

митета по делам культурно-просветительных учреждений при Совнарком КазССР (с 1947 г. при Совете Министров КазССР). Алма-Ата, 1945 – июль 1953 гг.

8. Центральный государственный музей КазССР Министерства культуры КазССР. Алма-Ата, с августа 1953 г. [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Труды Оренбургской ученой архивной комиссии. Вып. XVIII. Т. XVIII. Оренбург, 1907. С. 62.
2. Оренбургский гос. обл. архив (ОА). Ф. 10. Оп. 10. Д. 3850.
3. Абдеш М. К истории возникновения Центрального Государственного музея Казахстана // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Бекмахановские чтения». Алматы, 2000. С. 234.
4. Крячкова З. В. Т. Зан как геолог и его исследования в России // История русско-польских контактов в области геологии и географии. М., 1969. С. 41.
5. Труды Оренбургской ученой архивной комиссии. Вып. XXVII. Оренбург, 1913. С. 124.
6. Жиренчин А.М. Из истории Центрального государственного музея КазССР // Вестник АН КазССР. 1947.

№8. С. 35.

7. ЦГА РК. Ф. 30. Оп. 1. Д. 677. Постановление СНК КазССР об утверждении положения о Центральном краевом музее Казахстана.

8. ЦГА РК. Ф. 81. Оп. 1. Д. 1308. Центральный гос. музей Казахстана.

Резюме

Бұл мақала Орталық Мемлекеттік мұражайдың даму тарихына арналады.

Автор мұражайдың ұйымдастыру жолына ат салысқан белгілі тұлғалар мен ғалымдарды көрсеткен. Мұражай ісінің негізгі бағыттары талданып, қордағы құнды әрі сирек кездесетін заттар туралы баяндалған. Мұрағат құжаттары бойынша Орталық Мемлекеттік мұражайының негізгі даму кезеңдері алғашқы рет ұсынылып отыр.

Summary

This article is dedicated to the history of education of the Central State Museum. Autor marked distinguished personalitis names, famous scientists who make a big role in organization of museum. Analysis has been carried out concerning basic directions of activities of museum, rare parts of fonded collections. According to the basic archive origins, basic stages of development of museum is forwarded for the first time.

*Институт истории и этнологии
им. Ч.Ч. Валиханова*

Поступила 2.03.06г.

С. Н. ДУБИНИН

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА СО ШКОЛЬНИКАМИ-ДЕВИАНТАМИ

Процессы социального обновления, составляющие суть этапа развития общества, обуславливают необходимость опережающей перестройки всей системы народного образования, которая в качественно изменившемся социальном контексте призвана не только решать задачи сегодняшнего дня, но и обеспечивать тот личностный потенциал, отсутствие которого было бы непреодолимым препятствием на пути хоть сколько-нибудь существенного продвижения вперед уже завтра. При этом любые формально-структурные изменения будут иметь какой-то смысл лишь в случае их соответствия тем содержательным инновациям в сфере воспитания и обучения, которые в конечном счете могут явиться сутью подлинной реформы современной отечественной школы. Понятно, что принципиальное

преодоление сложившегося неблагоприятного положения дел невозможно без отказа от учебно-дисциплинарной модели воспитания, тем более что все реальные педагогические новации, последовательно пробивающие себе путь в широкую школьную практику, напрямую связаны с педагогическим мышлением, явно альтернативным авторитарно-императивному подходу.

В то же время, несмотря на их многообразие, полностью отражающее сегодняшнее творческое многоголосие педагогов-новаторов, все новации по своей содержательной сути могут быть расценены как своеобразные варианты одной и той же модели воспитания – личностно-ориентированной. Весь комплекс негативных последствий реализации учебно-дисциплинарной модели воспитания в особо острой и социально опасной

форме проявляется при работе с детьми и подростками из неблагополучных семей, со школьниками, склонными к отклоняющемуся, асоциальному поведению, т.е. с теми, кого в педагогической среде традиционно принято называть трудными или представителями «группы риска». Совершенно очевидно, что именно с этой категорией детей и подростков связывают педагоги, родители и общественность неуспехи своей воспитательной активности. Однако достаточно часто за искренним убеждением учителей и воспитателей в том, что они имеют дело с педагогически запущенными, агрессивными и откровенно невоспитанными школьниками, скрывается принципиально иная психолого-педагогическая реальность. Нередко подобные представления являются лишь иллюзией, попыткой самоуспокоения и отражением того факта, что педагоги не хотят признаться окружающим и, главное, самим себе в том, что как раз у них самих не хватило человеческой «мощности» и воспитательного таланта разглядеть и поддержать яркую индивидуальность той или иной развивающейся личности, увидеть и оценить тот неповторимый, может быть, неординарный и потому не вписывающийся в общепринятые нормы и рамки личностный потенциал, который в условиях целенаправленного и бережно-наставнического руководства мог бы составить основу подлинного развития не только данного ребенка, но и его сверстников.

