

25
ЖЫЛ



Ψ

XXI ҒАСЫРДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ҒЫЛЫМИ ЖЕТИСТІКТЕРІ МЕН БОЛАШАҒЫ

Психология кафедрасының 25 жылдығына және кафедраның алғашқы меңгерушісі профессор С.М. Жақыповқа арналған халықаралық қатысумен жүргізілген ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары (17-18 сәуір)

НАУЧНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОЛОГИИ XXI ВЕКА

Материалы научно-практической конференции с международным участием, посвященной 25-летию кафедры психологии и памяти первого заведующего кафедрой профессора С.М. Джакупова (17-18 апреля)

SCIENTIFIC ADVANCES AND PERSPECTIVES OF PSYCHOLOGY IN THE XXI CENTURY

Materials of scientific and practical conference with international participation dedicated to the 25th anniversary of the Department of Psychology and the memory of the first head of the department of Professor S.M. Dzhakupov (April, 17-18)



ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ
БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
АКАДЕМИК Е.А. БӨКЕТОВ АТЫНДАҒЫ
ҚАРАҒАНДЫ МЕМЛЕКЕТТІК
УНИВЕРСИТЕТІ



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И
НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
КАРАГАНДИНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. АКАДЕМИКА Е.А. БУКЕТОВА

XXI ҒАСЫРДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ҒЫЛЫМИ ЖЕТІСТІКТЕРІ МЕН БОЛАШАҒЫ

**Психология кафедрасының 25 жылдығына және кафедраның алғашқы меңгерушісі
профессор С.М. Жақыповқа арналған халықаралық қатысумен жүргізілген
ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары (17-18 сәуір)**

НАУЧНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОЛОГИИ XXI ВЕКА

**Материалы научно-практической конференции с международным участием,
посвященной 25-летию кафедры психологии и памяти первого заведующего
кафедрой профессора С.М. Джакупова (17-18 апреля)**

SCIENTIFIC ADVANCES AND PERSPECTIVES OF PSYCHOLOGY IN THE XXI CENTURY

**Materials of scientific and practical conference with international participation dedicated
to the 25th anniversary of the Department of Psychology and the memory of the first head
of the department of Professor S.M. Dzhakupov (april, 17-18)**

Қарағанды 2015

УДК 159.9 (063)

ББК 88.4

Ж 66

Ұйымдастырушы комитет - Организационный комитет - Organizing committee

Кубеев Е.К. – ректор Карагандинского государственного университета им. академика Е.А.Букетова, д.ю.н., профессор, академик МАН ВШ, заслуженный деятель Республики Казахстан;

Омаров Х.Б. – д.т.н., проректор по научной работе;

Карипбаев Б.И. – д.ф.н., декан факультета философии и психологии;

Капбасова Г.Б. - к.пс.н., заведующая кафедрой психологии;

Амирова Б.А. – д.пс.н., профессор кафедры психологии;

Сабирова Р.Ш. – к.пс.н., доцент, профессор кафедры психологии;

Жансерикова Д.А. - к.пс.н., доцент кафедры психологии;

Алимбаева Р.Т. - к.пс.н., доцент кафедры психологии;

Лазарева Е.А. – магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии;

Сатенова Г.У. - магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии;

Абикенова З.Т. - магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии;

Магзумова Н.К. – магистр педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры психологии;

Акатаева Л.С. - старший преподаватель кафедры психологии.

Ж 66 XXI ғасырдағы психологияның ғылыми жетістіктері мен болашағы: психология кафедрасының 25 жылдығына және кафедраның алғашқы меңгерушісі профессор С.М. Жакыповқа арналған халықаралық қатысумен жүргізілген ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары. - Қарағанды: «ФормаПлюс» баспаханасы, 2015. – 494 б.

Научные достижения и перспективы психологии XXI века: материалы научно-практической конференции с международным участием, посвященной 25-летию кафедры психологии и памяти первого заведующего кафедрой профессора С.М. Джакупова. – Караганда: Типография «ФормаПлюс», 2015. – 494 с.

Scientific advances and perspectives of psychology in the XXI century: materials of scientific and practical conference with international participation dedicated to the 25th anniversary of the Department of Psychology and the memory of the first head of the department of Professor S.M. Dzhakupov. - Karaganda: «FormaPlus» printing house, 2015. – 494 p.

ISBN 978-601-7313-77-7

Жинаққа білім беру психологиясы, қолданбалы психология, теориялық және тәжірибелік психология, шектес ғылымдар бойынша өзекті мәселелерді сипаттайтын отандық және шетелдік ғалымдардың, докторанттардың, аспиранттардың, магистранттардың, студенттердің мақалалары енді. Материалдар жинағы жоғарғы оқу орнының оқытушыларына «Білім беру», «Әлеуметтік ғылымдар, экономика және бизнес» «Қызмет көрсету» мамандықтары бойынша мамандар мен үйренушілерге арналады.

В сборник вошли статьи отечественных и зарубежных ученых, докторантов, аспирантов, магистрантов, студентов, отражающие актуальную проблематику теоретической и практической психологии, прикладной психологии, психологии образования, смежных наук. Материалы сборника адресованы преподавателям вузов, специалистам и обучающимся по специальностям «Образование», «Социальные науки, экономика и бизнес», «Услуги».

The collection includes articles by Kazakhstan and foreign scientists, doctoral students, master`s students, undergraduates, reflecting the actual problems of theoretical and practical psychology, applied psychology, educational psychology, allied sciences. The collection is addressed to the university professors, professionals and students of specialties «Education», «Social Sciences, Economics and Business», «Services».

Ответственность за содержание публикаций несут авторы.

УДК 159.9 (063)

ББК 88.4

ISBN 978-601-7313-77-7

©КапГУ, 2015

МАЗМУНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENTS

1. Психологияның өзекті мәселелері: теория және тәжірибе

1. Актуальные проблемы психологии: теория и практика

Айкинбаева Г.К., Кенжебекқызы Ә. Жасөспірімдер мен балалар арасындағы суицидтің алдын алу шаралары.....	9
Айкинбаева Г.К., Хасанова А. Жас жауынгерлердің әскери қызметке бейімделуінің ерекшеліктері.....	14
Акажанова А.Т. Преступность несовершеннолетних и особенности психолого-педагогической работы с воспитанниками в условиях пенитенциарной системы.....	17
Альгожина А.Р., Капашева Г.А. Жүктілік кезіндегі мазасызданудың психологиялық ерекшеліктері.....	21
Аязбекова Р.А., Уразаев Э.У., Джупказиев С.Д. Профессиональная субъектность офицера – пограничника.....	26
Аязбекова Р.А., Шыныбаев Р.А., Мукашев Т.Ж. Психологическая совместимость как фактор комплектования воинских подразделений.....	30
Әмірова Б.Ә. Академик Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ-дағы психология кафедрасына 25 жыл.....	34
Бердібаева С.Қ., Бегімжанова Г., Сраж Ж., Өтеген С., Сейдеқали Ж. Творчестволық сөз жарысы - айтыс өнерінің этнопсихологиялық табиғатын зерттеу.....	39
Burlenova S.O., Satenova G.U. Some psychological aspects of adaptation repatriates.....	47
Вьюнова Н.И., Плотникова В.Ю. Особенности метода психологического моделирования семьи и брака.....	50
Гайдар К.М., Смирнова Э.В. Психология здоровья как перспективное направление научно-психологических исследований.....	55
Джакупов М.С., Толегенова А.А., Тунгускова Д. Эмоциональная компетентность как фактор психологического благополучия личности... ..	63
Жеребцов С.Н., Одиноккина Е.В. Смысловая динамика в контексте регуляции переживаний подростка.....	70
Игембаева К.С. Мектептің білім беру жүйесінде психологиялық түзету жұмысының алатын орны.....	75
Каирова Б.К., Молдахметова Г.М. Психология ғылымында «кәсіби өзін-өзі анықтау» ұғымының теориялық-әдіснамалық негіздері.....	79
Карабалина А.А., Зайковский А.А. Ценностные ориентации руководителя современного частного предприятия и их влияние на взаимоотношения с персоналом.....	84
Карибаева Г.М., Тусупова Д.Т. Тұлға іс-әрекетінде әлеуметтік статустың алатын орны.....	89
Клочко В.Е., Краснорядцева О.М. Системная антропологическая психология и современная когнитивистика.....	92

Коранова А.М., Зейнетоллина У.К. Девиация және девиантты балалардың психологиялық сипаттамасы.....	99
Намазбаева Ж.И. Психологические аспекты формирования современной личности на основе нематериального культурного наследия.....	104
Насирова А.Ш. Жүйелі отбасылық бағыт тарапынан жұбайлар жүйесіндегі эмоционалды қатынастардың ерекшеліктері.....	109
Нурманова Б.М. Жоғары сынып оқушыларының отбасы жайлы түсінігі..	115
Пенчук О.Н. Изучение рефлексии родительского отношения с помощью проективного метода.....	122
Сабирова Р.Ш. Деятельность С.М. Джакупова - ученого, учителя, человека.....	128
Сангилбаев О.С., Тетерин Е.А. О роли образования в формировании мотивации для личностного роста.....	134
Халилова Е.В. Процесс социально-психологической адаптации и интеграции мигрантов к новым условиям жизни.....	140
Эргашев П.С. Фактор внутреннего равновесия личности в идеологической борьбе.....	148

2. ҚАЗІРГІ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ҚОЛДАНБАЛЫ АСПЕКТІЛЕРІ

2. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Абдрахманова А.С., Жакешова М.Б. Роль совместно - диалогической познавательной деятельности в развитии одаренности ребенка.....	152
Абдрахманова Р.Б., Назханова Г.А. Психологические особенности несовершеннолетних преступников.....	157
Анихан А. Отбасындағы ата - анамен балалар арасындағы қарым-қатынастың психологиялық ерекшеліктері.....	162
Бурхард А.А., Бондарь В.В. Психокоррекция нарушений эмоциональных состояний у детей старшего дошкольного возраста с помощью арт – терапии.....	167
Кабакова М.П., Шилова И.В., Сланбекова Г.К. Социально-психологические факторы и причины распада супружеских отношений..	171
Капбасова Г.Б., Барикова А.Р., Дустаева М.Е. Изучение отношения к терроризму у испытуемых разного возраста: гендерный аспект.....	178
Капбасова Г.Б., Барикова А.Р., Ширинбекова Ж.А. Формирование профессионально-значимых качеств студентов-психологов в процессе обучения.....	182
Карабалина А.А., Мулдашева Н.С. Психологическое состояние и коррекция эмоциональной сферы юношей педагогического ВУЗа.....	187
Кафары Я.А., Алимбаева Р.Т. Изучение индивидуального стиля деятельности в профессии педагога высшей школы.....	192
Қожахметов Д.С. Тұлғаның мотивациялық өрісіне әлеуметтік-психологиялық тренингтің әсері.....	197

Лазарева Е.А. Некоторые особенности мотивационной и эмоциональной сфер личности подростков с ДЦП, занимающихся плаванием.....	201
Мацевская Л.Л. К практике внедрения когнитивно-поведенческих подходов в реабилитацию пациентов с химическими зависимостями.....	206
Михайлова Н.Б. Метод структурного анализа мотивации личности в немецкой психологии.....	211
Нигмадилова М.Р. Факторы, влияющие на отношение к работе сотрудников таможенных органов.....	219
Нұрғалиева А.М. Қазақ тілін оқыту үрдісінде бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу мәдениетін қалыптастырудың ерекшеліктері.....	227
Оразбаева Н.К., Байжуманова Б.Ш. Психологическая характеристика деятельности оперуполномоченных.....	231
Рахимбеков Б.Б. Эмоциялық тұрақтылық студент жастарының оқу іс-әрекеті жетістігінің анықтаушы факторы ретінде.....	238
Сабирова Р.Ш., Панченко А.В. Анализ влияния некоторых параметров каузальной атрибуции безработицы на самооценку и восприятие вероятности успеха в поиске работы у выпускников образовательных учреждений.....	244
Сабирова Р.Ш., Сейтжанова А.Б. Концептуальные основы исследования перинатального развития.....	250
Сағатова А.С., Ерсұлтанова А.С. Ұлттық туризмнің табиғаты мен ерекшелігі.....	255
Сағатова А.С., Ибраева Ж.С., Дустаева М.Е. Келісім мәдениеті.....	261
Сафаев Н.С. Актуальные направления исследований проблем межкультурной коммуникации.....	267
Третьякова В.Э., Гайдар К.М. Малая группа как субъект принятия совместного решения.....	271
Туребаева К.Ж., Исергужин Г.К., Султанғалиева О.К. Проблемы самопрезентации студентов как подготовка к трудовой деятельности.....	279

3.БІЛІМ БЕРУ ПСИХОЛОГИЯСЫ: ДӘСТҮР ЖӘНЕ ИННОВАЦИЯ 3.ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Абдрахманов А.Э. Исследование духовно-нравственного и волевого развития личности в учебной деятельности будущих офицеров в военных учебных организациях.....	287
Абеуова И.А. Әлеуметтік-психологиялық қызметтің мәселелері.....	292
Абикенова З.Т., Момынбекова Г.М., Ерзнкян М.Г. Гендерные особенности творческого мышления у подростков, обучающихся по программе 12-летней концепции образования.....	295
Абильдинова С.М. Қазіргі уақытта бала бақшадағы психологиялық қызмет.....	299
Аплашова А.Ж., Демиденко Р.Н., Бисембаева Н.А. Формирование профессиональных намерений с помощью профориентационных игр...	304

