды күю синдромына бейім тұлғалар:

- Өзін толығымен жұмысқа арнаған гипер-жауапты тип.

- Жұмысқа тым адал және жұмыстан тыс өмірі қанағаттанарлықсыз бір бағытты қызметкер.

- Авторитарлық қызметкер, ол басқаларды басқару үшін өз өкілеттілігіне сүйенеді және үлкен эмоционалды шығындарға қарамастан бағыныштылардың мойынсұнуын күтеді.

- Өзін таптырмас қызметкер ретінде бағалайтын өзіне сенімді әкімші.

- Жұмысқа басымен берілген тұлға - ол кіммен жұмыс істейтінін және кімге жұмыс істейтінін анықтауға бейім кәсіби маман.

Рөлдік фактор. Жауапкершілік жағдайы нақты немесе біркелкі бөлінбеген кезде эмоционалды күю синдромына әкеледі. Бірлескен күш-жігер келісілмеген кәсіби жағдайлар эмоционалды күйіп қалудың дамуына ықпал етеді, ал сәтті нәтиже келісілген

әрекеттерге байланысты.

Ұйымдастырушылық фактор. Эмоционалды күй, жану синдромының дамуы қарқынды психоэмоционалды белсенділіктің болуымен байланысты: қарқынды қарым-қатынас, оны эмоциялармен нығайту, қарқынды қабылдау, алынған ақпаратты өңдеу және түсіндіру және шешім қабылдау.

«Ерекше» контингент факторы. - психологиялық қиын контингенттермен қарым-қатынастың болуы (ауыр науқастар, жанжалды сатып алушылар, сотталған адамдар, «қиын» жасөспірімдер және т.б.).

Мотивациялық фактор. - орындалған жұмыс үшін тиісті сыйақының болмауы (тек материалдық емес, сонымен қатар психологиялық), бұл адамды өз жұмысы және өзін құндылығы жоқ деп ойлауға мәжбүр етеді.

Экзистенциалды фактор.- басқалардың ішкі құндылығы мен өзіндік құндылығын елемей өмір сүру стресске әкеледі.

Тергеу изоляторындағы қызметкерлердің эмоционалды күй жағдайын зерттеу өзекті тақырыптардың бірі.

«Күй, жану» тек тұлғааралық қатынастармен ғана емес, жалпы жұмыспен байланысты кәсіби дағдарыс деп түсініледі. Тергеу изоляторы қызметкерлерінің кәсіби қызметінің ерекшеліктері жеке деформацияның ерекшеліктерін алдын-ала анықтайды, бұл көбінесе күйіп қалу синдромына әкеледі. Тергеу изоляторларында белгілі бір жүйелер мен принциптер үлкен маңызға ие бола бастайды. Түрме қызметкерлері мен тұтқындардың ұстанымдарының бірлігін елестету мүмкін емес.

Қылмыстық-түзеу жүйесінің қызметкері тұтқындардың, айыпталушылардың және күдіктілердің әртүрлі санаттарымен үнемі байланыста болады. Бір жағынан олардың санасы мен мінез-құлқына әкімшілік өкілдері ретінде әсер етеді. Екінші жағынан, қызметкерлердің тұтқындармен ресми қарым-қатынасының деформациясы арқылы кері әсерге ұшырай бастайды. Мұны ресми қарым-қатынасты жеке қарым-қатынасқа ауыстыру арқылы білдіруге болады.

Көбінесе тергеу изоляторларының қызметкерлері өздерінің көпфункционалды міндеттерін кейде жеке тұтқындарға жүктейді, бұл, әдетте, беделін жоғалтуға, бақылауды жеңілдетуге, жағымсыз құбылыстардың қалыптасуына және шиеленісуіне, қызметтік емес қатынастардың пайда болуына әкеледі. Өз функцияларын беру тергеу изоляторының қызметкерін тұтқындармен бағынышты жағдайға қоюға қабілетті.

Тұтқындармен өзара әрекеттесуді жүзеге асыратын тергеу изоляторы қоғамдық қауіпті және дұшпандық көзқарастағы адамдардың теріс әсеріне ұшырайды, олар тіпті қылмыстық-түзеу мекемелерінің қызметкерлеріне өздігінен және әдейі әсер етуі мүмкін.

Тергеу изоляторларындағы үздіксіз кәсіби қызмет қызметкерлердің эмоционалды қасиеттерін жақсартуға әкеледі, олар белгілі бір кәсіби қызметті жүзеге асыру үшін қажет, сонымен бірге жеке деструкция мен эмоционалды күйге ықпал етеді.

Тергеу изоляторы қызметкерлерінің эмоционалды күй факторларын В.В. Бойко классификациясының мысалында қарастыруға болады. Ол эмоционалды күйге әкелетін бірнеше сыртқы және ішкі алғышарттарды атап өткен еді. Ұйымдастырушылық (сыртқы) факторлар тобына материалдық орта жағдайлары, жұмыс құрамы және әлеуметтік-психологиялық жағдайлар жатады. Бұл факторларға мыналар жатады:

- Созылмалы стресстік психоэмоционалды белсенділік қарқынды қарым-қатынасқа, мақсатты қабылдауға және өзара әрекет етуге байланысты;
- Қарым-қатынастың әртүрлі аспектілерін қолдану, соның ішінде тапсырмаларды белсенді қою, мәселелерді шешу, мұқият қабылдау, есте сақтауды күшейту және т.б.;
- Нақты емес еңбекті жоспарлаумен, жабдықтың жетіспеушілігімен, нашар құрылымдалған және түсініксіз ақпаратпен қызметті ұйымдастыру;
- Кәсіби қызметпен байланысты тұтқындардың шамадан тыс нормалары, қайшылықтары.

Тергеу изоляторы қызметкерлерінің эмоционалды күйі тұрақсыз жағдайдан да туындауы мүмкін. Ол қызметкерге де, қарым-қатынас жасайтын адамға да теріс әсері бар.

Тергеу изоляторы қызметкерлерінің іс жүргізу мазмұны - бұл бірлескен қызмет жүргізілетін субъектінің жағдайына үнемі енуі. Олардың көпшілігі сол тұтқындардың теріс энергетикасын қабылдайды, бұл эмоционалды жағдайға теріс әсер етеді және соңында күй, жануға әкеледі.