Таким образом, нередко приходится признавать, что мы имеем дело не с девиантным, отклоняющимся, а с непринимаемым, отвергаемым и отклоняемым взрослыми поведением детей и подростков. Кроме того, довольно часто к категории девиантов педагоги, родители и воспитатели всех рангов относят и тех детей, подростков и юношей, чьи отдельные поступки представляют собой проявления неадекватной асоциальной и антисоциальной активности. Другими словами, необходимо четко и жестко различать тех, кто системно, постоянно и чаще всего целенаправленно проявляет себя неприемлемым образом, не вписывается в самые элементарные правила человеческого общежития, и тех, кто в какой-то сиюминутной (сиюминутных) ситуации, а не систематически дает асоциальный или даже антисоциальный эмоциональный всплеск. Порой и тех, и других относят к одному и тому же типу –

девиантам. И все же было бы явно ошибочно с педагогической точки зрения уравнивать эти две категории детей, подростков и юношей, так как к девиантам могут быть отнесены лишь те, кто не просто одноразово и случайно «отклонился» от поведенческой нормы, а постоянно демонстрирует девиантное, отклоняющееся поведение. Это тем более важно, что и специальные психологические исследования, и реальная педагогическая практика однозначно приводят нас к следующему выводу. Если ожидать от ребенка, подростка или юноши (надо сказать, что подобная закономерность «работает» и применительно к взрослым) определенных проявлений асоциальной и антисоциальной активности и, главное, быть уверенным в том, что они неизбежно осуществятся, то нет сомнения, что эти ожидания и уверенность будут с готовностью оправданы. Подтверждать уверенность готов любой человек (особенно ребенок и подросток) и, прежде всего, ту, которая не требует особых усилий. Быть «плохим» всегда легче, чем «хорошим».

Особо отметим, что с определенными оговорками к девиантам может быть отнесена и категория «одаренных» – уже хотя бы потому, что оценочное определение «одаренный ребенок» как бы само по себе и в обыденном, и в практико-педагогическом сознании характеризует тех, кто никак не укладывается в логику «объекта» фронтальных педагогических воздействий.

Итак, основные направления работы по борьбе с девиантным поведением в образовательных учреждениях – реализация функционально-ролевого и индивидуально-специфического влияния педагогов на продуктивное воспитание и просоциальное развитие ребенка.

Формирование стремления к учебе, ориентация на будущее, самореализация. Понятно, что практически каждое образовательное учреждение может быть развернуто, представлено именно с точки зрения их акцентированных усилий в учебно-воспитательной работе, направленной на борьбу с отклоняющимся поведением. Более того, трудно представить себе какое-либо воспитательное мероприятие, проводимое в образовательном учреждении, которое не работало бы на решение обозначенных выше задач. В то же время сам факт объединения проблем ориентации на будущее, самореализацию и формирование стремления к учебе в единый раздел

связан по меньшей мере с двумя обстоятельствами. **Во-первых**, по самой логике воспитательной работы практически невозможно решать ни одну из этих проблем или даже серьезно подойти к ее решению вне контекста целенаправленной работы по двум другим направлениям. По сути дела, в данном случае речь должна идти не о трех смежных направлениях, а об одном, целостном, многопланово воздействующем потоке педагогического влияния. **Во-вторых**, подобное объединение при всей своей умозрительной оправданности порождено, прежде всего, не какими-то теоретическими основаниями, а реальной практикой школьной жизни в конкретных образовательных учреждениях. Другими словами, если даже попытаться с опорой на учебно-воспитательные реалии отделить усилия, направленные на каждую из этих целей, то это не только будет выглядеть условным и натянутым, но и качественно исказит ту психолого-педагогическую реальность, которая характеризует современное состояние дел в системах «педагог–учащийся» и «учащийся – педагог».

