

ӘЛ-ФАРАБИ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ
ФИЛОСОФИЯ ЖӘНЕ САЯСАТТАНУ ФАКУЛЬТЕТІ
ЖАЛПЫ ЖӘНЕ ҚОЛДАНБАЛЫ ПСИХОЛОГИЯ КАФЕДРАСЫ



«ЗАМАНАУИ ӘЛЕМДЕГІ ПСИХОЛОГИЯ:
«РУХАНИ ЖАҒЫРУ» БАҒДАРЛАМАСЫН ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ
КОНТЕКСТІНДЕГІ ТЕОРИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ҚОЛДАНБАЛЫ ЗЕРТТЕУЛЕР» атты
әл-Фараби атындағы ҚазҰУ психология бөлімі ашылуының
30 жылдығына арналған Халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция
МАТЕРИАЛДАРЫ

МАТЕРИАЛЫ

Международной научно-методической конференции
«ПСИХОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «РУХАНИ ЖАҒЫРУ»,
посвященной 30-летию открытия отделения психологии в КазНУ имени аль-Фараби

MATERIALS

International scientific-methodical conference
"PSYCHOLOGY IN THE MODERN WORLD: THEORETICAL AND
APPLIED RESEARCHES IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE
PROGRAM "ROUHANI ZHANGYRU", dedicated to the 30th anniversary of the Department of
psychology in Kazakh National University named after al-Farabi

Алматы
«Қазақ университеті»
2018

Ұйымдастыру алқасы:

Төраға:

Мұтанов Ғ.М., техника ғылымдарының докторы, профессор, академик, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ ректоры.

Төраға орынбасарлары:

Бүркітбаев М.М., химия ғылымдарының докторы, профессор, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ бірінші проректоры.

Рамазанов Т.С., физика-математика ғылымдарының докторы, профессор әл-Фараби атындағы ҚазҰУ ғылыми жұмыс жөніндегі проректоры

Хикметов А.К., әл-Фараби атындағы ҚазҰУ оқу жұмысы жөніндегі проректоры

Саксенбаева Ж.С. әл-Фараби атындағы ҚазҰУ әдістемелік бөлімінің басшысы

Масалимова А.Р., философия ғылымдарының докторы, профессор, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ философия және саясаттану факультетінің деканы

Ельбаева З.У., PhD, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ философия және саясаттану факультетінің деканының оқу-әдістемелік және тәрбие жұмысы жөніндегі орынбасары

Мейрбаев Б.Б., философия ғылымдарының кандидаты, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ философия және саясаттану факультетінің деканының ғылыми-инновациялық жұмыс және халықаралық ынтымақтастық жөніндегі орынбасары

Ұйымдастыру алқасының мүшелері:

Мадалиева З.Б., психология ғылымдарының докторы, профессор, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының меңгерушісі

Құдайбергенова С.Қ. психол.ғ.к., жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент м.а., ғылыми-инновациялық жұмыс және халықаралық ынтымақтастық жөніндегі кафедра меңгерушісінің орынбасары

Баймолдина Л.О., PhD, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті, оқу-әдістемелік және тәрбие жұмысы жөніндегі кафедра меңгерушісінің орынбасары

Кабакова М.П., психол.ғ.к., жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессор м.а.

Жұбаназарова Н.С., психол.ғ.к., жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті

Садвақасова З.М., п.ғ.к., жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті

Рысбекова Ж.К., п.ғ.к., жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент м.а.

Файзуллина А.К., жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы

Токсанбаева Н.Б., жалпы және қолданбалы психология кафедрасының оқытушысы

Қайратова І.Қ., жалпы және қолданбалы психология кафедрасының оқытушысы

«Заманауи әлемдегі психология: «рухани жаңғыру» бағдарламасын жүзеге асыру контекстіндегі теориялық және қолданбалы зерттеулер» атты әл-Фараби атындағы ҚазҰУ психология бөлімі ашылуының 30 жылдығына арналған халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция материалдары. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 302 б.

ISBN 978-601-04-3764-7

1 секция. ҚОЛДАНБАЛЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР
1 секция. ПРИКЛАДНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
1 section. APPLIED PSYCHOLOGICAL RESEARCH

*Абдуллина Н.,
Карабалина А.А.
(Республика Казахстан, г. Актобе)
Актюбинский региональный государственный
университет им. К. Жубанова*

**СОСТОЯНИЕ ИЗУЧЕННОСТИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В современном обществе проблема готовности человека к деятельности является одной из важнейших проблем гуманизации труда, человеческих социальных отношений. Наблюдается дефицит готовности в различных видах практической деятельности.

Проблему готовности принято рассматривать в связи с тремя основными этапами становления, формирования личности человека: начало обучения в общеобразовательной школе, начало получения профессионального образования (профессиональное самоопределение), и самостоятельная профессиональная деятельность [2, 3, 4]. В связи, с которыми связывают понятие готовности к: школьному обучению, выбору профессии (обучению в среднеспециальных и высших учебных заведениях), профессиональной деятельности, стрессовым ситуациям.

В своем исследовании мы рассматриваем проблему психологической готовности студентов к профессиональной деятельности.

Методологической предпосылкой исследования готовности являются философские положения о социальной сущности человека, о деятельности как специфическом для человека способе отношений к внешнему миру, о человеке как субъекте деятельности и развитии субъекта через деятельность, о единстве деятельности и сознания.

Готовность как состояние субъекта деятельности, предшествующей выполнению какого-либо вида деятельности, обуславливается как устойчивыми психическими особенностями, свойственными данному человеку, так и конкретными условиями, в которых эта деятельность осуществляется.

Готовность – это приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент, внутренняя настроенность личности на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, установка на активные и целесообразные действия.

Данное условие усиленного выполнения деятельности любой сложности. По своей сути, готовность представляет собой степень мобилизации способностей к данной деятельности.

Начиная с 70-х годов XX в., опубликован целый ряд работ, посвященных исследованию готовности к той или иной конкретной профессиональной деятельности (психологическая готовность к труду операторов различного профиля, к спортивным соревнованиям, к полету космонавтов и другие).

В современной отечественной психолого-педагогической науке существуют различные подходы к определению сущности готовности к деятельности: как наличию способностей (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн); как качеству личности (К.С. Платонов); как временному ситуативному состоянию (П.А. Рудик), как отношению (А.В. Веденов); как синтезу свойств личности (В.А. Крутецкий); как особому психическому состоянию (М.И. Дьяченко, Л.В. Кандыбович); как сложное интегральное качество личности (В.И. Ширинский) [6,7,5,8,].

Понятие готовности связывается с понятием: психологической установки (Д.Н. Узнадзе); социально фиксированной установки, характеризующей общественное поведение личности (Ф.В. Бассин, Е.С. Кузьмин и др.); пониманием профессиональных задач, стремлением проявлять творчество, уверенностью в своих профессиональных способностях (Е.Н. Богданов) [9].

Готовность понимается как «наличие определенных способностей» (Н.Г. Ковалевская), первичное фундаментальной условие успешного выполнения любой деятельности (В.С. Ильин), свойство личности (В.В. Сериков) [10].

Одни авторы рассматривают готовность к деятельности на личностном фоне (А.В. Веденов, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов), другие – на функциональном (Н.Д. Левитов, Е.Л. Ильин и др.), учитывается состояние психических функций, третьи – на комплексном уровне (Ф. Генон и др.) [7,11].

А.А. Деркач состояние готовности рассматривает как целостное проявление мировоззренческой, нравственной, мотивационной, профессиональной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, эстетической, физической сторон личности. Выявлено, что возникновение состояния готовности определяется пониманием профессиональных задач, осознанием ответственности за правильность их решения, стремлением проявить творчество, успешно решить задачу, уверенность в своих способностях, уровне эмоционального возбуждения [12].

Различают длительную готовность и временное состояние готовности, синонимами которого являются «предстартовое состояние» (Н.Д. Левитов), состояние «оперативного покоя» (А.А. Ухтомский) и состояние «бдительности» (Л.С. Нерсесян, Н.Н. Пушкин) [13].

Длительная готовность понимается в качестве определяющей уровень профессиональной пригодности, а временное состояние готовности – как предстартовое состояние к деятельности. Н.Д. Левитов отличает три вида предстартового состояния готовности – обычное – как правило, бывает у людей, начинающих привычную работу, к которой временно не предъявляется повышенных требований; повышенное – вызывается новизной и творческим характером работы, особым стимулированием, хорошим физическим состоянием; пониженное – может вызываться сильной или неконтролируемой эмоциональностью и проявляется в отвлеченном внимании и т.д. [4].

Временная готовность отражает особенности и требования предстоящей ситуации. Ее основными чертами являются относительная устойчивость, действенность влияния на процесс деятельности, соответствие структуры готовности оптимальным условиям достижения цели.

Кратковременную готовность М.И. Дьяченко и Л.В. Кандыбович рассматривают как «каждый раз создаваемое функциональное острие долговременной готовности, повышающее ее действенность» [6].

Они определяют долговременную готовность как устойчивую личностную характеристику, которая является «существенной предпосылкой успешной деятельности». Структура такой готовности, по их мнению, должна включать следующие элементы:

- а) положительное отношение к деятельности, профессии;
- б) адекватные требованиям деятельности, профессии черты характера, способности, темперамент, мотивация;
- в) необходимые знания, умения, навыки;
- г) устойчивые, профессионально важные особенности восприятия, внимания, эмоциональных и волевых процессов [5].

ВЛ. Варваров понимает под готовностью комплекс знаний, умений, навыков и профессиональных качеств, отождествляя ее с мастерством. Мастерство же является важнейшей составляющей психологической готовности. Автор отмечал, что «состояние готовности обеспечивает переход к выполнению новой задачи, либо к выполнению задачи в изменившихся условиях» [16].

Отсюда видно, что сформированная готовность позволяет адекватно реагировать на изменение внешних условий, обеспечивая взаимосвязь внутреннего состояния индивида с внешними целями деятельности.

Другие авторы подходят к определению готовности человека к деятельности как целостной структуре его личности, как к целенаправленному интегральному ее проявлению. Так, В.М. Поздняков выделяет в ней следующие психологические компоненты как ее показатели:

- мотивационный – отношение к профессии, к общественному и профессиональному долгу, стремление к профессиональному мастерству;
- познавательный-прогностический – представление об особенностях и условиях профессиональной деятельности, способность адекватно оценивать уровень профессионального соответствия и осуществлять прогнозирование предстоящих событий;
- операциональный – владение профессиональными знаниями и умениями, в том числе психологическими приемами решения профессиональных задач, наличие полезных общетрудовых привычек и профессионально развитых наблюдательности, памяти, мышления и т.д.;
- эмоционально-волевой – уверенность в своих силах и способностях, умение владеть собой и самомотивированность на преодоление встречающихся трудностей;
- психодинамический – работоспособность, тревожность [7].

Любая разновидность готовности обусловлена наличием у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной интенции на его выполнение.

Готовность включает в себя различного рода установки поведения, знание специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в связи с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата.

Исследования Дьяченко М.И., Кандыбович Л.В., Архангельского СИ., Климова Е.А., Левчук З.С., Донцова А.И., Белокрыловой Г.М., Исаева Е.И., Косарецкого С.Г., Слободчикова В.И., Леонтьева Д.А., Филатова М.А., Любимова Г.Ю., Буякас Т.М. показывают, что для возникновения состояния готовности к сложным видам деятельности необходимы: осознание требований общества, собственных потребностей; осознание задач, решение которых приведет к удовлетворению потребностей или достижению поставленной цели; осмысление и оценка условий, в которых будут протекать предстоящие действия, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением задач и выполнением требований подобного рода; определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее вероятных и вспомогательных способов решения задач или выполнения требований; прогнозирование проявлений своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношений своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата [5,].

Как отмечается в «Психологическом словаре», главной особенностью готовности к профессиональной деятельности является ее интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, т.е. профессиональная готовность, обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивности деятельности.

В психологической литературе встречаются определения готовности как состояния и как качества личности. Н.Д. Левитов, отмечая, что термин «состояние» применяется в разных областях науки и жизни, причем в различных значениях, выделяет психологическое состояние как готовность к действию. В психологии труда и инженерной психологии (М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко и др.) накоплен большой материал о состоянии готовности к экстремальным действиям. Представители космической психологии (Е.А. Лебедев и др.) подчеркивают зависимость готовности от специальной и психологической подготовки, приобретенного опыта. В авиационной психологии ряд авторов (Марищук В.Л, Покровский Б.Л. и др.) рассматривают готовность как активное состояние, необходимое для качественного выполнения своих обязанностей [12,3].

В психологической литературе уделено значительное внимание конкретным формам готовности: установке (Д.Н. Узнадзе и др.), готовности личности к трудовой деятельности (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев, А.В. Веденов, Л.Л. Кандыбович, П.Р. Чамата и др.), предстартовому состоянию в спорте (А.И. Пуни, Ф. Генев, А.Д. Ганюшкин, О.А. Черникова и др.), готовности к выполнению боевой задачи (М.И. Дьяченко) [7, 11].

Выделяются различные виды готовности:

- 1) психологическая;
- 2) научно-теоретическая;
- 3) практическая;
- 4) психофизиологическая;
- 5) физическая [5].

Выделяют готовность:

- временную (ситуативную) и долговременную (устойчивую) (М.И. Дьяченко, Л.В. Кандыбович, Н.Д. Левитов и др.)
- функциональную и личностную (Р.Т. Гурова, Е.А. Дмитриева, А.Г. Лучинская, П.В. Сырбу и др.)
- психологическую и практическую (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Ш.А.Надирашвили, В.А. Петровский, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе и др.)
- общую и специальную (Б.Г. Ананьев, В.А. Сластенин, И. Хайриев и;
- умственную и физическую (Б.Г. Ананьев, М.А. Степенев, И; Хайриев и др.)

Многие психологи провели деление на «две формы готовности к деятельности: общую (долговременную) готовность и кратковременную(настрой)» (Н.Д. Левитов, А.Ц. Пуни, М.И. Дьяченко, Л.В. Кандыбович). Исследователей больше привлекло изучение кратковременной готовности и ее формирование, как условие повышения качества и результативности определенной деятельности на определенном временном этапе [5].

В работе В.А. Сластенина, М.Я. Виленского, рассматривая профессиональную деятельность учителя, были выделены следующие виды готовности:научно-теоретическая, практическая, психолого-педагогическая, физическая [13].

Ориентируясь на характеристики личности в выделении видов готовности, К.К. Платонов в соответствии с выдвинутой им концепцией о подструктурах личности, в структуре готовности

выделил три взаимодействующих стороны: моральную готовность, психологическую и профессиональную. Качества, определяющие моральную готовность, относятся автором к социально-обусловленной стороне личности, психологическую – к стороне, объединяющей индивидуальные особенности психических процессов, профессиональную – к опыту личности [12].

Необходимо отметить, что, изучая явление готовности к профессиональной деятельности, имеющиеся исследования в современной психологической и педагогической науке, ведутся в нескольких направлениях: психологическом, акмеологическом, психолого-педагогическом и педагогическом, которые в свою очередь проводят ее изучение в трех плоскостях.

В личностной плоскости, готовность рассматривается как проявление индивидуально-личностных качеств, которое обусловлено характером будущей деятельности.

Литература

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы. – Астана, 2004.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. -464с.
3. Диагностика умственного развития / Под ред.Л.А.Венгера, В.В.Холмовской. -М.: Смысл, 1978. -215с.
4. Запорожец А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе // До школьное воспитание. 1977. № 8. – с. 21-30.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, Изд-во БГУ, 1976, – 176с.
6. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество / Под ред. Б.Г.Ананьева. -Л.: ЛГУ, 1967. -Вып.2. -с.235-219.
7. Веденов А.В. Воспитание психологической готовности к труду // На родное образование. -1962. – №2. – с.53-57.
8. Коссов Б.Б. и др. Психологическая поддержка и организация психологической службы в вузе / Под науч. ред. АЛ. Чернышева. – М., 1994. – 44с. (Психологическая служба в вузе: Обзор, информ. / НИИВО;вып.1).
9. Богданов Б.Н. Социально-психологические аспекты формирования коммуникативной компетентности студентов. – Калуга, 1989.
10. Иноземцева А.Н. Влияние профессионального самосознания студентов на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности. Дис. канд. психол. наук. – М., 2002. – 223с.
11. Ковалев В.И., Дружинин В.Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психологический журнал. 1982, т.3, №3 – с.35-44.
12. Деркач А.А. Социально-психологические основы деятельности воспитателя: Дис. докт. психол. наук. – Л., 1981.

Абиева Ж.М., Хусаинова И.Р.

(Республика Казахстан, г.Алматы,

Казахский национальный университет имени аль-Фараби)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЖЕНЩИН С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ МЕТОДОМ АРТ-ТЕРАПИИ

В клинических учреждениях разных стран в последние годы все более активно применяется такой инновационный подход, как психотерапия искусством. Согласно международной классификации[1], психотерапия искусством представлена четырьмя модальностями: арт-терапией (психотерапией посредством изобразительного творчества), драматерапией (психотерапией посредством сценической игры), танцевально-двигательной терапией (психотерапией посредством движения и танца) и музыкальной терапией (психотерапией посредством звуков и музыки).

В нашей стране так же отмечается значительное расширение спектра разных форм и областей использования арт-терапии в лечебно-профилактической и реабилитационной практике. Появляются новые подходы к арт-терапевтической работе, поддерживаемые развитием биопсихосоциальной парадигмы современной медицины, изменением социальных и культурных условий. Происходит становление социального и клинического направлений современной арт-терапии.

Арт-терапия рассматривается как совокупность методов психологического либо психофизического воздействия, связанных с изобразительной деятельностью пациентов с разной психической и соматической патологией и применяемых с целью их лечения, профилактики и реабилитации [2, с.468]. При этом арт-терапия нередко продолжает восприниматься как набор преимущественно эмпирических приемов, «альтернативный метод лечения» [3, С.41-57].

Ведущим подходом к арт-терапевтическим исследованиям за рубежом остается описание отдельных случаев или их серии. Количественные исследования на основе принципов доказательной медицины, связанные с изучением терапевтической эффективности различных вариантов индивидуальной и групповой арт-терапии, применяемой в психокоррекции и реабилитации пациентов с разными психосоматическими заболеваниями, на данный момент весьма актуальны.

В настоящее время кардинально меняется концепция медицинской и социальной помощи. Она все больше ориентируется не только на лечение болезней или решение проблем людей, но и на поддержку их внутреннего потенциала жизнестойкости, в том числе, за счет более активного использования разнообразных доступных внешних ресурсов, связанных с природой, культурой, общением и

творческой деятельностью (strength-based intervention models). Именно эти ресурсы использует арт-терапия с целью восстановления и сохранения здоровья, гармонизации отношений и поддержки творческой природы человека.[4, С. 265–297].

Некоторыми важнейшими группами, на которые ориентирована современная клиническая и социальная арт-терапия, являются:

- люди с проблемами психического и физического здоровья,
- перенесшие психическую травму, связанную с организованным или домашним насилием, природными аномалиями или техногенными катастрофами,
- люди пожилого и преклонного возраста с характерными для них психосоциальными проблемами и заболеваниями,
- те, кто переживает кризис идентичности,
- дети, подростки, молодежь, а также взрослые, находящиеся в аномальных психосоциальных условиях,
- лица с различными зависимостями и созависимостями,
- дисфункциональные и неполные семьи и сообщества,
- стигматизируемые индивиды и группы.

В области клинической и социальной арт-терапии на данный момент работают разные специалисты. Важное значение при этом имеет статус и уровень профессионального признания арт-терапии. Специалисты-практики понимают, что количество методов равно количеству специалистов, т. е. каждый вносит что-то свое, приобретенное с опытом, в технологию и интерпретацию. И хотя медицина все еще проявляет нерешительность касательно практического применения методов, предлагаемых на данный момент, все большее число больниц и медицинских центров начинают вводить дополнительные программы лечения, включающие элементы визуализации и экспрессивных искусств.

В нашей стране в последние годы формируется система дополнительного профессионального образования по арт-терапии, рассчитанная на специалистов с разной подготовкой — психологов, врачей (психиатров, психотерапевтов), педагогов и др.[5, С. 9]

Благодаря развитию клинического направления в арт-терапии усиливается ее связь с практической, научной медициной, что, в целом, можно признать в качестве значимого фактора дальнейшего совершенствования арт-терапевтических услуг.

Примером интеграции арт-терапии в клинические условия с сохранением ее специфики является клиническая системная арт-терапия (САТ) [6-7,303]

Клиническая САТ обеспечивает:

- оптимальный учет различных биопсихосоциальных факторов сохранения и восстановления здоровья;
- обоснование общей стратегии арт-терапевтических вмешательств и функций специалиста на разных этапах арт-терапевтического процесса в их соотношении с другими методами лечения и реабилитации;
- возможность включения арт-терапии в организационный контекст медицины, оптимального взаимодействия проводящих арт-терапию специалистов с другими специалистами полипрофессиональной бригады;
- учет социальных, культурных, институциональных и иных внешних влияний на процесс арт-терапии, социального и культурного опыта пациентов.

Применительно к онкопсихологии арт-терапию можно отнести к комплементарным средствам, способствующим активизации внутренних креативных резервов и возможностей пациента, и непосредственно связанным с улучшением его психоэмоционального и душевного состояния. Арт-терапия – это одновременно психологическая и духовная терапия для пациента.

Арт-терапия – это совершенно естественный метод исцеления и развития человеческой души через художественное творчество.

Применение арт-терапии в работе с онкологическими больными дают определенные результаты, когда пациенты с онкологическими заболеваниями не только визуализируют исцеляющие образы, но и стараются передавать средствами изобразительного искусства.

Арт-терапия ни в коем случае не относится к лечебным средствам или методам, поскольку это не лечение, а раскрытие внутренних возможностей и способностей человека, это развитие в человеке присущей ему способности творить (креативности), это гармонизация и развитие личности, помогающая человеку обретать свою личностную силу и целостность для решения возникающих проблем в трудной жизненной ситуации как например онкологическое заболевание.

Применительно к онкологии арт-терапия не имеет ограничений и противопоказаний, этот метод всегда является ресурсным и может использоваться практически при любых локализациях, в любом возрасте и в любых направлениях.

Единственным препятствием и ограничением для использования широкого арсенала средств и методов арт-терапии в онкологии является состояние когнитивной системы и общее физиологическое состояние пациента, поскольку данный метод требует наличия свободного поля восприятия и некоторого количества свободной психической энергии.

Таким образом, среди многообразия психотерапевтических методов роль арт-терапии в процессе психокоррекции эмоциональных состояний пациентов с онкологическими заболеваниями оказалась весьма актуальной, что и определило интерес к проведению исследования в данном направлении.

Литература

1. European Consortium for Arts Therapies Education. Directory of European training courses. Paris: Rene Descartes University, 2005.
2. Бурно М.Е. Клиническая психотерапия. М: Академический проект, 2000.-С.468
3. Хаген Л. Арт-терапия и медицина // Исцеляющее искусство: международный журнал арт-терапии. 2008. – Том 11, № 1. – С. 41-57.
4. Копытин А.И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты: автореф. дис.доктора мед. наук. – СПб: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2010.С. 265–297
5. Мадалиева З.Б. Арт-терапия // Қазақ университеті. 2016. С. 9
6. Копытин А.И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты: автореф. дис. доктора мед. наук. – СПб: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2010.
7. Копытин А.И. Арт-терапия психических расстройств. – СПб: Речь, 2011.7. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. М.: Медицина, 1989.С.303

*Аймухамбетов Т.Т.,
Барышникова Ю.С.*

*(Республика Казахстан, г. Астана,
Евразийский Национальный университет имени Л.Н. Гумилева)*

РЕЛИГИОЗНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Религия как социальное явление тесно вплетена в этническую структуру общества, состоящего из устойчивых, но исторически изменяющихся форм социальной общности людей, какими являются род и племя, народность и нация [3].

Религиозная идентичность – это чувство принадлежности к религиозной общности, на основе веры в общих богов, религиозные идеи, культ предков [2].

Этническая идентичность – это осознание своей принадлежности к определенной этнической общности и обособления от иных этносов. Она определяется по ряду объективных признаков: этнической принадлежности родителей, месту рождения, языку, культуре [2].

Верующие всегда относятся к какому-либо этносу. Религия, оставила на протяжении столетий отпечаток на идеологическую, политическую, культурную жизнь народностей. В таких условиях возникло отождествление этнической и религиозной принадлежности людей. Отсюда тезисы "казах-мусульманин", "русский-православный", "немец-католик". Как правило, национальность и религиозная принадлежность человека определяется по принадлежности его родителей, это происходит полуосознанно, рефлекторно [1].

Социологический опрос проведён среди респондентов 18-27 лет в количестве 8 человек. Из участников опроса ислам исповедуют 37,5 %. Этнические группы этой конфессии представлены казахами, татарами. 25% православных в лице русских и украинцев, 12,5 % исповедуют католичество, являясь немцами, 25% респондентов являясь казахами и башкирами репрезентированы атеистами и агностиками, не идентифицирующие себя с религией, они не отрицают существование Бога, но и не уверены в его наличии.

Таблица 1.

Группы участников	%
-------------------	---

Мусульмане	37.5
Православные	25
Католики	12.5
Атеисты	12.5
Агностики	12.5

Из опроса следует, что большинство опрошенных соблюдают только часть обычаев и при этом, степень включенности в религиозную группу выше у участников восточного типа мышления (мусульмане, православные).

Таблица 2. Религиозная активность респондентов (соблюдение обычаев)

Варианты активности	Православие (%)	Католицизм (%)	Ислам (%)
Соблюдаю все			17
Соблюдаю, но не все	24	24	18
Не соблюдаю			17

Респонденты, являющиеся атеистами и агностиками из мононациональных семей, члены которых люди верующие. Отношение к религии – это результат личного выбора опрошенных. Вывод следует из ответов: "родители не навязывали стать верующим", "я не посещал с ними мечеть они и не настаивали", "хочешь – верь, не хочешь – не верь". 83 % респондентов от числа верующих исповедуют ту же религию, что и остальные члены семьи, при этом были обращены в религию (крещение, обрезание) в детстве по решению родителей, о смене веры в более сознательном возрасте не задумывались, но меньшая часть этой группы задавалась вопросом: "Почему сегодня молодежь стала чаще принимать ислам?" Оставшиеся 17% верующих из семей разных национальностей и конфессий, где все традиции и обычаи чтятся одинаково. Респонденты приняли религию в сознательном возрасте, идентификация к религии – результат самоопределение, без пожеланий или возражений со стороны старших членов семьи. 62,5 % опрошенных от общего числа на вопрос о религиозной идентичности по этнической принадлежности ответили, что в современных условиях свободы выбора, человек вправе предпочесть вероисповедание или отказаться вовсе, не зависимо от этнической принадлежности, даже при условии уже определенной религиозной принадлежности в раннем возрасте родителями. Эта группа готова предоставить право выбора своим детям: "Главное, чтобы стал хорошим человеком". Также выразили мнение, что к выбору нужно отнестись с пониманием и отметили, что проявить терпение и понимание необходимо, если дело не идет об НРД, радикальных и деструктивных течениях. По словам оставшихся 37,5 %, лучше следует приобщить к религии в детском возрасте, так как это является важным в воспитании детей, поддержании семейных традиций и обычаев. Это выражается в ответах: "одна семья, одна религия, одна национальность", "чтобы с детства был под защитой", "пусть верит, что есть Бог, он всё видит и слышит, он поможет", "пусть молится в трудных ситуациях". 12,5% из этой части опрошенных не одобрили бы переход к другой религии своего ребенка, оставшиеся 25% затруднились ответить.

Таким образом, в заключении можно обозначить, что понятия этноса и религии переплетены, и зачастую взаимно присутствуют в определениях друг друга. Но существует вероятность, что человек, достигнув осознанного возраста, в поисках смысла жизни, хочет понять, кто он есть на самом деле, выберет ту религию, которая ему ближе или откажется от веры. В современном мире, в эпоху гуманизма, толерантности и свободы выбора эта вероятность весьма велика. Поэтому, следует помнить и принимать факт, что религиозная активность-явление не постоянное. Религия и этническая принадлежность понятия не взаимопредполагающие, религия – вещь социальная и с "кровью" не передается.

Литература

1. Я. В. Минкявичюс. Католицизм и нация. Введение.
2. Верещагина М.В. Понятие религиозной и этнической идентичности.
3. Пятигорский А. М. Этнос или религия?

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Коренные изменения, происходящие с момента независимости нашего государства, коснулись и пенитенциарных учреждений. В настоящее время во всех цивилизованных странах, включая Республику Казахстан, наметилась тенденция гуманизации превентивной практики, направленной на предупреждение преступности и других форм отклоняющегося поведения. Чтобы предупредить разные формы отклоняющегося поведения, общество стремится оказать человеку, находящемуся в кризисной ситуации, необходимую социальную и социально-психологическую помощь и поддержку. Психосоциальную работу можно обозначить как психологическую помощь с целью преодоления социальной дезадаптации и социально-психологического неблагополучия. Решение этой проблемы не может быть исчерпано лишь индивидуальной психокоррекционной работой психолога. [1, С.190].

Как считают западные пенитенциаристы социализация преступника – это выработка способности жить на воле, отвечая за свои поступки, научиться существовать без правонарушений, используя лишь те шансы, которые ему предоставляет жизнь, не идти на ненужный риск. Социализация – это процесс приспособления осужденного к принятым в социуме нормам и образцам поведения и восприятия [2, С.396-397].

Работа с делинквентными подростками с отклонениями в поведении, имеет свои особенности и задачи. Предлагаемая реабилитационно-коррекционная профилактика делинквентного поведения несовершеннолетних ориентирована на подготовку их к социально-одобряемой жизни после освобождения:

- формирование у несовершеннолетних социально-адаптивного поведения;
- обучение несовершеннолетних межличностным коммуникативным навыкам и умениям;
- формирование у несовершеннолетних положительной самооценки и веры в свои способности;
- обучение несовершеннолетних конструктивным моделям поведения в конфликтной ситуации;
- стимулирование принятия ответственности несовершеннолетних за свое поведение;
- обеспечение несовершеннолетних необходимой информацией для успешной адаптации в социуме после освобождения;

– формирование у несовершеннолетних социально-одобряемого жизненного плана после освобождения из мест лишения свободы [1, С.186-187].

Основной задачей организации специальной коррекционно-развивающей работы является психолого-педагогическая реадaptация и ресоциализация несовершеннолетних воспитанников к жизни в условиях свободы. Ресоциализации и реадaptации лиц, освобожденных из мест лишения свободы – это сложный и многогранный процесс. Он охватывает комплекс вопросов, связанных с нравственно-психологической подготовкой, освоением ими новых социальных ролей, восстановлением полезных контактов, устранением отрицательных факторов, препятствующих возвращению их в социум. Психические последствия выражаются в том, что примерно через 5-7 лет заключения наступают необратимые изменения в психике осужденного. В процессе нахождения в закрытых учреждениях у многих снижается способность к самостоятельной и активной жизнедеятельности, что естественно повлияет на адаптацию воспитанников к требованиям современных рыночных отношений. Лица, длительное время находящиеся в местах лишения свободы, не готовы к преодолению трудностей и проблем, ожидающих их на свободе и, зачастую, они идут по пути наименьшего сопротивления, т.е. по криминальной дорожке. Чаще всего в категорию таких лиц попадают несовершеннолетние, не имеющие родителей, воспитанники детских домов, наркоманы, алкоголики и лица, освобожденные из мест заключения.

Необходимость психолого-педагогической подготовки или так называемое психологическое сопровождение вызвано тем, что человек, попадая в новые условия после долгих лет лишения свободы, сталкивается с трудностями личного порядка: социального, психологического и физиологического. Ученые-пенитенциаристы советуют подготовку к освобождению начинать за 6 месяцев до окончания отбывания наказания. С данной продолжительностью времени мы вполне согласны, и оно оправдано, так как «растягивать» подготовку к освобождению на большие сроки нецелесообразно по причине того, что она теряет свою актуальность и растворяется в массе других проблем, возникающих у осужденного [2, С. 550].

Профилактика отклоняющегося поведения рассматривается чаще на примерах несовершеннолетнего возраста. Всемирная организация здоровья (ВОЗ) предлагает выделять первичную, вторичную и третичную профилактику. Первичная профилактика направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих определенное явление, а также на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов. Задача вторичной профилактики – раннее выявление и реабилитация нервно-психических нарушений и работа с «группой риска». Третичная профилактика решает такие специальные задачи, как лечение нервно-психических расстройств, сопровождающихся нарушениями поведения, а также может быть направлена на предупреждение рецидивов у лиц с уже сформированным девиантным поведением [3, 6-15].

Г. Шнайдер считает, что наказание в виде применения телесного, психического или социального насилия, не имеет воспитательного значения, поскольку в этом случае преступник превращается в объект насилия, которому наносится реальный ущерб (унижение, клеймение). Воспитательное воздействие должно помочь преступнику возвратиться в общество, жертве – получить возмещение причиненного ей вреда, а также избежать рецидивов, добиться примирения между преступником и его жертвой, восстановить и поддержать общественный порядок. Используя классификационный метод Куэя и Парсонса, ученый-исследователь выделяет следующие группы несовершеннолетних осужденных и психотерапевтов, корректирующих их поведение:

– незрелые подростки, обычно погруженные в свои мысли, молчаливые, пассивные, невнимательные, ведущие себя по-детски, безответственно. Психотерапевты (лица) для воспитательного воздействия на таких подростков определяются по их способности обучать, быть терпеливыми, уметь успокаивать и поддерживать других.

– невротические конфликтные личности, которым свойственны страх, депрессивное состояние, чувство собственной неполноценности и вины. Они с готовностью рассказывают о своих трудностях, осознают последствия своего поведения и сожалеют о том, что совершили. Сопровождающие их лица должны быть восприимчивы и чувствительны к проблемам других, уметь целиком посвящать себя человеку, в оказании ему необходимой помощи;

– недостаточно социализированные агрессивные подростки, как правило, не заслуживают доверия, но способны эффективно влиять на других людей. У них большая потребность побуждать к действиям и возбуждаться, отвергать авторитетов и становиться зачинщиками беспорядков в местах заключения. Специалист, сопровождающий таких подростков, должен быть стойким и последовательным, не поддаваться влиянию других и настаивать на неукоснительном соблюдении закона. Подростки этой группы нуждаются в хорошо контролируемой среде, для рационального использования сил, что помогло бы исчерпать их разрушительную энергию;

– правонарушители, социализированные в делинквентных субкультурах, которые были вовлечены в деятельность банд, придерживающихся ценностей и кодекса чести членов противоправных групп. Лица, которым надлежит воздействовать на эту категорию, обязаны вести строгий контроль за поступками правонарушителей и следить за попытками группы манипулировать ими. Основная задача воспитательного воздействия – помочь подросткам применить усвоенные в банде ценностные представления и потребности для повышения своего статуса [4, 402-404].

По мнению В.Ф. Пирожкова и А.Д. Глоточкина решение задач психологической подготовки осужденных к жизни в новых условиях должно строиться с учетом следующих принципов:

1. Нравственной направленности всех проводимых мероприятий;
2. Максимального соответствия содержания и объема сообщаемой

осужденным информации условиям их предстоящей жизни (в процессе ресоциализации следует создавать такие ситуации, которые могут встретиться осужденному в новой обстановке);

3. Систематичности и последовательности (психологическое воздействие на личность осужденного должно быть не эпизодическим, а планомерным и последовательным);

4. Дифференцированности и индивидуализации (работу по ресоциализации следует вести с учетом различий между категориями и группами осужденных);

5. Активизация и опора на положительные качества личности. Этот принцип указывает на значимость позитивного начала в человеке (5, С.25-26).

В целях подготовки осужденных к освобождению с ними проводится как воспитательная работа (разъясняются их права и обязанности), так и психологическое сопровождение воспитанников (чаще всего проводятся психологами учреждения).

Известно, что за несколько месяцев до освобождения осужденные начинают переживать так называемый «период ожидания», для которого характерно состояние напряженности, тревоги и т.п. Их радует скорое освобождение и пугает то, что ожидает их на свободе. Перед ними встает масса вопросов: куда поехать? Как встретят дома? Где жить и работать? У осужденных, которые длительные

время отбывали наказание, утеряна способность к самостоятельной и активной деятельности, что в условиях рыночной экономики является непременным условием их позитивной адаптации.

Классификацию и воспитательное воздействие на несовершеннолетних осужденных западные пенитенциаристы рассматривают в единстве. Без дифференциации методов воздействия классификация остается бессмысленной. Цель индивидуализации – воздействовать на каждого воспитанника тем методом, который наиболее соответствует его личностным особенностям [2, 52].

Психологическое сопровождение делинквентных подростков имеет некоторую самостоятельную специфику, что должно учитываться при организации и проведении тренингов. Несомненно, каждый психолог-практик знает эти правила-принципы не понаслышке, назовем те, которые характерны для большинства групп и которых в процессе работы в колонии (ЛА-155/б) придерживались члены нашей научно-исследовательской группы.

1. **Здесь и теперь.** Принцип, ориентирующий участников на то, чтобы предметом их анализа были процессы, происходящие в группе в данный момент. Кроме специально оговоренных случаев, запрещаются проекции в будущее и прошлое.

2. **Искренность и открытость.** Это правило способствует получению для себя и предоставлению другим участникам честной обратной связи, т.е. той информации, которая так важна каждому участнику и которая запускает не только механизмы самосознания, но и механизмы межличностного взаимодействия.

3. **Принцип «Я».** Основное внимание участников должно быть сосредоточено на процессах самопознания, на самоанализе и рефлексии. Все высказывания должны строиться с использованием личных местоимений единственного числа. Это тем более важно, что связано с одной из задач тренинга – научиться брать ответственность на себя.

4. **Активность.** Психологический тренинг – это один из активных методов обучения и развития, а такая норма, как активное участие всех, является обязательной. Даже если упражнение носит демонстративный характер, каждый участник имеет право высказаться в конце занятий (в процессе обратной связи). Если участник ничего не говорит, это еще не значит, что он занимает пассивную позицию. Это может быть связано с тем, что он прорабатывает проблему внутри себя, а это и является его активной внутренней позицией.

5. **Конфиденциальность.** Все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, не должно распространяться, а оставаться внутри группы – это является условием создания атмосферы психологической безопасности и самораскрытия [7, 38-39].

Эффективность психолого-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными должна быть основана на особенностях детской психики (ее лабильности и пластичности) и претерпевать позитивные изменения под воздействием специально организованной коррекционной работы.

Таким образом, в основе организации подготовки несовершеннолетних к жизни на свободе лежит восстановление утраченных социальных связей, несформированных навыков, привычек, умений, усвоения ими положительных ценностей, установок, интересов и потребностей, ставших причиной их правонарушений. Гуманизация процесса реадaptации, ресоциализации и реабилитации к жизни на свободе может гарантировать воспитанникам пенитенциарных учреждений (колоний) право на дальнейшее достойное существование в социальной среде.

Литература

1. Акажанова А.Т. Психология девиантного поведения несовершеннолетних: теория и практика. Монография. – Алматы: Ценные бумаги, 2011. – 304 с.
2. Дмитриев Ю.А. Пенитенциарная психология / Дмитриев Ю.А, Казак Б.Б. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 681 с.
3. Григорова З.Н. Теория и практика третичной профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в условиях пенитенциарной системы: автореф. дисс. канд. социол. наук. 22.00.04. – СПб, 2003. – 26 с.
4. Шнайдер Г.Й. Криминология. М.: Прогресс-Универс, 1994. – С.504.
5. Глоточкин А.Д., Пирожков В.Ф. Психические состояния человека лишенного свободы. – М.: Высшая школа, 1968. – 40 с.
6. Фурманов И.А. Основы групповой психотерапии: Учебное пособие. – Минск: Тесей, 2004. – 256 с.

ПЕНИТЕНЦИАРЛЫ ЖҮЙЕДЕГІ ӘР-ТҮРЛІ КАТЕГОРИЯДАҒЫ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРДЕГІ СОТТАЛҒАННЫҢ БЕЙНЕСІН САЛЫСТЫРУДЫ ЭМПИРИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Қылмыстылық мәселесі, пәнаралық бола отырып, тек қана психологияда ғана емес, сонымен қатар криминология, әлеуметтану, философия және тағы да басқа байланысты пәндерде зерделенеді. Өкінішке орай, оны зерделеу барысында оған кері әсер ететін әлеуметтік құбылыстар, негізінен, себептердің алдын алу емес, салдарын «жедел түрде» жою екендігі жайлы факт байқалады. Мүмкін, бұл қылмыстылықтың детерминанттары – өзін зерттеп отырған бірде бір ғылымда бір жақты шешім таба алмаған, мәселе деп түсіндіріледі.

Заманауи психологиялық әдебиеттерді талдау нәтижесі қылмыскер тұлғасын қарастыру аумағында көптеген зерттелмеген сұрақтардың бар екендігі жайлы дәлел бола алады. Осылайша, өз жазасын өтеп жатқан адамдарды зерттеудің түрлі аспектілеріне арналған, көп мөлшердегі эмпирикалық материалдар мен теоретикалық тұжырымдамалар арасында сотталғандардың санасы жайлы мәселені қозғайтын материалдар жоқ деп айтуға болады.

Қазіргі уақытта Қазақстан Республикасында пенитенциарлы мекемелердің психологиялық қызметпен қамтамасыз етілуі алдын – ала қарастырылған, себебі тек қана қылмысты тергеу кезінде ғана емес, сонымен қатар жазаны тағайындау мен оны өтеу кезінде де психологтың белсенді қатысуы қажеттілігі дәлелденген.

Осы мәселенің өзектілігі сонымен қатар отандық пенитенциарлы мекемелерді қажетті теоретикалық және тәжірибелік жобалаулармен қамтамасыз етуде, осылайша, олардың жұмыстарының тиімділігін арттыру болып табылады.

Пенитенциарлы мекеме қызметкерлері мен сотталғандардың рөлдік өзара әрекеттесу үрдісінде пайда болатын, формальды және формальды емес субмәдениеті белгілерін алып жүретін, пенитенциарлы мекеме формальды және формальды емес өзара қатынастар мен қатынастардың ерекше жүйесі ретінде көрінеді.

Сотталған – азаматтар мен адамның белгілі бір құқықтар мен бостандықтары қоғамнан шеттетілген, қылмыскер. Сотталғандар тұлғасы қылмыстық мінез–құлықпен (делинквентті), ортақ ассоциалды құндылықтармен, эмоционалды еріктік аймақтың бұзылуымен сипатталады [1, 249б.].

Қазіргі уақытта Қазақстанның түзету жүйесі ғылыми– негізделген заңды бұзбайтын тұлғаны қалыптастыру бағдарламалармен қамтамасыз етілмеген, талаптарға және әлеуметтік–тұрмыстық сотталғандарды қамтамасыз етуге жауап бермейді. Әсіресе әлеуметтік қатынастағы түзету– еңбектік жүйе күйзелісінің нәтижелері ауыр болып келеді. Түзету– еңбектік мекемелерде өзіне қол жұмсау саны өте көп. Бұл күйзеліс объективті себептермен және де субективті себептермен негізделеді. Соңғыларына мысал ретінде түзету мекемелеріндегі қызметкерлерінің құзыреттілігін төмендігі болып келеді.

Объективті себептер ең алдымен ҚР пенитенциарлы саясаты сотталғандарға қатысты жазалау– репрессивті ұстанымдарға бағдарланудан тұрады. Пенитенциарлы жүйені күйзелістен шығару үшін қылмыстық– орындаушы саясатының негіздерін реформалау қажет. Түзетуші –еңбектік мекемелер өзіндік әлеуметтік емханаларға айналуы тиіс, онда қайта тәрбиелеудің педагогикалық үрдісін, әлеуметтік бейберекет сотталғандарды «емдеуді» ұйымдастыру жүреді. Мұндай шешім мүмкін және міндетті, бірақ ол пенитенциарлы әрекетте келесі мамандардың қатысуымен толықтырылуы тиіс – өз жұмысын жақсы білетін, әлеуметтік қызметкер, бірінші кезекте, сотталғандарға қатысты адамгершілік– гуманистік ұстаным [2, 113б.].

Пенитенциарлы мекемелердегі әлеуметтік қызметкерлердің (сонымен қатар тәрбиелеу жұмысының инспекторлары мен инспектор-психологтардың) маңызды міндеті келесілерден құралады: әкімшілік және сотталғандармен бірігіп бостандығынан айыру уақыты кезіндегі жұмыс пен оқитудың жоспарын құрастыру; сотталғандарға олардың қамалуына байланысты психологиялық күйзелісін өткеруге көмектесу; түзету – еңбектік мекемесі ортасына олардың бейімделуіне қол ұшын созу; бос уақытын ұйыдастыру мен оқуын жалғастыруға көмектесу; сотталғандардың құқығы бұзылмауы үшін, бақылау және қорғау; бас бостандығынан айырылуына байланысты, мәселелерді шешуде сотталғандардың туыстарына ақыл-кеңеспен көмектесу; қаржылық мәселелерді қадағалауға байланысты сотталғандарға көмектесу; сотталғандарды бостандыққа шығуға, сонымен қатар оған тұрғын үй, жұмыс табу мүмкіндігі бойынша дайындау; сотталғандар мен қызметкерлердің қарым-қатынасын реттеу, көп жағдайда түзету – еңбектік мекемесі қызметкерлері сотталғандарға сенімсіз түзелмейтіндер ретінде қарайды, ол өз кезегінде әміршілдіктің түп тамыры болады.

Пенитенциарлы әлеуметтік қызметкердің жұмысында психологиялық әдістер өте маңызды. Түзету – еңбектік мекемесіне алғаш тап болған, адамдар, психологиялық ыңғайсыздық сезімін басынан өткеретіні бәрімізге белгілі. Онда залалды әділетсіздік, өзіндік толымсыздық, сезімталдылық, уайымшылдық, күмәншілдік, белгісіздік қорқынышы сезімдері жоғары болады, сотталғандар ұзақ уақыт бойы олардың жағдайына ешкім қызығушылық тудырмайтынын түсінеді. Тұрақты және айқын психикалық артық күш жұмсау қуаттануды талап етеді, көңілін аударатын еш нәрсе жоқ, сотталғандар қылмыс жасайды, шамамен үштен бір бөлігі зорлық түріндегі қылмыстар түзету – еңбектік мекемесіне белгілі бір мотивсіз, психикалық разрядталу нәтижесінде жасалады [3, 87б.].

Әлеуметтік қызметкерлердің сотталғандардың психикалық өзара әрекетке негізгі ықпалы өзіне сотталғандарға қатысты әр түрлі әдістемелерді қосатын, кешенді әсер етуді меңзейтін, жеке және кешенді немесе жүйелілік ықпал болуы тиіс. Психологиялық пенитенциарлы қызметтің негізгі бағыттары келесідей көрсетіледі: сотталғандардың тұлғасын және оның «қылмыстық мансабының» құрылуын зерттеу; сотталғандарға көмек және жеке әсер ету бағдарламаларын құрастыру; түзету – еңбектік мекемесіне бейімделуде әлеуметтік-психологиялық көмек [4, 235 б.].

Қазақстандық пенитенциарлы жүйе әлі қаржылық, кәсіби мамандар осы әдістерді пенитенциарлы саладағы қызметкерлердің тәжірибелік іс-әрекетінде шынайы қолдану мүмкіндіктеріне ие емес. Қазақстандық пенитенциарлы жүйе үшін Ресей ғалымдарымен немесе жақын шетел ғалымдарымен, мысалға Беларусь құрастырған әдістер неғұрлым тиімді болып табылатындығы байқалған. Осылайша, Ресейлік пенитенциарлы саладағы әлеуметтік қызметкерлер жұмысының әдістері, ең алдымен, барлық әлеуметтік-экономикалық, әлеуметтік-психологиялық сипаттағы объективті теріс құбылыстарды жою, өмірді, әрекетті, тұрмысты және нақты адамдардың бос уақытын ұйымдастырудың теріс жағдайларын жоюдың кезектік құрылым жоспары бойынша жасалады [5, 71 б.].

Пенитенциарлы жүйедегі әр түрлі категориядағы қызметкерлердегі сотталғандар бейнесін салыстырудың эмпирикалық зерттеу үшін келесі әдістемелер қолданылды:

1) арнайы құрастырылған «Аяқталмаған сөйлемдер» әдістемесі;

2) арнайы Ч. Осгудтың семантикалық дифференциал түрі бойынша құрастырылған «Сотталған бейнесі» шкаласы [6, 178 б.].

Жүргізілген эмпирикалық талдау келесілерді анықтауға мүмкіндік берді. Инспектор-психологтардың көзқарасы бойынша сотталғандардың когнитивті бейнесі жалпы айтқанда теріс сипатқа ие, дегенмен олар тікелей жұмыс істейтін сотталғандар жайлы психологтарда неғұрлым оң қатынас қалыптасқан. Сотталғандардың болашағын оң деп баға береді. Тәрбиелеу жұмысы қызметкерлерінде жарты жағдайларда сотталғандар бейнесі теріс сипаттамалардан құралады, олардың болашағы сондай белгісіз болып көрінеді. Сотталғандардың когнитивті бейнесінде отряд басшыларында ол көп деңгейде теріс екендігін, болашағы сондай белгісіз және анықталмаған болып көрінетінін айтып өтуге болады.

Инспектор-психологтарда сотталғандардың эмоционалды бейнесі ең бірінші аяушылық сезімінде, немесе немқұрайлылықта көрінеді. Жағымды эмоциялар тек аз мөлшерде көрсетілген. Басқа пенитенциарлы жүйе қызметкерлеріне қатысты, психологтар, оларда көбінде теріс сезімдер қалыптасты деп айтады-өшпенділік, сақтық, сенімсіздік, және аяушылық. Бостандықтағы адамдарға сотталғандар қызғаныш сезімдерін сезінуі мүмкін, ал бір біріне қатысты – олар көп жағдайда жағымды сезімдерді көрсетеді. Сол кезде, сотталғандарда өзіндік сезімдері ашуда, қозғыштықта, олаға барлығы міндетті деген сезімдерде көрінеді.

Тәрбиелеу жұмысы қызметкерлері көзқарасы бойынша сотталғандардың эмоционалды бейнесі көп деңгейде екі жүзді эмоциялармен сипатталады шамамен 30% өкінеді және өз күнәсін сезінеді және сол кезде зерттелінушілердің дәл сондай саны ашуланады және қозғыш болып келеді. Көрінетін сезімдерді бағалауда, сотталғандар бір біріне және бостандықтағы, басқа адамдарға қатысты да теріс эмоцияларды көрсететіні анықталды. Қызметкерлердің өзінде сотталғандарға қатысты көп деңгейде немқұрайлылық сезімі көрінеді.

Отряд басшыларының көзқарасы бойынша сотталғандардың эмоционалды бейнесі көбінде теріс сипатқа ие болып келеді. Басышлардың өзі сотталғандарға қатысты немқұрайлылықты, немесе аяушылықты сезінеді, сол уақытта пенитенциарлы жүйе қызметкерлерінде агрессивтілік нежі жеккөру сезімі де дамыған болуы мүмкін. Ал сотталғандар өздерінің көзқарастары бойынша бір біріне және бостандықтағы, басқа адамдарға қатысты да теріс эмоцияларды сезінеді.

Инспектор-психологтардың көзқарасы бойынша сотталғандардың мінез-құлықтық бейнесі көп деңгейде теріс деп айтуға болады. Психологтар сотталғандар мінез-құлықтарында батылдықты, агрессияны және өзімшілдік сезімін көрсетеді, және олар мінез-құлықтарында барлық әдістерді қолданып, өзін ақтап шығу үшін, пайданы іздейді деп санайды. Сотталғандар барлық нормативтік әлеуметтік талаптарды сақтауы, нормалар мен тәртіпке бағынуы қажет, және бұл уақытынан бұрын

босатуға әкелуі мүмкін. Жалпы айтқанда, психологтардың шамамен жартысы, көбі түзелу жолына тұра алады және болашақта барлығына қол жеткізеді деп санайды.

Тәрбиелеу жұмысы қызметкерлеріндегі сотталғандардың мінез-құлықтық бейнесін сипаттай отырып, сотталғандар мінез-құлықтарында көп деңгейде агрессивтілік пен теріс көріністерді көрсетеді деп қорытындылауға болады, олар құрылымның тәртібін бұзбауы тиіс және барлық талаптарды орындауы қажет. Тек шамамен зерттелінгендердің 40% сотталғандар өздерінің мінез-құлықтарын жақсы жаққа өзгертеді деп санайды. Отряд басшыларындағы мінез-құлықтық компонент көп деңгейде отряд басшыларында сотталғандар мінез-құлықтарындағы теріс сипаттардың көрінуі нәтижесінде қалыптасады.

Инспектор- психологты басқа топ өкілдеріне қарағанда көп деңгейде сотталғандар бейнесінен оң сипаттардың көптігін көреді (белсенділік, зейін және өзбеттілік). Отряд басшыларында және тәрбиелеу жүйесі қызметкерлерінде сотталғандардың теріс бейнесі айқын көрініс береді.

Инспектор-психологтардың көзқарасы бойынша сотталғандардың бірінші кезекте белсенді, зейінді және өзімшіл, сақ, қу, өзбетті, өтірікші, агрессивті және қырсық ретінде көрінеді. Тәрбиелеу жұмысы қызметкерлер тарапынан сотталғандардың бейнесі келесі сипаттардан құралады – сотталғандар ең алдымен уайымсыз, батыл және өзімшіл, намысшыл, сақ және дөрекі, сонымен қатар өтірікші. Отряд басшылары сотталғандарды сақ, агрессивті, ойшыл, күмәнді деп санайды.

Осылайша, пенитенциарлы жүйенің әр түрлі қызметкерлеріне сотталғандардың өзіндік ерекше бейнесі тән болып табылады. Сотталғандардың неғұрлым оң сипаттамасы тәрбиелеу жұмысы қызметкерлері мен отряд басшыларына қарағанда инспектор-психологтарда басым болып келеді.

Пенитенциарлы жүйе қызметкерлері үшін адекватты және жағымсыз сотталғандар бейнесін қалыптастыру кезінде бірқатар ортақ ережелерді білген жөн:

- сотталғандар бейнесінде тек қана анықталған пайымдалуларды ғана емес, оған керісін де іздеу;
- объектіні әр түрлі көзқарастармен, әр түрлі кезде және түрлі жағдайларда зерттеу;
- «Неге?» және «Бұл нені білдіреді» деген сұрақтарды қою;
- сотталғандар бейнесін салыстыру, оларды қарама-қарсы қою, ұқсастықтарын, ерекшеліктері мен байланыстарын іздеу;
- бақылау нәтижелерін оған дейін белгілі болғандармен бірге қою;
- түсіну мен есте сақтау үшін нәтижелерді сәйкес келетін түрлерінде жазып отыру;
- басқа сала қызметкерлерін бақылауға тарту, бақылау нәтижелерін салыстыру және талқылау.

Зерттеудің тәжірибелік маңызы мәліметтерді пенитенциарлы жүйе қызметкерлерінің қылмыстылықтың алдын алу, өскелең ұрпақтың арасында девиантты әлеуметтік мәдени тәжірибе жұмысын жоспарлау және жетілдіру, жастардың әлеуметтенуі мақсатты бағдарламаларын құрастыру кезінде қолдана алуға болады.

Әдебиеттер

1. Тумаров К.С. Портрет осужденного, находящегося в пенитенциарном учреждении: аксиологический аспект / К.С. Тумаров // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. –№7. – Б. 249-255.
2. Таганцев Н.С. Наказание и исправление преступников / Н.С. Таганцев. – М., 2012.-Б.113.
3. Проблемы и перспективы развития уголовной и уголовно-исполнительной политики Республики Казахстан / [интернет ресурсы] /<http://www.adilet.gov.kz/ru/node/10380>
4. Макарова Ю.В. Социально-психологические особенности восприятия социальной реальности осужденными в условиях лишения свободы: Дис. канд. психол. наук: Ю.В. Макарова. – Иванова, 2014. – 235 б.
5. Жамулдинов В.Н. Правовые и практические возможности повышения образовательного уровня осужденными в исправительных учреждениях (ИУ) Павлодарской области / В.Н. Жамулдинов // ПМУ Хабаршысы=Вестник ПГУ. Гуманитарлық серия. -2014. – N1. – Б. 71-81.
6. Личность преступника как объект психологического исследования / Под ред. А.Р. Ратинова. – М., 2013.- 178 б.

Алимжанов Д.Н.

*(Республика Казахстан, г. Астана,
ЕНУ им. Л.Н.Гумилева*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ФЕНОМЕН ОБЩЕНИЯ

Культуре общения, являющейся одним из значимых факторов эффективности любой сферы человеческой деятельности, посвящено достаточно много исследований в области социологии, педагогики и психологии. Проведено достаточно количество исследований, посвященных проблеме коммуникативной культуры, изучению основных качеств, определяющих высокий уровень коммуникативной культуры как педагогов, так и психологов. Но такой фактор коммуникативной культуры, как педагогическая толерантность, остается пока вне внимания психолого- педагогических исследований.

Проблемы, с которыми сталкивается современная школа – осложнения межэтнических отношений, расслоение населения на «богатых и бедных», нетерпимость к человеку другой веры и др. – объясняют практический интерес к исследованиям в области педагогической толерантности.

Несомненно, в силу практической значимости, проблема толерантности изучается в разных науках. В исследованиях философских основ толерантности, проблема толерантности рассматривается как форма активного взаимодействия с миром, которое выражается в терпимом отношении к чужим мнениям, поведению и вере, в признании и учете в деятельности многомерности общественного бытия. Толерантность является практической нормой общения и связана с самоопределением личности, ее целостности в деятельности и общении [1].

Проблема терпимости, толерантности, в той или иной мере рассматривается психологами гуманистического направления (Дж. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл) затрагивающими проблемы развития личностной сферы и ее коррекции. З. Фрейд, Э. Фромм связывают интолерантность с проблемой агрессивности и враждебности [1].

Вместе с тем, педагогическая толерантность не стала предметом специальных исследований. В психологии нет четкого ответа по психологическому содержанию педагогической толерантности, не выявлены индивидуально-психологические факторы педагогической толерантности, когнитивный компонент педагогической толерантности. Все это, по нашему мнению, обуславливает необходимость анализа проблемы педагогической толерантности как профессионально важного качества любого специалиста, задействованного в системе образования.

В отечественной психологии толерантность как феномен изучается сравнительно недавно. Понимание толерантности как уважения и признания равенства, отказ от доминирования и насилия, признания многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказа от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения находит отражение в работах А.Г. Асмолова [2] и Г.У. Солдатовой [3]. С точки зрения А.Г. Асмолова и Г.У. Солдатовой терпимость является составной частью толерантности, последняя в свою очередь, считается более «широким» понятием.

Противоположна позиция у А.А. Реана при рассмотрении взаимосвязи понятий «терпимость» и «толерантность». Он полагает, что понятие толерантности психофизиологическое и означает ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. По мнению А.А. Реана, понятие «терпимость» включает в себя толерантность и является более общим. Терпимость понимается как свойство личности, которое связано с отношением к различным мнениям, непредубежденностью в оценке людей и событий [4].

В структуре общего феномена терпимости А.А. Реан выделяет два вида, связанные с разными механизмами терпимости:

1. Сенсуальная терпимость личности обусловлена устойчивостью личности к воздействиям среды и связана с ослаблением реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор за счет снижения чувствительности, это «терпимость-черствость, терпимость-стена».

2. Диспозиционная терпимость личности характеризуется предрасположенностью, готовностью личности к терпимой реакции на среду. За ней стоят определенные установки личности, совокупность ее отношений к действительности, это «терпимость-позиция, терпимость-установка, терпимость-мироощущение» [4].

По мнению А.В. Петровского и В.В. Юрчука, толерантность можно рассматривать как психологическую устойчивость при наличии фрустраторов или стрессоров, сформировавшуюся в результате снижения чувствительности к их повторяющемуся воздействию [2].

Существует бихевиоральный подход к определению толерантности, при котором толерантность рассматривается, прежде всего, как особое поведение человека. С точки зрения когнитивного подхода проблема толерантности рассматривается на основе имеющихся знаний и рациональных доводов. С экзистенциально-гуманистической точки зрения полноценная, зрелая толерантность – непременно осознанная, осмысленная и ответственная. С этих позиций, с точки зрения А.Г. Асмолова, толерантность понимается не как незыблемое правило или готовый к употреблению рецепт, и тем более не как принудительное требование под угрозой наказания, а как свободный и ответственный выбор человека «ценностного толерантного отношения к жизни» [2].

Традиционно для описания сложных психологических процессов и явлений используется триада компонентов: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Появились попытки применения этой схемы и для толерантности. Когнитивный компонент толерантности понимается через признание сложности, многомерности и многообразия мира и несводимости этого многообразия к единообразию. Эмоциональный компонент толерантности отражает необходимость рассмотрения эмпатии как составляющей толерантных отношений [2].

В качестве отдельной составляющей эмоционального компонента Г. Кристалл выделяет особый вид эмоциональной устойчивости – «аффективная толерантность», суть которой состоит в способности справляться с эмоциональным напряжением, терпимо относиться к болезненным переживаниям, тревоге без того, чтобы подавлять или искажать их [5].

Другой аспект этого вида толерантности связан, по мнению С.Л. Братченко с терпимым отношением к различным (включая яркие, индивидуальные, непривычные формы) эмоциональным проявлениям других людей [6]. Развитая аффективная толерантность позволяет человеку лучше осознавать, как собственные эмоциональные процессы, так и переживания других людей, не раздражаясь и не приписывая им негативного смысла. Поведенческий компонент толерантности обычно привлекает к себе больше всего внимания исследователей, как при диагностике, так и при обучении. К поведенческой толерантности относится большое число конкретных умений и способностей, среди которых С.Л. Братченко выделяет:

- способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения (Я-высказывания и т.п.);

- готовность к толерантному отношению к высказываниям других (восприятие мнений и оценок других людей как выражение их точки зрения, имеющей право на существование – независимо о степени расхождения с их собственными взглядами), умение договариваться (согласовывать позиции, достигать компромисса и консенсуса);

- толерантное поведение в напряженных и экзотических ситуациях (при различии в точках зрениях, столкновении мнений или оценок).

Также С.Л. Братченко предлагает выделить еще один условный «компонент толерантности» – вербальный. Если когнитивный компонент предполагает реальное изменение восприятия, понимания, мышления, интерпретации в направлении реализации принципов толерантности, то вербальный компонент ограничивается лишь «знаниевой составляющей». Это наиболее простое и поверхностное «измерение» толерантности (часто, по существу, декларативное), которое может свидетельствовать о знакомстве человека с идеями толерантности и способности более-менее внятно рассказать об этом, но еще ничего не говорит о реальном его отношении к этому. Многие «составляющие» толерантности могут быть сформированы путем специального обучения, социально-психологических тренингов и т.д. [6].

П.Ф. Комогоров связывает толерантность и общение, т.к. наличие двух субъектов – необходимый признак общения. П.Ф. Комогоров считает, что педагогическая толерантность связана с общением, и педагог должен обладать способностями толерантного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса [7].

Понятия «общение» и «толерантность» П.Ф. Комогоров связывает, т.к. наличие двух субъектов – необходимый признак общения. И если принять во внимание то, что толерантность всегда имеет в качестве своего обязательного признака уважение к «другому», стремление к сотрудничеству, содружеству, то есть отношение к нему как к субъекту, можно предположить, что общение всегда включает толерантность. Связь между толерантностью и общением носит двоякий характер. С одной стороны, толерантность выступает душевно-духовной основой общения. С другой, толерантность является началом процесса становления общения, который и является конечным пунктом толерантности. Отсюда выделяется логическая взаимосвязь толерантности и общения: взаимодействие – толерантность – общение – общность [7].

Рассматривая толерантность через феномен общения, следует сделать вывод, что толерантность, являясь основой общения, тем не менее, не сводима к нему. Общение, направленное на достижение максимальной общности субъектов, выступает в свою очередь целью толерантности, которая призвана посредством своих внутренних механизмов превратить «другого» как объекта, в полноправного партнера по общению – в субъекта. С другой стороны, имея двойственную природу, и будучи единством противоположностей, толерантность играет двойную роль в структуре общения: она через эмоциональную составляющую характеризует процесс общения изнутри и объективно отражает взаимоотношения субъектов через комплекс поведенческих реакций на основе рационального постижения отношений субъектов.

Литература

1. Психология национальной нетерпимости: хрестоматия / сост. Ю.В. Чернявская. – Минск, 2009.
2. Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии к реальности. – М., 2015.
3. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Тренинг «Учимся толерантности» / На пути к толерантному сознанию. – М., 2010.
4. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности. – СПб., 1996.
5. Кристалл Г. Аффективная толерантность // Журнал практической психологии и психоанализа. – М., 2001. – №3.
6. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. – М., 1997

Аскарғалиева Н.Б
(Республика Казахстан, г.Алматы.,
Докторант PhD, Университет «Туран»)

АНАЛИЗ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ И РОДИТЕЛЕЙ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ АЛЕКСИТИМИИ У ПОДРОСТКОВ

Взаимоотношения подростков с родителями влияют как на психическое, так и физическое здоровье детей и подростков (С. Саймонтон, К. Саймонтон, Гюнтер и Гизела Аммон, Л.П. Урванцев, Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская, Е.А. Селиванов, О.Б. Бордовская и др.), а также, они влияют на возникновение и течение различных заболеваний, в т.ч. и онкозаболеваний подростков, что было исследовано нами в статье «Влияние детско-родительских отношений на риск возникновения онкозаболеваний у подростков» [1].

Целью данного нашего исследования является анализ взаимоотношений подростков и родителей и их влияние на возникновение алекситимии у подростков.

По определению Коломинского Я.Л. понятие «взаимоотношения» – обязательное взаимное отношение человека к человеку, когда взаимоотношения обладают свойствами «обратимости и симметричности», и при этом, во взаимоотношениях необходимо сохранение действительной возможности взаимности. Определяя взаимоотношения как специфический способ отношения между людьми, он называет их ответным личностным отношением, которые могут быть:

- безответными (личное отношение, не совпадающее с чьим-либо),
- непосредственными или опосредованными (техническими средствами),
- одновременными или отсроченными,

когда подразумевается ответная реакция (т.е. двусторонние отношения) и коммуникация, отражающая, как выстраиваются взаимодействия [2, С.20-21].

По утверждению Шакурова Р.Х. взаимоотношения складываются в зависимости от способа взаимодействия – сотрудничество, соперничество или доминирование, а взаимодействие может быть духовным (как обмен духовными ценностями или информацией) и практическим (взаимообмен материальными ценностями и физическими действиями) [3, С.138].

Эрик Берн проводя анализ взаимодействий описывает их как элементарную составляющую общения. Если двое или несколько людей встречаются, то обязательно рано или позднее один из них заведёт разговор или каким-либо другим образом признает присутствие, наличие других. Это он называет стимулом взаимодействия. Если же кто-то скажет или что-либо сделает связанное с этим стимулом – это обозначает ответ взаимодействия [4, С.25-27]. Простыми взаимодействиями Берн называет те, когда и стимул, и ответ происходят от Взрослых обоих партнёров. В нашем исследовании нас интересует следующий по сложности тип взаимодействия: это Ребёнок – Родитель (ребёнок в жаркий день просит воду, и ухаживающая за ним мать, бережно даёт ему воду. В обоих описанных случаях взаимодействия дополнительные, и означают, что ответ ожидаем и уместен, т.е. соблюден естественный порядок здоровых человеческих взаимоотношений и налаженной коммуникации.

Если же, коммуникация обрывается, то возникает перекрёстное взаимодействие, вызывающее большие трудности во взаимоотношениях родителями с детьми, трудности в общении и любви, в браке между супругами, дружбе и на работе, как представлено. Перекрёстное взаимодействие, вызывающее большие трудности во взаимоотношениях и, возможно, приводят к негативным последствиям и являются медиаторами в возникновении алекситимии у подростков.

Как известно, для более благополучного психического и личностного развития подростка нужен опыт позитивного взаимодействия его с родителями (Выготский Л.С. (1956), Божович Л.М. (2008), Боулби Д. (2004), и др.). По утверждению исследователей, именно взаимоотношения в родительской семье существенным образом определяют направленность развития и формирование личности подростка как системы взаимоотношений с другими людьми, а также с окружающим миром (Захаров А.И.(2000), Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. (2008)).

Родители для подростка являются доступным, важным и наглядным образом формирования взаимоотношений с миром, с окружающими и с самим собой, они выступают моделью положительного/отрицательного жизненного опыта. Пример родителей для подростка – это возможность наблюдать, каким образом вырабатываются отношения в их семье, как родители:

- поддерживают и помогают друг другу, или игнорируют;
- принимают и понимают переживания друг друга или осуждают;

- делятся и обсуждают свои проблемы и переживания, или стараются тщательно скрывать их [5, С.231].

Если же, опыт взаимодействия подростка с родителями негативный, где внутренняя психическая изменчивость и неустойчивость семьи, проявленная в разнообразных ценностно-нормативных девиациях, малодетности (сопровождаяемая гиперопекой) или неблагополучной многодетности, в условиях развода, при утрате крепких, теплых взаимоотношений между родителями и детьми, при наличии деструктивных, конфликтных межпоколенных семейных отношениях, порождающих многообразные проблемы как в личностном, так и в социальном развитии каждого индивидуума семьи. Социально-психологический барьер во взаимоотношении младших детей, а особенно подростков с родителями и с членами семьи более старшего поколения ограничивает жизнедеятельность индивидуума в семье, именно этот барьер препятствует и затрудняет реализацию многих потребностей и желаний определенного члена семьи, вследствие его внутренней скованности, и возможно, являются причиной образования и проявления каких-либо комплексов [6, (222-225)].

На ранних этапах исследований, рассматривая проблему воспитания детей российские педагоги А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др. утверждали о необходимости воспитывать их с любовью, пониманием; не обманывать и не лгать им, с предоставлением возможности самостоятельности, расширением прав и обязанностей подростков. Зарубежные учёные К. Юнг, К. Хорни, Э. Эриксон, К. Роджерс, Э. Фромм, М. Эйнсворт и др. разрабатывая новые подходы в изучении проблемы детско-родительских отношений, рассматривали эти отношения как самые главные, значимые и важные в жизни детей, подчеркнув судьбоносную важность как материнской, так и отцовской любви [7, С.683-685].

Родители «трансляторы» социокультурных посланий. Взаимоотношения пары «мать–ребёнок», начиная с момента рождения последнего, влияют на формирование у него, в дальнейшем, здоровой и адекватной самооценки, будет ли ему комфортно с самим собой, четкими ли будут у него границы телесного «Я», стабильным и устойчивым образ тела, а поведение гибким [8, С.7].

В.Г. Булыгина, М.Ю. Белякова, Л.В. Абольян изучив влияние детско-родительских отношений на психофизиологическое развитие подростков, установили их влияние на возникновение трудности непосредственного выражения эмоций, приводящих к препятствию развития способностей к рефлексии (базовое свойство субъекта, которое способствует осознанию и регуляции своей жизнедеятельности). Недостаток рефлексивных психологических средств в процессе развития ребёнка/подростка может привести к устойчивому установлению патогенного алекситимического стереотипа психологической регуляции, закрепляющий:

-упрощенный способ выражения собственных эмоциональных состояний через соматические симптомы,

-неспособность словесно выражать собственные чувства и эмоции [9, С.51].

В работах Э.Г. Эйдемиллера, И.В. Добрякова и И.М. Никольской, цитируя В. Сатир (1992, с.15) – «налаженные семейные отношения, это вопрос выживания – первостепенная жизненная важность» [10, С.4.] При наличии позитивных, оптимальных [10] и гармоничных (Е. Мосс) взаимоотношений родители могут помочь подростку справиться с негативными реакциями и чувствами, способствуют рационально использовать психологические и психические ресурсы подростка (онкобольного) в период лечения. Наличие не позитивных, не оптимальных, не гармоничных взаимоотношений препятствуют, лечение становится затруднительным, психологические и психические ресурсы подростка используются недостаточно. Директивность родителей в воспитании (категоричность, безапелляционность – не терпящая возражений при взаимоотношениях), жестокое обращение, отвержение, отсутствие заботы, длительные стрессовые ситуации в семье [9, С.53], дисфункциональная (негармоничная) семья [10, С.5] приводят к увеличению внутренней конфликтности у подростка. Результат наших исследований, проведенный в НЦП и ДХ подтверждает наличие директивности, враждебности и непоследовательности в поведении родителей по отношению к подросткам. Взаимоотношения с матерью подростки оценивают, как враждебно-подавляющие отношения, воспитательную практику матери непоследовательной, отношения излишне жесткими и ригидными, имеет место гиперопека и ее неприятие со стороны подростка, это приводит к конфронтации их с родителями и проявляется негативными поведенческими расстройствами [11, С.70-76].

Закключение. Проведя анализ взаимоотношений подростков и родителей, мы можем предположить, что директивность, враждебность и непоследовательность в поведении родителей по отношению к подросткам, их враждебно-подавляющие отношения, гиперопека или «латентное отвержение» в воспитании, не учат ребёнка/подростка самостоятельной саморегуляции, не развивают чувство самозащищённости, не дают освоить стратегии совладания с напряжением [12, С.149-160] и могут оказывать влияние на развитие алекситимии у подростков. Подавление чувств, невозможность

противостоять стрессу и эмоциональным реакциям входят в привычку, способствуют развитию «эмоциональной тупости». Чувства становятся «блеклыми», сам человек этого не замечает, потому что ему вообще трудно говорить с кем-либо о своих эмоциях и переживаниях, человек холоден и к чувствам других [13].

Литература

1. Аскарғалиева Н.Б. Влияние детско-родительских отношений на риск возникновения онкозаболеваний у подростков. – Психологическая наука и практика в современном обществе: проблемы, опыт, перспективы: Материалы Межд. научно-практической конференции., г. Алматы: КазНПУ, 2018., с. 455 (278-280).
2. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. – М.: АСТ, 2010., С.304 (20-21).
3. Шакуров Р.Х., Рогов М.Г., Социально-психологические особенности сплочения педагогического коллектива среднего ПТУ. – Казань, 1991. С.138.
4. Берн Э. Игры в которые играют люди. Психология человеческих отношений. – Philosophical arkiv, Sweden, 2016., С. 166 (25-27).
5. Васильева С.В., Дыгун Т.А. – Представления о взаимоотношения родителей и самооотношение подростков. – Материалы VI Всероссийской научно-практической (заочной) конференции, 4-5 апреля 2016 г., СПб. – М.:СВИВТ, 2016. С.420 (231), SBN 978-5-4362-0026-2.
6. Агафонов Г.Ю. Социально-психологические барьеры в межпоколенных взаимоотношениях в семье: к постановке проблемы. – Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей // Материалы VI Всероссийской научно-практической (заочной) конференции, 4-5 апреля 2016 г., СПб. – М.:СВИВТ, 2016. – 420с., SBN 978-5-4362-0026-2., С. 222-225.
7. Митичева Т. И., Максимова А. А. Особенности взаимоотношений подростков с родителями в условиях сельской школы. – Молодой ученый., 2015. №7. С. 683-685., URL <https://moluch.ru/archive/87/16854/> (дата обращения: 17.11.2018)
8. Зиновьева Е.В., Никонова А.Н. Роль родителей в формировании образа тела у детей и подростков: аналитический обзор современных исследований. – Петербургский психологический журнал. – СПб.: №3, 2013. С.7.
9. Булыгина В.Г., Белякова М.Ю., Абольян Л.В. Влияние семейной дисфункции на психофизическое развитие детей и подростков. – Педиатрическая фармакология. Научно-практический журнал Союза педиатров России., М., 2013; Том 10 (3), С.51.
10. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. – М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006, 352., С.4-5.
11. Аскарғалиева Н.Б. Психологическая реабилитация онкологически больных детей и их родителей в условиях стационара. – Ученые записки, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы. – СПб., Выпуск 2, том 28, 2017., с. 147 (70-76).
12. Былкина Н.Д. Развитие зарубежных психосоматических теорий (аналитический обзор). – Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 2. С. 149-160.
13. Урванцев Л.П. Алекситимия как фактор психосоматических заболеваний. – Информационный портал «Медицинская психология», 2000.

Арганчиева Д.Б.

(Республика Казахстан, г. Алматы,

Казахский национальный университет имени аль-Фараби),

Рогалева Л.Н.

(Россия, г. Екатеринбург,

ИФКСМП, Уральский федеральный университет

имени первого Президента России Б.Н. Ельцина)

ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ АСПЕКТАМ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ В ТРИАТЛОНЕ

Триатлон (по-английски triathlon, производное от греческих слов tri...-три и athlon – состязание, борьба) – это один из быстро развивающихся видов спорта в мире, состоящий из сочетания трех последовательных этапов соревнований: плавание, велосипед, бег и переходы. Наиболее распространены соревнования на 1,5 км в плавании, 40-километровой вело-дистанции и 10 км пробега [1, 2].

Свой дебют в Олимпийской программе триатлон сделал на Сиднейских Олимпийских Играх в 2000 году по следующей программе: плавание на 1500 м, 40-километровая велогонка, бег 10 км) [3].

Триатлон – один из самых массовых циклических видов спорта в западных странах. Его популярность сравнима с популярностью марафонского бега, и лыжных гонок[4].

За последние годы в Республике Казахстан популярность триатлона значительно повысилась чему способствовало проведение международных соревнований, например, таких как гонкапо триатлону VI GROUP IRONMAN 70.3 Astana в июне 2018, в которой приняли участие спортсмены из 47 стран, а также представили разных групп населения республики от юношей и девушек до бизнесменов и звезд шоу-бизнеса [5].

В связи с развитием триатлона в республике становится актуальным проведение исследований по различным аспектам подготовки спортсменов-триатлетов. В определенной степени это вызвано тем, что триатлон рассматривается как один из самых сложных видов спорта в мире.

Как отмечает Fister, I. с соавторами изучение спортсменов, занимающихся триатлоном, может оказать весьма положительное влияние на разработку современных методик планирования тренировочного процесса, а также новых теорий об образе жизни спортсменов [6].

Проведенный анализ зарубежной литературы показал, что наиболее активно разрабатываются в триатлоне такие вопросы, как методика физической подготовки спортсменов [7, 8], особенности соревновательной деятельности в триатлоне [9, 10], профилактика травматизма [11, 12].

В тоже время, на наш взгляд, не менее актуальным является изучение психологических аспектов подготовки спортсменов в триатлоне, что и явилось целью нашего исследования.

Дальнейший анализ научной литературы показал, что изучением психологических аспектов в триатлоне ученые психологи занимались недостаточно, соответственно источников научной литературы по данной проблеме тоже недостаточно.

Одним из важных направлений исследований является изучение влияния тренировок и соревнований в триатлоне на здоровье спортсменов как физическое, так и психологическое [13]. В триатлоне каждый спортсмен, особенно перед соревнованиями, проходит отбор на состояние физической подготовленности. Несмотря на то, что в целом триатлон рассматривается как неопасный вид спорта для спортсменов, возможны случаи внезапной смерти. На соревнованиях 1,5 (0,9-2,5) случая встречается на каждые 100000 участников [13]. В числе причин данного явления называются генетические факторы и сниженный иммунитет. Поэтому спортсменам рекомендуется вести тренировочные дневники, как средство мониторинга негативных явлений адаптации и потенциальных факторов риска.

При анализе влияния триатлона на психическое здоровье авторы указывают на возможность возникновения депрессии у спортсменов-триатлетов.

Так, ученые Wolanin A., Gross M., Hong E. отмечают, что существуют факторы риска, ведущие к депрессии спортсменов – это травмы, принудительное прекращение карьеры, недостижение желаемых результатов, и, возможно, перетренированность. Спортсмены могут проявлять атипичные признаки и симптомы депрессии, такие как гнев и раздражительность, а также вовлечение нездоровых механизмов преодоления, таких как злоупотребление психоактивными веществами. Кроме того, у спортсменов возможно самоубийство, как трагический исход, который может быть связан с депрессией [14].

Выделенные негативные психологические моменты занятий триатлоном предполагают анализ психологического профиля спортсменов, занимающихся триатлоном в сравнении с другими видами спорта.

В исследовании испанских спортивных психологов были проанализированы определенные психологические характеристики у разных групп спортсменов. Ученые изучили, что психологические характеристики играют ключевую роль в спортивных выступлениях и могут улучшать уровень технических, тактических и физических способностей спортсменов.

Авторы сравнили психологические профили спортсменов двух видов спорта: триатлона и велоспорта. В исследовании приняли участие 129 спортсменов-мужчин и женщин, среди которых были как профессионалы, так и любители.

В исследовании авторы использовали две методики: опрос спортивной результативности (CPRD) с учетом психологических характеристик, которые были включены в данную методику и опрос по инвентаризации психологических навыков для спорта (PSIS). По результатам исследования выявились значительные различия между триатлетами и велосипедистами в таких данных как контроль стресса, влияние оценки эффективности, мотивации, умственных навыков. Изученные характеристики были достоверно выше у спортсменов-триатлетов, чем у велосипедистов. Существенных различий между мужчинами и женщинами не было выявлено, хотя значительные различия проявились между спортсменами-профессионалами и спортсменами-любителями. Профессионалы получили более высокие оценки по сравнению с любителями по всем пунктам оцениваемых психологических характеристик.

Результаты этого исследования говорят о том, что модель оптимального психологического профиля спортсмена-триатлета чрезвычайно важна для спортивных психологов и тренеров в целях повышения максимальной производительности спортсменов [15].

Интересным представляется исследование McCormick, A., Meijen, C., Marcora, S., связанное с изучением такого психологического качества, как выносливость, которое обычно предъявляется спортсменам в циклических видах спорта.

Цель исследования заключалась в том, чтобы выявить, какие психологические вмешательства возможны и целесообразны в деятельности спортсмена циклического вида спорта с тем, чтобы была

возможность повысить его результативность и производительность. Для этого проводились фокус-групповые интервью с 30-ью спортсменами, занимающимися видами спорта, где выносливость имеет первостепенное значение: бег, велосипед и триатлон.

В исследовании использовался индуктивный тематический анализ для определения требований, которые предъявляются спортсменам на спортивных состязаниях, различных дистанциях и уровнях конкуренции. Авторы выделили несколько факторов, которые влияют на деятельность спортсменов в циклических видах спорта, в том числе на выносливость, и при этом могут быть не всегда связаны напрямую с соревновательной деятельностью, но требующие изменения образа жизни спортсменов. Это количество затраченного времени (временные инвестиции), специфический образ жизни, приверженность к тренировкам, переживания, связанные с оптимизацией тренировочного процесса и различные ощущения от физических упражнений во время обучения). Кроме этого важным, с позиции авторов, является выделение событий, предшествующих соревнованиям или ощущения во время соревнований (оптимизация скорости движения или повышение сосредоточенности).

Авторы считают перспективным направлением искать способы психологической поддержки спортсменам справляться с психологическими требованиями того или иного вида спорта на выносливость и предлагают использовать различные психологические вмешательства [16].

В исследовании тот же автор McCormick, A., в соавторстве с другими учеными Anstiss, P.A., Lavalley, D., изучали то, как спортсмены-любители получают информацию и руководство, в том числе по психологическим аспектам регуляции своего состояния, при подготовке к участию в соревнованиях на выносливость.

В качестве экспериментальной группы было выбрано 574 спортсмена, которым было предложено принять участие в онлайн опросе. Для опроса были отобраны только те участники, которые проходили соревнования от 5 км и длиннее в велопробегах или триатлоне. Основные вопросы касались способов намеренного и ненамеренного поиска спортсменами руководств по психологической подготовке к соревнованиям, а также источники этой информации. Кроме того, исследователей интересовали другие темы, которые изучают (ищут) спортсмены касательно тренировок и соревнований в циклических видах спорта. Например, какие предпочтения проявляют спортсмены в способах самоуправления во время выполнения физических упражнений: самостоятельно путем саморегуляции или со стороны помощи психологов или тренеров.

Так, наиболее распространенные преднамеренные источники поиска информации и руководств по управлению своими состояниями в триатлонной деятельности следующие: (1) веб-сайты (48,1% участников); (2) обращение к другим спортсменам (46,7%); (3) обращение к тренерам (32,5%). Где наиболее актуальными темами поиска, обсуждения и изучения являлись темы о том, как:

1. настроиться на соревновательную деятельность (борьбу);
2. повысить мотивацию;
3. управлять эмоциональным состоянием.

Ненамеренными способами получения отдельных рекомендаций являются: (1) социальные сети (посты) (51,3%); (2) советы (48,0%); (3) средства массовой информации (журналы) (45,9%), при этом, ненамеренными способами получения полноценных руководств остаются: (1) общение с другими спортсменами (68,1%) и (2) общение с тренерами (45,9%).

При этом, наиболее предпочтительными формами получения руководств были: (1) информация на сайтах (49,5%) и (2) онлайн-видеоролики (41,8%), а также: (1) советы специалистов и тренеров (35,5%), (2) взаимодействие с организаторами мероприятий (34,8%) и (3) журналы (34,7%).

На основании данного исследования авторы рекомендуют психологам уделять внимание распространению информации для спортсменов о том, как регулировать внутреннее психологическое состояние для повышения уровня выносливости при занятиях циклическими видами спорта. В качестве источников распространения авторы предлагают использовать вебсайты, онлайн-видеоролики, социальные сети и журналы, а также рекомендовать тренерам и организаторам мероприятий использовать программы психологического настроя спортсменов перед соревнованиями.

Представленные данные требуют от психологов дальнейших исследований по разработке экологически обоснованной и эффективной программы психологического управления состояниями спортсменов во время соревнований [17].

Таким образом, проведенный обзор исследований по психологическим аспектам подготовки спортсменов-триатлетов, особенно для спортсменов-профессионалов, показал, что в силу специфики вида спорта, ориентированного на выносливость, спортсмены должны иметь высокий личностный потенциал и определенный набор психологических характеристик, уметь регулировать свою спортивную деятельность, используя практические психологические методики (вмешательства). Кроме того, учитывая массовость, популярность и большую распространенность такого вида спорта,

как триатлон, следует учитывать необходимость грамотного распространения информации среди спортсменов-любителей, особенно, что касается психологической подготовленности к соревнованиям.

Поэтому психологическая работа с группой спортсменов-триатлетов, как профессионалов, так и любителей, должна предлагать эффективные рекомендации по преодолению трудностей в соревновательной деятельности и рабочие способы по развитию тех качеств, которые в большей степени способствуют результативности и производительности на тренировочном (подготовительном) этапе.

Литература

1. Корягина Ю.В., Аикин В.А. Факторы результативности в триатлоне: аналитический обзор зарубежной литературы // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. 2015. № 3 (6). С. 7-13.
2. Аикин В.А., Корягина Ю.В. Современные аспекты спортивной тренировки в триатлоне за рубежом: научно-методическое пособие. Омск, 2015.-23 с.
3. Баданина М.С., Аикина Л.И. Олимпийский триатлон // Материалы XXVII Олимпийской научной сессии молодых ученых и студентов Сибири. «Олимпийское движение: история и современность». Омск, 2016. С. 5-10.
4. Лысиков В.И., Мавлютов О.М., Бойко Ю.И. Триатлон – новый вид спорта // Мат. XX Всероссийской научно-практической конференции «Современные проблемы физической культуры и спорта». 2016. С. 117-119.
5. Мадина Мамырханова. Атлеты из 47 стран мира приняли участие в гонке по триатлону VI GROUP IRONMAN 70.3 Astana. Режим доступа <https://kursiv.kz/news/sport/2018-06>.
6. Fister, I., Fister, D., Rauter, S., Mlakar, U., Brest, J. Deep analytics based on triathlon athletes' blogs and news (Conference Paper).
7. Бажин А.В., Хабибуллина И.Р. Триатлон: путь становления и современное состояние в РФ // Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Теоретико-методологические и практические проблемы развития психологии и педагогики. 2017. С. 22-27.
8. Вериго Л.И., Данилова Е.Н., Христофоров А.Н. Программа комплексной подготовки спортсменов- триатлетов как средство повышения эффективности тренировки // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. 2014. № 7 (94). С. 239-242.
9. Тихов В.В. Моделирование соревновательной деятельности в триатлоне как основа принятия решений в управлении спортивной подготовкой // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 10 (152). С. 257-263.
10. Антипина Ю.В., Башкин В.М., Шулико Ю.В. Исследование динамики результатов соревновательной деятельности и роста спортивного мастерства в триатлоне // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 3 (157). С. 22-25.
11. Гришин И.Л. Профилактика спортсменов в мужском триатлоне // Велес. 2018. № 4-2 (58). С. 75-81.
12. Демиденко М.О. Средства кинезиотейпирования плеча в превентивной физической реабилитации в женском триатлоне // Современные здоровьесберегающие технологии. 2018. № 2. С. 45-53.
13. Vleck V. The Impact of Triathlon Training and Racing on Athletes' General Health / V. Vleck, G. P. Millet, F. B. Alves // Sports Medicine. December 2014. – V. 44. -1.12. – P. 1659-1692.
14. Wolanin A. Depression in Athletes: Prevalence and Risk Factors / A. Wolanin, M. Gross, E. Hong // Current Sports Medicine Reports. – 2015. – V. 14 -1. 1 -P. 56-60.
15. Olmedilla, A., Torres-Luque, G., Garcia-Mas, A., Rubio, V.J., Ducoing, E., Ortega, E. Psychological profiling of triathlon and road cycling athletes // Frontiers in Psychology. Volume 9, Issue JUL, 4 July 2018
16. McCormick, A., Meijen, C., Marcora, S. Psychological demands experienced by recreational endurance athletes // International Journal of Sport and Exercise Psychology. Volume 16, Issue 4, 4 July 2018, Pages 415-430
17. McCormick, A., Anstiss, P.A., Lavallee, D. Endurance athletes' current and preferred ways of getting psychological guidance // International Journal of Sport and Exercise Psychology 23 June 2018, P. 1-14.

*Аянбаева А.Ф., Канатиянова К.Д.
(Қазақстан Республикасы, Өскемен қаласы,
С. Аманжолов атындағы ШҚМУ)*

Э.И. ЛЕОНГАРД БОЙЫНША ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТІП СӨЙЛЕУ ЖӘНЕ СӨЙЛЕУ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖӘНЕ ДАМУДАҒЫ КӨЗҚАРАСТАРЫ

Естімейтін және нашар еститін балалардың есту – сөйлеу және тілдік даму әдісі ХХ ғасырдың 60-шы жылдарының аяғында әзірленді. Өткен онжылдықта Эмилия Ивановна Леонгард әдісі бойынша есту қабілеті бұзылған мыңдаған бала оқытылды. Есту қабілеті бұзылған балаларды оқытудың әртүрлі жағдайларында алынатын нәтижелердің тұрақтылығы және оларды әлеуметтік оналтудың жоғары деңгейі осы әдістің практикалық тиімділігін дәлелдейді.

Саңырау және нашар еститін балалар – еститін балалардың сөйлеуінің және психикалық дамуының жалпы заңдылықтары бойынша мүлдем естімейтін және нашар еститін балаларды оқытуды ең алғаш болып ұсынды. Есту және сөйлеу мәселесі – бұл әлеуметтік мәселе. Балада бұл бұзылушылық кезінде ештеңе ауырмайды, алайда керендік оқшаулауды және екінші ақаулардың өсуін тудырады. Бұл жағдайда алғашқы ақау керендік немесе құлақ мүкестігі болып табылады, бірақ баланың дамуы үшін жағдай болмаған жағдайда екінші ақау, бірінші кезекте –мылқаулық пайда болады. Одан әрі үшінші ақау да пайда болады – есту қабілеті бұзылған адамға естігендердің қоғамына бейімделуіне кедергі

келтіреді және оның жеке басының дамуын бұзады. Үшінші ақау ұлғайған кезде қоғам осындай адамды жоққа шығарып қана емес, сонымен қатар адамның өзі де қоғамды бас тарта бастайды, «масылдық қоғамға» жата бастайды. Мұндай адам толыққанды әлеуметтік қарым-қатынас жасай алмайды [1, 144б.].

Сөйлеуді меңгерудің негізі – сөйлеуді қабылдауға бағытталған есту. Есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеуін дамыту еститін баланың сөйлеу даму заңдылықтары бойынша, бірақ баяу қарқынмен және тек қана сөйлеу төмен болған кезде арнайы жағдайлар жасау кезінде жүзеге асырылады. Есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу қарым-қатынасы нақты болуы мүмкін. Бұл ретте дактилология немесе ымдау тілі құралдарымен ғана емес, сондай-ақ сөйлеу, оның ішінде есту қабілеті бұзылған адамдармен қарым-қатынас жасауға қол жеткізу қажет.

Леонгард әдісінің негізгі принциптері: Есту бұзылыстарының ерте диагностикасы. Есту қабілетін тексеру ерте жаста жүргізілуі тиіс.

Есту протезі (кохлеарлы имплантат немесе есту аппараты) диагноз қойылғаннан кейін бірден жүргізілуі тиіс. Бұл ретте есту аппараттары есту қабілеті ішінара бұзылған, есту қабілеті бұзылған балаларға да түрлі тональдарда қажет. Мысалы, егер бала жоғары жиіліктегі дыбыстарды естімесе, ол жалғауларды, қосымшаларды, дұрыс грамматикалық формаларды және т. б. дұрыс қабылдауына мүмкіндігі болмайды.

Есту аппараттарын таңдағаннан кейін баланы естуге үйрету қажет, өйткені ол өзіне үйреншікті дірілді қабылдаудың орнына дыбыстардың «хаосында» болады. Міндетті түрде сөйлеу қабылдауын және есту айырмашылықтарын саралауды дамыту бойынша сабақтар өткізу қажет. Абиляция (жоқ дағдыларды жасау) және оңалту (жоғалған дағдыларды қалпына келтіру) жүйесіне міндетті түрде ата-аналар енгізілуі тиіс [2, 278 б.].

Естімейтін және нашар еститін балаларда сөйлеудің екі түрін: ауызша және жазбаша қалыптастыруды және дамытуды жүзеге асыру қажет. Жест тілі естімейтін және нашар еститін балаларды ауызша және жазбаша сөйлеуді меңгергенге дейін оқыту мен дамытуда қолданылмауға тиіс, өйткені мұндай тіл бастапқы сөйлеу қалыптасуының бұзылуына әкеп соғуы мүмкін.

Басқа қабылдау түрлерін есту қабылдаумен қатар дамыту. Бағдарламаны біртіндеп күрделене отырып, қабылдауды дамыту барлық мектеп жасына дейінгі кезеңде жүзеге асырылуы тиіс. Естімейтін бала қарым-қатынас әсерінен басқа, оның көру өрісінде пайда болатын әсерлерге ғана жауап береді, сондықтан ол қоршаған ортаны толыққанды полисенсорлық қабылдаудың қалыптасуына қиындайды, яғни қалыпты дамудың басты шарттарының бірі бұзылады.

Ойлауды дамыту. Ойлауды дамыту баланың іс – әрекетінің барлық түрлерінде (ойын, қарым-қатынас және т.б.) жүзеге асырылуы тиіс, алайда өз ойлауын дамыту бойынша қосымша сабақтар қажет-жіктеу, математикалық және кеңістіктік қабылдауды дамыту, уақытша және себеп-салдарлық ұғымдарды түсінуді дамыту қажет.

Баланың эмоционалдық және жеке дамуы үшін үлкен маңызы бар бейнелеу қызметін дамыту. Біздің пайымдауымыз бойынша – сөздің өзіне тән образы бар, сол образға сүйене отыра оның персональды ерекшелігін де ескереміз. Ал бала сурет салу барысында өзіне маңызды емес бөлшектерді салмайды. Себебі баланы түсінігінде сол бөлшектің персональды ерекшелігі және оның қолданысы жайлы ақпараттар жоқ. Сонымен қатар, сурет салудан басқа сәндік өнер бойынша сабақтар бар, онда балаларды жеке элементтерді немесе сенсорлық қабылдау бойынша сабақтарды ойнатуға үйретеді, бала заттарды, олардың кеңістіктік қарым-қатынасын және т. б. қабылдауға үйренеді.

Баланың физикалық дамуы. Қимыл-қозғалыстарға үлкен көңіл бөлінеді. Сөйлеу – қозғалыс түрлерінің бірі. Сондай-ақ, моториканы бұзу кезінде, әдетте, сөйлеу бұзылғандығы белгілі. Бірінші кезекте мұндай сабақтар қозғалыстарды үйлестіруді дамытуға бағытталуы тиіс, өйткені саңырау балаларға моторлы ыңғайсыздық тән, бұл одан әрі сөйлеуге әсер етеді.

Қазіргі таңда фонетикалық ритмика бойынша арнайы сабақтар бар, қозғалыс белсенділігіне сөйлеу жаттығулары қойылады, алайда, ең алдымен, баланы өз қимылдарын орындауға үйрету қажет. Сөйлеу және қозғалыс қимылдарын біріктіру мектепке дейінгі балалар үшін өте күрделі болып табылады.

Музыкалық тәрбие. Естіп сөйлеу және музыкалық есту әртүрлі органикалық негіздерге ие. Естімейтін немесе нашар еститін баланың жақсы музыкалық есту қабілеті болуы мүмкін және оның музыкамен айналысуға мүмкіндігі бар. Музыканы тыңдау керек, бұл ретте мектепке дейінгі бала үшін музыканы естігенде ғана емес, осы музыканы орындайтын адамды көру маңызды, бұл оған орындаушының эмоционалдық жағдайын қабылдауға көмектеседі. Бірінші кезекте классикалық музыка мен әнге көңіл бөлу қажет. Ән айту және музыкалық сабақтар эмоционалдық даму, интонацияның дамуы, сөйлеу үшін маңызды.

Саңырау және нашар еститін балалардың жаппай мектептер мен әлеуметтік ортаға кірігуін ұйымдастыру. Балаларды ауданның, қаланың және т.б. әлеуметтік оқиғаларына қосу балалардың өздерін біріктіруден басқа, бұл баланың мүгедектік фактісін қоғам жасырмаған кездегі ағартушылық

сипатта болуы. Бұл ретте мамандардың тек балалармен ғана емес, сонымен қатар тәрбиешілерімен, мектеп мұғалімдерімен, сау балалардың ата-аналарымен ағарту мақсатында жұмыс істеуі қажет [3, 160 б.].

- Леонгард әдісі. Сөйлеу есту қабілетін қалыптастыру жүйесі. Естіп сөйлеу қабілетін дамыту бұл әдістің орталық проблемасы, оңалту жүйесінің ядросы болып табылады. Сөйлеу есту қабілетін қалыптастыру үшін дербестікті, белсенділікті және қызметті дамыту маңызды.

Ең алдымен, естімейтін адамдардың барлығында бар және естімейтін балаларда жоқ сөйлеу есту тетігін қалыптастыру керек. Бұл механизм төрт элементтен тұратын тұрақты құрылым болып табылады:

- ✓ сөйлеу сигналын қабылдау
- ✓ естілген дыбысты ойнату, қосу
- ✓ өзін-өзі есту (бала өзін естуі керек)
- ✓ естілген нәрсені түсіну

Ең алдымен, баланы бірден сөйлеу сигналына жауап беруге үйрету керек. Педагог (ересектер) мен бала арасындағы есту-дауыс байланысын орнату қажет, егер педагог айтқан кез келген сөзге бала дауыспен үндессе, оның пікірі педагог айтқан сөзге мүлдем ұқсамайтын болуы мүмкін. Қалыпты жағдайда мұндай байланыс жас кезінде былдырлау негізінде қалыптасады. Мұндай байланыс орнатылғанда, естігенін ойнатуға көшкен жөн – бала педагогтың айтқанын қайталауы керек.

Ең басты элемент – түсіну. Естіп сөйлеу қабілетінің ерекшелігі – ол міндетті түрде сөйлеу түсінігімен сүйемелденуі керек. Естіп сөйлеу қабілетін дамыту кезең-кезеңмен жүргізіледі. Бірінші кезеңде бала педагог ұсынған ойыншықтардан өзі атауын сұрағанын таңдауы қажет. Бала ойыншықты дұрыс таңдай алады. Оқудың басында осы нұсқалардың барлығы бар. Ата-аналар әдетте бұл немқұрайлы көрініс деп санайды. Естілген нәрсенің айтылуы және оның түсініктілігі арасындағы қиындықтар – қате емес, норма.

М. Хайдеггер бойынша "есту – түсіну". Физикалық есту қабілетінің болуы есту – естіп сөйлеу қабілетінің болуын білдірмейді. Балада жақсы физикалық есту қабілеті болуы мүмкін, бірақ түсініктің болмауы естіп сөйлеу қабылдауының жоқтығын, яғни шын мәнінде, адам есту қабілетінің жоқтығын көрсетеді.

Сөйлеу есту қабілетін қалыптастыру және дамыту кезеңдері:

1. Детекция – дыбыс сезімі. Сигналға әрекет етуге үйрету жүргізіледі. Балалар ести алады, бірақ олардың еститінін түсінбеуі мүмкін, оларда сигналға шартты рефлексі әзірлеу қажет. Бұл ретте баланың дыбысқа саналы реакциясы бар екенін түсіну керек. Бала дыбысты сезінеді және оған жауап бере алады деген сенім болмаса да, оқытудың екінші кезеңіне өтуге болмайды.

2. Дыбыстарды ажырату – бірнеше сөзден сөзді таңдау. Алдымен дыбыстан күрт ерекшеленетін (пrrrrr және ляль) жұптан таңдау ұсынылады. Бұл ретте есту сабақтары аясында баланың жалпы дамуы жүзеге асырылуы тиіс, өйткені сабақ – бұл баланың өмірінен бір сағат бойы және ол оны пайдамен, қызығушылықпен өткізуге тиіс. Бұл ретте баланы қандай да бір сөздің дұрыс айтылмауы үшін ұрысуға болмайды, керісінше, баланың сөзді кез келген нысанда белсенді пайдалануын белсенді түрде көтермелеу қажет.

3. Перцепция – бейтаныс сөйлеу материалын есту арқылы қабылдау. Естіп сөйлеу қабілетін қалыптастыруды оқытуды аяқтауды білдіретін кезең, бала бейтаныс сөздерді, жекелеген сөйлемдерді, әрі қарай мәтіндерді есту арқылы қабылдауға қабілеттілігі болған кезде. Алдымен мәтінде таныс сөздер мен сөз тіркестері ерекшеленеді, ал одан әрі мәтіннің жалпы мағынасын есту арқылы түсіну қалыптасады. Бұл кезеңде Даму балаға ойын барысында жаңа сөздерді білуге және құрдастарымен есту-сөйлеу қарым-қатынас жасауға мүмкіндік береді.

Баланың естіп сөйлеу қабілеті қалыптасқаннан кейін ауызша және жазбаша сөйлеудің қалыптасуы кезеңі басталады.

- Леонгард Әдісі. Ауызша және жазбаша сөйлеу формаларын қалыптастыру. Ауызша және жазбаша сөйлеу формасын қалыптастыру оқудың бірінші жылынан басталады. Ауызша сөйлеуді меңгеру көбінесе есту арқылы қабылдау негізінде жүреді.

Сөйлеуді қалыптастырудың негізгі кезеңдері:

I-кезең: алғашқы үш жыл бойы өтеді. Бұл кезеңде шпатель тілін қою арқылы ешқандай дыбыстарды жасанды қою жасалмайды және т.б., дыбыстар мен сөздерді барлық оқыту есту-көру қабылдауының көмегімен, аппаратураны пайдалану арқылы және баланың өзін естуі үшін микрофонмен міндетті түрде жүзеге асырылады. Кезең соңында кейбір балаларға әдеттегі әдістермен жекелеген дыбыстарды қою қажет болуы мүмкін. Бұл кезеңде есту арқылы қабылданатын сөздік материалының көп мөлшері жиналады.

II-кезеңде: жеке дыбыстарды, оның ішінде қарапайым балаларға қолданылатын логопедиялық жаттығулар көмегімен қою жүзеге асырылады. Мұнда белгілі бір жағдайда тілді қою арқылы дыбыстарды қоюға болады [4, 88 б.].

Ауызша сөйлеудің грамматикалық негізін алу үшін, сондай-ақ жазбаша сөйлеуді қалыптастыру үшін саңырау балаларды сауаттылыққа, яғни оқуға және жазуға ерте оқыта бастайды. Оқу өте маңызды, себебі бала мәтінді айтады және бір мезгілде сөздің құрылымын жақсы меңгереді.

Бірінші жыл ішінде жаһандық оқуға оқыту жүргізіледі. Бұл ретте бала әріптер мен буындарды емес, тақтайшаларда бейнеленген бірден тұтас сөздерді, оларды заттармен салыстыра отырып зерттейді.

Аналитикалық оқу – бұл біз қолданатын әдеттегі оқу. Бала мәтінді айтады және оны тыңдайды (мұнда міндетті түрде микрофондар қажет), алайда есту қабілетін қабылдауға маңызды элемент қосылады: "оқитын саусақ". Мәтін бойынша қозғалатын саусақтың көмегімен бала айтылатын сөздерді мәтінмен үндестіруді үйренеді. Оқуға үйрету төрт жүйені синхрондаудан басталады: көру (сөз оқиды), сөйлеу (сөз сөйлейді), қимыл (саусақты әріптермен қозғалады) және есту (бала өзін естиді) [5, 90 б.].

Жазбаша сөйлеу формаларын қалыптастыруға машықтандырды оқыту бірден басталады. Жазуды оқытудың бірінші кезеңі, оқуға үйрету сияқты маңызды кезеңнің бірі болып табылады. Балалардың жазуы арқылы, сөздің мағынасын түсінуге, әріптің формалық жағынын бейнелеп қағаз бетіне түсіруіне білім білік дағдысын қалыптастырады.

Есту қабілеті бұзылған балаларды оқыту әдісі, 40 жылдан астам уақыт бойы қолданылып келеді және қолданылады. Леонгард әдісі бойынша оқудан өткен балалардың тұтас буыны өсті және осы балалардың тағдыры әдістің тиімділігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Осы балалардың көпшілігі жаппай балабақшаларға барды, жалпы білім беретін мектепте оқыды (және мектепті үздік бітірді), жоғары оқу орындарына түсті, онда әр түрлі мамандықтар алып, тіпті шет тілдерін оқыды. Олар еститін әлемде және толыққанды өмір сүреді.

Әдебиеттер

1. Э.И. Леонгард., Я не хочу молчать!: «Опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард». Изд. 3-е. / М.: Теревинф, 2012. 144б.
2. Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования – М: МГППУ, 2011ж.-278 б.
3. Э.И. Леонгард. Всегда вместе. Практика общения. -М: МГППУ, 2014ж. – 160 б.
4. Выготский Л.С. О развитии речи глухих // Дефектология. – 2013. – 88 б.
5. Леонгард Э.И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. – М., 2011. – 90 б.

Баймуханова Б.К.

(Республика Казахстан, г. Уральск

Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ КАЗАХСТАНСКИХ СТУДЕНТОВ

Конкурентоспособность и прагматизм, обозначенные в программной статье Главы государства «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания», рассмотрены в двух уровнях – индивидуальном и национальном. **«Сегодня не только отдельный человек, но и нация в целом имеет шанс на успех, только развивая свою конкурентоспособность».** [1]. В контексте этой идеи, молодежь Казахстана демонстрирует высокие адаптивные способности и прагматизм, которые выражаются в точном знании своего потенциала, его экономного расходования и умения планировать свое будущее. Конкурентоспособность страны интерпретируется социально-экономическими факторами, включающими в себя показатели качества человеческих ресурсов, эффективности финансовых вложений и степени развития инфраструктуры.

Данная работа, на наш взгляд является очень знаковой, ведь Глава государства Н. Назарбаев объявил 2019 год Годом молодежи. Молодые Казахстанцы, представители новой генерации страны – ровесники Независимости, отличаются видением перспектив собственного будущего, стремлением к получению качественного образования и уже с подросткового возраста имеют четкую жизненную стратегию. В Казахстане почти 4 млн. молодых людей, что составляет 22,3% от численности всего населения.

Современная казахстанская молодежь готова конкурировать в сфере образования в международном масштабе. Наши школьники завоевывают золотые медали на международных предметных олимпиадах и конкурсах, тысячи талантливых студентов обучаются в лучших университетах мира. Примерно 140 тысяч казахстанцев получили высшее образование в престижных зарубежных вузах, начиная с момента приобретения Независимости.

В целом, можно говорить о том, что современная казахстанская молодежь достаточно успешна и конкурентоспособна. С одной стороны, это обусловлено требованиями самого времени, с другой – внутренняя модернизация казахстанцев, «перезагрузка» сознания с учетом глобальных и индивидуальных потребностей содействует формированию счастливых, успешных и ответственных людей.

В отечественной психологии ощущается явный недостаток эмпирических исследований феноменов счастья и успеха, они нуждаются в широком изучении.

Таким образом, актуальность темы данного исследования обусловлена необходимостью внесения посильного вклада в реализацию государственной стратегии и привлечения внимания общественности, особенно молодежи на психологическое состояние современных казахстанских студентов, которое напрямую влияет на эффективность всей системы образования и на качество жизни в целом.

Целью настоящего исследования является определение текущего уровня счастья казахстанских студентов и обнаружение взаимосвязи между уровнем счастья и успешностью, а также выявление ключевых факторов, способствующих высокому уровню счастья.

Основная гипотеза исследования: Между субъективным благополучием и уровнем академической успешности присутствует статистически значимая связь.

H₀: Между субъективным благополучием и уровнем академической успешности отсутствует статистически значимая связь.

H₁: Между субъективным благополучием и уровнем академической успешности студентов присутствует статистически значимая связь.

Для получения статистически валидных данных, результаты которых можно экстраполировать на весь изучаемый объект исследования, была использована репрезентативная выборка студентов ВУЗов Уральска количеством 144 человека. Для получения реалистичной картины состава студенческого населения в исследовании принимали участие студенты с различными языками обучения и различными специальностями. В выборку были включены студенты казахского отделения биологической специальности Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета. Респонденты являются студентами – бакалаврами в возрасте от 18 до 23 лет.

Использованные методы: Теоретический анализ общепсихологической, педагогической, социологической, экономической, и философской литературы по проблеме исследования; методы экспериментального исследования:

1. Опросник Динера «Удовлетворенность жизнью»;
2. Опросник Рифф «Шкала психологического благополучия»;
3. Шкала позитивного аффекта Брэдберн;
4. Шкала субъективного счастья Любомирски;

Достоверность полученных данных доказана с использованием статистических и математических методов обработки материалов, таких как Н критерий Крускала – Уоллиса и ϕ^* - угловое преобразование Фишера. Данные расчеты проводились с помощью программы Excel для Mac и онлайн приложения для статистических вычислений «Vassarstats».

Начнем анализ с результатов, полученных по методике Динера. Для начала необходимо провести оценку центральных тенденций полученных сведений по данной методике. Согласно шкале удовлетворенности жизнью Динера, респонденты в целом имеют высокий уровень счастья. В цифровом измерении полученных данных, можно сказать, что по Динеру уровень счастья студентов находится на уровне 25 баллов из 35 возможных, или 71%.

Далее переходим к анализу данных по методике Брэдберна. По шкале аффекта Брэдберна средний аффект равен 2 баллам на дихотомии от – 5 до + 5 баллов. Для подсчета балла по среднему аффекту из суммы утвердительных ответов по шкале положительного аффекта (всего 5 утверждений) была вычтена сумма утвердительных ответов по шкале негативного аффекта (всего 5 утверждений). Чтобы интерпретировать эти цифровые результаты, было принято решение перевести баллы, полученные по шкале аффекта Брэдберна, в универсальный формат данных, позволяющий сравнить результаты со шкалами Динера, Рифф и Любомирски. Для этого использовалось процентное соотношение для каждой шкалы. В частности, дихотомическая шкала Брэдберна может быть представлена как градация 100%-ного уровня аффекта.

Далее полученную процентную разбивку необходимо соотнести с уже доступной шкалой Динера, где каждому уровню результатов соответствует словесное описание данного уровня счастья. Перевод баллов шкалы Динера в проценты позволяет далее использовать полученные процентные ряды с соответствующим описанием уровня счастья и в других опросниках.

Далее для данных, полученных по шкале Брэдберна, в процентном соотношении используются словесные описание уровня счастья из шкалы Динера. Это позволяет представить данные по шкале

Брэдберна в формате, аналогичном данным по шкале Динера. Средний результат по шкале аффекта Брэдберна равен 66%, что соответствует среднему уровню счастья.

Переходим к анализу сведений, полученных по шкале Сони Любомирски. Завершающий анализ центральных тенденций производится для сведений, полученных по опроснику Кэрол Рифф.

В то же время опросник психологического благополучия Кэрол Рифф говорит о преобладании среднего уровня счастья у участников исследования на уровне 48%

Более детальное рассмотрение шкал этого опросника дает следующую картину. Студенты имеют достаточно высокий показатель по шкале «Личностный рост», но имеют низкий результат по шкале «Управление окружением». На основе этого наблюдения можно сделать вывод, что казахстанские студенты отличаются чувством постоянного развития, воспринимают себя растущими и развивающимися людьми, открыты к новому опыту и ощущают реализацию своего потенциала. Они меняются под влиянием эффективности и большего понимания себя. Однако при этом респонденты с трудом справляются с ежедневными делами, чувствуют свою неспособность изменить или улучшить окружающую обстановку, не осознают окружающие их возможности и не имеют чувства контроля над внешним миром.

Эти результаты соответствуют данным, полученным самой Рифф при составлении шкалы психологического благополучия, где видно, что молодые взрослые люди чаще всего имеют высокий показатель личностного роста и низкий показатель управления окружением

Подобные данные легко объяснить: молодые люди только начинают свой путь во взрослом мире, где им предстоит многому научиться, а также приходится брать на себя ответственность за множество различных заданий, с которыми они ранее не были знакомы. Студенты вполне резонно ощущают, как они каждый день меняются – ведь учащийся ВУЗа сильно отличается от школьника или студента колледжа, готовы сталкиваться с новыми ситуациями и наконец показывают, на что способны в реализации своего потенциала на поприще выбранной профессиональной специализации.

В то же время у них еще нет возможности адаптировать условия своей жизни и общественной деятельности по своему желанию – студенты учатся по правилам университетов, живут чаще всего под контролем родителей, либо в общежитии по комендантскому регламенту, либо снимают отдельное жилье на условиях арендодателей.

Тестирование гипотез.

Переходим к математическому анализу тестируемых гипотез.

Первой частной гипотезой будет следующее утверждение:

H_0 : между вариационными рядами по методикам: существуют лишь случайные различия по уровня субъективного психологического благополучия.

H_1 : Студенты находятся на уровне психологического благополучия отличного от среднего (выше среднего).

Для начала используем математический критерий Н Крускала – Уоллиса. При использовании процентных данных по 4 методикам, различия не выявлены.

Для тестирования первой гипотезы рассмотрим полученный уровень психологического благополучия студентов по 4 методикам.

Первая методика по Динеру дает средний результат по выборке равный 71% (высокий уровень счастья).

Вторая методика по Брэдберну показывает 66% (то есть статистически выше среднего значения в 50% – выше среднего).

Третья методика по Любомирски – 69% (статистически выше среднего значения в 50% – выше среднего).

Четвертая методика по Рифф – 48% (немного ниже среднего).

Второй тестируемой гипотезой будет утверждение о взаимосвязи академической успеваемости как критерия успешности с уровнем счастья студентов. Такие данные получены и подтверждены в различных исследованиях (Лэйрд, Рифф) в разные годы.

H_0 : Между субъективным благополучием и уровнем академической успешности отсутствует статистически значимая связь.

H_1 : Между субъективным благополучием и уровнем академической успешности студентов присутствует статистически значимая связь.

При расчете использовался статистический критерий Фишера. По методике Динера, коэффициент равен 2.82, что со статистической вероятностью 99% говорит о наличии такой взаимосвязи – принимается альтернативная гипотеза. По методике Брэдберна и Любомирски, полученные коэффициенты равны 1.96, что позволяет принять альтернативную гипотезу о наличии взаимосвязи с

вероятностью 95%. Наконец, коэффициент по Рифф равен 2.39, что также подтверждает альтернативную гипотезу с вероятностью 99%.

Таким образом, можно сделать вывод, что более счастливые студенты и более успешны в плане академической успеваемости. Используя знания, полученные из данной исследовательской работы, можно дополнять, расширять и адаптировать психолого-педагогические приемы и методики для увеличения воспитательного влияния на подрастающее поколение. Имея представление о существующем уровне счастья студентов и его наиболее значимых детерминантах, возможно использовать более эффективные педагогические технологии в ВУЗах. Данное исследование поможет восполнить существующий пробел в знаниях об уровне удовлетворенности жизнью студентов как высоко потенциальной части трудоспособного населения Республики Казахстан.

Литература

1. Статья Главы государства «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» от 12 апреля 2017 года. См. http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy. Дата доступа: 26.06.2018 г.
2. Стратегия «Казахстан-2050»// <https://strategy2050.kz/ru/>
3. OECD. Multi-dimensional Review of Kazakhstan: Volume 1. Initial Assessment// – OECD Publishing. – 2016.
4. Доклад о человеческом развитии. Human Development Report, 2016. http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf, Дата доступа: 26.06.2018 г.
5. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. / М.: Эскимо, 2007. – 416с.
6. Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан за 2017 год. http://iac.kz/sites/default/files/nacdok-2017_ot_kgk_final_09.08.2017_10.00-ilovepdf-compressed.pdf. Дата доступа: 26.06.2018 г.
7. Рейтинг стран мира по уровню развития информационно-коммуникативных технологий. <http://gtmarket.ru/ratings/ict-development-index/ict-development-index-info>. Дата обращения: 26.06.2018 г.

Бактыбаева К.С.

(Республика Казахстан, г. Тараз, зав. кафедрой филиала АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по Жамбылской области)

Болеев Т.К.

(Республика Казахстан, г. Туркестан, руководитель Центра профессионального развития МКТУ им. Х.А. Яссауи)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

Процесс научного изучения подростков группы риска продолжается на протяжении довольно длительного времени. Широкое распространение различных отклонений в поведении современных подростков, таких, как наркомания, алкоголизм, суицид, бродяжничество, проституция и др., вызвало в жизни напряженные дискуссии о природе такого рода негативизма, мотивах, факторах и условиях его возникновения. Последствия в результате изменений личности подростка, вызванных отклонениями в поведении, затрагивают не только самих подростков и их ближайшее окружение, но и все общество в целом. В сложившихся условиях приобретает особую актуальность изучение психолого-педагогических характеристик подростков, составляющих группу риска, для организации более эффективного психолого-педагогического сопровождения учитывающего их индивидуально-психологические особенности.

Для начала проведем краткий анализ педагогических и психологических исследований, посвященных изучению подросткового возраста и призванному очертить общую картину данного возрастного периода. Подростковый возраст – это возраст перехода от детства к взрослости, становления и формирования организма и зрелой личности. Исследователи, как правило, называют подростковый возраст проблемным, что вытекает из совокупности отклонений в поведении. Особенности подросткового возраста в психологии, педагогике, физиологии освещались в работах Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, А.В. Мудрика, В.А. Сухомлинского, А.Е. Личко, И.С. Кона, Т.Д. Молодцовой, И.А. Невского, Л.С. Выготского, Л.Ф. Обухова, А.А. Реан, Б.Н. Алмазова, С.А. Беличевой и многих других.

Так, по мнению известного психолога Р.С. Немова, переход к подростковому возрасту характеризуется глубокими изменениями условий, влияющих на развитие личности. Они касаются физиологии организма, отношений, складывающихся у подростков со взрослыми людьми и сверстниками, уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей. Во все эти новые отношения с людьми подросток вступает будучи уже интеллектуально достаточно развитым человеком и располагая способностями, которые позволяют ему занять определенное место в системе взаимоотношений с окружающими [1, с.258].

Д.Б.Эльконин особенности подросткового возраста объясняет новообразованиями, которые вытекают из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность производит «поворот» от направленности на мир к направленности на самого себя. К концу младшего школьного возраста у ребенка возникают новые возможности, но он еще не знает, что он собой представляет. Решение вопроса «Что я такое?» может быть найдено только путем столкновения с действительностью. По его мнению, особенности развития подростка в этом возрасте проявляются в следующих симптомах: вновь возникают трудности в отношениях со взрослыми, проявляется негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребенка происходит теперь вне школы; детские компании (поиски друга, поиски того, кто может тебя понять) и т.д [2].

Общая психологическая характеристика подросткового возраста складывается из следующих показателей: происходит перестройка отношения подростка к социальной среде, к самому себе, то есть изменяются потребности и побуждения, движущие поведением подростка, меняются и основные черты его личности. Подросток стремится ощущать себя взрослым, поэтому утверждает свою кажущуюся взрослость любыми доступными ему средствами. Поскольку таких средств у подростка немного, то при неправильном отношении взрослых они замещаются психоактивными веществами, как символами взрослости, как средствами снятия напряжения, образцами поведения значимых для подростка людей, поиском авторитетов.

Развитие на этом этапе идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения подростка, вызывая личную нестабильность. В этот период закладываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте становятся устойчивыми черты характера и основные формы поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию – это самопознание, самовыражение, и самоутверждение.

В подростковый период происходит переоценка ценностей, осознание себя как личности, формируются собственные взгляды на жизнь. С подростком уже нельзя общаться «по старинке». Взрослым легко было диктовать свои требования послушному малышу, но подросток воспринимает советы, как давление, которому он энергично сопротивляется. Повзрослевший ребенок борется за свободу, с отчаяньем, присущим юношескому максимализму: скандалами, сигаретами, алкоголем, уходом из дома. Ему нужна не столько собственно свобода, сколько признание права самому принимать важные для него решения [3].

Наибольшие возможности для выявления условий и механизмов становления растущего человека как личности представляет изучение психических познавательных процессов подростка. В подростковом возрасте происходит активное развитие когнитивных познавательных процессов, которые оказывают существенное влияние на формирование личности. В этой связи можно отметить, что внимание подростка характеризуется не только большим объемом и устойчивостью, но и специфической избирательностью. В этот период уже характерно преднамеренное внимание. Избирательным, целенаправленным, анализирующим становится и восприятие. Значительно увеличивается объем памяти, причем не только за счет лучшего запоминания материала, но и его логического осмысления. Память подростка, как и внимание, постепенно приобретает характер организованных, регулируемых и управляемых процессов. Существенные сдвиги происходят в интеллектуальной деятельности подростков. Основной особенностью ее является нарастающая с каждым годом способность к абстрактному мышлению, изменение соотношения между конкретнообразным и абстрактным мышлением в пользу последнего. Важная особенность этого возраста – формирование активного, самостоятельного мышления. В этот период происходит формирование навыков логического мышления, а затем и теоретического мышления, развивается логическая память. Активно развиваются творческие способности подростка и формируется индивидуальный стиль деятельности, который находит свое выражение в стиле мышления. При значительной склонности к романтичному у подростков более реалистичным и критичным становится воображение. В данный период бурно развиваются чувства подростков. Но их эмоциональные переживания неустойчивы, ранимы, подвержены влиянию окружающей среды. Именно на этом фоне происходит формирование мировоззрения подростков, их нравственных убеждений и идеалов [4, с 91].

Заметное развитие в этот период приобретают волевые черты характера – настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности. В отличие от младшего школьника подросток способен не только к отдельным волевым действиям, но и к волевой деятельности. Он часто уже сам ставит перед собой цели, сам планирует их осуществление. Но недостаточность воли сказывается, в частности, в том, что, проявляя настойчивость в одном виде деятельности, подросток может не обнаруживать ее в других видах. Наряду с этим подростковый возраст характеризуется

известной импульсивностью. Порой подростки сначала делают, а потом подумают, хотя при этом уже осознают, что следовало бы поступить наоборот.

В психофизиологическом плане подростковый период характеризуется бурными гормональными изменениями, интенсивным ростом тела, резким удлинением конечностей; подростки жалуются на возникшие в это время головокружения, тошноту, усталость, потливость. Естественно, меняется общий фон настроения: подросток становится раздражительным, любое слово, жест, интонация, сопровождающие замечание или поступок родителей может вызвать слезы, вспышку гнева или агрессию у подростка. Часто подросток становится настоящим бунтарем, он борется за физическое и психологическое отделение от родителей, за свою независимость, становится скрытным, в квартире все чаще старается уединяться, у него появляются свои секреты. Он подолгу, зачастую ночью, говорит по телефону и очень сердится, если кто-либо мешает ему. Он не принимает советов от родителей и с трудом переносит любое вмешательство в свою жизнь. Кроме того, подросток буквально «тонет» в агрессивных импульсах, которые часто направлены на своих братьев, сестер, родителей, учителей [5, с. 77].

Длительность подросткового периода часто зависит от конкретных условий воспитания детей, от того, насколько велик разрыв в нормах и требованиях, предъявляемых к ребенку и взрослому. Здесь важно подчеркнуть одно обстоятельство. Мы говорим о подростке, характеризуя наиболее общие, типичные черты его облика. Между тем есть и проблема индивидуальных различий. Так называемого среднестатистического подростка реально не существует. Больше того, разговоры о подростке без учета того, мальчик он или девочка, беспредметны. Общие закономерности подросткового возраста проявляют себя через индивидуальные вариации, зависящие не только от окружающей подростка среды и условий воспитания, но и от особенностей организма или личности [6, с. 57].

По мнению А.А.Реан, главное в данном периоде – это выход ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества [7].

Интересна точка зрения К.Леви, о том, что подросток находится в положении маргинальной личности. Подросток больше не хочет быть в сообществе детей и в то же время знает, что он еще не взрослый. Характерными чертами поведения маргинальной личности являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним оценкам и суждениям [8].

Л.И.Божович с соавторами описали характерный для подростка «аффект неадекватности» – бурную, неуправляемую реакцию ребенка, несоответствующую по выраженности вызвавшему ее поводу. Их исследования показали, что в основе «аффекта неадекватности» лежит несоответствие самооценки, как правило, низкой, уровню притязаний. «Устранение аффекта неадекватности требует индивидуального подхода к каждому конкретному учащемуся, но при этом надо иметь в виду два основных пути решения проблемы: либо помочь ученику успешно усваивать школьные знания, умения и навыки, либо понизить уровень притязаний и самооценку до наличных возможностей» [5, с. 341].

Возрастные особенности в поведении детей не нужно специально открывать; они всегда наблюдались в жизни, взрослые о них знали и разумно учитывали в ходе воспитания. Естественно, ученые и писатели много раз пытались объяснить данные феномены подросткового возраста. В обыденном сознании и в психолого-педагогической литературе стало традиционным обозначать этот возраст в терминах «трудный», «критический», «конфликтный» и т.п. При этом до сих пор не изжито мнение, что причина кризиса – в физиологических изменениях подростков. Отсюда зачастую дается узкое определение подросткового возраста в качестве пубертатного периода, где главную роль играет половое созревание. Однако в фундаментальных работах отечественных исследователей показано, что половое созревание, как и другие изменения, связанные с развитием организма, несомненно, оказывают свое влияние на развитие ребенка, но, во-первых, это влияние опосредовано отношениями подростка к окружающему миру, сравнениями себя со сверстниками и взрослыми; во-вторых, не биологические особенности являются определяющими в развитии растущего человека как личности, а его выход на качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется его сознательное отношение к себе как члену общества [6, с. 65; 13, с. 108; 15, с. 49].

Психологические особенности подросткового периода подробно исследованы, список публикаций по этим проблемам очень велик, поэтому нет необходимости более подробно персонифицировать его. Однако хотелось бы отметить, что все авторы сходятся на том мнении, что переход от детства к взрослости протекает, как правило, остро и порой драматично, в нем наиболее выпукло переплетены противоречивые тенденции социального развития. При этом, выступая как важный период развития личности, подростковый возраст представляет собой не единовременный акт, а сложный период в процессе личностного развития, отличающийся разноуровневыми характеристиками. Таким образом, все сводится в конечном счете к тому, что подростковый возраст насыщен всякого рода отклонениями

в поведении, и эти отклонения с позиций взрослых, нелепы, нетерпимы, нелогичны и непонятны. В сущности, если расценивать эти особенности подросткового возраста с позиций «нормы – не нормы», то следует понимать ненормативность в их поведении как норму, и в этом случае возникает необходимость концентрировать внимание на отдельных видах отклонений, которые, во-первых, в определенные периоды развития общества и государства становятся опасными в силу тяжести и распространенности, а, во-вторых, являются предметом исследований психотерапевтов и психокорректоров. Речь идет о повышенной агрессивности подростков, жестокости, немотивированности действий и поступков, выражающихся в преступлениях, уходе от действительности и т.д.

Литература

1. Немов Р.С. Психология. – Т.1. – М.: Владос, 1990.
2. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6 – 20.
3. Невский И.А. Трудный успех. – М.: Просвещение. 1981. -112 с.
4. Леви К.С. Нестандартный ребенок. – М.: Знание, 1989. – 254с.
5. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: учебное пособие для учителей и родителей. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. -320 с.
6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности /Под ред. Д.И.Фельдштейна. – 2-е изд. – М.; – Воронеж, 1997.
7. Реан А.Н. Психодиагностика в педагогическом процессе. – СПб., 1996. -258 с.
8. Леви К.С. Нестандартный ребенок. – М.: Знание, 1989. – 254с.

*Бекенова А.,
Карабалина А.А.
(Казахстан Республикасы, г. Ақтобе,
Казахско-Русский международный университет)*

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Эмоциональный интеллект является важной стороной познавательных способностей человека. В этом комплексном явлении отражается представление о взаимодействии качественно различных путей познания окружающего мира. Несмотря на то, что в последние два десятилетия к этому конструкту приковано пристальное внимание исследователей, закономерности его развития остаются до конца не выясненными.

Развитие эмоционального интеллекта на различных этапах онтогенеза следует анализировать с точки зрения новообразований интеллектуальной и эмоциональной сферы, характеризующих тот или иной возраст.

Во-первых, необходимо определить специфику понятия эмоционального интеллекта и его соотношение с понятием общего интеллекта. Несмотря на то, что некоторые общепсихологические теории направлены на решение этой проблемы, вопрос о соотношении различных видов интеллекта по-прежнему остается дискуссионным.

Во-вторых, нужно ответить на вопрос о том, существует ли специфическая периодизация развития эмоционального интеллекта. При этом разделение эмоционального и рационального способов познания социальной действительности, принятое в некоторых теориях психического развития, может привести к потере своеобразия предмета исследования. Поэтому необходимо определить соотношение явлений общего интеллекта и эмоционального интеллекта в онтогенезе и возможности использования известных периодизаций когнитивного развития.

В-третьих, важно определить факторы развития эмоционального интеллекта на различных возрастных этапах. Необходимо рассматривать эти факторы как единую систему и определить, какие из них потенциально могут служить основой для целенаправленных психолого-педагогических усилий по формированию определенных структур и механизмов эмоционального интеллекта.

Перефразируя известное выражение Г. фон Эббингауза о психологической науке, можно сказать, что понятие эмоционального интеллекта имеет долгое прошлое, но короткую историю. Термин «эмоциональный интеллект» впервые использовали Д. Мейер и П. Сэловей, предложив и первую модель этого конструкта в 1990 году [15]. Они рассматривают эмоциональный интеллект как способность воспринимать, выражать, понимать и объяснять эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, регулировать собственные эмоции и эмоции других. Очевидно, что круг явлений, который стал основой данной модели, привлекал внимание исследователей задолго до того, как получил интерпретацию в отдельной концепции.

Можно выделить три линии развития представлений об эмоциональном интеллекте до его выделения в самостоятельный конструкт. Во-первых, это исследования взаимодействия

интеллектуальной и эмоциональной сторон психической деятельности. Проблема единства интеллекта и аффекта стала одним из центральных вопросов в исследовании сознания в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов. Л.С. Выготский рассматривал единство эмоциональных и мыслительных процессов как «краеугольный камень» психического развития [3]. Интеллект, аффект и их взаимовлияние рассматривается как динамическая система, при этом каждому этапу развития мыслительных функций соответствует своя стадия развития эмоциональных процессов. Именно баланс этих психических процессов рассматривается некоторыми исследователями как важный фактор психического здоровья и благополучия развития личности [13]. С.Л. Рубинштейн указывал на единство эмоционального и рационального в мыслительном процессе [9]. Место эмоциональных и мотивационных явлений в структуре мыслительной деятельности охарактеризовал А.Н. Леонтьев [5]. Наследие деятельностного подхода получило свое развитие в исследованиях эмоциональной регуляции мыслительной деятельности, проведенных О.К. Тихомировым и его коллегами [2; 13].

Второй блок исследований, предшествовавших развитию самостоятельных концепций эмоционального интеллекта, относится социальной психологии общения. Общение как явление, которое объединяет процессы коммуникации, интеракции и социальной перцепции, предполагает ориентацию коммуникатора в эмоциях реципиента и понимание собственных эмоциональных состояний. Общения с точки зрения выражения и понимания эмоций исследовали П. Экман, М. Аргайл, А. Пиз, К. Бердвистл, Д. Майерс, А.А. Леонтьев, В.А. Лабунская и др.

Предметом исследований третьего направления, благодаря которому сформировалось понятие эмоционального интеллекта, стали специфические виды интеллекта, рассматриваемые как фактор успешного выполнения определенных видов деятельности, связанных с общением. При этом эффективность взаимодействия с окружающими не связывалась исследователями с общим интеллектом, абстрактным или понятийным мышлением. Так, Э.Л. Торндайк первым предложил концепцию социального интеллекта, понимая под этим термином специфическую познавательную способность, обеспечивающую успешное взаимодействие с людьми за счет прогнозирования их поведения. Г. Олпорт заявил о необходимости отличать социальный интеллект от оперирования понятиями, указывая на автоматический характер вынесения суждений о поведении окружающих. Р. Стернберг рассматривал проявления социального интеллекта в использовании общего интеллекта для решения задач социальной адаптации. Г. Айзенк критиковал представления о социальном интеллекте как средстве приспособления к социальной действительности, но придерживался идеи о большем объеме понятия социального интеллекта по сравнению с понятием биологического интеллекта. Эти виды интеллекта Айзенк соотнес с существующими способами диагностики интеллектуальных способностей [1]. При этом большинство исследователей социального интеллекта (Дж. Гилфорд, Х. Гарднер и др.) относили понятие эмоционального интеллекта к сфере социального [11].

На вопрос о суверенитете эмоционального интеллекта положительно отвечают Д. Мейер, П. Сэловей и Д. Карузо. В результате анализа данного понятия, проведенного Д.В. Ушаковым, была показана его специфика по сравнению с понятием социального интеллекта, что позволило исследователю рассматривать эти два конструкта как пересекающиеся области [13].

Обобщая современные исследования, Р. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер и Д. Люсин выделяют два подхода к пониманию эмоционального интеллекта [8]. Смешанные модели интерпретируют эмоциональный интеллект как психическое явление, имеющее и когнитивную, и личностную природу. При диагностике эмоционального интеллекта в данном случае исходят из связи этого явления с адаптацией к реальной жизни и проводят ее с помощью самоотчета. В моделях способностей эмоциональный интеллект определяется как совокупность способностей, выявляемых тестами, предполагающими оценку правильности ответов. Авторы, представившие эту модель, ставят эмоциональный и социальный интеллект в один ряд с другими видами интеллекта (Д. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д.В. Ушаков).

Второй подход более точно определяет место эмоционального интеллекта в структуре познавательной деятельности, что позволяет соотнести возрастные особенности его развития с периодизацией развития мышления и интеллекта в целом. Таким образом, взгляд на эмоциональный интеллект как один из компонентов способности человека к обобщенной и опосредованной познавательной деятельности должен быть более эффективным в исследовании развития этого вида интеллекта.

Поскольку эмоциональный интеллект можно рассматривать в системе интеллектуальных способностей субъекта, необходимо остановиться на возрастных особенностях развития познавательных функций, характерных для периода обучения в вузе.

В большинстве случаев время студенчества затрагивает этапы юности и ранней зрелости. По междисциплинарной классификации, в возрасте от 16 до 25 лет молодые люди проходят через

ювенильный период и период юности [7]. Согласно Э. Эриксону, в возрасте двадцати лет субъект переходит из подросткового периода в возраст ранней зрелости. Д.Б. Эльконин связывает данный этап развития с возрастающим значением учебно-профессиональной деятельности, которая в это время приобретает характеристики ведущей деятельности.

На основе анализа существующих периодизаций когнитивного развития попытаемся выделить особенности, характерные для периода студенчества.

Начиная с подросткового возраста, интеллектуальное развитие традиционно связывают с завершением формирования абстрактного мышления. Ж. Пиаже завершает свою периодизацию развития интеллекта стадией формальных операций [6]. Ее основными особенностями является способность к формулированию и проверке гипотез при их систематической оценке с позиций логических правил. Кроме того, подростки более эффективно используют отдельные компоненты обработки информации благодаря произвольному овладению когнитивными процессами и завершению формирования высших психических функций на основе натуральных (Л.С. Выготский; А.Н. Леонтьев). Формируется и более полная база знаний о себе и окружающем мире. Познавательные интересы подростков в большей степени сосредоточены на окружающих людях и самих себе, хотя понимание себя все еще связано с большой долей эгоцентризма и искажает косвенное понимание других [4].

Однако вопрос о когнитивном развитии после подросткового возраста является более дискуссионным. Предположение о том, что интеллектуальные способности достигают максимума в возрасте около 20 лет, было опровергнуто эмпирическими данными, что привело к ряду исследований развития мышления за пределами стадии формальных операций. У. Перри в своем классическом исследовании изменений мышления у студентов выделил новые этапы развития интеллектуальных способностей. На более ранней стадии студенты интерпретировали жизненные события и опыт, приобретаемый при обучении, в дуалистических терминах, считая, что любое знание однозначно является либо истинным, либо ложным. После столкновений с противоречивыми мнениями и фактами студенты постепенно приходили к терпимости ко многим конкурирующим точкам зрения. Таким образом, развитие интеллекта в период ранней зрелости характеризуется переходом от базового дуализма к концептуальному релятивизму, что является основой для самостоятельного выбора идей и убеждений [4].

К. Ригел также указывал на способность понимания противоречий как на важное когнитивное новообразование в начале этапа зрелости. Он выделил стадию диалектического мышления, которая следует за стадией формальных операций. Г. Лэйбови-Виф подчеркивает значение практического опыта решения сложных социальных проблем, столкновения с различными точками зрения для становления когнитивной зрелости.

Некоторые исследователи не видят в интеллектуальных особенностях ранней зрелости качественно новую ступень развития, но при этом указывают на изменение характера использования инструментов формального операционного мышления. У. Шейо описывает взрослый возраст как период достижений, в течение которого субъект применяет свой интеллектуальный потенциал, сформировавшийся в предыдущем периоде приобретений. Р. Кеган и Дж. Левинджер указывали также на значение развития смысловых систем в использовании субъектом собственного интеллектуального потенциала в ранней зрелости.

Таким образом, вне зависимости от своей теоретической ориентации исследователи отмечают своеобразие интеллектуального развития в период студенчества. Интеллектуальные изменения этого этапа подготавливают студента к будущей профессиональной деятельности благодаря использованию его мыслительных возможностей в решении сложных практических задач. При этом объектом познания становится социальная реальность, многообразная и противоречивая по своему характеру. Эти данные необходимо использовать для определения потенциала развития эмоционального интеллекта в учебной деятельности студента.

Конструкт эмоционального интеллекта долгое время не фигурировал в психологических исследованиях, направленных на усовершенствование методики преподавания. Классическое образование в большей степени сосредоточено на формировании общих интеллектуальных способностей, которые долгое время считались залогом дальнейшей профессиональных и жизненных успехов. Однако исследования связи общего интеллекта с карьерными достижениями показали, что не для всех сфер профессиональной деятельности общий интеллект является ключевым фактором эффективности.

Развивая идеи Д.В. Ушакова об отличиях рациональной переработки информации от эмоциональной, можно выделить два класса ситуаций профессиональной деятельности по преобладающей стратегии познания. Ситуации первого класса связаны с задачами, требующими максимальной точности ответа. Высокая точность достигается за счет аналитической сукцессивной

обработки большого объема информации. Такие задачи предполагают наличие правильного варианта ответа и решаются благодаря механизмам рационального интеллекта. Второй класс ситуаций включает задачи, требующие мгновенной оценки компонентов задачи и быстрого решения. Симультанная переработка информации необходима в случаях дефицита времени, а также при ориентации в сложных условиях, принципиально недоступных для логического анализа. Такими характеристиками обладает большинство ситуаций совместной деятельности, руководства и организационной деятельности, деловых переговоров и принятия решения в процессе общения. Поэтому эмоциональный интеллект как инструмент познания приобретает особое значение для представителей социэкономических профессий, для которых ориентация в эмоциональном состоянии окружающих и учет собственных эмоций является одним из инструментов взаимодействия с объектом труда – другими людьми, группами людей и социальными процессами. Однако «эмоциональная информация» может быть не менее важной и для представителей других профессий, но в данном случае ее обработка не совпадает с основными трудовыми задачами.

Для развития эмоционального интеллекта у студентов различных специальностей программа профессиональной подготовки должна включать в себя ряд специфических компонентов. Во-первых, широкие возможности для формирования навыков эмоционального познания представляет вузовская практика. В ходе практики необходимо предоставить студенту возможность знакомства с разнообразными ситуациями профессионального общения и взаимодействия. Как было показано выше, опыт собственного участия в данных ситуациях является важным фактором развития диалектического мышления. Признание гибкости, многовариантности оценок социальной действительности, по нашему предположению, готовит студента к использованию возможностей эмоционального познания ситуации в случаях, когда рациональное познание не является эффективным. Поэтому целенаправленное наращивание опыта участия в разнообразных социальных ситуациях, соответствующих реальным профессиональным задачам, можно считать одной из важных задач вузовской практики.

Во-вторых, в аудиторную и самостоятельную работу необходимо включать задания, сформированные по методу конкретных ситуаций (case-study). Учебные ситуации должны предполагать использование как рационального, так и эмоционального способа познания при решении. Задания, предлагаемые студенту в ходе профессиональной подготовки, могут включать оба класса ситуаций пропорционально значимости этих ситуаций в реальной трудовой деятельности. Создать условия для применения эмоционального интеллекта можно путем ограничения времени для решения задания, что делает аналитический путь решения заведомо неэффективным. Второй вариант – подбор заданий, решение которых с трудом поддается вербализации («невозможно объяснить, но можно понять») и поэтому требует целостного эмоционального «схватывания» в противовес логическому рассуждению.

Большим потенциалом обладает и тренинговый метод. Тренинг дает возможность взглянуть на моделируемые ситуации с разных точек зрения. Подобная децентрация является одним из ключевых факторов формирования эмоционального интеллекта.

Для оценки эффективности формирования эмоционального познания в учебном процессе вуза необходимо решить вопрос о переносе приобретенных навыков использования эмоционального интеллекта на другие профессиональные и жизненные ситуации. Мы считаем, что возможность этого переноса является ключевой характеристикой данной формы познания благодаря ее свойствам обобщенности и опосредованности. По этой причине учебные задачи и тренинговые занятия обладают потенциальной эффективностью для развития эмоционального интеллекта и его применения в реальной деятельности.

Эмоциональный интеллект играет важную роль в успешности профессиональной деятельности. Особое значение эта форма познания, в противовес рациональному интеллекту, имеет для представителей социэкономических профессий. Поэтому целенаправленное формирование различных компонентов эмоционального интеллекта студентов представляется важной задачей профессиональной подготовки.

Анализ исследований по проблеме развития эмоционального интеллекта показал, что данный вид интеллекта имеет качественную специфику по сравнению с другими видами познания (рациональным интеллектом), но подчиняется общим закономерностям интеллектуального развития. На этапе ранней взрослости во время обучения в вузе основой для развития эмоционального интеллекта становится разносторонний социальный опыт и способность к диалектическому мышлению. Эти факты необходимо учитывать при построении программ развития эмоционального интеллекта в учебном процессе, включенных в вузовскую практику, а также обучение по методу конкретных ситуаций и использование тренингового метода.

Литература

1. Айзенк Г.Ю. Понятие и определение интеллекта // Вопросы психологии. 1995. № 1. – С.111-131.
2. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: Изд-во МГУ, 1980.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство “Лабиринт”, М., 1999.
4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2008.
5. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика -Пресс, 1994.
7. Психология развития / под ред. Т.Д. Марцинкоской. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
8. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3-26.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство “Питер”, 2000.
10. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0): Руководство. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
11. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
12. Тихомиров О. К. Психология мышления. – М: Изд-во МГУ, 1984.
13. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерения, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2004.
14. Холмогорова А., Гаранян Н. Эмоциональные расстройства и современная культура на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств // Московский психотерапевтический журнал, 1999, №2, с. 61-90.
15. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 9. 1990. P. 185-211.

*Бердібаева С.Қ., Файзуллина А.К., Сыздықова А., Ахатай Д.
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті)*

ҚАЗІРГІ ЗАМАНАУИ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР БАҒЫТЫ (Шет елдік зерттеулер деңгейінде)

Бұл мақалада шет елдік зерттеу бағытын талдау арқылы әлемдік психологиядағы жаңалықтармен танысып, қазіргі жаңа психологияның күйін тану және оларды көпшілік ғылыми қауымға таныстыру. Психология ғылымының қазіргі әлемдік жетістіктері мен кәсіби бағыттағы зерттеулері ғылыми іссапар негізінде қатысқан конгресстер мен конференциялар арқылы талқыланады.

Әлемдік деңгейдегі шет елдік конгресс, конференциялар әртүрлі саладағы психологтарды біріктіріп, методологиялық деңгейде психологияның соңғы зерттеу жетістіктерімен бірге бөлісу ғана емес, әрі әлемде болып жатқан оқиғалар мен жағдайларды да құнды бағалап сол бағытта зерттеулер жүргізуге стимул береді.

Азия құрлықтарындағы ғылыми зерттеулерді талдай отырып, өзіміздің зерттеулердің бағытын анықтауда әлемдік ғылыми психологиялық зерттеулер бізге не берді? Жапониядағы психологияның даму бағыты қандай? Деген ойлармен бөлісеміз.

Әлем психологиясы Жапонияда, Йогогамада 2016 жылы 24-29 шілде аралығында психологиялық ғылымдардың халықаралық одағының қолдауымен 31-әлемдік психологиялық конгреске жиналды (ICP 2016). Конгресстің тақырыбы: «Гармониядағы әртүрлілік: психологиядан көзқарас».

Жапония елінен 39%, Қытайдан 11%, Европа елдерінен 17%, Солтүстік Америкадан 9%, Латин Америкасынан 2%, Африкадан 2.4%, Орта Шығыстан 2%, Тынық мұхиты елдерінен 2.5% ғалымдары қатысты. Барлығы 7897 ғылыми зерттеулерді құрады. Осы көрсеткішті әр мемлекет бойынша қарастырсақ әсіресе өзімізге таныс мәселен ТМД елдері бойынша Армениядан-1, Әзербайжан-1, Белоруссиядан-1, Қазақстаннан-89, Латвия-2, Ресей-149, Украина-8, Өзбекстан-4 міне осы көрсеткіштер көп жағдайды айтып тұр. Ресейден кейін тұрған қазақстандық зерттеулердің осы әлемдік конгрессте 89 мақала болды, біздің мемлекетіміздегі ғылыми зерттеулердің деңгейін көрсетті.

Конгресс күнделігіне оралсақ адамзаттың келелі мәселелерін көреміз. Біздің әлемдегі әртүрлілікті әрі пайдалы, әрі мәселелі деп қарастыруға болады. Әсіресе бұл әртүрлі жағдайларды этнос және мәдениет, денсаулық сияқты сұрақтардың ішіндегі әртүрлілікпен арақатыстыруға болады. Сонымен қатар психологияның әр салаларының арасында да әртүрлілікті көреуге болады. «Бірге өмір сүрейік» ұғымы осы әлемдік конгресстің (ICP 2016) негізін қалады.

Психология қазіргі қоғам алдында тұрған гармониялық мәселелерді шешуге себепші болып ары қарай дами береді деген сенімде конгресс өз жұмысын атқарды. Конгресс өткен Япония елі әрі гармонияны, әрі әртүрлілікті көрсете отырып шығыс және батыс мәдениетін жеңу ғана емес, өзінің қайталанбас тарихымен, дәстүрлер мен жаңа заманды интеграциялайды.

Конгреске әдейі құрметпен шақырылған психологиялық ғылымдардың халықаралық одағының (IUPsyS) президеті профессор Saths Соорегмен тағы да кездесудің сәті түсті, Кейптауннан кейін Швеция және Париждегі Еуропалық конгрестерде кездескенбіз. Бірінші рет Африка континентінде

болған «Психология адамзатқа қызмет етеді» атты әлемнің 103 мемлекеті қатысқан 30-әлемдік психологиялық конгресс Оңтүстік Африка мемлекетінде, Кейптаун қаласында 2012 жылы 22-27.07. аралығында өтіп, келесі эстафетаны осы Жапон мемлекетіне тапсырған салтанатының куәсі болғанбыз, 4 жыл өте шығып Жапонияға келдік.

Saths Cooper өзінің «Психология және адам құқығы үйлесімді бола ала ма?» атты жолдауын конгресске арнады. Психологияның әлемдік конгресі өзінің керемет тарихына ие, бірінші конгресс Парижде 1889 жылы өтті.

Конгресс психологияның 63 бағыты бойынша жұмыс жасады, кейбіреулерін атасақ, олар: агрессия және просоциальды мінез-құлық, қартаю, өнер, клиникалық психология, мінез-құлық психологиясы, когнитивті роботтехника, экологиялық контекстер, білім және мектеп психологиясы, отбасы және қоғам, адами қатынастар, өнеркәсіп және ұйымдастыру психологиясы, кедейшілік, психобиология, дін және руханилық, әлеуметтік ми.

Әлем ғалымдары өз зерттеулерін таныстырды, солардың ішінде келесі зерттеулерді атап өтейік, құқық және психология, когнитивті неврологияның жаңа көкжиектері, психология және медиатехнологиялар, әлеуметтік таным және миндальды дене мен аутизм, ойындар теориясы және стратегиялық ойлау, когнитивті үздіксіздік: толық арнайы ақыл-ой қабілеттерінің патшалығы, әртүрлі мәдениеттегі әлеуметтік нормалар күші, әлеуметтіліктің эмоциялық негіздері, тәуелсіздік пен қолдаудың арасындағы баланста жету, телеоператор роботтарға адаптация, адам мен приматтардың мәдени табиғаты жайлы: біздің мәдени таным мен имитациялардың сәйкестігін, эволюциясын түсіну. Міне әлемдік психология өз зерттеулерін адамзатқа арнап осындай бағыттарда дамуда. Кейбір зерттеулерге тоқтала кетейік

«Сырттан меңзеу білім беру бағытынан бағдарламаны дайындау бойынша оқытушыларды дайындау» зерттеуінің мақсаты оқытушыларды дайындайтын бағдарламаның нұсқауларын жасау болды. Оқушылардың ақыл ойы адамның табиғаты туралы көп білу жағдайына көңіл қойылады. Оқу жылының бірінші семестрінде 4 курс студенттеріне көркем білім беру мен жапон бағдарламасына оқыту қатыстырылды, бұл бағдарламада эстетикалық тәрбие, ерекше қажеттіліктері бар балалар үшін өнер, білім беру философиясы мен этика, мамандық ілімі бағдарламасы берілді.

Зерттеуде сапалы әдістер қолданылды, сырттан меңзеу бағдарламасы ұғыну, терең тыңдау, әңгімелесу, диалогпен бірге тәжірибе алмасу, әлемдік техникалар, кафе, сурет салу және журналдар қолданылды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей сырттан меңзеу білім беру бағдарламасы зейінді, түсінуді, эмоциялық өзіндік реттеуді, бірге әсерленуді, өзін және басқаларды қайғыру, мадақтау әрекеті, өзін оқытуды трансформациялау оқытуды тереңдетіп, ішкі күштер мен дағдыларды дамытады.

Осы бағыттардың арқасында оқушылар зорығуды, сыныптағы климатты жетілдіруді, кеңейтуді үйренеді сөйтіп ақыл мен тәнді тыныштандырады, идеялармен оқуды алмастыруға жүректерін ашады. Сырттан меңзеу бағдарламасы студенттер үшін мінез-құлық моделін құра отырып даналыққа алып келеді.

«Білім берудегі теңсіздік және ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолданудағы жаңа күрестер»-бұл зерттеуде ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың қолданудың арқасында жастардың арасында пайда болған теңсіздікті шешуге бағытталған. Қазіргі жастар «сандық аборигендерге» айналды, тек ғана әлеуметтік желелілер ғана емес қоғаммен байланысып басқа ақпараттарға қол жеткізу ол да бір мәселе болып отыр олар барлық жастарға қол жетімді емес, сондықтанда ақпараттар технологиясын қолдануда теңсіздік туындайды. Міне осы жағдайды зерттеудің мәнділігін көрсетеді.

«Білім беру лидерлері және инновациялық бағдарламаларға қатысатын мұғалімдердің мотивациясы»- (Греция), Гректің білім беру саясаты педагогтардың оқытушылардың кәсіби дамуы мен жоо деңгейін көтеруге негіз болатын менеджерлермен, білім саласының жетекшілерімен ынтымақтасуды ұсынады. Білім беру түріндегі инновациялық бағдарламалар оқытушылардың кәсіби дамуының бір бөлігі.

«Ақыл-ой мәселесі: деменциямен ауыратын адамдарға көмектесетін жағымды психология мөлшері ретінде»- Зерттеуде әлемде деменциямен ауыратын адамдардың екі есе көбейгені туралы айта отырып, сол ауыратын адамдардың отбасы мүшелерінің қиналғаннанпсихикалық денсаулықтарының нашарлауына байланысты зерттеу жүргізілген. Алайда зерттеу барысында сол ауруларды күтетіндердің өздеріне разы болып қанағаттану сезімі мен мақтаныш сезімі де оянатынын айтады. Зерттеуші нәтижесінде жағымды нәтижелердің концептуальды моделін жасайды

«Мәдениеттерді эмпирикалық интеграциялау жолымен ұзақ өмір сүру психологиясы» – Зерттеуде өте ұзақ өмір сүрудің жолдары барлық адамзат баласы үшін маңызды болып отыр. Қытайда өмір бойы осы сұрақпен айналысады. Дәстүрлі тәсілдердің психологиялық салдары жайлы эмпирикалық мәліметтер алынған. Зерттеуге қатысқан екінші зерттеу тобына ешқандайда дәстүрлі тәсілдерді қолданбай-ақ ұзақ жасаушылар қатысады. Олардың негізі гедонистік қабілеттері ең негізгі

психологиялық сипаттама болып табылады. Мәдени факторлардың да қаншалықты әсер ететіні зерттеледі

«Гармония мен әркелкілік арасындағы өмірлік жас: ұрпақ, қартаю және мәдени вариациялар. XXI ғасырдағы әлемдегі психология үшін ауқымды пайдалылық»- Зерттеуде келесі жағдайлар анықталады. Өмірлік жас гармония мен әркелкіліктің арасындағы зорығуға тамаша мысал бола алады, ол үш деңгейді қамтиды: ұрпақтар арасындағы қатынастар, қартаюдың жеке бір процестері және мәдениетке сай жасқа қарай қатынастардың вариациялануы. Осы үш деңгей психологияның үш саласымен тығыз байланысты: әлеуметтік, даму және мәдениаралық.

Осы келіспеушілік немесе зорығу XXI ғасырдың саясаты мен адамдарымен байланысты. Осы мәселелер қартаюдың индивидуалды психологиясымен байланысты талданады. Барлық әлемде жасқа байланысты қартаюдағы мәдени вариацияларды қалпына келтіреді.

«Мидың қартаюы және таным: уақыт не дейді және нені күтеміз не естіміз келеді»- Зерттеуде келесі мәліметтер алынған. Ми мен таным жасқа қарай өзгереді. Сол өзгерістер барысы адамдарда ғана емес мидың барлық облысында және когнитивті процестерде айырмашылығы болады, ал дифференциалды механизмдердің өзгерістері түсініксіз болып отыр. Тамырлардың, метаауруға тәуе -келдің жақындауы, суық тию, стресстер, кислородтың аккумуляциясымен байланысты көптеген факторлар қартаю барысын өзгертеді. Ми мен танымның арасындағы қартаюға байланысты өзара байланыс көп факторларға тәуелді, оны бір ғана зерттеу шеше алмайды. Қартаю процесіне сақтықпен араласу керек, сақ оптимизм қажет.

Сонымен шет елдік зерттеулер бағытын талдай келе бізде өз елімізде әлеуметтік сфералардың барлық мәселелерін және адамзат баласы алаңдап отырған зерттеулерді көбейту мәселесін түсінеміз. Көптеген инновациялық зерттеулермен таныса келе өзіміздің де инновациялық әлеуетімізді көтере аламыз.

Жапонияда өткен конгресте тыңдаған баяндамалар бірінен бірі өтіп өте қатты қызығушылық тудырады. Зерттеулерден әлемдік психологиядағы зерттеу жаңалықтары мен адамдарға ортақ мәселелерді көреміз.

Әдебиеттер

1. Бердібаева С.Қ. Білімдер экономикасы және инновациялық процестер (шет елдік конференция тәжірибелерінен). \\\ Профессор С.М. Жақыповтың 66 жасына арналған Білім берудегі тұлғаның бәсекеге қабілеттілігі, дамудың заманауи бағыттары атты халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция материалдары.- 29.04.2016.- 12-16 бб.
2. www.ICP 2016

*Бикадамова А.К., Тоқсанбаева Н.Қ.
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,
аль-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті)*

ӘРТҮЛІ ФАКУЛЬТЕТТЕРДЕ ОҚИТЫН СТУДЕНТТЕРДІҢ СТРЕССТІК КҮЙЛЕРІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Бүгінгі таңда психология ғылымында стресс мәселесін жан-жақты зерттеу ерекше орын алып отыр. Қазіргі кезде елімізде психологиялық әдебиеттерде студенттердің стресстік реакциясының көріну ерекшеліктерін зерттеуге байланысты ғылыми-эксперименттік жұмыстар қатары көбеюде.

Психологиялық тәжірибе – бұл экспериментті жүргізушінің ұйымдастыруымен және зерттелуші психикасының ерекшеліктерін анықтауға бағытталған, зерттелуші мен зерттеушінің бірлескен әрекеті.

«Оқитын адамдар емделеді» деп европалық ғалым Тренкамп айтып өткен екен. Бір қарағанда қызық ой болғанымен, зерттеуге өте өзекті мәселе болып табылады.[5]. Ондай тұжырымға студенттер арасында алғаш өткізіп көрген неміс ғалымдары Reschke&Schroder стресс бойынша экстресс(жедел)-тесті, Т.А.Немчиннің нервті-психикалық қысым шкаласы сауалнамасының нәтижелерін көргеннен кейін келдік. Және тағы байқағанымыз зерттеу нәтижесінде сессияға дейінгі кезеңнің өзінде 30% студенттер стресс күйін кешетінін байқадық.

Әрқайсымызға белгілідей, депрессия сияқты психикалық күйлер мен мазасыздық күйлер ұзақ мерзімдегі стресстің салдарынан болады. Бұл әсіресе стресстің жоғары деңгейіне ұшырайтын студенттердің арасында жиі кездеседі. Бірақ студенттік өмірдің қай аспектілері стрессті туғызады? Бүгінгі таңдағы студенттер бір-бірінен ерекшеленетін аспектілерден тұратын әртүрлі мамандыққа оқытатын факультеттерге түседі. Осы жерде гуманитарлық мамандыққа оқып жүрген студенттер мен жаратылыстану ғылымдарының мамандықтарына оқитын студенттердің арасындағы стресс факторларының арасында айырмашылық бар ма деген сұрақ туындайды. Бұл сұрақтар шынайы жүргізілген тесттерден кейін эпирикалық түрде зерттелді.

Ондай зерттеу жүргізу үшін ең алдымен әдебиеттерге шолу жасап, көптеген ғалымдардың әдістемелерін, бағыт-бағдарларын негізге ала отырып өзімізге сәйкес әдістеме таңдауымыз керек. Стресске тән ғылыми әдебиеттерді зерттеу кезінде бірегей концепция жоқ екені тез анықталады. Керісінше, стресстің әртүрлі концепцияларын зерттейтін әртүрлі пәндерден туындайтын түрлі концепцияларды табуға болады. (Кокс, 1980, Грейф, Бамберг и Семмер, 1991, Лазарус и Фолькман, 1984, Леви,Андерсон, 1975; Selye, 1976). Бірақ стрессті ортақ көзқарастар тұрғысында қарастыра келе оның диапазонына сай келетін бір сәйкестікті байқадық. Ол адамның қоршаған ортасына бейімделуіне байланысты екені. Стрессті зерттеу адам мен оның қоршаған ортасына деген қарым-қатынасын қиындататын аспектілерді қозғайды. Лазарус пен оның әріптестерінің (Лазарус, 1966; Лазарус , Фолькман, 1984) трансакциялық моделі психологиялық стрессті зерттеуде шешуі роль атқарады.

Лазарустың стресс трансакциялық моделі.

Авторлар стрессті «адам өзінің тыныштығына қатер төндіретін күй » ретінде бағалайды деп анықтайды. [4]. Бұл анықтама стрессті индивид пен оның ортасы арасындағы байланыс ретінде қарастырады. Бұл қатынас адам бойындағы жеке күштері қалыптан тыс жұмсалған жағдайда стресс пайда болады деген. Ғалымдардың орталықтарында танымдық баға беру үдерістерінде жағдаяттарды жеке стресстің маңыздылығына қарай бағалау мен (бастапқы бағалау) стрессті жеңуде пайда болған дағдыларды бағалау (қосалқы бағалау) нәтижелерінің айырмашылықтарын анықтайды.

Бұл екі үдерісті кезек- кезек және бір мезетте орындауға болады.

Негізі сұраққа жауап алу үшін студенттер үшін әсіресе стресстік боп табылатын жағдаяттарды білу маңызды.

Студенттердің нақты өмірлік жағдаяттарын қарастыру стресстік жағдаяттарда туындататын қауіпті түсіну үшін өте маңызды. Жоғарғы оқу орнына келген студент өмірдің жаңа фазасына енеді. Бұндай өтпелі фазалар кризиске апарып соғады, өйткені олар жаңа жағдай мен жағдаяттарға бейімделуді талап етеді. Егер жайлы бейімделу болмаса, нәтижелер психологиялық та физикалық та шағым көрінісін табады (Бахман, Берта, Егилли, Хорнун, 1999). Студенттердің өмірінің жаңа кезеңдері әлі күнге дейін кездісіп келе жатқан көптеген мәселелермен ұшырасады.

Олардың басым көпшілігі үйлерінен жыраққа кетеді, яғни басқа қалаға, басқа ортаға. Бұл бұрын соңды кездеспеген өзін-өзі басқару деңгейін талап ететін тәуелсіз өмір салтына көшуге әкеледі. Баршамызға белгілідей студенттердің көпшілігі оқудың ақылы түрінде оқиды. Әке-шешесіне қолғабыс боламыз деген ниетте көптеген студенттер қосымша ақылы жұмысқа шығуға да мәжбүр. Әғни олар уақыттық және ұйымдастырушылық талаптарды орындай бастайды. Дәрістік кезеңде студенттер орта есеппен 44 сағат жүктемемен оқиды. Олардың ішіндегі 36 сағаты жеке өздері орындайтын тапсырмалары. Бұл жүктеме студенттердің үштен екі бөлігіне жуығы жоғары немесе өте жоғары деп есептейді.