Жоғарыда айтылғандай осы сферадағы қызметкерлер басқа мамандық қызметкерлерімен салыстырғанда қылмыс жасаған адамдармен жиі қарым-қатынас жасайтындығы мәлім. Қоғамға кері әсерін тигізетін қылмыс жасайтындармен, қоғамға кері әсер тигізетін, яғни тәртіпті бұзушылармен үнемі негативті орта жай ғана байқаусыз қалмай, оның тұлғасына әсерін тигізетінін байқалады, көп жағдайларда сол қызметкерлердің тұлғасының кәсіби қайшы деформациясының қалыптасуына әсерін тигізеді.

Индивидтің кәсіби қалыптаса алмау дегенге анықтама берсек - бұл әрекет міндеттеріне ерекше шарттардың әсерінен пайда болған тұлғаның психологиялық өзгерістерінің жиынтығын айтамыз. Бұл тұлғаның пайда болған өзгерістері дұрыс қалыптаспағанына әкеледі.

Екі анықтаманың айырмашылығын анықтап алайық.

«Күйінудің көрінісі» кәсіби іс-әрекет процессінде көрінеді, ал кәсіби деформация жұмыстан тыс өмірде байқалуын қарастырады. «Кәсіпті-адам» түсінігі бұл екі анықтаманың айырмашылығы бар.

«Мен кәсіпқой түрінде» - бұл кәсіби міндеттерді ұйымдастыра алатын, өзіндік білімі бар, кез келеген ортада орын алатын адам. Кәсіби іс-әрекетте толық бейім.

«Мен адам бейнесінде»-өзінің өмірі жағдайын және өзі жайлы бейнесін жақсы түсінетін тұлға қыры. Ол өмірлік принциптерге және ұстанымдарына қатаң ұстанады.

Бұл анықтамаларды қолдана отыра «күйіну синдромын» былай түсіндіруге болады. «Мен кәсіпқойды» басқара алмаушылық соған байланысты «Мен адамды» кәсіпшілік облысына енгізуі.

Жұмыс барысында қызметкерлер қатты шаршайды, сондықтан олар өз әріптестеріне деген тітіркенушілік туындауы пайда болады. Кәсіби деформация, кері көрініс береді «мен кәсіпқой адам» облысының «мен қарапайым адам» облысын басып тастауы. Үйге келгенімен де адам өзін жұмыстағы маман қалпыда ұзақ уақыт сол күйде болады.

Түзету мекемесінде әсіресе жан жағы жабық мекемеде қызмет ететін қызметкерлердің көбі қақтығыс жағдайларға.

Шаршау кезінде жеке тұлғаның тұрақты өзгерістері пайда болады, олар эпизодтық қақтығыс, тітіркендіргіштік, әлсізде, жоғарылатылған эмоционалды лабильділік. Адамдағы шаршаудың айқын байқалу сатысында – интроверттілік, агрессивтілік, депрессивтілік сияқты тұрақты қасиеттер пайда болады. Осындай переутомленияны болдырмау үшін еңбек пен демалыстың алмасу тәртібін қадағалау қажет.

Кәсіби іс-әрекет барысында адамда шаршаумен қатар тағы бір жағымсыз психикалық күй туу мүмкін. Ол бір саздық. Бір саздық өмірлік аймақтың шектеулігімен, көптеген колония қызметкерлер үшін, сыртқы әлеммен байланысты мүмкін еместігі және тағы басқалар анықталады.

Бір саздылықтың пайда болу табиғаты адамдардың психикалық күйіне сыртқы тітіркендіргіштердің көлемі мен мінездердің сапалы өзгерісімен ерекшеленеді. Бұл жағдайдың нәтижесінде астенияның пайда болуы ықтимал, яғни жүйке жүйесінің тозуы, тітіркендіргіштік, депрессия, галлюцинация сияқты психикалық күйлер пайда болады.

Еңбек жағдайына байланысты бір саздық әр түрлі болады. Психологтар адамның қозғалыстары мен сыртқы тітіркендіргіштердің біртепті қайталануының жиілігі кезінде бір саздықтың бірбейнелігі пайда болады, ал тітіркендіргіштің жеткіліксіздік кезінде депривациялық бір саздық пайда болады. Ол жұмыс қабілеттілігінің төмендеуіндегі объективті көрсеткіштерді тудырады.

Әрбір еңбек ететін адамға уақыт кезеңдерінде кәсіп менде тұлғама теріс әсерін тигізген жоқпа деген сұрақ қойып отыру қажет. Кәсіби деформацияның бірінші белгілерін өздігінен анықтау, өте маңызды және алдын алу шараларын қолдану маңызды болады.

Әрекет аймағында қызметкерлердің шектеулі міндеттерімен шартталатын қажетсіз әрекетсіздік болады. Мысалы, қызметкерлер қауіпті жағдайларды ұзақ уақыт бойы тосатын болса, онда нәтижесінде әр түрлі психикалық аномалиялардың себебі болатын, күшті психикалық қысым күйімен бірлесе жүреді.

Жоғарыда айтылғандардан көретінімізден, күй синдромы адам жұмысына және жеке басына зиян тигізетін, маман тұлғасы және жағдайына негативті өзгерістер әкелуші.

Бірақ та Д.Г. Трунов өз мақаласында бұл құбылысқа бір жатқан ғана қарауға болмайды дейді. Ол күйіну белгілерін жұмысшының өз міндетін орындауы кезінде болатын кейбір табиғи үрдістердің сыртқы көріністері ретінде көрсетеді. Автор күйіну белгілеріне ішкі аймақтан сана аймағына, жасырын түсінікті коммуникация тәсілдері арасындағы, санасыз және саналы арасында жүретін сигналдар ретінде позитивті түрде қарайды.

Қандайда да бір мөлшерде бұлар кәсіптенушінің не болып жатқанына көмегін тигізуші достары. Бұл сигналдарды дұшпан ретінде қабылдау өзін өзі терең түсінумен өз іс әрекетін нақты білуге деген мүмкіншіліктен бас тартуды білдіреді.