Успешность деятельности школ в плане формирования стремления к учебе, ориентации на будущее и самореализации во многом определяется тем, что эти учреждения создают спектр возможностей для своих воспитанников, т.е. такие сферы деятельности, которые являются для них значимыми. Существуют, конечно, и другие давно известные формы привлечения интереса к учебе: поощрение, наказание, апеллирование к совести, чувству долга и т.д. Однако в большинстве случаев такие прямолинейные методы не сулят долгосрочного успеха. Правильнее использовать то занятие, которое повышает статус школьника, поддерживает его личную самооценку и дает возможность самоутвердиться в кругу референтных лиц.

При этом для педагога в конечном счете существенно, почему его воспитанник хорошо учится. Для самого ученика чрезвычайно важно быть успешным в школьном театре, спортивной секции или в кругу значимых одноклассников, т.е. добиться подлинной интеграции в своем жизненном микросоциуме.

Выстраивание зон личностного развития в школах, как правило, оказывается «завязанным» на полноценное развитие не только в данный момент, но и на будущее. Так, школа ста-

новится центром личностной самореализации своих воспитанников и работает уже не ради получения ее учениками хороших оценок сегодня, а для того чтобы школьники были полноценными членами общества и «сейчас», и в дальнейшем.

Создание взаимодополняющих воспитательных потенциалов семьи и школы. «Один в поле не воин»... Пожалуй, трудно найти ситуацию, которая бы столь содержательно исчерпывающе вписывалась в это определение, как ситуация, связанная с воспитанием и, если этого требуют обстоятельства, перевоспитанием взрослеющей личности. Во многом острота проблемы девиантного поведения связана с тем, что каждая из «семи няnek» не столько старается увидеть свой собственный вклад в деформацию личности, сколько выступает и свидетелем, и обвинителем своей напарницы. По сути дела, во все времена школа возлагала вину за неуспехи в деле воспитания и развития ребенка на его семью, а родители, по существу, отказываясь от роли воспитателей, укоряли образовательное учреждение, которому доверили своего ребенка, свое собственное будущее. Не стоит искать правых и виноватых. В случае воспитательной катастрофы виноваты обе стороны. Это как раз та ситуация, когда верный подход к ее анализу может быть построен на чисто диалектической логике – «и... и...», здесь не работает альтернативная схема «или школа, или семья».

Практически все образовательные учреждения исходят именно из этой логики, из логики необходимости создания психолого-педагогических условий для объединения усилий семьи и школы в деле профилактики и борьбы с девиантным поведением детей, подростков и юношей.

Итак, создание взаимодополняющих воспитательных потенциалов семьи и школы – единая стратегия работы школьных специалистов по предупреждению и коррекции девиантности школьников. И в идеале следовало бы попросту объединить усилия семьи и школы в одном направлении, в единый воспитательный потенциал. Однако далеко не всегда это становится возможным на практике. Более того, механическое сложение усилий семьи и школы может дать и нулевой, и отрицательный результат, поскольку специалистам приходится иметь дело с различными типами семей.

Существует, как минимум, четыре типа семей, с которыми приходится работать школьным психологам и педагогам:

1) это неблагополучная семья (неполная, конфликтная, родители склонны к алкоголизму или психическим заболеваниям) и неблагополучный (девиантный) ребенок;

2) неблагополучная семья и более или менее благополучный (без отклонений в поведении) ребенок;

3) благополучная в целом семья, в которой растет неблагополучный ребенок;

4) благополучный ребенок в благополучной семье.

В первых двух случаях вообще практически невозможно говорить о каком-либо приращении воспитательного потенциала за счет семьи: здесь школьным специалистам приходится прилагать массу усилий, чтобы минимизировать ее отрицательное влияние на ребенка, оградить его от пагубного воздействия родственников и максимально взять под свою опеку. Зачастую при наличии семьи первого типа для ребенка полезнее вовсе лишиться матери и отца. Однако школа такой возможностью не располагает. Поэтому педагогам и психологам приходится ставить на внутришкольный учет не только ребенка (как в случае второго типа семей), но и всю семью. Надо сказать, что подобная практика существует в большинстве учебных учреждений. Настоящее же приращение воспитательного потенциала за счет семьи происходит лишь при третьем и четвертом типах семей, когда, опираясь на благополучных родителей, школа успешно помогает их детям. При этом школьные специалисты работают с семьей даже в том случае, когда они имеют дело с благополучной семьей и благополучным ребенком (четвертый тип): именно тогда родители начинают распространять положительное влияние не только на своего родного ребенка, но и на других детей.