Оқудың бастапқы кезінде студенттердің кездестіретін проблемалары ол әлеуметтік ортаның өзгеруі. Басқа қаладан, аймақтан келген студенттер білетін болар көптен бірге жүрген жақын адамдарымен қарым-қатынастарының үзілуі, тіпті ең жоқ дегенде ата-аналарымен байланыстарының сиреуі олар үшін үлкен салмақ. Мысалы Велле мен Графтың (2011) зерттеулеріне сүйенсек, достық қарым-қатынастың үзілуі, отбасылық басқосулардаң сиреуі студенттердің стресстік күйлеріне әсер етуші басты факторлар болып табылатынына көз жеткізуге болады. Сонымен қатар, ЖОО жүйесіне үйренісу керектігі тағы бар. Жоғарғы оқу орнындағы факультеттер өздерінің талаптарына қарай бір-бірінен ерекшеленеді. Енді сөз кезегі жаратылыстану ғылымына сәйкес мамандыққа оқып жүрген (химия факультеті) студенттер мен гуманитарлық ғылымдар мамандықтарына оқып жүрген (әдебиеттану, филология, лингвистика) студенттерінің стресстік өмірлерінің айырмашылықтары туралы болмақ. ҚазҰУ-ң студенттері арасында жүргізілген зерттеу, жаратылыстану ғылымдарының мамандығына оқып жүрген студенттердің стресс деңгейлері жоғары екендігіне көз жеткіздіреді. Бұндай нәтижелерге қандай зерттеу сұрақтары мен гипотезалар арқылы келгеніміз туралы сөз қозғасақ.

Зерттелген сұрақтар мен гипотезалар

Reschke&Schroder стресс бойынша экспресс(жедел)-тесті Т.А.Немчинның тесттерінен кейін мынандай сұрақтар туындады?

С: Қандай жағдаяттарда студенттер өздерін жүктемелі сезінеді?

Жаратылыстану ғылымына сәйкес мамандыққа оқып жүрген (химия факультеті) студенттер мен гуманитарлық ғылымдар мамандықтарына оқып жүрген (әдебиеттану, филология, лингвистика) студенттері арасында жүргізілген тест нәтижелеріне сүйеніп мынадай гипотеза шығардық.

Г1: Жаратылыстану ғылымына сәйкес мамандыққа оқып жүрген (химия факультеті) студенттер мен гуманитарлық ғылымдар мамандықтарына оқып жүрген (әдебиеттану, филология, лингвистика) студенттерінің стресстік күй көрсеткіштері жоғарырақ, алайда екі жақта да аргументтер табылуы мүмкін, сондықтан келесі гипотеза шығады:

Г2: Жаратылыстану ғылымына сәйкес мамандыққа оқып жүрген (химия факультеті) студенттер мен гуманитарлық ғылымдар мамандықтарына оқып жүрген (әдебиеттану, филология, лингвистика) студенттерінің стресстік күй көрсеткіштері ерекшеленеді. Ендігі жерде жоғарыда айтып өткен сұраққа жауап алып, гипотезаларды дәлелдеу үшін қоладанған әдістемелер туралы сөз қозғасак.

Нервті-психикалық қысым шкаласы

Диагностикалық мақсаты: Нервті-психикалық қысымның деңгейін анықтау. Шкаланы Т.А.Немчин жасаған.[1.2016]

Контингент: әдістеме он сегіз жастан жоғары адамдарға арналған.

Қолданылу бойынша нұсқау: «Өзіңіздің жағдайыңызды бағалаңыз. Ол үшін сізде соңғы кездері болып жүрген сипаттарға сәйкес келетін тұжырымның жанына белгі қойыңыз. Үш нұсқадан тек біреуін ғана таңдай аласыз. Ештеңені қалдырмай толтыруыңыз қажет». (Шкала мәтіні)

Т.А.Ә.А (қалауыңыз бойынша толтырасыз) жынысы, жасы, мамандығы, қызмет түрі. Қызмет пен жағдайдың сипаттамасы (эсперимент жүргізуші толтыра алады).Бланкты толтырғаннан кейін зерттелушінің жауаптарын қосамыз, әр жауапқа сәйкесінше балл беріледі, бір үшін бір, екі үшін екі, үш үшін үш. Зерттелуші ең аз отыз балл, ең көп тоқсан балл ала алады. Төмен сатыдағы нерво психикалық қысым отыз және елу балл арасында, орташасы елу бір және жетпіс арасында, ең жоғарғы саты жетпіс бір және тоқсан балл арасында. Денсаулықтың психикалық және физикалық қорларының таусылуы, мазасызданудың жоғары деңгейі, қорқыныш – мұның барлығы студенттерде стресстік жағдайды тудырмасына ешкім кепіл бере алмайды.

Стресс бойынша экресс(жедел)-тест (Reschke&Schroder.2016)

Мәтінің бірін мысал ретінде келтірсек «тітіркену, ашу, наразылық менің күнделікті өмірдегі серіктестерім». Зерттелуші төмендегі пайымдауларға 1 ден бастап 4 ке дейінгі бағалау шкалаларының көмегімен жауап береді

Маған мүлдем тән емес-1, маған сирек тән-2, маған жиі тән-3, маған тура тән-4. [2,726]

Бланкты толтырғаннан кейін зерттелушінің жауаптарын қосамыз, әр жауапқа сәйкесінше балл беріледі, бір үшін бір, екі үшін екі, үш үшін үш, төрт үшін төрт. Зерттелуші ең аз 10 нан төмен балл, ең көп 18 баллдан жоғары ала алады. Төмен сатыдағы нервті- психикалық қысым 4 пен 10 балл арасында, орташасы 11 және 17 арасында, ең жоғарғы саты 18-28 балл арасында. Денсаулықтың психикалық және физикалық қорларының таусылуы, мазасызданудың жоғары деңгейі, қорқыныш – мұның барлығы студенттерде стресстік жағдайды тудырмасына ешкім кепіл бере алмайды

Нәтижелерді интерпретациялау.

Екі әдістеме нәтижелерінде де ұпайлар қосылады. Шыққан нәтижелерді проценттік көрсеткішпен талдай келе, мынадай қорытындыға келдік. Жаратылыстану ғылымдарының мамандықтарына (химия факультеті) оқитын студенттердің стресстік күйлерінің көрсеткіштері гуманитарлық ғылымдар мамандықтарына (филология факультеті) оқып жүрген студенттерге қарағанда жоғары нәтижелерді көрсетті. Оларда тез ашуланатындық, шыдамсыздық, күйгелектік, адамдармен тез кикілжіңге түсіп қалу, яғни аталған стресстік реакциялардың көрінуі басым екенін байқадық. Алайда жоғарыда айтып кеткеніміздейекі жақта да аргументтер табылуы мүмкін. Зерттеулерімізді болашақта тереңдете отырып жаңа тіпті осы айғақтарға қарама-қайшы нәтижелер көруіміз мүмкін, өйткені нағыз стресс күйі болатын сессия кезінде тағы да зерттеулерімізді жалғастыру жоспарда.

Әдебиеттер

1. Т.А.Немчин Психикалық жағдай. С.201, Л., 1981
2. Н.К.Reschke, А. Garber, Optimistisch stress meistern, Gottingen-2017
3. Куприянов Р.В., Психодиагностика стресса, Казань-2012
4. Лазарус Р.С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. М. – Женева, 1989. С.121-126.
5. Julian Turiaux& Cordula KrinnerGestresst im Studium? Ein empirischer Vergleich Studierender verschiedener Hochschultypen und eine explorative Analyse potentieller Stressoren // Wirtschafts und Medien Psychologie.-2017, №1, 3-8 б.

PANAS САУАЛНАМАСЫНА ТЕОРИЯЛЫҚ ШОЛУ

Жалпы эмоциялық күйді диагностикалауда (үрей, депрессия, ашу) бірнеше психологиялық тәсілдер бар, алайда позитивті және негативті эмоциялық күйді кең спектрде диагностикалауға бағытталған әдістемелер салыстырмалы түрде азырақ (А.Б. Леоновпен бейімделген К. Изардтың «Эмоцияның дифференциалдық шкаласы» әдістемесінен басқа) [1,50-54б]. Ағылшын тілді зерттеулерде позитивті және негативті эмоцияларды бағалауға бағытталған біршама кең таралған әдістемелердің бірі – Позитивті және негативті эмоция шкалалары – PANAS (Positive and Negative Affect Schedule): Scopus базасының мәліметтеріне сүйенсек соңғы 5 жыл аралығында бұл әдістемені қолдана отырып жүргізілген зерттеулердің 7000-ға жуығы басылымға шыққан. Д. Уотсон, Л. Кларк және А.Теллеген (Watson, Clark, Tellegen, 1988) өңдеген бұл әдістеменің кеңінен танымал болуы, әдістеменің қысқа және қарапайымдылығына қарамай жоғары сенімділік пен валидтілікке ие болуында [2,1063-1070б.].

PANAS сауалнамасы эмоциялық күйді сипаттайтын 20 сын есімнен тұрады. Мақсаты позитивті және негативті эмоциялық күйді кең спектрде диагностикалауға бағытталған. Зерттелінушілерге мынандай нұсқау беріледі: «Бұл тест сіздің көңіл-күйіңізді сипаттайтын бес балдық жүйемен берілгенсын есімдерден тұрады. Сіздің көңіл-күйіңізге сәйкес келетін сын есімдерге балды таңдауыңызды сұраймыз». Зерттелінуші өзінің эмоциялық күйін 5-балдық шкала бойынша сипаттайды.

PANAS сауалнамасы екі негізгі эмоцияны өлшейді: ол көңіл-күйді бағалау факторлық талдауы мен эмоцияны сипаттайтын сын есімдер және бет-әлпет көрінісінің (Watson, Clark, Tellegen, 1988) көпжақты шкаласы [3,420б.]. Бұл өлшеулер әртүрлі жеке және нақты адамдарға арналған, әртүрлі сын есім - дескрипторларды, шкалаларды, нұсқаулықтарды, әртүрлі уақыт кезеңдерінде түрлі тілдерде қолданылатын жеке жағдайлардың әртүрлі зерттеулері болып табылады.

Ереже бойынша бұл екі өлшем – позитивті және негативті аффект, 50-ден 75 пайызға дейін жалпы сын есім дисперсиясы көңіл-күйді бағалауда көрінеді. Д. Уотсон, Л. Кларк және А. Теллеген (Watson, Clark, Tellegen, 1988) позитивті аффектінің жоғарғы деңгейін жалқаулық пен күйзеліске қарама-қарсы, жағымды қатысу күйі, жоғарғы күш және назар аудару деңгейімен анықтайды [4,219-235б.]. Негативті аффект деңгейі тыныштық пен қалыптылыққа қарама-қарсы субъективті уайым, жағымсыз күйзеліс (мазмұны бойынша түрлі ашу, жек көру, кінә, қорқыныш, тітіркену) ретінде көрінеді. Позитивті және негативті аффект көрінісін өлшеу эмоциялық күйді сипаттайды, алайда ол арнайы тип өкіліне сай эмоциялы реакцияларға, тұрақты индивидуалды ерекшеліктерге бейім. Көптеген зерттеулердің мәліметтеріне сай, жағымсыз аффект көрінісі стресс және оның қиындықтарын игеру, өмірдегі жағымсыз жағдайлардың жиілігімен, нейротизммен байланыстырылады (Watson, Clark, Tellegen, 1988). Ал жағымды аффект көрінісі экстраверттік, әлеуметтік белсенділік, жақын қатынастардың болуы, сонымен қатар руханилық және діндарлықпен байланыстырылады [5,106-119б.]. PANAS шкаласының теориялық негізі Д. Уотсон және А. Теллеген ұсынған (Watson, Tellegen, 1985) эмоцияның иерархиялық моделі болып табылады, жоғары деңгей эмоцияның екі валенттілік белгісіне сай (позитивті және негативті) екі факторға ие, ал төменгі деңгей эмоцияның түрлі мазмұнына (қорқыныш, дұшпандық, қуаныш және т.с.с.) сәйкес келеді [6,215-219б.]. Атап өту қажет, бірнеше авторлармен (мысалы, Изард, 1999) валенттіліктен басқа эмоцияның басқа да өлшемдерін енгізетін бірнеше модель ұсынылды [7,580-582б.]. В. Вунд валенттіліктен басқа («қанағаттану – қанағаттанбау»), белсенділік аспектісін бейнелейтін («қозу – сабырлық») және «кернеу мен түсіру») аффектінің субъективті уайымының екі өлшемін бөлді.

Бірнеше теориялардың ішінде белсендіруді өлшеу негіз ретінде жылжыды (Э. Даффи, К. Линдсли); басқа да модельдер жүйесінде «қабылдау – бас тарту» өлшемдері енгізіледі (Schlosberg, 1954) [8,81-88б.], «бақылау – импульсивтілік» (Osgood, 1966), [9,1-30б.], «зейін – зейінсіздік» (Frijda, Philipszoon, 1963) және «сенім – сенімсіздік» [10,45-51б.]. Сонымен А. Уотсон және А. Теллеген моделін неғұрлым қысқартылған деп санауға болады, бірақ ол тәжірибие барысында аяқталған, кеңінен таралған.

А. Уотсон мен А. Теллеген эмоция моделін сынаудың тағы да бір негізі, позитивті және негативті аффект өлшемінің операциялық талдауы биполярлы шкаланың екі полюсі ретінде ғана емес, керісінше екі униполярлы шкала ретінде көрінетіндігін сипаттады (Crawford, Henry, 2004). Зерттелінушілердің көзқарасы бойынша (Crawford, Henry, 2004; Green et al., 1993), жағымды және жағымсыз аффект байланыстарының көрсеткішіне, кездейсоқ қате өлшем және жүйелік өлшем өз үлесін қосуы мүмкін, бұл жерде зерттелінушінің тұжырымдармен келісу немесе келіспеу бейімділігімен байланысты

[11,245- 2636.]. Мұндай эмоция дескриптеріне сай мәліметтер Дж Гассель және Дж Керрол моделінде екі өлшемде қолданылады – қанағаттану және белсенділік (Russell, Carroll, 1999a, 1999b) [12,611-6176.].

Сонымен қатар, позитивті және негативті аффектіні тәуелсіз өлшеудің пайдасына сай бірнеше тұжырымдамалар бар. Дж Уотсон көзқарасы бойынша: позитивті және негативті аффект өзімен бірге екі әрекет көрінісін, тым болмаса мінез-құлықты басқарудың өзара байланыс жүйесін алып жүреді. Мінез-құлық ингибациясының (behavioral engagement system) жүйелік қызметі, жағымсыз эмоциялық күймен байланысты, субъект үшін қажет емес себеп-салдарға әкелуге қабілетті мінез-құлықтың тежелуі болып табылады. Ретіне сай мінез-құлықтың ену қызметтік жүйесі (behavioral engagement system) қажет ресурстарды алумен байланысты, соған байланысты жағымды эмоциялық күй мақсатқа бағытталған мінез-құлыққа түрткі болады. Жағымды эмоцияның, жағымсыз эмоцияға қатысты қызметтік спецификасы жайлы біршама мәліметтер жинақталды (Frederickson, Cohn, 2008), бұл өлшемдердің модельдерін өлшеу процедурасы шеңберінде тәуелсіз ретінде қарастырады [13, 777-7966.].

Авторлардың айтуы бойынша, PANAS сауалнамасының алғашқы өңделуі 60 эмоциялық сын есім тізімінен тұрды. А. Теллеген алғашқы зерттеулерге негіздей эмоциялық күйді сипаттайтын 117 сөз және сөйлем құрастырды, кейіннен маңызды компонент әдістеме талдауына сай 20 синонимдік топты құрды. Алынған тізімдегі 20 сын есім түрлі нұсқаумен беріледі (ағымдағы уақытта, бүгін, соңғыбірнеше күнде, өткен аптада, өткен жылы, өткен айда, толығымен). Д. Уотсон және Л. Кларк мәліметтері бойынша осының өзінде ішкі сәйкестік көрсеткіші толқып тұрды. Көрсеткіш валидтілігін тексеру үшін авторлар субъектінің өзіндік есебі үшін тағы да бірнеше әдістемелер көрсеткіштерін пайдаланды.

PANAS сауалнамасын біз қазақ тіліне аудардық, оның қазақ тілді популяцияға бейімделген нәтижелерін ҚазҰУ Хабаршысында жариялаймыз.

Әдебиеттер

1. Леонова А.Л., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. – М.: Смысл, – 2009. – С. 50-54.
2. Watson D., Clark L.A., Tellegen A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales // Journal of Personality and Social Psychology. -1988. – № 54(6). -С.1063-1070.
3. Watson D., Clark L.A. The PANAS-X: Manual for the Positive and Negative Affect schedule // Expanded Form. University of Iowa, – 1994. – P. 420.
4. Zevon M.A., Tellegen A. The structure of mood change: An idiographic/nomothetic analysis // Journal of Personality and Social Psychology. – 1982. – № 43. -P. 111-122.
5. Watson D. Positive affectivity: The disposition to experience pleasurable emotional states // C.R. Snyder, S.J. Lopez (eds). Handbook of Positive Psychology. – Oxford: Oxford University Press, – 2002. – P. 106-119.
6. Watson D., Tellegen A. Toward a consensual structure of mood // Psychological Bulletin. – 1985. – № 98. -P. 219-235.
7. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, – 1999. - С. 580-620.
8. Schlosberg H.S. Three dimensions of emotion // Psychological Review. – 1954. -№61. – P.81-88.
9. Osgood C.E. Dimensionality of the semantic space for communication via facial expressions // Scandinavian Journal of Psychology. – 1966. – № 7. – P.1-30.
10. Frijda N.H., Philipszoon E. Dimensions of recognition of expression // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1963. – № 66. -P. 45-51.
11. Crawford J.R., Henry J.D. The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample // British Journal of Clinical Psychology. – 2004. – № 43. -P. 245-265.
12. Russell J.A., Carroll J.M. The phoenix of bipolarity: Reply to Watson and Tellegen // Psychological Bulletin. – 1999. – №125(5). - P. 611-617.
13. Frederickson B.L., Cohn M.A. Positive emotions // M. Lewis, M. Haviland-Jones, L.F. Barrett (Eds). Handbook of emotions. – N.Y.: The Guilford Press, – 2008. – P. 777-796.
14. Van de Vijver F., Leung K. Methods and data analysis for cross-cultural research. – L.: Sage, – 1997. - P.36-48.
15. Byme B. Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming. – L.: Routledge Academic, – 2011. – P. 666 -695.

*Дарибаева С.К., Оңалбаева Г.М.
(Қазақстан Республикасы, Қызылорда қ., Қорқыт Ата
атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті)*

ДАРЫНДЫ БАЛАЛАРДЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ АНЫҚТАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ел басы Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан-2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты атты Жолдауында «Бәсекеге қабілетті дамыған мемлекет болу үшін біз салауттылығы жоғары елге айналымыз керек». Біздің азаматтарымыз үнемі ең озық жабдықтармен және ең заманауи өндірістерде жұмыс жасау машығын меңгеруге дайын болуы тиіс, – деп нақты атап өтті. [1, 26.];

XXI ғасыр- қарыштап дамыған ғылым мен білім ғасыры болғандықтан, осы жаһандану заманында жас ұрпаққа әлемдік стандартқа сай білім беру көкейтесті мәселе. Елбасымыз «Қазіргі заман мұғалімі-рухани дамыған әрі әлеуметтік тұрғыдан есейген, педагогикалық құралдардың барлық түрлерін шебер меңгерген білікті маман, өзін-өзі әрдайым жетілдіруге ұмтылатын шығармашыл тұлға. Ол жоғары білімді шығармашыл тұлғаны қалыптастырып, дамыту үшін жауапты» деген. Білімнің жаңа үлгісі өзіне сәйкес жаңа мұғалімдерді талап етеді. Ол- өзінің пәнін жетік меңгерген шығармашылықпен жұмыс істей алатын жеке тұлға, педагогикалық жағдайды өзінің мәдениеті, іскерлігі, шеберлігі арқасында шеше алатын, оқушылардың психологиясын, оқу-тәрбие үрдісінің нәтижесін жақсартуға ұмтылған мұғалім болу керек.

Адамдардың кішкентай кезінен бастап, белгілі бір жетістікке жетуді армандауы қалыпты жағдай. Алдына қойған мақсатына қол жеткізу барысында адамдар өзінің бойындағы туа біткен және жүре қалыптасқан қабілеттерін пайдаланады. Адамдардың бойындағы ерекше қабілеті, оны басқаларға қарағанда оқшауландырып тұрады. Бұл қабілет сырын ашу әлі күнге дейін жұмбақ секілді. Мұнымыз не — сирек кездесетін жеке-дара қасиет пе немесе әлеуметтік шындық па? Дарындылық дегеніміз не? Дарынды балаларды қалай анықтау керек және олармен қалай жұмыс жасау керек? — деген сияқты сұрақтар қазіргі ұстаздар ұжымын қатты толғандыратын мәселелердің бірі болып отыр. Осы сұрақтарға жауап табу мақсатында педагогикалық-психологиялық зерттеулерге жүгінсек, онда мынадай анықтама берілген: «Дарындылық — іс — әрекеттің белгілі бір саласында ерекше бір жетістікке жетуге жағдай жасайтын, адамның қабілетті дамуының жоғарғы дәрежесі».

Дарынды балалар қандай? — деген сұраққа жауап іздейтін болсақ, олар әр түрлі, бір-біріне ұқсамайды. Дарынды баланы байқамау мүмкін емес, көпшіліктің арасында ол өзінің іс-әрекетімен, бейімділігімен, қабілеттілігімен бірден көзге түседі. Дарынды баланы қалай тануға болады? Белгілі зерттеуші Н. С. Лейтес қабілетті балалардың 3 категориясын анықтап берген болатын. [1, 12-бет]

Бірінші категория — ой-өріс қабілеті ерте жастан байқалған балалар.

Екінші категория — жеке бір іс-әрекет түрімен белгілі бір мектептегі ғылым түріне қабілеттілігімен көзге түскен оқушылар.

Үшінші категория — дарындылық күш-қажырымен ерекшеленетін оқушылар.

Ой-өріс қабілетімен ерте жастан көзге түскен оқушыларға мектептегі оқу кезіндегі қарқындылық тән. Кейбіреулерінің ақыл-ойы табанды түрде дамиды да өз қатарластарын басып озады. Олардың ақыл-ойының кеменгерлігі сонша — оларды байқамау мүмкін емес. Мұндай балалар 3-4 жастан оқуды, жазуды, сызуды үйренеді де, өсе келе белгілі бір ғылым түрлерімен шұғылданады. Олардың қызығушылығы ауысып отырғанымен, ақыл-ойға салмақ салатын пәндерге деген талпынысы төмендемейді. Бала дарындылығының байқалмайтын жағдайлары да кездеседі. Кейде тіпті баланың есейген шағында сирек кездесетін қабілеттері көрініс тауып жатады. Балалардың бойында белгілі бір қабілеттердің жарқын көрінісі, ой-өріс деңгейінің жалпы көрінуімен, дамуымен, ғылымның, өнердің арнайы бір саласына бейімделуімен сипатталады. Үшінші категорияға жататын оқушылар жалпы дамуы жағынан өз қатарларының алдына шықпайды. Бірақ ақыл — ойының өзіндік ерекшеліктерімен өзгешеленеді. Бұлардың өзгешеліктері неде? Оқушы пікірінің ерекшелігі мен дербестігінде, сұрақты әр қырынан қарастыруында болып табылады. Оқушының дарындылығын байқаған сәтте не істеу керек? Дарынды бала ересектерге қарағанда, әлі адам ретінде қалыптаспағанын, болашағы алдында, қабілеттерін ашуды қажетсінетінін естен шығармаған жөн. Бала қабілеті — арнайы құбылыс, дарынды балалар жаңа жағдаяттарда аса сезімтал болады. Сондықтан да, дарынды оқушылармен жұмыс істейтін мұғалімдердің де арнайы даярлығы болуы тиіс деп ойлаймын. Дарынды балалармен жұмыс жасайтын мұғалімдердің алдына қойылатын міндеттер:

1. қайырымды әрі әділетті болу;
2. дарынды балалар психологиясының ерекшеліктерін білу, олардың қажеттіліктері мен қызығушылығын сезіну;
3. ақыл-ой дамуы жоғары деңгейде болуы тиіс.
4. Қызығуы мен шеберлігі болуы тиіс;
5. Жан-жақты білімді болғаны абзал;
6. Дарынды балаларды оқытуға байланысты түрліше міндеттерді орындауға дайын болуы тиіс;
7. Белсенді әрі өте қозғалғыш болғаны жөн;
8. Әзілдесуге де икемі болғаны дұрыс (бірақ сарказм емес);
9. икемді, әрі өзін үнемі жетілдіріп отыруы тиіс;
10. шығармашылық, мүмкін болса, жеке дүниетанымы дәстүрлі емес болғаны дұрыс;
11. денсаулығы жақсы, балалармен жұмыс істеуге арнайы жоғары білімнен соңғы дайындығы болуы керек және әрі қарай арнайы білім алуға дайын болуы тиіс.

Осы міндеттерді бұлжытпай орындауға дайын ұстаз — дарынды балаларда дамыту керек болатын маңызды қабілеттер мен шеберліктерді де өз уақытында анықтай алады.

Олар:

1. оқушының танымдық қабілеттері мен дағдылары

- Үлкен ақпарат көлемін меңгеруі
- Сөздік қорының бай болуы.
- Себеп-салдарлы байланыстарды анықтау.
- Жасырын тәуелділіктер мен байланыстарды табуы.
- Қорытындыларды жасай білуі.
- Күрделі проблемаларды шешуге қатысуы.
- Ақпаратты ұйымдастыруы.
- Көзге көрінбейтін айырмашылықтарды байқай білу шеберлігі.
- Ситуацияларды талдай білуі.
- Процестің өзі сияқты нәтижені де бағалай білу шеберлігі.
- Болжам құра білуі
- Идеяларды практикада қолдана білуі.
- Ойлаудағы сыншылдығы
- Жоғары дәрежедегі білімге құмарлығы.

2. шығармашылық қабілеттері.

- Қатерге қабілеттілігі
- Дивергентті ойлауы
- Ойлау мен іс-әрекеттегі икемділігі
- Ойлау тездігі
- Ерекше идеялар айта білуі, жаңа нәрсе ойлап табуы
- Қиялға бай
- Жоғары эстетикалық құндылықтары
- Дамыған интуициясы

3. эмоционалды ерекшеліктері.

- Реалистік мен — тұжырымдамасы
- Өзгелерге сыйластығы
- Адамдарға эмпатиялық қарым-қатынасы
- Өзге адамдар ерекшеліктеріне шыдамдылығы
- Өзін талдауға бейімділігі
- Сынға шыдамды көзқарасы
- Тапсырманы орындаудағы табандылығы
- Жарысқұмарлығы
- Ойлаудағы тәуелсіздігі
- Өзіл сезімі
- Өз күші мен қабілетіне сенімділігі
- Ішкі мотивациясы.

Дарындылық терминінің көпмағыналылығы адам қабілеттері саласы мәселесінің көпаспектілігіне сілтейді. Дарындылық қабілеттер саласының жалпы сипаттамасындай, кешенді зерттеуді талап етеді: психофизиологиялық, дифференциалды-психологиялық және әлеуметтік-психологиялық педагогикалық.

Ақыл-ой дарындылығы:

Ақыл-ой дарындылығы – адамның өз ойлауын жаңа талаптарға саналы бағытта алуының, оны жаңа міндеттерді шешуге және өмірдің жаңа шарттарына бейімдей алуының жалпы қабілеті. Жаңағы бағыттау ақыл-ой дарындылығы естен, ал бейімдеу белгісі – кемеңгерліктен (оның мәні өзіндік шығармашылықта) айырады; жалпы қоғамдастық белгісі ақыл-ой дарындылығы таланттан (ол адамда қызметтің белгілі бір түрінде айқындалады) ерекшелінеді.

Дарынды балалар:

Дарынды балалар – өз құрбыларынан ақыл-ойының дамуымен біршама озатын немесе аса көрнекті арнаулы қабілеттерін көрсететін (музыкалық, көркемдік т.б.) балалар. Барлық бала дарынды немесе өзіндік жеке дара ерекше қасиеті бар деген тұжырым педиатрлардың, педагогтардың, спорттық және көркем студиялардың маңызды мәселесіне айналды.

Дарынды деп өз қатарларынан әлде қайда дамыған немесе ерекше бір зейін бар (музыкалық, көркемдік, спорттық т.б. қасиеттер бар) балаларды айтады; ғылыми тұрғыдан кәдімгі сөзде оларды жиі вундеркиндтер деп те айтады. Психология көзқарасынан дарындылық екі мағына береді – жалпы рухани зейінділік және нақты дарындылық. Жалпы зейінділікті ғалымдар- жалпылау

икемділігі, кез-келген тақырыпта әңгемелесу, мәселелерді шешу және өз тәжірибесінде үйрену деп тұжырымдайды.

Белгісі:

Дарындылықтың бірден-бір белгісі – тілдің ерте шығуы. Әсіресе, егер бала бөлек-бөлек сөздерден қарапайым сөйлемдерге көшсе, бұндай балалардың сөз байлығы да мол, әңгімесі де мәнерлі болып келеді және олар сөздің реңі мен нюанстарын іштей сезеді. Сөйлемдері ұзақ және орынды. Көп балаларда әзіл-оспақ қасиеттері кездеседі. Олардың есте сақтау қабілеті жақсы дамыған, ойлау қабілеті де жан-жақты. Дарынды балалар әдетте 4 жасында хат таниды, оқи алады. Тәжірибелі психолог-мұндай баланы өткір көзқарасынан және өзінің ерекше іс әрекетіне қарап көпшілік ішінен тез тауып алады. Егер ересектер мен бала қарым-қатынасында сенімділік болмаса, ең үлкен дарын да танылмай қалуы мүмкін. Дарындылық, сол сияқты қарапайым зейінділік жылулық сүйіспеншілік және қамқорлық ортада ғана ашылады.

Бірақ, баласының жеке дара қасиеттерін дамыту үшін дарынды ата-ана болу қажет. Дарынның белгісерін байқау оңай ерекше қасиеттерін байқап өзінің қалауынша тәрбиелейді. Осы кезде, мысалы музыкаға зейіні бар бала әркезде әндетіп, ал математикалық қасиеттер есіп шотқа деген қызығушылығында байқалмайтының ұмытпау керек. Балалық шақтағы дарындылықтың ерте көзге түсуі ата-аналардың, педагогтардың қамқоршылығын талап етеді. Дарынды балалардың мүмкіндіктерін дұрыс пайдалану, дамыту мақсатында арнайы жасалынған бағдармалар арқылы оқыту жүргізіледі (мысалы, арнасы дарынды балаларға арналған арнайы физика-математика мектептері).

Жаңа ғасыр мектебі ұстаздар алдына оқушы бойындағы осындай ерекше қасиетін анықтап, ел ертеңі білімді, бәсекеге қабілетті азаматтар тәрбиелеу міндетін жүктейді. Қорыта келгенде, әріптестеріме айтарым: дарынды баламен мұғалімнің өзара әрекет етуіндегі өте тиімді бір әдіс — баланың материалмен өзіндік жұмыс істеуіне басты мән бере отырып, жеке-дара сабақтар ұйымдастыру; баланың өзінің білім дәрежесіне орай, бейімділігіне орай және психикалық ерекшеліктерін ескере отырып сабақ жоспарын құрастыру, қиын әрі шатасқан сұрақтар бойынша кеңес беру тақырыптарын анықтау, белгілі бір уақыт аралығында берілген білімнің нәтижесін тест тапсырмалары арқылы тексеріп отыру, алдындағы оқушыға немқұрайлылық танытпай, оның жандүниесіне үңіле білу.

Әдебиеттер

1. Н.Ә.Назарбаев: «Қазақстан жолы-2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты Қазақстан халқына Жолдауы. Астана, 2014ж.
2. Лейтес. Н.С. Психология одаренности детей и подростков. -М, 2014ж
3. Жантану мәселелері. Республикалық ғылыми-әдістемелік, психологиялық журнал. -А. 2013ж. №5
4. И.Ә.Абеуова. Білім беру саласындағы психологиялық қызмет: әдіснама, технология, практика. А: 2014ж.

Делова Л. А.

(Россия, Республика Адыгея, г. Майкоп,

Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований имени Т.М.Керашева)

ЛОКУС КОНТРОЛЯ У СУПРУГОВ, ВСТУПИВШИХ В МОНО- И МЕЖЭТНИЧЕСКИЙ БРАК

Понятие локуса контроля предложено Дж. Роттером, психологом бихевиориальной ориентации.

Термин "локус контроля" обозначает качество, характеризующее свойства личности видеть источник управления своей жизнью или большей частью во внешней среде или в себе самом.

Локус контроля – устойчивое свойство индивида, которое формируется в процессе социализации.

Дж. Роттер дал определение двум типам локуса контроля – интернальному и экстернальному.

Индивид с интернальным локусом контроля принимает на себя ответственность за события, которые происходят в его жизни, считая, что он сам их творит своим поведением, поступками, характером, способностями.

Личность с экстернальным локусом контроля приписывает ответственность за события, происходящие с ним, внешним обстоятельством: судьбе, окружающим его людям, случайностям, окружающей обстановке и прочим факторам. Одобрение и поддержка таким людям весьма необходима, иначе они работают все хуже.

Исследованиями выявлено: лица с интернальным локусом контроля более благожелательны к окружающим, спокойны и уверены в своих силах, чем лица с экстернальным локусом контроля.

Выявлена корреляция между интернальным локусом контроля и наличием смысла жизни: чем больше данная личность уверена в своих силах, верит в то, что изменения к лучшему зависят от его

способностей и усилий, тем в большей степени находит он в жизни смысл и цель. Поведение интернала направлено на достижение успеха путем развития навыков, постановки все более сложных задач. Потребность в достижении имеет тенденцию к повышению. Как считают Дж. Роттер, Дж. Дигман и Р.Кэттелл, в жизни лица с интернальным локусом контроля занимают более высокое общественное положение, чем экстерналы.

Экстерналам свойственно внешне направленное защитное поведение. В случае успеха ситуации, в которой он принимает участие, происходит демонстрация способностей.

Для лиц с экстернальным локусом контроля характерна обеспокоенность, повышенная тревожность, агрессивность, меньшая терпимость к другим людям, конфликтность. Это связано с убеждением экстерналов об их зависимости от внешних обстоятельств, о неспособности самим управлять своими делами.

Существует два противоположных мнения об уровне тревожности лиц с экстернальным локусом контроля.

С точки зрения классической психологии личности экстерналы не должны иметь повышенный уровень тревожности, т.к. склонность объяснять все происходящие с ними неудачи как результат случая, обстоятельств, недобросовестности, недоброжелательства окружающих их людей и пр. выполняет адаптивную защитную роль, т.к. уровень тревоги снижается, личность способна предпринимать дальнейшие действия, способствующие изменению обстоятельств.

Однако в экспериментальных исследованиях отмечается повышенная тревожность экстерналов.

Дж. Роттером в американской психологии 60-х годов локус контроля считался универсальной характеристикой во всех сферах деятельности индивида: и в сфере семейной жизни, и в сфере неудач, и в сфере достижений, и др.

Однако в последующие годы эмпирически выявлено, что могут быть не только однонаправленные сочетания локуса контроля в различных типах ситуаций, но и различная выраженность локуса контроля в разных ситуациях [1, 152-162 с.]. Тем не менее, несмотря на различную направленность локуса контроля в различных ситуациях (выделение различных субшкал), локус контроля остается интегральной характеристикой личности, показателем отношения к себе и окружающим.

Наиболее обобщенным показателем является шкала общей интернальности, а также субшкалы: шкала интернальности в области достижений и области неудач.

Изучение феномена локуса контроля, проявление экстернальности-интернальности применяется при выявлении характерологических особенностей личности, при необходимости психокоррекционных мероприятий [2, 100-105 с.], исследуются особенности проявления локуса контроля в различных жизненных ситуациях, в том числе криминогенных [3, 52-56 с.] в связи с жизненным циклом личности.

В некоторых работах рассматриваются особенности обобщенного показателя локуса контроля, а также частных, ситуационно специфических его показателей (субшкал) в связи с этнической принадлежностью (русских, коми, а также лиц от смешанного брака (коми-русские) [4, 111-115 с.].

В нашем исследовании были опрошены лица, создавшие моно- и межэтническую семью (145 человек). Это адыги и русские, состоящие в межэтническом браке; адыги, состоящие в моноэтническом браке; русские, состоящие в моноэтническом браке. Для диагностики локуса контроля использован опросник УСК (уровня субъективного контроля), отнесенного к разнообразным жизненным ситуациям. Опросник выявляет общую интернальность (шкала общей интернальности – U_0), показатели среднего уровня (субшкалы-интернальность в области достижений – U_d и неудач – U_n), а также четыре субшкалы – интернальность в конкретных ситуациях: интернальность в семейных отношениях – U_c , производственных – U_p , межличностных – U_m , в области здоровья и болезней – U_z .

Ответы опрашиваемых сопоставлялись с ключом. За каждый ответ, совпадающий с ключом, давался 1 балл. Находилась сумма баллов по каждому из предусмотренных обработкой показателей.

В нашем исследовании опрашиваемым было предъявлено: шкала общей интернальности и субшкалы опросника УСК: U_0 (общая интернальность); U_d (интернальность в области достижений); U_n (интернальность в области неудач); U_c (интернальность в семейных отношениях); U_m (интернальность в межличностных отношениях).

Субшкала U_d (интернальность в области достижений) Высокий уровень интернальности в области достижений соответствует высокому уровню субъективного контроля над событиями и ситуациями, имеющими эмоционально положительную окрашенность для субъекта. Люди, имеющие высокий уровень интернальности по данной субшкале, считают, что всего хорошего добились в жизни сами и что с успехом добьются своих целей в будущем.

Люди, имеющие низкие показатели по субшкале "Интернальность в области достижений", приписывают свои успехи, радости, достижения судьбе, счастливому стечению обстоятельств, помощи других людей, т.е. внешним обстоятельствам.

СубшкалаUn (интернальность в области неудач) Высокие показатели свидетельствуют о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к событиям, имеющим эмоционально отрицательную окраску для субъекта. Низкие показатели говорят о том, что человек склонен приписывать ответственность за аналогичные события не себе, а другим людям, которых считает виновными в своих неудачах.

СубшкалаUs (интернальность в семейных отношениях) Человек, имеющий высокие показатели по данной субшкале, считает себя ответственным за события семейной жизни; имеющий низкие показатели – считает не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций в семье.

СубшкалаUm (интернальность в межличностных отношениях) Высокий показатель свидетельствует о том, что человек считает себя в силах контролировать межличностные отношения с другими людьми, вызывать к себе симпатию и уважение. Низкий показатель – человек не считает себя способным активно формировать свой круг общения, склонен считать сложившиеся межличностные отношения результатом действия своих партнеров.

Однако полученные результаты, свидетельствующие о более высоком уровне субъективного контроля у лиц, состоящих в межэтническом браке, не могут считаться достоверными в связи с незначительной разницей УСК других групп испытуемых. Следовательно, получила подтверждение гипотеза о том, что выход за рамки своей этнической общности обусловлен ситуационно, а не интегральными характеристиками индивида.

Литература

1. Бажин Е.Ф., Галынкина Е.Ф., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля/ Психологический журнал. –1984. –Т.5. –№3. –С.152-162.
2. Дмитриев К.Д., Цейтина Г.П., Эткинд А.М. Уровень субъективного контроля соматически больных и задачи реабилитации/ Социально – психологические проблемы реабилитации нервно – психических больных. –Л. –1984.
3. Реан А.А.. Локусконтроля деликвентной личности/ Психологический журнал. –1994. –Т.15. –№2. –С. 52-56.
4. Бызова В.М., Антонова Н.А. Локус контроля у представителей коми и русского этносов/ Психологический журнал. –1995. –Т.16. –№6. –С.111-115.

*Едыгенова Г.С.
(Республика Казахстан, г. Семей
КГУ СОШ №44 г. Семей)*

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время школьное образование республики в условиях обновления содержания образования придерживается принципа, что учащиеся должны научиться тому, чтобы стать независимыми, самомотивированными, вовлеченными, уверенными, ответственными и рефлекслирующими обучающимися [1; 2].

Целью обучения учебному предмету «Русский язык и литература» является совершенствование навыков речевой деятельности, основанных на владении системой разноуровневых языковых средств, соблюдении правил и норм русского литературного языка, правил речевого этикета, что способствует развитию функциональной грамотности обучающихся. В основу содержания учебной программы по предмету заложен коммуникативный подход, направленный на развитие четырех навыков речевой деятельности: слушания, говорения, чтения и письма. В соответствии с данным подходом в учебной программе предлагается речевая тематика социально-бытовой, социально-культурной и учебно-образовательной тематики [3, С. 95].

Введение различных форм работ включающиеся в себя: поощрение активного, основанного на поиске обучения. Использование групповой, парной, исследовательской работы позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся на уроке, учесть их индивидуальные особенности, воспитать культуру общения. Учиться вместе детям не только легче, но и эффективнее. Групповую работу можно организовывать на любом этапе урока. На этапе актуализации знаний ученики отвечают на вопросы, на этапе открытия нового знания формируют гипотезу, на этапе самостоятельной работы применяют знания.

Совместная деятельность создает благоприятные условия для развития коммуникативных качеств личности у школьников через формирование таких важных качеств, как способность к осуществлению свободного выбора, контроля и оценки результатов учебной деятельности.

Одним методов работы является коллаборативное обучение. Групповая форма работы является своего рода показателем коллаборативной среды, так как именно в группе дети учатся считаться, уважать и выслушивать мнение других, развивают взаимопонимание. Эффективность обучения зависит от атмосферы, которая позволяет детям чувствовать себя комфортно, уверенно на уроке, учит быть

уверенным в себе, в своих знаниях, высказывать свою точку зрения, учит действовать согласованно, испытывать чувство ответственности.

Групповая работа способствует созданию условий активной совместной учебной деятельности учащихся на разных этапах урока. Так как в школе обучаются ученики с разными способностями: одни быстро схватывают идею текста, легко овладевают лексическим и грамматическим материалом; другим требуется не только значительно больше времени на осмысление материала, но и дополнительные примеры для разъяснения [4, С. 200].

Кроме того групповая работа способствует повышению активности за счёт двух составляющих: во-первых, это соперничество, направленное на проявление желания выделиться, вырваться вперёд, показать свои способности, а во-вторых, это возможность посоветоваться, при котором рождается чувство уверенности, когда есть поддержка единомышленников, и это сказывается на желании узнать и сделать больше, познать глубже. Умелая организация групповой работы позволяет объединять учащихся, в зависимости от поставленных задач, в группы с разным уровнем знаний, делая работу более интересной для ребят, способствуя разнообразию их деятельности, что и даст благодатную почву для коммуникативной активности учащихся.

При создании групп необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, чтобы сильный учащийся не подавлял слабого учащегося, а помогал ему. Процесс работы в группе должен быть последовательным, а для этого перед работой учащиеся должны разработать правила поведения и разделить обязанности каждого и в работе строго следовать им.

Учитель при таком методе работы выступает в роли наблюдателя и посредника между группами. Подготовка учителя к групповой работе требует более тщательной подготовки, так как необходимо подбирать дополнительный материал который соответствует возрастным особенностям учащихся, презентации, составлять руководство для работы в группе, так как каждая группа выполняет индивидуальное задание.

Работа в группах даёт положительный результат. Групповые формы работы позволяют создать более широкие контакты между школьниками, чем при традиционных формах классно-урочной системы. Воспитательная ценность заключается в совместном переживании, вызванном решением задач группой и в формировании собственной точки зрения, научных убеждений. Из опыта групповой работы замечено, что учащиеся лучше выполняют задания в группе, чем индивидуально, что обязательно сказывается на улучшении психологического микроклимата на уроке.

Групповое обучение привносит новизну в организацию традиционного процесса, способствует развитию социально значимых отношений между учителем и группой учащихся, учащихся между собой. Именно в группе происходит обучение рефлексии, то есть умению смотреть на себя, на свою деятельность со стороны, понимать, что ты делаешь, зачем и почему ты делаешь и говоришь то или иное, и оценивать свои действия [5].

Групповая работа имеет свои положительные моменты:

- грамотно организованная работа в группе, работает на сохранение психического и физического здоровья учащегося;
 - формирует навыки общения, сотрудничества, взаимопомощи;
 - в результате общения достигается взаимопонимание, столь необходимое для развития личности;
 - учит участвовать и контролировать свое участие в работе группы, уважать ценности и правила, принятые группой, обосновывать свое мнение и отстаивать собственную позицию;
 - у каждого учащегося есть возможность выдвинуть и реализовать идею (по мнению психологов, люди, как правило, поддерживают то, что создают сами);
 - для решения большинства задач необходима работа всей группы;
- Какой бы пестрой ни была группа, она сделает больше, чем один человек;
- улучшает творческое мышление, учит самооценке и самоуважению;
 - не даёт возможности спрятаться, задействованы все;
 - вклад и участие каждого члена повышает производительность в целом;
 - совместная работа в небольших группах – ключ к успеху коллектива.

Достоинства групповой организации учебной работы учащихся на уроке очевидны, но ее нельзя противопоставлять другим формам.

Организация групповой работы меняет функции учителя. Он не передает знания в готовом виде, является организатором и режиссером урока, соучастником коллективной деятельности. Функции учителя следующие:

- объяснение цели предстоящей работы;
- комплектование групп;
- комментарий к заданиям для групп;
- контроль за ходом групповой работы;

- попеременное участие в работе групп, но без навязывания своей точки зрения как единственно возможной, а побуждая к активному поиску;

- после отчета групп о выполненном задании учитель делает выводы, обращает внимание на типичные ошибки, дает оценку работе учащихся.

Групповая форма деятельности на занятиях привносит новизну в организацию процесса обучения, способствует развитию социально значимых отношений между учителем и группой учащихся, учащихся между собой.

Темы уроков в рамках предлагаемых тем разделов учитель может сформулировать самостоятельно или пользоваться темами, предложенными в среднесрочном учебном плане или учебнике. Для формирования коммуникативных умений учащихся каждый урок учителем должен быть организован как урок развития речи, на котором учащиеся слушают и читают различные тексты, рассуждают, анализируют, пишут. Учащиеся участвуют в коллективном обсуждении точек зрения, ищут и используют информацию для решения познавательных задач, активно занимаются самостоятельным поиском решения учебной проблемы. Обновленная программа по предмету направлена на приобретение учащимися широкого круга компетенций.

В рамках обновления содержания образования предусмотрен переход на критериальную систему оценивания, основной целью которой является объективное оценивание с заранее известными и четкими критериями, позволяющими обеспечить качественное оценивание и развитие личности, готовой к эффективному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию.

Процесс обучения ориентирован на формирование у обучающихся функциональной грамотности и навыков широкого спектра. При этом важно помнить, что процесс обучения предполагает отход от традиционной организации учебного процесса и базируется на ожидаемых результатах, которые определяются по шести образовательным областям и отражают деятельностный аспект, т.е. обучающиеся «знают», «понимают», «применяют», «анализируют», «синтезируют», «оценивают».

Целью критериального оценивания станет создание условий и возможностей для формирования и развития научно-познавательной активности учащихся, их творческой и исследовательской сферы, учебной самостоятельности и ориентации в потоке информации, умение выделить нужное и правильное, путем приобщения к систематической рефлексии, к поиску смысла этой деятельности.

Таким образом, современный урок должен создавать условия для развития творческих способностей учащихся, их интеллектуальной активности, формировать личность и мировоззрение.

Литература

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы / www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo.
2. Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2017-2018 учебном году. Инструктивно-методическое письмо. Астана, 2017.
3. Гойхман О.Я. Русский язык и культура речи: Учебник. – М.: ИНФРА – М., 2009. – 160 с.
4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 2003. – 225 с.
5. Егоров В.В., Шкутина Л.А., Полупан К.Л., Антонова Н.А. Электронный учебник «Современные педагогические технологии» – Свидетельство о регистрации объекта интеллектуальной собственности № 297 от 02.11.04 г.

*Еликбаева Малика
(Республика Казахстан, г. Алматы,
КазНУ им. аль-Фараби,
магистрант 1 курса
специальности «Психология»)
Садвакасова З.М.
(доцент кафедры общей и прикладной психологии
ФФиП КазНУ им. аль-Фараби)*

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ЧЕЛОВЕКА

TheJoanGanzCooneyCenter в 2013 году в США была предложена и разработана классификация обучающих игр, проведенного (см. в таблице 5) [1-5]. Как видно из таблицы 5, развитие компьютерных игр и их внедрение в учебный процесс необратимо, кроме того, понятие «компьютер ↔ интернет ↔ искусственный интеллект» в настоящем уже воспринимается как одно целое.

Больше пишут, что компьютерные игры вредны для здоровья человека. Но мы рассматривали с положительной стороны и влияние на личность человека. Интерпретируя данные, представленные в таблице 5, можно сделать следующие выводы:

1) компьютерные игры оказывают влияние на развитие познавательных и моральных качеств, поэтому и создаются обучающиеся компьютерные программы, которые развивают детские способности и интересы [2, 3].

2) дети и подростки различаются по физическим, познавательным и психосоциальным характеристикам [4]:

- в дошкольном и младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является игра,
- к 8-ми годам развивается способность рассуждать логически, что позволяет ребенку решать головоломки и строить собственные стратегии,
- к 10-12-ти годам для подростка важен успех и развитие интеллектуальных и творческих способностей.

Для развития внимания, восприятия, памяти, мышления и воображения разработаны компьютерные программы обучающего характера:

- для безопасного выхода в интернет (организация SavvyCyberKids) [5],
- на развитие навыков письма, улучшения подчерка (IWA) [6], чтения, развития спонтанной речи [7].

Таблица 5.
Типы обучающих игр [1-5]

Тип игр	Предназначение	Преимущества	Вывод	Примеры
1	2	3	4	5
<i>Обучаем и отрабатываем (короткие игры)</i>	приобретение фактических знаний, навыков путем повторения каких-либо действий	1) дифференцируют обучение в соответствии с ответами обучающихся; 2) могут быть использованы в сочетании с занятиями в классе под руководством преподавателя; 3) предоставляют: - ответную реакцию на ответы, - данные для преподавателей и администраторов	Являются наиболее эффективными, т.к. нет разделения между процессом игры и изучением материала	MathBlaster (1980), доступен на сайте KnowledgeAdventure. Обучающие игры о дробях для мобильных устройств и планшетов (компания MotionMath). Интернет-игры, включающих оценивание и отработку навыков по всем основным предметам согласно государственному стандарту США (компания StudyIsland)
<i>Пазл игры</i>	акцентируют внимание на навыках решения проблем	1) последовательность связанных между собой головоломок, где требуется распознать модель, понять логику или какой-либо процесс; 2) игроки должны разгадать подсказки, чтобы выиграть и перейти на уровень выше	Обеспечивают развитие аналитических навыков мышления	Foldit – обучающая пазл игра, основанная на процессе сворачивания белка с использованием различных средств, предоставляемых в рамках игры (theUniversityofWashington’sCenterforGameScience)
<i>Средства интерактивного обучения</i>	короткие анимации и интерактивные средства, охватывают предметы, которые соответствуют государственным учебным программам	1) онлайн-обучение; 2) легко вписываются в расписание школьного дня	Обеспечивает развитие коммуникации	Короткие анимации, видео, интерактивные викторины и др. источники интернет ресурса

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5
<i>Ролевые игры</i>	отображают некую последовательность событий в игровом мире	позволяют участникам: получить доступ к виртуальным мирам; принимать участие в событиях, которые моделируют реальный мир	полезны для таких предметов, как история, эволюционная биология и др.	Многопользовательские виртуальные обучающие среды по гражданскому праву (MUVEs. iCivics), истории США (Mission U.S.12), инженерии и технологии (MarthaMadison)
<i>Стратегии</i>	многопользовательские игры, предполагающие управление ресурсами, планирование и стратегическое развертывание	игроки принимают стратегические решения в области дипломатии, расширения территорий, экономического развития, технологий, управления и военных завоеваний	в области обществознания и истории	многопользовательские игры (Civilization V, Making History II: The War of the World). Продукт изначально предназначался для школ, но прижился в потребительском пространстве
<i>Песочницы</i>	открытые разведывательные среды	концентрация; навыки решения проблем, совместной работы и креативности; универсальность	обмен проектами и информацией	Scratch – это язык программирования, позволяющий легко создавать интерактивные истории, анимации, игры, музыку и искусство и др.
<i>Экшн приключения</i>	путешествие в неизвестное пространство или среду	направлена на развитие навыков сотрудничества и включает в себя систему обмена сообщениями в качестве функции игры, давая студентам возможность обмениваться стратегиями и работать в команде	предоставляет преподавателям данные для оценивания работы студентов	Игра LureoftheLabyrinth включает большое количество математических головоломок, внедренных в повествовательную игру, в которой студенты пытаются найти свое потерянное домашнее животное и спасти мир от монстров
<i>Симуляторы</i>	манипуляции моделью какого-либо события, оперирование временем, пространством или величинами для создания изменения	MolecularWorkbench – это коллекция бесплатного, интерактивного, научного моделирования и обучающих модулей, такие как уравнения состояния газа, диффузию, теплообмен, химические реакции и механику жидкости	помогает проследить за успеваемостью студентов	EcoMUVE – исследовательский проект в рамках учебной программы Гарвардской высшей школы образования (Harvard’sGraduateSchoolofEducation), использует погружающее моделирование для показа причинно-следственных структур в экосистемах

Возможности применения и использования компьютерных игр для личностного роста в образовании человека множество. Для развития любознательности, творческих способностей и фантазии разработаны онлайн мультимодальные компьютерные игры с различным уровнем сложности [8].

Для развития творческих способностей в процессе игры помогают программы StoryBuilder и Prochinima [9, 10], для совершенствования фантазии и способности создавать рассказы – программа StoryMat [11].

Совместное проектирование занятий с детьми (co-designsessionswithchildren) помогает понять их потребности [12] (разработана программа навыков дизайнера на основе теории множественного интеллекта (theTheoryofMultipleIntelligences) [13].

Для детей с ограниченными возможностями компьютер позволяет не только «открыть мир» и найти друзей [14], но и «войти в класс» и учиться. Для обучения и социализации детей с особыми потребностями разработаны:

- специальная программа Mocotos (Mobilecommunicationstoolsforchildren; М. Мониби, Г.Р. Хайес) – новый класс мобильных средств коммуникации для детей, которые не могут общаться устно [15],
- мультимедийные интерактивные технологии для развития когнитивной, моторной и эмоциональной сферы [16],
- дидактическое программное обеспечение для обучения детей-аутистов в соответствии с методологией обучения AppliedBehaviourAnalysisearningtechnique[17, 18], специальные визуальные компьютерные программы vSked на основе графиков и символов помогают улучшить для них качество общения и социального взаимодействия [19, 20].

При использовании на учебных занятиях компьютерных обучающих игр:

- затрачивается меньше времени по сравнению с традиционными занятиями,
- у учеников геймеров вырабатываются новые навыки и качества, такие как, увлеченность виртуальным миром, оперативность в действиях, внимательность и собранность для перехода к следующему этапу, решительность для достижения цели, уверенность в принятии решений, которые не могут быть развиты при традиционном подходе,
- увеличивается поток учебной информации,
- происходит интенсивное усвоение и запоминание учебной информации,
- детализируется контроль знания учеников в процессе игры,
- сокращается время на специфическую проверку знаний учеников,
- учащиеся «созревают» к решению практических задач в процессе игровых ситуаций,
- провоцирует у учеников включение рефлексивных процессов,
- предоставляет ученикам возможность интерпретации и осмысления полученных результатов,
- у учеников формируются установки активной деятельности,
- ученики легче преодолевают стереотипы,
- у учеников корректируется самооценка.
- активизируется обратная связь с учителем на более содержательном уровне, по сравнению с традиционным подходом.

Одна из главных задач интерактивного обучения с применением компьютерных обучающих игр состоит в обеспечении условий, при которых ученик будет стремиться к достижению продуктивности в процессе обучения через такие качества, как успешность, интеллектуальная состоятельность, адекватная самооценка.

Таким образом, популярность компьютерных игр в образовательном процессе обучения из года в год набирает обороты не только с точки зрения получения учебной информации, но и применительно к профессиональной подготовке подрастающего поколения и развития его личностных качеств, что благосклонно влияет на их психологическое здоровье и духовное развитие в целом.

Литература

1. Study L. N. http://www.studylikeninja.com/computer_games_at_school/ (дата обращения: 26.03.2018).
2. Gelderblom H., Kotz, P. Designing technology for young children: what we can learn from theories of cognitive development. URL: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1456668> (дата обращения: 25.08.2013).
3. Hourcade J. P. Interaction Design and Children // Journal Foundations and Trends in Human-Computer Interaction. – 2008. – V. 1. – Issue 4. – P. 267 – 270.
4. Baumgarten M. Kids and the internet: a developmental summary // Computers in Entertainment (CIE) – Theoretical and Practical Computer Applications in Entertainment. (New York, October, 2003). USA, New York, 2003. – V. 1. – Issue 1. – P. 553-575.
5. Halpert B. Preschool information assurance curriculum development // Information Security Curriculum Development Conference (Kennesaw, October 01-03, 2010). Georgia, Kennesaw, 2010. – P. 27-28.
6. Pereira J., Carrigo L., Duarte C. Improving Children's Writing Ability // Proc. of the 13th International Conference on Human-Computer Interaction. Part IV: Interacting in Various Application Domains (San Diego, July 19-24, 2009). CA, San Diego, – 2009. – 120 с.

7. Gerosa M., Giuliani D., Narayanan S., Potamianos A. A review of ASR technologies for children's speech // Proc. of the 2nd Workshop on Child, Computer and Interaction (Cambridge, November, 2009). Massachusetts, Cambridge, 2009. – P. 1-8.
8. Kannetis T., et al. Fantasy, curiosity and challenge as adaptation indicators in multimodal dialogue systems for preschoolers. <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1640378&CFID=78274062&CFTOKEN=60301346>.
9. Akerman M. P., Puikkonen A. Prochinima: using pico projector to tell situated stories // Proc. of the 13th International Conference on Human Computer Interaction with Mobile Devices and Services (Stockholm, August 30 – September 02, 2011). Sweden, Stockholm, 2011. – P. 337-346.
10. Antle A. The design of CBC4Kids' StoryBuilder // Proc. of the 2003 conference on Interaction design and children (New York, 2003). USA, NY, 2003. – P. 59-68.
11. Cassell J., Ryokai K. Making Space for Voice: Technologies to Support Children's Fantasy and Storytelling // Personal and Ubiquitous Computing. – 2001. – V. 5, № 3. -P. 169-190.
12. Mazzone E, Read J. C., Beale R. Towards a framework of co-design sessions with children // Proc. of the 13th IFIP TC 13 international conference on Human-computer interaction (Lisbon, September 05 – 09, 2011). Portugal, Lisbon, 2011. – P. 632-635.
13. Sluis-Thiescheffer R. J. W., Bekker M. M., Eggen J. H., Vermeeren S., Ridder H. Development and application of a framework for comparing early design methods for young children // Interacting with Computers. – 2011. – V. 23, № 1. – P.70-84.
14. Мельникова М. В. Каковы причины компьютерной зависимости у детей и подростков? // Школа жизни. – 2009. – № 2. / <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-22951/> (дата обращения: 25.08.2013).
15. Monibi M., Hayes G. R. Mocotos: mobile communications tools for children with special needs // Proc. of the 7th international conference on Interaction design and children (Chicago, June 11 – 13, 2008). Illinois, Chicago, 2008. – P. 121-124.
16. Garzotto F., Bordogna F. Paper-based multimedia interaction as learning tool for disabled children // Proc. of the 9th International Conference on Interaction Design and Children. Barcelona (Spain, June 09 – 12, 2010). Spain, 2010. – P. 79-88.
17. Artoni S, et.al. Accessible education for autistic children: ABA-based didactic software // Proc. of the 6th international conference on Universal access in human-computer interaction: applications and services (Orlando, July 09 – 14, 2011). Orlando, FL, 2011.-126с.
18. Hayes G R., et al. Interactive visual supports for children with autism // Personal and Ubiquitous Computing. – 2010. – V. 14 – № 7. – P. 663-680.
19. Hirano S. H., Yeganyan H. T., Marcu G., Nguyen G. H., Boyd L. A., Hayes H. R. VSked: evaluation of a system to support classroom activities for children with autism // Proc. of the 28th international conference on Human factors in computing systems (Atlanta, April 10 – 15, 2010). USA, Georgia, Atlanta, 2010. -76с.
20. Маслова Ю.В. Позитивные и негативные аспекты использования компьютерных технологий у детей и подростков. // Образовательные технологии и общество, vol. 16, no. 4, 2013, P. 493-503.
21. Соловов А.В., Меньшикова А.А. Электронное обучение: вектор развития // Высшее образование в России. 2015. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnnoe-obuchenie-vektor-razvitiya> (дата обращения: 24.03.2018).

Ермагамбет Ә.Ы.

(Қазақстан республикасы, Алматы қ.,

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті)

МОТОРЛЫ АЛАЛИЯСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ҚИМЫЛДЫ-СӨЙЛЕУ ДАҒДЫСЫН ДАМУ ЖОЛДАРЫ

Қазіргі кезде сөйлеу тілі дамымаған, соның ішінде моторлы алалиясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың саны артып жатыр. Осы балалармен тиімді және нәтижелі жұмыс жасау әдіс-тәсілдерді өңдеу, іріктеп-жүйелеу өзекті мәселеле боп отыр. Өйткені, моторлы алалиясы бар бала қарым-қатынасқа түсуге, өз тілегі мен қалауын жеткізуге қиналуы т.с.с. екіншілік, басқаша айтқанда туынды ауытқулардың негізгі көрінісі балалардың толыққанды сөздік қорының қалыптаспауына, байланыстыра сөйлеу тілінің және қарым-қатынастың дамымауына әкеп соғады. Нәтижесінде сөйлеу тілінің бұзылысы бар балалардың әлеуметтенуі қиындай түседі, олардың қоршаған орта туралы түсінігінің жеткіліксіздігіне себеп болады, оқу материалдарын меңгеруге кедергі жасайды.

Моторлы алалиясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың қимыл-қозғалысты-сөйлеу дағдысын дамытуда кинестетикалық жаттығулардың маңызы зор [1]. Арнайы ұйымдастырылған логопедиялық сабақтарда кинезиология тәсілін үнемі пайдалану оң нәтиже береді. Өйткені, балалардың жалпы, ұсақ және артикуляциялық қимыл-қозғалысындағы, сөйлеу тіліндегі бұзылыстарын түзетіп, таным іс-әрекетінің жетіспеушілігін түзету үшін арнайы ұйымдастырылып белсенді пайдалануды қарастырады.

Сөйтіп біздің зерттеуіміздің мақсатымоторлы алалиясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың қимылды-сөйлеу дағдысын дамытуға ықпал ететін жұмыс жүйесін өңдеп жасау болды. Мақсатымызға сәйкес келесідей міндеттер өзшешімдерін тапты:- алалиясы бар балалардың сөйлеу тілін дамыту мәселесі бойынша педагогикалық және психологиялық әдебиеттерді теориялық талдау;- моторлы алалиясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың қимыл-қозғалысты-сөйлеу дағдысын дамытудағы кинестетикалық жаттығуларды, әдістемелік тәсілдерін іріктеп алу, жүйелеу;- логопедиялық сабақ барысында балалардың қимыл-қозғалысты-сөйлеу дағдысын дамытатын кинезиологиялық тәсілдердің тиімділігін тәжірибелік тұрғыдан дәлелдеу.

Сөйлеу тілінің қызметіне қатысты ми құрылымының түрлі функциялары бар екі тобы ажыратылады. Олардың зақымдануы ауытқудың екі категориясын тудырады: моторлық және сенсорлық, олар сол жақ жарты шардың алдыңғы және артқы бөлімдерінің зақымдануымен байланысты. Қалыпты жағдайда екі жарты шар да бір-бірін толықтыра отырып, бірлесе қызмет атқарады. Сол себепті кинезиология әдісін логопедияда қолдану қажет.

Кинезология – қозғалғыш жаттығулар арқылы интеллектуалді қабілеттерді дамытатын ғылым. Ол жаңа нейрондар жасап, психикалық процестермен ми жұмысын жақсартады. Кинезология әдістері, яғни реттелген, айқастырылған қозғалыстарарқылы ми сыңарларын, ұсақ моторикасын, таным үдерістері – ес, зейін, ойлау, қабылдау, сөйлеу тілін дамытуға үлкен ықпалы бар.

Кинезологияны зерттеуші нейропсихолог-ғалымдар (А.Р.Лурия, И.П.Жинкин т.б.) сөйлеу тілі балаларда бірден белгілердің белгісі болып қалыптаспайды. Бұл қасиет бірте – бірте, мидың жетілуі мен жаңа, одан да күрделі мезгілдік байланыстардың қалыптасуына қарай меңгеріледі деп көрсетеді [2].

Осы орайда моторлы алалиясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың қимылды- сөйлеу дағдысын дамыту үшін тәжірибелер ұйымдастырылды: **анықтаушы және дамыту**.

Анықтау тәжірибесінің мақсаты – моторлы алалиясы бар балалардың қимыл-қозғалысы мен сөйлеу дағдысының қалпын анықтау.

Міндеттері:

1. тәжірибе өткізуге қажетті әдістемелерді іріктеу, оларды өңдеу, дидактикалық материалдарды жинақтау;

2. моторлы алалиясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың қимыл-қозғалыс-сөйлеу дағдысының қалпын анықтау.

3. логопедиялық жұмыста сөйлеу тілінің дамуына, соның ішінде қимыл-қозғалыс пен сөйлеу дағдыларының дамуына ықпал ететін әдістемелік тәсілдерді іріктеу.

Зерттеу базасы Алматы қаласындағы «Тичь и Спич» сөйлеу тілін түзету және дамыту орталығы. Жалпы **5 бала қатысты**, ал жасы **3,5 жас пен 4,5 жас** аралығында болды. Тексеру **жеке баламен** жүргізілді.

Анықтаушы тәжірибенің әдістемесі: А.В.Семеновичтің әдістемелік ұсыныстары бойынша жасалған нейропсихологиялық тексеру қимыл-қозғалыс қызметін тексеруді де қамтиды: кинестетикалық праксис; кинетикалық праксис; кеңістіктік праксис [3].

Мысалы, Кинестетикалық праксис

1. «Мен сияқты жаса» көру арқылы праксис қалыптарын қайталау.

Балаға саусақ қалыптарының белгілі бір үлгілері ұсынылады, ол қайталап көрсетуі тиіс. Осылай кезекпен екі қолы да тексеріледі. Әр қалыпты жасап болған соң, бала қолын столға еркін қояды. Тәжірибе жүргізуші саусақтарының белгілі бір қалыптарын көрсетеді (саусақ қалыптары қосымшадағы суретте көрсетілгендей).

Сынаққа қатысушы бала педагогтың істегенін, яғни өз саусақтарының қалыптарын дәл солай жасап қайталайды. Мысалы, алдымен оң қолы тексеріледі. Барлық аусақтарын жұмадыда жұдырық жасайды, кейін нұсқау бойынша шынашақтан бастап саусақтарды бір-бірлеп ашады. Алдымен шынашақ, сосын шылдыр шүмек, ортаң терек.....

2. Кинетикалық (динамикалық) праксис «Жұдырық — қыры — алақан». Алдымен тәжірибе жүргізуші орындау нұсқаулығын береді: «жұдырық» деген кезде қолыңды осылай (өзі көрсетеді) істейсің; «алақан» деген кезде деген кезде қолыңды осылай (өзі көрсетеді) істейсің. Бала педагогтың айтуынша бірден қолдарын көрсетіп жасайды.

Моторлы алалиясы бар балаларға жалпы соматикалық әлсіздік, бұлшықет тонусының төмендігі тән. Сонымен қатар қимыл аясының дамуындағы біршама жеткіліксіздік байқалады; қимылдарының тепе-теңдігі сақталмайды, қимылды орындау жылдамдығы мен дәлдігі төмен. Сөздік нұсқауға сүйене отырып қимылдарды орындау кезінде балалар өте қиналды. Мысалы, Қ.Ғазиз аяқтарын айқастырып секіру жаттығуын орындау кезінде тепе-теңдік сақтай алмайды. Ол бір орында тұрмай олды-солды шайқалатын. Бұл баланың мишық қызметінің әлсіздігінің көрінісі сөйлеу тілінің моторлы аясына да кері әсерін тигізуде. Ал И.Айзере саусақтарға арналған қалыптарды жеткіліксіз түрде, педагогтың көмегімен ғана орындай алды.

Моторлы алалиясы бар балалардың қимыл-қозғалыс-сөйлеу дағдысын тексеру нәтижесі бойынша **төрт топқа бөлуге** болады.

Бұл жерде **төменгі топқа** берілген тапсырмаларды қате, нақты емес және өте баяу орындайтын, қимыл-қозғалыспен бірге тақпақ айтып үйлестіре алмайтын балалар жатқызылды;

ортаңғы топқа берілген тапсырмаларды дұрыс орындауға тырысқан, бірақ саусақ қалыптарының дәлдігін келтіре алмайтын, тақпақты қимылдарымен үйлестіре бастап, кейін шатасатын балалар жатқызылды. Осы топтағы балалардың еліктеудің бастапқы дағдылары жақсы қалыптасқан;

қалыпты топқа барлық тапсырмаларды дұрыс әрі дәл (нақты) орындай алған, үлгіге қарап өз қимылдарын еліктіре алады. Қимыл-қозғалыспен қатар тақпақ сөздерін айтқан балалар жатқызылды;
жоғары топқа кинестетикалық, кинетикалық және оралді праксистерді тексеруге арналған тапсырмаларды толық, дұрыс әрі жылдам орындаған, сонымен бірге қимылдарды сөйлеу тілімен жақсы үйлестіре білген балалар жатқызылды.

Кесте № 1

Анықтаушы тәжірибеге қатысқан балалардың моторлы аясының қалпы(пайыздық көрсеткіші):

Төмен	Орташа	Қалыпты	Жоғары
3 бала (60%)	2 бала (40%)	-	-

№1 кестеде анықтаушы тәжірибеге қатысқан балалардың моторлы аясының қалпы туралы мәліметтер берілген. Нақты айтқанда, берілген тапсырмаларды қате, нақты емес және өте баяу орындайтын, қимыл-қозғалыспен бірге тақпақ айтып үйлестіре алмайтын балалар саны 3-у болды. Олар төмен топқа жатқызылды. Төмен деңгейде орындаған балалар 60% құрады. Ал берілген тапсырмаларды дұрыс орындауға тырысқан, бірақ саусақ қалыптарының дәлдігін келтіре алмайтын, тақпақты қимылдарымен үйлестіре бастап, кейін шатасатын балалар саны 2-у болды. Олар орташа топқа жатқызылды. Орташа топтағы балалардың еліктеудің бастапқы дағдылары жақсы қалыптасқаны байқалды. Орташа деңгейде орындаған балалар 40% құрады.

Жүргізілген анықтаушы тәжірибені қорытындылай келе, моторлы алалиясы бар балалардың қимыл-қозғалыс аясы және оны сөйлеу тілімен үйлестіру қалпы төмен деңгейде екені анықталды. Сондықтан осы қызметті жақсарту үшін дамыту тәжірибесі ұйымдастырылды. Дамыту тәжірибесінің мақсаты -моторлы алалиясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың қимыл-қозғалысты-сөйлеу дағдысын дамытатын әдістемелік тәсілдерін іріктеп алу, жүйелеу; кинезиологиялық тәсілдердің тиімділігін тәжірибелік тұрғыдан дәлелдеу.

Қалыптастыру тәжірибесінің әдістемесі:

«Сықырлы жолақ» жаттығуы. Бала еденде жатқан түрлі-түсті іздерден жасалған жолақпен өтуі керек. Әр ізге баспас бұрын айқастырылған түрде оң қолымен сол тізесін соғады. Кейін сол қолымен оң тізесін соғады. Бала бұл жаттығуды жақсы үйреніп алғаннан кейін тақпақтап өту де ұсынылады. Сықырлы жолақтың іздерін түрлі етіп орналастыру арқылы баланың реттеуші, үйлесімді және жылдам қимылдарын дамытуға болады.

«Шамдар» жаттығуы. Бала екі қолын алдына созады, алақандарын кезек-кезек ашып-жұмады. Сонымен бірге үйлестіріп тақпақ айтады (**көрсету**). Осы кинезиологиялық жаттығулардың тиімділігін, қаншалықты ықпал етінін және балалардың қимылды-сөйлеуіндегі динамикасын білу үшін балаларды қайта тексердік:

Мысалы, Кинестетикалық праксис

1. Ферстер пробасы.

2. Кинетикалық (динамикалық) праксис «Мұрын-құлақ- бас».

Қалыптастыру тәжірибесінен кейін моторлы алалиясы бар балалар айтарлықтай өзгерген жоқ. Дегенмен, кинезиологиялық жаттығуларды үнемі жасау нәтижесінде қимыл-қозғалысы мен сөйлеу дағдысы (дыбыстарды анық айтуы, дыбысқа еліктеу қабілеті, сөйлеу әрекетінің белсенділігі) кішкене болса да арта түсті. Әсіресе тапсырмаларды орындауға, логопедиялық сабаққа қызығушылықтың артуы байқалды. Тұйық, сөйлеу белсенділігі төмен балалардың өздері ойынға қызыға отырып қатысты, мүмкіндігінше дыбыстауға, өздігінен дыбыс айтуға талпынды. Мысалы, Қ.Ғазиз оралді праксисті тексеруге арналған тапсырмаларды дәл орындай білді. Ал О.Даяна кинетикалық қимылдарды және қимылды-сөйлеу дағдысын тексеруге арналған жаттығуларды баяу болса дашатаспай, дұрыс ретімен орындай алды.

Қалыптастыру тәжірибесіне қатысқан балалардың моторлы аясының даму динамикасы (пайыздық көрсеткіші):

Төмен	Орташа	Қалыпты	Жоғары
3 бала (60%)	2 бала (40%)	-	-

№2 кестеде кестеде дамыту тәжірибесіне қатысқан балалардың моторлы аясының даму динамикасы туралы мәліметтер берілген. Нақты айтқанда, берілген тапсырмаларды дұрыс емес, дәл және толық түрде жасай алмаған, қимыл-қозғалыспен бірге тақпақ айтып үйлестіре алмайтын балалар саны 3-у болды. Олар төмен топқа жатқызылды. Төмен деңгейде орындаған балалар 60% құрады. Ал берілген тапсырмаларды дұрыс орындауға тырысқан, бірақ саусақ қалыптарының дәлдігін келтіре алмайтын, тақпақты қимылдарымен үйлестіре бастап, кейін шатасатын балалар саны 2-у болды. Олар орташа топқа жатқызылды. Орташа топтағы балалардың еліктеудің бастапқы дағдылары жақсы қалыптасқаны байқалды. Орташа деңгейде орындаған балалар 40% құрады. Бұл мәліметтер тәжірибенің сандық тұрғыдағы нәтижелері болып табылады. Яғни, сандық көрсеткіштері бойынша өзгерістер болмаған деуге негіз бар. Дегенмен, сапалық тұрғыдан біршама өзгерістер байқалады

Диаграммада әр көрсеткіш бойынша сапалық және сандық өзгерістер берілген.



Қорытынды: Егер моторлы алалиясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың қимыл-қозғалысты-сөйлеу дағдысын дамыту кезінде кинезиологиялық жаттығулар арнайы бағытталған түрде қолданылса, онда логопедиялық сабақтың түзете-дамытушылық ықпалы едәуір артады деген **болжамымыз өз дәлелін тапты.**

Әдебиеттер

1. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности – М., 2001.
2. Жинкин И.И. Речь как проводник информации. Москва, 1982.
3. Рузина М.С. Пальчиковые и телесные игры для малышей – СПб.: Речь, 2003

*Жапсарбаева А. Т.,
Искендерова Ф.В.*

*(Республика Казахстан, г. Усть-Каменогорск,
Казахстанско-Американский свободный университет)*

ЖИЗНЕННЫЕ ПЛАНЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ СМЕНЕ ПРОФЕССИИ

От того, в какой мере определится человек в окружающем его мире, в значимых сферах жизнедеятельности, зависят не только его дальнейшие жизненные планы, но и весь жизненный путь. Как отмечают представители деятельностного подхода к развитию личности в российской психологии (Ананьев Б.Г., Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н. и другие) и процессуально-динамического (Томэ Х.), психобиографического (Бюлер Ш.), эпигенетического (Эриксон Э.) направлений в зарубежной психологии, самоопределение личности во многом определяется социально-историческими процессами общества, в котором она функционирует. Самоопределение – процесс строго индивидуальный, то есть зависит от психологических характеристик личности. Самоопределение личности в мире не является окончательным на определенном возрастном этапе, а может продолжаться

в течение всей жизни человека. Таким образом, самоопределение личности (как основа планирования будущего) изучается в контексте проблемы жизненного пути личности и является, с одной стороны, этапом общего процесса развития личности, а с другой – некоторым результатом этого процесса.

Жизненные планы личности, как совокупность далеких и близких целей на будущее и способов их достижения являются итогом самоопределения личности. Самоопределение предполагает знание личности о том, что она хочет, что она есть (свои личностные и физические качества), что она может, и что от нее ждет общество в различных сферах жизнедеятельности [1]. Самоопределение личности – характерная черта юношеского возраста, однако, оно продолжается и в более зрелом возрасте. В зрелом возрасте для личности характерна самореализация в основных сферах жизнедеятельности – трудовой и семейной. Неудовлетворенность личности самореализацией, а также определенные возрастные особенности могут способствовать переоценке ценностей личностью. Смещение акцентов с одних ценностей на другие может сопровождаться внутрличностными конфликтами, которые характеризуют соотношение двух плоскостей: «хочу» и «могу» [2]. Переоценка личностью своих ценностей может и под влиянием общественных ценностей социокультурной среды. Таким образом, самоопределение личности как «преобразование внутренним внешнего» находит выражение в жизненных планах личности [3].

Целью исследования явилось изучение жизненных планов личности при смене профессии в зависимости от особенностей мотивационно – смысловой сферы личности. В качестве методов были использованы следующие. Нам важно проанализировать зависимость жизненных планов личности от уровня дезинтеграции в мотивационно-смысловой сфере, который характеризует наличие или отсутствие конфликтов в системе ценностей личности, от особенностей целеполагания личности, от локуса контроля личности, от ее профессиональных интересов, склонностей. В связи с этим, были использованы: методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Фанталовой Е.Б., «Тест смысло-жизненных ориентаций» (СЖО) Леонтьева Д.А., «Опросник профессиональных предпочтений» (ОПП) Холланда Дж.

Для изучения жизненных планов личности была составлена анкета, включающая 24 вопроса. По содержанию вопросы разделены на блоки: биографические факты (информация о занятиях опрашиваемого в настоящее время, профессиональный опыт, пол, возраст, образование, семейный статус); отношение к профессии, мотивы трудовой деятельности (привлекательность места работы, непривлекательность трудовой деятельности, смена профессии, внешние мотивы, внутренние мотивы, отношение к профессии); цели личности (отдаленные жизненные цели; ближайшие цели, стратегия поведения личности; уровень притязания личности); знание о барьерах к намеченным целям (внутренние ограничения; внешние ограничения).

Наличие вариантов ответов, характеризующих адекватную стратегию поведения к указанным барьерам в достижении цели, адекватное соотношение уровня притязаний и способов достижения этого уровня, адекватная, реалистичная оценка ожидаемых событий, соответствие профессионального выбора своим профессиональным склонностям, интересам будут характеризовать реалистичный (Р) жизненный план. Для нереалистичного (НР) жизненного плана будут характерны неадекватные стратегии поведения, способы достижения к поставленным целям, уровню притязаний, нереалистичная оценка ожидаемых событий, необоснованный профессиональный выбор. Активная стратегия (А) будет характеризоваться различными способами поведения, преобладанием личной активности. Пассивная (П) стратегия – однообразными способами поведения обращения к посторонней помощи. Сформированный жизненный план (С) характеризуется наличием цели и способов их достижения. В зависимости от различных комбинаций выделенных критериев возможны четыре типа жизненных планов: СРА – сформированный реалистичный жизненный план и активная стратегия поведения; СРП – сформированный реалистичный жизненный план и пассивная стратегия поведения; СНРА – сформированный нереалистичный жизненный план и активная стратегия поведения; СНРП – сформированный нереалистичный жизненный план и пассивная стратегия поведения

Для статистической обработки результатов мы применяли Т-критерий Стьюдента, метод углового преобразования Фишера.

В исследовании участвовали безработные, состоящие на учете в Городском центре занятости (г. Усть-Каменогорск) в количестве 68 человек, и студенты, получающие второе высшее образование различных специальностей в количестве 36 человек. Из них 11 человек просто учатся, а 25 – совмещают учебу с работой. Возраст испытуемых от 19 до 46 лет.

Таким образом, при исследовании жизненных планов личности, при смене профессии в зрелом возрасте мы выявили следующие особенности. Значительное место в жизненных планах личности занимают трудовая (профессиональная) и семейная сферы жизнедеятельности. Именно с этими сферами большинство испытуемых связывает удовлетворение своих потребностей, реализацию целей

(реализовать себя как личность, повысить бюджет семьи и другие). Трудовая сфера является значимой в большей мере для безработных, желающих сменить профессию. Самореализации в семейной сфере отдают предпочтение работающие и студенты, не желающие сменить профессию. Однако, самореализация в этих жизненных сферах, для большинства испытуемых сопровождается рядом трудностей. Об этом свидетельствует наличие «внутренних конфликтов» по методике Фанталовой Е.Б. относительно ценностей: интересная работа и счастливая семейная жизнь. Самореализация в этих сферах труднее для безработных как желающих, так и не желающих сменить профессию, а также для испытуемых в возрасте от 18 до 25 лет, желающих сменить профессию. Это можно объяснить тем, что отсутствие работы, неудачные попытки трудоустройства побуждают безработных к поиску смысла жизни, самореализации в семейной сфере. Однако, потеря работы, отрицательно влияет на отношения супругов, приводит к семейным конфликтам, разводам. К тому же для безработных, не состоящих в браке, основным барьером к созданию семьи являются материальные трудности. Одной из причин «внутренних конфликтов» в этих сферах является и переоценка ценностей личностью в зрелом возрасте, неудовлетворенность своим положением в данных сферах при относительно высокой их значимости для человека. Преобладание «внутренних конфликтов» в возрастной группе от 18 до 25 лет в семейной и трудовой сферах может свидетельствовать о продолжающемся самоопределении личности (как и в более зрелые годы) и может быть отнесено скорее к возрастным особенностям данной группы испытуемых.

О продолжающемся самоопределении личности в зрелые годы, в частности, о профессиональном, свидетельствует желание испытуемых сменить профессию. В нашем исследовании из 104 испытуемых 71 человек пожелал сменить профессию. При чем, решение о смене профессии, было принято по собственному желанию, главным образом, работающими и студентами, получающими второе образование. Безработные в большей мере руководствуются внешними мотивами (например, сокращение штатов на предприятии). Испытуемые, не пожелавшие сменить профессию, исходят из мотивов: удовлетворяющий заработок, дружный коллектив, близость расположения места работы от дома, возможность профессионального роста. Все перечисленные мотивы, характерны для работающих и студентов. Безработными указаны эти же мотивы за исключением – «возможность профессионального роста». Так же часть безработных не желают сменить профессию в связи с возрастными ограничениями.

У испытуемых, желающих и не желающих сменить профессию, имеются определенные различия в степени удовлетворенности профессией. Большая степень удовлетворенности профессией у работающих и учащихся не желающих сменить профессию. Средняя степень – у безработных, желающих сменить профессию, низкая – у желающих сменить профессию (все группы испытуемых). На решение о смене профессией может повлиять и несоответствие имеющейся профессии профессиональным склонностям, интересам личности. С помощью ОПП Холланда Д. мы определили соответствие профессионального опыта профессиональной направленности у работающих, безработных, студентов, не желающих сменить профессию и работающих, желающих сменить профессию. В меньшей степени соответствие профессионального опыта профессиональной направленности отмечено у безработных (97,7%) и у учащихся (77%), желающих сменить профессию. Поэтому, даже при соответствии профессии профессиональным интересам, склонностям личности испытуемые принимают решение о смене профессии. Соответствие кода профессиональному выбору в большей мере присуще работающим и студентам, чем безработным. Эта особенность нашла отражение в выборах профессии безработными. Чаще всего указывалась характеристика профессии безотносительно ее содержательной стороны.

Выбирая какую-либо профессию, ставя перед собой цели, люди строят свою стратегию поведения. Стратегии работающих и взрослых, получающих второе образование, отличаются большей активностью, они во многом рассчитывают на собственные силы. Безработные выбирают чаще приспособительные способы поведения и, во многом, возлагают надежды на центр занятости, помощь родственников, знакомых. В распределении типов жизненных планов имеются определенные различия. СРП – тип в большей мере присутствует у не желающих сменить профессию. СРА – тип преобладает у работающих, не желающих сменить профессию по сравнению с безработными, не желающими сменить профессию. Реалистичные жизненные планы, в большей мере, присущи испытуемым, добровольно меняющим профессию. Это подтверждает гипотезу о том, что реалистичные жизненные планы, характерны для лиц, меняющих профессию по собственному желанию. В остальных группах испытуемых из-за малого количества человек и неравномерного распределения типов жизненных планов значимых различий не выявлено.

Таким образом, была выявлена взаимосвязь между реалистичными жизненными планами и высоким уровнем целеустремленности личности у всех испытуемых без относительно фактора смены профессии. Это подтверждает гипотезу о том, что реалистичные жизненные планы, характерны для

лиц с высоким уровнем целеустремленности. Эта предположение подтвердилась относительно испытуемых, желающих сменить профессию, у которых высокий уровень дезинтеграции в мотивационной сфере взаимосвязан с нереалистичными жизненными планами.

Было определено, что испытуемые без относительно фактора смены профессии с высоким уровнем интернальности, выбирают активную стратегию поведения. Это говорит о том, что высокий уровень интернальности, обуславливает выбор испытуемыми активной стратегии поведения. Это же подтвердилось относительно испытуемых, меняющих профессию по собственному желанию, которые характеризуются высоким уровнем интернальности и активной стратегией поведения.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. Пособие/Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей.- М.: Издательство МПСИ, 2008.
2. Нечаева А.С. Проблема понимания профессионального самоопределения в контексте восприятия событий жизненного пути// Санкт-Петербургский образовательный вестник, 201823.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения.- М.: Издательский центр «Академия», 2004.
4. Акбиева С. Профессиональное развитие в контексте жизненного пути и психического развития человека // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008
5. Молоткова ЕА Психологические особенности жизненных планов при смене профессии.// Психологический Вестник. Вып.1. Часть 2. – Ростов-на-Дону.- 1996. – С.245-258.

*Жубаназарова Н.С., Хадрова Ш. Б.
(Республика Казахстан, г. Алматы,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Последние несколько десятилетий в мире и в Казахстане, в частности, возрос интерес к понятию толерантность и до сих пор исследования в этом направлении актуальны. Ее развитие превращается для отечественного образования в стратегически значимую цель и потому эта проблема в последние годы стала чрезвычайно популярна как в психологии, так и педагогике. Ведь это качество в своем истинном понимании должно постепенно формироваться через воспитание. В этом большую роль играют учителя и другие участники педагогического процесса.

Опыт Казахстана с точки зрения этнической толерантности уникален. Ведь из-за многообразия этнических объединений у нас с детства прививается уважение к другим народам. К тому же в каждом своем Послании к народу Казахстана Глава государства уделяет этому вопросу значимое внимание. Это служит гарантом мира и согласия в нашей мультиэтнической стране.

Согласно «Декларации принципов толерантности» «*толерантность* означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Терпимость — это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Терпимость — это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира»[1]. Это понятие имеет междисциплинарный характер каждая область дает разные дефиниции.

С психологической точки зрения *толерантность*, прежде всего, предполагает, с одной стороны, отсутствие у человека авторитарного синдрома (эгоцентричных претензий на "последние истины", упрощенного, "линейного" мышления, "черно-белого" восприятия, склонности к агрессивному поведению и т.д.), а с другой – наличие высокого уровня уважения и принятия самого себя в сочетании с уважением и принятием других, осознания глубинной экзистенциальной общности людей и способности к договору, кооперации, сотрудничеству.

В российской психологии термин толерантность использовался еще в 60-е гг. Б.Г.Ананьевым. В рамках основных психологических школ толерантность прямо или косвенно соотносится с целым рядом хорошо изученных явлений. Так, психоаналитический подход позволяет интерпретировать проявления толерантности-интолерантности в аспекте функционирования психологических защит и копинг-стратегий поведения, диалектики самоидентичности и внутреннего конфликта человека с внешней средой (З.Фрейд, Р.Лазарус, С.Фолькман, К.Хорни, Э.Эриксон и другие). Когнитивная психология дает почву для понимания таких важных механизмов формирования и проявления толерантности-интолерантности, как социальная категоризация, когнитивный диссонанс, социальные установки, социальные стереотипы и атрибуции, социальные представления (Дж.Тернер, Л.Фестингер, Ф.Хайдер, С.Московичи и другие). В бихевиористической психологии моделируются отдельные

аспекты проявления толерантности-интолерантности, базирующиеся на удовлетворении социальных потребностей, отреагирования социальных страхов, адекватном принятии окружения и самого себя, формировании основ агрессивного поведения – как одной из крайних форм проявления интолерантности (Б.Скиннер, Дж.Вольпе, А.Лазарус, Р.Бэрон, Д.Ричардсон, В.Ромек). Гуманистическая психология раскрывает нормативную, ценностно-ориентационную и личностно-смысловую стороны толерантности (К.Роджерс). Особое внимание уделяется вопросам толерантности в кросс-культурной и этнической психологии, в частности, в связи с понятиями идентичности, межкультурной адаптации, культурного шока (Дж.Берри, М.Плизент, Г.Тэджфел, К.Оберг, Ю.Мартин, Т.Накаяма, Д.Мацумото, Н.Лебедева, Л.Почебут, Г.Солдатова, Т.Стефаненко и другие) [2].

Работ по толерантности огромное число и их тематика весьма разнообразна, однако большинство из них можно отнести к двум большим группам: с одной стороны – это теоретические разработки, с другой – прикладные. При этом среди «теоретических» преобладают философские, культурологические и социологические тексты достаточно высокого уровня абстрактности (а зачастую и вовсе умозрительно-публицистические и даже спекулятивные), а среди прикладных – педагогические разработки сугубо технологически-методического характера. Это само по себе вполне естественно и даже полезно; проблема, однако, в том, что образовался некий «разрыв» и очевидна нехватка теорий «среднего уровня». В результате многие авторы пытаются практико-ориентированные подходы «выводить» напрямую из философских, этических, культурологических и т.п. построений. Большинство педагогических работ по толерантности исходят (явно или неявно) из «просветительской позиции»: такую правильную идею толерантности и ненасилия достаточно лишь ясно, подробно и настойчиво изложить – и это само по себе обеспечит этой идее успех, она начнет «работать». При этом выпадает очень важное звено – психологическое, внутриличностное содержание феномена толерантности, без понимания которого, а также соответствующих условий и механизмов его развития хотя бы в самом общем виде трудно ожидать создания адекватных и эффективных педагогических стратегий. В этом случае возрастает риск свести все к назиданию и декларациям на тему важности и нужности толерантности [3].

Толерантность как личностное свойство также может означать диапазон некоего пространства, в пределах которого человек открыт для взаимодействия с миром без утраты чувства сохранности собственного я (эго-идентичности), его устойчивость во времени [4]. Проявления толерантности можно разграничить на виды по трем основаниям, определяющим базовые диапазоны сходства-различия:

- социальное выражение возрастно-половых и индивидуально-типических различий между людьми (гендерная, детская, межпоколенческая, возрастная толерантность);
- личностные и социально-психологические различия (межличностная и межгрупповая толерантность, включающая в себя несколько срезов: психофизиологический, характерологический, личностный, потребностно-мотивационный, нормативно-целевой, ценностный, морально-этический, смыслообразующий, деятельностно-стилевой и др.);
- социокультурные и культурно-исторические различия (социально-экономическая, политическая, профессиональная, межэтническая, межконфессиональная, межкультурная толерантность) [5].

Полярным понятию толерантность является *интолерантность*. Оно обозначает непринятие и отвержение индивидуальных особенностей, считать их «неправильными», также возможно и применять активные действия в их адрес, вплоть до проявления насилия. Из осознания многообразия видов и форм толерантности становится ясно, что вряд ли корректно вести речь о «толерантной (интолерантной) личности» как таковой – точнее будет говорить об уровне или степени проявления толерантности (интолерантности), о вариантах и формах, о тех или иных акцентах и аспектах применения принципов толерантности в конкретных ситуациях. Можно также говорить об определенной динамике в развитии толерантности и выделять несколько фаз становления толерантности (И. Петтай). Причем, нельзя однозначно утверждать, что более высокий уровень толерантности всегда предпочтительнее. Имеет смысл прислушаться к тем, кто ставит проблему границ толерантности.

Еще одна проблема состоит в выделении «нулевого уровня толерантности», которая является частным случаем проблемы толерантности. Без ее решения сложно описать весь спектр проявлений этого феномена. В литературе единая точка зрения на проблему отсутствует. Американский исследователь М. Уолцер выделяет пять уровней существования толерантности:

- отстраненно-смирненное отношение к различиям во имя сохранения мира, стадия изнеможения, завершающая многие социальные конфликты;
- позиция пассивности, расслабленности, милостивого безразличия к различиям;
- историческая позиция, признающая права других, даже если способ их реализации вызывает неприязнь;

– открытость и любопытство, граничащие с уважением, желанием прислушиваться и учиться;
– восторженное одобрение различий с религиозных или мультикультуралистских позиций (то есть как творений Бога или как условие расцвета человечества при наличии у каждого индивидуума гарантий свободы выбора) [6].

Чрезмерное, неадекватное обстоятельствам повышение толерантности (как выражаются некоторые социологи – "толерантность без берегов") может вести к ослаблению сопротивляемости и увеличению уязвимости человека, снижению его дифференциальной чувствительности (в широком смысле), и даже более того – к возникновению угроз для индивидуальности, идентичности и т.д. Все это требует более осторожного, дифференцированного отношения к вопросам практического применения принципов толерантности в непосредственном межличностном общении – или, другими словами, ставит проблему меры толерантности.

Также нужно рассмотреть структуру толерантности-интолерантности. И.Б. Гриншпун выделяет следующие взаимосвязанные измерения толерантности:

1) установочное, соотносимое с бессознательными эталонами самоотношения, межличностных, межгрупповых отношений;

2) отношенческое, в контексте концепции В. Н. Мясичева, где отношения представляют осознанные и активные связи человека с миром – преимущественно с другими людьми (толерантность как отношение означает наличие потребности во взаимодействии с другим, понимании другого при изначально позитивном эмоциональном отношении к нему);

3) когнитивное – через представление о личностных конструктах Дж. Келли (как возможность понимания чужой «системы конструктов»);

4) рефлексивное – как способность к перестройке неадекватных установок, отношений, конструктов и поступков;

5) волевое – как сформированность средств саморегуляции в ситуациях фрустрации;

6) поведенческое – как навыки установления контактов, продуктивного разрешения конфликтов, асертивности [7].

Межличностный уровень толерантности имеет первостепенное значение в работе учителя и именно здесь, к сожалению, ощущается весьма существенный дефицит уважения и терпимости. В повседневной педагогической практике нередко можно встретить проявления педагогической интолерантности разной степени – от безразличия к «собственному мнению» ребенка до откровенного и жесткого его (мнения) обесценивания и даже унижения самого ученика за «неправильные взгляды». По результатам исследований, проведенных в 1997-2001 годах среди старшеклассников Санкт-Петербурга, в числе наиболее значимых и остро переживаемых ими «школьных проблем» оказались следующие: «Я боюсь, что различия во взглядах с учителями приведут к плохим оценкам», «Мне бы хотелось, чтобы учителя относились ко мне с уважением» и т.п. Очевидно, что многие учащиеся имеют негативный опыт встреч с проявлениями интолерантности учителя, в общении с которым им очень не хватает справедливых, равноправных, уважительных отношений [8].

Толерантность многофакторное и многокомпонентная структура. Сформированность этого качества зависит от множества причин, среди них можно отметить воспитание, осознанность и опыт. Участники педагогического процесса, в частности учителя, должны обладать этим качеством, знать о его психологических особенностях и философском основании, подавать пример и грамотно обучать этому подрастающее поколение. Таким образом, в век глобализации и толерантности мы обеспечим мирное сосуществование и гармоничное развитие каждой личности и общества в целом.

Итак, подводя итог сказанному, можно выделить в качестве главного психологического основания межличностной толерантности – осознанный и ценностно-осмысленный личностный выбор, в соответствии с которым человек, имея собственное мнение, позицию, уважает и признает право другого воспринимать и мыслить иначе, видит ценность многообразия, а также готов строить взаимодействие на основе понимания и учета других точек зрения.

Литература

1. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61. Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.herzen.spb.ru/img/files/stas/tolerance/DEKLARACIYA_PRINCIPOV_TOLERANT_NOSTI.pdf.
2. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 120 с.
3. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск, 2003. С. 104–117.
4. Бардиер Г. Бизнес-психология. М.: Генезис, 2002. – 412 с.
5. Сухих, Е.С. Толерантность: психологическое содержание и личностные факторы / Е.С. Сухих // Человек. Сообщество. Управление: научно-информационный журнал. – 2005. – № 4. – С. 66-77.
6. Уолцер М. О терпимости. М., 2000. – 160 с.

7. Гриншпун И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении) // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика). М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модек», 2003. – 31 с.
8. Алексеева Е.В. Проявление ответственности подростков в совладании с жизненными проблемами. Дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2002 – 187 с.

*Кадыржанова Ж.Е.
(Республика Казахстан, г. Уральск,
Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет)*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

В настоящее время растет осознание того, что духовное измерение человеческого опыта является полноправной сферой исследования и изучения в рамках психологической науки. Современная психология предполагает формирование представления о психическом и духовном развитии личности в контексте транскультурального и многоуровневого подхода к решению тех проблем, которые встают перед человечеством в XXI веке. В этой связи особое место в системе психологического знания занимает экзистенциально-гуманистическая парадигма, которая рассматривает развитие и становление личности как творческий поиск человеком своего предназначения, согласия с самим собой, актуализации своих возможностей.

Основная проблема данного исследования относится к числу актуальных, но до сих пор наименее разработанных областей экзистенциальной психологии в Казахстане.

Цель: изучение возможностей преодоления кризиса у лиц, переживающих экзистенциальные кризисы **середины жизни**.

Гипотезой проведенного исследования являлось предположение о том, что особенности преодоления кризисных ситуаций в зрелом возрасте взаимосвязаны с отношением к экзистенциальным данностям и имеют свои особенности у мужчин и женщин.

В соответствии с целью и задачами исследования были выбраны следующие конкретные методики: – диагностическая методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; тест Смысложизненных ориентаций (СЖО) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика; копинг тест Р. Лазаруса и С. Фолкмана; тест жизнестойкости С. Мадди; методика «Индекс жизненного стиля» – Life Style Index (LSI) Плутчика; опросник самооценки В.В. Столина и С.Р. Пантелеева [1-2].

Исследование проводилось в г. Уральске, выборка составила 266 человек в возрасте от 40 до 45 лет, из них мужчин 133 человека, женщин 133 человека, в виде случайной выборки.

Принятие собственной жизни тесно связано с принятием себя, а также является важным компонентом в концепции жизни, позволяющим человеку видеть смысл жизни, относится к ней как к ценности, а также стремиться к собственному развитию и росту [3].

Следует отметить, что приоритетными ценностями, как для мужчин, так и для женщин, в данном исследовании важными являются одни и те же ценности: здоровье, счастливая семейная жизнь, интересная работа, наличие друзей, любовь, материально обеспеченная и активная деятельная жизнь, жизнерадостность, образованность, ответственность и честность.

Типично «мужскими» ценностями являются: уверенность в себе, независимость, самоконтроль, исполнительность. Типично «женскими» – жизненная мудрость, терпимость, ответственность.

Таким образом, гендерные различия не так уж велики, как принято считать. Так если женщины больше выражают чувства направленные на окружающих (проявление интереса к чувствам других, их потребностям, желаниям), то мужчины же наоборот проявляют больше эгоцентрических чувств (потребностей, желаний, собственных интересов). Мужчины более нетерпеливы к себе, для них характерно пассивное переживание кризисной ситуации. Женщины, испытывают более разнообразные чувства, более изобретательны в преодолении кризисных ситуаций и предпочитают активные действия. Из вышеуказанного можно сделать вывод, что эмоции и чувства у мужчин и женщин одинаковы, но в связи с их тендерными ролями они выражают их по-разному.

Именно в зрелом возрасте, человек воспринимает действительность сквозь призму либо прошлого опыта, либо своих представлений относительно будущего, либо его поведение становится респондентным (ситуативным). Поведение становится ситуативным, в связи с тем, что человек в зрелом возрасте, накопив значительный опыт, попадает в ситуацию необходимости переосмысления своих прежних жизненных позиций, достижений, ценностей, планов. Но, как правило, замечено, что мужчины и женщины, переживающие кризис зрелого возраста не извлекают смысл жизни из ситуации, а наделяют ее отдельными смыслами-значениями, находящимися в жестко локализованных временных

регионах субъективного смыслового поля. В данном исследовании было выявлено, что мужчины и женщины (в среднем 51,5% от общей выборки) свою жизнь в целом воспринимают дискретно, ситуативно. Их личностные смыслы лишены направленности и временной перспективы, характеризуются низкими показателями внутренней свободы, низкой осмысленностью жизни, напряженностью. Только небольшой процент 18,2% в среднем от общей выборки воспринимают жизнь как интересную, эмоционально насыщенную. В результате они характеризуются высокой осмысленностью, направленностью в жизни, гибкостью поведения и межличностной чувствительностью.

Для того чтобы понять сходства и различия в преодолении трудностей мужчинами и женщинами, мы обратились к данным копинг-теста. В целом совладание со стрессом имеет у мужчин и женщин общие закономерности, возможно, обусловленные культурно и социально и проявляющиеся в частом использовании копинг-стратегий когнитивной сферы, что говорит о тенденции рационально перерабатывать сложившуюся ситуацию. Интересно, что женщины в большей степени, чем мужчины используют такие стратегии, как «планирования решения проблемы» и «самоактуализации». В поведении же мужчин чаще встречаются стратегии поиск решения проблем, принятие ответственности; бегство или уход из психотравмирующей ситуации – «бегство – избегание». Результаты исследования свидетельствуют о том, что мужчины и женщины зрелого возраста испытывают наибольшие затруднения в использовании эффективных копинг-стратегий эмоциональной сферы.

Мужчины и женщины достаточно активны в преодолении жизненных трудностей, хотя не вполне удовлетворены успешностью этого преодоления. Женщины более эмоционально реагируют на кризисные ситуации и субъективно выше оценивают силу своих переживаний, чаще прибегают к внешней помощи для их разрешения и дольше воспринимают ситуации как окончательно неразрешенные, «хронические». Мужчины, наоборот, в кризисе пытаются контролировать свои эмоции, опираться в разрешении проблемы на собственные ресурсы и более решительно справляться с возникшими трудностями, не оставляя их на будущее. Примечателен тот факт, что женщины несколько в большей степени оценивают и наличие в переживаемых ими кризисных ситуациях экзистенциальных проблем смерти, смысла и одиночества. Мужчины рассматривают происходящие с ними ситуации в большей степени как столкновение с проблемой ответственности. Такие данные еще раз подтверждают идею о наличии гендерных аспектов в преодолении кризисов.

Одной из характеристик личности, которая помогает человеку найти необходимые силы и мужество рассматривать стрессовую, трудную ситуацию как возможность для роста, ценный опыт, а также помогает эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, является жизнестойкость. Анализ данных выявил, что мужчины имеют высокий процент вовлеченности в жизненный процесс. Они более активны и уверены в своих силах, способны самостоятельно справляться с трудными ситуациями в жизни, продолжая, при этом, эффективно работать, не теряя душевного равновесия. У них развит компонент контроля в ситуации стресса, который помогает бороться, находить новые пути решения проблем. Они рассматривают жизнь как способ приобретения и готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск. Женщины также активны и деятельны, но перед лицом стресса они теряют самообладание, становятся пассивными в преодолении трудностей. Следовательно, женщины чаще пасуют в трудных ситуациях в жизни. В связи с чем, они менее подвержены риску, так как стараются все продумать, прежде чем рисковать.

Принять жизнь такой, какая она есть, очень сложно, в особенности, в такие критические моменты как болезнь, смерть близкого, разлука, потеря или, например, заключение в места лишения свободы. В такие моменты многие люди склонны строить психологические защиты от угроз со стороны реальности. Чем больше защиты создает себе человек, тем более фрагментарно, обеднено, искаженно его восприятие действительности.

Развитие защитных механизмов имеет целью защиту личности от тревоги. Взаимоотношения между личностью и защитными механизмами носят внутренний и взаимный характер: механизмы защищают личность, а структура личности определяет – какие именно механизмы будут использованы для защиты. Каждый индивид пользуется различными механизмами в разной степени, развивая свою самостоятельную систему защиты самоуважения. Таким образом, у женщин преобладает, следующий блок защит: «реактивное образование», «отрицание», «компенсация». Действие этого блока МПЗ осуществляется чаще всего на макросоциальном уровне. В данном блоке ключевая защита – реактивное образование, которая меняет знак аффекта (например, агрессию на чрезмерный контроль над поведением близкого окружения – мужа или детей). У мужчин же проявляется интеллектуализация в качестве способа отстранения от аффекта с помощью выдвигания псевдоразумного оправдания со ссылкой на внешние обстоятельства. Такой защитный стиль позволяет оправдать и рационально объяснить собственное дезадаптивное поведение, неблагоприятные поступки (обидчивость,

раздражительность, агрессивность). Развитие человека и становление личности предполагает, что эти процессы не являются линейными, – их движение может носить причудливый характер и зависеть от индивидуальных особенностей, а также от социальных, культуральных и др. условий. Самоотношение, хотя и состоит из определенных компонентов, у каждого человека уникально и неповторимо. Как показало наше исследование, отношение к критической ситуации как к возможности роста связано с более гармоничным образом «Я», стремлением к самоактуализации, принятием своей жизни и себя.

В целом самоотношение к своим способностям, энергии, самостоятельности, оценки возможностей контролировать свою жизнь, степени веры в свои силы у мужчин и женщин, как было выявлено в ходе работы, находятся на высоком уровне. При этом отмечается, что у женщин больше, чем у мужчин, развито самоотношение как выраженность своего смысла «Я». Это говорит о том, что женщины более позитивны, имеют более высокую самооценку, уверены в собственном интересе для других, хотя этот «интерес» во многом зависит от мнения окружающих, отношения других. То есть, сама зависимость от мнения других у женщин предполагает процесс оценки себя в соответствии с некоторыми социальнозначимыми критериями, нормами, эталонами – представлениями о благополучном и эффективном индивиде, заложенном в идеальный образ Я. Мужчины более самокритичны, и менее полагаются на мнение других людей.

Таким образом, подводя итог, можно сказать, что личностные особенности и особенности самоотношения накладывают отпечаток на профессиональную деятельность человека в зрелом возрасте, на его поведение, а также на то, как он строит свои межличностные отношения, каким стратегиям и стилям общения отдает предпочтение.

Многочисленные кризисные явления, проявляющиеся у человека на современном этапе социального развития в возрасте 40-45 лет, обуславливают заметное распространение нервно-психических расстройств и возрастание числа самоубийств. Это связано с тем, что к данному возрасту завершается значительный период социального развития человека, связанный с формированием семьи, воспитанием детей, устройством карьеры. Начинает беспокоить и постепенно опустошать отсутствие истинного самоопределения в жизни, разлука с детством и страх перед грядущей старостью. Переосмысливая свое место в мире, пожалуй, впервые после отрочества, человек ставит перед собой значительный перечень экзистенциальных проблем – о смысле, ценности жизни, о своих успехах, о полноте взаимоотношений с окружающими. Возникают мысли о неизбежности смерти и связанные с этим страхи. От того, насколько адекватными будут найденные ответы, зависит дальнейшее развитие человека: его движение вперед, остановка или движение вспять [4].

Вместе с тем, современное общество в Казахстане не готово оказать помощь своим представителям, переживающим состояние социального вакуума, неудовлетворенности собой, занятым положением в обществе, складывающимися отношениями с близкими и коллегами.

Все это делает актуальной работу практикующих психологов с людьми данного возраста, переживающими различные по содержанию и степени выраженности экзистенциальные кризисы. Очевидно, что им необходима осторожная помощь по восстановлению адекватной картины мира и нахождению в нем места для себя, по возвращению радости и полноты жизни, по построению перед собой новых жизненных перспектив. Это требует эффективного психологического инструментария, построенного на точных научных данных в отношении соответствующей психологической феноменологии. В то же время данные о психологическом наполнении экзистенциального кризиса, переживаемого людьми данного возраста, весьма неполны и противоречивы. Исходя из вышесказанного, существует объективная потребность в исследовании личностных изменений, вызванных кризисом середины жизни.

Выявленные особенности личности в период переживания ею экзистенциального кризиса середины жизни обозначают направления работы в плане оказания психологической поддержки в личностном развитии таким лицам.

Проведенное исследование не исчерпывает проблемы личностного развития в ситуации экзистенциального кризиса середины жизни и может быть продолжено в последующих исследованиях.

Литература

1. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. / М.: Эскимо, 2007. – 416с.
2. Копытин А.И. Руководство по групповой арттерапии. Речь, СПб, 2003.
3. Мамардашвили. Лекции о Прусте, психологическая топология Пути. М.1995. – с.9.
4. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. -- М: Смысл, 2001. – 197 с.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ATTENTION

Modern society increasingly seeks to erase the existing borders, and the Republic of Kazakhstan is not an exception. Now Kazakhstan is rapidly developing relations with other countries. In this process of globalization, the need for highly qualified interpreters has increased several times. Interpretation requires superior language ability in at least two languages. It also requires the ability to accurately express information in the target language.

Besides deep knowledge of both languages, it is crucial that an interpreter also understands the subject matter of the text or speech he is interpreting. Interpretation is not a matter of substituting words in one language for words in another. It is a matter of understanding the thought expressed in one language and then explaining it using the resources and cultural nuances of another language, so they can express the source text or speech so that it sounds natural in the target language. Here, one of the important characteristics that simultaneous interpreter must have is the attention, the ability to stay focused for a long time, and direct it to the key points.

According to Maklakov, attention – is the direction and focus of mental activity on any particular thing[1, p.355].

Simultaneous interpreter's attention features are required to be highly developed. The main attention features are sustainability, concentration, distribution, switching, distractibility and scope.

Sustainability is the ability to focus at specific time on one object. The most essential condition for the attention sustainability is the ability to reveal a subject, on which it is concentrated, new aspects and communication. When set tasks requires us to focus on any subject and we reveal new aspects of their relationships and mutual transitions, attention can remain stable for a very long time. Simultaneous interpreter's work is mostly connected to interpreting of important people, and the slightest carelessness, omission of details can lead to serious consequences.

The next attention feature is concentration. By concentration we mean the degree or intensity of the focus of attention. The simultaneous interpreter has to stay focused on the problem for a long time, he must be aware of the topic of discussion, especially the position of participants in the negotiations. When simultaneous interpreters understand what heinterprets the translation quality is also enhancing.

Distribution of attention is a person's ability to perform multiple activities simultaneously. Simultaneous interpreters should listen to the speaker, process information and provide translation at the same time. If in the course of the discussion there are numbers, the interpreter also has to keep a record.

How hard it is you can imagine, and to be able to perform in such ways long time training is required. It willbring to full automation of these activities.

Shifting attention also plays a huge role in the work of the interpreter. By switching attention we understand the conscious and sensible move of focus from one object to another. In general, switching of attention is the ability to quickly navigate the complex changing situation. Ease of switching attention varies on different people and depends on a number of conditions (especially the relationship between the preceding and subsequent activities and relationships of the subject to each of them). The more interesting activities, the easier it is switch. However simultaneous interpreters do not haveany choice. He/she is obliged to interpret whatever the topic is, whether it is interesting for him or not. For example, there can be such situation when one speaker speaks in Russian, and his partner responds in English, so the interpreter has to quickly switch from the English interpreting into Russian interpreting.

The next feature of attention isitsscope. The scope of attention refers to the number of objects that we can cover with sufficient clarity at definite time. In addition to simultaneous interpreting, there is also consecutive interpreting, which is a kind of interpreting. Unlike the simultaneous interpreting where the interpreter has at least something to embark upon, the consecutive interpreter has to wait before he/she can deliver the output text. It means that it will add pressure and extra load on memory, which results that information related to texture and context become rather too detail to hold. According to Hatim and Mason [2, p. 42], consecutive interpreter, whose output comes after the source text has been delivered, tends to focus on information relevant to text structure. Effective consecutive output thus exhibits a clear outline of the way the text is structured.

Thus, in consecutive interpreting the speaker delivers one definite part or all of his/her speech, and only then the interpreter begins to interpret. The complexity of this type of interpreting is that the speaker's speech if it lasted 5 minutes, then the interpreterhas to speak 5 minutes. Of course, the interpreter can make quick notes, but he just cannot write down everything, but only key phrases, and he/shemustgive the full interpreting

based on his/her notes. In this case, the amount of attention plays a particularly important role, as the interpreter's attention is focused and directed to the subject of the topic, or speaker's speech.

Distractibility is the involuntary switch of attention from one object to another. It occurs under the influence of extraneous stimuli on person at this point in any activity. Distractibility may be external and internal. External distraction occurs under the influence of external stimuli. Internal distractibility occurs under the influence of strong worries, extraneous emotions, due to lack of interest or a sense of responsibility for his/her work.

To prevent external stimuli usually simultaneous interpreters have their own cabin with the necessary equipment and a computer with a video of the speaker. Background noise, other people are prohibited being near the interpreters' cabins. With regard to internal distractions, the simultaneous interpreter must either forget about his/her toothache, uncomfortable shoes, memories about a quarrel with his/her loved one, or do not go to the interpreting at all. As this can ruin the whole process of interpreting, or at least reduce the quality of the interpreting. As a result of which it can affect in the future the career prospective of simultaneous interpreter.

List of sources

1. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2010. – с. 355
2. Hatim, Basil and Mason, Ian. The Translator as Communicator. Routledge: New York, 1999 – p.42

*Кеңесбек А.Б., Канатиянова К.Д.
(Қазақстан Республикасы, Өскемен қаласы,
С. Аманжолов атындағы ШҚМУ)*

«СОТТАЛҒАН» КАТЕГОРИЯСЫНЫҢ СИПАТТАМАСЫ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ҮДЕМЕЛІ ОҚШАУЛАУ ЕРЕКШЕЛІГІ

Сотталған – сот шығарған, оған қатысты үкім өзінің заңдық күшіне енген және қылмыстық заңмен белгіленген, жазалау тағайындалған, субъект болып табылады.

Сотталған – жасалған қылмысы үшін оны айыпты деп мойындайтын оған қатысты сот үкімі шығарылған, адам [1, 126.].

Қылмыстық – процессуалды кодексте сотталған болып, әлі заң күшіне еңбесе де, оған қатысты сот үкімі шығарылған адам болып саналады.

Жазалауды тағайындағаннан кейін сотталған адам белгілі бір субъективті құқықтарынан айырылады немесе бұл құқықтары шектеледі. Сотталған адам сот үкімі бойынша айырылуы мүмкін, құқықтар мен міндеттердің көлемі тағайындалған жазаның ауырлығына байланысты болып келеді. Сотталған адамға тағайындалған, жазалау мөлшері неғұрлым ауыр болған сайын, оның құқықтары соғұрлым шектеледі. Сотталған адам құқықтарының шектелуі нақты бір жаза түрін өтеу жағдайына немесе тәртібіне байланысты [2, 556.].

Түзету мекемесінің әлеуметтің жағдайы – бұл оның уайымдарында көрініс табатын және де басқа адамдармен бірлескен іс – әрекет кезінде жүзеге асатын, әлеуметтік іс – әрекеттегі субъектінің қарым – қатынастар жүйесі. Түзету мекемесінің әлеуметтің жағдайы – бұл үйреншікті өмір жолының өзгеруі, жеке адамның өз жақындарынан, туыстарынан ажырауы, жылдар бойғы тәуелді өмір сүру, бейімделудің жоғары қиындықтары; жиі тұлғааралық қақтығыстар, қоршаған адамдардың дұшпандылығы, қарым – қатынастың дөрекілігі, тұрмыстық жағдайдың тапшылығы, криминалды субмәдениет, қызметкерлердің, топтық қылмыстық көшбасшылар тарапынан жиі көрсетілетін қысым [3, 876.].

Адамды бас бостандығынан айыру, оны әлеуметтік оқшаулау – адами мінез – құлықты модификациялаудың күшті факторы. Әрбір адамның психикасы бұл факторларға әр түрлі жауап қатады. Дегенмен осындай қысымға толы, ал кей кездері күйзелістік жайғдайларда, адамның негізгі психикалық күйлерін бөліп көрсетуге болады. Олардың ішінде неғұрлым үйреншіктілерге келесілерді жатқызуға болады: өзгерістерді күту күйі (істі қайта қарастыру, босату); шыдамсыздық күйі. Екеуі де жоғары қысыммен сипатталады, ол кей кезде мінез – құлықтағы шапшаң бұзылыстарға әкеліп соғады. Сонымен бірге торығу күйі, тәуелділік күйі де дамуы мүмкін, ол өз кезегінде апатияны, барлық іс – әрекеттегі селқостықты тудырады [4, 396.].

Әлеуметтік оқшаулау қанау күйін күшейтеді. Ол фрустрацияның нәтижесі, өмірлік жоспарлардың, мақсаттардың толықтай жойылуы, үміттің үзілуі салдары болып табылады. сотталған адамда өз күшіне деген, қайта қалыпты өмір сүріп кету мүмкіндігіне деген сенімсіздік пайда болуы мүмкін. Түрмеге келу уақытында кейбір сотталғандар әлден қанау, қоғам, отбасы алдындағы өз кінәсін түсіну есебінен еңесі түсу күйін басынан өткереді. Бұл сотталғандар күн тәртібін бұзбайды, жақсы жұмыс істейді, түзету мекемесі басқармасының талаптарын орындайды. Бас бостандығынан айыру мекемелерінде сағыныш үйреншікті күй болып келеді. Дәл сол отбасын, үйін, туыстарын, бостандықты сағынуы сотталған

адамға ерекше күшпен әсерін тигізеді. Нәтижесінде қозушылық, ішкі қысым, ашушандық пайда болады [5, 486.].

Бейімделу үрдісі бейімделу жағдайымен байланысты, ол әлеуметтік ортадағы болған өзгерістер немесе мінез – құлықтың үйреншікті түрлері, қабылдау стереотиптері, тұлғаның ұстанымдары аз мөлшерде тиімді немесе әрекетке жарамсыз (керексіз) болған кездегі, тұлғаның бір әлеуметтік ортадан екіншісіне немесе ол үшін жаңа ортаға ауысуынан пайда болады [6, 96б.].

Алғашқы екі – үш айда – бастапқы бейімделу кезеңінде – сотталғандардың неғұрлым қысымға толы психикалық күйімен ерекшеленеді. Осы кезеңде бұрын қалыптасқан өмірлік стереотиптердің жойылуы басталады, үйреншікті қажеттіліктерді қанағаттандыру тез арада шектеліледі, жаңа кіші ортаның дүшпандылығы өте ауыр уайымдалады, жиі қақтығыстық эмоционалды күйлер пайда болады. Стресс тәуелділік қайталанатын сезімдерге, тұлғаның өзіндік санасына теріс фонға айналады. Келесі кезең сотталған адамның құндылықты қайта бағдарлануымен, кейбір нормалар мен кіші орта құндылықтарын қабылдауымен, жаңа жағдайдағы мінез – құлық стратегиясы мен тактикасын қалыптастырумен байланысты. Өмір сүру мүмкіндіктері іздестіріледі. Ерте немесе кеш сотталған адам «Түрме заңына» бағынады. Бұл «Зандар» өте күрделі және қатал, олардың санкциялары қарапайым және біркелкі – дене мүшесін зақымдау, ұрып – соғу, ал кей кездері өмірін алу [7, 326.].

Қоғамнан оқшауланумен байланысты, жазалауды жүзеге асыру тәртібінің астарында, заңмен бекітілген және нормативтік актілерге сәйкес орындалу тәртібі мен қамауды өткеру, белгілі бір мерзімге бас бостанығынан айырылу, өмірлік бас бостанығынан айырылу түсініледі [8, 726.].

Түрме ортасының тұйықтығы, пайда болған қажеттіліктерді қанағаттандыру мүмкіндігінің аса шектелуі, адамды қалжырататын мінез – құлықты реттеу, ал кейбір жағдайлар қатарында түрмедегі қызметкерлердің, мазағы мен зорлығы сотталғандарда тұрақты жағымсыз тұлға қырларын қалыптастыратыны айдан анық. Көптеген жағдайларда тұлғалық деформациялар қайтымсыз бола бастайды. Қылмыстық жаза бойынша жазалау, жасалған қылмыс үшін жаза бола отырып, сотталған адамды түзету мен қайта тәрбиелеу үшін жүзеге асырылады және оның мақсаты адамның намысын жерге тастап немесе оған физикалық зардап шектіру емес. Бас бостандығынан айыру орындарына келген кезде адамға үйреншікті емес өмірлік жағдайлар сотталған адамның әлеуметтік қоғаммен достық қатынас орнатуға деген соңғы үмітін бұзады. Ортаны қабылдау бөтен, қауіпті және жек көрініштіден санасыздық деңгейіне өтеді. Түпкілікті түрде әлеуметтік емес ұстаным бекітіледі [9, 1636.].

Сотталғандармен тәрбиелеу жұмысы – оларды түзетудің маңызды тәсілдерінің бірі. Моральдық – психологиялық әсер етудің түрме мекемесінің барлық жүйесі негізгі мақсатқа жетуге бағытталған – сотталғандарды қайта тәрбиелеу, яғни ең алдымен олардың санасын қайта құрастыру, зиянды әдеттерді түбірімен жою, оларды қалыпты өмірге оралту. Әр сотталған адамға аса көңіл бөлу мен байқампаздықпен келетін болсақ белгілі бір жақсы жақтарын, жарқын жақтарын тауып алуға болады. Біреулерінде – бұл өз отбасын жаман хабармен көңілдеріне кірбің түсірмеу, екіншісінде – техникаға деген терең қызығушылық, үшіншісінде – музыкаға деген махаббат және т.б. Егерде тәрбиелеуші сотталғандардың қызығушылықтары ерекшеліктерін, оның жақын тартуларын, олардың бастарынан өткеріп жатқан психикалық күйлерін қолдана білсе, оларда бар, жақсы жақтарына сүйенсе, сонымен қатар оны басқа оң бағыттағы адамдармен жақындата біледі [10, 456.].

Кез келген қоғамдық кезектің өмір сүру негізін еңбек құрайды. Ол табиғи қажеттілік болып табылады: онсыз өндіріс және өмірдің өзі мағынасыз; онымен адамның барлық мәдени және материалдық құндылықтары құрастырылады. Еңбектің арқасында адам қалыптасады, оның қабілеттері дамиды, ерік жігері, мінез – құлқы, адамгершілік сапалары тәрбиеленеді.

Адам және адамзат күнделікті еңбектің, және одан көбі шығармашылықтың арқасында өмірін сақтап қалды. Адам өз табиғаты жағынан жасаушы болып келеді. Әр бір адам өз дүниесін ашады және жасайды. Ересектердің күнделікті өмірінде шығармашылық тамырлар әлсірейді, сирейді, бірақ жоғалмайды. Еріктен тыс, бөліктер бойынша сызылып қойылған өмірлік іс – әрекеттер шығармашылыққа деген құштарлықты сөндіру соңғы қауіп туындағанда, шығармашылыққа деген құлшыныс пен бөліктерінде көрінетін, адамда өзін – өзі сақтап қалу сезімі туындайды. Түрмелерде неше түрлі қолөнер дамып келеді ағаш кесу, қалыптау және т.б. Тіпті бұрын өзінде қолөнерге деген құлшынысты байқамағандар да оларға қосылады. Әрине, қолөнер оларға табыс әкеледі. Және олардың көмектесуі арқылы уақыт та тез жылжиды. Бірақ ең бастысы басқада, олар адамның жан дүниесінің сақталып қалуына көмектеседі, ондағы жасаушыны сүйемелдейді. Осы уақытта, көптеген сотталғандардың жасаған бұйымдары әлдеқандай таңдампаз талдамға сай келетінін атап өтпеу мүмкін емес. Олардың қолөнерлерінде көптеген ойдан құраулар, аяқ асты шешімдер, шеберлік бар. Бірақ сонымен қатар түрме үшін қарапайым біртекті ауыр еңбек сотталғандар үшін бір қарағанда көзге күтпеген құндылықты қалыптастыруы мүмкін. Бұл шартты ерте босату мерзімі таяған кезде болады.

Себебі еңбекке деген қатынас түзелудің көрсеткіші болып табылады, сотталғандар жақсы жұмыс істеуге тырысады [10, 196.].

Ұжымдағы сотталғандардың барлық қарым – қатынасы келесідей бөлінеді: ресми (формальды) және ресми емес (формальды емес).

Ресми қарым – қатынастар жүйесінде ұжымдағы сотталғандар объективті байланыстары және бас бостандығынан айырылған адамдардың, әр түрлі қызметтерді атқару үрдісі кезінде пайда болатын, қатынасы көрініс табады. Бұл қарым – қатынастар олардың заңға және ұжымдағы әр бір сотталған адамның мәртебесін анықтайтын, бөлімдерді нормативті актілерге сәйкес ресми орналастырылуының нәтижесі болып табылады. Кейбір сотталғандар жетекшілер болып табылады (бригадир, секциялық, секция мүшесі), басқалары қоластындағыларды басқарушылар. Сотталғандар ұжымның ресми емес құрылымы, жазасын өтеп жатқан адамдардың қоғамдық көзқарастары қызығушылығына байланысты аяқасты пайда болған, тұлғааралық қатынастардың, сонымен қатар симпатия және антипатия, туа біткен және басқа да сезімдердің негізінде пайда болады

[11, 686.].

Отбасы – ерте балалық шақтан бастап, адамның тәрбиеленуі кезеңі басталғанға дейін, тұлғаны қалыптастыруға барынша әсер ететін, қоғамның бір ұяшығы болып табылады. Отбасы адамға өмір сүру құралдарын береді, дүниетанымды қалыптастыруға қатысады, адам басқалармен санасуды үйренетін, өз қажеттіліктерін мүмкіндіктерімен өлшейтін, ең бірінші ұжым болып табылады. Адамға отбасының әсері оң немесе теріс болуы да мүмкін. Отбасының әсері адам өмірінің барлық кезінде өзгеріссіз болмайды. Отбасы мүшелерінің өзара қатынасы, отбасы мүшелерінің қылықтары оның беделіне әсер етуі мүмкін. Мұндай әсер етудің, отбасы құрамының өзгеруі, әр түрлі факторлардың отбасы мүшелерінің психологиясына әсер етуі нәтижесінде, бағыттылығы да өзгеше болуы мүмкін. Әсіресе сотталғандар арасында, дегенмен де отбасының әсері сөзсіз елеулі болғанмен, кейбір ерекшеліктер болады, ол белгілі бір факторлармен түсіндіріледі. Әр бір адамның өмірінде отбасы маңызды мағынаға ие. Сотталғандар үшін оның рөлі әсіресе зор. Жазасын өтеу мерзімі кезінде отбасы жағынан моральдық, көбінде материалдық қолдау да болады. Жазасын толық өтеп болғаннан кейінгі де отбасының рөлі сотталғандардың әлеуметтік бейімделуі үшін өте маңызды. Осыдан сотталғандардың отбасылық жағдайы оның тұлғасын зерттеу үшін зор қызығушылық тудыратыны түсінікті жайт.

Осылайша, келесі қорытындыларды жасауға болады. Сотталғандар деп жасалған қылмысы үшін кінәлі деп сот үкімі шығарылған адам деп түсіндіріледі. Сотталған адам жазаны тағайындағаннан кейін белгілі бір субъективті құқықтарынан айырылады немесе осы құқықтары шектеледі. ТМ әлеуметтік жағдайлар астарында – оның уайымдарында көрінетін және басқа адамдармен бірлескен іс – әрекетінде жүзеге асатын, әлеуметтік шынайылықтағы субъект қарым – қатынасының жүйесі.

Түзету мекемесінің әлеуметтік жағдайына келесілер тән:

Бұл үйреншікті өмір жолының өзгеруі, жеке адамның өз жақындарынан, туыстарынан ажырауы, жылдар бойғы тәуелді өмір сүру, бейімделудің жоғары қиындықтары; жиі тұлғааралық қақтығыстар, қоршаған адамдардың дұшпандылығы, қарым – қатынастың дөрекілігі, тұрмыстық жағдайдың тапшылығы, криминалды субмәдениет, қызметкерлердің, топтық қылмыстық көшбасшылар тарапынан жиі көрсетілетін қысым.

Адамды бас бостандығынан айыру, оны әлеуметтік оқшаулау – адами мінез – құлықты модификациялаудың күшті факторы. Әр бір адамның психикасы бұл факторларға әр түрлі жауап катады. Дегенмен осындай қысымға толы, ал кей кездері күйзелістік жағдайларда, адамның негізгі психикалық күйлерін бөліп көрсетуге болады [11, 226.].

Бас бостандығынан айыру мекемелерінде сағыныш үйреншікті күй болып келеді. Дәл сол отбасын, үйін, туыстарын, бостандықты сағынуы. Түзету мекемесі сотталғандарда әр түрлі қорқыныштарды оятады, негізінен: клаустрофобиялық жауап қату – жабық кеңістік қорқынышы, ол іс қимылдық мазасыздықтарынан көрінеді. Уайымшыл – депрессивті жауап қату қанау, еңсесі түскен көңіл күйдің, үмітсіздік сезімінің, торығу, өмірлік болашаққа деген пессимисттік қатынастың басым болуында көрініс табады. Теріс – депрессивті жауап қату жоғарыда аталып өткен барлық белгілердің болуымен қатар бас бостандығынан айыру фактісіне деген ішкі теріс қатынаспен, өзін кінәлі деп сезінбеумен және т.б. сипатталады. Теріс – истериялық жауап қату демонстративті – теріс мінез – құлықта, «әділеттен кінәсіз жапа жеккен» адам ретінде қоршаған адамдардың назарын өзіне аударуға ұмтылуда көрініс табады.

Әдебиеттер

1. Антонян Ю.М. Психология преступника и расследования преступлений / Ю.М. Антонян. – М.: Юрист, 2016. – 336б.
2. Личность преступника как объект психологического исследования / Под ред. А.Р. Ратинова. - М., 2006.- 178 б.
3. Уголовный кодекс Республики Казахстан: с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.07.2014 – [интернет ресурсы] / <http://online.zakon.kz/document/>.

4. Найсер У. Познание и реальность / У. Найсер. – М.: Прогресс, 2012. – 231б.
5. Панов А.М. Справочное пособие по социальной работе /А.М. Панов, Е.И. Холостова. М.: Юрист, 2013. – 168 б.
6. Тумаров К.С. Места лишения свободы как социокультурная среда адаптации осужденных / К.С. Тумаров // Экономика социология и право.– 2010.– №8. – Б. 60-62.
7. Таганцев Н.С. Наказание и исправление преступников / Н.С. Таганцев. – М., 2012.-Б.113.
8. Дарьянова Н.А. За чертой отчуждения/ Н.А. Дарьянова.- М.: Молодая гвардия, 2009.- 206 б.
9. Хабаров А.И. Тюрьма и закон / А.И. Хабаров.- М.: Центрполиграф, 2007.- 396 б.
10. Фомин Н.С. Методика реализации дифференцированных программ перевоспитания осужденных: Учеб. пособие./ Н.С. Фомин. – Домодедово: МВД России, 2006. 234 б.
11. Карпунина Н.В. «Практикум по пенитенциарной педагогики / Н.В. Карпунина. – Владимир. – 2014.- 123 б.

Куанжанова К.Т.

Еркебулан А.Е.

*(Казахстан Республикасы, г. Ақтобе,
Казахско-Русский международный университет)*

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК СОВРЕМЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ

Стресс или стрессовое состояние, каждый из нас слышал или слышит это слово каждый день и вероятнее всего предполагает, что он его испытывает, даже сейчас читая это, но насколько он сам понимает, что же значит столь простой на первый взгляд термин. На сегодняшний день в странах СНГ стресс не считают опасным для здоровья человека, в странах Европы же, напротив эта опасность уже признана. Если в Европе у работника будет стрессовое или депрессивное состояние то он может отпроситься с работы, т.е. даже в столь незаметном действии мы понимаем, что там стресс является уважительной причиной, тогда как у нас его даже опасным или же достойным внимания не считают. Причиной этому является незнание и не понимание основных особенностей стресса его влияния и возможностей.

А теперь давайте разберемся, что же такое стресс.

Стресс — это не просто нервное напряжение (хотя нервное напряжение тоже стресс). Стресс есть неспецифический ответ организма на любое изменение условий, требующее приспособления[1].

Стресс — это неотъемлемая часть нашей современной жизни, мы живем бок о бок со стрессом каждый день, но стресс это не всегда плохо. Стресс бывает двух видов Эустресс и Дистресс.

Эустресс – это положительный вид стресса, при котором наш организм испытывает его небольшой промежуток времени [2].

Например, спортсмен перед соревнованием настраивает себя на этот стресс. Благодаря такому стрессу он получает огромное количество энергии для достижения своего максимального результата, дело в том, что при стрессе организм начинает усиленно бороться со стрессом, выделяя из своих запасов огромную энергию, но эта энергия не бесконечна и поэтому, когда наша энергия заканчивается, мы постепенно погружаемся в депрессию.

Дистресс – это негативный вид стресса, при котором воздействие стрессора на нас носит разрушительный или негативный характер [2].

Чаще всего дистресс вызывается длительными и (или) сильными негативными воздействиями на организм. Если вы долго были без воды, воздуха, еды и тепла, если стали жить в местности, где непривычные для организма условия жизни (например, высоко в горах), или на вас навалились тяжелые болезни, травмы, долгая боль – организм, пытаясь защищаться, может неудачно отреагировать дистрессом. Неожиданная смерть близкого человека, измена, серьезные проблемы на работе – также нередкая причина стресса. Частой причиной дистресса является не плохая жизнь вокруг, а негативное отношение к происходящему, переживания страха, гнева, ярости. Сама по себе длительная негативная эмоция – это уже стрессовый фактор. А когда она накладывается еще и на стрессовый фактор извне – получается двойной негативный стресс [2].

Теперь мы знаем, что стресс это не только головная боль, но и мобилизация ресурсов для преодоления каких – либо трудностей. Известный ученый и основоположник теории стресс или адаптационного синдрома Г.Селье выделил три основные стадии развития стресса:

- первая стадия — аларм-стадия, или стадия тревоги;
- вторая стадия — стадия резистентности, или сопротивления;
- третья стадия — стадия истощения.

На первой стадии происходит мобилизация адаптационных ресурсов организма, человек находится в состоянии напряженности и настороженности. На этой фазе часто проходят заболевания, которые относятся к разряду так называемых «психосоматических»: гастриты, колиты, язвы, мигрени, аллергии. Однако к третьей стадии они возвращаются с утроенной силой, и усиливаю свое влияние на ваш организм [1].

Если стрессогенный фактор слишком силен или продолжает свое действие, то наступает стадия резистентности, которая характеризуется практически полным исчезновением признаков тревоги; уровень сопротивляемости организма значительно выше обычного. Это означает, что именно в этот период стрессоустойчивость человека начинает работать в «полную силу».

Давайте обратимся к термину стрессоустойчивости и разберемся, что же это. Б.Х. Варданян определяет стрессоустойчивость как особое взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в том числе эмоциональных. Он пишет, что стрессоустойчивость «...можно более конкретно определить как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциональной ситуации и, тем самым, содействующее успешному выполнению деятельности»[3]. Тогда как П.Б. Зильберман, предлагает свою трактовку стрессоустойчивости, понимая под ней «...интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное, успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке»[3]. Из этого следует, что каждый автор трактует стрессоустойчивость по-своему, однако если обобщить, то можно с уверенностью сказать, что стрессоустойчивость – механизм защиты, способствующий благоприятному прохождению стадий стресса и превращению его в эустресс. При этом от уровня стрессоустойчивости зависит успешность прохождения стресса, т.е. если этот механизм не развит или развит недостаточно, то организм переходит в третью стадию – стадию истощения.

На стадии истощения энергия нашего организма исчерпана, физиологическая и психологическая защиты оказываются сломленными. Вновь появляются признаки тревоги. В отличие от первой стадии, когда стрессовое состояние организма ведет к раскрытию адаптационных резервов и ресурсов, состояние третьей стадии больше похоже на «призыв о помощи». [1].

По образному сравнению Селье, эти три фазы общего адаптационного синдрома напоминают стадии человеческой жизни: детство (с присущей этому возрасту низкой сопротивляемостью и чрезмерными реакциями на раздражители), зрелость (когда происходит адаптация к наиболее частым воздействиям и увеличивается сопротивляемость) и старость (с необратимой потерей сопротивляемости и постепенным одряхлением), заканчивающаяся смертью. [1].

Обоснование Г.Селье относительно стресса, сродни загадке сфинкса из притчи об Эдипе. Она также касается человека и его жизненного пути, а также как загадка прошла тонкой нитью через всю жизнь человека, так и стресс неустанно следует за нами, и в большинстве случаев именно от нас зависит, что это будет, эустресс или же дистресс. Далее мы поговорим о том, как предупредить стресс и как не дать ему себя сломить.

Стресс – прямой путь к болезни. Стресс, как и любую болезнь, необходимо предупреждать, ведь иначе избавиться от нее станет в разы сложнее. Специалисты советуют различные приёмы профилактики стресса.

Прежде всего, необходимо постоянно повышать свою как эмоциональную устойчивость, так и стрессоустойчивость:

- Необходимо пытаться заменять отрицательное эмоциональное состояние положительным на основе волевого усилия, самовнушения, тренировки;
- В негативных ситуациях, перед тем как что-либо сделать, что-либо надо думать, как и что сделать или сказать;
- Не заикливаться на негативных эмоциях и переживаниях, а думать о положительных. О том, что сделал и чего добился;
- Заниматься релаксацией (и\или давать разуму и эмоциям передохнуть).

Кроме самого человека никто не сможет, прочитав его мысли как по волшебству расслабить его, или избавить от стресса, на это способен лишь ты сам.

Работа по преодолению стресса начинается с признания его существования. Если человек находится в ситуации стресса довольно длительное время, ему желательно обратиться к специалисту, который поможет восстановить возникшие нарушения организма.

Самостоятельно выйти из стрессового состояния возможно. Каждый человек обладает способностью ауторегуляции, то есть может научиться управлять своими эмоциональными реакциями в стрессовой ситуации. Для этого можно использовать упражнения на дыхание, упражнения на прогрессирующую мышечную релаксацию, и другие упражнения, воздействующие и взаимосвязанные с физиологией человека.

Обычно дыхание человека не способствует снятию эмоционального и физического напряжения. Поэтому в стрессовой ситуации можно применять глубокое диафрагмальное дыхание (дыхание «животом»).

В состоянии тревоги, раздражения, страха мышцы напряжены. Поэтому, снизив тонус мышц, можно добиться уменьшения уровня эмоционального напряжения. Методику психической саморегуляции под названием «прогрессивная релаксация» начал разрабатывать ещё в тридцатые годы американский психиатр Э. Джейкобсон. Он доказал, что релаксация (расслабление) определённых групп мышц, позволяет изменять эмоциональное состояние, в том числе и снимать чувство тревоги, страха. Это достигается за счёт переключения деятельности нервной системы на экономный режим, режим покоя, при котором создаются наиболее оптимальные условия для восстановления биологического потенциала организма [4].

В процессе расслабления выделяют четыре фазы:

- попытка к расслаблению;
- расслабление и наблюдение за ним;
- наблюдение за процессом перехода от напряжения к расслаблению;
- «переживание» расслабления [5].

Процесс напряжения-расслабления должен охватывать различные группы мышц: рук, лица, шеи и спины, нижней части тела. Так же можно использовать различные физические нагрузки (занятия спортом, прогулки, работа на дачном участке), посещение сауны.

Причиной негативных переживаний могут являться неадекватные убеждения, которые способны приводить к крайностям в эмоциях и поведении. Для достижения лучшего результата в борьбе со стрессами необходимо трансформировать деструктивные мысленные установки в конструктивные, т.е. рациональные [5].

Снятию стрессового состояния могут способствовать так же смена обстановки, занятие отвлекающей деятельностью, или арт-терапией.

Таким образом, можно сделать вывод, что стресс это наш каждодневный спутник с которым трудно бороться, но при должной профилактике он становится нашим оружием и способом высвобождения внутренней энергии для преодоления трудностей. Как и с испытанием сфинкса, так и со стрессом не все так просто как нам может показаться. Будьте внимательнее в первую очередь к себе тогда вы убедитесь в том, что стресс, как и его «испытания» не всегда плохи, они помогают нам развиваться, и достигать больших высот, и единственное, что мы как люди должны делать это не давать стрессу истощить нас.

Литература

1. Ганс Селье. Стресс без дистресса, — М.: Прогресс, 1982. — 48 с
2. Ромек В. Г., Конторович В. А., Крукович Е. И. Р. 70 Психологическая помощь в кризисных ситуациях — СПб.: Речь, 2004. — 256 с
3. Киреева М. В. Стрессоустойчивость как компонент культуры человека – ориентированных профессий /Киреева М. В.// Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки –2011. –№8 (113), Т.11. –С. 5 – 6.
4. Байер К., Штейнберг Л. Здоровый образ жизни. – М.: Мир, 1997. – 368с
5. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 240 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИЙ «ЧЕЛОВЕК-МАШИНА» И «ЧЕЛОВЕК-ЧЕЛОВЕК» (НА ПРИМЕРЕ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ И РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ)

Эмоциональное выгорание (ЭВ) было описано и изучается учеными с 70-х годов прошлого века [1, 399 с.], впервые диагностировано у работников, психиатрических учреждений. Сам термин «эмоциональное возгорание» был предложен американским психологом Г. Фрейденбергером. В большинстве своем ЭВ подвержены люди, чья работа предусматривает тесное общение с другими людьми – учителя, медицинские работники, работники правоохранительных органов и т.д., однако в последующем исследовании показали, что синдрому ЭВ подвержены и люди работающие в других сферах – в частности профессионалы в области информационных технологий. В данной статье рассматривается эмоциональное выгорание в контексте профессиональной среды человек-человек (работники дошкольных учреждений) и человек-знак (работники сферы ИТ).

Профессиональная среда как фактор воздействия на эмоциональное состояние человека

Профессиональная среда окружает индивидуума значительную часть его времени и, естественно, оказывает большое внимание на его психофизиологическое состояние. Более того, условия работы многих профессий эксплицитно или имплицитно подразумевают ненормированный рабочий день, переработки, невозможность правильного чередования периодов труда и отдыха, что, в конечном итоге, приводит к эмоциональному выгоранию. Профессиональное эмоциональное выгорание представляет собой сложное психофизиологическое состояние, которое характеризуется снижением уровня профессиональной активности, потерей интереса к работе и к результатам труда, ухудшением отношений с коллегами по работе. Основными причинами ЭВ [1, 11 с.] по мнению ученых являются:

- Невозможность контролировать решения, влияющие на работу.
- Непонимание целей и ответственности. При нечеткой постановке задачи от руководства или неясно очерченной ответственности человек ощущает дискомфорт на рабочем месте
- Неприятная динамика рабочего пространства. Эмоциональное давление коллег, излишний контроль руководителя
- несоответствие работы образованию и навыкам работника
- Неправильное планирование и управление, когда на работе постоянное монотонное состояние или, наоборот, непрекращающийся аврал.
- Отсутствие социальной поддержки, когда окружающими выражается пренебрежение или отвлечение к профессии работника.

В случае работников образования и воспитания триггерами эмоционального выгорания становятся, как правило, повышенная нагрузка, неудовлетворенность результатами труда, недооцененность руководством и утомление от избыточной работы, которая не заканчивается в офисе.

В частности, в 2017 году в рамках лонгитюдного изучения билингвального дошкольного образования нами проводился опрос по методике Бойко [3] воспитателей двух детских садов г. Алматы (18 человек). Результаты исследования показали, что не менее 15% воспитателей и 20% нянечек подвержены стрессу, ощущают фрустрацию от работы, хроническую усталость, демонстрируя основные симптомы эмоционального выгорания.

Количество воспитателей	4	5	6	3
Педагогический стаж	0-5 лет	5-10 лет	10-15 лет	15-20 лет
Переживание психотравмирующих обстоятельств	0	1	2	1
Неудовлетворенность собой	1	2	2	1
«Загнанность в клетку»	0	2	2	2
Тревога и депрессия	1	1	2	1
Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	1	2	3	2
Эмоционально-нравственная дезориентация	1	2	3	2
Расширение сферы экономики эмоций	1	2	3	2
Редукция профессиональных обязанностей	1	2	2	2
Эмоциональный дефицит	1	1	2	1

Эмоциональная отстраненность	1	2	3	2
Личностная отстраненность (деперсонализация)	1	2	3	2
Психосоматические и психовегетативные нарушения	0	2	3	2

Во время интервью респонденты в качестве причин таких симптомов отмечали следующие:

- Неудовлетворенность условиями труда (неприспособленное помещение, большая нагрузка на работника, большое количество попутных заданий, не являющихся прямыми обязанностями – благоустройство территории, изготовление плакатов, участие в городских и районных субботниках и т.д) (61%)
- Отсутствие карьерных перспектив (39%)
- Неуверенность в завтрашнем дне, связанная с общей социально-экономической ситуацией в стране (33%)

При этом отмечается, что если неудовлетворенность условиями труда отмечается сотрудниками независимо от возраста и стажа работы, то отсутствием карьерных перспектив более озабочены молодые работники (возраст до 30 лет), в то время как неуверенности в завтрашнем дне более подвержены возрастные работники (45 лет и старше) вне зависимости от занимаемой должности (опрос не выявил значимой корреляции результатов от должности опрашиваемого).

В дальнейшем, в течение 2018 года подобный опрос был проведен среди работников департамента ИТ одного из казахстанских банков (36 человек, градация по возрастам не представляется в связи с анонимностью анкетирования).

Количество сотрудников ИТ департамента	36
Переживание психотравмирующих обстоятельств	6
Неудовлетворенность собой	18
«Загнанность в клетку»	3
Тревога и депрессия	5
Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	3
Эмоционально-нравственная дезориентация	8
Расширение сферы экономики эмоций	6
Редукция профессиональных обязанностей	3
Эмоциональный дефицит	10
Эмоциональная отстраненность	11
Личностная отстраненность (деперсонализация)	10
Психосоматические и психовегетативные нарушения	3

Полученные результаты выявили следующую картину: подверженность постоянному стрессу и иные симптомы эмоционального выгорания демонстрируют 12 человек (33,3%), однако в качестве основных причин указываются следующие:

- Избыточная нагрузка (ненормируемый рабочий день, регулярные работы по субботам) без достаточной компенсации переработок (100%)
- Проблемы взаимодействия с другими отделами (бухгалтерия, административно-хозяйственный отдел, отдел кадров, прочие подразделения) (67%)
- Неудовлетворенность результатами работы (отмечается монотонность работы без перспектив) (42%)

Хотя анкеты были анонимными, по нашим наблюдениям, ИТ департамент состоит в большинстве своем из молодых работников, средний возраст 28-30 лет, гендерное распределение работников: около 3/4 – это мужчины и 1/4 женщины.

Обобщая полученные в ходе проведения исследования результаты, можно отметить, что при общей схожести показателей в различных индустриях, выявленные причины ЭВ отражают различную природу профессиональных сред в дошкольном образовании и информационных технологиях.

Общим для обеих профессиональных сред является избыточная нагрузка, однако ее причины различны для работников дошкольных учреждений и ИТ-специалистов. Если воспитатели и нянечки несут дополнительную нагрузку в связи с неукомплектованностью, а также в связи с привлечением их к работам вне должностных обязанностей, то избыточная нагрузка ИТ-специалистов, связана, по мнению респондентов, с неправильным построением бизнес-процессов, слабой подготовкой специалистов, отсутствием культуры следования инструкциям со стороны сотрудников прочих подразделений банка.

Таким образом, можно предположить, что высокая частота упоминания избыточной нагрузки, отражает принятое в профессиональной среде ИТ-сообщества отношение к переработкам, с другой стороны, причины неудовлетворенности условиями труда у работников дошкольного образования являются общераспространенными среди сотрудников бюджетных организаций.

В то же время, проблемы взаимодействия с другими отделами, возможно, сигнализируют о недостаточном развитии у ИТ-профессионалов навыков межличностного общения, а жалобы на монотонность работы и отсутствие перспектив могут возникать, в том числе, и из-за роста степени автоматизации бизнес-процессов банка, что сводит работу сотрудников к простому обслуживанию автоматических систем.

Полученные результаты рассматриваются как промежуточные, в дальнейшем планируется расширение базы исследования с включением в нее профессиональной среды преподавателей ВУЗов.

В качестве общих рекомендаций HR-отделам учреждений образования целесообразно предложить:

- Рекомендовать руководству уменьшить привлечение сотрудников к непрофильным работам;
- Обеспечить саморазвитие и саморегуляцию сотрудников путем проведения психологических тренингов, работе с копинг-стратегиями (повышение стрессоустойчивости).

В частности, нами ведется работа по подготовке инструкций для рекомендаций и инструкций HR-отделам в части организации подобных тренингов.

Для руководителей ИТ департамента целесообразно также рекомендовать тренинги для сотрудников, направленные на развитие эффективного общения и преодоление конфликтов.

Литература

1. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. – 2001. – Volume 52. – pp. 397 – 422.
2. Кабакова М.П., Садвакасова З.М., Нуртаева М.М. Горишь на работе? Психологическая помощь при эмоциональном выгорании: Учебно-методическое пособие /Под общ. ред. М.П. Кабаковой. – Алматы: Қазақ университеті, 2017. – 92 с.
3. Бойко Д.В. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания: тест [Электронный ресурс]. — <http://do.gendocs.ru/docs/index-192146.html>

*Ладзина Н.А., Есимханова Д.М.
(Республика Казахстан, г. Усть-Каменогорск
Восточно-Казахстанский государственный
университет имени С.Аманжолова)*

ФЕНОМЕН ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СВОБОДЫ ВУЗА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Современный этап развития системы высшего образования в Республике Казахстан предполагает выделение еще одного тренда – социальной ответственности вуза. Однако его реализация невозможна без формирования высокого уровня личной ответственности всего персонала университета, начиная от ППС и заканчивая рядовыми менеджерами в отделах и подразделениях [1,2]. Необходимость всестороннего изучения данной проблемы актуализируется предоставлением вузам академической свободы [3].

В рамках настоящей статьи нами будут рассмотрены различные определения ответственности и выделена психологическая составляющая данного феномена.

Наиболее часто проблема ответственности рассматривается в рамках правовой сферы как особое социальное и морально-правовое отношение личности к обществу, которое характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм. В интерпретации исследователей юристов ответственность жестко завязана на противоположный полюс категории – безответственность и, предполагает наказание [4]. В философии категория ответственности обращена к человеческой сущности и рассматривается как субъективное качество, обеспечивающее социализацию личности в обществе, ограничивающее свободу поведения.

Для удобства анализа данной категории в психолого-педагогических исследованиях мы представили определение ответственности в таблице 1.

Таблица 1. Категория ответственности в социально-психологических исследованиях

Сфера исследований	Автор	Содержание понятия
Педагогика	А.С. Макаренко	Ответственность заключается не только в том, что человек боится наказания, а в том еще, что человек и без наказания чувствует себя неловко, если по его вине испортилась или уничтожена вещь.
	В.А. Сухомлинский	Ответственность интегральное качество личности, которая сочетает органично гражданственность и совести, что характеризует готовность личности брать на себя обязанности и исполнять их
Социология	Н.О. Хваловская	Ответственность – способность социального субъекта воздействовать, контролировать, управлять, быть автором в заданной ситуации.
	Л.Б. Бадмаева	Ответственность – элемент взаимодействия индивидов и организаций между принимающих во внимание определенные ожидания окружающей социальной среды и осознающие свой долг перед обществом учитывая сложившиеся социальные нормы, ценности, законы.
Психология	А. Бейн	Ответственность связывают с вопросом наказуемости, так как любой вопрос, возникающий при обсуждении этого термина, является вопросом обвинения, осуждения и наказания.
	А.П. Черменина, О.Н. Ореховский	Ответственность – механизм социальной регуляции общественного поведения личности
	А. Маслоу	Ответственность является одним способов поведения, ведущего к самоактуализации.
	И. Ялом	Ответственность означает авторство: быть ответственным значит быть неоспоримым автором события или объекта.
	«Психологический словарь» под редакцией Ю.Л. Неймера	Ответственность – осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъекта с позиции выполнения им принятых норм и правил
	К. Муздыбаев	Ответственность результат интеграции всех психологических функций личности: субъективного восприятия окружающего мира, оценки собственных жизненных ресурсов, эмоционального отношения, воли.
	Ж. Пиаже	Ответственность – умение личности предвидеть результаты будущих действий и стремление активно участвовать в преобразовании окружающего мира
	Т.Г. Гаева, Н.М.Тен	Ответственность проявляется как роль моральных знаний, «идейно-нравственная сущность»
	Э. Фромм	Ответственность – этическая категория, совесть
	Д.И.Фельдштейн	Ответственность – одна из составных частей и форм проявления социальной активности, определяющей формирование личности как человека

Не претендуя в рамках данной статьи на полноту анализа, тем не менее, можно сделать вывод, что в исследовании феномена ответственности в зарубежной и отечественной психологии выделяются несколько направлений:

- Исследования ответственности как действия, в том числе, в конкретной совместной деятельности. В данном подходе ответственность рассматривается исходя «из единства сознания и жизнедеятельности». (В.А. Горбачева, Л.И. Дементий, К.А. Климова, А.Д. Грибанова, Л.Е. Коршунова, Л.А. Сухинская).

- Исследование мотивационных характеристик ответственности, значение мотивации в организации деятельности человека и его ответственного поведения. Важнейшими составляющими ответственности, оказывающими влияние на процессы личностного самоопределения человека, выступают ценностные ориентации и социальные мотивы (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Асеев, Л.И. Божович, В.А. Дусаицкий, В.А. Иванников, А.К Маркова, Н.Д. Левитов, К.В. Судаков и др). Определяя ответственность как личностный механизм реализации необходимости, К.А. Абульханова-

Славская также говорит о «присвоении личностью внешней необходимости и превращении её во внутреннюю» [5].

- Исследование когнитивных характеристик ответственности. В русле этого подхода, главным образом, изучаются факторы, образующие ответственность, и определяющие уровень осмысленности отношений субъекта к выполняемому действию. Наиболее детально когнитивные характеристики прослеживаются в работах Ж.З. Завадской, К. Муздыбаева, А.Л. Слободского, Ж. Пиаже, Л.С. Славиной, В.М. Пискун, К.А. Климовой и др. [6].

- Исследования ответственности, связанные с изучением её, как морально-нравственной составляющей личности. Разнообразие взглядов на морально-этическую сторону ответственности довольно велико: от объективной ответственности Ж. Пиаже, основанной на оценке материального результата действия, до абсолютизирующей внутренней ответственности представителей экзистенциализма Ж.-П. Сартра.

- Изучение ответственности с позиции каузальной атрибуции. Начало данного направления было положено Ф. Хайдером и продолжено в исследованиях зарубежных психологов: У. Дэвиса, Е. Дэвиса, М. Гинсберга, Ф. Медуэй, Х. Келли, Б. Латане, Дж. Дарли, К. Лоу, Ф. Ирвина и др., а также отечественных специалистов: Г.М. Андреевой, В.С. Агеева, К. Муздыбаева, В.П. Трусова и др. Ф. Хайдер объясняет атрибуцию поведения и ответственности за него локальной близостью, возможностью предвидеть исход и преднамеренностью поступка. Согласно концепции локуса контроля, предложенной Дж. Роттером, выделяются два вида контроля – внешний (экстернальный) и внутренний (интернальный) [7].

- Исследование ответственности в рамках системно-функционального подхода, разработанного отечественным психологом А.И. Крупновым для системного изучения свойств личности. Согласно этому подходу каждое свойство личности включает в себя личностные и индивидуальные характеристики, функционально связанные между собой, и представляет собой систему компонентов. Исходя из многомерно-функционального анализа отдельных свойств личности по А.И. Крупнову, ответственность определяется как «достижение результата на основе взаимодействия регуляторно-динамических, мотивационно-смысловых, а также установочно-целевого и рефлексивно-оценочного компонентов».

Рассмотрение ответственности в рамках делового взаимодействия и общения в вузе дает нам возможность определить уровень ответственности через социальную установку на ответственное отношение к своим обязанностям, детерминированную внутренним локусом контроля менеджеров в условиях академической свободы вуза.

Такое определение ответственности позволит обосновать в перечне экспериментальных задач, как определение уровня ответственности персонала вуза, так и выявление детерминирующих ее факторов.

Краткий анализ имеющегося диагностического инструментария определения ответственности позволяет выделить

- ряд компонентов ответственности: регуляторный, эмоциональный, мотивационно-динамический, результативный, мотивационно-смысловой, а также суммарный показатель (Многомерно-функциональная диагностика «ответственности» (ОТВ-70);

- субъектность, предметность, личностные и операциональные трудности, эмпатию (Многомерно-функциональная диагностика «ответственность-110» (ОТВ-110) (совместно с О.В. Мухлыниной);

- уровень и тип локуса-контроля (методика УСК). [8].

Кроме того, для большей достоверности результатов диагностики, мы дополнили ее проективной методикой: ассоциативным цветовым тестом И. Соломина, составленном на базе цветового теста М. Люшера. Адаптируя данный метод, мы преследовали задачу выяснить кластер личностных конструктов, связанных с понятием «ответственность», и найти различия у респондентов с разным уровнем ее сформированности. [9].

Такой комплексный подход к проектированию концепции и технологии исследования ответственности у персонала вуза позволит определить уровни ответственности, выделить взаимозависимые факторы и условия, детерминирующие ответственность и составить программу повышения уровня ответственности и постоянного его мониторинга.

Литература

1. Бараблина, С.В. Мехришвили, Л.Л. Социальная ответственность: роль высших учебных заведений. – Вестник международных организаций. 2012. № 1 (36). С. 203-218.
2. Корпоративная социальная ответственность: управленческий аспект: монография / под общ. ред. д.э.н., проф. И.Ю. Беляевой, д.э.н., проф. М.А. Эскиндарова. — М.: КНОРУС, 2008.
3. Scharle A., Szabo A. Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner responsibility. 2001. <http://www.amazon.com>.
4. Сенякин И.Н. Юридическая ответственность // Теория государства и права. Курс лекций / Под ред. Н.И. Матузова, А.В. Малько. М., 1997. – С. 543.

5. Абульханова-Славская К. А., Гордиенко Е. В. Представление личности об отношении к ней значимых других //Психол. журнал. 2001. Т. 22. № 5. С.38-47.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука,1983. – 240 с.
7. Фалах Р. А. М. Этно-психологические особенности ответственности у арабских и российских студентов. (Автореферат канд. дис. по психологии). М., 1997. -16 с.
8. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Методы исследования уровня субъективного контроля //Психол. журнал. 1984. Т. 5. № 3. С. 152-162
9. Соломин И. О «цветовых метафорах»; и не только о них. – Психологическая газета №2/53, №3/54, 2000. – С. 12-15.

*Лекерова Г.Ж., Молдаханова М.М.,
Нурханова Г.Б., Нигматулина Ж.Ш.
(Южно-Казахстанский
государственный университет
им. М. Ауэзова, г. Шымкент)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ

Глубокий философский анализ современных общественных процессов, происходящих в мире и в том числе в Казахстане, в очередной раз продемонстрировал Глава нашего государства Н.А.Назарбаев в своей статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания», где отмечается, что «в будущем успех страны будет определяться не ее природными богатствами, а конкурентоспособностью населяющих ее людей...Поэтому любому казахстанцу, как и нации в целом, необходимо обладать набором качеств, достойных XXIвека».Будущее страны возводить молодому поколению.Чтобы войти в тридцатку развитых стран мира, необходимо формировать лидерские качества у современной молодежи[1].

Лидер – это человек, который не только знает, куда он идет, но и ведет за собой других людей. В этом основа любого лидерства. У каждого человека свой уровень работоспособности, сила воли и мотивация. Человек, выступающий как лидер, имеет коэффициент полезного действия 100%,а исполнитель около 15-20%. Образно говоря, лидер – это паровоз, направляющий и везущий за собой вагоны-исполнители.

Однако не все исполнители стремятся стать лидерами. Лидерство зачастую воспринимается как нежелательная дополнительная ответственность, новая нагрузка. Не все готовы брать на себя бремя лидерства, так как оно требует постоянной активности, инициативности, стратегического мышления.

Тем не менее, многие понимают – для того, чтобы успешно достичь той или иной цели, необходимо стать лидером. Ведь практически любые способности человек может развить в себе, если только этого захочет. Естественно, чтобы стать лидером, нужно иметь соответственный внутренний стержень, состоящий из арсенала необходимых навыков и качеств, которые и будут определять его сущность [2].

Какие психологические качества необходимы для формирования лидерских качеств?

ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТЬ

Прежде всего, к организаторским качествам нужно отнести целеустремленность. Характер современной жизни требует от лидера ясных и обоснованных целей. Без них он может испытывать недостаток твердости и решимости, упускать хорошие возможности, тратить время на мелочи. Между тем, целеустремленность заключается не только в том, чтобы цели устанавливать, но и упорно к ним стремиться. Это и отличает лидера от остальных работников. В конечном итоге, люди без цели обречены вечно работать на тех, у кого эти цели есть. Отличительной чертой должна быть повышенная работоспособность, умение трудиться напряженно. Ведь работая только с9:00 до 18:00, с понедельника по пятницу, вряд ли можно быстро сделать карьеру. Для достижения поставленной цели установление каких-либо рамок только будет препятствием. Однако это не означает, что нужно забыть обо всем на свете, думая только о работе. Настоящий лидер пользуется тайм- менеджментом, рационально распределяя свое время, умея и хорошо отдыхать [3].

УВЕРЕННОСТЬ В УСПЕХЕ

Уверенные в себе люди всегда имеют огромное влияние на окружающих. Только спокойная твердость способна создать вокруг нас зону притяжения, которую всегда безошибочно определяют люди. Уверенные в себе лидеры быстрее других добиваются успеха. Они энергичны, менее зависимы от обстоятельств, поскольку предпочитают формировать их сами. Отсутствие этого качества лишает человека внутренней силы, снижает его жизненные позиции. Слабые духом редко добиваются успеха, поскольку их постоянно мучают сомнения. Уверенность в успехе – это свобода в действиях, смелость рисковать и выигрывать, сила отстаивать себя, свою точку зрения мнение и свою стратегию действий.

ВЫСОКАЯ МОТИВАЦИЯ

Эффективным качеством, характеризующего лидера, является сильная мотивация, высокий уровень энергии, трансформирующийся в интенсивную деятельность.

Для многих людей в качестве факторов мотивации выступают такие стимулы как высокая зарплата или статус, сопутствующий внушительному служебному положению, или принадлежность к престижной компании. Для людей, наделенных лидерским потенциалом, источником мотивации является желание достигать большего, чтобы превзойти все ожидания – чужие и свои собственные. Как правило, высокая мотивация лидеров диктуется получением удовлетворения от проделанной работы. Поэтому первый признак такой мотивации – это страсть к работе.

Такие люди с радостью берутся за трудные творческие задания, обожают учиться и испытывают огромную гордость за хорошо выполненную работу. Кроме того, они проявляют постоянное стремление к совершенствованию, с огромным желанием исследуя все новые и новые подходы к выполнению собственной работы.