Ашкеева А.О. Оқушылардың оқу үрдісінде танымдық әрекетін белсендендіру мәселесі.....	309
Аязбекова Р.А., Бакиров И.И. Акмеологический подход в развитии дидактической компетентности преподавателя военного вуза.....	313
Аязбекова Р.А., Кусайнов С.Ж. Личностно-центрированный подход в воспитании военнослужащих на должностях сержантов и солдат.....	317
Аязбекова Р.А., Мукашев Т.Ж., Шыныбаев Р.А. Стрессоустойчивость – одна из составляющих профессиональной компетентности будущих офицеров.....	323
Аяпбергенова Г.С. Жоғары оқу орнында оқу іс-әрекеттерін ұйымдастыру ерекшелігі.....	327
Әмірова Б.Ә. Этникалық жаңсақ нанымдардың оқу процесіндегі танымдық іс-әрекетте көрінуі мен өзгеруі.....	331
Әмірова Б.Ә., Молдабаева Р.А. Студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекет мотивациясының қалыптасуы.....	339
Әмірова Б.Ә, Нұрғалиева С.М. Жоғары оқу орындарында студенттерді кәсіби іс-әрекетке дайындаудың психологиялық мәселелері.....	344
Байдуашова С.Б. Білім берудегі коучинг әдісі және оның мамандық таңдауға ықпалы.....	349
Бурхард А.А., Баймагамбетова А.С. Психическое здоровье студентов как фактор эффективности образования.....	353
Гулакова М.В., Харченко Г.И. Тренинг как интерактивная форма подготовки специалистов.....	357
Дарибаева С.К., Әмзеева Г.Ә. Жоғары оқу орынындағы студенттердің танымдық ізденімпаздығын қалыптастыру жолдары.....	361
Жанбекова А.С., Буравлёва Е.В. Игротерапия как средство психокоррекционной работы с заикающимися детьми.....	365
Жансерикова Д.А., Бижанова Ж.А. Педагогтың кәсіптік бағытталығының студенттердің кәсіби дамуына әсері мәселелері.....	368
Игембаева К.С. Жоғары оқу орнына түскен студенттердің, жаңа оқу жағдайына бейімделуінің ерекшеліктері.....	372
Изакова А.Т. Талант-менеджмент в процессе обучения как психолого-педагогическая технология.....	378
Ильясова Н.М., Байжұманова Б.Ш. Отбасылық әлеуметтену ерекшеліктері және тәрбие типтері.....	381
Исатаева Б.Б., Сүлейменова А.А. Тұтынушылардың жағымды имиджін қалыптастыру ерекшеліктері.....	387
Колева И.К., Андреева А.Ф. Этнопсихологическая модель рефлексивной картины квалификации учителя.....	391
Колева И.К., Зарев П.К. Рефлексивная модель учителя для социокультурной компетенции.....	398
Ирина Колева Проблемы оценки в образовательной интеркультурной среде.....	404

I. Koleva, G. Bogdanov Ethno-psychological aspects of the socio-educational functions of Facebook in Bulgaria - 2008-2013.....	419
Кульшарипова З.К., Кульшарипова Г.К., Айгонова А.Е., Нургазинова Ф.К., Шлейхер А.С. Правовая и социальная основа инклюзивного образования в Казахстане.....	426
Кульшарипова З.К., Кульшарипова Г.К., Саурбаева Д.Е., Кусанова К.Н., Нерадовских К.А. Психологические подходы инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении и способы их реализации.....	430
Ли Н.Н. Система обучения персонала в АО «ЦЕСНАБАНК».....	435
Мағзұмова Н.Қ., Сатенова Ғ.Ө. Педагогикалық ұжымды басқарудың стилін зерттеудегі психологиялық ерекшеліктері.....	437
Мандыкаева А.Р., Нұғман А.Н. Бастауыш сынып оқушыларының есте сақтау қабілетінің ерекшеліктері.....	443
Молдабаева Р.А., Бейсенбекова Г.Б., Абильдина С.К. Студенттердің оқу мотивтерін қалыптастырудың алғышарттары.....	447
Нурланов Д.Е., Бижанова Ж.А. Дене шынықтыру сабағының тұлғаны дамытудағы психологиялық ерекшеліктері.....	451
Омар Б.С., Колотурин В.А. Мүмкіндігі шектеулі балалармен психотүзету жұмыстарын жүргізуде құммен ойналатын ойындарды қолдану ерекшеліктері.....	456
Пак Т.В., Десятова В.А. Некоторые аспекты формирования мотивации к школьному обучению.....	459
Роцук Л.С. Психологическая готовность дошкольников к школьному обучению.....	463
Саметова Д.Н., Бекова Ж.К. Развитие интеллектуальных способностей у детей, обучающихся ментальной арифметике.....	468
Такташева А.Е. Тимбилдинг в образовании.....	472
Узакбаева Р.У., Шакей С. Оқушылардың аутодеструктивті жүріс – тұрысының алдын алу.....	475
Урмурзина Б.Г., Шукеева Р.А. Психологические аспекты изучения иностранного языка студентами не иностранных факультетов педагогического ВУЗа.....	479
Біздің авторларымыз - наши авторы - our authors	485

1. ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ: ТЕОРИЯ ЖӘНЕ ТӘЖІРИБЕ

1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ЖАСӨСПІРІМДЕР МЕН БАЛАЛАР АРАСЫНДАҒЫ СУИЦИДТІҢ АЛДЫН АЛУ ШАРАЛАРЫ

Айкинбаева Г.К., Кенжебекқызы Ә.
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Астана қ.

Қазіргі кезде дүние жүзі бойынша өзіне-өзі қол жұмсау мәселесі қоғамды дүр сілкіндірген өзекті мәселелердің бірі. Жылдан жылға өлім мәселесі арта түсуде, оның себептерін анықтау барысында келесі мәселелерге тоқталу керек: отбасында туындаған дағдарыстық жағдайлар, мемлекетте және дүние жүзінде туындаған экономикалық тепе-теңсіздік мәселесі, қоғамдық өмірде кездесетін алкоголизм, нашақорлық, зорлық зомбылық, бәскелестік.

Өзіне-өзі қол жұмсау, суицид - психикалық көңіл күйдің немесе жан дүниесінің әлсіреуінен ішкі күйзеліс арқылы туындайтын ой. Өзінің әрекетіне есеп бере алмайтын жағдай, яғни бес жасқа толмаған балалардың өлімі өз-өзіне қолжұмсады деп есептелмейді, ол оқыс туындаған жағдайға жатады.

«Суицид» латын тілінен алынған «өзін-өзі өлтіру, өзіне қолсалуды» деген мағынаны береді [1]. Суицидтік әрекет екі түрлі жағдайды қамтиды алғашқысы аяқталған суицид және суицидтке әрекет ету жағдайы. Алайда бұл феномендердің көрінісі деп есептеледі. Кейбір авторлардың айтуынша кей жағдайларда бұл айналасындағы адамдарды қорқыту немесе көңіл аударудың жолы деп есептейді.

Өткен ХХ ғасырдың басында австриялық психолог Зигмунд Фрейд алғаш рет адамның өзіне-өзі қол жұмсау психологиялық таным теориясын жасаған екен. Ол бұл жағдай адамның өз-өзіне ызақорлық, агрессиядан болатынын мәлімдеген. Ал, америкалық психолог Карл Менниндер Фрейдтың ойын одан әрі талдай түскен. Ол суицидтің барлығы санадан тыс жасалатын өзара байланысты үш негізгі себепке бөлген. Оның бірі: өш алу — жек көрушілік (өлтіру ниеті), депрессия (тығырықтан шығатын жол таппағандықтан өлгісі келу) және кінәлі сезімнің күштілігі соншалықты, өзін-өзі өлтіруге бару. Екінші бір америкалық психолог Едвин Шнейдман суицидтің өте маңызды себептерін жазған. Мұның ішінде адам төзгісіз жан ауруы, қоғамға қажетсіз болып қалу қорқынышы, дәрменсіздік пен үмітсіздік және барлық күрделі мәселелерді шешетін ажал деп қалыптасқан пікір екеніне тоқталып өткен. Ал шын мәнінде, өзіне-өзі қол жұмсауды ойлаған адамдар өмір сүргісі келіп, көмек іздейтін көрінеді. Бірақ, өлімге бас тіге отырып, олардың арасында айналасындағыларға

әлденені дәлелдеуді мақсат етіп қоятындары, осылайша өздеріне көңіл аударғысы келетіндері де жетерлік. Кей жағдайда өзіне-өзі қол жұмсауды адам ерлік пен күштілік дегенге сыйғызады [2, 3].

Өз-өзіне қолжұмсау деген сөздің астарынан екі түрлі түсінікті қарастыруға болады: біріншіден, жеке мінез - құлықтық әрекет; екіншіден әлеуметтік көрініс, кейбір адамдар өз еріктерімен өлімге барып жатады. Мінез құлықтық әрекет бұл психология, этика және медицина ғылымдарының зерттеу пәні болып табылады, ал өз еркімен өлімге баратындар әлеуметтік саланың, әлеуметтік психологияның зерттеу аумағы болып есептеледі.

Өзіне-өзі қолжұмсаудың себептерін алғаш зерттеген ғалымдардың бірі Э. Дюркгейм өлімге итермелейтін себептерден бастап зерттеген: эгоисттік себеп (қоғам мен индивидтің арасындағы қарым-қатынастың әлсіреуі); альтуристтік (шындық үшін немесе басқа адамдар үшін); аномикалық (қоғамдағы дағдарыс жағдайлар) [4].

Дорпат және Босвелл суицидті әрекеттік немесе демонстративті деп қарастырған, өзінің өміріне қастандық ету әрекеті.

Л. Векштайн (L. Wekstein) суицидтік әрекеттің отызға жуық түрін көрсетеді: алкогольдік немесе нашакорлық мәселесі, рационалды суицид, психикалық және экзистенциалды және т.б. [5].

Бэгли басқада авторлармен бірлесе отырып суицидті депрессияға түскен адамдар жасайды деген пікір айтқан, сонымен қатар қарттық және әлеуметтік себептермен де байланыстырған.

Э. Фроммның пікіріне де мән беру керек, дамып келе жатқан қоғамға адам икемделе алмаса, жекеленіп қалғандығы туралы сезім пайда болады сол себептен осы невротикалық сезімнен айырылудың жолы ретінде өзіне қол жұмсайды деген [6].

Өзіне-өзі қол жұмсап, қасақана жанын қию жағдайы Қазақстан Республикасы бойынша азаймай отыр. Әсіресе бесіктен белі шықпай жатып, осындай оқыс қадамға барған балалардың саны да жетерлік. Егерде ересек адамдардың әртүрлі жан күйзелісі болса, алаңсыз балалық шақты бастан кешіріп жатқан мектеп оқушыларының өз-өздеріне қол жұмсауын төтенше жағдайлар қатарына жатқызу керек. Суицидті дәрігерлер аурудың бір түрі десе, психологтар бұл жан күйзелісінің көрінісі деген түйін айтады. Соңғы жылдары Қазақстанда өз-өзіне қол салу деңгейінің көрсеткіші жоғары деңгейде қала беруіне байланысты, оның санын азайтуға қатысты әр деңгейде түрлі шаралар ұйымдастырылуда.

Біз жұмыс жасайтын Астана қаласы «Арман қала» жастар денсаулық орталығына 2014 жылдың соңғы кварталда 2 жасөспірім суицидалдық іс-әрекет бойынша кеңес алуға келді. Біріншісі 18 жасар қыз бала өзінің жақсы көрген жігітінің аяқ асты суицидалдық әрекеттен көз жұмуына байланысты артынша ол да өзі өміріне қол салу әрекетіне барған. Өзіне қол салу себебін тереңдете сұрастыра бастағанда, бойжеткеннің бала кезінен ата-анасымен арасында түсінбеушілік мәселесінің бар екендігі және отбасында ең үлкен бала болғандықтан ата-анасының емес, ата-әжесінің қолдында тәрбиеленіп, есейе

келе өз үйіне оралғанда өзін бөтен сезінгендігі айқындалды. Әсіресе анасы екеуінің арасында жиі кикілжің туып тұрған. Өзінің аға бауырларын бұған қарағанда айырықша жақсы көреді деп қабылдаған. Өз отбасында түсіністік таппаған жасөспірім өзінен ересектеу, ақыл тоқтатқан адаммен қарым-қатынаста болғанды, өзін түсінетін адамды сырттан іздеген. Сол іздеген адамы оның сүйген жігіті болып шығады, бойжеткеннің айтуынша ол жігіт те өз отбасындағылармен жақсы қарым-қатынаста болмаған. Екеуара бір-бірімен жақсы тіл табысып араласып кетеді де, бозбала бұған өзіне тұрмысқа шығуына өтініш тастайды. Дәл үйленемін деген күннен 2-3 күн бұрын жігіт жұмбақ жайтта өз-өзіне қол салып өмірден озады. Артынша мұны естіген бойжеткен өз өмірін де қиып, оның артынан барғысы келіп, жуыну бөлмесінде өзін-өзі тұншықтырмақшы болған, есінен танып барып, өз-өзіне келіп, ол әрекетін тоқтатып, ертеңіне психологтың көмегіне жүгінуге шешімге келеді. Психологтың көмегіне келген сәтте жасөспірім өзінің әлі де болса өз-өзіне қол жұмсауға дайын екендігін ашық айтты. Жеке психотерапиялық көмектің бірнеше кездесуінен кейін ол өз райынан қайтып, өзінің ауыр соққы алған кезінде қате шешімде болғанын түсінді.

Психологиялық көмек алуға келген тағы бір жасөспірімнің әкесі қызын қабылдауға алып келді. Әкесінің айтуы бойынша соңғы кезде қызы ғашықтық сезімін басынан өткергеннен бері оның мінез-құлығы қатты өзгеріске түскендігін айтты. Ғашық болған адамы оған қарамаған себепті қыз бала күйзеліске түскен. Үйге келе салысымен ата-анасымен жанжалдасуы жиілеп кеткен. Ақыр соңы тағы бір сондай жанжал үстінде ол ата-анасына өз өміріне қол салатындығын айтқан. Осы жайттан соң қызының айтқанынан шошынып кеткен әкесі қызын мәжбүрлеп келесі күні психологқа қабылдауға алып келген. Қыз баламен жеке жұмыс жасау барысына оның шын мәнісінде суицидальдық ойының жоқ екен, тек ата-анасын қорқытқысы келгендігі анықталды. Оған қоса ол қыз бала оқудың сыртында шет тілі, музыка және математика дамытушы қосымша сабақтарға барып, одан қалжырайтындығы, жалпы астенизацияның бар екендігі мәлім болды.