Күйіну синдромының тағы бір жағымды аспектісі бар: адамда орын алып жатқан және сырттай күйіну симптомдары арқылы көрінетін процестер тек патологиялық сипатта ғана емес, сонымен қатар жағымды функцияларды орындайтын позитивті үдерістер болып табылады.

1978 жылы К.М. Маслач өзінің еңбектерінде «күйіну шарасыз» болып табылмайды деп тұжырымдаған. Оны болдырмау үшін алдын алу қажет, яғни профилактикалық шараларды өткізу керек деп тұжырымдаған. Ол эмоционалдық күйіну сезіміне бірнеше факторлар әсер етеді деп түсіндірген. Олар адамдардың тұлғалық ерекшеліктерінде ғана емес, сонымен қатар белгілі бір әлеуметтік және ситуативтік факторларға ортаның да маңызы бар деп түсіндірген болатын. Қазіргі таңда барлық қиыншылықтарды жеңудің әр түрлі жолдары бар. Жиі кездесетінді қарастырайық, бұл тергеу изоляторындағы қызметкерлердің білімін жоғарылату. Оны үнемі заманауи техникалармен және технологиялармен біліктілікті жоғарлату қажет.

Әкімшілік тарапынан үнемі қолдау көрсету және әр қызметкерлерге ауызша мадақтамалар айтылып, жұмысқа деген мотивацияларын көтеріп отырса, олардың психологиялық денсаулықтарына оң әсер тигізіп жұмыстары алға жүретінін байқаймыз.

Сондай-ақ, қызметкер өзін импульсивті әрекеттерге итермелейтін жоғары эмоционалдық және физикалық қысым жағдайында болғанда. Немесе, ол әріптестер және басқа да адамдар тарапынан бағалау ситуациясында болған кезде.

Г. Диаконов (1993 жылы) өзінің еңбектерінде тұлға қорларын қалпына келтіруге бағытталған жаттығулар циклін өңдеген. Адам өзін біле тұра, өз қажеттіліктерін және оларды қанағаттандыру тәсілдерін біле тұра, өз күшін әр күн сайын рационалды бөле алады.

Эмоциялық күйіні бастан өткерген қызметкерлермен жұмыс істеуге арналған практикалық ұсыныстар:

Жұмыстың осындай қиын ерекшелігі мен ауыр қысымның нәтижесінде мазасыздану, стресстік жағдайлар, шаршау, зорығу, күйіну, жану пайда болады. Қызметкерге жауапкершілік жүктемесі сезіле бастайды, шындықтан алшақтау сезімі пайда болады, құзыреттілік сезімі пайда болады және т.б. Осыған байланысты қызметкерлерінің эмоционалды күйінінің алдын алу мақсатында қарапайым кеңестерді қолдану ұсынылады:

1. Қысқа мерзімді және ұзақ мерзімді мақсаттар қойыңыз, қысқа мерзімді мақсаттарды орындау моральдық қанағаттану сезімін тудырады және жұмысты жалғастыруға ынталандырады.

2. Кәсіби деңгейіңізді арттырыңыз: конференцияларға қатысыңыз, психологиядағы инновациялық әдістерді үйреніңіз, басқа бөлімшелердегі әріптестеріңізбен байланысыңыз, тәжірибе алмасыңыз.

3. Демалыс туралы ұмытпаңыз (жұмыс кезінде үзілістер жасаңыз, бос уақыт пен демалыс күндерін демалу мен хобби үшін пайдаланыңыз).

4. Өз уайым-қайғыларыңызбен жақын адамдарыңызбен бөлісуден қорықпаңыз (бұл

сіздің ішкі қорқынышыңызды жеңуге көмектесетін туыстарыңыз бен жақындарыңыз).

ӘДЕБИЕТТЕР

1. https://ru.wikipedia.org/wiki/Эмоциональное_выгорание
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - М., 1996.
3. Бука Т.Л., Митрофанова М.Л. Психологический тренинг в группе: Игры и упражнения. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005.
4. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. - СПб.: Питер, 2002.
5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. - СПб., 2005
6. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. - М., 2000.
7. Куликов Л.В., Михайлова О.А. Виды трудового стресса // Психология психический состояний: Сб. статей. Вып. 3 / Под ред. проф. А.О. Прохорова. - Казань, 2001.
8. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психол. журн. 2001. - №1. - С. 90-101.
9. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. - М., 2006.
10. <https://persen.kz/kk/jhariyalanymdar/emocionaldyq-kuejzelis-qajdan-pajda-bolady-zhaene-ne-istew-kerek/>

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ ЖЕНЩИН В ПОСТРАЗВОДНЫЙ ПЕРИОД

Оралқан Ж.Е., Ладзина Н.А.

Сведения об авторах. Оралқан Жанаргүл Ерғазықызы - магистрант 2- курса ОП «Психология» ВКУ им. С. Аманжолова, Ладзина Наталья Алексеевна - доктор психологических наук, профессор ВКУ им. С. Аманжолова

Аннотация. В статье рассматривается трансформация социальных ролей и психологическое состояние женщин в постразводный период. Анализируется влияние развода на эмоциональное состояние, самооценку, уровень тревожности, агрессивности, ригидности и фрустрации, а также на использование различных копинг-стратегий. Исследование проведено с использованием анкетирования, методики самооценки личности С.А. Будасси, теста Г. Айзенка «Самооценка психических состояний», опросника способов совладающего поведения Р.С. Лазаруса и анкеты «Гендерные характеристики личности» И.С. Клециной. В результате установлено, что после развода женщины становятся более независимыми, рациональными, уверенными в себе, но сталкиваются с проблемами финансовой нестабильности, социальной стигматизации и эмоциональной адаптации. Изменяется их отношение к гендерным ролям и ценностям, отмечается снижение ригидности и агрессивности, а также переход от стратегий избегания к конструктивным формам совладания со стрессом, таким как конфронтация и положительная переоценка. Выявленные изменения подчеркивают значимость социальной поддержки и необходимости психологического сопровождения женщин в период развода.

Ключевые слова. Развод, постразводный период, трансформация социальных ролей, эмоциональное состояние, самооценка, копинг-стратегии, гендерные стереотипы, тревожность, фрустрация, социальная адаптация.