Интересно, что люди с высокой мотивацией остаются оптимистами, даже когда удача отворачивается от них. В таких случаях сочетание мотивации и самосознания помогает им преодолеть разочарование и депрессию, которые наступают в результате поражения или неудачи [4].

АДАПТАЦИЯ К ЛЮБЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ

Лидер должен быть открыт для восприятия новых идей, новых способов мышления, новых процессов. Стремящийся к успеху руководитель развивает в себе гибкость, понимая, что очень легко оказаться ограниченным своими предпочтениями.

Известно, что поведение, требуемое от лидера в одной ситуации, может не соответствовать требованиям другой ситуации. Лидер, постоянно эффективный в рамках ситуации одного типа, нередко оказывается совершенно неэффективным в иных условиях. Поэтому тот, кто хочет оставаться эффективным длительное время, должен уметь быстро адаптироваться к изменчивым обстоятельствам и гибко варьировать свое поведение.

АТМОСФЕРА ПРИТЯЖЕНИЯ

Лидер создает образ привлекательного будущего и доводит его до сознания своих последователей. Заряжая их созидательной энергией, он формирует у последователей определенные ценности и поведенческие нормы, мотивируя на достижение высоких результатов. Реализация лидерского видения требует использования ресурсов и согласованной работы последователей, то есть создания организации. Лидер разрабатывает и с помощью последователей внедряет основные элементы организации: структуру, культуру, управленческие системы – вознаграждения, отбора, информационного обмена и т.д. В рамках созданной им организации эффективный лидер играет еще одну роль – развития своих последователей, их подготовки к решению более сложных задач [5].

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Управлять коллективом, подразделением или целой компанией выдающиеся лидеры могут совершенно по-разному. Кто-то из них проявляет сдержанность и делает ставку на аналитические способности, кто-то обладает харизмой и тонким внутренним чутьем. Составляющие эмоционального интеллекта – самосознание, самоконтроль, эмпатия и социальные навыки. Проявление эмоционального интеллекта в трудовой жизни – это не то же самое, что обычное умение обуздать гнев или способность налаживать контакты с людьми. Успешные лидеры отличаются пониманием самих себя, собственных настроений и эмоций, а также способностью их регулировать, направлять в желаемое русло. Они также понимают эмоциональное состояние других и умеют устанавливать и поддерживать отношения с широким кругом людей. Кроме этого, лидеру должна быть присуща дисциплина и контроль над собой. Без этого он не сможет ни призвать к порядку других, ни контролировать их деятельность. Поэтому менеджер должен контролировать свои эмоции, изучать настроения других, чтобы найти подход к их поведению, а также контролировать дисциплину подчиненных [6].

УМЕНИЕ ПРОГНОЗИРОВАТЬ

Умение прогнозировать означает наличие у лидера стратегического видения, способности разглядеть за отдельными, разрозненными событиями потенциальные тенденции, определять истинный ход событий, выяснить причины и корни проблем, а также умение разработать эффективный план достижения намеченных целей. Такая способность лидера многократно повышает его конкурентные преимущества, открывая новые направления и горизонты [6].

Способность анализировать и прогнозировать существенно снижает риск принимаемых решений и позволяет предугадывать возникновение негативных обстоятельств и трендов, что минимизирует их последствия. Кроме того, если в лидерском арсенале присутствует манера работать на опережение, которая помогает эффективно и, что немаловажно, быстро достигать поставленных целей, то данная компетенция становится одной из движущих организаторских качеств. Безусловно, все эти навыки

тесно переплетены между собой и, взаимодополняя друг друга, создают тот внутренний стержень, который и несет в себе весь лидерский потенциал.

А, став однажды лидером, уже не захочешь быть никем иным. И лидерство станет неотъемлемым элементом всего жизненного пути.

Литература

1. Статья Президента "Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания"<https://informburo.kz/stati/statiya-prezidenta-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya.html>
2. Lekerova G. Zh., Dlimbetova B. S., Kylyshbayeva G. B., Karbozova G. K., Zholdasbekova K. A., Sikhimbayeva Zh. S., Aymenov A. Zh. Research of a problem of formation of educational motivation of students.-Espacios, vol.38(№25) , 2017, page 26
3. Lekerova G. Zh., Karbozova G.K., Isabayeva A. S., Dlimbetova B.S., Mamykova R.U., Omarova G.A., Aymenov A.Zh. Results of the Investigation of Psychological Influence on Development of Students' Motivation.- International Journal of Environmental and Science Education, 2016,11(8),1711-1720
4. Lekerova G. Zh., Isabayeva A.S. Forming of professionally pedagogical orientations and motivations in the system of high professional schools.- European Journal of education and applied Psychology.- Vienna,2015, pp: 43-49
5. Lekerova G. Zh.,Nurbekova A.M. Forming of steady motivation and orientations in the system of high professional schools in Kazakhstan.- European Scientific Journal.- vol 11, no 1 2015, pp116-120
6. Лекерова Г.Ж. Психология конфликта.- Учебное пособие.- Шымкент. «НурлыБейне», 2008, 260 с.

Ли Н. В.

(Республика Казахстан, г. Алматы,

Казахский национальный университет имени аль-Фараби)

ВИКТИМНОСТЬ И ОБМЕН СЕКСУАЛЬНЫМИ СИГНАЛАМИ МЕЖДУ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ

Понятие «виктимность» – это совокупность тех факторов, которые способствуют превращению человека в жертву или же повышают его предрасположенность к тому, чтобы жертвой стать. В виктимологии выделяется ряд детерминант, содействующих виктимности; в настоящей статье предпринята попытка описать те явления, которые, на наш взгляд, правомерно относить к виктимогенным детерминантам [1] в процессе обмена мужчинами и женщинами сексуальными сигналами. При этом мы попытаемся рассмотреть взаимодействие в этом процессе индивидуальных, социальных и эволюционных факторов, поскольку они опосредуют друг друга.

Разные роли, выполняемые мужчинами и женщинами в репродуктивной деятельности могут приводить к расхождениям в эмоциональном развитии, интеллектуальном функционировании, и достижениях [2]. Половая дифференциация традиционно проявлялась в роде занятий, что сегодня, во многом, осталось в прошлом. Влияние культурных факторов на поведение было описано М.Мид, хотя её исследования сегодня вызывают ряд вопросов и едва ли могут считаться научными [3]. Однако же существует ряд качеств, которые традиционно относятся к «женским» и к «мужским». Так, в индивидуально-типологическом подходе Л.Н.Собчик, женственность, как жизненная позиция, связана с мотивацией избегания неудач, и такими ведущими тенденциями как сензитивность, тревожность и интровертированность. Мужественность же связана с другими ведущими тенденциями: спонтанностью, агрессивностью, экстравертированностью; мотивация, которая описывает сочетание этих ведущих тенденций – это достижение успеха [4].

Все ведущие тенденции (которые представляют собой устойчивые врождённые и проявляющиеся на всех уровнях индивидуальности свойства) реализуются, в том числе, в поведенческих характеристиках и неизбежно доступны для наблюдения другими людьми. При этом некоторые из них являются, на наш взгляд, потенциально виктимогенными. В первую очередь – это сензитивность, т.к. эта ведущая тенденция характеризует человека, для которого свойственна высокая впечатлительность и чувствительность к давлению со стороны окружающей среды. Два типа реагирования, которые связаны с этой тенденцией более сильно – это зависимое и конформное поведение. Первый тип описывает поиск социальной ниши, в которой субъект переживает глубокую привязанность и чувствует себя в эмоциональной безопасности. Второй тип определяется тревожностью и, в связи с этим, избеганием открытых конфликтов, что делает в лучшем случае затруднительным отстаивание собственных прав.

Отметим, что оба типа реагирования определяются слабым или смешанно-слабым типами высшей нервной деятельности и реакциями самообвинения в стрессовых условиях, что направляет агрессию не в сторону внешнего источника фрустрации, а вовнутрь, проявляясь самообвинением и оправданием внешней агрессии. Иллюстрацией всего перечисленного является поведение жертв изнасилования, у которых реакция блокировки активности сначала мешает защитить себя, а затем провоцирует иррациональную защиту насильника и приписывание ему мотивации, которая опровергается

объективными фактами. Со своей стороны насильники, как показывают результаты судебно-психологических экспертиз, интерпретируют пассивное поведение как согласие на половой акт [5]. Безусловно, культурные воздействия (в какой-то степени реализованные в семейном воспитании) и возрастные особенности также накладывают своё влияние, но в данном случае мы рассматриваем как потенциальные виктимогенные детерминанты те врождённые индивидуальные особенности, которые так или иначе проявят себя вне зависимости от внешних условий (отметим, что это подтверждается рядом экспериментов, в частности, Уиткина [4] и эволюционной теорией пола Геодакяна [6]).

Ещё одна ведущая тенденция – интроверсия – сама по себе не может рассматриваться как фактор виктимности, но она, будучи сильно (или же дезадаптивно сильно) выраженной, проявляется в недостаточном развитии навыков общения и, через это, на наш взгляд, может усиливать тот виктимогенный потенциал, который заложен в сензитивности (тем более, что сочетание этих двух ведущих тенденций сопровождается зависимостью).

Индивидуальные врождённые особенности сегодня рассматриваются в более широком контексте формирования их в процессе эволюции. Понимание сексуальных сигналов является жизненно необходимым и у всех представителей царства животных, которые размножаются половым путём, имеются соответствующие сигналы. У человека они дополнительно опосредованы социальными условиями, которые, в свою очередь, в сегодняшней науке рассматриваются в эволюционном контексте. Д.Кенрик и В.Гришквичус указывают на то, что у человека существует эффект неприятия потерь [7]. Суть этого эффекта заключается в переживаниях о потере, при этом такие переживания не только являются сильными, но и субъективно переживаются сильнее, нежели приобретения (эволюционно, опять же, это вполне объяснимо, поскольку отрицательная мотивация биологически является более значимой, нежели положительная). В поведении это выглядит как выбор между абсолютным проигрышем и небольшим выигрышем, который делается в пользу первого. Это объясняет поведения жертв домашнего насилия: они могут жить со своим партнёром десятилетиями (если не всю жизнь), поскольку альтернативой является потеря брака и страх от этой потери не даёт возможности оценить выгоды, которые может принести развод. Представляется интересным исследование данного эффекта применительно к только формирующимся парам – публикаций по этому вопросу мы найти не смогли.

Тем не менее, сексуальные сигналы, которыми обмениваются мужчины и женщины, исследованы в их связи с религиозностью и возрастными предпочтениями. Религия, как инструмент социальной регуляции, жестко регламентирует сексуальное поведение и ограничивает его. Перечислять негативные стороны религиозности и анализировать её виктимогенный потенциал в настоящей статье мы не будем, отметим лишь снижение критического мышления, разрушение личных границ, табуирование сексуальности со всеми вытекающими последствиями, включая и опознание как сексуальных тех сигналов, которые сексуальными изначально могли не быть. Потери, которые может получить человек в случае отказа от религиозности – это отсутствие всего лишь гарантированного (и отнюдь не самого лучшего, вне зависимости от контекста рассмотрения) сексуального партнёра в условиях конкуренции. Но механизм эффекта неприятия потерь (хотя, безусловно, не только он) снижает способность отдельного индивида соотнести минусы религиозности с вероятностью успешного выбора полового партнёра. В результате этого мужчины и женщины подают друг другу сигналы о более высокой собственной религиозности, что было показано в серии остроумных экспериментов Д.Кенрика, Д.Ли, А.Коэна и Д.Уидена [8].

Добавим, что т.к. обмен сексуальными сигналами имеет эволюционные корни и, в результате, иррациональность поведения субъекта (как в приведённом выше примере с религиозностью) в эволюционном смысле является рациональным поведением, поскольку способствует выживанию. При этом сама мотивация, которая лежит в основе поведенческих проявлений, не осознаётся ни мужчиной, ни женщиной: когда мы выбираем среди окружающих симпатичного нам партнёра (как показывают исследования – вне зависимости от пола), то в этот момент не думаем о том, что совершаем эволюционно-рациональное действие. Хотя выбор при этом основан в т.ч. на объективно наблюдаемых параметрах, в частности – возрасте: вне зависимости от культуры, вероисповедания, географических условий и т.д., мужчины предпочитают женщин несколько моложе себя, в то время как женщины напротив – мужчин, несколько старше себя [8].

Исследование сексуальных сигналов, которыми обмениваются мужчины и женщины создаёт контекст, в котором могут проявить себя виктимогенные детерминанты. Исследование данной проблемы в условиях сегодняшних социальных перемен, которые происходят в нашей стране, представляется актуальным и своевременным. Оно, на наш взгляд, должно опираться, в первую очередь, на эволюционные и биологические основания поведения, поскольку только в таком случае возможно нахождение эффективных способов профилактики виктимности.

Литература

1. Варчук Т.В. Виктимологическое моделирование в теории детерминации преступности.
2. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении.
3. Нартова-Бочавер С.К., Подлипняк М.Б., Хохлова А.Ю. Вера в справедливый мир и психологическое благополучие у глухих и слышащих подростков и взрослых. Степанов С.С. Мифы и тупики поп-психологии.
4. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности.
5. Коченов М. М. Судебно-психологическая экспертиза.
6. Жуков Д. А. Биология поведения. Гуморальные механизмы.
7. Кенрик Д., Гришкевичус В. Рациональное животное. Сенсационный взгляд на принятие решений.
- 8) Кенрик Д. Секс, убийство и смысл жизни.

*Марданова Ш.С., Хон Н.Н.
(Республика Казахстан, г. Алматы,
Университет «Туран»)*

ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

Во многих исследованиях, посвященных изучению ценностей и ценностных ориентаций, подчеркивается особое влияние на поведение, деятельность и жизнь в целом как отдельного человека, так и всего общества. Политические, социально-экономические перемены в обществе могут повлиять на изменение ценностей и ценностных ориентаций людей. В свою очередь, изменение ценностей и ценностной направленности могут иметь важные последствия в политической и социально-экономической жизни общества.

Активная модернизация казахстанского общества во многих сферах жизнедеятельности привела к изменению системы ценностей людей. В одних случаях эти ценности могут способствовать развитию страны, росту его благосостояния, в других случаях тормозить поступательные позитивные изменения. Поэтому проблемы изучения ценностного сознания, ценностного отношения к действительности, влияния ценностных ориентаций на жизнедеятельность личности являются актуальными в психологической науке.

В содержании понятия «ценность» выделяют несколько значений. С одной стороны, ценности рассматриваются как норма, эталон, идеал, которые являются руководством к действию и к которым человек должен стремиться. С другой стороны, ценности определяются как воплощенные в материальной форме предметы и явления. В третьем случае ценности выступают элементами, которые через процессы интериоризации «вращиваются» в структуру сознания человека и проявляются в форме убеждений и мировоззрения [1]. Так, Д.А. Леонтьев выделяет три формы существования ценностей: общественные идеалы, предметные ценности и личностные ценности [2, 6с.]. Общественные идеалы – это выработанные обществом обобщенные представления о совершенстве в различных сферах жизнедеятельности, предметные ценности – это реализация человеком этих идеалов в предметах, в технике, в произведениях искусства, в культуре. Личные же ценности – это освоенные и присвоенные личностью общечеловеческие ценности, которые составляют внутренний мир человека.

М.С. Каган обращает внимание на особенность личностных ценностей. В отличие от нормы ценность – это «внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности, и поэтому она воспринимается им как его собственная духовная интенция» [3, 163с.]. Норма же представляет собой формализованный регулятор поведения, рациональный и полученный извне. Поэтому ценностное сознание личности, по мнению ученого, образует двустороннюю направленность: на окружающий мир, что составляет основу мировоззрения, и на самого себя, что способствует развитию самосознания.

Г. Е. Залесский определяет личностные ценности через понятие «убеждение». Именно убеждения, с точки зрения исследователя, выполняющие побуждающую и когнитивную функцию, способствуют тому, что «принятые личностью социальные ценности «запускают» его, а будучи актуализированным, уже само убеждение вносит личностный смысл, пристрастность в реализацию усвоенной общественной ценности, участвует в актах выбора мотива, цели, поступка» [4, 142с.].

Именно личностные ценности в форме убеждений принадлежат конкретному человеку и отражают его отношение к себе, к другим людям, к миру в целом. Воспринимая какую-либо ситуацию, человек оценивает ее в соответствии со сложившейся собственной системой личных ценностей. И в этом отношении актуально звучит мысль С.Л. Рубинштейна о том, что «Наличие ценностей есть выражение не безразличия человека по отношению к миру для человека, для его жизни» [5, 166с.].

Во многих психологических исследованиях личностные ценности рассматриваются во взаимосвязи с личностными смыслами. Так, Д. А. Леонтьев считает ценности основой смыслообразования, которая подключает индивидуальную жизнедеятельность к жизнедеятельности социума [6, 124с.].

С позиции К. А. Абульхановой-Славской ценность, а также переживание этой ценности в процессе ее формирования, принятия и реализации составляет основу смысла жизни. Выбор ценности, превращение ее в принцип жизни, отстаивание и защита личностной ценности определяет «жизненную стратегию, основное стратегическое направление жизни» [7, 36с.].

По мнению Б. С. Братуся личные ценности представляют собой «осознанные и принятые человеком наиболее общие, генерализованные смыслы его жизни» [8, 103с.].

Для В. Ф. Сержантова и А. В. Серого взаимосвязь ценностей и личностного смысла основана на двойственной природе ценностей. По мнению исследователей, ценности обладают двумя свойствами: значением и личностным смыслом [9, 10]. Личностный смысл определяется потребностями личности, а значение выступает в совокупности социально значимых функций, свойств предмета или идеи, благодаря чему они представляют ценность для общества. В индивидуальном сознании ценности отражаются как значения, обладающие определенным смыслом для личности.

А. В. Серый также отмечает, что «ценности являются критериями значимости и ориентирами деятельности индивида, они отражают личностные смыслы. Смыслы же выражают отношение субъекта к объективной реальности и собственно наделяют предметы ценностным статусом» [10, 41с.]. Иначе говоря, личностный смысл ценностей представляет собой «отношение ценностей к потребностям человека» [10, 41с.].

Как структурные элементы сознания личностные ценности существуют не изолированно, а тесно взаимосвязаны между собой и образуют сложную, иерархическую, динамичную систему представлений и убеждений личности. Иерархичность ценностей связана с тем, что одни ценности в определенный момент времени могут занимать доминирующее положение, мотивировать и регулировать поведение и деятельность, другие – менее значимы в жизни человека. Однако если доминирующая ценность отступает на второй план, меняется отношение к ситуации, меняется поведение и деятельность.

В. А. Ядов рассматривает ценности как иерархические образования, закрепленные в структуре личности, регулирующие деятельность и поведение. Иерархическая структура ценностей В. А. Ядова основана на противоречии, которое возникает между потребностями и условиями их осуществления. Структурная модель ценностей представлена четырьмя уровнями:

1. Первый (низший уровень) — элементарные фиксированные неосознаваемые установки, сформированные на основе биологических потребностей.
2. Второй уровень – система социальных установок или аттитюдов.
3. Третий уровень – общая (доминирующая) направленность интересов личности в определенные сферы социальной активности.
4. Высший уровень – система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения.

Такая структурная организация личностных ценностей, по мнению исследователя, выявляет решающую роль саморегуляции поведения и деятельности человека, так как «формирование ценностных ориентаций отвечает высшим социальным потребностям личности в саморазвитии и самовыражении...» [11].

Н. И. Лапин в иерархической структуре личностных ценностей выделяет ряд уровней:

- 1) ценности высшего статуса, составляющие «ядро» ценностной структуры;
- 2) ценности среднего статуса, которые могут перемещаться в состав ядра или периферию, поэтому их можно представить как «структурный резерв»;
- 3) ценности ниже среднего, но не самого низшего статуса, или «периферию» они также подвижны и могут перемещаться в «резерв» или «хвост»;
- 4) ценности низшего статуса, или упомянутый «хвост» ценностной структуры, состав которой мало подвижен [12].

В классификации А. И. Донцова система личностных ценностей представлена тремя формами:

- 1) система самых устойчивых и обобщенных («стержневых») ценностных эталонов личности;
- 2) система эталонов более частных, опосредующих программу поведения индивида по отношению к окружающей действительности и себе самому в отдельных сферах его социальной деятельности – это ценностные ориентации личности;
- 3) совокупность эталонов, опосредующих в наиболее сложных случаях лишь жестко фиксированный план отдельных действий, реализующихся в строго однотипных условиях [13, 24с.].

В исследовании Б. С. Алишева иерархическая структура также определена тремя уровнями ценностей:

- 1) фундаментально-ценностный уровень;
- 2) функциональный уровень;

3) уровень ситуационных ценностей.

Первый уровень представляет собой наиболее глубокий уровень, он является базовым для человека, так как определяет целостный и наиболее характерный тип взаимодействия его с окружающим миром. Он составляет основу мировоззрения человека, его восприятия и понимания себя, других, мира в целом. Вторым уровнем являются ценности, связанные с различными сферами жизнедеятельности человека. Они проявляются в профессиональной, познавательной деятельности, отражаются в эстетических, нравственных приоритетах личности. Третий уровень воплощается в конкретных ситуациях, в отношении к конкретным объектам [14].

Динамичность системы личностных ценностей связана с изменением ее содержания, значений, переструктурированием состава, преобразованием иерархии, расширением-сужением объема ценностных представлений и убеждений.

Ценности конкретной личности различаются степенью осознанности. Осознанные и принятые личностью ценности определяют способ ориентировки в системе ценностей, отражают личностные ценностные предпочтения и формируют ценностную направленность. Еще С.Л. Рубинштейн отмечал, что только признаваемая личностью ценность может выполнять важнейшую ценностную функцию – функцию ориентира поведения [5].

Осознанные личностные ценности способствуют самоорганизации личности, являются основой мотивации, целенаправленности и активности.

Таким образом, ценности, являясь важным компонентом структуры личности, представляют собой сложную, иерархическую систему, которая характеризуется различной степенью доминирования тех или иных ценностных представлений и убеждений, степенью изменчивости и степенью осознанности.

Выступая основанием для осмысления и оценки окружающей действительности, ценности проявляются на когнитивном, эмоциональном, мотивационном и поведенческом уровнях. На когнитивном уровне ценности осуществляют когнитивную работу с информацией, отбор, селекцию; эмоциональный уровень представлен переживаниями ценностного отношения в процессе ее формирования, принятия, выбора, отстаивания или защиты. Мотивационный уровень отражается в осознании и развитии ценностной направленности, ориентирующий на определенные цели. Поведенческий аспект личностных ценностей связан с реальным воплощением ценностей, включением ценностей в жизнедеятельность личности.

Следует еще раз отметить, что личностные ценности являются системным образованием, так как структурные элементы ценностей находятся в тесных и сложных отношениях. Однако в сознании конкретного человека ценности не всегда строго организованы, упорядочены и согласованы. Они могут находиться в гармоничных отношениях, а могут возникать ситуации, когда система личностных ценностей может входить в противоречие с общепринятыми ценностями и вызывать когнитивный диссонанс. Такое противоречие ярко проявляется в противопоставлении долга и желания личности, потребности и необходимости («должен» и «хочу»). Ценностные противоречия могут возникать в сознании отдельной, конкретной личности, когда одна ценность может противостоять другой. Такие противоречия представляют собой внутриличностный конфликт между качествами личности, ее отношением к самой себе.

В психологической литературе в структуре ценностных ориентаций выделяют три вида противоречий:

- 1) противоречия, возникающие внутри одной личностной ценности;
- 2) противоречия между двумя личностными ценностями внутри ценностной ориентации одной направленности;
- 3) противоречия двух ценностей разной направленности.

Однако человек не может долго пребывать в состоянии противоречия, а стремится восстановить внутреннюю гармонию. Разногласия и размытость ценностей, возникающие в сознании, актуализируют потребность в устранении когнитивного диссонанса путем пересмотра и переструктурирования системы ценностей, а также активного поиска новых форм поведения и деятельности. Противоречия ценностей вызывают активность личности, способствуют выбору более адаптивных стратегий поведения, становятся фактором жизнестойкости.

При таком понимании ценности представляют собой личностный ресурс, предопределяющий систему отношений, жизненной активности человека при взаимодействии с окружающим миром.

Таким образом, анализ литературы показал, что личностные ценности, являющиеся элементом сознания, опосредуют взаимодействие между личностью, ее внутренним миром и окружающей средой. Через призму личностных ценностей человек выражает свое отношение к себе, другим людям и миру, формирует направленность на достижение цели. Ценности – сложный, многоуровневый, многосторонний феномен, осмысление этого феномена позволяет лучше понять жизненные установки

и представления личности, ее стремления, цели, скорректировать поведение и деятельность, гармонизировать отношения к самому себе, к другим людям и к окружающему миру.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. – М., 1992, – 17 с.
3. Каган М.С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. – СПб. ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
4. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – М.: Издательство Московского университета, 1994. – 144 с.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. – 713 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 2-е изд., испр. – М.: Смысл, 2003. – 242 с.
7. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. -М.: Мысль, 1991. – 299с.
8. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
9. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия / В. Ф. Сержантов. – М., 1990. – 360 с.
10. Серый А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / науч. ред. М. С. Яницкий. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. 272 с.
11. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов. – Л.: ЛГУ, 1979. – 264с.
12. Лапин Н.И. Ценности, группы интересов и трансформация Российского общества // Социологические исследования. 1997. № 3. С. 14–24.
13. Донцова А.И. О ценностных отношениях личности // Советская педагогика. 1974. № 5. С. 15–32.
14. Алишев Б.С. Психологическая теория ценности (системно-функциональный подход): дис. ... д-ра психол. наук. Казань, 2002. 367 с.

*Муратова Г.,
Карабина А.А.
(Казахстан Республикасы, г. Ақтобе,
Казахско-Русский международный университет)*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ НЕРЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Процесс обучения иностранному языку детей-дошкольников является объектом пристального внимания исследователей в течение последних десятилетий и в настоящее время приобретает особое значение в связи с тем, что повышение качества языковой подготовки является одной из задач обучения и воспитания всесторонне развитой личности. Эта задача может быть успешно решена при условии оптимизации педагогического процесса уже в детских дошкольных учреждениях.

Обратиться к проблеме обучения детей дошкольного возраста иностранному языку нас побудило наблюдение за теми изменениями, которые имеют место и в педагогическом процессе детских дошкольных учреждений и в жизни современного общества в целом. Постепенно увеличивающаяся открытость государства приводит к многочисленным контактам с представителями различных наций, что делает особенно актуальным владение иностранным языком и, в первую очередь, английским как средством международного общения.

Перспективность раннего обучения иностранным языкам в плане всестороннего совершенствования личности ребенка, его гуманитарного развития и приобщения к общекультурным ценностям не подвергается сомнению. Как отмечал Ф.А. Сохин, одной из главных среди многих важных задач воспитания и обучения детей-дошкольников является задача развития речи и речевого общения. Думается, что в системе непрерывного образования эта задача не может быть решена односторонне – только на основе родного языка.

Усложнение речевого опыта ребенка-дошкольника происходит благодаря усвоению новых языковых средств, с помощью которых он учится формулировать свои высказывания в процессе обучения. Использование слов иностранного языка для обозначения знакомых предметов и явлений окружающего мира позволяет ребенку осознать возможность существования иной языковой системы, отличной от родной, и привлечь его внимание к существованию различий в языковых явлениях родного и иностранного языков. Раннее изучение иностранного языка оказывает благоприятное влияние на развитие психики ребенка, и, в частности, на обогащение его интеллекта, что, в свою очередь, обуславливается активизацией основных познавательных процессов: восприятия, мышления, памяти, воображения. Оптимизация указанных аспектов в значительной мере обеспечивается за счет рационального определения целей, задач, содержания и приемов обучения в общем контексте основ психического развития ребенка дошкольного возраста.

Одним из наиболее существенных моментов, по мнению большинства исследователей, является повышенная сензитивность к языковым явлениям в возрасте 5-6 лет, обусловленная наибольшей в этот

период интенсивностью языковой способности и представляющая собой важную предпосылку успешного формирования элементарных иноязычных речевых навыков и умений.

Изучение иностранных языков в дошкольном возрасте характеризуется, на наш взгляд, рядом важных преимуществ, связанных с различными возможностями организации обучения. В первую очередь следует отметить, что в процессе обучения в школе речевые навыки и умения формируются на "устной основе", т.е. значительное количество информации усваивается детьми с опорой на слуховое восприятие и воображение, и лишь незначительная ее часть подкрепляется воздействием на зрительный канал с помощью средств наглядности. Вместе с тем известно, что участие в выполнении значимой для человека деятельности, сопровождающейся двигательной активностью, в значительной степени повышает качество овладения соответствующими знаниями, навыками и умениями. В отличие от школы, где достаточно трудно организовать выполнение детьми заданий, предусматривающих их активное участие в деятельности и не определенных программой, детские сады предоставляют широкие возможности как в плане организации занятий, так и в привлечении разнообразных средств обучения (игрушек, предметов, пособий и материалов). Тем не менее, в методике проблема обучения дошкольников иностранным языкам решается преимущественно в аспекте использования в обучении игры, в то время как другим видам детской деятельности (аппликация, лепка, конструирование, рисование, изготовление поделок и др.) на занятиях по иностранному языку не уделяется должного внимания.

Определение содержания обучения иностранному языку дошкольников методическая интеграция развития речи и обучения иностранному языку в условиях детского сада, использование речевых игр на занятиях английским языком, создание комплекса упражнений для обучения английской речи в детском саду, игровое моделирование иноязычного общения, проектирование игровых ситуаций и т.д. Авторы данных исследований объединяет отношение к игровой деятельности, в которой они видят основной путь решения поднимаемых вопросов.

Несмотря на понимание авторами работ взаимообусловленности речевой деятельности, поведения и неречевой предметно-практической деятельности, в их исследованиях не нашла отражения возможность использования других видов детской деятельности в обучении иностранному языку.

Нам представляется нерациональным подобное исключение предметно-практических видов деятельности из обучения детей иностранным языкам. Исключение лепки, рисования, аппликации, конструирования, изготовления поделок из бумаги, организация элементарных трудовых поручений к группе и уголке природы и др. представляют, на наш взгляд, большие возможности в плане обеспечения педагогического процесса новыми интересными приемами обучения и усиления его коммуникативной направленности. Активное участие детей в выполнении деятельности не только повышает мотивацию овладения иноязычными речевыми навыками и умениями, но и создает "материальную" основу для качественного формирования элементов новой языковой системы в сознании ребенка.

Значение деятельности, ее влияние на психическое развитие ребенка трудно переоценить. Именно в процессе осуществления деятельности складывается человеческая личность, происходит осознание человеком собственного "Я", формирование человека как продукта общественных отношений.

Тесная взаимосвязь и взаимообусловленность процессов развития речи и становления деятельности находит свое выражение прежде всего в том, что изменение характера речи приводит к изменению деятельности и, наоборот, целенаправленная, ясно осознаваемая деятельность совершенствует структуру речи за счет использования более сложных языковых форм. Все это побудило нас уделить более пристальное внимание проблеме деятельностного подхода к обучению иностранному языку. В нашем исследовании мы стремились показать, как оптимально организованная деятельность в детском коллективе, охватывающая игровую, изобразительную, конструктивную, трудовую деятельность, деятельность, связанную с выполнением режимных моментов и выполняемую на специально организованных занятиях, влияет на овладение детьми навыками и умениями иноязычной речи.

Создание такой методики, на наш взгляд, способно обеспечить включение предмета "английский язык" в структуру педагогического процесса в качестве его звена, обеспечить его целостность, осуществляя данный вид работы наравне и в тесной взаимосвязи с развитием речи, физическим воспитанием, ознакомлением детей с окружающим миром.

При решении поставленных задач использовались следующие методы исследования: изучение теоретических и практических работ в области психологии, психолингвистики, методики преподавания иностранных языков; изучение и обобщение опыта работы преподавателей английского языка в дошкольных учреждениях; тестирование детей, качественный и количественный анализ полученных данных; изучение отзывов родителей о процессе обучения на основе анализа данных анкетирования.

Система видов неречевой предметно-практической деятельности может выступать в качестве основы организации общения на иностранном языке и формирования иноязычных устноречевых навыков и умений у детей дошкольного возраста. (Таковыми видами неречевой предметно-практической деятельности являются следующие: рисование, лепка, аппликация, конструирование, трудовая деятельность (ручной труд, элементы бытовой (хозяйственной) трудовой деятельности – труд в природе, выполнение обязанностей дежурного по группе); элементы физической активности, рассматриваемой нами как физическая деятельность детей (выполнение утренней гимнастики, участие в физкультминутке, подвижные игры в группе и на прогулке); деятельность, связанная с осуществлением режимных моментов в повседневной жизни детей).

Отбор языкового и речевого материала с целью формирования иноязычных речевых навыков и умений на основе неречевых видов деятельности должен осуществляться с учетом следующих требований: отбираемый языковой и речевой материал должен быть необходимым и достаточным для формирования прочных иноязычных навыков и умений; соответствовать речевым и неречевым действиям, осуществляемым детьми для решения задач неречевой предметно-практической деятельности, и уровню их общего интеллектуального и лингвистического развития. Языковой и речевой материал должен обеспечивать формирование активного и пассивного запаса, т.е. продуктивное и рецептивное его усвоение детьми-дошкольниками.

Отобранный лексический материал организуется концентрически, в то время как речевой материал, включающий различные речевые образцы, не подлежит специальной организации: речевые образцы вводятся последовательно – от более простых к более сложным в связи с необходимостью обеспечить общение в различных видах неречевой деятельности.

Занятия должны представлять собой систему, включающую не только языковые и речевые упражнения, но и задания, основанные на выполнении неречевых видов деятельности и направленные на формирование развития иноязычных устноречевых навыков и умений у детей дошкольного возраста.

Иностранному языку детей 5-6 лет на основе деятельностного подхода, при этом данный подход вслед за А.Н.Леонтьевым, А.А.Леонтьевым, А.В.Запорожцем, В.В.Давыдовым и многими другими понимается нами как необходимость исходить при обучении иностранному языку и формировании соответствующих навыков и умений в речевой деятельности из основополагающего утверждения о том, что именно неречевая предметно-практическая деятельность является источником и решающим условием становления речевой деятельности и общения на родном и иностранном языках. Мы считаем, что новые пути решения проблем раннего обучения могут быть найдены в том случае, если в основе такого обучения имеется система взаимосвязанных видов предметно-практической деятельности ребенка-дошкольника.

Деятельностного подхода в обучении дошкольников английскому языку, в методике формирования элементарных устноречевых навыков и умений на основе неречевых видов деятельности.

Методики обучения детей дошкольного возраста английскому языку в различных видах неречевой деятельности и разработке учебных материалов (методического пособия по обучению детей английскому языку в детских дошкольных учреждениях), что позволит обеспечить включение английского языка в качестве необходимого элемента целостного педагогического процесса в детских садах и решить ряд вопросов, связанных с проблемой поиска новых методов и приемов обучения.

Предлагаемая система обучения детей дошкольного возраста легла в основу методического пособия для воспитателей детских садов и преподавателей английского языка в детских дошкольных учреждениях «Английский язык в детском саду».

Особое внимание уделено таким компонентам как тема и ситуация, поскольку именно тема очерчивает рамки речевого общения в плане особенностей его лексического наполнения.

В то же время в ситуации обеспечивается конкретная реализация общения и решение коммуникативных задач. Однако, как показывает практика обучения иностранному языку (и в школе, и в дошкольных учреждениях), большинство создаваемых в ходе учебного процесса ситуаций опираются на воображение детей, а мотивация речевого общения в этих ситуациях — на игровой эффект. Мы полагаем, что в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста необходимо использовать широкий спектр неречевых видов деятельности, которые сами по себе являются неотъемлемой характеристикой жизнедеятельности ребенка-дошкольника и могут выступать в качестве компонента содержания обучения. В этом случае неречевые виды деятельности служат основой для развертывания ситуаций общения и формирования устноречевых навыков и умений.

Осуществляя отбор языкового и речевого материала, мы опирались на ряд разработанных нами требований и руководствовались Программой обучения детей дошкольного возраста английскому языку. Вследствие того, что основу обучения составляют неречевые виды деятельности, которые в процессе обучения организуются в виде ситуативно-деятельностных блоков, отбираемый языковой

материал дополняется за счет, обозначающих инструменты, материалы, предметы деятельности, их особенности и качества, а также речевых образцов, позволяющих детям перед началом деятельности планировать последовательность ее выполнения и затем комментировать ее ход. Лексический материал распределен по темам и организован концентрически, т.е. таким образом, чтобы обеспечить постепенное нарастание объема материала и его смысловую взаимосвязь на всех этапах обучения.

Разработанная нами методика обучения дошкольников английскому языку в неречевых видах деятельности представляет собой систему обучения и предполагает реализацию всех основных целей обучения, при этом под практической целью нами понимаются формирование элементарных иноязычных устноречевых навыков и умений, которые создают предпосылки для дальнейшего овладения иностранным языком в ходе обучения в школе. Образовательные и воспитательные цели также реализуются в тесной взаимосвязи: в процессе участия в предметно-практической деятельности дети знакомятся не только с новой для них системой изучаемого языка, но и развивают практические навыки в неречевых видах деятельности, узнают много нового при изготовлении поделок и посадке цветов, аппликации и лепке из пластилина или игрушечного теста и т.д. В детях воспитывается старательность и трудолюбие, внимательность и аккуратность, умение работать слаженно и дисциплинированно.

В ходе практического обучения дошкольников проверить и скорректировать содержание и приемы обучения, определить возрастные рамки, позволяющие эффективно формировать иноязычные речевые навыки и умения. Анализ результатов практического обучения свидетельствует об эффективности предлагаемой методики (80% успевающих детей 6-летнего возраста и 73% – детей 5-летнего возраста). Этот вывод дает нам возможность рекомендовать использование данной методики для обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста и рассматривать ее как составляющую общей подготовки детей к школе и последующему обучению английскому языку.

В настоящее время целесообразность и эффективность раннего обучения иностранным языкам доказаны многими исследованиями и не вызывают сомнений. Обучение детей в условиях дошкольных учреждений имеет целый ряд преимуществ по сравнению со школой. Во-первых, количество детей в группе, как правило, таково, что позволяет заниматься по подгруппам с небольшим количеством человек в каждой или охватывать всех детей одновременно (в случае, если группа малочисленна). Во-вторых, пребывание детей в саду в течение целого дня позволяет сделать систему обучения более гибкой и определить наиболее подходящее время для занятий. Кроме того, в детском дошкольном учреждении помимо специально организованных занятий можно использовать в обучении все мероприятия повседневной жизни, позволяющие закреплять усвоенный на занятиях материал и совершенствовать навыки и умения. В-третьих, в группах детских садов и в методических кабинетах имеются различные игры, игрушки, иллюстрации, пособия и материалы, которые помогают обеспечить всю необходимую наглядность и сделать процесс обучения интересным для детей.

В старшем дошкольном возрасте у детей начинает складываться целая система мотивов, отличная от игровых. Возникновение познавательных, соревновательных мотивов, стремления к личностному самоутверждению связано с формированием личности ребенка и утверждением собственного "Я", в этот же период происходит развитие и внеситуативно-личностной формы общения, характеризующейся пристальным вниманием к жизни и деятельности взрослых. Удовлетворение мотивов и потребности в общении возможно в процессе Сотрудничества со взрослым и сверстниками совместном участии в деятельности.

Анализ предметно-практических видов деятельности, составляющих в своей совокупности педагогический процесс в детском саду, позволил сделать вывод о том, что ни один из этих видов не использован в обучении детей иностранным языкам. Все это и заставило нас более подробно изучить проблему деятельности в психологии и разработать теоретические положения об обучении дошкольников иностранному языку на основе неречевых видов деятельности.

В частности было показано, что исторически и онтогенетически речевая деятельность и деятельность общения возникают как необходимое условие взаимодействия людей в коллективе и совершенствуются в процессе сотрудничества.

В индивидуальном развитии ребенка речь и общение развиваются также под влиянием мотивов предметной, игровой, познавательной, трудовой деятельности. Поэтому мы полагаем, что с помощью создания значимой мотивации участия детей в деятельности возможно обеспечить и речевое оформление, соответствующее этой деятельности, а, значит, организовав различные задания в определенной последовательности, можно добиться усвоения отобранного речевого материала и формирования умений высказываться в соответствии с ситуацией деятельности.

Разнообразие видов неречевой предметно-практической деятельности предоставляет широкие возможности для насыщения процесса обучения различными формами работы с детьми и позволяет в

действию закрепить словесные обозначения предметов, материалов и т.д., создать различные ситуации общения.

Отобранные для обучения виды деятельности, которые вошли в общий комплекс занятий, хорошо знакомы детям по участию в них на родном языке, опираются на уже сформированные навыки и умения в этих видах деятельности и знания детьми правил работы с различными материалами и инструментами. Все это позволяет направить внимание детей на содержательную сторону деятельности и не отвлекать их внимание на сообщение правил и длительных объяснений, а также сконцентрироваться на решении речевых задач обучения.

Увеличение числа занятий и дополнение системы занятий мероприятиями повседневной жизни детей позволяют тренировать и закреплять умения применять усвоенный материал "на практике" – в реальных ситуациях общения, и, следовательно, формировать устойчивые и стабильные речевые навыки и умения.

Думается, что предлагаемая методика обучения иностранному языку может быть эффективно использована в дошкольных учреждениях различного типа в качестве элемента педагогического процесса, равноценного остальным его составляющим. Интегрированный характер методики, объединяющий в своем составе элементы других методик дошкольного воспитания, позволяет дать детям знания и формировать речевые навыки и умения, которые способны составить прочную основу для последующего систематического изучения иностранного языка.

Литература

1. Алхазшвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью: пособие для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
2. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. Наука, 1980. – 336 с.
3. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
4. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976 – 156 с.
5. Асмолов А.Г. Петровский В.А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопр. психологии. 1978. – № 2. – С. 7079.
6. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. эн-цикл., 1969. – 607 с.
7. Базжина Т.В. Психолингвистический анализ некоторых этапов доре-чевого периода // Психолингвистические исследования: речевое развитие и теория обучения языку. М.: Б.и., 1978. – С. 15-24.
8. Бейн Б., Ю.А., Панарин И.А. Билингвистическое воспитание детей (вновь обращаясь к Л.С.Выготскому и А.Р.Лурия) // Вопр. психологии. -1994. -№3-С. 68-81.
9. Белокурова А.В. Некоторые характеристики инициативной речи детей среднего дошкольного возраста // Психолингвистические основы речевого онтогенеза при усвоении родного и иностранного языков. М.: Б.и., 1987. – С. 65-68.
10. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Пособие для преподавателей и студентов. М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
11. Белякова Г.П. Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1982. – 24 с.
12. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М.: Высш. шк., 1970. – 230 с.
13. Биболетова М.З. Добрынина М.Д. Ленская Е.А. Английский язык для маленьких. Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1994. – 120 с.
14. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Рус. яз., 1977. – 288 с.
15. Бим И.Л. Смирнова Т.В. К проблеме системности в овладении основами общения на иностранном языке (немецкий язык, начальный этап обучения)// Иностр. яз. в шк. 1987. – №6. – С. 14-19.

Нургалиева А. Е.

(Республика Казахстан, г. Алматы,

Казахский национальный университет имени аль-Фараби)

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО Я-ОБРАЗА РУКОВОДИТЕЛЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

В современном обществе Казахстана все больше руководящих постов занимают женщины. На этом фоне не исчезли старые, а появились новые психологические проблемы, связанные с всесторонним включением женщины в жизнь общества. Однако, детерминированность управленческой деятельности маскулинными ценностями зачастую приводит к внутреннему конфликту между Я-образом себя как руководителя и Я-образом себя как женщины.

Актуальность проблемы усугубляется рядом противоречий:

- следование глобальным требованиям к профессиональным ценностям менеджмента с одной стороны и ростом национального самосознания с тенденцией к детерминированности моделей поведения национальными ценностями с другой стороны;

- требованиям времени и руководства страны активнее включать женщин в экономическую жизнь и наличие «стеклянного потолка» в управленческой карьере;
- достаточно обширного блока исследований Я-образа и Я-концепции руководителя и дефицита прикладных исследований гендерного и этнического фактора этой проблемы.

Все это продиктовало нам **цель исследования**: изучение специфики профессионального Я-образа у руководителей мужчин и руководителей женщин.

Анализ научной литературы показал, что некоторые учёные используют понятия «Я-концепция» и «образ Я» как синонимы (Л. Зурхер, И.С. Кон, А.Б. Орлов, К. Роджерс, Л.Н. Собчик, Е. Соколова), другие разводят эти понятия В.С. Агапов, Р. Бернс, Л.В. Бороздина, Р. Грановская, И.В. Латыпов) [1].

Я-концепция рассматривается как система ожиданий, установок, убеждений и представлений о себе, выполняющая важные функции в жизни человека, а образ Я – как результат самопознания, самоотношения и саморегуляции, выступая в когнитивном и эмоциональном компонентах [2, с.23-28].

По мнению А.В. Петровского, образ Я, происходящий от сопоставления себя другими людьми, может раскладываться на реальное Я, желаемое Я, фантастическое Я, представляемое Я, идеальное Я, но в каждом из них присутствует учёт мнений окружающих и желание достичь успеха [3].

В.В. Столино отмечает, что анализ итоговых продуктов самосознания, которые выражаются в строении представлений о самом себе, «Я – образе», или «Я – концепции» осуществляется либо как поиск видов и классификаций образов «Я», либо как поиск «измерений» этого образа [4].

Использование интегративного подхода, предложенного А. В. Иващенко, В. С. Агаповым, И. В. Барышниковой, позволяет объединить общенаучные и конкретно-психологические принципы, раскрывающие содержательные признаки Я-концепции и Я-образа. Выявление соотношения интеграции и дифференциации способствует рассмотрению феномена Я-образа как метасистемы, многофункциональной и многозначной, с одной стороны, а с другой – проведению анализа в плане ее компонентов, структуры и функций [5, с. 17-30].

Организация эмпирического исследования

Мы исходили из того, что анализ образа руководителя позволяет выделить в нем два аспекта: образ себя и образ руководителя в глазах других. Для эмпирического изучения рассматриваемой проблемы были отобраны методики, позволяющие: во-первых, определить Я-образ руководителей женщин и мужчин; во-вторых, произвести сравнительный анализ реального и идеального образа руководителя у женщин и мужчин; в-третьих, определить образ руководителя в представлении других людей.

Для изучения образа себя мы выбрали методику «Диагностика межличностных отношений» Т.Лири (далее по тексту «ДМО»)[6, с.75-88]. Она позволяет исследовать представление испытуемого о себе, своём идеальном «Я», отношении к самому себе, а также стиля и структуры межличностных отношений.

Наличие значительных расхождений по октантам будет свидетельствовать о внутренних конфликтах в отдельных областях взаимоотношений и о том, какие особенности своего межличностного поведения индивида не устраивают.

Для уточнения отдельных характеристик образа Я мы использовали «Методику исследования самоотношения» (МИС), предложенную В.В.Столиным [7, 351с.]. В основе МИС лежит понимание самоотношения как сложной, уровневой эмоционально-оценочной системы, для адекватного и полного описания которой недостаточно существующих представлений о двух уровнях самооценки: глобальной самооценки и частных самооценок. Автором было выдвинуто положение о том, что самоотношение может быть понято как выражение смысла «Я» для субъекта, как некоторое устойчивое чувство в адрес собственного «Я», которое содержит ряд специфических модальностей, различающихся как по эмоциональному тону переживания, так и по содержанию.

Еще одним диагностическим приемом явилось использование полупроективной модифицированной методики Сакса-Сиднея «Незаконченные предложения» Целью использования данной методики явилось изучение системы отношений обследуемого: отношение к подчиненным; отношение к мужчинам; отношение к женщинам; отношение к себе; отношение к другим людям; нереализованные возможности.

Оценка по тесту носила количественный характер, то есть, отношение, выраженное испытуемым в ответе к субъекту или объекту, анализировалось как качественное, и ему присваивался балл. Мы выделили три типа отношения: положительные, нейтральные, отрицательные

Для изучения образа руководителя, который представлен у других людей, мы воспользовались методикой «Q-сортировка»(q-sorttechnique), разработанной В. Стефансоном в 1958 году. «Q-сортировка» использовалась нами в двух вариантах: «актуальный образ руководителя», «идеальный образ руководителя».

Базой эмпирического исследования явились предприятия и организации города Усть-Каменогорска (Республика Казахстан).

В целом экспериментальную группу составили женщины руководители – 30 человек (17 человек (57%) в возрасте от 30 до 40 лет и 13 человек (43%) в возрасте от 41 до 50 лет), а также 30 мужчин руководители (21 человек (70%) в возрасте от 30 до 40 лет и 9 человек (30%) в возрасте от 41 до 50 лет).

Общее количество выборки для изучения образа руководителя со стороны других людей составило 30 человек в возрасте от 35 до 56 лет. Данная выборка людей была сформирована в свободных условиях. Исследование было проведено в 2017 году. За рамками нашего исследования остались руководители-госслужащие, требующие специального анализа.

Анализ эмпирических данных осуществлялся в несколько этапов в соответствии с задачами исследования. Первым этапом нашего исследования было изучение особенностей отношения к себе по методике МИС в двух рассматриваемых группах как одного из компонентов образа себя руководителя. Сравнительный анализ позволяет определить следующие особенности самооотношения в рассматриваемых выборках.

36,6% женщин этой выборки характеризуются высокими показателями по шкале «саморуководство», т.е. у них преобладает переживание собственного «Я» как внутреннего стержня, интегрирующего и организующего личность, деятельность и общение; присутствует тенденция искать причины поступков и себе самой. У мужчин по данной шкале высокие показатели отмечены лишь у 20% респондентов.

По шкале «самоуверенность» одинаковое количество респондентов и мужчин и женщин (50%) относятся к себе как к уверенному и самостоятельному человеку, удовлетворены своими возможностями. По параметру «самоценность»: – 53,3% испытуемых мужчин отражают ощущение ценности собственной личности, способность вызвать в других интерес к собственному миру; соответственно высокие показатели по данной шкале обнаруживают лишь 36,6% испытуемых женщин руководителей.

В то же время, данные по шкале «отраженное самооотношение», которая связана с ожидаемым позитивным или негативным отношением к себе со стороны других, позволяет увидеть, что 30% женщин руководителей и практически такое же количество мужчин руководителей – 36,6%, превосходят положительное отношение других людей к себе, отражают собственное представление о том, что его личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение.

Средняя выраженность показателей по шкале «самопринятие» (30% показали высокий результат), что характеризуется в недостаточно выраженном чувстве симпатии к себе, согласии со своими внутренними побуждениями.

Показатели двух других шкал связаны друг с другом. То есть, если по шкале «самопривязанность» респонденты отмечают низкие баллы, то следует ожидать, что по шкале «внутренняя конфликтность», испытуемые должны показать высокие результаты. Данная картина наблюдается у предпринимателей женского пола – 33,3% из них отражают чувство конфликтности собственного «Я», присутствуют сомнения, несогласие с собой; и в то же время лишь 13,3% данных испытуемых, показывают высокие баллы по шкале №7 (самопривязанность), выявляют желание изменений, тенденцию к соответствию идеальному представлению о себе.

У руководителей мужского пола обнаруживается обратная картина: большинство из них (56,6%) показывают положительный общий фон отношения к себе, отсутствие желаний измениться, в свою очередь, сохранение такого образа «Я» может расцениваться как один из механизмов психологической защиты самосознания. Лишь 6,6% испытуемых данной группы выделяют в себе показатели внутренней конфликтности.

Методика МИС позволяет выделить вторичные факторы: «самоуважение» (шкалы №2,3,4), «аутосимпатия» (шкалы №5,6,7) и «самоуничижение» (шкалы № 8,9). В связи с этим были проанализированы показатели по трем выборкам.

Анализ результатов по вторичным факторам «самоуважение» и «аутосимпатии» и «самоуничижения» показал, что женщины руководители в целом характеризуются высоким уровнем саморуководства, самоуверенности, но в то же время – тенденцией к самообвинению, показателями внутренней конфликтности, низким принятием себя, ожиданием от других одобрения собственной личности. Эти данные согласовываются с низкими результатами по шкале «самопривязанность», что подтверждает желание данных испытуемых к внутренним изменениям, переоценке отношения к себе, повышению уровня самооценности, то есть реальный образ «Я» не удовлетворяет данных испытуемых.

В другую группу, в которую вошли мужчины руководители, в целом характеризуются самоуверенностью, самооценностью, низким внутренним конфликтом и большей самопривязанностью. Это может свидетельствовать о том, что образ «Я» данных испытуемых на данный момент их вполне удовлетворяет и желания внутренних изменений не наблюдается.

Дальнейшее изучение особенностей профессионального Я-образа осуществлялось на основе данных по методике «Диагностика межличностных отношений». Для анализа данных были построены психогаммы на основе вычисления средних значений для обеих групп. В группе женщин в реальном образе ведущим стилем межличностных отношений является альтруистический (8 октанта).

Это означает, что женщины данной группы отмечают у себя такие характеристики, как доброжелательность, коммуникабельность, жертвенность, они испытывают потребность производить приятное впечатление на окружающих и соответствовать социальным нормам поведения, т.е. это все те качества, наличие которых говорит о соответствии женщины полоролевому стереотипу.

Затем идут такие качества, как склонность к сотрудничеству, эмоциональная неустойчивость, повышенная отзывчивость на средовые воздействия, потребность в признании, энтузиазм, стремление найти общность с другими (7 октанта).

Интересно отметить, что высокие показатели наблюдаются и по первой октанте, что свидетельствует о наличии таких характеристик, как уверенность в себе, энергичность, стремление к доминированию.

В идеальном образе у данной группы женщин предпринимателей также преобладает восьмая октанта. Наблюдается увеличение показателей по 7, 1, 2 и 3 октантам, что можно интерпретировать, как стремление совмещать отзывчивость, доброту, заботу с активностью и доминантными тенденциями. Снижение в идеале показателей 4, 5 и 6 октант говорит о желании быть менее недоверчивыми к людям, но менее конформными и уступчивыми.

В группе, которую составили мужчины, ведущими являются авторитарный (1 октанта), доминирование (2 октанта) и агрессивный (3 октанта) стили межличностных отношений (рисунок 2). Это говорит о преобладании таких характеристик, как доминирование, энергичность, независимость, строгости и резкости в оценке других. Низкие значения преобладают по следующим октантам: 7, 8 и 5 свидетельствует об отсутствии неуверенности в себе и податливости мнению окружающих, они не склонны к компромиссам.

Соотношение Я-реального и Я-идеального в профессиональном образе в двух группах продемонстрировало следующую дифференциацию: наибольшие расхождения отмечены по 2-й октанте (доминирование), по 3-й (агрессивность) в сторону уменьшения характеристик в реальном «Я» у женщин руководителей, по 7-й октанте (сотрудничающий) и 8-й (альтруистичный) в сторону увеличения характеристик в реальном «Я».

Таким образом, женщины руководители характеризуют себя как отзывчивых, заботливых, доброжелательных, но, в то же время, стремящихся к лидерству. Это противоречие в отдельных случаях может служить источником внутренних конфликтов, но может выступать показателем включения в женский полоролевой стереотип некоторых маскулинных черт. А преобладание сотрудничающего и альтруистического стилей межличностных отношений, отражают характеристики, которые в обществе соответствуют представлению о женственности.

Рамки данной работы не позволяют сделать подробный анализ по результатам методики «Незаконченные предложения». Поэтому остановимся на общих выводах.

В целом, предложенная в начале статьи программа исследования Я-образа руководителя через систему оценивания себя Я-реального и Я-идеального, а также через критерии «самопринятия», дала возможность выявить гендерную специфику данных образов и их дифференциацию по различным параметрам.

Мы определили, что образ «Я» женщин руководителей характеризуется высоким уровнем саморуководства, тенденцией к самообвинению, показателями внутренней конфликтности, низким принятием себя и в то же время ожиданием от других одобрения собственной личности. Эти данные согласовываются с низкими результатами по шкале «самопривязанность», что подтверждает желание данных испытуемых к внутренним изменениям, переоценке отношения к себе, повышению уровня самооценки, то есть реальный образ «Я» не удовлетворяет данных испытуемых. Для мужчин руководителей характерно в образе себя: самоуверенность, ощущение ценности собственной личности, положительный общий фон отношения к себе, низкие показатели внутренней конфликтности, что можно расценивать как отсутствие большого желания самоизменений.

Сравнение результатов реальных представлений о себе с предполагаемой оценкой образа себя в двух рассматриваемых выборках позволяет констатировать следующее. В группе женщин руководителей в реальном представлении себя ведущими стилями межличностных отношений являются – альтруистический и сотрудничающий. В то же время были отмечены высокие показатели и по преобладанию авторитарного стиля в межличностном взаимодействии, что может указывать на наличие таких характеристик, как уверенность в себе, энергичность, стремление к доминированию. В идеальном образе у данной группы респондентов также преобладает альтруистический тип

отношений, однако наблюдается выраженное стремление совмещать отзывчивость, доброту, заботу с активностью, уверенностью, доминантными тенденциями.

В группе респондентов мужчин ведущими являются авторитарный, доминантный и агрессивный стили межличностных отношений. У мужчин этой группы в образе себя мало место отводится неуверенности в себе и податливости мнению окружающих, склонности к компромиссам. В идеальных представлениях у них ведущим является независимый и авторитарный стили отношений, что показывает желание оставаться уверенными, активными, энергичными и настойчивыми.

Противоречие в образе Я руководителей женщин в отдельных случаях может служить источником внутренних конфликтов, но может выступать показателем включения в женский полоролевой стереотип некоторых маскулинных черт. А преобладание сотрудничающего и альтруистического стилей межличностных отношений, отражают характеристики, которые в обществе соответствуют представлению о женственности.

Исследование подтвердило предположение о том, что гендерные стереотипы влияют на представление у людей образа руководителя.

Литература

1. Берне Р. Что такое Я-концепция. Психология самосознания: хрестоматия. Самара. Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000.
2. Блохина Т.С. Соотношение понятий «Я-концепции» и «Образ Я». Акмеология. 2017;(3): С. 23-28.
3. Петровский А.В. Концепция личности/ URL: <http://studopedia.ru> (дата обращения 27.03.2017).
4. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
5. Иващенко А. В., Агапов В. С., Барышникова И. В. Проблемы Я-концепция личности в отечественной психологии.// Мир психологии. 2002.С.17-30
6. Собчик Л.И. Психология индивидуальности.- СПб, Речь, 2005, С.75-88.
7. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов.- СПб.: Питер, 2006. –351с.

Сабирова Ж.Н.

(Қазақстан республикасы, Атырау қ.,

Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті)

Мендығалиева Аяжан

БМ010300-Педагогика және психология мамандығының магистранты

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ ЖЕКЕ СТИЛІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫ

Мұғалімдердің педагогикалық қызметінде психологиялық-педагогикалық позициялар контекстінде «жеке стиль» түсінігінің мәні, педагогикалық іс-әрекеттің жеке стилін түсінудің бастапқы нүктесі болды және оның мәртебесін анықтауға мүмкіндік берді. Өз кезегінде, болашақ мұғалімнің педагогикалық қызметінің жеке стилінің (ПҚЖС) қалыптасу мәселесін зерттеу оның типологиясына әртүрлі тәсілдерді талдауды, ғылымда анықталған стильдерді егжей-тегжейлі зерделеуді, мұғалімнің кәсіби қызметінде көрінісін және осы тармақтың мақсаты болып табылатын ПҚЖС құрылымын анықтауды қамтиды. В.Н. Сорока-Розинский былай деп жазды [1]: «Мұғалім көбіне оның болуы керек қасиеттердің қарапайым арифметикалық сомасы ретінде қарастырылады ... бірақ әрбір мұғалім толық емес, толыққандылыққа толы, бірақ жеке тұлға, белгілі бір темперамент, ерекше «өнім»-әрқайсысының өз стилінде ... Мұғалімдердің «өнімі» – олардың жеке басының әр түрлі стилі, олардың кейіпкерлері ... Әрбір мұғалім күшті және әлсіз жақтарын, сондай-ақ осы құралдың барлық ерекшеліктерін, яғни оның жеке басын білу үшін қандай «өнім» екенін анықтауы керек. В.Н. Сорока-Розинский өз жұмысында мұғалімдердің әртүрлі жеке стилін, олардың әрбір күшті және әлсіз жақтарына қарай (интуитивті, теориялық, утилитарлық, реалист) сипаттады. Л.С. Выготский басқа ішкі сана-сезім механизміне, әртүрлі темперамент, кейіпкерлерге, тұлғалық түрлерге айналдыру, әртүрлі жеке стильдер мен мінез-құлықтың және өздігінен даму көріністерін сипаттады [2]. Шетелдік ғылыми әдебиетте алғаш рет стильдерді, әсіресе өмірдің стильдерін жіктеу әрекетін А. А. Адлер жүргізді. Ол екі көрсеткішке негізделген өмір салтын классификациялады: «әлеуметтік қызығушылық» психологиялық жетілудің негізгі критерийі және «қызмет дәрежесі» (адамның өмірлік мәселелерді шешуде энергетикалық деңгейі). Осылайша, төрт өмір стилі бөлінді: белсенді және сындарлы, өмірде табысқа қол жеткізуге және адамның «шығармашылық өзін» жүзеге асыруға бағытталған; пассивті және конструктивті, басқа адамдардан оң бағаларды алуға және арнайы бағдар алуға «тартымды болу»; қолданыстағы билікке қарсы наразылық пен бірегей болуды талап етуге ұмтылысымен белсенді түрде жойқын; пассивтік-деструктивті, іске асырылмайтын идеалдардың кең құрылысы.

Осы стильдердің әрқайсысында жеке тұлға өзінің маңыздылығына ұмтылады, бірақ ол өзгелермен, қоғаммен, қоршаған ортамен қарым-қатынасының тұтастығын жоймай, өзін-өзі жүзеге асыра алатын әлеуметтік құнды өмір салты ғана [3]. Курт Левин ұсынған мінез-құлық стильдерінің, әрекеттерінің және байланысының (демократиялық, авторитарлық және елемеушілік) жалпылама мінездемесі кенінен таралған. Бұл жағдайда стильді саралау оның ресми және негізгі аспектілерімен, адамдармен өзара әрекеттесудің ерекше сипатымен және олардың жеке психологиялық сипаттамаларымен, мысалы, сипаттың өрнектелуімен байланысты [4]. Г. Андерсон және оның әріптестері стилінің түрлерін таңдаудың ұқсас тәсілін қолданады. Олар «интегративтік стил» ұғымын енгізді, онда мұғалім балалардың мүдделерін есепке ала отырып, проблемаларды шешуге көмектесті, бастаманы қолдады және студенттер белсенді, тәуелсіз, әлеуметтік, өзін-өзі реттейтін болды. Кейінірек бұл стильдер осы стиль атауларына қосылды: авторитарлық, либералды, либералды-рұқсатшыл, аралас, аралық. Стильді зерттеуге осындай көзқарастың танымалдығын маңызды «айнымалы» түсіндіруге болады: шешім қабылдау мен тәуелсіздік дәрежесін ұжымдыққа немесе даралыққа (демократия – авторитаризм) қатысты жеке бағдары, мұғалімнің оқушыға ұсынуы. Осы стильдердің әрқайсысы қатынастарды ашып көрсете отырып, диалогты немесе диалогтық қарым-қатынас формасын басымдыққа ие етеді және өзара әрекеттесудің сипатын анықтайды: серіктестікке бағынудан бастап, бағыттық ықпал болмауы. Осы стильдердің көрінісі жемісті болуы мұғалімнің субъективтілігіне емес, педагогикалық үдерістегі жағдайға байланысты. Бұл А.К. Маркова [5] педагогикада қабылданған стильдердің егжей-тегжейлі сипаттамасын берді, мұны мұғалімнің жеке ерекшеліктерінің ресми және негізгі аспектілерін көрсететін, сонымен қатар басқа да стильдердің сипаттамалары келтірілген. Осы стильдердің әрқайсысы принциптері, құндылық бағдарлары, мақсаттарға негізделген білім беру үдерісін ұйымдастырудың бір немесе бірнеше технологиясымен байланысты болуы мүмкін. Бірақ бұл жағдайда әрбір кәсіпкерлік субъектісінің жеке басын ескермей, кәсіби процестің белгілі бір стилінің жалпы бағыттары, оқу үрдісін ұйымдастырудағы тұжырымдамалық ұстанымдар қарастырылады. Бұл жіктеу шартты болып табылады, себебі ол мұғалімнің субъективті, жеке-жеке ерекшеліктерін назарға алмайды, аталған стильдердің нюанстарының бай спектрін құрастырады. Мысалға, кейбір зерттеушілер (Л.В. Занина, Н.П. Меньшиков және басқалар) мұғалімдердің коммуникативтік қызметін ерекше ерекшеліктерге, топтық стильдерге негіз ретінде қабылдайды: авторитарлық (студентке функционалды-іскерлік қатынастың сипаттамасы, стереотип және бастамашыл және т.б.), еркін либерал (сабырлылықпен, танысу мен анархиямен сипатталатын, тренерлерде кернеу мен алаңдаушылық тудырады) және демократиялық (студенттердің жеке тәжірибе, қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін жеке ерекшеліктерін; объективті бағалауына, белсенді байланысына сүйене отырып педагогикалық мәселелерді шешуге мүмкіндік береді).

Басқа ғалымдар (Л.Н. Захарова және басқалар) педагогикалық стильдерді мұғалімнің практикалық қызметінің ерекшеліктері тұрғысынан қарастыра отырып, авторитарлық, қатаң, көрнекі және конструктивті стильдерді ажыратады. Осындай жіктеу функциясын Е.В. Бондаревская және С.В. Кулневич барлық мұғалімдер шартты түрде олардың қызметінің белгілі бір стилін сипаттайтын төрт топқа бөлінеді: авторитарлар, псевдо-демократтар, либералдар және өтірікшілер. Мектептерде авторитарлар пайызы – 70%, либерализмдер – 15%, псевдо-демократтар – шамамен 10, жалған детекторлар – 4%. Мұғалімдердің тек 1% -ы тек қана нақты демократтарға тиесілі, олардың кәсіби қызметі балаларды қорғауға негізделген. Олар «туа пайда болған» немесе «өздігінен білім беру» болып табылады, сондықтан олар оқушыны тыңдап, естиді, онымен диалог жүргізеді және оқушы жеке тұлға ретінде қатысуға көмектеседі [5]. Авторлар атап өткендей, мектепте мұғалім мен білім алушылардың қалыпты адами қарым-қатынасы болмағандықтан, жарқын тұлғалардың болмауы ғана емес. Авторлар мұғалімдердің кәсіптік қызметіне арналған стильдердің тізімін қалаған жағдайда жалғастыра алады, бірақ еске сала кетейік, бұл тек тәжірибелік тәжірибеде ешқашан табылмаған стильдердің теориялық бөлімі ғана екенін еске салады.

Стиль сипаттамасында басты назар оқытушымен оқушылармен тікелей өзара әрекеттесу үдерісін талдау бойынша жасалады, сонымен бірге педагогикалық қызметтің конструктивті компоненті назардан тыс қалмайды. Кейбір мұғалімдер оқушылармен қарым-қатынас жасауды жеңілдетеді, сыныпты толығымен қамтуға тырысады, ауысымдық әрекеттерді жиі пайдаланады, сыныптың көңіл-күйін жылдам болжайды және оған оңай бейімделеді, төтенше және стресстік жағдайларды жақсартады, білім беру үдерісін ұйымдастырудан артық студенттердің назарын ұйымдастыру. Басқа мұғалімдер келесі артықшылықтарға ие: олар теріс эмоцияларды көрсетуде, материалдарды таныстыруда анық және дәйекті болуды талап етеді, оқытудың және қарым-қатынастың болашақ жағдайларын жасауға тырысады, сабақ жоспары туралы мұқият ой жүгіртуге тырысады және оқушылардың назарын аудару туралы қамқорлық жасайды.

Мұғалімнің қызметінде көрініс тапқан стил сипаттамаларын анықтау кезінде және ПҚЖС түрін дамыту кезінде бұл нәтижелер назарға алынды. Стильдер тек субъектілердің жеке сипаттамаларын ғана емес, сонымен қатар адамның қызметтің талаптарына бейімделуінің негізгі типтік нұсқаларын да бейнелеу фактісі. Оның үстіне, біздің ойымызша, оның зерттеуінде екі құбылыстың: жеке тұлғалардың өзіндік жеке психологиялық жүйелерінің стильдері және қызметтің компоненттерінің жиынтығы

ретінде «типтік» (объективті) және «жеке» (субъективті) стильдер ұсынылған. «Типтік стиль – кәсіби қызметтің құрамдас бөліктерінің тұрақты, ішіндегі ұйымдастырылған жиынтығы, жеке стил – нақты нәтижеге қол жеткізуге бағытталған әр түрлі жалпылама стилистикалық механизмдердің иерархиясымен құрылған қоршаған ортаның құрамдас бөліктерінің жиынтығы (адам) жеке тұлғаның жеке басын үйлестірудің (тендестіру) динамикалық жеке-жеке психологиялық жүйесі қоршаған орта құрылымының объективті заңдарын көрсетеді, тұрақты және логикалық тұрғыдан толық болып келеді және жеке стильдер адамның жеке қасиетін қоршаған ортамен ұйымдастыру және үйлестіру функциясын орындайды. Алғашқы екі стиль мұғалімнің эмоционалдылығы, алаңдаушылығы, сезімталдығы, түсінігі, икемділігі, импульсивтілігі, байланыс орнату ниетін сипаттайды. Бұл жіктеу мұғалімнің педагогикалық үдерістегі белсенділігін көрсететіндіктен, мұғалімнің оқу-әдістемелік қызметін сипаттайды, осы қызметтің ерекшелігін анықтайды, бұл стильдер өзіндік үлгі ретінде қарастыруға болады.

Ұйымдастыру стилінің мұғалімдері оқу нәтижелеріне көп көңіл бөледі. Олар эмоционалды тұрақтылық, өзін-өзі сенімділік, мақсаттарға қол жеткізудегі табандылық, іскерлікке ұмтылу (авторитаризм стратегиясы үрдісімен) студенттермен және әріптестермен қарым-қатынасымен сипатталады. Олар әдетте әдісімен шағын, стереотиптік оқыту әдістерімен, салыстырмалы кедейлікпен және стандартты байланыс құралдарымен, тәртіптік әсердің монотонды және тұрақты репертуарымен біріктіріледі. Ұйымдастыру-коммуникативтік (интегративтік) стиль. Осы стильдегі мұғалімдердің қызметінде ұйымдастырушылық және коммуникативті компоненттер де белсенді көрінеді. Мұндай оқытушылар сабақтың шығармашылық және әртүрлі табиғатына тән. Олар сабақ барысында әртүрлі педагогикалық тапсырмаларды шешудегі тиімділігімен ерекшеленеді, педагогикалық өзара әрекеттесудің әр түрлі әдістері мен әдістерінің үлкен арсеналын, импровизацияға, өнертабысқа бейімділікке ие. Оқу үрдісі мен оқу нәтижелеріне назар аудара отырып, мұғалім біртіндеп барлық оқу материалдарын дамытады. Осы стильдегі мұғалімдер белсенділікке ынталандыру, балалардың белсенділігін бағалау, оның формалары мен құралдарының алуан түрлілігімен қарым-қатынастың қарқындылығы, қарым-қатынастың өршуі, байланыссыз сипат және қарым-қатынастың біркелкі емес тәсілдері арқылы оқушыларды тікелей тәртіпті немесе тәртіпті бұзу арқылы тәртіпке келтіру арқылы эмоционалды атмосфераны құруға деген ниетімен сипатталады. Зерттеу барысында педагогикалық колледж оқушылары арасында көрсетілген қызмет түрлерінің көріністері зерттелді.

Осылайша, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау ПҚЖС мәселесі кешенді және көп өлшемді екенін көрсетеді. Онда стиль жалпы, құрылымдық білім ретінде көрінеді, ол адамның жеке мінез-құлқын әртүрлі аспектілерде қамтиды. Жеке стиль өз қызметінде субъективті, жеке мағына береді және адамның (организмнің жағдайы, жүйке жүйесі), табиғи қасиеттерімен, сондай-ақ субъект пен әлеуметтік ортаға адами өзара әрекеттесу барысында туындаған жеке қасиеттермен анықталады.

Әдебиеттер

1. Сорока-Росинский Виктор Николаевич. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. -239 с.
2. Выготский Л.С. Психология личности. том.2. -М., 2000.
3. Адлер А.А. Практика и теория индивидуальной психологии. -М., 2002.
4. <http://www.treningsk.ru/stati/9-stati/83-stili-rukovodstva-tipologiya-i-osobnosti.html>
5. Маркова А.К. Психология профессионализма.-М.,2003.

Сабирова Ж.Н.

*(Қазақстан республикасы, Атырау қ.,
Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті)
Шотаева Айдана Ағыбайқызы*

ЖАНҰЯДАҒЫ ТӘРБИЕНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Отбасы – туысқандар тобына (ерлі-зайыптылар, ата-аналарға) негізделген кішігірім топ, оның мүшелері өмір сүру ортасы, өзара моральдық жауапкершілік және өзара көмекпен байланысты; онда жұбайлар, ата-аналар мен балалар арасындағы өзара қарым-қатынасты реттейтін нормалар, шарттар және мінез-құлық үлгілері бар.

Әлеуметтану отбасын әлеуметтік білім беру ұжымы ретінде қоғамның жасушасы ретінде барлық әлеуметтік ағзаның бір бөлігі ретінде қарастырады. Әлеуметтік-экономикалық салада болып жатқан барлық өзгерістер міндетті түрде отбасында көрініс табады. Бірақ басқа әлеуметтік ұжымдардан айырмашылығы – өнеркәсіптік, кәсіби, саяси, отбасы тікелей қайта құрылымдануға ұшырамайды. Отбасының моральдық, психологиялық жаңару процесі ұзаққа созылған, қайшылықты және күрделі.

Жаңа қатынастарды қабылдау, отбасындағы жаңа мораль экономикалық өрістен гөрі баяу қарқынмен жүзеге асырылады. Өйткені, негізгі әлеуметтік-экономикалық факторлардан басқа, отбасының өзгеруіне биологиялық, психологиялық, демографиялық факторлар қатысады. Бұл отбасылық психологияның тұрақтылығы мен тіршілігінің себебін түсіндіреді. Бұл, атап айтқанда, отбасының дамуын болжау қиындықтарын түсіндіреді.

Отбасылық өмір көп жақты қатынастармен сипатталады: әлеуметтік-биологиялық, экономикалық-экономикалық, моральдық, психологиялық. Отбасын дамытудың әр кезеңі кейбір мүшелердің жоғалтуына және басқа мүшелердің әлеуметтік қызметінің ауқымы мен сипатына байланысты басқа да функциялардың пайда болуымен байланысты. Отбасы қоғамға және адамға қатысты маңызды әлеуметтік маңызды функцияларды орындайды.

Отбасы – жас ұрпақты әлеуметтендірудің ең маңызды институты. Бұл балалардың, жасөспірімдердің, ұлдардың өмірі мен дамуына арналған жеке орта, олардың сапасы белгілі бір отбасының бірқатар параметрлері бойынша анықталады.

Келесі факторлар:

Демографиялық фактор – отбасының құрылымы (ірі, оның ішінде басқа туыстар немесе ядролық, толық немесе толық емес, жалғыз, кішкентай немесе үлкен ата-аналар мен балалар).

Отбасының құрылымы отбасы мен оның мүшелерінің құрамы, сондай-ақ олардың өзара қарым-қатынастарының жиынтығы болып табылады. Отбасының құрылымы бойынша оның бірлігі мен әлеуметтік мекеме ретінде жұмыс істеу жолын түсіну керек.

И.С. Кон қоғамның бастауыш және әлеуметтендіру ең маңызды факторы ретінде отбасының маңыздылығын көтеруге қиын екенін көрсетеді. Отбасылықөмірдің үш маңызды жағдайларын қарастырады. Біріншіден, тек тікелей балада эмоциялық жылылықты, қамқорлықтықамтамасыз ете алады. Екіншіден, отбасы негізгі жақын байланыс ғана емес, балалар мен ата-аналар тобы, бірақ әр түрлі жастағы және өзара балалар болып табылады. Отбасыда балалар біртіндеп ересектердің күрделі әлеміне қосылады.Автор, ең жақсы мектепке дейінгі балалар үйінің тәрбиеленушілері отбасында тәрбиеленіп жатқан жастағы балалардан кейбір аспектілерде артта қалып жатқанын көрсетеді. И.С. Кон мәліметіне сүйенсек, олар ересектердің ашық әңгімелерінен дерлік оқшауланған, сондықтан олар өмірдің белгілі бір аспектілерімен танысуға қиындық тудырады: ересектер арасындағы қарым-қатынас, ақша бағасы және т.б. Үшіншіден, ата-ана сезімдері және балаларға қамқорлық жасау – адамның жеке тұлға ретінде байытатын табиғи адами сезімдері қалыптасады [1].

Үйлесімді отбасында ата-аналар мен балалар терең түсінік, сенім, сүйіспеншілікпен байланысты. Әрине, мұндай отбасыларда шығармашылық оқу үдерісіне жағдай жасалады.

Кез-келген жағдайда жанжал туындайтын келісімдер жоқ, толық, бірақ бүлдіргіш отбасылар бар. Көптеген отбасылар ресми түрде бар, олардың ішінде ерлі-зайыптылар өз-өздерімен өмір сүреді, ал әкенің білім беру үлесі соншалықты түсініксіз, оны елемеге болмайды. Кейде отбасы күшті, тығыз болып көрінеді, бірақ шын мәнінде ол жалған, қатты қайшылықтардан бөлек, қатысуға, назар аударуға және өзара құрметке ие болмайды. Соңғы жылдары ата-аналар мансаптық проблемалар туралы алаңдаушылық тудыратын елімізде отбасылар пайда болды, онда балалардың қалаусыздығы және тастап кетуі орын алды.

Толық емес отбасы – бір ата-анадан және бір немесе бірнеше кәмелетке толмаған балалары бар отбасы. Толық емес отбасының басында кім – ер адам немесе әйел болса да, адамның үйлесімді дамуы үшін ата-ана мен әке мінез-құлқының жеткілікті үлгілері арқылы ата-аналармен қарым-қатынас тәжірибесін алу керек. Толық емес, оның ішінде анасының отбасы, бұл қиын: бала ата-ананың бірі тәрбиелейді.

Балалар санына қарай қазіргі отбасылар көпбалалы отбасыларға, кішкентай балаларға, бір балаға және баласызға бөлінеді. Олардың құрамына сәйкес олар балалар, ата-аналары мен ата-аналары бірге тұратын бір буын (тек ерлі-зайыптылар), екі буын (ата-аналар мен балалар), ұрпақ әкелуі мүмкін

Әлеуметтік-мәдени фактор – ата-аналардың білім деңгейі, қоғам өміріне қатысу. А.А. Макаренко ата-аналарына: «Өзіңіздің мінез-құлқың – ең шешуші нәрсе. Балаңызды тек онымен сөйлескенде, тапсырма бергенде немесе оған тапсырыс берсеңіз деп ойлаңыз. Сіз өзіңіздің үйіңізде болмаған кезде де, оны өміріңіздің әрбір сәтіне дейін жеткізесіз. Сіз қалай киінесіз, басқа адамдармен және басқа адамдармен қалай сөйлесесіз, қаншалықты қуанғаныңыз немесе қайғыларыңыз, достарыңыз бен жауларыңызға қалай қарым-қатынас жасайсыз, күлуіңіз, газетті оқып-үйрену – мұның бәрі балаға өте маңызды.Баланың көрген және сезетін дыбыстың ең аз өзгеруі, ойдың барлық бұрылысы мен айналымы оған көрінбейтін жолдармен жетеді, сіз оларды байқамайсыз. Егер үйде сіз өрескел болсаңыз, тіпті одан да нашар болсаңыз, егер сіз анаңызды ренжітетін болсаңыз, онда сіз білім туралы ойлаудың қажеті жоқ: сіз өзіңіздің балаңызды тәрбиелеп жатырсыз және жаман тәрбиесіз, және сізге ешқандай жақсы кеңес пен әдістер көмектеспейді[2].

А.С. Макаренко былай деді: «Ата-ананың өз отбасына деген сұранысы, отбасының ата-анасының құрметіне, әрбір қадамға ата-ана бақылауы білім берудегі бірінші және ең маңызды әдіс!». Қазіргі заманғы отбасылық білім берудің жағдайын қиындатады, себебі әйелдердің еңбек нарығына түсуі айтарлықтай болды. Үйден тыс жұмыс істеу, отбасындағы әйелдердің мәртебесін өзгерту балалардың тәрбиесіне араласады. Бір жағынан, балалармен қарым-қатынас уақыты қысқарады, екінші жағынан, бұл қарым-қатынастың сапасы өзгереді. Ата-ана өз жұмысы, жауапкершілігі, командасы туралы әңгімелейді, бұл балалардың қызығушылығын тудырады, өз көздеріндегі беделін арттырады. Бірақ, осыған байланысты баланың мінез-құлқын бақылау азаяды – оған уақыт пен күш жұмсалды.Балалар

көбінесе ерлер мен әйелдердің әлеуметтік рөлі туралы нақты, бұрмаланған идеяларды қалыптастырады: қыздар балаларға арналған ойындарды, ерлер спортын және т.б.

Техникалық және гигиеналық фактор – бұл тұрмыс жағдайлары, тұрмыстық техника және нақты өмір сүру тәсілі (Мудрик, 2000) [3].

Баланың жеке әлеуетін дамытуға оңтайлы әсер ететін ата-ана ұстанымы мынадай қасиеттерге ие:

1) баланың психологиялық және жеке қасиеттерін объективті бағалауға, мұндай бағалаудың негізінде білім беру әсерін қалыптастыруға барабар болып табылады;

2) динамизм – баланың жас ерекшеліктеріне, нақты жағдайларына, отбасылық өмір жағдайына байланысты қарым-қатынас жасау әдістерін және нысандарын өзгерту мүмкіндігі;

3) күш болашақта болашақ өмір үшін жасайтын талаптарға сәйкес білім беру күштерінің бағыты болып табылады.

Оқу мүмкіндіктері бойынша ауылдық және қалалық отбасылар ерекшеленеді. Қалада ата-аналар арсеналында балаға арналған білім беру мекемелерінің кең таңдауы, түрлі мәдени мекемелерге бару, спорт және т.б. үшін кең мүмкіндіктер бар. Алайда, қалалық балаларды тәрбиелеу оның автономиясы, қоршаған адамдармен қарым-қатынастың жетіспеушілігінен қиындай түседі. Ауыл қоршаған адамдарға ықпалын тигізеді, олар мақтауға, баланы жаман нәрседен бас тартуға, балаларды өзгелерге және басқаларға бөлмеуге тырысады. Ауылда баланы физикалық тұрғыдан күшейтуге қолайлы жағдай жасайды, оны отбасының жұмысына және өміріне қосып, табиғатпен үйлесім жасау табиғи.

Отбасының тұрғын үймен қамтамасыз етілуі немесе қауіпсіздігі, оны орналастыру сапасы – отбасылық өмірдің көрсеткіштері [Kulikova, 2000, p. 51].

Балалардың толыққанды дамуы және өздерінің қабілеттерін көрсетуі үшін олар жауапты әлеуметтік ортада өсуі керек. Бұл әсіресе балалар үйінде тәрбиеленіп жатқан балалармен қалыпты отбасылық ортада тәрбиеленушілердің жетістіктерін салыстыра отырып айқын көрінеді. Әрине, баланың өсіп келе жатқан жағдайы нашар болса, оның дамуы одан да көп бұзылады (Андреева, 2004, 166-бет) [4].

Отбасының білім беру потенциалы оның педагогикалық мүмкіндіктерін анықтайтын бірқатар педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық механизмдер арқылы жүзеге асырылады. Мұндай механизмдер импринтинг, имитациялық, экзистенциалды қысым, сәйкестендіру, бейнелеуді қамтиды.

Басып шығару – әсіресе ата-анаға әсер ететін заттардың ерекшеліктерін рецепторлық және субконтчерстік деңгейлерде, әсіресе, сәби кезінде жазу, жазу.

Имитация – бұл баланың әлеуметтік тәжірибені ерікті түрде меңгеруімен жиі кездесетін нысанның бейнесі.

Экзистенттік қысым – маңызды адаммен өзара әрекеттесу барысында тіл меңгеру және мінез-құлық нормаларын меңгеру.

Сәйкестендіру – бұл баланың ата-анасымен немесе олардың біреуімен өзін таныстыру процесі.

Рефлексия- баланың белгілі бір отбасылық құндылықтарды, нормаларды, дәстүрлерді бағалайтын, қабылдамайтын немесе қабылдамайтын ішкі диалогы.

Бұл механизмдер бала өмірінің әртүрлі кезеңдерінде қарқындылықтың түрлі деңгейлерімен жұмыс істейді. Отбасында және одан тысқары жерде, олардың диалог пен ынтымақтастықты тұтынушылық, ойын бизнесі, танымдық, еңбек, мәдениет және демалыс түрлі, және басқа да бірлескен қызмет – Барлық осы тетіктері біріктіреді, олар ата-аналар мен балалар арасындағы тұлғааралық өзара іс-қимыл процесінде жүзеге асырылуда, бұл . Бұл қызметтің нәтижесі ата-аналар мен балалардың өзара ықпалдасу түрінде отбасының білім беру тиімділігін анықтайтын өзара әрекеттесудің белгілі бір стилін қалыптастыру болып табылады.

Мемлекеттік көмек, олардың балаларының білім, оның оқу және тәрбие мекемелеріне мұқтаж. Сондықтан, мектеп, отбасы балаларын тәрбиелеуге туралы қажетті білімді дамытып отыру керек. Мұғалімдер мен ата-аналардың әр баланың айналасындағы гуманистік педагогикалық ортаны ұйымдастыруға, ата-аналардың балаларымен, мұғалімдердің оқушыларымен педагогикалық өзара әрекеттесуін оңтайландыруда ортақ мүддесі ретінде жүзеге асырылуы керек.

Әдебиеттер

1. Кон И. С. В поисках себя. Личность и еѐсамосознание. — М.: Политиздат, 1984. — 336 с.
2. Макаренко А.А. Педагогические сочинения в 8-и томах. — М.:«Педагогика», 1983–1986. — 50 000 экз.
3. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику.-М.,2007.
4. Андреева Г.М. Әлеуметтік психология.-М.,2011

*Сабыр Л.М.,
Карабалина А.А.
(Республика Казахстан, г.Актобе,
Актюбинский региональный государственный университет
им. К.Жубанова)*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

На фоне динамичных процессов в социальной, экономической, научной и иных сферах жизни общества закономерно возрастают требования к уровню профессиональной подготовки специалиста как личности творческой, конкурентоспособной, профессионально мобильной, социально ориентированной, способной к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. В этой связи актуальными становятся вопросы психологического сопровождения образовательного процесса. Критерием эффективности психологического сопровождения могут выступать уровень развития профессиональной направленности студентов, их адаптация к условиям обучения и профессиональной деятельности. Многие стремятся поступить в медицинский вуз, так как быть врачом престижно. Именно медикам отводится важная роль в сохранении и укреплении здоровья населения страны. Но всегда ли молодые люди понимают, какую профессию они выбрали. Задача преподавателей не только обучить, но и показать все стороны профессиональной деятельности будущего врача: как сложна и ответственна эта профессия и от профессионализма медика может зависеть здоровье и жизнь пациента.

Лечение многих заболеваний является невозможным без учета социально-психологических факторов отношения человека с окружающей средой, что требует, в свою очередь, умение врача строить доверительные отношения с пациентом. Исходя из этого, в последние годы широкое признание получила точка зрения, согласно которой социально-психологическую подготовку необходимо включать в программу обучения студентов-медиков. Главная задача в вузе – воспитать высококвалифицированного специалиста.

Профессия врача предъявляет к личности требования, связанные с эмоциональными перегрузками, частыми стрессовыми ситуациями, с дефицитом времени, необходимостью принимать решения при ограниченном объеме информации, с высокой частотой и интенсивностью межличностного взаимодействия. По роду профессиональной деятельности врач сталкивается со страданием, болью, умиранием, смертью. Работа врача – особый вид деятельности, характеризующийся состоянием постоянной психологической готовности, эмоциональной вовлеченности в проблемы окружающих, связанные с состоянием их здоровья, практически в любых ситуациях, предполагающих межличностное взаимодействие. С психологической точки зрения болезнь может рассматриваться как ситуация неопределенности и ожидания с дефицитом информации и непрогнозируемым исходом – одна из наиболее трудных психологических ситуаций в жизни, частой эмоциональной реакцией на которую является страх. Эту ситуацию переживает больной, в нее «входит» врач, который может уменьшить степень информационной неопределенности путем тщательной диагностики, но контролировать в полной мере «человеческий фактор» он не может. Существование в подобных условиях требует от специалиста медицинского учреждения высокой эмоциональной устойчивости, стабильности, психологической надежности, умения противостоять стрессу, информационным и эмоциональным перегрузкам, а также сформированных коммуникативных навыков, развитых механизмов психологической адаптации и компенсации с высокой значимостью экзистенциально-гуманистических ценностей, формирующих дальнейшую жизненную перспективу.

В условиях модернизации образовательного процесса, направленного на подготовку конкурентоспособного специалиста, отвечающего реалиям динамичной рыночной экономики возрастает роль и значение студента как партнера в едином образовательном пространстве и профессиональное развитие личности становится одним из главных направлений, которому уделяется значительное внимание. Профессиональное развитие на этапе обучения в вузе рассматривается как процесс непрерывного, целостного развития личности молодого человека, включающий в себя приобретение профессиональных знаний, умений и практических навыков, а также развитие личности будущего профессионала в определенной области деятельности. Современному обществу требуется подготовка компетентных специалистов. Осознанный выбор будущей профессии, успешное вхождение в нее на этапе обучения в вузе определяют эффективность профессионального успеха личности.

Принадлежа к профессиям субъектно-субъектного типа, деятельность врача проходит в условиях повышенных социопсихологических требований и связана с высоким умственным и психоэмоциональным напряжением. Активность врача в условиях профессионального стресса,

особенности эмоционального реагирования на различные ситуации профессиональной деятельности, факторы, влияющие на профессионально-личностное развитие субъекта лечебного процесса, индивидуально-психологические особенности, присущие врачам различных специализаций – проблемы, недостаточно изученные, несмотря на высокую степень востребованности их научно-практического осмысления. Можно сказать, что вопросы психологии труда и личности врача стоят в ряду важнейших и малоизученных. Особую значимость приобретает понятие психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов-медиков. Психологическая готовность одна из составляющих общей готовности к действию, определяемая психологическими факторами. В проблеме психологической готовности выделяют общую и ситуационную готовность. Будучи целостными образованиями, общая и ситуационная готовность включают следующие компоненты: а) мотивационные (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха...); б) познавательные (понимание обязанностей, задачи, оценка ее значимости, знание средств достижения цели); в) эмоциональные (чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление); г) волевые (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений). Психологическая готовность складывается из личностных особенностей человека. Именно психологическая готовность является важным критерием качества подготовки будущих специалистов медицинского профиля.

Профессия врача предполагает в той или иной степени выраженное интенсивное и продолжительное общение: с больными, их родственниками, медицинским персоналом – от медицинских сестер и санитарок до главных врачей, руководителей медицинских учреждений. От умения общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с людьми во многом зависит профессиональная успешность врача. Умение общаться, или коммуникативная компетентность, обеспечивает взаимопонимание, доверие в отношениях, эффективность в решении поставленных задач. Нередко пациент ориентируется не только на профессионализм, но и на личностные качества врача: насколько он внушает доверие и уважение, внимателен и отзывчив, располагает к себе, вызывает желание общаться, а иногда психологические качества врача для больного более важны, чем профессиональные знания, умения, навыки. Коммуникативная компетентность будущего врача предполагает не только наличие определенных психологических знаний (например, о типах личности, о способах переживания и реагирования на стресс у разных людей в зависимости от типа темперамента, о специфике связи между типами телосложения и особенностями психического склада личности и т.п.), но и знание некоторых специальных навыков: умение устанавливать контакт, слушать, «читать» невербальный язык коммуникации, строить беседу, формулировать вопросы. Адекватная коммуникация предполагает правильное понимание больного и соответствующее реагирование на его поведение. Независимо от того, в каком душевном состоянии находится пациент, испытывает ли он гнев или печаль, беспокойство, тревогу или отчаяние, врач должен уметь с ним взаимодействовать, адекватно строить отношения, добиваясь решения профессиональных задач. Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности врача означает умение не только психологически правильно строить отношения с больным, но и способность в процессе этих отношений оставаться в рамках профессиональной роли. В основе формирования коммуникативной компетентности лежит такая психологическая характеристика личности, как стремление находится вместе с другими людьми, принадлежать к какой-либо социальной группе, устанавливать эмоциональные взаимоотношения с окружающими, быть включенным в систему межличностных взаимоотношений. Другая психологическая характеристика, обеспечивающая коммуникативную компетентность врача – это эмоциональная стабильность, уравновешенность при отсутствии импульсивности, с сохранением контроля над эмоциональными реакциями и поведением в целом. Душевное равновесие врача, его спокойная доброжелательность, эмоциональная стабильность вызывают у пациента чувство надежности, способствует установлению доверительных отношений. Следующей характеристикой, обеспечивающей адекватную коммуникацию, является эмпатия, способность к сочувствию, сопереживанию, состраданию, своеобразная психологическая «включенность» в мир переживаний больного. Эмоциональное соучастие помогает установить психологический контакт с больным, получить более полную и точную информацию о нем, о его состоянии, внушить уверенность в адекватности осуществляемого доктором лечебно-диагностического процесса, вселить веру в выздоровление. Сенситивность к отвержению – это следующая психологическая характеристика, участвующая в формировании коммуникативной компетентности врача. Способность воспринимать негативное отношение окружающих, в частности пациентов, которое может возникать на определенных этапах лечения, предоставляет врачу своеобразную обратную связь, позволяющую ему корректировать свое поведение во взаимоотношениях с пациентами. В то же время сенситивность к отвержению не должна быть слишком высокой. В противном случае она способствует снижению

самооценке врача, блокирует его аффилиативную потребность и в целом снижает адаптивные и компенсаторные возможности. Высокая чувствительность к негативному отношению со стороны больного заставляет врача сомневаться в своей профессиональной компетентности. Подобные сомнения, в свою очередь могут отразиться на качестве работы. Неуверенность в собственной профессиональной состоятельности может стать причиной психической травматизации и приводить к эмоциональным расстройствам.

Таким образом, коммуникативная компетентность выступает интегрально значимым качеством будущего врача, которую можно и необходимо развивать. Ее развитие у студента-медика будет способствовать профессиональному становлению и совершенствованию. Также, коммуникативная компетентность рассматривается как готовность к взаимодействию и сотрудничеству с другими членами общества. Она начинает формироваться в период учебы в вузе, в процессе самостоятельного профессионального общения с пациентами, и составляет одну из важнейших задач подготовки будущего врача, служит залогом его дальнейшего профессионального и личностного развития. Установлено, что врачи, которые владеют коммуникативными навыками: могут поставить точный диагноз, особенно, если это касается психологических проблем пациента; могут научить пациента контролировать свое состояние и лечение; имеют лучшие результаты лечения; обеспечивают большую безопасность для пациента; сталкиваются с меньшим количеством жалоб. Овладение коммуникативными навыками важно для выявления скрытой депрессии и оценки суицидального риска, в работе с пациентами с психотическими расстройствами, когнитивными нарушениями, злоупотребляющими алкоголем или наркотиками; в неотложной медицинской помощи (например, взаимодействуя с агрессивными пациентами). В процессе обучения в медицинском вузе положительные личностные качества будущего врача по возможности должны быть доведены до совершенства, а важнейшим фактором, определяющим эффективность этого процесса, следует рассматривать непрерывное психологическое образование. Данное образование представляет собой соединение профессиональных знаний, умений, навыков и личностных качеств, что является основой готовности будущего врача осознавать функции врачебного труда, профессиональной позиции, выбирать оптимальные способы деятельности, соотносить свои возможности с преодолением трудностей, которые возникают при решении профессиональных задач и достижении результатов.

Таким образом, одной из базовых характеристик профессиональной компетентности специалистов медицинского профиля является коммуникативная компетентность. Коммуникативно-компетентностная подготовленность врачей – ключевой фактор их профессионального успеха, так как она является профессионально важным качеством, востребованным на медицинском рынке труда. И нацелена она на формирование личности, обладающей готовностью и способностью жить и взаимодействовать в современном быстроменяющемся мире. Основной целью обучения коммуникативной компетенции является повышение эффективности подготовки специалистов медицинского профиля и их соответствия запросам современных условий путем создания в вузе благоприятных условий для свободного и осознанного выбора обучающимися будущей профессиональной деятельности, личностной траектории образования, направления и профиля профессиональной подготовки, необходимой квалификации в соответствии с личностными интересами, образовательными запросами и потребностями рынка труда. Новые подходы к развитию коммуникативной компетентности позволяют повысить эффективность процесса формирования психологической компетентности врача в процессе вузовского обучения.

Литература

1. Телеусов М.К., Сферы компетентности выпускника медицинского вуза – Караганда, 2010.-46с.
2. Карвасарский Б.Д., Клиническая психология – Питер, 2013-864с
3. Михайлюк Ю.В., Особенности коммуникативной компетентности врача – Минск,
4. Мадалиева С.Х., Асимов М.А., Ерназарова С.Т. – Формирование и развитие коммуникативной компетентности врача –Журнал. Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016-№2-с 66-73.

КАЗАХСКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях, когда углубляется процесс гуманизации образования, усиливается ориентация на личность, все более важная роль в становлении языковой личности ребенка принадлежит его активному словарному запасу. Слово имеет фундаментальное значение и занимает центральное место в формировании человеческого сознания. На сегодняшний день задача современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Современная школа должна подготовить выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни. Проблема активизации познавательной деятельности школьников в педагогической науке является одной из ведущих форм деятельности ребенка, которая стимулирует учебную, на основе познавательного интереса [1, С.100].

В программе обновленного образования предмет «Казахский язык» занимает важное место. Программа по предмету «Казахский язык» в школах с русским языком обучения состоит из основных 4-х языковых навыков, таких как: слушание, говорение, чтение, письмо.

Обновленное образование имеет несколько критериев: ученик в центре образования стоит как личность, которая умеет думать, исследовать, проводить опыты, умеет использовать функциональную грамотность, творчество в работе, работает индивидуально и в группе.

Основные цели обучения казахского языка в школах с русским языком обучения по обновленной программе:

- программа спирального обучения;
- способы и методы обучения при изучении казахского языка;
- активное обучение, роль учителя в активном обучении;
- языковые навыки в казахском языке.

В педагогической науке применяются термин «активные методы и формы обучения». Он объединяет группу педагогических технологий, достигающих высокого уровня активности учебной деятельности учащихся.

Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение процесса обучения и воспитания, направленная на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательного комплексного, использования как педагогических, так и организационно-управленческих средств. Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и посредством совершенствования организации и управления образовательным процессом в целом [2, С. 35].

Мы считаем, что надо создавать такие условия обучения, чтобы ученики стремились получить новые результаты своей работы и в последующем успешно применяли их в практической деятельности.

Современная школа требует от учителя повышения его профессионализма, выбора организации деятельности учащихся на уроке. Казахский язык объективно является одним из непростых школьных дисциплин и вызывает трудности у многих учеников. И в то же время в каждом классе имеется определенное число учащихся с хорошими способностями к этому предмету. Перед учителем встает цель – поиск более гибких форм организации учёбы.

Групповая работа заключается в организации взаимообучения детей методом совместно-групповой учебной деятельности. Включаем каждого ученика в деятельность, которая формирует и развивает познавательные потребности, таким образом, разрабатывается задание и методика, при которых ученик обязательно справляется с работой. Класс разбивается на 2-3 группы. Дети в группах организованы с разным уровнем развития языка. Группы получают задания. Задания выполняют все, при этом идёт опрос друг друга. Таким образом, все ученики полезное время потратили на достижение основной цели урока.

Большое значение на уроках имеет положительный психологический эмоциональный климат. Необходимо помочь ученику преодолеть усталость, неудовлетворённость. У учащихся имеется способность воспринимать эмоциональный настрой учителя, поэтому с первых минут урока необходимо создать обстановку доброжелательности, положительный эмоциональный настрой.

Во время уроков нами используется игровая технология при освоении понятий, изучении темы, объяснении нового материала и его закреплении, при обучении устным видам речевой деятельности.

Важным является активизация коммуникативной деятельности учащихся; правильное распределение ролей между детьми, поскольку они имеют разный уровень речевой подготовки, создание ситуации взаимопомощи, активного устно-речевого общения, эмоциональное психологическое состояние учащихся, что может повлиять на качество усвоения материала и результат игры.

Во время игры учащиеся более свободно ориентируются в предложенной ситуации, могут свободно импровизировать. В результате у них появляется интерес к уроку. В ролевой игре работаем в паре, в составе группы.

На уроках казахского языка одним из наиболее эффективных способов целенаправленного развития интеллектуальных умений является использование технологии «Развитие критического мышления». Идеи технологии критического мышления заключаются в том, что дети от природы любознательны, они хотят познавать мир, способны рассматривать серьезные вопросы и выдвигать оригинальные идеи. Роль учителя – быть вдумчивым помощником, стимулируя учащихся к неустанному познанию и помогая им сформировать навыки продуктивного мышления.

Критическое мышление включает в себя естественный способ взаимодействия с идеями и информацией, разумный, взвешенный подход к принятию сложных решений. Это особый вид деятельности, позволяющий ученику вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения. Это отправная точка для развития творческого мышления.

Критически мыслитель, значит иметь собственное мнение, делать обдуманый выбор между различными мнениями, решать проблемы, аргументировано спорить, уметь ценить чужую точку зрения [3, С.109].

Благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным.

Особенностью данной педагогической технологии является то, что учащийся в процессе обучения сам конструирует этот процесс, исходя из реальных и конкретных целей, сам отслеживает направления своего развития, сам определяет конечный результат. С другой стороны, использование данной стратегии ориентировано на развитие навыков вдумчивой работы с информацией.

Основная особенность этого комплекта заключается в его целостности: единстве сквозных линий типовых заданий; единстве подходов к организации учебной и внеурочной деятельности учащихся. Учебный материал разделён на инвариантную и вариативную части. Такая структура организации материала даёт возможность осуществлять дифференцированный подход к учащимся класса, позволяет использовать различные приемы развития критического мышления детей на разных этапах урока.

Детей нелегко мотивировать. И нам приходится постоянно придумывать, как заинтересовать ребенка? Порой в этом процессе мы больше отдаем предпочтение форме и забываем о содержании. Технология развития критического мышления с четкой структурой, алгоритмичностью, схематичностью и наглядностью ее приемов, графической организацией материала позволяет не только разнообразить урок, сделать его нестандартным, но и достичь конкретных образовательных результатов: формировать новый стиль мышления (открытость, гибкость, рефлексивность, осознанность, альтернативность); развивать базовые качества личности (креативность, коммуникативность, критическое мышление, мобильность, самостоятельность, ответственность); формировать культуру чтения и письма; формировать умения задавать вопросы.

Данная технология решает вопрос развития коммуникативной культуры. В процессе работы учащийся понимает ценность своей работы, чувствует свое единение с другими и значимость своей работы. Во время общения идет постоянный процесс самооценки, осознается необходимость правильной аргументации своего мнения, повышается мотивация к обучению.

Достоинство технологии развития критического мышления по отношению к другим педагогическим подходам и технологиям на ее открытости. Авторы технологии при ее создании опирались на современные методические приемы, разработки, используемые другими технологиями и подходами – дискуссионные, игровые технологии, модели рефлексивного письма.

На занятиях также используются личностно-ориентированные технологии, которые развивают интерес детей к учению, к творческой работе, стремление использовать полученные знания самостоятельно, учитывая индивидуальный подход, построить учебный процесс в форме диалога, в демократичном стиле работы с учеником.

Личностно-ориентированное обучение предполагает возникновение новообразований как в содержательной стороне психики (представлениях, понятиях, суждениях), так и в способах психической деятельности: умственной, эмоционально-волевой, практической, которые, по мнению Л.В. Занковой, могут возникать в процессе прямого научения, а также в результате самостоятельной переработки внешних воздействий, вследствие постепенного внутреннего движения.

Соответственно целям, содержанию обучения изменяется и позиция учителя в учебном процессе, и характер его деятельности, принципы, методы и формы обучения. Теперь главная задача учителя – не «донести», «преподнести», «объяснить» и «показать» учащимся, а организовать совместный поиск решения возникшей перед ними задачи. Учитель начинает выступать как режиссер мини-спектакля, который рождается непосредственно в классе. Новые условия обучения требуют от учителя умения выслушать всех желающих по каждому вопросу, не отвергнув ни один ответ, встать на позицию каждого отвечающего, понять логику его рассуждения и найти выход из постоянно меняющейся учебной ситуации, анализировать ответы, предложения детей и незаметно вести их к решению проблемы

Данная технология позволяет добиваться таких образовательных результатов, как умение выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим, умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, умение сотрудничать и работать в группе, способность выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми [4, С.14].

Основными этапами урока при использовании данной технологии являются этап вызова, осмысления, рефлексии. На стадии вызова с помощью различных приемов (индивидуальная, групповая работа; проблемные вопросы и т.д.) осуществляется подготовка к основному этапу. Полученные ранее знания выводятся на уровень осознания. Учащимся дается возможность эффективнее связывать новую информацию с ранее известной и сознательно, критически подходить к пониманию новой информации.

На стадии осмысления, когда обучаемый учится отслеживать свое понимание и обращать внимание на пробелы, фиксируя их для выяснения в будущем. Каждый высказывается о том, как он догадался о значении слов, какие ориентиры помогли ему в этом. Эта работа позволяет проанализировать эффективность использования приемов мыслительной деятельности.

На стадии рефлексии учащиеся размышляют о связи с тем, что они узнали на уроке, закрепляя новые знания, активно перестраивают свои представления с тем, чтобы включить в них новые понятия, и заключительная стадия рефлексии подразумевает творческое применение полученных знаний, навыков, умений.

Таким образом, использование новых технологий на уроках казахского языка, прежде всего, формируют интерес к предмету, активизируют познавательную и мыслительную деятельность учащихся, развивают положительные качества личности, нравственные установки, ценностные ориентиры, соответствующих ожиданиям и потребностям обучающихся, родителей, общества.

Литература

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: Изд-во МГУ, 2006, 107 с.
2. Архипова О.В. Гуманитарное образование и гуманитарная педагогика: природа, специфика, цели // Общество. Среда. Развитие. 2011. № 2 (19), С. 35-42.
3. Кондрашов Б.Н., Зарубина Н.Л., Быркунова Е.Б. Развитие критического мышления у школьников. // Воспитание детей и молодежи в современных условиях. – Сборник научных статей СарИПКИПРО. / Под ред. Н.Г. Чаниловой. Саратов: Научная книга, 2003, С. 109-111.
4. Лежнева Н.В. Урок в личностно- ориентированном обучении // Завуч начальной школы. № 1. 2002, С. 14-18.

Сайлинова Қ.Қ.

(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті)

АДАМИ ФАКТОРЛАР: ҚАЗІРГІ ЗАМАНҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕ

Кез-келген экономикада еңбек маңызды өндірістік фактор болып саналады. Бұл мемлекет қайраткерлерінің, экономистердің, кәсіпкерлердің, менеджерлердің, жеке кәсіптер мен фирмалар, аймақтар, салалар арасындағы жұмысшы күшін бөлу мен оның бағасын қалыптастыру мен еңбек нәтижесін жақсартуда қызығушылық туғызады.

Өндірістің дамуы адамдардың еңбек іс-әрекетін ұйымдастыруымен, ондағы өзгерістердің негізін бейнелеу оның тарихи аспектісі болып табылады. Ғылыми зерттеулер бойынша ХІХ ғасырда қол еңбегінің орнына энергиялық бағыт кеңінен қолданылуына байланысты еңбек физиологиясы пайда болды. ХХ ғасырдағы ғылыми-техникалық прогрестің дамуына орай еңбек психологиясы дамыды. Күрделі техниканың жаңа талаптарының туындауына байланысты адам ағзасындағы психикалық процестерде түрлі физиологиялық өзгерістер байқалды. Физиология бұл еңбек әрекетінде адамның ұзақ уақыт жұмыс істеу қабілетін анықтау үшін адам ағзасындағы физиологиялық процестердің ерекшеліктерін зерттейді. Өндірістің дамуына орай адамның еңбек әрекетін ұйымдастыру әдістері мен

жағдайлары өзгеріп, адамның еңбек процесіндегі орны мен ролі, қызметі толық өзгерістерге түсіп отыр. Бірақ үнемі еңбекті қолдау халық шаруашылығының, аймақтардың, фирмалардың өркендеуіне әкелді.[1]

Еңбек адамға пайдалы болуы мен оның қоғамда дамуына аса маңызды. Мәдени, техникалық, экономикалық бағыттарға орай қоғамның жоғары дамуы еңбекпен байланысты. Еңбекті бірнеше позициялармен қарастырсақ: экономикалық тұрғыдан, саналы, өзінің қажеттіліктерінді қанағаттандыру үшін адамдарды іс – әрекетке бейімдейді.

Іс-әрекет –бұл ішкі (психикалық) және сыртқы (физикалық) саналы мақсатты қалыптастыратын адамның белсенділігі.

Еңбек – өндірістік қоғамда пайдалы материалды және идеалды өнімге бағытталған іс-әрекет. Еңбек жетекші іс-әрекет, бастысы адамның іс-әрекеті. Еңбек іс-әрекетінің мақсаты өндіріс үшін қажетті тұтыну тауарлары, қызмет көрсету немесе құралдар, қуат көзі өндірісі, ақпараттық құралдар, идеологиялық өнімдер, басқару және ұйымдастыру технологиялары болуы мүмкін. Адамның еңбекті орындауы биологиялық қажеттіліктермен анықталмайды, басқа адамдармен осы процесті жүзеге асыру мақсатында іске асырылады.

Еңбек бұл қоғамдық процесс, оған белгілі қоғамдық ұйым ғана тән. Егер еңбек дұрыс ұйымдастырылса, онда ол адамның өзін айқындауы мен өзін-өзі жетілдірудегі жетістігініңмаңызды формасы болады. Адамның пайдасы үшін еңбек табысы маңызды. Еңбек адамның өмірі мен қоғамда тұтыну бағасын дамыту нәтижесінде, адамның психикалық және физикалық қуатын шығару процесі.

Кәсіби бірлескен іс-әрекет шағын топ арқылы жүзеге асырылады. Шағын топ (3-тен 20-30 адамға дейін) тікелей өзара қарым-қатынаспен байланысты біріккен аздаған адамдар саны. Шағын топтың қалыптасу, даму, жетілдіру кезеңдері бар. Біріккен іс-әрекеттің нақты түрі, топтың жеке мүшелерінің психологиялық қасиеттері мен сапалары, топтық процестің ерекшеліктері(психологиялық климат, үйлесімділік, топты басқару) оның құрылымы мен қызметінде бейнеленеді.

Кәсіби жарамдылық индивидуалды және ұжымдық субъектіде ерекше мәнге ие, мұнда топтық қысым индивидтің мінез-құлқы мен іс-әрекетіне әсер етсе, екінші жағынан индивид топтың психологиялық құбылыстары мен мінез-құлқына әсер етеді.[2]

Психологиялық үйлесімділік– топтың мүшелерінің түрлі қасиеттері мен сапаларының, жалпы қызығушылығы мен қажеттіліктерінің жағымды эмоционалдық тұрғыдан өзара сәйкес болуын анықтайды. Психологиялық үйлесімділік тұлғааралық өзараәрекетте индивидуалды білімге тәуелді.

Психофизиологиялық фактор: талдағыштардың жүйесінің негізінде топ мүшелерінің эмоционалдық және мінез-құлық реакцияларын, жүйке жүйесінің негізгі қасиеттері, темперамент ерекшеліктеріне байланысты зерттейді.

Әлеуметтік-психологиялық үйлесімділік топтың қажеттіліктері, мотивтері, нұсқаулары, қызығушылықтары, топтық бағдар, әлеуметтік мінез-құлықпен анықталады.

Психологиялық фактор үйлесімділігі интеллектінің индивидуалды ерекшеліктерін, тұлғалық қасиеттерін, эмоциялық-ерік және мінез сапаларының сәйкестігін қамтиды.

Психологиялық үйлесімділік:

- 1) тұлғааралық сәйкестілік (жеке индивидтер арасында) ;
- 2) ішкі топтық сәйкестілік (тұлғааралық, микро және макротоптар арасында);
- 3) топаралық сәйкестік (микро топ пен шағын топтар арасында) жүйелер арасында іске асады.

«Адам-машина» жүйесі ерекшеліктері мен жүйелері. Жүйе астындағы жалпы теория жүйесін ұғыну комплексі өзара байланыс мен өзара әсер ететін элементтер арасындағы бір тапсырмаларды шешу үшін тағайындалған. Жүйе әр түрлі белгілер бойынша жіктеледі. Бұл жүйенің адамның жұмыс істеу жүйесіне қатысу дәрежесі. Осы тұрғыдан автоматтандырылған және автоматтандырылмаған жүйе деп ажыратылады. Автоматтандырылған жүйе адамның қатысуынсыз іске асады. Автоматтандырылған жүйеде адам сияқты техникалық құрылғылар да қатыса алады. Бұл жүйе «Адам – машина» деп аталады. Тәжірибеде «Адам-машина» жүйесінің әртүрлі түрлері қолданады. Бұл классификация негізі белгілері бойынша төрт топқа бөлінеді: жүйенің нақты мақсатқа бағытталған, адамдар тобының мінездемесі, машинаның типі мен құрылымы, өзараәсер ететін компоненттерінің жүйесінің типі(адам және машина). [3]

1. Мақсатқа бағытталған жүйе келесі класстар бойынша бөлінеді:

Мұнда адамның машинаны басқару негізгі міндеті болып табылады;

2. Қызмет көрсету жүйесі бұл машина жұмыс істеу сапасын қадағалайды.
3. Үйретуші адамда белгілі дағдыларды қалыптастыру (техникалық оқыту құралдары)
4. Ақпараттық-ақпаратты алу және жинақтау қажеттілігі адам үшін ізденісті қамтамасыз етеді (радиолокациолық, телевизиялық, құжаттар жүйесі, радио және тізбектік байланыс).
5. Зерттеу қолданылған талдаулар нәтижесінде, жаңа ақпараттар мен жаңа тапсырмаларды қарастыру (үлгіленген құрылғылар, макеттер, ғылыми –зерттеу құралдары мен құрылғылар)

Басқару мен қызмет көрсетудегі жүйелер машинаның компоненттік жүйесі болып табылады. «Адам-машина» жүйесі белгілері бойынша екі классқа бөлінеді:

1. Моножүйе – бір адам және бір немесе бірнеше техникалық құрылғылардың құрамымен анықталады.

2. Полижүйе – адамдар ұжымы мен бірнеше техникалық құрылғылардың жинағы кіреді.

Әдебиеттер

1. Эргономика под редакцией доктора экономических наук, профессора В.В. Адамчука, Москва-1999 . стр 11-14
2. Инженерная психология эргономика. Хрестоматия. Учебнометодический комплекс. Автор и составитель С.Ю. Манухина. Москва 2009. стр 156-162
3. В.М. Алефиренко Конспект лекций по дисциплине “Инженерная психология”. Минск, 2008. стр 37-42

*Сангилбаев О.С., Мухамеди А., Қазі О., Султанов М.
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,
Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті)*

ЖАУАПКЕРШІЛІКТІ ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Жауапкершілік сыртқы және ішкі шарттардың ықпалында дамуы мүмкін. Психология мен педагогикада шарт ұғымы, объектің қоршаған ортадағы құбылыстарға қатынасын білдіреді. Акмеологияда шарт мәнді, маңызды жағдай деп танылады және кемелденген тұлғаның жоғары жауаптылықты даму жетістіктеріне жету, ең алдымен тұлғаның кәсібилік деңгейіне жету және оның қызметін атқара білу тікелей шартқа байланысты болады [1., 91б.]. Педагогтардың пікірінше, білім беру жүйесінде тұлғаны дамыту өзара байланысқан биологиялық, психологиялық, әлеуметтік бағыттар арқылы жүзеге асырылады және тұлғаны дамытатын ортаны құрайтын әрбір құрамдас бөліктерді шарт деп аталады. Аса қажетті шарттар қатарына студент жауапкершілігінің дамуына қажетті ішкі объективті заңдылықтар енеді. Осы заңдылықтар арқылы дамудың тиімділігін көруге болады; жеткілікті шарттар қатарына дамуға қарама-қарсы тұратын себептер жатады. Қажеттілік және жеткілікті шарттар толық болмаған жағдайда даму үрдісінде ауытқулар болып, даму үрдісі тоқталуы мүмкін [1., 128б.].

Студенттің жауапкершілігін, нәтижелі жетілдіру үшін қажетті шарттар түрлі аспектіде (тетіктер мен қағидалар, дидактикалық құралдар, әдістер, т.б.) В.И. Андреев, Дж. Дьюи, В.А. Кан-Калик қарастырып келді. Ғалымдардың пікіріне сүйене отырып, нәтижелерді талдай отырып, біз студенттің жауапкершілігін тиімді дамытуға ықпал жасайтын шарттарды анықтадық және оларды жіктедік.

Ең алдымен, студенттің жауапкершілігін дамыту шарттары екі түрлі шарттың өзара байланысуы арқылы қалыптасады. Олар: әлеуметтік және психологиялық-педагогикалық шарттар, ортақ мақсаттары – жауаптылықты дамыту. Бұл әлеуметтік факторлармен қатар биологиялық, табиғи факторлармен негізделеді. Көптеген зерттеулерде келесілер орын алған: педагогикалық факторлар мен шарттар әлеуметтік ортаның құрамдас бөлігі, бірақ әлеуметтік шарттар қатарында көп жағдайда педагогикалық факторлар мен шарттарды көрсетіп жатады.

Студенттің жауаптылығын дамытуға мүмкіндік жасайтын ішкі және сыртқы жағдайлардың аса қажетті әрі жеткілікті шарттарын айқындау барысында педагогикалық шарттардың орны ерекше екені байқалады, сонымен қатар жауапкершіліктің даму негіздерінің функциялары да маңызды екені ескеріледі. Біз жауапкершілікті тәжірибені қалыптастыру мәселелері негізінде зерттей, келесі педагогикалық шарттарды ұсынамыз: оқу пәндерінің кәсіби бағыттылығы; оқу материалының мазмұны; студенттердің қажетті теориялық білімі болуы, олардың өз бетінше жұмыс жасай алу әдісінің болуы, танымдық қызметке деген қызығушылығы болуы, студенттердің оқу-танымдық міндеттерін сабақтастықпен, біртіндеп күрделендіру, оқу-танымдық қызметіне ағымдық бақылау жасау, студенттердің іс-әрекетте жауапкершілігін қалыптастыру тәжірибесіне баға беру, оқу іс-әрекеті барысында өзекті мәселелердің болуы, оқу іс-әрекеті барысында шынайы жағдайларына ұқсату, студенттердің жауапкершілік тәжірибесін қалыптастыруға жекелік тәсілмен талдау жасау [2].

Студенттердің жауапкершілігін дамыту шарттарын іс-әрекет ортасына сипаттама беру арқылы анықтау тиімді:

Ондай ортаның белгілері:

Жауаптылыққа бағытталған мотивация, өзара келісілген ортақ мақсат, оқу бағдарламасы. Психологиялық орта жауапкершілікке психологиялық дайындығын қамтамасыз етеді, стереотиптерден тәуелсіз еркін ойлауды, студенттердің өз бетінше жұмыс жасауын қамтамасыз етеді.

Жауапкершілікті дамытуда ғылыми зерттеулерге талдау жасау нәтижесінде біз студенттердің жауапкершілігін дамытудың негізгі психолого-педагогикалық шарттарын анықтадық.

ЖОО оқу іс-әрекетінің тапсырмаларын орындаумен өмірдің шектелмейтінін, керісінше, енді басталатынын түсінуі тиіс. Студенттің даму бағыты өзін өзі дамытумен жалғасады. Жауапкершіліктің биік шыңына жету мақсаты ЖОО-ғы оқу-тәрбие үрдісінің мазмұнында көрінуі қажет. Осы мақсатқа жету оқу-тәрбиелік үрдістер акмеологиялық тәсілді қолданған жағдайда орындалады. Акмеологиялық тәсілді ЖОО-дағы білім беру жүйесінде жүзеге асыру кемелденген адамның өзін өзі дамыту факторларын, биік жетістіктерге жету жолындағы ішкі әлеуетін өз бетінше жүзеге асыру факторларын, объективті және субъективті факторларын, өз бетінше білім алу, өзін-өзі тексеру, өздігінше жетілу, өзін-өзі түзету, ішкі қызығушылығын зерттеуді талап етеді. Акмеология адамды тұтас феномен ретінде зерттейді, жеке жауапкершіліктің жетістіктерге жетудегі іс-әрекеттердің мотивациясын зерттейді. Тұлға жүйелі түрде қарастырылады. Студент өзін-өзі әлеуметтік және оқу іс-әрекеттерінің белсенді субъектісі ретінде одан әрі қалыптастыра алуы тиіс. Яғни жеткен жетістікпен шектеліп тоқтамай, өзінің «акме» болмысында өзін өзі жетілдіруге, дамытуға талпынуы тиіс [2., 191б., 3].

Оқу-тәрбие үрдісінің акмеологиялық бағыты оқу және тәрбие беру мазмұнында жауаптылықтың биік шыңына жету идеясын білдіреді. Ол «оқу үрдісінде, өз бетінше жұмыс атқаруда, оқу іс-әрекетінде жүзеге асырылатын студенттің қабілеттерін дамытуда ықпал жасайтын әдіс-тәсілдер, қағидалар жүйесін пайдалануды» ұсынады [3, 24б.].

Білім беру үрдісінің акмеологиялық бағыты акмеологиялық мәдениеттің қалыптасуына, тұлғаға тән акмеологиялық бағыттың туындауына септігін тигізеді. Олардың нәтижесінде студенттің жоғары жауапкершілікке дейін көтерілуіне толық мүмкіндік болады. Акмеологиялық мәдениет тұлға мәдениетінің ең жоғарғы деңгейі ретінде гуманистік дүниетаным, рухани-құлықтық жетілуі, құзиреттілік, өзінің жауапкершілігін дамыту сияқты қасиеттерді көрсетеді [4, 218б.].

Тұлғаның акмеологиялық бағыты өзін өзі дамытуға, өзін өзі жетілдіруге, жауапкершіліктің биік шыңына жетуге субъектінің іс-әрекетте мақсатты-құндылығы ретінде талпындырады. Онсыз тұлғалық даму мүмкін емес.

Студенттің өзіндік жеке мүмкіндіктерін дамытып, толықтай танытуға талпынысы, адамның неге қабілетті екенін көрсетуге, қандай бола алатынын дәлелдеуге деген ынтасы [4, 220б.]. Өзін өзі дамыту өзін жетілдіру, өзіне деген сенімділік қалыптасқан сәттен басталады. Өзінің жауапкершілігін дамытуда келесі қасиеттер жүзеге асырылады:

- оқу іс-әрекетіне берілгенде,
- оқу-іс-әрекетінің мазмұнын толық сезінген жағдайда,
- әлеуметтік ортада, кемелденген шақта,
- қарапайым дүниеден құнды дүние тудыру қабілетіне жеткенде.

Осы тұрғыдан алғанда өзінің жауапкершілігін дамыту күнделікті және үнемі болатын актіге айналады. Нәтижесінде өмірдің мәні мен еңбектің қиындықтарын түсіне бастайды.

Акмеологиялық бағыт – оқу іс-әрекетіндегі тұлға жауапкершілігінің даму жетістіктері, осыған орай ЖОО-да студент өзі таңдаған арнайы пәндерге бейімделіп, оларды бағалай алу шарттарын қалыптастыру қажет.

Жоғарыда айтылған тұжырымдардың барлығы білім беру үрдісінде акмеологиялық сипаттамалар ретінде жауапкершілікті қалыптастырушы қасиеттерді айғақтауға мүмкіндік тудырды:

- тұлғаның ішкі әлеуетін мақсатты бағытталу,
- жауапкершіліктің шыңына жетуге қажетті қасиеттер мен қабілеттерді жетілдіру,
- тұлға субъектілігіне тән қасиеттерді ынталандыру, оны өздігінше дамуына, өмірлік және кәсіби міндеттерді шешуге талпынысын ояту,
- өзінің өмірлік жоспарларын іске асыруға бағыт беру,
- тапсырманы орындауға деген қызығушылығын ояту,
- өзін маман ретінде сезініп тәжірибелерге қатысу,
- бойында кәсіби-құндылық бейімділігін қалыптастыру,
- жауапкершілікті дамытудың мотивациясын қалыптастыру,
- өзін өзі тәрбиелеу,
- жауаптылықты дамыту ісінде білімін, іскерлігін, дағдысын қалыптастыру.

Оқытудың акмеологиялық қағидасына тірек болатын құрылымдарды атап өтуіміз керек: кешенділік, жүйелілік, детерминизм және тұлғаның әлеуметтік негізделуі, екі жақтылықты түсіну, тұлғаны жетілдіру детерминация – даму Оқытудың андрагогикалық қағидаларына сүйену

Түрлі іс-әрекетте өзіне өзі жауап бере алатын адам ретінде білім беру – оған кәсіби білімін, іскерлігін, дағдысын өмірде жүзеге асыруға, жетілдіруге, жаңғыртуға мүмкіндік беру; оған ұжымдық және жеке өмірінде қажетті болатын білім беру.

Жауапкершілікті дамытуда қағидаларды ұсынады, оларды ЖОО оқу үрдісінде жүзеге асыру арқылы тиімділігін көтеруге болады екен:

◆ Өз бетінше білім алу басымдылығы. Өз бетінше жұмыс жасау дегеніміз тек оқу әрекетін ретінде өзіндік жұмысты орындау ғана емес, өздігінше білім алу үрдісін жекелей жүзеге асыруы.

◆ Оқытушы мен студенттің бірігіп жұмыс істеуі. Сондай-ақ өзге білім алушылармен белгілі бір мақсаттағы оқу үрдісін жоспарлауда, оны орындауда, түзетуде біріге жасалатын оқу іс-әрекеттері.

◆ Оқыту нәтижелерін өзектендіру студенттің тәжірибеде жинақтаған білімін, іскерлігін, дағдысын, қабілетін қолдану.

◆ Оқу курсың таңдау студенттің оқыту мақсатын мен уақытын, мазмұнын таңдау.

◆ Оқуды ұғыну үрдісінің барлығын ұйымдастыруда өзінің іс-әрекетін ұғынғанын білдіреді.

Оқу-тәрбиелік үрдісті ұйымдастыру барысында педагогтың негізгі міндеті студенттің өз бетінше дамуына, өзін өзі басқаруына, өзінің жауапкершілігін тануына талпындыру болып саналады.

Ғалымдардың пайымдауынша білім беру ортасында, жауапкершілік, бұл ортадағы жағдайлардан көрініс беретін адамның қасиеттерінің жиынтығы. Күнделікті өмірде студенттің жауапкершілігіне қатысты іс-әрекеттер жиі болады. Сондықтан жанама әсер ететін кешенді-жүйелі әдістер мен тәсілдерді орнықтырған жауапкершілікті дамытуға жағымды әсет етуі ықтимал. ЖОО-да студенттердің жауапкершілігін қалыптастыру маңызды шарт. А.Н. Леонтьев бойынша, орта «тұлғаны, оның адами жауапкершілігін дамыту мәнінде, дамыту көздерінің рөлі ретінде анықталады, яғни орта бұл жерде жағдаятты емес, даму көзі ретінде маңызды рөл атқарады» [5, 98б.]. ЖОО ортасы студенттің жауапкершілігін көрсетуге талпынысын оятуы тиіс. ЖОО-да студенттер тек кәсіби дайындық алып қана қоймайды, сонымен қатар ол, ерекше әлеуметтік-мәдени орта. Онда студенттердің дүниетанымы, өмірлік ұстанымдары қалыптасады, болашақ кәсіби қызметіне қажетті маманға тән қасиеттер дамиды. Мұнда студент жауапкершілік функцияларын дамыту арқылы құнды тәжірибені игереді. Жауапкершіліктің қайнар көзі, оқу іс-әрекетіне деген қызығушылық. Сондықтан жауапкершілік орта студенттердің іс-әрекетке деген қызығушылығын дамытады. Оқу-тәрбиелік үрдісте жауапкершілікке толық үйрету мүмкін емес, тек жауапкершілікке ынталандыратын жағдайлар мен шарттарды тудыруға болады. Студенттерді жауапкершілікке ынталандыру сенімді орта қалыптастыруға, педагогикалық үрдісте студент өзін өзі, өзінің қабілетін еркін танытуға, қарым-қатынасты субъект-субъект сипатында дамытуға мүмкіндік береді. Жауапкершілігі мол психологиялық орта барлық студенттерді жауаптылық үрдіске бейімдеуге болатынын, қолайсыз сезіну әсерлерін жоюға белсенділігін оятуға, студенттің өз бетінше дамуына ықпал жасайтын міндеттерімен сипатталады. Орта қалыптастыруда рухани бәсекелестік қажет, әрбір студент құндылығын сезінуі тиіс. Орта жауапты мінез-қылықпен оның нәтижелерінен құрылады. Жауапкершілікке қатысты студенттің сапалы білімін қалыптастыруда оқытушының өзі үлгі болуы тиіс.

Студенттің жауапкершілігіне оқытушымен бірлескен іс-әрекет ортасы тікелей тірек болады. Өйткені оқу іс-әрекетіндегі қарым-қатынас барысында, оқытушының жауаптылығынан тәжірибе алып, шыңдалады. Жауаптылығы мол әріптестікті қалыптастыру аса маңызды, егер оқытушы мен студент арасында жауапты келісім орнаса жауапкершіліктің дамуына мүмкіндігі бар орта туындайды. Оқу іс-әрекетінің міндеттері ЖОО-ның оқытушыларына студенттің жауапкершілігін арттыруға қатысты жоғары талаптар қояды.

Әдебиеттер

1. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2т.-М.:Педагогика, 2001.-Т.1.
2. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности.-М.:Изд во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК»,1999.
3. Шепель В.М.Поиск новой парадигмы воспитания // Советская педагогика.-1998.-№7.-С.53-58.
4. Афаньев Б.Г. О проблемах современного человекознания. -М.: Наука, 2002.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций. Тексты,- М.: Изд. МГУ, 1994. – С. 162-171.

Сатыбалдина Н.К.

(Республика Казахстан, г. Алматы,

Казахский национальный университет имени аль-Фараби)

ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ АЛЬ-ФАРАБИ НА ОБРАЗОВАНИЕ

Глава государства в статье «Семь граней великой степи» затронул важные вопросы фундаментальных основ нашего мировоззрения. Он подчеркнул, что в истории каждого народа представлены великие предки, являющиеся «послами своих стран». К ним относятся, например, Конфуций, Александр Македонский, Шекспир, Пушкин. Великая степь также явила миру многих выдающихся личностей, которые являются достоянием, гордостью своего народа. В статье Главы государства говорится о том, что исследование наследия великих мыслителей, поэтов и правителей

прошлого в формате создания *актуальной галереи образов* является важной задачей модернизации исторического сознания нашего народа, которое поможет гордиться прошлым своего народа, прагматично оценить настоящее и позитивно глядеть в будущее [1].

Среди деятелей великой степи есть такая масштабная фигура как аль-Фараби.

Абу Наср аль-Фараби является выдающимся средневековым восточным философом, математиком, теоретиком музыки, социологом и этиком, медиком и психологом. Он родился в городе Фарабе, ныне Отраре. Многие годы жизни он провел в Багдаде. Он установил логику в исламской культуре, и поэтому он известен как «Второй учитель», после Аристотеля. Последние годы своей жизни он провел в Алеппо и Дамаске, при этом жил очень скромно. Основные сочинения: "Геммы мудрости", "Трактат о взглядах жителей добродетельного города", трактат о классификации наук, "Большая книга о музыке". Необходимо отметить высокие этические стандарты аль-Фараби в отношении просвещения и образования. Он призывал людей, стремящихся к науке, быть человечными. "Тому, кто стремится к истокам науки мудрости, необходимо (с малых ногтей) быть доброго нрава, воспитанным наилучшим образом, изучить Коран и науки Закона в первую очередь. Быть благоразумным, целомудренным, совестливым, правдивым, отталкивающим порок, разврат, измену, ложь, уловки.

Быть свободным умом от интересов пропитания, приближаясь к выполнению законных назначений, не нарушая опоры законных основ и не нарушая ни одного из правил сунны и шариата. Стремиться к возвышению в науке и (среди) ученых, не избирая науку ради нескольких достижений и приобретений, (не избирая ее) средством приобретения материальных благ.

Если же человек преследует иные цели, превращая стремление к знанию в средство достижения славы, материальных благ и честолюбия, то он изменяет сути философии и предаёт разум, тем самым растлевая душу всего общества.

Он считал добродетельным такой город, в котором расцветают науки и искусства, где отсутствует невежество и где нет места лжи, клевете и высокомерию.

Его идеи перекликаются с современными концепциями образования. Мыслителей всех времен интересовал вопрос о том, чему должен научиться человек, чтобы быть в гармонии со своей собственной эпохой, жить разумно в обществе и быть гражданином, приносящим пользу как себе, так и сообществу, то есть вопрос о важности образования.

В данной статье рассматривается теория образования аль-Фараби в рамках его философской системы. Образовательная концепция аль-Фараби мало изучена.

Образование является одним из важнейших социальных явлений в философской системе аль-Фараби. Он заботится о человеческой душе и гарантирует, что человек готов с раннего возраста стать членом общества, достичь своего уровня совершенства и, таким образом, достичь цели, ради которой он был создан.

Вся деятельность образования, по мнению аль-Фараби, может быть определена как приобретение ценностей, знаний и практических навыков отдельным человеком, в определенный период и определенной культурой. Цель образования – привести человека к совершенству, а цель существования человечества в этом мире – достижение счастья, которое является высшим совершенством [2, С. 61.].

Идеальный человек (*аль-инсан аль-камил*), по мнению аль-Фараби, – это тот, кто получил теоретические интеллектуальные знания и приобрел практические нравственные способности, таким образом, стал совершенным в своем нравственном поведении. Аль-Фараби объединяет нравственные и эстетические ценности: добро красиво, прекрасное – это то, что ценит интеллигенция [3,Р.54].

Таким образом, образование – это совершенство, которое, объединяет знания и добродетельное поведение.

Теоретическое и практическое совершенство может быть получено только в обществе, поскольку общество питает человека и готовит его к свободе. Если бы он жил вне общества, он мог бы только научиться быть диким животным [4,Р. 87]. Тогда одной из целей образования является создание идеального сообщества, «того, чьи города все работают вместе, чтобы достичь счастья» [5,Р.97].

Одной из целей образования является формирование политических лидеров, поскольку «невежество более вредно для монархов, чем для простых людей» [6, Р.55.]. Таким образом, по мнению аль-Фараби, точно так же, как организму нужна пища, и на корабле должен быть капитан, моральное поведение должно исходить от души, а граждане имеют настоящую потребность в лидере, который проводит приемлемую политику, направляя свои дела для улучшения их положения. Политический лидер, по мнению аль-Фараби, выполняет функцию врача, который относится к душам, и его политический навык – это благополучие города, каково умение врача к физическому здоровью.

Устойчивым городом является город с хорошим балансом морали среди его людей» и достижение этого баланса является одной из важнейших целей образования [7,Р.24]. Когда моральное поведение людей снижается, отсутствие общих ценностей, регулирующих поведение людей, нарушает

город. Таким образом, мораль является фундаментальной целью образования. Аль-Фараби определяет добродетели как «состояния ума», в которых человек осуществляет добрые дела. Они могут быть либо этическими, либо рациональными; последние – добродетели рационального элемента в интеллектуальном человеке, такие как мудрость, здравый смысл, изобретательность и ум. Этическими достоинствами являются, среди прочего, воздержание, мужество, щедрость и справедливость» [8, Р.57].

Среди других целей, связанных с образованием, аль-Фараби включает «мастерство в искусстве», поскольку, по его мнению, совершенство в теоретических и практических искусствах является одним из выражений мудрости; ибо мудрыми являются «те, кто очень хорошо разбирается в искусстве и достигает совершенства в них» [9, Р.71].

Таким образом, по мнению аль-Фараби, одна из целей образования состоит в том, чтобы сочетать обучение с практическими действиями, цель знания состоит в том, что его следует применять. Науки не имеют никакого значения, если они не могут быть применены в практической деятельности, иначе они будут ничтожны и бесполезны. Эта мысль аль-Фараби является практическим руководством к действию в современном образовании.

Что касается реализации этих целей и надзора за образованием и обучением, аль-Фараби считает, что поскольку законодатель также является правителем, аль-Фараби делает вывод о том, что закон имеет воспитательную функцию. Принятие законов для общества не просто означает, что граждане должны быть послушными и добросовестными, но также должны обладать похвальной моралью и приемлемым поведением» [10, Р.6.]. Короче говоря, закон имеет воспитательную функцию, поскольку он приводит к внедрению добродетелей, когда руководители сами соответствуют ему и рассматриваются как образцы для подражания для широкой общественности. С этой целью законодатель должен обучаться с детства в государственных делах [11, Р. 49].

Аль-Фараби считает обязанностью государства откладывать бюджет на образование, принимая часть налогов от налогов (zakat) и земельного налога (харадж), а также других государственных ресурсов для этой цели: «Налоги и пошлины двух видов: один берется для поддержки взаимной помощи, а другой для воспитания молодежи» [12, С.39.].

Аль-Фараби считает, что образование основано на том, что у человека есть определенные врожденные способности, которые он называет «природой»; «Другими словами, сила, которой обладает человек в момент рождения, и которую он не мог бы приобрести» [13, Р.21]. Аль-Фараби также говорит о «первичной науке» и «основных принципах» [14, С.97]. Он отличается от Платона тем, что он дает фундаментальное место сенсорному восприятию. Он описывает чувства как «пути, по которым человеческая душа приобретает знание» [15, Р.70.]. Большое значение аль-Фараби придавал уяснению места человека в познании. Чувственного познания недостаточно для постижения сущности. Это возможно только посредством разума.

Знание, таким образом, начинается с чувств, а затем становится интеллектом через воображение, поскольку то, что понимает душа, содержит элемент воображения. Знание исходит из чувств [16, С. 28.]. Аль-Фараби обратил внимание на мнение Аристотеля в «Книге демонстраций», когда он сказал: «Всякий, кто теряет сенсорное восприятие, теряет знание». Одной из функций воображения является сохранение сенсорных образов, которые, в конце концов, становятся интеллектуальными вещами. Некоторые из его взглядов, касающиеся общей психологии и педагогической психологии, должны стать предметом интересного исследования. Согласно аль-Фараби, в психологическом развитии ребенка первым проявляется питательная способность, затем чувственная способность, затем воображение и, наконец, рассудительная способность или речь [15р. 70.]. Хотя он имеет дело с сенсорным знанием, он считает, что чувства – это только инструменты ума, потому что именно ум обладает потенциалом понимания. Он указал на мнение Платона о том, что природа обучения основана на «памяти». Мы находим это также в аль-Бируни «Наше обучение – это не более чем воспоминание о том, что мы узнали в прошлом. Забывание – это исчезновение знаний, и обучение запоминает, что душа знала, прежде чем она попала в тело» [17, С.28].

Интересны также взгляды аль-Фараби относительно методов обучения. Аль-Фараби считает, что методы обучения должны соответствовать уровню учащихся, в зависимости от того, принадлежат ли люди к простым людям или к избранным.

Образование, как он это видит, необходимо каждому человеку в стране, поскольку без него никто не сможет достичь совершенства и счастья. Итак, если образование должно быть доступно всем, методы обучения должны быть адаптированы в соответствии с той группой, для которой они предназначены. Существует два основных метода: путь простых людей, основанный на убеждении; путь элиты, основанный на демонстрации. Кроме того, способы обучения могут также изменяться в соответствии с учебным материалом. Таким образом, преподавание теоретических

интеллектуальных добродетелей осуществляется демонстрацией, а преподавание практических искусств и ремесел – путем убеждения.

Демонстративный путь достигается посредством речи. Таким образом, слуховое обучение, согласно представлениям аль-Фараби, является «тем, в котором учитель использует речь» для знаний, которые могут быть преподаны таким образом [18, Р. 178.]. Это приводит к приобретению теоретических достоинств. Убедительный метод проводится через совместно речевую и практическую деятельность и подходит для преподавания прикладного искусства и нравственных добродетелей.

Когда речь идет о простых людях, используемые методы должны быть самыми близкими к их способностям понимания, позволяя им понять, что они способны понять.

Аль-Фараби суммирует все вышесказанное в своей книге *Аль-Альфаз*, говоря, что обучение имеет два аспекта: способ прослушивания или обучения на основе речи; и способ имитации, основанный на наблюдении действий других людей, чтобы имитировать или применять их.

Аль-Фараби придает воображению четкую образовательную функцию и делает «создание образного впечатления» одним из способов наставлять простых людей во многих концепциях, которые им трудно понять. Итак, педагог прибегает к метафорам или соответствующим иллюстрациям [19, С.85]. Действительно, для простых людей естественно ограничить свои теоретические знания тем, что требуется общепринятым мнением. Учитель использует методы убеждения и внушения [20, Р.86.].

Короче говоря, можно сказать, что для аль-Фараби элементы обучения можно суммировать так: сделать что-то понятное, установив его смысл в умах обучающихся; и путем принятия того, что было понято. Понимание чего-то подразумевает, что суть вещи была понята интеллектом и что вещь может быть представлена чем-то, что ее напоминает.

В каждом возрасте для достижения своих целей образование должно следовать программе, в которой перечислены вопросы, которые позволят человеку узнать о культурном наследии своего народа, с одной стороны, а также получить знания, которые приведут его к зрелости в его чувствах, в его суждении и действиях, а также в разработке критического подхода. Аль-Фараби считается первым мусульманским философом, который классифицирует науки и образование не только ради перечисления их, но и с образовательной целью.

Аль-Фараби остро осознавал ценность языка, так как сам говорил на нескольких языках, что позволяло ему сравнивать культуры и языки. Он говорил на турецком, персидском и, очевидно, на греческом, а также на арабском, который он считал своим родным языком.

Литература

1. Статья Главы государства «Семь граней Великой степи» 21 ноября 2018. URL: <http://atpress.kz/6445-statya-glavy-gosudarstva-sem-graney-velikoy-stepi>.
2. Аль-Фараби, *Талхис аль-саада*, под редакцией Джаафара Аль Ясина, Бейрут, Дар аль-Андалус, 1983, с. 61.
3. Аль-Фараби, *TalkhisnawamisAflatun*, под редакцией Абд аль-Рахмана Бадави, в: *Aflatunfi-islam*, Beirut, daral-Andalus, 1982, p.54.
4. Аль-Фараби, *Аль-сийаса аль-мадания*, под редакцией Фаузи аль-Наджара, Бейрут, Imprimerie catholique, 1964, p. 87.
5. Аль-Фараби, *Мабадиахль-аль-мадинааль-фадила*, под редакцией Альберта Нусри Надира, Бейрут, Imprimerie catholique, 1959, p.97.
6. Al-Farabi, *TalkhisnawamisAflatun*, in: *Aflatun fa l-islam*, op. соч.p.55.
7. Аль-Фараби, «Фусилмабади» ах аль-мадина аль-фадила, в *Китаб аль-Милла*, соч. cit. p.24.
8. Аль-Фараби, *Талхис*, op. cit. p.57.
9. Аль-Фараби, *Талхис*, соч. cit., p. 71.
10. Аль-Фараби, *Аль-Танбих ила сабал аль-саада*, op. cit. p.6.
11. *Tahsil*, op. cit., p. 49.
12. Аль-Фараби, *Аль-Та'ликат*, Ред. Джафар аль-Ясан, Бейрут, Дар аль-манахил, 1988, с.39.
13. Аль-Фараби, *Аль-Тамра аль-Мурдиййа-аль-расаил аль-фарабия*, под редакцией Ф. Дитерири, Лейден, Нойдрук дер. Ausgabe, 1890, p.21.
14. Аль-Фараби, *Ajwibatmasa'ilsu'ila'anha*, под редакцией Ф. Дитерири, Лейден, 1890, с. 97.
15. *Ara'ahl al-madana al-fadila*, op. cit., p. 70.
17. Аль-Бируни, *Мали-Хиндминтаqulataqbulafi 'l-aql aw mardhula*, под редакцией Эдварда Сахау, Лондон, 1887, с. 28.
18. Аль-Фараби, *Аль-Альфаз аль-мутамала-фин-мантик*, под редакцией Мухсина Махди, Бейрут, Дар аль-Махрик, 1968, с. 86; *Аль-Бурхан*, op. cit., p. 178.
19. Аль-Фараби, *фальсафат Аристоталис*, под редакцией Мухина Махды, бейрут, Дар майаллат аль-чир, 1061, с.85.
20. Аль-Фараби, *Талхис*, соч. cit., p.86.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Ответственность человека представляет собой одну из наиболее сложных проблем в психологии, которая все еще не разрешена, несмотря на многочисленные исследования, посвященные этой теме. Ответственность имеет огромное значение во всех сферах жизнедеятельности человека и общества в целом. Она является одним из первичных, фундаментальных принципов человеческого бытия и нравственности. В то же время ее изучение сильно осложняет отсутствие обстоятельно разработанной общей теории ответственности [1]. Трудность и деликатность данной проблемы в большей степени обусловлены ее психологическим подтекстом. Люди предельно чувствительны к тому, что является их собственным долгом, личной ответственностью и виной, без которой не существует ответственности. Призывы к ответственности часто воспринимаются как угрожающие в силу неотвратимости наказания, что вызывает дискомфорт [2]. И в то же время ответственность признается социально ценным личностным качеством, которое обязательно надо развивать, формировать, воспитывать и т. д. Качеством, необходимым каждому не только для личностного роста, но и для элементарного выживания.

В целях изучения взаимосвязи уровня притязания и ответственного отношения у школьников, нами были использованы две методики: «Самооценка уровня притязаний» по Шварцландеру и Уровень субъективного контроля. Исследование было проведено на 35 подростках и 26 школьниках юношеского возраста в одной из школ города Усть-Каменогорска ВКО,

При изучении уровня интернальности личности школьников подросткового юношеского возраста мы использовали четыре основные шкалы опросника УСК: Ио, Ид, Ин, Оа (субшкалы «дт», «дс»). Группу с внутренним локусом контроля составило 58% юношей и 40% подростков. Испытуемые, обладающие внутренним локусом контроля, это люди, которые проявляют ответственность, активны, способны решать проблемы различной трудности. Уверенность их в успехе как в деятельности, так и в жизни, становится для них мотивирующей функцией, вызывая положительные самооценочные эмоции. Данные школьники юношеского возраста с внутренним локусом берут ответственность на себя, часто приписывают причину неуспеха только себе. Они повышают активность после успеха и снижают ее после неудачи, которая их фрустрирует. Они стремятся к решению трудных проблем. Соответственно, 58% юношей и 40% школьников подросткового возраста, считают, что большинство важных событий были результатом их собственных действий, что они могут управлять ими и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом.

Говоря о школьниках с внешним (т.е. низким показателем по шкале общей интернальности) уровнем контроля, следует отметить, что 42% школьников юношеского возраста и 60% подростков не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, но считают себя способными контролировать их. Полагают, что большинство из действий и последствий является результатом воздействия или действия других людей.

Далее проанализируем результаты по шкалам интернальности в области достижений (Ид) и в области неудач (Ин). В группе школьников юношеского возраста преобладает количество испытуемых в процентном соотношении с высоким уровнем интернальности в области достижений (67,5%), чем в группе школьников подросткового возраста (32,5%). Соответственно, обнаружено 65% подростков и 30% юношей с низкими показателями по шкале интернальности в области достижений. Следовательно, у большинства юношей преобладает мнение, что то, чего они сами добились хорошего в жизни, является в большей мере и их заслугой, они способны с успехом преследовать свои цели в будущем.

В группе школьников подросткового возраста преобладают низкие показатели по шкале интернальности в области неудач (67,5%), в то время как у юношей в по данной шкале результат выражен в высоких оценках (62,5%). Это может свидетельствовать о том, что подростки в большей мере склонны приписывать ответственность происходящим событиям, ситуации, другим людям или считать их результатом случая, невезения. Преобладание высоких показателей у юношей по данной шкале свидетельствуют о том, что развито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям. Высокие показатели субъективной локализации контроля преобладают у юношей, о чем свидетельствуют произведенные расчеты непараметрического χ^2 -критерия Пирсона. Статистические значимости обнаружены по всем шкалам у школьников

юношеского и подросткового возраста на 1% уровне значимых различий: в высоких ($\chi^2_{\text{эмп}}=5,21$, $\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$) и низких ($\chi^2_{\text{эмп}}=4,89$, $\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$) показателях шкалы интернальности в области достижений; в высоких ($\chi^2_{\text{эмп}}=5,01$, $\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$) и низких ($\chi^2_{\text{эмп}}=6,11$, $\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$) показателях шкалы интернальности в области неудач. Таким образом, можно сделать предварительный вывод о том, что школьники различаются по уровню интернальности в области достижений и неудач относительно возраста особенностей.

Для нашего исследования важно проанализировать показатели по шкалам «дт» – готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей; «дс»-готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее.

Анализ показывает, что у школьников юношеского возраста 55% проявляют готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее; у подростков данный показатель выражен у 47,5% респондентов. По шкале готовности к деятельности, связанной с преодолением трудностей, были получены следующие результаты: 50% подростков и 47,5% юношей, работающих на ТМК обнаруживают готовность выполнять деятельность, предполагающей преодоление препятствий.

Для проверки статистически значимого различия между уровнями УСК по шкалам, мы использовали мы использовали ϕ^* -угловое преобразование Фишера. На основе подсчетов выяснилось, что различия не являются статистическими значимыми по критериям: готовность к самостоятельному планированию и готовность к преодолению трудностей в деятельности мало как отличается от возрастных особенностей школьников. Разброс эмпирических данных ϕ^* критерия находится в диапазоне от 0,145 до 1,24, что значит, что $\phi_{\text{эмп}} < \phi_{\text{Крит}} (0,05)$.

Дальнейшим этапом работы является выявление уровня притязаний в группе школьников с различным уровнем УСК по методике «Самооценка уровня притязаний» по Шварцландеру.

Анализ результатов по методике Шварцландера позволил сделать следующие выводы:

- в группе школьников с различным уровнем проявления УСК не выявлены крайне низкий и крайне высокий уровни притязаний. Однако следует отметить, что у школьников с высоким уровнем УСК преобладает высокий уровень притязаний, что свидетельствует о стремлении решать трудоемкие цели, школьники могут оценивать свои возможности выше, чем они есть, что позволяет им стремиться к их достижению, а следовательно, максимально прилагать для этого усилий. Для данного вида деятельности повышенный уровень притязаний, может способствовать активизации в деятельности;

- в группе школьников с низким уровнем УСК преобладает умеренный уровень проявления притязаний, что может свидетельствовать о пассивности, переложения своих действий на кого-либо или «сброс» на обстоятельства. Это же подтверждается результатами по шкале Ин по методике «УСК». Где, школьники с низким показателем по УСК больше склонны приписывать исход дела к внешним факторам, в том числе, отрицательно реагируют на неудачи.

Для вычисления статистически значимой связи между уровнем притязания и уровнем УСК, мы воспользовались ϕ^* -угловым преобразованием Фишера. На основе подсчетов по формуле выяснилось, что различия являются статистическими значимыми по следующему критерию: «высокий уровень УСК». Данные ϕ^* критерия составили 1,96, что свидетельствует о том, что

$\phi_{\text{эмп}} > \phi_{\text{Крит}} (0,05)$. Таким образом, в процессе учебы, у школьников с высоким уровнем притязаний проявляется высокий уровень субъективного контроля, что свидетельствует о высокой ответственности перед своими действиями и их выполнением. По остальным показателям, при сравнении, значимых различий не обнаружено. Разброс эмпирических данных ϕ^* критерия находится в диапазоне от 0,96 до 1,44; $\phi_{\text{эмп}} < \phi_{\text{Крит}} (0,05)$

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- для школьников юношеского возраста характерна более высокая общая интернальность, наиболее ярко проявляющаяся в сфере неудач и в сфере достижения. У подростков выраженная интернальность проявляется в сферах достижений и готовности к деятельности, связанной с преодолением трудностей.

- школьники с высоким уровнем ответственности по отношению к деятельности обладают внутренним локусом контроля, т.е. это люди, которые ответственны, активны, способны решать проблемы различной трудности.

- школьники с заниженным уровнем ответственности самостоятельности обладают внешним локусом контроля, менее уверены в себе, являются недостаточно самостоятельными в решении различного рода жизненных задач, проблем, противоречивых ситуаций; проявляют склонность приписывать ответственность за полученные отрицательные эмоции в противоречивых, проблемных ситуациях другим людям, считая их результатом невезения.

- у школьников с высоким уровнем УСК преобладает высокий уровень притязаний, что свидетельствует о стремлении решать трудоемкие цели, люди оценивают свои возможности выше, чем они есть, что позволяет им стремиться к их достижению.

- в группе школьников с низким уровнем УСК преобладает умеренный уровень проявления притязаний, что может свидетельствовать о пассивности, переложения своих действий на кого-либо или «сброс» на обстоятельства.

- при определении взаимосвязи уровня притязаний и ответственностью, было определено, что высокий уровень ответственности способствует высокому уровню ответственного отношения к деятельности, что было статистически доказано.

Литература

1. Абубакирова Р.К. Социальная ответственность в числе ценностных приоритетов современного школьного образования // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Сборник научных трудов участников Международной научной конференции. – М.: Изд-во МАНПО, 2015. – С. 562-564.
2. Лаврентьева О.А. Специфика социальной ответственности в подростковом возрасте / Инновационные тенденции развития Российской науки. Материалы X Международной научно-практической конференции молодых ученых. – НГПУ, 2017. – С. 142-145.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности. – М.: Социологический институт РАН, 2010. – 240с.
4. Осташева М. Диагностика ответственности подростков // Психологические средства влияния особенностей личности подростков и юношества. Сборник научных трудов. – М., 1990. – С. 61-69

*Сулейменова А.Ж.
(Республика Казахстан, г. Семей
КТУСОШ №44 г. Семей)*

PERCEPTION IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

People receive information from the external world from five different sensory channels: auditory, visual, kinesthetic, olfactory and gustatory. Each of these channels affects on person's worldview and there is a certain place in the overall system of perception. By significance there is the volume, importance and quality of the received information. There are two types of the sensory systems which people can have: an innate dominant type (brilliant composers, who perceived the surrounding world as different music), and acquired (textile workers working in the production of black fabrics, can distinguish up to 40 shades of black, while all other people – 2 -3 shades). Due to innate or acquired reasons, all people have their own dominant channels of perception; they divide people into three types: auditory, visual, kinesthetic and sometimes digital. When a person chooses English language training program, experts recommend focusing primarily on the type of perception and temperament [1, P. 87].

First of all, perception is the process, product, or act of creating coherence from the patterns of energy impinging on sensory organs, which allows either consciousness of objects or states of the external world or the capacity to react differentially to them [2, P. 850].

Auditory people are those whose basic information comes through an auditory sensory channel. Moreover, there are two directions of perception in the auditory representative system:

a) auditory-tonal is a system of perception of sounds and tonal sequences (i.e., sound as a physical phenomenon, in its pure form);

b) auditory-digital is a system of perception of sound in the form of words and their combinations (i.e., perception of sound in a logical, semantic form).

Auditory people have a poor visual memory for faces, but they recognize the person well by voice. A pronounced audit during a very serious conversation can even close their eyes so that the "extra" information channel does not scatter their attention. Auditory people in their speech are much more likely to use words related to their dominant perception system: «I heard that ...», «it sounds strange enough ...» etc. Also, majority of auditory people are quite talkative, although there are some exceptions too. Their speech is quite diverse and emotionally saturated, and they tend to express their thoughts and feelings with the help of sounds (words, exclamations, screams). In addition to these, auditory people usually love music and they are well versed in it, often in their thoughts or performing some action scroon something aloud. In general, among the category of auditory people there are quite a lot of composers, musicians and other professions connected with music.

Visual people perceive the main information through the visual channel. There are different forms of visual perception: the color scale, the image as a whole, the image of logical symbols (numbers, words, etc.). Visual person gesticulates a lot during a conversation, as a rule, trying to convey his thoughts or feelings with the help of images created by him. While listening to serious information, visuals, like auditory people, may also not look at the interlocutor; however, unlike the first type, they do not close eyes, they can draw something or write, thus creating their perception of what they heard. The visuals have a good visual memory at remembering faces; they easily recognize people who could see for a very long time. In speech, the visuals often use words and phrases related to his basic sensory system: «it seems to me that ...», «it looks like something ...», «it's obvious ...», etc. Visuals like to observe (mostly for people), to contemplate nature. They

can be good artists. Visuals can be identified by their behavior, when they constantly try to find themselves an "activity".

Kinesthetic is the person whose information is best perceived through tactile sensations. Human skin is the largest organ that has many differentiated receptors (pressure, heat, cold, pain). The number of different receptors varies differently, so we all perceive pain, cold and other irritants in different ways. Kinesthetic people associate their words and actions with physical sensations. In a conversation with a kinesthetic person, people can often hear phrases like «I feel that it's ...» or «there's common sense in it ...». Kinesthetic people remember people or events through the prism of their sensations in contact (strong handshake, cold cabinet during negotiations, etc.). They tend to have a better sense of smell and taste (the least informative systems in human body) [3, P. 369].

Some people have the fourth type of perception – digital. This type implies the analysis of all other systems of perception and on the basis of them there is a general picture of information. It is also impossible to regard this type of perception as primary, because it implies some of the process of information received by other systems, as well as logical comprehension, but it is still necessary to take into account this type of perception.

As each person has his or her own type of perception, it is better to learn English language following tips in appliance with type of perception. For example, auditory people live in a world of sounds, so English language is quite easily given to them by ear. When they read the rule in the textbook, do some exercise, they must say something these exercises orally. Here some tips:

- ask a teacher to tell all the important information and, after each new rule, give the schoolchild vivid examples of its use, and they will quickly learn the vocabulary and grammar in the context;
- listen to various podcasts and audio lessons, they can write them to their phone. So the "study guide" will always be with them;
- try to speak English language as often as possible. It does not matter if there are no people among auditory person's friends who want to learn English language. They can talk to themselves, read books aloud, and tell themselves how the day went;
- their weak point is spelling. They should not neglect homework and learning complex words;
- listen to speeches of famous people in English language and try to imitate them, copy the accent, intonation, manner of conversation;
- songs, movies and news in English language will help them remember the rules of using new vocabulary in context.

The best test type for them: writing responses to lectures they have heard; oral exams. The worst test type: reading passages and writing answers in a timed test.

Characteristics: tend to speak slowly, explain things well; tend to be natural listeners; tend to repeat things aloud; think linearly; read slowly; prefer to hear, rather than read information.

Using flash cards is an ideal method for visual people. They should not neglect the benefits of teaching materials, they will help to fix in memory the information heard from the teacher. So here some tips for them:

- they need not only to hear the information, but also to see it. Therefore, there is a recommendation that they write down everything they want to memorize and remember for a long time. They can not only write a new word, but also draw a small picture-association to it;
- advice for beginners: good visual memory allows them to use the following effective method of learning new vocabulary: sign the items in the house. Constantly encountering a look at the words, they literally will significantly expand their lexical stock in a week';
- to study a large number of new words, it is better to learn them by dictionaries in pictures (Picture Dictionary);
- keep a dictionary or blog on the Internet, try to make daily entries in English language;
- if they are learning English language using Skype, they can use a webcam, it is important for them to have eye contact with the teacher;
- visuals sometimes have a problem with the perception of English speech by listening.

The best test type for them: diagramming, reading maps, essays, anything showing the process; the worst test type: listen and respond tests.

Characteristics: tend to be fast talkers, may interrupt; learn by seeing charts and diagrams; need quite study time; may think in pictures; take detailed notes; like to sit at the front of the class.

Everyone heard about the language barrier and knows almost nothing about the "auditory" but it occurs quite often. However, people can get rid of this problem if they are constantly practicing listening skills, to accustom their ears to listening to English language speech.

- see films, watch TV shows, news, videos with subtitles. Gradually, their ears will get used to the sound of English speech, and they can watch videos without text;
- after they begin to perceive the speech by hearing, they should start learning English language audio lessons and use special materials for beginners: on these recordings the speakers speak slowly and distinctly;

Kinesthetic people need to touch, feel, and taste. They usually say: «I feel ...». Here are some tips and advice how to feel English language [4, P. 1]:

- when they learning new words, they should try to imagine the subject next to them, mentally touch it, think how it feels;
- as visuals, they can sign things in the house. Only non-visual memory works. They will touch the subject and associate its name with their sensations;
- new words are developed with the help of the game "Crocodile". In this game, a player has to show gestures and movements with a gesture, the rest guess. They can play with friends who are learning the same English language. An ideal way of training for kinesthetic is fun and interesting;
- during classes with English language teacher, they must not hesitate to gesticulate, "show" the new vocabulary with their hands. It is important for them to make some kind of movement during training;
- learning certain words one can perform actions that they mean. For example, copy something on a copier and say: «to copy». Take the scissors on their hands to cut something, and say: «to cut»;
- it is better to describe everything that happens to them. Also they can go out and mentally tell themselves what they see around and what they feel.

The best test type: short definitions, fill-ins, multiple choice. The worst test type: long essays and tests.

Characteristics: tend to be the slowest speakers; learn by doing and solving real-life problems; likes hand-on approaches; cannot sit still for long, get fidgety; take breaks when studying; suffer from short attention spans.

Finally for digital type it is better to use all the mentioned tips in a complex. But here are several features:

- digitals like clear rules and formulas. There is a recommendation to practice modern authentic English language textbooks. Because schoolchild may use exact grammar rules and various training tables, also diagrams are given;
- the logic of constructing the material is important for digitals, so it is better to study with the teacher. Without the help of an experienced mentor, it is virtually impossible to make an effective and logical training program;
- try to explain the studied material to another person. In this practice, schoolchild can prepare a plan for the logical presentation of information. Using this technique, digital schoolchild will understand even the most complex material and permanently fix it in their memory [5, P. 125].

In conclusion, perception as one of the key factors plays a significant role in the success of mastering English language. With the right selection of teaching methods, taking into account the age characteristics of the learner's personality and types of perception, people can achieve the greatest effectiveness in learning English language.

Bibliography

1. Amanova I.K., Kamzanova A. Psychology. –Almaty, 2016. – P. 87-94
2. Gleitman H., Gross J., Reisberg D. Psychology. – 8th edition: New York, London, 2011, P. 850.
3. Matsumoto D. The Cambridge dictionary of Psychology. – Cambridge university press, 2009, P. 369.
4. Englex. Learn English in appliance with the type of perception. –Article, 2014, P. 1-2.
5. Vernon M.D. The psychology of perception. –Penguin books: London, 1973, P.125.

*Сундетбаева Г. А., Карабалина А.А.
(Республика Казахстан г. Актюбе,
Казахско – Русский международный университет)*

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ

Воспитание детей и молодежи в современном казахстанском обществе осуществляется в условиях экономического и политического реформирования, в ходе которого существенно изменились положение подрастающего поколения, принципы функционирования образовательных учреждений, молодёжных объединений и организаций, средств массовой информации, силовых структур. Жизненные ценности в настоящее время складываются в основном стихийно, под влиянием самых различных факторов. Роль ценностного влияния на их формирование минимальна. Существуют разные точки зрения на соответствие целей воспитания жизненным ориентациям (установкам). Например, есть мнение, что желательным является соответствия целей воспитания реально функционирующей в обществе системе ценностей. Воспитание человека в их духе и есть правильное решение проблемы. Возможно, такая ситуация и устроила бы, если бы формирующиеся стихийно жизненные ценности благотворно влияли на гармоничное развитие подростков, и на общественный прогресс в целом. Но, к сожалению, такой картины пока не наблюдается. Сказанное ранее дает основание полагать, что ценностные ориентации, усваиваемые в процессе развития зависят от того, в какую деятельность включена личность.