Жоғарыда келтірілген жеке жағдайлардан жасөспірімдердің жалпы өз-өзіне қол жұмсау әрекеттеріне жиі итермелейтін себептеріне жалпы тоқтала кетсек: бірінші кезекте ол көңілі қалаған адамның қарамай кетуі, ата-анасы немесе құрбыларымен жанжалдасу, болашақ өмірімде жалғыз қаламын ба деген қорқыныш себеп болады екен. Өз-өзіне қол салу жайлы бұқаралық ақпарат құралдары арқылы жиі хабар берілетін болса, оның артынша осындай жағдайлардың артуы байқалған, оған қоса өзіне қол салу жайлы интернет-ресурстарындағы ақпараттардың қолжетімді болуы да кері әсерін тигізеді.

Негізінде шынайы өмірмен хош айтқысы келетіндердің саны шамамен 10 пайызды ғана құрайды, ал қалғандары өзі көмекке шақырғысы келген адамдарға бағытталған жан айқайын осы жолмен көрсетеді [7]. Осы әрекетті кейде олар бопсалау мақсатында жасағанымен оның арты қайғылы жағдайға ұласуы әбден мүмкін. Өте жіті қарайтын кезеңдерге көктем мен жаздың асындағы демалыс кездері жатады.

Жасөспірімдер мен балаларды суицидалды жағдайдан алдын алу үшін ата-аналар мен ересектер төмендегідей әрекеттерді жүзеге асыруы және есеруі қажет:

Ата-анасы біріншіден, баласын әрқашан оның үлгерімі нашар болса да, қандай да бір жетістіктерге жете алмай қалса да, тіптен қателік жіберіп қойса да оны бәрібір жақсы көре беретіндіктерін, оның өзін емес, тек қылығын ғана дұрыстауды, оған кешіріммен қарайтындықтарын, баласының өздеріне қажет екендігін айтып отыру.

Екіншіден, баланың өмірімен үлкендер, ал үлкендердің өміріне балалардың тығыз байланыста болып (бірлесіп демалыстарын өткізу, қандай да бір мәселені бірге шешу), олардың өз мәселесімен өзінің қалмауын, шеттеп қалмауын қарастыру (әсіресе ата-анасы күні бойы жұмыста болып балаларын ұмытып кету).

Үшіншіден, өсіп келе жатқан жасөспірімдер мен балаларға өлімнің шынайы екендігін, әрі бақилық өмірден қайтып келудің мүмкін еместігін түсіндіру. Оны психологиялық тұрғыдан жақын жуықтары өмірден озғанда немесе сүйікті жануары өлгенде жасырып айтпай қоймай, оның шынайы екендігін, оны жоғалтудың артынша күйзелістердің болатындығын түсіндіру. «Жасымыз ұлғайғанда біз де өмірден өтеміз» деген ойларға алдын ала дайындау. Ондай ақпаратты жасырып қалғандықтан жасөспірімдер өлімнің шын бар екендігіне сенбей, ақымақтық жасауы мүмкін.

Төртіншіден, балаңыздың көңіл-күйінің жағдайына аса мән беру, егер көңіл-күй жылдам ауыспалы болса, ол гормональдық өзгерістерге байланысты болуы мүмкін. Ал егер қабағы түсіп, көп уақыт бойы ешнәрсеге зауқы соқпай, бойын үрей мен күдік билеп, өз күшіне өзі сенбеу үстінде үлкендер тарапынан қолдау көрмесе оның арты қайғылы жағдайларға душар етуі мүмкін.

Бесіншіден, салы суға кеткен жасөспірімге немесе балаларға психологиялық тірек болатын ата-ананың өздерінің психологиялық жағдайлары қалай!? Тірек мығым болмаса қайғылы жағдайлардың санының артпасына кім кепіл... Статистикалық зерттеулер бойынша әлем бойынша суицидтік әрекетке баратындардың көпшілігі депрессия немесе сарыуайымға салынғандар арасында жиі болады екендігін жадында ұстау.

Жалпы суицидалдық ахуалға көптеген сыртқы факторлер: саяси, әлеуметтік, экономикалық тұрақсыздық, жұмыссыздық, соғыс қаупі бұлардың барлығы үлкендер арасындағы суицидтің санын арттырып жіберетіні белгілі.

Бүгінгі күні суицид мәселесін түпкілікті жою мүмкін болмаса да, аталған жағдайды азайту мақсатында балалар мен жасөспірімдер өмірінің қауіпсіздігін қадағалау, сонымен қатар оқушылар, ата-аналар арасында түсіндірме жұмыстарын жүргізу, осы барыста мектеп ұжымдарының жауапкершілігін арттыру туралы біраз шаралар жүзеге асырылуда. Әрине, біз білім саласындағы жауапты қызметкерлерді кінәлаудан аулақпыз. Бірақ, жасөспірімнің жаны шыны секілді байқамаса шытынап, жарылып кететінін олар жақсы білуге тиіс.

Балалардың мінез-құлқындағы байқалған өзгеріске, құбылысқа зер сала қарап, ата-анасының көмегімен ашық әңгімеге шақырып, себептерін анықтау

сияқты шаруалардың басы-қасында психологтар жүруі тиіс екенін уақыт талап етіп отыр. Қажет болған жағдайда ақылы психологтардың қызметіне жүгіну жолдарын да қарастырған жөн. Өйткені терең депрессияға ұшыраған, жүйкесі ауырған баланы немесе жасөспірімді алдымен күнделікті сабаққа келетін ұстаздар ұжымы байқайтыны белгілі. Бірде-бір мұндай баланы назардан тыс қалдыруға болмайды. Ал ата-аналар өз балаларының бірінші досы, сырласы болуы дәл қазір аса қажет болып отыр. Барлық балалар қиналған сәтте ұл болса әкесі, қыз болса шешесімен ашық әңгіме жасауы өзара сенімділікке әкелетіні сөзсіз. Өйткені жасөспірімдер көп жағдайда жан күйзелісін «ұрсады» деп ата-анасынан жасырып қалуға тырысады. Оның арты не болатынын жоғарыда келтірілген фактілерден біліп отырмыз.

Ал тағы бір айтарымыз — Ислам дінінде өзіне-өзі қол жұмсау күнә екенін осы балалардың көпшілігі біле бермейді? Алланың берген сыйы — қымбат өмірін қыршынынан өз еркімен қию харам іс деп айтылады. Осындай халде қайтыс болған адамдардың жаназасы шығарылмайды. Бұл жайында да балалар мен жасөспірімдер арасында түндіру жұмыстары жүргізілуі тиіс шығар. Көптеген ата-ана мен ұстаздар ұжымымен әңгімелесу барысында елімізде психолог көмек көрсету орталығын ашу қажеттілігі мәселесі көтеріліп отырғанын айтпасқа болмайды. Бұл тек балаларға ғана емес, ересектерге де аса қажет екенін уақыт дәлелдеп отыр. Әрбір баланың денсаулығы, өмірі үшін күресетін кез келген сияқты. Бұл үшін қаржыны аямау керек. Өйткені дәрігерлер суицидті емдеу қажет аурулар қатарына жатқызып отыр. Мұның бір ерекшелігі — адамдар тәні ауырса дәрігерге барады, ал жан ауырса қайда барарларын білмейді. Сондықтан да бұл ауруға көңіл аударатын мезгіл жеткен сияқты. Дүниеге келген балаларды сақтау үшін шара қолданбасақ, ұлтымызды көбейтейік, сақтайық деген жалған сөздердің құны жоқ екенін білеміз. Біз бұл барыста шетелдердің озық үлгілеріне көңіл аударғанымыз жөн. Басы ауырып, балтыры сыздамай-ақ, кішкене ғана күйзеліске түссе, олардың адамдары психологиялық қызметке жүгініп, көмек алып отырады. Ой мен саналарында жүрген сан мыңдаған күдіктеріне, жандарын сыздатқан күрделі мәселелерін психологтың алдында жайып салып, тығырықтан шығар жолды бірге іздейді. Қараңғы-қапас өмірлерінің соңында жарық сәуле жағуға тырысқан дәрігер-психологтардың ақылын тыңдайды. Бұл жұмыс оларда өте жоғары деңгейде ұйымдастырылған. Барлық адамдар психологтың қызметін үнемі пайдаланып отырады.

Бұл мәселені шешудің әлдеқашан уақыты келді. Суицидті аурулар қатарына ресми түрде жатқызып, мемлекет тарапынан қаржы бөлінуіне ықпал ету республикалық Денсаулық сақтау министрлігінің құқына жатады. Егер аурудың алдын алу туралы шаралар жүзеге асырыла бастаса, «неге, неге өлді?» деген сұрақ азаятынына сенімдіміз.

Қорытындылай келе суицидке қатысты айтылған интернет жүйесінің блогынан алынған мына бір жолдарды келтіре кетуді жөн көрдік “Тек қана көкірек көзі ашық, шынайы сенімі бар адам ғана өз-өзіне қол салу жайлы тіптен ойына да алмайды, өмірдің кез келген қиындығының өтпелі екендігін, оған

қайрат пен шыдымдылықты жолдас ету керектігін біледі. Мәселенің бәрі ата-анасының баласының бойына шынайы рухани байлықты сіңіре алмауының салдарынан...

Әдебиеттер

1. Бектемірова Н. Жасөспірімдердің өзіне-өзі қол жұмсауы күн санап көбейіп келеді. - Алматы, «ZAMAN Қазақстан» 2010 ж. - 3-4 б.
2. Нұртолған Б. Өз-өзіне қол жұмсау қоғам дерті ме? – <http://www.bilimdiler.kz/ustaz/5285-oz-ozine-kol-zhumsau-kogam-derti-me.html>
3. Ефремов В.С. Основы суицидологии. - СПб.: «Диалект», 2004. – 408 с.
4. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд //Пер. с фр. с сокр.; под ред. В.А. Базарова. - М.: Мысль, 1994. – 399 с.
5. Wekstein L. Hanbook of Suicidology: New York, 1979.
6. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М.: Республика, 2006. – 618 с.
7. Психологический словарь //Под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. - 342 с.

ЖАС ЖАУЫНГЕРЛЕРДІҢ ӘСКЕРИ ҚЫЗМЕТКЕ БЕЙІМДЕЛУІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Айкинбаева Г.К., Хасанова А.

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Астана қ.

Әскери қызметкерлердің әскери-жауынгерлік ортаға келгендегі алғашқы бейімделу кезеңінің сәтті өтуі қызметкерлердің міндеттер мен тапсырмаларды сәтті орындауының, адекватты жүріс-тұрысты анықтаушы психикалық жағдайдың қалыпты болуының, ішкі психологиялық қолайлылық пен қоршаған ортамен, ұжыммен, қызмет жағдайларындағы әлеуметтік тиімді байланыстарды орнатудың кепілі екендігі айқын. Нақтырақ айтқанда әскери қызметтің сәтті өтуі тұлғаның қызмет жағдайына тұрақты бейімделуі. Дегенмен көптеген ғалымдардың тәжірибелік зерттеулерінен көретініміз қазіргі кезде әскери қызметкерлердің әскери-жауынгерлік ортаға бейімделуін болжау мен қамтамасыз ету әскери психологтар тарапынан толық жүзеге асып жатқан жоқ.

Әскери қызметкерлер еліміздің қорғаушысы, отан үшін еңбек етуші азаматтар болғандықтан, еліміздің қауіпсіздігінің кепілі дәл осы қызмет өкілдері болғандықтан әскерлердің әскери-жауынгерлік ортаға дұрыс бейімделуі, әскери қызметтің сәтті өтуі, әскерлердің өз міндеттерін дұрыс өтей білуі біз үшін өте маңызды, сонымен қатар әскери қызметкерлер экстремалды жағдайларды, психологиялық қысымда қызмет атқаратындықтан, оларға психологиялық қолдау көрсету, сүйемелдеу жұмыстарын жасау, олардың әскери ортаға бейімделуі өзекті мәселе.

Бейімделу мәселесін Ф.Б. Березин, А.А. Налчаджян, А.Г. Маклаков қарастырса, ал бейімделудің әлеуметтік-психологиялық қырларын А.А. Налчаджян, Н.И. Сарджвеладзе, Ф.Б. Березин, О.И. Зотова, В.П. Каширина қарастырған [1, 2, 3]. Әскери қызметкерлердің бейімделу мәселесін түрлі

уақыттардағы әскери психологтар Н.И. Феденко, Ж.Г. Сенокосов және т.б қарастырған [4]. Ғылыми еңбектерді талдай отырып біз психология ғылымында бұл мәселеге жоғары қызығушылықтың болып, көп зерттелгендігіне қарамастан «бейімделу» мәселесі толық қарастырылып, зерттелген мәселелердің қатарына жатқызуға болмайтынын, әлі де бұл ұзақ уақыттық еңбек пен ізденісті талап ететін мәселе екенін көре аламыз.

Әскери қызметкерлер еліміздің қорғаушысы, отан үшін еңбек етуші азаматтар болғандықтан, еліміздің қауіпсіздігінің кепілі дәл осы қызмет өкілдері болғандықтан бейбіт кезеңде әскери қызметке жаңадан келген жас жауынгерлердің әскери-жауынгерлік ортаға дұрыс бейімделуі, әскери қызметтің сәтті өтуі, әскерлердің өз міндеттерін дұрыс өтей білуі бүгінгі таңда да өзекті мәселелердің бірі болып қала бермек.