Так, в семье алкоголиков не может вырасти ребенок, равнодушный к пьянству. Либо он унаследует болезнь, так как живет в соответствующей атмосфере, и у него больше, чем у других детей, шансов стать алкоголиком, либо действовать «от противного» – станет решительным трезвенником. Но последнее возможно в том случае, если у этого ребенка, помимо семьи есть рефе-

рентная группа, на которую он может ориентироваться. А для полноценного развития подростка чрезвычайно важно наличие позитивной группы его сверстников. Вот почему необходимо, чтобы родители из благополучных семей разрешали неблагополучным детям играть со своими детьми, пускали их к себе в дом. В свою очередь, и школа должна по мере сил становиться «вторым домом», как это происходит во многих учебно-воспитательных учреждениях.

Помимо перечисленных четырех типов семей есть и пятый, когда в семье ребенку места нет. Родителям по каким-либо причинам некогда обращать внимание на детей. Тогда задача школы – эмоциональное включение детей в школьную жизнь и по возможности родителей в жизнь детей.

Пожалуй, к пятому типу можно отнести семьи многих детей «группы риска». Если всем родителям в целом школа адресует свои просветительские усилия (распространяется обращение к родителям о наркотиках, алкоголизме, токсикомании, подростковой проституции, проводятся лекции, беседы о принятии решений в конфликтных ситуациях, об особенностях подросткового возраста, о профилактике табакокурения, алкоголизма и наркомании и т.д.) и это находит живой отклик, позитивно сказывается на подрастающем поколении, то в работе с этой категорией семей возникают дополнительные сложности – потребительское отношение родителей к школе, равнодушие к своим детям и их будущему, психические расстройства и алкоголизм. Чтобы преодолеть или хотя бы ослабить перечисленные негативные явления, в школе необходимо постоянно проводить индивидуальную психолого-педагогическую работу с родителями.

Психологи и педагоги считают, что главная трудность в их работе – не дети и даже не их родители, а школа, отвергающая тех, кто не укладывается в привычные рамки поведения. И хотя не только дети, но и родители учащихся зачастую оказываются весьма «трудными», с ними надо активно сотрудничать, помогать поверить в собственных детей и плодотворно включиться в процесс воспитания. При этом главное, что заставляет равнодушных и нерадивых родителей измениться к лучшему, – это искреннее стремление педагогов к конструктивному диалогу.

Школа как объединяющий и аккумулирующий центр усилий городских воспитательных и воспитательно-коррекционных учреждений. Сегодня практически невозможно представить себе ситуацию, когда образовательное учреждение оказывается единственной силой, которая реализует задачу профилактики и борьбы с девиантным поведением подрастающего поколения. Более того, перечисление всех учреждений, функциональной обязанностью которых является решение именно этой задачи, может составить достаточно развернутый список. В работе всех этих организаций легко прослеживаются не просто дублирование, но, главное, несогласованность действий, практически полное отсутствие информации об активности друг друга, непонимание специфики задач каждой из них и уверенность в собственном безоговорочном главенстве в деле «воспитания и исправления».

Каждое из учреждений, с которыми взаимодействуют обследованные учреждения, призвано выполнять строго определенные функции. Однако реальная жизнь заставляет сдвигать функциональные рамки, перешагивать через схему формально-ролевых обязанностей. Так, казалось бы, школа должна только учить и совместно с семьей участвовать в процессе воспитания подрастающего поколения. Но это лишь в том случае, если семья активно занимается воспитанием (а практика показывает, что зачастую это не так). Есть, правда, и другие учреждения – префектура, милиция, социальная служба и т.д., имеющие отношение к воспитанию детей. Каждое из них занимается, как правило, решением своей локальной задачи. И только школа оказывается в состоянии объединить усилия этих учреждений для обучения, воспитания, социального развития учащихся. При этом она не только объединяет потенциалы различных организаций, но и стимулирует их активность, интегрирует их знания и усилия в единый «пучок» педагогического воздействия. Никто не навязывал школе этой функции: сама жизнь выдвинула ее на этот рубеж, уже хотя бы потому, что именно здесь ребенок проводит едва ли не большую часть своего времени. Раньше таким центром была семья. Однако теперь и родители, и представители различных учреждений предпочитают обращаться именно в школу, если возникают проблемы с тем или иным ее воспитанником.