Авторлар туралы мәліметтер. Оралқан Жанаргүл Ерғазықызы - С. Аманжолов атындағы ШҚУ "Психология" ББ 2-курс магистранты., Ладзина Наталья Алексеевна - психология ғылымдарының докторы, С. Аманжолов атындағы ШҚУ профессоры.

Аннотация. Мақалада ажырасудан кейінгі кезеңдегі әйелдердің әлеуметтік рөлдерінің өзгеруі және психологиялық жағдайы қарастырылады. Ажырасудың эмоционалды күйге, өзін-өзі бағалауға, мазасыздық деңгейіне, агрессивтілікке, қаттылық пен фрустрацияға және әртүрлі күресу стратегияларын қолдануға әсері талданады. Зерттеу сауалнаманы, С.А. Будассидің жеке басын өзін-өзі бағалау әдістемесін, Г. Айзенктің "Психикалық күйлердің өзін-өзі бағалауы" тестін, Р.С.

Лазарустың мінез-құлқын жеңу әдістерінің сауалнамасын және И.С. Клецинаның "Тұлғаның гендерлік сипаттамалары" сауалнамасын қолдана отырып жүргізілді. Нәтижесінде, ажырасқаннан кейін әйелдер тәуелсіз, ұтымды, сенімді бола бастайды, бірақ қаржылық тұрақсыздық, әлеуметтік стигматизация және эмоционалды бейімделу мәселелеріне тап болады. Олардың гендерлік рөлдер мен құндылықтарға деген көзқарасы өзгереді, қаттылық пен агрессивтіліктің төмендеуі, сондай-ақ болдырмау стратегияларынан қарсыласу және оң қайта бағалау сияқты стрессті жеңудің сындарлы түрлеріне көшу байқалады. Анықталған өзгерістер ажырасу кезеңінде әлеуметтік қолдаудың маңыздылығын және әйелдерді психологиялық сүйемелдеу қажеттілігін көрсетеді.

Түйін сөздер. Ажырасу, ажырасудан кейінгі кезең, әлеуметтік рөлдердің өзгеруі, эмоционалды күй, өзін-өзі бағалау, күресу стратегиялары, гендерлік стереотиптер, мазасыздық, фрустрация, әлеуметтік бейімделу.

Authors. Zhanargul Ye. Oralkan is a 2nd-year master's student in Psychology at the S. Amanzholov University, Natalia A. Ladzina is a Doctor of Psychology, Professor at the S. Amanzholov University.

Abstract. The article examines the transformation of social roles and the psychological state of women in the post-divorce period. The article analyzes the impact of divorce on emotional state, self-esteem, anxiety, aggression, rigidity and frustration, as well as on the use of various coping strategies. The study was conducted using questionnaires, S.A. Budassi's self-assessment methodology, G. Eysenck's "Self-assessment of mental states" test, R.S. Lazarus' questionnaire of coping behavior, and the questionnaire "Gender characteristics of personality" by I.S. Kletsina. As a result, it was found that after a divorce, women become more independent, rational, and self-confident, but face problems of financial instability, social stigmatization, and emotional adjustment. Their attitudes towards gender roles and values are changing, there is a decrease in rigidity and aggressiveness, as well as a shift from avoidance strategies to constructive forms of coping with stress, such as confrontation and positive reassessment. The revealed changes emphasize the importance of social support and the need for psychological support for women during the period of divorce.

Keywords. Divorce, post-divorce period, transformation of social roles, emotional state, self-esteem, coping strategies, gender stereotypes, anxiety, frustration, social adaptation.

Современный мир сталкивается с ростом численности разводов, что подчеркивает важность анализа их последствий. Разводы влияют на социальные функции, в частности, влияние это ощущается женщинами, и подчеркивает необходимость осмысления психологических изменений, происходящих после развода.

Сегодня семейные устои преобразуются, что связано с эволюцией традиционных семейных и брачных ценностей. Эти изменения приводят к разнообразным трудностям для семей по всему миру, среди которых развод является одной из самых серьезных. В Казахстане фиксируется рост числа разводов. По последним мировым данным за 2022 год, Казахстан занимает второе место по количеству разводов, с показателем в 4,6 развода на тысячу населения [1].

В 2023 году по количеству зарегистрированных разводов лидировал Алматы: 1100 тыс. – на 10,4% меньше, чем годом ранее. В тройке лидеров по разводам также оказались Астана (734 развода) и Карагандинская область (723). Меньше всего разводов пришлось на Улытаускую область – 102 случая. При этом, по данным аналитиков ресурса Wisevoter, Казахстан в 2023 году по количеству разводов оказался на 16-м месте из 114 стран мира [2].

Исходя из вышеизложенного, анализ эмоционального и психологического состояния женщин после развода представляется критически важным. Такая оценка позволяет разработать конкретные и эффективные методы психологической поддержки в период развода, смягчить его отрицательные последствия и помочь женщине быстрее вернуться к активной и полноценной жизни в новом статусе. В долгосрочной перспективе это также способствует формированию готовности к созданию новых, более гармоничных отношений.

Целью исследования явилось изучение трансформации социальных ролей и психо-

логического состояния женщин в постразводный период.

Методы исследования

Составленная анкета «Изменение социальных ролей женщин после развода» для определения степени эмоциональных переживаний женщин в постразводный период, изучения изменений в социальных ролях женщины и жизненных изменениях в постразводный период; оценки преимуществ и недостатков в процессе принятия новых социальных ролей; оценки факторов, влияющих на решение изменения в социальных ролях после развода; оценки соответствия социальной роли и собственным ожиданиям и ценностям. Для определения гендерных автостереотипов женщины в постразводный период использовалась анкета «Гендерные характеристики личности» (составитель И.С. Клецина) [3, с. 332]. Для оценки женщиной себя до и после развода мы предлагали методику исследования самооценки личности С.А. Будасси [4]. Для изучения оценки эмоционального состояния себя до и после развода использовался тест Г. Айзенка «Самооценки психических состояний» [5]. С помощью данного теста определялись уровни таких психических свойств, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность. Для выявления индивидуального стиля совладания со стрессом был использован Опросник способов совладающего поведения Р.С. Лазаруса [6].