Әскери қызмет – Қазақстан Республикасы Конституциясымен қаралған, құнды мұраттар мен өнегеден туындайтын әскерилердің қауіпті жағдайда, жоғары күш-қуат және психологиялық жүктемелердің әскери уақыттағы сияқты бейбіт кезеңде басқаруға берілген міндеттердің орындалуына бағытталған қару мен әсері техниканы саналы түрде қолдану [5].

Әскери қызметке алғаш келгендегі бейімделу кезеңіне, жас жауынгерлердің қызметке дайындық дәрежесі мен тұлғалық сапалары жоғары әсер етеді. Бейбіт кезеңдегі жедел әскери қызмет үшін ең негізгісі: әскери қызметтің ережелері мен қатаң тәртібіне, тапсырмалар мен шарттарға, әскери әдістер мен амалдарды меңгерудегі жағдайға бейімделудің жоғары болуы.

Әрбір адам әскери қызметті бастай отырып, жаңа күнтізбеге, күннің жаңа ретіне бейімделіп, әскери өмір дағдыларын, әскери білімді, қарым-қатынаста әскери элементтерді пайдалана алуы маңызды. Мұның барлығы жаңа келген жауынгерден, психикалық жағдайын және жүріс-тұрысын қайта қалыптастыруды талап етеді.

Жас жауынгерлердің әскери өмірге бейімделуі алғашқы айларда әртүрлі жүреді. Бейбіт кезеңдегі әскери қызметтің ұзақтылығы мен ерекшелігіне байланысты барлық жауынгерлерді төрт топқа жіктеуге болады. Ол үшін сарбаздардың бейімделуі ішкі және сыртқы өлшемдері бойынша бағаланады.

Зерттелушілер өздерінің эмоционалдық жағдайларына, Спилбергтің тесті (әскери жағдайындағы қобалжу) бойынша, семантикалық дифференциал бойынша (әскердегі жас жауынгер жағдайы, оның әскери әріптестерімен қарым-қатынасы, қоршаған адамдардың ізгі ниеттері, әскери жағдайды жалпы бағалау), Люшер тесті бойынша, әскер жағдайының жарамдылық деңгейіне сәйкес баға береді; сыртқы өлшемдері бойынша бағалаған.

М.И. Дьянченко, Л.А. Кандыбович жас жауынгерлердің бейімделу үдерісіне бақылау, мінездеме жазу, әңгімелесу, іс-әрекет нәтижелерін салыстыру әдістерінің көмегімен зерттеу жұмыстарын жүргізген [6, 7].

Жауынгерлердің бейімделу үдерісінде қиындықтарды сәтті жеңіп өтуге негізделген психологиялық, адамгершілікті және физикалық сапалардың кемелденуі нәтижесінде әскери өмірдің психикалық және физикалық қысымдарына бейімделе алған.

Жас жауынгерлердің сапқа сәтті кіруінде шешуші орынды олардың (жас жауынгерлердің) мотивтері мен жүріс-тұрысы атқарады. Командир әскерлердің қоғам үшін маңызын, әскери қызметтің мәні мен мазмұнын, әскери қызметке деген сұранысты, әскери өмір талаптарын түсіндіріп, әскерлерді гуманистік басқару арқылы бейімделу үдерісін жағымды болуын қамтамасыз ете алған. Жас жауынгердің сапқа ену уақыты олардың мінезі мен темпераментіне байланысты. Күшті мінезі бен темпераментке ие адам, ашық, қарым-қатынасшыл, қиындықтарды қалыпты қабылдай алатын, әрқашан оқу мен қызметте барлық талаптарды орындай алады. Әдетте мұндай жас жауынгерлерге командирлер белгілі бір міндеттерді сеніп тапсырады. Ал, егер адамда әлсіз мінез типінде болса, яғни меланхоликалық темперамент, шешім шығара алмаушылық, тұйықтық болғандықтан оған барлығы қиын көрінуі және жетістікке жету мүмкін еместей болып байқалуы аңғарылады.

Тәжірибелік іс-әрекетте меңгеру керек болған маңызды өмірлік, кәсіби тәжірибелердің болғанын есепке алу маңызды. Мысалы, әскерге келмей жатып арнайы қатаң күн тәртібі мен өмір сүрген жас жауынгерлер тез үйренеді. Мұнда жастардың әскери өмірге дейінгі дайындығы жайлы айтылып отыр. Әскери өмірге дейінгі дайындықтың болуы жас жауынгерлердің бейімделу үдерісін жеңілдетеді.

Сапқа кіру әскерлердің ұйымдасып әрекет етуін, ұжымдағы жағымды моралді-психологиялық ахуалдың қалыптасуын, достық, әріптестік қарым-қатынастың орнауын жылдамдатады. Егер ұжымның жаңа мүшесі қоғамдық реттілік пен тәртіпке жағымсыз қатынас негізінде пайда болған микро топтарға ығыстырылған болса, бейімделу үдерісі баяулайды. Мұндай жағдайда ұжымның әсер ету күші мен микро топ лидерінің жалған беделін жою қажеттігі туындайды. Әскери қызмет көрсеткіштерінің талдамы бойынша, әртүрлі жалпы білім дәрежесімен, физикалық көрсеткіштерімен, қызығушылықтармен әскери дайындықта жоғары дәрежедегі көрсеткішке ие болады, бұл жетістік әскери қызметтің қиын жағдайларына адамдардың түрлі жеке дара сапалары мен дайындық дәрежелері бойынша бейімделуіне мүмкіндік береді.

Бейімделудің сәтті өтуі және тұрақты болуы үшін, бейімделуге кері әсер ететін түрлі қиындықтарды әсіресе психикалық қысымды жеңу үшін тәжірибелік әрекеттердің жиынтығы қажет. Егер адам өзіне деген сенімділікті сезінсе, ол осындай жағдаймен соқтығысатынын алдын ала білсе, бұл жағдай осыған дейін оның әріптестерінің біреуінің басынан өткен болса және осыған дейін ол осындай қиындықтардан өту жолдарынан хабардар болса теріс әсерлердің күші болмайды. Психикалық қысымның жағымсыз салдарлары белгілі бір дәрежеде ұжымның еңбек әрекетінің нәтижелілігіне, ұжымның әрбір мүшесінің көңіл күйіне өзінің теріс әсерін тигізеді.

Бейімделу үдерісінде маңызды орынды мамандарды дұрыс бағдарлауға, өздерінің жүріс-тұрысын басқара білуге, түрлі кедергілер мен тығырықтардан өтудің конструктивті шығу жолдарын үйрету мақсатында жүргізілетін ұжыммен жасалатын жаттығу, тренинг жұмыстары орын алады.

Қорыта келгенде, әскери жағдайға бейімделу үдерісінің барысы

жауынгерлердің жеке дара ерекшеліктерімен, әскери жағдайдағы міндеттерді орындауға психологиялық дайындық дәрежесімен, командир тарапынан ұйымдастырылып өткізілген тәрбие, оқу жұмыстарымен анықталады.

Әдебиеттер

1. Москаленко М.Л. Адаптация военнослужащих срочной службы к условиям армии //Тезисы Междунар. межвуз. научно-практ. студ. конференции «Психология XXI века» / Под ред. А.А. Крылова. – СПб.: Издательство С. - Петербургского университета, 2009. – 196 с.
2. Военная психология: учебник для вузов / Под ред. А.Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.
3. Основы военной психологии и педагогики: учеб. пособие, 2-е изд., перераб. – М.: Воениздат, 1981. – 366 с.
4. Корчемный П.А. Военная психология. – Москва: Изд-во ОВЛ, 2013. – 317 с.
5. Қазақстан Республикасы Конституциясы. – <http://www.kodeksy-kz.com/konstitutsiya.htm>
6. Калиев А.К. Инновации военного образования (на материалах Высшего военного училища внутренних войск Министерства внутренних дел Республики Казахстан): дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук, 20.01.04. – Алматы, 2006. – 162 с.
7. Дьяченко М.И. Военная психология и педагогика / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Академиздат, 1999. – 243 с.

ПРЕСТУПНОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ВОСПИТАННИКАМИ В УСЛОВИЯХ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ

Акажанова А.Т.

Казахский национальный педагогический университет им. Абая
г. Алматы

Возрастающие в массовых масштабах многообразные формы социальных отклонений (наркомания, проституция, алкоголизм), криминализация социальной среды, резкое ослабление нормативно-нравственной регуляции общественных отношений стали предпосылкой возникновения деструктивных форм поведения среди несовершеннолетних, в частности, одной из самых опасных форм – преступности.

Наиболее тяжелыми формами социальных отклонений в детско-подростковой среде выступают правонарушения (В.Ф. Пирожков, А.Г. Глоточкин, Ю.В. Чуфаровский, А.В. Димитров, М.С. Нарикбаев, С.Х. Жадбаев и др.). Как отмечает А.В. Димитров, «не правы те криминологи, которые утверждают о том, что несовершеннолетние отличаются несформированностью интересов. Напротив, их интересы уже сформировались, но это социально-отрицательные интересы, ранее приобретение сексуального опыта, половые извращения, наркомания и т.п.» [1; 106]. С этим утверждением мы вполне согласны, так как динамизм психической деятельности подростков в одинаковой мере делает его податливым как со стороны социально-положительных, так и со стороны социально-отрицательных влияний. Сегодня в Казахстане, как и в других странах СНГ, сложилась кризисная криминальная ситуация, которая реально показывает повышение подростковой преступности.

За совершением каждого преступного деяния стоит личность конкретного подростка. Как правило, это человек, смирившийся со своим низким социальным статусом, потерявший самоуважение.

В настоящее время прогрессивная международная пенитенциарная практика показывает, что разносторонней социальной, психолого-педагогической помощью и поддержкой осужденных на разных этапах их исправления и подготовки к жизни на свободе должны профессионально заниматься специалисты различного профиля – социальные работники, педагоги и психологи. Такая включенная в систему средств исправления, ресоциализации и реабилитации несовершеннолетних правонарушителей пенитенциарная комплексная совместная работа специалистов способна значительно повысить результативность деятельности всего учреждения закрытого типа.

Специфика воспитательной среды закрытого учреждения - режимные требования, изоляция воспитанников от широкого окружения - существенно ограничивают социальное развитие подростков. Такая ситуация, на наш взгляд, выдвигает потребность проектирования воспитательной среды учреждений закрытого типа на основе гуманистической парадигмы, выражающейся в реализации идей личностно-ориентированного подхода. В связи с этим, встает острая необходимость в подготовке специалистов к деятельности по реабилитации несовершеннолетних правонарушителей на основе идей личностного подхода в контексте гуманистической парадигмы образования. Это новый тип педагога, профессионально компетентного, готового к работе в ситуации высокой сложности, владеющего таким набором средств, возможностей, гуманных личностных качеств, которые делают возможным прочувствовать, понять, принять, внутренний мир делинквентного подростка и посмотреть на мир его глазами.

В соответствии со статьей 27 Конституции РК детство находится под защитой государства, являясь одной из основополагающих ценностей, признаваемых и защищаемых государством. В связи с этим отечественный ученый-юрист Г.С. Мауленов приводит статистические данные по криминологической характеристике преступности несовершеннолетних и отмечает, что «в последнее десятилетие значительно распространилось пьянство, употребление наркотиков, токсических средств, бродяжничество и попрошайничество, безнадзорность. К сожалению, и преступность рассматриваемых лиц по-прежнему находится на высоком уровне, в том числе групповая [2; 57].

Для несовершеннолетних делинквентов характерно совершение преступлений в группе, участвуя в групповых действиях, они смелеют, наглеют, так как это одобряется групповым авторитетом. Чуфаровский Ю.В. считает, «что криминальную направленность группы чаще всего характеризуют: участие в группе ранее судимых лиц, которые не работают и не учатся, злоупотребляют алкоголем или наркотиками, занимаются азартными

играми, и зачастую они являются осознанными лидерами организованных групп» [3; 301].

Казахстанский ученый М.С. Нарикбаев, приводя примеры из судебной практики, отмечает, «что наиболее устойчивая и значительная часть насильственных преступлений, совершаемых подростками – это убийства, телесные повреждения, изнасилования, разбои, насильственные грабежи и хулиганство и др.» [4; 165-166]. Помимо этого имеет место весьма опасная, так называемая латентная часть насильственной преступности: издевательства, избиения сверстников, физическое запугивание слабых, психический и физический террор целых групп подростков и т. д. Такие противоправные действия хотя и образуют состав преступления, однако уголовная ответственность за них наступает сравнительно редко. Данная типология наглядно подтверждает неосознанный, случайный характер подростковой преступности, поскольку только лишь 10-15% из общего числа имеют действительно преступную установку. При этом за совершенные преступные деяния и противоправное поведение подросток по решению суда попадает в места лишения свободы.

Подростки делинквентного поведения требуют особого подхода как со стороны педагогического коллектива сотрудников воспитательной колонии, так и надлежащей психолого-педагогической деятельности. На сегодня имеется положительный зарубежный опыт работы с данной категорией осужденных, способствующей активизации процессов ресоциализации и реабилитации по восстановлению их социальной адекватности. Несовершеннолетние с проблемами деструктивного, асоциального характера должны быть обеспечены обязательным индивидуальным психолого-педагогическим сопровождением. Как показывают данные (г. Алматы и Алматинская область, ЛА-155/6, ЛА-155/4) большинство преступных деяний, совершенных несовершеннолетними, имеет возрастную мотивационную специфику. Такие делинквентные действия происходят на почве озорства, ложно понятой романтики, стремлению к самоутверждению, подражанию взрослым по возрасту. Поведение несовершеннолетних имеет ряд особенностей, требующих учета при классификации в местах лишения свободы: кризисные периоды переходного возраста, несформированность нравственных позиций, высокая подверженность групповым воздействиям, импульсивность, отсутствие всесторонней оценки жизненных ситуаций, низкий уровень самокритичности, двигательная и вербальная активность, обостренность чувства независимости и т.д. – такова поведенческая основа данного возрастного периода. Попадая в новые условия жизни и социальную среду, несовершеннолетний осужденный встречается с различными трудностями, к преодолению которых он не всегда готов. Психолого-педагогическая подготовка ускоряет процесс адаптации к новым условиям свободной жизни, помогает преодолению инертности человеческой психики [5; 168].