В данном случае мы исходим из возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, который понимает психологическое развитие как смену этапов овладения предметной деятельностью и деятельностью общения. В подростковом возрасте в процессе общения с окружающими, человек постоянно попадает в ситуации, требующие от него принятия того или иного решения. Принятие решения означает выбор из возможных вариантов. Возникает необходимость рассмотреть и оценить возможные альтернативы – главным образом в сфере определения своих ценностных ориентаций, своих жизненных позиций. Однако ценности еще не устоялись и испытываются практикой собственного поведения и поступков окружающих. Социальное становление человека происходит в течение всей жизни и в разных социальных группах. Семья, детский сад, школьный класс, студенческая группа, трудовой коллектив, компания сверстников – все это социальные группы, составляющие ближайшее окружение индивида и выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей. Такие группы, задающие систему внешней регуляции поведения индивида, называются институтами социализации. Семья является уникальным институтом социализации, поскольку ее невозможно заменить никакой другой социальной группой. Именно в семье осуществляется первый адаптационный период социальной жизни человека. До 13-15 лет для ребенка – главное, социальное окружение, которое формируют его привычки, основы социальных отношений, систему значимостей. В этот период определяется система отношений ребенка к себе, другим (отношение к близким и к людям вообще), различным видам действий. Именно в семье дети приобретают первые навыки взаимодействия, осваивают первые социальные роли, осмысливают первые нормы и ценности. Складываются субъективные оценочные суждения, определяемые значимыми отношениями, формируется характер, усваиваются нормы, развиваются социальные качества. Во всех случаях неправильного воспитания нарушается социальная адаптация. С другой стороны положительное влияние семьи способствует благополучной социализации и социальной адаптации индивида не только в детском возрасте, но и в течение всей жизни. Те позиции, которые у ребенка формируют родители в системе социальных отношений, определяют в дальнейшем стиль жизни и жизненный план, который Э. Берн назвал жизненным сценарием. Все это делает семью очень важным и незаменимым звеном в общей системе развития личности. По мнению некоторых авторов, семья, формируя у ребенка социально-ценные качества (гуманизм, патриотизм, добросовестное отношение к общественному долгу и др.), вносит в их формирование тот личностный момент, который обеспечивает не просто знание норм поведения, но и убеждения, стремление утверждать эти нормы в своей повседневной жизни. Специфический для семьи

интимный характер межличностного общения способствует формированию комплекса нравственных чувств и переживаний.

Особая роль семьи в воспитании определяется еще и тем, что ее влияние на ребенка начинается с самого раннего детства, когда он наиболее восприимчив. Благодаря этому семейное воспитание обладает длительным “последствием”: положительные или отрицательные черты личности сформированные семьей, влияют на отбор последующих воспитательных воздействий в школе. То, что привито человеку в детстве, так или иначе, сказывается на протяжении всей его жизни. “Семья не только воспитывает сама, но и “удобряет” или, наоборот, истощает почву для последующего общественного воспитания”. Наибольшей устойчивостью отмечаются личностные качества, связанные с развитием эмоциональной сферы и отношениями к другим людям. Формируясь с детства, на примере взаимоотношений к родительской семье, они сохраняются у человека долгие годы и проявляются в межличностных контактах с людьми в различных сферах жизни, и особенно во взаимоотношениях с членами семьи, созданной им самим.

Важнейшей функцией семьи, в формировании личности ребенка, является закладка нравственного фундамента его личности: усвоение простых норм нравственности (доброжелательности, правдивости, отзывчивости), эмоционально-ценностных представлений, формирование нравственных чувств. В семье у ребенка складываются “первые представления о хорошем и дурном, прекрасном и безобразном, добром и злом... закладываются основные (базовые) потребности личности”. Именно в семье он приобретает навыки общения с близкими людьми, получает уроки любви к старшим, сочувствия, взаимопонимания, иными словами, проходит школу непосредственного практического гуманизма во взаимоотношениях с людьми. И если на ранних этапах становления семья что-то недодала в этом плане, несформированность нравственных ценностей и нравственных чувств может сказываться на протяжении всей последующей жизни, выражаясь в неспособности к глубоким чувствам дружбы, любви, сострадания.

Простые нравственные нормы, чувства доброты и человечности, усвоенные в семье, становятся основой для формирования более сложных понятий нравственности и нравственных чувств – патриотизма, чувства долга перед обществом.

Другая важная функция семьи – это подготовка к труду: формирование трудолюбия; ответственности, самостоятельности, формирование практических трудовых навыков и навыков сотрудничества, взаимопомощи.

Основными элементами трудового воспитания детей являются: семейно-бытовой труд, приобщение к общественно трудовой деятельности родителей через общение и формирование нравственных стимулов к труду. Оберегание ребенка от домашних забот и хозяйственной деятельности семьи, чрезмерная опека, увлечение “словесными” методами нарушают принцип единства сознания и деятельности в сфере семейного воспитания. Между тем всякая попытка “внести” в сознание ребенка “познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает “самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитание его личности свойств и качеств”. Нормальный процесс семейного влияния требует гармоничного развития всех функций семьи и помогает воздействовать на формирование личности ребенка всеми сторонами жизнедеятельности, всем стилем своей жизни.

Основной характеристикой семейного климата являются эмоциональные взаимоотношения между членами семьи, в которых ведущая и определяющая роль принадлежит отношениям между супругами-родителями, поскольку именно они определяют общую организацию семейной жизни и особенности семейного влияния. Психологический климат семьи формирует у ребенка гуманистические свойства личности и определенный стиль взаимоотношений с другими людьми, который проявляется в его повседневном поведении, в контактах с товарищами и др. Положительные эмоциональные отношения между членами семьи способствует развитию сотрудничества между ними, а следовательно, и более высокой организации различных сторон жизни семьи, которые, в свою очередь, оказывают воздействие на ребенка. Особенно сильное влияние на развитие его личности оказывает правильно организованный досуг.

Рассматривая факторы, влияющие на развивающий потенциал семьи, нельзя обойти молчанием вопрос о характеристиках личности отца и матери, чертах их образа жизни и родительском авторитете. Черты образа жизни и личностные характеристики родителей могут влиять на процесс формирования личности следующим образом:

1. служить непосредственным образцом поведения для подростка;
2. являются основанием, на котором строится их авторитет, как воспитателей и тем самым повышается эффективность воздействий.

“Семья проявляет заботу не только о произведении на свет потомства, но и о всестороннем его развитии, акцентируя внимание, главным образом, на формирование у него хозяйственно-бытовых умений и нравственности.

Влияние семьи и ее компонентов на развитие и формирование личности имеет сложный, полифункциональный характер. Формирующий потенциал семьи, по мнению ученых (Г.М. Миньковский К.Е. Игошев, А.Г. Харчев и др.) определяется возможностями, условиями осуществления каждой конкретной семьей развивающих функций. Формирующий потенциал зависит от многих обстоятельств: социокультурного статуса семьи; освоения родителями новых социальных ролей; условий и образа жизни семьи; состава семьи, стиля отношений в семье; общей духовной атмосферы; ценностных ориентаций родителей; ценность семьи. Формирующий потенциал семьи в целом определяют как степень ее возможностей в формировании личности, реализующихся через все стороны ее деятельности, функций.

В формировании у подростков многих гражданских и личностных качеств важную роль играет социальное окружение.

Вместе с тем семейный микроклимат может оказать неоценимую помощь в своевременном достижении этой цели. Приоритет в формировании многих качеств личности принадлежит семейному окружению.

Независимо от любой модификации, семья является источником накопления и стабилизации физических и духовных сил человека, в ней каждый член этой малой группы удовлетворяет свои жизненно важные интересы и потребности независимо от возраста.

Во время пубертата подростки обращают все больше внимания на свой внешний вид. Они наблюдают за изменением своего тела и колебаниями в своих переживаниях со смешанным чувством любопытства, интереса, а порою и страха.

Пытаясь интегрировать эти новые образы и чувства в нарождающуюся половую роль, они ищут для себя ролевые модели среди членов семьи, друзей, одноклассников и людей, известных благодаря средствам массовой информации.

Роль средств массовой информации в формировании половых ролей широко исследуется. Ученые считают, что наиболее проблемной областью является изображение женщин в американских телепрограммах и коммерческой рекламе и его влияние на гендерные представления юных девушек. Например, результаты исследования телевизионной рекламы за последние 20 лет показывают, что в рекламе работающие женщины изображаются реже, чем работающие мужчины, зато мужчины все чаще выступают в роли супругов и родителей. Женщин наиболее вероятно увидеть в домашней обстановке, и они чаще рекламируют продукты, используемые в домашнем хозяйстве. Довольно резкие различия касаются дикторов, читающих текст рекламы: несмотря на то, что зрители обоих полов одинаково доверяют мужчинам и женщинам, 90 % таких дикторов являются мужчинами.

Подростки, которые подолгу смотрят телевизор, имеют более стереотипные установки по поводу половых ролей, чем подростки, проводящие меньше времени у телевизора. В течение многих лет количество мужских персонажей постоянно превосходит количество женских персонажей в отношении 3: 1 во взрослых телепрограммах и в отношении 5: 1 в программах для детей. По сравнению с мужскими женские телеперсонажи стареют быстрее и выступают, главным образом, в романтических ролях. Лишь немногие телегероини успешно сочетают замужество и профессиональную деятельность; работающие женские персонажи часто имеют профессии, связанные с низким статусом.

Ценностные ориентации личности являются генетически производными от ценностей социальных групп. Выбор и присвоение индивидом социальных ценностей опосредуется ценностями референтных для него групп. В этот период они подражают взрослым: учителям, родителям, знаменитостям. Это относится и к выбору профессии.

Подростки к выбору профессии относятся избирательно. Они не соотносят свои мечты с практической деятельностью. Это возраст фантазий. Подростки представляют себя путешественниками, банкирами, известными личностями (актерами, спортсменами). Мальчики преимущественно ориентируются на мужественные профессии, девочки-подростки представляют себя моделями, певицами. Ориентация на романтические профессии происходит под влиянием средств массовой информации. На этом этапе психического развития дети еще не соотносят свои личностные данные с требованиями выбранной профессии, но все больше внимания обращают на реальные обстоятельства.

Профессиональная мотивация идет с разных точек зрения: с интересов, способностей и системы ценностей.

Рассматривая мотивацию выбора будущей профессии с точки зрения системы ценностей, следует отметить, что на профессиональное самоопределение подростков в значительной степени влияют как материальное положение семьи, так и уровень образования членов семьи.

Семья, как правило, заинтересована в профессиональном определении своих детей. Это проявляется в беседах о проблемах работы, ее престижность (с точки зрения родителей). На выбор будущей профессии подростков влияет сам характер взаимоотношений в семье. Авторитарные

родители могут не обращать внимание на интересы и способности своих детей. Они сами определяют, что, по их мнению, необходимо их ребенку, с какими профессиональными умениями ему будет легче жить в современном мире. И следует отметить, что многие дети добровольно принимают такое решение родителей. Иногда родители выбирают детям ту профессию, которую они сами не смогли получить. Авторитарные родители могут принижать способности подростка, устанавливая границу между его стремлениями.

В таких ситуациях одни дети могут активно выразить свой протест, другие молча принимают указания родителей. Только социально зрелая личность может сознательно сделать свой сознательный выбор. Социальную зрелость связывают с усвоением человека системы ценностей, норм, установок.

Итак, система ценностных ориентаций составляет основу отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения, основу жизненной концепции и стиля жизни каждого социального слоя и, в свою очередь, влияет на социализацию принадлежащей к нему молодежи.

Литература

1. Алексеев В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. М., 1979.
2. Багдарасян Н.Г., Кансузян Л.В., Немцов А.А. Инновации в ценностных ориентациях студентов / Соц. исследование. 2000. № 4. 125 с.
3. Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования личности. М. Мысль 2012.
4. Иванова В.Ф. Современная семья: проблемы духовной жизни и культуры. Урал, 2002.
5. Киприянова Е.В. Исследование ценностных ориентаций старшеклассников и управление социализацией личности // Обществознание в школе. – 1999. – №2.
6. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М. Смысл 1992.
7. Методология и методы социальной психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М., 1977. 247 с.
8. Молодежь: проблемы формирования и воспитания. М., 1978. 255 с.

*Ташмаганбетова Д.О., Изимова Х.У.
(Республика Казахстан, г. Алматы
ГКП на ПХВ Городская поликлиника №16)*

МОТИВЫ И ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СУИЦИДА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

«Самоубийство есть психологическое явления, и чтобы понять его, нужно понять душевное состояние человека, который решил покончить собой»,- писал Н.Бердяев. Как попытаться понять душевное состояние подростка, предотвратить самоубийство или его попытку. За последнее десятилетие число самоубийств среди подростков возросло в 3 раза [3, 528с].

Суицидальное поведение является саморазрушающей формой девиантного поведения в подростковом возрасте. Около 20% смертельных исходов всех суицидальных попыток приходится на людей подросткового и юношеского возраста. [1, 405с.] В подростковом возрасте, в силу сложности и противоречивости особенностей растущих людей, внутренних и внешних условий их развития могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, что создает предпосылки появления суицидального поведения. [3, 426 с.]. Самоубийство, или суицид (лат. sui — себя, caedere — убивать), — это осознанное лишение себя жизни. Суицидальное поведение включает в себя различные аспекты осознанного поведения, направленного на возможное самоубийство: это собственно суицидальные действия, а также суицидальные проявления. Суицидальные действия включают в себя суицидальные попытки и завершённый суицид.

Основные причины суицида: неразделенная любовь, конфликты с родителями и сверстниками, страх перед будущим, одиночество. Ежегодно каждый двенадцатый подросток в возрасте 15- 18 лет пытается совершить попытку самоубийства. Надо отметить, что суицидальное поведение зависит не только от наличия и интенсивности мотивов, но и от противостоящих суициду субъективной значимости антисуицидальных факторов (жизненные ценности и смыслы). Омоложение совершения суицида придает особую значимость данной проблеме. Возрастное своеобразие суицидальных признаков, а также психологических и психопатологических состояний, создающих предпосылки этого явления, делает бесспорной необходимость рассматривать покушение на самоубийство в подростковом и молодом возрасте как самостоятельную проблему.

У подростка наблюдается психологические, личностные изменения. К таким изменениям следует отнести перестройку прежних отношений ребенка к окружающему миру и самому себя. В это же время выявляются и закладываются некоторые личностные компоненты – способности, склонности, интересы. Однако при наступающем взрослении социальная ситуация для него как правило не меняется, он остается учащимся и находится на иждивении у родителей, лишен ряда гражданских прав. Поэтому многие притязания приводят к неразрешенным трудностям, подросток входит в конфликт с реальной действительностью. В этом и кроется основная психосоциальная причина кризиса подросткового возраста. Подросток стремится освободиться от опеки. Расширение прав приводит к тому, что он не

пассивно ожидает от родителей, каких-либо благ, а наоборот активно предъявляет к родителям завышенные материальные требования.

Переход к самостоятельности – обнажает и заостряет слабые стороны личности, делает ее особенно уязвимой и податливой неблагоприятным влиянием среды [5,320с]. Тем более считается что современное поколение отличается большой агрессивностью, амбициями, и меньшим уровнем адаптации в обществе. У большинства подростков суицидальное поведение – это «крик о помощи» которые не услышали находящиеся рядом люди.

Феномен суицида – это психологический кризис личности, проявление «острого эмоционального состояния» вызванное каким – то особенным, значимым психотравмирующим событием. Этот кризис такой интенсивный, что весь предыдущий жизненный опыт человека не может подсказать ему иного выхода из ситуации, которую он считает невыносимой. Часто «говорящие» о самоубийстве переживают психическую боль и хотят поставить о ней в известность значимых людей [1,265с]. Суицид – является социально- психологической дезадаптацией индивида в условиях макросоциального конфликта. Конфликт, переживаемый личностью приобретает характер нерасрешимости и сопровождается крайне тягостными переживаниями. В этой критической точке дезадаптации и конфликт с высокой вероятностью может перейти в суицидальную фазу- то есть принимается решение о суициде как единственном способе ликвидировать конфликт путем самоуничтожения. Конфликтная ситуация – приобретает характер суицидоопасной, для ее преодоления подросток переживает при этом чувство безнадежности безвыходности. Мотивы и причины реакции на актуальные негативные события жизни подростка, необходимо рассматривать в свете фрустрации основных потребностей. Подростки гораздо более обеспокоены формированием собственных убеждений, развитием философского мировоззрения. Оценивая себя, прежде всего с точки зрения своей внутренней шкалы ценностей, представлении о своем счастье и благополучии. Юноши считают себя более сильными, энергичными, властными, чем девушки, при этом они нередко переоценивают свои способности и положение среди сверстников, не любят признавать свои слабости [2,207с]. Проявление конформности в группе сверстников – "я как все", "не слабо" и т.д., особенно на фоне различных форм аддиктивного поведения.

Суицидальная личность может испытывать страх зависимость от мнения окружающих, глубинное чувство никчемности и стыд за возможности раскрытия своей никчемности, они маскируют свою уязвимость, защищаясь фантазиями величия и подчеркивая свою независимость, что действительности является противоположной. Они могут – переживать мучительный стыд, даже если действительно любимы, удачливы и успешны во всех своих начинаниях [1,405с]. Поэтому успех не приносит им удовлетворение. Стыд усиливается чувством, что это они не заслужили. Неспособность воплотить в жизнь грандиозные идеалы и стандарты. Они чувствуют себя никчемными, второсортными, слабыми и неуверенными и одновременно мечтают, чтобы их любили и ценили. Негативные события жизни до основания разрушают их фантазии. Подавляющее количество суицидальных попыток носит демонстративный характер и является формой привлечения внимания к себе и своим трудностям. Отчаянное стремление к уничтожению своей «плохой» части могут спровоцировать суицидальные действия. Сочетание неблагоприятных биологических, психологических, семейных и других социально – психологических факторов искажает весь образ жизни подростков. Характерным для них становится нарушение эмоциональных отношений с окружающими людьми [4,426с]. Таким образом, имеющие место отрицательный микроклимат во многих семьях обуславливает возникновение отчужденности, грубости, неприязни определенной части подростков, стремление делать все назло, вопреки окружающим. Знание особенностей психологического развития подросткового возраста способствует построению правильного педагогического процесса и позволяет избежать психогенных нарушений. Важна правильная оценка риска возможного самоубийства. Существует много психологических подходов, но выбирать тот или иной из них нужно индивидуально. Всегда есть возможность повлиять на решение подростка в благоприятную сторону.

Литература

1. Боухал. М. «Психология в медицине». Прага-1983-405с.
2. Буянов. М. И. «Ребенок из неблагополучной семьи» Москва 1988-207с
3. Еникеева Д.Д. «Популярная психиатрия» Москва 1998-528с
4. Менделевич В.Д. «Клиническая и медицинская психология». Москва-2005-426с
5. Массен. П. Каган. Д.Ж. Хьюстон А. «Развитие личности ребенка». Москва 1987-265с

СТУДЕНТТЕРДІҢ ЭТНОСТЫҚ СӘЙКЕСТЕНУІ МЕН ТОЛЕРАНТТЫЛЫҒЫНЫҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫН ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Этностық сәйкестенуді қалыптастыру мәселесі заманауи педагогика мен психологияның өзекті тақырыптарының бірі болып табылады. Ұзақ уақыт бойы ол психологиядағы ғылыми талдаудан тыс қалып жүрді. Дегенмен соңғы жылдары ол таным психологиясынан өз орнын тапты. Заманауи ғылымдағы этностық сәйкестену мәселелері өте терең зерттелуде. Зерттеушілер арасында өзінің ұлттық құндылықтарын, мәдениеті мен салт-дәстүрлерін, өз елінде тұратын әртүрлі ұлт өкілдерінің мәдени ерекшеліктерін танып-білуге, халықты сақтау мен байыту үрдістерін, сәйкестену мәселесін зерттеуге қызығушылық танытқан зерттеушілер көбеюде. Бұл өзінің белгілі бір этностық топқа қатыстылығын, өзінің этностық ұқсастығын, өзінің ерекшеліктерін тануға алып келеді. Олай болса, «сәйкестену» ұғымын талдасақ, психологияда алғаш рет «сәйкестілік» түсінігін З.Фрейд «Топтық психология және эго» атты еңбегінде қолданды. Фрейд сәйкестікті тек қана баланың ата-анасымен эмоциялық бейсаналық байланыс қана емес, ол сондай-ақ әлеуметтік топтар мен жеке тұлғалар арасындағы өзара әрекетте маңызды механизм болып табылатынын айтты.

II Дүниежүзілік соғыстан кейін Э.Эриксон америка солдаттарына психотерапиялық көмек көрсеткен кезінде Америкаға статустық сәйкестілік мәселесін қойды. Ол біріншіден, тұлға мен қоғам арасындағы өзара әрекеттің өнімі ретінде жаңа түсінік «психоәлеуметтік сәйкестік» деген түсінік құрды. Екіншіден, қоғам дамуына байланысты «тұлғалық сәйкестік дағдарысы» деген түсінік енгізді. «Этностық сәйкестену» түсінігі әлеуметтік және психологиялық әдебиеттерде XX ғасыр ортасында кең қолданыла бастады. Ең алғаш оны америка әлеуметтанушысы 1953 жылы Р.Рисман қолданды.

70-жылдары мәдениет арасындағы өзара әрекетке және әлемде саяси және әлеуметтік глобалды өзгерістердің болуына байланысты, Батыста осы феноменді зерттеуге байланысты көптеген ғалымдардың еңбегі шыға бастады.

Қазіргі шетел елдерінде және отандық этнопсихологияда этностық сәйкестену этнопсихологияның теориялық эмпирикалық зерттеудің негізгі басты пәні болып табылады.

Қазіргі кезде жалпы ұлттық сәйкестілік түсінігі адам өзін белгілі бір ұлтқа жататынын саналау болып табылады.

Ал, этнопсихологиялық сөздікте этностық сәйкестену – эмоциялық-когнитивті процесс ретінде өзін басқа этностық топтармен біріктіру және өз елінің тарихына, мәдениетіне, ұлттық салт-дәстүріне жағымды, құнды қатынасы болып табылады[5].

И.Гоффман бірегей парадокстық құбылысты сипаттады: жеке сәйкестену әлеумет, әлеуметтік әрекеттер арқылы анықталады. Бұл идея біздің зерттеуіміз үшін аса маңызды. Көптеген заманауи ғалымдар (Т. Г. Стефаненко, Г. Г. Шпет) сәйкестенуді ашық жүйе ретінде қарастыруды алға тартады[7]. Бұл туралы Н.М. Лебедева «этностық сәйкестену –эмоционалды және құнды мағынасы бар өзі белгілі бір этностық қауымдастыққа тиесілі субъект екенін көрсететін психологиялық санат» – деп санайды[1]. Этностық сәйкестену – тұлға ерекшелігінің өзара сәйкестігін болжайтын динамикалық құбылыс[2,3]. Этностық сәйкестену – динамикалық білім, себебі моноэтностық немесе полиэтностық сыртқы ортада жеке қасиеттері мен сипаттамаларына байланысты қоғам сәйкестілігін тануға септігін тигізеді.

Қазақстан Республикасының президенті, ұлт көшбасшысы Н.Ә.Назарбаев «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласында ұлттық бірегейлікті сақтап қалу жолындағы маңызды стратегиялық мақсаттарды айқындап, атап өткен[8]. Рухани модернизация салт-жораларды, ана тілі мен өзге тілді, музыканы, әдебиетті, өмірде маңызды орын алатын салттарды, үйлену тойы сияқты әлеуметтік және этностық дәстүрлерді білу, түсіну, сақтау және қолдану арқылы ұлттық және рухани мәдениеттің этностық бірегейлігін сақтап, ХХІ ғасырдағы қазақстандықтардың ұлттық санасын өзгертеді, мәңгілік ұлттық рухты қалыптастырады. Тарихи-мәдени, өркениеттік және «мемлекеттік» бірегейлік дала өркениеті котекстінде адам есте сақтау, этнос және әлеумет, табиғи және рухани мәдениеттің материалдық ескерткіш нысандары негізінде көрсетілген. Тарихи және мәдени танымдылық өркениетті және мемлекеттік ұжымдық бірегейлікті құрайды.

Қазіргі әлеуметтік –психологиялық ғылымдарда толеранттылық сәйкестену ұғымымен қатар зерттелуде. Алғаш рет бұл ұғымға Вольтер «Діни толеранттылық трактатында», Дж. Локк «Діни толеранттылық хатында» және т.б. жүгінген. Қазіргі таңда этностық толеранттылық шетелдік және(Э. Аронсон, Д. Кэмпбелл, Д. Мацумото (2002), С. Московичи (2000), Г. Тэдждвел (1981), Г. Триандис

(1999)) отандық психологтардың (А.В. Ананин (2015), И.Б. Андрушак, Н.М. Лебедева (2002), Б.Д. Парыгин, Л.Г. Почебут Г.У., Солдатова Т.Г., Стефаненко (2005)) жұмыстарында көрініс тапты.

Толеранттылықтың сипаты туралы пікірталас жеке басының мәні туралы пікірталасқа жақын, әсіресе этникалық сәйкестікке. Көптеген зерттеушілер толеранттылық ұғымын төзімділікпен тең қолдануда және ол терең мазмұнды бағыт алған[6].

Толеранттылық – бұл жергілікті халықтың басқа ұлт өкілдеріне және басқа діндегі адамдарға түсіністікпен қарап, оларды қудаламауының белгісі. Жалпы толеранттылық өркениетті қоғамға тән құбылыс. Мұндай қасиет тұтас ұлттың басына бір күнде орнай салмайтыны белгілі. Бұл – халықтың сана-сезімінің, дәстүрінің, рухани байлығының кемелденгенінің айқын көрінісі. Осы тұрғыдан алып қарасақ, Қазақстандағы қоғамдық қарым-қатынастардың белгілі бір дәрежеге көтерілгенін байқаймыз[4].

Елімізде ұлтаралық татулықтың салтанат құруы – біз мемлекеттің негізін құрайтын қазақ халқының саяси мәдениетінің биік деңгейге көтерілгенінің белгісі. Біле білсек, толеранттылық – үлкен құндылық. Мұны тәуелсіздікке қол жеткізген 27 жылдағы маңызды жетістігіміз десек, артық етпес. Қазақстандағы полиэтникалық қоғамда негізінен екі мәдениеттің үстемдік құрып отырғаны белгілі. Біріншісі, сөз жоқ – қазақ мәдениеті. Бұдан кейінгі орында орыс мәдениеті тұр. Дәл қазір өзге ұлт өкілдерінің діні мен салт-дәстүрін жаңғыртуға барынша жағдай жасалған. Осындай ынтымақты тірлікке дүниежүзінің көптеген елдері қол жеткізе алмауда. Керек десеніз, Қазақстан – Орталық Азияда ұлтаралық татулықты сақтап, алауыздыққа жол бермеген жалғыз ел. Бүгінде кең-байтақ қазақ жерінде 11 тілде жастарға тәлім беретін мектептер жұмыс істейді. Біздің билік мұндай білім ошақтарының барлық шығындарын көтеріп отырғаны белгілі. Осыдан-ақ еліміздегі өзге ұлт өкілдеріне қандай жағдай жасалғанын бағамдай беруге болады. Сондай-ақ, мұндай мектептер өзге ұлт өкілдері жастарының қазақ тілін оқып-үйренуіне негіз болып отырғанын тілге тиек ете кетуіміз керек. Қазіргі таңда өзге ұлт өкілдері Қазақстан халқы Ассамблеясының маңайына топтасып, өзінің салт-дәстүрі мен мәдениеттерін дамытуда. Осы орайда 1995 жылы құрылған Қазақстан халқы Ассамблеясының алатын орны ерекше. Бүгінде бұл аталған достық шаңырағы қазақ жерінде тіршілік ететін ұлттық-мәдени орталықтардың басын қосатын және аз ұлттардың мүддесін қорғайтын мекеме есебінде нәтижелі жұмыс жасауда.

Олай болса, әлеуметтік, коммуникативтік, діни айырмашылықтарына қарай студенттердің этностық сәйкестенуімен толеранттылығының өзара байланысын зерттеу өзекті мәселе болып табылады. Себебі, еліміздің түкпір-түкпірінен жиналатын студенттер бір ортада нәсілі мен дініне, тілі мен түріне қарамастан, тең дәрежеде білім алу, қарым-қатынас жасау студенттің еркін жүріп-тұруы мен толыққанды қалыптасуына әсер етеді. Университеттерде полимәдени білім ортасы қалыптасқан заманауи орта болуы қажет, онда білім алушылар ешбір ерекшелігіне қарамастан, жобаларды жасау барысында жеке төзімділігін дамытуына жағдай жасалуы қажет.

Толеранттылықты этномәдениетте әмбебап құндылықтарға негізделіп зерттеу әртүрлі этникалық және мәдени контексттерде пайда болатындығын көрсетеді. Студенттердің этностық сәйкестенуі мен толеранттылығының өзара байланысын зерттеу студенттер ортасындағы ұлттар мен ұлыстар арасындағы төзімділік тақырыбындағы мақсатты жобаларды жасау мен жүзеге асыруға ынталандыруды қалыптастыру үрдісінде студенттік белсенділердің қатысуына зор мүмкіндік береді.

Әдебиеттер

1. Лебедева, Н. М., Татарко, А. Н. (2011). Методы этнической и кросс-культурной психологии: учебно-методическое пособие. Москва: Издательский Дом Высшей школы экономики.
2. Солдатова, Г. У. (1998). Психология межэтнической напряженности. Москва: Смысл.
3. Стефаненко, Т. Г. (1999). Этнопсихология. Москва: Академический проект.
4. Айталы А. Толеранттылық және демократия. // Егемен Қазақстан. 31 наурыз, 2006.
5. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі педагогика және психология: 4000-ға жуық термин : сөздік. – Алматы : Мектеп, 2002. – 254 б.
6. <http://presidentlibrary.kz/kk/news/toleranttylyk-tagvlymy>
7. Лебедева, Н. М., Татарко, А. Н. (ред.) (2002). Этническая толерантность в поли-культурных регионах России. Москва: Изд-во РУДН.
8. http://www.akorda.kz/kz/events/akorda_news/press_conferences/memleket-basshysynyn-bolashakka-bagdar-ruhani-zhangyru-atty-makalasy

РОЛЬ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*Одна из самых сильных потребностей
человека – потребность в общении...*

Изменения, происходящие в современном мире и Казахстане, разработка и внедрение новой Концепции образования требует обновления и развития системы повышения квалификации. И одним из ожидаемых результатов Концепции является осуществление подготовки нового поколения компетентных, высокообразованных конкурентоспособных, творческих педагогов, способных самостоятельно формулировать проблемы, умеющих эффективно решать практические задачи обучения и воспитания на научной основе, реализовать концепцию 12-летнего образования.

Современные условия диктуют необходимость формирования новой модели коммуникации и обеспечение непрерывного роста коммуникативной компетентности согласно новой модели, ориентированной на улучшение педагогического взаимоотношения.

Соперничество, высокомерие, грубость, авторитарность, столь часто порождаемые традиционной педагогикой и дидактикой, несовместимы с поставленными целями и определенными ключевыми компетенциями нового стандарта образования. Исходя из этого, в педагогическом процессе надо определить новые модели коммуникации. Коммуникация, или общение – это форма деятельности, осуществляемая между людьми как равными партнерами и приводящая к возникновению психического контакта, проявляющегося в обмене информацией, взаимовлиянии, взаимопереживании и взаимопонимании. Коммуникация имеет глубокий смысл, отражает общность целей субъектов общения. В переводе с латинского (слово – «коммун» – общий, «акция» – действие) действия, имеющие общую цель. Следовательно, исходя из этой позиции нужно рассмотреть немаловажные элементы коммуникации:

- предмет деятельности – это другой человек, субъект и партнер деятельности;
- потребность в общении – состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию, к самооценке;
- коммуникативные мотивы – индикатор общения;
- действия общения – это единицы коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку (инициативные и ответные категории действия общения);
- задачи общения – это та цель, на достижение которой в конкретной коммуникативной ситуации направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения;
- продукт общения – накопленные знания и навыки создающиеся в итоге общения;
- «модель мира», структура субъективного опыта – означает наше видение мира, иногда называют «ментальной картой» или «референтной рамкой», описывает состав и взаимосвязь базовых элементов, на которых строится система человеческой коммуникации.

Эффективность коммуникаций в СПК в большей степени зависит от нижеперечисленных компонентов:

1. содержания;
2. функции;
3. стиля и манеры общения.

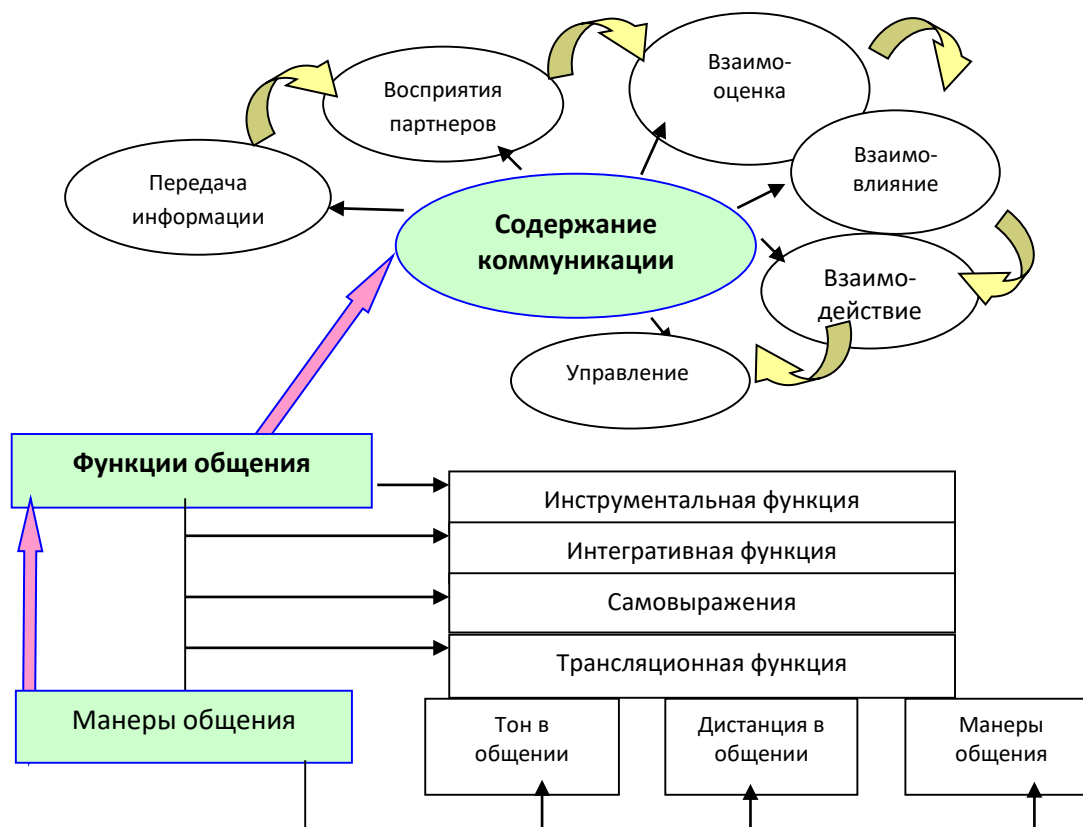


Рис.1. Компоненты коммуникации.

Как отмечал Р.Бэндлер, важными индикаторами коммуникации являются внешнее, внутреннее состояния и внутренние процессы. Внешнее поведение – невербальный индикатор коммуникации. Жесты, движения тел, рук, ног, тон голоса, скорость и ритм речи позволяют судить о наличии внутренних изменений. Если о чувствах или мыслях нашего слушателя мы можем лишь догадываться, то невербальные реакции мы видим и слышим, и это очень ценно для анализа коммуникации. Внутренние состояния могут быть позитивными и отрицательными. Это могут быть: доверие, расслабление, уверенность, спокойствие, радость, веселье, счастье, сила, удовлетворенность и т.д. Отрицательные или мешающие: тоска, грусть, мука, переживание, страх, тревога, неуверенность, стыд, чувство вины, фрустрация, агрессия, усталость, изнеможение, стресс, гнев и т.п. А понятие «внутренние процессы» обозначает комплекс процессов, связанных с функционированием мозга. Ими могут быть мысли, идеи или реакции. Эти три индикатора тесно связаны между собой. При изменении одного параметра изменяются и другие.

Но как эти индикаторы влияют на процесс общения?

Преподаватели кафедры педагогики и психологии проводили семинары-тренинги слушателям курсов по темам «Субъект-субъектное отношение», «Средства и модели коммуникации», «Стиль общения». В большей степени на этих курсах использовались интерактивные методы, проектирование. В процессе проектирования модели новой школы учителя выходили на коммуникативный уровень. Они пытались спроектировать новые отношения (субъект-субъектные) между методистом и учителем, учителем и учителем, учителем и социумом. На курсах происходила адаптация к изменяющимся условиям и требованиям жизни и данной ситуации (стили общения). Большинство учителей групп пытались решать внутриличностные и межличностные противоречия.

По окончании семинаров-тренингов слушатели, отвечая на вопрос: «Чему научили данные темы?», писали:

- Умению общаться с коллегами...
- С доверием относиться к другим...
- С позитивом относиться к миру...
- Желанию больше общаться...
- Появилась уверенность, что обязательно найду общий язык со своими учениками...
- Оптимистически смотреть на будущее...
- Понимаю коммуникативной компетентности учителей и учащихся и т.п.

Литература

1. Государственный общеобязательный стандарт 12-летнего среднего общего образования Республики Казахстан, Спец. выпуск. 2006.
2. Горянина В.А. Психология общения. М., 2004.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.

*Шалбаева А.Б., Кабакова М.П.
(Республика Казахстан, г. Алматы,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби)*

РАЗЛИЧИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СУПРУГОВ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ

Проблема разводов является одной из актуальных социально-психологических проблем современного общества. Так статистика утверждает, что с каждым годом количество разводов в сравнении с количеством заключаемых браков увеличивается. Известно, что в современном Казахстане каждый третий брак распадается. Количество разводов растет. Основная часть разводов приходится на первые пять лет супружеской жизни. Так в первые пять лет семейной жизни на каждые заключенные 100 браков в Казахстане фиксируется 34 развода. Это составляет одну треть всех заключенных браков [1]. Проблема разводов тесно связана с изменениями, происходящими в современном институте семьи: на фоне роста количества разводов, появляются новые модели семьи, растет количество внебрачной рождаемости, растет количество неполных семей. При этом характер внутрисемейных отношений зависит от многих факторов. Это социальное положение семьи, ее состав и жизненный цикл, возраст членов семьи, степень их эмоциональности, уровень интеллекта и способность к открытому общению. Как показали исследования, главной причиной разводов в первые годы семейной жизни является психологическая и практическая неподготовленность супругов к семейной жизни (42% разводов) [1]. Эта неподготовленность проявляется как отсутствие общих взглядов и интересов относительно семейной жизни и супружеских ролей, несоответствие (несовместимость) характеров, рассогласование семейных ценностей, нарушение супружеской верности, отсутствие или утрата чувства любви, любовь к другому, легкомысленное отношение к супружеским обязанностям, плохие отношения с родителями (вмешательство родителей и других родственников), пьянство (алкоголизм) супруга, отсутствие нормальных жилищных условий, половая неудовлетворенность и другие. Анализ историй разводов, представленный в трудах современных отечественных и российских ученых, а также опыт наблюдения за некоторыми знакомыми семейными парами, позволяют утверждать, что развод не происходит «вдруг», так сказать в одночасье. Ему предшествуют долгие и довольно серьезные конфликты между супругами [2,3].

Семья – является поддержкой для каждого члена семьи, но, к сожалению, во многих семьях часто возникают конфликты. К самым распространенным психологическим конфликтам относятся межличностные конфликты. Любой конфликт в итоге, так или иначе, сводится к межличностному. Даже в межгосударственных конфликтах происходит столкновение между лидерами или представителями государств. Поэтому знание особенностей межличностных конфликтов, причин их возникновения и способов управления ими является важной составляющей в профессиональной подготовке любого специалиста.

Итак, семейный конфликт – это определенные отношения между членами семьи, по рожденные противоречиями ее развития и функционирования как системы, по средством которых они разрешаются, форма, способ выражения, проявления и разрешения противоречий развития и функционирования семьи. Семейный конфликт включает себя конфликты между супругами, родителями, детьми и межпоколенные конфликты спредставителями старшего поколения. Семейный конфликт имеет место между членами семьи поповоду: выполнения семье функций, психологической структуры семейных отношений, определения семейных целии задач развития на каждой стадии жизненного цикла семьи, системы семейных ценностей и ее соответствия индивидуальным системам ценностей членов семьи. Семейный конфликт воспринимается и переживается членами семьи как расхождение, столкновение их интересов, целии, потребностей и т.д. [4].

«Представить себе семейную жизнь без конфликтов практически невозможно», — считают В. Владиин и Д. Капустин. Наблюдая четкую зависимость между количеством прожитых вместе лет, и количеством конфликтов, они предполагают, что конфликты возникают, потому что при формировании каждой новой семьи происходит взаимодействие (не исключающее противоречий) и взаимоадаптация двух семейных субкультур, к которым принадлежат будущие муж и жена. Исходя из

предыдущего опыта, ценностных ориентацией, образцов поведения в родительской семье и т.д., каждый из супругов имеет собственные представления «о необходимом и желательном для себя ролевом поведении (мужа и отца, с одной стороны, жены и матери – с другой) и, кроме того, имеет относительно устойчивые ролевые ожидания по поводу выполнения той или иной роли другим супругом»[5].

А.И. Кочетов перечисляет семь основных причин семейных конфликтов в соответствии с частотой встречаемости: нарушение этики супружеских отношений (измена, ревность); биологическая несовместимость; неправильные взаимоотношения супругов (одного из них) с окружающими людьми – родственниками, знакомыми, сослуживцами и т.д.; несовместимость интересов и потребностей; различные педагогические позиции по отношению к ребенку; наличие личностных недостатков или отрицательных качеств у одного, а подчас и у обоих супругов; отсутствие взаимопонимания между родителями и детьми [6]. Семейная жизнь, по мнению В.Сатир, самый трудный вид деятельности в мире и отмечает важность понимания того, что проблемы и конфликты обязательно будут возникать и необходимо бросить безнадежные попытки жить так, чтобы вообще не иметь проблем и «стараться всякий раз искать их творческие решения» [7].

По мнению И.В. Гребенникова одной из главных причин возникновения конфликтов в семье, считает расхождение представлений супругов об основных семейных ценностях и выделяет следующие основные проблемы, которые отражают эти семейные ценности. На первом месте стоят проблемы, связанные с детьми и их воспитанием, затем — характер взаимоотношений между супругами (в том числе и сексуальные взаимоотношения) и, наконец, отношения одного из супругов с родителями другого (невестка – свекровь, зять -теща). Очень часто возникают конфликты, связанные с распределением домашних обязанностей, финансовыми проблемами и т.п. Выявились некоторые различия между мужчинами и женщинами: для мужчин более значима материально-бытовая сфера семьи, для женщин — характер отношения к ним мужей, они проявляют большую обеспокоенность недостаточным (с их точки зрения) проявлением со стороны своих супругов чувства любви и уважения. Стремление сохранить романтический тон добрых отношений, свойственное преимущественно женщинам, определенный «дефицит внимания» мужей к своим женам могут существенно обострить противоречия, вызванные другими причинами[8].

Ценностные ориентации — одно из основных структурных образований зрелой личности. Именно в них, по словам Б.Г. Ананьева, сходятся ее различные психологические характеристики [9]. Несмотря на различные подходы к пониманию природы ценностных ориентаций, все исследователи признают, что особенности строения и содержание ценностных ориентаций личности обуславливают ее направленность и определяют позицию человека по отношению к тем или иным явлениям действительности. Ценностные ориентации играют главную роль в регуляции социального (в широком смысле) поведения человека, включая диспозицию личности (В. А. Ядов, 1975), ее установки (Ю. М. Жуков, 1976; Ш. А. Надирашвили, 1974 и др.), мотивы (В. Г. Асеев, 1976), интересы (И. В. Дубровина, Б. С. Круглов, 1983) и даже «смысл жизни» (К. Обуховский, 1981)[10].

Зачастую различие в ценностных ориентациях супругов приводит к негативным тенденциям в браке, поэтому так необходимо их изучение и возможность использования при решении конфликтов. Все кризисные явления в функционировании брачно-семейного института обуславливают насущную необходимость разработки программ, направленных на стабилизацию брака и семьи, осуществление эффективной демографической политики. Этот социальный заказ адресован социологам, юристам, медикам, педагогам, психологам – представителям всех научных дисциплин, занимающихся исследованиями семьи и брака.

Ценности человека определяют содержательную сторону направленности личности и составляют основу его отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе, основу мировоззрения и ядро жизненной активности человека. Исследования показывают, что ценности современных супругов сильно изменились по сравнению с прошлым. Если век назад в брачных взаимоотношениях присутствовали понятия морали, идеи, социального равенства, долга, жертвенности, то сегодняшние семьи ставят во главу угла справедливое распределение меры участия в хозяйственно-бытовых и воспитательных хлопотах, исполнение супружеского долга. Несомненно, ценности личности человека, формирующиеся в процессе его жизнедеятельности, оказывают влияние на всю его жизнь, в том числе и на взаимоотношения в собственной семье. Ведь семья – это социальная группа, ведущая деятельность которой – сохранение, развитие и передача из поколения в поколение общечеловеческих ценностей. Поэтому ценности супругов, как жизненные, так и семейные, приобретенные в процессе создания и функционирования семьи, играют определенную роль в семейных отношениях, особенностях детско-родительских взаимодействий, складывании типа семейной системы. Ценностная система личности – сложное идеальное образование нашего сознания и самосознания. Система ценностей дает возможность личности решить, что для нее значимо и важно в брачной и семейной жизни. Такими

ценностями могут быть: дети, их здоровье и благополучие; любовь, ласка, нежность, заботливость со стороны партнера; материальное благосостояние семьи и удовлетворительные жилищные условия; удовлетворенность сексуальной жизнью в браке; здоровье как свое собственное, так и другого партнера; хорошие взаимоотношения с родителями и родственниками той и другой стороны; возможность всецело отдаваться любимому творчеству, любимой профессии, профессиональный успех и карьера.

Таким образом, можно определить, что: 1. Система ценностей дает возможность личности решить, что для нее значимо и важно в брачной и семейной жизни. 2. Система ценностей (ценностных ориентаций) семьи не является постоянной на протяжении всего жизненного цикла. Общесемейные ценности не всегда включают в себя ценностные ориентации каждого из супругов. 3. Условием нормального развития и функционирования семьи является наличие у мужа и жены многообразных ценностных ориентаций. Многообразие систем ценностей служит естественной базой для индивидуализации личности, и потому система, обеспечивающая такое многообразие, обладает наибольшей устойчивостью. 4. Процессы персонализации и персонификации исследователи определяют как варианты механизмов трансформации ценностно-смысловых составляющих жизненных миров супругов. 5. Согласование ценностных ориентаций супругов проявляется в динамике общих семейных ценностей, которая может проявляться как в количественном, так и качественном изменении данного образования.

Литература

1. Турганова М.К., Абдулдаева А.А., Даленов Е.Д. Современная ситуация по бракам и разводам в Республике Казахстан // Вестник Здоровье и образование в XXI веке. – 2015. – №8. – С.12-18.
2. Кабакова М.П. Психология семьи и брака: учебное пособие. – Алматы: Изд-во "Қазақ университеті", 2014. –211 с.
3. Антонов Г.В., Лактохина Е.Г. Соотношение объективных и субъективных причин для развода в современной России: статистический анализ // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2016, №12 (345). – С.164-177.
4. Семейный конфликт // Российская социологическая энциклопедия. Электронный ресурс <https://sociologicheskaya.academic.ru>
5. Валдин В., Капустин Д. Гармония брака. – Минск, 1981.- 126 с.
6. Психология семьи. Хрестоматия/Ред. Д.Я.Райгородский. – Самара, 2002. – С. 66-88.
7. Сатир В. Психотерапия семьи. — СПб.: «Речь», 2000. –320 с.
8. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. – М., 1991. – С. 17-32.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — Л.: ЛГУ,1968. — 337с.
10. Тилинина Т. В. Причины кризиса ценностных ориентаций в современных российских семьях // Теория и практика общественного развития. – 2012. -№6. – С. 49-51.
11. Крапивка И.А. Ценностные ориентации в семейной жизни // Теория и практика общественного развития. – 2010. – №4. – С. 51-54.

*Шалтаева М.Н., Барабанова Е.И., Стельмах С.А.
(Республика Казахстан, г. Усть-Каменогорск,
Восточно-Казахстанский Государственный Университет
имени Сарсена Аманжолова)*

ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Национальная идентичность и национальное самосознание – актуальные приоритеты внутренней государственной политики нашей страны. Именно им посвящены основные положения программной статьи Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания». В программной статье дан старт новому важнейшему направлению процесса обновления внутренней государственной политики – «изменение общественного сознания, чтобы стать единой Нацией сильных и ответственных людей» [1, С.1].

Инициирование даного процесса обусловлено рядом факторов. В их числе – глобализация и интеграционные процессы на всех уровнях функционирования государства, открытость и доступность приобщения к лучшим мировым достижениям в области образования, медицины, науки и производства.

Между тем, взаимопроникновение ценностей и культур не всегда является позитивным. Зачастую происходит их «универсализация», нивелирование чувства патриотизма и идентификации со своей нацией. Вместе с этим, национальная составляющая – неотъемлемая часть сознания современного человека. «Наши национальные традиции и обычаи, язык и музыка, литература и свадебные обряды, – одним словом, национальный дух, должны вечно оставаться с нами» – говорится в программной

статье Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» [1, С.3].

В настоящее время существует государственный заказ на реализацию модернизации общественного сознания, но нет специалистов, обладающих достаточным профессионализмом и компетентностью в данной области.

Несмотря на достаточное число работ, раскрывающих многообразие теоретических подходов и практических аспектов изучения профессиональной компетентности педагогов, в них недостаточно полно представлены материалы исследований по специфике и содержательной составляющей профессиональной компетентности в области воспитательной работы [2], [3], [4], [5].

Ещё сложнее обстоит ситуация профессиональной компетентности специалистов в аспекте формирования национального самосознания.

Остается открытой и объективная проблема повышения профессиональной компетентности педагогов и специалистов по воспитательной работе в данном аспекте, недостаточность методических и практических разработок, раскрывающих содержание, формы и методы работы со специалистами в этом направлении, отсутствуют программы, на основе которых в кратчайшие сроки можно было бы организовать работу по устранению данных пробелов.

Опрос 112 педагогов и специалистов по воспитательной работе, проведенный с использованием авторской анкеты [6, С. 49], подтверждает обозначенные выше положения:

- когнитивный компонент профессиональной компетентности в вопросах формирования национального самосознания, с одной стороны, демонстрирует тенденцию общего понимания сути национального самосознания и направлений работы по его формированию, с другой стороны, раскрывает затруднения специалистов по воспитательной работе при конкретизации как самих составляющих национального самосознания, так и деятельности по его формированию, а также выстраиванию приоритетов в этой работе;

- по мнению абсолютного большинства опрошенных, ими осуществляется работа по формированию национального самосознания. Вместе с этим, детализируя данную работу в аспекте полноты её реализации, только 56,9% респондентов могут назвать её полноценной. Кроме того, 43% опрошенных не могут привести конкретные формы её реализации. Таким образом, обнаруживается противоречие между констатацией факта реализации работы по формированию национального самосознания и невозможностью реально аргументировать её полноценность конкретными формами деятельности;

- участники опроса понимают важность и необходимость реализации работы по формированию как национального самосознания в целом, так и её составляющих. Частично эта работа осуществляется и в её основе лежит знание сути и способов её осуществления. Вместе с этим, специалисты по воспитательной работе отмечают недостаточность реализации этой деятельности, обусловленную пробелами в когнитивной составляющей профессиональной компетентности;

- заявляя о своем полноценном знании и реализации вышеназванных направлений, специалисты по воспитательной работе испытывают затруднения в назывании конкретных форм работы.

Теоретический анализ научных источников по вопросам профессиональной компетентности педагогов и специалистов по воспитательной работе, противоречия и тенденции, выявленные в ходе опроса, потребность в получении информации о реализации процесса формирования национального самосознания и отсутствие возможностей для удовлетворения данной потребности, послужили основой для разработки программы повышения профессиональной компетентности педагогов и специалистов по воспитательной работе по формированию национального самосознания [6, С. 79]. Данная программа может быть использована во время плановых курсов, в ходе непрерывных круглогодичных семинаров, в ходе дистанционной подготовки в рамках повышения квалификации педагогических кадров и специалистов по воспитательной работе. Поскольку категории «самосознание» и «национальное самосознание» – психологические, то участие психолога в работе по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов и специалистов по воспитательной работе обеспечит её высокую эффективность.

Основная целевая установка программы предполагает формирование профессиональной компетентности педагогов и специалистов по воспитательной работе в вопросах развития национального самосознания.

Работа по достижению поставленной цели определена через ряд конкретных задач:

- 1) раскрыть содержание стратегических документов, определяющих приоритеты внутренней государственной политики;

- 2) информировать о сущности понятий «самосознание», «национальное самосознание»;

- 3) раскрыть основные механизмы формирования самосознания и национального самосознания личности в различные возрастные этапы, основные проявления национального самосознания;

4) изучить особенности национального самосознания казахского народа как государствообразующей нации;

5) сформировать понимание (ориентировку) в категориальном аппарате понятий, представленных в программной статье Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания»;

6) сформировать понимание о психолого-педагогических аспектах организации деятельности по формированию национального самосознания;

7) информировать о формах и содержании работы, обеспечивающих эффективность деятельности по формированию национального самосознания в процессе воспитательной работы;

8) сформировать готовность к преобразованию собственной профессиональной деятельности с ориентацией на развитие национального самосознания.

Содержание программы систематизировано по трем модулям.

Модуль 1 «Приоритеты государственной политики в воспитательной работе в свете стратегических документов и посланий Президента народу Казахстана».

Модуль 2 «Психолого-педагогические основы деятельности по формированию национального самосознания».

Модуль 3 «Содержательно-деятельностные аспекты деятельности по формированию национального самосознания».

Содержание каждого модуля выстроено, исходя из целевых установок, и представляет собой необходимый и достаточный объем информации, стимулирующий слушателей для самостоятельного расширения своих знаний и умений в вопросах формирования национального самосознания. В содержание программы, помимо списка литературы к каждой теме, включен список рекомендуемой литературы для самостоятельного изучения, а также справочные материалы с описанием основных форм деятельности по формированию национального самосознания.

Предлагаемая программа ориентирована на педагогов среднего, средне-специального и высшего образования; заместителей директоров и специалистов по воспитательной работе системы образования; кураторов, классных руководителей; специалистов по воспитательной работе социально-правовой сферы.

Реализация программы предполагает использование как очных, так и дистанционных форм взаимодействия тренера и слушателей курса, выстроенных на основе компетентного и деятельностного подходов. Среди очных форм обучения предполагается использование лекций, практическая работа, групповые тренинги, консультации, групповое обсуждение и другие. Дистанционные формы работы ориентированы на самостоятельную деятельность слушателей с использованием учебного материала, предоставляемого посредством вебинаров, on-line-консультаций, технологии кейсов и других.

Оправданным и эффективным в рамках компетентного подхода будет использование активных, диалоговых технологий, методов и приемов обучения. Особенность применяемых технологий, методов и приемов работы со слушателями заключается в том, что все формы работы легко переносятся и непосредственно с объектами воспитательного воздействия: дискуссии, дебаты, мозговой штурм, ролевые игры, разработка кластеров, решение проблемных ситуаций и т.д.

Системное и целенаправленное, субъект-субъектное взаимодействие в процессе деятельности по формированию профессиональной компетентности обеспечит достижение личностных, социальных и профессиональных приобретений на следующих уровнях:

1. Первый уровень результатов – *эмоциональный*. Его содержание раскрывается через позитивное отношение к процессу модернизации общественного сознания, приобретение опыта переживания и ценностного отношения к обновлению форм и содержания воспитательной работы в аспекте формирования национального самосознания. Слушатели курсов испытывают потребность в дальнейшем самосовершенствовании, в преобразовании собственной профессиональной деятельности.

2. Второй уровень результатов – *когнитивный* – приобретение педагогами и специалистами по воспитательной работе конкретных знаний и умений:

- сущность понятий «самосознание», «национальное самосознание»;
- основные механизмы формирования самосознания и национального самосознания личности в различные возрастные этапы;
- основные проявления национального самосознания;
- особенности национального самосознания казахского народа как государствообразующей нации;

- содержание основных направлений модернизации национального самосознания, обозначенных в программной статье Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания»;
- основные подходы в реализации деятельности по формированию национального самосознания;
- основные формы и содержание работы, обеспечивающие эффективность деятельности по развитию национального самосознания;
- потенциал активных форм воспитательной работы в аспекте формирования национального самосознания.

Кроме того, когнитивный уровень предполагает, что слушатели по завершении курсовой подготовки демонстрируют понимание важности и необходимости, готовность к пересмотру подходов к реализации воспитательной работы с ориентацией на развитие национального самосознания.

3. Третий уровень результатов – *деятельностный*.

Слушатели курсов видят потенциал преобразования собственной профессиональной деятельности, содержания воспитательной работы с ориентацией на формирование национального самосознания.

В ходе выполнения заданий, самостоятельной работы слушатели демонстрируют обновление в планировании, выборе форм и содержания воспитательной работы с ориентацией на развитие национального самосознания.

Отсрочено результаты на данном уровне возможно отследить непосредственно на месте работы: пересмотр содержания планирования воспитательной работы и её реализация с ориентацией на развитие национального самосознания.

Глобально овладение педагогами и специалистами по воспитательной работе теоретическими знаниями и практическими умениями в области формирования национального самосознания влечет за собой обновление подходов к планированию и реализации воспитательной работы. При этом деятельность по формированию национального самосознания потенциально может полностью заменить существующую систему воспитательной работы, поскольку она носит глобальный и универсальный характер и, по сути, охватывает все составляющие воспитания, отвечающие современным требованиям жизнедеятельности как на уровне отдельно взятой личности, так и на уровне всего государства.

Литература

1. Статья Главы государства «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания». – Астана, 2017.
2. Курбаналиев Б.Б. Научно-теоретические и методологические основы формирования специалиста XXI века: монография. – Алматы, 2000, 147 с.
3. Аубакирова Р. Ж. Профессионально-педагогические качества учителя как условия успешности его профессиональной деятельности // Высшая школа Казахстана. – 2006, №5, С.12-18.
4. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – М., 2004. – 144 с.
5. Жампеисова К. К. Воспитательный процесс как составная часть целостного педагогического процесса // Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки». – 2017, № 2(54).
6. Шалтаева М.Н. Программа повышения профессиональной компетентности педагогов и специалистов по воспитательной работе по формированию национального самосознания: магистерский проект на соискание степени магистра социальных знаний. – Усть-Каменогорск, 2018. – 192 с.

Христофорова В.К.
(*Республика Казахстан, г. Алматы,*
Академия «Кайнар»)

ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ, НРАВСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА

Задачей данной части исследования является доказательство предположения о том, что социально-педагогическая запущенность как определенная внутренняя позиция личности, обуславливающая неразвитость субъективных свойств личности, ее низкую активность, отрицательно влияет на нравственное самосознание и поведение подростков. Анализ взаимосвязи субъективных свойств личности и нравственного самосознания проводился посредством корреляционного анализа данных всей выборки по методу Пирсона. Исходя из общего числа испытуемых, принимавших участие в исследовании, были определены достоверные значения корреляционных коэффициентов: 0,27 при $p < 0.001$; 0,021 при $p < 0.01$, 0,16 при $p < 0.05$. В приложении 3 представлены результаты расчетов.

Из полученных данных следует, что – Субъектные свойства самосознания тесно связаны с уровнем развития морально-нравственного сознания и способности личности к самосознанию. Эти

свойства обеспечиваются деятельностными и альтруистическими установками, смысложизненными ориентациями, а так же ценностями духовного удовлетворения, обучения и общественной жизни. Чем выше уровень субъектности самосознания тем в большей степени поведение личности строится на основе интериоризированных нравственных стандартах.- Субъектные свойства общения тесно связаны системой ценностных ориентаций, нравственной воспитанностью, смысложизненными ориентациями и устремленностью в будущее на фоне позитивного и бережного отношения к собственной личности. Эти свойства обеспечиваются ориентацией на цель, процесс и результат жизнедеятельности, ценностями саморазвития, престижа, достижений и креативности. Чем выше уровень субъектности в данном аспекте, тем выше самоинтерес и самопринятие.- Субъектные свойства деятельности тесно связаны как с уровнем развития морально-нравственного сознания и смысложизненными ориентациями личности, так и с системой ценностей. Данные свойства обеспечиваются положительным самоотношением и стремлением к утверждению собственной индивидуальности. Отрицательные корреляты с ценностями профессиональной жизни и ценностей активных социальных контактов на наш взгляд отражают специфику кризисных проявлений подросткового возраста.

В целом полученные эмпирические результаты позволяют выстроить структуру субъектности в подростковом возрасте. Первая ее составляющая – это морально-нравственное сознание, вторая составляющая- смысложизненные ориентации, третья составляющая – это ценности, четвертая – самопринятие, и пятая – социально-психологические установки.

Проведенный на предыдущем этапе корреляционный анализ позволил выделить наиболее значимые связи показателей нравственного самосознания с компонентной структурой внутренней позиции личности. Факторизация проводилась по 54-м переменным, характеризующим нравственное самосознание в выборках подростков, отнесенным и не отнесенным к состоянию социально-педагогической запущенности.

Обработка проводилась с использованием среднестатистического пакета Statistica 6.0. Вращение проводилось методом Варимакс с нормализацией Кайзера. Полученные результаты представлены в приложении 4,5.

В группе подростков, отнесенных к состоянию нормы в структуре субъектной позиции личности выявлены 7 факторов, совокупный процент дисперсии которых составляет 65,1%.

1 фактор обозначен нами как «Собственные смыслы». Значимые веса в нем имеют 26 показателей, связанных со смысложизненными ориентациями, самоинтересом, аутосимпатией, саморуководством и самопониманием. Интересно, что в данном факторе общечеловеческие ценности и волевой контроль поведения представлены отрицательными корреляциями. Мы связываем данный факт с существующим в подростковом возрасте разрывом между нравственным сознанием и поведением.

2 фактор обозначен нами как «Присвоенные ценности». Значимые веса в нем имеют 21 показатель. Отличием данного фактора от предыдущего является представленность в нем общечеловеческих ценностей положительными корреляциями. В остальном значимые веса данного фактора так же как и в предыдущем связаны со смысложизненными ориентациями, самоинтересом и самопониманием.

3 фактор обозначен нами как «Поиск нового нравственного опыта» Значимые веса в нем имеют 10 показателей, связанных со склонностями к отклоняющемуся поведению на фоне адекватности нравственных оценок. Этот фактор на наш взгляд отражает некое поведенческое экспериментирование в переходном возрасте, связанное со стремлением быть как все.

4 фактор обозначен нами как «Самоанализ недостатков». Значимые веса в нем имеют 7 показателей, связанных с отрицанием морально-нравственных норм. Однако в отличие от подобного фактора в ситуации социально-педагогической запущенности, здесь это состояние сопровождается стремлением к самосохранению и самоинтересом.

5 фактор обозначен нами как «Победа своих возможностей». Значимые веса в нем имеют 5 показателей, связанных с морально-нравственными оценками, неуверенностью, нечувствительностью к отношению и оценкам других, склонностью к аддиктивному поведению.

6 фактор обозначен нами как « Ответственность за себя». Значимые веса в нем имеют 4 показателя, связанные с представлением как о хозяине жизни, внутренней борьбой и сомнениями.

7 фактор обозначен нами как «Служение другим». Значимые веса в нем имеют 6 показателей, связанных с альтруистической установкой, самопониманием сочетанием с отрицательными коррелятами в интегральном чувстве Я, самоуверенности и эгоистической установке.

В группе подростков, отнесенным к социально и педагогически запущенным в объективной позиции личности выявлены 6 факторов, совокупный процент дисперсии которых составляет 71,4 %.

1 фактор обозначен нами как «Объективные ценности». Значимые веса в нем имеют 18 показателей, связанных с общечеловеческими ценностями при затруднениях с формированием ценностей при затруднениях сформированием ценностного отношения, социально желательным поведением, эгоизмом, низким уровнем интегральности собственного Я и неуважением к собственной личности.

2 фактор обозначен нами как «Пассивная морализация». Значимые веса в нем имеют 13 показателей, связанных с моральным сознанием, нравственной воспитанностью, воспитанностью в себе и стремлением к самосохранению.

3 Фактор обозначен нами как «Принятие себя плохого». Значимые веса в нем имеют 8 показателей, связанных с интересом к собственной личности, волевым контролем эмоциональных реакций, установками на процесс и результат деятельности, при недостаточной этической рефлексии и нравственной воспитанности.

4 фактор обозначен нами как «Девиантное поведение». Значимые веса в нем имеют 7 показателей, связанных с неприятием себя, отсутствием симпатии к себе, самообвинением и склонностями к различного рода отклонениями в поведении.

5 фактор обозначен нами как «Пассивная сознательность». Значимые веса в нем имеют 7 показателей, связанных с пониманием морально-нравственной неприемлемости определенного поведения в обществе, установками на социальную желательность поведения, самопонимания и саморуководства при отсутствия интереса к собственной личности и игнорировании отношения других.

6 фактор обозначен нами как «Самоутверждение любой ценой». Значимые веса в нем имеют 6 показателей, связанных с ценностью собственной индивидуальности, социально-психологическими установками и самооправданием.

Сравнительный анализ показал, что факторы нравственного самосознания подростков в норме связаны с активной субъектной позицией личности: присвоенные нравственные ценности, собственные нравственные смыслы, поиск нового нравственного опыта, самоанализ недостатков, проба своих возможностей, осознанная ответственность за себя, служение другим.

У социально и педагогически запущенных подростков, наоборот, просматривается влияние пассивной объектной позиции личности- это объективные нравственные ценности, неличностная морализация, принятие себя плохого, самоутверждение любой ценой, девиантное поведение, пассивная сознательность.

Итак, социально-педагогическая запущенность обуславливает снижения уровня развития субъектных свойств личности подростка, что формирует их объектную позицию в жизни. В свою очередь, данная личностная позиция влияет на нравственное самосознание и поведение запущенных подростков. У них более выражены отклонения в нравственном самосознании и поведения.

Литература

1. Ерасов, Б.С. Социальная культурология. - М., 1997.
2. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения).М. Академия, 2003.
3. Кондратьев М.Ю. Девиантное поведение подростков. М., 2005.
4. Личко А.Е., Попов Ю.В. Делинквентное поведение, алкоголизм и токсикомании у подростков. М., 1988.
5. Макарычева Г.И. Коррекция социально и педагогически запущенных подростков.Тренинги для подростков и их родителей. СПб, Речь, 2007.
6. Мардхаев Л.В. Социальная педагогика, учебник М., Гардарики,2005.269 стр.
7. Кон И.С. Каким они себя видят? М.,1975г.
8. Кон И.С. Открытие «Я». М, 1978г.
9. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. М.,Политиздат 1982г.

ОПТИМИЗАЦИЯ И НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ БОЛЬНЫХ СО ЗЛОКАЧЕСТВЕННЫМИ НОВООБРАЗОВАНИЯМИ

Самоубийство входит в десятку ведущих причин смерти. Профилактика суицидального поведения является важной социальной задачей, осуществить которую возможно только при объединении усилий множества специалистов. К сожалению, среди медицинских работников бытует мнение, что диагностика и предотвращение суицидального поведения относятся исключительно к компетенции психиатров и психотерапевтов. При этом, согласно мировой статистике более 60% людей, покончивших с собой, никогда ранее не обращались к психиатрам до суицида. В связи с этим важным направлением профилактики суицидов является раннее выявление суицидального риска.

Наибольшей вероятности развития суицидальных тенденций подвержены больные распространенными формами злокачественных новообразований, в лечении которых возможности противоопухолевой терапии практически исчерпаны.

Практическое отсутствие специальных работ в этой области привело к тому, что до настоящего времени остаются неизученными клинические формы и структура суицидального поведения пациентов онкологических клиник, не исследованы конституционально-биологические и социальные факторы риска суицида. Недостаточно полно освещены и требуют дополнительного исследования преморбидные характерологические особенности больных, структура семьи и типы взаимоотношений [1,48 с.]. Всестороннего рассмотрения требуют вопросы влияния соматических проявлений злокачественного роста, среди которых большое значение имеют хроническая боль, эндогенная (раковая) интоксикация, проявления метастатических и других процессов [2,77-79 с.]. Более углубленному исследованию подлежат психические расстройства у больных, их структура, связь с суицидальной активностью и факторами антисуицидального барьера.

В нашей стране не проводился комплексный анализ суицидального поведения пациентов с онкологическими заболеваниями. Количество реализованных попыток суицида, как в ранней, так и в поздней стадиях онкологического заболевания точно неизвестны. Считается, что риск самоубийства среди больных раком в два-четыре раза выше, чем у здоровых людей того же пола и возраста. Вместе с тем, ряд зарубежных авторов отмечают, что сообщения о фактической частоте попыток суицида среди онкологических больных не точны, и подчеркивают, что, видимо, она значительно выше, чем цифры, приводимые в медицинской литературе.

Суицидальный риск остается высоким на всех этапах лечения и реабилитации больных, но он значительно возрастает в течение первого-второго года после установления диагноза. Большинство самоубийств совершается в интервале 3-5 месяцев после выявления злокачественного новообразования, обычно вскоре после выписки из клиники.

Высокий риск самоубийства в течение первого года, после установления диагноза, может быть приписан информации относительно обнаружения опухоли, а также трудностями социально-психологической адаптации у многих больных.

Таким образом, оптимизация и научное обоснование профилактики и лечения суицидального поведения больных со злокачественными новообразованиями на ранних стадиях опухолевого процесса, является актуальной задачей и позволит предотвратить суицидальные действия данной категории больных.

Рост и падение числа самоубийств в Казахстане сменяли друг друга из года в год, и только в последние пару лет специалистам удалось добиться незначительного их снижения, внедрив специальные программы. Тем не менее число суицидов и их попыток все еще велико и вызывает опасения.

По данным краткой аналитики, в 2016 году в Казахстане увеличились суициды на 5,5% (3942 против 3735) и незначительно уменьшились попытки суицидов на 2,1% (с 6047 до 5922) [3].

В текущем году, при сравнении показателей за 1-ый квартал 2018 года, уже отмечается снижение суицидов на 8,7% (с 931 до 850), а попытки снизились на 35,4% (с 1563 до 1010).

Как правило, основные причины суицидов остаются *неизвестны*, за 2016 год таких 1756 суицидов. Точные причины известны только более чем по 700 фактам:

- из-за одиночества с чувством отверженности – 175 случаев;
- из-за тяжелого материального положения — 124;
- конфликтные отношения с родственниками – 117;
- из-за конфликтов с супругом – 114;
- *тяжелые заболевания* – 110;
- из-за развода 89;
- неблагоприятные жилищные условия – 49.

Больше всех суицид совершают лица в возрасте 35-44 лет – 899 (в 2015 г. – 775), из них мужчины – 755 (в 2015 — 652) и женщины – 144 (в 2015 — 123).

В нашей стране онкологическая служба не ведёт статистики по пациентам, покончившим жизнь самоубийством.

Возникающие проблемы во время поздних стадий заболевания остаются важными проблемами, которые сейчас решаются оказанием паллиативной помощи и социально-психологической поддержки. Во всех медицинских организациях, оказывающих онкологическую помощь, согласно штатному расписанию, предусмотрены психологи и социальные работники, которые оказывают психологическую поддержку не только больным, но и родственникам.

Несмотря на успехи в лечении злокачественных новообразований, сочетанное массивное действие психогенных и соматогенных факторов у больных ведет к развитию психических нарушений, различающихся как по клиническим проявлениям, так и по степени выраженности [4, 611-616 с.]. Преобладающая у таких больных тревожно-депрессивная симптоматика может явиться основой формирования суицидального поведения, а отдельных больных привести к самоубийству [5, 256 с.].

Причины суицидального поведения среди лиц, страдающих онкологическими заболеваниями

1. Расстройства здоровья, сопровождаемые тягостными и труднопереносимыми болезненными переживаниями. Хронический болевой синдром. Наличие выраженной астенизации психоэмоциональной сферы.

2. Нозогении: фатальный характер диагноза. Недостаточная или недостоверная информация относительно своего заболевания. Отсутствие гарантий против возникновения рецидивов.

3. Наличие определенных биохимических нарушений в организме.

Одним из важным детерминантным фактором самоубийства является хроническая боль, так как на стадии генерализации опухоли от 80 до 94% пациентов страдают от боли, требующей назначения системной фармакотерапии [6, 24-27 с.]. Несмотря на широкое внедрение в практику программ по терапии боли, в настоящее время, онкологические пациенты практически не получают никакого болеутоляющего лечения. Это может быть связано с недостатками диагностических и лечебных мероприятий, проводимых врачом и средним медицинским персоналом [7, 234с.], а также с нежеланием больных сообщить о наличии боли или применять анальгетики. Последний момент часто не учитывается, тем не менее, часть пациентов, даже при наличии умеренных и сильных болей, мотивируют отказ от приема болеутоляющих средств опасением привыкания к лекарственным препаратам [8, 256 с.]. Между тем, коррекция хронического болевого синдрома является важным условием поддержания качества жизни у онкологических пациентов и профилактике нарушений психического статуса.

Большинство лиц, нуждающихся в психотерапевтической и психиатрической помощи, оказываются вне поля зрения специалистов. В целом, медицинская помощь инкурабельным пациентам в большинстве случаев ограничивается лишь контролем проявлений опухолевого роста и не определяет их социально-психологической реадaptации. Это обосновывает необходимость более углубленного исследования суицидального поведения больных распространенными формами злокачественных новообразований.

Таким образом, оптимизация и научное обоснование профилактики суицидального поведения больных со злокачественными новообразованиями на ранних стадиях опухолевого процесса, является актуальной задачей и позволит предотвратить суицидальные действия данной категории больных, что отразится на качестве и продолжительности жизни онкопациентов.

Литература:

1. Зотов П.Б. Суицидальное поведение больных распространенным раком (этиопатогенез, клинические формы, оптимизация паллиативной помощи) // Автореф. дисс.... докт. мед. наук. - Томск, 2005, С.48

2. Зотов П.Б. Хроническая боль среди факторов суицидальной активности онкологических больных // Вестник Российского онкологического научного центра им. Н.Н. Блохина. - 2004. - № 3. - С. 77-79.
3. Статистические данные по суицидам в Казахстане и мире - ibirzha.kz
4. Allebeck P., Bolund C., Ringback G. Increased suicide rate in cancer patient. A cohort study based on the Swedish Cancer-Environment Register // J. Clin. Epidemiol. - 1989. - Vol. 42, № 7. - P. 611-616.
5. Смулевич А.Б. Депрессии в общей медицине: руководство для врачей. - М.: МИА, 2001, С.256
6. Зотов П.Б., Терентьева З.М. Новые подходы к системе учета суицидальных действий онкологических больных: результаты многоцентрового исследования // Паллиативная медицина и реабилитация. - 2007. - №4. - С. 24-27.
7. Arhcroft J. Physician-assisted suicide and the prescription of narcotics // Heschache. - 2002. -Vol. 42, № 3. - P. 234
8. Смулевич А.Б. Депрессии в общей медицине: руководство для врачей. - М.: МИА, 2001. С.256

2 секция. ТҰЛҒАНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТЫ РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

2 секция. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ДУХОВНОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ

2 section. PSYCHOLOGICAL HEALTH AND PSYCHOLOGICAL WELL- BEING OF THE INDIVIDUAL AS A FACTOR OF SPIRITUAL REBIRTH

*Абеуова И.А., Караева Т.Н.
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,
Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті)*

МЕКТЕПТЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТ – БАЛАЛАР ДЕНСАУЛЫҒЫНЫҢ ҚЫЗМЕТІ

Білім беру жүйесінде мектептегі психологиялық көмек қызметі (В.В.Бурмистрова, 1999) неғұрлым дамытылғаны болып есептелінетіні белгілі. Кейінгі кездері білім беру жүйесі – психологиялық білім мен технологияларды пайдаланушылардың, психологиялық қызметке тапсырыс берушілердің негізгілерінің бірі болып табылады [1, 3 б]. Білім берудегі психологиялық қызмет мүмкіндіктерінің тиімділігіне қанағаттанбаушылық осы қызметті *жобалау парадигмасы* ұстанымы тұрғысынан жетілдіруді зерттеуге итермеледі.

Білім берудегі психологиялық қызметті зерттеулердің негізіне мына жағдайлар алынды (И.В.Дубровина, 1997):

1. Білім берудегі психологиялық қызмет – төртқұраушысының – ғылыми, қолданбалы, практикалық және ұйымдастырушылық бірлігі ретіндегі интегралды құбылыс.

2. Білім берудегі психологиялық қызмет іс-әрекетінің басты мақсаты – мектепке дейінгі және мектеп жасындағылардың психологиялық денсаулығының жағдайларын қамтамасыз ету [1, 19 б].

Психологиялық қызмет дәстүрлі түрде педагогикалық психологияның теориялық-қолданбалы бағыты ретінде дамыды. Оның тарихи алғышарттары бар. Біріншіден, кеңестік кезеңдегі психологиялық қызметтің идеологиясын анықтайтын психология, өзінің психологиялық практикасын құрған жоқ. Екіншіден, психологиялық қызмет негізінен оқушыларға міндетті білім беруге (балалардың оқу әрекетіне бағытталған) бағдарланған еді. Психологиялық қызмет негізінен білім беруді ғылыми-әдістемелік тұрғыдан қамтамасыз ету ретінде болды, сондықтан да көбінесе «Мектептегі психологиялық қызмет» деп аталынып жүрді.

Қолданбалы іс-әрекеттің маңыздылығын жоққа шығармай, оқу-тәрбиелік процестерді ғылыми-әдістемелік сүйемелдеудің біржақтылығы, психология саласының білім беруге толыққанды интеграциялауын шектейтінін және біліктіліктегі дисбалансты туғызатынын айта кетейік. Осындай теориялық-қолданбалы модельдің аясында психологиялық қызметтің практикалық аспектісі төмендетілді, тіпті өте төмен деңгейде болды. Педагогикалық психология педагогика мен психология, педагог пен психологтың арасында «бір жақты қозғалысты» орнатты. Теориялық-қолданбалы модельдің субъектілері – білім беру теоретигі ретіндегі психолог (ғылым-кеңес беруші) пен психологиялық білімді қолданушы және практик ретіндегі педагог. Кейінгі жылдары қалыптасқан жаңа кәсіби генерация – білім берудегі практикалық психологтар, бұл модельден тыс қалып қойды. Практикалық психологтарға «инженер-жобалаушы», ал шын мәнінде, психологиялық ғылым мен педагогикалық практиканың арасындағы делдалдық функциясы берілді. Білім беру материалдық өндірістің дәлме-дәл аналогы болса, бұл сызба әбден дұрыс болар еді. Бірақ олай емес қой. Тіптен, психологиялық қызметтің балалардың денсаулығына бағытталуы мамандардың тек теориялық сауаттылығын ғана емес, шынайы өмірлік жағдайларға тікелей кіріктілуінде қажет етеді. Психолог үшін кіріктірілудің табиғи тәсілі психологиялық практика болып табылады.

Көптеген психологиялық-педагогикалық жаңалықтармен қаруланған, бірақ дербес практикалық жұмыстан шеттетілген психолог, еріксізден не ақыл үйретуші сарапшы, әдіскер, педагогикалық іс-әрекеттің сапасын тексеруші («педагог үстінен қараушы») немесе қақтығыстар мен төтенше жағдайларды шешетін оқу тәрбие процесінің («педагогқа бағынушы») қолбаласы, болмашы қолдаушысы ретінде болады.

Нәтижесінде педагогтар мен психологтар тиімді түрде бірлесіп әрекет ете алмайды. Кей жағдайларда өзара келіспеушіліктер ынтымақтасушылықтан басым түсіп жатады. Мұндай диспозиция екі маманның біліктіліктерінің теңсіздігінен қақтығыс тудырады. Білім беру мекемесінде қызмет ететін психолог, психологиялық практикасыз кәсіби өзін-өзі айқындалуында да қиындықтарға тап болады. Педагог пен психолог арасындағы «тілдік барьер» дейқын. Е.В.Бурмистрова білім беруде қызмет жасайтын психолог пен педагогтың қызметтік міндеттерін сәйкестендіріп, психологтың кәсіби білгірлігінің аясын айқындау қажет деп ойлайды.

Қазіргі кездегі білім берудегі психологиялық қызметтің тарихи алғышарттары мен ерекшеліктерін талдау маңызды және өзара байланысты төрт шектеуді бөліп алуға мүмкіндік берді:

1. Тиімді бірлестік әлеуетін шектейтін педагогтар мен психологтардың кәсіби іс-әрекеттерінің ортақ пәндік-теориялық негіздерінің айқындалмауы;

2. «Біржақтылықтан» (біліктілік теңсіздігінен, біреулер екіншілерін «сүйемелдеуде») көрінетін психологиялық қызметтің теориялық-қолданбалы моделінде біліктіліктің теңгерімсіздігі, соның салдарынан – қақтығыстың тууы;

3. Білім беруде психология саласының практикалық әлеуетінің сұранымсыздығы, қызметтің практикалық аспектісі дамуының төменгі деңгейі;

4. Психологиялық қызмет құрылымында білім беру аспектісін елемеушілік.

Іс-әрекеттің ғылыми-әдістемелік бағытын сақтай отырып, аталмыш шектеулерді алып тастайтын және білім берудегі психологиялық қызметтің үйлесімділігін қамтамасыз ететін модельді анықтаудың өзектілігі айқын.

Кез келген білім беру моделі өз құрылымына психологиялық көмек қызметтерін басы бүтін кіріктіруге, педагог пен психологтың үйлесімділігіне дұрыс ықпал ететін тиімді түрде тұрақты қызмет етуі мен дамуының алғышарттарын қамтамасыз етуге мүмкіндік бермейді.

Қазіргі кездегі мәдени әлеуметтік білім беру жағдайында оның жаңа бейнесі – *білім берудің жаңа бейнесі* қалыптасуда. Білім берудің жаңа бейнесінің мәні мен мақсаты – шынмәнінде адамның жалпы, тектік қабілеттерін дамытуы, оның іс-әрекет пен ойлаудың әмбебап тәсілдерін игеруі.

Қазіргі психотерапиядағы психологиялық парадигма, нақты мәдени-тарихи контекстегі психологиялық көмектің құндылық-мағыналы бағдарлары мен тағайындалуын анықтайтын практикаға бағдарланған философия, психотехниканың әдіснамасы болып табылады. Қалыпты мен ауытқушылықтың ара қатынасы туралы жалпы түсінік негізінде денсаулық психологиясы психологиялық практиканың өзіндік ерекшелікті пәнін ұсынады, психогигиеналық және реабилитациялық (қалпына келтіру) психологиялық-педагогикалық бағдарламалар психотерапевттік технологияларды қамтиды[3, 21 б].

Психологтың білім беру субъектілерімен өзара әрекетінің проблемді-жобалық формалары, неғұрлым тиімді екені белгелі болды. Бұл жағдайда іс-әрекеттің екі бағыты: практикалық психология (білім беру практикасын нормалау мен жетілдіру, жан және рухани асептикасының режимін қолдау және бақылау мақсатындағы – «психологиялық инжинеринг») және психологиялық практика (нақты адамға психологиялық көмек көрсету) қамтылады.

«Денсаулық» категориясы жеке-даралықпен өзара байланысты: денсаулық күйі әрдайым жеке-даралы және әрбір нақты жағдайда арнайы талдауды қажет ететін интра, интер – және экстрасубъективті ықпалдардың факторларының жиынтығымен шартталған. Психологиялық практиканың өзектілігі осымен түсіндіріледі. Ұсынылған модельдің ерекшеліктері, біріншіден, психологтың дербес практиканы іске асыру құқығын мойындау, екіншіден педагогтар мен психологтардың кәсіби кооперациясының шынайы мүмкіндіктерін нақтылау болып табылады.

Педагогика мен психология арасындағы «екі жақты қозғалысты», *педагог пен психолог арасындағы біліктілік* паритетті орнатуда, біз, білім берудегі *психологиялық қызметті дамытудың маңызды алғышарты* деп санаймыз. Қызметті дамытудың басым бағыттарының бірі – оның практикалық аспектісін жобалау болып табылады. Психологтың дербестілік құқығын иемденуі мен өз бетінше практикамен айналысу мүмкіндігін қамтамасыз ету, білім беру саласындағы психологқа мұғалім, тәрбиеші, бапкер, тәлімгермен тең шамалас және тең жауапкершілікті фигура болу мүмкіндігін ұсынады.

Әрине, психологтың осындай жұмысқа дайындығының деңгейін анықтамайынша практикамен айналысуға рұқсат беруге болмайтыны айқын. Психологтарды білім беру саласындағы дербес практикалық іс-әрекетке дайындау жүйесі жеткілікті түрде жасалынбағанын және негізінде жақсартуды қажет ететіндігін айта кетейік. Біздің ойымызша психологиялық қызмет – психологиялық қызметтің квинтэссенциясы, оның байланыстырушы үзбесі ретіндегі бесінші – білімберушілік аспектімен толықтырылғанда ғана бүтінділік қасиетіне ие болады. Білім берушілік құраушысының функциясы, психологиялық қызмет пен жоғары оқу орындарының тұрақты, өзара байытатын байланыстарын іске асыру. Мұндай байланыстар, психологтардың кәсібиленуінің сапасы мен пара-

парлығын, мамандардың өзіндік кәсіби іс-әрекетке енуінің мәдениетін қамтамасыз етеді. Дәл осы кәсіби дайындық саласында (психологтарды да педагогтарды да) психологиялық қызметтің ғылыми аспектісінің алдыңғы қатарлы жетістіктері белсендірілген болуы керек. Сонда ғана олар қызмет алушыларға тезірек жетеді. Бұл психологиялық миссионерліктен әлдеқай да әдепті де, тиімді де

Психологиялық практика да, білім беру практикасы сияқты теориялық өңдеу мен мағыналы дамуды қажет етеді. Біз алдымен ортақ және маңызды екі сұраққа жауап беруіміз керек:

1. Білім берудегі психологиялық практиканың мәні туралы біз не айта аламыз? Яғни, оның *өзіндік ерекшеліктерін айқындау, проблемалы өрісінің шегін* анықтау, психологиялық-педагогикалық және психотерапевттік әдістердің қайсысы психологиялық көмек қызметінің міндеттеріне пара-пар және жарамды екенін анықтау қажет.

2. Балалардың психологиялық денсаулығын қамтамасыз ететін шарттар туралы жауапты білім беру субъектілерінің (педагог, психолог, ата-аналар) өзара әрекеттесуі туралы не айтуға болады? Практикалық психологтар мен педагогтардың кәсіби қатынастарын оңтайластыру мәселесі әлі де өзекті болып қала беруде. Мәселенің нәзіктігі – маманның білім берушілік те, психологиялық та практиканы іске асырудағы қалыпты тұлғалық қызығушылығымен байланысты. Біз, психологтар мен педагогтардың кәсіби іс-әрекетіндегі жалпы және арнаулының принципі түрде шектелуін енгізуді қажет деп таптық. Психологиялық көмек қызметі жағдайында, бұл – *трансбіліктілік* пен *практикалық* аспектілерін анықтаудан көрінді, трансбіліктілік дегеніміз – таза психологиялық, педагогикалық, медициналық ерекшеліктер шегінен бөлек кәсіби іс-әрекеттің іргелес салалары мамандарының бірлесуі негізінде іске асырылуы жемісті болатын неғұрлым ортақ кәсіби мақсаттар мен функциялардың түйісуі. Әрине мұндай бірлесудің мақсаты – балалардың психологиялық денсаулығы екені күмәнсіз. Трансбіліктілік аспект психолог, педагог және дәрігерлердің кәсіби бірлесуінің негіздері, құрылымы және сияптарының бәрін қамтиды; білім берушілік және терапевттік практиканың комплементарлығы мен субординациясының, білім беру мекемелерінді істейтін мамандардың ынтымақтастығы мәселелерін қозғайды; психологиялық-дәрігерлік-педагогикалық консилиум формасының өндірілуі мен дамуын болжалдайды.

Практикалық аспект шын мәніндегі психологиялық практикаға тиістінің бәрін қамтиды.

Әдебиеттер

1. Бурмистрова Е.В. Проектиро психолога в образовании. Автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М.,-1999.
2. Дубровина И.В., Прихожан А.М. Положение о школьной психологической службе // Вопросы психологии 1985, № 2.
3. Каган В.Е. Психология и психотерапия: гуманизация и интеграция // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М., 1997

*Абкенова А.Т., Аманова Ж.Ш.
(Республика Казахстан г. Астана)
Автономная Организация Образования
«Назарбаев Интеллектуальные школы»*

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА РАЗВИТИЕ БЛАГОПОЛУЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Благополучие, счастье, благоприятная среда в школе – эти понятия не являются инновационными идеями. Еще Аристотель рассматривал счастье как конечную цель образования [1,87с.].

В тоже время многие школы больше сфокусированы на достижениях, дисциплине, академических навыках, и рейтингах, которые, конечно важны, но не менее важной целью образования должны быть благополучие и поддержка психического здоровья всех участников образовательного процесса.

Давайте разберем, что такое благополучие. Как можно создать благоприятную образовательную среду. Существует много определений и моделей благополучия. Например, согласно Эрику Аллардту [2, 82 с.], благополучие – это состояние, в котором человек может удовлетворить свои основные потребности:

- Иметь
- Любить
- Быть

Где «иметь» относится к материальным условиям, «любить» – это потребность принадлежать другим людям, группам других людей и образовывать социальные группы, и «быть» – это потребность в личностном росте, интеграции в обществе и жизнь в гармонии с природой. На основе этой модели

благополучия была предложена концептуальная модель благополучия в школе, которая разделена на 4 компонента:

- Условия в школе (иметь)
- Социальные отношения (любить)
- Средства для самореализации (быть)
- Статус здоровья (здоровье)

Каждая категория содержит несколько аспектов школьной жизни.

Такой проект как «Счастливые школы» запущенный в июне 2014 года в странах Азиатско-Тихоокеанского региона в целях содействия благосостоянию учеников и целостного развития в школах выделяет похожие параметры благополучной школы:

- Люди (отношения, позитивные учитель, ученик и родитель, ценности, условия труда и т.д);
- Процесс (разумная рабочая нагрузка, сотрудничество, свобода, креативность, психологическое благополучие и т.д);
- Школа (безопасная среда, позитивное оформление школы, здоровье, позитивная дисциплина и т.д) [3].

На развитие благополучия в школе влияют как внутренние процессы, происходящие в школе, так и внешние. Тут можно рассмотреть теорию УриБронфенбреннера[4]. Он призывал не рассматривать ребенка как изолированный организм, а попытаться понять его в контексте его естественного окружения. Так, он выделяет 4 системы, которые связаны между собой:

- Микросистема
- Мезосистема
- Экзосистема
- Макросистема.

Микросистема – это комплекс отношений между человеком и средой, включающей самого человека. То есть, это могут быть дом, школа, игровая площадка. Мезосистема – совокупность микросистем, влияющих друг на друга. Так, это может быть школа и семья. Экзосистема – более широкие, более отдаленные виды условий, которые влияют на ребенка, даже когда он не вступает в физический контакт с ними. Это могут быть СМИ, местные органы власти, торговля и промышленность. Макросистема – преобладающие институциональные паттерны культуры, такие как экономическая, социальная, образовательная и политическая системы, конкретными проявлениями которых являются микро-, мезо- и экзосистемы. То есть, это жизненные ценности, законы и традиции культуры, которые обладают способностью воздействовать на все другие уровни. Например, Финляндия является одной из стран с самым высоким уровнем грамотности в мире – в среднем на одного жителя приходится 18 книг из библиотеки. Опрос, проведенный среди людей от 20 до 74 лет в 2008-2015 годах показал, что Финляндия является второй самой читающей страной в Европейском союзе – в среднем финны уделяют чтению по 12 минут в день [5].

Еще одним примером того, как макросистема влияет на мезосистему – школу, является система образования Японии, которая культурно-исторически ориентирована на формирование и воспитание исполнителей, послушных функционеров. В школах действуют строгие правила – ученики средней школы обязаны носить школьную форму, им разрешены только определенные виды причесок, их учат маршировать, у них очень большая нагрузка. Это связано с культурной значимостью гаманав Японии, понятия Дзен Буддизма, которое означает терпение. Ученики должны развивать это качество в течение школьной жизни, особенно в преддверии их вступительных экзаменов, когда они должны учиться особенно усердно.

Значимость гамана сказывается и на таком аспекте благополучия, как условия в школе. Так, несмотря на экстремальные колебания температуры в стране, в школах Японии, кроме школ северного региона, нет отопления и кондиционеров. И очевидно, что это не из-за нехватки финансовых средств, так как большинство школ имеют бассейны, а для воспитания гамана. Зимой девочки должны одевать носочки и юбки и тонкие рубашки и джемпера, в то время как учителям разрешается приходить в пальто [6].

Влияет макросистема и на такой важный компонент благополучия в школе, как отношения, на котором мы остановимся подробнее. Например, Герт Хофстеде выделил четыре независимых измерения культуры: дистанция власти, индивидуализм/коллективизм, маскулинность/фемининность, избегание неопределенности [7].

Такое измерение, как дистанция власти, отражает специфику отношений зависимости в культуре. Это характеристика существующей в обществе социальной иерархии и отношение членов общества к ней. Двумя полюсами этой шкалы является высокая и низкая дистанция власти. К культурам с низкой дистанцией власти относятся, например, Германия, Швеция, Финляндия, Австрия, с высокой – Индия,

Китай, Россия. Например, в культуре с высокой дистанцией власти могут перекрывать дороги, если проезжает какой-то высокопоставленный чиновник, а культуре с низкой дистанцией власти это будет неприлично. В культуре с низкой дистанцией власти чиновники или руководители не будут подчеркивать дистанцию с подчиненными, а в культуре с высокой дистанцией власти – будут ожидать проявления уважения. Разница в дистанции власти очень ярко проявляется и отношениях между учителями и учениками:

Высокая дистанция власти

- Дети должны уважительно относиться к родителям и старшим.
- Родители учат детей послушанию.
- Дети могут задавать вопросы, но ответы не обсуждаются.
- Вся инициатива принадлежит учителю.
- Основной акцент в системе образования делается на университете.
- Основной добродетелью считается уважение к учителю.
- Ученики проявляют почтение к учителю.
- Не разрешается публично возражать учителю, критиковать учителя.
- Существует образец независимости старших и вышестоящих, который пронизывает все человеческие контакты.
- Уроком руководит учитель; ученикам разрешается говорить, когда их спросят.
- В центре учебного процесса находится учитель, учебный материал преподносится как личное знание учителя.
- Учителя / воспитатели воплощают собой модели для подражания.

Низкая дистанция власти

- Уважение нужно зарабатывать, оно не зависит от статуса.
- С раннего возраста поощряется независимость.
- Детей побуждают самовыражаться и высказывать собственные идеи.
- Учителя ждут инициативы детей.
- Основной акцент в системе образования делается на средней школе.
- Отношения не зависят от статуса.
- Ученики общаются с учителями на равных.
- Ученики имеют право возражать; ученики дискутируют/спорят с учителем, высказывают критику и разные мнения.
- Существует идеал личной независимости, который трансформируется в потребность в свободе.
- Ученики вмешиваются в учебный процесс, задают вопросы если не поняли что-либо.
- Центром урока является ученик. Преподаются факты, существующие независимо от отдельных учителей.
- Учителя/воспитатели являются партнерами по учебному процессу.

Казахстан относится к странам с высокой дистанцией власти. Об этом говорят и результаты проведенного Институтом общественной политики социологического исследования по теме: «Система ценностных ориентаций в современном казахстанском обществе» выявлено, что значительная часть казахстанцев считают особенно важными для воспитания детей «уважение к пожилым» (48,1%) и «терпимость и уважение к другим людям»(46,4%) [8].

То есть, учитель в Казахстане обладает большими знаниями и властью и это воспринимается априори.

Известный психолог-девелопменталист Гордон Ньюфелд рассматривает отношения «учитель-ученик» в контексте привязанности. Он утверждает, дети подвержены влиянию лишь тех взрослых, к которым у них есть чувство привязанности. Если же дети не привязаны к взрослым, которые их учат или воспитывают, в ответ на воздействие со стороны этих людей у детей включаются два защитных инстинкта – застенчивость и сопротивление. То есть, дети не готовы общаться, вступать в контакт с теми, к кому не привязаны. Более того, они могут перечить, огрызаться людям, с которыми не чувствуют эмоциональной связи [9].

Ветеран педагогики Джеймс Комер также уверена в том, что «никакое серьезное обучение не начинается без отношений» [10].

Таким образом, хорошие отношения между учащимися и учителями имеют важные, долгосрочные и позитивные последствия для академического и социального развития учащихся. И при обучении сегодня мы не можем просто полагаться на культурные особенности.

Американская ассоциация психологов дает следующие рекомендации для улучшения отношений «учитель-ученик» [11].

- Прилагайте усилия, чтобы узнать каждого учащегося в вашем классе. Всегда называйте их по их именам, узнавайте информацию об их интересах и старайтесь понять, что им нужно для успеха в школе.
- Прилагайте усилия, чтобы уделить время каждому учащемуся, особенно так называемым трудным или застенчивым детям. Это поможет вам установить более позитивные отношения с ними.
- Имейте в виду, что вы даете учащимся как явные, так и неявные сообщения. То есть вы должны показать своим ученикам, что вы хотите, чтобы они хорошо учились в школе не только словом, но и делом.
- Создавайте позитивный климат в своем классе, сосредоточив внимание не только на улучшении ваших отношений со своими учениками, но и на улучшении отношений между вашими учениками. Помните, что учащиеся моделируют ваше поведение, хотят они этого или нет.
- Учащиеся замечают методы, которые вы используете для управления эмоциями и часто будут применять их. Они замечают позитивные стратегии, такие как глубокий вдох или разговоры о ваших разочарованиях. Точно так же они замечают и негативные стратегии, такие как крики на учеников или критика или неуважительные шутки о коллегах.

Литература

1. Kristjánsson, K. Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles? // Educational Psychologist. – 2012, №47(2), pp. 86-105
2. Konu, A., Rimpela, M. Well-being in schools: a conceptual model // Health promotion international. – 2002, № 17(1), pp. 79-87
3. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Happy Schools! A framework for learner well-being in the Asia-Pacific. – 2016
4. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. – Санкт-Петербург: Питер. – 2012, 816 с.
5. Jezard, A. These are the European countries that read the most // World economic forum. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2018/05/chart-of-the-day-where-europeans-read-the-most-and-least/>
6. Grehan, L. Clever Lands. – United Kingdom: Clays Ltd. – 2016, 308 p.
7. Hofstede, G. Cultural differences in teaching and learning // International Journal of Intercultural Relations. – 1986, № 10, pp. 301-320
8. Центр Изучения Общественного Мнения. Система ценностных ориентаций в современном казахстанском обществе. – 2015
9. Neufeld, G. The key to well-being in children in youth: why children need to be raised by their families which, in turn, need to be supported by society and the state. – Brussels. – 2012
10. Pierson, R. Every kid needs a champion. – TED Talks Education. – 2013
11. Rimm-Kaufman, S., Sandilos, L. Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning // American Psychological Association. URL: <https://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>

*Алдабергенов Н.А., Хон Н.Н., Рогалева Л.Н.
(Республика Казахстан, г. Алматы,
Учреждение «Университет «Туран»)*

РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАЗАХСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СЛОЖИВШИХСЯ УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МИРА

В современную эпоху своего развития, Казахстан встречается с ежедневными совершенствованиями инновационных технологий в сфере науки, коммуникации, образования, воспитания и т.д. Новый технологический уклад современного мира, меняет наши взгляды на многие вещи, в том числе и на то, как мы работаем, реализуем гражданские права и воспитываем своих детей.

Сегодня, когда в обществе имеются глубокие и стремительные изменения в сфере новых технологий, экономики и социальных явлений, мы вступаем в эпоху Четвертой промышленной революции. И эта революция, диктует человечеству новый уровень развития, а качество жизни становится наиболее важным индикатором, определяющим конкурентоспособность личности на рынке услуг. Об этом говорит Президент Республики Казахстан – Н.А. Назарбаев в своем послании народу Казахстана от 10 января 2018 года [1].

С обострением глобальных проблем человечества, проблема современного человека в настоящее время приобретает особый смысл. Сложившаяся обстановка современного мира требует усиления внимания как к человечеству в целом, так и к человеку в частности. Соответственно, первостепенное значение придается вопросу устойчивости человека к современным реалиям жизни, о чем свидетельствуют исследования ученых: Леонтьева Д.А., Рассказовой Е.И., Александровой Л.А. [2], Рогалева Л.Н. Из зарубежных ученых проблеме жизнестойкости личности посвятили свои исследования, такие ученые как: Kobasa S.C., Maddi S.R., Golby J., Sheard M., Khoshaba D., Sansone S., Wiebe D., Morgan C. [3,4,5].

Огромные образовательные, социальные и профессиональные возможности по своему уникальны и для молодого поколения Казахстана, а именно для его первого поколения молодежи, которая достигла совершеннолетия в независимой стране. Казахская молодежь сейчас, как никогда раньше, имеет доступ к колоссальному количеству всевозможных данных, к большим объемам информации, ей предоставлен широкий спектр возможностей, от знакомств с новыми людьми и поиска информации до заключения сделок и общения с клиентами, поэтому, она всячески старается овладеть знаниями, различными иностранными языками, профессиями. Ежегодно, тысячи студентов из Казахстана обучаются в лучших университетах мира. Это время молодых, энергичных и талантливых людей и перед ними открыты уникальные возможности.

Но, наряду с такими новыми возможностями появляются новые вызовы и риски, которые молодые люди не всегда могут принять и готовы ответить на них.

Социально-экономические и социально-культурные изменения различных динамично развивающихся систем в обществе, а также наличие таких проблем как, религиозный экстремизм, национальный шовинизм, молодежная субкультура, негативное влияние экологии, кризисные явления в системе образования, требует от молодежи умения прогнозировать, как ближайшее будущее, так и отдаленные перспективы с целью предупреждения и преодоления различных факторов риска. Возникают, такие риски при взаимодействии личности, у которой не сформированы жизнеустойчивые позиции со средой, и приводят их к негативному восприятию ситуации и как следствие к негативному поведению. А негативное поведение и поступки молодых людей, служат исходной базой для совершения ими преступлений, и имеет относительную распространенность, так как связано с нарушениями установленных обществом норм. Среди таких явлений можно назвать: безработицу, пьянство, возбуждение национальной, расовой и религиозной вражды, наркомания, токсикомания, половые извращения и т.д.

Нравственные, религиозные и правовые нарушения со стороны молодежи, их семейные, карьерные и другие проблемы, которые имеет молодое поколение на сегодня, являются результатом отрицательно сформированного жизнелюбия и не сформированного в свое время такого свойства личности, как жизнестойкость. Поэтому, внешние и внутренние проблемы, существующие на сегодняшний день в республике, могут приносить неопределенность в жизнь и деятельность вступающих в общественные отношения молодых людей, а это в свою очередь угрожает позитивности в процессе формирования жизнестойкости и жизнелюбия молодого поколения. Человек, который научился и знает, как действовать вопреки не только внешним, но и внутренним препятствиям, и умеет преодолевать жизненные ситуации во имя ценностей, достижение которых он сделал своей целью, раскрывая в себе скрытые способности и талант, становится победителем над обстоятельствами.

Меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность, и не снижать при этом успешность деятельности американские ученые Suzanne C. Kobasa и Salvatore R. Maddi назвали словом «*hardiness*», которое впоследствии было переведено на русский язык Александровой Л.А. как «жизнестойкость». Д. Леонтьев и Е. Рассказова определяют жизнестойкость, как систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром [2, 3 с.].

Согласно исследованиям данных авторов, жизнестойкость – помогает молодому человеку оставаться активным и препятствует негативным последствиям стресса, и состоит из трех «С» компонентов – challenge (принятие риска), commitment (вовлеченность) и control (контроль).

Люди, с высокими показателями по шкале challenge (принятие риска), умеют принимать сложившиеся обстоятельства как возможность к росту, умеют извлекать пользу даже от стрессовых ситуации, умеют учиться как на своих успехах, так и неудачах, принимают саму жизнь как вызов, считая что удовлетворение может быть достигнуто только путем превращения стрессовых ситуации в возможности личностного, профессионального роста.

Высокие показатели по шкале commitment (вовлеченность), свидетельствует о приверженности, вовлеченности человека в процессы происходящие с ним или вокруг него. Для таких людей важно не быть отрешенными и отчужденными.

И третья шкала – control (контроль), дает информацию об умении человека контролировать ситуацию, независимо от того, насколько негативным на данный момент является ситуация. Люди с высокими показателями по данной шкале, считают пустой тратой времени, погружаться в беспомощность и пассивность.

Исследования Suzanne C. Kobasa и Salvatore R. Maddi показали значимость компонентов жизнестойкости в предотвращении стрессогенных расстройств и системный, синергический характер их взаимодействия между собой, при котором суммарный эффект превышает сумму эффектов каждого компонента в отдельности, то есть исследования выявили, что при низкой выраженности всех трех компонентов жизнестойкости подверженность различным заболеваниям оказалась равна 92,5 %, при

высоком уровне одного из компонентов — 71,8 %, при высоком уровне двух компонентов — 57,7 %, и при высоком уровне всех трех компонентов — 7,7%.

Важность жизнестойкости, так же была обнаружена в сфере спорта и в настоящее время активно исследуется психологами спорта. Так, футболисты с высоким уровнем жизнестойкости: эффективнее справляются со стрессом, сообщают о более стимулирующей интерпретации тревоги [6,7], демонстрируют лучшее периферическое зрение [8], обладают большей способностью справляться с профессиональным выгоранием [8]. Также, жизнестойкость связывают с меньшей затратой времени на восстановление сил после получения спортивной травмы. Уровень жизнестойкости обладает большой прогностической силой – у мужской баскетбольной команды уровень жизнестойкости измеренный перед соревнованиями и женской сборной США по синхронному плаванию перед Олимпийскими играми в 2000 году он позволил предсказать шесть из семи индексов превосходства по Унесталю [8,9]. Гольби, Шеард и Лавалле установили, что уровень жизнестойкости увеличивается с ростом спортивной карьеры, так, у профессиональных игроков в регби международного класса уровень выше, чем у игроков, которые играют на региональном, городском или клубном уровне [10].

В целом, чем выше показатели жизнестойкости спортсмена, тем более эмоционально устойчивым он является, демонстрируя способность к самоактуализации даже при продолжительном стрессе, находя творческие решения даже в сложных ситуациях. Чем ниже уровень жизнестойкости, тем больше спортсмен испытывает сложности в преодолении стрессовых ситуаций.

Согласно Д.А. Леонтьеву и Е.И. Рассказовой, развитие жизнестойкости решающим образом зависит от отношений родителей с ребенком. Компоненты жизнестойкости в основном развиваются в детстве, но с помощью психологических тренингов их можно развивать и подростковым и молодом возрасте [2, 6 с.].

В частности, для развития компонента участия принципиально важно принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей. Для развития компонента контроля важна поддержка инициативы ребенка, его стремления справляться с задачами все возрастающей сложности на грани своих возможностей. Для развития принятия риска важно богатство впечатлений, изменчивость и неоднородность среды [2, 6 с.].

Показатели жизнестойкости должны быть высокими по всем трем параметрам, а иначе, например, высокие показатели по одной лишь шкале – контроль, свидетельствует о желании людей только контролировать ситуацию не будучи вовлеченным в процесс, и не желании принимать вызов. В таком случае, люди часто проявляют нетерпение, раздражительность, им свойственна самоизоляция, когда усилия по контролю терпят неудачу, их ожидают горькие страдания. Это близко к шаблону поведения типа А, со всеми его физическими, умственными и социальными уязвимостями. Такие люди эгоистичны и уязвимы. В такой ориентации содержаться много трудностей.

Если показатели по шкале – вовлеченность высокие, при низком двух других шкалах, то такие личности растворяются в социуме, потеряв свою индивидуальность. Они полностью поглощены событиями, которые происходят вокруг них и забывают о себе. Данное качество, также мало связано с жизнестойкостью.

Наконец, люди, которые, хотя и находятся в сложном положении, но одновременно умеют контролировать и вовлечены в происходящие вокруг них процессы, при этом имеют низкие показатели по третьей шкале – принятию риска, часто ищут новых приключений, новых ощущений, при этом не имеют сил для претворения своих идей в жизнь. Поэтому, они часто участвуют в случайных и рискованных играх, которые могут приносить мимолетные чувства и волнения. Данное качество, тоже, мало чем связано с жизнестойкостью.

Сочетание всех трех компонентов, в итоге дает качество личности, которое называется жизнестойкостью. Люди, одновременно сильные в 3 «С»: 1 – способны смотреть на жизнь, как на постоянно меняющееся явление, которое провоцирует их на изучение нового и изменение ситуации к лучшему; 2 – способны принимать вызовы, считая, что только через эти процессы можно достичь развития, они могут работать над выполнением поставленной задачи, набираться опыта, достигать цели; 3 – умеют контролировать и себя и ситуацию.

Весьма очевидным является тезис, что развитие жизнестойкости – это путь к здоровью; – путь к умению управлять собой в различных ситуациях, пониманию и контролю своих состояний: физических, экономических, психологических и т.д.; – это путь к социальному развитию, за счет вовлеченности в процессы стремительных изменений, модернизации, урбанизации; – путь к проявлению стойкости в неопределенных и нестабильных экономических, социо-культурных, психологических ситуациях; – путь к умению принимать риски и вызовы, получать удовольствие от собственной деятельности. Для людей имеющих высокий уровень жизнестойкости характерны такие системные качества, как самоконтроль, инициативность, целеустремленность, ответственность, выдержка, настойчивость, оценка результатов деятельности, умение планировать, мотивация на успех и оптимизм.

Обратной стороной жизнестойкости являются, отрицание или избегание решения проблем, излишние траты, увлечение азартными играми, наркомания и т.д.

Как и в науке на смену старой парадигмы приходит новая, более реально соответствующая парадигма, так и завтра Казахстаном будет управлять новое поколение. Поэтому, Казахстан нуждается в победителях, которые обеспечат уверенное будущее и процветание его народа, обеспечив ему достойное место в глобальной семье народов.

И именно поэтому, в настоящих условиях промышленной революции и международной интеграции становится актуальной проблема разработки методов психологической диагностики и развития жизнестойкости казахстанской молодежи и формирования у них жизнестойких позиции.

Таким образом, жизнестойкость – это качество личности, которую можно и нужно целенаправленно развивать. Однако, до настоящего времени в казахстанской науке внимание данной проблеме уделяется недостаточно. То есть, проблема по развитию жизнестойкости казахстанской молодежи является актуальной.

Литература

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана – «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» от 31 января 2017 г.
2. Леонтьев Д. А. Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости [Текст]/метод. руководство. М.: Смысл, 2006.
3. Maddi S., Kobasa S. The Hardy Executive: Health under Stress. Homewood (IL): Dow Jones-Irwin, 1984.
4. Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness // Encyclopedia of Mental Health / H.S. Friedman (Ed.). San Diego CA: Academic Press, 1998 b. P. 323-335.
5. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment, 1994. – Oct. – Vol. 63. – N 2. – P. 265–274.
6. Maddi, S. R. (2006a). Building an integrated positive psychology. Journal of Positive Psychology, 1, 226-229.
7. Goss, J. (1994). Hardiness and mood disturbances in swimmers while overtraining. Journal of Sport and Exercise Psychology, 16, 135-149.
8. Hanton, S., Evans, L., & Neil, R. (2003). Hardiness and the competitive trait anxiety response. Anxiety, Stress, and Coping, 16, 167-184.
9. Ford, I. W., Eklund, R. C., & Gordon, S. (2000). An examination of psychosocial variables moderating the relationship between life stress and injury time-loss among athletes of a high standard. Journal of Sports Sciences, 18, 301-312.
10. Maddi, S. R., & Hess, M. J. (1992). Personality hardiness and success in basketball. International Journal of Sport Psychology, 23, 360-368.

*Аманбай А.Ж., Сахиева Ф.А., Жолдасбеков А.А
(Республика Қазақстан, қ. Шымкент,
М. Әуезов атындағы
Оңтүстік Қазақстан Мемлекеттік Университеті)*

СТУДЕНТТЕРДІҢ РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІК ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫНА ЖАЛПЫ ТҮСІНІК

Қазақстан Республикасының зияткерлік, дене бітімі және рухани дамыған азаматын қалыптастыру көзделген, сонымен қатар жастардың бойында белсенді азаматтық ұстанымды, әлеуметтік жауапкершілікті, отансүйгіштік сезімді жоғары адамгершілік және көшбасшылық қасиеттерді қалыптастыру міндеттері де айқындалған [1, 58б.]. Жеке тұлға мен қоғам капиталының жандануы адам өмірінің негізгі өзегі болып саналатын адамгершілік, ұқыптылық, ар мен намыс, парыз және жауапкершілік, игілікті іс тәрізді жалпы адамзаттық қасиеттерді шынайы түрде талап етеді. Осыған орай қазіргі қоғамның мақсаты жалпы адами құндылықтарды қалыптастыру болғандықтан, бұл мәселе өзінің әлі де болса көкейкестілігін тоқтатпайды. Ұрпақтың бойында рухани адамгершілік құндылықтарды қалыптастыру мәселесі барлық кезеңдерде де көкейкестілігін жоғалтпай, үнемі педагогика ғылымдарының зерттеу объектісі болды. Оның тиімді үлгілерін ұрпақ тәрбиесінде пайдалану қажеттілігі мен теориялық-педагогикалық негіздері көптеген ғалымдардың, философтардың еңбектерінен орын алды: Аристотель, Платон, Сократ, алыс және жақын шетел педагогтары: Я.А.Коменский, Ж.Ж.Руссо, К.Д.Ушинский, В.А.Сухомлинский, А.С.Макаренко, И.П.Подласый, И.Ф.Харламов, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, Ж.Намазбаева, Қ.Б.Жарықбаев және т.б. Ұлттық құндылықтарды Әл-Фараби, Ж.Баласағұн, М.Қашқари тәрізді қазақ даласының ойшылдары, Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин, А.Құнанбаев тәрізді ағартушылары, М.Жұмабаев, Ш.Құдайбердиев, М.Дулатов, А.Байтұрсынов тәрізді ХХ ғ. педагог-ағартушылары да өз еңбектерінде қарастырған. Сонымен қатар бұл мәселе философтар мен мәдениеттанушылардың еңбектерінен орын алған: С.Торайғыров, Ә.Нысанбаев, Д.Кішібеков, Ғ.Есім, Т.Ғабитов, т.б. [2,251б]. Еліміздің бірқатар ғалым-педагогтары адамның адами табиғаты, адамгершілік қасиеттері, адамгершілік болмысы, тәрбиесі, құндылықтары жөнінде де маңызы зерттеулер жүргізген: Т.Т.Тәжібаев, Қ.Б.Бержанов, Ғ.А.Уманов, А.П.Сейтешев, Қ.Б.Жарықбаев, С.Қалиев, С.А.Ұзақбаева, Р.К.Төлеубекова, А.Н.Ильцова, А.А.Калюжный, А.А.Бейсембаева, Г.К.Нұрғалиева, Г.Т.Хайруллин, Б.Ы.Мұқанова, Т.С.Сламбекова және т.б. [3:48б, 4: 105 б].

Қазіргі ұрпақ тәрбиесіндегі басты мәселе орта арнаулы оқу орындарындағы студенттердің рухани дамыту. Рухани-адамгершілік қасиеттерді дамыту үшін балалардың бойына кішкентай кезінен бастап ең маңызды адамдық сапаларды, жалпыадамзаттық құндылықтарды қалыптастыру қажет. Рухани бай адам ең алдымен ең әділ, мейірімді және қанағатшыл болады. Қазақ қоғамының өмір сүру салтында рухани құндылықтарды жоғары бағалау, өскелең ұрпақты соған баулу дәстүрге айналған.

XXI ғасырдағы адамның руханилығы, оның шығармашылық интеллектісі, жаңалықтарға ашықтығы қоғамның негізгі капиталы ретінде бағаланады. Жаңа ғасыр жастарының білім мен біліктілігін, дағдысы мен шеберлігін, адамгершілік қадір-қасиеттерін, дүниетанымдық көзқарастарын, салауаттылық дағдыларын, жағымды мінез-құлық нормаларын рухани-адамгершілік құндылықтар арқылы қалыптастыру – үлкен қажеттілік екендігі ҚР білім беру саласындағы ресминормативтік құжаттардың бәрінің негізіне салынған. Атап айтқанда, Қазақстан Республикасының Білім туралы Заңында «әрбір адамның зияткерлік дамуы, психикалық-физиологиялық және жеке ерекшеліктері ескеріле отырып, халықтың барлық деңгейдегі білімге қолжетімділігі, білім берудің зайырлы, гуманистік және дамытушылық сипаты, азаматтық құндылықтардың, адам өмірі мен денсаулығының, жеке адамның еркін дамуының басымдығы, жеке адамның білімдарлығын ынталандыру және дарындылығын дамыту мәселелері» айрықша атап көрсетілген [4,1046].

Белгілі философ Н.Бердяев: «Рух-сүйіспеншілікте, қайырымдылықта, жанашырлықта, әділеттілікте, шығармашылықта, еркіндікте, борышта т.б көрініс табады» деген.

Рухани-адамгершілік құндылықтар адамзат пайда болған кезден бастап адам санасына еніп дамып отырды десек те болады. Себебі рухани – адамгершілік құндылық адамның өзіне, қоршаған әлеуметтік ортаға бір – біріне деген қарым – қатынасы, өмір сүру салты, даму деңгейін бейнелейтін құрлымдық элемент. Рухани құндылықтың сапасы жан дүниесінің дамуы, сана сезімінің деңгейі білімділігі, өнерлілігі, ақылдылығы, мәдениеттілігі т.б. көптеген сапалары арқылы өлшенетін болса, адамгершілік құндылық адамның адами қасиеті, бір-біріне деген қайырымдылық көрсетуі, мейірімділік сезімі, іс-әрекеттегі адалдығы, әділдігі, өмір сүру салтындағы туыстық, достық қарым-қатынасымен бірігу идеясымен ерекшеленеді. Ал құндылықтық қатынас әрқашан да субъектінің бойында белгілі бір эмоцияларды – қуану, сүйсіну, таңдану, табыну т.б. қамтып дүниетаным ықпалымен қалыптасып келген. Оның ішінде ең жоғарғысы – қасиеттерге табыну бала кезден, ана сүтімен бірге, өзінің ана тілі арқылы, мораль негіздері ретінде, өз тарихын, мәдениетін, әдет-ғұрыптары мен салт-дәстүрлерін игеру нәтижесінде орнығып, кезеңге сай дамып отырды.

«Жалпыадамзаттық құндылықтар – халықтың түрлі діннің, әрқилы дәуірдің рухани мақсаттарын жақындастырытын құбылыс. Сол себепті де жалпыадамзаттық деп аталып XX ғасырдың аяғында адам құқығы жайлы Біріккен Ұлттар Ұйымының құжатында өз көрнісін тапты. Жалпыадамзаттық бұл әрбір адам, оның еркіндігі мен адамдық деген ажырамас та пәк кіршіксіз құқығы. Тұлға құндылығы – жалпыадамзаттың рухани негізі». Руханилық ғасырлар бойғы адамзат тарихымен бірге келе жатқан халық мұрасы. Әрбір ұлттың дербес, өзіндік мүддесі үшін адамзаттық мәдени құндылықтардың өзіндік орны бар. Ұлттық құндылықтар ұрпақ болмысының, қалыптасуының негізі, ұлт мәдениетінің іргетасы. Мәдени құндылық әр елдің өзіндік салт дәстүрі мен тұрмыстық өмірін сақтап отыруы [2:2486,3:526].

Университетте рухани-адамгершілік білім беру жобасын енгізу бойынша стратегиялық жоспарға сәйкес, негізгі бағыттар анықталған:

- Оқу іс-әрекетіндегі жалпы рухани-адамзаттық құндылықтар интеграциясы;
- Университетте сабақтан тыс іс-әрекет кезіндегі жалпы рухани-адамзаттық құндылықтар интеграциясы;
- Біртұтас педагогикалық үдерістегі рухани-адамгершілік білім беру интеграциясы;
- Университетте білім беру үдерісінде рухани-адамгершілік әдістерін қолдануды талдау;
- Университеттегі моральдік-психологиялық ахуалды (махаббат, сенім, шығармашылық шабыттанду атмосферасы) жақсарту [5,256].

Қорытындылай келе дәстүрлі дініміздің, әр бір ұлттың ерекшеліктерін ескеріп, салт-дәстүрімізбен құндылықтарымыздың озығын негіздей отырып, қоғамға оң көзқарасты тәлім ұсыну әр бір азаматтардың міндеті екенін ұмытпауымыз керек. Сол үшін бабалардан келе жатқан рухани-адамгершілік құндылық мәдениетімізді әрі қарай жалғастыруымыз керек.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011 – 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Астана, 2011.
2. Назарбаева С.А. Өмір әдебі. Алматы. 2001. – 96 б.
3. Жарықбаев Қ.Б. Қазақ тәлім-тәрбиесі. Алматы, 1995.
4. Сламбекова Т.С. Қазақ халқының моральдық-этикалық дәстүрлері. Монография, Семей, 2010, – 220 бет
5. Қазақ мәдениеті. Энциклопедиялық анықтамалық. Алматы: «Аруна Ltd» ЖШС, 2005.

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ КӨПЭТНИКАЛЫҚ ҰЛТТАРДЫҢ ЭТНОМӘДЕНИЕТІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Ел Президенті Н.Ә.Назарбаевтың, Қазақстан халқы Ассамблеясын құру идеясын алғаш рет 1992 жылы Тәуелсіздіктің бірінші жылына арнаған Қазақстан халқының бірінші форумында жариялады. Мұндай институтты құру қажеттілігі саяси тұрғыдан, сондай-ақ жаңадан құрылған, тәуелсіз, полиэтносты, поликонфессиялық мемлекеттің тұрақты дамуы тұрғысынан туындағаны түсінікті жағдай еді. Аталған бастама мәдениет аралық диалогты нығайтудың жаңа кезеңінің негізін қалап, этносаралық қатынастарды дамыту мәселелерін жоғары деңгейде шешуге мүмкіндік жасайтын әлемдік тәжірибедегі тың бағыт болуда. Соған орай, Қазақстан халқы 27-жылдық тарихында этносаралық толеранттылық және қоғамдық келісімнің, қазақстандық үлгісі қалыптасты. Осы жылдар ішінде Қазақстан халқы Ассамблеясының институционалдық құрылымы нығайып, қоғамды ұйыстырушы әлеуеті толықты, ол халық дипломатиясының маңызды күретамырына айналды [1].

Қазақстан Республикасының Конституциялық орган болып қалыптасты, бұл оның ерекше мәртебесін айқындайды. Қазақстандағы түрлі халық өкілдерін, еліміздегі барлық этностарды ортақ мақсатқа ұйыстыра, біріктіре отырып, республикадағы тұрақтылықты сақтау мен ел дамуының мақсатына айтулы үлес қосып келеді. Қазақстанда этностық немесе діни ерекшелігіне қарамастан әрбір азаматтың Конституциясымен кепілдік берілген азаматтық құқықтары мен еркіндігін толығымен қолданылатын этносаралық және конфессияаралық келісімнің айрықша үлгісін қалыптастырды. Қазақстанның көпэтностық бай кеңістігінде сенім, келісім мен өзара түсіністік үлгісі орнады. Бүгінде Республикада Қазақстан этностарының мәдениеттері, тілдері, дәстүрлерінің дамуына қажетті барлық жағдай жасалған.

Қазақстан Республикасы Қазақстандағы көпэтникалық ұлттардың этномәдениетін қалыптастыруда барлық халықтардың мәдени мұраларын сақтап, мәдениеттердің теңдігін және әрбір халықтың өз мәдени ерекшелігін орнықтыру, сақтау және дамыту құқығын қамтамасыз етеді. Кез келген ұлттық мәдениеттің міндеті, байланыстарды үзбей, қайта оларды көбейтіп кеңейту, өркендетіп дамыту, этномәдениет деген ұғымның ауқымы, өте кең деп айтуға болады.

Халықтық тәрбие бұл ғасырлар бойы сараланып, жұртшылықтың ой-арманы мен тіршілік тынысы мен шаруашылық кәсібімен, отбасылық, қоғамдық, ұлттық тәлім-тәрбиемен тығыз байланыста өмірге келіп ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып жеткен тарихи және мәдени мұра, сондықтан балаға осындай асыл қасиеттерімізге құрметпен қарауына тәрбиенің үлкен маңызы бар. Қазіргі кезде оқу-тәрбие процесінде этнопсихология мен этнопедагогиканы пайдалану жан-жақты өріс алуда. Халқымыздың атадан балаға ғасырлар бойы жинақталған мол тәжірибесі жастар арасындағы міндеттер мен тәсілдерді олардың бір-бірімен байланыстырылуында. Бұрын қазақ халқы бала тәрбиесінде ата-анасы ғана тәрбиелеп қоймаған бүкіл ауыл болып тәрбиелеген, мысал: үлкен кісілерге сәлем бермей алдын кесіп өтуші болма деген сияқты сөздерді айтып, үйретіп отырған.

Этнопсихология мен этнопедагогика көп арналы, қыр-сыры мол күрделі ғылым, ол ұлттық өмірге немқұралы қарайтын жас ұрпақты қазақтың рухани, материалдық мәдениетін толық меңгерген, тарихын, әдет-ғұрпын, салт-дәстүрін, тәлім-тәрбиесін, адамгершілік қасиеттерін бойына сіңіріп, ұлтын сүйетін азамат болып өсуін қамтамаыз етіп, қолынан келгенше дұрыс бағыт беретін ғылым.

Қазақ халқының ұлттық психологиясы мен халық педагогикасы тәрбиенің бастауы және қайнар бұлағы, ол тәрбие жөніндегі халықтың білімі мен тәжірибесі. Ежелгі ойшыл ғалымдардың ойлары бүгінгі зерттеулерде жалғасын тауып келеді. Қазақстан Республикасы бойынша этнопсихология мен этнопедагогиканың және философия ғылымдарының алатын орны ерекше оның тарихи даму жолын ғылыми тұрғыдан қарастырған мәнін, мақсатын, мазмұнын, методологиялық негізін ашуға елеулі үлес қосқан көрнекті ғалымдар: Қ.Б.Жарықбаев, С.Қалиев ғалымдардан тәрбие мен оқыту жұмысы халықпен бірге өсіп, бірге дамығандығын сан ғасырлар бойы халықпен қатар жасап, оның ұзақ үлгілерін келер ұрпаққа мирас етіп келе жатқанын білеміз [2, 3].

Этномәдениеттің ұлттық этникалық қызметі, кез-келген адамның іс-әрекеті соған сәйкес мәдениет пен ұйымдастырылып іске асырылады, бұл адамдардың біріккен тобына да қатысты. Егер ол топты реттейтін нормативтік құндылықтары болмаса, олар іс-әрекетін іске асыра алмайды.

Қоғамдағы барлық этносқа тән бір ортақ мәдениет идеясы этностың өзіндік территориялық қайталанбайтындығымен мәдениеттілігімен ерекшеленеді. Осыған байланысты «этникалық мәдениет» деген ұғым туады. Яғни кез-келген этностың басқа этностардан айырмашылығы оның орналасқан территориясына қалыптасқан мәдениет ерекшелігімен байланысты. Сонымен этномәдениет ұғымын,

жастарға еліміздің және әлемнің барлық халықтары туралы, тарихы мен мәдениеті туралы білімін кеңейту, халықтармен қарым-қатынас жасауға тәрбиелеу, ол халықтардың жан-жақты терең білімді, этникалық мәдениеттер диалогында өзін еркін сезінетін, ұлттық құндылықтарды саналы түрде меңгерген жеке тұлға ғана этномәдениетті танымдық білім модельіне негіз бола алады.

Ұлттық мәдениет қоғам мүшелерінің тарихи-әлеуметтік қалыптасуының артықшылығы мен ерекшелігін өз бойына жинап қалыптастырған этнос өкілі. Ұлттық мәдениетте адамдар (этностар) өз қоғамының территориясын, халқын, жалпы ұлттық тілін, ұлттық дәстүрлері мен тарихын, ұлттық символдарын құрметтейтін, мақтанышпен насихаттайтын тұлға. Ұлттық мәдениет автономиялық бөліну мен не этномәдени сипатпен ерекшеленеді. Мысалы: тіл – «әр-тіл» тек бір ұлтқа ғана тән, яғни ол әр ұлтқа ғана тән ерекшелік. Ал, көпұлтты этникалық мәдениет, халық мәдениетінің өзіндік ерекше элементтерінің құрылымы, ол көпұлтты этностардың этномәдени және өмір сүру іс-әрекетімен тығыз байланыста болады.

Жастарды әлеуметтік өмірге бейімдеуде көпмәдени білім берудің мақсаты ұлттық сана-сезімді, өз халқының тарихына, қоршаған ортаға, мәдениетіне біртұтас көзқарас қалыптастыру. Жастардың этномәдени білімге қызығушылығын жүзеге асыру білімнің ұлттық негізін – ана тілінің, этникалық мәдениеттің басымдылығын, білімнің түрлері мен мекемелердің вариативтілігін, білімдік қызметтің жалпыға ортақтығын, үздіксіз білім жүйесінің жариялылығын нығайтып, дамытқанда ғана мүмкін болады.

Этномәдени білім, қазіргі қоғам мен адамзат дамуының интенсивті жаһандану кезеңіндегі өзекті мәселелердің бірі. Этномәдени тұлға тәрбиесі, ұлттық тәрбие саласындағы қазақстандық мектеп модельін жасау және елімізге сай азамат тәрбиесі туралы: «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға, дамытуға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау» – деп жазылған. Қоғамның демократиялық және жалпы адамзаттық құндылықтарға бағдар алуы үшін отаншылдық пен азаматтықтың, тарихи ойлауы мен мәдени тұрғыдағы кең көзқарастың, қоршаған әлемге және өз қызметіне белсенді шығармашылық қатынасын арнайы бағыттап, жүйелі түрде қалыптастыруға баулу. Қазақстан көпэтникалық ұлттардың этномәдениетін, қазақ халқының топтастырушы рөлін арқау ете отырып, патриотизм, Қазақстан халқының азаматтық және рухани мәдениетіне ортақтығы негізінде қазақстандық азаматтық бірегейлікті және бәсекеге қабілетті ұлтты қалыптастыру процесінде Қазақстан Республикасында этносаралық келісімді қамтамасыз етуге ат салысу болып табылады. Қазіргі кезеңдегі керегі, мәдени көзқарасы кең, өз мемлекетінің отаншыл азаматы негізінде қалыптасқан, кәсіби қызмет атқара алатын маман тәрбиелеу. Этномәдениеттендіру идеясы Қазақстан Республикасындағы үздіксіз жүзеге асуы үшін ережелер қажет болады, олар: этностар мен мәдениет теориясының әдіснамалық негізі, олардың өзара байланысы арқылы заңдар мен заңдылықтарды, ұстанымдарды, тіл, психикалық болмыс, ұлттық мінез-құлық пен өзіндік сананы, әдептілік ерекшеліктерді танытатын тәрбиелік әдістері. Жастар тұлғасын қазіргі өмірдегі құндылықтарға, бағдарлау арқылы адамзат қоғамының жалпы мәдени жетістіктерінің жиынтығын игеретін мәдениеттік, танымдық білім беру. Ұлттық мәдениетті білім мазмұны мен көпэтникалық ұлттардың мәдениетін қалыптастыру. Жастарды отаншылдық пен өз халқымызға тән намысқойлық дәстүрінде тәрбиелеу. Қазақстан этностарының барлығына тән тарихи және мәдени дәстүрлерді жалғастыруға ұмтылысын қалыптастыру. Жастардың ана тілді, төл тарихы мен әдебиетін, ұлттық сана-сезімді жаңғыртудың, халық мәртебесін көтерудің дереккөзі ретінде оқып үйренуге бейімдеу.

Көпэтникалық жағдайдағы этномәдени жүйе мен ұлттық мәдениетті, оның дәстүрлері мен ерекшеліктерін нығайтып қалыптастырудағы Қазақстан Республикасы «Этномәдени білім беру тұжырымдамасында» жас ұрпақты ұлттық құндылықтар арқылы ұлтжанды етіп тәрбиелеу қажеттілігі ерекше аталып көрсетілсе, Білім туралы Заңда – «Білім беру мекемелерінде тәрбиелік бағдарламалар этномәдени элементтерімен толықтырылады», – деп нақты анықталған. Халықтың ғасырлар бойы жинақтаған рухани және материалдық мәдениетінің қосындысынан этномәдени білім мазмұны шығады. Халықтың рухани мәдениеті – оның тілі болып табылады. Ауызша поэтикалық шығармашылығы, білімі, музыкалық шығармашылығы, салттары, дәстүрі, діні, ойындары, мерекелері құрайды. Ал материалдық мәдениетіне оның еңбек құралдары, халықтың кәсібі, киімдері, тұтыну құралдары, тұрмыстық заттары, қолданбалы өнері жатады. Мәдениет дегеніміз адамның ойлауы, өзіне де, сондай-ақ, айналасындағыларға да талдау жасай білу қабілеті.

Адамдарды ізгілікті, ақылды, моральдық міндеттемелерді мойнына алатын, сыншыл жанға айналдыратын да мәдениет болып табылады. Кең мағынасында алғанда мәдениет қоғамды немесе әлеуметтік топты, ұлт пен көпэтникалық ұлттардың этномәдениетін сипаттайтын рухани және материалдық, ақыл-ойының айқын аңғарылатын белгілерінің жиынтығы. Кез- келген мәдениет өзіндік ерекшелігі бар және теңдесі жоқ қазыналардың қоймасы болып табылады.

Ал этномәдениет дегеніміз ұлттың, халықтың өз дәстүрі мен рухани бейнесі арқылы танылатын халықтық мәдениет.

Этномәдени білім, қазіргі жастардың білімінің маңызды құрамдас бөлігі болуы тиіс. Ол жастардың когнитивтік, гносеологиялық, анализдік-синтездік және сезімдік тұрғыда білім алуына ықпал етеді. Этномәдени білімнің мақсаты, қоғамдағы адамдар мен басқа этнос өкілдерін өзгермелі өмір сүре білуге үйрету, жеке бастың когнитивтік, ақпараттық, мәдени дамуына ықпал ету. Этномәдени білімнің міндеттері: жастардың әлеуметтік мәдениет пен Қазақстанның мәдени ландшафтының байлығы жөнінде түсінігін қалыптастыру; білімдегі құндылықтар мен тұтастық мәселесін алға тарту; тұлғалардың өзара әрекеттестік тетіктерін жасау, адамдар арасындағы мәдениет диалогы және олардың мәдениет, өнер объектілерімен тарихи перспективалы әрекеттестігі. Жастардың этникалық ерекшелігі, тәрбиенің ұлттық жүйесі негізінде этнос субъектісін қалыптастыру.

Жастарға білім беріп, тәрбиелеп, үйретіп, дамытудың қайнар көзі, қазақ халқының мәдени тарихи дәстүрінің бүкіл адамзат мәдениеті мен диалектикалық бірлігінде. Жан – жақты мәдениетті тұлға ең алдымен, тұтас дүниетанымға ие болуға тиіс, өз мәдениеті арқылы өзге мәдениетке бағыт ұстаған адам ғана жан-жақты мәдениетті тұлға деп ұғынылады. Сабырлық пен дүниені байыпты және кең ауқымды тану дағдысын қалыптастырады. Төл мәдениетті терең білу, басқа этностардың мәдениеттеріне қызығушылықтың іргетасын қаласа, көп мәдениетпен танысу, рухани баю мен дамудың негізі болады. Сонымен этномәдени білім, ана тілі мен төл мәдениеттің құндылықтарын қоса игеру арқылы тұлғаның этникалық-мәдени сәйкестігін сақтауға бағытталады.

Әдебиеттер

1. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халқы Ассамблеясы туралы: Қазақстан Республикасының Заңы // Егемен Қазақстан. - 2008. - 21 қазан
2. «Қазақстан»: Ұлттық энциклопедиясы. Алматы: 1998 жыл. ISBN 5-89800-123-9
3. «ҚР мәдени этникалық білім беру тұжырымдамасы». Алматы, 2004
4. Қазақстан Республикасы жастарға патриоттық тәрбие берудің тұжырымдамасы. – Алматы, 2005. – 25 б
5. Жарықбаев Қ.Б., Қалиев С.. Этнопсихологиясының әдіснамалық негіздері. Алматы, ҚазМУ. 1998, 182-190б

Әмірова Б.Ә.

(Қазақстан Республикасы, Қарағанды қ.,

Академик Е.А. Бөкетов ат. Қарағанды мемлекеттік университеті)

ТҰЛҒАНЫҢ ЭТНОМӘДЕНИЕТТЕНУІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАҚТАРЫ

Елбасының кейінгі жылдардағы жолдауларында көрсетілген «Рухани жаңғыру», «Туған жер» бағдарламалары және үстіміздегі жылдың 21 қарашасында жариялаған мақаласы өзінің «ұлттық код» деп көрсеткен бағыттарының тұлғаның ұлттық сана-сезімін қалыптастырудағы өзекті мәселелерді белгілеп отыр. Ұлттық құндылықтарды құрметтейтін тұлғаны тәрбиелеу, қалыптастыру үшін оның ұлттық сана-сезімі қалыптасуының психологиялық механизмдерін анықтау бүгінгі күннің талабынан шығады.

Тұлға қалыптастырудағы осы ұлттық құндылықтадың маңыздылығын көрсетудің және оларға негіз болатын психологиялық механизмдерді ашудың мәні зор. Бүгінгі ұлттық тәрбиенің мақсаты да қалыптасып келе жатқан тұлғаны жалпы адамзаттық құндылықтарға тарту, ұлттық құндылықтарды құрметтеуге және қорғауға үйрету болып отыр.

Осыған орай Н. Назарбаев мақаласын түйіндеуде: «...Төл тарихын білетін, бағалайтын және мақтан ететін халықтың болашағы зор болады деп сенемін. Өткенін мақтан тұтып, бүгінін нақты бағалай білу және болашаққа оң көзқарас таныту – еліміздің табысты болуының кепілі дегеніміз осы.» – дейді.»[1].

Елбасының бұл тұжырымы ұлттық тұлғаны қалыптастырудағы құндылықтардың адам санасына тікелей әсер етуін анықтайды.

Тұлғаның өзіндік дамуына белгілі бір әлеуметтік топ әсер ететіндігі бізге мәлім. Американдық психолог Тодд Нельсон былай дейді: «біздің әрқайсысымыз белгілі топтың мүшесіміз. Сол топқа қатысымыздың барлығы өзіміздің даралық белгілерімізді, өзімізді-өзіміз бағалауымызды сезінуімізге байланысты. Сонымен қатар басқа топ мүшелеріне де біздің дұрыс көзқараста болуымызды туғызады» [2,77]. Бұл құбылыстар тұлғаның әлеуметтену процесінде жүзеге асады.

Менталдылық кез келген әлеуметтік ортаның мәдени қатынас өзгешеліктерінен байқалады. Мәдени қатынастар әр халықтың, ұлттың өзіндік құндылықтары – мәдениетті қалыптастырады.

Сонымен, мәдениет әлеуметтік жүріс-тұрысқа әсер етіп, тұлғаның әлеуметтік-психикалық жүріс-тұрысын негіздейді. Бұл жүріс-тұрыс осы мәдениеттің типтік бағдарламаларын анықтап және осы қауымдастықтыққа тән жағдайлардағы мінез-құлықты реттей отырып, индивидті өзіндік дара шешімдерді қабылдаудан босатады.

Мәдениеттің типтік бағдарламалары салт-дәстүрлерде, әдет-ғұрыптарда және басқа рухани құндылықтарда өз көрінісін табады. Әр мәдениеттің салт – дәстүрі – ұлттық сана-сезімді қалыптастыру механизмдері болып табылатын бір-бірімен тығыз байланысатын элементтерден, әдет-ғұрыптардан, құндылықтардан, нормалардан, пірлерден, наным-сенімдерден тұратын тұтас күрделі жүйе.

Көптеген этнопсихологиялық мектептер мәдениет пен жеке даралық қасиеттердің арасындағы байланысты зерттеуге бағытталған. Америка мәдениеттанушысы М.Херсковиц былай дейді: «Мәдениет – адамның қолдан жасаған ортасының бір бөлігі, яғни табиғи еместің барлығы соған жатады»[3].

Ендеше, тұлғаның өзіндік қалыптасуы әлеуметтену ғана емес мәдениеттену, яғни этноәлеуметтену процесінен де өтеді. Басқаша айтқанда, тұлға өз бойына ұлттық мәдени құндылықтардан (тілді, салттардан, ғұрыптардан, әдеби құндылықтардан, өнерден) туындайтын этноқоғамдық ережелерді де меңгереді.

Белгілі ресей философы және мәдениеттанушысы М.С. Каган мәдениетке байланысты көзқарастардың жиырмадан асатындығын көрсеткен. Тұлғаның әлеуметтенуіндегі мәдениеттің ерекше феномендігін Ресей, Польша, Чехословакия, Болгария, сол сияқты Қазақстандық ғалымдардың (С.Бердібаева, Б.Әмірова) да еңбектерінен көруге болады. Бұл көзқарастарды топтастыра отырып, мәдениетті ерекше феномен және фактор деп дәлелдейтін қазіргі заманғы көзқарастарды төмендегідей топтастыруға болады:

- адамның әлеуметтену жүйесі ;әлеуметтік қатынастар жиынтығы;
- ережелер мен құндылықтардың ұрпақтан-ұрпаққа берілу жүйесі;
- табиғатқа қарағанда «екінші дүние» ретіндегі жасандылық (артефакт);
- дүниедегі адамның болмысының тәсілі;
- белгілер жүйесі;

- адам мен адам, табиғат пен адам, адам мен космос арасындағы қатынастардың үйлесімділік жүйесі[4,70].

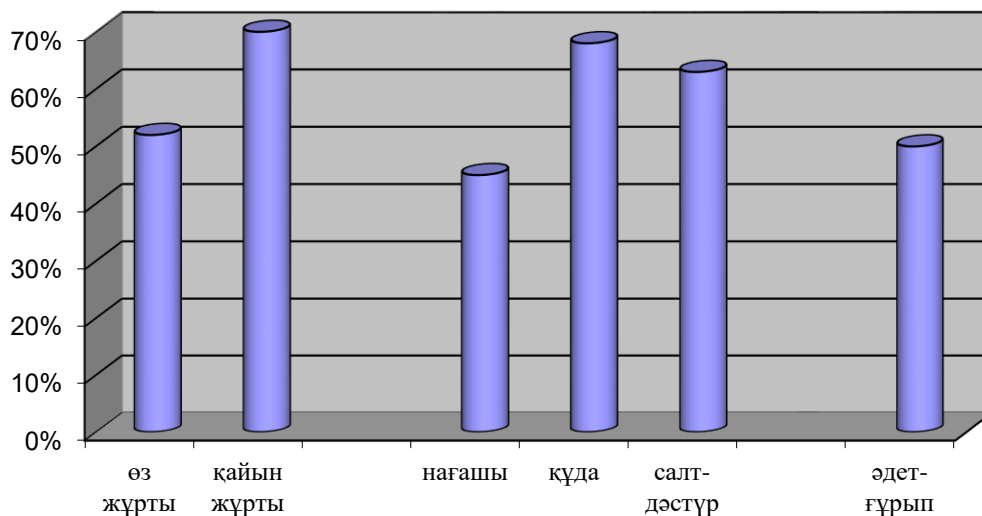
Біздің зерттеулерімізге арқау болған отбасы қарым-қатынасындағы, салт-дәстүрлердегі және ауыз әдебиеті мен ұлттық ойындар арқылы адамның даму этнографиясындағы инкультурациялануында ұлттық психологиялық ерекшеліктердің көрінінуі сана-сезімнің қалыптасу негізі болатындығы анықталды. Бұл зерттеулерді «Ата мұра», «Ақылдың көзі...» атты авторлық әдістемелер арқылы жүзеге асырдық [4,112].

«Отбасы» – қандай да болмасын ұлттар мен ұлыстардың әлеуметтік жағдайларын анықтатаын ерекше ұйымдасқан топ. Оның қалыптасу негізі, адамның отбасында ұлттық сана-сезімінің атадан балаға мұрас болатын ұлттық мәдени құндылықтарымызды, халқымыздың өзіндік қарым-қатынас, тектік белгілерді сақтауымыздың мәні өте жоғары екендігін аңғарамыз.

Қазақ психологиясындағы қарым-қатынас күрделі процесс. Себебі, қазақтың үш жұрттық туыстық қарым-қатынас жүйесінен туындайтын психологиялық механизмдер олардың этностық жаңсақ нанымдарын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Бұл зерттеу әдістемесінің нәтижесі анаға, әкеге деген қатынастың ер балалар мен қыз балалар арасындағы айырмашылықты нақтылы көрсетті:

Біріншіден, ер бала әкесімен тікелей және жанама қатынаста және қыз бала тек жанама қатынаста болады.

Екіншіден, отбасындағы отырыстарда орналасуында, қыз бала төрде, әкесінің жанында орналасады. Себебі, қазақ ұғымында (психологиясында) қыз бала «қонақ » деген түсінікке ие болады.



Сурет 1 – Қазақтың тұлғаралық қатынасындағы әлеуметтік рөлдерге байланысты көрінетін жаңсақ нанымдар

Үшіншіден, нағашы, жиен арасындағы қарым-қатынас механизмдері де жиенге деген сүйіспеншілік, қайырымдылық, қамқорлық сияқты жаңсақ нанымдарды қалыптастырады. Себебі бұл жерде де қыз баланың әлеуметтік статусының өзіндік ерекшелігін байқауға мүмкіндік аламыз. Нағашы шеше буыннан тарағандықтан ол әр кезде қамқоршы болып есептелінеді.

Демек, отбасындағы қарым-қатынас, отбасылық мәдени құндылықтар этностық жаңсақ нанымдардың пайда болуына әсер ететін негізгі факторлар ретінде оның генезисін анықтайтын құрылымдық жүйелер.

Сонымен, қазіргі кезде ұлттық тұлғаны қалыптастыру оның әлеуметтену және мәдениеттену жүйелерімен сабақтастырыла қаралуда. Себебі, оның жүріс-тұрысы, келбеті, өмірлік бағыт-бағдары жоғарыда көрсетілген құндылықтар негізінде қалыптасады. Сондықтан жас ұрпақтың әлеуметтену мәселесі елімізде мемлекеттік саяси деңгейге көтеріліп отыр.

Біздің зерттеулеріміз осы факторлардың тұлғаның инкультурациялану процесіне қаншалықты әсер ететіндігін көрсетуге мүмкіндік берді. Соған орай тұлғаның әлеуметтік біртектіленуі оның ұлттық сана сезімінің негізі ретінде қалыптасатындығын сипаттадық.

Әдебиеттер

1. Ұлы даланың жеті қыры. Н. Назарбаев. 21.11.2018 <https://aikyn.kz/2018/11/21/73794.html>
2. Нельсон Т. Психология предрасположенности: Секреты шаблонов мышления, восприятия и поведения. 2-е международное издание. – СПб: «прайм-ЕВРОЗНАК». – Москва: «ОЛМА-ПРЕСС», 2003. – 384 с.
3. Herskovits V.J. Les bases de Panthropologie culturelle. – Paris: Payot, 1967. – 132 p.
4. Әмірова Б.Ә. Этностық жаңсақ нанымдар: теориясы мен практикасы. – Павлодар. 2009 – 360 с.

Бабишева А.С.

(Республика Казахстан, г. Алматы, Психологический центр «Senim»)

Аймаганбетова О.Х

(Республика Казахстан, г. Алматы,

Казахский национальный университет им. аль-Фараби)

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В современной социально – психологической литературе понятие «аддикция» (от [англ.](#) addiction – зависимость, пагубная привычка) определяют как навязчивую потребность в определённой деятельности, ощущаемую [человеком](#). в русском языке под аддикцией в самом широком смысле понимают сильную привязанность, слепое безотчетное предпочтение чего-либо, страсть к чему – либо обозначается словом [пристрастие](#)[1].

В более узком смысле, аддикция – это патологическое влечение к чему – либо, что увеличивает риск развития психических заболеваний.

Что касается определения самого понятия «аддиктивное поведение» под ним, прежде всего, рассматривают нарушение поведения, которое возникает в результате злоупотребления веществами, изменяющими психическое состояние человека.

Аддиктивное поведение также рассматривают как одну из форм девиантного поведения, которое характеризуется формированием стремления человека уйти от окружающей его реальности путем искусственного изменения своего психического состояния при помощи приема определенных веществ или же постоянной фиксации внимания на некоторых видах деятельности. **Это** нарушение поведения, когда человек при помощи различных веществ, стремится изменить свое психическое состояние.

Сегодня изучением проблем, вызываемых аддиктивным поведением, занимается целая наука – аддиктология, которая развивается как междисциплинарная отрасль знания, стоящая на стыке общей, клинической психологии, психологии личности, наркологии, социологии, педагогики, юриспруденции и др.

По определению российского специалиста в области аддиктологии С.А. Кулакова, аддиктивное поведение показывает, что болезнь еще не сформирована, что еще нет физической и психологической зависимости [2].

Ц.П. Короленко и Т.А. Донских понимают аддиктивное поведение в более широком смысле. Оно, по их мнению, представляет собой одну из форм деструктивного поведения, которое определяется стремлением человека уйти от существующего положения дел, изменением своего психического состояния постоянной фиксацией внимания на определенных предметах или видах деятельности или приемом определенных веществ [3].

Поводом для развития аддиктивного поведения могут быть сложные социальные, экономические условия, крушение идеалов и ценностей, потеря близкого человека, потеря работы и др. Аддиктивное поведение, как правило, определяется теми трудностями, с которыми сталкивается человек в процессе адаптации к жизненным ситуациям, к которым относятся различные конфликтные ситуации, возникающие в семье, на работе.

В этих сложных ситуациях аддиктивное поведение рассматривается как своего рода попытка бегства человека от окружающей его реальности в некое пространство, где он смог бы отойти от угнетающей окружающей его обстановки, отдохнуть от нее, собраться с силами, для того чтобы вернуться с силами в угнетающую реальность. Это дает право детерминировать аддиктивное поведение как один из несовершенных способов приспособления человека к сложным условиям его деятельности и коммуникаций.

В последние годы в связи с возрастающей экономической, социальной, психологической напряженностью в современном обществе, постоянными кризисами, проблемой одиночества аддиктивное поведение превратилось в постоянно сопутствующий фактор развития всего человечества.

Аддиктивная личность, это та личность, страдающая от своего комплекса неполноценности, характеризующаяся стремлением к обману, к обвинениям других в собственных ошибках и промахах.

В этих условиях сегодня многие людей независимо от их социального положения, этнической, расовой, гендерной принадлежности хотят освободиться от этих комплексов, каждодневной усталости, от неприятных мыслей и др. Для реализации этой цели каждый человек находит свои индивидуальные подходы, которые постепенно превращаются в привычки и стереотипы, в том числе и аддиктивного поведения.

Как отмечают исследователи, отдельные проявления его могут встречаться у многих людей, для которых характерно стремление уйти от реального мира, изменяя своего состояние. Однако подлинная аддикция наступает тогда, когда она начинает доминировать и превращается в основную идею, которая переживается человеком как импульсивно – категоричное, как нечто непреодолимое [4].

Если психически здоровые люди могут приспосабливаться к требованиям повседневного быта, стараются избегать кризисов и волнующих нетрадиционных событий, то человек с аддиктивным поведением характеризуется желанием «жажды острых ощущений», приводящий их к поиску риску, к преодолению опасности.

Следовательно, для человек с аддиктивным поведением характерны:

- низкий уровень переносимости каждодневных трудностей;
- скрытый комплекс неполноценности, внешне реализуемый чувством превосходства;
- внешняя коммуникабельность, сочетающаяся с чувством одиночества;
- стремление часто лгать;
- стремление видеть ошибки других;
- стремление уходить от ответственности в принятии решений;
- стереотипность, повторяемость поведения;
- тревожность;
- зависимость.

Психофизиологическая суть аддиктивного поведения раскрывается в неумении человека управлять своими эмоциями. Ему хочется взбодриться, испытать радость, но его организм не способен к этому. Он хочет быть веселым, подтянутым, но его тянет груз депрессивных переживаний. Ему хочется почувствовать себя защищенным, но его тянет груз депрессивности и тревог. Поэтому он пытается изменить свое настроение с помощью веществ, способствующих этому – наркотиков, алкоголя, токсических веществ, лекарственных препаратов. Таким образом, аддиктивное поведение проявляется в том, что человек, изменяя искусственным путем свое психическое состояние, приобретает иллюзию безопасности и душевного равновесия. Это ему помогает забыть свои проблемы, тревоги, уйти от трудных ситуаций [5].

Искусственному изменению настроения способствует также и зависимость от различных видов деятельности – компьютер, секс, азартные игры, переядание или голодание, работа, длительное прослушивание музыки. Без особых усилий они способны быстро изменить эмоциональный тонус. Таким образом, происходит приручение человека к такому поведению, которое уже немислимо без регулярного обращения к помощи аддиктивного агента [6].

Различные виды аддикций характеризуются своими специфическими особенностями проявления. Например, при игровой зависимости развивается только психологическая зависимость; при алкогольной и наркотической зависимости – психологическая зависимость связана с интоксикацией, с нарушением обмена веществ, поражением всего организма [7].

Таким образом, аддикция – это заболевание, которое можно условно разделить на две основных категории: это поведенческая (несубстанциональная, или психологическая аддикция) и химическая (субстанциональная или физическая).

Среди поведенческой аддикции выделяется **работогольная аддикция**, представляющая трудно распознаваемую, социально одобряемую форму реализации личности, как правило, за внешней общепринятой оболочкой при работоголизме стоят глубокие эмоциональные нарушения, которые ведут к эмоциональной опустошенности, к личностным изменениям, к нарушениям эмпатии и симпатии. Бегство от реальной действительности работоголик маскирует успешной деятельностью, фиксацией на карьере. Работа становится для него смыслом жизни и заменяет любовь, дружбу, развлечения.

Интернет – аддикция сегодня рассматривается как вид компьютерной зависимости, в самом общем виде определяемой как «нехимическая зависимость от пользования Интернетом», проявляющаяся в том, что люди настолько предпочитают жизнь в Интернете, что фактически начинают отказываться от своей «реальной» жизни, проводя до 18 часов и более часов в день в виртуальной реальности. Другое определение Интернет – зависимости – это «навязчивое желание войти в Интернет, находясь on-line, и неспособность выйти из Интернет, будучи on-line».

Одним из видов поведенческой аддикции является чрезмерное увлечение **азартными играми**. В современной психологии этот тип компульсивного поведения называют игроманией, лудоманией, патологическим гэмблингом. Это психологическое расстройство личности, не связанное с приемом психоактивных веществ, но имеющее такие характерные признаки, как увеличение времени, проводимого в ситуации игры, постоянная вовлеченностью игрой, вытеснение прежних интересов, потеря контроля, постоянное учащение ритма игровой активности, стремление к риску, снижение способности сопротивляться своему пристрастию.

Еще одним из видов поведенческой аддикции является **пищевая зависимость**, определяемой в современной психологии как нарушение психического состояния, при котором человек употребляет пищу не для того, чтобы утолить чувство голода, а для того, чтобы поднять настроение и получить приятные эмоции, сам процесс еды при этом становится средством ухода от проблем. Сегодня общепринято выделять два вида пищевой зависимости – *булимия (переедание)* и *анорексию (полный отказ от пищи)*.

Следующим видом поведенческой аддикции является аддикция отношений, включающая следующие виды отношений – избегания, любовная и сексуальная. В основе подобных расстройств также находится неадекватная самооценка, а также неумение любить себя.

Аддикция избегания раскрывается в уклонении человека от отношений с ранее значимым для него человеком.

Следующий вид аддикций отношений проявляется в сверхценном отношении к сексу, так называемая **сексуальная аддикция**, которые относятся к скрытым, замаскированным аддикциям, представляющая компульсивное половое поведение, которое проявляется в неспособности контролировать сексуальные импульсы.

Еще одним из способов бегства от личностных и духовных проблем сегодня стала **религиозная зависимость**, получившая в последние годы широкое распространение в связи с появлением новых религиозных течений и особенно усилением деятельности тоталитарных религиозных сект.

Кроме поведенческой аддикции, сегодня большое распространение имеет **химическая аддикция**, рассматриваемая как нарушение, связанное с использованием различных веществ, изменяющих состояние человека, их принимающего. Химические аддикции наносят существенный вред здоровью с самого начала их развития. Одним из видов химической аддикции является прием лекарственных средств – транквилизаторов, психоделиков в дозах, превышающих терапевтические.

Табакокурение является одним из видов проявления химического аддиктивного поведения. Сегодня табачная зависимость, как алкогольная и наркотическая включена в Международной классификации болезней наряду в категорию «Умственные и поведенческие расстройства, обусловленные использованием психоактивных соединений».

Одним из самых распространенных и опасных видов химического аддиктивного поведения является **алкоголизм**, который в психологии принято рассматривать как хроническое психическое заболевание, характеризующееся болезненным влечением к алкоголю, формированием на основе этого влечения алкогольной зависимости и систематическим злоупотреблением алкоголем.

Длительный прием алкоголя приводит, прежде всего, к развитию физической зависимости, основными показателями которой являются следующие показатели, как алкогольная абстиненция, потеря контроля, повышение толерантности к алкоголю. В психологическом плане алкоголизм приводит к нарушению мнестических процессов, ригидности мышления, к снижению интересов, частым перепадам настроения, а также сексуальной расторможенности и асоциальному поведению в

целом. Последствиями этого являются социальная деградация, приводящая к потере работы, распаду семьи.

Сегодня в современной психологии существует несколько точек зрения на проблему алкогольной зависимости как одной из форм аддиктивного поведения. В рамках одной – злоупотребление алкоголем рассматривается как прямое следствие нарушений в сфере самосознания, вследствие низкой самооценки, ослабления сознательной саморегуляции поведения.

Проведенные специальные исследования исходили из признания того, что стремление к высокой самооценке является одним из главных мотивов поведения человека. Нарушения в функционировании самосознания являются одной из причин патологий, приводящих к психологическим проблемам и нервно – психологической патологии.

Самым опасным видом аддиктивного поведения является **наркомания**, которую принято определять как заболевание, причиной которого является систематическое употребление наркотиков.

В медицинской и психологической литературе наркозависимость рассматривается как болезнь, характеризующаяся синдромом психической зависимости, синдромом физической зависимости и синдромом измененной реактивности.

Таким образом, основным мотивом поведения человека, склонного к проявлениям аддиктивного поведения, является бегство от существующих реальных условий. Но чаще всего, это внутренние причины, вызванные переживанием чувства одиночества, утраты смысла жизни, конфликтами с родителями, со сверстниками, неудачи в школе, личная несостоятельность во всех видах деятельности [8].

Предрасполагающими факторами аддиктивного поведения является нервно – психическая неустойчивость, проявления акцентуаций характера (гипертимный, неустойчивый, конформный, истероидный, эпилептоидный типы характеров) изначально содержат определенные личностные особенности, которые в неудачной обстановке могут развиваться в формы аддиктивного поведения.

Распространение различных видов аддиктивного поведения представляет собой серьезную угрозу для всего нашего общества, для будущего поколения. Поэтому изучение всех видов аддиктивного поведения, понимание причин, механизмов и факторов его возникновения является важнейшей задачей, которая сегодня стоит перед психологической общественностью нашей страны.

Изучение аддиктивного поведения подразумевает не только исследование личностных особенностей аддиктов, но, прежде всего, внешних факторов, в частности социально – психологических условий, способствующих формированию аддиктивного поведения. Этот аспект предусматривает изучение самого близкого окружения зависимых, включая, в первую очередь, семью.

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Русский язык, 2001. – С. 532.
2. Кулаков С.А. Практикум по интегративной психотерапии психосоматических расстройств. – М.: Издательство «Совершенство», 2008.
3. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. – М.: Екатеринбург – Деловая книга, 2012.
4. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Личностные расстройства. – СПб.: Питер, 2014, С.291-292.
5. Голованевская В. Особенности Я – концепции как фактор формирования аддиктивного поведения, 2010 // www.club.from.ru
6. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков /В.Т. Кондрашенко. – Мн.: Харвест, 2013. – 362 с.
7. Москаленко В.Д., Шевцов А.В). Роль генетических и средовых факторов в возникновении зависимости Часть 1. Изучение семей близнецов, приемных детей и факторов среды/ «Новости науки и техники» Серия Медицина. Выпуск Алкогольная болезнь//ВИНИТИ. – 2015. – №2. – С. 1-6.
8. Петракова Т.Н. Предикторы риска аддиктивного поведения и профилактика наркологических заболеваний среди подростков // Вопросы наркологии. -1995. – №2. – С.79-82.

Бегалинова К.К.

(Республика Казахстан, г. Алматы,

Казахский национальный университет имени аль-Фараби),

Ашилова М.С.

(Республика Казахстан, г. Алматы,

Казахский университет международных отношений

и мировых языков имени Абылай хана)

ПСИХОАНАЛИЗ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ

К одной из значимых, фундаментальных проблем современной психологии относится проблема психологического благополучия личности, под которой понимаются специфические состояния, связанные с переживаниями благополучности и соответствующие этому состоянию поведенческие действия. Понятие «психологическое благополучие» тесно связано с такими понятиями, как «душевное

здоровье», «осмысленность жизни», в меньшей степени с понятием «личностная адекватность» [1]. Поэтому, к данной проблеме обращаются большинство психологов. Истоки этой проблемы восходят к психоанализу фрейдизма и неофрейдизма.

Основоположителем психоанализа является З. Фрейд. Его теория имеет и медицинский, и философский аспекты. В медицинском плане она является теорией диагноза и способом лечения. Такие психические заболевания, как невроз, шизофрения и другие, по его мнению, возникают в результате переживания благополучности, что вызывает различные конфликты человека и общества, способ диагноза он назвал методом свободных ассоциаций. Врач-психоаналитик выслушивает больного, обращает внимание на оговорки, умолчания, описки. В работе «Остроумие и его отношение к бессознательному» З. Фрейд даёт анализ множества ошибок, ассоциаций, каламбуров, которые никогда не интересовали серьёзных учёных, которые, по его мнению, скрыты в бессознательном. В «Толковании снов» он попытался проанализировать сны как невротические симптомы подавленных импульсов. Оказалось, что в снах есть открытое, внешнее содержание, о котором помнят и рассказывают, и скрытое, латентное. Вот это скрытое и изучает психоаналитик. Отсюда вывод: сон – это замаскированная реализация вытесненного содержания. Следовательно, в XX веке З. Фрейд первым обратил внимание медицины на роль бессознательного, инстинктивного в жизни человека.