Разница в различиях оценок себя у женщин до и после развода также подтверждалась t-критерием Стьюдента.

Выборка формировалась в свободных условиях. В эмпирическом исследовании принимали участие 10 работающих, имеющих детей женщин в возрасте от 35 до 40 лет, оказавшихся в разводе от 1 года до 2х лет.

Результаты по анкете, направленной на изучение гендерной и социальной трансформации, показали, что после развода женщины пересматривают многие аспекты своей жизни, включая социальные роли. В основном, изменения касаются их социального окружения, при этом отмечается, что некоторые друзья уходят, но появляются новые знакомства. Большинство женщин становятся более самостоятельными и уверенными, уделяют больше внимания своим интересам и развитию, а также ценят своё время и личное пространство. Половина опрошенных отмечает изменения в отношениях с детьми, становясь для них примером преодоления жизненных трудностей. Развод также рассматривается как способ самоутверждения и поиска нового смысла в жизни.

Опрос показал, что женщины после развода замечают значительные изменения в своих семейных ролях. Большинство становятся более независимыми и начинают принимать решения, исходя из собственных убеждений, а не ожиданий окружающих. Большинство также замечают увеличение уверенности и самостоятельности на работе, а также больше времени для личных увлечений и хобби. Половина опрошенных отмечает, что общество начинает воспринимать их иначе, и появляются новые обязанности и ожидания, которые они стараются выполнять. Изменения также затрагивают социальные связи: половина женщин становятся более открытыми для новых знакомств и менее зависимыми от старых дружеских отношений.

Опрос выявил, что женщины после развода видят преимущества в принятии новых социальных ролей. Большинство становятся более открытыми к изменениям и начинают искать новые способы самовыражения, что дает им ощущение свободы и независимости. Женщины также утверждают, что научились строить более здоровые отношения с окружающими, что положительно сказывается на их социальном круге. Также подчеркивается, что принятие новых ролей требует выхода из зоны комфорта, что в итоге укрепляет уверенность в себе. Половина опрошенных отмечает, что принятие новых социальных ролей помогло им лучше понять себя и свои желания, открывая новые возможности для самореализации.

Опрос выявил несколько основных проблем, с которыми сталкиваются женщины после развода. Все опрошенные отметили финансовую нестабильность как главную проблему. Большинство также испытывают признаки социального неодобрения, ощущая не-

достаток поддержки и понимания со стороны общества. Женщины столкнулись с дополнительными трудностями в воспитании детей. Кроме того, они испытывают эмоциональные трудности, такие, как одиночество и неуверенность, что затрудняет адаптацию к новым социальным ролям. Эти эмоциональные трудности также приводят к переоценке ценностей и приоритетов у опрошенных.

Результаты опроса указывают на несколько ключевых моментов. Все опрошенные женщины выразили желание быть хорошим примером для своих детей и обеспечить им стабильное будущее. Большинство заметили изменение своих жизненных приоритетов после развода, что привело к переосмыслению жизненных целей и приоритетов. Была отмечена важность поддержки социального окружения, такой как друзья и семья, а также новые знакомства, которые вдохновили на изменения в их социальных ролях. Половина опрошенных отметила, что необходимость экономической независимости побудила их искать новую работу и социальные роли.

Результаты опроса о соответствии новых социальных ролей ожиданиям и ценностям показывают, что большинство опрошенных считают, что хотя некоторые аспекты новых социальных ролей соответствуют их ценностям, есть области, которые требуют дополнительной адаптации и изменений.

Результаты определения гендерных автостереотипов с помощью анкеты «Гендерные характеристики личности» позволяют определить, что женщины в постразводный период считают, что муж и жена одинаково отвечают за то, чтобы сохранить семью (100%). Даже если муж может полностью обеспечить семью, жене самой решать, работать ей или нет (80%). 60% опрошенных считают, что семейная жизнь - это для женщины самое главное. Такое же количество женщин не считают, что ценность личности женщины не измеряется только тем, родила она ребенка или нет. 50% женщин после развода согласны с тем, что совсем не обязательно, чтобы кто-то - муж или жена - считался главой семьи. 50% женщин скорее согласны, что работа, профессиональный успех для женщины важны не меньше, чем для мужчин.

С высказыванием, что если муж может обеспечить семью, то он имеет право запретить жене работать, не согласны 70% опрошенных.

В стереотипах мужчин и женщин было 70% испытуемых высказано, что в отличие от мужчин женщины не умеют дружить друг с другом по-настоящему. 40% считают, что мужчины по своей природе агрессивны, и женам к этому надо уметь приспосабливаться.

Большинство опрошенных женщин считают, что стремление к высокому профессионализму должно быть присуще женщинам не меньше, чем мужчинам (90%). Сложившаяся в нашей стране традиция активного выдвижения мужчин на руководящие должности устарела, женщины в такой же мере должны занимать их, как и мужчины считают 80% женщин в постразводный период. Такое количество высказались в защиту того, что правильно считается, что существуют такие мужские сферы, в которых участие женщин должно быть ограничено (например, в армии, политике, дипломатии и др.).

70% высказались, что стремление сделать карьеру все-таки должно считаться мужским делом в большей степени, чем женским. Невысокий профессионализм не должен быть оправданием ни мужчине, ни женщине. 70% считают правильным, что существуют такие мужские сферы, в которых участие женщин должно быть ограничено (например, в армии, политике, дипломатии и др.).

60% опрошенных женщин в постразводный период имеют следующие гендерные предпочтения – биологические особенности каждого пола как раз и доказывают, что возможности мужчины и женщины в различных сферах жизни неодинаковы, а, следовательно, некоторые ограничения по признаку пола все-таки необходимы.

Половина испытуемых не могла определиться важным ли является материнство для женщины, рождение и воспитание детей, или она может реализовывать себя и в других ролях. Также 50% не могли твердо сказать, что для женщины приоритетно, карьера и определить себе достойное место в обществе или рождение ребенка.

В таблице 1 представлены ранги, которые мы округлили до целого числа.