Рассмотрим некоторые направления психолого-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в условиях пенитенциарного учреждения:

- *Изучение личности осужденного:*

Внимательное изучение материалов личного дела и иных документов, ознакомление с автобиографией и характеристикой, выявление ценностно-ориентационных и поведенческих особенностей, ролевого статуса в преступном сообществе, поведенческие проявления в процессе предварительного следствия и судебного разбирательства, особенности взаимоотношений с людьми, предпочитаемый стиль поведения и т.д. Все это может стать основой подбора воспитательных и коррекционных программ.

- *Разработка психолого-педагогических программ по их реадaptации и ресоциализации к жизни в условиях свободы* поможет развитию в них чувства полноценности и ответственности перед социумом, поощрению тех форм поведения и позиции, которые могут способствовать их адаптации к жизни в новых условиях; оказанию практической помощи учителям закрытых учреждений в организации процесса обучения.

- *Организация коррекционно-развивающей работы:*

Способствует созданию атмосферы эмоционально и культурно насыщенных отношений, обучению социальным навыкам и умениям, преодолению негативного состояния и негативного влияния, зависимого поведения, формированию механизма социально-положительных жизненных целей и ценностных качеств личности, избеганию конфликтных ситуаций, управлению стрессом, приобретению необходимых жизненных умений и т.д.

- *Воспитательная работа по развитию навыков общения и эмоциональной сферы осужденных предполагает:* участие подростков в различных формах социально-культурных объединений: кружки, секции, любительские объединения, способствует воспитанию культуры общения и реализации их деятельности по интересам, улучшает совместную деятельность воспитанников и педагогов в русле субъект-субъектных отношений.

- *Профилактическая воспитательная работа помогает:* вовлечению осужденных в разнообразную деятельность, созданию условий для предупреждения возникновения сложных ситуаций в коллективе, предупреждению девиаций в поведении, обучению наблюдения за своим здоровьем и культуре проведения своего досуга, соблюдению режима в воспитательном учреждении и т.д.

- *Включение несовершеннолетнего в художественно-творческую деятельность, арттерапия* могут способствовать приобщению несовершеннолетних воспитанников к миру искусства и творчества, развитию личностного отношения к окружающему миру. Послужит формированию позитивного опыта социальных отношений, развитию у осужденных умения оценивать жизненные явления с позиции нравственности и красоты.

- *Психолого-педагогическая помощь несовершеннолетним по защите их интересов.* В данном направлении важным является установление связи с общественными организациями – попечительские советы при воспитательных колониях, вузовские научно-исследовательские группы, финансовые фонды, общественные ассоциации, профсоюзы, благотворительные и религиозные

объединения и т.п. Работа с членами семьи: консультативная помощь родителям по сохранению и развитию социально-полезных связей несовершеннолетних осужденных с родными и близкими, социально-психологическая поддержка родителей, осуществление педагогического просвещения семьи и т.п. [6; 85-88].

Воспитателям и психологу при работе с осужденными данной категории необходимо делать акцент на восстановление воспитанниками родственных связей, при этом учитывать нравственно-ценностные ориентации и личностные особенности несовершеннолетних осужденных [7; 122].

К основным средствам социальной реабилитации несовершеннолетних осужденных, отбывающих уголовное наказание в пенитенциарных учреждениях, относятся: общеобразовательное обучение, профессионально-техническая подготовка, социально-психологический тренинг (СПТ), психотерапия, религиозно-нравственное воспитание, лечение от наркомании и алкоголизма, программы развивающих развлечений и досуга, режим и гуманная социальная среда.

Литература

1. Димитров А.В. Юридическая психология. – М.: ИД Камерон, 2006.
2. Мауленов Г.С. Основные характеристики преступности в Республике Казахстан. – Алматы: Ғылым, 1999.
3. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология. Учебное пособие. – М.: Право и Закон, 1997.
4. Нарикбаев М.С. Правовая охрана детства в Республике Казахстан. – Алматы: Дәуір, 1996.
5. Акажанова А.Т. Психология девиантного поведения: теория и практика. – Алматы: Ценные бумаги, 2011.
6. Зауторова Э.В. Особенности воспитательной работы с подростками девиантного поведения в условиях пенитенциарной системы //Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы VI Всероссийской Межд. конференции, 1–2 ноября 2012 г. – Краснодар: КрУ МВД России, 2012. – С.85-88.
7. Дмитриев Ю.А., Казак Б.Б. Пенитенциарная психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.

ЖҮКТІЛІК КЕЗІНДЕГІ МАЗАСЫЗДАНУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Альгожина А.Р., Капашева Г.А.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қ.

Қазіргі кездегі психологияда және психотерапиялық бағдарланған бағыттарда ана болу мәселесі әйелдің өзінің аналық рөлмен қанағаттандырылу аспектісінде, тұлғалық пен жыныстық біртектену кезеңі ретінде зерттеледі.

Тұлғалық пен жыныстық біртектену кезеңі ретінде қарастыратын бағыт бойынша ана болу мәселесі әйелдің тұлғалық даму көзқарасы, репродуктивті циклдің әр түрлі кезеңдердің психологиялық және физиологиялық ерекшеліктері тұрғысынан талданылады. Осындай зерттеулер көптеген психологиялық бағыттар аясында (психоанализ, гуманистік психология, басқа да тұлғалық бағыттар) жүргізіледі. Маңызды фазалардың бірі жүктілік болып

саналады. Ол әйел өмірінің критикалық кезеңі, жыныстық-рөлдік біртектену кезеңі, адаптация үшін арнайы жағдай ретінде қарастырылады. Осы кезеңде шешілмеген балалық мәселелер, тұлғалық қақтығыстар, өз шешесімен әрекеттесу мәселелері өзектеледі. Тұлғалық өзгерістердің динамикасында инфантилизация, ішкі тұлғалық қақтығыстардың өсуі, тәуелділіктің, мазасыздану деңгейінің жоғарлауы көрінеді. Осы мәселеге арналған еңбектерде жүктілік кризистік әсерленулермен жүретін аралық кезең ретінде қарастырылады. Жүктілік кезде әйелдің санасы және оның әлеммен өзара қатынасы өзгереді.

Әйелдің жүктілігі барысындағы психологиялық күйін зерттеу (В.И. Брутман, А.Я. Варга, М.С. Радионова, Г.Г. Филиппова, И.Ю. Хамитова және т.б.) жүктілік кезінде әйел адамдағы бар мәселелердің күшеюінің немесе әлсіреуінің өзіне ғана тән динамикасы бар екендігін байқауға мүмкіндік береді [1]. Бірінші триместрде өзіндік материямен және басқа да байланыс объекттерімен, күйеуімен қатынас мәселелері маңызды болады. Екінші және үшінші триместрде кері эмоцияларды қашқақтау, бірінші триместрдің мәселелері басылады, актуальды болып босану алдындағы және босанудан кейінгі уақыттағы өзінің тәжірибесіздігінің алдындағы үрейі күшейеді. Үшінші триместрдің басында жоғарылаған белсенділікте және бар мәселелерді шешу белсенділігінің жоғарылауы арқылы байқалатын «ұяны қалпына келтіру синдромы» айқын білінеді. Осы уақыт аралығында тууға және туудан кейінгі уақытқа дайындық жүктіліктің жағымды динамикасына және баланың құндылығына теңестіріледі, ал баламен байланыссыз белсенділік - жағымсыз динамикамен теңестіріледі. Жүктіліктің аяғына қарай туу алдындағы, өзінің тәжірибесіздігі үрейі төмендейді, басқа да мәселелер әсері басылады. Кері жағдай жүктілікті уайымдаудың және бала құндылығының кері динамикасын білдіреді.

Мазасыздану бұл дегеніміз, белгілі бір уақыт аралығында индивидтің белгілі күйін және кез-келген адамның тұрақты қасиетін суреттейтін көп маңызды психологиялық термин. Әдебиеттерге терең талдау жасау біздерді мазасыздануды түрлі тұрғыда қарастыруға алып келді. Ол көзқарастар жоғары мазасыздану адамға түрліше стресстік ситуациялардың әсер етуінен аффективті, когнитивті және мінез-құлықтық реакциялардың нәтижесінде пайда болады. Мазасыздану жеке адамның сипаты ретінде, адам миының генетикалық детерминациялы қасиеттерімен байланысты болады. Бұл мазасыздану түрі жоғары ситуативті мазасызданумен өзара әрекеттесе отырып, стресс пен дистресстің күшеюіне әкеліп жеткізеді.

Мазасыздану мүмкін болатын немесе ықтимал келеңсіздіктер арқылы, немесе әдеттегі жағдайдың өзгеруінен де туындауы мүмкін. Ол қозғалып мазасыздануда, эмоционалды қозуда және қатты күйзелу т.б арқылы байқалады. Мазасыздану жеке адамның қасиеті және оның күйі ретінде ажыратылады. Ең алғаш мұндай анықтама-ажыратуларды американдық оқымыстылары ұсынды. 1950 жылдардың басында Тейлор мен Спенс Айова штатының университетінде мазасыздануды зерттеу әдістерін жасады. Ал, Миллер мен Маурер

мазасыздануды жүре қалыптасатын және жойылуы қиын эмоционалды реакция деді. Жеке-дара айырмашылықтарды өлшеу үшін және сыналушыларды мазасыздану күшіне қарай бөлу үшін, Тейлор мазасызданудың байқалу шкаласын жасады. Жеңіл және күрделі тапсырмалар нәтижелерін салыстыру үшін, сенсомоторлы, вербалды тапсырмалар және проблемаларды шешу тапсырмаларын қолдануы. Мысалы, жұптар ассоциациясы әдістемесі. Мысалы, Дэвидсон, Эндрюсон, Росс деген ғалымдар жетістіктерді төмендету әдістемесі көмегімен жоғары дәрежелі мазасыз адамдар сәтсіздік жайлы хабарға эмоционалды тура реакция білдіретіндігін анықтады [2].

Субъективті деңгейдегі бірінші жүктілік кризисі жағымсыз эмоционалды күйлермен бірге жүреді. Бұлардың қатарына ашушандық, эмоционалды тұрақсыздық, стрессогендік факторларға деген ерекше сезімталдық, өмірлік перспективаның белгісіздігі, жалғыздықты сезіну жатады. Осындай кризиске жолыққан әйел оның өмірлік ситуациясы өзгергендігін байқамауға тырысады, дегенмен осы кезде өзін бақытсыз сезінуі мүмкін, депрессия және көңіл қалушылық сезінуі мүмкін. Негативті эмоциялардың толық болмауы, жүктіліктің уайымсыз өтуі кризистің әрі қарай өтуінен бас тартуының себебі болуы мүмкін.

Әйелдің өзін өзі сезінуінің өзгеруі көптеген жағдайда ананың балаға деген қарым қатынасының эволюционды дамыған биологиялық механизмдердің қалыптасуымен шартталады. Анадағы бауыр басуында «парацептивті тәжірибе» маңызды орын алады (яғни, келешекте өзінің баласымен туыстық сезімін белдіретін, баланы ана ішіндегі қозғалысы тәжірибесі).

Жүктілікті қарастыру барысында физиологиялық, психофизиологиялық және психологиялық ерекшеліктерді атап өтуге болады.

Жүктілік кезінде психологиялық өзгерістер жүктілік синдромында көрінеді. Жүктілікке қатысты синдром - ұрықтану күнінен емес, өзін жаңа күйін сезінгеннен бастап босанған күнге дейін емес өзінің нәрестесінің пигмалинизациясына дейінгі белгілі уақыт аралығымен шектелген жаңа психогенді күй. Жүктілік синдромы санасыз деңгейде өтеді, белгілі уақыттық шектері болады және келесідей симптомдарымен сипатталады.

Бірінші деңгейде өзінің жүкті екені эффектісі сезіледі. Осы симптом шегінде, әдеттегідей, келесідей ерекшеліктер байқалады: жүкті әйелдің элеуметтік және интеллектуалды деңгейі жоғары болған сайын, едәуір тәуелсіз және сәтті адам болған сайын, ол өзіне бала табуының маңызы туралы сұрақтары көп болады, ана болуға деген батылдығы төмендей түседі.

Жүктілік синдромының дамуының келесі деңгейі болып өзінің «менің аяғым ауыр» жаңа образын қабылдау табылады. Осы этап өзінің ағзасындағы физиологиялық өзгерістерді қабылдау болып табылады. Жүктілік кезінде болатын нақты биологиялық және нейроэндокринді өзгерістер күтіп жатқан аналарға терең психологиялық әсер етуі мүмкін. Осы өзгерістер жүктіліктің басында интенсивті сипаттамада болғандықтан осы өзгерістерге бейімделуге уақыт талап етеді, бәлкім жүрек айну, құсу, бас айналу, бас аурулары және тәбеттің бұзуымен келетін әйелдің қобалжу кезіндегі эмоционалды күйі [3].

Ерекше назар аударуға лайықтысы жүктіліктің толық барысында болатын эмоционалды лабилділік симптомы. Осы симптом көңіл күй реңіндегі тербелістерді эмоционалды дезадаптивтілікті білдіреді. Кейбір әйелдерде пассивтілік өседі де жоғары қанағаттанғандық және рахаттану сезімі туындайды. Ал кейбіреулерінде осы уақытта жеңіл депрессия сезіліп, өзінің пассивтілік сезімін теріске шығаруға бағытталған физикалық белсенділік жоғарылайды. Көңіл күйдің тұрақсыздығы ішкі жағдайдың әр түрлі деңгейі арқылы көрінуі мүмкін: жалғыздықты сезінуде, күнделікті әрекеттерде, өзіне өзі көңіл тоймаушылықта, өзін қысылып ұстаушылықта білінеді.