Философский аспект психоанализа затрагивает проблему человека и мира. Прежде всего психику З. Фрейд рассматривает как сложное образование, включающее в себя три элемента: бессознательное (инстинкты и вытесненное), подсознательное (промежуточное между сознанием и бессознательным) и сознание или самосознание. З. Фрейд показал (это подтвердила психология XX века), что значительная (до 70%) часть поведения человека имеет неосознаваемый характер. Человек – существо бессознательное, биологическое, животное, «котёл кипящих страстей».

Самого человека, его психический аппарат он представляет в виде треугольника, основу которого составляет бессознательное («Оно», id), над ним находится «Я», сознание, «Его», которое и порождается этим бессознательным, верхняя, самая меньшая часть треугольника, есть сверх-Я, superego, которое олицетворяет авторитет родителей, а затем – авторитет социума, общества с его запретами (табу), апелляцией к совести, к стыду. Основу бессознательного составляет либидо-совокупность инстинктов Эроса (жизни) и инстинктов Танатоса (смерти). Из инстинктов жизни наиболее значимыми являются половые, инстинкты продолжения рода. К инстинктам Танатоса он относит агрессию и смерть. Человек агрессивен по своей натуре, поэтому его нельзя переделать, сделать его социальным. Можно только эту агрессивную энергию переориентировать (это он называет сублимацией), сделать её полезной для людей. Он высказал предположение, что творчество человека зависит от агрессии, чем выше агрессивность, тем выше творческая энергия человека. Это бессознательное руководствуется принципом наслаждения, наше «Я» – принципом реальности. И если человек захочет жить наслаждаясь, то возникает конфликт, противоречие между «Оно» и «Сверх-Я». Этот конфликт разрешается нашим «Я» (эго) с помощью принципа реальности. З. Фрейд называет ряд способов снятия конфликтов, к которым относятся «вытеснение», «регрессия», сублимация. Вытеснение означает, что человек может перевести какую-либо мысль, которая его гнетёт, из сферы сознания в сферу подсознательного и бессознательного. Регрессия – способ снятия конфликтности путём выхода наружу накопившейся отрицательной психологической энергии – переход от умственного труда к физическому, разрядка (спорт, физические упражнения и т.д.). Сублимация есть трансформация, переход биологической энергии в социальную. По мнению З. Фрейда, все великие личности, учёные, писатели, политические деятели были великими сублиматорами – считает З. Фрейд. Если сублимация, переплавка инстинктов в приемлемые формы культуры не удаётся, то невротические эксцессы неизбежны. Тогда на помощь приходит врач-психоаналитик.

Эти неврозы порождают устойчивые комплексы как стабильные формы реакции человека на внешние воздействия. Их позже назовут комплексами неполноценности. З. Фрейд к ним относит три комплекса: комплекс Эдипа (ревность ребёнка к отцу из-за матери), комплекс кастрации и комплекс инцесты, кровосмешения.

Итак, человек у З. Фрейда сугубо биологическое, природное существо, изначально агрессивное, репрессии здесь ничего не дадут, только увеличат страдания. А мир, в котором живёт человек, социален, он называется цивилизацией. И поэтому между ними неизбежно возникает антагонизм.

В ряде своих работ – «Будущее одной иллюзии», «Неудовлетворённость цивилизацией» и других З. Фрейд апеллирует к культуре как средству спасения человека. Человека невозможно освободить от инстинктов, переделать его природу, но можно его спасти с помощью науки, искусства, религии.

Философия З. Фрейда оказала огромное влияние на всю последующую философию и искусство. Она впервые открытым текстом заговорила о том, о чём до сих пор не говорили – о скрытой, бессознательной сфере человеческой жизни. Она представила человека сложным, противоречивым

существом, скорее злым, чем добрым, но она в то же время показала способ снятия этого зла, агрессии, учила человека реально смотреть на жизнь.

Его ученик Альфред Адлер (1870-1937 гг.) создаёт свою «индивидуальную психологию», которая знаменует раскол фрейдизма. Если З. Фрейд рассматривал деятельность человека с точки зрения его прошлого, то А. Адлер посмотрел на это с точки зрения грядущего. В качестве руководящего начала выступает воля к власти. Личность постоянно колеблется между «комплексом неполноценности» и желанием добиться обязательно собственного признания своих заслуг. Это формирует «компенсаторные» механизмы, которые приходят на помощь, когда психическая активность невысокая. Если чувство ответственности достигает опасной отметки, то невроз неминуем. Это выражается в повышенном самокопании и требовании особого внимания со стороны других к своей особе. Таким образом, А. Адлер, как и З. Фрейд, занимается проблемами бессознательного, хотя и с других позиций.

Другой ученик З.Фрейда Карл Юнг (1875-1961 гг.) создаёт так называемую аналитическую психологию. Именно он сделал рабочим термином слово «комплекс», понимая под ним группу психических реакции, укрывшихся от сознания в сферу подсознания, откуда они влияют на поведение человека.

Если З. Фрейд имел дело с индивидуальным бессознательным, основу которого составляет либидо, то К. Юнг – с «коллективным бессознательным», состоящим из архетипов, которые он называет бессознательными образами самих инстинктов. Это – схемы инстинктивного поведения. Люди наследуют эти схемы и они незримо присутствуют в нас. В мифологии, традициях по поводу рождения, смерти, в образах отцовства и материнства, в сексуальных отношениях – во всём этом обнаруживаются архетипы. Особенное разрушительное воздействие на личность производят архетипы – тень, анимус и анима. Тень – это личность, отягощённая чувством вины, её истоки восходят в царство наших предков – мир животных. Посредством анализа тени и происходящих в ней процессов мы, – отмечает Карл Юнг, – раскрываем сигизию Анима/Анимус. При поверхностном анализе тени она кажется отсутствием добра. Но при более близком рассмотрении она оказывается тьмой, наделённой собственными правами; это – анима и анимус. «Наблюдая их в действии – в виде всё разрушающего в своём слепом упрямстве демона предвзятых мнений у женщины и склонной к эффективности, властной, переменчивой и сентиментальной соблазнительницы у мужчины, – мы начинаем сомневаться в том, может ли бессознательное быть просто чем-то вроде нематериального хвоста кометы, придатком сознания и не более чем отсутствием света и добра», – пишет К. Юнг [2, с.297].

К. Юнг считает, что архетипы спонтанно производят благоприятные и неблагоприятные действия, добро и зло, свет и тень. Следовательно, личность (самость) представляет собой комплекс противоречий, поскольку всякая реальность полярна, противоречива. Эти поляризации приобретают моральную оценку внутри сферы человеческих отношений, человеческой деятельности. Он пишет, что «психологически самость представляет собой единство сознания (мужское начало) и бессознательного (женского). Оно означает психическую целостность. В такой формулировке она оказывается психологическим понятием. Эмпирически, однако, самость спонтанно проявляет себя в виде специфических символов, а её целостность заметна прежде всего в мандале с её бесчисленными вариантами. Исторически эти символы считались образами Бога. Стадия анима/ анимуса соотносится с политеизмом, стадия самости – с монотеизмом» [2, с.299].

С именем К. Юнга связано выделение типов характера, психики – экстраверт (открытый тип) и интроверт (замкнутый тип), сравнение западного и восточного типов мышления. Он так же, как и А. Адлер, развивал учение З. Фрейда в новых условиях. Он, как и другие последователи фрейдизма, способствовал утверждению и развитию психоаналитического учения как философского, рассматривающего проблему человек – мир как проблему биологического и социального.

В современное время психологию благополучия (psychological well-being), опираясь на психоанализ фрейдизма, успешно развивают К. Рифф, Н. Брэдбёрн, Э. Динер, П.П. Фесенко и многие другие. Они исследуют различные аспекты психологии благополучия. Так, К. Рифф выделяет в качестве базовых понятия «психологического благополучия» позитивные отношения с другими, принятие себя, т.е. позитивная оценка себя, компетентность, наличие цели и т.д., которые направлены на самосовершенствование человека и достижение жизненного благополучия. Другие авторы психологию благополучия связывают с такими личными особенностями, как уверенность в себе, адекватная самооценка, позитивный взгляд на жизнь, доброжелательность, общительность, эмоциональная стабильность и т.д. [1].

Как видим, психология благополучия неразрывно связана с личностными особенностями, со способом жизни и играет субстанциальную роль в бытие современного человека. Поэтому, эта категория требует дальнейшей разработки в психологической науке, поскольку от ее правильного решения зависит будущее человека и общества.

Литература

1. Психологическое благополучие. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskoe-blagopoluchie>.
2. К.Юнг. Аюн. М., 1997, с.297.

*Гарбер А.И.
(Германия, г. БадВильдунген,
Реабилитационная клиника «Reinhardshöhe»
Решке К.-Х.
(Германия, г. Лейпциг,
Лейпцигский университет)*

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ СТРЕСС-МЕНЕДЖМЕНТ КАК ОСНОВА ПРОФИЛАКТИКИ ЗОЖ

Отчеты о заболеваемости последних лет неумолимо указывают на сильно возросший процент психических и соматических заболеваний, которые напрямую или косвенно ассоциируются с преодолением предъявляемых к человеку требований. Исследования, проведенные еще в 2013г. Германии, показали, что психические расстройства составляют 26% от числа всех заболеваний, и каждый работающий человек страдает отдельными симптомами синдрома эмоционального выгорания (burnout). Эмоциональное выгорание, представляющее собой опасное для здоровья человека состояние, было выявлено в период с 2004 по 2010 г. в 9 раз чаще по сравнению с предыдущим периодом его изучения. В 2014 г. было установлено, что 42% случаев раннего выхода на пенсию в Германии обусловлены психическими причинами. Общие убытки для экономики, вследствие психических заболеваний составили более 50 миллиардов евро (плюс снижение дееспособности работающего и в последствие преждевременный выход на пенсию).

Повышение процента психических и соматических заболеваний можно объяснить ярко выраженной рассогласованностью между изменившимися требованиями к индивидууму и его возможными стратегиями их преодоления, что негативно влияет на его здоровье. В этом контексте ВОЗ рассматривает стресс как одну из самых больших опасностей для здоровья человека в 21-м столетии. Предположительно в 2020 году каждый второй больничный лист будет связан с пережитым стрессом [1, С.546].

Открытия соматопатологии в микропроцессах и морфологических изменениях под влиянием хронического стресса за последние десять лет далеко выходят за пределы психических расстройств, выводя главные заболевания цивилизации в центр внимания. Между тем, определяющее значение таких факторов риска как питание и недостаток движения при инфаркте, атеросклерозе, ожирении, диабете 2-го типа и инсульте ставится под сомнение. Хронический стресс, называемый иногда «токсическим», возможно играет центральную роль, обуславливая возникающие вследствие его воздействия воспалительные процессы в организме (Olpe&Seifritz, 2014 [2, С.7]). На данный момент были изучены корреляционные взаимосвязи между объемом стрессовой нагрузки и имеющимися соматическими заболеваниями, новые же исследования указывают на цепочку причинно-следственных связей как на саму причину заболевания.

Ввиду эпидемиологических показателей заболеваемости и появлении вопроса о роли, которую играет стресс в возникновении заболеваний, появился повышенный интерес к разработке методов его измерения с целью воздействия на него и его профилактики. В данном случае в рамках профилактики в Германии такими примерами являются проведение многочисленных мероприятий по укреплению здоровья на предприятии, а также вспомогательных программ страховых медицинских компаний и частных провайдеров различных отраслей труда.

Развитие психологических программ по управлению стрессом в Германии можно проследить, начиная с 70-х годов XX века. Представленные ниже программы по управлению стрессом широко востребованы на практике. Ниже приведен обзор этих программ [3, С. 14, 4, С.19].

Программы по снижению уровня стресса (одобрено и допущено к работе в соответствии с § 20 SGBV, 2010): «Быть свободным и уверенным в стрессе» (Kaluza, 1996); «Тренинг АКТ развития компетенций» (Hazard&Lehmann, 1997); «Успешное преодоление повседневного напряжения» (IFT, Kessler&Gallen, 1997); «Mindfulness-Based Stress-Reduction MBSR» (Kabat-Zinn, 1991); «Профилактический тренинг против стресса» (Meichenbaum&Schattenburg, 2003); «Мультимодальный тренинг по стрессоустойчивости» (Mathesiua&Scholz, 2014); «Управляй стрессом с оптимизмом!» (Reschke, Schröder, 2010, в переводе, адаптации и апробации на русском языке А.И. Гарбер, Л.Ш. Карапетян, 2018); «Позитивное обращение со стрессом» (Wagner-Link, 2010); «Оставайся спокойным/ релаксация для детей» (АОК- медицинская страховая касса, профилактика стресса у детей, Klein-

Neßling&Lohaus, 2000); «Тренинг для детей «Анти-стресс» (Hampel&Petermann, 2004); «Здоровье и оптимизм у подростков, тренинговая программа для молодёжи» (Junge, Neumer, Manz, Margraf, 2002); «Тренинговая программа в подростковом возрасте SNAKE» (Beyer&Lohaus, 2005) [3, С. 14-15, 4, С. 19].

Первичная профилактика, обусловленных стрессом болезней, предполагает осуществление программ мультимодальногостресс-менеджмента, которые показали свою эффективность в улучшении поведенческих стратегий преодоления стресса, а также психофизических реакций, которые можно изменять для укрепления здоровья.

Эти программы для «Стимулирования компетенций по преодолению стресса» поддерживают индивидуальные стратегии преодоления стресса на следующих уровнях [3, С. 16-17, 4, С.20-21]:

1. Инструментальный стресс-менеджмент
(*делегировать работу, научиться говорить «нет»*)
2. Когнитивный стресс-менеджмент
(*избавиться от гордыни, внутренне дистанцироваться от работы*)
3. Симптоматически-регенеративный стресс-менеджмент
(*техники релаксации, спорт, беседы*)

Инструментальный стресс-менеджмент направлен на уменьшение или ликвидацию стрессоров. Например, путём реорганизации рабочего места, изменения рабочих процессов или организации помощи и т. д. Инструментальный стресс-менеджмент может быть ориентирован на конкретные текущие стрессовые ситуации (реактивные), а также на снижение или устранение будущих стрессов (проактивных, профилактических). Инструментальный стресс-менеджмент предполагает наличие навыков проведения экспертизы, социально-коммуникативных навыков и навыков самоуправления.

Когнитивный стресс-менеджмент направлен на изменение личностных мотивов, а также усиливающих стресс установок и оценок. Здесь усилия по преодолению стресса могут относиться как к текущим оценкам стресса в конкретных ситуациях, так и к привычным стереотипным оценкам, характерным для многих ситуаций. Цели когнитивного стресс-менеджмента – осознание, критическое переосмысление, рефлексия и трансформация когнитивных оценок.

Симптоматически-регенеративный стресс-менеджмент направлен на регуляцию и контроль физиологических и психологических стрессовых реакций. Здесь, опять же, можно дифференцировать попытки преодоления стресса, направленные на кратковременное облегчение состояния и расслабление благодаря ослаблению реакции острого стресса (симптоматической реакции) и долгосрочные усилия, которые служат целям регулярного восстановления и релаксации (регенерации). К ним относятся тренинги релаксации, которые регулируют психофизическую активность, возникающую при стрессе (аутогенный тренинг, прогрессивная мышечная релаксация и осознанная внимательность). Тренинги релаксации являются основным элементом программ мультимодальногостресс-менеджмента, которые также могут проводиться как отдельные формы работы.

В рамках профилактики ЗОЖ нами (А.И. Гарбер, Л.Ш. Карапетян, К.-Х. Решке) в 2018г. была переведена, адаптирована и апробирована на русский язык авторская тренинговая программа «Управляй стрессом с оптимизмом!» (Reschke&Schroder, 2010), пользующаяся психологов, социальных работников, менеджеров, людей помогающих профессий устойчивым спросом; по ней прошли обучение уже около 300 тренеров и коучей по всей Германии.

Отметим основные теории стресса и теории укрепления здоровья, на которых построена программа: «Салютогенная модель» (Antonovsky), «Трансакциональная модель стресса» (Lazarus), «Теория сохранения ресурсов» (Hobfoll), «Ресурсно-ориентированный подход» (deShazer), «Оптимизм» (Carver&Scheier) [3, С. 18-35, 4, С.22-39].

Программа профилактики «Управляй стрессом с оптимизмом!» проводится с отдельными людьми или группами людей в форме индивидуальной профилактики поведения. Программа должна мотивировать людей к здоровому образу жизни на основе стресс-менеджмента, стимулировать формирование компетенций по своевременному распознаванию и преодолению стресса (мультимодальный стресс-менеджмент) и создавать условия для релаксации как интегрированной компетенции по преодолению стресса [5, С. 27].

Занятия по программе по укреплению здоровья представлены в структурированной модульной форме: как в плане предоставления информации, так и в плане знаний о действиях и их эффектах. Обучение по программе идёт в соответствии с принципами: «обучение на практике» («learningbydoing») и «расскажи-покажи-сделай» («Tell-Show-Do»). Участники получают базовую информацию о методах управления стрессом. Тренер ведёт дискуссию с участниками курса и объясняет, как методы управления стрессом и их тематическое рассмотрение влияют на укрепление здоровья [6, С.25].

Кроме того, в Германии в рамках стресс-менеджмента интенсивно развивается психодиагностика стресса. К числу популярных методов психодиагностики следует отнести такие немецкие опросники, которые в последствие были адаптированы для проведения на русскоговорящих испытуемых, как: PCI (Опросник проактивно-господствующего поведения Э. Грингласс, Р. Шварцер в адаптации Е.С. Старченковой), SVF120 (Опросник преодоления трудных жизненных ситуаций В. Янке и Г. Эрдманна в переводе и адаптации Н.Е. Водопьяновой).

В рамках этой обучающей программы по стрессменеджменту нами был также переведен и адаптирован на русский язык экспресс-тест LKCS [7, С. 621] (Лейпцигского экспресс-тест на выявление хронического стресса- ЛЭТС, авторы: К. Решке и Г. Шредера в переводе и адаптации А.И. Гарбер и Л.Ш. Карапетян).

Сферами применения экспресс-теста ЛЭТС являются: здравоохранение, научные исследования в различных клинических областях, психотерапия и психологическое консультирование (диагностика динамики происходящих изменений), отслеживание хода протекания болезней: от ранних сигналов заболевания до стадии его обострения, профилактика стресса.

Благодаря применению Лейпцигского экспресс-теста выявления хронического стресса – ЛЭТС, который предназначен для испытуемых в возрасте от 16 до 60 лет, можно измерить семь показателей хронического стресса, учитывающих основные аспекты условий его возникновения и преодоления в рамках взаимодействия индивидуума и окружающей его среды.

Для определения суммарного значения по тесту необходимо суммировать оценки по всем семи его высказываниям. Общий балл 18 представляет собой критическое значение, которое говорит о высоком уровне стресса. Проверка валидности теста показала его хорошую, внутреннюю согласованность (коэффициент Кронбаха $\alpha = 0,7433$) [4, С.52, 7, С. 629].

ЛЭТС разработан как скрининговый тест, в котором один предметный вопрос направлен на изучение таких составляющих стресса, как: потеря контроля, потеря смысла, негативные эмоции (гнев, недовольство, фрустрация), расстройство сна и сопутствующие ему психосоматические предупредительные сигналы, неспособность к отдыху, тема, которая эмоционально-негативно окрашена и долго воздействует на человека как критическая жизненная ситуация и отсутствие социально-эмоциональной поддержки. Тест прошёл многократную апробацию на немецком языке (Linke, 1997; Herold, 2002 [8, С.51, 9, С.67]).

При разработке экспресс-теста – ЛЭТС авторы обращали внимание, прежде всего, на экономичность и практичность его применения (быстрое время проведения и простоту обработки теста), так как экспресс-тест ЛЭТС представляет собой скрининговый тест по диагностике стресса, то есть тест, который позволяет проводить превентивную психодиагностику, позволяющую выявить группу риска по стрессу.

Интерпретация результатов экспресс-теста ЛЭТС позволяет разработать цели индивидуального психологического консультирования и стратегии преодоления стресса, опираясь на предложенные в тренинговой программе «Управляй стрессом с оптимизмом!» интервенции.

Применение теста рекомендуется при решении следующих задач [4, С. 53]:

- при необходимости получения быстрого целевого обзора-ориентира важных клинически-релевантных показателей стресса (в рамках консультирования, разных видов профилактики, тренинга, коучинга);

- при необходимости получения характеристик стресса и его составляющих, для обеспечения дальнейшей целенаправленной работы по выбору методов воздействия (интервенций);

- при необходимости разделения выборки или исследуемой группы на подгруппы.

Таким образом, новые результаты исследований об этиопатогенетическом статусе хронического (токсического) стресса позволяют предположить, что ожидается повышение спроса на методы воздействия на стресс и его профилактики, для оказания эффективной помощи в борьбе с современными болезнями цивилизации. Современные программы управления стрессом, представленные в этой статье, предназначены для применения инструментального, когнитивного и симптоматически-регенеративного стресс-менеджмента в комплексе как основы профилактики ЗОЖ. Для осуществления программ мультимодального стресс-менеджмента как одной из основ превентивной профилактики ЗОЖ необходимо осуществлять скрининговую психодиагностику стресса, например, по экспресс-тесту LKCS (Лейпцигского экспресс-тест на выявление хронического стресса – ЛЭТС, авторы: К. Решке и Г. Шредера в переводе и адаптации А.И. Гарбер и Л.Ш. Карапетян), разработанного в рамках обучающей программы по стрессменеджменту «Управляй стрессом с оптимизмом!» (Reschke, Schröder, 2010, в переводе, адаптации и апробации на русском языке А.И. Гарбер, Л.Ш. Карапетян, 2018).

Наравне с другими культурными навыками, передача навыков стресс-менеджмента должна стать обязательной составной частью при организации воспитательных и образовательных программ.

Профилактика заболеваемости и более успешное преодоление жизненных трудностей во всей их непредсказуемости были бы полезны сейчас для всего человечества, для сохранения здоровья.

Литература

1. Schröder H. Das Stresskonzept – in Theorie und Praxis moderner denn je. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 2016. 48 (3), S. 539–551.
2. Olpe, H.R. & Seifritz, E. (2014). Bis er uns umbringt? Bern: Huber.
3. Garber, A., Karapetyan, L. & Reschke, K. (2018). Optimistisch den Stress meistern (russ.) Göttingen: Cuvillier Verlag.
4. Гарбер, А.И. Управляй стрессом оптимизмом! Обучающая тренинговая программа по стресс-менеджменту на основе современной поведенческой психологии и психотерапии / А.И. Гарбер, Л.Ш. Карапетян., К.-Х. Решке – 2 изд., испр. и доп. – Самара: Арт-Лайт, 2018. – 192 с.
5. Reschke, K. & Schröder, H. (2010). Optimistisch den Stress meistern. Tübingen, DGVT Verlag.
6. Reschke K. Optimistisch den Stress meistern – Ein evaluiertes Stressbewältigungsprogramm und seine Weiterentwicklungen. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. 2016. 47 (3). S. 23–32.
7. Reschke K., Schröder H. Der Leipziger Kurzfragebogen Chronischer Stress (LKCS). Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 2016. 48 (3), S. 621–642.
8. Linke K. Evaluation eines Kurzstresstests. Leipzig: Diplomarbeit der Fakultät für Biowissenschaften, Pharmazie und Psychologie, 1997.
9. Herold A. Screeningverfahren zur Stressdiagnostik des LKCS unter besonderer Berücksichtigung der Retestreliaibilität und Testmanualentwicklung. Leipzig: Diplomarbeit der Fakultät für Biowissenschaften, Pharmazie und Psychologie, 2002.

*Ермекбай В.Ә., Қалымбетова Э.К.
(Республика Казахстан, город Алматы
КазНУ имени аль-Фараби)*

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Медицинская помощь населению в сочетании с профилактической работой способствует сокращению потерь рабочего времени из-за болезней, формированию, укреплению и сохранению здоровья граждан, что является, согласно Кодексу Республики Казахстан «О здоровье народа и системе здравоохранения» (глава 2 «Государственное регулирование и управление в области здравоохранения», статья 4 «Принципы государственной политики в области здравоохранения») одним из принципов государственной политики в области охраны здоровья граждан Республики Казахстан, а именно: «отнесения здоровья населения, безопасности, эффективности и качества ... к факторам обеспечения национальной безопасности», а также резервом увеличения материального производства и роста национального благосостояния [1,2].

Оказание населению современной, безопасной, качественной и эффективной медицинской помощи напрямую зависит от состояния здоровья работающих в отрасли здравоохранения медицинских работников. Их труд принадлежит к числу наиболее сложных и ответственных видов деятельности человека и характеризуется значительной интеллектуальной нагрузкой [3,4]. Как отмечал Капцов В.А. (1986) в сочетании с ночными и суточными дежурствами, значительными нагрузками в течение рабочего дня, высок риск функционального напряжения ЦНС, СС и других систем, что способствует развитию психологического напряжения и возникновению патологии [5].

Согласно материалам отраслевого профсоюза, ежедневно около 230 тысяч медиков не выходили на работу по болезни и ущерб составлял более 90% всех потерь рабочего времени. При этом наибольшие потери были отмечены среди медицинских работников лечебно-профилактических учреждений, особенно – поликлинических, где работают специалисты в основном терапевтического профиля.

Для отрасли здравоохранения до сих пор не решены вопросы количественной интегральной оценки утомления и категорирования тяжести (напряженности) медицинского труда.

Кроме того, в современных условиях повышения требовательности пациентов необходимо изучение возможности оптимизации функционального состояния организма медицинских работников, в первую очередь, врачей, сохранения и укрепления их здоровья в процессе трудовой деятельности путем разработки комплексных мер по улучшению условий труда, повышению работоспособности, совершенствованию оказания специалистам поддержки по формированию, сохранению и укреплению здоровья, обращая внимание на медицинские, социальные и психологические аспекты.

Помимо этого, развитие многоукладности в казахстанском здравоохранении, участие негосударственных МО в общественном здравоохранении, государственном заказе, всё большая привлекательность их для пациентов, диктует необходимость выявления проблем, связанных с деятельностью врачей, работающих в государственных МО страны, отток из которых стал значительным.

Немаловажная роль принадлежит психологическому фактору профессиональной деятельности, содержание которого ученые определяют по-разному. По мнению одних следует изучать психологическую атмосферу коллектива, взаимоотношения работника с коллегами, администрацией, другие обращают внимание на изучение взаимосвязи здоровья и таких психологических факторов, как удовлетворенность профессией, работой, заработной платой, полнота реализации знаний и способностей, отношение к труду и осознание его социальной значимости, желание сменить место работы.

Ряд ученых предлагают оценивать участие работника в общественной жизни, интерес к профессиональному самосовершенствованию, новым технологиям и отраслевым преобразованиям.

Разными исследованиями выявлена проблема взаимоотношений врача и пациента, влияние некоторых деонтологических аспектов на эмоциональный настрой, работоспособность и здоровье медработников.

Так, были выявлены факторы риска профессионально-личностной дезадаптации врачебного контингента. Даже постоянное мысленное присутствие на работе уже во внерабочей обстановке приводит к хронической усталости, дезадаптационным проявлениям и в конечном счете – к различным нарушениям состояния здоровья медработников.

Профессиональной деятельности большинства практических врачей и средних медработников постоянно сопутствует повышенное нервно-психическое напряжение, ответственность за жизнь пациентов, работа в ночное время и выходные дни, высокая рабочая нагрузка, обусловленная вынужденным совместительством и ряд других организационных факторов. Поэтому выраженность данных факторов для каждой конкретной профессиональной группы в большинстве научных работ анализируется в сравнительном аспекте.

Низкий уровень заработной платы, не соответствующий количеству и качеству вложенного труда, негативно отражается на качестве работы и производительности труда медицинского персонала, вызывает физические и нервно-психические перегрузки, обусловленные дополнительной работой, совместительством и чрезмерно частыми дежурствами в ночные смены и выходные дни.

По данным авторов, до 45% трудопотерь в отрасли связано с неудовлетворенными материальными потребностями работающих и до 30% – с ухудшением состояния здоровья, вызванным плохими условиями труда, эмоциональными и физическими перегрузками.

К проблеме материального обеспечения медицинских работников вплотную примыкают вопросы оценки результативности, производительности труда и внедрения в лечебно-профилактических учреждениях дифференцированной формы оплаты труда, системы материального стимулирования работников.

Таким образом, обзор доступной нам литературы за период с середины 80-х годов прошлого века и включая современные исследования по выявлению особенностей труда медицинских работников с применением разных методических приемов позволил выявить различия использованных методов сбора и учета информации, диапазона исследуемых параметров. Всё это не позволяет однозначно комплексно оценить степень отягощенности медработников факторами риска.

Отсутствуют современные исследования труда врачей терапевтического профиля, особенно, в связи с реформированием системы здравоохранения в Казахстане.

В соответствии концепцией В.В. Бойко, синдром эмоционального выгорания представляет собой динамический процесс, образующийся поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. Автор выражает этот феномен как защитный механизм, который предусматривает полное или частичное исключение эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. При эмоциональном выгорании Бойко выделяет три фазы стресса: нервное напряжение, резистенция и истощение [6].

Одна из первых мест по риску возникновения психологического синдрома эмоционального выгорания занимают профессии врача и медсестер, работающие в детской реанимации. Проявления выгорания у медицинских работников посвящены работы Т. Г. Дубовой, В. Е. Орла, Т. В. Большаковой, Т. Ю. Копылова и ряд других. Авторы выделяют, в возникновении психологического синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников, неожиданное потеря интереса к работе, формальное отношение к своим обязанностям, конфликты с коллегами по непринципиальным вопросам.

Профессор Гридчик И. Е. изучал психологический синдром эмоционального выгорания у медицинских работников в отделении анестезиологии и реанимации. Автор делает акцент на то, что персонал данного отделения повседневно в процессе профессиональной деятельности подвергается чрезвычайным стрессовым воздействием в связи с постоянным контактом с больными, находящимися в критическом состоянии [7].

Основными симптомами СЭВ являются:

1. усталость, утомление, истощение после активной профессиональной деятельности;
2. психосоматические проблемы (колебания артериального давления, головные боли, заболевания пищеварительной и сердечно-сосудистой систем, неврологические расстройства, бессонница);
3. появление негативного отношения к пациентам (вместо имевшихся ранее позитивных взаимоотношений)
4. отрицательная настроенность к выполняемой деятельности;
5. агрессивные тенденции (гнев и раздражительность по отношению к коллегам и пациентам);
6. функциональное, негативное отношение к себе;
7. тревожные состояния, пессимистическая настроенность, депрессия, ощущение бессмысленности происходящих событий, чувство вины.

Проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью. Психическое выгорание понимается как профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями в процессе ее. Выгорание можно приравнять к дистрессу (тревога, депрессия, враждебность, гнев) в его крайнем проявлении и к третьей стадии общего синдрома адаптации – стадии истощения. Выгорание – не просто результат стресса, а следствие неуправляемого стресса.

Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных (снижение личных) достижений (Маслач и Джексон, 1993, 1996):

- эмоциональное истощение – чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой;
- деперсонализация – циничное, безразличное отношение к труду и объектам своего труда;
- редукция профессиональных достижений – возникновение чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Более всего риску возникновения СЭВ подвержены лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе. Входящие в эту категорию личности ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и личной жизнью. Выделяют три типа людей, которым грозит СЭВ:

Первый тип – “педантичный”, характеризуется добросовестностью, возведенной в абсолют; чрезмерной, болезненной аккуратностью, стремлением в любом деле добиться образцового порядка (пусть в ущерб себе).

Второй тип – “демонстративный”, характеризуется стремлением первенствовать во всем, всегда быть на виду. Вместе с тем им свойственна высокая степень истощаемости при выполнении незаметной, рутинной работы, а переутомление проявляется излишней раздражительностью, гневливостью.

Третий тип – “эмотивный”, характеризуется противостественной чувствительностью и впечатлительностью. Их отзывчивость, склонность воспринимать чужую боль как собственную граничит с патологией, с саморазрушением, и все это при явной нехватке сил сопротивляться любым неблагоприятным обстоятельствам.[8]

Таким образом, в ходе изучения данной проблемы нами было выявлено, что в профессиональной деятельности медицинских работников особую опасность представляет синдром эмоционального выгорания, который проявляется в развитии стрессового состояния, потере интереса к работе, формальном отношении к своим обязанностям, конфликтах с коллегами по.

И в этой связи, необходимо научить личность переустанавливать приоритеты и думать об изменении образа жизни, внося перемены в повседневную рутину. Принимая на себя ответственность за характер переживания стресса, вы начинаете обретать контроль над собой и при этом душевно переходите из положения жертвы к состоянию уцелевшего. Можно начать с того, чтобы снова зажечь в себе установку на то, что профессиональная деятельность может и должна доставлять удовольствие и возрождать, развивать личные ресурсы.

Литература

1. 2009 ж.18 қыркүйектегі № 193-IV ЗРК «Халық денсаулығы және денсаулық сақтау жүйесі туралы» Қазақстан Республикасының кодексі (19.03.2010 ж. өзгерістер мен толықтырулар)
2. Куценко Г. И. Қазіргі кезеңдегі емдеу-алдыналу мекемелері дәрігерлерінің денсаулық сақтау жүйесінің медицина-элементтік негіздемесі // Мед. док. дис. автореф. 14.00.33 – Қоғамдық денсаулық және денсаулық сақтау. Мәскеу, 1992, 40 б.
3. Измеров Н.Ф. Кәсіби факторлардың медицина қызметкерлері денсаулығына әсерінің талдауы // «Еңбегі және медицина қызметкерлерінің денсаулығы» актілік Эрисмандық лекция. -М.: Накаты уақыт, 2005. 40 б.
4. Измеров Н.Ф. және басқ. Медицина қызметкерлерінің кәсіби тері ауруларының сипаттамасы // Жалпы рес. конгр. ШБ мәліметтері. «Мамандық пен денсаулық» (Мәскеу, 25-27 қараша 2009 ж.). -М., 2009. Б. 200-202.

5. Куценко Г.И. Медицина қызметкерлерінің еңбек қызметіндегі психоэмоционалдық жүктеме және оның салдарын алдын алу жолдары // Төтенше жағдай физиологиясы және адамның жеке қорғануы. М., 2003.-Б. 35.
6. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других М: Информационно-издательский дом “Филинъ”, 1996. – 472 с.
7. Гридчик И.Е. Синдром профессионального выгорания медицинского персонала в отделениях анестезиологии и реанимации//Анестезиология и реаниматология. – 2009. – № 3. – С. 9 – 13.
8. <http://www.10gkb.by/informatsiya/stati/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-i-lichnostnye-osobennosti-meditsinskikh-rabotnikov> 21.11.2018

*Жолдасбеков А.А., Сахиева Ф.А.,
Мырзабеков Е.Е., Септемирова А.Ж.
(Қазақстан Республикасы, Шымкент қ., М.Әуезов атындағы ОҚМУ)*

ТҰЛҒАНЫҢ КРЕАТИВТІЛІГІ МЕН БЕЛСЕНДІЛІГІ РУХАНИ ЖАҢҒЫРУДАҒЫ БАСТЫ ФАКТОР

Қазіргі кезде креативті-шығармашыл, бәсекеге сай тұлғаға сұраныс өте жоғары және уақыт өткен сайын мұндай сұраныстар үнемі өсіп отыратыны белгілі. Сондықтан бәсекеге лайықты тұлғаның креативті-шығармашылық қабілетін дамытуына жан-жақты ынталдыру үшін кәсіби білім беретін орындарды рухани жаңғыру аясында бағыттаудың маңызы зор.

Президент Н.Назарбаевтің «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласында “Мақсатқа жету үшін біздің санамыз ісімізден озып жүруі, яғни одан бұрын жаңғырып отыруы тиіс. Бұл саяси және экономикалық жаңғыруларды толықтырып қана қоймай, олардың өзегіне айналады. Рухани жаңғыру тек бүгін басталатын жұмыс емес”-деген болатын [1]. Яғни ұлттың болашаққа бағдарлығын арттыру мәселесі бүгінгі қоғамдағы ең өзекті мәселелерінің бірі – интеллектуалды (зияткерлі) және креативті күшті кәсіби шебер мамандарды өсіру. Ол кәсіби білім беруді дамытудың жаңа мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес білім беру ортасын модернизациялау қажеттілігімен байланысты.

Бүгінгі индустриалды өркениеттің механизмін дамыту туралы түсініктегі негізгі мақсат білім беру ортасы, себебі ол адам сапасын дамытудың озық үлгісін қамтамасыз етеді. Білім беру жүйесі «адам сапасын жаңаша әлеуметтендіру» бағытында қайта жаңғырып-өзгеріп жатқанда қоғам адамзаттың өмір сүру белсенділігін білім беру жүйесі анықтайтынын түсінуі әрі мойындауы қажет.

Білім беру жүйесінің ең негізгі міндеті – жоғары шығармашылық мүмкіндігі мол креативті ойлайтын маман дайындау [2].

Бұл мәселенің өзектілігі әлемде қазіргі уақытта шикізат, технологиялар, құрал-жабдықтар, энергия ресурстары күн санап қымбаттап келеді, сонымен бірге экологиялық ахуал төмендеп жатқаны қоғамда глобалды мәселелердің пайда болуына алып келуде.

Бұл мәселені шешу бір жағынан, жаңа технологиялар толқынын, жаңа идеяларды, жаңа білімдерді қажет етсе, екінші жағынан, үнемі білім түрінің жаңаруын әрі оны жылдам меңгерудің жаңа тәсілдерін жасауды талап етеді, сонымен бірге ең негізгісі – әрбір адамнан жаңа креативті ойлау белсенділігін талап етеді.

Қазіргі кезеңде білім беру жүйесінде маңызды өзгерістер орын алып жатқанын айту қажет. Бүгінгі заман кез келген адамнан өте жылдам өзгеруді, үнемі өсуді әрі дамуды, үнемі қоғамда сұранысқа ие болуды талап етеді. Креативтілік адамға үнемі өзін-өзі жетілдіруде жаңа дүниеден қорықпауға үйретеді әрі тез өзгеріп жатқан талаптар мен шарттарға тез бейімделуді талап етеді. Ол тұлғаға біртұтастықта даму үшін қолайлы жағдайлар жасайды, өзін әр қырынан ашуға, өзіннің қабілетін көрсете білуге, өзін-өзі жан-жақты қамтамасыз етуге және толерантты тұлғаның қалыптасуына ықпал етеді.

Қалыптасқан тұлғадағы белсенділіктің негізгі сипаты шығармашылық қызметі мен тиімділігі оның шығармашылық сипатына байланысты болады. Кәсіби қызметін жемісті іске асыру үшін креативтілік қабілетін дамыту үдерісі маңызды сатыға шығады [3].

Көптеген теориялық және сынақ-тәжірибелік зерттеулер жүріп жатса да, креативтілікті дамыту мәселесі әлі де зерттеуді талап етеді, себебі креативтілікті дамыту факторларының табиғаты туралы сұраққа ғылымдағы негізгі тұжырымдамалар нақты жауап бере алмай отыр, креативті тұлғаның сапасын белгілейтін нақты классификациялар мен феноменологияларға біртекті көзқарас жоқ. Демек, креативтілікті дамытудың ең маңызды факторын анықтап, негізгі тұжырымдаманы жалпылау үшін, креативтілік ғылыми білім жүйеленген талдауларды қажет етеді.

Әлеуметтік мәдениеттегі, қоғамдық қозғалыстар орталығындағы және ғылымдағы, мәдениеттегі дамуды, инновацияларды, шығармашылықтың креативтілік құбылысын жасайтын идеялардың синтезінде креативті психология өз іргетасын қалайды. Шығармашылықтың, инновациялардың барлық түрлерінен акмеологияға өтуге ынталандыруды жинақтайтын фактор – тұлғалық механизмдердің жеке тұлғалық санатта және топтасқан формаларда жаппай дамуының жоғары деңгейі мен олардың жоғары нәтижелі болу идеясы. Креативті психология акмеологияның негізгі идеяларына

сүйенсе де, шығармашылықта «акме» нәтижелерге жетуіне байланысты олардың дамуы субъективті механизмдерге жіті көңіл аударуға байланысты.

Креативті психология креативті құбылыстардың ең күрделі әрі болашағы мол жемісті шоғырланған келешегін айқындайды. Ол маңызды механизмдерді өсіретін өзекті жасап, шығармашылық тұрғыда өзін-өзі ұсынатын тұлғалар мен топтардың ең жоғарғы нәтижелерін болжамдайды, айталық, «дұрыс еместі», деформацияға ұшырағанды «таңғажайыпқа» өзгертеді әрі ұсынады [4].

Креативті психология барлық акмеологиялық пәндердің негізінде болуы мүмкін. Алайда оның мазмұны психологиядағы және білімнің басқа гуманитарлы салаларындағы көптеген пәндердегі талданған теорияларда құрылуы ықтимал.

Субъект сараланған мазмұндағы ұғым: ол адамдарды бір-бірінен олардың жасайтын іс-әрекеттері мен қызмет түрлерінен және жалпы өмір сүру жолынан, алдына қойған өмір мақсаттарынан айырмашылығын көрсетеді және т.б. [5].

Демек, тұлғаның белсенділігі дегеніміз бұл үнемі жылдам қозғалыстағы сипаты, ол тұлғаның өмір жолын, оның құрылымын өзі жоспарлап, өзі құрастыруына мүмкіндік береді (мысалы, қарым-қатынастарда, іс-әрекеттерде, тану үдерістерінде). Сонымен бірге, белсенділікті оның субектілігінің сақталып қалуын қамтамасыз ететін оның тұлғалық тұрғыдан өзін-өзі жүзеге асыруы мен өзін-өзі таныстыру тәсілі деп те қарастырылады.

Болашақ маманның креативтілігін қалыптастыруға бағыттталып отырған біздің тұжырымдамамыздың контекстіндегі белсенділік тұлғаның мақсаттары мен құндылықтарын құрастырудың, оның көптұлғалы, әлеуметтік-психологиялық кеңістігінің құрылымын жасаудың негізі. Сонымен бірге тұлғаның белсенділігі оның іс-әрекеттерінің жобасын жасап, мінез-құлық стратегиясы мен қарым-қатынастарының стратегиясын да, жобасын да жасайды, ең тиімді шешімдердің нұсқасын алдын ала жасауға мүмкіндік береді.

Алайда тұлғаның белсенділігі тек оның қажеттіліктеріне ғана байланысты емес, сонымен бірге, өмірдің объективті шарттары мен қоғам талаптарына назарына да байланысты. К.А.Абулханова: «Белсенділік – бұл тұлғаның қажеттілігі мен қоғам талабының объективті қоғамдық қажеттілікке өзара қатыстылығы», – деп жазған. Ол өз кезегінде белсенділіктің мынадай түрлеріне негізделеді:

- инициатива немесе бастама;
- жауапкершілік;
- қанағаттанушылық.

Бастама – бұл «субъектінің қажеттіліктеріне жауап беретін ерікті өзін-өзі таныту түрі, іс-әрекет жасауға жетелейтін бағыты, қарым-қатынасы мен танымдылығы». Алайда бастама – тек өзін-өзі таныту ғана емес, сонымен бірге, өзі туралы баяндау, өзінің тілегі мен талабын рәсімдеу.

Жауапкершілік болса, «тұлға өзінің алдына қойған мақсатына, нәтижеге қол жеткізу үшін өзі белгілеген деңгейде және мерзімде, өз күшімен сол нәтижеге жетуге кепілдемесі» ретінде қарастырылады.

К.А.Абулханова белсенділіктің үшінші түріне өзінің ең қызықты ұстанымын ұсынған: үшіншісі – «жетістікке жету емес қанағаттану».

Осыған байланысты, студент тұлғасын оқыту, білім беру құрылымына араластыру барысында, егер оның тілегін, құндылықтарына, өзін-өзі танытуға мүмкіндік берілмесе және жауап бермесе, тек кесінін жасауға ұмтылатын болса, онда оның тұлғалық құрылымында қанағаттану, белсенділік және өзара ықпал жасаудың мәнін қамтамасыз етуді төмендетіп жібереді.

Жоғарыда аталған барлық сапалар тұлғаның креативтілігі немесе креативті белсенділігінің мазмұнының сипаттамаларына жақын.

Қанағаттану мәселесі студентті білім беру, кәсіби білім беру мәселелерге енгізу мәселесімен тығыз байланысты, себебі ол студентке тұлғалық жетістіктерге жетуге, өмірден бай әсер алуға жылдам іс-әрекеттер жасауды қамтамасыз етеді. Белсенді тәжірибесі болмаса, бұл оның даму жолын тоқырауға алып келеді.

Белсенділік тұлғаның және құндылықтардың, жеңілдіктердің-қиындықтардың, жетістіктердің – тоқыраулардың, қанағаттанушылықтардың –қанағатсыздықтардың межелері бойынша стратегиялардың алуан түрлі бағыттарын қосумен бірге, тұлғаның креативтілігін синергетикалық және рефлексивті негіздерінің арасын байланыстыратын бөлім болып табылады.

Осылайша, кәсіби қызмет барысында тұлғаның мойындайтын белсенділік танытатын, өзін-өзі нақты көрсете алатын сапасы санатындағы оның өзін-өзі кәсіби шыңдауы өте күрделі, бірақ шынайы үдеріс. Бұл үдерісте тұлға өзінің мүмкіндіктерін көрсетуге, өз қатесін өзі түзетуге ықпал етеді.

Маманды іс-әрекеттің немесе қызметтің субъекті, индивиді, тұлғасы сапасында дамытуға арналған педагогикалық мамандықтың ең тиімді қорлары пайдаланылады. Педагогикалық мамандықтың қор жасаушы мамандық екенін айта кету керек. Егер басқа мамандықтардың барлығы белгілі бір салада жұмыс жасауға бағытталса («адам – адам», «адам – тірі табиғат», «адам – қауымдастық», «адам – техника мен өлі табиғат», «адам – таңбалы жүйе», «адам – өнердің бейнесі») (бұл Е.А.Климованың типологиясы бойынша)), мұғалімнің мамандығы барлық салаларды жан-жақты қамтиды.

Студенттің алуан түрлі стандарттан тыс жағдайларында белгілі бір бағытталған әрі белгілі бір мазмұндағы рефлексиясының көмегімен шешім қабылдау барысында өзін-өзі ұйымдастырудың құралдарын, технологияларын, рефлексиялардың түрлерін анықтайды.

Оқытушының даралығын айқындаудың негізі адамның жеке даралығын өзін-өзі өзекті ететін механизмде (Н.Е. Мажар). Өзін-өзі өзектілеудің себебі табиғаттан алған сыйы, кейін мақсаттар жүйесінің пайда болуы, мотивацияларының сәйкес болуы және тұлғалық мазмұны.

Өзін-өзі өзектілеу териясын дамыту Абрахам Маслоу мен Карл Роджерстердің есімдерімен байланысты, сондықтан ары қарай осы екеуінің көзқарастары туралы көп баяндалады. Алайда өзін-өзі өзектілеу теориясын дамыту тарихынан психология тарихына арналған кітаптардағы жазбаларды оқудың айырмашылығы бұл кітапта біз отандық және әлемдік психологияның негізгі жетістіктерімен бүгінгі теорияларды терең талдаулардың жағдайын баяндаймыз.

Өзін-өзі өзектілеу теориясының құрамында күрделі әрі жүйелі білім беру мазмұны бар және оның құрамында «макро» және «мета» деңгейлер мен жеке теориялар бар. Олардың ішіндегі ең маңызды әрі пікірталастар тудырып жүргендері мыналар:

- а) өзін-өзі өзектілеуші тұлға теориясы дамыту мақсаты ретінде;
- ә) күнделікті өмірдегі жағдайлардағы, жеткіліксіз және метамотивтер мен құндылықтардың айырмашылықтарын анықтау идеяларына негізделген мотивациялардың теориялары;
- б) күйзеліс шыңының теориясы;
- в) дамыту мотивтерінің, күйзелістер шыңымен және тиімді шешім жасауды таңдау мәселелерімен байланыстарына негізделген тұлғаны дамыту теориясы;
- г) клиентке орталықтандырылған терапиялар теориялары.

К. Роджерстің өзін-өзі өзектілеуге глобалды беталысты көрсету сапасындағы өзін-өзі өзектілеу туралы идеясына негізделген өзін-өзі өзектілеудің мета-теориясы болып табылатын бұл теория – ең маңызды әрі пікірталастар туғызатын теориялардың бірі.

К. Роджерс бойынша, өзін-өзі өзектілеуге беталыс өзектілеуге терең бағытталуды көрсету: «Бұған дәлел – әлем бойынша, тірі және өлі табиғаттардың барлығындағы жүйелердегі алуан түрлі деңгейде бейнеленудің әмбебаптығы. Роджерс бойынша тұлғаның өсуі – бұл «Мен тұжырымдамасын» қайта жасаудың объективті көрсеткіші сапасындағы өзін-өзі қайта жасау жолы».

Қорыта келе Рухани жаңғыру аясында ғылыми-техникалық өрлеумен, коммуникациялық құралдардың дамуымен, сананың жаппай ақпараттануымен шарттасқан қоғам дамуының жоғары қозғалысы тұлғаның әлеуметтенуіне жоғары талаптар қоятындығы айқындала түсті. Осыған байланысты қоғам және білім беру жүйесінің алдында білім алушылардың бойында өмірге жағымды көзқараспен қарау қабілетін, тұлғалық мәнінің болуын, кез келген қиын жағдайда немесе оқиғада өзінің тұлғалық даралығын сақтап қалуға қабілеттілігін қалыптастыру мәселесі тұрады.

Әдебиеттер

- 1.. Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» бағдарламалық мақаласы. 12 қараша, 2017 ж.
2. Меерович М.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие./ Меерович М.И., Шрагина Л.И. – Мн.: Харвест, 2003. – с.15 – 19.
3. Иванова, И.П. Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения / И.П. Иванова. – Ставрополь, 2002. 162 с.
4. Поварёнков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002.
5. Жолдасбеков А.А., Оспанова Б.А., Жолдасбекова К.А. Креативті психология. Оқулық. – Алматы, 2013. – 420 б.

РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ ЖАҒДАЙЫНДА ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ БАСТЫ МӘСЕЛЕ БӘСЕКЕЛЕСТІККЕ ҚАБІЛЕТТІ БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫ ДАЯРЛАУ

Қазіргі жағдайда қоғамда кәсіби іс-әрекеттің әртүрлі аймағында құзырлы мамандарға қажеттілік күн санап өсіп отыр. Отандық білім беру жүйесінде болып жатқан өзгерістер осы реформаларға, оны бағалауға қатысты біршама тартысты сұрақтарды қойды. Бүгінгі күні педагогтардың кәсіби құзыреттілігінің қалыптасуы мен дамуына ерекше мән беріліп отыр. Қазіргі білім беру саласындағы басты мәселе әлеуметтік-педагогикалық ұйымдастыру тұрғысынан білім мазмұнына жаңалық енгізудің тиімді жаңа әдістерін іздестіру мен оларды жүзеге асыра алатын болашақ мамандарды даярлау басты мәселе болып отыр.

Елбасы Н. Ә. Назарбаевтың бұл мақаласы ел дамуының жарқын үлгісі мен нақты қадамдарын көрсететін келелі ой, салиқалы пікір, батыл шешімдерге құрылған маңызды құжат. Бұл мақалада сананы жаңғырту, ұлттық болмыстан, ұлттық кодтан айырылып қалмай, оны әлемдік құндылықтармен үйлестіріп, Қазақстанның игілігіне жарату жолындағы мақсат-мүдделер туралы өзекті мәселе көтеріліп отыр. «Мемлекет басшысы Н. Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласы «Қазақстанның үшінші жаңғыруы: Жаһандық бәсекеге қабілеттілік» деп аталатын Жолдауының заңды жалғасы деп білемін. Елбасымыз өз мақаласында таяу жылдарға арналған нақты міндеттерді айқындап берді. Осы ретте әсіресе, жаңашыл рухта тәрбие көрген жастарымыз белсенді жұмыс жасауы керек.

Қазіргі уақытта, Қазақстанның үшінші жаңғыруын қамтамасыз етуге қатысты тапсырмаға байланысты, елімізде білім саласындағы бәсекелестікке бейімделген сапалы деңгейдегі жаңа мамандарды дайындау қажеттілігі туындады. Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті – Елбасы Н.Ә. Назарбаев айтқандай: «Өмір сүру үшін өзгере білу керек». Осындай өзгерулердің бір бағыты – ол қоғамдық сананы жаңғырту, сондай-ақ тек қоғамдық және гуманитарлық білімдер негізінде жүзеге асырылатын өзгертулер болмақ. Бұл барлық мамандықтар студенттерінің қоғамдық және гуманитарлық білім саласында сапалы дайындығының болуын меңзейді, өйткені олар заманауи процестерді түсініп, сананы жаңғырту қағидаларының – ашық болудың, прагматизмнің, бәсекелестікке қарсы тұра білудің басты дәріптеушілері болуы тиіс. Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті – Елбасы Н.Ә. Назарбаев айтқандай: «Болашақтың негізі, білім ордаларының аудиторияларында қаланады» [1].

Егеменді ел болып, өркениетке бет бұрған Қазақстанның жастары ертеңгі мемлекет тірегі. Сол тірек нық та, берік болуы үшін бәсекеге қабілетті тұлға қалыптастыру, кәсіби білікті мамандар дайындау қазіргі таңда өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Тұлғаның танымдық іс-әрекетін қарым-қатынас арқылы дамытудың көкейтестілігі бүгінгі таңда әсіресе кәсіби маман қалыптастыруда өте маңызды.

Профессор С.М. Жақыповтың пікірінше қарым-қатынас бірлескен іс-әрекет, өзара әрекеттесуші субъектілердің белсенді ұйымдасқан жүйесі ретінде қарастырылып, жан-жақты сипатталған. Бірлескен іс-әрекеттегі қарым-қатынас ерекшеліктерінің көрсеткіштері жасалған. Тұлға үшін ерекше қарым-қатынас туралы білімдер, соның ішінде танымдық іс-әрекетінің дамуында ерекше орын алады және осы жағдайлар психологиялық мәселелердің шешімін табумен анықталады [2].

А.А.Леонтьевтің пікірінше «Қарым-қатынасты интериндивидуалды емес, әлеуметтік феномен ретінде түсіну керек; оның субъекті ретінде индивидті емес, әлеуметтік топ немесе тұтас қоғамды алу керек»- деп қарастырады [3].

Сонымен қатар, Қазақстанның тәуелсіздігі егеменді мемлекет ретінде мәнді дәрежеде болашақ маман иелерінің коммуникативті қабілеттілік деңгейлерімен, кәсіби білікті даму сапасымен қамтамасыз етуді алғашқы орынға қояды. Қазақстанның болашағы мен оның дамуын жалғастыратын маманды даярлау туралы мәселелерді алға қояды. Демек, іргелі білімді жан-жақты меңгерген, бастамашыл, еңбек нарығы мен әрқилы технологиялардың ауысып тұратын талаптарына бейімделген және тек өзінің ісін жақсы білетін ғана емес, сонымен бірге қажетті жағдайда күрделі мәселелерді өзі шеше алатын маман даярлау бүгінгі таңда өзекті мәселелердің бірі. Әрине мұндай мәселені шешу тұлғаны ең алдымен қарым-қатынас құралымен қамтамасыз ету болып табылады. Соңғы жылдарда жүзеге асырылып жатқан Қазақстандық білім беру жүйесін реформалау барысы азаматтық сана-сезімді, Отан алдындағы борышкерлік сезімін дамытуға ықпал ететін жағымды қатынастар мен құндылықтарды, қоғамды жаңғыртуға өз үлесін қосуға дайын әлеуметтенген тұлға қалыптастыру жұмыстарын мақсатты бағыттап, жүйелі жүргізуді талап етуде.

Біліктілікті арттыру жүйесінің өзекті мәселелерінің бірі теория мен практиканың өзара байланысын жүзеге асыру болып табылады. Осымен байланысты В.В. Давыдов дамыта оқытуды, ал Е.Белозерцев *проблемалық оқыту, пікір алмасулар мен іскерлік ойындар ұйымдастыру, жобалар жасақтау, тренингтер мен практикумдар, «дөңгелек үстелдер» өткізу, теорияны мектеп практикасында нақтылауға* мүмкіндік беретін оқу міндеттерін пайдалану, педагогикалық жағдаяттарды моделдеу сияқты құралдарды атап өтеді "[4].

Біліктілікті арттыру жүйесінің келесі бір өзекті мәселесі ең алдымен озық педагогикалық тәжірибеге жүгіну арқылы жүзеге асатын мұғалімнің шығармашылық әлеуетін көтеру болып табылады. Жоғарыдағы айтылған мәселелерге орай, жаңа жағдайда педагог-психологтардың кәсіби тұлғалық қасиеттерін дамыту маңызды болып табылады. Педагог-психологтардың кәсіби дайындық сапасын жетілдіру мәселесі, олардың шығармашылық әлеуетін қалыптастыру, кәсіби міндеттерді шешу, өзін-өзі дамытуға және өзіндік білім алуға қажеттілікті анықтау арнайы зерттеуді талап етеді. Педагогикалық үдерісте педагог-психолог қызметінің әлеуметтік, психологиялық және педагогикалық сипаты күрделі. Себебі, педагог-психолог қызметіндегі басты түйін педагогикалық үдеріске қатысушылардың рухани дүниесінде болып табылады.

Білім беру жүйесі дамуының қазіргі кезеңі жаңа парадигмаға өтудің жолдарын іздестірумен, яғни білім берудің жаңа мақсатының жетістіктерімен байланысты. Сондықтан болашақ мамандарды дәстүрлі формада даярлаумен қатар жаңа педагогикалық технологиялар негізінде жетілдіруді көздейді. Кәсіби тұлғаны дайындау үшін нағыз психологиялық білімді, жан-жақтылық мазмұнына ие болу қажет. Яғни, білім беру, оқыту, тәрбиелеу, дамыту, болып саналады. Бұл тек қана білім беру мекемесінің талабына тиісті емес, сонымен қатар әрбір оқу тобының, циклының факультеттің, кафедраның, оқытушының, студенттің, тыңдаушының іс-әрекетіне қатысты. Білім беру мекемесінің басты мақсаты жоғарғы білімді тұлға мамандарды дайындау. Басты оптималды нәтиже жоғарғы білімді тұлға маман. Әрбір педагогикалық жүйе элементтің басшылықтың, оқытушының, студенттің, білім берудегі жанашыл тәсілдер студенттерді өз ісінің маманы етіп дайындауға беретін білімдеріне байланысты болып келеді. Кәсіби білімдендіру үдерісінде кәсіби тұлғаны даярлау мақсат қана емес, сонымен бірге процестің тиімділігінің міндетті жағдайы. Егер мұғалім студенттердің тұлғасын қалыптастыруға мән бермесе, онда мұғалімнің әрбір педагогикалық іс-әрекеті нәтижесіз болмақ. Мұның тек қана мақсат емес, сонымен бірге олардың жеке кәсіби педагогикалық-психологиялық сәттілігінің кепілі екенін түсінбесе ол тіпті өзінің оқу ережесін меңгерте алмайды. Соңғы жылдарда білім беруді ұйымдастыруда педагогикалық технологияларды айтарлықтай өзгерістер де бар. Педагогикалық ұжымның әрбір мүшесі білім беру процессінің белгілі аймағында арнайы ұйымдастырушы және қарапайым жұмысшы болып табылады. Білім беру процессінің басты әрекет етушісі, яғни мұғалім, қажеттіліктерді жүзеге асырмаса, өзінің тәжірибесі, білімі, қаблеттіктерін көрсетпесе, өзінің жүрегінің бөлшегін бермесе, сабақтардың құрғақ түрін интеллектісі және кәсіби әрекеттерімен жандандырмаса барлығы қағазға жазылған жақсы тілек болып қалмақ. Жаңа педагогикалық технологиялар – болашақ мұғалімдердің кәсіби біліктілігін қалыптастыру моделін педагогикалық біліктілігі берілген маман сипаттамасының құрамдас бөлігі ретінде қарастырған жөн. Болашақ мұғалімдердің жаңа педагогикалық технологияларды пайдалану мәселесі бойынша қосымша әдебиеттерді оқып үйрену, білім беру саласының жұмыс жасауының шынайы жағдайына сүйене келе, білім алушылардың жас және дербес ерекшеліктеріне бейімдей отырып, қызметтерінде ғылыми практикалық ақпаратты іріктеп пайдаланады. Олардың білімдері жеткілікті түрде берік, әрі жүйеленген, алайда кейде нақтылы жағдайда бұларды пайдалануды қиындықтар туындайды. Икемділіктерін тек білгілі бір жағдайда ғана табыспен, жүйелі және саналы түрде қолданады. Бұл деңгейдегі болашақ мұғалімдерде әрқашан жаңа педагогикалық технологияларды қолдануға деген рефлексиялық әрекеттің басымдылығы бола бермейді.

Қоғам сұраныстары мен өндіріс талаптарын қанағаттандыру мақсатында болашақ педагог-психологтарды дайындауда жаңа бағыттар айқындалып келеді. Болашақ педагог-психологтың кәсіби-тұлғалық дамуының алғышарттарының бірі өзіндік таным дамуы және өзіндік жетілдіру тілегінің деңгейі болып табылады. Жалпы алғанда болашақ маманның өзін-өзі тану әрекетін жоғары деңгейде меңгеруі өзіндік жетілу мен кәсіби даму іс-әрекетіне белсенді қосылуға мүмкіндік береді. Әсіресе, адамның үйлесімділігін қамтамасыз етуде үлес қосатын болашақ педагог-психологтардың тұлғалық қасиеттері мен кәсіби дағдыларының дамуы ерекше маңызға ие. Сондықтан тұлғалық жетілудің жоғарғы деңгейіне жетуде педагог-психологтың практикалық кәсіби іс-әрекетінің рөлі ерекше. Осы орайда, болашақ мамандардың іс-әрекет субъектісі ретінде кәсіби дайындауда өз-өзін тану, өзін-өзі қабылдау және өзіндік жетілдіру деңгейінің рөлі өзінің маңыздылығымен алға шығады.

Бұл мәселенің өзектілігі елдің экономикасын дамытуға негіз болатын адам капиталын қалыптастырудың басты механизмі білім беру жүйесіне мемлекет тарапынан қойылып отырған жаңа талаптармен түсіндіріледі. Сондықтан елдің педагогикалық қауымдастығы алдында өндірістік күшті жетілдіру, қоғамның

интеллектуалдық және рухани-адамгершілік әлеуетін дамыту әлеуметтік міндеттері айқындалды. Осы негізде қоғамдағы кәсіптік құндылықтар баспалдағында педагог еңбегінің орны мен маңызы белгіленеді. Біліктілік – бұл білімді меңгерудегі, тәжірибиедегі білімділікті, құндылықты бейнелейтін жалпы қабілеттілік. Бүгінгі күн мұғалімнің біліктілігін арттыруды жалпы қоғамдық мәселе ретінде қарастыру қажеттігі туған кезең. Себебі білімді тереңдету, молайту, жетілдіру, арттыру жеке басы үшін ғана емес, қазіргі қоғамға қажет әрекет деп қабылдауымыз керек. Бұл мұғалімнің өз қызметінде табысқа жетуін ғана көздемейді, оның аясын одан әлдеқайда кеңірек қарастырған жөн.

Бүгінгі оқушы – ертеңгі қоғамның, елдің тірегін өмірге дайындаушы. Мұғалім мамандығының құндылығы да осында деп түсінгеніміз дұрыс.

Біліктілікті арттыру курстары арқылы мұғалімдерді оқытуда оқытушы жетекшілік, бағыт берушілік, ұйымдастырушылық, түзетушілік әрекеттерді атқаруы керек. Оқытушының осындай әрекетіне білім алушы мұғалімнің өзі де бойындағы бар білімін көрсете байланыс жасағанда ғана сапалы нәтижеге жетуге болады деп ойлаймыз. Мұғалімдердің өз білімдерін жүйелі көтеріп отырулары – олардың шығармашылықпен жұмыс істеуіне ықпал ететін негізгі фактор.

Білім берудің негізгі бағыты – адамды қоғамның ең негізгі құндылығы ретінде танып, оның рухани баюына, саяси көзқарасы мен шығармашылық белсенділігінің, кәсіби іскерлігінің қалыптасуына толық мүмкіндік беру, жағдай жасау. Сондықтан жас маманның бойында үш түрлі біліктілік қалыптасуы қажет. Білім жүйесінің үздіксіз білім беру үлгісіне көшуі білім беру технологиясын түбегейлі өзгертуді талап етеді. Ол талаптар әдістемелік әрекеттерді жинақтау, білім берудің әдістерін және тәсілдерін интеллектуалдандыру, жекелендіру, берілетін білімді жаңаша жүйеде қарастыру, оқу материалдарын шығармашылық түрде қабылдануын, оқу материалдарын қолданылатын оқу дидактикалық құралдарының ақпараттылығы және коммуникативтілігі, білім алушының жоғарғы сапалы білімділік қабілеттілігін және оқуға қызығу негізін қалыптастыруды көздейді. Мұндай көзделген мақсатқа оқытудың жаңа тәсілін пайдалану инновациялық технологияны ендіру арқылы жүзеге асырылады. Білімнің – болашақ бағдары, кез-келген маман даярлайтын оқу орнының басты міндеттерінің бірі – жеке тұлғаның құзреттілігін дамыту. Құзыреттілік – оқушының әрекет тәсілдерін жан-жақты игеруінен көрінетін білім нәтижесі. Білім берудің даму бағытын айқындайтын 50-ден астам технологиялар бар. Кез-келген әдіс-тәсілді қолдануда оқытушы өз шығармашылығын еңгізіп, нәтижеге жетеді. Оқытуда жаңа технологияны қолданудағы негізгі ерекшелік-оқушылардың ой-өрісінің еркін дамуына, жан-жақты білім алуына мүмкіндік береді.

Қорыта келгенде, халқымыздың «Білікті – бірді, білімді – мыңды жығады» деген ұлағатты сөзін, білімнің шындығында да баға жетпес үлкен рухани қару екендігін, тек рухани қару ғана емес, сонымен қатар аса зор өндіргіш күш екенін терең түсінуге болады. Расында да, білімнің қуатына тең келетін басқа идеялық – рухани күш, қуат көзі жоқ екені баяғыдан белгілі. Табыстың көзі, жақсы өмір сүрудің түп қазығы білімде жатқанын ұлы Абай да жақсы айтқан: «Балаң білімді, парасатты болсын десең, малыңды аяма», – дейді ол. Білім – қоғамды әлеуметтік – мәдени, ғылыми үрдіспен қамтамасыз ететін жоғарғы құндылық. Болашақтың бүгінгіден нұрлы болуына ықпал етіп, адамзат қоғамы алға апаратын күш тек білімде ғана. Білім беру ұйымдарында тұлғаны тәрбиелеу баланың өмірлік іс-әрекеті үрдісін педагогтың дұрыс ұйымдастыруы және бағыт беруі арқылы жүзеге асады.

Сондықтан да педагог қызметкерлердің кәсіби біліктіліктерін арттырып, олардың педагогикалық, әдістемелік жағынан өсуіне бірден-бір үлес қосып жүрген біздің әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, философия және саясаттану факультетінің оқытушы-профессорларының бүгінгі күн талабына сай жаңаша кәсіби құзыретті, білім, білік және дағдылары қалыптасқан маманды дайындауда бірінші орында оқу пәндерінің мазмұнына, оқытудың тәсілдері мен әдістерін таңдауға ерекше талап қойылып отырғандығы бәрімізге мәлім.

Әдебиеттер:

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың 2017 жылдың 12 сәуіріндегі «Болашаққа бағдар: Рухани жаңғыру» атты бағдарламалық мақаласы жарияланды // // Егемен Қазақстан. – 2017, сәуір – 12. – № 70.
2. Джакупов С.М. Общая психология: введение. Учебное пособие. Алматы: «Қазақ университеті», 2014. – 162 б.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-изд.М., 2005.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования.- М.: Педагогика, 1986.- 240 с.

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К РЕБЕНКУ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБЗОРА)

Рождение ребенка с нарушением для большинства семей является огромной трагедией. Вопросы воспитания детей с аномалиями в развитии нашли отражение в работах психологов, педагогов, психиатров [1-14].

Болезнь или патология развития создает особый социальный контекст развития человека. Жизненная ситуация тяжелой болезни может исказить путь развития ребенка. «Ребенок, развитие которого осложнено дефектом, – отмечал Л.С. Выготский, – не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, но иначе развитой... Дефективный ребенок представляет качественно своеобразный тип развития» [15].

В нашем исследовании под родительским отношением мы понимаем как систему или совокупность установок или позиций по отношению к ребенку, восприятие ребенка родителем и способы поведения с ним [6].

Исследователи, как правило, отмечают, что в семьях, где дети имеют патологию развития, позиции родителей являются более ригидными, неадекватными, сиюминутными [3,5,8,14]

М.М. Семаго [2] выделил следующие особенности семей, имеющих детей с патологией:

- Нарушается взаимодействие с социумом (родные, знакомые, врачи, педагоги и др. специалисты). При этом наблюдается замыкание в своей семье, неадекватна реакция на врачебные и педагогические рекомендации, конфронтация с детскими дошкольными учреждениям и в дальнейшем со школой.

- Нарушаются внутрисемейные отношения, в особенности супружеские. Как правило, в этом случае позиция отца меняется сильнее. Отцы болезненнее переживают, что его ребенок болен и что он, как и другие, здоровые члены семьи, находится в ситуации «заброшенного». В крайних случаях это приводит к распаду семьи.

- Возможно нарушение репродуктивного поведения. В случае даже небольшого риска рождения ребенка с той же патологией, супруги принимают решение не иметь больше детей. И наоборот, часто бывает, что даже, если риск рождения аномального ребенка очень велик, супруги очень сильно желают иметь последующих детей.

- Складываются неверные представления о лечении и воспитании ребенка. Необратимость диагноза и вытекающих из него последствий признается не всеми родителями и не сразу. На словах соглашаясь с врачами и специалистами, родители тратят огромные силы и средства на «хождение по кругу специалистов» надеясь, что диагноз не подтвердится. Не иссякает надежда и на чудодейственные лекарства, возможности лечения, которые помогут изменить состояние ребенка.

Е.М. Мастюкова [3,12] отмечает, что все члены семьи ребенка с нарушениями, особенно мать, находятся в состоянии эмоционального шока и стресса. Длительный стресс приводит к появлению повышенной раздражительности, взаимным упрекам, ухудшению супружеских отношений. В такой ситуации чаще всего формируются неправильные варианты воспитания ребенка, что утяжеляет его состояние, способствует формированию вторичных расстройств у ребенка (например, невротических реакций).

На основании «теории кризиса» и частной «модели горя» Г.Г. Гузев описал психодинамическую модель поведения семьи, имеющей ребенка с патологией, в процессе медико-психологического консультирования[4]. Многообразие реакций родителей на появление аномального ребенка можно условно разделить на 4 основных этапа:

1. *Состояние шока, растерянности, страха.* Родители испытывают чувство собственной неполноценности при рождении ребенка с дефектом развития, ответственность за судьбу больного ребенка, ощущение беспомощности и многие другие чувства, которые определяют поведение родителей. Эта сложная гамма отрицательных эмоций выбивает людей из привычного ритма жизни, приводит к нарушению сна и настроения, изменениям в характере и во взаимоотношениях между супругами. Часто длительное заболевание ребенка и последующая инвалидность, отсутствие эффекта от лечения, состояние безнадёжности ухудшает взаимоотношения между родителями, приводит к семейным неурядицам и даже к разрушению семьи. Этот этап зачастую кратковременен, но иногда он затягивается и становится своеобразной психологической защитой, что свидетельствует об отсутствии адаптации семьи. Самооценка родителей в этом случае резко понижается. Шоковое состояние приводит к тому, что они просто не в состоянии адекватно понять и переработать полученную от специалистов информацию.

Анализ показывает, что при оценке состояния аномального ребенка часто трудно решить вопрос, кто больше нуждается в помощи или лечении – мать ребенка или сам ребенок.

2. *Негативизм, отрицание поставленного диагноза.* Родители не хотят принимать выставленного диагноза. Функция отрицания направлена на то, чтобы сохранить определенный уровень надежды или чувство стабильности семьи перед лицом факта, грозящего их разрушить. Отрицание – способ устранения эмоциональной подавленности, тревоги. В своем крайнем выражении негативизм и отрицание проявляется в том, что родители отказываются от обследования и проведения каких-либо коррекционных мероприятий. Некоторые родители многократно обращаются в разные медицинские учреждения, надеясь отменить «неправильный» диагноз. Часть родителей соглашается с диагнозом, но при этом они становятся неоправданными оптимистами в отношении прогноза развития и возможностей лечения. Так начинают формироваться семейные мифы, искажающие реальную ситуацию, мешающие адекватной адаптации.

3. *Принятие диагноза* и связанная с этим депрессия. Конечно, болезнь ребенка является огромной психотравмой для родителей, и трудно до конца оценить степень такого потрясения. Изменяются отношения между супругами, другими членами семьи.

4. *Самостоятельное, сознательное обращение родителей к специалистам* – начало следующего этапа. Он характеризуется началом социально-психологической адаптации, когда родители уже в состоянии правильно оценить ситуацию, начать руководствоваться интересами ребенка, устанавливать адекватные эмоциональные контакты. Часть родителей способна самостоятельно достичь периода зрелой адаптации, большинство же, по мнению специалистов, нуждаются в психологической и медицинской поддержке.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова [12] показали, что наличие аномального ребенка приводит к дезорганизации и реорганизации роли родителей. Чувство гнева и горечи может породить желание к изоляции, к снижению интереса к работе, к другим делам. Необходимость заботы о больном ребенке, непрерывных специальных занятий с ним могут создать амбивалентные чувства в отношении форм выражения печали. Этот синдром, получивший название «хроническая печаль», является результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, их хронической фрустрации вследствие относительного отсутствия положительных изменений у ребенка, «несоциализуемости» его дефекта.

Т.А. Добровольская [8] выделила 4 типа неправильного семейного воспитания ребенка, страдающего детским церебральным параличом.

1. Доминирующая гиперпротекция.
2. Потворствующая гиперпротекция.
3. Гипоопека вплоть до безразличия.
4. Эмоциональное отвержение

С.И. Чавес [9] придерживается аналогичной классификации неправильных типов семейного воспитания детей и подростков с ДЦП. Она установила, что ведущим типом воспитания детей с ДЦП является гиперпротекция. Это проявляется в преобладании повышенной заботы о здоровье ребенка, удовлетворения всех его потребностей без предъявления адекватных требований. Это способствует развитию эгоцентризма, повышенной зависимости, снижает волевую активность ребенка. По мнению автора, представления родителей детей с церебральным параличом об их личностных характеристиках (по результатам опросника Кеттела) в целом совпадает с самооценкой детей. Родители больных детей отражают в своих оценках высокий уровень эмоционально-волевых проблем (тревожность, фрустрированность), а также низкую доминантность детей, их физическую и психологическую беспомощность.

И.Л. Крыжановская [10] установила, что в семьях, где родители страдают алкоголизмом и воспитывают детей с патологией, ведущим типом семейного воспитания является гипоопека (недостаток заботы). В таких семьях часто встречались осложненные формы умственной отсталости, тогда как во всей выборке преобладали не осложненные формы этого заболевания.

Некоторые авторы основным типом неправильного воспитания ребенка с тяжелым нарушением развития считают гиперопеку и эмоциональное отвержение. И.И. Мамайчук, Г.К. Ермакова [5] пришли к выводу, что гиперопека приводит к психопатическому развитию личности ребенка с ДЦП, формирует у него эгоцентрические установки.

Meadow [11] приводит данные о неадекватной и противоречивой позиции родителей по отношению к своим аномальным детям. Автор отмечает, что родители аномальных детей вообще и родители глухих детей в частности, с одной стороны, инвалидизируют ребенка, сопротивляются обретению им свободы и независимости, с другой стороны, они желают ускорить процесс развития ребенка, преодоления социальных последствий патологии.

Рассматривая все жизненные фазы семьи, имеющей детей с патологией развития многие исследователи отмечают, что основное бремя по уходу за ребенком приходится на мать.

Е.М. Мастюкова и А.Г. Московина [12] показали, что эмоциональное отвержение со стороны родителей детей, страдающих детским церебральным параличом, задерживает развитие речи, социальных навыков активных познавательных форм поведения.

В своих исследованиях они выделяют 4 основные группы семей, имеющих детей с отклонениями в развитии:

1. Семьи, которые реагируют на появление ребенка с аномалиями возникновением специфических проблем.
2. Семьи, где присутствие такого ребенка преимущественно сопровождается супружескими конфликтами.
3. Семьи, где интрапсихический конфликт, обусловленный появлением ребенка с аномалиями, происходит либо на невротическом, либо на психопатическом уровне.
4. Семьи, которые полностью разобщены, изолированы от общества.

В. Каубиш и Д.Н. Игнатъева [13] исследовали семьи детей, страдающих эпилепсией. Они обнаружили, что, наряду с проблемами, свойственными обычным семьям, здесь имеют место свои специфические проблемы и особенности. Заболевание ребенка, несомненно, способствует усилению таких особенностей личности родителей, как тревожность, склонность к раздражительности, к эмоциональным колебаниям, а также (в некоторых случаях) педантичность и стеничность.

В.В. Ткачева исследовала семьи, имеющие детей с тяжелой патологией развития, а именно, со средней и выраженной степенью умственной отсталости в сочетании с нарушениями опорно-двигательного аппарата [14]. В личностных радикалах родителей были выявлены такие особенности (все родители распределены по группам):

- Подверженность сверхконтролю (10,9% от общего числа родителей).
- Эмоциональная лабильность (3,6% от общего числа родителей).
- Импульсивность (30,9 % от общего числа родителей).
- Ригидность (7,2% от общего числа родителей).
- Тревожность (4,5 % от общего числа родителей).
- Оптимистичность и экзальтированность (21,8% от общего числа родителей).

Данное исследование показало, что часть родителей детей с патологией, имеют личностные нарушения. В.В. Ткачева приходит к выводу, что не только ребенок, но и родитель нуждается в специальной помощи и поддержке специалистов. Состояние родителей можно охарактеризовать как «внутренний» (психологический) и «внешний» (социальный) тупик.

Как отмечалось ранее, в Казахстане в последнее десятилетие отмечается возрастание интереса к проблемам семьи, воспитывающей детей с различными аномалиями в психофизическом развитии. Разработаны специальные анкеты и опросники для родителей, позволяющие специалистам более четко дифференцировать особенности той или иной патологии развития, и, соответственно, наметить пути коррекционной работы с ребенком. Тем не менее, на наш взгляд, еще недостаточно работ, посвященных психоконсультативной и коррекционной работе с родителями детей, имеющих патологию.

Таким образом, в теоретико-эмпирических исследованиях установлено, что семья, имеющая ребенка с различной патологией развития, имеет специфические особенности, которые затрагивают всех ее членов и отражаются на социальной ситуации развития ребенка. Ребенок с патологией – объект особой заботы и внимания родителей, часто недифференцированного, пристрастного. В связи с этим можно привести положение Л.С. Выготского, имеющее на наш взгляд, принципиальное значение [15]. По его мнению, само действие дефекта всегда оказывается вторичным, не непосредственным, отраженным. Непосредственное следствие дефекта – снижение социальной позиции ребенка, дефект реализуется как социальный «вывих».

Мы считаем, что в работах, посвященных данной проблематике, недостаточно раскрыт вопрос межличностных взаимоотношений в диаде родитель – ребенок, где ребенок имеет психическую патологию. Между тем, таких нарушений, как в мире, так и в Казахстане становится все больше и больше [16,17]. В связи с этим, мы считаем необходимыми работы, посвященные глубокому анализу специфики межличностных отношений в семьях, имеющих членов семьи с психической патологией, а именно родительского отношения как определяющего атмосферу в семье и влияющего на дальнейшее развитие ребенка.

Литература:

1. Майрамян Р.Ф. Семья и умственно отсталый ребенок: дис. канд. мед. наук. – Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Изд-во Союз, 1997. – 220 с.
2. Семаго М.М. Право на судьбу URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200300809> (Дата обращения 21.11. 2018)

3. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Изд-во Просвещение, 1992. – 95 с.
4. Гузев Г.Г. Общая психологическая модель поведения семьи в процессе консультирования // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей: тезисы докладов / Под ред. И.Т. Власенко. – М.: АПН СССР, 1990. – С.380-381.
5. Мамайчук И.И., Ермакова Г.К. Психологическая служба в детской ортопедической клинике // Психологический журнал. – 1988. – №2. – С.45-49.
6. Варга А.Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. –1985. – №4. – С. 32-38.
7. Мамайчук И.И., Ермакова Г.К. Психологическая служба в детской ортопедической клинике // Психологический журнал. – 1988. – №2. – С.45-49.
8. Добровольская Т.А. Факторы, влияющие на социальную адаптацию инвалидов вследствие соматических заболеваний: автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1986. – 28 с.
9. Чавес С.И. Социально-психологические особенности семейного воспитания детей с церебральным параличом: автореф. дис. канд. психол. наук. – СПб., 1992. – 19 с.
10. Крыжановская И.Л. Особенности возрастной динамики клинико-психопатологической картины при пограничной интеллектуальной недостаточности у детей младшего школьного возраста: автореф. .. дис. канд. мед. наук: 14.00.09. – М., 1983. – 25 с.
11. Meadow K. Deaffness and child development. – Los Angeles, 1980. – 236 p.
12. Мастюкова Е.М., Москвина А.Г. Нравственно-этические проблемы семей, имеющих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. – 1989. – №3. – С. 75-81.
13. Игнатьева Н.Д., В.К. Каубиш. Р.А. Семьи детей, страдающих эпилепсией // Медико-психологические аспекты реабилитации детей с психическими нарушениями. – Л., 1978. – С. 114-118.
14. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья – М, 2016-160 с.
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.5: Основы дефектологии. – М.: Изд-во Педагогика, 1983. – 285 с.
16. В Казахстане растет число психически больных, в том числе из-за соцсетей URL: <https://www.zakon.kz/4941046> (дата обращения: 21.11. 2018).
17. Расстройство аутистического спектра (РАС) URL: <http://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (дата обращения: 21.11. 2018).

Қатшыбекова Ж.Б.

(Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы,

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті)

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТҮЛҒАСЫН СЫНЫПТАН ТЫС ТӘРБИЕЛЕУДІҢ МӘНІ

Тәрбиедегі басты бағыт: “Әрбір адам ең алдымен өз халқының президенті, өз отанының азаматы болу керек екенін, ұлттың болашағы тек өзіне байланысты болатынын есте ұстауға тиіс”. Оның осындай тұжырымға тоқталуына ұлттық әдет – ғұрыптар мен дәстүрлер көптеп көмектеседі. Солар арқылы ол жалпы адамзаттық әлемге аяқ басып, өз халқының игілігін басқа халықтарға жақын да түсінікті ете алады. Сондықтан әрбір, ұрпақ өз кезі мен өткеннің талаптары, объективті факторлар негізінде жеткіншек ұрпақты өмірге даярлап, оны жинақталған тәжірибе арқылы тәрбиелей отырып, өзінің ата бабаларының рухани мұрасын игере түсуі керек.

Бұл болса, кәсіби шеберлікпен ұйымдастырылатын мектептің тәрбие жүйесі арқылы жүзеге асады. Мектептің сыныптан тыс тәрбие жүйесі сол мектептің өзіндік ерекшелігі негізінде жасалған тәрбие тұжырымдамасы бойынша айқындалады.

Жеке тұлғаның қалыптастып дамуы үздіксіз сипатта болатыны бізге мәлім. Оның жүзеге асуы тек сабақ жүйесінде ғана емес, сабақтан тыс жүргізілетін әртүрлі тәрбиелік әрекеттермен ұштасады. Ол әдетте сыныптан тыс және мектептен тыс жұмыс болып бөлінеді.

Сыныптан тыс тәрбие жұмысы – тұлғаның әлеуметтік қалыптасуын қамтамасыз етуде оған жағдай туғызатын мұғалімдердің басшылығымен ұйымдастырылған сабақтың мақсатымен өзара байланысты болып келетін тәрбие жұмысының дербес түрі. Ол әртүрлі тәрбие әрекеттерінің жиынтығы ретінде балаға кең көлемде тәрбиелік ықпал ете алады. *Біріншіден*, оқудан тыс әртарапты әрекет баланың сабақта мүмкін болмайтын жан-жақты дара қабілетін ашуға ықпал етеді.

Екіншіден, сыныптан тыс әр түрлі тәрбие жұмысының түрімен айналысу баланың жеке әлеуметтік тәжірибесін жандандырып, жетілдіреді, оның адамзат құндылықтарына негізделген білімдерін байытып, қажетті практикалық іскерлігі мен дағдысын қалыптастырады.

Үшіншіден, сыныптан тыс түрлі тәрбие жұмысы оқушыларда әрекеттің әртүріне қатысты қызығушылығының дамуына, оған белсенді қатысуға деген құлшынысын тәрбиелеуге нәтижелі ықпал етеді. Егерде балада еңбекке деген тұрақты қызығушылық және белгілі бір практикалық дағды қалыптасқан болса, онда ол өз бетінше тапсырманы нәтижелі орындауды қамтамасыз ете алады. Бүгінде бала өзінің бос уақытын қандай іске арнауды білмей жатса, соның негізінде жастар арасында қылмыстың көбеюіне әкеледі. Сондықтан бұл өте өзекті мәселеге айналуға.

Төртіншіден, сыныптан тыс әртүрлі тәрбие жұмысының формасы тек қана баланың өзіндік дара қабілетін ашуға ықпал етпейді, сонымен бірге оқушылар ұжымында өмір сүруге үйретеді. Яғни, оқу, еңбек әрекеттерінде және қоғамдық пайдалы істерді атқаруда өзара ынтымақтастыққа, бір-біріне қамқор болуға, өзін басқа жолдастарының орнына қоя білуге тәрбиелейді. Тіпті оқудан тыс әрекеттің қандай да бір түрі болмасын, танымдық, спорттық, еңбек, қоғамдық пайдалы, оқушылардың өзара ынтымақтастық тәжірибесін белгілі бір салада байытады, қорытындысында үлен тәрбиелік нәтижеге қол жеткізуге ықпал етеді. Мысалы, балалар бірігіп спектакль қойды делік, онда өзара қарым-қатынас тәжірибесін меңгереді. Сыныптың тазалығын ұжым болып атқарса, онда өзара міндеттерін бөлісу тәжірибесін меңгереді. Спорттық әрекетте балалар "бірі бәрі үшін, бәрі бірі үшін" деген қағиданың маңызын жете түсінеді т.с.с. *Бесіншіден*, сыныптан тыс тәрбие жұмысын ұйымдастыру мен өткізуде уақытқа қатысты қатаң шектеу болмайды. Сынып жетекшісі оның формалары мен әдістерін, құралдары мен мазмұнын және бағытын тандауда ерікті болады. Бұл, бір жағдайда оған өзінің көзқарасы және сенімі тұрғысында әрекет етуге мүмкіндік берсе, екінші жағдайда, оның жауапкершілігін арттырады. Бұған қосымша, оған шығармашылық белсенділікті талап етеді. [3]

Алтыншыдан, сыныптан тыс тәрбие жұмысының нәтижесіне күнделікті бақылау мүмкіндігінің болмауы. Себебі, онда тек жалпы жетістік пен оқушылардың жеке дара даму деңгейін бақылауға ғана мүмкіндік береді. Соған сәйкес қандай да бір форма немесе әдістің нәтижесін бірден анықтау өте қиындықты туғызады. Мұндай ерекшелік сынып жетекшісінен табиғи жағдайда жұмыс жасауды, балалармен қарым-қатынаста немқұрайлылыққа жол бермеуді және оның нәтижесін бағалауда оларда шиеленіскен жағдайды болмауын қажет етеді.

Жетіншіден, сыныптан тыс тәрбие жұмысы оқушылардың мүмкіндіктеріне сай қолдары бос уақытта (үзілісте, сабақтан кейін, мейрам немесе сенбі және жексенбі күндері, демалыстарында) ұйымдастырылады. Сонымен қатар оған кең көлемде ата-аналар мен жұртшылықтың өкілдері қатыстырылады. Сыныптан тыс тәрбие жұмысының мақсат және міндеттері тұтас педагогикалық процестің қызметіне ерекше сипат береді – білімділік, тәрбиелік және дамытушылық.

Білімділік қызметі оқу әрекеті секілді басымдылыққа ие бола алмайды. Ол сабақтан тыс тәрбие жұмысында тәрбиелік және дамытушылық қызметті нәтижелі іске асыруда көмекші рол атқарады. Соған орай сабақтан тыс тәрбие жұмысының білімділік қызметі ғылыми білімдер жүйесін және оқу біліктілігі мен дағдысын қалыптастыруды көздемейді, керісінше балаларда белгілі бір мінез-құлық дағдысын қалыптастыратын ұжымдық өмірді, қарым-қатынас мәдениетін т.б. үйретеді. [1]

Сабақтан тыс тәрбие жұмысының дамытушылық қызметінің маңызы ерекше. Ол белгілі бір әрекетке байланысты оқушылардың психикалық процестерін, оқушыларды жеке-дара қабілеттерін дамытуды көздейді. Соған орай баланың жасырын қабілетін анықтау, бейімін, қызығушылығын дамытуды мақсат тұтады. Егерде оқушы бір нәрсеге қызығушылығы болса, онда мұғалім сол сұраққа қатысты қосымша қызықты мағлұмат беріп, оқуға қосымша әдебиет ұсынып, оған жағдай туғызып, сонымен бірге оны қызығушылығын арттырады.

Осындай жұмысты атқаруда белгілі бір нәтижеге қол жеткізу үшін оның мақсатын нақты анықтау қажет. Мысалы мұғалім "қонаққа барған жағдайда қандай мінез-құлық ережелерін сақтау" қажеттігі туралы оқушылармен әңгіме өткізуді жоспарлады делік Ол үшін оның мақсатына баланың "мінез-құлық ережесі" туралы білімдерді кеңейтуді белгілейді. Бұл тәрбие жұмысының білімділік қызметін атқарады. Яғни балада қонаққа барған жағдайда белгілі бір мінез-құлық ережелерін ескеруді қалыптастыру; этикалық нормалары сақтауға үйрету; "мінез-құлық нормалары" деген этикалық ұғымды қалыптастыру; сол сыныптағы балаларда кездесіп қалатын "мінез-құлық нормаларына" қатысты кейбір келеңсіз әрекеттерін талқылауға арналған міндеттердің түрі белгілейді.

Осы бағыттағы жұмыстың мақсат, міндеттері және қызметін анықтау жұмыстары оның мазмұны мен формасы тандауға ықпал етеді. [2]

Мүмкіндігі шектеулі балаларды жан-жақты тәрбиелей отырып, қоғамның бір мүшесі етіп қалыптастыру және көптеген арнайы мектептерде сияқты, мүмкіншілігі шектеулі балаларға арналған мектептердің негізгі проблемаларының бірі тәрбиелей отырып, оларды түзету-дамыту жұмыстарын жүрізу болып табылады.

Арнайы білім беретін мекемелердің сынып жетекшісі – сабақтан тыс тәрбие жұмысын ұйымдастырумен, үйлестірумен және өткізумен айналысады. Бұл сынып ұжымындағы әр алуан тәрбиелеудің түрлері арқылы мектеп пен бала арасындағы қарым – қатынасты ұйымдастырып, әр оқушының жеке өзіндік ерекшелігін көрсете білуіне жағдай жасап, өз қызметін оқу – тәрбие жұмысының бірыңғай жүйесінде жүзеге асыратын өз ісінің шебері.

Сынып жетекшісінің тәрбие қызметіндегі мақсаты:

1. Білім алушы тұлғасының өзін – өзі дамыту мен өзін іс жүзінде көрсетуі үшін, оның қоғамда табысты әлеуметтенуі үшін жағдай жасау.

2. Балалардың тума нышандары мен қабілеттерін дер кезінде айқындау әрі оңды дамыту, қорғаныс, қауіпсіздік, эмоциялық жайлылығы үшін психологиялық – педагогикалық жағдайлар жасау.

3. Тәрбиеленушілердің әр түрлі шығармашылық, тұлғалық және қоғамдық мәнді іс – әрекетін өмірдің әлеуметтік – жарамды тәжірибесінің көзі ретінде ұйымдастыру: қазіргі және болашақ есейген өміріндегі өзін – өзі дамыту білімі, икемі мен дағдылары, тұлғаның өзін – өзі анықтауы және өзін іс жүзінде көрсете білуі.

4. Өзара бірлескен қарым – қатынас кезінде тәрбиеленушілердің әлеуметтік құнды қарым – қатынастары мен алаңдататын мәселелерін сәйкестендіре ұйымдастыру.

Сынып жетекшісінің негізгі қызметіне мыналар жатады:

- Сынып жетекшісінің қызметін ұйымдастыру;
- Сынып ұжымының оқу ісін ұйымдастыру;
- Сыныптың сабақтан тыс уақыттағы өмірін ұйымдастыру;
- Оқушылардың жеке басын зерделей түсіну;
- Оқушыларды әлеуметтік қорғау;
- Ата – аналармен жұмыс.

Сонымен бірге:

- **Оқушыларды тәрбиелеу функциясы.** Тәрбиелік мақсаттағы міндеттерді шешуге бағытталған бүкіл педагогтардың күш – жігерін біртұтас ету сынып жетекшісінің мойнында. Бұл тұрғыдан тәрбиені адамды әлеуметтендіру үрдісінің педагогикалық құрамдас бөлігі деп қарастыруға болады, яғни дамуы үшін жағдай жасу тұрғысында мақсатқа лайықты бағыттай әрекет етуді алға қояды. Бұл үрдіс қоғам өмірінің экономикалық, саяси және рухани салаларындағы әлеуметтік қатынастардың күрделі жүйесіне араласып кетуге даяр болуын қажет ететін әлеуметтік қалыптасуға себепші болмақ.

- **Қоршаған ортаның қолайсыз әсерлерінен баланы әлеуметтік қорғаудың функциясы.** Әлеуметтік қорғау – психологиялық – педагогикалық шаралар кешені, онда баланың әлеуметтік оңды өсуі мен жеке тұлғалық қалыптасуы, қазіргі нақты әлеуметтік – экономикалық жағдайларға бейімделуі қамсыздандырылады.

- **Ұйымдастыру функциясы.** Сынып жетекшісі танымдық, еңбекке баулу, эстетикалық тұрғыдағы әр түрлі іс – әрекеттерді, сондай – ақ оқушылардың бос уақытын саналы өткізуде басты ерекшелік болып табылатын қарым – қатынас жасай білуге үйретеді. Ол сыныптағы қарым – қатынас құрылымын үйлестіріп, көшбасшылық қасиеттерін көрсете білуге ынталандырып, сондай – ақ жауапкершілік, көмек көрсету, бірлесе шығармашылықпен айналысу қатынасын қалыптастыруға ұмтылады. Ұжымдық шығармашылық қызметті, әсіресе оны оқу барысындағы әрі сабақтан тыс іс – әрекеттерде пайдаланудың мәні ерекше.

- **Оқушылардың өзін – өзі басқаруын дамыту функциясы.** Оқушылардың өзін – өзі басқаруы дегеніміз оқушылар ұжымындағы тыныс – тіршілікті ұйымдастырудың түрі және қоғамдық мәні бар мақсаттарға қол жеткізу үшін олардың өз бетінше дамуы мен шешімдерді іске асыруда өсе түсуін қамтамасыз етеді.

- **Диагностикалық функция** сынып жетекшісінің оқушылар тәрбиесіндегі бастапқы деңгей мен өзгерістерді ұдайы айқындап отыруды міндет етеді. Ол баланың адамдық және жеке тұлғалық ерекшеліктерін зерттеуге, тиімді нәтижелерге қол жеткізудің жолдарын іздеуге бағытталған.

- **Сынып жетекшісі қызметінің жоспарлау функциясы.** Тәрбие жұмысын жоспарлау ең алдымен қызметті оңтайлы ұйымдастырудағы сынып жетекшісінің өзіне және сынып ұжымына деген көмегі. Жоспарды белгілеу дегеніміз педагогикалық қызметті тәртіпке келтіру, педагогика үрдісіндегі нәтижелер жоспарлылығы мен жүйелілігі, басқару икемділігі мен сабақтастығы секілді талаптардың орындалуын қамтамасыз ету.

Сынып жетекшісінің міндеттері

- Сынып жетекшісі нені білуі қажет? Сынып жетекшісі – сабақтан тыс тәрбие жұмысын ұйымдастырып, үйлестіріп, келістіріп өткізетін педагог. Бүгінгі күні сынып жетекшісі – кәсіпкер-педагог, ол өсіп келе жатқан бала үшін:

- жалпы адамзаттық мәдениетті меңгеруде оқушы мен қоғамның арасындағы рухани жалғастырушы;

- сынып ұжымының бірлескен іс-шараларын ұйымдастырушы;

- оқушы тұлғасының қалыптасуына қолайлы жағдай жасау мақсатымен, олардың дамуын бақылаушы, тәрбие жүйесіне қажетті өзгерістер енгізуші, мектеп психологымен бірігіп оқушының қоғамдық өміріне түзетулер жасаушы;

- сыныпта қолайлы моральдік-психологиялық ахуал қалыптастыру үшін, сынып ерекшеліктерін ескере отырып, қажетті тәрбиелік ықпал жасаушы. [4]

Білім және тәрбие берудің негізі – адамның жеке тұлғалық қасиетін қалыптастыру болып табылады. Осыған орай арнайы білім беретін мектептердің тәрбие үрдісінің мақсаты мен міндеттерін қайта

қарайтын, жоғары сапалы дәрежеде ұйымдастыру болып табылады. Бүгінде стратегиялық бағдарлы тұлғалық ойлардың шығармашылық түрлерін қалыптастыратын, Қазақстан Республикасы халықтары арасында бейбітшілік пен татулықты орнатуға қабілетті, қоғамды ізгілікті адамгершілік тұрғыдан жаңартудың әлеуметтік экономикалық міндеттерін жүзеге асыруға жәрдемін тигізетін азамат тәрбиелеудің ғылыми әдістемесін жаңа тұжырымды ғылыми негізінде жасаудың қажеттігі алға қойылып отыр.

Әдебиеттер

1. Омар Е. Қосымша білім беру ұйымдары тәрбие жұмыстарының негізі (оқу құралы). – Түркістан 2004. 268б
2. Садыхова М.К. Қазақстан мектептерінде оқушылармен жүргізілген сыныптан тыс тәрбие жұмысының дамуы (1940-1960): автореф....пед. ғыл. канд. Алматы, 2002. – 32 б.
3. Қ.С.Тебеннова. Дамуында ауытқулары бар балалар. Оқулық құрал. Қарағанды. 2011. 131б.
4. Пеньков Е.М. Социальные нормы: управление, воспитание, поведение: Монография. – М.: Высшая школа, 1990. – 176 с.

Мақұлбек Г.Т, Сахиева Ф.А, Жолдасбеков А.А
(Республика Қазақстан, қ. Шымкент, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Мемлекеттік Университеті)

АУТИЗММЕН АУЫРАТЫН БАЛАҒА РУХАНИ КӨМЕК КӨРСЕТУ

Әрбір ата-ана баласы өмірге келгеннен кейін, оның денсаулығы мықты болғанын қалайды. Ата-анасы баланың жасаған әр бір қимылына, оның жүзінің жадырағанын, басқан әр бір қадамын, алғашқы шығарған дыбысына, айтқан сөзіне қуанады. Әр бала қоршаған ортаның қамқорлығын қажет етеді. Бірақ кейбір балалар қоршаған ортадан алыстап, өз әлемінде өмір сүреді. Олар әр жаңа нәрсеге қызықпайды, оны танып-білуге қызығушылығы болмайды. Осындай балалар қарым-қатынас жасауда, әлеуметтік ортаға бейімделуде, ата-анасымен сөйлесуде қиындықтарға кездеседі. Осындай белгілері арқылы балада аутизмнің немесе оның кейбір белгілерін анықтауға болады.

Аутизммен ауыратын балалар саны әлем бойынша 100 баладан 1, бұл көрсеткіштер аутизмнің қатерлі ісіктен, диабеттен және СПИД-тен жиі кездесетіндігін көрсетіп отыр. Қазақстан бойынша статистикалық мәліметтер жоқ, бұл медициналық есептеу нәтижелерінің айдарының болмауынан. Аутизм құрама санаққа енгендіктен, таралу, ауыру көрсеткіштері нақты аутизммен есепке алынбайды.

Kazakhstan Today агенттігінің хабарлауына Қазақстанда аутизммен ауыратын балалар саны айтарлықтай өсуде.

«Қазіргі уақытта дүние жүзі бойынша аутистік проблемалары бар балалар саны өсуде. Мысалы, 10-20 жыл бұрын 10 мың баланың 3-4тен 10-15 оқиға тәркелген болса, ал қазіргі кезде мысалы АҚШта орта есеппен алғанда 200 баланың 1уі, ал кейбір елдерде бұдан да көп «Англияда орта есеппен алғанда 80 баланың 1і.», – таратылған мәліметтерде айтылады.

Сондай-ақ, «әлемде аутизмнің өсуі эпидемия түрінде қарастырылады. Қазақстанда да, аутист балалар көбеюде. Облыстық психо-медико-педогогикалық консультациялардың мәліметтері бойынша 2002 жылы 93 бала болса, 2009 жылы -326 ға жеткен».

Әлемдік ғалымдардың мәліметтері бойынша уақытымен түзетушілік көмек көрсетілген жағдайда аутист балалардың 60 пайызы жалпы білім беру бағдарламалар бойынша, 30 пайызы арнайы білім беру бағдарлама бойынша оқуға қабілетті, ал 10 пайызы отбасында әлеуметтенуге мүмкіндіктері бар. Бірақ түзетушілік көмексіз қалған жағдайдағы балалардың 75 пайызы әлеуметтік ортаға бейімделе алмайды, 22 -23 пайызы шамалы бейімделеді, тек 2-3 пайызы әлеуметтік бейімделудің жеткілікті деңгейіне жетеді.

Аутизм – (гр. *autos* – өзім) – адамның сыртқы дүниеден оқшауланып, өзімен-өзі болып, іштей сары уайымға салынған кездегі көңіл күйі. Бұл терминді 1912 жылы Э. Блэкер адамның ішкі эмоциялық қажеттіліктерімен реттелетін және шынайы әрекеттерге тәуелділігі шамалы аффективтік саланың айрықша түрін белгілеу үшін енгізген. Аутист балалардың есте сақтау қабілеті жоғары болады. Математика және музыкадан дарынды, бірнеше тілдерді меңгеруі де мүмкін. Бірақ бұл қасиеттер әдеттегі жастан кейінірек байқалады. Сондықтан да бұндай балалар арнайы интернаттарда емес, кәдімгі жанр ортасында тәрбиеленуі қажет[1,60б].

Аутизм – бала дамуындағы ауытқушылықтың ауыр түрі, ол әлеуметтік ортамен қарым-қатынастың жоқтығын білдіреді. Симптом ретінде аутизм көптеген психикалық ауруларда кездеседі, бірақ кейбір жағдайларда ерте жастан байқалып, бала дамуына кері әсерін тигізеді. Бұл жағдайды ерте балалық аутизм (БЕА) синдромы дейді. Ол болса психикалық даму зақымдалуының бір нұсқасы ретінде қарастырылады. Сонымен қатар бала бойында аутизмнің кейбір клиникалық көріністері байқалса оны

аутистикалық тұлғалық қасиеттер деп атайды. Нақты симптом ретінде 2-3 жасқа қарай қалыптасуы мүмкін.

Ең алғаш аутизм деген терминді 1912 жылы швейцар психиатрі Э.Блейлер ұсынған. Аутизм ауруын бірінші ашып зерттеген америка психиатрі – Лео Каннер. Балалық аутизмі әртүрлі болады және зиятпен сөйлеу дамуының деңгейлері әртүрлі болады. Л.Каннер бойынша ерте балалықшақтағы аутизм синдромы келесі үш көрсеткішті біріктіреді: аутистикалық уайымдар, стеротипі, үйреншікті, бір қалыпты мінез-құлық, сөйлеу тілінде ерекше сипаттағы кемістіктер.

Қазіргі уақытта аутизмнің нақты себептері анық зерттелмеген. Көп ғалымдардың деректері бойынша аутизм мен ауырған балалардың себебі орталық жүйке жүйесінің бұзылуы салдарынан болады. Тұқымқуалаушылық фактордың әсері мол екенін көптеген зерттеушілер мойындайды. Сонымен бірге мидың органикалық зақымдалуы да аутистбалаларда жиі кездеседі.

Тұқымқуалаушылық хромосомалық өзгерістер, зат алмасу өзгерістері, анасы жүкті және туу кезінде алған жарақаттар, нейро инфекциялар, т.б. барлығы да жағымсыз әсер ету мүмкіндігі бар.

Кейде аутист бала туған кезде ерекше болады: солғын, тамақ сұрап мазаламайды, жөргек суланса және бір жері ауырса сезбейді, өскен кезде ештеңеге қызықпайды, кейбір сөздердің емес сөйлемдерді қағыпалып, түсінбей қайталай береді. Жақын адамдармен, анасымен байланысты симбиотикалық, сондықтан жақын адамдарды түсіну, аяу, көну деген ұғым жоқ.

Аутист бала – ерке, тәртіпсіз сияқты әсер береді, бірақ диагнозды ерте қойып, ерте емдесе баланы жазыпалуға болады. Аутист бала ешкім мен араласпайды, тұйық болады.

Жалпы тұйық мінез әртүрлі себептерге байланысты:

1. Баланың жеке мінезіне
2. Көру мен есту кемістігіне
3. Зияттың жетілмеуіне
4. Сөйлеу аппаратының бұзылғандығына
5. Невротикалық өзгерістерге
6. Ұзақ уақыт қарым-қатынассыз қалғандыққа (госпитализм)

Аутист бала: қоршаған ортаға, қоғамға мүлде қызықпайды. Тұрақты қорқыныштары пайда болып тұрады, өзіне-өзі агрессиялы, қолжұмсағысыкелуі де мүмкін. Бала өскен сайын сөйлеу мен зият (интеллектісі) дамуы төмендейді. Аутист балалардың назарын адамға, басқаны санға аудару және бірнәрсе үйрету қиын. Ауру бала өзіне айтқан сөздерге мән бермейді, сұрақтарға және атына тапшақырғанға көңіл аудармайды, естімейтін керенсияқты болып көрінеді.

Балалар аутизмі қалыптасуының механизмдері

Мидың органикалық жетіспеушілігі ерекше патологиялық жағдай тудырады, аутизмі бар бала осы жағдайда өсіп-жетіледі. Аутизм синдромының психологиялық құрылымын қалыптастыруда екі негізгі биологиялық фактор: баланың ерекше сезімталдығы және белсенділігінің төмендеуі үлкен рөл ойнайды (К.С.Лебединская, О.С.Никольская 1991).

1. Сенсорлық және аффективті (эмоционалды) саланың ерекше сезімталдығы:

- көру, есту және ұстау тітіркендіргіштерін сезіну шегінің жоғарылауы. Қоршаған орта аутизмі бар балаларға шектен тыс әсер етеді, бұдан олар жаман әсер алып, жайсыздықты сезінеді. Олар жай дыбыстарды, жарықты, түстер мен жанасуды тым ауыр қабылдайды. Әсіресе басқа адаммен жанасқанда олардың қарағаны, дауысы, қол тигізуі жаман әсер етеді, ауыртады. Тіпті жақын адамдарымен ұзағырақ қарым-қатынаста болу олар үшін жайсыздық туғызады.

Сенсорлық және аффективтік жайсыздық шегінің көтерілуі кесірінен жағымсыз әсерлер жатталып қалып, түрлі үрейлердің пайда болуына алып келеді, олар өздеріне шек қойып, әлеммен байланыста тұйықтала бастайды.

2. Белсенділіктің бұзылуы психикалық тонустың төмендеуінен және қоршаған ортамен белсенді байланысқа түсу мүмкіндігінің азаюынан білінеді. Миының энергетикалық әлеуеті тым шектеулі болғандықтан, аутист бала психикалық тұрғыдан тез шаршап, жалығады, содан сылбырлық танытып, айналасына селсоқ қарайды, маңайына қызығушылығы аз болады.

Әсіресе баланың зейінін бір нәрсеге жұмылдыру керек болғанда, оның іс-қимылын жұмылдырмақ болғанда ондағы психикалық тонустың жетіспеушілігі айқын байқалады. Белсенділіктің төмендеуінің кесірінен бала естіген және қоғамнан алған ақпаратты белсенді түрде, таңдап қабылдап, оны бұрынғы тәжірибесімен байланыстырып, өмірінде қолданып, оны сырттан жеткен формасында қайта қалпына келтіріп, пайдалануда қиындықтарға тап болады.[2]

Осы туа бітті екі фактор (сенсорлық және аффективтік жүйесінің шамадан тыс сезімталдығы және психикалық белсенділігінің төмендігі) аутист баланы қоршаған ортаға бейімделуге мәжбүрлейді. Осындай патологиялық жағдайларда ол өзі үшін түсініксіз, ыңғайсыз әрі үрейлі әлемде өзін қорғаудың радикалды әдістерін таңдайды, сөйтіп аутизмі бар бала қоршаған ортамен байланысын үзіп, шектеулі, стереотипті (таныс әрі түсінікті) іс-әрекеттерді қайталауға дағдыланады. «Республикада білім беретін

әр түрлі арнайы бірлестіктер (реабилитациялық орталықтар, психолого-педагогикалық коррекция кабинеттері, арнайы балабақшалар мен мектептер) болғанымен, аутист балаларға сапалы психологикалық көмек көрсетілмейді. Осы бірлестіктердің мамандары аутист балалардың ерекшеліктері туралы толық түсінік алмайды, балаларды оқытуда қиындықтар туғызады, аутизм бар балаларды оқытудан бас тартады. Көптеген ата-аналар аутизмді бар балаларды қалыпты өмірден алшақтатып, үйде оқытуға мәжбүр ».

Аутист балаларға арнайы көмек көрсету жүйесі өткен ғасырдың 60 жылдарында алғаш рет АҚШ пер Батыс Еуропа елдерінде қалыптасуын бастаған. Еуропада ең бірінші аутист балаларға арналған мектеп Данияда 1920 жылы ашылған. Кейін кейбір жеке меншік мекемелер аутист балаларға көмек көрсетуді бастаған, бірақ ол кезде, нақты оқыту мен түзетудің әдіснамалық, ғылыми негіздемесі болмаған.

Қазіргі уақытта балалық ерте шақтағы аутизмді түзетудің әдістемелік негіздері әр түрлі. Жиі кездесетін бихевиористік психологияның негізінде операнттық оқыту (мінез-құлықтық емдеу).

Бұл түзету әдісі АҚШ-та және бсқа да елдерде кеңінен тараған. Әдістің негізі – қажетті қылықты, әрекетті қалыптастыру үшін сыртқы жағдайларды арнайы қамтамсыз ету, әлеуметтік-тұрмыстық бейімделу, сөйлеу тілін дамыту, оқу немесе еңбек ету дағдыларына үйрету.

Бұл әдіс бойынша оқытылған балалардың 50-60 пайызы жалпы мектеп бағдарламасын меңгереді, кейін орта, жоғары оқу орындарында оқуын жалғастыра алады.

Операнттық оқыту әдістен басқа шет елдерде ТЕАССН атты бағдарлама (Э.Шоплер, Р.Райхлебер), холдинг терапия (М.Уелш) күнделікті өмір сүру жағдайын қамтамсыз ету арқылы емдеу (К.Китахара) т.б тәжірибеде жиі пайдаланады.

Ресейлік тәжірибеде ең танымал К.С.Лебединская мен О.С.Никольскаяның аутизмді түзетудің кешенді медициналық-психологиялық-педагогикалық әдістемесі. Бұл әдістеменің негізгі ерекшелігі дәрігер, педагог пен психологтардың бірлесе, тығыз байланыста жұмыс жасау. Өткен ғасырдың ортасынан бастап балалық ерте жастағы аутизмді зерттеулер басталуына қарамастан, қазіргі уақытқа дейін арнайы кешенді көмек көрсету жүйесі құрастырылмаған.

Бұл жерде кейбір балаларды жалпы мектептегі арнайы сыныптарда оқыту тәжірибесі бар екенін айту керек. Бірақ сол балаларға арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету қажеттілігі негізгі талап. [1, 586]

Аутисттердің өсуіне байланысты балаларға адекватты уақытылы коррекциялық көмек көрсету қажеттігін ескертеді. Аутист бала әлеуметтік адаптация мен дұрыс дамуы үшін әрдайым қолдау мен стимуляцияны қажетсінеді. Мұны тек аутизммен ауыратын баланың отбасы өздерінің қоғамнан және балабақша, мектеп, әлеуметтік орта сияқты қоғамдық бірлестіктерден көмек керек деген қажетсінулерін түсінген жағдайда ғана жасауға болады.

Әдебиеттер

1. Орысша-қазақша түсіндірме сөздік: Педагогика / О 74 Жалпы редакциясын басқарған э.ғ.д., профессор Е. Арын – Павлодар: "ЭКО" ҒӨФ. 2006. – 482 б. ISBN 9965-808-85-6
2. <http://www.kt.kz>

*Мамбеталина А.С.
(Республика Казахстан, г. Астана,
Евразийский национальный университет им. Л. Гумилева)
Матаева А.Т.
(Республика Казахстан, г. Астана)
Шамишина А.
(Республика Казахстан, г. Астана,
Евразийский национальный университет им. Л. Гумилева)*

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКТ «ДАНА-МУДРОСТЬ» КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Глава государства Н.А. Назарбаев в программной статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания», делая оперативный акцент на динамично развивающееся и меняющееся положение в мире в целом, призвал всех граждан Казахстана к поступательному движению из динамично меняющегося настоящего в стабильное и уверенное будущее, не отрываясь при этом от своих духовных корней, от своего исторического наследия. Данная статья дает практические действия для перехода на новый уровень развития во всех сферах общества. При этом, Н.А. Назарбаев возвращает к мысли о том, что необходимость изменения казахстанского общества должна быть обусловлена с учетом нашего менталитета, культуры, обычаев, идентичности. В связи с этим, именно на учителей, Глава государства возлагает большую миссию – быть интеллектуальным, идеологическим авангардом общества. Сегодня перед учителем стоят важнейшие задачи: воспитание полноценной, всесторонне развитой, патриотичной личности, у которой должна быть сформирована система духовных ценностей [1, С.1].

Выдающийся ученый Р.У. Сперри, обосновал положение о том, что "мир, в котором мы живем, движем не только бессознательными силами, но также, – и в более решающей степени, – человеческими ценностями... и что борьба за спасение планеты становится, в конечном итоге, борьбой за ценности более высокого порядка"[2, С.72].

Предлагаемый учебно-методический комплект «Дана-Мудрость» представляет собой набор афористических карт с афоризмами выдающихся личностей Казахстана и зарубежных стран, пословицы и поговорки казахского народа и других стран.

Актуальность представленного учебно-методического комплекта «Дана-Мудрость» заключается в формировании личности молодых казахстанцев, отвечающей требованиям времени и ожиданиям общества, находится в первую очередь в системе приоритетных задач, в сфере духовно-нравственного воспитания и образования. Разработка и внедрение учебно-методического комплекта «Дана-Мудрость», обусловлено радикальными изменениями, происходящими в системе образования Казахстана, в том числе, недостаточность работ с крылатыми выражениями, как видом литературного жанра в целях формирования духовного сознания, нравственности и интеллектуального развития будущего поколения.

Цель учебно-методического комплекта «Дана-Мудрость» – через анализ приведенных литературных выражений, показать значимость исторической и социальной действительности, воздействуя тем самым на духовно-нравственное становление каждого казахстанского школьника, студента.

Учебно-методический комплект «Дана-Мудрость», состоит из «пояснительной записки», 2 колод афористических карт на казахском и русском языках.

Область применения данного учебно-методического комплекта обширна и создает атмосферу безопасности и доверия. Учебно-методический комплект помогает разобраться в психологических причинах, происходящих с человеком событий и найти решение из сложных ситуаций. Учебно-методический комплект можно использовать в трех направлениях:

- коррекционная методика для решения определенных психологических проблем (эмоциональные нарушения; детско-родительские отношения; семейные отношения и т.д.);
- развивающая методика, в целях улучшения словарного запаса, развития ассоциативного мышления и других познавательных способностей, а также утверждению веры в себя, воспитание силы воли и т.п.;
- косвенный вид диагностики.

Применение учебно-методического комплекта школьными психологами и социальными педагогами, позволит им быстро и наглядно получить необходимый объем информации для качественной работы с подростком (клиентом), диагностировать его проблему, прояснить и осознать актуальные переживания и потребности обучающегося, его незавершенные внутренние процессы, могут активно пользоваться в решении следующих вопросов:

- 1) самоизучение, самооценка;
- 2) переоценка собственной личности, жизненной ситуации;
- 3) самоанализ, переоценка прошлого, выявление индивидуальных "психологических барьеров";
- 4) создание желаемого образа "Я";
- 5) формирование индивидуальных формул намерения;
- 6) использование приемов самоубеждения, самопоощрения и самовнушения;
- 7) работа со страхами.

Процедура применения учебно-методического комплекта заключается в спонтанном выборе карты. Обучающийся вербально описывает свое эмоциональное состояние, что способствует ему самому справиться с трудной жизненной ситуацией, позитивно перестроив собственную личность в той или иной ситуации; так как, методика отличается своей особой направленностью на различные психические состояния, процессы и свойства личности. С помощью психолога обучающийся может «победить свои скелеты в шкафу», найдя выход из кризиса и развить свою личность.

Литература

1. http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya
2. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996, 150 с.

*Михина К. А., Сыздыкова Г.Т.
(Республика Казахстан, г. Усть-Каменогорск,
Восточно-Казахстанский государственный университет
имени С. Аманжолова)*

ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ В НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

На современном этапе статусная позиция молодежи возрастает, государство все больше проводит агитационной политики по привлечению, именно молодежи, в ряды политических и общественных организаций. При этом отводя ей важную роль в будущем страны, связывая с ней прогрессивные перемены. Это подтверждают слова Нурсултана Назарбаева, что «нынешняя молодежь исключительный и важный фактор перемен страны, носитель новых идей» [1, С.20]. Поэтому исследования в психологии различных моральных качеств личности среди молодежи являются актуальными, поскольку от того, какая ценностная основа будет сформирована у молодого поколения во многом зависит будущее состояние общества и дальнейшее успешное развитие страны.

Человечность – это черта характера личности, которая проявляется в действиях человека по отношению к окружающему его миру. То есть поступки, которые можно назвать проявлением человечности очень много. Одни из них: – это уважение к людям, семейные отношения и ценности, способствование и поддержка их благополучия, искреннее желание помочь или поддержать.

В.Д. Шадриковым человечность рассматривается как главное, особое, сущностное, отличительное качество человека, развивающегося человечества, воплощаемое в индивидуальности конкретного человека. Человечность определяется как «путь развития от телесного к душевному и далее, к духовному, как не слова, а поступки, которые нужно интерпретировать в категориях морали, человечность выступает как победа добра над злом в конкретном поступке и во всем складе личности» [2, С.412].

Конфуций отмечал, что «тот будет человек, кто сможет воплотить повсюду пять достоинств: почтительность, великодушие, правдивость, сметливость, доброта» [3, С.23]. Уточнения в представлениях о человечности вносит Л.М. Попов – это «ориентация в деяниях в большей степени на добро (милосердие, свобода, совесть, счастье и т. д.), чем на зло (агрессия, тщеславие, насилие, грубость и т. д.)» [4, С.24].

По историческим данным впервые ценность личности была осмыслена философами античности. В I в. до н. э. Цицерон использовал термин «humanitas – человечность, определяя ее как результат воспитания и образования, способствующие возвышению человека» [4, С.24].

В основе человечности лежит любовь, доброта, взаимопомощь, что даёт возможность чувствовать других людей, понимать их интересы и нужды. Человечность включает ряд таких качеств как: благожелательность, уважение к людям, сочувствие и доверие к ним, великодушие, самопожертвование ради интересов других, а также предполагает скромность, честность, искренность.

Человечность развивается вместе с растущим интересом к жизни и окружающим людям. В этом могут помочь элементарное стремление к взаимопомощи, равнодушному отношению к проблемам и несчастьям окружающих.

Проблема человечности состоит в ее отсутствии. «Равнодушие, черствость – говорят об отсутствии Человечности» [5, С.]. Данная тенденция все в большей степени просматривается в обществе. Проявление качеств человечности кроется в нашем восприятии себя, способностей своих и чужих, наших обязанностей, восприятия окружающей среды, себя в мире. Для некоторых людей это является проблемой, особенно в подростковом и молодом возрасте, потому что отсутствует ощущение безопасности достаточной для проявления человечности и это является следствием того, что проявления качеств человечности не всегда принимается как норма и не ценится в современном обществе. Доброта, участие и другие моральные качества человека создают ощущение слабости и опасности. Люди опасаются, что другие заметив данную слабость станут пользоваться ими и они начнут помогать другим в ущерб себе. Большинство боятся проявления лишней, неуместной человечности, развить в себе такое качество личности как «Всепрощение – избыточная Человечность, часто приводящая к вседозволенности» [5].

Чрезмерно сильно переживать за других людей также вредно, как и относиться равнодушно, цинично к их несчастьям, страданиям. Во всем нужна мера, в том числе и в проявлении человечности.

Говоря о человечности нельзя не упомянуть и о гуманизме. Являются ли эти понятия одним и тем же? Этим вопросом задаются многие философы. Термин гуманизм также происходит от латинского «*humanitas*» и дословно переводится как «Человечный человек». Они являются проявлением общечеловеческих ценностей, которые необходимо рассматривать в двух взаимодополняющих друг друга смыслах. Также существует теория, что эти понятия не только дополняют друг друга, но и являются синонимами. Можно сказать «Человечность является практической реализацией гуманизма, с одной стороны, а с другой — предпосылкой, практической основой, опорой для формирования, выработки гуманистического мировоззрения» [6, С.15].

Гуманизм и человечность связывают такие тезисы из учебного пособия «Этика» Балашова Л.Е. как «Гуманизм – умонастроение *мыслящих* людей, осознанная установка на человечность без границ. Гуманизм – осознанная, осмысленная человечность» [7, С.56]. «Человечность – безотчетный, непосредственный, стихийный гуманизм» [7, С.57]. «Человечность – выражает принцип гуманизма применительно к повседневным взаимоотношениям людей» [7, С.56]. Целью этих двух черт характера есть гармоничное развитие интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических ценностей в людях.

Для исследования уровня понимания проявления человечности была использована разработанная нами анкета «Что такое человечность?» В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся в Восточно-Казахстанском государственном университете имени С. Аманжолова в возрастной категории от 17 до 25 лет.

Проведя анализ результатов анкетирования можно сделать вывод о том, что большинство опрошенных понимают под человечностью такие качества как: доброта, взаимопомощь, добродушие, милосердие, терпение, сочувствие, справедливость, сострадание, понимание.

На следующий вопрос – «Замечаете ли вы в своём окружении людей с такими качествами?» 90% опрошиваемых ответили, что действительно замечают в своём окружении людей с данными качествами, 5% редко замечают людей с такими качествами и остальные 5% не замечают совсем. По мнению респондентов, человеческими поступками являются: поддержка друга в трудную минуту, бескорыстный возврат утерянных вещей, помощь пожилому человеку в общественном транспорте, помощь детям, накормить/приютить бездомное животное. В то же время 20% опрошиваемых неправильно понимают проявления данной нравственной категории (одолжить денег в долг).

Понимание необходимости человечности понимают более 90% участников анкетирования. На вопрос «Нужна ли человечность в наше время? Почему?» практически все ответили положительно, причиной почему она нужна являлись такие ответы как: «Без нее мир будет жестоким», «У мира нет будущего без человечности», «Без нее будет хаос, люди станут агрессивными», «Человечество морально деградирует», «Увеличится уровень жестокости и преступлений».

В вопросе об оценке своей человечности по десятибалльной шкале, в ней «0 баллов» обозначало полное отсутствие проявления качеств присущих человечности и «10 баллов» являлось ее наивысшим проявлением. Средним значением явилось 8 баллов, минимальное количество баллов – 3. 10% опрошиваемых обозначило свой уровень человечности наивысшим баллом.

«Как вы считаете в современном мире есть ли необходимость проявлять человечность? Почему?». По данному вопросу мнения разделились на две категории. Первая, те кто видит в проявлении человечности только положительную сторону: «Нужно, если со мной, что-то случится, я хотел бы знать, что мне помогут», «Хорошо – это то, что должно быть у каждого», «Хорошо, так как это доброжелательность к окружающему миру». И те, кто видит плюсы в проявлении человечности и её отрицательные стороны: «Хорошо и плохо одновременно, люди могут этим воспользоваться»,

«Хорошо, но есть и отрицательные стороны, одна из них, что другие люди начнут пользоваться твоим проявлением доброты к ним».

В целом, у студенческой молодежи правильно сформировано понятие человечности и как она выражается в поступках, они достаточно высоко оценивают в себе проявления качеств человечности, осознанно совершают морально-этические поступки подразумевая под ними, именно, нравственную ценность человечности, обращают внимание на совершаемые добрые поступки вокруг себя.

Делая выводы на тему человечности, важно отметить, что в каждом из нас она заложена в большой или меньшей степени, кто-то хочет ее развивать, кто-то заглушает в себе данные порывы. Здесь возникает другой вопрос «Будет ли сам человек развивать в себе это качество и проявлять его?» или же посчитает его преградой в достижении своих личных целей и откажется от него. Человечность позволяет замечать хорошее, не заиклившись на негативном, если каждый задумается как это легко ободрить улыбкой, сделать комплимент, проявить сочувствие, равнодушную реакцию на проблему незнакомого человека, мир действительно станет добрее и более понимающим к проблемам окружающих его людей. У молодежи надо развивать человечность как проявление нравственности, основывающейся на непреходящих общечеловеческих принципах. Необходимо формировать у молодых людей понимание того, что человечность должна быть в каждом, хоть и в самой малой степени.

Мы считаем, человечность необходима в нашей жизни всему обществу и её постепенное угасание является глобальной проблемой взаимоотношений между людьми. «Человечность есть постоянное проявление доброты, уважения и любви к каждому человеку и ко всему Миру» [8, С.380] и если бы все люди придерживались этой идеологии количество конфликтов можно было бы приравнять к нулю. Ведь для того, чтобы проявить человечность необязательно совершать геройские поступки, достаточно иметь возможность выразить свои самые лучшие качества в отношении к своему окружению и миру.

Литература

1. Назарбаев Н.А. Актовая лекция Президента РК. Казахстан в посткризисном мире: интеллектуальный прорыв в будущее. – Алматы: Казак. Университеті.- 2009, С. 20.
2. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности. Введение в психологию. – М.: Изд-во Института психологии РАН. – 2009, 656 с.
3. Основные принципы и понятия дисциплины «Психология и этика делового общения» М.-2001.
4. Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н. Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Изд-во Института психологии РАН. – 2008, 240 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник. – 1999, 944 с.
6. Суворов А.В. Саморазвитие человеческой личности. М. – 1995.
7. Балашов Л.Е. Этика. Учебное пособие. М.-2003, 137с.
8. Некрасов А. Живые мысли. Изд: АСТ. – 2015. 542 с.

Нурмукашева С.Қ.

(Қазақстан Республикасы, Атырау қ.,

Х. Досмұхамедов атындағы мемлекеттік университеті)

ТЕОРИЯНЫ ПРАКТИКАМЕН ҰШТАСТЫРУ АРҚЫЛЫ СТУДЕНТ ЖАСТАРДЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫН ЗЕРТТЕУ

XXI-ғасырда өмір сүріп, кәсіби білім алып жатқан студент жастардың денсаулығы кімді болса да ойландырады хақ. Денсаулық әр жеке тұлғаның ең қасиетті де құнды, қайталанбас, жоғалса қайта орнына қиындықпен келетін, орны толмас асыл қазына. Қазақстан өркениетті мемлекет ретінде алдына қойған басты мақсаты – өз халқының денсаулығын жақсартуды қамтамасыз ету болып табылады. Жеке индивидтен бастап бүкіл ұлттың денсаулығын сақтау мен нығайту мәселесі мемлекетімізді ең негізгі міндеттердің бірі.

Еліміздің даму бағытын бекіткен Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев өзінің барлық жолдауында адамзат баласының денсаулығына, білімі мен тәрбиесіне баса назар аудара келе: денсаулығы мықты ұрпақ- ел болашағы [1]-деген болатын. Сондықтанда жеке тұлғаны қалыптастырып оның психикалық денсаулығын дамыту мәселесі Қазақстан Республикасы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында: «зияткерлік, дене бітімі және рухани дамыған азаматты қалыптастыру, оның тез өзгертін әлемде табысқа жетуін қамтамасыз ететін білім алудағы қажеттіліктерін қанағаттандыру, еліміздің экономикалық игіліктері үшін бәсекеге қабілеті адами капиталды дамыту» [2] керектігі көрсетілген. Демек, бүгінде білім беру жүйесінде шешілген және шешілуге тиіс мәселелердің бірі түрлі жас аралығындағы жеке тұлғалардың психикалық және психологиялық денсаулығы болып табылады.

Психикалық, психологиялық денсаулыққа байланысты проблема күрделі сан-салалы болғандықтан бұл мәселені философия, медицина, педагогика және психология өзгеде ғылымдар жан-жақты қарастырған. Жалпы психикалық және психологиялық денсаулыққа байланысты ғылыми еңбектерді және осы проблемаға байланысты көптеген авторлардың тұжырымдары оқылып сараланып олар негізге алынды.

«Психикалық денсаулық» ұғымы Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымына (ВОЗ) 1979 жылы енгізілген. Жалпы бұл ұғым гуманистік психология бағытының негізін салушылардың бірі А.Маслоу есімімен байланысты. Автордың пікірінше адам баласының басым көпшілігі биологиялық жағынан ауруға емес, керісінше денсаулықты сақтауға бағытталады деп тұжырымдайды.

Ресей психологы профессор Б.С.Братусь [3] психикалық денсаулық дегеніміз – адам мен сыртқы дүние арасындағы тепе-теңдік жағдай, оның әлеуметтік ортаға, физикалық, биологиялық және психикалық ықпалдарға қатысты реакциясының сай болуы керек дей келе, психикалық денсаулықты білдіретін үш деңгейді көрсетеді:

- Психофизиологиялық саулық. Бұл орталық жүйке жүйесінің қызметімен анықталады. Егерде жеке тұлғаның психофизиологиялық дамуында ауытқулар болатын болса, онда адамның денсаулығы нашарлап мигрень, неврологиялық, неврит, полиневрит т.б.түрлі жүйке ауруларының түрі байқалады.

- Жеке психологиялық саулық. Бұл дегеніміз жеке тұлғаның психикалық іс-әрекеті мен қызметіндегі психологиялық жағдайлармен сипатталады. Жеке психологиялық саулықтың болмау салдарынан тұлғаның қабылдауы, ойлауы, еске сақтауы, зейін қоюы өзгеде психикалық процестерінде ауытқулар болады.

- Тұлғаның саулығы. Бұл адамның қажеттіліктері мен әлеуметтік орта талаптары, мүмкіншіліктері арасындағы қатынаспен анықталады. Тұлға саулығының ауытқулары тұлғаның өзін қоршаған әлеуметтік ортамен қалыпты түрде өмір сүрмеу бағытына орай, кейбір жеке тұлғалардың нашақорлық, ішімділік, жағымсыз не қылмыстық әрекеттерге баруымен анықталады.

Психикалық денсаулық мәселесін өз кезегінде шетелдік ғалымдар түрлі аспектіде қарастырған. Мәселен, психикалық денсаулықты тұлғаның психологиялық денсаулығы ретінде қарастырған аналитикалық теорияны негізін салушылардың бірі З.Фрейд болды. Оның айтуынша «Дені сау адам-ол рахаттану ұстанымын шынайлық ұстанымен қиыстыра алатын адам» [4] деп көрсетсе, К.Юнг «Дені сау адам-ол өзінің бейсанылығының мазмұнын бейімдеген және қандай да бір архетиптің иемденуінен бос адам» [5] деп түсіндірген.

Психикалық денсаулық туралы түрлі көзқарастар психологиялық денсаулық ұғымын туғызды. Психологиялық денсаулыққа австрия және америка психологы-дәрігер В.Райх ерекше мән беріп, психологиялық денсаулық бұл «дені сау қалыпты жағдай күш-қуаттың еркін жүруі дей келе, денсаулықтың невротикалық және психосоматикалық ауытқулар биологиялық энергияның бұзылу салдарынан болады» [6] деп тұжырымдаған.

Гуманистік психологияның өкілі А.Маслоу «Дені сау адам-ол елгезек, ашық, үнемі қорғаныс реакцияларын қолданбайтын, сыртқы ықпалдардан тәуелсіз және өзіне сенетін адам. Өзін үнемі тиімді белсендіре отырып, мұндай адам өмірдің әр сәтімен өмір сүреді. Ол жігерлі және құбылмалы жағдайларға жақсы бейімделеді» [7] деген көзқарасты ұстанған.

Кейіннен көптеген ғалымдар И.В.Дубровина [8] «Психологиялық денсаулық»; Ю.А.Кореляков [9] «Рухани денсаулық»; Л.М.Митина [10] «Тұлғалық денсаулық»; О.И.Даниленко [11] «Жанның саулығы» деп психикалық денсаулықты бірнеше аспектіде қарастырған.

«Психологиялық денсаулық» ұғымын ғылыми сөздік қорына енгізген ғалымның бірі И.В. Дубровина болды. Автордың тұжырымында егер «психикалық денсаулық» термині жеке психикалық қасиеттер мен механизмдерге қатысты болса, «психологиялық денсаулық» термині –тұлғаға тікелей қатысты болғандықтан, денсаулық адамның жан дүниесінің жоғарғы құбылысы ол жеке психологиялық аспектілерді шешуге мүмкіндік береді [12] деген тұжырым жасайды.

Танымал психолог ғалымдар А.Н.Леонтьев, Е.М.Иванова, С.Л.Рубинштейн жеке тұлғаның психологиялық денсаулығын кәсіби іс-әрекетпен оның жетістіктерімен, жеке тұлғаның өздігінен жетілумен және арнайы ұйымдастырылған оқыту мен дамудың нәтижесі деп қарастырса, П.К.Анохин, И.В.Блауберг, Б.Ф.Ломов, В.Д.Шадриков т.б. ғалымдар психологиялық денсаулық-бір ыңғай тұтастықты білдіретін, көздеген мақсатқа жетуге бағытталған, өзара байланысқан және өзара шартталған құрылымдық-қызметтік компоненттердің жиынтығы. Басқаша айтқанда денсаулық- ол тек медициналық диагноз емес, оны бағалауға және оған әсер етуге болатын физикалық және әлеуметтік өлшемдер жиынтығы деп тұжырымдаған.

Денсаулық психологиясының субъектілік мәселесін қарастыруда, қазақстандық ғалым А.Р.Ерментаеваның [13], К.Н.Нығметованың [14], Н.Д.Унарбекова [15] еңбектерін атауға болады.

Мәселен, А.Р.Ерментаеваның тұжырымында денсаулықты сақтап, нығайтуда тұлға өз өмірін жасаушы, өзгертуші, түрлендіруші субъект болуы тиіс деген.

Сонымен, есімдері аталған авторлардың тұжырымдарын негізге алып, қазірде студент жастардың психикалық денсаулығын психологиялық жағынан қалыпты жағдайларға келтіру көкейкесті проблемалардың бірі. Өйткені ЖОО студент жастардың дұрыс қалыпты психикалық және психологиялық денсаулығы оқыту процесін дұрыс ұйымдастырудың, түрлі іс-әрекеттерде студенттердің белсенділігінің кепілі болғандықтан, оны психологиялық тұрғыда зерттеу қажеттілігі туындап отыр. Осы орайда қазіргі студент жастардың психикалық денсаулығы, психологиялық көңіл күйі бір қалыпты ма деген заңды сұрақ туындайды. Бұл сауалды шешуде психология және арнайы білім беру кафедрасының жанынан құрылған «Кәсіби оқытудағы психологиялық-педагогикалық технологиялар зертханасының» профессор-

оқытушылар мен психология мамандығының студенттері мен магистранттары диагностикалық жұмыстар жүргізіп келеді.

Зерттеудің басты мақсаты: студенттердің психикалық денсаулығын, олардың психикалық көңіл күйін анықтау. Аталмыш мақсатқа сай эксперименталды зерттеуде төмендегідей міндеттерді шештік.

- студенттердің психикалық денсаулығының деңгейін білу;
- психикалық денсаулықтағы ауытқушылықтарды анықтау;
- психикалық денсаулықтың бұзылуына әсер ететін факторларды анықтау.

Зерттеуге университеттің 6 факультетінен 1-3 курс бойынша 300 студент жастар қатысты.

Зерттеу барысында бақылау, сұхбаттасу, тест, салыстырмалы және сауалнамалық әдістермен қатар, психикалық және психологиялық денсаулықты анықтауда бірнеше методикаларды да пайдаландық. Мәселен, Л.И.Вассерманның невротизация деңгейін диагностикалау әдістемесі, Ч.Д.Спилбергер және Ю.Л.Ханининнің мазасыздануды диагностикалау т.б.

Зерттеуден алынған деректерді жинақтап оның нәтижесін төрт шакаламен бағаладық («өте жақсы», «жақсы», «орташа», «нашар»).

Зерттеу мәліметтері көрсеткендей 300 студенттің психикалық денсаулығының нәтижесі:

- «өте жақсы»- жоқ;
- «жақсы» 39 %;
- «орташа» 19 % болса;
- «төменгі» деңгей 42 % көрсетті.

Зерттеу деректеріне сүйенсек, студенттердің психикалық денсаулығының төмен 42 % болуы түрлі факторлар мен мотивтерге байланысты:

1. Студенттердің жыл мезгіліне орай дұрыс киіне білмеуі. Соның салдарынан олардың денсаулығындағы басты кінәрат: бастың ауруы, тамақтың қабынуы, жөтелу, әрдайым тұмауға шалдығуы.

2. Психикалық денсаулықтың бұзылуы шылым шегу яғни зиянды затты пайдаланудан.

3. Дұрыс қалыпты демалыстың болмауы.
4. Дұрыс тамақтанбау.
5. Дене еңбегімен айналыспауы.
6. Гигиеналық талаптардың орындалмауы.
7. Балалық кезден үнемі аурып, дұрыс толық емделмеуі.
8. Жастардың өз денсаулығына мән бермеулері.

Демек, біздің эксперименталды зерттеуге алынған студент жастардың психофизиологиялық денсаулығы қалыпты тұрақты емес екеніне көз жеткіздік.

Зерттеуге қатысқан студент жастардың басым көпшілігінде психикалық денсаулықтың болмауынан олардың тұлғалық қалыптасуында бұзылыстардың бар екендігіне куә болдық. Демек, психикалық денсаулықтың бұзылуы, ол студенттің тұлға ретінде психологиясының қалыптасуына кері әсерін тигізеді. Мәселен, үнемі ауратын студенттердің мінез-құлқы қалыпты жағдайдан шығып, өзін-өзі ұстай алмаушылық, күйгелектік, мазасыздық жағдайларға жиі ұшырайды. Осы не өзгеде мәселелер студенттердің психикасына оның психологиясына қатты әсер етеді. Психикалық денсаулығы жоқ студенттерді психикалық ерекшеліктеріне орай бірнеше топтарға бөлдік:

бірінші, үнемі басы ауыратындар не үнемі тұмауға шалдық ауыратындар.

Олардың басым көпшілігі оқу әрекетінде тез шаршайды, соның салдарынан олардың көңіл-күйлері болмайжабырқаукүйде болады;

екінші, мазасыздану жағдайында жүретіндер;

үшінші, керісінше тұйық, оқшауланатындар;

төртінші, қарым-қатынаста, іс-әрекетте жағымсыз мінездің белгілерін көрсететіндер.

Жүргізілген психологиялық эксперимент нәтижесінде студенттердің психикалық денсаулығы қандай күйде болса, олардың психологиясы да сондай күйде болатындығына көз жеткіздік. Олай болса

студент жастардың психикалық денсаулығы, олардың психологиясы мен психикалық дамуының негізгі көрсеткіші деуге болады.

Психикалық және психологиялық денсаулықтың болмауы:

- 1) студенттердің оқуына кері әсер етсе;
- 2) мінез-құлықтың және эмоциялық жағдайдың бұзылуына әсерін тигізеді.

Эксперименталды зерттеу жұмыстарынан кейін, міндетті түрде студент жастардың психикалық және психологиялық денсаулығын түзету мақсатында психологиялық алғашқы көмек беру, сауықтыру және коррекциялық жұмыстар жүргізілді. Атап айтсақ, психотерапиялық жұмыстар мен бірге медитация, тренингтер жүргізуді тәжірибеге енгіздік. Мәселен, «Өмір қымбатсың маған!», «Көңіл-күй неге ұқсас», «Менің естеліктерім», «Сезімді тап» тренингтері жүргізілді. Аптаманың бір күнін «Психикалық денсаулық» күні деп атап, оны өткізу дәстүрге айналды.

Жоғарыда айтылғандарды қортындылай келе студент жастар психикалық жағынан сау болса, олардың психикасы мен психологиясы қалыпты болады. ЖОО да студенттердің психикалық, психологиялық денсаулығын сақтаудың оны жақсартудың бір жолы жүйелі психологиялық жұмыстардың жүргізілуінде.

Әдебиеттер

1. Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: Рухани жаңғыру» атты мақаласы //www.inform.kz/kz/modern_t7106
2. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011 – 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы // gmebrk.kz/laws/ogos_kaz.pdf
3. Братусь Б.С. Аномалии личности М.: Мысль, 1988. -480 б
4. Секач М.Ф. Психология здоровья. Учебное пособие для высшей школы. -М: Академический Проект, 2003. -192 б.
5. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. – М., 1993. – 336 б.
6. Райх В. Анализ личности.-М.: «Ювента», 1999.-333 б.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд./Пер.с англ.-СПб.: Питер, 2009/1476.
8. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. М., 2011. – 324с
9. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья СПб, 1998
10. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя.– М., 2004.
11. Даниленко О.И. Душевное здоровье и поэзия. – СПб., 1997
12. Дубровина И.В. Психологическое здоровье школьников. Практическая психология образования. – М., 1998. – С. 33-43.
13. Ерментаева А.Р. Денсаулық психологиясының субъектілік негізі//«Жаһандану әлеміндегі адамның денсаулық психологиясы» тақырыбындағы халықаралық ғылыми конференцияның материалдары, Гумилев атындағы ЕҰУ, Астана, 2013.-15-20 б.
14. Нығметова Қ.Н. Балалардың психикалық денсаулығына экологиялық ортаның ықпалы. Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті–психология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. Алматы, 2009.-56-67 б.
15. Унарбекова Н.Д. 6-7 жастағы қазақ балаларының психологиялық денсаулығын қамтамасыз ету мен жолдары. эл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті. Психология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. Алматы, 2005.-98-115 б
16. Намазбаева Ж.И., Садыкова А.Б., Лавриненко Н.С. Технология формирования психологически здоровой личности. Учебное пособие. Алматы: INFINILINE, 2011.-300 б.

Перленбетов М. А.

(Республика Казахстан. г. Алматы,

Академия Кайнар, РОО «Казахское психологическое общество»)

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КАЗАХСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

В Послании Президента страны Н.Назарбаева «Рост благосостояния казахстанцев: повышение доходов и качества жизни» от 5 октября 2018 г. во 2-ой главе посвященной повышению качества жизни «В сфере среднего образования основные подходы определены – на нынешнем этапе нужно сконцентрироваться на их исполнении» отмечается, что нужно усилить работу школьных психологов.[1].

В последнее время психологическое сопровождение процесса обучения и деятельность школьного психолога приобретает важную роль, так как обеспечение безопасности и сохранение психоэмоционального состояния детей становится актуальной проблемой не только психологической службы, но и всей системы образования в целом. В связи с этим хочется отметить, что Казахское психологическое общество пропагандируя психологические ценности целенаправленно занималось доведением чаяния школьных психологов до различных вышестоящих инстанции (Вице-премьер Правительства, Министерство образования и науки, Генеральная прокуратура, Министерство здравоохранения, областные и городские акиматы, департаменты образования и др.).

В результате проблемы психологической службы в школах и школьного психолога прозвучали в новом Послании Президента, что дает новый толчок для динамичного развития психологической науки и практики. 24 октября на совещании с участием Министра образования и науки РК Е.Сагадиева и вице-министра А.Аймагамбетова до школьных педагогов-психологов была доведена следующая информация: зарплата школьных психологов переведена с категорий В3 на категорию В2 (зарплата будет повышена); на одного психолога будет нагрузка в количестве 300 школьников; психологов, как и всех учителей будут аттестовывать через каждые 5 лет; будут организованы курсы повышения квалификации для школьных психологов; будет введен психологический час в школах. Все эти меры позволят поднять статус школьного психолога. В данное время ученые и специалисты Казахского психологического общества готовят свои предложения в «Закон О статусе педагога», которые в последствии будут отправлены в МОН РК.

Предпосылки создания и тенденции развития Казахского психологического общества.

Для того, чтобы психологическая наука и практика не осталась в стороне от решения вышеуказанных проблем и для координации работ психологической службы группой ученых психологов, педагогов было учреждено Республиканское общественное объединение «Казахское психологическое общество», которое официально было зарегистрировано 21 апреля 2015 года Министерством юстиции РК.

Задачей Общества является **всермерное содействие развитию психологической науки в Казахстане**, пропаганда и распространение психологических знаний среди широких слоев населения, с учетом этногенеза и истории казахского и других народов, проживающих в Республике Казахстан. **Реализация научно-инновационной деятельности, профессиональная консолидация ученых и специалистов Казахстана в решении актуальных социально-психологических проблем общества, также являются предметом деятельности Общества.**

В целях организации международного сотрудничества Казахским психологическим обществом (КПО) были направлены официальные письма в Российское психологическое общество, Национальное общество психологов Кыргызстана и др.

23 сентября 2015 года был подписан Меморандум о сотрудничестве между КПО и Международной академией психологических наук (РФ). Президент МАПН зав. кафедрой политической и социальной психологии Ярославского государственного университета им.П.Г.Демидова, доктор психологических наук, профессор В.В.Козлов отметил, что очень рад такому сотрудничеству, так как именно интеграция науки различных стран будут способствовать позитивному развитию психологической науки и практики.

В этой связи хочется отметить, что КПО на данный момент ведет такие же переговоры со странами ближнего и дальнего зарубежья (Украина, Грузия, Узбекистан, Иран, Пакистан, КНР, Монголия, Турция и др.).

С момента государственной регистрации Казахское психологическое общество (КПО) активно участвует в решении социально-психологических проблем государственного значения.

Так, со стороны Казахского психологического общества в различные Министерства и в Правительство были направлены письма по включению КПО в различные комиссии и неправительственные организации для решения острых социально-психологических проблем общества.

В результате, учитывая важность психологической науки и службы в РК Президент Казахского психологического общества М.Перленбетов 24 августа 2015 года был принят экс вице-премьером Правительства РК Б.М.Сапарбаевым. В ходе встречи Б.М.Сапарбаевым были даны конкретные поручения Казахскому психологическому обществу.

Казахским психологическим обществом было предложено концепция «Психологического здоровья населения» и предложения по принятию Закона «О психологическом здоровье», которая была поддержана вице-премьером Правительства.

В октябре 2015 года и в 2016, 2017 годах Казахское психологическое общество провело три Пленума, в работе которых участвовали члены Президиума, делегаты и представители регионов, заведующие кафедрами ведущих ВУЗов РК. Были назначены руководители психологических научных секции, руководители 6-ти региональных отделений и директора филиалов.

Пропаганда психологических знаний в стране и повышение психологической культуры населения явилось основным лейтмотивом Пленумов Казахского психологического общества.

27 апреля 2016 году в г.Бишкек проходил 1-ый Международный Форум психологов стран-участниц ЕАЭС «Вектор психологии третьего тысячелетия». РПО был представлен вице-президентом д.пс.н., проф. А.Н. Веракса, от КПО участвовал проф. М.Перленбетов. Также активное участие приняли представители Белоруссии, Армении, Кыргызстана, в лице Президента Национального общества психологов Кыргызстана д.пс.н., проф. Ч.А.Шакеевой, Израиля, Германии и др. стран. Обсуждались насущные проблемы современной психологической науки и практики. Была принята резолюция о дальнейшем взаимодействии психологов стран-участниц ЕАЭС.

5-го октября 2017 года на Съезде Российского психологического общества (РПО), проходившего в рамках Всероссийского психологического форума в г. Казань был подписан Меморандум о сотрудничестве между Российским психологическим обществом (РПО) и Казахским психологическим обществом (КПО). Со стороны РПО Меморандум подписал Президент РПО – д.пс.н., профессор, декан факультета психологии МГУ им.М.Ломоносова, Академик РАО Зинченко Ю.П., со стороны КПО-Президент КПО -д.пс.н., проф. Академик КазНАЕН Перленбетов М.А. Это знаменательное событие в жизни Казахстанской психологической науки.

Важным событием в истории психологии Казахстана было проведение 1-го учредительного съезда Казахского психологического общества, который проходил 7-8 декабря 2017 года в КазНУ им. аль-Фараби. Он был приурочен 100-летию казахской психологии и связан с публикацией первой статьи Ж.Аймауытовым в 1917 году под названием «Тәрбие». В статье впервые были даны психологические аспекты воспитания и роли психических знаний в формировании личности.

На съезде принимали участие более 500 делегатов со всех регионов Казахстана. Обсуждались тенденции развития казахской психологии и решались перспективные вопросы совершенствования психологической науки и практики. Была принята резолюция, о включении некоторых поправок в Устав общества и программа по дальнейшему развитию казахской психологии, по пути интеграции в мировое психологическое пространство.

Изучение проблемы негативных изменений психики детей, попавших в различные трудные жизненные ситуации и ее взаимосвязи с родительскими отношениями в семье необходимо для понимания механизмов эмоционально-личностного развития, оценки закономерностей и возрастных особенностей, профилактики и коррекции эмоциональных состояний современного подростка.

Отмечая актуальность проблемы, ученые и специалисты РОО «Казахское психологическое общество» совместно с сотрудниками ОФ «Центр поддержки семьи «Жанұя» разработали *автоматизированную программу «Система диагностики психологического состояния детей «Ресурс»* зарегистрированную в Департаменте по правам интеллектуальной собственности (авторское свидетельство № 2174 от 28 сентября 2017г. Авторы: Перленбетов М.А., Давлетова А.А., Есимбекова А.К.).

С целью обсуждения итогов реализованного пилотного проекта, по оказанию услуг детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации 15 мая 2018 года в г. Алматы (Дворец школьников) прошел *круглый стол, посвященный теме «Выявление, поддержка, социально-психологическое сопровождение детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации».*

В работе круглого стола приняли участие: Сарсенова Р.С. – руководитель управления планирования, координации, анализа и статистики КОПД МОН РК, Тау Н. – начальник отдела по воспитательной работе управления образования г. Алматы, Есимбекова А. К. – директор ОФ «Центр поддержки семьи Жанұя», Саматокина Г.М. – председатель Алматинской городской организации Казахстанского отраслевого профсоюза работников образования и науки; Адильбекова Б.Ж. – директор школы №117 г. Алматы, Скляр С.В. – детский психиатр, кандидат медицинских наук, Алипбаева Л.А. – начальник отдела ювенальной полиции г. Алматы, полковник; а также родители детей оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, студенты, магистранты и представители СМИ.

Участники круглого стола были ознакомлены с итогами пилотного проекта, который проводился в г. Алматы с 2017 года, анализом существующей ситуации и созданием альтернативной (ориентированной на ребенка и семью) профилактической системы социальной психологической защиты детей. Были приведены цифры и факты, показывающие эффективность метода раннего выявления детей попавших в трудную жизненную ситуацию. Эксперты в своих выступлениях отметили высокую эффективность применения системы «Ресурс».

Используя права на выдвижение членов Президиума, ученых внесшие значительный вклад в развитие казахстанской психологии в национальные и отраслевые академии наук, по ходатайству Казахского психологического общества доктор педагогических наук, доктор психологических наук, заслуженный деятель науки и техники РК, профессор К.Б.Жарыкбаев (2017 г.) и доктор психологических наук, заслуженный деятель РК, профессор Х.Т.Шерьязданова (2018 г.) стали Почетными Академиками Национальной Академии наук Республики Казахстан.

В первой половине 2018 года члены Казахского психологического общества участвовали в реализации программы «Активного долголетия» в Центре активного долголетия г.Алматы, запущенный Акиматом города.

28 сентября 2018 года в Филиале МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Ташкенте состоялась научно-практическая Республиканская конференция на тему: «Актуальные проблемы узбекистанской психологии», посвященная 75 – летию доктора психологических наук, профессора Батыра Рахманкуловича Кадырова. Президент Казахского психологического общества д.пс.н., проф. Перленбетов М.А. в своем докладе озвучил предысторию создания общества, краткий отчет о

проведенных мероприятиях республиканского и международного масштаба. Был представлен план развития Общества на ближайший период и меры по интеграции в международное психологическое сообщество.

12-13 ноября 2018 года в г. Алматы прошел ежегодный Республиканский конкурс психологов Казахстана организованный центром «Дарын» МОН РК. В конкурсе участвовали более 70-ти психологов со всей республики. Президент общества М.Перленбетов был председателем конкурса и в этом качестве поздравил победителей и участников, членов общества с победой на этом конкурсе. В конкурсе психологи соревновались по таким сферам деятельности, такие как: написание эссе, презентация профайла (портфолио), практическая задача и монолог. Конкурс является своеобразной площадкой где освещается весь спектр деятельности психолога, где встречается молодость с опытом с одной стороны, но и местом где сплачивается профессиональное сообщество психологов.

В этом году т.е. 29-го ноября в г. Туркестан на базе Международного казахско-турецкого университета им. Х.А.Яссауи, под егидой Казахского психологического общества пройдет Республиканский форум молодых психологов. Цель форума – участие молодых психологов в реализации Послания Президента от 05.10.2018 года с целью пропаганды психологических знаний для широких слоев населения.

Для того чтобы войти в число 30-и наиболее развитых стран мира, как указал нам Президент, государство должно обеспечить не только качественную жизнь, но физическое, психологическое и социальное благополучие граждан. В связи с этим, хочется отметить, что именно психологическая наука и практика может сыграть ключевую роль в обеспечении такого благополучия. Как показывает горький опыт многих стран, игнорирование социальными и психологическими проблемами в обществе чревато необратимыми деструктивными процессами в обществе, приводящие к падению духовно-нравственных ценностей, повышению антигуманных преступлений, социальной фрустрации у населения.

Именно развитая сеть психологической службы, внедрение передовых психологических технологии, интеграция с лучшими научно-практическими лабораториями мира, с учетом ментальности этноса, с привлечением конкурентоспособных специалистов и ученых обеспечит должное развитие современной психологии. Здесь важно то, что не нужно кого то догонять, кого то обгонять или быть похожим на кого то, важен **отечественный контент** со своим этническим лицом, со своим мировоззрением и умозаключением.

Таким образом, Казахское психологическое общество включающая в свои ряды известных ученых – психологов, кандидатов наук, доцентов, докторов наук, профессоров, PhD докторов, магистров, опытных и перспективных практикующих психологов вполне может справиться с поставленными задачами не только образования и науки, но и актуальных проблем общества. Такой мощный научный и творческий потенциал общества говорит о том, что Общество достойно будет представлять Казахстанскую психологическую науку на международных конференциях, симпозиумах, ассоциациях и будет следовать тому прогрессивному курсу развития, заложенный предками-воинами, мыслителями востока, творцами яркой истории казахского народа.

Литература:

1. Послание Президента Н.Назарбаева народу Казахстана «Рост благосостояния казахстанцев: повышение доходов и качества жизни» от 5 октября 2018 г. <http://www.akorda.kz/>

*Ращупкина Д.А.
(Республика Казахстан, г. Семей,
КГКП «Психиатрический диспансер г. Семей»)
Сулейменова А.Н.
(Республика Казахстан, г. Семей, КГКП
«Психиатрический диспансер г. Семей»)*

«ОБЩАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ТИПОЛОГИЯ ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ»

В настоящее время проблема социальной адаптации детей и подростков дезадаптивного поведения остается одной из самых важных и актуальных, так как, несмотря на большое количество проводимых исследований со стороны социологов, психологов, педагогов, вопрос социального сиротства, беспризорности, безнадзорности, дезадаптации среди подростков несовершеннолетнего возраста не решается.

В условиях школьного, семейного, общественного воспитания те или иные формы детской дезадаптации воспринимаются педагогами и родителями как "трудновоспитуемость". В начале XX

века наряду с термином «трудновоспитуемость» стало употребляться выражение «уклонение от нормы». Рассматривались следующие его виды: 1) субнормность, или дефективность; 2) супранормность, или повышенная одаренность натуры; 3) денормность, или уклонение от нормы в узком смысле этого слова [1, с. 33].

Современные ученые применительно к несовершеннолетним с различного рода отклонениями в развитии, откладывающими своеобразный отпечаток на поведение, используют термины: «трудные дети» (Лебединская К.С., Райская М.М., Раттер М., Славина Л.С.); «трудный подросток» (Зюбин Л.М., Степанов В.Г., Фельдштейн Д.И. и др.), к категории которых относят детей с отклонениями в нравственном развитии, с нарушениями в аффективно-волевой сфере, отклонениями в поведении; "аномальные дети", имеющие отклонения от того, что является типичным или нормальным, но не включающее патологическое состояние (Л. Пожар, 1996); "дезадаптированные дети" (Беличева С.А., 1993); "дети, нуждающиеся в специальной заботе" (Кошч Л., 1974); дети "группы риска" (Невский И.А., 1996); «ребенок с нарушениями в аффективной сфере» (Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В., 1988; Славина Л.С., 1966). Однако названные термины часто несут одностороннюю информацию: бытовую, клиническую, юридическую. Поскольку единой практики употребления данных понятий нет; порой не ясно, к какой категории отнести ребенка, имеющего те или иные отклонения в поведении. Так считают правомерным употребление терминов: отклоняющееся, асоциальное, ненормативное, противоправное, преступное поведение (Иванов Е.С., Шипицина Л.М., 1992; Сафина Г.В., 1993)[2].

Попытки осуществления типологии как «подростковая дезадаптация» многократно предпринимались в отечественной и зарубежной психологии. Некоторые отечественные и зарубежные ученые считают целесообразным подразделять отклоняющееся (девиантное) поведение на преступное (криминальное), делинквентное (допреступное) и аморальное (безнравственное). Данные типы (разновидности) девиантного поведения выделены с учетом особенностей взаимодействия индивида с реальностью, механизмам возникновения поведенческих аномалий [3].

Под делинквентностью традиционно понимается правонарушительное или противоправное действие, не несущее за собой уголовной ответственности. В немецком языке понятие «делинквентность» включает все случаи нарушения норм, предусмотренные уголовным кодексом, т.е. все юридически наказуемые деяния. Отечественные ученые личность несовершеннолетнего, совершившего преступление, называют делинквентной; совершеннолетнего – криминальной.

Личко А.Е. под делинквентным поведением подразумевает мелкие общественные действия, не влекущие за собой уголовной ответственности: школьные прогулы, приобщенность к асоциальной группе, мелкое хулиганство, издевательство над слабыми и т.д.[4]. Однако, Ковалев В.В. возражает против такой трактовки понятия «делинквентное поведение», приравнивая его к «криминальному» [5]. Поэтому относительно подросткового возраста девиантное поведение целесообразно подразделять на два типа – делинквентное и неделинквентное.

Существует еще одна точка зрения, определяющая делинквентность как провинность, склонность, психологическую тенденцию к правонарушению. Делинквентными расцениваются такие характеристики поведения, как агрессивность, лживость, прогулы школы, бродяжничество, крайнее непослушание, враждебность к учителям и родителям, жестокость к младшим и животным, дерзость и сквернословие [5, с.141].

Поскольку отмеченные качества являются аморальными (противоречащими нормам этики и общечеловеческим ценностям), наблюдается определенная трудность в отграничении делинквентных и аморальных поступков. По многим характеристикам криминальное и делинквентное поведение рядоположены. Различие между всеми этими понятиями заключается в том, что преступное и делинквентное поведение носят антисоциальный характер, аморальное – асоциальный. Аморальное поведение, отражающее аномалии характера, предрасполагает к совершению делинквентных и криминальных проступков.

Существует еще одна классификация, выделяющая следующие формы отклоняющегося поведения: асоциальное (аморальное, деструктивное, политическое преступление), делинквентное (криминальное) и паранормальное[6].

Третья обобщенная классификация выделяет такие типы девиантного поведения: преступность, алкоголизм, употребление наркотиков, проституция, самоубийство. Эти типы могут быть отнесены как к болезненным проявлениям, так и к нормальным, и даже оставаться без внимания, если общество относится к ним терпимо (как, например, к абортам и гомосексуализму в различных культурах, в разные эпохи).

Появившийся термин «аддиктивное поведение» обозначает злоупотребление различными веществами, изменяющими психическое состояние до того, как от них сформируется зависимость, а

аутоагрессивное поведение направлено на самого себя, связано с психическими заболеваниями или сильными душевными расстройствами и определяется как суицид [7, с. 203-204].

В свое время Бельский П.Г., пытаясь классифицировать трудных подростков, исходил из мотивации их поведения. Он выделял: а) подростков, активно стремящихся удовлетворить элементарные и низменные потребности; б) слабовольных, поддающихся внушаемости, подстрекательству; в) действующих под влиянием истерии и др. [5].

В современных условиях Невский И.А. различает подростков: а) с педагогической запущенностью; б) с нравственной запущенностью (нравственно испорченных); в) с социальной запущенностью [5].

В свое время Вольский П.Г., пытаясь классифицировать трудных подростков, исходил из мотивации их поведения. Он выделял: а) подростков, активно стремящихся удовлетворить элементарные и низменные потребности; б) слабовольных подростков, поддающихся внушаемости, подстрекательству; в) действующих под влиянием истерии и др. [5, с. 15-19].

В итоге, «трудновоспитуемость» предполагает сопротивление ребенка целенаправленному педагогическому воздействию, вызванное самыми разными причинами, включая педагогические просчеты воспитателей, родителей, дефекты психического и социального развития, особенности характера, темперамента, другие личностные характеристики учащихся, воспитанников, затрудняющие их социальную адаптацию. Сопротивление педагогическому воздействию не сводится к отклоняющемуся поведению и далеко не всегда проявляется в отклонениях асоциального характера и педагогической запущенности [8, с. 81-87]. Так, трудновоспитуемость может проявляться как результат возрастного кризисного периода развития ребенка, подростка либо может быть вызвана неумением педагога найти индивидуальный подход к учащемуся, проявлением у учащегося самостоятельного критического мышления, неприятием привычных трафаретных решений и т.д. В зависимости от природы характера и степени дезадаптации можно выделить патогенную, психосоциальную и социальную дезадаптацию детей и подростков [8].

Патогенная дезадаптация вызвана отклонениями, патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения центральной нервной системы. По степени и глубине своего проявления может носить устойчивый, хронический характер (психозы, психопатии, органические поражения головного мозга, отставания в умственном развитии, дефекты анализаторов, в основе которых – серьезные органические повреждения). Среди форм патогенной дезадаптации отдельно выделяются проблемы олигофрении, социальной адаптации умственно отсталых детей. Отмечено, что у олигофренов отсутствует фатальная предрасположенность к преступлениям. При адекватных их психическому развитию методах обучения и воспитания они в состоянии усваивать определенные социальные программы, получать несложные профессии, трудиться и в меру своих возможностей быть полезными членами общества. Однако умственная неполноценность этих детей, безусловно, затрудняет их социальную адаптацию и требует особых реабилитационных социально-педагогических условий

Психосоциальная дезадаптация связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями подростка, которые обуславливают их определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующую индивидуального педагогического подхода и в отдельных случаях специальных психолого-педагогических коррекционных программ, которые могут быть реализованы в условиях общеобразовательных учебно-воспитательных учреждений [8, с. 134-138]. По своей природе и характеру различные формы психосоциальной дезадаптации также могут делиться на устойчивые и временные.