Таблица 1. Автостереотипы женщины в браке и женщины у после развода (ранги)

№		Качества, характеризующие женщину в браке	Качества, характеризующие женщину после развода	разница в рангах
1	Уступчивость	1	13	12
2	Чувствительность	2	6	4
3	Честолюбие	12	7	5
4	Объективность	11	8	3
5	Властность	17	14	3
6	Тактичность	10	5	5
7	Повышенное внимание к своей внешности	9	3	6
8	Склонность к соперничеству	13	15	2
9	Эмпатичность	5	9	4
10	Уверенность в себе	8	4	4
11	Способность легко заплакать	6	16	10
12	Независимость	14	1	13
13	Склонность к лидерству	15	10	5
14	Сильная потребность в защите	4	11	7
15	Рациональность	16	2	14
16	Зависимость	3	18	15
17	Словоохотливость	18	17	1
18	Склонность к порядку	7	12	5

Женщины в оценках себя до развода на первые ранги ставили характеристики – уступчивость, чувствительность, зависимость, испытывали сильную потребность в защите и эмпатичность. Менее всего они определяли у себя словоохотливость, властность, рациональность, склонность к лидерству, независимость.

После развода в оценках себя стали проявляться характеристики независимости, повышенного внимания к своей внешности, рациональности, уверенность и тактичность. Менее всего представлены качества – зависимость, словоохотливость, способность легко заплакать, склонность к соперничеству и властность.

Наибольшие расхождения в рангах (10 и более) в оценках себя женщинами до развода и в постразводный период были определены по характеристикам – зависимость, рациональность, независимость, уступчивость, способность легко заплакать. То есть женщины в постразводный период стали считать себя более рациональными и менее зависимыми, менее уступчивыми и способными легко заплакать.

По опроснику Айзенка «Самооценка психических состояний» построили рисунок 1.



Рисунок 1. Результаты по опроснику Айзенка «Самооценка психических состояний» в оценках женщин себя до развода и в постразводный период

Результаты позволяют определить, что в оценке себя год назад женщины оценивали себя как высоко ригидных (17,3 балла) агрессивных (15,7 баллов), с наличием фрустрации (12,2 балла) и со средним уровне тревожности (10,3 балла). В оценках себя в постразводный период женщины стали эмоционально уравновешенней, снизилась агрессивность и ригидность, фрустрационные реакции и в некоторой степени снизилась тревожность.

Расчеты t-критерия Стьюдента позволяют говорить о значимых различиях в двух оценках. Так, по шкале тревожность значимых различий не обнаружилось. По остальным шкалам мы видим статистически значимые различия: по шкале фрустрация – полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости ($t_{\text{эм}} = 4,7$, при $t_{0,01} = 2,88$); по шкале агрессивность – полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости ($t_{\text{эм}} = 4,5$, при $t_{0,01} = 2,88$); по шкале ригидность - полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости ($t_{\text{эм}} = 6,9$, при $t_{0,01} = 2,88$).

Можем сделать следующий вывод по данному тесту. В период до развода 90% женщины характеризовались сильно выраженной ригидностью, неизменностью поведения, убеждений, взглядов, даже если они расходились или не соответствовали реальной обстановке. 70% женщин проявляли агрессивность, не выдержанность. были трудности в коммуникации. Фрустрированность и тревожность были выражены на среднем уровне у 100% и 80% человек.

В пост разводный период женщины стали лучше переключаться с одних событий на другие (80% средние результаты), снизился уровень агрессивности (70% средние результаты). Она стала более управляемой. Испытуемые стали более устойчивы к неудачам и меньше боятся трудностей (60% средние результаты). Показатели тревожности практически остались на том же среднем уровне у большинства испытуемых.

С целью оценки женщиной себя до и после развода мы также использовали методу исследования самооценки личности С.А. Будасси (рисунок 2).

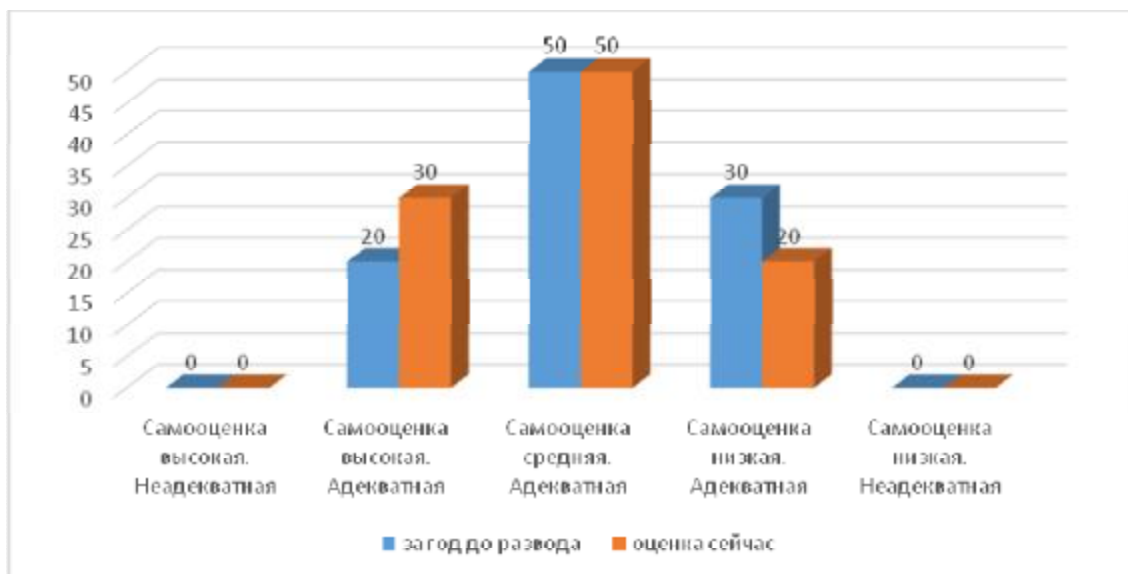


Рисунок 2. Уровни выраженности показателей по тесту Будасси «Методика исследования самооценки» в оценках женщин себя до развода и в постразводный период, %

По методике исследования самооценки Будасси нами были получены следующие результаты. Не было выявлено женщин с высокой неадекватной и низкой неадекватной самооценкой. В целом самооценка в постразводный период женщин мало как изменилась – у 50% она продолжает оставаться на уровне средней адекватной. Высокую адекватную самооценку оценивали у себя 20% женщин до ситуации развода. После - 30%. Соответственно, низкая неадекватная самооценка была у 30% испытуемых до развода и в постразводный период ее продемонстрировали 20% женщин.