Әйелдің өзін өзі жүкті деп сезінуі және қабылдау мезетінен бастап жүктілікке кері симптомы пайда болады. Зерттеушілер айтқандай, осы уақытта көңіл күйдің тез арада ауытқуы және алдыңғы уайымдардың, оның ішінде қуаныш, оптимизм, үміт және сақтық күтім, қорқыныш және жабырқау аффектісі болады. Осында алда келе жатқан босану қорқынышы «босануды көтере алам ба?», өзінің босана алатындығына сенімсіздік және келешекте толыққанды ана бола алатындығына; және болашақ бала денсаулығы үшін уайым, отбасының материалдық жағдайының төмендеуі уайымы; сонымен қатар өзінің тән метаморфозасының және одан кейінгі жыныстық қызықсыздығы қорқынышы бейім болады.

Содан соң жүктілікке сай әйел болашақ ана өзіндегі жаңа өмір симптомын бастан кешеді. Осы деңгей әйел ішіндегі нәресте қимылынан кейін сезіне бастайды. Бала өзінің қимылдарымен анасына өзінің тірі екенін сездіреді. Баланың өсуіне байланысты осы сезімдердің сезімтал компоненті едәуір жарқын болады. Осы уақыт мезетінде әйел болашақ баланың қимылдарын «оянды», «қуанып жатыр», «уайымдап жатыр» және т.б. деп сипаттайды. Мағыналы жүктілік болашақ ананы қанаттандырады, өзінің болашақ нәрестесін жылытатын аффективті рең жасалады, жылы эмоционалды рең қалыптасады. Кейбір әйелдер осы уайымдарға салынатындығы соншалықты, балалық қылықтарды да байқатады. Олар едәуір сензитивті және ерке, әлсіз және жұмсақ болады. Зерттеушілер айтқандай, жүктіліктің осы кезеңінде ананың баламен ішкі байланысы болады. Ерекше эмоционалды күй әйелдің ойына кірістірілетін бала бейнесін қалыптастырады. Осы бейне сезімтал – мазмұнды мағынаға ие болады, мұны өз кезегінде ана мен баланың «бірлігі», «туыстығы» деп сипаттауға болады. Жаңа өмірді қабылдау симптомы қабылдау, әйелдің психофизиологиялық күйінің қарастыру және өндеу индикаторы болатын жүктілік симптомының шегі делінеді. Ол алдағы баланың өміріне деген жауапкершілікпен, түстермен, армандармен, бала туралы қиялдармен сипатталады.

Сонымен, жоғарыда сипатталған синдром барлық әйелдердің жүктілігі мерзіміне лайықты келеді. Онымен қоса, оның симптомдары ерекше жағдайларда әртүрлі деңгейде көрінуі мүмкін. Жоғары аталған симптомдар бірінші сақталған жүктілік кезінде қорқынышпен әсерлене білінеді. Жүктілік әйелдің ағзасының және психикасының жаңа күйі деп санауға болады. Одан басқа, осы күй отбасындағы үйлесімділік әйелдің ана болу қабілетіне

байланысты болатын өмірдің ең маңызды кезеңіне өтпелі шақ болып табылады. Сол себепті жүктіліктің сәтті аяқталуының негізгі көрсеткіші болып әйелдің ана болудың жаңа қасиетіне ие болу қабілеті саналады. Қалыпсыз жағдайда адамдар үлкен эмоциялық кедергіні сезеді, қорқыныш пен уайым теңеседі. Тым көп уайымдаса, соғұрлым ол қобалжып, ағзада әр түрлі өзгерістерге әкеп соғады.

Жүктілік кезінде әйелдердің барлық ағзасы әртүрлі өзгерістерге ұшырайды, соның өзі де дабыл қағады. Физиологиялық қайта құрылу орталық жүйке жүйесінде болады, оның нәтижесі зорығу, әлсіз физикалық күй, алаңдатуға әкеліп соғады. Соған қоса, баланы тосу уақытында, әйелдер баланың тууы мен денсаулығы жайлы қызығушылығы арта түседі. Бірақ әйел өзін балаға қарауға дайынмын деп айта алмайды. Балаға жауапкершілік өзіне деген талапты жоғары етеді.

Егер болашақ ана жұмыс істемей, үйде отыратын болса, үрей пайда болып, одан әрі жоғарылайды. Жаңа әсерлер, жақсы эмоциялар және кері эмоциялар болады. Болашақ аналарды мазасыздандыратын келесі факторларды атауға болады:

1. Жоспарланбаған жүктілік: жүкті екенін білдіретін тестті көріп, әйел сол уақыт аралығында қандай ішімдік ішкенін, қанша темекі тартқанын және қандай дәрі ішкенін қорқынышпен есіне түсіреді. Егер санау көңілінен шықпаса, қобалжи бастайды.

2. Жүктілік кезіндегі әртүрлі қиындықтар баланың болашақ денсаулығына әсер етеді. Компьютермен көп жұмыс істесе бала тұмаумен не қызылшамен ауырады.

3. Босану үрейі: ауырғанды тосу, өз денесіне ие болмау.

4. Генетикалық қорқыныш: баланың табиғатқа байланысты ауру болып тууы.

5. Эстетикалық қорқыныш: бет әлпеті мен дене бітімінің өзгеріп, қайта қалпына келмеу үрейі.

6. Нашар ана болу қауіпі, қорқыныш. Баласына дұрыс қарай аламын ба деген қорқыныш.

7. Баланың тағдырына жауапкершілігі. Себебі балаға ана жауапты.

8. Болашақтан қорқыныш: баланың пайда болуы және жолдасымен қарым-қатынасы және карьерасы [4].

Жүктілік кезіндегі мазасыздану - ол белгісіз қорқыныш. Бір жағынан қараса бәрі жақсы сияқты, бірақ адам ылғи да тосумен өтеді, ол мүмкін бір жамандық болады деп ойлайды. Ол қауіпті, жамандықты сезінеді, бірақ қашан, қай жерде болатынын білмейді. Жүктілік әйелдің ағзасының және психикасының жаңа күйі деп санауға болады. Одан басқа, осы күй отбасындағы үйлесімділік әйелдің ана болу қабілетіне байланысты болатын өмірдің ең маңызды кезеңіне өтпелі шақ болып табылады. Әйелдің жүктілігі барысындағы психологиялық күйін зерттеу жүктілік кезінде әйел адамдағы бар мәселелердің күшеюінің немесе әлсіреуінің өзіне ғана тән динамикасы бар екендігін байқауға мүмкіндік береді.

1. Филиппова О.Т. Психология материнства. – Москва: Жизнь и мысль, 1999. - 192 с.
2. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – Москва: Моск. ун-т, 1976. - 142 с.
3. Филиппова О.Т. Психологические аспекты материнства // Вопросы психологии. – 1994. -№5. - С. 12-18.
4. Мухамедрахимов Р.Ж. Формы взаимодействия матери с младенцем // Вопросы психологии. - 2004. - №6. – С. 21-31.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ ОФИЦЕРА - ПОГРАНИЧНИКА

Аязбекова Р.А., Уразаев Э.У., Джупказиев С.Д.
Академия Пограничной службы КНБ Республики Казахстан
г. Алматы

Традиционная психология, включая гуманистическую, изучает существование человека, его психологические особенности в сравнительно стабильных условиях. Иными словами, когда поведение человека детерминировано. Это позволяет вывести закономерности и предсказывать на основе этих закономерностей поведение многих людей в разнообразных случаях, при условии предсказуемости и стабильности ситуации [1].

Объем, особенности, всеобщность и практически системный характер происходящих в современном казахстанском обществе изменений, разрушительных в одних случаях и созидательных в других, в сочетании с обрушившимися на человечество кризисами, жестко ставят перед человеком как главным действующим лицом истории проблему реальной, во-первых, оценки современного состояния, возможностей, перспектив в решении задач выживания, и, во-вторых, выработки стратегии действия в построении своего будущего.

В период турбулентных перемен возрастает необходимость четкой оценки и самооценки, понимания (ещё далеко несостоявшегося) значительного изменения самого человека, его психологических и социально-психологических, культурно-исторических характеристик на разном уровне и в разной форме их реального осуществления, оценки фактора самоизменения человека, в том числе и офицера - пограничника, как субъекта действия, как личности, как индивида и одновременно как целостного человека современности. Также актуализируется задача раскрытия особенностей его поведения и отношений взаимодействия в ситуации постоянно изменяющегося мира и усложненной действительности.

В данной статье освещается субъектное отношение офицера-пограничника к военно-профессиональной деятельности.

Военно-профессиональная деятельность офицера, как известно, представляет собой специфический вид человеческой деятельности в сфере вооруженной борьбы или подготовки к ней личного состава и себя самого.

Воинская деятельность отличается от других видов трудовой деятельности задачами, средствами, способами и условиями достижения целей. Это определяет ее профессиональную сторону. В различных условиях служебной и боевой деятельности (СБД), при подготовке личного состава военно - профессиональная деятельность начальника пограничной заставы направлена на обеспечение надежной охраны государственной границы, поддержание постоянной боевой готовности, на формирование боевых, определенных социально-нравственных и психологических качеств, необходимых воинам для успешного выполнения поставленных учебно-боевых задач [2].

Структура профессионально-личностного развития офицера-пограничника включает в себя следующие основные блоки: блок исходных предпосылок формирования профессионализма для службы на границе, включающий в себя те свойства личности, которые во время службы могут изменяться, эволюционировать, развиваться, или деформироваться; блок психологических особенностей профессионала, включающий в себя индивидуальные особенности личности офицера, в том числе ценностные компоненты, профессиональную мотивацию, самооценку и уровень притязаний для освоения специальности пограничника, систему знаний, умений и навыков, способности и профессионально важные качества, а также индивидуальный стиль деятельности, активность; блок особенностей профессиональной подготовки, взаимодействия в коллективе и профессиональной деятельности, включающий в себя систему обучения, динамику развития профессиональных качеств, возможности использования индивидуального стиля деятельности, контакты с сослуживцами, деятельность в условиях профессиональной среды.

Для качественного профессионального роста будущих офицеров-пограничников, их профессионального развития как личности, все более очевидной становится тенденция смещения акцента в оценке качества профессионального функционирования человека с исполнительских критериев к признанию приоритета активных, самостоятельных и ответственных действий, характеризующих субъектное отношение к труду, профессии, собственному профессионально-личностному развитию. Данный подход особенно очевиден и оправдан в отношении офицеров-пограничников, чья служебная и боевая деятельность характеризуется чрезвычайной насыщенностью ситуациями с нормативной неопределенностью и необходимостью в этих условиях брать инициативу и ответственность на себя. Именно в таких ситуациях проявляется профессиональная субъектность офицера – качество, основанное на позитивном самоотношении и опыте, определяющее его тенденцию и способность к инициированию и регулированию профессиональной активности в соответствии с внутренними критериями эффективности и целесообразности.

Профессиональная деятельность офицера весьма специфична и по характеру сопряженности в ней правовых, психологических, социальных, этических и иных аспектов, которые связаны с необходимостью принятия ими самостоятельных и обоснованных решений, часто затрагивающих судьбы, а то

и жизни других людей. В этой связи важной задачей является формирование у офицеров адекватного понимания необходимости, возможности и меры своего субъектного вклада в то или иное изменение качественных параметров объекта деятельности.

В этой связи, профессиональная субъектность офицера, в принципе исключающая возможность некритического и многократного клонирования стереотипных, догматических шаблонов управленческого мышления и действий, является важнейшим фактором успешной реализации проводимого реформирования и повышения эффективности функционирования Пограничной службы.

Анализ доступной нам литературы по проблеме психологии профессиональной субъектности позволяет нам отнести субъектность офицера к интегральному психическому феномену, который выражается в осознании им своей способности, во-первых, произвольно и самостоятельно осуществлять значимые преобразования в объекте деятельности, других военнослужащих и самом себе. Во – вторых, осознавать способность к инициации активности (мотивационный компонент). Для этого они должны уметь распознавать основания для ее проявления в ситуациях, характеризующихся недостаточной нормативной определенностью (рефлексивный компонент). В-третьих, - способность к оптимальному согласованию внутреннего и внешнего психического ресурса и саморегулирование собственных состояний и действий в процессе решения жизненных и профессиональных задач (операциональный компонент) [3].

Следует отметить, что в целом для современной психологии складывается тенденция к пониманию субъектности как сложного психического качества, объединяющего различные уровни проявления активного, инициативного, интегративного, системного начала в человеке. Современные варианты понимания субъектности в психологии связаны с объяснением сущности данного понятия как меры становления человека субъектом собственной жизнедеятельности и как особым качественным уровнем развития его самосознания. Также обобщены и выделены основные тенденции в развитии субъектности в процессе психического и социального развития человека: возрастание значимости личностных свойств, сформировавшихся как реакции личности на свои собственные качества и формы поведения; усиление обращенности к собственному психическому потенциалу в сложных ситуациях взаимодействия и личностного роста, в ситуациях, характеризующихся нормативной неопределенностью, возрастание в этой связи роли самоопределения, саморегуляции и самооценки; возрастание роли собственной активности в саморазвитии человека и избирательности его реагирования на внешние стимулы; усиление сензитивности к рефлексивному распознаванию оснований для проявления субъектной активности; расширение числа сфер, в которых проявляется субъектность, а также круга объектов, на которые направлена субъектная активность и сложности взаимодействия с ними на различных уровнях; овладение человеком опосредованными, произвольными

способами и средствами взаимодействия с предметно-социальным окружением; усиление интегративности индивидуальных и общественно продуцированных ценностных оснований, определяющих сознательное отношение, выбор и применение субъектом тех или иных вариантов действий и поведения [4].