К устойчивым формам психосоциальной дезадаптации можно отнести акцентуации характера, определяющиеся как крайнее проявление нормы, за которыми начинаются психопатические проявления. Акцентуации выражаются в заметном специфическом своеобразии характера ребенка, подростка (акцентуации по гипертимному, сенситивному, шизоидному, эпилептоидному и другим типам), требуют индивидуально-педагогического подхода в семье, школе, и в отдельных случаях могут быть также показаны психотерапевтические и психокоррекционные программы. Определенную трудновоспитуемость представляют также так называемые "неудобные" учащиеся, опережающие сверстников в своем интеллектуальном развитии, что может сопровождаться такими чертами, как несдержанность, эгоизм, зазнайство, пренебрежительное отношение к старшим и сверстникам. Нередко сами учителя занимают неверную позицию по отношению к таким детям, обостряя взаимоотношения с ними и вызывая ненужные конфликты [9, с. 141-149]. Эта категория трудновоспитуемых редко проявляет себя в асоциальных поступках, и все проблемы, возникающие с "неудобными" учащимися, должны решаться, как правило, за счет индивидуально дифференцированного подхода в условиях школьного и семейного воспитания.

К временным неустойчивым формам психосоциальной дезадаптации, прежде всего, относят психофизиологические половозрастные особенности отдельного кризисного периода развития

подростка. В данном случае, трудновоспитуемость проявляется в кризисные периоды психофизиологического развития, которые характеризуются качественно новыми психологическими образованиями, что требует перестройки характера отношений взрослых, родителей, воспитателей, педагогов с подростком, а также изменений всей системы воспитательных мер и воздействий, социальной ситуации развития. Временную психосоциальную дезадаптацию могут вызвать отдельные психические состояния, спровоцированные различными психотравмирующими обстоятельствами (конфликт с родителями, товарищами, учителями, неконтролируемое эмоциональное состояние, вызванное первой юношеской влюбленностью, переживание супружеских разладов в родительских отношениях и т.д.). Все эти состояния требуют тактичного, понимающего отношения педагогов и психологической поддержки со стороны практических психологов

Социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок. По сути дела, при социальной дезадаптации речь идет о нарушении процесса социального развития, социализации индивида, когда имеет место нарушение как функциональной, так и содержательной стороны социализации. Следует отметить, что социальная дезадаптация – процесс обратимый. И в задачи специализированных служб входит не только предупреждение отклонений в психосоциальном развитии детей и подростков, но и организация процесса ресоциализации и социальной реабилитации дезадаптированных несовершеннолетних.

Поскольку критерии определения девиантного поведения неоднозначны и часто вызывают разногласия, трудно точно установить, какие типы поведения можно считать девиантными. Рассмотрев разновидности отклонений в поведении, можно констатировать, что единой точки зрения исследователей на классификацию и типологию девиантного поведения не наблюдается. Многие ученые в своих работах особое внимание уделяют отдельным видам отклоняющегося поведения, отдают предпочтение определенному возрасту, что отражает сферу их научных интересов. Типологизация девиантного поведения связана с трудностями, поскольку любые его проявления можно считать как девиантным, так и недевиантным: все определяется нормативными требованиями, на основе которых они оцениваются.

Литература

1. Антоян Ю. М., Самичев Е. Г. Неблагоприятные условия формирования личности в детстве и вопросы предупреждения преступности. — М., 1983. — 350 с.
2. Шалгимбаев Т.М. Особенности личностных свойств и межличностных отношений подростков с дезадаптивным поведением и их учет в реабилитационной работе. — Алматы, 2004.
3. Божович Л.И. Психологическое изучение детей в школе-интернате. -М., 1960. — 275 с.
4. Личко А.Е., Психопатии и акцентуации характера у подростков. М.: 1983 г.
5. Раттер М. Помощь трудным детям. — М, 1987.- 190 с.
6. Иващенко Г. М., Кантонистова Н. С., Плотников — М. М. и др. Социальная реабилитация дезадаптированных детей и подростков в специализированном учреждении: Пособие для сотрудников специализированных учреждений. — 183 с.
7. Дети "группы риска": Мат-лы Междун. конф. — СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2001. — 290 с.
8. Дети с отклонениями в развитии: Метод, пособие для педагогов, воспитателей массовых и спец. учреждений и родителей. — М., 1997.- 150 с.
9. Волкова Е.М. Трудные дети или трудные родители. — М.: "Профиздат", 1992 г. — 168 с.

*Садвакасова З.М.
(Республика Казахстан, г. Алматы,
КазНУ им.аль-Фараби)*

ПРИРОДА НРАВСТВЕННОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ЛИЧНОСТНЫМ РОСТОМ ЧЕЛОВЕКА

Проблема нравственности человека и его духовной стороны стала очень актуальной в современном мире. Ведь если не прививать с детства навыки нравственного поведения и не упражнять воспитанников в правильных моральных поступках, позднее ни самые сильные внушения разума, ни требования чести и долга не в силах будут изгнать дурные навыки, отсюда и разрушительные последствия не только себя как личности, но и окружающей действительности.

В современном мире всегда исследователей разных областей социально-гуманитарного направления интересовал аспект личностный рост человека, и в последнее время все больше публикаций посвящено формированию духовных, нравственных составляющих личности. Нравственную активность можно рассматривать как специфическую активность сознания и воли, направленную на практическое осуществление моральных требований, исходящих от общества. Нравственность формируется вместе с личностью индивида, имеет отношение к его внутреннему миру и неотделимо от его Я.

Английские исследователи проблемы нравственного образования **Я. Эйнсворт** и **А. Браун** считали, что нравственное развитие учащихся имеет следующую структуру: знание, понимание, намерения, отношения и поведение относительно того, что хорошо, а что плохо. Сущность нравственности составляют понятия добра и зла. [1].

Ярким представителем изучавший природу нравственности и морали был Колберг. Психолог **Лоренс Колберг** изучая вопросы морали, писал: «Совесть – это нечто, заставляющее вас чувствовать себя хорошо, когда вы делаете благие дела, и плохо, когда вы делаете дурные». Он был уверен, что здоровая совесть – это верхняя ступень лестницы нравственного развития [2,с.318].

Как развивается моральное сознание? Психолог Колберг уверен, что моральное сознание опирается на общую когнитивную зрелость, если решения имеют сильные эмоциональные корни. Прогрессирующий характер развития морального сознания имеет следующие этапы:

1. Избегание наказания (доморальная стадия/предшествующая сознанию общепринятой морали).
2. Учет последствий (стадия конвенциональной/общепринятой морали).
3. Действие по принципу (стадия постморальная/ сознание общепринятой морали. Действия на осознанных, объективных нравственных принципах). Чтоб достичь третьи стадии важно мудрое управление взрослых. Обучить последовательно, действовать в соответствии с их врожденной нравственной грамматикой [3,с.323].

Ж. Пиаже, Л.С. Выготский считали, что представления о нравственности возникают благодаря интериоризации (перенос внешних действий во внутренний психологический план путем их усвоения, «сворачивания» автоматизации и символизации). Цель нравственного развития – сознательная готовность следовать правильному выбору и противостоять давлению в направлении неправильного. Задача взрослых в образовании – научить ребенка обращать внимание на свое врожденное чувство правильного и неправильного и приводить себя в соответствие с ним. [3,с.319].

Психолог Л. Колберг утверждал, что в моральном развитии человек проходит стадии:

1. Качественные различия.
2. Структурированное целое.
3. Инвариантная последовательность. В оценочном руководстве вес содержанию придает опора на лежащие в нем основы рассуждения и внося при этом определенные коррективы.
4. Иерархическая интеграция. Интеграция важна, так как, позволяет объяснить направленность последовательности стадий морального развития. Иерархическая интеграция как процесс сопровождается дифференциацией.
5. Универсальная последовательность. Важно в процессе основополагающие ключи в рассуждении [2].

Люди принимают *на себя роли* других людей и могут воспользоваться «занавесом поведения». Развитие личности происходит, если продуктом созревания личности являются *агенты социализации* (родители, педагоги), которые должны обучать формам мышления (рациональное, позитивное). Эти стадии образуются и разворачиваются в определенной последовательности благодаря нашим собственным размышлениям о моральных проблемах. Путь, стимулирующий эти процессы – являются умственные процессы.

Нравственную природу личности можно сформировать через воспитательные формы [4]. Например, *дискуссии* с другими людьми побуждают продвинуться к новым, более общим позициям. Если человек в споре видит, что некоторые факты противоречат его взгляду, то человек переживает определенный когнитивный конфликт и испытывает побуждение обдумать вопрос глубже. Также одна из форм влияющее на формирование нравственного поведения человека «дискуссионные встречи». Эта форма в образовании имеют возможность разрешать моральные проблемы и видеть наглядно моральные дилеммы. То есть сталкиваясь с различными взглядами окружающих (теория поля К.Левин), воспитанники подвергаются испытанию их мышление и побуждают находить более совершенные аргументы.

Для формирования нравственного поведения психологи Колберг и Блатт использовали в своей практике «метод провоцирования» и «модель уравнивания». Ребенок стоит на одной точке зрения, затем приходит в замешательство, формируя более совершенную и всеобъемлющую позицию. Но наибольший прогресс происходил в развитии, если в обсуждении была повышенная активность обучающихся и будет повышенный интерес. Отсюда вытекает что, подбирая те или иные ситуации/кейсы важно внешние подкрепления, чтобы формировалась любознательность и когнитивные структуры, и мотивацию важно пересмотреть свое мышление [2,с.208].

Для изменения нравственного поведения личности Колберг был приверженцем справедливых групп/сообществ. Все противоправные моменты рассматривать через коллектив. Так как в коллективе оказывается друг другу разносторонняя помощь. Стратегия «Справедливых сообществ» внедряется на

добровольных основах в организации образования и ориентирована на моральную ориентацию группы [2, с.209].

Кроме того, изменению поведения человека могут способствовать возможность исполнить чью-то роль (ролевая игра), возможности обдумать с точки зрения других людей. Когда дети взаимодействуют с окружающими, они узнают, чем отличаются различные точки зрения и как можно скоординировать их в кооперативной деятельности. Обсуждая свои проблемы и устраняя разногласия, они формируют свои представления о честности и справедливости. Нравственное поведение сформируется, если будет последовательным, переходя от стадии к стадии. **Жан Пиаже** предложил двухстадийную теорию развития моральных суждений:

1. Точки зрения последствий.
2. Намерения [2, с.258].

Дух любви и служение народу зависит от сопровождающихся мыслей и как это процесс был организован по мере роста и развития в социальных институтах развития человека. Психолог **Алберт Эллис**[5] в трудах личностный рост человека связывал личностный рост со здоровым мышлением и какой внутренний диалог в сознании ведет с самим собой, при этом какие установки (позитивные, негативные) у человека.

У человека есть два типа когниций: дескриптивные (информация из реального мира) и оценочные (отношение человека к этой информации). Более важные являются оценочные когниции, то есть как обрабатывает, перерабатывает, фиксирует информацию в мозговом в виде ментальных репрезентаций. Не сама объективная реальность вызывает у человека различные эмоции, а их внутреннее восприятие (чаще всего связано с когнитивным багажом и когнитивными схемами). Поведение человека связано с эмоциями, когнициями, оценка и результатом является намерение действовать.

По Эллису причины психологических расстройств – это иррациональные убеждения или обращенные к себе иррациональные высказывания. Психологические проблемы человека связаны с возникновением автоматически появляющимся мыслям, дисфункциональным допущениям и негативным суждениям человека о самом себе. Основной подход в работе с человеком должна быть нацелена на то, чтобы скорректировать искаженные концептуальные схемы и дисфункциональные убеждения. И научить человека отслеживать негативные автоматизированные мысли, распознавать, как эти мысли приводят к проблемам в чувствах и поведении, исследовать факты, свидетельствующие «за» и «против» этих мыслей, и замещать эти искаженные когниции более реалистическими интерпретациями. Важно помочь человеку увидеть, что интерпретации событий ведут к депрессивным чувствам [5].

Психологами было выявлено, что существует область мозга, расположенная над глазами, за вашим лбом, которая называется вентромедиальная лобная кора головного мозга. Если ее функции не нарушены, это отражается на нравственных суждениях. Для таких людей факт убийства не играет роли при совершении выбора. Если нравственность является врожденной системой нейронных цепей в нашем мозге, то повреждение этих зон отражается на способности принимать моральные решения. **Нейробиолог Антонио Дамасио** своими исследованиями открыл, что если вы утрачиваете эмоции, вы теряете способность к принятию решения. Исследователь, наблюдая за клиентом Эллиотом (симптом Эллиота) в 1982 году после удаления опухоли мозга рядом с лобной долей выявил, что это повлияло и на проблемы с принятием нравственных решений [3, с. 326-328]. Отсюда следует, что обучить нравственной грамматике возможно, если не нарушены определенные области мозга и этот процесс организован системно, постепенно и целенаправленно в образовательном процессе.

В заключении хотелось бы отметить, что человек становится личностью, обретая сознание осмысленно, и при этом как он проживет жизнь, наполняя каждое мгновение в жизни, зависит всецело от наполненности энергии души и совести и как этот процесс сопровождался на протяжении всей его жизни.

Не всякий готов добровольно переживать болезненный процесс личностной трансформации, идти на жертвы ради духовного прогресса. Многим из нас вопрос о высшем смысле представляется непрактичным, не имеющим отношения к собственному бытию. Но без ответа на него никакой прогресс на ниве личностного роста невозможен. Только духовным преображениям личности можно выстроить друг с другом глубокие и крепкие личностные взаимоотношения.

Игнорирование потребности личностного роста человека приведет только к одному, как показывает история к выходу – конфликт и разрушение. Но разрешить это противоречие поможет только воссоединение внешнего человека с внутренним Человеком. В каждом из нас от природы живет потребность нести свет, добро, самореализоваться, сделать что-то настоящее, стоящее в жизни, но мы отворачиваемся от Человека в себе, оправдывая это тем, что материалистическое общество не заинтересовано в нашей духовной самореализации и втягивает нас во внешний режим выживания и

конкуренции. Когда наш внутренний Человек обретет силу, он сможет изменить свое окружение, сделать его лучше.

Опираясь на духовные ценности, фундаментальные нравственные принципы и суть мировых духовных учений можно воодушевиться и практическим вызовом изменить в лучшую сторону не только себя, но и примером свое окружение. Но это нравственная природа родиться только через целенаправленный образовательный процесс, под руководством грамотного наставника, когнитивные схемы, осмысление опыта возрождения конкретных обществ на духовной основе.

У человека от природы энергия направляется либо в созидание, либо в разрушение. И если человек имеет сознание, обращается к Смыслу действия, к Человечному началу в человеке, то он задумывается, слышит голос разума, совести, делает своевременные выводы и заключения. Формирование нравственной природы предполагает целенаправленной работы и методов воздействия в учебно-воспитательном процессе под чутким руководством наставников. Именно присутствие духовного склада и их деятельность являются важнейшим активом общества, залогом его безопасности и реального процветания – экономического роста. Необходимо начать последовательно закладывать (начиная с семьи, с институтов образования) в систему образования следующую цивилизованную формулу: пробуждение сознательного Человека порождает высокое качество отношений, из которых проистекает экологическое (полнота и безопасность развития) процветание общества во всех сферах развития. Стабильность в жизни и общества невозможно без экологического процветания.

Цивилизация, направленная только на материальные ценности и не формируя духовные ценности подрастающего поколения параллельно не сможет перейти на новый уровень развития, то есть Духовного. Главной ценностью Человеческой цивилизации должна быть нравственная грамматика и культура. Сформированный образ мысли (разрушающий/творящий на духовной основе) закладывает механизм развития энергии (деструктивной/созидающей), которые влияют на архитектонику и миропорядок в жизни. Способы мысли и бытия отражают суть развития и роста.

Сопровождающиеся эмоции человека, обмен эмоциями и исполнение ролей имеют Важные Смыслы, то есть, связаны чаще всего с Духовным планом. Только когда мы переживаем эмоционально (в плане развития сознания) нечто важное, эмоции в наших отношениях с другими обретают чистую энергию и глубину, становясь любовью. Компас жизни/духовные планы, наполненные и сопровождающиеся положительными эмоциями человека всегда приносят чувство удовлетворения. Только духовно богатый, удовлетворенный человек может приносить пользу окружающим и привнося свою индивидуальность в это мир.

Будущее человека определяется свыше на основании того, какой выбор душа его делает перед лицом соблазна. Поэтому духовные ценности, его формирование и раскрытие личности должно происходить постепенно и поэтапно:

1. Вовлечение в процесс, то есть через игровой процесс, образовательный процесс.
2. После этого происходит актуализация знаний, где мы духовно растем, но через упражнения и наблюдения.
3. Следующий этап призвание, руководствуясь теми принципами и законами, которыми заложены в человеке в образовательном процессе.
4. И поэтому последняя стадия – самоактуализация, но уже на основе сформированных духовных ценностей, заложенных природой, открывая для себя прекрасный мир наполненной духовной энергией, то есть Человеком.

Кто достигает самоактуализации, способен хранить культуру в обществе и приумножая ее своими ценностями и знаниями. В такой последовательности происходит полноценный процесс образования и воспитания, где сопровождающими наставниками являются духовные знания учителя. Именно подготовленность и квалификация духовными знаниями учителя позволяет обществу самоуправления растить его главный «продукт» – сознательного Человека.

Литература

1. Двадцать великих открытий в детской психологии. / пер. Исакова О., Павлова И., Пешкова Т., Потапова М., Ракитина А., Рысев С. / под ред. Соломина Л. М., 2006. – 52 с.
2. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий / Под ред. А.А. Алексеева – Спб.: Прайм-Евро знак, 2007.- 512 с.
3. Дж. Медина Правила развития мозга вашего ребенка. – М.: Эксмо, 2013.- 416 с.
4. Садвакасова З.М. Досуг: современные формы в воспитательном процессе. Учебно-методическое пособие – Алматы, казак университета, 2018-76 стр.
5. Первин Л., Джон О. Психология личности: теория исследования / Пер с англ. М.С. Жамкочьян под ред. В.С. Магуна – М.: Аспект Пресс, 2001 – 607 с.

ТИПЫ ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

В последние годы актуальной стала проблема здоровой личности, в том числе и личности психолога. Уточняется определение понятия «здоровая личность», углубляется представление о структуре личности и входящих в нее элементов, все более глубоко освещаются аспекты, связанные с выявлением факторов, способствующих укреплению здоровья психолога во всех его проявлениях. Делается акцент на соотношении понятия «здоровая личность» с развитием индивидуальных возможностей, становлением способности быть творческой, плодотворной личностью и полноценным субъектом своей собственной жизни.

В исследовании личности психолога хотя и делается акцент на самобытности и индивидуальности, ее своеобразии и профессионализме, но соответствует ли это реальности. Практически мало заостряется внимание на манипулятивном контексте взаимодействия педагога с учащимися в процессе учебно-воспитательной деятельности. Психолог всегда рассматривается как зрелая личность, которая стремится способствовать развитию личности, как в когнитивном плане, так и в личностном. Не всегда оправдано использование зрелой личностью манипулятивных приемов и тактик, так как эти приемы не будут способствовать личностному росту, как учащихся, так и самого психолога.

Важнейшие задачи психолога на современном этапе социокультурного развития общества – гуманизация и индивидуализация процесса образования, учет ценностного своеобразия личности учащегося, выявление и поддержание основной линии ее развития. Считаем что, решение поставленных обществом перед образованием задач без тщательного анализа действительности и продуктивности в развивающем плане психолого-педагогического общения и взаимодействия невозможно.

А.А. Бодалев пишет: «Общение является таким видом взаимодействия, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом всегда оказывают сильное впечатление (влияние) на суждения и чувства друг друга, причем, в то время как одни из них, вступая в контакты с окружающими без всяких усилий со стороны, у людей создают хорошее отношение к себе, другие в силу выработавшейся у них манеры общения вносят напряженность и провоцируют развитие отрицательных эмоций у вступающих с ними в контакт людей» [1, с. 143].

Все выше сказанное можно отнести и к отношениям между психологом и учащимися. Если рассматривать все многообразие коммуникативных взаимодействий «психолог–учащийся», взяв за основу их качество, можно говорить о двух распространенных типах психолого-педагогического общения.

1 тип – реальное общение. Схематично его можно описать формулой «S(субъект)-педагог – S(субъект)-учащийся». Это означает, что оба партнера по общению строят свое взаимодействие так, чтобы учитывать психологические особенности друг друга: интересы, мотивы, цели, желания, темперамент, способности и др. При реализации данного типа общения психолог, формулируя какое-либо требование, заранее предполагает у своих учащихся определенное к нему отношение. Чтобы требование было принято и осмыслено учащимися, психолог его обосновывает: «Это должно быть выполнено, потому что...». Оценивая выполненную работу учащегося, психолог объясняет, почему он предложил данную работу, и что следует сделать учащемуся, чтобы в следующий раз ответственность была выше. Характеризуя учащегося, психолог также учитывает его индивидуальность, содержание его одаренности. В реальном общении психолог использует коммуникативные средства позиции «наравне», держится демократично, без высокомерия и холодности, видит в своем учащемся равноправного собеседника.

2 тип – психолого-педагогическое манипулирование. Этот тип общения широко распространен в наших учебных заведениях. Схематично оно выглядит так: «S(субъект)-психолог – O(объект)-учащийся». Психолого-педагогическое манипулирование не является процессом полноценного общения, а выступает его заменой, суррогатом. Речевое поведение психолога и учащегося внешне выглядит как общение, они обмениваются словами. Но психологически психолог строит свою фразу, не ожидая в своем учащемся личного отношения к ней и ее индивидуальной оценки, не совпадающих с отношением и оценкой самого психолога. Манипулятивное общение часто не учитывает возрастные особенности учащихся и не принимает во внимание их индивидуальность. Психолог реализует формальное общение, используя методы сверхконтроля, эмоционального и административного давления, вызывая у учащихся чувство страха, подавленности, пассивного послушания. Психолог, практикующий манипулятивный стиль, работает на результат. Он хорошо знает, чего он хочет и стремится достичь своей цели, используя любые средства, предоставляемые его профессией. Свое

взаимодействие с учащимися психолог строит, ориентируясь только на собственные цели. Интересы учащихся из этого взаимодействия исключаются. Психолог-манипулятор лично закрыт от учащихся: он думает одно, говорит другое, а думает третье. Он не заботится о психологическом комфорте учащегося, не анализирует, что чувствует последний, как он относится к обучению и заданиям. Психолог четко, организованно и в какой-то степени расчетливо реализует свои профессиональные, а иногда и личные цели. Психолог, использующий средства психолого-педагогического манипулирования, обычно называет своих учащихся только по фамилии. Такое формальное общение «сверху–вниз» подчеркивает деловой, административный стиль воздействия. Психолог, стремящийся к реальному общению с учащимися, как правило, называет их по именам. Причем, чем чаще он произносит имя своего учащегося в беседе с ним, тем прочнее организуется психологический контакт между ними. Манипулятивный психолог часто называет своего учащегося в третьем лице в его присутствии. Например: «Вы только послушайте, что он говорит!?!». Различные способы эмоционального давления составляют ядро, стержень манипулятивного воздействия психолога на учащегося в учебном заведении: «Ты должен...», «Ты обязан», «Тебе нельзя...», «Запрещено...». Но никогда не стоит забывать, и в первую очередь психологам, несущим ответственность за развитие подрастающего поколения, о том, что каждая личность, рожденная в этом мире, представляет собой нечто особенное, никогда не существовавшее прежде, новое, оригинальное, уникальное. Ведь искусство индивидуального подхода, умение поставить себя на место учащегося и создать непринужденную обстановку, установить взаимопонимание, владеть приемами познавательной, деловой и индивидуальной беседы – необходимые условия доверия психологу. В процессе взаимодействия не существует отдельно психолога и учащегося, т.к. возникает новый «организм», своеобразный «симбиоз», в котором один полюс (психолог) не только воздействует на учащегося, но и сам принимает их воздействие. Также и другой полюс (учащиеся) не только испытывают воздействие психолога, но и сами воздействуют на него. «Общую установку взрослых относительно поведения ребенка можно было бы выразить девизом: «Хорошее поведение то, которое предсказуемо». Разумеется, что делают взрослые с детьми, дети начинают делать и со взрослыми, – а именно: стабилизируют их поведение. Делают его предсказуемым, а следовательно, и управляемым. Все происходит в соответствии с известной формулой Л.С. Выготского: сначала взрослые воздействуют на ребенка, затем он эти же приемы использует для воздействия на другого, а затем и для воздействия на себя, как на другого. Вместе с тем, часть приемов изобретается самостоятельно. Независимое от других людей изобретение манипулятивных приемов – один из факторов, участвующих в онтогенезе манипулятивности, наряду с опытом управления взрослыми, приобретаемом в весьма раннем возрасте, и потребностью внести определенность и стабильность в окружающий мир, в частности, сделать стабильным и предсказуемым поведение окружающих» [2, с. 82].

Взрослея год от года, молодой человек отшлифовывает навыки воздействия на других взрослых, проверяя в реальной жизни их действенность и эффективность. Манипулятивные навыки внешне выглядят очень даже эффективно, но их скрытое воздействие приводит к определенным негативным моментам. В частности, применение средств и способов психолого-педагогического манипулирования неэффективно по двум причинам: во-первых, оно тормозит свободное развитие творческого мышления учащихся; во-вторых, происходит рассогласование с реальностью – ученик обладает сознанием, психической активностью, у него есть собственные интересы, желания и потребности. Учащийся никогда не бывает объектом воздействия, он всегда выступает субъектом взаимодействия. Кроме этого, учащиеся становятся либо излишне тревожными, зажатыми и неуверенными, они не знают, хорошо или плохо иметь собственные цели, свои интересы, они теряют реальность своего психологического «Я»; либо полностью выходят из подчинения, бунтуют, проявляют агрессию и полное неприятие учебного заведения. Здесь, наоборот, детерминантой поведения выступает только свое «Я» и полностью отрицается социальное окружение, но в любом случае нарушается гармоничное развитие личности, тормозится становление свободного творческого мышления, молодежь формируется как поколение исполнителей, готовых в основном к репродуктивной деятельности. Многие психологи утверждают, что самоактуализирующаяся личность – это человек, имеющий свободу творить себя и свою жизнь, превращая в праздник, в увлекательную игру самую рутинную деятельность. Свобода человека заключается не в независимости от обстоятельств, которыми он иногда манипулирует сам, а иногда оказывается под их манипулятивным воздействием. Первый шаг к свободе и самоактуализации – это осознание своих манипуляций. Существует ряд причин манипулятивного поведения, выделенных и описанных Э. Шостром, которые очень четко прослеживаются и в профессиональной деятельности психолога.

Первая из них – это проблема доверия себе и другим. Мы с детства приучены неусыпно контролировать и перепроверять себя, а это и есть недоверие. Недоверие к себе, побуждает человека

искать поддержки авторитетных лиц. Недоверие психолога к учащимся заставляет требовать от них строгого выполнения его предписаний, что блокирует их стремление к творчеству и самовыражению.

Вторая – проблема любви к себе. Полюбить себя, значит принять себя со всеми своими слабостями и недостатками. Такое же отношение должно быть и к другим людям. Мы же подвержены иллюзии, что любить можно только за совершенство, а поэтому заменяем любовь властью над человеком, стремясь «исправляться» и «исправлять» других. Психолог, следующий такой «традиции», безнадежно проигрывает, ущемляя таким отношением не только себя, но и своих учащихся.

Третья причина связана с существующим риском и неопределенностью в жизни, которые настолько велики, что человек чувствует себя в современном мире беспомощным и одиноким. Часто психологи готовы идти на всяческие уступки в отношениях со своими учащимися ради того, чтобы не быть отвергнутыми ими полностью и не остаться в одиночестве.

Психолог, который во всем стремится угодить учащимся, является примером манипулирования, поскольку главным становится необходимость получать одобрение от всех и каждого. Но ведь никогда не может быть полного единства взглядов и согласия во всем, а, следовательно, не может быть и всеобщего одобрения. Взаимное уважение и стремление понять друг друга – вот наилучший способ взаимодействия психолога с учащимися, позволяющий наиболее полно выразить и удовлетворить личные потребности и интересы обеих сторон. Опасаясь попасть в какое-либо затруднительное положение, психолог, может предпочесть вообще не предпринимать каких-либо решительных действий, не идти на риск, не экспериментировать, а следовать неоднократно проверенным, пусть даже консервативным, принципам и нормам поведения. Пример этому – боязнь вопросов, хотя вопросы учащихся не ловушка для психолога, а признак заинтересованности и честная попытка разобраться в проблеме [5].

Каждодневная работа психолога является большой нагрузкой на психику человека, так как все время ставит перед ним новые трудно разрешимые задачи, без времени на обдумывание или расчета наиболее удачного решения. У каждого психолога возникают ситуации, встречи с которыми или ожидания которых он стремится избежать. По мнению Н.В. Кузьминой и М.К. Тутушкиной, это социальные страхи психолога, причины возникновения которых могут быть внешними и внутренними. К внешним причинам социального страха относятся особенности поведения учащихся и администрации, к внутренним, связанным с индивидуальностью психолога, относятся затруднения в общении, комплекс неполноценности или завышенная самооценка.

Страхи и опасения – состояния иррациональные, хотя кажется, что они имеют под собой логическую основу. Психолог в процессе работы, общаясь с группой учащихся, пытается понять их, искажает чувства и мысли партнеров по общению. Психолог постоянно должен поддерживать свой имидж «всезнающего», выступать в роли «судьи», «оценщика», в ряде случаев и «диктатора». Такая позиция может быть не типичной, не свойственной данному человеку, но она «защищает» его и делает, на первый взгляд, неуязвимым. Такое поведение, выражающееся в неосознанной попытке контролировать ситуацию, подчинять себе волю других людей для достижения собственных целей, является манипулятивным [4].

Манипуляторство в психолого-педагогической деятельности есть своеобразный способ психологической защиты, и, как всякая защита, оно не позволяет человеку быть самим собой, открыто и свободно выражать свои чувства, желания, мысли, расти и ощущать богатство, красоту и разнообразие окружающего мира. Человек не рождается манипулятором – это результат взаимодействия с общественной средой, в частности с профессиональной. Поскольку каждый человек в силу обстоятельств является манипулятором, современная гуманистическая психология предполагает, что из всех манипуляций мы можем развить положительный потенциал, который А. Маслоу и К. Гольштейн называют «самоактуализирование». Но чтобы прийти к этому, психологу необходимо, в первую очередь, осознать манипулятивную сущность взаимодействий с другими людьми в процессе профессиональной деятельности и общения, а также понять причины и истоки манипулирования. Парадокс современного человека, и психолога в том числе, что, будучи разумным, овладевая знаниями, он живет в состоянии неосознанности. А. Маслоу утверждал, что в отличие от манипулятора, актуализатор живет полной жизнью. Стиль жизни манипулятора базируется на трех китах: ложь, неосознанность, контроль и цинизм. Стиль жизни актуализатора: честность, осознанность, свобода и доверие [3].

Э. Шостром производит сравнительную характеристику этих двух крайних типов и показывает, что актуализатор ищет в себе самобытность и уникальность, это цельная личность и осознающая свою ценность. Манипулятор боится своей уникальности, мало ценит себя и старается прикинуться более ценным, примеряя различные маски, думая, что маска окружающим понравится больше, чем он сам. Чем больше значения он придает своей маске, тем больше обесценивает себя, тем более

недооцененным себя чувствует, тем глубже в нем чувство неудовлетворенности, тем скорее он заболевает неврозом [5].

Неиссякаемый творческий потенциал человека может явиться тем «спасательным кругом», который в водовороте социальных, экономических и житейских проблем способен сохранить как психическое, так и физическое здоровье психолога. Творческая энергия человека способна привести его туда, куда ему нужно, ибо человек благодаря ей может управлять процессом личностного роста и выбирать собственное направление движения. Мы имеем в себе все ресурсы, чтобы жить полноценной жизнью. М. Боуэн по этому поводу писал: «Индивиды обладают огромными внутренними ресурсами для самопознания и изменения своих Я-концепций, основных установок и саморегулируемого поведения. Эти ресурсы могут быть привлечены, если удастся создать определенный климат, обеспечиваемый фасилитирующей психологической установкой» [2, с. 212].

В качестве такой установки может выступить установка на самоактуализацию, цель которой – привести человека к его собственному «Я», научить искать истину в себе, т.е. сформировать самоактуализирующуюся личность. Самоактуализирующаяся личность обладает определенным набором качеств, обеспечивающим ей продуктивный рост и развитие, а именно: она активна, деятельна, ответственна, позитивна по отношению к себе и к миру, цельна, креативна и способна успешно преодолевать возникающие препятствия, руководствуясь верой в себя и жизненным смыслом. Древние философы считали: «Кто захочет спасти свою душу, тот ее потеряет!» Чем больше мы защищаем себя с помощью различных манипуляций, тем большей опасности мы себя подвергаем, тем больше вероятность неудачи. Манипулятор пытается управлять жизнью других людей, поскольку испытывает глубокое недоверие к себе. Для самоактуализирующейся личности характерна гуманная вера в себя, в свое «Я» и при этом трезвая самооценка своих качеств, возможностей и поступков. Главный путь к самоактуализации и эмоциональному здоровью лежит через осознание себя, в том числе и своих манипуляций, осознание своей сущности и предназначенности.

Литература

1. Бодаев А.А. Личность в общении. – М.: 2001. – 272 с.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: ЧеРо, Изд-во МГУ, 2007. – 344с.
3. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М., 1992. – С.108–117.
4. Практическая психология для преподавателей. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1997. – 328 с.
5. Шостром, Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор / Э. Шостром. – Минск: ТПЦ «Полифакт», 2004.

Сатова А.К.

(Республика Казахстан, г. Алматы,

Казахский национальный педагогический университет имени Абая)

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА

Проблема профессионального выгорания педагогов является одной из острых и актуальных проблем современности. Не случайно, внимание к педагогу, забота о его благополучии и самочувствии стали приоритетом Послания Президента РК Н.А.Назарбаева народу Казахстана [1].

Актуальность этой проблемы обусловлена также тем, что синдрому профессионального выгорания, согласно современным исследованиям, более всего подвержены школьные учителя в возрасте 35-40 лет. То есть, к тому времени, когда учитель уже накопил достаточный педагогический опыт, и теперь следует ожидать резкого подъема в профессиональной сфере, происходит спад: снижается работоспособность, пропадает заинтересованность в результатах труда, нарастает негативизм и усталость. Складывается ситуация, когда высококвалифицированный опытный учитель становится профессионально непригодным, и как следствие, вынужден покинуть школу, сменить профессию, при этом продолжая любить детей и скучая по ним.

Отметим, что синдром профессионального выгорания наблюдается и у молодых педагогов, что связано с проблемой недостаточной психологической готовности начинающих учителей к педагогической деятельности.

В дальнейшем профессиональное выгорание может проявляться и в стойких деформациях личности педагога, что отрицательно сказывается на качестве учебно-воспитательного процесса.

В начале XXI века синдром «эмоционального выгорания», по данным исследователей, наблюдается у 20% специалистов, работающих с людьми. В связи с чем, в настоящее время он получил диагностический статус (МКБ – 10:Z73 – Проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью).

Синдром «профессионального выгорания» как специфический вид профессионального хронического состояния лиц, работающих с людьми (учителей, психологов, полицейских, юристов, тренеров, работников сферы обслуживания и др.), привлек внимание исследователей еще в конце XX века. Впервые термин «выгорание» (burnout) ввел американский психиатр Х.Дж.Фрейденберг (1974) для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с людьми (клиентами, пациентами, обучающимися) в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. Затем феномен «выгорания» был детализирован, в результате чего выделился его синдром (Maslach, 1982; Pelman, Hartman, 1982).

К настоящему времени накоплено много данных отечественных (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, А.А. Рукавишников и другие) и зарубежных авторов (Е. Aronson, А. Pines, Р. Brill, М. Burisch, С. Maslach, S. Jackson; С. Cherniss и другие) по-разному интерпретирующих данное состояние.

По данным ряда авторов (Хартман, Джонсон), «выгорание» можно приравнять к третьей стадии развития стресса – стадии истощения (в теории Г. Селье). На стадии истощения индивидуум неспособен к какому-либо приспособлению или сопротивлению. Вместе с психологическим ощущением истощения, опустошенности или даже вместо них появляются физиологические признаки стресса – гипертония, головные боли, хроническая усталость и др. Все же, момент, когда стресс, как реакция на эмоциогенную ситуацию, переходит в «выгорание», ясно не определен.

С. Маслач (1981 г.) — одна из ведущих специалистов по исследованию «эмоционального сгорания» детализирует проявления этого синдрома, выделяя три компонента: чувство эмоционального истощения, изнеможения (человек чувствует невозможность отдаваться работе так, как это было прежде); дегуманизация, деперсонализация (тенденция развивать негативное отношение к клиентам); негативное самовосприятие в профессиональном плане — недостаток чувства профессионального мастерства [2].

Е. Махер (1983 г.) обобщает перечень симптомов «эмоционального сгорания»: а) усталость, утомление, истощение, б) психосоматические недомогания, в) бессонница, г) негативное отношение к клиентам, д) негативное отношение к самой работе, е) скудость репертуара рабочих действий, ж) злоупотребления химическими агентами: табаком, кофе, алкоголем, наркотиками, з) отсутствие аппетита или, наоборот, переедание, и) негативная «Я-концепция», к) агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность доперевозбужденности, гнев), л) упадническое настроение и связанные с ним эмоции: цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности, м) переживание чувства вины [3].

Наличие синдрома «эмоционального выгорания» у учителей было выявлено исследованиями российских ученых-психологов Т.В. Форманюк (1994) и Е.Ю. Румянцевой (1998) [4].

Авторы выделяют два основных фактора, играющих существенную роль в формировании синдрома эмоционального выгорания у педагогов — личностный и социальный. Так, Т.В. Форманюк, определяя факторы возникновения и развития синдрома «эмоционального выгорания» у учителей, отмечает эмоциогенность, заложенную в самой природе учительского труда. По мнению ученого, «спектр эмоций весьма разнообразен: это и удовлетворение от удачно проведенного урока, и удовольствие от похвалы коллеги, и радость от успехов своих подопечных или коллег, и огорчение от сорванного урока, и сожаление из-за неподготовленности ученика к уроку, гордость избранной профессией или разочарование в ней и т.п. Причем, испытание на эмоциональную прочность происходит при переживании не только отрицательных, но и положительных моментов» [5].

К социальным факторам, обуславливающим синдром эмоционального выгорания, относят также наличие психологически трудного контингента, с которым приходится иметь дело профессионалу в сфере общения (тяжелые больные, конфликтные покупатели, «трудные» подростки и т. д.)

Изучению роли личностных факторов в формировании синдрома эмоционального выгорания посвящены работы известных зарубежных и отечественных ученых: С. Маслач, Е. Махер, К. Кондо, Т. В. Форманюк, А. К. Марковой, Д. В. Трунова и др. Ряд исследователей в качестве личностного фактора выделяют роль эмпатии в формировании синдрома эмоционального выгорания с позиции: взаимоотношения педагога и обучающегося (Ташлыков В. А., Бажин Е. Н., Аминов Н. А. и др.), видов эмпатии (Ковалев В. В., Петровский А. В., Ярошевский М. Г. и др.), этапов ее развития (Васильев И. А., Бойко В. В. и др.), а также функций и механизмов эмпатии (Бодалев А. А., Каштанова Т. Р., Юсупов И. М. и др.) [6].

Ученые также часто связывают развитие «эмоционального сгорания» с характерной для личности стратегией выхода из трудных ситуаций, низкой самооценкой и экстернальным локусом контроля. Эти

и другие индивидуально-личностные характеристики обуславливают развитие синдрома эмоционального выгорания у педагога, по мнению многих авторов.

В последнее время к видам профессиональной деятельности с повышенной стрессогенностью стали относить и научно-преподавательскую деятельность работников профессиональной школы (Н.А. Аминов, Н.В. Мальцева И.И. Серегина, Е.С. Старченкова, Л.И. Щербич и другие). Ученые отмечают, что повышение требований со стороны общества к профессиональным качествам преподавателя, объективное увеличение учебной нагрузки, интенсивность труда, психоэмоциональные перегрузки, высокие нагрузки на зрительный, слуховой и голосовой аппараты, большое количество контактов в течение рабочего дня, гиподинамия, делают данную группу специалистов еще более уязвимой в отношении развития СЭВ. От преподавателей высшей школы сегодня требуются не только компетентность в своей области знаний и педагогическое мастерство, но и высокий уровень психологических знаний и умений, позволяющих им сохранять профессиональную компетентность и эффективность в деятельности. С другой стороны, психологические знания и умения, аутокомпетентность, закрепленные в структурах самосознания как личностные качества преподавателя, могут служить психологическим условием предупреждения возникновения СЭВ.

Таким образом, проблема профессионального выгорания педагогов в настоящее время требует более пристального внимания и системного изучения.

Литература

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. – 5 октября 2018г. – Резиденция «Акорда», г. Астана.
2. Maslach. С. Burnout: синдром выгорания <http://www.edinorog.boom.ru/psimaster/bornout.htm>
3. Махнач А.В., Бушов Ю.В. Зависимость динамики состояний эмоциональной напряженности от индивидуальных свойств личности // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С.130-133.
4. Румянцева Е.Ю. Синдром эмоционального выгорания у учителей. – http://www.fortunecity.com/millennium/scooby/454/Vestnik/2/2_13.htm
5. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. (Вопросы психологии – 1994. – №6. – С.57-64.)
6. Кузнецова Л. Э., Калпакова Н. А. Влияние уровня эмпатии на формирование синдрома эмоционального выгорания у педагогов // Молодой ученый. — 2016. — №9. — С. 1032-1035. — URL <https://moluch.ru/archive/113/29261/> (дата обращения: 23.11.2018).

*Токсанбаева Н.Б., Токсанбаева Н.К., Тореханова А.Т.
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Университет Туран)*

СТУДЕНТТЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫ ТУРАЛЫ ҒЫЛЫМИ СИПАТТАМАЛАР

Психологиялық денсаулық мәселесі көптеген психологиялық мектептердің зерттеу нысаны болған және бұл терминологияға да, зерттелетін мәселенің мазмұнына да көзқарастардың алуан түрлілігін анықтап берді. Көзқарастардың әр қилылығына қарамастан, зерттеушілердің көбі психологиялық денсаулықты, «денсаулық» және «психикалық денсаулық» ұғымдарына қарағанда, кеңірек түсінеді. Психологиялық денсаулық тұлғаны тұтас сипаттайды, адам жан дүниесінің көріністерімен тікелей байланыста болып, психикалық денсаулық мәселесінің жеке психологиялық аспектісін анықтауға мүмкіндік береді, деген ойда ғалымдардың пікірлері сәйкес келеді.

Адам денсаулығы оның бүкіл өмір бойына қалыпты және белсенді қызмет етуі үшін маңызды және қажетті шарт болып табылады. Оның бұзылуы өз соңына үйреншікті өмірлік тұрмыс салтындағы, элеуметтік, кәсіби бейімделудегі өзгерістерге жетелейді, өмірлік жоспарларды түзетуге, өзгертуге мәжбүрлейді, оған қоса дәмелену деңгейін төмендету тұсына қарай ойысады.

«Денсаулық» ұғымының 300 астам анықтамасы бар. Негізгі анықтамаларын бөліп көрсететін болсақ:

- физикалық кемістіктің немесе аурудың жоқ болуы ғана емес, сонымен қатар жалпы психикалық, физикалық және элеуметтік күйдің саулығы;
- тұлға мен ағзаның әсерінен болатын физикалық және рухани қабілеттердің (өмірге қабілеттілік) сәйкестілігі;
- Адамға әр түрлі биологиялық және элеуметтік қызметтерді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін, нақты элеуметтік және экономикалық орта шарттарында генетикалық мүмкіндіктерді орындау процесіндегі біріңғай көпқырлы динамикалық күй.

Осылайша, денсаулық ұғымын түсіну түрліше, бірақта әрбір анықтамада тұлғаның психологиялық(рухани) денсаулығы жайлы айтылады.

А.Маслоу бойынша, психологиялық денсаулық адамды тек қана субъективті саулық сезімі арқылы толықтырмайды, ол өз – өзінен шынайы, нақты және дұрыс. Дәл осы мағынада ол аурудан «жақсы» және одан «жоғары». Ол тек қана дұрыс және шынайы емес, сонымен қатар көбірек әділетті, өйткені дені сау адам көбірек және жоғарғы шындықты байқауға қабілетті.

Дені сау болмау – бұл әрқашанда кемістік, өздігінен жүзеге асуды және іс – әрекетке деген қабілеттің жоғалуы, әлсіреуі. Гуманистік психологияда дені сау адам – қорғаныс амалдарын үнемі қолданатын жан емес, ол жігерлі, ашық, сыртқы ықпалдарға тәуелді емес және өз күшіне сенетін адам. Оңтайлы белсене отырып, мұндай адам өмірдің әрбір жаңа сәтінде өмір сүреді. Мұндай адам елгезек келеді, өзгермелі жағдайларға тез бейімделеді, өзгелерге шыдамды, эмоционалды және рефлексиялы [1].

Қазіргі психологиялық әдебиеттерге талдау жасағанда көптеген зерттеушілер денсаулықтың психологиялық негіздерін осыған ұқсас терминдерді қолдана отырып қарастырған: психикалық денсаулық Б.С.Братусь, психологиялық денсаулық И.В.Дубровина, тұлғалық денсаулық Л.М.Митина, рухани денсаулық Ю.А.Кореляков, жанның саулығы О.И.Даниленко.

«Психикалық денсаулық» термині 1979 жылы Дүниежүзілік Денсаулық Сақтау Ұйымы арқылы енгізілген болатын. АҚШ та және Ұлыбританияда (жалпы ағылшын мақалаларында) «mental health» сөз тіркесі жағымсыз жағдайларды басқара алу және өзгерістерге бейімделе алу қабілеттілігі, басқа адамдармен қарым – қатынас орната алуы, өнімді әрекеттер нәтижесінің болуы және де психикалық функциялардың табысты орындалуы дегенді білдіреді.

Психологиялық денсаулық туралы қазіргі шет ел авторларының көзқарастарына тоқталатын болсақ. Рифф С. пен Киз С. психологиялық денсаулық белгісін ұсынған болатын [2]. (кесте 1)

Психологиялық денсаулық белгілері:

Компоненттер	Сипаттамасы
Адекватты өзін – өзі бағалау	Өзіне деген жағымды қатынас
Басқалармен позитивті қайынас	Басқаларға сенім мен олардың саулығына қамқорлық жасау
Автономдық	Тәуелсіз түрде ойлау мен әрекет етуге қабілеттілік
Қоршаған ортамен өзара әрекет жасай алу	Бақылау сезімінің бар болуы, жеке құндылықтар мен қажеттіліктерге сай жағдайларды таңдай алу
Өмірде мақсаттың бар болуы	Өмірге бағытталу сезімі
Тұлғалық өсу	Өз мүмкіндіктерін жүзеге асыра алу қабілетіне сену

Психологиялық дені сау адам психологиялық мәселесі бар адамнан ерекшеленеді. Олардың мінез – құлығы (бірінші орында әлеуметтік мінез – құлық) мен тұлғалық ерекшеліктері әр түрлі. Әлеуметтік мінез – құлық – адамдар арасындағы адамның әрекеті (мен және сен, мен және біз). Жай ғана адамдар арасындағы әрекет емес, әйтсе де әлеуметтік маңызды әрекет, яғни қоршаған ортадағылар үшін маңызды. Психологиялық дені сау адам саналы, ынтымақтастыққа дайын, өмірлік қиындықтарға дайын және қолданатын тәсілдері бар. Психологиялық мәселелі адам ақыл – ойы төмендеу, өшпенділікке бейім және де өмірлік қиындықтарға дайын емес. Бұндай адам психологиялық мәселелерді шеше алмайды, сонымен қоса оларды құрады, қорғайды, қолданады, мысалы: әдейі өз пайдасына жасау, қысым көрсету мақсатында қолдану, көңіл көтеру, мақтану.

Б.С.Братусь жұмыстарын қарастыратын болсақ, тұлғаның қалыпты дамуының және адамның психологиялық денсаулығының белгілері:

- Басқа адамға өз құндылығың ретінде қарау, яғни шексіз «адам» ұрпағы кейпіндегі жан ретінде қарау(орталық және жүйелі қатынас);
- Жекеленуге, махаббатқа, толықтай өзін беруге және бұл қатынастарды жүзеге асыра алу тәсілі ретінде қарауға қабілеттілік;
- Өмірлік іс – әрекеттегі шығармашылық, мақсатқа талпынушылық мінез;
- Позитивті еркіндікке қажеттілік;
- Келешегін өзіндік жоспарлау мүмкіндігі, еркін түрде өзін жігерлендіру қабілеті;
- жоспарлаған әрекетінің орындалуына сенім;
- Келешек және бұрынғы ұрпақтар мен өзгенің және өзіңнің алдындағы ішкі жауапкершілік [3].

Психологиялық денсаулық мәселесіне көптеген авторлардың көзқарастарын жалпылай келе, ол бірнеше компоненттен (элеуметтік, эмоционалдық және интеллектуалдық) тұратын тұлғалық саулықтың интегралдық сипаттамасын білдіреді, деп айтуға болады.

Студенттік шақ, қазіргі қоғам оған зор үміт артатын, элеуметтік жетілудің қалыптасу кезеңін бастан кешетін, элеуметтік-психологиялық жас категориясы ретінде ауыспалы элеуметтік топ болып саналады. Қоғамның адами капиталы мен элеуметтік қорының маңызды құраушысы ретінде жастар барынша ұзақ мерзімді элеуетке ие, сондықтан оның өзін-өзі реттеу мүмкіндіктері қоғамның жаңаруындағы маңызды фактор болып табылады.

Студенттік кезеңнің басты жаңалықтары, деп зерттеушілер құндылық бағдарлардың құрылымдау үрдістерін, өмірлік мақсаттары мен жоспарларының қалыптасу үрдістерін; өзін-өзі реттеуге, өзін-өзі анықтауға деген саналы талпыныстарын; Мен- тұжырымдамасының және өзіндік сана сезімнің, тұлғалық сәйкестіктің қалыптасуын; жеке қатынастар жүйесінің, өзіндік рефлексияның өзгеруін, өмірдегі орнығу кезеңінің басталуын көрсетеді. Аталған өзгерістер студенттерде психологиялық денсаулық туралы тиісті көзқарастар жиынтығының қалыптасуына ықпал етеді (немесе ықпал етпейді).

Қазіргі білім беру жағдайы студенттердің біраз бөлігі дағдарыс жағдайында жүргендігімен, экзистенциалдық мәселелердің жүгін сезінетіндігімен сипатталады: олар толып жатқан ақпараттар ағымына, шынайылыққа, өз құндылықтарының күйзелісіне енген, олардың алдында кәсіби таңдау қажеттілігі тұр. Аталған үрдістердің әр түрлі бағытталуы тұлғалық және элеуметтік сәйкестіктің қалыптасуын қиындатады, жастар дағдарыс жағдайларына, кері бейімделу жағдайларына және психикалық денсаулықтың бұзылуына әкелетін құндылықтардың тұтас жүйесін жасап, қарама-қайшылықтарын түсіне алмайды. Студенттік кезеңде жастардың тұлғалық жетілуін зерттеу мәселесі бойынша теориялық және эмпирикалық еңбектердің жалпылауы, жас адам өмірінің алуан векторлы белсенділігімен байланысты оның ерекшеліктерін ашатын бірқатар маңызды сәттерді анықтады.

Қазіргі кезде жоғарғы білім беру жүйесі көптеген өзгерістер кезеңін бастан кешуде. Бүгінгі күні көптеген психологтар психологиялық денсаулықты қазіргі білім берудің стратегиялық мақсаты болып табылады, деген шешімге келген; студенттердің психологиялық денсаулығын сақтау және қолдау тұлғаның танымдық және құндылық- бағдарлық іс-әрекетке қатысуының нәтижесінде, сонымен қатар салауатты өмір салтымен байланысты мәселелерде тұлғаның өзіндік адамгершілік еркінің байқалған кезінде пайда болады. Сонымен қатар, оқу барысында студенттің психологиялық денсаулығының даму мүмкіндігіне кедергі келтіретін фактілер де бар: денсаулықты сақтауға және қадағалауға мүмкіндік беретін психология-педагогикалық жағдайлардың жоқтығы, студенттердің өздерінде күнделікті өмірде денсаулық сақтаушы іс-әрекеттерді жүзеге асыруға арналған интеллектуалдық, құндылық және практикалық тәжірибенің әлсіздігі.

А.Р.Ерментаеваның атап өткен, жоғары мектептегі оқыту процесінің тиімділігін анықтайтын сыртқы критерийлері студенттердің психологиялық денсаулығының ЖОО- да білім алуындағы рөлін айқын көрсетуде. Олар:

1. студенттердің оқу жағдайына элеуметтік-психологиялық бейімделу
2. дәрежесі;
3. жастардың өздері таңдаған мамандық бойынша кәсіби іс-әрекетті
4. меңгеруі мен оған бейімделу деңгейі;
5. болашақ мамандардың өзбетінше білім деңгейін жетілдіруінде
6. қарқындылықтың артуы;
7. білімділіктің деңгейі;
8. кәсіби шеберлікті меңгеру деңгейі;
9. жастардың білім жетілдіруге элеуметтік, физикалық мүмкіндіктері
10. мен даярлығы [4].

Жоғарғы оқу орындары студенттің психологиялық денсаулығына өз әсерін тигізетін бірнеше ерекшеліктерді бөліп көрсетті:

- Жоғарғы оқу орны ортасына бейімделу мәселесі;
- Кәсіби өзін – өзі айқындауы;
- Маңызды интеллектуалдық қысым;
- Төменгі қозғалыстық белсенділік;
- Тұлғааралық қатынас мәселесі;
- Өзіндік іс- әрекеттік тәжірибенің жеткіліксіздігі;
- Өз уақытын рационалды түрде ұйымдастыра алмау.

Ендеше, студенті жетілдіру және оқыту кезінде оның бойында психологиялық денсаулық үшін қажетті фактор болатын бірнеше спецификалық қасиеттер көрсетіледі. Атап көрсететін болсақ,

психологиялық денсаулық өмірлік іс – әрекет процесі кезіндегі адамның дамуы және шартты түрде толық қалыптасуының қажетті негізі болып табылады.

Студенттердің психологиялық денсаулығын зерттеу өзектілігі студенттік топта емтихан жағдайлары, әлеуметтік бейімделу кезеңдері, болашақ кәсіби ортада тұлғалық өзін-өзі анықтау қажеттілігі және т.б. сияқты стрессогендік факторлардың болуымен анықталады.

Т.И. Ронгинская өз еңбектерінде: «... бастан кешкен стресс және оның салдары тұлғаның психологиялық денсаулығына шын қауіп төндіреді. Әсіресе бұл адам өміріндегі жастық шақтағы және студенттік кезеңге қатысты. Бұл кезде тұлғалық қорлар шексіз болып көрінеді, ал өзінің денсаулығына қатысты оптимизм оған деген қамқорлықтан асып түседі. Осы шақтағы жағдайларды уайымдауға қатты бағдарлану және жоғарғы мотивация студенттің санасынан, ұзақ күйзелістің салдарынан мүмкін болып қалатын қауіп-қатерді, ығыстырып тастайды»- деп көрсеткен [5].

Студенттер жас және сондықтан да жастық шаққа тән түрлі мәселелерді бастан кешеді; алайда олар ересек болуы да мүмкін, онда оларға студент жасындағы қызықты кезеңмен рахаттануға кедергі болатын аса көп жауапкершілік жатады; оларда сабаққа шоғырлануға бөгет жасайтын жеке мәселелері болуы ықтимал. Қандай жағдай болса да жоғары оқу орнында білім алу – көптеген студенттер үшін күйзеліс кезеңі болып табылады. Алғашқы курстарда студенттік ұғым пайда болады, ақыл-ой әрекетінің ұжымдастырудың дағды-үйреністері қалыптасады, таңдалған кәсіпке сәйкестік сезіледі, тұрмыстың бос уақыттың және еңбектің оптималды тәртібі жасалынады, жеке адамның кәсіби мәнді қасиеттеріне өзіндік тәрбиелеу мен өзіндік жасалулар бойынша жұмыс жүйелі түрде орнығады.

Г.С.Никифоровтің «Денсаулық психологиясы» кітабында «Студенттік кезең, өзінің денсаулығына жанашырлықпен қарауды жоққа шығаратын, өмір сүру стилінен көрініс табатын эмоционалдық күйзелістердің алуан түрлілігімен сипатталады» делінген. Яғни, өз денсаулығының қамын ойлау, әдетте, аға буынға тән болғандықтан, жастар оны «қызықтырмайтын және жалықтыратын іс», деп бағалайды [6].

Жоғарғы оқу орнындағы білім алу кезінде студенттерге жағымды жағдай әсер еткен кезде, яғни әлеуметтік-психологиялық бейімделуі қалыпты деңгейде өтсе, ол психиканың барлық деңгейлерінің одан ары жақсы дамуына жағдай жасайтыны анық. Олардың өзі тұлғаның кәсіби бағыттылығын сипаттайтын ойлауды қалыптастырады. Сонымен қатар адамның өмірін қызықпен, әсемдікпен қамтамасыз ететін эмоционалдық жағдай студенттің оқу стилі мен оқу үлгеріміне, курстастары, сонымен қатар оқытушылармен өзара қарым-қатынасына мәнді әсерін тигізеді.

Әдебиеттер

1. Маслоу А. Самоактуализация [Текст] / А. Маслоу // Психология личности: Тексты. М., 2000. – 382.
2. Шувалов А.В. Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практические аспекты. М.: Чистые пруды, 2009-176 -183 бб.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 2008. – 380с.
4. Ерментаева А.Р. Жоғары мектеп психологиясы. Алматы, 2014. 246 б.
5. Ронгинская Г.И. Профилактика стресса в студенческой среде// «Ананьевские чтения-2001», СПб, 2001- 83б.
6. Барабаш Е.Ю., Мамедова Р. К. Исследование психологического здоровья студентов. Материалы III Общероссийской студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» 15 – 20 февраля 2011 года <http://rae.ru/forum2011/75/1016>)

*Турсунгожинова Г.С., Гармашова В.,
Акпаров М.Л., Блок И.Н.*

(Республика Казахстан, г. Семей)

Государственный университет имени Шакарима города Семей)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

Организм реагирует на любое внешнее или внутреннее изменение, отличающееся от нормы. Эти воздействия вызывают ответную реакцию организма, сопровождающуюся адаптацией и восстановлением. Представляется, что при облучении организма в малых дозах (до 300 мЗв) необходимо изучение в динамике восстановительных процессов с учетом индивидуальной чувствительности, которая, по-видимому, зависит от пола, возраста, наличия заболеваний и т.д.

Малые дозы ионизирующего излучения, прямое негативное действие которых очень мало или слабо обнаруживаемо, обладают существенным потенцирующим эффектом [1]. Отчасти это можно объяснить вызванным этим воздействием ухудшением состояния организма. При сочетанном изменении состояния организма в форме явного или скрытого заболевания одной или нескольких систем появление эффекта гомеостаза может быть недостаточным для полной компенсации действия малых доз. В этом случае малые дозы ионизирующего излучения являются промоторами появления

онкологических заболеваний и вполне вероятно, что и с неонкологическими заболеваниями и психосоматическими расстройствами может быть аналогичная ситуация.

Сегодня хорошо известно, что в силу ряда причин (возраст, пол, особенности состояния здоровья, генетического статуса и др.) люди характеризуются различной радиочувствительностью и предрасположенностью к заболеваниям, индуцированным радиацией [2]. Среди всего населения, гетерогенного по различным факторам (возраст, пол, генетические особенности и др.), имеются лица, имеющие большую предрасположенность к радиационно-индуцированным заболеваниям, в частности это дети, лица, имеющие некоторые генетические заболевания, выраженные формы иммунодефицита.

На материале обследования японцев, выживших после атомной бомбардировки городов Хиросима и Нагасаки, доказано, что наследственные изменения могут возникать при любых дозах, как бы они не были малы, и даже при суммарных дозах менее 3 рад.

Таким образом, все приведенные данные, полученные на разных объектах, свидетельствуют о накоплении радиоактивно обусловленных мутационных эффектов в геномах последовательных поколений и о том, что действие радиации серьезным образом может оказывать воздействие не только на непосредственно облученных, живущих на радиоактивно загрязненных территориях, но и проявляются у их детей и внуков – даже если непосредственно пострадавшие покинули зону заражения и живут в настоящее время на «чистой» территории.

Дзятковская Е.Н. в своих исследованиях указывала, что значительное влияние радиационных факторов и длительное проживание в особо неблагоприятных экологических условиях несет, несомненно, угрозу психическому здоровью детей [3, 12 с.].

Оценка последствий радиоэкологических аварий и катастроф, в том числе применение ядерного оружия в войне и его испытаний на полигонах всегда сопряжена с появлением изменений в психической деятельности человека [4, С. 185; 5, С. 273].

Исследования отечественных и зарубежных авторов посвящены, главным образом, изучению последствий Чернобыльской аварии [6, С.27; 7, С.135].

Комплексные исследования населения выполняются учеными на радиоактивно-загрязненных территориях Уральского региона, которые выявляют социально-экономическую и социально-психологическую ситуацию в данной местности, а также обосновывают рекомендации по реабилитации различных категорий граждан, подвергшихся аварийному радиационному воздействию [8, С.188].

Наши исследования позволяют говорить том, что проживающие на территориях бывшего Семипалатинского испытательного ядерного полигона, испытывают длительный психотравмирующий, психологический стресс, обусловленный гиперболизацией опасности воздействия радиации и ее последствий для здоровья. Причинами длительного психологического стресса по результатам анкетирования, экспериментального исследования, являются факт существования долговременного радиационного риска для здоровья людей, недостаточность материального положения, информационный фактор, низкий уровень знаний населения о радиации и связанных с ее воздействием биологических, медицинских и других эффектах [9, С. 28].

Причинами длительного психологического стресса по результатам изучения анкетирования, опроса респондентов проживающих на территории бывшего Семипалатинского ядерного полигона, являются: субъективное восприятие информации о радиоактивном загрязнении территорий и облучении населения, факт существования долговременного радиационного риска для здоровья людей.

В отдаленные сроки на территориях, подвергшихся испытаниям ядерного оружия на Семипалатинском ядерном полигоне, большое значение имеет психологическое состояние людей.

Проведенное психологическое исследование дает основание говорить о том, что люди, проживающие на территориях бывшего Семипалатинского испытательного ядерного полигона, обладают определенными чертами и характеристиками, в основном сельское население, которое имеет невысокий уровень доходов, выражает недовольство и тревогу, субъективно связывает свое здоровье с воздействием радиации, предъявляет определенные требования к получению льгот и компенсаций. Для снижения социально-психологической тревожности требуется выполнение специальных мероприятий по социально-психологической реабилитации населения.

Анализ литературных данных, посвященных изучению влияния ионизирующей радиации на психологические особенности личности в целом, показал, что под воздействием неблагоприятных экологических факторов происходят изменения в структуре личности, и появляются следующие личностные характеристики такие, как тревожность, агрессия, ригидность, которые в свою очередь нарушают адаптацию жизнедеятельности человека.

Поражающие факторы действуют на людей не столько одномоментно, сколько в течение длительного времени. Некоторые авторы считают, что психические нарушения, возникающие после

экологической радиационной катастрофы, формируются не только за счет прямого или опосредованного действия физических факторов, но и как следствие включения соматопсихических или психосоматических механизмов, связанных непосредственно с воздействием катастрофы [10, С. 33].

Полученные исследователями данные, позволяют утверждать, что эмоциональный стресс приводит к психосоматическим нарушениям. Столкнувшись с экстремальной ситуацией (или восприняв ее такой), человек испытывает резкий рост эмоционального напряжения. Он боится, что не справится с этой ситуацией, что последняя нанесет ему ущерб. В результате у человека появляется состояние тревоги. Эмоциональное возбуждение растет и начинает мешать выполнению той деятельности, которой человек занят. Все это вызывает отрицательные эмоции, добавляет беспокойства, вызывает неуверенность в своих силах, снижает самооценку. Получается замкнутый круг «втягивания» человека в стресс, что способствует развитию психосоматических расстройств. Воздействие неблагоприятных факторов окружающей среды оказывает влияние на психосоматический статус индивида и вызывает общую адаптационную реакцию в виде стресса и дистресса.

Для людей, проживающих на территориях радиационных зон, характерно недовольство, пессимизм, недостаточность на их взгляд государственной компенсации от последствий ядерных испытаний.

У респондентов, проживающих на территориях бывшего Семипалатинского испытательного ядерного полигона, наблюдаются признаки социально-психологической тревожности: недовольство, раздражительность, невротичность, астенизация.

Основными причинами психоэмоционального стресса, по результатам опроса и бесед являются низкий уровень жизни, информационный фактор (необъективная информация о радиоактивном загрязнении территорий и облучении людей), факт существования долговременного радиационного риска для здоровья людей, недостаточность информации о мерах, предпринимаемых официальными органами власти для нормализации обстановки. Мы предлагаем комплекс мер направленных на коррекцию характера клинико-психологических проявлений и снижение уровня тревожности у населения:

- предлагается разработка и реализация особой реабилитационной политики на территориях бывшего Семипалатинского испытательного ядерного полигона, важнейшей задачей которой является смягчение последствий ядерных испытаний путём улучшения уровня и качества жизни населения и уменьшения неадекватного восприятия радиационного риска;

- для снижения, высокого уровня личностной тревожности, психо-эмоционального напряжения и состояния депрессии у населения, проживающего на территориях бывшего Семипалатинского испытательного ядерного полигона, требуется выполнение специальных мероприятий по социально-психологической реабилитации населения;

- предлагается создание специальной службы социально-психологической помощи населению, проживающему на радиоактивно загрязненных территориях.

- улучшение социально-экономического характера и медицинского обслуживания населения, должны непременно включать мероприятия, способствующие получению населением объективной информации о радиационной обстановке и рекомендации, направленные на формирование навыков и адекватного поведения людей в реальной ситуации.

Литература

- 1 Аклев А.В., Косенко М.М. Здоровье населения, проживающего на радиоактивно загрязненных территориях Уральского региона. – М.: Радэкон, 2001, 195 с.
- 2 Сидякин В.Г. Влияние глобальных экологических факторов на нервную систему. – Киев, 1986, 159 с.
- 3 Дзятковская Е.Н. Экологическая безопасность учебного процесса. Феномен качественного информационного стресса // Экологическое образование. – 2005. – № 4, С. 12-17.
- 4 Буйков В.А., Колмогорова В.В., Буртова Е.Ю. Ипохондрические расстройства у облученных больных в результате южноуральских радиационных аварий // Материалы научно-практической конференции, посвященной 50-летию аварии на ПО «Маяк»: Опыт преодоления последствий техногенных аварий и развитие атомных технологий. – Челябинск, 2007, С. 185-189.
- 5 Зыкова И.А. Архангельская Г.В. Информирование населения о радиации. /Материалы научно-практической конференции, посвященной 50-летию аварии на ПО «Маяк», «Опыт преодоления последствий техногенных аварий и развитие атомных технологий». – Челябинск, 2007, С. 273-275.
- 6 Тарабрина Н.В., Петрухин Е.В. Психологические особенности восприятия и оценки радиационной опасности // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1, С. 27-40.
- 7 Моляко В.А. Психологические последствия Чернобыльской катастрофы // Психологический журнал. – 1992.- Т. 13. – № 1, С. 135-146.
- 8 Гриценко В.П. Социально-психологическая напряженность у населения, проживающего на радиоактивно загрязненных территориях Уральского региона в отдаленном периоде // Вестник психотерапии. – 2006. – №18(23), С. 188-196.

- 9 Турсунгожинова Г.С. К проблеме воздействия информации о неблагоприятных факторах окружающей среды на личность // Таълим тизимида ижтимоий-гуманитар фанлар. Социально-гуманитарные науки в системе образования. – Ташкент. 2010. – №3-4, С. 28-31.
- 10 Мията Х. Отдаленные последствия вызванной атомной бомбой поражений в Хиросиме и Нагасаки: пер. с англ. – М.: Медицина, 1964, С. 33-39.

*Tileubayeva M.S.¹ Aubakirova G.M.²
(Almaty, Republic of Kazakhstan,*

¹Kazakh Ablai khan University of International Relations and World Languages

²University of Foreign Languages and Business Career)

YBRAI ALTYNSARYN'S CONTRIBUTION TO EDUCATION

Ybrai Altynsarin is one of the most famous writers in the history of Kazakh literature. He is a great public figure of the time, the first writer, the first Kazakh school, teaching the basics of world science for Kazakh children. The guardian of the Kazakh people, who are trying to bring the country out of the dark, opens eyes and wakes with a bell.

The man who wrote the first unforgettable work on N. Ilminsky-Ybray. He has a big book called "The Memory of Y. Altynsarin". This book is one of the first published biographical memoirs and is one of the first published works about the Kazakh writer.

The analysis of Ybray's work begins with high school textbooks. His teaching activities and educational ideas include books by A. Sadykov and T. Tazhibayev. K. Bissembiyev and B. Suleimenov M. Akynzhanov conducted a study about him. And there were issues about him in the works of M. Auezov, S. Mukhanov, A. Konyratbayev, A. Derbsalinin. In addition, all authors of textbooks for secondary schools were also analyzed the work of Ybrai and gave a correct assessment of his works.

Ybrai Altynsarin was born in 1841 in the Zatobolsk district of Kostanay region (the former village of Arakaragai). The childhood of the future poet was spent in the family of the great feudal Balkhoza. In 1850, 9-year-old Ybragi was taken to Orenburg, a seven-year school for Kazakh children. Although the education was in Russian and Tatar languages, Ybrai especially wanted to learn. He is the first person to lead thirty children. During his school years, Ybrai was able to read the works of the Russian people and famous poets and writers of the West, Central Asia and the East.

He was born on October 20 in 1841 in Arakaragai from the Nikolayev district of the Turgay region. Having lost his father early, he was brought up in the family of his grandfather, a famous bi, Balghoza Zhanburshin. In 1850 he was appointed to a boarding school under the Orenburg Border Commission. He graduated in 1857 with a gold medal. Then, for three years, he worked as a clerk with his grandfather Balghoza, the manager of the Uzun tribe of the Kipchak tribe, a military foreman of the Orenburg Commission. For some time, Altynsarin worked as a translator in the Orenburg Regional Board, where he met N. I. Ilminsky. In 1860, the regional government instructed him to open a school for Kazakh children in the city of Turgai, in which he was appointed teacher of the Russian language. In 1861, he was appointed teacher of the Turgai school. In 1864 he opened the first public school. Altynsarin was awarded the rank of State Councilor. For some time Y. Altynsarin also worked in the Turgai district administration as a clerk, acting as a senior assistant to the county chief, temporarily – a county judge. From 1879 to the end of his life – inspector of Kazakh schools in the Turgai region. In 1883, Altynsarin moved to Nikolayev (Kustanai) district. He built a house three kilometers from the city of Kustanai, on the bend of the Tobol River, on an island where there was a small lake, which later received the name Inspector. There, Ybray Altynsarin lived and worked until his death. Altynsarin was awarded the title of State Councilor. He died on July 17 (July 29), 1889, buried near his home on the bank of the Tobol near the grave of his father. Ybrai's childhood was unremarkable. He was born on November 1, 1841, the boy soon became an orphan. The grandfather Balghozhia Zhanburshin took it up. When his grandson was nine years old, he sent him to get an education [1].

The goal was set by the grandfather of Ybrai, who was also a famous biy. He wrote down his grandson before the construction of the school, so nine-year-old Altynsarin got into the first wave of student. By abounding in the spiritual heritage of the native people and criticizing the Western and Oriental scientific ideas, he enriched the Kazakh public opinion with its enlightened conclusions. The poet's pedagogical subgroups, which call youth to education, science, and humanity, are known by famous Orientalists Alisher Nauai, Dawani, Al-Farabi which is relevant and relevant to his thoughts. He has developed a new tradition of enlightening older generations of Russian thinkers and prominent educators with their own valuable principles of self-discipline [2].

Ybrai said that religious education should be adapted to propagandize humanism. For this purpose he wrote a textbook "Muslim Handbook" in 1883, published in Kazan with an Arabic letter. There were two reasons for Altynsarin to publish his book "Muslim Handbook" ("Shariait-ul-Islam"): First, religious books ("Imanshart",

"Hamid Sharif", "Attika"), because it was written in Arabic, its content was either mullah or student, and it was a dry memorization. In contrast to the content of religious textbooks, mullahs distorted the rules of religion and gave negative connotations. Ybrai was intent on interpreting the principles of morality, idolatry, charity in the Islamic faith, based on his pedagogical views. He looked at religion as a means of self-discipline. In his educational mentoring, Ybrai encountered a lot of difficulties. Y. Altynsarin also defended the Russian-Kazakh schools he had opened, both the missionary orientation and the religious education of the Orient. It has taught youngsters the world of genuine subjects (natural science, geography, history, reporting, etc.). He taught the Russian-Kazakh students' pupils the "Children's world" by K.D. Ushinsky, the «Alphabet and the textbook» by Lev Tolstoy, "Alphabet and the textbook" by B.F. Bunakov, Tikhomirov «Grammar Elementary Course» [3].

Y. Altynsarin guided the manuals of leading Russian teachers, published two essays, based on Kazakh folklore and traditions, in 1879, "Kazakh Chrestomaty", "The Russian Language Teaching Tools for Kazakhs". He considered the Kazakh youth to be the most important issue in education. "It is possible to eliminate the complexity of the Kazakh society by increasing the number of educated people working for the people, and there is nothing more to educate young people," he said. Selection of works included in chrestomatija, first of all, stipulates the principle of informing of every citizen's life and traditions, secondly, it is aimed at educating students to be honest, hardworking, demanding, moral qualities, and thirdly, was trying to convey a linguistic, easy-to-understand language [4].

In the stories of the Russian writers Philipson, Ushinsky, and Tolstoy, translated by Ybrai, the great moral qualities such as philanthropy, humility, demand, diligence, and contradictory oppression, hypocrisy, deceit, etc. exposing hateful acts. Through this, Ybrai hopes that young people will be good-hearted, self-sacrificing, demanding, useful citizens.

Ybrai Altynsarin focused on strengthening the material base of the school with the opening of world-class schools in the Kazakh steppes and writing the first textbooks for pupils. "School needs to be allocated more money to make it look like a school ... because school is the main tool of education." He has made every effort to encourage students to develop moral qualities. He writes in his letter to his friend, N.N. Ilminsky: «I'm trying to make a moral impression on the students so that they do not come out as a bribe ... I'm not a bad person who loves to punish children ... But sometimes, If you grow up, you can break the moral of children» [5].

The purpose of studying the traditions of Kazakh people in Ybrai was to analyze the past and present of tradition and to express its point of view, to become a tool of upbringing of the best traditions. Having studied and collected Kazakh customs and traditions, he opened a school and a kindergarten for every village and college, and he, who brought the Kazakh nation to the cultural world, when you recall the fact Y. Altynsarin wrote in his letter to his friend orientalist V.V. Katarinsky: "The worst thing is that the worst thing is that we have to deal with educated people to help raise the welfare and culture of the people, not the people's darkness." Ybrai openly protested the royal government's policy of colonialism and the pressure of the royal officials on ordinary people, taking on the Russian culture. In his letter to V.K. Katarinsky about his article "Orenburg Lostogy" (April 4, 1880) he wrote: "... In this article I expressed my opinion that I am against the idea that the Russians were to be deported to the Kazakh land" [6]. Here Ybrai mentioned about the Law of the Russian Tsar from 1879 to 1880 on copying Russian peasantry from Russia and Ukraine to the sowing areas of Kazakhstan. Ybrai Altynsarin, in his pedagogical activity, paid great attention not only to the problems of education of the pupils, but also to problems of labor education, so he opened a craft school in Torgay, then it was renamed Yakovlevsky school. Before disclosing schools, Altynsarin surveyed the localities of populated areas, population frequency, and then began to open schools.

The beginning of the training of women in Kazakhstan is also connected with Altynsarin's name. Even during the implementation of this important initiative, he faced obstacles by the royal authority. One of the main pieces of Altynsarin's work was the opening of the first Kazakh School of Teachers in Orsk in 1883 with the opening of the East, the West, and the rural schools, with the opening of a special school with a boarding school for Kazakh girls in Yrgiz. There were prepared teachers for Kazakh schools. On December 10, 1887, a prominent teacher gave his first lessons at the Obagan Primary School in Kostanai County. This school was subsequently renamed into the Russian-Kazakh School, and on July 7, 1940, the Kazakh language pedagogical school was opened by the 2-course Mendykara. In 1949, the school was named after Ybrai Altynsarin, the great son of the Kazakh people and its founder. 25 years later, the school was relocated to Rudny, and in 1992, Altynsarin Rudny Social-Humanitarian College. Altynsarin was a favorite of young people, the whole Kazakh people. The destiny of Ybrai Altynsarin is a good example for those who live and live thereafter. As a result of systematic improvement of his knowledge, he became a highly educated citizen of his time. An in-depth study of the history of Russian pedagogical sciences and his background created him as an outstanding enlightener of the Kazakh people. Y. Altynsarin published two manuals for Russian and Kazakh schools: "Kyrgyz (Kazakh) Chrestomaty" and "The first guide to teaching the Kyrgyz to Kyrgyz (Kazakhs)." She

dreamed of opening secular schools for Kazakh children. In 1860, the regional administration instructed Turgai to open an elementary school for Kazakh children. She was assigned as a teacher of Russian in that school. Encouraged by educational ideas, he made an effort to explore rural areas and explain the importance and necessity of education for the local population. That's it to raise funds for the opening of schools. From then on his educational and pedagogical activity began. In 1864 a school with a boarding school for Kazakh children was solemnly opened. As a result of the campaign, 16 children were enrolled in the study. Later, the number of students in these schools increased. The public education campaign was productive. And he wrote: "As a hungry wolf is struggling with the sheep, I am very busy teaching children and is very satisfied – these children have been accustomed to writing and even writing for three months." In 1879 Y. Altynsarin was appointed inspector of the Turgay region. In particular, opening of schools opened in all the county cities of the region. For this purpose, he visited all Kazakh villages of Turgay region. For this purpose, he visited all Kazakh villages of Turgay region. Collected the necessary funds from the population. As a result, he opened two class Russian-Kazakh schools in Yrgiz, Nikolayev, Turgay and Elek. They provided them with teachers and students fully. He especially attached great importance to the equipping of schools, and the organization of small libraries. The beginning of education for girls is connected with the name of Altynsarin. Under the guidance of the prominent public educator several schools for girls were opened. In 1886 211 girls were enrolled in boarding schools. Y. Altynsarin considered the school an important part of the nation's education. One of the brightest pages in the history of the Kazakh people is life-writing and creativity of prominent educator, public figure, novel teacher, scientist-anthologist, poet, prose writer, founder of the Kazakh alphabet and Kazakh alphabet, composer of the Kazakh alphabet on the basis of Russian inscriptions. In 1860 the Orenburg regional administration approved Altynsarin's written requests and allowed them to open an elementary school for Kazakh children. It was difficult to open a school in a remote town (there were no funds, school buildings, and textbooks). The local administration and the local authorities have taken this cold step seriously. The royal authority himself did not aim to educate the people and educate them, only those who know. However, difficulties did not prevent Altynsarin. Moreover, Ybrai Altynsarin was the first Kazakh to become a teacher in Torgai school in 1861. With this joy and inspiration, Ybray Altynsarin visited the villages and explained the importance of secular education in the country. Having invested money from the local population, he built his own savings and started construction of Altynsarin school building. Serving as an interpreter at the castle commander, Altynsarin brought children from the village to the Russian language, and on January 8, 1864, the solemn opening of the school took place. In the Kazakh steppes it is called "Dark shanyrak", "The first swallow Ybray Altynsarin wrote his first song, "Come, Children to study!" He is widely known as an ethnographer, poet and poet among his contemporaries. He spent all the time he had left his job in the village, collected materials about the history, folklore, chronicle, customs and traditions of his people. A number of scientific papers have been published in magazines and newspapers. In his book "The Orenburg Office of the Kyrgyz Wedding and Wedding Evening", he described the ceremonies of wedding ceremonies. Literary heritage of Altynsarin is also significant. One of the most prominent people in the history of the Kazakh people is Ybyrai Altynsarin. He is the person who has lived and worked for the benefit of the epoch of his time – the interests of his generation. His epoch was one of the most painful episodes of history. Learning in the great world, Ybray Altynsarin raised the slogan of education. He thought that it was only knowledge that would save him from abuse, and that he would not be alone. In every region of Greater Kazakhstan, there was a perception of the danger of nationalism and the ways to avoid the national recession. He was one of the founders of the Kazakh written literature and literary language.

Literature

1. "The Kazakh language and literature" magazine. – Almaty: No. 11, 2004. 109 – 112 p.
2. Ospanuly S. People around Altynsarin. Kostanai: "Shapak", 2006 Pp. 8-15.
3. Sarbayeva A.M. "The great figures of the Kazakh culture. IX-XIX centuries. Teacher's Guide ": Study Guide. Kokshetau: "Future 2030", 2011 Pages 144-161.
4. Y. Altynsarin. Kazakh literature: Almaty: Science, 1979.-pp. 110-129.
5. Y. Altynsarin. Eltaga.-Astana: Kultegin, 2001.-226-228.
6. Y. Altynsarin. The Kazakh Encyclopedia.-T.1-121-rd

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ – ҚАЙЫРЫМДЫЛЫҚ ПЕН АДАМГЕРШІЛІК БАСТАУЫ

Қазақстан Республикасы 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында жалпы білім беретін мектептерде инклюзивті білім беруді дамытудың негізгі міндеттері қойылған.

Елбасы Н.Назарбаевтың 2014 жылғы «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты халыққа Жолдауында даму мүмкіндігі шектеулі адамдарға қолдау мен көмек көрсету мәселесіне арнайы тоқталғаны белгілі. Атап көрсетсек, «...мүмкіндігі шектеулі азаматтарымызға көбірек көңіл бөлу керек. Олар үшін Қазақстан кедергісіз аймаққа айналуға тиіс, ондай адамдарға қамқорлық көрсетілуге тиіс – бұл өзіміздің және қоғам алдындағы парызымыз.» – деген болатын.

Қазіргі таңда халықаралық ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ ұйымдарының қолдауымен ерекше білім алуды қажет ететін балаларды балабақшада, мектептерде, жоғарғы оқу орындарында білім мен тәрбие алуларына жағдай жасалуда.

«Инклюзия» ағылшын тілінен аударғанда «қосылу» ұғымын білдіреді.

Үкіметіміздің ерекше оқытуды қажет ететін балаларға арналған көптеген көмектерінің бірі – оларды жалпы білім беру үрдісіне қосу, педагогикалық-психологиялық қолдау көрсету, қалыпты балалармен араласуға жағдай жасау.

Психолог Л.С.Выготскийдің пікірі бойынша, мүмкіндігі шектеулі балаларға арнайы білім беру жағдайын қамтамасыз ету дегеніміз – оларды қалыпты балалардың қатарына қосып, бірге оқытып, тәрбиелеу, дамыту» – болып саналады десе, атақты неміс педагог-дефектологы П.Шуман: «баланың даму деңгейі төмен болған сайын, мұғалімнің білім деңгейі соғұрлым жоғары болуы керек» – деген болатын.

Берілген пікірлер инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасау үшін ұстазда ерекше білімнің қажеттілігін меңзейді. Ерекше оқытуды қажет ететін балалар мұғаліммен мойындалған жағдайда ғана өзіне лайықты орын табады.

Ғалымдардың пікірлері инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасауға мұғалімнің жоғары тұлғалық дайындығының қажеттілігін басты орынға қояды.

Инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасайтын жалпы білім беретін мектеп мұғалімдері кәсіби және тұлғалық даярлықты жүзеге асыруда білуге тиісті:

- Инклюзивті білім берудің дәстүрлі білім беруден ерекшеліктері;
- Инклюзивті білім беру жағдайындағы оқушылардың тұлғалық, жас ерекшелік, даралық даму заңдылықтарын;

- Дамуы қалыпты және зақымдалған балаларды интеграциялап оқыту үшін оқыту үрдісін жоспарлаудың психологиялық және дидактикалық әдістерін;

2017-2018 оқу жылынан бастап Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университетінің барлық педагогикалық мамандықтарының студенттеріне «Инклюзивті білім беру» пәні енгізілді.

Пәннің мақсаты – студенттерге ерекше оқытуды қажет ететін балаларды әлеуметтендіру, оларды жалпы білім беру үрдісіне қосу, педагогикалық-психологиялық қолдау көрсету және интеграция процесіндегі бірлескен оқытуды қамтамасыз ету жолдарын меңгерту.

II курс студенттері «Инклюзивті білім беру» пәнінің ерекше оқытуды қажет ететін балаларды жалпы білім беру үрдісіне толық енгізу, олардың жас ерекшеліктеріне, жынысына, шығу тегіне, дініне, жағдайларына қарамай, оларға кездесетін түрлі кедергілерді жоюға, ата-аналарын белсенділікке шақыруға, баланы педагогикалық және әлеуметтік мұқтаждықтарына қарай қолдауға, оларды біріктіріп, тиімді білім, тәрбие беруге бағытталған мемлекеттік саясат екендігін түсінуге негізделген пәннің мазмұнын меңгерді.

Пән бойынша студенттер инклюзивті білім беруге енетін балалардың категорияларын: көзі нашар көретін, нашар еститін, тіл мүкестігі бар, тірек-қимыл аппараты зақымдалған, эмоционалды-ерік сферасы бұзылған, девиантты мінез-құлықты, мигранттар мен тарихи отанына оралғандардың отбасында тәрбиеленген, бірақ психикасы қалыпты балалармен және дарынды балалардың ерекшеліктеріне қарай жүргізілетін жұмыс түрлеріне, оларды жалпы білім беру үрдісіне қосу, педагогикалық-психологиялық қолдау, балалардың ата-аналарымен, оқытушылармен, педагогикалық ұжыммен жүргізілетін жұмыс түрлерімен дәрістік, семинарлық-практикалық сабақтар арқылы танысты.

Студенттерге бұл пән бойынша модуль бойынша критериалды бағалау кестесі жасақталды, онда студенттер ерекше оқытуды қажет ететін балаларды жалпы білім беру үрдісіне қосуға байланысты портфолио дайындады, онда инклюзивті білім беру бойынша нормативтік-құқықтық ережелермен

танысып, балалармен жұмыс жасау моделін құрастырды, шетелдік және Отандық ғалымдардың инклюзивті білім беру мазмұнында жазылған еңбектеріне, мерзімдік баспасөз беттерінде жарияланған ақпараттық материалдарға талдау жасалды.

Студенттер қала мектептеріндегі инклюзивті сыныптардың жұмыстарымен танысып, сабақтарға қатысты, оқытушылар мен мамандардың кәсіби қызметіне, өздерінің тұрғылықты мекендеріндегі инклюзивті білім беру жағдайларына зерттеулер мен сауалнамалар жүргізілді, бақылау әдісі бойынша оларды салыстырды, категорияларға бөлді, өткен тақырыптармен байланыстырып, эссе дайындады, студенттер тақырыпқа сай слайдтар дайындап, бірнеше фильмдерді талдап, инклюзивті сыныптардың макеттерін жасап, болашақ инклюзивті сыныптарда жұмыс жасаудың алғашқы қадамдарын меңгерді.

Білім беру мекемелерінде студенттердің оқушыларға жүргізген сауалнамаларында берілген «Сіздердің сыныптарыңызда мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алуына қалай қарайсыз?» деген сауалға оқушылардың жартысынан көбі «біз оларға түсіністікпен қарап, оларға көмек көрсетуге тырысар едік» деп жауап берді және оқушылардың көпшілігі өз жауаптарында мүмкіндігі шектеулі балаларды өз сыныптарында қабылдауға дайын екендігін көрсетті.

Студенттер тарапынан пәнге қызығушылық, өзбетімен жұмыста белсенділік байқалды, соңында студенттер 500 сөзден тұратын рефлексиялық есеп дайындап, модульдер бойынша презентациялар жасап, жобалар қорғады.

Университетте ерекше оқытуды қажет ететін студенттермен жүргізілетін тәрбиелік шараларға да үлкен мән беріледі, тәрбие шараларының мақсаты – ерекше оқытуды қажет ететін студенттерді қатарға қосу, кедергілерді мүмкіндігінше жоя білу, орнын толтыру, әртүрлі әлеуметтік кедергілерге қарсы тұратын тұлғаны қалыптастыру.

Дамуы ерекше студенттерді өзімен қатарлас дені сау студенттермен бірге спорттық сайыстарға, түрлі байқауларға қатыстыру, олармен түрлі тақырыптарда тренингтер өткізу арқылы өмірге деген құштарлықтарын, танымдық қызығушылықтарын арттыру шараларын ұстаздармен қатар, «Дефектология» мамандығының студенттері де ат салысып, өздерінің болашақ мамандықтарының ерекшеліктерімен танысты.

Университет көлемінде ұйымдастырылған «Қоғам және біз» атты тәрбиелік шара ерекше студенттердің өздерінің қатарластарымен бірге түрлі мәселелерді талқылап, өмірде кездесетін қиыншылықтарды өзбеттерімен шеше алуға, алдына дұрыс мақсаттар қою және оларға жетудің жолдарын талдауға бағытталған мәселелерге өз пікірлерін білдіруге мүмкіндіктер жасалды.

Даму мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін педагогтың базалық қасиеттері – эмпатия, педагогикалық оптимизм, гуманизм, балаларға сүйіспеншілік, шыдамдылық, даму мүмкіндігі шектеулі баламен және басқалармен қарым-қатынастағы белсенділік болса, «Инклюзивті білім беру» пәні бойынша студенттер қайырымдылық пен адамгершіліктің бастауы болатын жоғардағы аталған қасиеттерді өз бойларында қалыптастырып, болашақта ерекше баланың жанын терең ұғынатын ұстаз болатынына сенеміз.

Әдебиеттер

1. Искакова А.Т., Мовкебаева З.А., Закаева Г., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А. Основы инклюзивного образования Алматы, 1913
2. Z.A. Movkebaeva, A.T. Iskakova Inclusive education Almaty, 2016
3. Винзер М. От интеграции к инклюзии М, 2010
4. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб- 2005

3 секция. ЗАМАНАУИ ЖАҒДАЙЛАРДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КӨМЕК
ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖӘНЕ ОНЫҢ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ
3 секция. ОРГАНИЗАЦИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ПОМОЩИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ
3 section. ORGANIZATION AND TECHNOLOGIES OF PSYCHOLOGICAL
ASSISTANCE IN MODERN CONDITIONS

*Alpysbayeva A., Mun M.V.
(The Republic of Kazakhstan, Almaty,
Al-Farabi Kazakh National University)*

SELF-ACCEPTANCE: EXERCISES FOR TEENAGERS AGAINST BODY DISSATISFACTION

Beauty and physical attractiveness have always been highly valued human attributes, assumed to be connected with happiness, intelligence, self-acceptance and success [Rennels, 2012]. Body image is the part of human physical attractiveness, which is about how you see yourself when you look in the mirror or when you picture yourself in your mind. The concept of body image was emerged by Austrian neurologist and psychoanalyst Paul Schilder. When we say body image, many psychological and social researches focus on negative body image, which is defined as distorted perception of your shape, some parts and features of your body [2]. Negative body image or body dissatisfaction, is a discrepancy between a person's perceived body and their ideal body [Halliwell & Dittmar, 2006], which it is important to study because it leads to negative self-focused affect and unhealthy body-shaping behaviors [Cash & Pruzinsky, 2002]. Negative body image is mostly emerged during teenage years of human being. In general, many teenagers regardless of their culture, religion or educational level, worry about how do they look. "Am I too fat? Too skinny? Am I beautiful or handsome?" are known as a common, uncontrollable thoughts and self-criticisms among teenagers. Therefore, for several decades, teenagers are associated with body image dissatisfaction as a group [Bearman, Presnell, Martinez & Stice, 2006]. There were many researches were done about emergence of body dissatisfaction and its influence on psycho-physiological factors of human being. Different kind of scientists from all over the world they discussed about how social norms, individual personalities and how psychological state of people influence on body image, especially on body dissatisfaction.

In their studies Murray, Rieger and Byrne (2013) investigated mediating role of self-esteem and body importance in the relationship between stress and body dissatisfaction in adolescent males and females [5]. They measured level of stress and perception of body image of American adolescents. As a result, they found out that stress is the main cause of body dissatisfaction. However, in their research body dissatisfaction was not found as a predicting factor of stress. In a different study conducted by Bell, Lawton and Dittmar (2007) the impact of thin models in music videos on adolescent girls' body dissatisfaction was measured [6]. They investigated how mass-media, general social model or norm about body image influenced on teenage girls' negative body perception. They tested three groups of samples were two of them was experimental group and one of them was control group. One of the experimental group was exposed to three music videos, another experimental group was exposed to same music but did not see the video. The last control group was not given any kind of music or video, instead they were given a list of twenty neutral words to memorize. Later, by The Body Image States Scale their body dissatisfaction level was evaluated [BISS; Cash et al., 2002]. As a result, they found out that the members of the group whom were shown both music and video was more dissatisfied with their body comparing to the members of the group that were exposed only to music. The group members that were exposed only to words showed less body dissatisfaction comparing to two experimental group members. The results of study can conclude that there is a high influence of media and social norms on personal body image among teenagers. The relationship of body image dissatisfaction with self-efficacy and depression was studied by Kostonski and Elanora in 1998 [8]. In their study that was conducted with 516 samples, they found out that body dissatisfaction is negatively correlated with self-esteem but positively correlated with depression in both males and females. Cultural norms and values, socio-economic status and education level also play a huge role in creation of body image [Oloo, Ribadu and Ribadu, 2016]. In a longitudinal cross cultural observation of United States and Guyana teenagers, the huge influence of socio-economic factors, educational level and social norms on body image perception was obtained.

The concept of body image was studied from different dimension till its emergence as a concept. In current study, we want to investigate the role of body dissatisfaction in a composition of social anxiety. Social anxiety

is a feeling of fear about being negatively evaluated by other people and we believe that one of the main causes of social anxiety is negative perception of self. Therefore, body image is very important during the teenage years, because it may form some kind of eating disorders like anorexia, bulimia, obesity which is nowadays very common in all cultures. Teenage years is very crucial period of human being, where they start to form different kind of beliefs, way of life that will influence for all entire life. The aim of the study is to investigate body image perception among Kazakhstani teenagers, and to create intervention program in order to avoid social anxiety and eating disorders.

Not only teenagers, but also many people from different age groups express some dissatisfaction to their body time by time. In order to increase self-acceptance, nowadays, there are many exercises developed by clinical psychologists. According to clinical scientists, the first thing that you have to do is to make a connection with your physical "Me". It includes expressing your feelings. Take time for yourself, come in front of the mirror and focus on your body and tell what everything what you see. Express all your positive and negative feelings that come to your mind like, "I am proud of my hair, they are soft, healthy and beautiful". Second awareness exercise is writing letter to your body, tell your appreciation, try to focus on positive parts only, what part of your body makes you beautiful, makes your life easier, what would you do if that body was not exist. Stop yourself when you start to think negatively about your body. Respecting your body is taking care of it, therefore psychologists recommend to create care practices for your body, healthy meal, exercising, meditation so on. Learn to listen your body and never compare it with others.

It was evidenced that people with negative self-acceptance mostly experience wrong food consumerism. In order to obtain self-acceptance type, mirror exposure effect was conducted. More people dissatisfied with themselves, more they are likely to show physiological reactions to his or her body on mirror. Mirror exposure increases self-acceptance and increases food behavior. It is accepted as one of the most effective instrument for working with food disturbance. Based on mirror exposure, they developed some exercises like conscious mirror. The aim of the exercise is to increase focus on yourself without critics. It is asked to stand person in front of the mirror with second measurer and observe yourself, whenever there comes negative thought about you you should stop the secondomer. Another exercise is reflection on city. On this exercise you are asked to focus on your reflection on window, lake, mirror when you are in the city. Whenever you watch yourself, you should make yourself to stop thinking negatively about your body consciously. Instead, to make yourself to see yourself as beaeautiful person.

References

1. Rennels, J. L. (2012). Physical attractiveness stereotyping. In T. F. Cash (Ed.), *Encyclopedia of body image and human appearance* (pp. 636-643). London, UK: Academic Press.
2. What is body image? Retrieved October 31, 2017, from <https://www.nationaleatingdisorders.org/what-body-image>
3. Halliwell, E., & Dittmar, H. (2006). Associations between appearance-related self-discrepancies and young women's and men's affect, body image, and emotional eating: A comparison of fixed-item and respondent-generated self-discrepancy measures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 447-458.
4. Bearman, S., Presnell, K., Martinez, E., & Stice, E. (2006). *The skinny on body dissatisfaction: A longitudinal study of adolescent girls and boys*. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (2), 229-241.
5. Murray, K., Rieger, E., & Byrne, D. (2013). A longitudinal investigation of the mediating role of self-esteem and body importance in the relationship between stress and body dissatisfaction in adolescent females and males. *Elsevier Ltd*, 3(2013), 544-551.
6. Bell, B. T., Lawton, R., & Dittmar, H. (2007). The impact of thin models in music videos on adolescent girls' body dissatisfaction. *Elsevier Ltd*, 4(2007), 137-145.
7. Cash, T.F., & Pruzinsky, T. (Eds.). (2002). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. New York: Guilford
8. Kostanski, M., & Gullone, E. (1998). Adolescent body image dissatisfaction: relationships with self-esteem, anxiety, and depression controlling for body mass. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, pp.255-262.
9. Oloo, W., A., Ribadu, I., A., & Ribadu, N. (2016). Adolescent body image in United States and Guyana: a socio-cultural comparison. *American International Journal of Social Science*, 5, no.2.

Бактыгали А., Ахтаева Н.С.
(Республика Казахстан, г. Алматы
КазНУ им. Аль-Фараби)

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Актуальность исследования. В межличностном контакте мы проводим большую часть своей жизни, именно общество задает социальные нормы поведения, относительно которых и происходит деление людей на добропорядочных и тех, кто эти нормы не соблюдает. Охватив последние события, происходящие во всем мире, в нашей стране и в более мелких социальных группах, нельзя не заметить общий рост агрессивных проявлений.

Экономический кризис, спад производства, снижение жизненного уровня в стране, разрушение старой системы ценностей и стереотипов, регулировавших отношения личности с обществом, – всё это болезненно переживается населением, отражаясь на его социальном самочувствии.

Социальные кризисные процессы, происходящие в современном обществе, отрицательно влияют на психологию людей, порождая тревожность и напряженность, озлобленность, жестокость и насилие. Тяжелое экономическое положение страны привело наше общество к серьезным трудностям и внутренним конфликтам, к значительному увеличению уровня распространённости и многообразия форм аморальных поступков, преступности и других видов отклоняющегося поведения. Статистика свидетельствует о росте отклоняющегося поведения среди лиц различных социальных и демографических групп. Особенно трудно в этот период оказалось подросткам. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющихся в асоциальных действиях (алкоголизм, наркомания, нарушение общественного порядка, хулиганство, вандализм и др.). Усилилось демонстративное и вызывающее по отношению к взрослым, поведение. В крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность. Резко возросла преступность среди молодёжи. Появляются всё новые виды отклоняющегося поведения: подростки участвуют в военизированных формированиях политических организаций экстремистов, в рэжете, занимаются проституцией и сутенёрством.

Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества, где за последние годы резко возросла молодежная преступность, особенно преступность подростков. При этом тревожит факт увеличения числа преступлений против личности, влекущих за собой тяжкие телесные повреждения. Участились случаи групповых драк подростков, носящих ожесточённый характер, причем многие исследователи отмечают в них участие девушек и девочек.

Агрессия, пожалуй, как ни одна индивидуально-личностная характеристика, воздействует на качество социальной жизни и жизни каждого человека. Этим объясняются то внимание и тот интерес, которые в последние десятилетия наблюдаются у психологов в отношении проблем агрессии (Р. Бэрн и Д. Ричардсон, 1994; П.А. Ковалев и др.).

Цель работы – изучить гендерные различия проявления агрессивности у подростков.

Объект исследования – феномен агрессии у подростков в возрасте от 13 до 17 лет.

Предмет – гендерные особенности проявления агрессии.

Гипотеза: мы предполагаем, что существуют гендерные различия в проявлении агрессии подростков:

- а) у мальчиков проявление агрессивных реакции встречается чаще, чем у девочек;
- б) у мальчиков преобладают вербальные, а у девочек невербальные виды агрессивного поведения.

Прежде чем провести эмпирическое исследование и проверить гипотезы мы провели теоретический анализ проблемы.

Понятия «агрессия» и «агрессивность», «агрессивное поведение», основные теоретические подходы

Слово «агрессия» латинского происхождения. Слово «агрессия» на латинском «*aggressio*» означает «нападение», «приступ». В «Большом психологическом словаре» дано такое определение понятия «агрессия» – «мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.)» [1]. Из этого определения следует, агрессией нужно считать мотивированное, а значит осознанное, преднамеренное нанесение вреда или ущерба другим людям. Эти явная агрессия или агрессивное поведение отличается от агрессивных реакций. Которые импульсивны, часто не осознанны. Поэтому их следует относить к экспрессивным проявлениям агрессии. Чаще всего рассматривают негативную сторону агрессии. Но иногда выделяют и позитивную сторону агрессии. [1]. Мы также подчеркнем что существуют виды человеческой деятельности, где высокий уровень агрессии необходим. Например, это спорт. Известно, что уровень агрессивности у высококвалифицированных спортсменов достаточно высокий.[2].

В «Словаре по социальной педагогике» используется следующее определение: «агрессия – это поведение, связанное с нанесением физической или моральной травмы другому человеку или угрозы таковой; разрушительное воздействие на группу» [3]. Единого определения того что такое агрессия в психологической литературе нет, как и нет единогласия о причинах и формах агрессии. Для примера коротко опишем, как понимают агрессию следующие ученые.

Агрессия как сильная активность, стремление к самоутверждению.(*Bender L.*)

Агрессия – как реакция, в результате которой другой организм получает болевые стимулы. (Buss А.)

Агрессия – физическое действие или угроза такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи (Л.М. Семенов).

Агрессия – злобное, неприятное, причиняющее боль окружающим, поведение (Паренс Г).

«Агрессия» как «любой вид поведения, приносящий вред другому (американские психологи Д. Креч и Р. Кратчфилд) [3].

Агрессия как «акты поведения, оскорбляющие, ранящие партнера и даже направленные на его уничтожение» (Немецкий психолог К. Бютнер) [4].

Агрессия как «любые намеренные действия, которые направлены на причинение ущерба другому человеку, группе людей или животному» (А.А. Реан) [4].

Оригинально трактует этот термин психолог Л.Д. Столяренко – «это однобокое, подпитанное отрицательными эмоциями отражение реальности, приводящее к искажению, необъективности, неверности понимания действительности, к неадекватному поведению». Часто анализ показывает, что агрессия преследовала какую-либо позитивную цель для человека, но выбранный агрессивный способ поведения является неудачным, неадекватным, приводит к обострению конфликта и ухудшению ситуации [5].

Психологи Р. Бэрн и Д. Ричардсон также дают свою интерпретацию понимания агрессии. Агрессия – «это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [6]. Данное определение позволяет уточнить ряд параметров, характеризующих агрессию как поведенческое проявление: это всегда целенаправленное, умышленное действие, нацеленное именно на причинение вреда. Агрессия прямо или косвенно направлена на живые объекты, и вред наносится именно им. Жертвы агрессии пассивно или активно противодействуют агрессору. Подростковая агрессия значительно превосходит агрессию взрослых. Чаще всего это объясняется необходимостью самоутверждения [6].

Российский психолог Иванова Е.А. понимает агрессию как любую активность и инициативность ребенка, считая ее, «неотъемлемой динамической характеристикой активности и адаптивности». Он, наряду с деструктивной агрессией, признает существование и агрессии конструктивной, социально одобряемой и полагает, что «личность должна неизбежно обладать определенной степенью агрессивности и в «норме» она может оказываться качеством социально приемлемым и даже необходимым» [7].

Таким образом, понятие агрессия неоднозначное, существуют разные толкования этого понятия. Это свидетельствует о сложности такого явления как агрессия. Но обобщая вышеизложенные определения можно выделить следующие ее особенности:

- агрессия обязательно подразумевает преднамеренное, целенаправленное причинение вреда жертве;
- в качестве агрессии может рассматриваться только такое поведение, которое подразумевает причинение вреда или ущерба живым организмам;
- жертва должна обладать мотивацией избегания подобного с собой обращения [4].

Психолог Исаева М.А. в своей диссертации «Гендерные и этнические различия в проявлениях агрессивности у подростков» предлагает имеющиеся определения условно разделить на 2 большие группы: [8]

1. Представление об агрессии как мотивированных действиях, нарушающих нормы и правила, причиняющих боль и страдания. В этом плане различаются преднамеренная и инструментальная агрессия. Инструментальная агрессия – та, когда человек не ставил своей целью действовать агрессивно, но «так пришлось» или «было необходимо действовать». В данном случае мотив существует, но он не осознается. Преднамеренная агрессия – это те действия, которые имеют осознанный мотив – причинение вреда или ущерба. (Авторы А. Бандура и У Уолтерс.)

2. Агрессия как акты враждебности и разрушения (поведенческая составляющая). Р. Бэрн и Д. Ричардсон дают такое определение: агрессия- это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения [6].

Из российских психологов эту точку зрения разделяют Т.Г. Румянцева и И.Б. Бойко. Они рассматривают агрессию как форму социального поведения, которое реализуется в контексте социального взаимодействия, но поведение будет агрессивным при двух условиях: когда имеют место губительные для жертвы последствия, и когда нарушаются нормы поведения.

Необходимо указать, что многие авторы разделяют понятия агрессии, как специфической формы поведения и агрессии как свойства личности. В последнем случае речь идет об агрессивности как компоненте личностной структуры.

«Агрессивность» в «Большом психологическом словаре» определяется как «склонность личности действовать враждебно и агрессивно» [1].

Психологи Р. Бэрн и Д. Ричардсон несколько иначе трактуют данное понятие: «Агрессивность – относительно устойчивая черта личности, выражающаяся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное» [6].

По-своему определяет «агрессивность» психолог Дубинин С.Н.: «личностная характеристика, приобретенная и зафиксированная в процессе развития личности на основе социального научения и заключающаяся в агрессивных реакциях на различного рода раздражители» [9].

Ключевая роль в развитии агрессивности принадлежит индивидуальным, личностным детерминантам. Под ними понимают устойчивые черты характера и наклонности. Роль индивидуальных детерминант агрессивности чрезвычайно велика. Поэтому необходимо обратить внимание на индивидуально-личностный аспект развития агрессии [7]. Зубова Л.В. и Кириленко А.А. установили взаимосвязь между агрессивными проявлениями подростков и направленностью личности. [10]. Е.В. Лазарева в своем эмпирическом исследовании обнаружила качественную взаимосвязь между агрессивными проявлениями и акцентуациями характера подростков. И.В. Матюхина в эмпирическом исследовании подростковой агрессии с позиций нейропсихологии индивидуальных различий выявила различные проявления агрессии в зависимости от латеральной организации головного мозга. Что может говорить, что агрессия может иметь глубокие корни, обусловленные индивидуальными особенностями.

Так же считает педагог С.Н. Дубинин. Он видит истоки агрессивности на уровне нейродинамических и психодинамических качеств, темперамента и некоторых видов акцентуаций характера. К ним можно отнести эмоциональную чувствительность и раздражительность, уровень тревожности, некоторые эмоции, входящие в так называемый комплекс враждебности, – гнев, отвращение, презрение, а также эмоция страха. Совокупное действие этих характеристик обуславливает готовность человека к агрессивным действиям [9].

В целом выделяют три основные позиции в отношении агрессивности: биологическая, социальная, гуманистическая. Данные подходы не противоречат друг другу. Агрессивность имеет биологическую основу, однако социум также может провоцировать проявление агрессивности. В то же время личность имеет возможность частичного управления своей агрессивностью посредством волевых актов, а также смыслообразования [9].

Степень агрессивности бывает различной – от едва заметной до максимальной. Чрезмерное развитие агрессии начинает определять весь облик личности, превращая ее в конфликтную. В своем крайнем выражении она становится патологией (социальной и клинической): агрессия утрачивает рационально-избирательную направленность и превращается в привычный способ поведения, проявляясь в неоправданной враждебности, злобности, жестокости, негативизме.

Существуют отличные друг от друга группы теорий агрессии. Анализ литературы по данной проблеме позволяет нам выделить следующие теоретические подходы к объяснению сущности и истоков агрессии и агрессивности: инстинктивистский (К. Лоренц, В. Мак-Дугалл, З. Фрейд и др.), фрустрационный (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Миллер, Р. Сирс, С. Розенцвейг и др.), когнитивный (Л. Берковиц, Д. Зильманн и др.), аффективно-динамический (И.А. Фурманов), информационно-процессуальный (Л.Р. Хьюсманн), интегративный (К.А. Андерсон), социального научения (А. Бандура, Р. Уолтерс и др.). Данные теории будут более подробно рассмотрены при изучении выбранной темы.

Обобщая можно сказать, что агрессия и агрессивное поведение неоднозначно трактуется в разных теоретических подходах.

Таким образом, на основании теоретического анализа литературы по исследуемой проблеме мы приходим к следующим выводам:

1. Необходимо различать понятия «агрессия» и «агрессивность», т.к. их различие ведет к важным следствиям: во-первых, не за всякими агрессивными действиями субъекта стоит агрессивность личности, во-вторых, агрессивность человека не всегда проявляется в явно агрессивных действиях. В настоящее время большинством специалистов принимается следующее определение: агрессия представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющего все основания избегать подобного с собой обращения. Под агрессивностью же следует понимать степень присутствия агрессии в поведении человека.

2. Агрессивность является одной из форм отклоняющегося поведения. У подростков один из главных путей формирования агрессивности – наблюдение за чужой агрессией. Подростки, которые встречаются с насилием у себя дома, и которые сами становятся жертвами насилия, склонны к агрессивному поведению. Еще один из источников развития агрессивности – средства массовой информации.

3. Внутри подросткового возраста, как у мальчиков, так и у девочек, существуют возрастные периоды с более высоким и более низким уровнем проявления агрессивного поведения. Структура проявления различных форм агрессии обусловлена одновременно как возрастными, так и половыми особенностями: у юношей-подростков все показатели агрессии выражены гораздо более сильно, чем у девушек. У юношей, в отличие от девушек (у девушек агрессивность, в основном, существует потенциально – в формах страха или зависимости) агрессивность обнаруживается как тенденция или реальность поведения. У юношей-подростков преобладает прямая физическая и вербальная агрессия; в отличие от них, у девушек преобладает косвенная вербальная форма агрессии.

4. Для профилактики агрессивного поведения необходимо научить подростков навыкам позитивного общения, взаимодействия с другими членами социума, умения находить альтернативные мирные пути решения конфликтов.

Литература

1. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь – М., 2003. – 672 с.
2. Краев Ю.В., Мерзликин А. А. Проявление агрессии в спорте // Московский экономический журнал. 2018. №4.
3. Словарь по социальной педагогике / Автор-составитель Мардахаев Л.В М.: Академия, 2002. — 388 с.
4. Реан А.А. Психология изучения личности. – СПб., 1999. – С. 216 – 251.
5. Л.Д. Столяренко Основы психологии. Ростов-на Дону 2003г.
6. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия СПб., 2011. – 351 с.
7. Иванова Е.А. Гендерные различия в проявлении агрессивности у детей подросткового возраста.: Автореф. дис., канд. психол. наук. —Иркутск, 2002. 22 с.
8. Исаева М.А. Гендерные и этнические различия в проявлениях агрессивности подростков- М. : Пед. о-во России, 2003. – 170 с.
9. Регуляторные системы организма человека: Учеб. пособие для вузов/ В. А. Дубинин, А. А. Каменский, М. Р. Сапин и др. – М.: Дрофа, 2003, стр.290-296
10. Зубова Л.В., Кириенко А.А. К проблеме агрессивных проявлений подростков с асоциальной направленностью личности // Вестник ОГУ. 2013. №9 (158).

*Барыбаев Г.Е., Садвакасова З.М.
(Республика Казахстан, город Алматы
КазНУ имени аль-Фараби)*

ВОПРОСЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВУЗЕ

Введение:

Современная образовательная система претерпевает существенные изменения, в том числе и на уровне высшего образования. Идея создания непрерывной инклюзивной вертикали на сегодняшний день является одним из направлений образовательной политики нашей страны. Общемировые тенденции реализации инклюзивного подхода в обучении провозглашают движение от «несправедливых преимуществ» к «равным возможностям» [9]. И именно высшая школа может предоставить обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возможности для самореализации, социализации и реабилитации в обществе. Анализ состояния высшего профессионального образования инвалидов в других и в нашей стране Республике Казахстана показал, что реализация идеи инклюзивного обучения достаточно перспективна, хотя и связана с преодолением большого количества ограничений и трудностей.

Основная часть

Нормативно-правовая база, регламентирующая внедрение идеи инклюзивного обучения, определяет возможность получения высшего образования лицами с ОВЗ и гарантирует его доступность. В законе «Об образовании в Республике Казахстана отсутствует такое положения, что для организации инклюзивного образования в высших учебных заведениях должны быть созданы специальные условия, которые включают «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Однако большинство сторонников инклюзивного подхода указывают на значительное количество сложностей, сопровождающих реализацию этой модели.

С какими трудностями и проблемами могут столкнуться студенты с особыми образовательными потребностями?

Так, С. В. Алехина [1] в числе самых больших трудностей на пути продвижения инклюзивного образования считает неориентированность образовательных стандартов на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и неучтенность разного уровня потребностей и нужд обучающихся для создания доступной среды и поддерживающих услуг при организации целевого финансирования.

Одной из наиболее очевидных трудностей, возникающих в процессе подготовки специалистов высшего образования среди инвалидов, является архитектурно-планировочная непригодность зданий вузов.

Хочу на примере российской Федерации показать их способ преодоления этой проблемы для ее механизма Министерство здравоохранения и социального развития России разработало проект концепции федеральной целевой программы «Доступная среда» на 2011-2015 годы. При этом в понятие «Доступная среда» включается не только приспособление физической среды, но и подготовка педагогов, изменение системы оказания индивидуальной помощи и дополнительной поддержки обучающимся, предоставление ученикам возможности обучаться по индивидуальным учебным планам, изменение принципов и процедуры оценки и аттестации учащихся. Современные требования к подготовке высококвалифицированных кадров подразумевают использование в образовательном процессе визуальных, аудио и информационно-коммуникативных технических средств. Технические средства образования являются не только источником информации, но и делают доступным материал для всех категорий студентов, повышают степень его наглядности [6].

Но на сегодняшний день только небольшое число вузов оснащено всеми необходимыми техническими средствами и располагает специально оборудованными помещениями, приспособленными для комфортного пребывания и перемещения студентов с ОВЗ. В большей части образовательных организаций высшего образования подходящие условия созданы частично (например, только в одном из корпусов) или не созданы вообще. Главными причинами сложившейся ситуации можно назвать недостаточность финансирования, а также конструктивное и техническое несоответствие старых зданий современным требованиям.

Еще одной трудностью в реализации инклюзивного подхода в организациях высшего образования является несформированность механизмов кадрового обеспечения инклюзивного профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ. Возможность переподготовки и повышения квалификации для преподавателей, работающих со студентами с ОВЗ, большинством вузов не представляется, тогда как большая часть преподавателей указывает на потребность в дополнительной специальной подготовке. Наиболее актуальными для преподавателя являются вопросы адаптации требований для студентов с ОВЗ, взаимоотношения внутри студенческой инклюзивной группы, осуществление индивидуальной работы со студентами с ОВЗ, организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

В рамках научно-практической конференции «Инклюзивное профессиональное образование», проходившей в Челябинске в ноябре 2014 года, были предложены следующие механизмы решения кадровой проблемы [12]:

- введение госзадания на подготовку и переподготовку преподавателей и специализированного персонала для инклюзивного профессионального образования;
- определение в каждом федеральном округе базовых образовательных организаций для подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для инклюзивного профессионального образования;
- разработка системы мотивирования персонала образовательных организаций в аспекте работы с инвалидами и лицами с ОВЗ, в том числе в контексте эффективного контракта;
- разработка учебно-методического обеспечения подготовки и переподготовки кадров.

Одной из наиболее значимых трудностей в реализации инклюзивного подхода в системе высшего образования выступает проблема выстраивания взаимоотношений обучающихся с ОВЗ с другими студентами.

Студенты с ОВЗ обладают определенными особенностями в развитии «Я-концепции», а именно негативным самоотношением, снижением уровня самоуважения, самоинтереса, саморуководства, компенсаторно завышенной самооценкой. В исследовании подчеркивается, что для студентов с ОВЗ характерны существенные проблемы в построении межличностных отношений, неудовлетворенность отношениями с миром, окружающими людьми и нарушение социально-психологической адаптации в целом. Боязнь негативной оценки, неадекватного поведения со стороны сокурсников студентов с ОВЗ [2] может послужить причиной нарушений взаимодействия, формирования закрытой позиции и отчужденности. Однако в ряде исследований была выявлена и другая позиция обучающихся. Результаты, полученные в исследовании В.З. Кантора [3], свидетельствуют о преобладании положительного отношения студенческой молодежи к инвалидам, что может выступать в качестве

благоприятной предпосылки реализации социально-интеграционного потенциала вузовского образования инвалидов. При этом автор подчеркивает, что данное отношение носит пассивно-положительный характер: будучи позитивным на уровне когнитивного и аффективного компонентов, оно остается индифферентным на уровне когнитивного компонента.

Анализ результатов эмпирических исследований свидетельствует о сложности и неоднозначности позиции нашего общества в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья. Решение этого вопроса подразумевает, прежде всего, внедрение в сознание большинства принципа интеграции, изменения восприятия и отношения к людям с ОВЗ требует значительных временных затрат и скоординированной работы всех организаций и сообществ. Но позитивный опыт вузов, уже внедривших модель совместного обучения, дает основания для продолжения исследований в области реализации инклюзивного подхода в системе высшего образования. Так, исследователи подчеркивают, что чаще поступают в вузы молодые люди с ОВЗ, имеющие опыт интегрированного обучения, тогда как доля студентов из числа выпускников специализированных школ-интернатов и тех, кто проходил обучение на дому, существенно ниже.

Заключение

Таким образом, анализ проблем реализации инклюзивного подхода в организациях высшего образования позволил выделить ряд существенных трудностей на пути осуществления этого процесса. К их числу можно отнести недостатки пространственной организации и технического оснащения помещений, в которых осуществляется образовательный процесс, отсутствие методического обеспечения и готовности педагогов к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями, предвзятое или даже негативное отношение общества к молодым людям с ограниченными возможностями и др. Однако первый опыт реализации модели инклюзивного обучения в системе высшего образования свидетельствует о перспективности этого пути развития, что подтверждают необходимость дальнейшего изучения проблемы внедрения инклюзивного подхода в нашей республике.

Литература

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование в России. // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287.shtml.
2. Ермакова Е. А., Хлыстова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с нарушением зрения, обучающихся в вузе (опыт инклюзивного обучения). // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20—22 июня 2011, Москва). / Моск. гор. психол.-пед. Ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 197-198.
3. Кантор В.З. Отношение студенческой молодежи к инвалидам по зрению как детерминирующий фактор их социально-психологической адаптации в условиях вузовского образования. // Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации студентов и аспирантов с нарушенным зрением в современном вузе. СПб., 2000. – С. 20-27.
4. Купреева О. И. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья. // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20—22 июня 2011, Москва). / Моск. гор. психол.-пед. Ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 210-211.
5. Михайлова В. П. Проблемы и вызовы высшего инклюзивного образования – взгляд преподавателя. // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20—22 июня 2011, Москва). / Моск. гор. психол.-пед. Ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 187-189.
6. Михальчи Е. В. Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2.
7. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Доступность высшего образования для инвалидов. // Университетское управление. – 2005. – № 1 (34). – С. 89-99.
8. Холл Дж., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование. / Пер. с англ. // Журнал исследований социальной политики. Т. 2, № 1, 2004. – С. 115-126.
9. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.akvobr.ru/doroznaja_kartaInkljuzivnoogo_obrazovania.ht.
10. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://litterref.ru/polatyfysrnabewmer.html>.

КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ – ВАЖНЫЙ АСПЕКТ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

В современном мире коммуникативные навыки имеют огромное значение и влияние на успешность взаимодействия и реализации личностных стремлений и амбиций в контексте организационной среды и корпоративной культуры. Совокупность необходимых навыков для успешной корпоративной коммуникации комплексно отражена и рассматривается в рамках коммуникативной компетентности. Эффективное управление организационной коммуникацией более полно отражает стратегический подход.

В основу стратегического подхода к управлению человеческими ресурсами следует положить отношение к людям как наивысшей ценности организации, понимание их роли не только как важнейшего фактора реализации стратегии, но и как приоритетной цели развития организации. Ввиду этого в число основных задач необходимо включать такие как социально-психологическая диагностика; анализ и регулирование групповых и межличностных взаимоотношений, отношения руководителя и подчиненных; управление производственными и социальными конфликтами и стрессами; преодоления сопротивления возможным организационным изменениям[1].

Коммуникативная компетентность в широком смысле – одна из ключевых качественных характеристик личности, с помощью которой реализуется возможность удовлетворить потребности в социальном признании, самоактуализации, уважении и успешной социализации в обществе. Компетентность отражает уровень подготовленности личности к выполнению определенной деятельности и включает не только когнитивные (навыки, знания), но и некогнитивные (мотивацию, ценностные ориентации, этические установки и т.д.) компоненты. Также компетентность обеспечивает успешность деятельности в современных меняющихся условиях.

В результате анализа работ многих авторов, которые занимались изучением коммуникативной компетентности, И.Н. Зотова приходит к выводу о том, что структура коммуникативной компетентности включает в себя ряд разноплановых элементов, на фоне которых выделяются следующие важные составляющие: коммуникативные знания, коммуникативные умения и коммуникативные способности.

Коммуникативные знания – это знания о том, что такое общение, какие у него есть виды, фазы, закономерности развития, коммуникативные методы и приемы. Коммуникативные умения – это умения правильно, грамотно и доходчиво объяснить свою мысль и воспринимать информацию.

Коммуникативные способности – индивидуальные психологические особенности личности, которые обеспечивают эффективность взаимодействия и адекватность взаимопонимания между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности [2].

В данном исследовании были объединены коммуникативные знания, умения и способности в одну группу – коммуникативные навыки.

Навыки деловой и корпоративной коммуникации являются необходимым инструментом для реализации профессиональных обязанностей, целей, карьерных амбиций и достижения успеха в бизнесе.

Корпоративное общение – это процесс взаимосвязи и взаимодействия по обмену деятельностью, информацией и опытом. Знания, умения, навыки в области организации взаимодействия людей в деловой сфере, которое позволяет устанавливать психологический контакт с бизнес партнерами, добиваться правильного и адекватного восприятия и понимания в процессе общения, уметь прогнозировать поведение и реакции деловых партнеров и коллег, направлять их поведение к желательному результату, – все это включает в себя корпоративная коммуникативная культура.

Важными составляющими коммуникативной культуры являются навыки культуры речи: содержательная, выразительная и побудительная сторона речевой деятельности; словарный состав, словарный запас, произношение, грамматика и стилистика.

Существует ряд коммуникативных техник, степень владения которыми является основным критерием профессиональной пригодности сотрудника, а именно следующие умения: формулировка цели и задачи общения; организация общения; разбор жалоб и заявлений; владение навыками и приемами, тактикой и стратегией общения; ведение переговоров, управление деловым совещанием; предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций; обоснование, аргументирование, убеждение, достижение согласия, ведение беседы, дискуссии, диалога и спора; осуществление психотерапии, снятие стресса, чувства страха у собеседника, управление его поведением [3].

Одним из наиболее важных навыков в корпоративном взаимодействии является умение выстроить эффективную коммуникативную стратегию и подобрать соответствующую тактику общения. В данном контексте стратегический подход является наиболее целостным в отображении динамических процессов бизнес коммуникаций.

В настоящее время организации претерпевают большие изменения. Они создают внутри собственной структуры основательный фундамент в виде культуры, ценностей и эффективных коммуникативных стратегий [4].

Очевидно, что в управлении организационными коммуникациями наметилась тенденция к стратегическому подходу. Исследование трактовки термина «коммуникативная стратегия» позволяет выделить следующие варианты его использования: выбранные для достижения цели принципы и типы коммуникации; долгосрочный коммуникативный план, интегрированный с общей стратегией организации. В значительном числе случаев коммуникативная стратегия формируется лишь в виде базовых долгосрочных типов и принципов коммуникации.

В рассмотрении коммуникативной стратегии как совокупности избранных для достижения результата в конкретном коммуникативном акте принципов можно выделить универсальные и специфические принципы [5].

Наиболее полный перечень универсальных принципов коммуникации изложен в работе Дж. М. Лэйхиффа, Дж. М. Пенроуз: персональность, тактичность, позитивность, активность, цельность, связность, ясность, краткость, удобочитаемость, унификация [6].

Для определения того, какие именно коммуникативные стратегии реализуются в современных организационных культурах необходимо знать какой отличительный признак берется за основу для формирования их классификации [4].

В научной и методической литературе приведены классификации коммуникативных стратегий, в основе которых лежат либо целевые установки, либо мировоззренческие ценности (этические принципы) [7]. Коммуникативные стратегии сотрудничества и конфронтации используются в организации при внешнем и внутреннем взаимодействии. Внутренняя стратегия сотрудничества направлена на достижение тотальной информированности сотрудника о всех процессах в организации и о его роли в достижении целей компании. Прозрачность целей организации способствует развитию доверия и мотивации у сотрудников. Вертикальные коммуникации носят не распорядительный характер, а способствуют тому, что сотрудники чувствуют себя полноправными членами команды. В данном случае используется тактика убеждения, которая обеспечивает качественную обратную связь и достоверную вертикальную коммуникацию формирующую высокий уровень взаимного доверия.

Коммуникативные стратегии конфронтации основаны на авторитарной модели при которой инициатор общения старается доминировать и создавать четкую организационную иерархию.

Таким образом, становится очевидным тот факт, что определенный вид организационной культуры порождает свою коммуникативную стратегию [4].

Новые подходы к управлению современными организациями способствуют формированию комплексов коммуникативных навыков, которые определяются коммуникативной стратегией в зависимости от корпоративной культуры компании. Коммуникативная компетентность сотрудников формируется исходя из набора коммуникативных навыков, которые нужны организации в каждый из этапов ее становления и роста. Развитие данного направления является перспективным и приоритетным так как человеческие ресурсы являются ключевыми основами, определяющими успех и процветание организации.

Литература

1. Петрова И.Л. Стратегический подход к управлению человеческими ресурсами предприятия // В сборнике «Управление организацией: диагностика, стратегия, эффективность». – 2004 – с. 67-69. – URL: <http://bgscience.ru/lib/10469>. (дата обращения: 23.11.2018).
2. Захарова Т.В., Басалаева Н.В., Казакова Т.В., Игнатьева Н.К., Киргизова Е.В., Бахор Т.А. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №4. <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (дата обращения: 23.11.2018).
3. Третьяков В. Корпоративная культура делового общения. <http://hr-portal.ru/article/korporativnaya-kultura-delovogo-obshcheniya> (дата обращения: 23.11.2018).
4. Асташина О.В. Коммуникативный стратегии в организации // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2015. № 4. <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-strategii-v-organizatsii> (дата обращения: 23.11.2018).
5. Кравец М. А. Коммуникативная стратегия: систематизация определений, подходы к разработке // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. 2013. № 1. <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2013/01/2013-01-22.pdf> (дата обращения: 23.11.2018).
6. Лэйхифф Дж. М. Бизнес-коммуникации / Дж. М. Лэйхифф, Дж. М. Пенроуз. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
7. Кириллова Н.Н. Коммуникативные стратегии и тактики с позиции нравственных категорий // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах».

ИГРОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность темы заключается в том, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности, в том числе и на её социализацию. Игра как ведущая деятельность, определяющая интересы ребенка, формирует личностные качества ребенка, особенности взаимоотношений с окружающими людьми.

Целью исследования является изучение влияния метода игротерапии при коррекции социальной дезадаптированности младших школьников

Задача нашего исследования: 1) обосновать теоретико-педагогические предпосылки социальной дезадаптации у детей младшего школьного возраста; 2) выявить роль и специфику метода игротерапии в коррекции социальной дезадаптации у учащихся младших классов.

Один из самых серьезных моментов в жизни ребенка связан с началом обучения его в школе. Следовательно, это переломный этап на социально – психологическом уровне, каждый ребенок переживает по-разному.

Социализация по Л.С. Выготскому – это процесс, направленный на самого субъекта, а не на внешние правила и обстоятельства. Ребенок последовательно овладевает своими психическими функциями и процессами. При этом его социальность проявляется в средствах, при помощи которых он становится субъектом своей психики [1]. Социально адаптированный младший школьник, должен осознавать социальные роли, которые он выполняет, ориентироваться в выполняемых им видах деятельности; усвоить нормы и правила поведения, принятые в его социальном окружении и обществе в целом, и строить свое поведение в соответствии с этими правилами.

Л.И. Божович указывала на то, что переход от дошкольного возраста к школьному возрасту сопровождается изменением места ребенка в системе отношений и всего образа его жизни [2].

Р.В. Овчарова отмечает, что социально-педагогическая запущенность это состояние личности ребенка, которое определяется социально-педагогическими условиями, в которых развивается ребенок. Социальная запущенность формируется под влиянием определенных деформаций личности ребенка. Социальная запущенность в детском возрасте проявляется в виде неразрывности социально-коммуникативных качеств и свойств личности, низкой способности к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями и т.д. Следовательно, она противоположна воспитанности, являясь основой трудновоспитуемости и социальной дезадаптации ребенка [3].

Коррекция дезадаптированности у младших школьников направлена на формирование у них определенных психологических качеств, для повышения способности к социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям. В процессе коррекции социальной дезадаптации применяются индивидуальные и групповые формы работы с психологом, которые включают в себя консультации, беседы, а также развивающие игры. Существуют множество видов психокоррекции дезадаптированности, такие как игровая терапия, арттерапия, сказкотерапия, методы психодрамы и др.

Игровая терапия – это «лечение» игрой, способ оказания помощи детям, активно разрабатываемая в зарубежных школах после второй мировой войны (Г. Лэндрет, Р. Нельсон, К. Мустакас, В. Оклендер, К. Роджерс, А.Фрейд и др.), может эффективно применяться и в условиях преодоления социальной дезадаптированности младших школьников. Игровая терапия, удовлетворяя многие потребности детей, помогает подготовиться к усвоению предлагаемых знаний. Пока ребенок не овладел в совершенстве вербальными средствами общения, игра способствует установлению эмоционального контакта со взрослыми и сверстниками, а также приобретению необходимого опыта сотрудничества и адаптации в социуме.

Применение игровой терапии может помочь в психокоррекции социальной дезадаптированности младших школьников. Анализ направлений игровой терапии психоаналитической, директивной, недирективной, комплексной, представленный в исследовании Г.М.Касымовой, показал необходимость использования комплексной игровой терапии при составлении коррекционной программы [4].

Задачами психокоррекции методом игротерапии, является преодоление проблем в поведении, снятие тревожности, развитие адекватной самооценки, овладение чувством контроля. При планировании и организации коррекционно-развивающей работы с детьми, искусство психолога состоит в выборе наиболее адекватной целям и задачам программы деятельности, в умении организовать деятельность ребенка так, чтобы в нем содержались конфликтные ситуации, для нахождения путей конструктивного их разрешения.

Психологический возраст, в трудах Д.Б. Эльконина, характеризуется социальной ситуацией развития, основными психологическими новообразованиями и ведущей деятельностью [5]. Следовательно, при соответствии уровня развития детей и формулировании целей коррекции нужно учитывать такие важные характеристики: 1) особенности социальной ситуации развития; 2) уровень сформированных психологических новообразований и их значение на данном этапе развития.

По мнению Н.И. Гуткиной, О.А. Карабановой, роль игровых методов занимает особое место. В групповой работе, на первой стадии, игры служат способом преодоления скованности и напряжённости участников, как условие безболезненного снятия «психологической защиты». Довольно часто игры становятся инструментом диагностики и самодиагностики, позволяющим ненавязчиво, легко обнаружить наличие трудностей в общении и серьезных психологических проблем. Благодаря игре улучшается процесс обучения, закрепляются новые поведенческие навыки, обретается способность оптимального взаимодействия с другими людьми, тренируются и закрепляются вербальные и невербальные коммуникативные умения. Игра становится мощным психотерапевтическим и психокоррекционным средством не только для детей, но и для взрослых. Возможности игровых методов в коррекционной работе действительно неисчерпаемы [6]. Успешность игрового коррекционного воздействия заложена в диалогическом общении взрослого и ребенка через принятие, отражение и вербализацию им свободно выражаемых в игре чувств.

Таким образом, анализ исследований показал перспективы применения игровой терапии, как метода психокоррекции социальной дезадаптации у детей младшего школьного возраста, проявляющейся чаще всего в повышенной тревожности, застенчивости, неадекватной самооценке, гиперактивности и других психологических проблем.

Литература

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка// Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62—68.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 294 с.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе.- М.: ТЦ “Сфера”. 2001. — 240 с.
4. Касымова Г.М. Психологические основы игровой терапии детской тревожности. — Алматы: КазГосЖенПи, 2005. — 111с.
5. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.
6. Карабанова О.А. Игра в коррекции и психическом развитии ребенка. -М, 1997. С. 41-48. 41.

Ерментаева А.Р.

(Қазақстан Республикасы, Астана қ.,

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті)

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ПРАКТИКАНЫҢ ДАМУЫНДАҒЫ ПСИХОТЕХНИКАНЫҢ МАҢЫЗЫ

Қазіргі кездегі психология ғылымдарында тұлғаның ішкі жан-дүниесі туралы заңдылықтардың теориялық-эксперименттік зерттелу, әдіснамалық негізделу, практикалық қолдану аясы қарқынды түрде ұлғаюда. Жалпы, психологияның тарихи даму жолын қарастырғанда, адамның және қоғамның игілігі үшін практикаға бағытталу жайттары айқын аңғарылады. Сондай-ақ, соңғы онжылдықта Қазақстандағы психологиялық практиканың түрлі қырлары мен практикалық психологияның сан түрлі мәнерлері белгілі болды. Дегенмен, кейбір психологтердің іс-әрекетінде ғылыми психологияның, нақтысында психологиялық практиканың теориялары мен әдіснамасының ескерілмейтіні назардан тыс қалмау керек. Атап айтқанда, кейбір психологтер талғаусыз теле-шоуларға қатысып, бүкіл көрермен алдында ғылыми психологиялық инструментарийсіз тұлғалық мінездеме жасап, мінез-құлықты сипаттап, көсіліп отырады. Сонымен қатар, кейбір болашақ психологтерді дайындауды реттейтін білім бағдарламаларында, білім мазмұнында ғылыми-әдіснамалық негіздемесі жүйеленбеген, теориялары дәйектелмеген, этикалық позицияны ұстанбайтын пән атаулары мен тәжірибелер орын алуда. Солардың қатарында психологиялық көмек отаны – АҚШ пен батыс елдерінде психикалық, соматикалық денсаулыққа нұқсан келтіруі, әлеуметтену процесінде теріс ықпалы болатыны, мистикалық негізі дәлелденген холотропты тыныстау, нейролингвистикалық бағдарлау (НЛБ), Берт Хеллингердің жүйелі орналасу сияқты өздерінше «трендтегі» бірқатар көшірмелер бар. Осыған байланысты психологиялық практиканың, психотехниканың дамуындағы кейбір дәйекті теорияларының маңызын қысқаша баяндауды жөн көрдім.

XX ғасырдың бастапқы жылдарында «психология ↔ практика» мәселесі, яғни психология ғылымдарының практикалық маңызы көкейтесті болды.

Осыған байланысты XX ғасырдың бастапқы онжылдықтарында ғылыми психология адамдардың әртүрлі практикалық іс-әрекеттеріне бірігуімен ерекшеленді.

Психологияда алғаш рет «психотехника» ұғымы 1900 жылдары В.Штерннің еңбектерінде пайда болған. В. Штерн психотехниканы болашақта қоғамдық өмірде кездесетін міндеттерді шеше алатын қолданбалы психология ретінде анықтады. Мұнда психологиялық теория адамдардың мінез-құлқына конструктивті түрде әсер ететін инструмент ролінде көрсетіледі. Сондай-ақ, психологиялық білімнің адамдардың әрекеттері мен осы әрекеттердің нәтижелігін болжауға; тұлға қасиеттерінің, икемділіктері мен дағдыларының дамуына қажеттігі түсініледі.

В. Штерннің психотехниканы анықтауын 1913 жылы Г. Мюнстерберг «Психотехника негіздері» атты еңбегінде нақтылап, оны психологиядағы жаңа бағыт деңгейінде танытты. Г. Мюнстерберг көпір салғанда математика қалай қолданылса, адамдардың саналуан тіршілік әрекетіндегі практикалық міндеттерді шешуде психология маңызды деп санады.

Г. Мюнстерберг психотехниканың міндеттерін нақтылап, өмірдің барлық салаларында маңызды болатын оның жалпы қағидаларын және негізгі бағыттарын тұжырымдайды. Ол мәдениеттегі мәселелерге байланысты психологияны практикада қолдануды психотехника ретінде қарастырды. Басқаша айтқанда, Г. Мюнстерберг ұстанымына психологиялық теорияның маңызына байланысты сәйкес психотехниканың құрылымынан негізгі үш бөлік ажыратылады:

- 1) психологияны қолданудың пәні (бағыты);
- 2) психологияны қолданудың әдістері;
- 3) психологияны қолданудың салалары.

Бұл бөліктердің мазмұны психотехниканың сана, практика және мәдениет ұғымдарының байланысымен сипатталады. Сонда, психотехниканың пәні сана болады. Оның әдісі – практика. Психотехниканың қолдану саласы – мәдениет.

Сонымен, Г. Мюнстербергтің психотехника туралы жасаған тұжырымдамалары [1] бойынша қысқаша түрде төмендегідей қорытынды жасауға болады:

1. Психотехника және практикалық психология бірдей емес, тепе-тең бола алмайды. Бірақ, психотехника практикалық психологияның құрамына кіреді.

2. Адам психикасы, социумдағы мінез-құлқы, қарым-қатынасы, әртүрлі әлеуметтік топ өкілдерінің нақты практикалық іс-әрекетке байланысты жеке дара және әлеуметтік ерекшеліктері туралы психология ғылымдарындағы заңдылықтарды практика жүзінде қолдану міндеті маңызды болады.

3. Практикалық психология мәдениет психологиясынан және психотехникадан құралады. Мәдениет психологиясы «өткенді түсіндіру» міндетін шешеді. Ал, психотехника болашаққа бағытталап, өмірдегі практикалық мәселелерді қарастырады.

4. Психотехника тұлғаның алға қойған мақсаттарының орындалуына ықпал етеді.

5. Психотехника ғылыми негізде болады. Психотехника практикалық міндеттерді шешуде теориялық білімге негізделеді.

6. Психотехникалық теориялар психикалық құбылыстардың бас миының қызметімен, сыртқы ортаның ықпалымен, адамның міндеттерімен анықталатыны туралы детерминант қағидасына негізделеді.

7. Психикалық құбылыстар адамның өзінің бақылауына ғана болатын субъективті феномендер емес, олар психотехниканың зерттеу нысаны ретінде болады.

Олай болса, Гуго Мюнстерберг ұстанымына сәйкес, психотехника адам санасына психологиялық әсер етудің құралдары, әдістері мен тәсілдері ретіндегі психологияның жеке саласы; психикалық құбылыстарға қатысты практика жүзінде сипаттаушы, түсіндіруші, эмпирикалық, салыстырмалы және эксперименттік қызметтерді атқарады.

Ескерте кетсек, психотехниканы С.Г. Геллерштейн еңбек психологиясына қатысты психологиялық практиканың саласы ретінде қарастырған.

Кезінде алғашқылардың бірі болып, Л.С. Выготский [2] психотехниканың келешегін аса жоғары бағалаған. Ол адам тіршілігінің барлық салаларында психология ғылымдарының маңыздылығы туралы Г. Мюнстерберг пікіріне толықтай келіспейді.

Л.С. Выготский психологияның дамуында жетекші рөл қолданбалы психологияда болатынына сеніммен қарайды. Ол психологиядағы барша алдыңғы қатарлы, мықты білімдерді қолданбалы психология көрсететінін ескертеді. Сондай-ақ, Л.С. Выготский қолданбалы психологиядан ең жақсы әдістемелік жұмыстар алынатынын болжайды. Шынында, академиялық психология мен психотехникалық теориялардың дамуы өзара байланысты.

Л.С. Выготскийдің көзқарасына сәйкес тарихы, әдіснамасы, теориясы және технологиясы бар жалпы психологияның белгілі бір практикалық деңгейі болатын психотехника өзара байланысқан үш жағы бойынша анықталады.

Біріншіден, академиялық психологияның, яғни психологиялық теориялардың практикалық маңызы алдыңғы орынға қойылады. Л.С. Выготский ұстанымы бойынша, психологияның тек психиканы

түсіндіруге ұмтылысы жеткіліксіз; психология психиканы түсінуге және оны меңгеруге бағытталуы керек. Практика әрқашан теорияның алдына міндеттер қояды; практика ұғымдарды құрастырып, заңдарды тұжырымдауға бағыт береді.

Екіншіден, психотехника теориясында әдіснаманың орны маңызды болады. Л.С. Выготскийдің пікірінше, «темірдей мықты әдіснаманы» практикалық психология жасайды. Себебі, практика үшін «философия, яғни ғылыми әдіснама керек». Осыған байланысты психотехниканың әдіснамасы, яғни практика философиясы психологиядағы проблемалардың шешімдерін тауып беруі мүмкін.

Үшіншіден, психотехниканың реформалаушы рөлі болады. Л.С. Выготский практикаға бағдарлану негізінде қолданбалы психологияның дамуы психология ғылымдарының әдіснамасын түбегейлі өзгертетінін тұжырымдайды.

Жалпы, Г. Мюнстерберг, С.Г. Геллерштейн, И.Н. Шпильрейн, Л.С. Выготский көзқарастарына сәйкес психотехника адамның ой-санасына, мінез-құлқына психологиялық әсер етудің құралдары, әдіс-тәсілдері, әдіснамалық негіздері ретінде анықталды.

XX-шы ғасырдың 30-шы жылдары қазіргі ТМД елдерінде практикалық психологияның, психотехниканың рөлі ескерусіз қалды.

Содан, 1980-ші жылдардың ортасынан бастап психотехника жаңа қарқынмен өрбіп, дамиды. Психология ғылымдары адам баласының денсаулық, іс-әрекет, қарым-қатынас салаларын жақсарту, арттыру үшін практикалық міндеттерді шешуге тікелей кірісуі; психологияның жетістіктерін өмір жағдайларында қолдануы қажет болды. Енді психотехниканы өз алдына жеке пән ретінде қарастыратын көзқарастар шыға бастады. Мұнда психотехника статусына кәсіби психологиялық практиканың тарихынан, әдіснамасынан, теорияларынан және технологияларынан ықпалдасқан, біртұтас ғылыми жүйені қамту болжанды.

Ф.Е. Василюк (1992; 1996; 2007) еңбектерінде психология ғылымдарында тұңғыш рет психологиялық практика мен практикалық психологияның ара жігі ажыратылып, сәйкесінше анықталған:

1) психологиялық практика – психотерапия, психологиялық консультация, психологиялық тренинг түріндегі кәсіби психологиялық көмек;

2) практикалық психология – психологтің білім беруде, медицинада, мемлекеттік қызметте, т.с.с. басқа әлеуметтік салаларға кәсіби тұрғыдан қатысуы

Сонда, Ф.Е. Василюк [3-4] ғылымда ерекше психотехникалық теориялардың пайда болуын психологиялық көмек көрсетудің өзектілігімен және әдіснамалық бағдарымен анықтайды. Ол психотехникалық теориялардың ерекшеліктерін ажыратып, төмендегідей көрсетеді:

- теорияның практикалық маңызы енді объектіні зерттеумен шектелмей, «объектімен жұмыс істеуге» бағытталуға өзгереді;

- академиялық психологияға тән объективтілік критерийінен өзгеше ақиқаттық, адамгершілік, әдемілік, адалдық, пайдалылық сияқты критерийлерге құндылық ретінде бағдарлану;

- психотехникалық теорияның «өз ішіндегі кейіпкері» және ішкі тәжірибесіне релеванты болатын психолог-практикке бағытталуы;

- психотехникалық практиканың барлық адамдарына – психологтің де, клиенттің де өз іс-әрекеттерінің барысы мен нәтижесіне мүдделі болуымен байланысты танымның субъектілігі;

- клиенттің де, психологтің де өзін-өзі тануы мен өзін-өзі ашып, танытуы үшін оңтайлы жағдайды қамтамасыз ететін методикалық құралдардың икемділігі мен көптүрлілігі;

- өзара әрекеттесу нәтижесінде меңгерілетін білімнің тұлғалық сипаты;

- әдіс психотехникалық жағдаяттағы адамдарды біріктіреді және осы әдістің өзі зерттеу пәніне айналады.

Қазіргі кезде психотехника, психотехникалық теориялар өткен ғасырдағыдай қарқынды өрлеу кезеңінде емес. Дегенмен, психологияның бұл саласы бойынша зерттеулердің жүргізілуі; соңғы деректер мен мәліметтер негізінде жаңа теориялардың тұжырымдалуы әлі де күн тәртібінен түспегенін ескеру керек. Сондықтан, ғылыми психотехникалық саланың әр түрлі психологиялық көмек пен психотерапиялық мақсатта қолданылуы ерекше көкейтесті болады.

Әдебиеттер

1. Мюнстерберг Г. Основы психотехники. – Т. 1. СПб., 1996.

2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 239 – 240.

3. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – М., 2003.

4. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система / История и современность. – Т. 4. – М.: МГППУ, 2007. – С. 45-61.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН В ДЕСТРУКТИВНЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ ТЕЧЕНИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Проблема вовлеченности молодежи Республики Казахстан в деятельность деструктивных религиозных течений (далее – ДРТ) является актуальной для нашего общества. Об этом свидетельствует тот факт, что за последние годы в Республике Казахстан проведен комплекс мер направленных на повышение эффективности работы компетентных государственных и иных органов по профилактике и недопущению вовлечения наших граждан в деятельность ДРТ, за последние пять лет разработаны и утверждены две Государственные программы по противодействию религиозному экстремизму и терроризму в РК на 2013-2017 годы и 2018-2022 годы [1,2].

Однако, несмотря на предпринимаемые меры, с каждым годом экстремистская и террористическая деятельность становится все более организованной и в ряды таких группировок под воздействием внешних сил вовлекаются новые лица.

Анализ ситуации на современном этапе показывает, что религиозный экстремизм и терроризм представляет собой одну из главных угроз казахстанскому обществу.

Актуальность данной проблемы обуславливается такими обстоятельствами. Во-первых, возросшие масштабы распространения религиозного радикализма в среде верующей молодежи. Наблюдаемое в последние годы активное развитие религиозной сферы, помимо позитивных изменений в сознании верующих, в частности, в вопросах нравственности, сопровождается увеличением фактов проявления радикальных настроений среди отдельных групп молодых верующих. Такие факторы, как религиозная безграмотность верующего населения, снижение уровня доверия к официальному мусульманскому духовенству и масштабная пропаганда идеологии «джихадизма» на просторах интернет-сайтов, во-первых, способствует росту радикально настроенных групп. Во-вторых, определенной закрытостью, конспиративностью феномена религиозного радикализма, связанного с деятельностью агрессивных религиозных групп радикального толка, в частности, салафитского, способных к крайним формам социального насилия. Эти группы с успехом пользуются недостаточным вниманием со стороны государственных органов, общественных и партийных организаций к молодежным проблемам. В этих группах молодежь получает мощную идеологическую обработку в духе крайнего радикализма.

При этом внедрение радикальных идей и экстремистских взглядов в сознание отдельных категорий сограждан обусловило проявление ими крайних форм агрессии, а также создало предпосылки к утрате чувства патриотизма и национальной идентичности, культурно-нравственных и семейных ценностей. Бесконтрольное развитие этих процессов чревато увеличением количества лиц, разделяющих радикальные идеи, эскалацией насилия в обществе (трагические события в г. Актобе и Алматы в 2016 году, 30 планирующихся, но сорванных на стадии подготовки террористических акций с 2014 г.).

Анализ показывает, что в среде некоторых верующих присутствует религиозный фанатизм и агрессивность в насаждении и отстаивании своих верований. Этот фактор используется для реализации чьих-то политических интересов методами насилия, игнорирующими государственное и международное право. Как пример, – участие казахстанской молодежи в международной террористической деятельности в Сирии. Глобализации и информационные технологии позволяют проникать различного рода идеям и идеологиям даже в закрытые общества, не говоря уже об открытом Казахстане. А экстремизм и радикализм под религиозным прикрытием представляют собой идеологию, и сегодня количество отдельных, проникших привнесенной идеологией индивидов приобретает новое качество- «джамагаат», «братство» и т.д.

Выступая на XX сессии Ассамблеи народа Казахстана, глава государства Н.А. Назарбаев подчеркнул, что «...молодежь надо оградить от реальных течений, чуждых для нашего общества, найти эффективную модель взаимодействия государства, общества и религии». Об этом Глава государства отметил и в своем Послании «Стратегии «Казахстан -2050»: новый политический курс состоявшегося государства: «Один из насущных вопросов, волнующих современное общество, это религиозная ситуация. Конечно, мы мусульмане, в том числе и сунниты ханафитского течения. Это выбранный предками путь, основан на уважении национальных традиций.

Мы должны держаться подальше от чуждых нашему менталитету проявлений».

Тем самым, проблема радикализации граждан, ведущая к насильственным акциям экстремистского характера и терроризму, стала реальной угрозой национальной безопасности Республики Казахстан.

По этой причине, указанной проблеме в последние годы уделяется очень большое внимание. Предпринимаются меры по снижению уровня радикализации адептов ДРТ, но это достаточно сложный и многогранный процесс.

В этой связи, противодействие вовлечению молодежи в деятельность ДРТ приобретает важное значение. Однако, для противостояния этому деструктивному процессу необходимо определить истинные причины и факторы, подталкивающие наших сограждан вступать в ДРТ.

Многие исследования по изучению проблемы радикализации верующей молодежи заключается в том, что причинные механизмы, в основном, рассматриваются на макроуровне, когда подвергаются анализу противоречия в различных сферах социальной жизни общества. Однако более детальное рассмотрение проблемы указывает на то, что сами по себе эти противоречия относительно и их, необходимо изучать в совокупности, с внутренними тенденциями развития личности, ее предрасположенностью к реализации неадекватных форм поведенческой активности [3].

Так, результаты работы специальных государственных и правоохранительных органов РК по противодействию религиозному экстремизму и терроризму позволили определить внешние и внутренние факторы, способствующие распространению в нашей стране радикальной религиозной идеологии.

При этом к числу внутренних факторов, способствующих вовлечению в радикальные религиозные структуры новых адептов, относятся имеющиеся социально-экономические проблемы. В результате которых, у незащищенных слоев населения или же молодых людей возникает деструктивный настрой и недоверия к власти, что подкрепляется повсеместной коррупцией, бюрократизмом отдельных государственных чиновников на местах и другими деструктивными явлениями в государстве.

По оценке экспертов, в религиозные группы радикального толка привлекаются люди, в основном, на основе их религиозных убеждений. В частности, это верующие люди, соблюдающие каноны ислама. По большей части это выходцы из социально необеспеченных семей, уроженцы сельских местностей, испытывающие затруднения при адаптации к городским условиям жизни (отсутствия жилья, квалифицированной работы и т.д.). Рекруты радикальных религиозных групп, в своей деятельности ориентируются, прежде всего, именно на данный контингент молодежи. Испытывая трудности для самореализации, самовыражения в этом обществе, в силу их потребности реализовать свои потребности приводит к идеологизации невыгодного положения в структуре данного общества. Все это приводит, в частности, к экстремистским радикальным позициям, либо к пассивной борьбе, то есть к уходу из общества, попаданию в секты и т.д.

Таким образом, сами по себе явления социально-экономического характера (безработица, расслоение общества и пр.) лишь опосредованно влияют на проявление радикальных проявлений. Они не являются причинами в прямом смысле этого слова, хотя и воздействуют на психологическое состояние людей, изменяют мотивацию и поведенческие установки человека. И все же постоянно приходится сталкиваться с вопросом- почему при сходных объективных, социально-экономических и политических условиях в одних случаях имеют место радикализация, а в других- нет?

Анализ ситуации, связанный с радикализацией верующей молодежи свидетельствует о следующих, способствующих этому процессу факторах.

Во-первых, фактическое бездействие или слабая профессиональная подготовка имамов мечетей. Согласно данным ДУМК, только лишь 30% наших имамов имеют высшее религиозное образование. Становится понятно, что только создание единой общегосударственной идеологии, способной обеспечить высокий уровень морально-нравственного состояния казахстанской молодежи. В беседе с бывшими членами религиозно-экстремистских групп, они отмечают слабую теологическую подготовку большинства имамов, которые, в своем большинстве не владеют какими-либо языками, кроме казахского, порой нежелание выслушать молодежь. Верующие, неудовлетворенные формальной стороной традиционного ислама, не могут получить у них каких-либо познаний и поэтому обращаются к другим проповедникам. А проповедники у салафитов, по их словам, проповедуют по интересней. Немаловажную роль играет еще и то, что они проповедуют и на русском языке, который может существенно точнее отразить большое количество богословских понятий, и становится для многих более понятным.

Во-вторых, отсутствие целенаправленной профилактической работы с выделенной категорией лиц со стороны уполномоченных государственных органов, в особенности информационно-пропагандистских групп, которые проводили бы работу по содержанию процессов радикализации верующей молодежи.

В-третьих, молодежный возраст салафитов (18-25 лет), отличающийся несформированной психикой и личностными характеристиками, которые поддаются влиянию, убеждению. Отсутствие теологической основы.

Отсюда и четвертый фактором – радикальный салафизм представляет для некоторой молодежи способ самовыражения, самовыражения, самоутверждения (романтика, бравада, лихость).

Особенность данного примера заключается в том, что молодые люди, не обладающие опытом критического самосознания, самоосмысления, зачастую попадают в зарубежных религиозных центрах под влияние религиозного радикализма, например, джихадистского ислама. Главный конек религиозных экстремистов превратное толкование Корана и других исламских священных текстов на основе логики, в то время как следование Корану на основе достоверных хадисов не оставляет места для радикализма в исламе. Молодым людям, ищущим ответы на духовные вопросы, радикальные идеи и принципы преподносятся, внушаются и навязываются как безусловная истина. Конечно, здесь имеют место и психологические манипуляции, которые основываются на эксплуатации религиозных чувств людей. В результате молодые люди, подвергавшиеся обработке, теряют способность критически мыслить и осознавать происходящее с ними, а когда отрезвляются, то часто бывает уже поздно, как в вышеприведенном примере, и множество ошибок уже совершено.

Пятый фактор – доступность интернет –ресурсов, которые открыто, призывают к джихаду. При этом реальных способов противодействия интернет пропаганде не имеется. Отметим, что одними из основных причин радикализации молодых людей становится самостоятельное изучение веб-сайтов, литературы и видеозаписей экстремистского характера. Сегодня любой пользователь глобальной сети может получить подробные тексты доктрин идеологов экстремизма и терроризма [4].

В данном примере – незнание и невежество, нездоровый авантюризм – основная причина радикализации молодого человека. По данным СМИ в Сирии находятся более 300 казахстанцев, часть из которых выехали туда с семьями. В силу малых религиозных знаний, небольшого жизненного опыта, подавленного критического мышления, они не берут во внимание, что ни пророк, ни его сподвижники не брали с собой на джихад жен и детей. Есть еще один момент. Казахские «джихадисты» уезжая, ничего не говорили своим родителям. Разрешение родителей, имеющих право на заботу о себе со стороны своих детей – важное условие (шарт) в вопросе джихада. А как мы знаем, никто из родителей казахстанцев, уехавших в Сирию, не давал на то согласия, наоборот, просят КНБ, МИД РК помочь вернуть на родину их детей. Таким образом, молодые незрелые сограждане, выехавшие на чужую войну, приносят себя, и свои семьи в жертву за чужие политические интересы. Они не хотят знать, что их может ожидать в будущем за их неразборчивость. По причине незнания они с легкостью воспринимают взгляды, которые им подходят, и слепо спешат применять их на практике. Таким образом, основной причиной выезда на войну в Сирию можно рассматривать их заблуждение.

Исследователи отмечают, что многие верующие молодые люди в религиозной группе удовлетворяют свои потребности в индивидуальной идентичности. Неспособность и невозможность индивиду реализовать свои права и развить свои личностные качества в рамках традиционной социокультурной идентичности порождает у молодого человека отчаяние и недовольство, стремление найти «новую идентичность» в радикальной религиозной группе. Так, Конвей отмечает, что у человека, вступившего в такую группу, появляется склонность к эстернализации, к возложению ответственности за неудачи на обстоятельства и поиск внешних факторов для объяснения собственной неадекватности. Настоящая причина- сильная потребность во влеченности, принадлежности группе и усилении чувства самоидентичности.

Как уже было отмечено, в такие группы выступают люди, которые по тем или иным причинам испытывали трудности в рамках существующих общественных структур, потеряли работу или вообще не имели работу. Чувство отчуждения, возникающее в подобных ситуациях, заставляет человека присоединиться к группе, которая кажется ему столь же асоциальной, как и он сам. Идентификация с такой группой обеспечивает таким людям социальную роль, хотя и негативную. Покинуть такую группу – значит потерять самоидентичность. По мере того как верующий молодой человек проникается идеологией своей организации, он усваивает абсолютистскую риторику– мир распадается на своих и врагов – «кафиров», черное и белое, правильное и неправильное – никаких оттенков, неясности, сомнения.

Для понимания феномена экстримизма необходимо анализировать его, как нам представляется, в русле антропологического подхода и в отношении понятий маргинальности, идентичности и личности экстремиста. Применение антропологического подхода позволит рассмотреть проблему через призму условий и качеств человеческого бытия, его конкретности и определенности, локальности, временности и историчности человеческого существования, возможности потери и обретения человеческой сущности. Введение в антропологическое исследование феномена

преступления как маргинального акта жизнедеятельности, а также личности преступника как маргинальной расширяет предметное поле классической антропологии и дополняет ее фономенологию, сосредотачивает внимание исследователя на сравнении различных социокультурных образов человека. Эту область знания С.П.Гурин определили как маргинальную антропологию – разновидность практической антропологии, черпающей свои установления из социальной и юридической психологии, а также их психопатологии личности. Маргинальная антропология обращается к пограничным феноменам, границе человеческого бытия, границам человеческого опыта.

В современном научном дискурсе маргинальность (лат. *margo*- граница, грань, край, *matginalis* – находящийся на краю) – это понятие, традиционно используемое в науке для анализа пограничного положения личности или группы по отношению к какой-либо социальной общности. Она подчеркивает особый статус (обычно низкий), принадлежность к меньшинству, которое находится на границе или во вне социальной структуры, ведет образ жизни и исповедует ценности, отличающиеся от общепринятой нормы. Понятие «маргинальность» имеет не только социальный контекст, но и онтологическое измерение, так как выражает способность находиться на краю, на границе социального бытия и человеческой реальности в целом, позиционироваться как крайнее, предельное положение или состояние [5].

Общая методологическая база исследований феномена экстремизма и терроризма разработана в исследованиях Ю.М.Антоняна. Анализ экстремизма как научной категории позволил сделать вывод, что сущностью экстремизма является осознанная деятельность, направленная на приближение результата крайними средствами, отличающимися от установленных норм и правил. В генезисе экстремизма ведущее место занимает личность экстремиста. Сложное сочетание идейно-риторических конструкций и индивидуальных психофизиологических качеств составляющее мотивационную сферу личности экстремиста, выделяет его среди других категорий преступников [6].

Генезис формирования личности экстремиста диаметрально противоположен нормальному сценарию социализации человека, где вершиной жизни является самореализация в творческом, созидательном общественно полезном процессе. Личность человека, совершившего преступления экстремистской мотивации, с одной стороны, отражает в обобщенной форме наиболее существенные признаки личности преступника как таковой, с другой – имеет особенности, свойственные не только экстремистам. Не зная этих особенностей, невозможно оказывать психологическую помощь в местах заключения, где сохраняются риск распространения идеологии экстремизма и, как следствие, риск участия в деятельности радикальных группировок после завершения срока заключения. По отношению к осужденным за террористическую деятельность применимо понятие «криминальный экстремизм», когда при политическом, национальном, религиозном и других видах экстремизма «негативная идентичность», применяемое к таким экстремистам. Условно, ведь террорист в большинстве случаев формируется под воздействием замаскированных от социума, но существующих в реальности общественных установок, причем группа, их исповедующая, придает им положительный характер и смысл. В рамках усилий по борьбе с таким маргинальным, преступным феноменом, как насильственный экстремизм, все больше внимания уделяется помощи психологов осужденным, находящимся в пенитенциарных учреждениях.

Непосредственной причиной вовлечения молодежи в религиозные организации стало резкое снижение уровня жизни, которое привело к социальному неравенству и росту деструктивных явлений в государстве, к религии обращаются или незащищенные слои населения или же молодые люди, которым свойственна потеря смысла к жизни, т.е. депрессивный настрой.

Следует отметить, что соответствующее поведение молодежи определено не только негативными факторами социальной среды, но и индивидуально-психологическими особенностями личности, определяющими специфику реагирования на разные жизненные ситуации.

С психологической точки зрения, проблема падения нравов и ухода в религиозные организации связана с социализацией и аккультуризацией человека, которая имеет свои возрастные этапы и закономерности.

В заключении, рассматривая вопросы, почему молодые люди примыкают к идеям радикального экстремизма, нельзя не отметить, что они находятся в поиске системы ценностей, которую не в состоянии были дать семья и общество. Личность, находящаяся в процессе становления, ищет нечто, с помощью чего она могла бы получить удовлетворение потребности в собственной особенной значимости для окружения. Психологами отмечено, что если семья или общество не в состоянии обеспечить пространство для самореализации личности, на их место могут прийти элементы тюремной субкультуры или радикальные религиозные группы [7].

Таким образом, следование идеям религиозного экстремизма в некотором роде является результатом личного выбора, основанного на попытках разрешения психолого-возрастных проблем.

Здесь требуется профилактическая работа, направленная на формирование четкой позитивной системы ценностей, создание пространства для самореализации личности и организация обучения культурным ценностям и межкультурного диалога, расширение религиозного кругозора, позволит отвлечь от радикальных идей, а также станет эффективным инструментом предупреждения распространения экстремистских идей.

Литература

1. Государственная программа по противодействию религиозному экстремизму и терроризму в Республике Казахстан на 2013-2017. Указ Президента Республики Казахстан от 24 сентября 2013 года № 648
2. Государственная программа по противодействию религиозному экстремизму и терроризму в Республике Казахстан на 2018-2020. Постановление Правительства Республики Казахстан от 15 марта 2018 года № 124.
3. Волков Е.Н. Преступный вызов практической психологии: феномен деструктивных культов и контроля сознания // Журнал практического психолога. 1996. №2. С. 87-93.
4. Розанов А.В. Психологические причины вовлечения в «деструктивные культы» // Журнал практического психолога. 200. №1-2. С.35-39.
5. Гурин С.П. Маргинальная Антропология, Саратов. 2000.
6. Антонян Ю.М. // Юридическая Россия, 17.03.2006.
7. Беденко С.В. Исследование влияния манипулятивной направленности личности в общении на ее социометрический статус в группе // Вестник Адыгейского государственного университета. 2005. № 4. С. 199-200.