Психологическая служба в школе. Сегодня можно с уверенностью сказать, что минули те времена, когда споры о том, что главнее – педагогика или психология, превращались в глухой барьер между специалистами этих взаимодополняющих профессий. Сейчас совершенно очевидно, что теоретическая педагогика, прежде всего, ориентирована на создание моделей по типу «как должно быть», а психология, в силу своих возможностей, пытается ответить на вопрос, что есть на самом деле. Нетрудно понять, что разрыв между этими реальностями огромен. Более того, он, по существу, непреодолим, если не будет перекинут содержательный мостик коррекционного психолого-педагогического характера. Решающее значение в этом плане имеет развертывание в рамках реальной школьной практики научно выверенной собственно психологической работы как в психодиагностическом, так и в психолого-коррекционном направлении. Известно, что в идеале школьный психолог должен работать не только с детьми, но и с их родителями и педагогами. Работу следует начинать с взрослых – родителей и учителей. Причем в качестве первой итерации целесообразно установить гармоничное взаимодействие в системах «педагог – дети» и «родители – дети». Лишь затем, в качестве второй итерации, предполагается соединение этих схем в единую систему психологической помощи всем участникам учебно-воспитательного процесса.

Реально же психолог работает в основном с детьми, в меньшей степени – с их родителями, практически не работает с педагогами.

Школьникам психолог регулярно должен предлагать заполнить анонимную анкету, с помощью которой выясняется отношение детей к тому или иному педагогу, к стилю его общения и преподавания.

Внимание психолога должно распределяться между учителями, учениками и родителями, а также большое внимание должно уделяться расширению представлений учителей о возрастных закономерностях психофизического развития ребенка. Тесное взаимодействие психолога с администрацией и педагогическим коллективом позволяет уменьшать проявления авторитарности учителей, навязывания ученику своего мнения при неприятии его точки зрения. Необходимо проводить беседы для формирования у родителей

правильного воспитательного подхода в соответствии с индивидуальными особенностями детей.

В целом можно выделить два основных раздела работы школьного психолога: психодиагностика, позволяющая ответить на вопрос «что есть?», и психологическое консультирование, дающее ответ на вопрос «что делать?». Для первого раздела в психологической науке разработано достаточно методик, и лишь от профессионализма конкретного специалиста зависит качество их применения. Например, зачастую педагог, делающий запрос относительно того или иного ученика, уже как бы знает ответ, диагноз, компетентно подтвердить или опровергнуть который обязан психолог. В противном случае невозможен качественный воспитательный процесс, а кроме того, может сложиться конфликтная ситуация между педагогами и детьми или в самом педагогическом коллективе. Все это лишь один раз подчеркивает важность работы школьного психолога с педагогами и недопустимость такой ситуации, когда психолога практически отстраняют от работы с педагогами, заставляя его заниматься лишь детьми.

Психодиагностика, как и психологическое консультирование, поставлена на прочную научную основу и дает значительный практический результат.

Так, с помощью теста-анализа семейного воспитания выявляются неблагоприятные тенденции в воспитательном подходе родителей. При этом среди результатов, наиболее настораживающих психолога, можно назвать отстраненность родителей от детей, дефицит эмоциональной поддержки.

Психологи большое внимание должны уделять развитию у ребенка способности к самопринятию и принятию другого, для чего, по мнению

многих специалистов, необходимо, во-первых, наличие взрослого (воспитателя), создающего условия для переживания ребенком опыта, безусловно, положительного отношения, как в референтной группе, так и в диалоге с взрослым; во-вторых, наличие референтной группы, в которой ребенок переживает опыт положительного отношения группы и имеет условия для рефлексии этого переживания. Референтная группа при этом представляет собой детское разновозрастное объединение. Работа должна проводиться в игровой форме детского самоуправления. Причем детям и подросткам ничего не навязывают «сверху»: органы самоуправления выполняют лишь координирующую роль, а все решения принимаются на основе общего согласия и носят рекомендательный характер.

Такая игра не только помогает открыто фиксировать ступени личностного роста и стимулировать его дальнейшее развитие, но и способствует формированию у детей истинной взаимответственности без навязывания ее извне с помощью мнения коллектива или взрослых, что обычно не выдерживает проверки временем. Кроме того, психологическая служба должна выполнять работу по профилактике делинквентного поведения, психотерапевтическому воздействию на подростков с патологическими зависимостями и т.д.

Коррекционная работа с проблемными детьми должна строиться с применением элементов психотерапии и часто является для таких детей единственной формой глубокого межличностного взаимодействия.

*Институт права Костанайского
государственного университета
им. А. Байтурсынова*

Поступила 2.02.06г.