Понимание субъектности, ее проявления, взаимосвязи с профессиональной деятельностью и профессиональным развитием человека позволило выделить в качестве самостоятельного понятия **профессиональную субъектность**, рассматриваемую как вид субъектности, реализуемую и развиваемую посредством внутренне детерминированной активности в пространстве профессиональной деятельности в интересах решения профессиональных задач и профессионального саморазвития [5].

Проведенный анализ военно-психологической литературы позволяет нам в обобщенном виде представить основные особенности профессиональной деятельности офицера-пограничника, обуславливающие содержательную специфику формирования и проявления профессиональной субъектности;

- прямая детерминированность целей и содержания социальным заказом на «внешнюю» защиту государства вооруженными средствами;

- интегративный, ярко выраженный управленческий характер, специфическая сопряженность правовых, социальных, психологических, этических аспектов;

- сочетание высокой социально-правовой, функциональной регламентацией труда со сложностью, неопределенностью, а зачастую и экстремальностью условий деятельности;

- коллективный характер труда офицеров, включенность их деятельности в единый управленческо-технологический цикл и т.д.

Мы считаем, что основные направления совершенствования профессиональной субъектности (рефлексивное, мотивационное, операциональное) должны быть ориентированы на повышение общей функциональности каждого из структурных компонентов и субъектности в целом за счет целенаправленного и вариативного в технологическом и организационном плане воздействия на ее элементы (субъектный опыт, отношения, мотивационные, регуляционные и рефлексивные механизмы и способности), учитывая профиль офицерских должностей.

Важным фактором развития профессиональной субъектности офицеров является психологическое обеспечение данного процесса, предполагающее комплексную реализацию в деятельности его субъектов исследовательско-диагностической, проектировочной, управленческой функций. В организационном плане реализуемые в пределах выделенных направлений мероприятия психологического обеспечения офицеров. Учитывая дифференцированный подход к оценке масштаба и характера формируемой и развиваемой субъектности офицеров различных уровней - должны комплексироваться в рамках основных уровней военно-организационной системы: стратегического, оперативного, тактического.

Эффективность развития профессиональной субъектности в условиях

профессионального обучения обусловлена созданием в военном вузе развивающей образовательной среды как особого многомерного пространства, выполняющего функцию внешнересурсного обеспечения в виде повседневной трансляции соответствующих когнитивных и ценностно-смысловых ориентиров и объединяющей социальной, психодидактический и психоэргономический компоненты. В своем взаимодействии данные компоненты призваны обеспечить комплексное синергетическое воздействие на личность обучаемого как будущего субъекта профессиональной деятельности и собственного профессионально-личностного развития [6].

Таким образом, профессиональная субъектность офицера-пограничника означает качественный профессиональный рост, профессиональное развитие его как личности, смещение акцента с исполнительских критериев к признанию приоритета активных, самостоятельных и ответственных действий.

Целесообразно формировать субъектное отношение у курсантов в процессе обучения, так как это обусловлено созданием в военном вузе, во-первых, развивающей образовательной среды, в которой обеспечиваются соответствующие когнитивные и ценностно-смысловые ориентиры, во-вторых, наличием социального, психологического, дидактического и психоэргономического компонентов. Все перечисленные компоненты взаимодействуют и в результате способствуют обеспечению комплексного синергетического воздействия на каждого обучаемого как будущего субъекта военно-профессиональной деятельности и его развития как личности.

Литература

1. Аязбекова Р.А. Тропа к взаимопониманию, согласию, гражданскому миру (социально-психологические аспекты). - Алматы, КИМЭП, 1994. - 27 с.
2. Военная психология: Учебник для вузов /Под ред. А.Г. Маклакова. – СПб: Питер, 2005. - 464 с.
3. Сыромятников И.В. Профессиональная субъектность и условия ее развития у офицеров вооруженных сил //Вопросы психологии экстремальных ситуаций. - 2006. - №4.- С. 5-24.
4. Абульханова К.С. Методологическое значение категории субъекта для современной психологии /К.А. Абульханова //Человек. Субъект. Поступок: Философско-психологические студии. - К.: Лыбидь, 2006. – С. 37-51.
5. Коваленко А.В. Развитие профессионализма субъектов психологической работы: анализ опыта экспериментальной работы //Инновации в образовании. - 2009. - №1.- С. 12-22.
6. Сыромятников И.В., Малицкий Г.В. Методические аспекты развития профессиональной субъектности офицеров в процессе активного социально-психологического обучения //Инновации в образовании. - 2006. - №6. - С. 61.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОВМЕСТИМОСТЬ КАК ФАКТОР КОМПЛЕКТОВАНИЯ ВОИНСКИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ

Аязбекова Р. А., Шыныбаев Р.А., Мукашев Т.Ж.
Академия Пограничной службы КНБ Республики Казахстан
г. Алматы

Современные реалии войсковой практики, все возрастающая сложность и

напряженность воинской деятельности требуют применения разработанных в психологии достижений для построения работы органов военного управления на научной основе. Одним из направлений повышения эффективности различных видов деятельности военнослужащих является использование нереализованных в настоящее время достижений социальной психологии, в частности, оптимизации комплектования воинских подразделений с учетом психологической, психофизиологической совместимости военнослужащих.

Психологическая совместимость в литературе определяется как одна из составляющих сплоченности воинского коллектива, наряду с морально-политическим единством и сработанностью.

В тоже время психологическая несовместимость деструктивно влияет на взаимоотношения и, в конечном итоге, на успешность всей жизнедеятельности подразделений пограничной службы в целом.

Социально-политические перемены, переход от господствовавшего ранее авторитарного режима к демократическому строю казахстанского общества привели к изменениям во всех сферах нашего государства, в том числе и в вооруженных силах.

Военно-профессиональная деятельность является коллективной.

Это обусловлено наличием единой цели и общей мотивации, разделением деятельности на функционально связанные составляющие и распределением ее между участниками, объединением действий различных военнослужащих и согласованным выполнением общей деятельности, наличием устойчивого управления и самоуправления, общих конечных результатов.

Однако в настоящее время военно-профессиональная деятельность претерпела существенное изменение, что проявляется в снижении объединяющей роли морально-политического (идеологического, мировоззренческого) единства, как наиболее значимого элемента сплоченности подразделений.

Как известно, одним из показателей сплочённости коллектива является психологическая совместимость.

Психологическая совместимость была и остается предметом интереса многих психологов-исследователей, включая и военных психологов. Особую остроту проблема обеспечения психологической совместимости приобретает в ходе действий сил и средств, при обострении обстановки на Государственной границе, в частности, если эти мероприятия затягиваются на длительное время, действий подразделений в сложных географическо-климатических условиях.

Изучение психологической совместимости позволяет подойти к решению проблемы оптимизации комплектования подразделений с целью создания предварительных условий для благоприятных отношений и эффективного социального взаимодействия в системе личность - личность, личность - малая группа и личность - воинский коллектив.

Термин «комплектование», как указывается в литературе, образован от понятия «комплект». Это понятие рассматривается как «полный набор, состав чего-нибудь». В военных документах комплектование определяется как

«обеспечение потребности вооруженных сил в личном составе, материальных и технических средствах в соответствии со штатами и табелями мирного и военного времени». Система комплектования вооруженных сил имеет в качестве конечной цели «обеспечение готовности войск к выполнению задач по их оперативному предназначению» [1].

В военно-психологической литературе указывается, что существуют два основных фактора, определяющих оптимальность функционирования подразделений.

Первый фактор - это эффективность совместной деятельности, - формальная структура коллектива, эргономическая среда.

Второй фактор характеризует взаимоотношения, отмечаемые в неформальной структуре, т.е. социальную среду коллектива. Эти два фактора эффективности деятельности подразделений и выступают в качестве направлений оптимизации комплектования и совместной деятельности воинского подразделения [1].

Между вышеприведенными факторами, которые относятся к относительно самостоятельным элементам структуры малой группы, имеет место взаимосвязь: она проявляется в том, что чем более эффективной является совместная деятельность, тем благоприятнее взаимоотношения и наоборот.

Исходя из выполняемых задач, а также из особенностей служебной и боевой деятельности пограничной службы, для оптимизации военно-профессионального обучения в условиях учебного центра и дальнейшего комплектования подразделений необходимо сначала выявить индивидуально - психологические особенности каждого вновь прибывшего военнослужащего. Эти особенности выявляются психологом с помощью применения психологических методов, помогающих определить темперамент, характер, нервно-психическую устойчивость. Непосредственные и прямые командиры ежедневно наблюдают за общением, поведением, взаимоотношениями вверенных ему подчиненных, а также умением находить общий язык и совместно выполнять поставленную перед ними учебную задачу.

Данные, полученные психологом и командиром об индивидуально-психологических особенностях каждого из них следует учитывать при распределении их в подразделения, в которых они будут в дальнейшем проходить воинскую службу. Особое значение при этом придается способности и умению согласовывать свои действия с действиями других сослуживцев для достижения общего результата при выполнении служебной задачи. Иными словами, выявляется их психологическая совместимость или несовместимость. Следует напомнить, что психологическая совместимость в литературе рассматривается как состояние, так и свойство.

В первом случае совместимость относится к ситуативным феноменам, возникающим на определенное время у одного из субъектов взаимодействия по отношению к другому. Если же данное состояние, фиксируясь в переживаниях или поведении, проявляется по отношению к данному субъекту в различных ситуациях взаимодействия постоянно или в большинстве случаев, то возможно

говорить уже о психологической совместимости как о свойстве личности по отношению к субъекту взаимодействия.

Включаясь в процесс социального взаимодействия в рамках воинского подразделения, военнослужащие проявляют свои свойства по отношению к сослуживцам и на этой основе формируют отношения друг к другу.

В дальнейшем эти отношения могут ситуативно изменяться, при этом необходимо учитывать наиболее устойчивые из личностных свойств, которые могут вызвать проблему несовместимости.

Выделяются два вида совместимости: личностная и ситуативная совместимость.

Личностная совместимость - свойство субъекта как предрасположенность к взаимодействию с партнером, дающая ему эмоциональное удовлетворение от данного взаимодействия, базирующаяся на соотношении их личностных свойств.

Ситуативная совместимость - состояние эмоциональной удовлетворенности субъекта от взаимодействия с партнером, базирующееся на сложившейся ситуации [2].

Необходимо отметить, что психологическая совместимость как фактор комплектования подразделения с одной стороны - свойство личности военнослужащего, определяющее предрасположенность к наиболее эффективному взаимодействию с конкретными военнослужащими и подразделениями, основанное на его устойчивых личностных особенностях. С другой стороны - это предрасположенность подразделения наиболее эффективно ассимилировать в свой состав конкретных военнослужащих, основанная на совокупности устойчивых личностных черт членов данного воинского коллектива.

Таким образом, комплектование подразделений военнослужащими с необходимыми профессионально-важными качествами позволяет обеспечить эффективное выполнение подразделением возложенных на него боевых, служебных и учебных задач, всего комплекса функций профессиональной деятельности воинского коллектива. Результатом эффективности профессиональной деятельности подразделения в данном случае является благоприятный социально - психологический климат и успешное выполнение поставленных задач.

Следовательно, задача оптимизации комплектования подразделений, совместной деятельности с учетом психологической совместимости состоит в поиске наиболее значимых для совместной жизнедеятельности устойчивых психологических характеристик, определения типа психологической совместимости военнослужащих в подразделении по данным характеристикам и разработку на данной основе программы комплектования подразделений.

Следует отметить, что необходимо учитывать еще одно обстоятельство: комплектование осуществляется на основе включения в подразделения военнослужащих разного возраста, разного социального статуса, со сложившимися довольно устойчивыми личностными характеристиками.

На основе вышесказанного можно утверждать, что изучение проблемы психологической совместимости при комплектовании воинских подразделений имеет не только теоретическое, но и важное практическое значение.

Литература

1. Бархаев Б.П., Караяни А.Г., Первалов В.Ф., Сыромятников И.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера – М.: Воениздат, 2011. - 488 с.
2. Маклаков А.Г. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2007. - 464 с.
3. Журавлев А.Л. Социальная психология. - М.:ПЭР СЭ, 2002. – 351 с.
4. Калюжный А.С. Психология воинского коллектива. – Новгород, 2004. – 44 с.
5. Современный словарь по психологии / Авт. сост. В. Юрчук. - Минск: Элайда, 2000 – 704 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. - М: Наука, 1994. – 224 с.

АКАДЕМИК Е.А. БӨКЕТОВ АТЫНДАҒЫ ҚАРМУ-ДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯ КАФЕДРАСЫНА 25 ЖЫЛ

Әмірова Б.Ә.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қ.

Өткен ХХ ғасырдың 60-жылдары психология ғылымының қайта дамуы мен қалыптасуы байқала бастады. Бұл жылдары Москва мен Ленинград (қазіргі Санкт-Петербург) университеттерінде психология факультетінің ашылуы мен А.Н. Леонтьевтің психология профессоры атағын алуы және (1966) жылы «Проблемы развития психики» кітабы үшін ең үлкен марапат, «Лениндік сыйлыққа» ие болуы ғылымның қайта өрлеуіне себепкер болды. Осы уақыттан кейін бұрынғы кеңестік кеңістікте (Киев, Саратов, Вильнюс, Ташкент, Тбилиси т.б.) психология болімдері мен жеке факультеттердің ашылуы қанат жая бастады.

Көптеген ғылыми қауымдастықтардың Қазақстан мемлекетінің бір жоо-нда психология ғылымын жандандыру жайлы ұсынысын ҚазССР-нің ЖОО министрлігі де, одақтық министрлік те қолдау көрсетпеді. Дегенмен де, орта және жоғары оқу орындарының педагогикалық мамандықтарында қосалқы пән ретінде жүргізіліп жүрді.