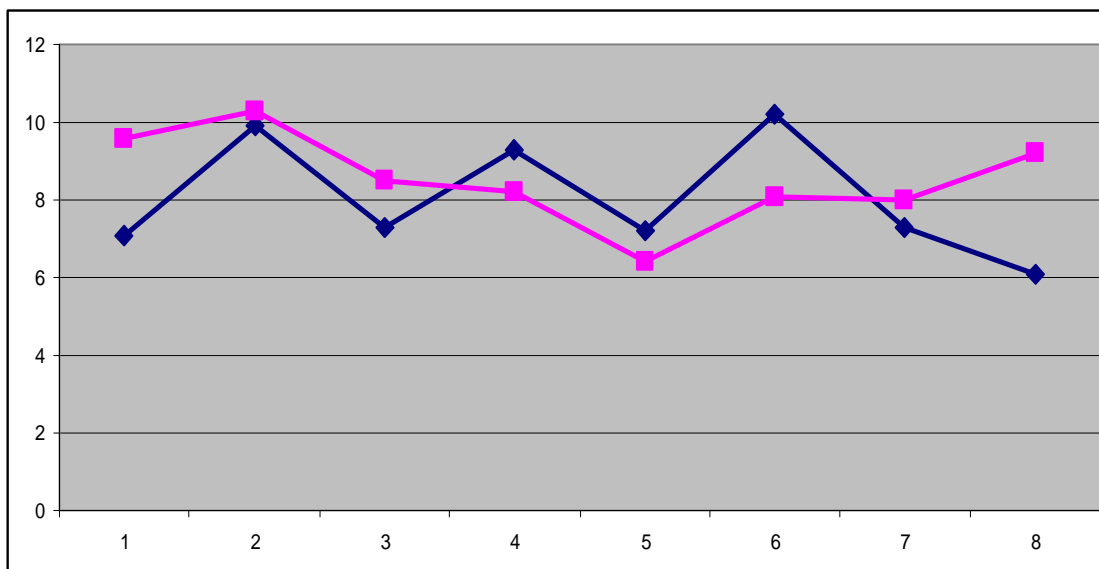
При этом, среднерупповая самооценка женщин увеличилась в своих показателях с 0,16 до 0,39, хотя осталась на том же среднем уровне самооценки.

Люди с заниженной самооценкой обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которые могут достигнуть, преувеличивая значение неудач. При заниженной самооценке человек характеризуется другой крайностью, противоположной самоуверенности, - чрезмерной неуверенностью в себе. Неуверенность, часто объективно необоснованная, является устойчивым качеством личности и ведет к формированию у человека таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности». Это отражается и во внешнем виде человека: голова втянута в плечи, походка нерешительная, он хмур, неулыбчив. Окружающие иногда принимают такого человека за сердитого, злого, неконтактного и следствием этого становится изоляция от людей, одиночество.

Наиболее благоприятна адекватная самооценка, предполагающая равное признание человеком как своих достоинств, так и то, что на первый взгляд кажется недостатком. В основе оптимальной самооценки, выражающейся через положительное свойство личности - уверенность, лежат необходимый опыт и соответствующие знания. Уверенность в себе позволяет человеку регулировать уровень притязаний и правильно относиться к своим возможным ошибкам. Уверенного человека отличают решительность, твердость, умение находить и принимать решения, последовательно их реализовывать.

Далее проанализируем способы совладающего поведения по тесту Лазаруса, для определения имеющихся копинг-стратегий у женщин в постразводный период и копинг-стратегий, которыми руководствовались женщины до развода.

На основе усредненных показателей, рассмотрим особенности проявления копинг-стратегии (рисунок 3) женщинами.



ох - шкалы: 1- конфронтационный копинг, 2 - дистанцирование, 3 - самоконтроль, 4-поиск социальной поддержки, 5 - принятие ответственности, 6 - бегство-избегание, 7 - планирование решения проблемы, 8 - положительная переоценка

оу – средняя оценка по выборке

ряд 1 – оценка женщин себя до развода

ряд 2 – оценка женщин себя в постразводный период

Рисунок 3. Среднее значение показателей по методике Лазаруса у испытуемых

Женщины в постразводный период чаще используют дистанцирование (10,3), конфронтацию (9,6) и положительную переоценку (9,2). Для женщин в оценке себя до развода характерно бегство-избегание (10,2), дистанцирование (9,9) и поиск социальной поддержкой (9,3).

Таким образом, общие моменты в использовании копингов мы видим в том, что женщины используют когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость. По данной группе испытуемых мы обнаруживаем больше различий, а именно – женщины до развода используют усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки, а также мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству и избеганию ситуации. Женщины в постразводный период чаще пользуются агрессивными усилиями по изменению ситуации, что может предполагать определенную степень враждебности и готовность к риску, а также усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности.

Также, чтобы говорить о различии в копингах, мы применили t- критерий Стьюдента. Для данной выборки (n=10) критические значения t-критерия Стьюдента составляют при $p \leq 0,05$, $t = 1$, при $p \leq 0,01$, $t = 2,88$. На 1% уровне значимости обнаружены различия по таким копингам – «конфронтация» ($t = 5,2$) и «положительная переоценка» ($t = 7,4$). На 5 уровне значимости различия обнаружены по копингу «бегство-избегание» ($t = 2,8$).

Таким образом, женщины до развода чаще используют усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержке, а также мысленное стремление и поведенческие действия, направленные к бегству и избеганию проблемы (копинг бегство и избегание). Женщины в постразводный период в большей мере используют агрессивные усилия при необходимости изменения ситуации, готовы к активным, рискованным действиям (конфронтационный копинг). Кроме этого, значимые различия обнаружены и по копинг-стратегии «положительной переоценке», что может свидетельствовать о прилагаемых усилиях по созданию положительного исхода событий, а также переоценке собственной личности.