*Жұмағұлова Г.Ш., Ускенбаева А.С.,
Әбжан Н., Тағайбай Ә.
(Қазақстан Республикасы Шымкент қ.,
Мардан Сапарбаев институты)*

НАШАР КӨРЕТІН БАЛАЛАР МЕН КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАНҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Көру талдауыштарының зақымдану дәрежесі көз өткірлігінің төмендеуінен байқалады. Көз өткірлігі, әріптің немесе таңбаның 10 – 12 түрінен құрастырылған кесте арқылы тексеріледі. Таңбалардың әрбір келесі қатары алдыңғысына қарағанда көз өткірлігінің 0,1 бөлігіндей айырмасын көрсетеді. Оныншы қатардағы әріпті немесе таңбаны 5м қашықтықтан ажырататын көпшілік адамдардың көз өткірлігі 0,1 тең де көз өткірлігі қалыпты деп есептеледі. Осы қашықтықтан бесінші қатарды ажыратқан адамның көз өткірлігі 0,5, ал бірінші қатарды тани білгендік 0,1.

Егер көз өткірлігі 0,1-ден төмен болса, саусақты санау әдісі пайдаланады. 5 м қашықтықтан жаюлы саусақтарды санап алған баланың көз өткірлігі 0,09-ға тең. Дәл солай саусақты 2 м қашықтықтан санаған баланың көз өткірлігі 0,04, 0,5 м қашықтықтан 0,01, ал 30 см қашықтықтан 0,005. Саусақты көре алмайтын тек жарықты ажыратуға шамасы келетін баланың көз өткірлігі нөлге тең.

Көру талдауыштары қызметінің зақымдану дәрежесін негізге ала отырып, көруінде тұрақты кемістігі бар балаларды соқыр (көрмейтін) және нашар көретіндер деп бөледі.

Соқыр балалар ешқандай көру түйсігі жоқ немесе жарық сезу мүмкіншілігі сақталған, болмаса көру қабілетінің қалдық мүмкіндіктері бар (жақсылау көретін көзінде кәдімгі көзілдіріктің көмегімен қарағанда көз өткірлігі 0,04 болса).

Соқырлық-емдеуге болмайтын, екі көздің де көрмей қалуы. Көру мүмкіндігін жоғалтудың түрлі дәрежелері бар: біржолата (жан-жақты) соқырлық, бұл жағдайда көру әсерлері түгелімен жоқ болады (жарық сезіну және кәдімгі түс ажырату); кәдімгі соқырлық, бұл кезде жарықты қараңғылықтан ажырату деңгейіндегі жарық сезіну мүмкіндігі сақталады, немесе бет алдындағы қол саусақтарын санауға аңғаруға, көз алдындағы заттардың жобасын және түсін ажыратуға мүмкіндік беретін көру сезімінің қалдықтары сақталады. Соқыр балалардың көбісінде көру сезімінің қалдықтары бар [1,2].

Соқыр бала дене және психикалық дамудың едәуір мүмкіндіктерін түпкілікті сақтай алады. Бұндай балалардың қалыпты ойлау қызметі сақталып қалған талдауыштарға сүйенеді. Соқыр баланы арнайы оқытудың барысында, психикалық процестердің дамуына сезімдік негіз болатын тері, есіту, қозғалыс және басқа талдауыштарға сүйенудің әдістері мен тәсілдері қалыптасады. Осылардың негізінде, қалпына келтірудің жетекшісі болып табылатын танымдық форманың жоғарғы формалары қалыптасады (ерікті ықылас, ойлану, сөйлеу, қиялды қалыптастыратын логикасын есте сақтау).

Соқырларға қарағанда жақсы көретін көзінде көзілдіріктің көмегін пайдаланғанда көз өткірлігі 0,05 тең 0,4 дейінгі аралықтағы нашар көретін балалардың тобы көбірек. Егер көру қызметінде басқаша ақаулар болса (көру ауқымы тарылған, дәлдігі төмендеген, шолудың баяулығы), көз өткірлігі бұдан жоғары балаларды нашар көретіндердің қатарына қосады. Нашар көру кеңістікті бағдарлауды қиындатады.

Соқыр балалардың нашар көретіндерден басты айырмашылығы, соңғылары көру мүмкіндігі едәуір нашарлаған күйінің өзінде, айнала қоршаған ортаны қабылдау негізінен көру жүйесіне сүйенеді. Көру талдауыштары, оқу барысында (оқу, жазу) дұрыс көретін балалар сияқты жетекші қызмет атқарады, яғни басқа талдауыштар соқырлардағы сияқты көру қызметін атқармайды [3].

Нашар көретіндерге көмек үшін кәдімгі көзілдіріктен басқа арнайы көзге көмек берер оптикалық құралдар беріледі алыстан көретін көзілдірік, контактылы линзалар, үлкейткіш шынылар, проекторлар, оқу бөлшектерінде жарықтану өте жоғары болады (жарық күші 500-700 люкс), үлкен әріппен жазылған оқулықтар мен арнайы сызығы бар дәптерлер пайдаланылады. Арнайы жасалған бір буындық парталар дұрыс отырып, көру объектілеріне қажетті қашықтыққа орналастыруға мүмкіндік береді. Нашар көретін балалардың ой-бейнелері ауыр және баяу қабылдауының нәтижесінде аз болуымен қатар дұрыс болмайтын жағдайлары бар. Ой бейнелері бұлыңғыр және тұрақсыздау болып келеді. Нашар көрушілік баланың психикалық және дене дамуына әсер етеді: есте сақтау әрекеті белгілі дәрежеде баяулаған, ойлау әрекеттері қиындаған. Бұндай балалардың денесінің нашар дамуы қозғалысының шектеулі болуынан. Нашар көретін балалардың мінездерін ашуланшақтық, тұйықтық, мойындамаушылық болса теріс қасиеттер оқудағы, ойындағы, құрбыларымен араласудағы көзінің нашар көруінен туындайтын қиыншылықтарға байланысты. Сондықтан нашар көретін балалар арнайы жағдайда оқыту мен тәрбиелеуді қажет етеді. Жалпы мектептің бастауыш сыныптарының мұғалімі сыныптағы нашар көретін баланы уақытында танып, көз дәрігерімен баланы сыныпта қалдыру немесе арнайы мектепке жіберу жөнінде ақылдасуы керек. Соқыр және нашар көретін балалардың әлеуметтік еңбекке бейімделуіне жан-жақты дамуы басты себеп болып табылады. Бұндай балалардың бәрі ерекшеліктеріне қарай арнайы мектептер мен мектепке дейінгі мекемелерге орналастырып міндетті түрде жалпы білім беру жүйесіне қамтылған. Бұл мекемелердегі жұмыс балалардың ой еңбегін, белсенділігін, саналылығын қалыптастыруға, танымдық әрекеттерін дамытуға және тереңдетуге бағытталған. Осы жұмыстың нәтижесінде көру мүмкіндігі нашарлаған балалар ақылының дамуына елеулі нәтижеге тәлімдік, азаматтық қатынас қасиеттерді және қоғамдық еңбекке қажет өнер мен машықтарды игеріп шығады. Көптеген соқырлар мен нашар көретіндер ой және шығармашылық еңбекпен айналысады. Жоғары оқу орындарын бітіргеннен кейін олар: мұғалім, заңгер, музыкант және т.б. болып жұмыс істейді. Ұлан ғалымдардың, әдебиетшілердің, педагогтардың ішінде жазушы Н.Островскийдің, белгілі математик Л.С.Потряненің, ақын Э.Асадованың, тифлопедагог ССРО ПҒА корреспондент мүшесі басқалардың аттары айқындалып тұр [4].

Жарық пен қараңғылықты ажырату қабілетін, жарықты сезіну деңгейімен анықтайды. Егер адам жарықты мүлде сезінбесе, көру мүмкіндігі – 0 д болып есептеледі. Педагогикалық үдерісте көзілдіріктің көмегімен, балалардың көру анализаторын қолдану мүмкіндігіне қарай, оларды бірнеше топтарға бөлуге болады.

Көру қабілетінің көзілдірікті пайдаланғандағы мүмкіндігі бойынша, нашар көретін балаларды келесі топтарға бөліп қарастырады:

Соқырлар – көру сезімі мүлдем жоқ, көру қабілетінің қалдығы көзілдірікпен 0,04 д, сондай-ақ, жарықты сезіну қабілеті сақталуы мүмкін.

Тотальды соқырлық немесе мүлдем көрмейтіндер – көру сезімі мүлдем жоқ балалар.

Жартылай немесе парциалды соқырлар – олар жарықты сезінеді, пішіндерді ажырата алады, көру мүмкіндігі – 0,005 д – 0,04 д.

Нашар көретіндер – бұлардың көру мүмкіндігі 0,05 д – 0,2 д. Бұл балалар ақпаратты осы көру анализаторы арқылы қабылдайды. Оқу, жазу үдерістерінде осыған сүйенеді.

Кемістіктің пайда болу уақытына қарай, балалар екі категорияға бөлінеді:

I. Туа біткен соқырлық. Бұл тумысынан соқырлар немесе 3 жасқа дейін көз жанарын жоғалтқандар. Бұлардың көру арқылы бұрынғы алған мағлұматтары жоқ. Сондықтан, барлық психикалық үдерістер басқа органдардың негізінде жүзеге асады [5].

II. Жүре пайда болған соқырлық. Бұл мектепке дейін немесе одан кейінгі кезеңде көз жанарын жоғалтқандар. Көру анализаторының зақымдану тереңдігі, өзіндік белгілерімен, барлық сенсорлық жүйенің дамуында әсерін тигізеді. Яғни, қоршаған ортаны тану жолын анықтайды. Көру кемістігінен басқа, қосымша кемістіктер жиі қабаттасады. Бұл балалардың көбінде, орталық жүйке жұмысының бұзылуы кездеседі. Сондай-ақ балаларда сөйлеудің бұзылуы, БЦП, ПДТ, есуастық дәрежесіндегі олигофрения, энцефалопатия, невроз тәріздес күйлер, гидроцефалия т.б. екінші кемістіктер болады.

Орталық жүйке жүйесінің бұзылуы мен көру қабілеті арасында тығыз байланыс бар. Ол ми жұмысының жалпы бұзылуымен байланысты болады.

Көру қабілетінің бұзылу себептерін талдау: нашар көрушіліктің, соқырлықтың көп жағдайда туа біткен кемістік екендігін анықтайды. Көру мүшелерінің туа біткен аурулары мен кемістіктерінің себептері, ішкі және сыртқы зиянды факторлар болуы мүмкін. Айталық, тұқым қуалау арқылы берілетін соқырлық (туа біткен глаукома, миопия, көру жүйкесінің атрофиясы). Генетикалық фактор

ретінде, көру қабілетінің бұзылуында, келесі ауру түрлері болуы мүмкін, мысалы, зат алмасу үдерісінің бұзылуынан пайда болатын науқастар: альбинизм, туа біткен анофтальм, микрофтальм, катаракта, сетчатканың ыдырауы, басқа патологиялар.

Танымдық қабілеттерінің дамуы. Көру қабілетінің бұзылуы, соқыр және нашар көретін балаларды оқыту, тәрбиелеу жұмысында ерекше әдіс-тәсілдерді талап етеді. Бұл балалар оқу материалын бақылау әдісімен қабылдай алмайды. Арнайы түзету (коррекция) сабақтары, олардың екінші кемістіктерін түзетуге бағытталады. Қазіргі уақытта, тифлопедагогика мен тифлопсихология ғылымдарындағы өзекті мәселе – әлеуметтік, психологиялық реабилитация. Сондықтан, соқыр және нашар көретін балалардың әлеуметтік белсенділігі мәселесі, күрделі мәселелердің бірі болып табылады. Зерттеулер жүргізуде, ғалымдар бұл балалардың жасын, кемістік дәрежесін, пайда болу уақытын, соған байланысты психикалық ерекшеліктерін есепке алады.

Заттар мен құбылыстар туралы тікелей әсер алудың тапшылығы, басқа сенсорлық қабілеттермен толықтырылады. Бұл оқу үдерісін айтарлықтай жеңілдетеді. Бірақ, сезу арқылы қабылдау мен есту арқылы қабылдау, мағлұмат алуға, қажетті білім қорын жинақтауға, ойлау операцияларын жүзеге асыруға толық мүмкіндік бере алмайды. Біздің елімізде және шет елдерде, нашар көретіндердің бұрынғы (көру мүмкіндігі бар кезіндегі) алған білім базасына сүйену, тәжірибеде өте қолайлы болып есептеледі. Осыған байланысты, тифлопедагогикада баланы психологиялық зерттеу, онымен түзету жұмыстарын жоспарлауда жеке-дара әдістемелер керек, әрбір мектепте арнайы психологиялық қызмет жүйелерін ұйымдастыру қажеттілігі туындайды. Тіпті, әрбір сыныпта бұл балалармен өткізілетін жұмыс саралауды қажет етеді.

Соқырлық пен ауыр көру кемістіктері, танымдық әрекеттің барлық түрлерінде ауытқулар туғызады. Баланың сыртқы ортадан алатын ақпарат көлемі азаяды, сапасы өзгереді. Сезімдік тану саласында, көру сезімінің болмауына байланысты, бейнелі есте сақтау мен қиял қабілеттері шектеледі. Көру қабілеті бұзылған балалардың дамуын сапалық тұрғыдан алып қарағанда, ең алдымен, психологиялық жүйелердің қалыптасуындағы өзгешелікті, олардың құрылымын, жүйелер арасындағы байланысты айтқан жөн. Анализаторлардың өзара байланысы жүйесінде сапалық өзгерістер болады, ұғымдар мен бейнелердің қалыптасуы, сөйлеу, ойлау және кеңістікті бағдарлау үдерістерінде өзгеше ерекшеліктер пайда болады.

Дене бітімдік дамуда айтарлықтай өзгерістер жүзеге асады: қимыл-қозғалыс дәлдігі бұзылады, олардың интенсивтілігі кемиді. Соған орай, соқыр балада сау баламен қатар, сапалық жағынан да, құрылымы жағынан да өзгеше, өзіндік психологиялық жүйе қалыптасады.

Көз жанарларынан айырылған немесе көру мүмкіндіктері төмен балаларды оқытып, тәрбиелеуде, әр баланың жеке қасиеттеріне, психологиялық дамуына, қабілеттеріне, көру мүмкіндіктеріне қарап терең үңілмей білім берудің жүйелі ұйымдастырылуы мүмкін емес. Себебі көру мүмкіндіктері шектеулі балалардың дені сау балаларға қарағанда ойлау, есте сақтау, қабылдау, қабілеттері тежеліп, кешеуілдейтін оқу үрдісінде байқап жүрміз. Дегенмен, әрбір бала, мүмкіндігінше қажетті деңгейде білім алуы тиісті.

Әдебиеттер

1. Коррекционная педагогика: Учеб. пособие. – М., 1998.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 1998.
3. Плаксица Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушениями зрения. – М., 1998.
4. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего дошкольного и школьного возраста. – М., 1998.
5. А.Р. Рымханова, Қ.С.Тебенова «Арнайы психология» – Алматы 2011 ж.

*Касымжанова А.А., Кудайбергенова Г.К.
(Республика Казахстан, г.Алматы,
Университет Туран)*

ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Совершенствование современной системы отечественного образования в соответствии с принципами гуманизации и индивидуализации предполагает максимальный учет психологических особенностей детей и создание условий, способствующих своевременному и полноценному развитию всех сторон личности ребенка. В настоящее время активно изменяется отношение общества и государства к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) от агрессии до терпимости, партнерства и интеграции. Согласно принципам государственной политики Республики Казахстан в области образования, государство гарантирует «доступность образования всех уровней для населения

с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица». [1]

Важность реализации определяемых государством гарантий, обусловлена наблюдающейся тенденцией к увеличению числа детей с различными нарушениями физического и нервно-психического здоровья, в особенности детей с расстройствами аутистического спектра, характерной как для мира в целом, так и для Казахстана.

Расстройства аутистического спектра – это pervasive нарушения психического развития, т.е. нарушения, которые захватывают все стороны развития ребенка: психическую, сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Психическое развитие при этом не просто нарушается или задерживается, оно искажается. Меняется сам стиль организации отношений с миром, его познания. При этом характерно, что наибольшие трудности такого ребенка связаны даже не с самим усвоением знаний и умений (хотя и это достаточно трудно для многих аутичных детей), а с их практическим использованием, причем наиболее беспомощным он показывает себя именно во взаимодействии с людьми [2].

Один из самых важных этапов в развитии образования детей с особыми образовательными потребностями ориентирован на создание системных процессов, которые обеспечивают доступность и качество образовательных условий и услуг. Во всех ведущих странах мира тема создания системы помощи лицам с аутизмом становится важной государственной темой, т.к. с ростом статистики по аутизму, растет потребность в организации учебного процесса для детей с аутизмом, поиске наиболее адекватных путей адаптации и интеграции таких детей в общество.

Анализ развития систем организации образования и воспитания детей с аутизмом в разных странах мира говорит о том, что специальное образование более динамичное и находится в постоянном поиске и реализации новых идей, разработок основных направлений и программ развития специального образования, строится на базе или с учетом национальных интересов, экономических возможностей и культурных традиций страны. Одной из проблем, которая в настоящее время является наиболее актуальной для нашей страны – это повышение качества образования для детей с особыми образовательными потребностями с ориентацией на индивидуальный подход в отношении обучающихся. Вторая проблема – создание новых подходов к взаимодействию между массовой и специальной школой, к интегрированному обучению, разработке его форм и методов.

Большинство детей с особыми образовательными потребностями в Швеции интегрированы в обычные классы, в которых они получают необходимую поддержку (помощь в классе от специального педагога или ассистента и пользование специальными вспомогательными средствами).

Сложную проблему в Швеции представляет специальное обучение детей с детским аутизмом. Обучение и воспитание дети с аутизмом получают через большой выбор организационных форм, существующих в системе образования Швеции: от инклюзивных классов в окружении нормативных детей при сопровождении персональным ассистентом, до донорских семей, терапевтических коммун и лечебно-трудовых мастерских.

В массовых школах дети с аутизмом обучаются в малых группах и там распространена практика индивидуального сопровождения ребенка с использованием персонального ассистента. На каждых 3-х детей приходится 2 учителя и персональный ассистент. С детьми, кроме того, работают педагоги свободного времени – 3 человека. На научно-методическое руководство отводится 10 часов в неделю, на обучение родителей – 1 вечер в месяц, индивидуальные беседы с родителями – 1 час в три недели. Таким образом, на 7 человек персонала в день работают с тремя детьми [4].

В Западной Европе и США коррекцией аутизма занимаются давно, педагоги, специальные педагоги и психологи достигли больших успехов в обучении и социальной адаптации таких детей.

В США был принят федеральный закон и уже много раз модифицирован «Закон об образовании инвалидов» (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA). Акт об образовании детей с интеллектуальными инвалидностями, который гарантирует обучение детей с особыми образовательными потребностями, насколько это возможно, в наименее ограничивающей среде. Под «наименее ограничивающей средой», этот закон подразумевает регулярный класс – для всех детей, независимо от характера нарушения [5].

Создание наименее ограничивающей среды – концепция, принцип включения ребенка с аутизмом в образовательную программу: ученик с аутизмом должен обучаться со своими типично развивающимися сверстниками в «максимальной степени, насколько это необходимо и возможно»; перевод в специальные (коррекционные) классы и учреждения образования или удаление из регулярного класса должно происходить только тогда, когда трудности в обучении настолько серьезны, что дополнительные вспомогательные средства, условия и услуги, не могут предоставить ему соответствующее образование.

Сторонники полной инклюзии, наиболее экстремальной точки зрения на закон IDEA, считают обучение в общеобразовательном классе единственно возможным вариантом. По их мнению, все услуги, которые требуются ребенку с аутизмом, должны быть обеспечены в условиях общеобразовательного класса. В 2004 году в IDEA были внесены дополнения, которые касались укрепления роли родителя в процессе планирования образовательного маршрута, но никаких существенных изменений в предписаниях по инклюзии рассмотрено не было. Этот закон является фундаментом для получения образования в государственных школах детям с аутизмом в США.

Закон о специальном образовании в Израиле вступил в силу в 1988 г. (Министерство юстиции, 1988). Однако были реализованы лишь несколько положений, касающихся поддержки учащихся с аутизмом. В 2006 году учащиеся с аутизмом были интегрированы в систему общего образования посредством использования возможностей индивидуальной инклюзии.

Индивидуальная инклюзия означает помещение учащегося в систему общего образования с ассистентом (тьютором) или без ассистента. Этого специалиста оплачивают родители совместно с государством через систему социального страхования. Есть специальные классы для детей с аутизмом и в специальных школах для учеников с особыми образовательными потребностями. Всего в инклюзии Израиля находятся 30% детей с аутизмом. Другие возможности представляют собой варианты небольших классов, включающих учеников с аутизмом.

В зависимости от сложности нарушений в развитии обучающегося ребенка с аутизмом, государственная школа предоставляет различные модели образовательной интеграции: полную или частичную. При этом на законодательном уровне приоритет отдается полной модели интеграции.

В модели полной интеграции дети с аутизмом включаются в регулярный класс и обучаются по общей или адаптированной программе. Если ребенок с аутизмом не усваивает массовую программу, то ему могут предложить модель частичной интеграции, при которой обучение по основным предметам осуществляется по адаптированным программам в специальном классе, а по рисованию, музыке, физкультуре по общим в обычном классе. Третья модель основана на обучении в массовой школе, где весь учебный процесс с организованными продленными школьными часами, проходит в специальных группах (классах), состоящих из 5-10 учеников.

Система специального образования стран ближнего зарубежья основана на базе советской специальной школы, в связи с этим многие проблемы, которые приходится решать в этой сфере похожи.

Самый большой опыт работы с детьми с аутизмом в России – в Центре психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков. Центр входит в структуру Московского городского психолого-педагогического университета. Ежегодно в школах центра обучается примерно 140 детей, имеющих нарушения аутистического спектра. Коррекционные занятия посещают примерно 600 детей. Эффективность работы Центра достигается системной работой, реализацией программ индивидуального сопровождения каждого ребенка, тесным партнерством с родителями.

В коррекционном отделе для детей с аутизмом психологи и педагоги помогают детям с аутизмом от 3-х до 14-ти лет. Вместе со специалистами ребенок учится произносить первые слова, общаться с другими людьми, играть. Работа осуществляется в рамках когнитивно-поведенческого подхода. Специалисты отдела используют современные коррекционно-развивающие и обучающие программы, применяемые в мировой практике. Основная цель коррекционной работы и обучения – формирование адаптивных поведенческих навыков, способствующих социальной адаптации и абилитации детей с расстройствами аутистического спектра.

В настоящее время существует множество проблем при организации включения детей с аутизмом в образовательный процесс. В основном, это рассматривается как перевод детей с аутизмом в обычное учреждение образования без создания специальных условий. Этот механический подход является неэффективным и опасным как для ребенка с аутизмом, так и для нейротипичных детей, самой идеи инклюзии, несмотря на то, что она доказала свою эффективность в мире. В таких условиях чаще возникает конфликт систем специального и инклюзивного образования, что приводит к эффекту возврата к сегрегационным моделям.

Очень важную роль в развитии системы помощи детям с аутизмом играют неправительственные организации у истоков которых стояли заинтересованные родители и специалисты. Именно родительские общественные объединения сумели во многих странах заставить государство выполнять свои обязанности по реализации конституционного права своих аутичных граждан на адекватное их возможностям образование.

Модель включения в образовательную среду и сопровождения в образовании детей с аутизмом в нашей республике находится на стадии разработки. Основная проблема состоит в том, что в обычные школы детей с аутизмом брать не хотят, потому что не знают, как их обучать. В основном детей с

аутизмом направляют в специальные коррекционные школы, но и там особенности, свойственные детям с аутизмом никак там не учитываются и чаще детей выводят на домашнее обучение.

В настоящее время, социальная реабилитация и адаптация детей с аутизмом в РК обеспечивается 17 реабилитационными центрами и 137 кабинетами психолого-педагогической коррекции [6, С.137].

Обучение и воспитание осуществляется по программе общего среднего образования, по программам с задержкой психического развития, нарушениями речи, умственной отсталостью с учетом степени выраженности аутизма и с учетом уровня и особенностей психического развития в специальных и общеобразовательных организациях образования.

Согласно «Рекомендациям по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии» МОН РК от 16 марта 2009 г., для детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (с ранним детским аутизмом) может открываться спецкласснаполняемость не более 6 человек. Но, в реальности, данная норма не выполняется. Основная причина невыполнения данной нормы – дефицит и нехватка адаптированных методик, экспертов и квалифицированных педагогических кадров, а также специалистов, готовых работать с этой группой детей.

Одним из выходов сложившейся ситуации является частная школа с небольшим количеством детей в классе. Данный вариант часто семья использует на первом этапе, где ребенку с аутизмом будет легче адаптироваться в массовой школе. Это вариант подходит как промежуточный для высокофункциональных детей с аутизмом. Но, чтобы реализовать такую возможность необходимо достаточное количество денежных средств. В данном случае речь может идти только о высокофункциональных детях с аутизмом, так, как и на базе частных школ нет никаких специально обученных учителей, специалистов и созданных условий для детей.

До недавнего времени в общеобразовательных организациях г. Алматы обучалось 13 детей с аутизмом (детский сад), в СОШ – 45, т.е. 58 детей с аутистическими чертами обучались в общеобразовательных организациях без создания специальных условий и сопровождения. На дому обучались 28 детей. Коррекционную психолого-педагогическую помощь получали 95 детей в кабинетах психолого-педагогической коррекции и реабилитационных центрах, специальных детских садах – 9, специальных школах – 22, инклюзивно – 9, не охвачены обучением – 58 детей с аутизмом [7].

В настоящее время ситуация меняется в лучшую сторону, в частности, во многих школах открылись инклюзивные классы для детей с особыми образовательными потребностями. Но, при этом, проблема нехватки педагогов, психологов, тьюторов (сопровождающих), а также специальных программ и моделей обучения в инклюзивной среде, еще остается актуальной.

Литература

1. Закон об образовании Республики Казахстан. URL:<https://online.zakon.kz>
2. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей. // Дефектология. — 1995. — № 1.
3. Национальный отчет по развитию образования Республики Казахстан (МОН РК, 2008г). URL:<http://www.inclusion.kz>
4. Лиходедова Л. Н. Теория и практика инклюзивного образования. -Костанай: КГПИ, 2017. – 165 с.
5. Педагогика и психология инклюзивного образования/Ред. Ахметова Д.З. – 2013, 204с.
6. Постановление Правительства Республики Казахстан №258 «О стратегическом плане Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2014-2018 годы (с изменениями и дополнениями от 30.06.2014г.). URL:<http://zhgu.edu.kz/uploads/files/2017.pdf>
7. Инклюзивное образование: международная практика и пути реализации в Казахстане. URL:<http://www.inclusion.kz>

*Кожамжарова К.О.
(Республика Казахстан, г. Алматы,
Казахская национальная консерватория имени Курмангазы)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Изменение парадигмы высшего образования и превращение его в психологическое сопровождение, позволяет осуществлять процесс обучения, ориентированный на развитие личностного потенциала будущего специалиста. Важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды для будущих специалистов. Сопровождение определяется как особый вид профессиональной деятельности, направленное на решение определенных специфических проблем личности обучающегося, создание социально-психологических условий для успешного воспитания,

обучения и развития личности на каждом возрастном этапе. В процессе педагогического взаимодействия обучающийся выступает одновременно в роли и объекта, и субъекта [1].

Высокоэффективная система образования является одним из основных факторов обеспечения устойчивого роста и развития экономики и общества любой страны, в том числе и Республики Казахстан. Интеграция Казахстана в мировое образовательное пространство, смена парадигмы образования и формирование его новой национальной модели ставят задачу воспитания специалистов с инновационным типом мышления, развитой мировоззренческой культурой и поликультурным сознанием, с творческим стилем мышления и деятельности, способных осуществлять инновационные процессы. Образование должно соответствовать интересам и потребностям общества, а значит, одной из задач образования является профессиональная подготовка специалистов, направленная на потребности общества. Эти и другие существенные изменения направленности, целей, содержания образования ориентируют на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста. Эти накапливающиеся изменения означают процесс смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями [2]. Таким образом, можем сделать вывод о том, что высокие темпы изменений, происходящих в Казахстане и в мире, нарастающая глобализация, неизбежно усиливающаяся включенность казахстанского общества в общемировые процессы, стремительный технологический прогресс, в частности информационная революция, влекут за собой растущую потребность в высококвалифицированных и профессионально компетентных специалистах.

Проанализировав ряд научных работ, посвященных проблеме профессиональной подготовки будущих специалистов, было установлено, что проблема развития личности будущего специалиста раскрыта не в полной мере. Как пишет В.Е.Орел, этот процесс начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни [3]. Итак, главная идея психологического сопровождения состоит в нахождении и поддержке положительного внутреннего потенциала личности будущего специалиста.

По мнению казахстанского ученого Ж.И.Намазбаевой психологическое сопровождение процесса развития личности будущего специалиста является перспективным направлением деятельности. Она утверждает, что в процессе модернизации образования акцент сместится на развитие личности будущего специалиста, удовлетворение его когнитивных потребностей и раскрытие творческих способностей. А это, в свою очередь, требует включения в процесс подготовки будущих специалистов профессиональных дисциплин, анализирующих образование как этнографическое, культурное, историческое, социальное, экономическое явление [4]. Автор обращает внимание на важность создания специальных условий в процессе обучения для развития целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучаемого: мотивации, адаптации, способностей, когнитивного стиля и т.п. [5]. Таким образом, образование и развитие личности взаимосвязаны и взаимозависимы, поэтому в новых условиях необходимо активизировать потенциал самого будущего специалиста в решении социально-экономических, профессиональных и личностных проблем.

Основой для формирования теории и практики системного психологического сопровождения развития личности будущего специалиста должен стать **комплексный подход**, а важнейшим его положением – приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта. Наиболее общей целью психологического сопровождения развития личности будущего специалиста является защита его от эмоциональных перегрузок, несоответствия образовательной среды потенциальным возможностям будущих специалистов, также сохранение “позитивного здоровья”. Таким образом, психологическое сопровождение развития личности будущего специалиста тесно связано как с охраной его психического и физического здоровья, так и с созданием условий для полноценного и максимального проявления положительных сторон его индивидуальности. И поэтому оно должно идти как комплексная технология социально-психологического сопровождения развития личности будущего специалиста.

В настоящее время в нашей республике востребована новая, “компетентностная” парадигма образования. При этом итогом деятельности образовательного учреждения становятся так называемые компетентности, отражающие результаты обучения, систему ценностей, побудительные силы к тому или иному виду деятельности, общению, поведению; морально-нравственные нормы, социально-культурные обретения и взаимодействие с окружающей действительностью. Из сказанного можно сделать вывод, что переход казахстанского образования на новые Государственные общеобязательные образовательные стандарты требует от вуза совершенствования подготовки специалиста, компетентного не только в профессиональном, но и в коммуникативном отношении.

При реформе системы образования на компетентностную основу приоритетным становится ориентация на такие векторы образования, как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности, при этом в качестве инструментальных средств

достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетенции и компетентности. Под компетенцией понимается нормативное требование к подготовке студента, оговоренное в государственном общеобязательном стандарте обучения, а под компетентностью — уже состоявшееся его личностно-профессиональное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере [6]. Таким образом, компетентность выступает личностной характеристикой человека, отражающей уровень профессионализма, а компетенция — совокупностью требований к человеку со стороны профессии, очерченной кругом полномочий.

Ученые — психологи, занимающиеся исследованиями образовательного процесса, относят компетентность к базовым интеллектуальным качествам личности [7, 8]. В этом случае под компетентностью понимается особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной сфере деятельности.

Вузовский этап профессионального становления является наиболее сензитивным периодом формирования профессионально важных качеств будущего специалиста, ведущих новообразований индивидуального стиля профессиональной деятельности. В профессиональном становлении особую значимость имеет додипломная стадия, на которой закладываются не только базовые компетенции, но и возможные предпосылки девиаций в профессиональной роли [9].

Сотрудники научно-исследовательского института психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая исследовали психологическое сопровождение образовательного процесса в условиях модернизации национальной системы образования. По их мнению, психологическое сопровождение представляет собой образовательный процесс, направленный на развитие личности будущего педагога как субъекта педагогического образования и профессиональной деятельности. Ими выделено то, что в процессе профессионального становления происходит соотнесение социокультурного контекста деятельности и контекста личностного самоопределения. Поэтому, профессорско-преподавательский состав вуза работает на преодоление имманентного разрыва этих контекстов, они предлагают модель развития личности, состоящую из трех блоков: личностной, социально-психологической и учебно-профессиональной. Эти три блока взаимодополняют друг друга и наполнение их конкретными методами и технологиями зависит от особенностей образовательного учреждения [10]. Таким образом, успешность современного целостного педагогического процесса определяется научным обоснованием его психологического сопровождения.

О.А.Гульбе при разработке личностно-ориентированных технологии психологического сопровождения магистров — будущих преподавателей выделяет следующие направления: диагностика когнитивных процессов и личностных характеристик преподавателей; тренинги личностного и профессионального развития; мониторинг социально-профессионального развития и др. [11]. Таким образом, психологическое сопровождение в вузе — это комплексный процесс изучения, развития, формирования и коррекции профессионального становления и личностного развития, как студентов, так и преподавателей с учетом психологических особенностей профессионального развития.

Хотим отметить, что развитие коммуникативной компетенции — процесс длительный и сложный. Особую сложность в преподавании представляет соотнесение предметного курса и реального коммуникативного навыка студентов, процессы приобретения знаний и применения на практике. Выбор методов формирования и развития коммуникативной компетентности должен обуславливаться целями обучения, содержанием учебного материала, профессиональной мотивацией студентов, необходимостью выработки нужных в практической деятельности коммуникативных навыков и умений. На наш взгляд такими методами формирования и развития коммуникативной компетентности могут быть: чтение проблемных лекций и докладов с активным участием будущих специалистов, проведение деловых игр, тренинги, работы в парах, в командах.

Психологическое сопровождение развития коммуникативной компетентности будущих педагогов также проходит в процессе обучения, который направлен на развитие личности будущего педагога как субъекта педагогического образования и профессиональной деятельности. В учебный план педагогического вуза в рамках элективных курсов включены такие дисциплины, как “Критическое мышление”, “Педагогическое общение” и т.п. Помимо этого, в рамках НИИ Психологии КазНПУ имени Абая функционирует кабинет психолога, где опытные практики-психологи проводят тренинги, индивидуальные консультации. Сотрудники данного института успешно внедрили в практику методический практико-ориентированный комплекс инновационных психотехнологий и обучающих программ с учетом этнокультурного компонента.

Ясно понимая, что в современном Казахстане низкая конкурентоспособность системы образования, поэтому мы приветствуем необходимость многих элементов западной системы образования. А для этого нужна интеграция лучших мировых и отечественных традиций образования. Сегодня в Казахстане в области образования сформулирована серьезная задача —

достижение качества подготовки специалиста. Для достижения этой задачи разработаны и внедрены образовательные стандарты нового поколения, в которых отражены профессиональные компетенции специалиста соответствующего профиля. И поэтому, компетентностный подход предполагает организацию четкой структуры, ориентированной на повышение мобильности системы подготовки специалиста.

Литература

1. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. – СПб.1998.
2. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис... канд.психол.наук. СПб. 1992.
3. Орёл В.Е. К проблеме соотношения основных этапов профессионального становления личности //Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. 2006. № Серия Гуманитарные науки. С. 33–37.
4. Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б.Технология психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Учебно-методическое пособие.-Алматы: издательство “Ұлағат” КазНПУ имени Абая, 2012.-200с.
5. Намазбаева Ж.И. Развитие личности.- Алматы: АГУ имени Абая, 1992.–230с.
6. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию ГОС ВПО (методологические и методические вопросы): Метод. Пособие. – М., 2005.
7. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении. Практич. пособие / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – Киров: ЭННОМ, 1991. – 95 с.
8. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций / – Новосибирск: ИНФРА-М, 1997. – 224 с.
9. Холодная М.А. Можно чего-то не знать, но обязательно быть умным: [умственное воспитание учащихся] / Директор школы. – 2000,-№7.-С. 24-30.
10. Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б.Технология психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Учебно-методическое пособие.-Алматы: издательство “Ұлағат” КазНПУ имени Абая, 2012.-200с.
11. Гульбс О.А. Психологическое сопровождение совершенствования профессионального сознания преподавателей высшей школы. “Краматорский экономико-гуманитарный институт”. psyxe@mail.ru

*Куандыкова С.Ж., Жанадилова Г.К., Бацигулова Д.С.
(Республика Казахстан, г. Семей
КТУ СОШ №20 РО г. Семей)*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Проблема формирования и развития коммуникативной культуры обучающихся – одна из ключевых проблем анализа результативности работы учителя и школы. Коммуникативная направленность характеризуется тем, что на первый план в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения или коммуникации.

Анализ состояния изученности проблемы формирования коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности показал, что она актуальна и что исследования в данной области ведутся в разных направлениях. Теоретические основы формирования коммуникативных способностей личности рассматриваются в трудах Л.С. Выготского [1], М.С. Кагана [2, С. 143], А.А. Леонтьева [3], А.Н. Леонтьев [4], Б.Ф. Ломова [5, С. 200], А.В. Мудрика [6, С. 85] и др. Принципиальный подход к решению данной проблемы представлен в трудах Л.С. Выготского, который рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития. Исходя из концепции Л.С. Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных способностей детей является одной из приоритетных задач школы, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных способностей субъектов общения.

Под коммуникативными способностями младших школьников мы понимаем комплекс индивидуально-психологических качеств личности младшего школьника социальной направленности (контактность, эмпатичность, доброжелательность); знания, умения и навыки социально-коммуникативной деятельности (знание законов бесконфликтного общения с окружающими, навыки культуры поведения, умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуации и др.); желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность; умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать своё состояние в деловых и личностных контактах с окружающими.

Опираясь на структуру ключевого понятия, выделяют критерии, с помощью которых выявили уровни коммуникативных способностей младших школьников [7, С.100]. Мотивационный критерий показывает, что дети могут вступать в контакт со взрослыми значимыми для ребёнка людьми и сверстниками; проявление интереса к людям и общению с ними; потребность совершенствовать свои коммуникативные умения; когнитивный критерий говорит об объеме знаний о правилах общения с

людьми; осознанность этих знаний; прочность знаний; рефлексивно-оценочный – это умение оценить коммуникативную ситуацию; умение почувствовать настроение и состояние собеседника; коммуникативно-личностный – выявить личностные качества необходимые для человека обладающего коммуникативными способностями: контактность; эмпатичность; доброжелательность; деятельностный, позволяет определить умения и навыки организовывать общение; умения ориентироваться в ситуации общения; речевые умения.

Среди средств, способствующих формированию коммуникативной компетентности на данном периоде развития ребенка в условиях обучения, называются: диалог (Е.О. Смирнова), создание сюжетных ситуаций (З.Я. Футерман, В.Ф. Толстова), организация самостоятельной деятельности (Н.Н. Галигузова), игровые ситуации (С.Л. Новоселова), технологии развития критического мышления через чтение и письмо (Ч. Темпл, Д. Стил).

Специфика современного этапа в разработке проблемы общения заключается в переходе от исследования в «условиях общения» к изучению самого процесса общения и его характеристик, проблема общения превращается в объект психологического исследования на теоретическом, эмпирическом, прикладном уровнях анализа.

Рассматривая общение как деятельность, необходимо отметить, что под общением понимают многоплановый процесс развития контактов между людьми, обусловленный потребностями в совместной деятельности.

Коммуникативная культура личности – это одна из характеристик ее коммуникативного потенциала.

Коммуникативный потенциал – это характеристика возможностей человека, которые и определяют качество его общения.

Коммуникативный потенциал – это единство трех его составляющих:

1. коммуникативные свойства личности характеризуют развитие потребности в общении, отношение к способу общения;

2. коммуникативные способности – это способность владеть инициативой в общении, способность проявить активность, эмоционально откликнуться на состояние партнеров общения, сформировать и реализовать собственную индивидуальную программу общения, способность к самостимуляции и к взаимной стимуляции в общении;

3. коммуникативная компетентность – это знание норм и правил общения, например праздничного, владение его технологией и т.д.

К методам обучения, которые целесообразно использовать для развития коммуникативной компетенции в образовательном процессе относят методы активного обучения.

Активные методы обучения – это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам обучения относят дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговую атаку, внеконтекстные операции с понятиями и др.

При использовании активных методов обучения меняется роль ученика – из послушного «запоминающего устройства» он превращается в активного участника образовательного процесса. Эта новая роль и свойственные ей характеристики позволяют на деле формировать активную личность, обладающую всеми необходимыми навыками и качествами современного успешного человека.

Различные авторы классифицируют активные методы обучения по разным основаниям, выделяя разное количество групп.

Можно условно объединить активные групповые методы в три основных блока (Ю.Н. Емельянов):

- дискуссионные методы (групповая дискуссия, разбор казусов из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.);

- игровые методы: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры, ролевые игры (поведенческое научение, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция); контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения);

- сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства).

Выделяются три основных типа методов активного обучения.

- Метод анализа конкретных ситуаций.

Ситуации могут быть различными по дидактической направленности и используются в соответствии с задачей, которая ставится ведущим перед группой: это может быть иллюстрация, какой-то конкретный случай, предлагаемый ведущим для демонстрации теоретического материала; упражнение, где участники должны выделить и запомнить какие-то элементы; оценка, в которой предлагаемая проблема уже решена, а участникам предлагается оценить ее; проблема, перед группой ставится ряд вопросов, которые надо проанализировать и решить.

- Социально-психологический тренинг, где тренер не осуществляет лидирующей функции, а играет роль доброжелательного наблюдателя, обеспечивает субъектно-субъектный характер общения участников.

- Игровое моделирование или имитационные игры подразделяются на деловые, где заранее задана имитационная модель, и организационные, где участники сами выбирают систему решений.

Существует также классификация АМО, предполагающая членение их на четыре группы, объединяющей групповые и индивидуальные формы занятий, при главенстве первых.

- Дискуссионные методы (свободные и направленные дискуссии, совещания специалистов, обсуждение жизненных и профессиональных казусов и т.п.), построенные на живом и непосредственном общении участников, при пассивно отстраненной позиции ведущего, выполняющего функцию организации взаимодействия, обмен мнениями, при необходимости управление процессами выработки и принятия группового решения.

- Игровые методы (деловые, организационно-деятельностные, имитационные, ролевые игры, психодрама, социодрама и др.), использующие все или несколько важнейших элементов игры (игровой ситуации, роли, активном проигрывании, реконструкции реальных событий и т.п.) и направленные на обретение нового опыта, недоступного человеку по тем или иным причинам.

- Рейтинговые методы (рейтинги эффективности, рейтинги популярности), активизирующие деятельность учащихся за счет эффекта соревнования,

- Тренинговые методы (поведенческие и личностно ориентированные тренинги), направленные на оказание стимулирующего, корректирующего, развивающего воздействия на личность и поведение участников.

Коммуникативная компетентность включает в себя знания основных понятий, описание, повествование, рассуждение, умения и навыки речевого общения в разных сферах и ситуациях общения.

Принцип коммуникативности предполагает изменение характера деятельности и учащихся, и учителя. Важное значение приобретает общение ученика и учителя, речевая активность обучаемых на уроке. В контакте с учащимися учитель сообщает им новую информацию, ученик, общаясь с учителем и друг с другом усваивают ее, овладевая речевой деятельностью.

Важными средствами создания возможностей общения на уроке являются:

- коммуникативные целевые установки, т.е. вербальные (словесные) действия учителя, которые организуют деятельность учащихся;

- использование текста в качестве дидактической единицы учебного материала;

- использование учебных ситуаций общения;

- обучение школьников рациональным приемам работы с книгой;

- формирование умений систематизировать материал.

Уровень коммуникативной культуры школьников повышает использование таких методов организации урока, как:

- решение коммуникативно-ситуативных задач, которые позволяют приблизить обучение к естественным условиям общения и повысить уровень культуры речевого общения, позволяют соблюдать нормы языка, этические нормы и правила речевого поведения;

- участие в диалоге, дискуссиях, диспутах, выступлениях в роли докладчика, оппонента, выступающего при обсуждении вопроса, задающего вопрос или отвечающего на него;

- выполнение творческих работ на основе личных, читательских, жизненных, фантазийных и музыкальных впечатлений;

- использование разнообразных упражнений по интерпретации и созданию текстов (составление писем, создание текстов по опорным словам);

- создание лингвистических газет, проектов и презентаций.

Широко использую активные формы обучения для формирования коммуникативной компетентности личности:

- групповая работа, работа в парах;

- семинары;

- ролевые и деловые игры («Корректор», «Точка зрения»);

- языковые игры («Перевёртыши», «Буриме»).

В педагогической практике «прижились» разновидности рефлексии, которые помогают учащимся высказаться:

«Поговорки — зеркало настроения»,

«Телеграмма»,

«Давайте пошушукаемся»,

«Точка зрения»,

«Неоконченное предложение».

Таким образом, определена модель коммуникативной компетентности через активные методы обучения:

- мотивационно-ценностный компонент включает в себя готовность обучающегося к совершенствованию коммуникативной компетентности, отражает устойчивый интерес к инновационной деятельности, стремление к саморазвитию и самореализации;

- когнитивный компонент содержит знание сути содержания коммуникативной компетентности, связан с познанием собеседника, включает способность эффективно решать различные проблемы, возникающие в общении;

- операционно-деятельностный компонент содержит опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, способность обучающегося к личностно-ориентированному взаимодействию в ходе образовательного процесса, умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и разрешать конфликты, умение публичного выразительного выступления перед классом, грамотностью устной и письменной речи, презентацией своих достижений, умения выбирать наиболее верную тактику, технику активного взаимодействия и общения с окружающими людьми.

Все эти составляющие коммуникативной компетентности взаимосвязаны и способствуют успешному развитию умения общаться у младших школьников.

Литература

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Просвещение, 1991, 480 с.
2. Каган М. С. Мир общения. – М., 1988, С. 143-146.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 1999, 356 с.
4. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981, 244 с.
5. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984, 254 с.
6. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984, 112 с.
7. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации. – диссертация на соискание кандидата педагогических наук Магнитогорск, 2011, 193 с.

Кудайбергенова С.К., Қайратова І.Қ.

(Республика Казахстан, г. Алматы,

Казахский национальный университет имени аль-Фараби)

Шайхысламова Э.Б., Алиева Ж.М., Нурбекова А.В.

(Республика Казахстан, г. Алматы,

РНПЦ психического здоровья)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕДИЦИНСКОЙ (КЛИНИЧЕСКОЙ) ПСИХОЛОГИИ В КАЗАХСТАНЕ

В современном мире все более актуальной становится тенденция повсеместного распространения психологической культуры, проявляющейся как в применении психологических знаний, так и в активном внедрении специалистов с высшим психологическим образованием в разные организационные структуры. В настоящее время психология как наука продолжает активно совершенствоваться и развиваться, вследствие чего закономерной является активация и практических областей психологии [1].

Медицинская область отныне перестает быть только «святой святых» врачей. В настоящее время уже не вызывает сомнений тот факт, что в современном мире соматические заболевания побольшей части в основе имеют не столько вредные факторы, влияющие на состояние здоровья, сколько стрессовые и эмоционально негативные компоненты жизненного пространства личности. Уже не вызывает удивления присутствие в больницах, стационарах, психоневрологических диспансерах и прочих медицинских учреждениях психологов, оказывающих помощь пациентам с патологиями соматической сферы. Согласно документа «Типовые штаты и штатные нормативы организаций здравоохранения (Приказ Министра здравоохранения Республики Казахстан» от 7 апреля 2010 года № 238, зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 15 апреля 2010 года № 6173), должность психолога обязательна:

- в детских больницах (на 200 коек устанавливается 1 должность психолога),

- в родильных домах, перинатальных центрах и женских консультациях (независимо от коечной мощности),

- в онкологических диспансерах, больницах, отделениях (в узкопрофильных отделениях – должность врача – психолога из расчета 0,5 должности на 40 коек, в диспансерах, имеющих в своем составе более 150 коек, устанавливается 2 должности медицинского психолога),
- в психоневрологических диспансерах (1 должность психолога 3 должности участковых психиатров для населения).

Это говорит, в первую очередь, об активном развитии психологической практики и, во-вторых, о следовании психологической науки по «западному пути», где специалист психолог – это наиболее перспективная и востребованная профессия современности. Тем не менее, говорить о полном «внедрении» психологов в медицинские учреждения Казахстана, включая определение места, роли, позиции психолога по отношению к процессу лечения, в настоящее время пока еще говорить рано.

Несмотря на актуальность и востребованность профессиональной психологической работы в медицинской сфере, проблемы конструктивного взаимодействия психологии и медицины в процессе повседневной врачебной практики все еще до конца не решены и вызывают споры. Несмотря на то, что многими врачами признается важнейшая роль психологии для медицины, формирование профессии медицинского (клинического) психолога и психологической службы в системе здравоохранения пока происходит достаточно медленно [2].

В частности, имеет место неопределенность статуса психологов в системе здравоохранения Казахстана – нет полноценной нормативно-правовой базы, имеет место несогласованность требований образовательных стандартов в подготовке психологов и ведомственных документов Минздрава, нечеткость места и роли психолога в иерархии работников здравоохранения.

Особенно хочется остановиться о работе психолога в соматических клиниках. На практике специалист с высшим психологическим образованием, принимаемый на работу в медицинское учреждение имеет квалификацию «психолог» или «педагог-психолог».

Часто наибольший диссонанс между представлениями о работе пациентами у психологов и медицинских работников заключается в том, что представление врачей о роли психолога сводится лишь к пониманию обладания им психологической культурой элементарного уровня. Так, зачастую, психологов оценивают по тому, как быстро и насколько эффективно они могут успокоить плачущих пациентов, подбодрить отчаявшихся больных, утешить, дать совет. В то же время в сферу деятельности психолога медицинский персонал нередко добавляет и организацию досуга особо нуждающихся пациентов (например, пациентов с ограниченными возможностями здоровья). Нередко психолог выполняет целый арсенал ролей, навязанный неким стереотипом, почерпнутым из фильмов, например, роли «утешителя», «воспитателя», «советчика».

Тем не менее, ни одна из этих функций в действительности не входит в перечень обязательных видов деятельности и не определяет компетентность психолога. Тот уровень общения, которого требуют от психолога, как правило, сводится к тому, что психолог должен успокоить пациента, ободрить его, тем самым избавив от этой рутины врачебный персонал, больше уделяющий внимание проблемам здоровья пациента. Поэтому, очевидно, что с этой точки зрения, психолог, несомненно, весьма полезен для медиков. Однако мы должны помнить о том, что психологическая культура – это обязательный компонент врачебной этики, и обладание ею необходимо каждому врачу без исключения. Психолог же не должен брать на себя роль «утешителя» и «воспитателя», а обязан оказывать весь спектр психологической помощи в целях облегчения эмоционального состояния нуждающегося в этом больного.

Помимо обозначенной проблемы, можно выделить и другие актуальные вопросы клинической (медицинской) психологии в Казахстане.

Основной проблемой настоящего времени является то, что специальность «клиническая психология» как отдельная область еще не имеет правового статуса в Казахстане. Пока нет специальности в реестре профессий, психологические и медицинские ВУЗы не имеют возможности вести подготовку по данному направлению.

Психологи, которых готовят в классических университетах на психологических факультетах и отделениях, часто не имеют возможности получать полноценную практику на клинических базах, а также не имеют достаточно глубокой подготовки в смежных с психологией медицинских науках. В то же время, если подготовка психологов будет вестись в медицинских организациях (например, курсы повышения квалификации, специализации по клинической психологии) есть опасность, что обучение психологов берут на себя психиатры, не имеющие психологического образования.

В настоящее время актуальной и востребованной является проблема психосоматических соотношений в клинике. Несмотря на активное внедрение методов, приемов и средств психологической помощи в медицинских учреждениях, по-прежнему острым является вопрос о мере их применения, а также о роли психологических факторов в процессе лечения. Анализ литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, что данная тема

рассмотрена достаточно полно и подробно, в частности «классиками психосоматики». Тем не менее, как любая область науки, она имеет еще много пробелов, среди которых можно выделить проблему понимания роли психологических факторов в возникновении и развитии заболеваний самими больными.

В рамках лечебного учреждения пациенты, как правило, получают специализированную медикаментозную помощь в восстановлении нарушенных функций, поддержании стабильного состояния на период болезни, что, несомненно, относится к плюсам и положительно характеризует соматический подход к лечению заболеваний. Тем не менее, любая болезнь может оказывать на человека психологическое давление, способствуя длительному напряжению, развитию тревожности за свое здоровье, появлению навязчивых страхов, среди которых базовыми являются страх смерти, одиночества, потери социального статуса, что свидетельствует о немаловажной роли учета психологических факторов в этиопатогенезе заболевания.

Испытывая постоянную боль, недомогание, головокружения и пр., пациенты перестают ожидать благополучного исхода и привыкают к восприятию болезни как составляющей своей Я-концепции. Для них болезнь становится одной из сторон собственной личности, и они уже не воспринимают такое состояние, как отличное от себя.

Многочисленные исследования в области психосоматики показывают, что зачастую больные настолько привыкают к своему заболеванию, что уже не видят образа будущего, свободного от соматических страданий. Длительное пребывание в «комплексе своей болезнью» способствует вращению заболевания в личностную структуру и потягиванию психологической картины больного. Это сильно осложняет реабилитационные меры и затрудняет использование методов психокоррекционной работы по адаптации таких больных [3].

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что восприятие больными своего заболевания строго с позиции соматического подхода связано с узколокализационным подходом, сложившимся в медицине в предшествующие годы. Несмотря на то, что в последнее время в медицине преобладает холистический или целостный подход к лечению заболеваний, предполагающий одинаковый учет как соматических, так и психологических факторов, тем не менее, на уровне общественного мнения преобладает, прежде всего, господствующий сугубо соматический подход. Поэтому проблема психосоматических соотношений – одна из наиболее сложных проблем современной психологии, несмотря на то, что тесная связь психического и соматического замечена и изучается в течение нескольких веков современ Гиппократом и Аристотелем [2].

Подводя итоги, хочется обозначить перспективные направления медицинской (клинической) психологии как практической деятельности:

1. Разработка нормативно-правовой основы статуса и профессиональной деятельности психолога в медицинских учреждениях (квалификационные требования, штаты, нормативы рабочей нагрузки, оплаты труда и отдыха, повышение квалификации, специализации, научно-методические основы труда и т.д.);
2. Адаптация, перевод на государственный язык лучших зарубежных методик диагностики и коррекции, пересмотр тестовых норм с учетом казахстанской выборки в этническом, гендерном и возрастном аспектах, а также разработка собственных аутентичных диагностико-коррекционных материалов;
3. Решение вопросов эффективного взаимодействия клинических (медицинских) психологов со специалистами – психологами других направлений и медиками.

Литература

1. Карандашев В.Н. Психология: введение в профессию. – М.: Смысл, 2000. – 238 с.
2. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика. Справочник практического психолога: Экспо, 2005.- 992 с.
3. Русина Н. А. Клинический психолог в системе здравоохранения: проблемы, реалии, перспективы. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. -2012. – № 1.-URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru).

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГ – ТҮЛҒАНЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУЫ ҚҰРАЛЫ РЕТİNДЕ

Қазіргі таңдағы білім берудің барлық сатыларындағы түбірлі өзгерістер оқыту үрдісіндегі жаңаша көзқарасты, білім берудің жаңа тиімді технологиясының, белсенді оқыту әдістерінің кеңінен енуін туындатып отыр. Еліміздің болашағы өскелең ұрпақтың рухани байлығы мол, білімді, кәсіби біліктілігі жаңалыққа сай жоғары дәрежеде болуын қажет етіп отырғаны белгілі [1].

Айта кететін нәрсе, оқытушының студентпен өзара әрекеттесуі формасының жүйесі оқу үрдісінде өзгеріске ұшырайды. Өзіндік реттелу деңгейінің өзгерілуі логикасында, оқу тапсырмаларын шешуде студенттердің оқытушылардан алатын көмегінен студенттердің белсенділігінің өсуіне әкелді. Белсенділік өзіндік реттелу пәндік оқу әрекеттерінде және мұғалімдермен серіктесу бағытында пайда болады.

Әлеуметтік психологиялық тренингтердің әртүрі – сензитивті, оқытып жаттықтырушы, өнер-би, арт (сурет) тренингтердің – мектеп жасына дейінгі балаларға тигізетін психологиялық әсері әлі де болса кеңейтіле зерттелмеген. Ал қазақ балаларымен жүргізілетін тренингтер ерекшеліктері осы күнге дейін назардан тыс қалып отыр. Осыларды ескере отырып, біздің зерттеу жұмысымыз 5-6 жастағы қазақ балаларының қарым-қатынасын тренингтік әдістермен жетілдіру жолдарын қамтиды.

Сонымен танымдық белсенділік адамның өмірлік іс-әрекетінің, әсіресе білім, ғылым, өнер салаларында бөлінбейтін біртұтас бөлшегі. Топта үйлесімді қарым-қатынас орнауы үшін адамның, оқушының, маманның және т.б. іс-әрекетін сапалы ұйымдастыру, ақпаратты жүйелеу, оны қабылдауға жағдай жасай отырып, бағыт, бағдар беру болып табылады. Оның дәлелі ретінде психологиялық тренингтер жүргізу арқылы тұлғаның танымдық белсенділігін дамытуға тиімді қол жеткізуге болады.

Осы позициядан балалардың ұлттық санасын, жас ерекшелігін ескере отырып тренингтік сабақтың бір жаңа нұсқасы жасалды. Тренингтің құрамдас компоненттері: 1) қыздырушы жаттығулар; 2) рөлдік-импровизациялық және сюжеттік ойындар; 3) ойын пікір талас пен шығармашылыққа негізделген, драматизациялауды қажет ететін тапсырмалар болды. Сонымен қатар рәсім түрлерін қазақ балаларының қарым-қатынас жасау ерекшелігіне лайықтап енгіздік. Мұнда қыздырушы жаттығулар қазақтың ұлттық ойындарынан тұрады. Ал ойын түрлері балалардың әлеуметтік ортасы, өзіне қатысты мәселелер аймағынан алынды. Ойын пікірталас мазмұны қазақтың ұлттық құндылықтар контекстінде, мәдениетті қарым-қатынас жасауға эмпатия, идентификация және рефлексиялық қарым-қатынас механизмдерін жетілдіруге түрткі болатындай метафоралар, тақырыптар таңдалып алынды [2, 136 б.].

Батылдықты дамыту тренингі, ата-аналармен, мұғалімдермен, құрдастармен қарым-қатынасты реттеу; ашуды тежеп ұстауға; дене салмағын қадағалай білуге үйретеді. Бұл топтағы негізгі міндет – пациенттің өзіндік пікірін (бағасын) көрсету. Ол қатысушының мінез-құлық мүмкіндігін кеңейтумен байланысты жүреді. Жеткіншек кезеңінде «өтпелі шақ» өзгерістерге байланысты пайда болған физиологиялық процестер байсалды, ұяң, тұйық ұлдар мен қыздарды одан әрі тұқыртып, қажыта түседі. «Менен өткен бақытсыз жан жоқ», «Мен ғана осындаймын» деп күйінулер, жүйке жүйесінің әлі толық тұрақтанбауына байланысты, олардың болмашы нәрсеге сонша уайымдап, таусылатынын, осындай мәселе тек өз басында ғана деп ұғып, ақыр заман орнап қалғандай-ақ қайғыратынын көрсетеді.

Батылдықты дамыту принциптері топтарындағы жұмыстың басты тәсілі – күрделі жағдайларды жаңғыртатын рөлдік ойындар арқылы мінез-құлықты жаттықтыру т.б. [3].

Оқыту ісінің белсенді формасы – тренингтер. Қазіргі кезде ғылымда психологиялық білімдер мен іскерліктерді осы, ерекше ұйымдастырылған сабақтар барысында іс жүзінде ұғынудың маңыздылығын жалпы жұрт мойындаған. Топпен жұмыс істеудің бұл жағдайында пайдаланатын негізгі әдіс, ашық топтық пікірсайыс, оның мәні, жеке тұлға үшін қатерлі болатын өзінің сырын білдіруді қолдау. Дәріс жүргізуші өзін-өзі зерттеу мен өзін-өзі қабылдау тәжірибесіне бүкіл топ мүшелерін қатыстырады. Тренингтің сабақтың ерекше түрі ретінде пайдалы болуы, біріншіден, әрбір қатысушының «ішкі МЕН-і» басқалардың «ішкі МЕН-імен» үндесуінде, сөйтіп сыртқа өзара қарым-қатынастар жүйесінің құрылуы. Екіншіден, адамның өзінің «ішкі МЕН-імен» сырласуы, ол ішкі қарым-қатынасты құрайды. Топтық процесте пікірлесіп сөйлесуге адамның «өзіндік МЕН-інің» басқа адамдардың «МЕН-іне» ауысуы болып көрінеді. Тап осы ауысудың нәтижесінде тәжірибенің жаңа мазмұны құрылады, ол адамның ішкі өмірінің бір бөлігі ретінде, ерте ме, кеш пе, әйтеуір мінез-құлық бағдарларындағы және өмір тіршілігіндегі белгілі өзгерістерге ұшыратады.

Үшіншіден, тренингте рефлексивтік ойлау мәдениетін дамытудың міндеті шешіледі. Топтық іс-әрекет оқу процесінде жобалар жасағанда да қолданылады.

Ситуациялық-рөлдік ойын түрлеріне психодрама және социодрама жатады. Бірінші жағдайда ойналатын рөлдің драматизациялануы-төмендегі жеке тұлғалық құрылымдарды белсендіруге, олардың ауытқуларын анықтауға және түзетуге бағытталады. Ал социодрамада адамдардың өзара даралық қарым-қатынасында байқалатын ұнамсыз қылықтарын түзетуге акцент жасалады. Топтық пікірлер мен ситуациялық-рөлдік ойындарды, қарым-қатынас жасаудың практикалық дағдыларын оның ішінде кәсіби дағдыларын да қамтитын жәйттерге мән бере отырып оқытудың міндеттерін шешуде кешенді түрде қолданып (ӘПТ) элеуметтік- психологиялық тренинг (жаттығу) деп аталады. Ойдағыдай ұйымдастырылған жағдайда ӘПТ қарым-қатынас дағдыларын ғана емес, сондай-ақ әртүрлі шығармашылық, ғылыми, техникалық, педагогикалық және т.с.с. тапсырмаларды шешу дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Мұндай жағдайда ӘПТ мазмұны жағынан іскерлік ойындарға жақындайды және психологиялық тұрғыдан алғанда мүмкіндігі молдау [4, 103 б.].

Тренингтік ортаның құрылу принциптерінің негізгілері: жүйелік төмендеу принципі, шынайылық принципі, артықшылық принципі. Тренинг барысындағы құрылған ортаның сипаты, бірнеше маңызды қарама-қайшылықтарымен құрылады:

1. Жергілікті және арнайы тренингтік орта, соңғы есепте, тек кең көлемдегі элеуметтік ортаның бөлігі ретінде қарастырылады, онда субъектінің оқу шығармашылығындағы тіршілік әрекеті көрінеді. Осыған байланысты тренинг барысындағы негізгі болжам мүмкіндіктерін, жеткіншектің актуалды және потенциалды жеке контекстеріндегі психологиялық өзгерістерді міндетті түрде негізгі болжамға алу керек.

2. Тренингтік ортаны құру практикада жоғарғы шынайылық моделімен және сол моделдердің жан-жақтылығын қамтамасыз етудің арасындағы қарама-қайшылықты шешу керек. Басқа әдіспен тренингтік ортаны нақты бағдарламамен құру үшін жан-жақтылық элементі және кәсіптендірілген элементтер бір деңгейде болуы қажет. Осы қарама-қайшылықты шешу үшін, жоғары деңгейлі элементтерді бейнелейтін, оқу әрекетінің жағдайы, қарым-қатынас әрекеті жалпы, жеке және күмәнді өзара қатынастағы моделдерді қажет етеді. Сонымен қатар, тренингке келуші топ мүшелерінің жеке өмірлік ерекшеліктерін және оқу тәжірибесін ескеру керек. Жалпы тренингтік ортаның құрылуына қажетті әдістерге изоморфизм, рөлдік және жағдайлық ойындарды теңбе-тең болжамды бейнелер, психогимнастикалық жаттығулар, сараптама және дискуссия құрылымдарының түп негізгі жағдайлары (шынайы және болжамды жағдайлар), сондай-ақ қатысушыларға әр түрлі шығармашылыққа қатысуға мүмкіндік беру, қатысушылардың ықылас, ынтасына байланысты жүзеге асатындар.

3. Үшінші қарама-қайшылық, тренингтің нәтижелілігінің арқасында шешіледі, қойылған мақсатпен және қатысушылардың өзгеруге дайындығы арасында қарама-қайшылық шығады. Өзгерістер күш жұмсаусыз мүмкін емес, маңызды психологиялық тұрғыдан қауіпсіз болуы керек, бір жағынан – жаңалықты және мәселенің қажетті деңгейін сақтау керек. Ішкі өзара әрекет сипаттамалары, орташа өзгерістің төмендеуі және қатысушылардың өзіндік төмендеуі, тренингке өтуші мамандардың мотивация деңгейін басқару әдісінің көптігін болжайды. Сонымен қатар, психологиялық қауіпсіздік деңгейі, әрқайсысының жеке қасиетін ескеру, олардың белгілі позицияны таңдауы және қатысушылардың потенциалы анықталады.

Жүйелі төмендеу принципі, тренингтік ортада негізгі адамдағы психологиялық феномендердің өзгеру факторын және топтар, ішкі төмендеудің психологиялық жанасу және еліктеу механизмдері арқылы, кері байланыс, қажеттіліктерді, қанағаттандыру деңгейін басқару және тренингке қатысушыларды белгілі жағдаймен ұйымдасқан шығармашылыққа қосуды іске асыруды талап етеді.

Артықшылық принципі қатысушылардың хабарламаларды ұсынудың әртүрлі нұсқаларын таңдау мүмкіндігімен, шығармашылықтың жолы және уақытымен ұтуды ескереді.

Шынайылық принципі тренингтік ортаның құрылуын, изоморфтық өзінің сипатымен элеуметтік ортада, әртүрлі жұмыстар, оқу және элеуметтік шығармашылық жағдайлар, мәселелердің мәнділігін осылайша болжайды.

Тренингтік ортаны құрудағы принциптердің жүзеге асуы жүргізушімен орындалады және оның шығармашылығын анықтайды.

Жүйелі төмендеу принципі құрылу барысында топ мүшелерінің құрамында ұйымдасқан мақсаттылықты іске асыру, жүргізушінің жеке ерекшеліктерін, кеңістіктік – уақыттық және жұмыс мазмұнының хабарламалық сипатын болжайды. Ішкі төмендеудің өзара әрекетін қамтамасыз етуші механизмдер, жалпы және арнайы өзіндік төмендеудің алғы шарты, өздеріне психологиялық жанасуды және еліктеуді енгізеді, қажеттіліктерді қанағаттандыруды басқару деңгейі және қатысушыларды белгілі деңгейде ұйымдасқан шығармашылыққа қосу. Соңғы болжамдар өткен бейнелерді, осы шақтағыны және болашақты таниды деп болжайды, одан да көп бөлшектер жүйесін ұстайтын, өзіне өзгеріс феноменін және заттық шығармашылық «осында және енді» принципі енгізді. Тренингтік ортадағы бірдей мақсаттардың құрылуы, жүргізушінің шығармашылығымен байланысты,

принциптердің жүзеге асуы үшін алғы шарттар құрады, топтағы қатысушылардың шығармашылығын және мінез-құлқын сипаттайды. Оларға жататындар: белсенділік принципі, зерттеушілік және шығармашылық ұстанымдағы принципі, мінез-құлықтағы объективтілік принципі, «осында және енді» принципі.

Белсенділік принципі барлық тренингке қатысушылардың интенсивті жұмысқа енулерін болжайды. Тренингтік топтағы қатысушылардың белсенділігі ерекше сипатқа ие, адамның белсенділігінен лекцияны тыңдаушылар немесе технологиямен басшылықты оқу барысы керемет көрінеді. Тренингте қатысушылар жаттықтырушының арнайы құрған немесе өздерінің шығармашылығын қосу мүмкіндігін алады. Бұл осы немесе басқа мәнді жағдайдың ұмтылысы болуы мүмкін, психогимнастикалық жаттығулардың орындалуы, өзгелердің тәртібін арнайы жүйе арқылы бақылау, жеке немесе топтық режимде шығармашылық жобалардың өңделуі. Тренингке қатысушылардың белсенділігі арта түседі, егер олар топтағы іс-әрекеттерге кез келген уақытта қосыла алатын болса.

Зерттеушілік принципі, шығармашылық ұстанымда тренингке қатысушылар мына жағдайлармен байланысты, тренингке кіргенде топ қатысушыларын ұғынады, табады, идеялар ашады, заңдылықтарды, мәселелерді шешу нұсқаларын, психологияда белгілі және белгісіздерін, сондай-ақ, өте маңыздылар, өзінің жеке ресурстары, мүмкіндіктер және ерекшеліктер, интеллектуалды белсенділігінде көрінетіндер, өздерінің мінез-құлқындағы ерекшеліктерді кең көлемде эксперимент жүргізуге және топ қатысушыларымен қарым-қатынасқа түсу мүмкіндігін алады. Осындай мақсатпен тренинг тобында креативті орта құрылады, басты сипаттамалар ретінде мәселелік, белгісіздік, жаттықтырушыны және топты қабылдау, әрбір қатысушының тәртібі, құнсыздық болып табылады.

Тренинг үшін ерекше маңыздысы, ойластырылған өзгерістер әдісі ретінде объективтілік принципі болады, негізгі талабы, тренингке қатысушылардың мінез-құлқының импульсивтіден, негізсіз шығармашылық қарым-қатынастың тиянақты басқару деңгейіне ауыстырылуы, жеткіншек кез келген жағдайда өз-өзіне қандай мақсатта әрекет етіп жатқанына, таңдаған әдістері оның мүмкіндіктеріне және арнайы жағдайдағы жетістіктері теңбе-тең келеме-жоқпа есеп бере алатындай жүзеге асады. Тренинг басында бұл принцип жүргізушімен іске асады, соңында ол қатысушылармен қабылдануы мүмкін. Мінез-құлқтың объективтілік әдісінің жан-жақтылығы кері байланыс болады.

Уақытша дайындық алдағы ситуацияның ерекшеліктері мен талаптарын бейнелейді. Оның сипаты: салыстырмалы тұрақтылық, шығармашылық жүйесіне әсері, мақсатқа жетудегі қолайлы шарттарға дайындығы. Қиын шығармашылық түріне динамикалық құрылымды күй. Психологиялық дайындық дегеніміз – біртұтас білім. Оның өзіне тән жекелік мінездемесі бар:

1) мотивациялық – қойылған тапсырмаларын табысты орындау қажеттілігі, шығармашылыққа деген қызығушылық, жетістікке жетуге ұмтылу және өзінді жақсы жағынан көрсету;

2) танымдық – еңбек тапсырмаларының міндеттерін түсіну, жағдайдың өзгеруін алдын – алу;

3) эмоциялық – кәсіби және әлеуметті жауапкершілік сезімі, табысқа сенім, жігерлік;

4) жігерлілік – өзін бақылау, тапсырмаларға зейін аудару, бөгет әрекеттерден бетін аудару.

Білім беру педагогикасы мен психологиясын қарастыруда негізгі проблемалар, әсіресе, шығармашылық салада көп кездесетін мәселе. Бұл жерде іс-әрекет шығармашылық әрекеттің табиғатын тануда және оны талпындыратын әдістерде маңызды болады. «Шығармашылық» креативтік таным процестеріндегі ерекше бір сипат емес, ол жеке тұлғаның ең бір терең мінездемесі екені анық. Анықтап айтқанда шығармашылық дегеніміз «тұлға» ретінде өмір сүру және өзіндік бейнесі жоқ іске кері әрекет. Бірақ өзіндік келбеті жоқ атқарылған іс жеке тұлғаға тек ақылдың сынағында ғана тұратын абстракциялық іс, ал кәдімгі қарапайым өмірде бұл екеуі бірін бірі толықтырып, тек қатар дамып отырады.

Әдебиеттер

1. Байжұманова Б. Ш. Бастауыш мектеп жасындағы балаларда творчестволық қабілетті дамытудың психологиялық ерекшеліктері (7-8 ЖАС) 19.00.07 – 19.00.07 – псих. ғылым. канд. диссер. Автореф., Алматы, 2002, 27 б.
2. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психология в вузе. 2006. – № 3, С. 131-136.
3. Намазбаева Ж.Б. Психология және психотерапия. Алматы, 2006, 240 б.
4. Тертель А.Л. Психология в вопросах и ответах: Учеб. пособие. – М.: ТК Велби, Изд – во Проспект, 2004, 176 с.

EFFICIENCY OF LEARNING PROCESS AS A PSYCHOLOGICAL SYSTEM

The effectiveness of the learning process is an integral characteristic of human exposure system, with the aim of changing his psychological properties in accordance with the requirements of society at a specific stage of historical development. The problem of increasing the effectiveness of the learning process, transforming itself, ultimately, into the problem of the effectiveness of any pedagogical impact on a person in the specific conditions of his life in general, acquires a systemic nature, requiring the development of an adequate set of means for its solution. Among the many ways to solve the problem, a special place is occupied by a set of methods for improving the effectiveness of learning, based on updating the psychological structure of the learning process, the core of which is the joint-dialogical cognitive activity. Cognitive activity, emerging and developing in the learning process, is a special psychological state of interacting individuals. Reality, denoted by the category "state", refers to the category of phenomena that occur "here" and "now" then, as a rule, does not tolerate externally interventions. Therefore, attempts to study cognitive activity in real conditions of the learning process were most frequently unsuccessful. Otherwise, for sure, over the four centuries that have passed since the awareness of training as an object of research activity (Comenius J.A.), someone would be able to solve the mystery of the formation and development of cognitive activity and solve the problem of managing its efficiency and effectiveness, "elusiveness, cognitive activity in natural conditions of flow, as already noted above, led us to study its internal psychological mechanisms in a laboratory model of learning with a student. The obtained results allowed to fill with the psychological content a conceptual scheme for analyzing a jointly-dialogical cognitive activity, which is being formed in the real educational process. The problem of the efficiency of the learning process, being one of the most ancient problems faced by mankind, continues to remain so until now. Such survivability of a problem is determined not so much by its complexity, as by its dynamism, which is expressed in the fact that it has a peculiarity to modification with each change of generations of people and changes in the socio-economic structure. Analysis of the solution to the problem of the effectiveness of the learning process from ancient times to this century has shown that all known approaches can be combined into five main types. The first type can be attributed to those approaches that tried to solve the problem on the part of the methods and tools considered (Socrates, Democritus, Aristotle, Helvétius); to the second, those who tried to approach the problem from the part of the trainer (Quintilianus). A representative of the third type approached the issue from the content of education (Rabelais, Campanella, Pestalozzi); fourth type tried to solve the problem on the part of the trainee (Montaigne, Diderot). The fifth type is characterized by an integrated approach to the problem, expressed in the synchronous change of parameters of all or several components of the learning system (Comenius, Russo, Herbart, Diesterweg, Dewey). There is a continuity in solving the problem of improving the efficiency of education, which is expressed in the gradual complication of approaches. But even the latter, an integrated approach did not allow finding a sufficiently constructive solution, since it viewed the learning process as a kind of conglomerate consisting of various components which interconnected in various ways from the point of view of various authors. Apparently, an approach to solving a problem is more productive, considering the learning process as a certain system, whose efficiency of functioning is determined not only by the parameters of its constituent subsystems, but also by their optimal interconnection, where the latter acts as a system-forming factor. The need for a system analysis of the learning process is primarily due to the fact that none of the existing learning theories describe this process in the unity of all its components as an integrated system. As a result, it is impossible to delineate the circle of the most important problems of the formation and development of the cognitive activity of students in the learning system, and consequently the factors determining the effectiveness of the learning process. It is definitely difficult to determine the essence and content of a systematic approach. "But if you still try to isolate the core of the system approach with your own (immanent) content," writes V.P. Kuzmin, something that, in our opinion, should be considered an integral dimension as valid. For the study of the subject as a whole, as a system, as a complex always has as its central task of knowledge the disclosure of what makes it a system and constitutes its integral properties and laws. Consequently, if we want to comprehensively study the learning process, we must approach it as a kind of integral system with the subsequent identification and refinement of the system-forming factor. The latter involves an analysis of the learning process based on the use of the basic principles of a systems approach. Sequential disclosure of the psychological content of the training system on the basis of these principles will essentially mean conducting a system-psychological analysis of the educational process. The basic principle is to consider the object of research as a single, integrated system. The following principle requires the specification of a more general system, in relation to which the object of study is a subsystem of the block. The third principle is necessary

implies the definition of the subsystems of the system itself, constitutes the object of study. The fourth principle is to describe the relationship between subsystems with the allocation of direct and feedback. The fifth principle indicates the need for multi-level analysis. Usually there are three main levels: meta, macro and micro levels from analysis. The success of educational activities mostly depends on the predominance of a particular motivational orientation. In pedagogical psychology, there are four types of motivational orientations of learning activities: 1) to the process (the student enjoys the process of solving educational problems, he likes to look for different ways to solve them); 2) to the result (the most important thing for a student is acquired and learned knowledge and skills); 3) to the teacher's assessment (the main thing is to get a high or at least positive assessment at the moment, which is not at all a direct reflection of the actual level of knowledge); 4) to avoid trouble (mainly the teaching is carried out formally, just to avoid getting low marks, not to be expelled, not to conflict with the teacher and the administration of the educational institution). The internal factors include the psychological characteristics of a person (age, sex, personality) that affect the originality of the performance of activities, the level of knowledge which already student has, as well as motivation. Precisely the motivation largely determines the efforts directed by students to study new material. In real life practice, the acquisition of knowledge, as a rule, is actually initiated by many motives and can have a wide variety of subjective meanings for a person. The teaching can be psychologically very diverse. New knowledge and skills cannot be mechanically shifted from one head to another, materially transferred from hand to hand. The student can only take them himself, make them his own, namely those belonging to him, only in one way – at the expense of his own activities, and this is an intense mental labor of creation, “education” by the man himself. The internal motivation of the teaching is focused on the subjective meanings of purposeful, conscious change of oneself [3].

Thus, the effectiveness of the learning process is due not only to the quality of teaching, but also to the quality of the learning activity, that is, the optimal interaction of these two components of the learning process. The problem is that the process of transferring knowledge (in the narrow sense of the word) is much easier than competently organizing, activating, forming a “counter” exercise activity. The latter means to teach a person to learn, that is, to realize the most prospective goal of all schooling. Educational activities contain a high developmental psychological potential. But for its practical implementation in the educational process, special psychological and pedagogical conditions must be observed, otherwise it is not a fact that any training will productively influence the personal development of a person.

The effectiveness of the learning process as a psychological system. Based on the principles of the systems approach, it is possible to present the object of study – the learning process – as an integral dynamic system. By training we mean a unified system of training and educational effects on students, carried out in the process of teaching and learning. At the same time we will rely on the results of psychological studies of the learning process. A more general system in relation to the object of our research will be the entire education system. As the same subsystems of the training system can make such components that meet the requirements of necessity and sufficiency. The conditions of necessity are satisfied by those components of the learning process, without which it cannot take place. They are the subsystems of "learning", "educational content" and "students." The condition of sufficiency is ensured by those components of the learning process, in the presence of which and when the requirements are met, it becomes possible for it to function as a system. These are the direct and inverse relations between the subsystems "learning", "educational content" and "students", which are methods and means of training that transform the necessary conditions into sufficient ones. Accordingly, between the subsystems, a direct (from the student to the teacher) and reverse (from the teacher to the student) connection is established. Moreover, the “content of education” subsystem occupies an intermediate position between the two other components of the system. The effectiveness of the learning process is determined by the informative characteristic of each of the subsystems and the system of interconnection between them [4]. The system-psychological analysis of the learning process made it possible to identify the main factors determining the effectiveness of the learning system and to concretize them at three levels of analysis, characterized by varying degrees of generality. At the meta level of system analysis, such factors are the information and gnostic parameters of the learning process subsystems and their interrelation, the personal characteristics of the learning process subsystems and the structure of interpersonal relations are at the macro level, the characteristics of the learning process subsystems and the structure of joint-dialogical cognitive activity are at the micro level activities.

Reference

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения – М., 1982, 656 с.
2. Кузьмина Н.В Теоретические основы педагогического труда. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985
3. <https://studopedia.info/2-126478.html>
4. Джакупов С. М. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения – Л.: Изд-во , 2002
5. Джакупов С. М. Психологическая структура процесса обучения: Диссертация доктора психологических наук. - М., 1998.

ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

Что мы знаем об экзистенциальном кризисе? При одном упоминании этого термина нам зачастую представляется человек средних лет, многое повидавший и потерявший в жизни, опустивший руки и утративший волю к существованию... Но как он пришёл к этому? Жил благополучной жизнью, понимал её смысл, был счастлив, а потом – раз! И что-то резко переломило его мировоззрение, отчего сознание погрузилось в глубокое кризисное состояние? Возможен и такой сценарий, бесспорно. Но в данной статье речь пойдёт не о людях, которые внезапно пережили смерть близкого человека или потеряли всё, что имели или оказались на необитаемом острове после авиакатастрофы. Мы будем говорить о людях, чей кризис зародился задолго до того, как они стали тем самым «человеком средних лет...» и постараемся проанализировать – что можно было сделать тогда, чтобы не случилось то, что нам доводится видеть сейчас. Отматывая время назад, мы останавливаемся на возрасте старшего школьного возраста – это примерно 15-16 лет. Теперь разберёмся – почему именно на нём? Все мы слышаны о трудностях так называемого «переходного возраста», кто-то наверняка помнит себя в тот период жизни. Дорога, ведущая человека из детства во взрослую жизнь, лежит через самые настоящие «тернии» – здесь и гормональная перестройка организма, и неконтролируемый эмоциональный фон, и бесконечное давление отовсюду, требующее принимать серьёзных взрослых решений [1]... Когда мы имеем дело с экзистенциально проблемными людьми, то часто слышим от них, что они «зашли в тупик» в своей жизни. Для того, чтобы понять, как они туда пришли, нужно «копать» с того места, где начался путь. Мы считаем, что переходный период в старших классах школы – это самая «плодородная» почва для взращивания будущего экзистенциального кризиса. Авторы трудов и статей по всему миру поднимают эту проблему, делая акцент на школьный возраст. Естественный возрастной кризис идентичности по Э.Эриксону [2] Предпосылки фактора одарённости к развитию экзистенциального кризиса [3], подростковая склонность к аддиктивному поведению [4], наличие неизлечимых заболеваний [5], чрезмерная загруженность учёбой [6], суицидальные настроения [7], – согласитесь, слишком много «факелов», способных разжечь настоящий «пожар» внутри неокрепшей психики ещё не созревшего во многих психологических аспектах человека.

Все вышеперечисленные проблемы имеют место быть, но не обязательно приводят к экзистенциальному кризису, поэтому давайте рассмотрим прямые предпосылки к его возникновению. Согласно концепции американского психотерапевта Ирвина Ялома, в появлении кризиса задействованы четыре экзистенциальных страха: страх ответственности, страх изоляции, страх бессмысленности и страх смерти [8]. Теперь проанализируем, насколько это актуально для школьников в старших классах.

В первую очередь поговорим о страхе ответственности, который проистекает из так называемой экзистенциальной свободы. Люди, чей кризис вырос на базе этого страха, понимают, что жизнь завела их «в тупик» и даже отдают себе отчёт в том, почему это случилось, но отказываются менять её. Почему же? Потому, что экзистенциальный страх ответственности давит на них, как бы упрекая в том, что «можно было поступить иначе, и тогда бы нынешняя ситуация не случилась». Сколько раз в жизни человек принимает решения, руководствуясь не своими желаниями, а «потому, что так нужно», «потому, что так хотели родители», «потому, что это требовали в школе»? Когда человек раз за разом принимает фактически не свои решения, в конце концов, он откажется признавать свою вину в том, что с ним случилось, а значит – не сможет найти выхода из того самого «тупика». Экзистенциальная свобода же говорит о том, что человек волен принимать собственные решения и, быть может, если бы человек не принимал не свои решения, то и не попал бы в кризисную ситуацию [8]... И как же это относится к школьникам старших классов? Прямым образом. Они находятся на пороге окончания школы, а значит – должны в кратчайшее время определиться, кем они хотят стать, какую профессию им следует освоить, какое они хотят построить личное будущее. Ведь если решение не будет принято, то парней ждёт армия, а девушек – ранняя семейная жизнь, и зачастую поступление в университет является «отсрочкой», этаким «соломинкой спасения». Поэтому не стоит удивляться, что принимаемые решения по части выбора будущего рода деятельности осуществляются спонтанно и скоропостижно. Сначала человек выбирает род деятельности по принципам «лишь бы не в армию», «куда баллов хватит» и «нужно иметь высшее образование потому, что так хочет общество», а потом сталкивается с реалиями мира и понимает, что решение было принято неверное, что можно было поступить иначе.

Хорошо, если в этом случае он переучивается, находит себя и поворачивает жизнь в нужное русло. Плохо, когда занимается нелюбимым делом всю оставшуюся жизнь только потому, что «так уж сложилось»... Чтобы предотвратить экзистенциальный кризис на почве страха ответственности, необходимо ослабить давление на принимаемые решения школьниками старших классов по выбору собственного будущего, дать им больше возможностей и простора для выбора осознанного желания кем-то стать.

Теперь об экзистенциальной изоляции. В наше время ни для кого не является секретом существование школьной травли. В малой социальной группе формата школьного класса всегда находят поводы поиздеваться над сверстниками – будь то слабые физически дети, будь то отличники учёбы или так называемые «ботаники», будь то дети из малообеспеченных семей [9]. И теперь представьте картину – человек на протяжении нескольких лет подвергается травле, а потом школа «выбрасывает» его в социум. Школьник, который длительное время чувствовал себя отвергнутым, ненужным, неспособным противостоять давлению вынужден... Идти во взрослую жизнь, полную трудностей и жестокой конкуренции. Будучи социально не адаптированным и боящимся давления, он не сможет полноценно функционировать в социуме, такой человек скорее закроется дома и по возможности постарается не выходить на улицу. К чему это приведёт? К невозможности завести друзей, отношения и семью, ещё более усложнившейся социальной дезадаптацией. Здесь он один на один сталкивается с экзистенциальной изоляцией, отдавая полный отчёт себе в том, что он – один против целого мира [8]. И если это будет продолжаться год за годом, то в глубочайшем экзистенциальном кризисе он окажется гораздо раньше, чем достигнет «средних лет», о которых мы говорили в начале статьи. Чтобы предотвратить экзистенциальный кризис на почве страха изоляции, необходимо всерьёз решать проблему школьной травли.

Экзистенциальную бессмысленность психологи вроде В.Франкла и И.Ялома предпочитают упоминать в последнюю очередь, как своеобразный итог других экзистенциальных данностей. В данной статье мы уделим ей чуть больше внимания и рассмотрим отдельным пунктом. Возвращаясь к старшеклассникам и школьным годам как таковым, мы хотим упомянуть, что человек проводит в стенах школы около десятка лет – кто-то отучивается 9 классов, кто-то – 11. Система образования не стоит на месте – и вот, появляются курсы «дошкольного образования» и рассматривается продление программы обучения в школе. Это хорошо для тех учеников, которые понимают – зачем они учатся, к каким целям они стремятся, как именно получаемые ими знания помогут им в жизни. И это имеет совершенно противоположный эффект на тех учеников, которые не понимают необходимости большей части предметов, по которым они вынуждены писать контрольные, сочинения и диктанты. Жесткость требований в данном случае усиливает протест – и вот, мы видим бунтующих школьников, которые принципиально не пишут сочинение по произведению, которое считают ересью. И одно дело – когда человек осознаёт ужас бессмысленности в стенах школы и закаляет свою психику тем самым на будущее и совершенно другое, когда он выходит в мир и внезапно обнаруживает, что большая часть полученных им знаний не несёт практической значимости. Осознание того, что десяток лет ушёл на теоретические познания, которые не помогают решить такие проблемы как оплата коммунальных услуг, получение медицинской страховки или лицензии на какой-то вид деятельности, может вызвать у человека чувство отчаяния – а на что он потратил годы жизни? Какой в этом всё был смысл? Ещё хуже, когда дальнейшая жизнь развивается по идентичному сценарию. «Зачем я поступил в университет?», «Почему я сижу на этой работе?», «Для чего я должен заводить семью?» – и многие другие вопросы, на которые не так просто найти ответ. Типичными ответами окружающих будет что-то вроде: «Так нужно», «Потому, что так делают все», «Тебе это нужно, чтобы выжить», и особенно последний ответ очень больно бьёт по самому животрепещущему вопросу «А зачем мне нужно выживать?» [8]. В.Франкл описывает красноречивые стратегии прихода к смыслу жизни – реализация ценностей творчества, ценностей отношений и ценностей переживания [10]. Но далеко не каждый человек способен осознать их сам, и ужас бессмысленности загоняет его в кризисное состояние не хуже, чем другие экзистенциальные страхи. Чтобы не вызывать у школьников этого самого ужаса, необходимо доходчиво доносить до них – каким именно образом получаемые знания будут им полезны в реальной жизни, ибо аргументация «учи, иначе поставлю тебе двойку» лишь усугубляет положение.

Ну и напоследок затронем ужас смерти – один из самых сильнейших страхов человека, являющийся чуть ли не основополагающим столпом направления экзистенциализма в психологии [8]. Назревает логический вопрос – и каким же образом страх смерти связан со школьниками старших классов, у которых ещё вся жизнь впереди? Увы, он действительно имеет место быть, и затронуть в этом ключе придётся не самую приятную тему – вопрос подросткового суицида. Существует немало теорий и причин этого трагического явления, но не будем перечислять все возможные факторы, а посмотрим на проблему с точки зрения экзистенциальной психологии. В подростковом возрасте случается множество проблем, которых могло не быть в детстве – безответная любовь, ссоры с родителями,

напряженные отношения с учителями и сверстниками и многое другое. Почему в некоторых случаях подростки выбирают суицид способом решения всех своих проблем? [7] Обратимся к подростковой психологии и принципу «запретного плода», который был описан З.Фрейдом [11], когда подростки делают назло то, что им запрещается. Отчего же возникает такая тяга к смерти? Мы склонны полагать, что масштабной проблемой экзистенциального характера в данном случае является табуирование темы смерти в обществе. Людей, задающихся вопросом смерти, склонны считать «какими-то не такими», тема как таковая неприятна большинству людей, от ответов на вопросы этого характера увиливают взрослые – это могут быть и родители, и учителя. Что же остаётся подростку, находящемуся под гнётом всех перечисленных в данной статье обстоятельств? Выбрать «запретный плод» и раз и навсегда решить все проблемы, раз других решений он не видит, а смерть всё равно неизбежна. В данном случае школам остро не хватает не только антисуицидального, но ещё и экзистенциального просвещения. Важно правильно ставить формулировку – не «вы должны жить потому, что...», а «вы можете жить для того чтобы...». Когда жизнь не подаётся человеку как что-то вынужденное, а раскрывается в виде потенциала реализации собственных желаний и возможностей – желания покончить с ней становится меньше. Проработка темы смерти и выработка собственного противостоящего отношения к ней может позволить снизить стремление задействовать смерть как этакий «козырь» в карточной игре под названием «жизнь».

Какие выводы хотелось бы делать на основании вышеизложенного? Ученик старших классов – это своеобразный «пластилин», из которого лепится будущий взрослый человек. Если мы не хотим «налепить» бесчисленное множество людей, склонных к экзистенциальному кризису, необходимо решать проблему на ранних этапах её становления, а не хвататься за голову при виде «людей средних лет», потерявших мотивацию к существованию. Заложение понимания индивидуального смысла жизни и проработка экзистенциальных данностей должна осуществляться ещё в стенах школы, в противном случае «выброшенные» в суровый взрослый мир школьники так и будут заходить в тупики, из которых их потом вынуждены выводить за руку экзистенциальные психологи. Ключевым фактором в решении проблемы мы видим в исследовании смысло-жизненных ориентаций школьников, чтобы сделать акцент на вопросе смысла жизни и выявить его корни и индивидуальные особенности у каждого отдельно взятого ученика [12]. Важно именно отыскать внутренний смысл, а не привить его извне посредством долга...

Литература

1. Ajtuarova A. M. et al. Психологические особенности детей старшего подросткового возраста. The Journal of Psychology & Sociology, [S.l.], v. 58, n. 3, jan. 2017.
2. Э. Эриксон. Идентичность: юность и кризис. — 1968
3. Very well family – Carol Bainbridge – Why Gifted Children Often Suffer From Existential Depression September 10, 2018
4. Степанова Наталья Алексеевна Психологическая свобода личности как основа профилактики зависимого поведения // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2017. №3.
5. Коваль Светлана Яковлевна, Кузнецова Наталья Константиновна Проектитивная диагностика психофизиологических зажимов у онкобольных детей старшего школьного возраста с экзистенциальным кризисом на базе Республиканской детской клинической больницы. // Научный вестник Крыма. 2018. №1 (12).
6. The Independent Florida Alligator – The college existential crisis Sep 18, 2018
7. Шиляева Ирина Фаритовна, Астахова Анастасия Владимировна Особенности суицидального поведения в подростковом возрасте. // Вестник Прикамского социального института. 2018. №1 (79).
8. Ирвин Ялом. Экзистенциальная психотерапия. Перевод Т.С.Драбкиной Irvin D. Yalom. Existential Psychotherapy. N.Y.: "BasicBooks", 1980 М.: "Класс", 1999
9. Ольшеус, Дан. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать. — М., 1993.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ.ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990.
11. Фрейд З. Неудобства культуры (1929).
12. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности, Москва: Смысл, 1993.

Рушанова Н.Б.

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,
ал-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті)*

БАҚЫТ ҰҒЫМЫНА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҮРҒЫДАН ТАЛДАУ ЖАСАУ

Бақыт дегеніміз не? Бақытқа қалай жетуге болады? Бақыттың түрі мен түсі бар ма? Бақыт кімдерге қонады? Міне, бұл сұрақтар адамзат атаулыны сонау көне замандардан бері толғандырып келеді. Әсіресе, қазақ халқының өз дүниетанымындағы көзқарастары мен ой-санасының өркендеуінде рухани құндылықтардың өзінің ролі мен орны болған. Осы кезекте айта кететін мәселе, қазақ халқының негізгі өмірлік ұстанымдары, рухани бағыт-бағдары осы құндылықтар негізінде бір ізділікке түсіп, дамып отырған. Адам адам болып қалыптасып келе жатқаннан бері өмірдің мәні мен мағынасын ұғынуға,

бақытты болуға ұмтылып, талшынып келеді. Және осы жолда олар сан түрлі философиялық толғамдар жасап отырған. Мәселен, Аристотельдің «Никомах этикасы», Сенаканың «Бақыты өмір туралы», Аврелий Августиннің «Бақытты өмірі», Бозэцийдің «Философиялық жұбанышы», Әл-Фарабидің «Бақыт жолын сілтеу» және «Бақытқа жету жолында», Жүсіп Баласағұнның «Құтты білігі», Гельвецийдің «Бақыты», В. Татаркевичтің «Адамның бақыты» шығармалары.

Әл-Фараби этикасының ең жоғарғы категориясы – бақыт. Өйткені, басқа өзге үшін емес, тек өзі үшін қажет болатын игілік және ең жоғарғы игілік осы бақыттың бойына шоғырланған. «Бақытқа жол сілтеу» шығармасында әл-Фараби бақытты адам қол жеткізе алатын ең жоғары игілік деп атайды. Адам ізгі қасиеттер арқылы ғана бақытқа жете алады. Бұл әл-Фараби этикасының негізгі қағидасы. Бақыт дегеніміз не және оған бұ дүниеде қалай жетуге болады? Әл-Фараби бақытқа апаратын жолды, жоғарыда айтылғандай, ізгілікпен байланыстырады. Оның пікірінше, ізгілік – адамның ең жақсы адамшылық қасиеті. «Ізгілік» сөзінің түбірі – «ізгі». Күнделікті өмірде адамға ізгі мен зұлымдықтың арасында таңдау жасайды. Адам ізгіні таңдағанда ғана оның ісі адамшылыққа жатады. Сонымен қатар адам ізгі істерді анда-санда, кездейсоқ емес, өз еркімен және үнемі жасауы тиіс. Басқаша болғанда ізгі өзінің қарама-қарсысына – зұлымдыққа айналады. Ізгілікті әл-Фараби этикалық және дианоэтикалық немесе интеллектуалдық деп бөледі, этикалық ізгіліктерге ол бірқалыптылық, ержүректік, кеңпейілділік және әділеттілікті, ал интеллектуалдылыққа даналықты, зейінділікті, тапқырлықты жатқызады. [1].

Ұлы ойшыл: «Қайырымды адам өзінің өлімін зорлап жеделдетуге тиісті емес, өйткені өмірге деген сүйіспеншіліктің өзі ізгіліктің сарқылмас көзі болып табылады» деген болатын. Дәл осы жер бетіндегі, ізгілікті барынша жоғары бағалай отырып, «мәселенің мәні» деген еңбегінде ол туатынның және өлетіннің бәрі мәңгі өлмейтін нәрсе емес деген тұжырымға келеді. Әбден жетілген адамдардың ғана жандары мәңгі өлмейді, ал зұлым адамдардың жаны мәлімсіздік құруға жазылған деген қағидасы біраз әлсіздеу болып табылады. Жеке бастың тұрғысынан қарағанда, бақыт дегеніміз, әл-Фарабидің пікірінше, адамның адамгершілігіне негізделеді. Ол ұғымға, философиялық зеректік пен терең ақылдылықтың үстіне, жақсы мінез-құлық та кіреді. [2].

Бақыт – адамның өмір қызығы мен қуанышына, рахатына қанағаттану дәрежесін танытатын этикалық ұғым.

Бақыттың негізінде адамның өмірі мағыналы және нәтижелі болған кездегі өз болмысына деген ризашылық сезімінің қалыптасуы жатыр. Арман сияқты Бақыт та мұраттың тылсымдық-эмоциялық көрінісі болып табылады. Мұрат тұлғаның болашаққа деген сенімін білдірсе, Бақыт оның іске асу деңгейін көрсетеді. Әдептану саласында Бақыт мәселесімен шұғылданатын ілімді грек тілінен аударғанда «Бақыт туралы ілім», яғни фелицитология деп атайды. Ілім демекші, қазіргі заманда бақытты төмендегідей үш топқа бөліп қарастырады.

- Бақыт психологиясы
- Бақыт аксиологиясы
- Бақыт социологиясы

Психологиялық жағынан қарастыратын болсақ, бақыт дегеніміз:

- Жайлылық
- Көтеріңкі көңіл-күй
- Қуаныш пен шаттық

Аксиологиялық тұрғысынан қарағанда бақыт дегеніміз:

- Адамгершілік
- Жақсылық
- Ізгілік

Социология тарапынан келгенде, бақыт дегеніміз:

- Утилитаризм

Ғылыми зерттеулер нәтижесіне сүйеніп отырсақ, бақытты болудың өзі аса маңызды екендігіне көз жеткіземіз. Себебі, бақытты адамдар ұзақ өмір сүреді, ауруға бой алдырмайды, жанындағы адамдармен жақсы қарым-қатынаста болады.

Бүгінгі қоғамда «бақыт» ұғымын әркім әрқалай түсінеді. Біреулер, деннің саулығы десе, енді біреулер қымбат көлік, әдемі баспана, үлкен қызмет десе, тағы бір топ, ата-ана, бауырдың амандығы, отбасының бүтіндігі дейді. Осылайша әрмен қарай пікірлер тізбектеліп кете береді. Әрине, бақытты қолымен ұстап көруге болмайтын, жанында еріп жүруге келмейтін ерекше ғажап құбылыс. «Қолда барда алтынның қадірі жоқ» демекші, пенде болған соң, көптеген нәрселердің қадірін кеш түсініп, өтіп кеткен соң қолымызды мезгілінен кеш сермеп жататынымыз жасырын емес.

Қазіргі қоғамда адам өзін «мен ерекше бақыттымын» немесе «мен бақытсызбын» деп айта алмайды. Себебі, екеуі де салыстырмалы түсінік. Бүгін мұңайып, өзін бақытсыз санаған адам, ертең-ақ бақыттылар қатырына қосылып кетуі мүмкін. Керісінше, бүгін бақыттан басы айналып жүрген жан,

ертесі қайғыға душар болып, қабағын мұң шалып жататыны қаншама. Осының бәрін саралай келе, бақыт ол – адамның бірінші кезекте, ортасымен, өмір сүріп отырған қоғамымен, ең соңында адами психологиямен тығыз байланысты деуге болады.

Бақыт тақырыбына қатысты айтылар әңгімелер өте көп. Оны толықтай қамтып шығу мүмкін емес. Адам өмірінде көңілінде дақ қалған, ішінде шермен болып қатып тұратын орны толмас қайғы болады. Қанша жерден шексіз байлыққа кенеліп, биік мансапқа қол жеткізіп жатса да, кезінде жүрегінің түкпірінен орын алған бір жетіспеушілік адамның бақытты сезіне алмауына кедергі келтіреді. Кейде күнделікті өмірде жанымызда жүрген адамдардың өміріне қарап сан түрлі ойға кетесің. Бір адамдар болады, тұрмысы жақсы, не ішемін, не киемін демейді, бірақ, балаларының тәрбиесінде олқылық кеткен. Немесе, аса дәулетті, білімді, қоғамда өз орны бар, алайда отбасында жылулық жоқ жандарды көріп, Шерхан Мұртаза айтпақшы, бір кем дүние демеске амалымыз жоқ. Сондықтан, сол олқылықтың орнын әркім әрқалай толтырып, көңілін жұбатып, сол жараны әркім өзінше емдеп жатады. Аса байлық, жайлы тұрмыс адамның өмірінде орын алған қайғы-мұңның орнын толтыра алмайды. Енді бір үшінші топтың адамдары болады, өмірі қоңыр салқын тіршілікпен сынаптай сырғып жүріп жатады. Азғантай айлығы, үйшіктей ғана баспанасы, сол сәтінен ләззат алып отырған жандар. «Көзінді тыйсаң көңілің тынышталады, көңілің тынышталса, өмірің тынышталады» демекші, осыдан келіп ой түйетініміз, неғұрлым адам қарпайым болған сайын, қанағатшыл болады. Ол адамдар- бақытты адамдардың санатында.

Абайдың замандас інісі, өзі өмір сүрген ортаның қоғамдық-саяси және әлеуметтік сыр-сипаттарын, қоғам мен адам табиғатындағы кемшіліктерді зерделеуде, туған халқына түзу жол көрсете білген ойшыл ғалым, философ Шәкәрім Құдайбердіұлы «Бақ» деген сұраққа философиялық тұрғыдан жауап іздеп көрген. Шәкірім: «Бақ – ол ата-анадағы шын махаббат, балалардың таза жүрегі. Адам баласы сол махаббаты арқылы барша адамзатты өз баласындай, өз бауырындай жақсы көрсе, ғадалат қылса – бақыт дегеніміз сол», дейді. Сондай-ақ, ойшыл бақыттың тұрақсыз екендігін де жоққа шығармайды.

Адамдар үмітпен өмір сүріп сүріп, ертеңгі күнінің жақсы болатынына сенім артып жатады. Бақытқа ұмтылудың өзі өмірдің мәні. Егер, адам өмірінде мақсат, жоспар болмай, мағынасыздыққа толы болса, адам үшін одан асқан бақытсыздық жоқ. Оған, қарама-қарсы дау айтатын болсақ, өмірін тереңінен пайымдайтын, мағына беретін, әр сәтінен жақсылық ұшқынын байқайтын адамдар ғана бақыттың бал дәмін сезіне алады.

Бақыт – көне заманнан бері адамгершілік құндылықтардың ең жоңарғы сатысына жатады. Адам – ең әуелі адамгершілігімен, парасатының биіктігімен көрікті. Адамгершілік тәрбиесі жастардың қоғамға, отбасына, еліне, білімге, Отанға, жер бетіндегі бейбітшілікке қатынасын қалыптастырады. Осы заманғы адамгершілік тәрбиесі жекелеген бағыттарға емес, адамгершілік құндылықтарға негізделеді. Мәдениеті жоғары адам айналасындағылармен қарапайым қарым-қатынаста болады. Адамгершілік тәрбиесі оқушыларды адамгершілік ұғымы, принциптері, мінез-құлық нормалары жайындағы біліммен кемелдендіреді. Жастар оларды оқып үйренумен шектелмей, оқу, тәрбие, еңбек процесінде іске асырғанда адамгершілік олардың сеніміне айналады. Әл-Фараби: «Адам өз өмірінің кожасы, сондықтан өз бағытын өзі жасауы керек. Ол не нерсеге де ұқыптылықпен қарап, жиған-тергенін орынсыз шашпай, кез келген адамға сырын ашпай, өзінің мақсат мүдделері жөнінде достарымен ғана бөлісіп отыруы керек. Осылайша өмір сүрген адамның ғана ар-ожданы таза болады», - деген. Фарабидің ілімі бойынша адамның рухани бет-пердесі, мінезі мен жүріс-тұрысы қоғамдық орта, тәрбие әсері, адамның еркі, ауру сияқты көптеген объективтік және субъективтік себептердің әсерімен қалыптасады, өзгереді. Фарабидің пікірінше, тәрбиеге көнбейтін, жөндеуге, түзетуге болмайтын адам болмайды. Тек ретін тауып үйретуден, баулудан жалықпау керек. «Жаман қылық – ол жан ауруы. Бұл ауруды кетіру үшін тән ауруын емдеуші дәрігерге ұқсауымыз керек» – дейді ғұлама.

Адамгершілік – адам бойындағы гуманистік құндылық, әдеп ұғымы. «Кісілік», ізгілік», «имандылық» тәрізді ұғымдармен мәнделес. Адамгершілік – адамшылық, каталдықпен салыстырғанда жақсылық тілеу қарым-қатынастары. Халықтық дүниетанымда мінез-құлықтың әр түрлі жағымды жақтары осы ұғымнан таратылады. Мінез-құлық пен іс-әрекеттерде көзге түсетін төмендегідей адамгершілік белгілерін атап өтуге болады:

- адамды қастерлеу;
- сыйлау;
- сену;
- ар-ұятты сақтау;
- имандылық;
- рахымдылық;
- ізеттілік;
- кішіпейілділік;
- әділдік;

- қанағатшылық т.б.

Адамгершілік принциптері әлеуметтік-мәдени дамудың жемісі. Адам тумысында жақсылыққа да, зұлымдыққа да үйір емес. Адамгершілік белгілерінің қалыптасуына ерекше әсер еткен мынадай факторлар бар: қандастарын өлтіруге тыйым салу, әлсіздерге қамқорлық ету, еңбектің қоғамдық жолмен бөлінуі және адамдар арасындағы ынтымақтастықтың қалыптасуы.

Адамгершілік құндылықтардың қалыптасуы үшін жүйелік (қоғамдық, мемлекеттік) және тұлғалық мүшелердің ара салмағын дұрыс айқындаудың маңызы зор. Жеке адамды әлеуметтік қатынастардың жемісі деп қарастыру адамды бағаламауға әкеп соғады. Тоталитарлық қоғамдағы «Ортақ мүдде жеке адам мүддесінен жоғары» деген ұран адамгершілік қағидаттарына нұқсан келтіреді.

Адамгершілік мәселесі – адамзат мәдениетінің, руханиятының қалыптасуымен етене байланысты дүниелер. Адамгершілік құлық адамның езінің әлеуметтік қалыптасу тарихымен, мәдениетінің бой кетеру үдерісімен бірге пайда болған.

Жоғарыда айтып өткеніміздей, бақыт — көп мағыналы ұғым. Оны тағы да талдай түсетін болсақ:

- бақ-дәулет, «қолға қонған құс», ырыздық;
- қуаныш, ләззат, рахат;
- жақсылыққа, ізгілікке жету, даналық;
- өмірден өз орнын табу, толыққанды тұлғаға айналу.

«Құс ұшуға жаралған, адам бақытты болуға жаралған» дейді халық мақалы. Бақытты өмір сүру – қуанышты болу, дәулетке кенелу, рахатқа бөлену. Адамға қуаныш әкелетін оқиғалар – табысқа қол жеткізу, іс-әрекеттің марапатталуы, алға қойған мақсаттың орындалуы, бала-шағаның қызығы. Қуаныш сезімі адамға күш беріп, кісінің жігеріне жігер қосады. Алайда қуаныш пен Бақыттың арасында айырмашылық та бар. Қуаныш өткінші, жеке бір сәтке байланысты болса, Бақыт – адамның бүкіл өмірінің арқауы. Өмірде адамгершілікке жат, әдептілікке сымайтын жалған қуаныштардың да кездесуі мүмкін. Қазіргі жағдайда Бақытты өмір сүру мәселесі өркениеттілік құндылықтарымен (нарық, демократия, адам құқыларын қастерлеу, т.б.) тікелей байланысты [3].

Қорытындылай келе, ақиық ақын Мұқағали Мақатаевтың «Бақыт деген» деген өлең жолдарымен аяқтасақ:

Бақыт деген – сенің бала күндерің,
Бақытсыз-ақ бақытты боп жүргенің.
Бақытын да, басқасын да білмеуің,
Бақытсыз-ақ ойнағаның, күлгенің.
Бақыт жайлы менің мынау білгенім:
Бақыт деген – бірде шаттық, бірде мұң.
Бақытты сол – тәрік етіп түндерін,
Бақыт іздеп азаптанса, кімде-кім.
Бақыт деген – әркімдерде бір арман,
Сол арманның шыққан жері құмардан.
Ал сен үшін бақыт деген – дәл қазір,
Бақыт жайлы жаза алмаған шығармаң.
Бақыт іздеп мал бақ, мейлің, тас қала,
Бірақ, балам, мынаны естен тастама:
Бақыттысын бақыт іздеп сорласаң,
Бақытты боп сорлап жүрсең масқара!
Бақытың – мен, бақытым деп біл мені,
Мені білсең, бақытыңды білгенің.
Ал мен үшін ең бақытты күндерім –
Балам, саған бақыт іздеп жүргенім! [4].

Әдебиеттер

1. Мұтанов Ғ. Әл-Фараби және қазіргі заман. – Алматы, 2014. 179 б.
2. Әл-Фараби. Әлеуметтік-этикалық трактаттар. – Алматы, 1975. 253 б.
3. Нысанбаев Ә. «Қазақстан»: Ұлттық энциклопедия. – Алматы, 1998. 123-9, II том.
4. Мақатаев М. Жырлайды жүрек. – Алматы, 1989. 145 б.
5. Агеев В. Психолого-педагогические основы саморазвития человека: (опыт методологического, теоретического и эмпирического исследований). -Алматы, 2011. 438 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Интернет является достаточно молодым информационно-коммуникативным средством, которое начало развиваться в течение последних двадцати лет. Возможно именно в этом причина того, что основным его пользователем является молодая или относительно молодая часть населения. Сегодня эта тема очень актуальна. На сегодняшний день молодежь не представляет своей жизни без интернета. Интернет (Internet inter + net-объединение сетей)-всемирная компьютерная сеть, объединяющая миллионы компьютеров в единую информационную систему. Интернет предоставляет широчайшие возможности свободного получения и распространения научной, деловой, познавательной и развлекательной информации. Глобальная сеть связывает практически все крупные научные и правительственные организации мира, университеты и бизнес-центры, информационные агентства и издательства, образуя гигантское хранилище данных по всем отраслям человеческого знания [1]. Виртуальные библиотеки, архивы, ленты новостей содержат огромное количество текстовой, графической, аудио и видео информации. Интернет стал неотделимой частью современной цивилизации. Неспособность контролировать пребывание в виртуальных мирах может повлечь за собой увольнение с работы, исключение из школы или развод. Все это – закономерные последствия патологической зависимости в ее крайних проявлениях. Но, как и в случае всех прочих зависимостей, сложность заключается в том, чтобы провести границу между «нормальной» увлеченностью и «ненормальным» влечением.

Сегодня интенсивно обсуждается и исследуется феномен "зависимости от Интернета". В самом общем виде Интернет-зависимость определяется как "нехимическая зависимость от пользования Интернетом". Другое определение Интернет-зависимости это «навязчивое» желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от него. В психологии появился очень образный термин интернет-аддикт (netaholic). Он включает в себя 3 подтипа:

1. *Онлайн знакомства и интернет – отношения* – люди, страдающие зависимостью от чатов, сервисов обмена мгновенными сообщениями или социальных сетей, чрезмерно вовлекаются в онлайн – отношения.

2. *Игровая интернет-зависимость* – зависимость от участия в онлайн- играх, азартных играх и интернет-аукционах, что в последнее время становится серьезной проблемой в области психического здоровья. С появлением доступа к виртуальным казино, интерактивные-играм и онлайн-аукционам зависимые люди теряют значительные суммы денег, пренебрегают служебными обязанностями или значимыми отношениями.

3. *Перегруженность информацией* – огромное количество информации, доступной во всемирной сети интернет, породило новый тип компульсивного поведения. Оно заключается в бесконтрольном интернет-серфинге и поиске информации по базам данных. Люди тратят много времени на поиск, сбор и структурирование информации из интернета [2].

Родоначалниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета могут считаться два американца: клинический психолог К.Янг и психиатр И.Голдберг. Кимберли Янг диагностирует интернет-аддикцию на основании четырех и более положительных ответов, характеризующих поведение человека за последний год. При этом она фокусирует внимание на зависимости от интернета, а не на более общей компьютерной зависимости:

1. Поглощены ли вы мыслями об интернете, когда находитесь оффлайн?
2. Возникает ли у вас потребность проводить все больше времени в сети?
3. В состоянии ли вы контролировать время, проводимое в сети?
4. Чувствуете ли вы беспокойство или раздражение при попытке контролировать пребывание в сети?
5. Используете ли вы интернет для того, чтобы уйти от проблем или избавиться от негативных эмоций (чувства беспомощности, вины, беспокойства или депрессии)?
6. Лжете ли вы друзьям и членам семьи, о том, сколько времени проводите в интернете?
7. Рискуете ли вы потерять значимые для вас отношения, работу, образование или карьеру из-за использования интернета?
8. Продолжаете ли вы выходить в интернет, даже не смотря на финансовые проблемы?
9. Когда вы отключаетесь от интернета, испытываете ли вы усиление депрессии, капризности и раздражительности?
10. Находитесь ли вы в сети дольше, чем первоначально планировали?

В качестве шутки Иван Голдберг предложил собственный набор симптомов того, что он назвал «патологическим использованием компьютера» (PCU). Другими психологами обсуждаются симптомы несколько отличные от критериев Янг и пародии на такие критерии Голдберга:

- радикальное изменение образа жизни с тем, чтобы проводить больше времени в сети;
- общее уменьшение физической активности;
- безразличие к собственному здоровью как результат сетевой активности;
- уклонение от важных социальных функций из-за желания проводить время в сети;
- бессонница или изменение режима сна в результате сетевой активности;
- уменьшение социальных связей, проявляющееся в потере друзей;
- пренебрежение к семье и друзьям;
- отказ проводить свободное время вне сети;
- стремление проводить больше времени за компьютером;
- игнорирование рабочих и личных обязательств [3].

Специалисты достаточно едины в определении поведенческих характеристик, которые могли бы быть отнесены к феномену Интернет-зависимости. Так, отмечают:

- неспособность и активное нежелание отвлечься даже на короткое время от работы в Интернете, а уж тем более прекратить работу;
- досада и раздражение, возникающие при вынужденных отвлечениях, и навязчивые размышления об Интернете в такие периоды;
- стремление проводить за работой в Интернете все увеличивающиеся отрезки времени и неспособность спланировать время окончания конкретного сеанса работы;
- побуждение тратить на обеспечение работы в Интернете все больше денег, не останавливаясь перед расходом припасенных для других целей сбережений или накоплением долгов;
- готовность лгать друзьям и членам семьи, преуменьшая длительность и частоту работы в Интернете;
- способность и склонность забывать при работе в Интернете о домашних делах, учебе или служебных обязанностях, важных личных и деловых встречах, пренебрегая занятиями или карьерой;
- стремление и способность освободиться на время работы в Интернете от ранее возникнувших чувств вины или беспомощности, от состояний тревоги или депрессии, обретение ощущения эмоционального подъема и своеобразной эйфории;
- нежелание принимать критику подобного образа жизни со стороны близких или начальства;
- готовность мириться с разрушением семьи, потерей друзей и круга общения из-за поглощенности работой в Интернете;
- пренебрежение собственным здоровьем и, в частности, резкое сокращение длительности сна в связи с систематической работой в Интернете в ночное время;
- избегание физической активности или стремление сократить ее, оправдываемое необходимостью выполнения срочной работы, связанной с применением Интернета;
- пренебрежение личной гигиеной из-за стремления проводить все без остатка «личное» время, работая в Интернете;
- постоянное «забывание» о еде, готовность удовлетворяться случайной и однообразной пищей, поглощаемой нерегулярно и не отрываясь от компьютера;
- злоупотребление кофе и другими тонизирующими средствами;
- подбор, просмотривание и изучение специальной литературы о новинках Интернета, обсуждение их с окружающими.

Частое обращение к услугам сети, лёгкость в пользовании её возможностями, простота и необременительность общения через Интернет, полнота и доступность хранящейся в нём информации, большой каталог развлечений и возможностей становятся основными причинами Интернет-зависимости студентов. Проблема Интернет-зависимости в студенческой среде становится особенно актуальной, так как именно среди студентов выявляется наибольшая часть Интернет-зависимых. Практически любая информация сейчас доступна в открытом доступе, т.е. любой может узнать практически обо всём на свете, в том числе, и найти материал для своего доклада. Конечно, такой возможности позавидовали бы студенты 90-х гг., когда про Интернет слышали лишь немногие [4].

В Интернете в результате физической непредставленности партнёров по коммуникации друг другу теряет своё значение целый ряд барьеров общения, обусловленных такими характеристиками

партнёров по коммуникации, которые выражены в их внешнем облике: их полом, возрастом, социальным статусом, внешней привлекательностью или непривлекательностью [5], а также коммуникативной компетентностью человека, а точнее, невербальной частью коммуникативной компетентности.

Другое важное следствие физической непредставленности человека в текстовой коммуникации – возможность создавать о себе любое впечатление по своему выбору. «В виртуальной среде вы вообще можете быть кем хотите, выглядеть как угодно, быть существом любого пола по выбору, словом, у вас нет ограничений характерных для материального мира» [6]. Анонимность общения в интернете обогащает возможности самопрезентации человека, предоставляя ему возможность не просто создавать о себе впечатление по своему выбору, но и быть тем, кем он захочет. То есть, особенности коммуникации в Интернете позволяют человеку конструировать свою идентичность по своему выбору.

Современные средства получения информации позволяют уходить от решения личностных проблем, компенсировать личную и житейскую неустроенность. Компенсация происходит мнимая, что только усугубляет проблемы, решения которых пытается избежать человек. И с этой стороны информационная перегрузка становится явлением в психологическом смысле близким алкоголизму, наркомании и другим формам патологической зависимости. Иногда, чтобы получить нужные и полезные сведения, необходимо перелопатить большой массив информации. В итоге факты накапливаются, но не усваиваются. Происходит перенасыщение лишней информацией

Перегрузка информацией возникает не только из-за большого объема потока получаемой информации, но, может быть даже в большей мере, из-за его непредсказуемости. Если информация поступает не в ответ на запрос, а сама находит своего получателя, то, чаще всего, целевой потребитель оказывается не готов к ее восприятию. Информация не только оказывается не воспринятой, но и вносит существенный хаос в представления человека о мире. Именно хаос, отсутствие структуры и вызывает информационное переутомление и, как следствие, Интернет-зависимое поведение.

Наличие зависимости от интернета и присущих этой зависимости форм поведения признается всеми специалистами. Однако вопрос, есть ли заболевание, называемое Интернет-зависимостью, остается открытым. Не удалось каким-либо образом существенно развить методологию анализа поведенческих форм Интернет-зависимости. Более того, даже появилась точка зрения, в соответствии с которой интернет-аддикция — это всего лишь заблуждение современной психологии и психиатрии.

Литература

1. Бабаева Ю. Д. Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 1998. – №1. -С.89-100.
2. Лисовский В.Т. Социология молодежи: учебное пособие / В. Т. Лисовский. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996. — 361 с.
3. Suler, J. (1999). Computer and Cyberspace Addiction (orig. pub. 1996), (Aug 96, Revised Aug 98, March 99 (v1.8)) / Пер.: Щепилова Е.А.
4. Жичкина А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете / А.Е.Жичкина // Мир психологии. – – № 3.-С.72-80.
5. Reid. E. Cultural Formations in Text-Based Virtual Realities / A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. Cultural Studies Program. Department of English. University of Melbourne. January 1994. <http://fun91.kivikko.hoas.fi/~donwulff/irc/cult-form.html>
6. Kelly P. Human Identity Part 1: Who are you? / Netropolitan life / E-lecture from the university course about the net. 1997 <http://www-home.calumet.yorku.ca/pkelly/www/id1.htm>

Сибгатулина Э.М.

(Республика Казахстан, г. Алматы,

Казахский национальный университет имени аль-Фараби)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СИСТЕМЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ВРАЧ-ПАЦИЕНТ

Современная медицина длительная время была ориентирована на получение объективной информации для постановки диагноза пациента и его дальнейшего лечения на основе результатов визуальных, инструментальных, лабораторных исследований и утвержденных протоколов, приводя к максимальному исключению субъективизма больного, связанного с его психологическим состоянием, представлениями и переживаниями. В рамках такой парадигмы вопрос взаимоотношений с пациентом, как один из важных факторов терапевтического процесса, зачастую даже не ставился. Следует отметить, что в оказании медицинской помощи он имеет принципиальное значение. Эффективное общение в диаде врач-пациент способствует точному и детальному сбору анамнеза, взаимному

согласованному выбору тактики лечения, повышая приверженность (комплаенс) больных назначенной терапии или подготовки, настрою к оперативному вмешательству (соблюдению режима, приему лекарств и выполнению рекомендаций), от которых в итоге зависят положительный эмоциональный фон, удовлетворенность пациента, ход и результаты лечения.

Возникновение конфликтов или трудностей в общении в диаде врач-пациент приводит к недоверию к врачу, к назначенному лечению и медицине, в частности, происходит отчуждение пациента от врача, растёт доверие к альтернативным, нетрадиционным, порой оккультным сферам медицины.

На данный момент признан фактом, что внешние проявления сочувствующего, заботливого отношения со стороны врачей положительно влияют на улучшение здоровья пациентов, позволяя уменьшить тревожность больного человека и справиться со страданиями, которые ему приходится претерпевать в ходе лечения [1, с.23].

Успешность врача во многом определяется его личностью, его умением устанавливать психологический контакт с пациентом, его родными, коллегами. Особая роль традиционно отводится взаимоотношениям, возникающим между врачом и пациентом, поскольку эти отношения, сам их характер, являются специфическим психотерапевтическим фактором, влияющим на результат лечения. Необходимость устанавливать доверительные отношения с пациентом предъявляет особые требования к эмоциональной сфере врача.

Возникший в последние десятилетия поворот к изучению эмоциональных способностей привел к утверждению в психологии понятия "эмоциональный интеллект", который включает в себя различные способности и продуктивность деятельности в профессиях человек-человек, объединяя такие понятия как эмпатия, коммуникативная компетенция, самоконтроль, понимание и распознавание эмоций. Многие исследователи подчеркивают важность развития эмоциональной сферы врача, наличие у него навыков межличностного общения и таких качеств, как эмоциональный контроль, эмоциональная стабильность, устойчивость, стеничность, эмпатия, доброжелательность, позитивное отношение к жизни и себе [2, с.376]. Эти качества в том или ином виде включены в структуру эмоционального интеллекта.

Интенсивные межличностные контакты предъявляют высокие требования к эмоциональной компетентности врача. Выполнение профессиональной роли помогающего специалиста в ряде случаев вызывает значительные эмоциональные перегрузки, предъявляя высокие требования к процессу контроля и регуляции эмоций [3, с.12].

Таким образом, уровень эмоционального интеллекта врача является важной составляющей его профессионализма, позволяющей повысить доверие и удовлетворенность пациентов качеством приема, улучшить диагностику и результаты лечения. Наряду с этим, развитый эмоциональный интеллект позволяет врачам находить не только правильные подходы и пути решения сложных ситуаций, возникающих во взаимоотношениях с самыми различными психологическими типами пациентов (и их ближайшим окружением) в ежедневной профессиональной деятельности, но и сохранять и поддерживать свое психическое здоровье.

В связи с вышесказанным, целью данной работы является выявление сущности эмоционального интеллекта и его влияния на качество взаимоотношений в диаде врач-пациент.

Участники и методика исследования. В опросе приняли участие 75 медицинских работников из различных областей и регионов Казахстана, со средним стажем работы по специальности 19 лет, из них: 43 женщины, 31 мужчина.

Для постановки проблемы исследования и выявления ключевых моментов развития эмоционального интеллекта у врачей на первом этапе исследования была разработана анкета, позволяющая оценить особенности функционирования эмоционального интеллекта.

Согласно полученным данным, 76% медицинских работников получают удовлетворение от своей профессиональной деятельности. 19% медицинских работников в большей мере удовлетворены своей профессиональной деятельностью и лишь 5% медицинских работников ответили, что лишь иногда испытывают удовлетворение при осуществлении профессиональной деятельности.

8% врачей отмечают, что у них достаточно часто возникают трудности при общении с пациентами. 61% врачей отмечают достаточно редкое наличие трудностей, конфликтов и жалоб в их профессиональной деятельности и 31% врачей не испытывают каких-либо затруднений в общении с пациентами.

91% медицинских работников отмечают, что они легко налаживают контакт и сглаживают недопонимание и ссоры при общении с пациентами. Затруднения при сглаживании недопонимания с пациентами испытывает лишь 9% врачей.

Что касается аспектов регуляции эмоционального состояния при постановке сложных диагнозов и трагических исходов лечения (операций), то 71% врачей отмечает, что они могут справляться с этим

самостоятельно, 29% врачей испытывают достаточные трудности с регуляцией и восстановлением эмоций.

Также 82% врачей отмечают, что они осознают и управляют негативными эмоциями, возникающими в ежедневной врачебной практике. 18% специалистов в области здравоохранения испытывают трудности в управлении и осознании таких эмоций как тревога, раздражительность и гнев.

При этом, несмотря на такие оптимистические показатели, 74% медицинских работников отметили, что хотели бы овладеть навыками и способами управления и регуляции эмоций для восстановления своего психологического состояния.

Важно отметить, что 97% опрошенных медицинских работников указывают на тот факт, что доверительные отношения между пациентом и врачом очень важны для улучшения динамики и качества лечения. Подобная позиция специалистов сферы медицины указывает на смену парадигмы мышления, когда процесс взаимоотношений врача с пациентом рассматривается как основополагающий фактор процесса лечения, в котором уровень развития эмоционального интеллекта врача как субъекта общения выступает неотъемлемой частью его профессиональных компетенций. Аналогично, ранее было показано, что эмоциональный интеллект выполняет важную роль в обеспечении иной профессиональной деятельности, а именно, преподавателя высшей школы, также были намечены пути его развития [4].

Важно отметить, что врачи, несмотря на удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, отмечают ряд ключевых пунктов, которые могли бы помочь в ежедневной профессиональной деятельности – увеличение заработной платы, улучшение условий труда, отношений в коллективе, профессиональный рост, повышение статуса врача.

В результате корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи между удовлетворенностью от своей профессиональной деятельности и пониманием важности доверительного общения с пациентами, умением управлять своими эмоциями и сглаживать конфликтные ситуации, а так же желанием развивать навыки саморегуляции. Так же было показано, что чем больше стаж врачебной деятельности, тем легче специалист налаживает отношения с пациентами и быстрее сглаживает возникающие конфликты и недопонимание.

Полученные результаты анкетирования позволили предварительно оценить особенности функционирования эмоционального интеллекта врачей и медицинских работников, вскрыть некоторые зоны противоречивости в ответах и подобрать соответствующий пакет методик, который позволит раскрыть структуру и функциональные особенности эмоционального интеллекта у работников здравоохранения. Для реализации данных задач были отобраны 4 методики для дальнейшего исследования:

1. Тест эмоционального интеллекта Люсина, направленный на изучение особенностей эмоционального интеллекта;
2. Опросник социально-психологических характеристик субъекта общения В.А. Лабунской, выявляющий профиль психологических трудностей общения;
3. Адаптированный опросник «Когнитивная регуляция эмоций» (CERQ) Н. Гарнефски и В. Крайга, позволяющий оценить когнитивные способы регуляции эмоций;
4. Проективная рисуночная методика «Мои взаимоотношения с пациентом» И.М. Никольской, И.Ю. Маргошиной для изучения специфики взаимодействия специалиста с пациентом.

Полученные в ходе исследования данные помогут не только описать структуру эмоционального интеллекта врачей, но и целенаправленно формировать эмоциональную компетентность работников сферы здравоохранения. Это послужит основой для развития эмоционального интеллекта врачей и обеспечит не только эмпатийный характер их социального взаимодействия с пациентами, но и будет способствовать сохранению физического и психического здоровья всех участников лечебно-диагностического процесса.

Литература

1. Милица Е. Е. Влияние уровня выраженности социального интеллекта медработников на представления о социально-психологических трудностях общения с пациентами. // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2010, № 1.- С. 21-24.
2. Филатова Ю.С. Эмоциональный интеллект как фактор формирования духовности в процессе профессионализации врача терапевта. // Материалы II международной научно-практической конференции «Духовно-нравственное развитие молодежи: междисциплинарная проблема XXI века». 13-15 октября 2016 года. Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. Набережные Челны: Набережночелнинский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета. – 2016, № 5 (72). С. 374-382.
3. Васильева Н.Г. Взаимосвязь особенностей эмоционального интеллекта и синдрома выгорания у врачей. Дис... канд. психол. н., 2016. – 203с.
4. Ким А.М., Хон Н.Н., Садыкова А.Т., Айдосова Ж.К., Ли А.В., Ахметова Д.Б. Диагностика и развитие эмоционального интеллекта преподавателя вуза.-Алматы: Изд-во Казак университеті, 2016.-182 с.

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАСТРОЯ НА КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ

Активизация гуманистических тенденций в обучении и воспитании детей является характерной особенностью нашего времени (Ш.А. Амонашвили, Т.К. Ахаян и др.) [1, С. 96]. Становится актуальным поиск эффективных путей и средств формирования взаимоотношений, влияющих на становление общественно ценных качеств личности ребенка и определяющих его поведение в обществе сверстников.

Английское слово «эмоция» происходит от латинского *emovere* – нечто такое, что приводит ум в движение и заставляет его производить разные действия – вредные, нейтральные или полезные.

В буддийской традиции под эмоцией понимается нечто такое, что приводит ум в нужное состояние и заставляет его принимать определенную точку зрения или взгляд на вещи. Это необязательно результат эмоционального взрыва, который неожиданно сотрясает разум – и который ближе всего соотносится с тем, что понимают под эмоцией ученые. На языке буддизма такое событие называется «грубой эмоцией» – когда, к примеру, совершенно ясно, находитесь вы в гневе, печали или под влиянием навязчивой идеи.

Деструктивные и конструктивные эмоции различаются в зависимости от их мотивации – эгоцентричной или альтруистичной, злонамеренной или благожелательной. Поэтому при оценке эмоций следует учитывать как их мотивацию, так и их последствия.

Самой важной психической составляющей отношения, в чем совпадают мнения многих ученых, оказывается мотивационно-эмоциональный компонент, который сигнализирует о валентности отношения – положительной, отрицательной, противоречивой или безразличной.

У каждого человека есть система ценностей; одни из них для него всегда более субъективно значимы, другие менее. Кроме того, эти ценности сопрягаются самым тесным образом с имеющимися у него материальными и духовными потребностями, которые обычно отличаются друг от друга по степени своей выраженности. Таким образом, если облик, слова, дела другого человека соответствуют ценностям личности, отвечают ее потребностям, к этому человеку формируется общее положительное отношение.

Межличностное восприятие, или познание людьми друг друга является необходимой составляющей всякого межличностного взаимодействия; момент взаимного познания (восприятия) и его продукт (образ другого человека – межличностный перцепт) так или иначе включены в любое отношение, связывающее людей между собой. Более того, поскольку речь идет о функциональных механизмах человеческого общения, межличностное восприятие – это не только необходимое, но и достаточное его условие, инициирующее звено: люди, воспринимающие друг друга, тем самым уже вступают друг с другом в общение, даже если они еще не успели приступить ни к намеренному обмену информацией, ни к совместному решению инструментальной задачи. Межличностное восприятие – это, таким образом, универсальная функциональная основа межличностных отношений и взаимодействий, и вопрос о методологических и теоретических предпосылках его исследования упирается в то, как понимается исследователем целостная механика человеческого общения [2].

В младшем школьном возрасте изменяется общий характер эмоций – их содержательная сторона, их устойчивость и т.п. В этом возрасте эмоции связываются с более сложной социальной жизнью ребенка, с более ясно выраженной социальной направленностью его личности.

В младшем школьном возрасте не только возникают новые эмоции, но и те эмоции, которые имели место в дошкольном детстве, изменяют свой характер и содержание.

Основное, что характеризует особенности развития эмоциональной сферы школьника и что связано с его вхождением в жизнь школьного коллектива, это происходящее именно в данный период развития особенно интенсивное формирование моральных чувств ребенка, что вместе с тем означает и формирование моральной стороны его личности.

Задача учителя – в организации системы мер по созданию психологического комфорта младших школьников на уроке. С одной стороны, решается задача предупреждения утомления учащихся, с другой – появляется дополнительный стимул для раскрытия творческих возможностей каждого ребенка. Доброжелательная обстановка на уроке, спокойная беседа, внимание к каждому высказыванию, позитивная реакция учителя на желание ученика выразить свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной

деятельности, уместный юмор или небольшое историческое отступление – вот далеко не весь арсенал, которым может располагать педагог, стремящийся к раскрытию способностей каждого ребенка.

Благоприятный климат на уроке зависит от многих и многих факторов. Учителю важно помнить, что психологический климат на уроке начинается создаваться вне урока. Отношение учащихся к учителю – это важнейший критерий психологической атмосферы урока. Как учитель относится к работе, как разговаривает с детьми, с родителями, другими учителями, радуется ли он успехам детей и как он радуется, как он выражает свои эмоциональные чувства, как он ими владеет – все это и многое другое оказывает воздействие учителя на учащихся и на их отношение к нему.

Познавательные отношения – как предмет познания. Наиболее ярко это направление представлено в работах А.А. Бодалева и его последователей. В этом контексте другой человек выступает как предмет восприятия, понимания или познания [3]. В многочисленных экспериментальных исследованиях выяснялось, как, ориентируясь на внешние воспринимаемые характеристики (одежда, телосложение, выражение лица, возраст и т. д.), испытуемые составляют представление о внутренних характеристиках другого человека – его личностных качествах (смелости, аккуратности, жадности и т.д.), социальном положении, эмоциональных состояниях. На основе интерпретации внешних характеристик испытуемым составляется образ другого, включающий совокупность свойств и качеств. Познание этих свойств и качеств составляет основу межличностного познания и понимания.

Эмоциональные отношения (или аттракции) – как предмет симпатии. Главной задачей этого направления является изучение детерминации эмоциональных отношений между двумя людьми на разных этапах развития этих отношений. Расположение одного человека к другому рассматривается в зависимости от свойств объекта симпатии, в зависимости от свойств субъекта симпатии, в зависимости от соотношения этих свойств, в зависимости от этапа развития отношений и прочих детерминант. При этом под свойствами объекта или субъекта симпатии имеются в виду либо чисто внешние характеристики (привлекательность, общительность и т.д.), либо социально-ролевые (статус, профессия, образование, компетентность).

Практические отношения – как предмет воздействия. Это направление наиболее приближено к практике человеческих отношений и развивается в основном в русле психотерапии. Г.А. Ковалев выделяет три модели воздействия одного человека на другого: 1) объектная (или императивная); 2) субъектная (манипулятивная); 3) субъект-субъектная (диалогическая или развивающая) [4, С. 200]. Естественно, автор отдает явное предпочтение последней, поскольку она в наибольшей мере отвечает «полисубъектной, диалогической природе человеческой психики». Однако сам термин «воздействие» предполагает целенаправленное и внешнее влияние на человека со стороны другого, противопоставленного ему субъекта. Само словосочетание «диалогическое воздействие» представляется сомнительным, поскольку направленность на поддержание или изменение состояния системы не совместимо с диалогом. Термин «психологическое воздействие» предполагает целенаправленное действие одного человека на другого, и, следовательно, один из участников является субъектом воздействия, а другой – его объектом, даже если это воздействие осуществляется попеременно, т.е. имеет форму взаимодействия, где участники воздействуют друг на друга по очереди.

Действия, сформированные в результате положительных эмоций, ведут к развитию позитивных качеств личности ребенка, интеллектуальному и социальному росту учащихся. Учебный материал дает возможность учителю начальных классов использовать различные средства, способы, приёмы эмоционального воздействия на учеников.

Эмоциональным сигналом от учителя может служить просто улыбка, хороший вопрос, взгляд и т.д. Эмоциональное возбуждение ученика вызывает внешний вид окружающих, тембр голоса, речь, жесты, используемые методические приемы.

Формирование мотивации предполагает разнообразие форм и приемов, с помощью которых большинство учащихся вовлекается в активную учебную работу. Усилению интереса способствуют занимательность изложения (примеры, опыты, факты), необычная форма преподнесения материала (вызов удивления), эмоциональность речи учителя, познавательные игры, ситуации спора и дискуссии, анализ жизненных ситуаций (связь с повседневной жизнью учащихся). Важнейшей составляющей данного этапа урока, безусловно, считается эмоциональный настрой.

Совместная деятельность реально демонстрирует широкие возможности сотрудничества, в ходе которого учащиеся ставят цели, определяют оптимальные средства их достижения, распределяют обязанности, всесторонне проявляют компетентность личности: умение работать в коллективе, ощущать себя членом команды, брать ответственность за выбор решения на себя, разделять ответственность с другими, анализировать результаты деятельности и др.

Таким образом, создание комфортной эмоционально – психологической среды в коллективе является необходимым условием заинтересованной атмосферы на уроке.

Положительные эмоции – это созидательный двигатель, стимулирующий познавательную активность учащихся, помогает крепко усваивать новые знания. Эмоции играют огромную роль в формировании личности. Поскольку, ребенок познает мир через эмоциональную память.

Эмоциональный настрой уроков также создают иллюстрации, использование стихов, отрывки из музыкальных произведений. Использование современных информационных инновационных технологий способствует повышению активности учащихся на уроках, позволяет эффективно организовать познавательную и исследовательскую деятельность учащихся, усиливает наглядность и эмоциональную наполненность урока, а все это способствует развитию креативных качеств учащихся и их самореализации. Созданию положительного эмоционального настроения способствуют определенные виды деятельности на уроке. От эмоционального состояния ученика зависит производительность его учебной деятельности. От эмоций во многом зависит отношение учащихся к учителю, событиям, оценка действий и поступков. Чуткое отношение к настроению учащихся – свидетельство высокой культуры и профессионализма учителя.

Знание человеческих эмоций и форм их проявления необходимо каждому учителю современной школы. Этому способствуют тактичность, вежливость, дружелюбие, которые не исключают требовательность и ненавязчивый контроль со стороны учителя.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. // Педагогика и психология. 1980. -№ 10, С. 96.
2. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Диагностика социальной активности детей дошкольного и младшего школьного возраста: методические рекомендации. -М., 1987, 43 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982, 200 с.
4. Ковалев Г.А. Активное социальное обучение, как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения. Дисс. .канд.психол.наук. М., 1980, 270 с.

*Скакова Р.А.
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,
ҚазМемҚызПУ)*

МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Жаһандану жағдайындағы мемлекеттің стратегиялық мақсаттарының бірі өскелең ұрпақтың тәлім-тәрбиесі, олардың алдында кездесер кез-келген мақсат-мүдделерін, өз бетінше шешуге қабілетті болулары қажет. Сондықтан бұл кезеңдегі дамудың зерттеу қарым-қатынас ерекшеліктерін түсіндіруге мүмкіндік туады. Ол жеткіншек ұрпаққа қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырудың барлық жағын қамтиды. Қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру мақсаты мен міндеттері халықтың сан ғасырлық тарихымен, тыныс тіршілігімен, әлеуметтік-экономикалық жағдайлары, рухани мәдениетіне, адамгершілік көзқарастарына өз әсерін тигізді.

Қарым-қатынас процесі ХХ ғасырдың екінші жартысында белсенді түрде дами түсті. Олар басты назарды қарым-қатынастың әлеуметтік және психологиялық сипаттамасына, коммуникативтік актілердің семантикалық және тілдік мінез-құлықтың ерекшеліктері мен ережелеріне аударды. Енді қарым-қатынас іскер және достастық өзара қатынас, тілдік белгілер арқылы ой алмасу ретінде анықталады. Сонымен зерттеушілер қарым-қатынасқа қатысушылардың психологиялық сипаттамаларына, тілдік іс-әрекет ерекшеліктеріне, тілдік мінез-құлық ережелеріне көңіл аударып, зерттеуге тырысты.

Психологтар көрсеткеніндей, адамның бірінші қабылдауы онымен ары қарай қарым-қатынасқа түсуге шешуші фактор бола алады. Себебі кез-келген жат адаммен қарым-қатынасқа түсу үшін белгілі бір дәрежеде білімнің болғанын қажет етеді. Мұнда яғни, оның мәдени нормалары негізге алынады, соның негізінде оның сыртқы және ішкі қасиеттері, мінез-құлық бағаланады. Себебі әрбір адам өзін басқа адамды объективті бағалай алатындай көрінеді. Басқа адам жайлы ақпарат сезім мүшелері арқылы беріледі.

Қоршаған орта жайлы ақпаратты адамның қабылдауы таңдау түрінде болады. Өмірлік және мәдени тәжірибе, эмоция, тәрбие, білім әрбір адамда жеке дара және қайталанбайды. Сондықтан да адамдар сыртқы ортадан келген ақпаратты «бірдей» деп қарай алмайды. Яғни адамның шындықты қабылдауы мәдени, әлеуметтік жеке сипатқа ие болады. Көптеген фактор ішінен ғалымдар үлкен төрт топты көрсетеді. Бұл біздің қарым-қатынас барысындағы шынайылықты қабылдауымызды білдіреді:

- Бірінші алған әсер факторы
- Жоғары деңгейлік факторы
- Тартымдылық факторы
- Бізге деген қарым-қатынас факторы [1].

Қарым-қатынас процесі үшін бірінші әсер факторы маңызды орын алады, себебі серіктестің бейнесі ары қарай өзін ұстауға арналған бағыттағыш болады. Яғни бір көргенде қалай әсер етті қарым-қатынас соған сай өрбиді. Алғашқы әсер кейінгі қарым-қатынасқа негіз болады. Бұл ұзақ және тұрақты қарым-қатынас жасауға жеткілікті болып табылады. Тұрақты қарым-қатынас барысында сөйлеуші адамды терең де шынайы қабылдаған дұрыс. Бұл жағдайда жоғары деңгейлік фактор іске асады, соның негізінде қарым-қатынасқа түсуші серіктердің статусын анықтауға болады. Зерттеушілер көрсеткеніндей қарым-қатынастың бұл көрсеткіштерін анықтау үшін ақпараттың екі түрлі көзі қажет.

Адамның киімі, оның сыртқы бет-бейнесі, таққан көзілдірігі, жасаған шаш үлгісі, әшекей бұйымдары, т.б. Жүріс-тұрыс манері. (қалай отырады, жүреді, сөйлеседі және қарым-қатынас барысында адамға қалай қарайды).

Өткен замандарда киім кию мен жүріс-тұрысқа қатты назар аударған, яғни сол арқылы оның әлеуметтік статусын және қоғамдық жайын анықтаған. Осы екі белгі сөйлесуші адам жайлы әсер қалыптасуына көмектеседі. Мұндағы басты және маңызды үш көрсеткіш мыналар: баға (ол жоғары болған сайын статус та жоғары болады), силуэт (жоғары дәрежедегі адамның киімі әр уақытта жоғары силуэтте болуы тиіс), түс (әртүрлі елдерде түс әрқалай мағына береді). Осылардың барлығы қарым-қатынас барысындағы адамдардың тең екендігін немесе тең емес екендігін көрсетеді.

Жоғары деңгейлік факторын әсіресе мәдениетаралық қарым-қатынас барысында байқауға болады, өйткені адам өзі түсінбейтін және нашар бейімделген жағдайда қалып қояды. Сондықтан ол қарым-қатынасқа түсуші қарсыласына тәуелді болады. Бұл жағдайда өз мәдениетін, тілін білетін, жағдайға оңай бейімделген «қожайын» өзін-өзі сенімді ұстайды да деңгейінің жоғары екендігін көрсетеді.

Тартымдылық факторы да деңгейлік факторы секілді бір-біріне ұқсас болып келеді. Сондықтан тартымдылық белгісін көзінің формасы мен шашының түсіне қарап емес, оның әлеуметтік мағынасына тоқталған жөн. Себебі әр халықтың өзіне тән әдемілік канондары мен бет әлпет түрлері бар. Тартымдылық факторындағы басты белгі-адамның дене пішімі. Яғни адам баласы өз идеясындағы адамға ұқсау үшін еңбек етеді. Атақты спортшы, әнші, биші, т.б. ұқсау үшін барын салады. Мәселе біреуге ұқсау емес, қарым-қатынас барысындағы өзге ұлт өкілінің бізге деген көзқарасы мен қатынасы, қарым-қатынас барысындағы келісу мен келіспеушілік. Қарым-қатынас барысында келісудің көптеген белгілері бар. Бұл-бас изеу, керекті жерде жымию және т.б. Мұндағы басты нәрсе – олардың біздің көзқарасымызбен түсіну екі жақ үшін де бұл фактор маңызды болып саналады.

Белгілі бір ортада, яғни аудиторияда, мейрамхана мен офистерде адам өзін сол ортаға сай ұстай білгені жөн, әрбір мәдени ортаның мәдениет ерекшеліктерін жете білмесе де басқа ұлт өкілі сол ортаға өз-өзінен бейімделеді. Адамның мінезінің түрлері де мәдени ортада әрқалай. Атап өтілгендей әр ел мәдениетінің құндылығы сол ел мәдениетінің дәл қазіргі кездегі даму барысынан көрінеді. Көз қимылы адамның көңіл күйі мен сезім байлығын көрсете алады.

Мысалы: Белгілі бір көз қимылы әңгіменің басталуын байқатады. Әңгіме кезінде ол ілтипаттың белгісін, әңгімені жалғастыруды немесе жалпы әңгімені доғаруды білдіреді. Сонымен қатар мұндай көзқарас алаңдаушылық, қорқыныш және жайсыздық тудырады. Осыған қарамастан Батыс мәдениетінде тік қарау қарым-қатынас жасауда өте маңызды болып есептеледі. Егер адам өзі әңгімелесіп отырған адамға қарамаған жағдайда, айналасындағылар оған сенімсіздікпен қарайды. Американдықтар қарым-қатынас кезінде өзіне тік қарамаған адамға сенбейді. Америка әйелдері әңгімелесу, пікірлесу, келісім шарт жасау кезінде тік қарау сенімділік пен іскерлік белгісі деп таниды [2].

Ал Азияда керісінше әйелдер пікір алмасу кезінде басқа адамның көзіне әсіресе, таныс емес ер адамдарға тік қарауына рұқсат етілмейді. Біздің мәдениетімізде адамға тік және ұзақ қарамау-адамды сыйлау белгісі. Басқа қарым-қатынас элементтері сияқты көз қимылының өзгерістері әртүрлі елдерде мәдениетаралық қарым-қатынаста түсініспеушілік себебі болуы мүмкін. Мысалы: Англияда ақ нәсілді мұғалім қара нәсілді студентке ескерту жасаған кезде ол жауап ретінде тік қараудың орнына көзін төмен салса, мұғалім ашуланады. Себебі мынада – қара нәсілділерде көзін төмен салу сыйлаудың белгісі, ал ақ нәсілділер керісінше тік қарау сыйлау және ілтипат деп бағалайды.

Ғалымдар дәлелдегендей адамның қабылдауы ол өзін бірінші минуттарда қалай ұстағанымен сипатталады. Қарым-қатынастың бірінші минуттарын жеңілдету және барлық процеске белгілі бір реңк беру үшін қарапайым тәсілдер бар. Олардың ішінде күлкі, есімін айту, комплимент айту, т.б. Мысалы: күлкі-әмбебап мимикалық белгі, кез келген мәдениетте жағымды әсер туғызады. Бұл тәсілдердің барлығы адам бойында болуға тиіс, басқаша айтқанда қарым-қатынастың вербальді және вербальді емес түрлерін меңгеру қажет. Одан тек қарым-қатынастың тиімділігі ғана емес, маңызды шешімдер қабылдаудың құрылымы да артады. Әрбір мәдениеттің өзіне тән тілдік жүйесі бар, сол арқылы оның өкілдері қарым-қатынас жасайды. Мұны ғылымда «қарым-қатынастың вербальді құралдары» – деп атайды. Белгілі вербальді құрал- адамның сөйлеген сөзі, осы сөз арқылы адамдар бір-біріне ақпарат береді және ақпарат алады.

Әртүрлі ғылыми еңбектерде тілдің көптеген анықтамасын кездестіруге болады, олардың барлығының бір ғана түйіні бар: «тіл- ойды білдіру мен қарым-қатынас құралы». Оның басқа да қызметтері бар, бұлар оның негізгісі.

Сөздік қарым-қатынас әдеттегідей сөзсіз іс-әрекеттермен қолданылады, олар тілдік, сөздік мәтінді түсінуге көмектеседі. Кезкелген қарым-қатынастың тиімділігі тек қана сөздердің түсініктілігі мен вербальді қарым-қатынастың элементтері арқылығана анықталмайды, сонымен қатар визуальді ақпаратты дұрыс түсіну қабілетімен, яғни қарсыластың көзқарасы, оның ым-ишарасы, дене қозғалысы, сөйлеген сөзінің темпі мен тембрімен де сипатталады. Тілмен бірге қарым-қатынас құралы ретінде қолданылатын элементтер бар, оларды ғалымдар «вербальді емес қарым-қатынас» ұғымына шоғырландырады.

Вербальді емес хабарламалар кең көлемді ақпарат беруге қабілетті. Солар арқылы біз оның темпераментін, қарым-қатынас кезіндегі эмоционалдық жағдайын, жеке тұлғалық қасиеттері мен белгілерін, коммуникативтік біліктілігін, әлеуметтік статусын, өзі жайлы ойы мен өзін-өзі бағалауын біліп, хабардар бола аламыз. Мәдениетаралық қарым-қатынас процесінде вербальді емес қатынас оның құрамдас бөлігі болып табылады және вербальді қатынаспен өзара байланыста болады. Вербальді және вербальді емес қарым-қатынастың элементтері бір-бірін толықтырып, орын алмастырып отырады.

Вербальді емес қарым-қатынас вербальді хабарды толықтырады: Сіз жымып қана: «Саламатсыз ба, халыңыз қалай?», десеніз, бұл екі іс-әрекет бір-бірін толықтырады. Вербальді емес элементтер айтылған немесе айтылатын сөзді мәнерлі де түсінікті етеді. Егер ым-ишарамен түсіндіретін болса, сөз ұғымды болады. Вербальді емес мінез-құлық кейде вербальді хабарға кері әсер етеді. Егер сіз қарсыласыңыздың бетіне тіке қарамастан: «сізбен әңгімелесу өте қызықты» десеніз, онда мұндай вербальді емес әрекет сіздің жағымды вербальді хабарыңызды теріске шығаруы мүмкін. Вербальді емес әрекеттер вербальді ақпараттың орнын басады. Бала маған ойыншық бер деудің орнына, оны қолымен нұсқап көрсете салады. Вербальді емес әрекет вербальді ақпараттың бағыттаушысы болады. Әңгіме одан ары жалғасуы үшін сөз орнына ым-ишара, дене қозғалысы, біреуге жақындау, т.б. Мысалы: бас изеу, көзқарас, дауыс ырғағы немесе иілу арқылы біз әңгімеге араласуға болатындығын білеміз және түсінеміз. Вербальді емес іс-әрекет вербальді ақпаратты қайталауы мүмкін: тыныштық сақтауға шақыру, сұқ саусақты ерінге тигізумен қоса жүреді, яғни қайталанып отырады [3].

Адамдар вербальді емес қарым-қатынасты өз ойларын, эмоциясын, сезімін толық та анық білдіру үшін қолданады. Бұл барлық мәдениет өкілдеріне бірдей болып табылады, бірақ вербальді емес белгілер әртүрлі мәдениетте әртүрлі мағынаға ие. Сондықтан басқа мәдениет өкілімен қарым-қатынасқа түсу үшін сол мәдениетке тән қарым-қатынастың вербальді емес формаларын түсініп, білген жөн. Қарым-қатынасты зерттеген ғалымдар еңбектеріне сүйене отырып, қарым-қатынас мәдениеті дегеніміз тұлғаның өз мінез-құлқын басқару арқылы басқалармен тіл табысу және алдына қойған мақсатына жетудің тиімді жолын табуға қабілеттілігі. Қарым-қатынас мәдениеті қалыптасу деңгейін, оның сапасын өлшеп көрсету өте қиын. Өйткені тек қана іскерлік, қолданбалы, тәжірбиелік мәселелердің тиімді шешілгенін қарым-қатынастың барлық қатынасқан субъектілері үшін оң жағдайда жүргенін көрсетуі мүмкін. Сондықтан іс-шаралар нәтижесі гуманистік, адамгершілікті сақтау негізінде, басқаларға психологиялық қысым көрсетпей жүргізуге байланысты болғанда ғана қарым-қатынас мәдениеті сақталғаны анық байқалады.

Мәдениетаралық қарым-қатынасты жалпы білім беретін және жоғары оқу орындарында дамыту үшін шетел тілдерін оқытуда екі халықтың мәдениеті мен олардың тілдерінің ерекшеліктерін ескеру аса қажет екенін естен шығармаған жөн. Сонда ғана біз өз мақсатымызға жетеміз.

Әдебиеттер

1. А.Тұрысбаева. Қарым-қатынас мәдениеті дағдыларын қалыптастырудағы отбасының рөлі. «Бастауыш мектеп», №3, 2006.
2. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2009. – 254 с.
3. Құнанбаева С.С. Қазіргі шеттілдік білім берудің теориясы мен практикасы. – Алматы: 2010. – 324 б.
4. А.Құлымбаева, Л.Нурқасинова. Қарым-қатынас психологиясы. – Алматы 2008

A PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PERSONALITY CHARACTERISTICS OF NARCISSISTS AND STRATEGIES OF COPING BEHAVIOR

In recent years, the problem of personal characteristics of narcissists and features of their coping with difficult life situation becomes one of the urgent problems. This paper provides a consideration of a broadened scope of researches of relationships between narcissism and coping strategies and styles at the last decade. In mass consciousness narcissism is understood as conviction of the person in the uniqueness, exclusiveness, dissimilarity. The alarming extent of the problem of the spread of narcissism among ordinary members of society can confirm the inclusion of narcissistic disorders in DSM-5 [1] (Manual on diagnosis and statistics of mental disorders 2013, developed by The American Psychiatric Association) and ICD-10 [2] (international Classification of Diseases 2007, WHO). In addition, this trend can be confirmed by studies: for example, data from studies of the National Institute of Health of the United States, conducted in 2008 for the Journal of clinical psychiatry, indicate that significantly increased the number of Americans who demonstrate behavior that meets the criteria of clinical narcissism. Among 20-29 year their was 10% among those 60-69 years – only 3%.

What features stand out: 1) has a grandiose sense of self-importance (e.g. exaggerates achievements and talents, expects to be recognized above without corresponding achievements; 2. expression of fantasies about unlimited success, strength, brilliance, beauty or ideal love; 3. Be aware of its uniqueness and correlates with high-ranking people (or institutions); 4. requires excessive admiration; 5. Unreasonable expectations, favorable treatment or automatic compliance with their expectations; 6. uses others to achieve their own goals; 7. lack of empathy: inability to recognize or identify with other people's feelings and needs; 8 often envies others and believes others are jealous of him or her; 9. arrogant. In this regard, it is no coincidence that the interest in the strategies of their adaptive behavior in society. Many studies directly examine the relationship between narcissism and coping strategies.

Henry K.S. Ng Ray, Yu-Hin Cheung, Kim-Pong Tam in their study [2] in 2014 unraveled the link between narcissism coping flexibility. This study examined how it explains the relationship between narcissistic subtypes and psychological health. Grandiose narcissism predicted higher life satisfaction and lower perceived stress, while vulnerable narcissism showed the opposite pattern. These relationships were mediated by coping flexibility. Moreover, the indirect effects on perceived stress remained significant even with self-esteem controlled. The findings show that, apart from holding positive self-views, grandiose narcissists are also flexible in coping with stress, which make them psychologically healthier than vulnerable narcissists.

Bruce A. Fernie Agoston Fung Ana V. Nikčević differentiate coping strategies amongst individuals with grandiose and vulnerable narcissistic traits [3]. This study explored the relationships between coping with stress responses and grandiose and vulnerable narcissist traits. Vulnerable narcissism traits were significantly associated with the use of denial as coping with stress response when controlling for the same factors. Authors concluded that: a) grandiose and vulnerable narcissism traits predict behavioural disengagement responses to stress, b) vulnerable narcissism traits predict the use of denial as coping with stress response, c) further evidence of the discriminant validity of the Pathological Narcissism Inventory is provided.

Béla Birkás, Boróka Gács, Árpád Csathó (Hungary, 2015) examined associations between the Dark Triad (Machiavellianism, psychopathy, and narcissism) and coping preferences [4]. Two hundred individuals (82 men) completed the short Dark Triad questionnaire and two different self-report coping scales (CISS, WCQ). Correlation and multiple regression analyses showed that the way how narcissists cope with psychological distress appear to be clearly distinct from the coping preferences associated with Machiavellianism and psychopathy. More specifically, Machiavellianism and psychopathy were negatively associated with task-oriented coping and positively with the emotional-oriented coping process suggesting a more emotional reaction to stress. In contrast, narcissism was found to be associated with task oriented and emotionally controlled coping.

We also find it necessary to mention the relationship studies of narcissism and the Big Five/HEXACO Models of Personality. Beth A. Visser argues that personality psychologists have typically characterized narcissism as grandiose narcissism, resulting in a substantial literature showing narcissism's associations with high Extraversion and low Neuroticism and Agreeableness within the Big Five/Five-Factor Model of

personality [5]. To some extent, these personality correlates imply that narcissism is a relatively healthy if disagreeable personality variable. Using the six-factor HEXACO model of personality, it is clearer that narcissism belongs in the “dark triad” cluster of socially aversive personality traits, in that it is also characterized by low levels of Honesty-Humility. Next study investigated the grandiose and vulnerable subscales of the Pathological Narcissism Inventory (PNI) in the context of the HEXACO model of personality [6]. Authors predicted that grandiose aspects of narcissism would be related to high extraversion, low emotionality, and low agreeableness, while vulnerable aspects of narcissism would be associated with low extraversion, high emotionality, and low agreeableness. They also examined whether the honesty-humility domain helped differentiate between the two aspects of narcissism. They predicted that grandiose aspects of narcissism would be related to low levels of honesty-humility because of a tendency to exploit others, while vulnerable aspects of narcissism would be unrelated to honesty-humility. Authors’ predictions were supported for the vulnerable subscale of the PNI for both zero-order and partial effects. However, for the grandiose subscale, our predictions were only supported when controlling for covariance between the PNI subscales and the HEXACO domains.

There are several studies of relationships between narcissism and gambling presented in the pool of researches. Gambling Disorder (GD) is a complex psychopathology involving a numbers of cognitive, behavioral, emotional and neurobiological determinants. The present study [7] aims to investigate the role of both vulnerable and grandiose narcissism in relation to GD as well as the mediator role played by emotion dysregulation in such link. They found positive associations between SOGS scores and both PNI and DERS. Also, strategic addicted gamblers showed higher levels of vulnerable narcissism compared to others. Finally, emotion dysregulation difficulties appeared to fully mediate the relationship between grandiose narcissism and GD severity. Grandiose and vulnerable narcissism appear important variables involved in GD. Also, emotion regulation deficits seem to account for GD and to explain the pathways by which grandiose narcissism leads to GD.

A significant part of the research is devoted to the study of the relationship of the following three factors: narcissistic personality traits, coping strategies and the conditions of growing up.

For example, a study conducted by Bilha Davidson-Arad and Reut Aram-Fichman, compares of hope of maltreating parents whose children were removed from home with those whose children were kept at home [8]. Researchers focused on hope as a coping resource among two groups of maltreating parents. They compared two groups of maltreating parents. Covert narcissism and closeness to and influence of the mother correlated with hope only among parents whose children were removed from home. In the investigation designed to assess stereotypes of adolescent rape it was found no significant relationships between adolescent rape and sexual precociousness, number of sexual partners, using sex as a coping mechanism, social isolation, impulsivity, or narcissism [9].

Avi Assor Karen Tal investigated if parents’ affection depends on child’s achievement, clue notions was: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents [10]. Authors examined the idea that adolescents’ perceptions of their mothers as using parental conditional positive regard (PCPR) to promote academic achievement are associated with maladaptive self feelings and coping. The findings suggest that the experience of one’s mother as using conditional positive regard to promote achievement leads to a non-optimal self-esteem dynamics, in which people vacillate between feelings of grandiosity following success and self-derogation and shame following failure, which in turn promote a rigid and stressful mode of coping.

Nathan A. Winner and Bonnie C. Nicholson explore parental psychological control as a mediator between overparenting and narcissism, including in regard to both grandiose and vulnerable narcissistic phenotypes [11]. Participants included 380 young adult college students (age range: 18–26 years) who completed the Pathological Narcissism Inventory, as well as reports of their parents’ behaviors related to overparenting and psychological control. Mediation analyses through Process in SPSS supported the hypothesized role of parental psychological control as a mediator between overparenting and narcissistic traits, including traits related to both grandiose and vulnerable narcissism. Effect sizes for each analysis were modest.

This study obtained teacher ratings of impulsivity, callous-unemotional traits, narcissism, and Machiavellianism for a sample of 252 middle school children, and investigated the extent to which these variables were related to reactive versus proactive aggression and physical versus relational aggression [12]. Results showed a main effect for gender, with boys rated highest on all measures of psychopathy and aggression, with the exception of relational aggression. Results of hierarchical multiple regressions showed that whereas impulsivity was associated with all types of aggression, CU traits, narcissism, and Machiavellianism were differentially related to specific forms of childhood aggression.

Part of the research on narcissism is devoted to its influence on the occurrence of disorders and vice versa. Gadi Zerach in 2014 revealed the associations between pathological narcissism, alexithymia and

disordered eating attitudes among participants of pro-anorexic online communities [13]. Narcissistic grandiosity, vulnerability, and alexithymia were positively related to disordered eating attitudes. Alexithymia moderated the relationships between narcissistic vulnerability and the total score of disordered eating attitudes. Furthermore, alexithymia moderated the relationships between both narcissistic vulnerability and grandiosity and the oral control subscale of EAT-26.