Таким образом, трансформация социальной роли и психологическое состояние

женщин в постразводный период тесно связана с уровнем поддержки, которую они получают от социальной и семейной среды, в том числе в социальных сетях.

Психологические факторы, такие как уровень самооценки, гендерные автостереотипы и копинг-стратегии, могут в значительной степени влиять на способность женщин адаптироваться к разводу, трансформировать свои социальные роли и поддерживать психологическое благополучие в постразводный период.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казахстан вышел на 2-е место в мире по количеству разводов на душу населения [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.uralskweek.kz/>
2. Казахстан вошел в топ-20 стран мира по количеству разводов [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nur.kz/society/>
3. Анкета «Гендерные характеристики личности» [Электронный ресурс] / Гендерная психология / Под ред. И.С. Клециной. - СПб.: Питер, 2009. - С.332-338.
4. Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси – [Электронный ресурс] - URL: <https://kurl.ru/QAXgT>
5. Методика Г. Айзенка «Самооценки психических состояний». – [Электронный ресурс] - URL: <https://kmc23.ru/?p=5395>
6. Опросник способов совладающего поведения Лазаруса [Электронный ресурс] – URL: <https://nsportal.ru/user/197868/page/oprosnik-koping-strategii-r-lazarusa>

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ВОСТОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ФИЛОСОФСКОГО
КОНГРЕССА: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

К ДИАЛЕКТИКО-ЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЫ Гусева Н.В.	3
ОТ КАНТА К КВАНТУ: О КВАНТОВОЙ ОНТОЛОГИИ В СОЦИАЛЬНО- ПОЛИТИЧЕСКИХ НАУКАХ Прись И.Е.	10
ЗДОРОВОЕ ДЕТСТВО КАК УСЛОВИЕ ПОЛНОЦЕННОГО ОНТОГЕНЕЗА СОЦИУМА Ермолович Д. В.	21
ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕКА И НОВЫЙ ФАТАЛИЗМ Некрасов С.Н.	29
ПРОТИВОРЕЧИЯ И АНТАГОНИЗМЫ В СОЦИАЛЬНОМ БЫТИИ КАК ВЫРАЖЕНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МИРОСИСТЕМНОГО И ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНОГО КУЛЬТУРОГЕНЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА Левко А.И.	35
ОТ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ЭКОНОМИКИ И ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ – К ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К.	45
НЕЛОГИЧНОСТЬ КОЛЛЕКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И ЗАГАДКА ПСИХИКИ Некрасов С.Н.	52
СУЩНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА И ЕЕ ИСКАЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ Косиченко А.Г.	59

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ACADEMIC MOTIVATION OF GENERATION Z IN KAZAKHSTAN Frolova Y.	65
К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ РЕШЕНИЯХ ДЛЯ СЪЕМКИ И МОНТАЖА ВИДЕОКОНТЕНТА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ Рябищенко Д.А., Мошенская Н.А.	72
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АКТУАЛИЗИРОВАННЫХ ПАРОНИМОВ В ЦЕЛЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ Дедова Д.В., Мошенская Н.А.	78
ГУМАНИТАРЛЫҚ ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУДАҒЫ ПРОБЛЕМАЛЫҚ ОҚЫТУ ӘДІСІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ: ҚАЕУ МЫСАЛҒА АЛА ОТЫРА Абдрахманова А.К.	85
ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ Коровина А.А., Стрыгина Н.В., Глушкова Л.Н.	90

ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ Блинова К.А., Левина Т.В.	98
КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Третьякова А.Н., Стельмах С.А.	105
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УРОКА Абылгазинова А.Б., Гулова И.Н., Мошенская Н.А.	111
ТҮЛҒАҒА БАҒЫТТАЛҒАН ОҚЫТУ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ Кенишева Т.Б.	118
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Худякова В.А., Чункурова З.К., Шефер Н.М.	127
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Жампеисова С.М., Чункурова С.М., Шефер Н.М.	135
ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Малежина М.В., Чункурова З.К., Шефер Н.М.	149
КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ БЕЙІМДЕЛУІНЕ ТАНЫМДЫҚ ПРОЦЕСТЕРДІҢ ӘСЕРІ Байтемирова К.Б., Катанова Е.Т.	158
ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ	
ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА Барышева Т.В.	165
ПРИМЕНЕНИЕ GPT-4 ДЛЯ СОЗДАНИЯ АДАПТИВНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ Косенко П.П.	171
РАЗРАБОТКА АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ СОСТАВЛЕНИЯ РАСПИСАНИЙ Меркушев Р.В., Четтыкбаев Р.К.	179
БЕТ-ӘЛПЕТТІ ТАҢУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ САБАҚҚА ҚАТЫСУ МЕН ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН АРТТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ Айтқалиева Ж.Қ.	185

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ ХРАНЕНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ
АРХИВНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ
Карпович Р.И. 191

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

РЕЛАКСАЦИОННЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО СНЯТИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
Глушкова Л.Н. 197

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ
Тоньшева А.А., Искендерова Ф.В. 202

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА
Мозуляко О.Р., Вдовина Е.Н. 207

ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ
ГРУППЫ РИСКА
Сумарева Е.Е. 213

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДАҒЫ АГРЕССИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ
КӨРІНУІ
Байтемирова К.Б., Катанова Е.Т. 218

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ

СУИЦИД ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ
Унарбекова Н.Д. 225

ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БАНКОВСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА: КАЗАХСТАНСКИЙ И
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ
Медведева А.А., Непшина В.Н. 230

ПСИХИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА И СТИГМАТИЗАЦИЯ: АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ
ПРИЧИН И ПОСЛЕДСТВИЙ
Степанова И.Ю., Вдовина Е.Н. 238

ТЕРГЕУ ИЗОЛЯТОРЫНДАҒЫ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ КҮЮ
СИНДРОМЫ
Байтемирова К.Б., Катанова Е.Т. 243

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ
ЖЕНЩИН В ПОСТРАЗВОДНЫЙ ПЕРИОД
Оралқан Ж.Е., Ладзина Н.А. 249

СОДЕРЖАНИЕ 258

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 20.08.2024
23.7 уч.-изд.л

Формат 60x84/1/8
Тираж 1000 экз.

Объем 32,3 усл.печ.л.
Цена договорная