Many interesting findings and studies deal with narcissism and social behavior. Bruno Lemaitre investigates connecting the obesity and the narcissism epidemics [14]. Using new concepts of narcissism from social-personality research and evolutionary biology, I speculated that a significant part of the obesity problem derives from the recent rise of narcissism, reflecting a steep social dominance hierarchy. This increase of narcissism would be a source of a diffuse stress, which affects individuals sensitized by their personality to social dominance hierarchy. One interest of the model is to link early childhood experience to obesogenic behaviours and to make obesity conditional to certain environments beyond food availability.

Numerous studies of the social adaptability of narcissists suggest a fairly high level of their coping strategies. In particular, the study of adults with high levels of narcissism revealed their ability to productive coping strategies, while narcissists with low levels were characterized by emotional coping styles. Based on the analysis of the data, the problem of our study is to identify the levels of narcissism in students and features of their coping with life difficulties.

Literature

1. DSM IV Axis II: Personality Disorders NOS – <http://behavenet.com/narcissistic-personality-disorder>
2. Henry K. S. Ng, Kim-Pong Tam, Ray Yu-Hin Cheung. Unraveling the link between narcissism and psychological health: New evidence from coping flexibility // Personality and Individual Differences 70:7–10 · November 2014
3. Bruce A. fernie, Agoston Fung, Ana V. Nikčević. Different Coping Strategies Amongst Individuals with Grandiose and Vulnerable Narcissistic Traits // Journal of affective disorders – 16 Aug 2016
4. Béla Birkás, Arpad Csatho, Boroka Gacs. Keep calm and don't worry: Different Dark Triad traits predict distinct coping preferences // Personality and Individual Differences 88:134-138 · September 2015
5. Beth A. Visser. Narcissism and the Big Five/HEXACO Models of Personality // Journal of Psychology and Behavioral Research. Vol., 1 (7), 119-124, 2015
6. Konrad Bresin, Kathryn H. Gordon. Characterizing Pathological Narcissism in Terms of the HEXACO Model of Personality // Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment June 2011, Volume 33, Issue 2, pp 228–235
7. Guyonne Rogier, Patrizia Velotti. Narcissistic Implications in Gambling Disorder: The Mediating Role of Emotion Dysregulation // Journal of Gambling Studies – December 2018, Volume 34, Issue 4, pp 1241–1260
8. Bilha Davidson-Arad, Reut Aram-Fichman, Michal Bashan-Paz, Raya Gingis Tali Klein-Katz. Comparison of hope of maltreating parents whose children were removed from home with those whose children were kept at home // Journal of Family Social Work , Volume 21, 2018 – Issue 4-5
9. Williams, Monica; & McCarthy, Bill. (2014). Assessing stereotypes of adolescent rape. //Journal of Criminal Justice, 42(6), 557-567
10. Avi Assor, Karen Tal. When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents // Journal of Adolescence 35(2):249-60 · November 2011
11. Nathan A. Winner, Bonnie C. Nicholson. Overparenting and Narcissism in Young Adults: The Mediating Role of Psychological Control // Journal of Child and Family Studies November 2018, Volume 27, Issue 11, pp 3650–3657
12. Patricia K. Kerig, Kurt K. Stellwagen. Roles of Callous-Unemotional Traits, Narcissism, and Machiavellianism in Childhood Aggression // Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, September 2010, Volume 32, Issue 3, pp 343–352
13. Gadi Zerach. The associations between pathological narcissism, alexithymia and disordered eating attitudes among participants of pro-anorexic online communities // Eating and Weight Disorders – Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity, September 2014, Volume 19, Issue 3, pp 337–345
14. Bruno Lemaitre. Connecting the obesity and the narcissism epidemics // URL: <http://brunolemaitre.ch/narcissism-society/connecting-the-obesity-to-the-narcissism-epidemics/>

Хусаинова И.Р., Мелис К.М.

(Республика Казахстан, г. Алматы.

Казахский национальный университет имени аль-Фараби)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПАЦИЕНТОВ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Самоубийство входит в десятку ведущих причин смерти. Профилактика суицидального поведения является важной социальной задачей, осуществить которую возможно только при объединении усилий множества специалистов. К сожалению, среди медицинских работников бытует мнение, что диагностика и предотвращение суицидального поведения относятся исключительно к компетенции психиатров и психотерапевтов. При этом, согласно мировой статистике более 60% людей, покончивших с собой, никогда ранее не обращались к психиатрам до суицида. В связи с этим важным направлением профилактики суицидов является раннее выявление суицидального риска.

Наибольшей вероятности развития суицидальных тенденций подвержены больные распространенными формами злокачественных новообразований, в лечении которых возможности противоопухолевой терапии практически исчерпаны.

Практическое отсутствие специальных работ в этой области привело к тому, что до настоящего времени остаются неизученными клинические формы и структура суицидального поведения пациентов онкологических клиник, не исследованы конституционально-биологические и социальные факторы риска суицида. Недостаточно полно освещены и требуют дополнительного исследования преморбидные характерологические особенности больных, структура семьи и типы взаимоотношений [1,48 с.]. Всестороннего рассмотрения требуют вопросы влияния соматических проявлений злокачественного роста, среди которых большое значение имеют хроническая боль, эндогенная (раковая) интоксикация, проявления метастатических и других процессов [2,77-79 с.]. Более углубленному исследованию подлежат психические расстройства у больных, их структура, связь с суицидальной активностью и факторами антисуицидального барьера.

В нашей стране не проводился комплексный анализ суицидального поведения пациентов с онкологическими заболеваниями. Количество реализованных попыток суицида, как в ранней, так и в поздней стадиях онкологического заболевания точно неизвестны. Считается, что риск самоубийства среди больных раком в два-четыре раза выше, чем у здоровых людей того же пола и возраста. Вместе с тем, ряд зарубежных авторов отмечают, что сообщения о фактической частоте попыток суицида среди онкологических больных не точны, и подчеркивают, что, видимо, она значительно выше, чем цифры, приводимые в медицинской литературе.

Суицидальный риск остается высоким на всех этапах лечения и реабилитации больных, но он значительно возрастает в течение первого-второго года после установления диагноза. Большинство самоубийств совершается в интервале 3-5 месяцев после выявления злокачественного новообразования, обычно вскоре после выписки из клиники.

Высокий риск самоубийства в течение первого года, после установления диагноза, может быть приписан информации относительно обнаружения опухоли, а также трудностями социально-психологической адаптации у многих больных.

Таким образом, оптимизация и научное обоснование профилактики и лечения суицидального поведения больных со злокачественными новообразованиями на ранних стадиях опухолевого процесса, является актуальной задачей и позволит предотвратить суицидальные действия данной категории больных.

Рост и падение числа самоубийств в Казахстане сменяли друг друга из года в год, и только в последние пару лет специалистам удалось добиться незначительного их снижения, внедрив специальные программы. Тем не менее число суицидов и их попыток все еще велико и вызывает опасения.

По данным краткой аналитики, в 2016 году в Казахстане увеличились суициды на 5,5% (3942 против 3735) и незначительно уменьшились попытки суицидов на 2,1% (с 6047 до 5922) [3].

В текущем году, при сравнении показателей за 1-ый квартал 2018 года, уже отмечается снижение суицидов на 8,7% (с 931 до 850), а попытки снизились на 35,4% (с 1563 до 1010).

Как правило, основные причины суицидов остаются *неизвестны*, за 2016 год таких 1756 суицидов.

Точные причины известны только более чем по 700 фактам:

- из-за одиночества с чувством отверженности – 175 случаев;
- из-за тяжелого материального положения — 124;
- конфликтные отношения с родственниками – 117;
- из-за конфликтов с супругом – 114;
- *тяжелые заболевания* – 110;
- из-за развода 89;
- неблагоприятные жилищные условия – 49.

Больше всех суицид совершают лица в возрасте 35-44 лет – 899 (в 2015 г. – 775), из них мужчины – 755 (в 2015 — 652) и женщины – 144 (в 2015 — 123).

В нашей стране онкологическая служба не ведёт статистики по пациентам, покончившим жизнь самоубийством.

Возникающие проблемы во время поздних стадий заболевания остаются важными проблемами, которые сейчас решаются оказанием паллиативной помощи и социально-психологической поддержки. Во всех медицинских организациях, оказывающих онкологическую помощь, согласно штатному расписанию, предусмотрены психологи и социальные работники, которые оказывают психологическую поддержку не только больным, но и родственникам.

Несмотря на успехи в лечении злокачественных новообразований, сочетанное массивное действие психогенных и соматогенных факторов у больных ведет к развитию психических нарушений,

различающихся как по клиническим проявлениям, так и по степени выраженности [4, 611-616 с.]. Преобладающая у таких больных тревожно-депрессивная симптоматика может явиться основой формирования суицидального поведения, а отдельных больных привести к самоубийству [5, 256 с.].

Причины суицидального поведения среди лиц, страдающих онкологическими заболеваниями

1. Расстройства здоровья, сопровождаемые тягостными и труднопереносимыми болезненными переживаниями. Хронический болевой синдром. Наличие выраженной астенизации психоэмоциональной сферы.

2. Нозогении: фатальный характер диагноза. Недостаточная или недостоверная информация относительно своего заболевания. Отсутствие гарантий против возникновения рецидивов.

3. Наличие определенных биохимических нарушений в организме.

Одним из важным детерминантным фактором самоубийства является хроническая боль, так как на стадии генерализации опухоли от 80 до 94% пациентов страдают от боли, требующей назначения системной фармакотерапии [6, 24-27 с.]. Несмотря на широкое внедрение в практику программ по терапии боли, в настоящее время, онкологические пациенты практически не получают никакого болеутоляющего лечения. Это может быть связано с недостатками диагностических и лечебных мероприятий, проводимых врачом и средним медицинским персоналом [7, 234с.], а также с нежеланием больных сообщить о наличии боли или применять анальгетики. Последний момент часто не учитывается, тем не менее, часть пациентов, даже при наличии умеренных и сильных болей, мотивируют отказ от приема болеутоляющих средств опасением привыкания к лекарственным препаратам [8, 256 с.]. Между тем, коррекция хронического болевого синдрома является важным условием поддержания качества жизни у онкологических пациентов и профилактике нарушений психического статуса.

Большинство лиц, нуждающихся в психотерапевтической и психиатрической помощи, оказываются вне поля зрения специалистов. В целом, медицинская помощь инкурабельным пациентам в большинстве случаев ограничивается лишь контролем соматических проявлений опухолевого роста и не определяет их социально-психологической реадaptации. Это обосновывает необходимость более углубленного исследования суицидального поведения больных распространенными формами злокачественных новообразований.

Таким образом, оптимизация и научное обоснование профилактики суицидального поведения больных со злокачественными новообразованиями на ранних стадиях опухолевого процесса, является актуальной задачей и позволит предотвратить суицидальные действия данной категории больных, что отразится на качестве и продолжительности жизни онкопациентов.

Литература

1. Зотов П.Б. Суицидальное поведение больных распространенным раком (этиопатогенез, клинические формы, оптимизация паллиативной помощи) // Автореф. дисс....докт. мед. наук. -Томск, 2005, С.48
2. Зотов П.Б. Хроническая боль среди факторов суицидальной активности онкологических больных // Вестник Российского онкологического научного центра им. Н.Н. Блохина. – 2004. – №. 3. – С. 77-79.
3. Статистические данные по суицидам в Казахстане и мире – ibirzha.kz
4. Allebeck P., Bolund C., Ringback G. Increased suicide rate in cancer patient. A cohort study based on the Swedish Cancer-Environment Register // J. Clin. Epidemiol. – 1989. – Vol. 42, № 7. – P. 611-616.
5. Смулевич А.Б. Депрессии в общей медицине: руководство для врачей. – М.: МИА, 2001, С.256
6. Зотов П.Б., Терентьева З.М. Новые подходы к системе учета суицидальных действий онкологических больных: результаты многоцентрового исследования // Паллиативная медицина и реабилитация. – 2007. – №4. – С. 24-27.
7. Arhcroft J. Physician-assisted suicide and the prescription of narcotics // Heschdache. – 2002. -Vol. 42, № 3. – P. 234
8. Смулевич А.Б. Депрессии в общей медицине: руководство для врачей. – М.: МИА, 2001. С.256

4 секция. ПСИХОЛОГАРДЫ ДАЯРЛАУ МЕН ОҚЫТУДЫҢ ӨЗЕКТИ МӘСЕЛЕЛЕРІ

4 секция. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ И ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГОВ

4 section. TOPICAL ISSUES OF TRAINING AND EDUCATION OF PSYCHOLOGISTS

*Акмурзиева Г.Б.
(Республика Казахстан, г. Атырау,
Атырауский университет нефти и газа)*

ГЕНЕЗИС ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Зародившись в сфере технической деятельности, такой социокультурный феномен, как проектирование, в последние годы решительно распространяется на традиционно гуманитарные деятельностные системы – в том числе и образование. Глобальной операциональной характеристикой проектирования является его направленность на преобразование, "проектирование всегда выступает как преобразование каких-то существующих объектов в новую форму" [1, 134с.].

Первоначально преобразования традиционно относились к предметно-морфологическим техническим объектам. В начале 70-х годов в русле теории проектирования В.Я. Дубровский (1970), Б.В. Сазонов (1972), Раппопорт (1972 -1975), В.М. Розин (1972 -1974) вскрыли тенденцию и указали на необходимость перехода к проектированию социальных, социально-психологических и социально-морфологических систем, к числу которых относится и сфера образования. В это же время Г.П. Щедровицким (1970 -1975) и О.И. Генисаретским (1971 – 1977) была начата разработка методологических основ тотального проектирования общественных систем в контексте теории деятельности, представленной в трудах Г.П. Щедровицкого (1964) и Э.Т. Юдина (1978). Таким образом, в рамках методологии систем мышления или системомыследеятельностной (СМД) методологии был разработан инструментарий создания сложных проектов деятельности. В качестве эпистемологических средств проектирования выступала разработанная в 50-е годы в Московском логическом кружке содержательно-генетическая логика. В русле СМД-методологии была создана и методика имитационно-игрового воспроизведения спроектированной деятельности – методика организационно-деятельностной игры (ОДИ), разработкой и совершенствованием которой занимались начиная с конца 70-х годов Г. П. Щедровицкий и его последователи (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, Ю.В. Громько, С.В. Попов, П.Г. Щедровицкий и др.).

В самом начале (1968) концептуального воплощения идеи проектирования общественных систем представители СМД-методологии обратили внимание на плодотворность проектной деятельности для педагогики как науки и практики. В отношении первого обстоятельства Г.П. Щедровицкий указывал на необходимость методологических исследований как первого этапа организации педагогических разработок, именно методологические основания "должны дать нам общий проект педагогической науки и план-карту всех предстоящих педагогических исследований, в соответствии с которой будут устанавливаться порядок и темпы всех частных разработок" [2, 69с.]. "Вместе с тем очень важно и существенно, что естественно-научные знания о "человеке, с какой бы точки зрения они ни вводились и сколь бы сложными и синтетическими ни были, не могут заменить педагогических проектов "человека". Поэтому наряду с исследованием живущих сейчас или живших в прошлом людей остается специальная деятельность педагогического проектирования "человека" [3, 133 с.]. В последней цитате содержится еще одна (наряду с указанием на преобразование) характеристика проектирования – обращенность проекта и проектируемых преобразований в будущее.

В рамках СМД-методологии была концептуально и технологически оформлена идея нацеленности проектирования на развитие, воплотившаяся в соответствующий принцип. При этом "СМД-подход настаивает на том, чтобы принцип развития рассматривался прежде всего как рамка организации мышления о мире, а не как изображение неких реальных процессов в природном или социальном окружении" [4, 26 с.]. Самая общая характеристика развития в соответствии с означенным принципом сводилась к признанию приоритетной ценности будущего, проектируемого состояния системы в сравнении с ее актуальным (настоящим) состоянием. Здесь же была задана позиция проектировщика как "активного агента" в реализации шага развития, в сознании которого на основе его целеценностных представлений (установок) возникает и оформляется образ ситуации потребного будущего. В связи с установкой на запрещение натурализации схемы развития акцент был сделан на специфические типы

деятельности, в частности управление, за счет которых и могло обеспечиваться развитие управляемой деятельности. Таким образом проектирование было включено в более широкий – управленческий контекст в качестве особой процедуры.

Контекст управления был достаточно подробно разработан представителями СМД-методологии, начиная с различения понятий "руководство" и "управление", введенного еще Г.П. Щедровицким (1968) и заканчивая предъявлением технологического цикла управленческой деятельности с включением процедуры проектирования, оформленного О.С. Анисимовым.

В то же время в русле рассматриваемой методологической школы был задан еще один контекст проектирования – контекст культуры. При этом акцент делается на культуру мышления и деятельности проектировщика как необходимое условие реализации деятельности управленца. То есть культурный контекст вводился все в тех же рамках управления. Однако уже в начале 90-х годов общественные изменения очевидно актуализировали линию рассмотрения проектирования в контексте культуры. Не случайно Н.Г.Алексеев выделяет два этапа, две ситуации представленности реальности проектирования. Первый период связывается автором именно с общими социальными изменениями в стране и характеризуется через предоставление свободы деятельности, в том числе и прежде всего деятельности проектирования (в контексте управления). Этот этап знаменуется массовым всплеском практики стихийного проектирования, особенно очевидным в сфере образования. Свои "проекты" развития выдвигают разноуровневые субъекты образования: начиная от отдельной школы и заканчивая целыми образовательными регионами. Финал описываемой ситуации выявил отсутствие культурной практики проектирования и привел к осознанию необходимости придания ей культурной формы, в чем заключалась суть второго периода бытия проектирования в сфере образования и что дало основание для обозначения проектной деятельности как культурной формы инноваций. Данный (культурный) контекст осмысления проектирования как уже массовой, хотя и стихийной, практики привлек внимание и потребовал усилий уже не только методологов, но и представителей науки, прежде всего – психологической. Аспект этот представлен в трудах психологов Ю.В.Громыко (также и методолога), В.И. Слободчикова, В.В. Рубцова.

В решении задачи окультуривания практики создания инноваций в образовании наметились два возможных пути. Первый – эмпирический, состоит в естественном отборе наиболее жизнеспособных форм, методов и приемов проектирования, воплощенных в конкурентоспособные проекты, которые начинают выступать в качестве образцов, прецедентов для последующих проектировщиков. Сущность второго пути заключается в теоретическом осмыслении законов и закономерностей специфической деятельности по созданию проектов развития образования. Но поскольку жизнь требовала решительных и немедленных преобразований, а традиционный тип научности не мог напрямую влиять на развитие практики, проектирование было введено в контекст практико-ориентированной науки. "В этих условиях каждый ученый, работающий в области образования, попадает в достаточно сложную ситуацию. Он вдруг осознает, что те исследования, которые он проводит, не определяют положение дел с образованием и не превращают образование в предмет практического действия. Узкие предметные интересы ученого оказываются невероятно важными для развития и изменения самой научной культуры, но при этом оказываются изолированными и оторванными от развития практики" [5, 10с.].

Проектирование было выдвинуто и в качестве основного метода нового типа научности, который одни авторы (В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков) именуют практикоориентированной наукой, исследователи же методологической ориентации (Ю.Л.Громыко и др.) выражают через понятие программно-проектного подхода.

В сфере собственно педагогической науки наиболее полные представления о проектировании принадлежат В.П. Беспалько. Опираясь на труды А.С. Макаренко, исследователь решительно ввел в научно-педагогический контекст понятие "педагогическая технология"; наполнил дополнительным содержанием понятие "концепция", рассматривая последнюю как базовый компонент педагогического проекта; раскрыл сущность проектной деятельности относительно обучения и воспитания учащихся, включив в состав проектирования постановку и описание цели будущей педагогической системы, планирование дидактического процесса на основе выделения промежуточных целей, отбор и обоснование содержания обучения и воспитания с указанием времени на его изучение, подбор технологий образования с обеспечением их объективными методиками контроля качества образовательного процесса, описание организационных условий его осуществления. В то же время автор сделал упор на предъявлении компонентов проекта, но не на сам процесс проектирования; фактически отождествил понятия "концепция" и "проект"; обращая проект в будущее, признавая его нацеленность на развитие, полагался на "стандартные технологии"; использовал понятие "проект" как произвольное, что зачастую вело к неадекватно широкому его применению в бытовом значении – возможный, предварительный вариант.

Вместе с тем целый ряд известных ученых, работающих в области образования, относятся к проектированию с определенной долей недоверия. В частности, М.Л.Кларин занимаясь исследованием инновационных процессов, отказывается от проектирования в статусе культурной формы инноваций в образовании. Автор неправомерно, на наш взгляд, связывает выделенные им репродуктивную и проблемную ориентации образовательного процесса с двумя основными инновационными подходами к преобразованию практики современной педагогики: технологическим и поисковым. Некорректны, по нашему мнению, уже сами авторские определения, исключая из процесса технологизации как проектного акта поисковые усилия.

Нельзя согласиться с характеристикой, которую М.В. Кларин дает названному им "сциентистско-технократическим" типу научно-педагогического сознания, отражающему, по мнению исследователя, технологический подход к построению обучения. С точки зрения автора, последний "ориентирует учащихся на следование предъявленным эталонам, усвоение заданных образцов, в то время как "... гуманистический реализует в сфере дидактики идеалы развития творческого потенциала человека в ходе обучения, ориентирует учащихся на самостоятельное освоение нового опыта с неочевидными результатами, развитие своих познавательных и личностных особенностей" [6, 7 с.]. Между тем оба подхода (в формулировке рассматриваемого автора – "технологический" и "поисковый", в методологической трактовке – "проектный" и "программный") отличаются, по нашему убеждению, лишь формами опосредования, проработки будущего характера образовательной деятельности (в одном случае – фиксированный, в другом – предположительный результат планируемых изменений) и акцентированием, центрацией преобразовательных усилий (в проектировании — на конечный продукт, в программировании – на процесс и образовательную ситуацию). При этом указанные различия в весьма незначительной степени влияют и не коррелируют с характером, качеством проектируемых или программируемых изменений. Решающая роль здесь принадлежит позиции преобразователей. "Собственно, выбор одной из сталкивающихся традиций, на стороне которой выступает разработчик современного образования, самоопределение в ней и задает в конечном счете основания, на которых осуществляется проектирование новой системы образования" [7, 43 с.]. Собственно, данное обстоятельство признает и сам М.В. Кларин, когда утверждает, что сфера дидактики, связываемая им с планированием учебного процесса, охватывает как "поддерживающий", так и "инновационный" типы обучения. Следовательно, планироваться (а значит, и проектироваться) может как обучение репродуктивного, так и творческого характера.

В социологии ситуация в отношении к проектированию менее драматична. В этой области знаний проектная деятельность изучается главным образом в контексте социального управления, где она начала выделяться через противопоставление социальному прогнозированию и планированию. В первой оппозиции И.И. Ляхов и И.В. Бестужев-Лада характеризовали социальное проектирование как процесс создания прескриптивной (предписывающей) модели, идеально воспроизводящей желаемое будущее. Подобным же образом, как модель желаемого состояния социального объекта, трактовали социальный проект С.Ф. Фролов, Ж.Т. Тощенко, Н.И. Лапин. Обобщив приведенные представления, Ю.А. Крючков определил социальное проектирование как приоритетный для социального управления вид деятельности, связанный с преобразованием социальной реальности в соответствии с некоторым идеалом. Он же актуализировал задачу разработки научного контекста социального проектирования.

Таким образом, в соответствии с современными методологическими, культурологическими, науковедческими и психолого-социолого-педагогическими положениями проектирование предстает как социокультурный феномен, основными характеристиками которого выступают:

- направленность целевых усилий на заранее планируемые преобразования;
- обращенность к реальности будущего, рождающегося в мышлении и обеспечивающегося благодаря рефлексии;
- нацеленность на развитие проектируемого объекта.

Проектирование включено в контекст управленческой деятельности, практикоориентированной науки и рассматривается в качестве культурной формы инноваций в образовании.

Литература

1. Сидоренко, В. Ф. Генезис проектной культуры // *Вопр. философии.* – 1984. – N10. – С. 87-99.
2. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ЛИЧНОСТНАЯ ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ПОЛИСИСТЕМНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В современных условиях подготовка профессионалов высокого уровня, способных быть конкурентоспособными специалистами в выбранной ими сфере, приобретает особую значимость. Качественно меняется характер требований к уровню подготовленности к профессиональной деятельности выпускников высших учебных заведений.

Приобретение профессии закономерно сопровождается модификацией взглядов молодого человека о себе, своих способностях, поиском собственного места в профессиональном мире. Психологическая подготовка, включающая в себя развитие способности системно и оперативно мыслить, принимать оптимальное решение в любой, даже экстремальной ситуации, с минимизацией временных и психических затрат, входит составной частью профессионально-личностной подготовки будущих руководителей, врачей, инженеров, учителей и т.д. Иными словами, в условиях вузовского обучения важнейшим в профессиональном образовании является формирование личности конкурентоспособного профессионала, способного творчески, эффективно и результативно трудиться.

На основе теоретического изучения и практического применения подходов, разработанных в современной психологии в проведенных нами эмпирических исследованиях, **психологический аспект профессионально-личностной подготовки специалистов в высшем учебном заведении рассматривается как полисистемный психологический феномен [1-7].**

К главным подсистемам (составляющим) этого феномена, с нашей точки зрения, относятся: а) профессиональное самоопределение; б) общение, взаимодействие главных субъектов образовательного процесса; в) социально-профессиональная идентификация.

Перечисленные составляющие относятся к ключевым «узлам» профессионально – личностной подготовки, которые находятся в тесной взаимосвязи и постоянном развитии, детерминируя адекватное развитие полисистемного психологического феномена в образовательном пространстве вуза.

Совокупность названных составляющих отражается в разработанной нами динамической модели психологического аспекта профессионально-личностной подготовки специалиста.

Модель отражает характерные черты современной психологической подготовки обучающихся к выбранной ими профессии, поскольку, во-первых, профессионально-личностная подготовка включает в себя развитие интеллектуального, коммуникативного и эмоционально – волевого компонентов в рамках образовательного процесса вуза. Во-вторых, это – демонстрация сформированной в вузе профессиональной компетентности на практике, в реальных условиях.

Динамическая модель профессионально-личностной подготовки включает в себя три этапа. В процессе первого этапа происходит профессиональное самоопределение. В ходе второго этапа осуществляется профессиональное обучение в вузе. Третий этап – это период профессионального становления выпускника вуза, самоутверждения и самореализации в своей профессиональной деятельности. Следует подчеркнуть взаимосвязанность и взаимодополняемость всех перечисленных этапов.

Структура каждого этапа состоит из следующих компонентов:

- 1) мотивационного;
- 2) ценностно-смыслового совместно с когнитивным;
- 3) социально-профессиональной идентификации.

Содержательная характеристика каждого компонента модели показывает динамику структуры. Так, например, мотивационный компонент первого этапа представлен мотивами выбора профессии. Социально- профессиональная идентификация на этом этапе имеет низший (начальный) уровень.

Мотивационный компонент второго этапа состоит из других мотивов, а именно: мотивов учебной деятельности. Социально- профессиональная идентификация находится на среднем (промежуточном) уровне.

Мотивы третьего этапа касаются профессиональной деятельности, а социально- профессиональная идентификация имеет высший уровень развития.

Ценностно-смысловой аспект первого этапа заключается в выборе ценностей профессиональной деятельности в контексте субъективной картины жизненного пути. Ценностно-смысловой аспект второго этапа проявляется в контексте когнитивно – эмоционального и ценностно-смыслового

отношения к обучению в высшем учебном заведении. На третьем этапе ценностно-смысловой аспект – это реализация осознания ценностей и смысла профессиональной деятельности.

В рассматриваемой модели акцентируется важность оценки мотивации и ценностей для формирования социально-профессиональной идентификации (далее – СПИ), относящейся к самому значимому результату каждого этапа.

Социально-профессиональная идентификация операционализировалась в нашем исследовании как семантическая близость конструкторов «Я – сам», «Я – идеал», «возможное Я» у обучающихся, у молодых специалистов, стаж профессиональной деятельности которых не превышает трех лет, а также у руководителей, имеющих солидный профессиональный опыт.

Для выявления специфики социально-профессиональной идентификации была смоделирована ситуация в виде психологической деловой игры. Основная цель заключалась в диагностировании социально-профессиональной идентификации испытуемых на основе разработанной нами экспресс – методики.

Структура методики включает в себя, во-первых, профессионально важные и нравственно – психологические качества, отражающие ключевые характеристики «Я-образа» личности современного профессионала. Совокупность этих качеств представляет собой практически динамическую модель профессионального становления человека в соответствии с требованиями современного общества.

Экспериментально было выявлено, что основным фактором, обуславливающим успех учебной деятельности, являются не отдельные психические процессы и свойства личности, а их структура и направленность, в которой ведущую роль играет вектор социально- профессиональной идентификации.

Для иллюстрации сказанного приведем два примера из серии проведенных нами исследований.

Первый пример касается выявления взаимосвязи социально-профессиональной идентификации и успешности в обучении.

В качестве индикаторов социально-профессиональной идентификации обучающихся приведем не весь спектр идентификационных характеристик, а лишь те из них, которые указывают на направленность профессионального развития. К ним относятся стремление к состоятельности; личностное самообладание, самоконтроль; склонность к самосовершенствованию; склонность к рефлексии своих действий; самокритичность.

Результаты статистической обработки (угловое преобразование Фишера) показывают, что между первой группой (обучающиеся с удовлетворительной успеваемостью) и второй группой (обучающиеся с очень хорошей успеваемостью) имеются значимые различия в указанных выше характеристиках. При этом степень выраженности индикаторов социально-профессиональной идентификации, указывающих на профессиональное развитие, в группе обучающихся с очень хорошей успеваемостью больше, чем в группе обучающихся с удовлетворительной успеваемостью.. Это говорит о выявленной нами взаимосвязи между социально-профессиональной идентификацией и успеваемостью обучающихся. И чем больше социально-профессиональная идентификация обучающихся фиксируется на профессиональном развитии, тем выше успеваемость.

Второй пример свидетельствует о взаимосвязи мотивации и социально-профессиональной идентификации. Было обнаружено, что выбор профессии осуществляется через механизм профессиональной идентификации, т.е. отождествления образа «Я» с образом врача, инженера и т.д. При этом степень идентификации является показателем отношения человека к данной профессии и силы профессиональной мотивации. Это говорит о существовании связи между динамикой профессиональной мотивации и соответствием представлений о профессии. Чем адекватнее представление о профессии, формировавшееся до поступления в вуз, тем устойчивее профессиональные мотивы.

На основании вышеизложенного можно сформулировать следующие моменты:

Результаты экспериментального изучения мотивов выявило их взаимосвязь и взаимодействие с ценностно-смысловым компонентом, что определяет в значительной степени уровень развития социально-профессиональной идентификации.

В результате интериоризации когнитивно-эмоциональной активности и ценностно-смыслового компонентов профессионально-личностной подготовки формируется адекватная социально-профессиональная идентификация конкурентоспособного специалиста.

Качество и эффективность профессионально-личностной подготовки детерминирует развитие динамического и непрерывного процесса самопроектирования личности, так как представляет собой существенную часть профессионального развития, формирования целостной картины мира и собственного «Я – образа» специалиста независимо от характера профессии (врач, юрист, менеджер, экономист, психолог и т.д.).

Экспериментально обосновано утверждение о том, что социально-профессиональная идентификация, во-первых, относится к интегральной составляющей профессионального самосознания выпускника вуза; во-вторых, одновременно является и ключевым компонентом процесса подготовки, и, в –третьих,

квалификационным ядром личности современного специалиста – выпускника высшего учебного заведения. Именно высокий уровень развития социально-профессиональная идентификации обуславливает профессионализм, особый стиль и способ поведения в жизненных и профессиональных ситуациях человека.

Литература

1. Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.-300 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука. 1977.-380 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965.-573 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.- М.: Педагогика, 1976.-416 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 285 с.
6. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии // Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т.2. – С.91-109.
7. Maslow A.H. The psychology of science. New York :Harper and Row, 1966.-382 p.
8. Ericson E.H. Identity: Youth and crisis. New York. Norton. 1968.
9. Аязбекова Р.А. Психологическая характеристика взаимодействия и общения главных субъектов образовательного пространства вузов/ Материалы 11-й международной конференции «Образование через всю жизнь». СПб.: ЛГУ им. Пушкина, 2013, с.34-36.
10. Аязбекова Р.А. Взаимодействие и общение главных субъектов образовательного пространства вузов/ Материалы 32-х международных психолого-педагогических чтений « Развитие личности в образовательных системах». Южный Федеральный университет. Ростов – на Дону, 2013, с.153-158.

*Е.Ж.Бекболганов, А.Қ.Бекболганова
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,
Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті)*

ОЙЛАУДЫҢ МӘН-МАҒЫНАСЫ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ

Өскелең ұрпақтың ойлауын қалыптастыру мәселесінің өтпелі элеуметтік мәні бар және бұл мәселе алдымен мектеп қабырғасында шешіледі.

Философияда ойлау мидың ерекше түрде ұйымдастырған жоғары өнімі, объективті өмірді түсінуде, пайымдауда, теорияда және т.б. бейнелеудің белсенді үрдісі ретінде анықталады. Ойлау – адамның қоғамдық – өндірістік қызметі үрдісінде туындайды және шындықтың жанамалы бейнеленуін қамтамасыз етеді, оның заңды байланыстарын ашады.

Ойлаудың логикалық анықтамасы философиялық анықтамаларға жақын болады. Жаңа білімді меңгеру мақсатына байланысты бейнеленетін объектінің өзгешелігін және әр жақтарын ұғыну мен бөлу, оларды лайықты қатынасқа қою, объективті өмірдің адам миында пайымдау, түсіну, ақылға салу түрінде белсенді бейнелену үрдісі, ерекше түрде ұйымдастырылған материяның жоғары өнімі. Бұл анықтамалардағы ортақ қағида мынадай болады: ойлау – мидың қызметі, объективті шындықтың жинақталған, қорытындыланған бейнесі, тәжірибе – ойлау үрдісінің шынайы нәтижелерінің өлшемі.

Психологияда ойлаудың философиялық анықтамасы негізге алынған. «Ойлау – психикалық үрдіс, сол арқылы адам шынайы құбылыстың және заттың нақты белгілерін бейнелейді сонымен қатар, олардың арасындағы түрлі байланыстарды ашады». «Психологиялық сөздіктің» авторлар ұжымы ойлаудың мазмұнын оқыту үрдісімен байланыстырады, яғни «Оқытудың мақсаты – оқушыларға білім беру ғана емес, сонымен бірге олардың ойлау қабілетін дамыту, өз бетінше ойлай білуге үйрету. Ойлауды бірдей уақытта дамыту және белсенділендіру оқушылардың білімді, дағдыны нәтижелі меңгеруі үшін, болашақ танымдық және тәжірибелік іс – әрекетке оқушыларды дайындау үшін қажетті шарт болып табылады». Оқыту мақсатын сипаттауда үрдіс ретінде ойлаудың ерекшелігі бейнеленген, оқушының білімі мен ойлау қабілетінің өзара байланысы көрсетілген. Педагогикалық психологияда соңғы он жылда ойлауды есептеп шешу үрдісі ретінде анықтау кең тарады. Осы бағыттағы ойлау қабілетінің маңызын қысқаша С.М.Рубинштейннің мынадай сөзімен келтіруге болады: ойлау қабілеті мәселеден басталады.

Психологияда ойлау жаңа мәселені шешу ретінде жиі түсіндіріледі. Бірақ, ойлау қызметі жаңаны ашумен шектелмейді, онда меңгерілген білімді іріктеу, бағалау сәті де бар, яғни тек шығармашылықты ғана емес, сонымен бірге репродуктивті және конструктивті элементтерден де тұрады.

Ойлаудың жаңаша анықтамаларының авторлары оның түсінігін кең де, тар да мағынада айырып көрсетеді. «Ойлау кең мағынада белсенді, таным, іс – әрекет түрінде түсіндіріледі, сонымен бірге сыртқы іс – әрекет реттеудің және жоспарлаудың ішкі үрдісі түсінігінде қарастырылады, ал ойлау тар мағынада шығармашылық мәселені шешу үрдісі түсінігінде беріледі. Бұл анықтамаға түсінік бере

отырып психологтар екінші анықтаманы жоғары бағалайды және субъектіге мәселенің шешу амалы әдісі берілмеге жағдайда ғана ойлау туындайды деген дәлел келтіреді. Психологиялы зерттеу мақсатында қарастырғанда ойлаудың осындай тар мағынадағы анықтамасы өз – өзін ақтаса, ал педагогикалық көзқараста ол жеткіліксіз болып табылады.

Ойлау үрдісі субъектінің қажеттілігіне, сарынына себеп – дәлеліне байланысты пайда болады, яғни ойлауды зерттеу адамның іс – әрекеті сарыны мен есебін қарастырады. «Ойлаудың өзінің ішкі заңдылықтарының болуы ойлау үрдісінде оның одан әрі дамуын ішкі жағдайларды қалыптастырады, ол дегеніміз ойлаудың нәтижелері оның одан әрі дамуының құралы болатындығы үшін анықтайды», – деп көрсетті С.Л.Рубинштейн, ол таным жолдарын одан әрі дамытудағы игерілген және жалпыланған іс – әрекет тәсілдер мен жетістіктері арасындағы қажетті диалектикалық байланысты нақтылады [1, 216 б.].

Сонымен, С.Л.Рубинштейн зерттеулерінде ойлау үрдісінің маңызды үш жағы көрсетілді: мазмұнды, операциялық және сарынды, олар келесі психологиялық және педагогикалық зерттеулерінде толық және нақты берілді. Бұл бағыт одан әрі дамытылып оқытуды зерттеуде тереңнен іске асты (З.И.Калмыков [2], Н.А.Менчинская [3], Е.Н.Кабанов-Меллер [4] және т.б.). Оқушының ақыл – ойының дамуы оның мәселені, есепті шешудегі қарама – қайшылықтарды жеңу үрдісінде шеберлік дағдысын қалыптастырудағы білімді игеруіндегі белсенді іс – әрекетімен байланыстырылады. Сонымен бірге мұғалім талдау, жинақтау, абстракциялау және жалпылау үрдістерін жетілдіре отырып, оқушылардың білімді меңгеруінде үлкен нәтижелерге жетеді.

Ойлау қабілетінің педагогикалық анықтамасы үшін, ойлау түрлері туралы бұрынғы мәселенің әдіснамалық маңызы бар. Ойлау шындықтың жалпы бейнесі ретінде әрқашанда мазмұнды. Ойлаудың мазмұны адамның танымдық белсенділігінің бағытталуына, таңдалуына, әлеуметтік шарттарға байланысты жүргізілетін іс – әрекеттің қажеттіліктерімен сарынына байланысты болады. Дегенмен де, бірыңғай ойлау үрдісін нақты мазмұнға байланысты әрбір жаңа мазмұнды ойлаудың «ерекше» түрі деп бөлуге болмайды. «Ойлау әрбір жеке пәнге байланысты болады. Арифметика, техника, тарих және т.б. әрқайсысының өзінің жеке қорытуы, яғни, осы пәндердің әрқайсысына тән өзіндік ойлап қорытуы болады.

Арифметиканы да, техниканы да, тарихты да және басқа да арнайы тарауларды қамтитын ойлау қабілеті адамда ғана болады»- деген С.Л.Рубинштейн [1, 89 б.].

Бөлшектеуге қарама-қарсы адамның ойлау қабілетінің «автоматандырылуы» ретінде С.Л.Рубинштейн ортақ ойлау идеясын ұстанады.

Ойлау қызметінің әдістері және нәтижесі бойынша ойлау репродуктивті, өнімді және өнімді емес болып бөлінеді. Жас және педагогикалық психологияда ойлауды жас бойынша кезеңдеу қабылданған: дайындық бөліміндегі оқушының, бастауыш сынып оқушысының, жеткіншек және жоғарғы сынып оқушыларының ойлау қабілеті.

Логиканың негізгі түрлері бойынша ойлау формальді-логикалық және диалектикалық болып бөлінеді.

Психологияда ойлау қабілетінің түрлі қасиеттері ажыратылған, олар: терең, икемді, логикалы, дәлелді, сынды, өзіндік және т.б.

Психология ғылымының мақсаты – қазіргі ойлау қабілетіне сыни талдау жасау және ойлау қабілетінің жаңа типологиясын құру. Енді оқушылардың жалпы ойлау қабілетінің негізгі сипаттамасын белгілейміз. Гуманитарлық пәндерге ойлау қабілеті образ (бейне) элементтерімен дамиды. Бастауыш сынып пен орта сынып оқушыларының игеретін түсінігі мен іс-қимылдарының басым бөлігі нақты сипаттамада болады, сондықтан «осы жастағы балалардың ойлау қабілеті нақты-түсінікті».

Орта және жоғарғы сыныптағы оқушыларда нақты-түсінікті ойлаудан абстрактілі-түсінікті ойлау қабілетіне ауысу болады. Оқушылар күрделі танымдық мәселелерді шешеді, ойлау іс-қимылы жинақталады, оқушылар іс-әрекеттің күрделі тәсілдерін меңгереді. Ойлау қабілеті теориялық сипат алады. Оқушылардың белсенді танымдық іс – әрекеті үрдісінде ойлаудың репродуктивті және продуктивті компоненттері жетіледі, біртіндеп шығармашылықты ойлау қабілеті дамиды.

Оқушылардың ойлау қабілетін қалыптастыру – білімді, дағдыны және шеберлікті белсенді меңгеру үрдісін мақсатпен бағытталған түрде басқару, оқушыларды танымның қажетті әдістерімен және тәсілдерімен қамтамасыз ету, танымдық қажеттіліктерді тәрбиелеу және осының негізінде – гуманистік көзқарас, пайдалы еңбекке әдеттенуді үйрету. Сонымен, оқыту үрдісіндегі оқушылардың ойлау қабілетін қалыптастыру өзіндік мақсат емес, ол белсенді тұлғаны тәрбиелеу құралдарының бірі.

Қызметтің белгілі бір саласы ойлау қабілетінің сәйкес түрін қалыптастыратыны дәлелденген. Сондықтан, инженерлік ойлау қабілеті және сызбалық ойлау қабілеті түсініктерінің болуы заңдылық. «Инженерлік ойлау қабілеті» түсінігі – ол өнім сапасын көтеруді, өндірісті автоматтандыруды және механикаландыруды, жетілдірілген және сенімді техниканы құру және пайдалануды зерттеуге бағытталған танымдық қызмет түрі.

Инженерлік ойлау қабілетін қалыптастыруға арналған еңбектерде, ол техника саласында бар кең біліммен сипатталады, оның даму бағыты мүмкіндігін көре білуімен, жаңа шығармашылықты есептерді өздігінен шеше алу және жүйелі ойлау, яғни осы мәселені шешуге тікелей және қосымша қатысы бар жағдайлардың бәріне көңіл бөлінетіндігі атап өтіледі және т.б. Инженерлік ойлау қабілетінің тек техникамен ғана емес оның жаратылыстану, қоғамтану ғылымдарымен де тығыз байланысты екенін В.С.Смирнов, В.Г.Семибратов, О.Т.Лебедев орынды атап өткен және оның мынадай түрлерін бөліп көрсеткен:

1. Таза техникалық ғылымдармен, техника дамуының ішкі логикасымен, жаңартумен – үнемдеуді ұлғайту, жылдам әрекет ету, техникалық құралдардың сенімділігі мен байланысты инженерлік ойлау қабілеті.

2. Табиғатты зерттеуде байқалатын инженерлік ойлау қабілеті. Бұл жерде техника табиғатты зерттеу үшін және оның заңдылықтарын ашу үшін пайдаланылады.

3. Техникалық және қоғамдық ғылымдардың тоғысындағы, қоғамдық өмірдегі техниканың рөлін зерттеуге бағытталған инженерлік ойлау қабілеті.

4. Болашақ және қазіргі техникалық құрылғыларды орнатумен байланысты қоғамдық қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін жаратылыстану – ғылыми қағидаларын және техникалық құрылғыларды іске асыратын инженерлік ойлау қабілеті.

5. Ұжымдардың бағыттаушы және реттеуші іс-әрекетінде көрінетін, сонымен бірге техникалық зерттеу жұмыстарының әлеуметтік бағасын анықтайтын инженерлерде байқалатын инженерлік ойлау қабілеті.

6. Инженер – экономист – географ сияқты, өндірістік қалдықтарды пайдалану бойынша және токсиндермен биологиялық күрес сияқты күрделі синтетикалық мамандықтарға сәйкес болатын инженерлік ойлау қабілеті [5, 128 б.].

Сонымен, инженерлік ойлау қабілеті қоғам мен табиғат заңдылықтарын тануға, олардың даму заңдылықтарын терең ұғынуға мүмкіндік жасайды. Инженерлік ойлау қабілеті ойлаудың басқа түрлерімен де тығыз байланысты және оған экономикалық, экологиялық, көркемдік элементтері және техникалық ойлау да тән.

Жоғарыда айтылған ережелерге сүйене отырып, білімгерлердің сызу сабағында инженерлік ойлау қабілетінің негізін меңгеруі үшін қандай білім мен дағды қажет екенін, бұл білімді алу үшін қандай әдіс және құралдың нәтижелі болатынын анықтау керек деген қорытынды шығады.

Әдебиеттер

1. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М., 1998.
2. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981.
3. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: Избранные психологические труды / Н. А. Менчинская, Рос. акад. образования (РАО), Моск. психолого-соц. ин-т (МПСИ) . – М. : Изд-во МПСИ, 2004 . – 512 с. – (Психологи России) . – ISBN 5-89502-514-5 .
4. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся = The means of mental activity and the mental development of schoolchildren / Е.Н. Кабанова-Меллер. – Москва: Просвещение, 1968. – 288 с.
5. Смирнов В.С., Семибратов В.Г., Лебедев О.Г. Научно – техническая революция и философские проблемы формирования инженерного мышления. -М.:Высшая школа, 1993-304с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СОТРУДНИКОВ С УСПЕШНОСТЬЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В психологии труда большое внимание уделяется такой теме, как профессиональная успешность – понятие, критерии оценки, развитие профессионально-значимых свойств, корреляция со способностями сотрудника. Актуальность данной темы очевидна, ведь один из факторов успешности бизнеса – успешная деятельность сотрудников.

Существуют разные трактовки понятия «профессиональная успешность». Давайте рассмотрим некоторые из них.

Е.А. Климов определил профессиональную успешность, как характеристику профессиональной деятельности, включающую внешнюю оценку значимыми людьми результата, достигнутого в ходе профессиональной деятельности, и внутреннюю оценку, связанную с анализом собственной успешности и предполагающую удовлетворенность процессом и результатами профессиональной деятельности (Климов, 2004).

Точка зрения, касательно определения успеха в профессиональной деятельности, имеет иной взгляд у Н. В. Самоукина, он высказывается о нём следующим образом: «Успех в профессиональной деятельности проявляется, прежде всего, в достижении работником значимой цели и преодолении или преобразовании условий, препятствующих достижению этой цели».

Основываясь на данных определениях мы можем подметить, что Н.В. Самоукин в определении успеха в профессиональной деятельности делает акцент на преодоление препятствий, мешающих достижению цели. Т.е. преодолел какие-то трудности-деятельность успешна. В понимании же Е.А.Климова мы видим, что он описывает профессиональную успешность больше с оценивающей стороны, т.е. по итогу профессиональной деятельности сотрудник получает оценку внешнюю и внутреннюю.

По мнению Н.В. Самоукиной, на всех этапах развития человека как профессионала он действует в условиях двух групп факторов: объективных и субъективных, причём теоретически необходимо, чтобы система объективных профессиональных требований находилась в соответствии, взаимной сообразности с субъективными особенностями и возможностями человека-профессионала. К объективным факторам относятся требования, нормы и ограничения, выдвигаемые со стороны профессии к его труду и наличию у него определённых свойств и особенностей (профессиональных знаний, умений, навыков, профессионально значимых качеств). К субъективным факторам относятся имеющиеся у данного работника задатки и способности, индивидуально-психологические свойства и особенности, его мотивация и уровень притязаний, а также самооценка.

По В.П. Симонову основные факторы, служащие показателем эффективности профессиональной деятельности являются:

- актуальность деятельности как полное соответствие всех действий и операций поставленным целям и задачам;
- оптимальность – (необходимость и достаточность) затрачиваемых усилий, средств, времени для достижения поставленных и решаемых в ходе деятельности задач;
- рациональность способов и приемов деятельности в ее органическом единстве, в ее взаимосвязи и взаимообусловленности;
- конкретность – как соответствие всех операций (действий) характеру направленности профессиональной деятельности;
- перспективность – как исключение возможности малозначимости итога деятельности, ее ограниченного тупикового результата;
- активность и самостоятельность деятельности специалиста.

Деятельность сотрудника может быть оптимальна только при наличии всех достаточных для этого условий и оснований, в том числе и таких как профессионализм специалиста, психические особенности, личностные и индивидуальные характеристики.

Рассмотрим прогнозирование профессиональной успешности на основе значений «Большой Пятерки». Бэррик и Маунт тщательно проанализировали прогностические возможности пятифакторной модели в области оценки профессиональной успешности. Они выделили три критерия успешности (профессиональные навыки, учебные навыки, данные о персонале компании) для пяти

групп профессий (специалисты, политики, менеджеры, продавцы и служащие высокой и средней квалификации). Авторы были осведомлены о наличии эмпирических данных о том, что конкретные личностные особенности являются слабыми предикторами профессиональной успешности. По их мнению, именно поэтому таксономия «Большой Пятерки» является полезной схемой, ведь с ее помощью множество отдельных личностных черт организуются в единую систему. «Большая Пятерка», как и другие личностные шкалы, относительно независима от когнитивных способностей, а следовательно, по мнению авторов, может служить средством предсказания профессиональной успешности вне связи с когнитивными возможностями индивида.

Исходя из имеющихся эмпирических данных и собственных теоретических рассуждений, авторы ожидали значимых корреляций факторов добросовестности и эмоциональной стабильности (нейротизм) с профессиональной успешностью. Кроме того, они поставили своей задачей выявить взаимосвязи типа «измерение x критерий успешности x группа занятости». Тогда, например, экстраверсия обнаружила бы связь с некоторыми группами занятости (менеджмент и продавцы), а открытость — с такой формой профессиональной успешности, как развитость учебных навыков.

Авторы использовали 117 валидизационных исследований, проведенных в период между 1952 и 1988 гг., с объемами выборок от 13 до 1401. Результат для измерения «добросовестности» оказался значимым для всех типов профессий (приближенные значения корреляции составили от 0,20 до 0,23); для нейротизма приближенные значения истинных коэффициентов корреляции варьировались от -0,13 до 0,12. Полученные величины являются полными, а не множественными или каноническими корреляциями. Как оказалось, дружелюбие не может выступать в качестве предиктора профессиональной успешности. Приближенные значения истинных показателей корреляций были невысоки ($r < 0,10$). Заметным достижением можно считать показанную авторами прогностическую валидность фактора добросовестности для всех групп занятости и критериев профессиональной успешности. Экстраверсия оказалась валидна для всех типов критериев, но лишь в группах менеджеров и продавцов. Открытость могла быть использована для предсказания учебных, но не профессиональных навыков и не данных о персонале компании. Авторы были удивлены недостаточной предсказательной силой шкалы нейротизма, объясняя это возможным влиянием ограничений диапазона этого признака, имея в виду, что при приеме на работу предпочтение отдается работникам с незначительным или узким диапазоном оценок по шкале нейротизма. Дружелюбие оказалось нерелевантным предиктором, то есть информация о том, что человека оценивают как вежливого, доверчивого, прямолинейного и мягкосердечного, не может служить для предсказания его профессиональных успехов.

В данный момент мы готовимся к проведению исследования взаимосвязи личностных характеристик сотрудников с успешностью в профессиональной деятельности (на примере одной международной компании). Для проведения экспериментальной части мы решили использовать такие методики, как:

1. «Пятифакторная модель», «большая пятерка» (Big Five) – классификация личности, основанная на оценке пяти универсальных черт. На основе данной модели американские психологи П. Коста и Р. МакКрэй разработали в 1992 году личностный опросник NEO PI. «Пятифакторная модель» включает в себя пять фундаментальных черт, универсальных факторов, составляющих структуру личности человека: «нейротизм» (neuroticism, N), «экстраверсия» (extraversion, E), «открытость опыту» (openness to experience, O), «согласие» (agreeableness, A) и «сознательность» (conscientiousness, C). Пятифакторный тест-опросник состоит из 75 парных, противоположных по своему значению, стимульных высказываний, характеризующих поведение человека. Стимульный материал имеет пятибалльную оценочную шкалу (-2; -1; 0; 1; 2) для диагностики степени выраженности каждого из пяти факторов.

2. 36-пунктовый «Опросник удовлетворенности работой» (Job Satisfaction Survey; JSS), разработанный Спектором (1985), оценивает аффективную реакцию индивида на работу и ее специфические аспекты. Опросник измеряет удовлетворенность 9 аспектами работы: зарплатой, продвижением, руководством, дополнительными льготами и выплатами, зависимыми вознаграждениями, условиями выполнения, коллегами, характером работы и информированием. Каждый аспект оценивается 4 пунктами.

3. Тест Мередит Белбин по распределению ролей в команде. Белбин удалось создать модель, подтвержденную необычайно большим массивом экспериментальных данных. В результате масштабных и тщательно спланированных экспериментов с рабочими группами она выделила и описала восемь командных ролей, которыми характеризуется все ролевое разнообразие группы. Эти восемь ролей условно были названы так: "исполнитель" (И), "председатель" (П), "формирователь" (Ф), "мыслитель" (М), "исследователь ресурсов" (ИР), "оценивающий" (О), "коллективист" (К) и "доводящий до конца" (Д).

При подборе команды следует включать в нее людей, личностные характеристики которых охватывают диапазон качеств, необходимых для того, чтобы все восемь ролей могли быть реализованы. Это не означает, что группа должна состоять непременно из восьми человек, кто-то из работников может совмещать психологические роли, главное — чтобы все функции выполнялись. Полная ролевая структура создает предпосылки для эффективного партнерского взаимодействия, обеспечивающего результаты трудовой деятельности, соответствующие интересам команды проекта.

4. Оценка «Successfactor». В компании используется программа для выставления и оценки целей. Ежегодно, сотрудник вместе с руководителем выставляют цели по технике SMART на год и в конце года, после обсуждения выполнения целей, руководитель выставляет итоговую оценку сотруднику. Данная оценка может свидетельствовать о том, насколько успешно он справился с поставленными целями на год.

«Большая пятёрка» позволит нам выявить степень выраженности каждого из пяти факторов, которые выполняют определённую функцию в плане адаптации индивида к социальной среде и позволит спрогнозировать то или иное типичное поведение индивида.

36-пунктовый «Опросник удовлетворенности работой» и Оценка «Successfactor» позволят оценить внутреннюю и внешнюю успешность профессиональной деятельности сотрудника.

Тест Мередит Белбин по распределению ролей в команде позволит нам определить роль каждого сотрудника и проанализировать подразделения, команды с какими ролями у нас есть, а также проверить есть ли корреляция между оценкой успешной деятельности и «полной ролевой структурой» в подразделениях.

Литература

1. Психология труда в схемах и таблицах : учеб. пособие / А.Н. Мицкевич .— М. : Проспект, 2017 .— 128 с.
2. Психология труда : учеб. пособие / А.М. Павлова; под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. 156 с.
3. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. – 23 с.
4. Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693-713.
5. <https://psycabi.net/testy/388-test-bolshaya-pyaterka-pyatifaktornyj-lichnostnyj-oprosnik-r-makkræ-p-kosta-metodika-diagnostiki-lichnostnykh-faktorov-temperamenta-i-kharaktera-5pfq>
6. Я. Лаак, Р. Бругман Big 5: как измерить человеческую индивидуальность. Оценки и описания: Книжный дом "Университет", 2003-112 с.

Жилгильдинова М. Ж.

(Республика Казахстан, г.Астана)

Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева)

САМОРАЗВИТИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА – ПСИХОЛОГА: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

В современное интенсивно развивающееся время возрастают требования к подготовке специалистов педагогического профиля в высших образовательных учреждениях, где интенсивно и целенаправленно создаются благоприятные условия для формирования готовности студента к профессионально – личностному саморазвитию.

Согласно Государственной программе развития образования в Республике Казахстан, содержание высшего образования должно быть ориентировано на «...обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации»; «...формирование человека и гражданина, подготовленного к вступлению в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества»[1].

В данной программе определена необходимость формирования в личности будущего педагога – психолога способности и готовности не только применять свои знания, умения и навыки в постоянно изменяющихся условиях, но и способного осознавать смыслы своей профессиональной деятельности, принимать профессиональные ценности и быть готовым к постоянному профессиональному саморазвитию.

Таким образом, в XXI веке идея саморазвития личности является одним из приоритетных направлений в системе высшего профессионально – педагогического образования в Республике Казахстан. Данная потребность социума активизировала внимание мирового педагогического сообщества на необходимости осознания того, что анализ изучения процесса профессионально-личностного саморазвития в современных условиях требует его системного и целостного изучения.

В настоящее время одним из стратегических направлений профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей является развитие способностей и качеств будущего специалиста,

которые наряду со знаниями выступают характеристикой компетентности и гарантом готовности к осуществлению профессиональных функций. Но в учебном процессе, как правило, студент не имеет возможности проявить на практике степень своей готовности к профессии, находится в позиции потребителя образовательных услуг, усваивает фундаментальные знания, глубоко не задумываясь о своем профессиональном предназначении и становлении.

Для успешной реализации данной задачи возникает потребность **в современном общественном развитии, которое характеризуется кардинальными преобразованиями человеческого бытия, формированием в личности будущего педагога – психолога стремления к самосовершенствованию, саморазвитию.**

Современная образовательная ситуация объективно требует становления учителя субъектом собственного профессионального развития. В этом плане существует своего рода противоречие: профессиональную подготовку осуществляют внешние по отношению к человеку структуры – институты, университеты, а профессиональное становление человека является в основном результатом его собственного, внутреннего движения, когда профессионализм становится ценностью для личности.

В современной психолого-педагогической теории и практике ученые не имеют единого определения понятия саморазвития. Каждая теория саморазвития, предлагаемая авторами той или иной концепции, тесно связана с авторскими методологическими позициями, что влечет за собой разнообразные подходы к ее анализу.

Однако, как бы ни разнились взгляды авторов на данную проблему, какими бы разноплановыми ни были их работы, большинство из них сходятся на том, что проблема саморазвития, являясь на сегодняшний день особо важной, так или иначе связывается с самореализацией и самоосуществлением личности, признается ее полидисциплинарный характер, отмечаются некие общие характеристики самой проблемы, ее сложности, признается необходимость рассмотрения особенностей сочетаний внутренних стимулов и внешних условий саморазвития.

Проведенный теоретико – методологический анализ литературы показал, что понятие «саморазвитие» является интегрированным, его изучение имеет многовековую историю и основывается на трудах философов, педагогов, психологов.

В философском энциклопедическом словаре дано следующее определение саморазвитию. «Саморазвитие – это развитие, происходящее силой внутренних причин, независимо от внешних факторов; самодвижение на основе внутреннего противоречия»[2, с 139].

В толковом словаре русского языка С.А. Кузнецова, саморазвитие понимается как – развитие собственными силами, без влияния каких либо внешних сил [3].

В словаре «Психология» понятие «саморазвитие» понимается как развитие, обусловленное внутренней активностью личности, это есть характеристика внутренней способности личности к работе над собой, к росту, развитию.

В трудах Л.И. Анцыферовой саморазвитие рассматривается как свойство высшего уровня развития личности, когда человек становится субъектом жизненного пути, что определяется степенью индивидуальности и личностной свободой – свободой выявлять, переживать и собственными действиями разрешать назревшие противоречия, изменяя уровень организации личности как системы, менять режим ее функционирования[4].

Д.Ю. Ануфриева исследуя феномен саморазвития пришла к выводу, что данный феномен обусловлен активностью внутренних факторов (потенциальных возможностей личности) и станет более управляемым, если его механизмом выступит осознанное регулирование собственных потенциальных возможностей в педагогической деятельности[5, 56 с.].

В основе подхода Г.К. Селевко лежат известные концепции развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, И. П. Волкова, Г.С. Альтшулера, И. П. Иванова

Автор описывает представление саморазвития через призму известной пирамиды А.Маслоу. Г.К. Селевко стремление личности к саморазвитию и самосовершенствованию рассматривает с позиции высших духовных потребностей в познании таких как: самоутверждении, самовыражении, безопасности, самоопределении и самоактуализации[6].

Особо заинтересованным аспектом в рассмотрении процесса саморазвития является подход В.Г. Маралова. Фундаментальным положением в его работах является субъектный подход[7]. Представителями данного подхода являются отечественные ученые Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Д.Эльконин и др.

В.Г. Маралов, рассматривая проблему саморазвития с позиции субъектного подхода, выделяет следующие ее характеристики:

- саморазвитие – непрерывный процесс жизнедеятельности направленный на ее целеполагание в деятельности и поведении человека;
- саморазвитие – активность личности;

- саморазвитие – уровень развития самосознания, способности к самопознанию.

Таким образом, саморазвитие есть процесс проявления целенаправленной активности личности направленной на развитие самосознания, способности к самопознанию.

В психологии одними из первых дали определение и обосновали его отличительные признаки В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, дав следующее определение понятию саморазвитию — это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [8].

Г.А. Цукерман в своем понимании проблемы становления процесса саморазвития опирается на опровержении принципа историзма. Именно поэтому автор считает, что педагогическое общество постоянно находится в состоянии чрезвычайного затруднения, испытывая растерянность перед новыми педагогическими ситуациями.

Систему понятий, выражающих сущность понятия «саморазвития» автор рассматривает через призму Самости. Саморазвитие – сознательное изменение и столь же сознательное стремление сохранить в неизменности мою Я- самость. Цели, направления, средства этих изменений определяю я сам[9, с.26].

В своем подходе В.И. Слободчиков в рассмотрении процесс саморазвития как и Г.А. Цукерман рассматривает с позиции Самости. Саморазвитие автором понимается, как фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом собственной жизни. Превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Развитие человека детерминировано еще одним фактором – ценностно – смысловым. То есть, для человека развитие представляет собой цель, ценность и смысл его собственной жизни[10].

Проанализировав взгляд В.Т. Кудрявцева, мы увидели противоположность видения проблемы процесса саморазвития взглядам Г.А.Цукерман. В.Т. Кудрявцев, постулируя аспект историзма в рассмотрении сущности и содержания понятия «развития» приходит к выводу «человек...не воспроизводит себя в какой – либо одной только определенности, а производит себя во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем – то окончательно установившемся, а находится в абсолютном движении становления»[11].

Б.Д. Эльконин раскрывая сущность саморазвития в контексте культурно – исторической психологии подробно рассматривает ее с позиции субъектности. По мнению автора субъектность возникает тогда, когда личность овладевает своим поведением. Это определение Б.Д.Эльконина легло в основу концепции идеальной формы. Сущность концепции идеальной формы на наш взгляд является способность человека воссоздать, воспроизвести новый продукт деятельности. Именно в воссоздании и воспроизводстве идеальной формы выражается по мнению авторы идея саморазвития.

Важным в этом определении для нас является то, что Б.Д. Эльконин под саморазвитием понимает процесс становления человека субъектом собственного поведения.

Таким образом, проанализировав, вышеизложенные взгляды на сущность и содержание процесса саморазвития мы пришли к выводу, что саморазвитие является многомерным и многокомпонентным процессом, где очень трудно детерминировать те или иные факторы, влияющие на процесс ее становления.

Кластерный анализ изложенных взглядовтеоретико-методологических исследованийпозволил нам раскрыть сущность понятия саморазвития и дать следующее определение процессу саморазвития. Саморазвитие – это есть процесс проявления целенаправленной активностив становлении личности субъектом собственного поведения, направленный на осознание ее ценности и смысла.

Литература

1. Государственная программа развития образования и науки в РК на 2016-2019 гг.. Астана, 2016
2. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Е. Ф. Губский и др., М.: Инфра-М, 1999. – 576 с.
3. Большой толковый словарь русского языка: А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. — СПб.: Норинт, 2010. — 1534 с.
4. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. – М., 2000, С. 29–30
5. Ануфриева Д.Ю. Саморазвитие учителя в процессе подготовки к педагогической деятельности: Дисс. К.п.н.- М.,1996 г.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998 г.
7. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб.пособие для студ.сред.пед.учебн.заведений. – М.:Издательский центр «Академия», 2002, 256 с.
8. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. – М.: 2000, 159 с.
9. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. Рига, ПЦ «Эксперимент », 1997.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъектной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000, 416 с.
11. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Основания культурно – исторического подхода. Часть 1.ПЦ «Эксперимент». Рига, 1999, 160с.

THE IMPORTANCE OF STUDYING THE PROFESSIONAL DEFORMATION OF TEACHERS

Nowadays, human capital is the main factor in ensuring the innovative development of the country, in this regard, the President of Kazakhstan in his address to the people one of the priorities of the third modernization of Kazakhstan pointed out the improvement of human capital, and it depends on the quality of the education system in the country. The head of state in his article "Bolashakka Bagdar: Rukhanizhangyry" stressed the need for the adoption of a single standard Latin alphabet until the end of 2017. Starting in 2018, it is necessary to start training teachers in the new alphabet and textbooks for secondary schools, and by 2025 it is planned to complete the transition to the Latin alphabet. In achieving these goals, teachers play the most important role. Therefore, the teacher has a difficult task.

People spend most of their lives at work, so it is not surprising that our professional sphere and everyday tasks affect our psyche and mind. This process is called professional deformation and is known for its negative impact on work efficiency and personal development.

Professional deformation of personality means changes in personality traits that occur during the performance of professional duties and is manifested in professional jargon, manners and physical image. Professional activity and individual qualities change the level of manifestation of professionally significant properties, and this has a negative impact on the quality of activity. The specificity of professional activity, in turn, may, under certain conditions, have a negative impact on the psychological structure of the individual, deforming it. There are own stressors and traumatic factors of each profession, professional deformation has the highest impact on the personality in professions in which work is related to teachers etc [1].

Professional deformation is expressed in a change of attitude towards other people-teachers become more authoritarian, psychologists tend to begin to manipulate people and so on. There are types of professional deformities that can be dangerous to your health and you should get to know them better and be prepared to deal with this "work injury". Professional deformation of the teacher is almost always accompanied by emotional burnout syndrome.

Not enough attention is paid to teachers, and especially to their psychological health. After all, their psychological state remains out of attention – in the shadows, behind the routine work of teachers. And the psychological health of teachers has a direct impact on the educational process. Therefore, in recent years the issue of psychological health of teachers has become more urgent. The problem of professional deformation is poorly studied in psychological and pedagogical science.

Deformation is distortion. Professional deformation of the person-the change in the qualities of the person, coming under the influence of the performance of professional activities, manifested in professional jargon, manners, physical appearance [2].

The word deformation implies a distortion of the model under the influence of external factors, and the term "professional deformation" is the most accurate definition to explain the process that clearly characterizes the design of the deforming effect on professional activity.

Professional deformation of personality E. I. Rogov proposes to call the changes that arise under the influence of professional activities. Which can also be manifested in the absolutization of labor, as the only decent form of activity, as well as in the emergence of rigid role stereotypes that are transferred from the labor sphere to other conditions when a person is not able to rebuild their behavior adequately changing conditions [3].

Theoretical and empirical studies of professional deformations are widely presented in the works of such foreign researchers as K. Maslach, S. Jackson, M. Burish.

V. V. Boyko, N. E. Vodopyanova, K. Maslach believe that excessive stress and emotional exhaustion leads to professional deformation.

K. Maslach stressed that "professional burnout" is a syndrome of "mental burnout", considered in the aspect of personal deformation of a professional under the influence of professional stress [4].

L. V. Mardakhaev wrote that professional deformation of the specialist's personality is the change of qualities and personality traits influenced performance of their professional activities. To properties he carried stereotypes of perception of value orientations, character and ways of communication and behavior [5].

G. K. Akhmetova defined the concept of "professional deformation of the teacher." In the monograph of G. K. Akhmetova the professional deformation of the teacher – a change in the personality of the teacher, arising in the process of performing their professional activities, and to a greater extent, negatively affecting both the individual and the activities performed by her, as well as other areas of her life [6].

Burnout is a kind of disease that can be characterized by a growing indifference to one's duties, a sense of failure and oppression that can lead to lower quality of life, neurotic disorders and psychosomatic diseases. Emotional burnout is usually caused by the performance of routine work or work that requires significant emotional costs. This can lead to an increase in the level of aggression, inadequate perception of people and situations, and loss of taste of life and inability to self-improvement.

The following factors can lead to professional deformations of teachers:

- a high degree of responsibility for the results of professional activities;
- fear of errors and failures;
- overload, frequent occurrence of unforeseen situations;
- increase in the amount of information that must be assimilated;
- difficulties in the family caused by professional activities (extra classes during non-working hours, checking the work at home, etc.);
- narrowing professional interests to a narrow area of specialization;
- addiction (obsessive need to work);
- high pace of life;
- the need for regular part – time work;
- constant desire for competition;
- lack of time, participation in various types of social activities;
- inability to relax [7].

High tension due to the specifics of the work, uncertainty, fear of making a mistake or make a bad impression in young professionals; misunderstanding, suspicion, distrust of each other, unwillingness to invest in the development of the team and the organization as a whole in older teachers also lead to professional deformations. Teachers point to a significant factor of professional deformation, which is associated with the state of chronic stress due to negative psychological experiences, intense interpersonal interactions and tension. It is possible to distinguish the professional deformations influencing more on personal qualities, i.e. the negative changes of character which are shown in daily life and on professional level.

Professional deformation of the teacher:

- authoritarianism;
- demonstrativeness;
- dominance;
- pedagogical aggression;
- social hypocrisy;
- pedagogical indifference;
- inadequate self – assessment;
- information passivity;
- conservatism;
- monologism;
- formalism;
- incompetence [9].

Despite the fact that professional deformation is inevitable, in the case of using a variety of personality-oriented correction technologies and means of prevention, it is likely to use prevention and as a result of the successful overcoming of professional deformation. There is an obvious need to attract the attention of education, the public and the specialists themselves to the problem of formation of the ability to cope with the manifestations of professional deformation of the individual, skills and abilities to prevent occupational diseases and rehabilitation.

Teachers should be aware of the professional biography and develop alternative scenarios for further personal and professional growth should master the methods and means of self-regulation of the emotional sphere and self-correction of professional deformation. This can be attributed to the measures of training of personal and professional growth [8].

To avoid professional deformation, it is necessary to carry out purposeful work aimed at improving the competence (social, psychological, educational). The transition to innovative forms and technologies of education, competitions and competitions among teachers stimulates professional achievements. To reduce your daily stress, make lists of things to do and use proper breathing techniques to stay calm even in critical situations. Summing up all the above, we can conclude that, performing a wide range of professional and pedagogical duties, each teacher is in need of public recognition of his personality and his work. Positive evaluations stimulate teachers, negative-give grounds for revision of their professional positions and reassessment of attitude to others, to their activities. Thus, one of the ways to prevent professional destruction of teachers is an objective assessment of personal, professional qualities of the teacher, his personal contribution to the collective work [7]. Currently, recommendations are being developed because in our

opinion organizational changes are necessary, which can play a major role in the prevention of professional destruction of teachers.

For this purpose it is necessary to study the problem of professional deformation of teachers. Abroad, the problem of the influence of the teacher's profession on his personality is very relevant, and is of great importance in theoretical and practical terms, actively studied by German, Russian and English scientists.

However, the problem had not been sufficiently studied and a pilot study on the topic would therefore be very relevant. After all, in general, the harmonious relationship between the profession and the individual, and in particular the optimally built existence of a particular person – is the key to a healthy society.

Literature

1. Bessonova L., Dobrosmyslova S. Professional and personal competence as a condition for overcoming professional deformation of a social work specialist's personality. Современные исследования социальных проблем. № 1 (09). 2012.
2. Вяземский Д.Н. Психологический словарь. – СПб.: Мир.- 1997. – 682 с.
3. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов.- М.: Владос. – 1998.- 494 с.
4. Полякова О.Б. Категория и структура профессиональных деформаций.// Национальный психологический журнал.- Москва.- №1(13)/2014.-С. 57–64.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. – М.:Гардарики, 2005. – 269с
6. Ахметова Г.К., и др. Профессиональные деформации личности педагога: теоретические основы и профилактика/ Ахметова Г.К., Мынбаева А.К., Маликова Н.А. – Алматы: Қазақуниверситеті, 2012. – 102 с.
7. Олексюк З. Я., Боброва В. В., Профессиональные деструкции у педагогов-дефектологов.
8. О. А. Козырева, Профессиональные деформации педагогов, работающих с детьми, имеющих ограниченные возможности здоровья.
9. Логинова А. В. Профессиональная деформация личности педагога и пути ее преодоления // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1750-1752.

Менлибекова Г.Ж.

(Қазақстан Республикасы, Астана қ.,

Л.Н. Гумилев атындағы Евразия ұлттық университеті)

«РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ» АЯСЫНДА БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫ АНДРАГОГИКАЛЫҚ ДАЯРЛАУ

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев ұлттық бірегейлікті сақтау басымдығына мән беріп, «ұлттық жаңғыру деген ұғымның өзі ұлттық сананың кемелденуін білдіреді. Оның екі қыры бар. Біріншіден, ұлттық сана-сезімнің көкжиегін кеңейту. Екіншіден, ұлттық болмыстың өзегін сақтау отырып, оның бірқатар сипаттарын өзгерту» [1, 3 б.].

Ұлттық сана-сезімнің және пайым-парасаттың шексіз көкжиегін кеңейту және ұлттық болмыстың негізін сақтау принципі андрагогикалық білім беру және ересектерді оқытудың басты мәселелерін шешуге жаңа мүмкіндіктер береді. Педагогика және психология әдіснамасы шеңберінде нақты-әдіснамалық қағидаттардың қатарында әрекеттік және жүйелілік принциптердің жетекші орын алатыны ақиқат.

«Рухани жаңғыру» бағдарламасы аясындағы іс-әрекеттік тұғыр педагог-психологтарды кәсіби даярлаудың андрагогикалық компонентін ғылыми тұрғыда белгілеуде іс-әрекет теорияларының қағидаларын қолдануды білдіреді. Әрекеттік тұғырдың мәні мынада: адамның қоршаған ортамен өзара әрекеттестігінің реалды үдерісі оның өмірлік маңызы бар міндеттерді шешуді қамтамасыз етеді. Бұл іс-әрекет жағдайында табиғаты әр түрлі іс-қимылды белгілі бір реттілікпен орындайтын ересек адам өзара әрекеттестіктің субъектісі ретінде өзін көрсетеді.

Жүйелілік тұғыр өзара байланысқан бөліктердің жиынтығынан тұратын қандай да бір құбылыс немесе үдеріс түрінде байқалады.

Заманауи технологиялық және ақпараттық процестердің динамикалық қарқындылығы артып отырған сәтте ересектерге білім беру жүйесіне талаптар қойылуда, атап айтқанда ересектерге арналған білімнің эволюциялық жолды таңдаған дамушы елдің экономикалық-әлеуметтік дамуының өзгерулеріне және тұрғындардың вариативті білімдік қажеттіліктеріне болжамалық бағыттылығы; тұлғаның білімдік қажеттіліктеріне сай ересектерге көрсетілетін білімге негізделген әр алуан қызмет түрлерінің көп вариативтілігі; нарық құрылымдарында және тиімді бәсекелік кеңістікте инновациялық жүйедегі жұмысқа бейімділігі бар мамандарды даярлау және қайта даярлау мазмұны, формалары мен әдістерін қайта кәсіби бағдарлауға қабілеттілігі, бүкіл өмір барысында, яғни адамзаттық тіршілік ету арнасында тұлғалардың сапалы білімге және оны өз бетінше жетілдіруге деген қолжетімділігі.

Ересек адамды оқыту жүйесіндегі білімнің мазмұны ашық сипатта болады, өйткені ол білім мазмұнына өзінің тарапынан тұлғалық және жеке-дара ақпараттық сұраныстарды қосады, сондықтан

да ересек-білім алушыға әдебиеттерді мейлінше өзі бетінше іріктеуге, заманауи мәліметтер қорын қолдануға бағдар алуына еркіндік беріледі және дереккөздеріне өзіндік интерпретация беруіне толық алғы шарттар құрылады. Жасаралық ақпараттық сұраныстардың өзгеше бір тұстары ересек-білім алушының алатын ақпаратты негіздеуге деген қажеттілігі, ересек білім алушының дербестікке ұмтылуға бағытталған қажеттілігі; оқыту үдерісінде ересектердің алатын ақпараттарының тәжірибеге бағытталғандығы; оқыту үдерісінде ересектердің ынталығы мен қиындықтарының өзгешелігі; өзінің біліміне деген тұлғалық жауапкершілік сезімінің жоғары деңгейінің болуы және әлеуметтік жауаптылыққа қабілеттілігі; ересек білім алушының танымдық үдерістерінің ерекшеліктері; ересек білім алушының отбасылық, тұлғалық, әлеуметтік, кәсіби міндеттемелерін орындаудағы өзгешелігі бар жеке тәжірибесінің әлеуетін айқындайды.

Цифрлық технологиялар кезеңіне қаршыта қадам басуда цифрлық білімдік ресурстық инфрақұрылымдар кейбір өндірістік, басқару технологияларының әрекеттік циклдарын қысқартуға әкеліп жеткізеді. Технологиялық үдерістер, ұйымдастырушылық деңгейіндегі жаңа енгізілімдер ересек адамның білім сапасына, оның психофизиологиялық мүмкіндіктеріне заманауи талаптарды ұсынады. Заманауи өндірістік революция мамандарға және олардың кәсіби біліктілігіне, оларды қайта даярлау мен инновациялық біліктіліктерін жетілдіруге жаңа принциптер жүйесі мен талаптар тізбегін қояды. Тәжірибеде ересек-білім алушыларды оқытудың базалық үлгілері (мамандырылған мекемелерде өндірістен қол үзбей оқыту; мамандандырылған оқу орындарында өндірістен қол үзіп оқыту; мамандандырылған мекемелерде экстернат арқылы аттестаттаумен ұйымдастырылатын дербес оқыту; жұмыс орындарында аттестаттаусыз өз бетінше білім алу) орын алып отыр.

Прагматизмнің негізін салушылардың тәжірибе демократияға деген сенімнің ажырамас бөлігі деп қарастырған вертикальді үлгісі емес, әрбір индивидтің жеке және қоғамдық мақсатына жетуін қамтамасыз ететін басқа адамдармен ынтымақтастығына негізделген горизонтальді үлгі болып табылады. Прагматизмнің философиялық бағытының өкілі Д.Дьюидің прагматикалық идеализмінің негізі жеке және ұжымдық (ой-парасат және мәдениет) ретінде түсіндірілетін өмірлік тәжірибенің мүмкіндігіне деген сенімнен тұрды. «But as civilization advances, the gap between the capacities of the young and the concerns of adults widens. Learning by direct sharing in the pursuits of grown-ups becomes increasingly difficult except in the case of the less advanced occupations. Much of what adults do is so remote in space and in meaning that playful imitation is less and less adequate to reproduce its spirit» [2, 7 б.], яғни өркениеттің дамуына байланысты жастардың мүмкіндіктері мен ересектердің мәселелері арасындағы алшақтықтың ұлғаюы байқалады.

Қосымша білім беру мәселелерінің теориясы мен тәжірибесін зерттеуші ғалым Ж.А. Макатова қазіргі уақытта әлемдегі елдерде, соның ішінде Ресей мен Қазақстанда оқытушылардың арнайы андрагогикалық даярлығының жоқ екенін нақты атап өтеді. Әлемдік тәжірибеде қосымша кәсіптік білім әдіснамасының дамуын ол келесі үрдістермен байланысты сипаттайды, атап айтқанда «ересектерге арналған білім беру бағыттары мен философиялық, психологиялық, педагогикалық мектептердің көпвекторлылық дамуы; ересек адамның тұлғасын зерттеу бағытында әр алуан философиялық, психологиялық, педагогикалық мектептер мен ғылыми бағыттардың жаңа жетістіктерінің синтезі; философиялық, психологиялық, педагогикалық мектептер мен бағыттардың интеграциясы» [3, 3 б.].

Қосымша кәсіптік білім жүйесінің жаңа келбетін қалыптастыру стратегиясының (нақты нәтижеге жетуге бағытталған ойластырылған ойлау және мінез-құлықтық қадамдардың бірқатар бірізділігі) қажеттілігін негіздеу өте маңызды, өйткені ол – «ресурстық кеңістікті кеңейту арқылы қосымша білімді дамыту жүйесінде жоспарланған нәтижеге бағытталған іс-әрекет жүйесі іспеттес» [4, 11 б.].

Ересек адам өзінің ортасын қайта құру үшін өзінің зияткерлік және рухани күштері мен шығармашылық әлеуетін қолданады, егер оны теріске шығарса, онда өзіндік дамуды кешеуілдеді. Ересек-білім алушы нақты жағдаятта білімнің ұтқырлығын және оны тәжірибеде пайдалануға, тиімді жағдайда оңтайлы шешім қабылдауға даяр болуға, әлеуметтік іс-қимылды ұйымдастыру мен қажетті ресурстарды ұйымдастыруға, іс-әрекет шеңберінде басқа субъектілермен өзара әрекеттестікті құруға мүмкіндік жасайтын қатысымдық іскерліктер мен дағдыларды дамытуға қабілетті болу керек.

«Педагогика және психология» мамандығы бойынша білімдік бағдарламаның құрылымын құрайтын кәсіби даярлық мазмұнындағы андрагогикалық бөлік болашақ педагог-психологтардың әр түрлі жастағы ересек адамдармен жұмыс жасауына қажетті білімдерінің, іскерліктері мен дағдыларының болуын қамтамасыз етеді. «Педагогика және психологияның андрагогикалық негіздері» атты элективті пәннің мақсаты педагогика және психологияның андрагогикалық негіздері туралы білімдер жүйесін қалыптастыруды көздейді. Дегенмен, көпдеңгейлі білім сатысы (бакалавриат, магистратура, докторантура) жағдайында студентке бағдарланған оқыту үдерісінде педагог-психологтарды даярлау мазмұнында «Ересектер психологиясы», «Ересектер әлеуметтану», «Ересектерге білім беру мен оқыту теориясы» т.с.с. пәндер қолданбалы сипаттағы маңызға ие болады.

Ересек адамдарға қосымша кәсіби білім беру «Білім» тобындағы мамандықтар бағытында жүзеге асырылатын білімдік бағдарламалар құрылымына «Андрагогика негіздері», «Андрагогикалық білім теориясы мен тәжірибесі», «Салыстырмалы андрагогика», «Ересектер психологиясы», «Ересектердің қаржылық құзыреттілігін қалыптастыру», «Ересектерге арналған білім менеджменті», «Ересектерді кәсіпкерлікке дайындау», «Ересектердің цифрлық сауаттылығын дамыту негіздері» атты курстарды енгізуді керек етеді.

Ересектерді білімдік қажеттіліктерін ескере отырып, мақсатты түрде оқытуда жаңа білімдік инновацияларды институционализациялаудың нәтижелі болуының кепілі білім саласын қайта құру үдерісіне қатысушылардың әр түрлі қиындықтарды тұтастай түсінуге қатысты тұғырларының әркелкілігі болып есептеледі. «Егер саясатты жасаушылар мен мүдделі жақтар саясаттың тиімді болуын қалайтын болса, онда бір үдерісті бірлесе отырып, бірге жұмыс жасау мүмкіндігіне ие болу үшін имплементацияны жалпы ұғынуымен өзара бөлісуі керек» [5, 15 б.].

Андрагогикалық білім ересектердің басқа адамдармен, әсіресе басқа мәдениет мен дәстүр өкілдерімен ынтымақтасу және коммуникативті қабілеттерін жақсартады, өз кезегінде ересектердің тұлғалық, әлеуметтік және кәсіби әлеуеті олардың әл-ауқатын, табыс пен тұрмыс сапасын арттыруға серпін береді. Демек, рухани жаңғыру кеңістігінде ұлттық сананың бірқатар сипаттарын өзгерту қазақстандықтардың жеке тиімділігін қамтамасыз етумен байланысты адамның даму мәселесін шешуге және сапалы өмір сүру деңгейін арттыруға позитивті түрде ықпал етеді.

Әдебиеттер

1. Назарбаев Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру. http://www.akorda.kz/kz/events/akorda_news/press_conferences/memleket-basshysynyn-bolashakka-bagdar-ruhani-zhangyru-atty-makalasy
2. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016. P.224.
3. Макатова Ж.А. Образование взрослых: проблемы и тенденции развития. <http://www.orleu-edu.kz/FullNews/1302>
4. Афанасьев В.В. Формирование нового облика системы дополнительного профессионального образования /В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, В.В. Лебедев, Т.В. Расташанская //Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология».- 2016. – № 1. – С. 8-19.
5. Viennet, R. OECD Working Papers No. 162. Education policy implementation: A literature review and proposed framework. / Viennet, R., Pont, B. – Paris: OECD Publishing, 2017. – 63 p.

*Садықова Н.М., Баймолдина Л.О.
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті)*

СТУДЕНТ – ПСИХОЛОГТАРДЫҢ БОЛАШАҚ КӘСІБИ ІС-ӘРЕКЕТІНЕ ДАЙЫНДЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕСІ

Қазіргі уақытта жоғары білім беруді реформалау, еңбек нарығындағы мамандардың бәсекеге дайындығын қалыптастыру, студенттерді болашақ кәсіби іс-әрекетіне дайындау өзекті мәселе болып табылады.

Қоғам дамуының қазіргі кезеңі жұмысқа кәсіби мамандарды талап етеді, яғни жоғары оқу орындарында да жұмысқа мамандар дайындауда жоғарғы талаптар қойылады. Ел көлемінде мамандар даярлау жүйесі жалпы белгіленген нақты кәсіби саланың ерекшелігі. Алайда, жоғары оқу орындары мен олардың түлектерінің қызмет саласы арасында әрқашан сенімдібайланыс бола бермейді. Жоғары оқу орнын бітіргеннен кейін жас маманға, әдетте, кәсіби қызмет жағдайларына бейімделу көп уақыт қажет. Осыған қарамастан, нақты орындарда жұмыс істеу жағдайларына бейімделу жоғары оқу орнынан алынатын білім мен біліктілік, кәсіби қызметке дайын жас маман болу үшін негізгі жолжүгі ретінде жүреді.

Қазіргі уақытта еліміздің ең жоғары оқу орындарында қызметті бағдарлайтын оқытудың ақпараттық моделі келесі бағыттар бойынша жүргізіледі: ақпаратты қабылдау, оны қайта өңдеу, оны игеру дәрежесін көрсету. Мұндай модель студенттің пассивті рөлін дамытуға және «сәтсіздікті болдырмау» уәждерін қалыптастыруға қажетті білім алуға және болашақ кәсіпке психологиялық дайындықты қалыптастыру бағытталған.

Ғылымда маңызды теориялық алғышарттар қалыптасқан. Оны әзірлеумен айналысқан ғалымдар (О. С.Анисимов, А. А. Бодалев, В. Г. Зазыкин, А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н.В.Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Слостенин және т. б.), оқу орындарында мамандар даярлау, кәсіби қалыптасу кезеңінде адам тез және табысты болу үшін кәсіби қызметте өзінің «акме» шыңына жету және бұл белестің қаншалықты жоғары және маңызды болатыны туралы сөз еткен.

Бүгінгі таңда психолог мамандар адам қызметінің көптеген салаларында сұранысқа ие (білім, өндіріс және т. б.). Психологияға жақын немесе тікелей байланысты көптеген жаңа мамандықтар пайда

болған (персоналмен жұмыс істеу менеджменті, коучинг, HR және т. б.). Бұл ретте психологтар айтарлықтай маңызды рөл атқарады.

Осылайша, бүгінгі күні психологиялық дайындық ресурстары кәсіби мамандарды дайындауда жеткіліксіз әрекет етуде. Демек, қазіргі тәжірибе мен ғылым жағдайы маман-психологтар дайындауда технологиялық негіздердің жеткілікті дәрежеде дамымағанын көрсетеді, яғни студент-психологтың тұлғалық ұстанымын бекітуде біраз қиындықтар бар екеніне негіз бар. Жалпы қабылданған периодизацияға сәйкес, Б. Г. Ананьев бойынша, студенттік жас кейінгі жастықты қамтитын жеке кезең ретінде (17–18 жас) және ерте жетілукезеңі ретінде (22–23 жас) ерекшеленеді. Алайда, бұл көбінесе барлық студенттік жас, тәуелсіз жас және үлкею кезеңіне деген бірінші сатысы ретінде қарастырылады (20–40 жас) [1].

Қазіргі заманғы шындық жаңа кәсіби құзыретті кадр мен маман қалыптастыру мәселесін өзектендіреді, психология саласында тұлғалық-ізгілікті болуы керек, ал, оқытушылар мен студенттер білім беру процесінің белсенді «субъектілері» болуы қажет, ЖОО-дағы оқу процесі ғана студент-психологтың тұлғалық позициясын дамытуға, психология саласындағы кәсіби маман даярлауға мүмкіндік береді. Жоғары оқу орнындағы оқу процессінде болашақ маман-психологтың білімі, белгілі бір қасиеттері, ортадағы белсенділігі мен тәуелсіздігі дамыған болуы тиіс.

Біздің зерттеуімізде студент – психологтың тұлғалық ұстанымының дамуы назарға алынды. Бұл еңбекте адамның тұлғалық дамуы өмір бойы жүзеге асырылатыны ескерілді, сондықтан тұлғаның сапасы салыстырмалы түрде адамның абсолютті анықтамасы бола алмайтыны көрсетілді.

Егер дене физикалық уақыт координаттарында болса, онда тұлға координаты психологиялық жаста. Жеке тұлға туғанға дейін қалыптасады. Жеке тұлға адамның өзіне тиесілі және өлімінен кейін де жоғалмайды. Адам тұлға болған жағдайда ғана адам ретінде әрекет етеді. Біз О. П. Елисеєвтің, «... тұлға-бұл адамның болмысы және оның саналы қызметінің көрінісі. Сонымен қатар, бұл «сапа» – "қасиет" ұғымының синонимі емес, сапа ол түзілген көптеген қасиеттерді ұсынады. Егер, Гегель бойынша, сапасыз объект жоқ болса, онда ештеңе болмауы мүмкін емес, әрине, адам саналы қызметті анықтау барысында, әрине, тұлға" деген сөзімен келісеміз [2]. Жеке тұлғаның сапасы онтогенезде ғана емес, филогенезде де дамиды. Еркін (спонтанды) және реттелетін (жауапты) мінез-құлық көрінісі – жеке тұлғаның қоршаған ортаға қатысты қызметі мен салыстырмалы тәуелсіздігі.

Студент-психологтың тұлғалық позицияның дамыту деген арнайы болашақ кәсіпқойлардың тұлғалық белсенділіктерінің дамуына ықпал етеді. Егер ЖОО-да оқу процесінде студенттің жеке тұлғалық ұстанымын мақсатты түрде дамытуға көп көңіл бөлінсе, дербестік және өзіндік мінез-құлық аясында еркіндік және болашақ психологтың жауапкершілігі байқалады.

Психолог мамандығы-шығармашылық мамандық және біздің зерттеуіміз студенттің жеке басын ашуға, оның жеке тұлғалық дамуын дамытуға, оның бірегейлігі мен қайталанбастығын көрсететін позицияларға бағытталған, өйткені «... қазіргі заманауи адам абстрактіден нақты ұғыну технологиясын меңгеру керек. Бұл заманауи маманның теорияда игерілген білімді шығармашылықпен тәжірибеде қолдана білу қабілетінің қалыптасу жолы» [2].

ЖОО-да студент-психологтың тұлғалық ұстанымының дамуын зерттей отырып, біз Сластениннің ережелеріне сүйендік. Ол ереже- субъект студенттің тұлғалық және кәсіби ұстанымы өзін-өзі дамыту, ішкі психикалық адамға белгілі түрде мүмкіндік беретін элементтер (қарама-қайшы емес және үйлесімді) сыртқы және жеке ортамен өзара іс-қимылды жүзеге асыру, бір мезгілде «ішкі жағдайларға» сыртқы педагогикалық әсерлердің тұлғаишілік келісімінің өзара әрекеттесуі [3]. Студенттің жеке ұстанымы оның мақсаттарының сәйкестігін білдіреді, педагогикалық талаптарға және сол сияқты педагогикалық нұсқаулардан тыс шығуын көрсетеді. Жеке ұстаным – негізгі қатынастар жүйесінің тұлғалық бағынуы, кәсіби өзін-өзі жетілдіру міндеттері. Талаптар жүйесі білім алушының өмір, кәсіби өсу тақырыптарында іздену қабілетін ынталандырады [3].

Әр түрлі аспектілерде «позиция» ұғымын әзірлеуге С.Л.Рубинштейн, К.А. Абульханова, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Л.И. Божович, Г.В. Суходольский, В.Н. Маркин и т.б. сияқты психологтар айналысты.

Біздің зерттеуде болашақ студенттің жеке ұстанымы – тұтас тұрақты көзқарастар жүйесі мен студенттің тұлғалық қарым – қатынасы, өзіне және қоршаған жалпы әлемге, өмір тіршілігінің жоғары сапасын қамтамасыз ететін толық тұлғасын қалыптастыру, өз – өзімен қанағаттанушылық, кәсіби қызметтегі табыстылықты білдіреді.

Біздің зерттеуде "позиция" ұғымы тұрақты, дамушы тұлғаның қоршаған ортасында, өзіне қарым-қатынас жүйесінде ерекше мәртебеге ие. Бұл мәртебені «санаттағы көпір», «қарым-қатынас», «жеке тұлға» түсініктерімен анықтауға болады" [4].

Тұлғалық ұстанымы дамыған студент-психолог әрі қарай кәсіби қызметке дайын болады. Ол жеке және қоғамдық өмір оқиғалары үшін жауапкершілік сезініп, оларға ықпал етеді. Сондай-ақ, кез келген жағдайларына бейімделіп, нақты жағдайды бақылай алады.

Осылайша, болашақ кәсіби психологтарды тұлғалық дамытуға бағытталған жаңа технологияларды даярлау және игерудің оқу процесін тәжірибе жұмыстарымен байланыстыра алатын, болашақ психологты оқытуға шығармашылық әдіс қалыптастыратын және тұлға ретінде даму мен өзгеруге қабілеті бар кәсіби мамандар ретінде қалыптасуды қамтамасыз ететін психологиялық білім жүйесінің құрылуы өзекті болып табылады. Бұл аспектіні А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.Р. Битянова және басқалар көрсеткен. Қазіргі заманға сай келетін жоғары кәсіптік білім психолог құзыреттілігінің өсуіне қойылатын талаптардың даму көзі ретінде жасалуы мүмкін. Болашақ психологтың даму және кеңею жолдары студент – психологтың қоғам туралы идеялары мен тұжырымдамалары, жеке басының құндылықтары мен идеалдарының тереңдігін дамытуға жауап береді. Осы орайда, жеке дамудың шарты туралы зерттеулер университет жағдайында студенттер-психологтардың ұстанымдары және жалпы психологиялық міндет болып табылады.

Біздің ойымызша тиімді білім беру кеңістігін қамтамасыз ету даму кезеңдеріне сәйкес болып табылады. Мақалада ұсынылған теориялық материал, сондай-ақ тұжырымдалған қорытындылар осы мәселенің контекстінде кейінгі зерттеулер жүргізу, сондай-ақ даму процесін неғұрлым тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді, жеке тұлғалық ұстанымды ескере отырып, тиімділікті арттыруды қамтамасыз ететін психологтарды дайындау процесін қамтамасыз етеді. Қорыта келе, психологтың жеке тұлғалық ұстанымы адамның өзіне және қоршаған әлемге қарым-қатынас жүйесі ретіндегі (адамдарға қарым-қатынасты қоса алғанда) тұлғалық аспектіде қарастырылады.

Әдебиеттер

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды, В 2-х т. Т. 1 / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева и др. – М., 2000. – 232 с.
2. О. П. Елисеев Практикум по психологии личности Серия: Практикум по психологии Издательство: Питер, 2008 г. 512 стр.
3. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
4. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. 2-ое изд. – СПб.: Питер 2009. – 464 с.

Сарбасова Г.Ж.

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ,
ал-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті)*

БОЛАШАҚ ПСИХОЛОГ ҚЫЗМЕТІНДЕГІ ЭМОЦИЯНЫҢ РӨЛІ

Болашақ психологтың атқарар қызметі оның өз кәсіби іс-әрекетіне деген көзқарасы мен бағытына байланысты қалыптасады. Психологиялық қызметтің саласы әр қилы болып келгенімен оның жүзеге асуы және нәтиже беруі болашақ психологтың ЖОО-да алған білімі мен қалыптастырған дағдыларына қарай нәтиже береді. Қазіргі кезде психология саласы қарқынды және өзіндік нәтижелерін көрсету негізінде дамып жатыр. Осы бағытта біздің қозғап отырған мәселеміз психологиялық қызметтегі эмоцияның рөлі, яғни эмоция мәселесі психологиялық қызметте нәтижелі көрніс беруінің негізі.

Эмоция мәселесі қай кезде болмасын өзінің маңыздылығымен, атқарылатын жеке тұлғаның қызметіне қарай өзіндік көрнісін табуда. Біздің қарастырып отырған бағытымыздың бірі болашақ психолог маманның эмоционалды жағдайы мен оның келешекте атқаратын қызметіндегі маңыздылығы. Әр маман иесі өзінің кәсіби іс-әрекетіне қарай эмоционалды жағдайын қалыптастырады. Ал болашақ психологтың тиімді қызмет атқаруында, нәтижелі көрсеткіштер беруінде оның эмоционалды күйі үлкен рөлді алуда. Осы бағытта эмоция мәселесіне тоқталар болсақ, психология саласында әрбір жеке тұлғаның эмоционалды күйін зерттеу қай кезде болмасын өз өзектілігін жойған емес. Ал болашақ психолог үшін эмоционалды жағдайды зерттеу ғана емес сонымен қатар өз зерттеушісінің эмоциясын қабылдап, анықтай білуі қызметінде басты рөлді атқарады. Біздің бүгінгі қозғап отырған мәселеміз де осы аймақты қамтиды. Отандық және шетелдік еңбектердегі зерттеулер нәтижесі мұның негізгі дәлелі болып отыр. Болашақ психолог маманның алдағы атқарар қызметінде эмоцияның рөліне тоқталмас бұрын эмоцияның компоненттері мен функцияларына сипаттама жасауды негізге алдық, себебі болашақ психолог өз кәсіби іс-әрекетінде эмоционалды ұстамды, икемді, экспрессивті және рефлексивті болуымен қатар өзінің эмоционалды күйіне талдау жасай білуі қажет [1, 24 б.].

Психологиялық қызметтегі эмоция мәселесін өз еңбектерінде талдаған: Рубинштейн Р.С.[3, 42 б.] қажеттілік нысаны болып табылатын эмоция қызметке психикалық түрткі болады деп ойлаған. Р. У. Липер эмоциялар-адам психикасындағы басым мотивация [4, 87 б.]. П. М. Якобсон адамның мінез-құлқы өте күшті эмоцияларды ынталандырады [5, 98 б.]. Е. П. Ильина мотивация күрделі иерархиялық

құрылым және эмоция оның компоненттерінің бірі. К. Э. Изарда эмоциялар инстинктармен қатар тұлғаның мотивациялық жүйесінің негізі қарастырылады. Е. А. Пырьева эмоциялар жеке тұлғаның қарым-қатынасында ашылады және эмперикалық ақпараттарды алуда нәтиже береді [6,54 б.].

Эмоция – қоршаған әлемдегі маңызды объектілерге деген субъектінің қатынасын көрсетеді. Бұл қажеттіліктің болуының субъективті нысаны: эмоциялар объектіні заттардың қажеттілік мәніне сигнал етеді және оларды қызметке бағыттауға түрткі болады. Бұл қажеттіліктің болуының субъективті нысаны: эмоция объектілердің маңыздылығы туралы субъектіге сигнал беріп, оларға қызмет етуді ынталандырады. Эмоциялар субъектінің әлемге және өз-өзіне деген қатынасын көрсетеді, қажеттілігіне және болашағына деген қанағаттануы немесе қанағаттанбауы.

Эмоциялар: белсенді позитивті, іс-әрекетінің нәтижесіне қарай қуынышты, қызығушылық, таң қалушылық, бақыт, жарқын, қуаныш, жағымсыз, ашу-ыза, тыныштық, қайғыру, көңілсіздік; үмітсіздік, қайғы және т.б. болуы мүмкін. Әрбір эмоция адамның өмірдегі жағдайымен, оның мінез-құлқымен және атқаратын іс-әрекетімен тығыз байланысты [2, 6 б.].

Болашақ психологтардың кәсіби іс-әрекетінде эмоция маңызды рөлді атқарады, жоғарыда аталып кеткендей эмоцияның әрбір жеке түрі психологтың өзінде және оның алдынадағы психологиялық көмек пен қолдауды қажет етіп отырған жеке тұлға үшін де маңызды. Осы орайда төменде ұсынылған эмоцияның компоненттері мен функциялары жайлы түсініктемелерге тоқала кете, біз эмоцияның маңыздылығы мен рөлін болашақ психологқа негіздейміз.

Эмоция келесі компоненттерден тұрды:

1. Уайымдау субъектінің өзіндік жағдайының көрнісі, сыртқы эмоциогендік объектілердің қасиеттерінің көрінісі емес.

2. Эмоцияның физиологиялық компоненттері:

– вегетативтік көрсеткіштердің өзгеруі (жүрек қысымының жиілігі, артериялық қысым, тыныс алу жиілігі, тері төзімділігінің өзгеруі, тамырлардың тарылуы және кеңеюі, тері температурасы, қарашықтың диаметрі);

– секреторлық реакциялар – көздің жасы, терлеу, сілекейдің бөлінуі, жыныс бездерінің ішкі секрециясы

– ас қорыту жүйесінің бұзылуы, сфинктерлердің қысқаруы және босаңсуы, мидың электрлік белсенділігі, қанның, сілекейдің химиялық және гормондық құрамы.

Физиологиялық өзгерістер бұлшық ет реакцияларына қарағанда эмоционалдық жағдайды дәл көрсетеді.

3. Бұлшық ет реакциялары. Бұлшықет кернеуі, бұлшықет гипертонусы шешілмеген эмоциялардың болуының дәлдігін көрсетеді. Әртүрлі жанжалдардан зардап шегетін адамдар және невротикалық ауытқулары бар адамдар басқаларына қарағанда қозғалыстарға басымдылығы мен бейімділігі сипатталады. Вегетативті және бұлшықет реакцияларының арасында белгілі бір тепе-теңдік бар. Мысалы, егер ашу-ыза басылса, вегетативтік реакциялар бұлшықет бәсеңдеген аффективті көрніске қарағанда әлдеқайда күшті болады. Осымен қатар қозғалыс реакциясы керсінше эмоцияның вегетативті көріністерін азайтады.

4. Экспрессивті компонент: мимикалық, психомоторлық және дыбыстық болып бөлінеді.

Экспрессияның мимикалық құрылымы. Эмоциялық көріністер өздігінен және ерікті мимиялық реакциялардан қалыптасады. Ең мәнерлі мимиялық көріністер негізінен беттің төменгі бөлігінде (мұрын, бет, ауыз, жақ, иек) және сирек маңдай және қас аймағында орналасады. Эмоцияның жетекші белгілері көз аймағында оқшауланбайды. Көздің өзі ештеңе білдірмейді, беттің жоғарғы және төменгі бөлігінің өзгеруі негіз болып отырады.

Экспрессияның психомоторлық құралдары. Мұнда секіру, құшақтау, сипалау және сүйеу, бетті қолмен жабу жатады. Эмоционалды күйді адекватты қабылдау үшін мағыналы қозғалысты жеке емес толықтай ескеру қажет.

Экспрессияның дыбыстық құралдары-күлкі мен жылау болып келеді.

Ағымдағы оқиғалардың пайдалылығын немесе зияндылығын когнитивті бағалау.

5. Ағымдағы оқиғалардың пайдасы немесе зияндылығы туралы когнитивтік бағалау. Бұл бағалаудың нақты бір жағдайға немесе ынтаға байланысты, немесе әрекетке итермелейтін тәуелділіктің белгісі. (Веккер, 1998; Гельгорн, 1966; Изард, 2003; Ильин, 2002; Леонтьев, 2001; Рубинштейн, 1999; Симонов, 1981 және т.б.) [7,19 б.].

Эмоцияның функциялары:

1. Бағалау функциясы: эмоциялар тікелей көрінетін заттардың қажеттілігін бағалайды және бұл мәнділік туралы субъектіге белгі береді. Эмоциялар көмегімен тіршілік иелері өз қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін қандай да бір жағдайлардың маңыздылығын анықтайды және белгілейді. Эмоция – организмге тиімді немесе зиянды әсерлердің абсолютті сигналы, түрлі әсерлердің сипатын тез бағалайды және оны анықтай келе ағзаның реакцияларының нақты механизімі болады. Адамның

эмоциясына деген сенімі өзінің қажеттіліктерін, құндылықтарын, мүдделерін, бейімділігін сезінуге және тұлғааралық жанжалдарын шешуге мүмкіндік береді.

2. Бінталандыру функциясы: эмоциялар қажеттіліктер мен мотивацияның болуының субъективті нысаны болып табылады, яғни соңғылары адамға оның эмоционалдық жай-күйі түрінде ашылады. Эмоционалды уайымдау негізінде адамда пайдалыны қабылдап зияндыдан арылу сезімі пайда болады. Эмоционалды болу туа біткен және жан-жақты дамып келе жатқан физиологиялық қажеттілік және бүкіл ағзаның оңтайлы белсенділігін қолдауға ықпал етеді. Бұл ретте шамадан тыс деңгейге жетпейтін оңтайлы қарқындылық эмоцияларының тұрақты динамикасы маңызды, организм бірқалыпты оң эмоцияларды сақтауға міндетті емес.

3. Эмоциялардың реттеуші функциясы. Бұл эмоционалдық сипаты бар пәндік мазмұнда танымдық процестердің шоғырлануы. Эмоциялар жеке тәжірибені жинақтауға және өзектендіруге әсер етеді және осылайша нығайту қызметін атқарады, яғни олар индивидтің тәжірибесінде із қалдыра алады. Эмоцияның алдын-алу функциясы бұл оқиғалардың алдын алуының өзектілігі; бұл кезде пайда болатын эмоциялар сигналы жағымды немесе жағымсыз жағдайдың мүмкіндігін білдіреді. Осылайша, эмоциялар қалыптасқан жағдайға алдын ала жауап беруге мүмкіндік береді. Эмоциялар синтездеу функциясын орындайды, осы арқылы әр түрлі әсерлерді тұтас көрсетуі мүмкін. Әр түрлі сенсорлардың эмоционалдық біріктірудің арқасында біз нүктелер мен дыбыстарды емес, пейзажды немесе әуенді қабылдаймыз. Эмоция өз алдында компенсаторлық функцияны атқарады – шешім қабылдауға қажетті ақпаратта алмастырады, шешім қабылдамау үшін: белгісіз нысанмен соқтығысу кезінде туындайтын эмоция бұрын кездескен объектілердің ұқсастығына байланысты түсінік (ұқсас немесе ұнатпайтын) береді. Осымен қатар эмоция өз алдында бірнеше функцияларды атқару негізінде өз нәтижесін береді.

4. Белсендіру функциясы: энергияның қайнар көзі. Эмоционалды жағдай кезінде организмдегі нерв орталығында белсенділік арта түседі. Эмоция орталық нерв жүйесінде оңтайлы қозу деңгейін қамтамасыз етеді. Вегетативті белсендіру жүйесі арқылы және ішкі органдардың күйлеріндегі өзгерістер, эмоциялар әрекеттердің қызметтерін жұмылдыруға, энергетикалық ресурстар мен ағзаның қорғау процестеріне қолайлы жағдайда – демобилизациялауға, ішкі процестер мен энергияның сақталуына бейімдейді. Эмоция қанағаттану қажеттілігі және энергиямен қамтамасыз етеді.

5. Эмоцияның экспрессивті функциясы. Панто-мимикадағы, мимикадағы, дыбыстық реакциялардағы спецификалық өзгерістер қарым-қатынаста ақпаратпен алмасу құралы ретінде пайдаланылады.

Экспрессияның көмегі арқылы адам басқа адамға өзінің қатынасы мен жағдайын, күйін білдіреді. Бұл өзара түсіністікке, агрессияның алдын алуға, басқа да қажеттіліктер мен жағдайларды тануға көмектеседі. Сезімнің ашық көрінісі шынайы, сенімді жақын қарым-қатынастардың және көмек пен қолдау алу мүмкіндігінің негізі болып табылады. Эмоция алғашқы көзқарасты, басқа адамға әсер етуде маңызды (Виллюнас, 1984; Вундт, 2002; Дарвин, 2002; Додонов, 1978; Перлз, 2001; Роджерс, 1994; Симонов, 1981; Шостром, 1994 т.б.). Жағымды эмоцияға қарағанда жағымсыз эмоциялар басым екендігі бізге белгілі (қорқыныш, ашу, жеккөрушілік, ұят, кінәлі сезіну, қайғыру және т.б.) жағымды эмоциялар (қызығушылық, қуаныш және т.б.). Жағымсыз әсерлер әртүрлі және нақты, жағымды әсерлерге қарағанда жалпыланған. Олар оң эмоциялармен салыстырғанда үлкен қарқындылықпен ерекшеленеді: үлкен нақтылық жоғары энергияны қажет етеді. Жағымсыз эмоциялардың оң рөлінің нәтижесі организмге алаңдаушылық сигналы болып келеді. Теріс эмоциялардың оң әсері ұзағырақ созылады, себебі алаңдаушылық сигналы қауіп жойылғанға дейін болуы тиіс. Оң эмоциялар-қайтарылған әл-ауқат белгісі, сондықтан ол ұзаққа созылмайды. Теріс эмоциялар-қажеттіліктің қанағаттанбауының, сәтсіздіктің салдары және мақсатқа жетудің үлгермеушілік дәрежесін бағалау үшін қажет. Қажетсіз мұқтаждықтар алаңдаушылық пен наразылықтың теріс әсері түрінде көрініс береді. Теріс эмоциялар қанағаттанудың, сәтсіз әрекеттің болмауын және организмді қалаған нәтижені алудың жаңа жолдарын іздеуге бағыттайды. Қуаныш, қайғы мен қорқынышты қамтитын стрессті эмоциялар, адамды мақсатты түрде жинақтайды, әрекет ету қабілетін өзгертеді, бейімделуге қол жеткізеді. Стресс оқиғаларынан туындаған теріс эмоциялар жеке басының өсуіне ықпал етуі мүмкін [7,28 б.].

Бұл жоғарыда сипатталған эмоциялардың компоненттері мен функциялары әрбір жеке тұлға психологиясы үшін негізгі орынды алады. Ал болашақ психолог маманның кәсіби іс-әрекетінде бұл компоненттер оның жеке тұлғалық сапаларын арттыруда маңызды рөлді атқарады. Болашақ психологтарды дайындау барысында олардың эмоционалды жағдайларымен теориялық және тәжірибелік тұрғыда жұмыс жасай отыра біз оларды келешек қызметтеріне эмоционалды икемді етіп қалыптастыра аламыз.

Әдебиеттер

1. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2003.

2. Пырьев, Е.А. Эмоциональные и интеллектуальные аспекты мотивации человека // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Психология. -Том 21. -№3. . –2015 -С. 48-51
3. Липер, Р.У. Мотивационная теория эмоций // «Психология эмоций» –СПб.: «Питер». –2007. –С. 210-224
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. –СПб.: «Питер». –2000. –783 с.
5. Изард, К. Е. Эмоции человека: –СПб «Питер», –1999. –464 с.
6. Пырьев, Е.А. Мотивационная функция эмоций в «теории связей» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург. -№177. –2015. –С. 35-42.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002.

Seydaliyeva G.Sh., Nurlybay A.A.
(Republic Of Kazakhstan, Taraz City
Taraz State Pedagogical University)

ACTUAL QUESTIONS OF TRAINING AND TRAINING OF PSYCHOLOGISTS

Despite the fact that in the modern world higher education is still "in fashion", it is increasingly possible to hear the opinion that at present the presence of a diploma does not guarantee the achievement of any heights in life, and in General is not the key to the success of people. Is that really the case? In fact, the presence of a document confirming the completion of the higher education institution by the applicant, tells the employer that the person sitting in front of him received the necessary knowledge to work in his specialty [1].

Not so long ago, the lack of higher education was a rare case. Almost every student is aware of the fact that at the end of school will be selected UNIVERSITY, where they should be mastered a certain specialty. Previously, students, after graduation, provided work, in this regard, everyone had the need to study somewhere, and then take their place in the labor market. Now the situation has changed a bit. Universities are enough for all people, but there are very few budget places. Accordingly, not everyone can afford to study on a paid basis, and then there are thoughts about getting higher education, and in this regard, people have formed certain stereotypes. Now many people understand that the presence of a diploma is not an indicator of real knowledge and abilities. To get a quality education a student needs a lot of information to learn on their own, the same applies to the ability to apply theoretical knowledge in practice. Competition among people in the labor market is now quite serious and the presence of a University diploma with certain marks is not an indicator of real knowledge, but of certain psychological qualities. The employer notes the commitment and ability to achieve the goal, which is a necessary quality in the context of any work. Therefore, the stereotype that it is not easy to move up the career ladder without a diploma is quite true [2].

Some believe that higher education is not necessary if mastered some specialty that is not very common in our country. In part, this may be so, because if a person wants to work as a sales assistant in a home appliance store, it is enough for him to have charisma, the ability to understand other people and sell, observation and knowledge of the features of the equipment will also not be superfluous. If you choose for themselves such work, of course, it is better to resort to practice. But, to work as a surgeon without theoretical training-will not work. Higher education-is not only "spent" years at the Desk, it is a school of life, where they learn not only something specific and special, but also certain concepts of life, and it can never be superfluous. Modern employers do not always pay attention to the marks that are in the diploma. It is believed that the diploma is the document that confirms the level of intelligence and communication skills. That is why a person with a certain specialty can work in a completely different position, if it is not contradictory specialty. Though now, at the legislative level it is required that the person held only that position on which studied. Due to the fact that employment for a good job requires experience, some believe that the diploma is not needed at all. Many graduates are desperately looking for work, although there is often a real opportunity to get a job in the specialty in the last courses. Then, if you manage to prove yourself in a company where you get experience without a diploma, you can establish yourself and make a career. For any employer, work experience is quite a significant factor, due to which he will make a further decision. But not the fact that he will give preference to a person with experience, and not an excellent student of a prestigious University, who was able to show himself at the interview. Many say that the lack of higher education makes a person illiterate and not even cultured. In fact, a rather silly statement, because these are the indicators that are not determined by the diploma of higher education. A common opinion is that if you do not do the first time, then there is no point in trying. The reasons that the person did not arrive, can be various. It is important to remember that applicants are confused people who are worried about their future, for a long time can not decide on the choice of profession, then with the University, and at any time they may change their mind or lose motivation. Therefore, a person can absolutely at any age receive higher education-it would be a desire. The diploma is necessary only after the actual employment. This is a very controversial issue, because not every employer may be interested in a "specialist" who has just graduated from school. Although if this is true, then a person has a need to receive education by correspondence or distance. But, do not console yourself with the hope that in 16-18 years without any major achievements you will be hired. It is better to go the standard way: first diploma, then work [3].

Many believe that the presence of a diploma is not the key to a successful and rich future. This is true, because a person can study for half his life, but in practice not be able to apply their knowledge and abilities. There are many reasons for this: some simply choose the wrong profession for themselves and then simply can not work. And someone just does not have enough of some psychological characteristics.

Even after graduation, there is a need to develop further. Such a statement is true not due to the fact that you are poorly taught, but due to the fact that a person must constantly learn and develop. And to master a kind of specialty not only just, but also not possible if you do not raise the level of your qualification. Stereotypes of course a lot, but it is worth remembering one thing – everyone decides to spend 4 years of his life learning or not [4].

In most developed countries of the world, higher education is a necessary stage in a person's life on the way to a successful career and financial well – being. And how are things in our country? You do not need to be interested in the data of special surveys to understand that the opinions of young people on this issue are very different. The point of view of graduates is influenced, in many ways, by modern stereotypes about higher education. Let's try to consider the most common of them:

For success in life is not necessary to enter the University

Such a stereotype came about in the 90-ies. At that time, diplomas actually began to lose their value rapidly. The personal qualities of a person, such as determination, enterprise, to some extent even arrogance, came to the fore. At the moment, the situation has almost stabilized. Naturally, geniuses in any field may not need a diploma, but it is worth remembering that geniuses in the world are mere units.

Diploma is a guarantee of a successful career

This stereotype is less common than the previous one, but it also takes place. It is worth noting here that for a person who has the ability in a certain area, well-trained and aspiring to self-improvement, the diploma will really be a serious basis for success in future activities. However, it is ridiculous to think that for a person who does not have a penchant for the chosen profession, does not have certain personal qualities, the diploma will be a pass to any large company.

Many famous people have not received higher education

In support of this stereotype are usually examples of bill gates and Steve jobs. Yes, indeed, these people have not received higher education in his youth, but there is one big but. Almost all billionaires who have not graduated from high school, from early childhood differed extraordinary mental abilities and had brilliant prospects in any field. Let us examine the same example of bill gates. This man at the age of 13 he built a primitive computer terminal and created for him a program. How many people who decided to neglect their studies at the University, distinguished similar successes? In addition, most billionaires, while their peers were trained, have already worked on the creation and development of their companies. Objectively looking at such a stereotype, we can say – isolated cases can not serve as an example for all school graduates. Studying at the University is just a way to ensure a comfortable life. Such a stereotype provides the basis for almost all other misconceptions about higher education. The roots of this stereotype lie in a marked decrease in the idea of higher education as an independent value. Naturally, at all times there were few intellectuals, people who enjoy the process of learning. However, if a person entering a University thinks only about getting "crusts", and not about gaining knowledge in the specialty of interest to him, it makes sense to think about choosing a different profession that can really cause genuine interest.

Self-education is always better than studying at a University

This stereotype is not without Foundation, because the knowledge gained in a burst of sincere interest, better assimilated and remembered. However, self-education, and not without visible drawbacks. In particular, it is the lack of systematic information, noticeable gaps in knowledge, lack of understanding of the fundamentals of the chosen subject. There are several stages of knowledge:

A person does not know anything, and can not know it in principle, because he does not know what kind of information is unknown to him;

A person does not know anything, and can already know it, because he knows what kind of information is unknown to him.

It is a stop at the first stage of knowledge that can explain the significant gaps in knowledge in people who have received self-education.

There is also another significant disadvantage of self-education, which can be explained by a simple example. A person is interested in history, and wants to study it on their own. Only a few people decide to begin to obtain fundamental knowledge with the help of textbooks, books, recognized by the scientific community. But on the shelves of bookstores there is always a book of alternative history with a very questionable content. A person who has not received a valid education in this subject can easily succumb to obvious misinformation, because his knowledge is not enough for a critical understanding of all read[5].

In conclusion, therefore, we can say that the value of self-education is very high, but it is much better if a person will combine self-acquisition of knowledge with training at the University. Despite the fact that most

of the considered stereotypes have real grounds, do not blindly take on faith everything that is said by most people. Critical thinking will help to distinguish misconceptions from the truth, and to formulate their own opinion on the issue of higher education.

References

1. Ageev V. S. Psychological research of social stereotypes / 2. V. S. Ageev // Questions of psychology. – 1996. – № 1. 95 p.
2. Lippman W. public opinion / TRANS. with English. T. V. Barchunova, ed. by K. A. Levinson, K. V. Petrenko. M.: Institute of the public opinion Foundation, 2004. 68 p.
3. <http://academica.ru/stati/stati-o-pervom-vysshem-obrazovanii-i-magistrature/729683-stereotipy-vysshego-obrazovaniya/>
4. <https://shkolazhizni.ru/school/articles/57802/>
5. http://fevt.ru/publ/stereotipy_vysshee_obrazovanie/25-1-0-339

*Шалғынбаева Қ.Қ., Қазиев Қ.О.
(Қазақстан Республикасы, Астана қ.,
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті)
Бисенова Ш.Н.
(Қазақстан Республикасы, Атырау қ.,
Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті)*

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАР ТҰЛҒАСЫ КРЕАТИВТІЛІГІНІҢ РЕФЛЕКСИВТІ ТЕТІКТЕРІ

XXI ғасырда білім мен ғылым саласындағы әлемдік білім беру кеңістігіне сәйкес білім алу, жалпы ғаламдық таным мен ойлауды дамыту, өз іс-әрекетінің субъектісі болуына мүмкіндік туғызу болашақ мамандарды кәсіби даярлауда жоғары оқу орындарының алдына қойылған кезек күттірмес міндет болып саналады.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауында «Білім беру ісінде 4К моделіне: креативтілікті, сыни ойлауды, коммуникативтілікті дамытуға және командада жұмыс істей білуге басты назар аударылуда» – деген пікіріне сүйенсек, қарастырылып отырған мәселенің өзектілігі арта түседі [1].

Білім берудің жаңа парадигмасы жағдайында кез келген кәсіби іс-әрекеттің мәндік сипаты ретінде тұлғаның креативтік және рефлексиялық сапасын тәрбиелеу болашақ маманның өзін-өзі өзектендіруінің маңызды факторы болып табылады.

Демек жоғары оқу орында кәсіби даярлану үдерісінде студенттер өзгермелі әлеуметтік-экономикалық жағдайларға жылдам бейімделуі, білім беру саласындағы өзгерістің мәнін түсінуі, ғылым мен жаңа технологияның жаңартылған мазмұнын меңгеруі тиіс.

Зерттеушілер өркениеттің өзін әр адамның креативті болуымен байланыстырады. Демек белгілінің шегінен тыс ойлай алатын, мәселені шешудің өзіндік жолын таба білетін, заман талаптарына сай өзін саналы түрде өзгерте алатын шығармашыл адамдар қазіргі білімнің идеалы. Бұл жағдай білім беру саласының алдына іргелі міндеттер жүктеп, білім сапасын арттырудың жаңа қосымша көздерін іздестіруге ынталандыруда.

Креативтілік феноменін көптеген шетелдік және отандық ғалымдар зерттеді, атап айтқанда, интеллектуалдық креативтілік (Дж. Гильфорд, С.Медник және т.б.); әлеуметтік креативтілік (Н.А.Маневич және т.б.); эмоциялық креативтілік (И.Н.Андреева және т.б.); педагогикалық креативтілік (А.В.Морозов, Е.Е.Щербакова, Қ.М.Нағымжанова және т.б.); кәсіби креативтілік (Е.В.Рябова және т.б.).

Рефлексия мәселесін тұлғаның өзін-өзі тануын және өзін-өзі жетілдіруін қамтамасыз ететін сапа (А.Леонтьев және т.б.); тұлғаның өзін-өзі дамыту және шығармашылық өзін-өзі айқындау механизмі (Л.Выготский және т.б.); өзін әртүрлі дәрежеде терең сезінетін сананың тәжірибесі (В.Слободчиков және т.б.); өзінің іс-әрекетін өзін-өзі тануға бағыттайтын қабілет (Ю.Романенко және т.б.); рефлексия өзіндік тәжірибені талдау, өзін-өзі бақылау (В.А.Петровский және т.б.) ретінде зерттеуге үлес қосты.

Осыған байланысты студенттің шығармашылық әлеуеті ретінде болашақ кәсіби шығармашылығының негізі деп саналатын рефлексивті мәдениет дағдыларын дамыту жолдарын айқындау қажет.

Шығармашылық психологиясын дамытумен шығармашылық ойлаудың тұлғалық аспектілері қалыптасады: мотивациялық, құндылық, рефлексивтік, интуитивтік, т.б. Осы компоненттер функционалды тұрғыдан ойлаумен байланысты, ал рефлексивті компонент ереше бөлініп көрсетіледі. Ол когнитивті іс-әрекет үрдісімен негізделген психологиялық сипаттардың шарты ғана емес, шығармашылық үрдістің өзегі, орталығы ретінде қатысады.

«Өзін ашу» үдерісі өз іс-әрекетін, іс-қылығын, қабілетін және тұлғалық ерекшелігін «кері байланыс» тетігі арқылы бақылауына мүмкіндік береді. Осындай кез келген әрекет нәтижесінде болашақ педагог-психологтар рефлексивтілік қасиетін меңгереді, бұл үдеріс адамның барлық іс-әрекетінде өзіндік ерекшелігі бар белгі қалдырады, ол бұрын болған оқиғалар мен болашақта белгіленген мақсатына өзіндік талпынысын талдай бастайды.

Х.Хекаузеннің пікірінше, «кері байланыс» осыған дейінгі және сол уақыттағы әрекетін іс-әрекеттің перспективасы тұрғысынан белгіленген мақсатына сәйкес бағалауға, оның нәтижесінің мүмкіндіктеріне жауаптылығын сезінуге, әртүрлі норманы ескере отырып, түзетуге мүмкіндік береді [2].

Осы орайда рефлексияны жүйелі білім беру ретінде қарастырған ғалымдар еңбектеріне талдау жасалды. А.В.Карпов рефлексияны жүйелілік тұрғыдан қарастыра отырып, оны іс-әрекеттің реттеушілік компоненті ретінде анықтаса [3], ал В.А.Лефевр рефлексияны психиканы интроспективті бақылауға қабілеттілік және жүйе ретінде ұсынады. Сондықтан адамның өзіндік рефлексивті санасын дамыту өзінің сезімдік әлемі мен өмірін талқылауына алып келеді [4].

Креативтілік психология ғылымында үлкен қызығушылықпен талқыланытын мәселе болып табылады. Бұл мәселені зерттеушілер (Дж.Гилфорд, Е.П.Торренс, Н.Б.Дружинин және т.б.) осы феноменді тұлғаның мәселелер мен міндеттерді шешудің жаңа стандартты емес, бірегей үлгілерін, идеяларын түрлендіруге мүмкіндік беретін қабілеттерінің жиынтығы ретінде түсінуді мойындайды.

Д.Б. Богоявленская креативтілікті адамның белгілі бір мотивация мен тұлғалық белгілерді меңгерген жүйелі білімі ретінде қарастырады. Оның пікірінше, креативтілік индивид үшін қандай да бір жаңаны өмірге әкелетін мәселені жаңаша шешу қабілеті [5].

Психология мен психоанализ өкілдері (З.Фрейд, А.Адлер, Г.Олпорт, А.Маслоу және т.б.) өзіндік мотивация призмасы арқылы шығармашыл тұлғаны сипаттап, тұлғаның креативтілік сипатқа ие сапа белгілерін әлеуметтік экстраверсия және интроверсиямен өзара байланысты деп есептейді.

Демек, креативтілік нәтижесі қандай да бір міндеттерді жаңаша немесе жетілдірілген шешімін ашу болып табылатын ойлау ерекшелігі. Креативтілікті жүйелі білім беру мен жалпы қабілеттердің бірі ретінде түсіну тұғырын талдау оны психиканың белгілі бір құрылымына байланысты деп айтуға мүмкіндік береді. Мұнда жалпы қабілеттердің мотивация, өзін-өзі өзектендіру, өзін-өзі бағалау, рефлексивтілік, басқа да психологиялық феномендерге байланысты жалпы қабілеттер деп түсіндіретін теориялардың көптүрлілігін ерекше атауға болады.

Креативтілік мәселесіне арналған бірқатар ғылыми еңбектерде іс-әрекетті реттеу үрдісіндегі рефлексивті компоненттің рөлі ашып көрсетіледі. Мысалы, И.Н.Семенов, Ю.С.Степанов зерттеулерінде креативтілік іс-әрекетінің өзара байланысы мен оның рефлексивті позицияға шығуы қалыптасқан және дәлелденген. Ғалымдардың пікірінше, рефлексияның міндеті шығармашылық үрдісте адамның шығармашылық әлеуетін жүзеге асыру үшін мінез-құлқын тәрбиелеуді, қарым-қатынастың жаңа тәсілін дамытуды ынталандыру. Тұлғалық рефлексияның әсерінен іс-әрекеттің көптүрлі формасында рефлексивті ойлау мәдениетін ықпалдастыруға мүмкіндік беретін жаңа орта пайда болады. Осы кез келген үрдістің, соның ішінде креативтіліктің ары қарай қайта ойлауды және қайта құруды, өзгертуді тікелей анықтайды деп тұжырымдайды. Нәтижесінде жаңа «Мен» бейнесінің пайда болуын анықтайтын адамның мінез-құлқын үлгісі жасалады, ол тек шығармашылық субъектісінің өзін білуі ғана емес, оның нақты «Мен» және идеалды «Мен» бейнелерін сипаттайды [6].

Ағылшын философы Б.Рассел «әрбір адамның білімі өзінің жеке тәжірибесіне байланысты. Ол не көрді, не естіді, не оқыды және оған не айтты, сонымен бірге осы мәліметтерден қандай қорытынды шығарды» – деп тұжырымдайды [7].

Болашақ маманның тәжірибесін сапалы өзгерту үшін шығармашылық әрекеттерді модельдеу есебінен креативті мінез-құлқын үйрету қажет. Студентті шығармашылық іс-әрекет технологиясын меңгеруге, өзін-өзі айқындауға, өзінің пікірін айтуға мүмкіндік туғызу қажет.

Ғалымдар дәлелдегендей, креативтілік көп мөлшерде ортаның әсеріне тікелей байланысты. Сондықтан студенттің креативтілігін дамыту үшін креативті мінез-құлқтың жағымды үлгісінің болуы маңызды, мысалы: шығармашыл адамдардың іс-қылықтарын, биографиясын және шығармашылық іс-әрекеттерін таңдап алу және т.б. Жалпы алғанда, шығармашыл үлгі идеалы педагог болуы тиіс, ол білімді беруші ғана емес, студенттің вербальды және вербальды емес креативтілік дамытуға бағыттаушы.

Рефлексия адамның өзіне өзінің сезімін, ойын, түйсігін қадағалай отырып, назарын салу қабілетін, сондай-ақ басқаға зиянын тигізбей, өзінің эмоционалдық күйін еркін көрсету, себеп-салдарлық байланыстарды жете ұғыну қабілетін қамтамасыз ететін өзін-өзі танудың маңызды құралы болып табылады. Рефлексия бір жағынан, өзін-өзі танудың маңызды компоненті, екінші жағынан, адамның көп ойланатын, бірақ аз әрекет жасайтын сапасы, шешімді әрекетке көшуге кедергі келтіретін үрдіс ретінде көрінеді.

Аталған феноменді түсіндірудің бірмәнді еместігі рефлексияның мынадай ерекшеліктерімен дәлелденеді: бұл ойлану үрдісін дамытудың жоғары деңгейде көрінуі; адамға өз ойын мазмұны мен құралы тұрғысынан саналы реттеуге, бақылауға мүмкіндік беруі; зеректік, қайырымдылық, шыдамдылық, басқа адамды қабылдау және түсіну секілді тұлғалық қасиет сапаларын анықтай отырып, жағымды тұлғааралық байланысқа кепілдік беруге мүмкіндік туғызуы; бірлескен іс-әрекет жағдайында «жоғары» және «сыртқы, тыс» позициясына шығу тетігі болып, сана-сезімін ынталандыруы; адамның «Мен» концепциясын байыта отырып, тұлғалық және кәсіби өзін-өзі жетілдірудің маңызды факторы болып табылады; адамның ішкі, рухани өмірінің тұтасты мен динамикалығын қамтамасыз ету арқылы өзінің эмоционалдық әлемін үйлестіруге, ерік-жігер әлеуетін жұмылдыруға, оны басқаруға көмектесуі [8].

Ю.С.Степанов ішкі диалог және рефлексиямен жанама психологиялық әрекеті жағдайында тұлғаның дамуын зерттей отырып, рефлексия адамзат өміріндегі оқиғалардың мағыналығын күшейтеді, осыдан проблемалық конфликтілі жағдаятты шешу үшін байланыстырушы қызметті орындап, тұлғалық және интеллектуалдық қорды жұмылдырады, тұтас Мен ретінде өзінің мінез-құлқына және әлеуметтік-мәдени қоршаған ортаға тұлғалық қатынасын құрайды [9].

Сонымен рефлексияны үрдіс, тұлғаның жай-күйі және тұлғаның сапасы ретінде зерттеуге болады. Рефлексияның көмегімен тұлға өзіне және болашақ кәсібіне қатынасы жағынан аналитикалық ұстанымға иеленуге қабілетті болуы мүмкін. Бұл болашақ педагог-психологтардың жоғары оқу орнында білім алуында өзекті болып табылады. Болашақ маман ретінде студент білім алу барысында меңгеретін мамандығы шеңберінде өзінің болашақтағы мінез-құлқын тәрбиелеу, өзіндік көзқарасын қалыптастыру, талдау және ойлау қабілеттерін дамытуы тиіс. Кәсіби рефлексия күнделікті іс-әрекетте маман ретінде өзінің әрекеті мен сенімін жете ұғынуына, саналы түсінуіне бағытталады. Рефлексияны адамның сапасы ретінде қарастыру оның интеллектуалдық, тұлғалық, коммуникативтік түрлерін сипаттайды, осының барлығы рефлексияның тұлғаның жеке дара қасиет сапаларына сүйенетінін көрсетеді.

Демек кәсіби рефлексия бұл тұлғаның өзін-өзі жетілдіру бойынша маңызды ішкі әрекет, болашақ мамандығы талап ететін өз «Менінің» мүмкіндіктері. Рефлексия үрдіс ретінде қарастырылады, ол жалпының, дербестің, жекенің бірлігінде кәсіби қалыптасу үрдісін сипаттайды. Рефлексия болашақ педагог-психолог ретінде студенттік жастық кезеңде тұлғаның әлеуметтік жетілуінде маңызды рөл атқарады. Оқыту үдерісі барысында рефлексия кез келген міндетті саналы түсіну, салыстыру, бағалау ретінде қажетті элемент болып табылады.

Қорыта келгенде, жоғарыдағы ғалымдар еңбектеріне жасалған талдау қазіргі заманғы зерттеу контекстінде рефлексияның келесі аспектіде: өзінің іс-әрекетінің алғышарты мен формасының мәнін түсінуге бағытталған адамзаттық ойлау қағидасы ретінде; білім мазмұнын және таным әдістерін сыни тұрғыдан талдауда оны пән ретінде қарастыру; тұлғаның ойлауы мен өзіндік санасын зерттеуде адамның рухани әлемінің ерекшелігін және ішкі құрылымын ашып көрсететін өзін-өзі тану іс-әрекеті ретінде қарастырылады деп тұжырымдауға мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, философия, психология, педагогика және ғылыми білімнің басқа да салаларында рефлексия және креативтілік феномендері, оның құрылымы мен механизмдері жан-жақты талқыланады. Сондықтан рефлексия пәнаралық категория ретінде өз әрекетінің формалары мен алғышарттарын жете ұғынуға және түсінуге бағытталған адамзаттық ойлау; білімді заттық тұрғыдан қарастыру, оның мазмұнын және таным әдісін сыни тұрғыдан талдау; тұлғаның ойлауы мен өзіндік сана-сезімін зерттеуде адамның рухани әлемінің ішкі құрылымын және өзіндік ерекшелігін ашатын өзін-өзі тану әрекеті ретінде қарастырылса, ал креативтілік дивергентті ойлау; интеллектуалдық белсенділік; тұлғаның интегративті қасиеті ретінде қарастырылады. Ол жеке тұлғаның тұрақты қасиетіне айнала отырып, оның танымдық мүмкіндіктерін және қоғамдық бағытын, болмысқа деген көзқарасын қалыптастырады. Рефлексивті тетіктер тұлғаның мүмкіндіктерін: өзіндік креативтілік сапасын («нақты «Мен» бейнесі) және оның болашақта даму деңгейін (идеалды «Мен» бейнесі) бағалаумен байланысты. Рефлексивті тетіктер құрылымы ойлау әрекетінің сипатына байланысты сан алуан түрлі болады. Мұнда вербалды креативтілік ретроспективті рефлексия, қарым-қатынас рефлексиясымен, ал вербалды емес креативтілік ретроспективті және перспективалы креативтілікпен тығыз байланысты. Рефлексивтіліктің айқындылығының жеке дара өлшемі бұл екеуі үшін де жалпы болып табылады. Креативтілік ойлау әрекеті ретінде тұлғаның «ойлау кеңістігінің тұжырымдамасын» өзгертіп, кеңейтеді. Рефлексия психикалық үдеріс, ал рефлексивтілік интегралды психикалық қасиет сапа ретінде тұлғаның өзіндік «ойлау қабілеттерін» дамытуды басқаруға мүмкіндік туындатады.

Әдебиеттер

1. Мемлекет басшысы Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстандықтардың әл-ауқатының өсуі: табыс пен тұрмыс сапасын арттыру» Қазақстан халқына жолдауы. 2018 жылғы 5 қазан. www.akorda.kz.
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1986.

3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2004.
4. Богдаенская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2002.
5. Лефевр В.А. Рефлексия. – М.: Когито-Центр, 2003.
6. Степанов Ю.С., И.Н. Семенов Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 31-40.
7. Рассел Б. Человеческое познание, его сфера и границы. – М.: Изд. иностранной литературы, 1997
8. Мириманова М.С. Рефлексия как системный механизм развития. [http://www. researcher.ru](http://www.researcher.ru)
9. Степанов Ю.С. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования. – М.: АПН СССР, 1987. – С. 76-82

Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н.
(Республика Казахстан, г. Алматы,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби)
Куштаева Г.Б.
(Республика Казахстан, г. Кокшетау)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РАКУРС ИННОВАЦИОННОГО ТИПА ОБРАЗОВАНИЯ

В становлении и укреплении нового типа образования – инновационного – значительную роль играет психология, ответственная за развитие потенциала обучающихся и коллективов образовательных организаций. Наметившийся переход от *субъектно-объектной* к *субъектно-субъектной* (*личностно-ориентированной*) парадигме воспитания активизирует обращение образования к достижениям психологии в аспекте изучения специфики личностного развития, учета индивидуальности в обучении, а также инструментария, стимулирующего активность обучающегося.

Общие тенденции развития такого образования востребуют новые качества системы: возрастающую ответственность субъектов образования за результаты подготовки; переход от действия «управляющего и корректирующего извне» к действию самоуправления и самокоррекции; обращенность к когнитивному инструментарию обучения и развития; понимание себя как части мега, макро, мета и микросреды, осознание своей ментальности; использование компетентностного подхода в процессе непрерывности образования и ориентацию на саморазвитие личности.

Под саморазвитием понимается, во-первых, *фундаментальная способность* человека становиться подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Во-вторых, *тип обучения*, реализующий содержание образования, ориентированно на диалог, полилог и индивидуальную мотивацию.

Не менее важно для инновационного образования включить в перечень своих базовых понятий такие, как **самореализация** (*претворение* в жизнь своих внутренних возможностей и способностей, претворение в поступках, действиях своего внутреннего «Я», осуществление *индивидуализации, процесс опредмечивания* человеческой деятельности) и **саморегуляция** (*совокупность* психологических *средств* отражения и моделирования действительности; *процесс* управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, поступками; одно из условий самосовершенствования).

Средой стимулирования самоорганизации личности является ситуация активизации действия (внутреннего или внешнего) по включению каждого субъекта в коллективную познавательную деятельность и продвижению его к её результату на основе сбалансированности потенциалов собственного, со-бытийного сообщества как средового выражения коллективной деятельности и самой коллективной деятельности [1].

Задачей рассматриваемого образования является развитие человека как субъекта деятельности и общения на всем протяжении жизни, освоение им новых условий жизнедеятельности, повышение способности к принятию этически взвешенных решений в нестандартных, быстроменяющихся ситуациях, постоянное пополнение знаний и совершенствование базовых и социальных компетенций. В связи с этим целью непрерывного инновационного образования является развитие личности как в периоды её социально-психологического и физического расцвета, так и в период «третьего возраста» – возраста старения, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей, ибо набранные в течение профессиональной жизни знания и компетенции представляют собой ценность не только для отдельного человека, но и общества в целом. Понимание развития парадигмально соединено с принципами инновационного обучения, с ориентацией на познание, умение действовать в нестандартных ситуациях, что обуславливает становление продуктивного учения, школы мысли, чувства и осознанного социального действия. Экстраполяция смыслов категории «инновационный тип развития» как исходного для понятия инновационного типа

образования позволила нам выделить следующие его принципиальные характеристики. По параметру *«характер процесса»*: это интенсивный культурологический акт осознанно воспроизводимого, целенаправленного и непрерывного с а м о р а з в и т и я, исключающего стихийность и протекающего как последовательная смена и необходимая связь адаптационных и разрушающих механизмов.

По параметру *источники и потребности в развитии*: источником является субъект, для которого развитие есть: а) обязательное условие его жизнедеятельности, б) её стимул, в) её средство.

По параметру *востребуемые формы и методы деятельности*: научные способы деятельности (системный подход, прогнозирование, коррекция, экспериментирование и т.п.), обеспечивающей продуктивное производство.

По параметру *требования к субъекту процесса (деятельности)*: самоорганизация, мобильность, мировоззрение революционно-критическое и гуманистически направленное, позиция и отношение к действительности – исследовательские.

По параметру *управление развитием*: взаимодействие, управление и самоуправление, обеспечивающие перевод к режиму саморазвития.

По параметру *результат процесса*: комплексное преобразование внутреннего и внешнего, проявляющееся в стремлении к дальнейшему развитию, воспроизводство необходимых для этого ресурсов.

При этом стержнеобразующей характеристикой инновационного типа образования, возможно считать сознательно регулируемое развитие образовательных систем и процессов, ориентированное на перевод к саморазвитию.

Относительно инновационного типа образования справедливо следующее.

Во-первых, инновационный тип образования отражает ценности цивилизации информационного общества и переходного периода его к обществу постиндустриальному. Характерные для этого периода нестабильность, усложнение среды функционирования общества, трудности принятия управленческих решений, обеспечивающих неконфликтное взаимодействие внутри общества обусловили появления *нового психолого-педагогического целеполагания*: формирования а) понимания человека как ценности и самоценности, б) готовности учащихся к столкновению с будущим, выживанию и успешной самореализации в новом, в) этически взвешенного поведения в информационном пространстве. Речь идёт о специфическом – *инновационном* – сознании, о специфическом – *инновационном* – поведении, о специфической – *инновационной* – деятельности.

Во-вторых, инновационный тип образования – это специфическая организационная структура, которая отличается от традиционной своим отношением к будущему, открытостью к новому и способностью к предвосхищению, способностью к совместным действиям в новых ситуациях, способностью стимулировать и проектировать новые виды деятельности.

В-третьих, процесс образования (многоуровневая совокупность воспитания, обучения и развития) организуется как процесс *взаимодействия и выстраивания* «своих отношений с участниками разноуровневого познавательного диалога, в том числе, с разнообразными средствами обучения (от учебника до компьютера)» [2, с.215], как процесс *управления траекторией* собственного развития в информационно-знаниево-деятельностном пространстве и различных средах [3, с.70].

В-четвёртых, образование как результат в инновационных параметрах оценивается *через* степень мобильности и ориентированности субъектов и систем на гармонизацию развития (внешнего) и саморазвитие (внутреннего); приоритетность исследовательского мышления и научного подхода к познанию и организации деятельности, *через* способность создавать и использовать новшества, *компетентностно* взаимодействовать и действовать в неопределённых ситуациях. Характеризуя инновационное обучение, обосновываемое в качестве стратегии инновационного образования, В.Я.Ляудис замечает, что это есть «целенаправленно организованная ситуация развития личности, её способностей принять вызов будущего, где проектируется как это будущее (смысло- и целеполагание), так и процесс достижения г о т о в н о с т и к участию в его осуществлении» [4, с. 19].

Основополагающими идеями здесь выступают идеи непрерывного развития и саморазвития в качестве ценности и самоценности, идея открытости новому, компетентностному сотрудничеству с разнообразными субъектами, системами, средами и пространствами в ситуациях «неопределённого знания», идея методологизации и психологизации деятельности.

Психологическая коррекция целей и сущности современного образования позволяет видеть основную задачу последнего в формировании качественно нового механизма «вживания» человека в новые ритмы перехода от «старого к новому».

При этом важно не допустить издержек инновационного образования: сугубое внимание к индивидуальности, перевод акцента на индивидуальную мотивацию на уровне интереса к диалогу и взаимодействию, необходимые для перехода личности в режим саморазвития, подразумевают риск установить самих себя в центре всего мира.

Среди ценностей инновационного образования – освоение категории «креативность» в качестве условия саморазвития личности и критерия оценки резерва ее самоактуализации. *Цель* образовательного процесса здесь видится не в усвоении готовых знаний, а в усвоении *определенного способа мышления* [5]. Это, в свою очередь, дало основание выделять взаимосвязанные ступени самосознания и самопознания как высшей интегрирующей формы психики и уровней бессознательного психического.

Стремление понять личность, ее возможности, ресурсы ее активности, новая трактовка сознания и деятельности позволяет подходить к решению проблем развития этой личности и ее способностей через различные виды деятельности, в том числе, творческой.

В контексте инновационного обучения предметом формирования при этом становится не столько многообразие имеющихся у личности знаний, сколько – восприимчивость, чувствительность к проблемам, открытость к новым идеям и склонность разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем. Сложность заключается в лучшей организации и регулировании креативного процесса, в котором и формируются не только сознательные, но и подсознательные (в том числе, и бессознательные) понятия творческой индивидуальности личности.

Отметим, что отличительной чертой инновационного образования становится упор на обязательный перевод развития внешнего (приоритет управления) к развитию внутреннему (приоритет самоуправления). Этот момент и рассматривается в качестве движущей силы или иначе – психологического аспекта механизма инновационного преобразования.

Ориентированность педагогических систем на личность, условия её развития, удовлетворение её образовательных запросов и потребностей провозглашаются стратегическими идеями новой образовательной модели Казахстана и определяют коррекцию целеполагания и жизнедеятельности всех образовательных организаций Республики.

Востребована дальнейшая интеграция усилий педагогики и психологии по совершенствованию инновационного образования. Расширение границ научного поиска должно включить в себя также уточнение категории **успешности жизнедеятельности личности** как критерия оценивания его результативности. При этом уровень успешности деятельности в значительной степени определяется развитием индивидуально-психологических особенностей личности.

Литература

1. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. – М.: «ПСТГУ», 2013 («Основы психологической антропологии»). URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=8588274&lfrom
2. Теоретические основы развития школьного образования в Казахстане. / Сб. науч.-педаг. ст./ – КАО им. И. Алтынсарина. – Алматы, 1999. – 215 с.
3. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 415 с.
4. Инновационное обучение и наука: Научно-аналитический обзор. [В.Я.Ляудис]. – М.: ИНИОН, 1992. – 51 с.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.

МАЗМУНЫ

1 секция. ҚОЛДАНБАЛЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР 1 секция. ПРИКЛАДНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 1 section. APPLIEDPSYCHOLOGICALRESEARCH

Абдуллина Н.,Карабалина А.А. СОСТОЯНИЕ ИЗУЧЕННОСТИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	3
Абиева Ж.М., Хусаинова И.Р. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЖЕНЩИН С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ МЕТОДОМ АРТ-ТЕРАПИИ	6
Аймухамбетов Т.Т., Барышникова Ю.С. РЕЛИГИОЗНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	8
Акажанова А.Т. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	10
Аканова Ж.М., Канапиянова К.Д. ПЕНИТЕНЦИАРЛЫ ЖҮЙЕДЕГІ ӘР-ТҮРЛІ КАТЕГОРИЯДАҒЫ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРДЕГІ СОТТАЛҒАННЫҢ БЕЙНЕСІН САЛЫСТЫРУДЫ ЭМПИРИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ	13
Алимжанов Д.Н. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ФЕНОМЕН ОБЩЕНИЯ	15
Аскарғалиева Н.Б. АНАЛИЗ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ И РОДИТЕЛЕЙ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ АЛЕКСИТИМИИ У ПОДРОСТКОВ.	18
Арганчиева Д.Б.,Рогалева Л.Н. ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ АСПЕКТАМ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ В ТРИАТЛОНЕ	20
Аянбаева А.Ғ., Канапиянова К.Д. Э.И. ЛЕОНГАРД БОЙЫНША ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТІП СӨЙЛЕУ ЖӘНЕ СӨЙЛЕУ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖӘНЕ ДАМЫТУДАҒЫ КӨЗ ҚАРАСТАРЫ	23
Баймуханова Б.К. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ КАЗАХСТАНСКИХ СТУДЕНТОВ	26
Бактыбаева К.С.,Болеев Т.К. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА	29
Бекенова А., Карабалина А.А. КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	32
Бердібаева С.Қ., Файзуллина А.К., Сыздықова А., Ахатай Д. ҚАЗІРГІ ЗАМАНАУИ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР БАҒЫТЫ (Шет елдік зерттеулер деңгейінде)	36
Бикадамова А.К.,Тоқсанбаева Н.Қ. ӘРТҮЛІ ФАКУЛЬТЕТТЕРДЕ ОҚИТЫН СТУДЕНТТЕРДІҢ СТРЕССТІК КҮЙЛЕРІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ	38
Борбасова Г.Н., ЖолдасоваМ.К., Кустубаева А.М. PANAS САУАЛНАМАСЫНА ТЕОРИЯЛЫҚ ШОЛУ	41
Дарибаева С.К., Оңалбаева Г.М. ДАРЫНДЫ БАЛАЛАРДЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ АНЫҚТАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ	42
Делова Л. А. ЛОКУС КОНТРОЛЯ У СУПРУГОВ, ВСТУПИВШИХ В МОНО- И МЕЖЭТНИЧЕСКИЙ БРАК	45
Едыгенова Г.С. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	47
Еликбаева М., Садвакасова З.М. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ЧЕЛОВЕКА	49
Ермағамбет Ә.Ы. МОТОРЛЫ АЛАЛИЯСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ҚИМЫЛДЫ- СӨЙЛЕУ ДАҒДЫСЫН ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ	54
Жапсарбаева А. Т., Искендерова Ф.В. ЖИЗНЕННЫЕ ПЛАНЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ СМЕНЕ ПРОФЕССИИ	57

Жубаназарова Н.С., Хадрова Ш.Б. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ	60
Кадыржанова Ж.Е. ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА МУЖЧИН И ЖЕНЩИН	63
Kassymova G., Sangilbayev O. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ATTENTION	66
Кеңесбек А.Б., Канапиянова К.Д. «СОТТАЛҒАН» КАТЕГОРИЯСЫНЫҢ СИПАТТАМАСЫ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ҮДЕМЕЛІ ОҚШАУЛАУ ЕРЕКШЕЛІГІ	67
Куанжанова К.Т., Еркебулан А.Е. СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК СОВРЕМЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ	70
Кулмат А.Н., Кабакова М.П. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИЙ «ЧЕЛОВЕК-МАШИНА» И «ЧЕЛОВЕК-ЧЕЛОВЕК» (НА ПРИМЕРЕ IT-СПЕЦИАЛИСТОВ И РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ)	73
Ладзина Н.А., Есимханова Д.М. ФЕНОМЕН ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СВОБОДЫ ВУЗА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	75
Лекерова Г.Ж., Молдаханова М.М., Нурханова Г.Б., Нигматулина Ж.Ш. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ	78
Ли Н. В. ВИКТИМНОСТЬ И ОБМЕН СЕКСУАЛЬНЫМИ СИГНАЛАМИ МЕЖДУ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ	80
Марданова Ш.С., Хон Н.Н. ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ	82
Муратова Г., Карабалина А.А. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ НЕРЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	85
Нурғалиева А. Е. СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО Я-ОБРАЗА РУКОВОДИТЕЛЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН	89
Сабирова Ж.Н., Мендығалиева А. ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ ЖЕКЕ СТИЛІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫ	93
Сабирова Ж.Н., Шогаева А.А. ЖАНҰЯДАҒЫ ТӘРБИЕНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ	95
Сабыр Л.М., Карабалина А.А. ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	98
Садыбекова Г.А. КАЗАХСКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	101
Сайлинова Қ.Қ. АДАМИ ФАКТОРЛАР: ҚАЗІРГІ ЗАМАНҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕ.	103
Сангилбаев О.С., Мухамеди А., Қазі О., Султанов М. ЖАУАПКЕРШІЛІКТІ ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ	105
Сатыбалдина Н.К. ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ АЛЬ-ФАРАБИ НА ОБРАЗОВАНИЕ	107
Сәрсембаева Б.М., Искендерова Ф.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ	111
Сулейменова А.Ж. PERCEPTION IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING	113
Сундетбаева Г.А., Карабалина А.А. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ	116
Ташмағанбетова Д.О., Изимова Х.У. МОТИВЫ И ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СУИЦИДА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	119
Тогайбекова Ж.Б. СТУДЕНТТЕРДІҢ ЭТНОСТЫҚ СӘЙКЕСТЕНУІ МЕН ТОЛЕРАНТТЫЛЫҒЫНЫҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫН ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ	121
Торбекова Э.А. РОЛЬ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	123

Шалбаева А.Б., Кабакова М.П. РАЗЛИЧИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СУПРУГОВ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ	125
Шалтаева М.Н., Барабанова Е.И., Стельмах С.А. ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ	127
Христофорова В.К. ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ, НРАВСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА	130
Хусаинова И.Р., Мелис К.М. ОПТИМИЗАЦИЯ И НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ БОЛЬНЫХ СО ЗЛОКАЧЕСТВЕННЫМИ НОВООБРАЗОВАНИЯМИ	133
2 секция. ТҰЛҒАНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТЫ РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ	
2 секция. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ДУХОВНОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ	
2 section. PSYCHOLOGICAL HEALTH AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE INDIVIDUAL AS A FACTOR OF SPIRITUAL REBIRTH	
Абеуова И.А., Караева Т.Н. МЕКТЕПТЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТ – БАЛАЛАР ДЕНСАУЛЫҒЫНЫҢ ҚЫЗМЕТІ	136
Абкенова А.Т., Аманова Ж.Ш. АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА РАЗВИТИЕ БЛАГОПОЛУЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	138
Алдабергенов Н.А., Хон Н.Н., Рогалева Л.Н. РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАЗАХСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СЛОЖИВШИХСЯ УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МИРА	141
Аманбай А.Ж., Сахиева Ф.А., Жолдасбеков А.А. СТУДЕНТТЕРДІҢ РУХАНИ-АДАМГЕРШЛІК ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫНА ЖАЛПЫ ТҮСІНІК	144
Асылханова М.А. ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ КӨПЭТНИКАЛЫҚ ҰЛТТАРДЫҢ ЭТНОМӘДЕНИЕТІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ	146
Әмірова Б.Ә. ТҰЛҒАНЫҢ ЭТНОМӘДЕНИЕТТЕНУІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАҚТАРЫ	148
Бабишева А.С., Аймағанбетова О.Х. ОСНОВНЫЕ ВИДЫ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	150
Бегалинова К.К., Ашилова М.С. ПСИХОАНАЛИЗ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ	153
Гарбер А.И., Решке К.-Х. МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ СТРЕСС-МЕНЕДЖМЕНТ КАК ОСНОВА ПРОФИЛАКТИКИ ЗОЖ	156
Ермекбай В.Ә., Қалымбетова Э.К. ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ	159
Жолдасбеков А.А., Сахиева Ф.А., Мырзабеков Е.Е., Септемирова А.Ж. ТҰЛҒАНЫҢ КРЕАТИВТІЛІГІ МЕН БЕЛСЕНДІЛІГІ РУХАНИ ЖАҢҒЫРУДАҒЫ БАСТЫ ФАКТОР	162
Жұбаназарова Н.С., Нареге Г., Болат Г., Айкенова М. РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ ЖАҒДАЙЫНДА ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ БАСТЫ МӘСЕЛЕ БӘСЕКЕЛЕСТІККЕ ҚАБІЛЕТТІ БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫ ДАЯРЛАУ	165
Қасымжанова А.А., Кудайбергенова Б.К. РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К РЕБЕНКУ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБЗОРА)	168
Қатшыбекова Ж.Б. АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТҰЛҒАСЫН СЫНЫПТАН ТЫС ТӘРБИЕЛЕУДІҢ МӘНІ	171
Мақұлбек Г.Т., Сахиева Ф.А., Жолдасбеков А.А. АУТИЗММЕН АУЫРАТЫН БАЛАҒА РУХАНИ КӨМЕК КӨРСЕТУ	174
Мамбеталина А.С., Матаева А.Т., Шамшина А. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКТ «ДАНА-МУДРОСТЬ» КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ	177
Михина К. А., Сыздыкова Г.Т. ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ В НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	178

Нурмукашева С.Қ. ТЕОРИЯНЫ ПРАКТИКАМЕН ҰШТАСТЫРУ АРҚЫЛЫ СТУДЕНТ ЖАСТАРДЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫН ЗЕРТТЕУ	180
Перленбетов М.А. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КАЗАХСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА	183
Ращупкина Д.А., Сулейменова А.Н. «ОБЩАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ТИПОЛОГИЯ ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ»	186
Садвакасова З.М. ПРИРОДА НРАВСТВЕННОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ЛИЧНОСТНЫМ РОСТОМ ЧЕЛОВЕКА	189
Сангилбаева А.О. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ	193
Сатова А.К. ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА	196
Токсанбаева Н.Б., Токсанбаева Н.К., Туреханова А.Т. СТУДЕНТТЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫ ТУРАЛЫ ҒЫЛЫМИ СИПАТТАМАЛАР	198
Турсунгожинова Г.С., Гармашова В., Акпаров М.Л., Блок И.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ	201
Tileubayeva M.S., Aubakirova G.M. ҮБҮРАІ АЛТЫНСАРЫН'С КОНТРИБУТИОН ТО EDUCATION	204
Шугаева Г.К., Қаженбаева А.Е. ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ – ҚАЙЫРЫМДЫЛЫҚ ПЕН АДАМГЕРШІЛІК БАСТАУЫ	207

**3 секция. ЗАМАНАУИ ЖАҒДАЙЛАРДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ
КӨМЕК ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖӘНЕ ОНЫҢ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ**

**3 секция. ОРГАНИЗАЦИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**3 section. ORGANIZATION AND TECHNOLOGIES OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE
IN MODERN CONDITIONS**

Alpysbayeva A., Mun M.V. SELF-ACCEPTANCE: EXERCISES FOR TEENAGERS AGAINST BODY DISSATISFACTION	209
Бактығали А., Ахтаева Н.С. ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ	210
Барibaев Г.Е., Садвакасова З.М. ВОПРОСЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВУЗЕ	214
Бароян О.Л. КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ – ВАЖНЫЙ АСПЕКТ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ	217
Ералы М.Р., Касымова Г.М. ИГРОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	219
Ерментаева А.Р. ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ПРАКТИКАНЫҢ ДАМУЫНДАҒЫ ПСИХОТЕХНИКАНЫҢ МАҢЫЗЫ	220
Жекеев М.Т. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН В ДЕСТРУКТИВНЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ ТЕЧЕНИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	223
Жұмағұлова Г.Ш., Ускенбаева А.С., Әбжан Н., Тағайбай Ә. НАШАР КӨРЕТІН БАЛАЛАР МЕН КӨРУ ҚАБИЛЕТІ ЗАҚЫМДАНҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ	227
Касымжанова А.А., Кудайбергенова Г.К. ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	229
Кожамжарова К.О. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	232
Куандыкова С.Ж., Жанадилова Г.К., Башигулова Д.С. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ	235
Кудайбергенова С.К., Қайратова І.К., Шайхысламова Ә.Б., Алиева Ж.М., Нурбекова А.В. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕДИЦИНСКОЙ (КЛИНИЧЕСКОЙ) ПСИХОЛОГИИ В КАЗАХСТАНЕ	238
Манбекова А.К. ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГ – ТҰЛҒАНЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУЫҢ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ	241

Massingaziyeva A.D., Assylbek T. EFFICIENCY OF LEARNING PROCESS AS A PSYCHOLOGICAL SYSTEM	244
Науменко А.А., Ташимова Ф.С., Конакова С.А. ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ	246
Рушанова Н.Б. БАҚЫТ ҰҒЫМЫНА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҮРҒЫДАН ТАЛДАУ ЖАСАУ	248
Сангилбаев О.С. ТИПЫ ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА	252
Сибгатулина Э.М. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СИСТЕМЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ВРАЧ-ПАЦИЕНТ	254
Скакова Г.С., Секетаева Г.А. ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАСТРОЯ НА КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ	257
Скакова Р.А. МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ	259
Tashimova F. S., Nurtayeva M., Aminjanova G. B. A PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PERSONALITY CHARACTERISTICS OF NARCISSISTS AND STRATEGIES OF COPING BEHAVIOR	262
Хусаинова И.Р., Мелис К.М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПАЦИЕНТОВ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ	264
4 секция. ПСИХОЛОГТАРДЫ ДАЯРЛАУ МЕН ОҚЫТУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ	
4 секция. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ И ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГОВ	
4 section. TOPICAL ISSUES OF TRAINING AND EDUCATION OF PSYCHOLOGISTS	
Акмурзиева Г.Б. ГЕНЕЗИС ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОБРАЗОВАНИИ	267
Аязбекова Р.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ЛИЧНОСТНАЯ ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ПОЛИСИСТЕМНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	270
Бекболғанов Е.Ж., Бекболғанова А.Қ. ОЙЛАУДЫҢ МӘН – МАҒЫНАСЫ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ	272
Бердибаева С.К., Ролдугина В.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СОТРУДНИКОВ С УСПЕШНОСТЬЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	275
Жилгильдинова М.Ж. САМОРАЗВИТИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА - ПСИХОЛОГА: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ	277
Madaliyeva Z.B., Tlebalina A.E. THE IMPORTANCE OF STUDYING THE PROFESSIONAL DEFORMATION OF TEACHERS	280
Менлибекова Г.Ж. «РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ» АЯСЫНДА БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫ АНДРАГОГИКАЛЫҚ ДАЯРЛАУ	282
Садықова Н.М., Баймолдина Л.О. СТУДЕНТ - ПСИХОЛОГТАРДЫҢ БОЛАШАҚ КӘСІБИ ІС-ӘРЕКЕТІНЕ ДАЙЫНДЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕСІ	284
Сарбасова Г.Ж. БОЛАШАҚ ПСИХОЛОГ ҚЫЗМЕТІНДЕГІ ЭМОЦИЯНЫҢ РӨЛІ	286
Seydaliyeva G.Sh., Nurlybay A.A. ACTUAL QUESTIONS OF TRAINING AND TRAINING OF PSYCHOLOGISTS	289
Шалғынбаева Қ.Қ., Қазиев Қ.О., Бисенова Ш.Н. БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАР ТҮЛҒАСЫ КРЕАТИВТІЛІГІНІҢ РЕФЛЕКСИВТІ ТЕТІКТЕРІ	291
Таубасева Ш.Т., Лактионова С.Н., Кушпаева Г.Б. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РАКУРС ИННОВАЦИОННОГО ТИПА ОБРАЗОВАНИЯ	294

Ғылыми басылым

**«ЗАМАНАУИ ӘЛЕМДЕГІ ПСИХОЛОГИЯ:
«РУХАНИ ЖАҒЫРУ» БАҒДАРЛАМАСЫН ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ
КОНТЕКСТІНДЕГІ ТЕОРИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ҚОЛДАНБАЛЫ ЗЕРТТЕУЛЕР» атты
эл-Фараби атындағы ҚазҰУ психология бөлімі ашылуының
30 жылдығына арналған Халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция
МАТЕРИАЛДАРЫ**

ИБ № 12439

Басуға 28.11.2018 жылы қол қойылды. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Көлемі 25,2 б. т. Тапсырыс № 8105. Таралымы 94 дана.

Эл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің

«Қазақ университеті» баспа үйі.

Алматы қаласы, эл-Фараби даңғылы, 71.

«Қазақ университеті» баспа үйі баспаханасында басылды.