Ал, 1972 жылы, сол кездегі жоғары оқу орнының министрлігінің жетекшісі К. Айманов, ҚазССР-нің мемлекеттік жоспарындағы психологиялық мамандарының 1975-1980 ж.ж. 6-8 адамға дейін ғана қажеттігін көрсетіп, осы мамандықтарды жоо-нда ашу қажеттігі барлығын жоққа шығарды. Кейінде осы министр «Ленинская смена» (29.04.1977), баспадан шыққан «Её величество психология» мақаласына жауабында Қазақстанның жоо-нда психологтарды даярлау мәселесі - көңіл аударарлық мәселе екендігін көрсетті. Осыдан кейін(1978) психолог мамандарды жоо-нда даярлау жоспары мен нақтылы бағдарламалар жасауға тапсырма берілді. Біраз уақыттан кейін, мамандардың қажеттігі жеткіліксіз болғандығына орай, министрлік бұл істі қолдамағандығын хабарлады.

Қазақстан ғалымдары, психология ғылымын елімізде жандандыру қажеттігі жайлы мәселені жалықпай көпшілік алдында тікелей және баспа бетінде көтеруге жалықпады. Бұл тұрғыда көп еңбек сіңіргендер С. Балаубаев, Қ. Жарықбаев, Ә. Алдамұратов, Б. Хамзин т.с.с. ғалымарды айтуға болады. Дегенмен де, XX-ғасырдың 40-жылдарының өзінде елімізде екі профессор (Т. Тәжібаев, И.Л. Стычинский) және біренеше доценттер болды.

Сонымен, 1988 жылы ҚазМУ-дің философия-экономика факультетінде психология мамандығы тек орыс бөлімі, тек 1991 жылы қазақ бөлімі ашылды [1].

Ал, 1990 жылы академик Е.А. Бөкетов атындағы мемлекеттік университетінің биология факультетінде сол кездегі ректор А.Б. Бегалиевтің бұйрығымен 15 сәуірдегі бұйрығы бойынша психология мамандығы – 0204 шифрымен қазақ, орыс тілінде ашылды. Бұл бөлімнің ашылуына мұрындық болған, 1987 жылы Москваның М.В. Ломоносов атындағы университетін тамамдап келген жас маман, психология ғылымдарының кандидаты, доцент Сатыбалды Мұқатайұлы Жақыпов болды.

Сонымен, 1990 ж. 2 тамызындағы № 420 бұйрық бойынша, қабылдау комиссиясының шешімімен бірінші курстың орыс тобына 25 абитуриент Пс-42 тобына және қазақ бөліміне 25 абитуриент 41 тобына Қазақстанның түкпір-түкпірінен студенттер қатарына қабылданды [2].

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. Акылбаева Гульжан Жамбуловна | 1. Абеуова Корлан Мрасыловна |
| 2. Алекпаева Закира Жулдубаена | 2. Абилкасымов Кайрқелды Аманжолович |
| 3. Апиева Асель Сериковна | 3. Алибекова Толкын Аскаровна |
| 4. Аубакирова Айсулу Серикбаевна | 4. Атағалиев Нурлан Аманович |
| 5. Бекеева Гульмира Сарсенбаевна | 5. Бижанова Жибек Алибековна |
| 6. Бодыкова Салтанат Елюбаевна | 6. Джелдикбаева Дурия Абдирахмановна |
| 7. Бокенчина Маншук Қуандыковна | 7. Джунусов Ерлан Азимханович |
| 8. Брюханова Татьяна Валерьевна | 8. Жақұлова Алемгуль Мейрамовна |
| 9. Ваулина Марина Григорьевна | 9. Жумагулов Саламат Танирбергенович |
| 10. Гульченко Марина Ивановна | 10. Жунусбеков Мадияр Рымханович |
| 11. Джумакаева Айгуль Казбековна | 11. Кабулова Гулнар Абжаппаровна |
| 12. Жағуфаров Марлен Асыкатович | 12. Камбаров Копбосын Серикұлы |
| 13. Касенова Лаззат Ермековна | 13. Касимова Кулғайша Тлеубековна |
| 14. Клочко Юлия Витальевна | 14. Кожанов Сауыт Закарьянович |
| 15. Коршунова Ольга Михайловна | 15. Кожаметов Дауірхан Сеидалиевич |
| 16. Кутищева Елена Станиславовна | 16. Қуттыбаева Макпал Кенесовна |
| 17. Нигмадилова Мадина Рашидовна | 17. Мукашева Толкын Мухаметбаевна |
| 18. Панченко Антон Викторович | 18. Ныгманова Айымгуль Болатовна |
| 19. Сагиндыкова Жанар Какимовна | 19. Оразбаева Назира Кудеровна |
| 20. Сагинова Айнура Викторовна | 20. Сасаев Нурдаулет Жаппарович |
| 21. Сахарова Наталья Ивановна | 21. Сейтимбетова Айгуль Маханбеткалиевна |
| 22. Свищева Лариса Александровна | 22. Тасымова Света Булатовна |
| 23. Смирнов Сергей Александрович | 23. Толыкбаева Раушан Тлеукуловна |
| 24. Хан Лариса Анатольевна | 24. Тоханов Рахман Елдосович |
| 25. Чичевская Светлана Анатольевна | 25. Хамбаров Кенесбек Аширбекович |

Осыдан кейін, 1991-92 оқу жылының 2 тамызындағы № 365 бұйрық бойынша, қабылдау комиссиясының шешімімен тағы екі топ 50 адам қабылданды [3]. Осылайша, 1990-91 жылдан 1993 жылға дейін Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің биология факультетінде

ашылған «Жалпы психология» кафедрасында Сатыбалды Мұқатайұлының басқаруымен бірлесіп қызмет етті. Ғалым, ұстаз, білікті көшбасшысы - Жақыпов Сатыбалды, Орталық Қазақстанда психология ғылымының қанат жаюын осылайша бастаған. Сол кездегі биология факультетінің декандары биология ғылымдарының кандидаты, доцент Ж.Ж. Жұмажанов және ауылшарушылық ғылымдарының кандидаты, Т.Қ. Шаушеков болды.

Кафедраның алғашқы аяққа тұратын қиын кезеңдерінде бірінші меңгеруші С.М. Жақыпов барынша ғалым мамандарын (психология ғылымдарының докторлары: В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева, әлеуметтанушы С.Н. Фролов) бейімдеп, кафедраның өсуіне, дамуына аз уақыттың ішінде біраз жетістіктерге жеттік.

1995 жылдан бастап философия ғылымдарының докторы, профессор Б.Е. Қолымбаевтың басшылығымен ашылған өзбетінше дербес факультет философия және психология деп аталып келеді.

Осы жылы біздің алғашқы түлектеріміз: Панченко А.В., Смиронов С.А., Қожахметов Д.С., Тасымова С.Т., Абдрахманова А.С. кафедраға оқытушылар қатарына алынды.

Бұл уақыттар арасында ол кездегі аға оқытушы Б.Ә. Әмірова, О.Г. Блок, Никифорова О.В. кафедра меңгерушілері болып, бүгінгі таңда, С.М. Жақыповтың тәрбиесінен өткен шәкірті психология ғылымдарының кандидаты, кафедра доценті Гүлзада Байырбалдықызы Қапбасова (2005-дан бері) кафедра меңгерушісі болып отыр.

Кафедраның алғашқы құрылуында үлкен қиындықтар туындады: мамандар, оқулықтар, ғылыми әдебиеттер, дәрісханалар жоқтың қасы болатын. Орыс аудиториясында кафедра меңгерушісі, психология ғылымдарының кандидаты доцент Жақыпов С.М., психология ғылымдарының кандидаты доцент Бендас Т.В., оқытушылар: Блок О.Г., Оскомина А.К. Қазақ бөлімінде: аға оқытушы Әмірова Б.Ә., Жақыпов С.М. бастадық. Бір-екі айдан соң ҚарПИ-інің педагогика және психология мамандығын бітірген екі қазақ қыздары келді. Олар жас мамандар: Әлімбаева Р.Т. (бүгінде психология ғылымдарының кандидаты – ғалымның шәкірті), Ташибаева Р.Ғ. Бұларда орыс тілді еді. Осыдан кейін Сатыбалды Мұқатайұлы Москва, Санкт-Петербург, Саратов университеттеріне іс-сапарға шығып, сонда оқып жатқан бітіруші психолог – мамандар: Кабакова М.П., Акатаева Л.С.(Санкт-Петербург), Құдайбердиев Т.К. (МГУ) бізге келуге шақырды және сол жақтан оқу құралдарын алуға келісім құрып келді [4].

Ал, 1991 жылы Лазарева Е.А., 1992 жылы Петровская С.Л. Н.Г. Чернышевский атындағы Саратов мемлекеттік университетіндегі психология факультетінің түлектері оқытушылық қызметке келіп, күні бүгінге дейін психолог мамандарды даярлауда ат салысуда.

Осыдан кейін кафедра меңгерушісі Абай атындағы ҰПУ-іне, аль-Фараби атындағы ҚазМУ-іне оқу жоспарларымен, жалпы жұмыс үрдісімен танысуға іс-сапармен оқытушыларды жіберді. Сол кездегі психология ғылымдарының кандидаты, доцент «Жалпы психология» кафедрасының меңгерушісі С.М.

Жақыпов кафедраның толық қанды жұмыс істеуі үшін компьютерлік класс және лаборатория кұрумен айналысты. Осы күнге дейін сол компьютерлік дәрісханалар жұмыс жасап, талай студенттер психологияның тәжірибелік-зерттеулік сырынан сабақ алуда.

Кафедраның оқу, ғылыми-әдістемелік және тәжірибелік үрдістері Москвадағы ММУдің оқу типтік бағдарламасы бойынша жүзеге асырылды. Осы құжат негізінде, кафедраның машықтану, тәжірибелену орындары белгіленіп, алғашқы жұмыстар Қарағанды металлургиялық заводындағы сол кездегі заводтың Әлеуметтік-психологиялық Орталығының жетекшісі З.К. Шаукенованың (қазіргі психол.ғ.д., профессор), ал медициналық машықтанулар медицина ғылымдарының кандидаты Л.С. Гурова және психиатриялық орталық қызметкері Мациевская Л.Л. (бүгінде м.ғ.д., проф.) жетекшіліктерімен жүргізілді.

Бүгінде әлеуметтік-өнеркәсіп салалары мен білім басқармалары, медициналық, әскери мекемелер, банк, спорт және төтенше жағдайлар департаменттерімен кәсіби байланыста тәжірибелік-психолог мамандар даярлануда.

1990-91 оқу жылының желтоқсан айында әдеттегідей талапкерлерді студенттер қатарына алу рәсімі өтті. Сол кезде Сатыбалды Мұқатайұлы осы 25 желтоқсанды «Психологтар» күні деп өтейік деген ұсыныс айтып, біз бір ауыздан қабылдадық. Міне сол күн бүкіл қазақстан психологтарында тарай бастап, күні бүгінге дейін тойлап жүрміз. Кейінде Сатыбалды Мұқатайұлы бұл күннің жалпы психология ғылым үшін маңызды екендігін айтты. Себебі 1879 жылы Лейпцигте В. Вундтің лабораториясы ашылған екен.

Психология кафедрасы Ғалымның басқаруымен 1991-92 оқу жылынан 1999-2000 жылдарға дейін «Оқыту процесіндегі студент тұлғасының танымдық іс-әрекетінің дамуы мәселелері» атты ғылыми тақырып бағытында оқу және ғылыми жұмыстар істелінді.

1991 жылдан бастап С.М. Жақыповтың жетекшілігімен психология ғылымдарының кандидаты дәрежесін алу үшін ғылыми ізденушілер (Б.Ә. Әмірова (1998) «Оқыту процесінде этностық жаңсақ нанымдардың өзгеруі», Т.Қ. Құдайбердиев (1999) «Кәсіби педагогикалық ойлаудың мотивациясы мен инициациясы», Р.Т. Әлімбаева (2001) «Оқыту процесіндегі төменгі мектеп жасындағы балалардың этникалық жаңсақ нанымдарын зерттеу», Г.Б. Қапбасова (2005) «Қашықтықтан оқыту жүйесіндегі психолог-студенттердің оқу іс-әрекеті мотивациясының қалыптасуы», С.О. Баянқұлова (2005) «Дамуында ауытқушылықтары бар бозбала мен бойжеткен қыздардың жеке адамдық өзін-өзі анықтау ерекшеліктері» тақырыптарында, ал Б.Ә. Әмірова (2007) жылы «Тұлғаның әлеуметтену процесіндегі этностық жаңсақ нанымдардың генезисі мен динамикасы» тақырыбында психология ғылымдарының докторы дәрежесін алу үшін докторлық диссертация дайындалып, қорғалды.

Сонымен қатар, Абай атындағы Ұлттық педагогикалық университетінің профессоры, Психологиялық зерттеулер институтының директоры, профессор Ж.Ы. Намазбаевның жетекшілігімен психология ғылымдарының кандидаты

дәрежесін алуға Р.Ш. Сабинова (1998) «Заманауи жоо-ры студенттерінің тұлғалық өзіндік сана-сезімінің динамикасын зерттеу» тақырыбында қорғалды.

2002-04 жылдан бастап ғалымның басқаруымен психология мамандығы бойынша магистрлерді даярлау басталып, бүгінде алпысқа жуық магистрлер даярланып (С. Бурленова, Ғ. Сатенова, Ж. Шырынбекова, А. Насырова, М. Константинови, А. Барикова, Е. Лазарева, З. Әбікенова, Г. Момынбекова, т.б.), оның 70%-ндайы кафедра оқытушылары болып қызмет етуде.

2007 жылдан ғылымдағы қайта құру кезеңіне дейін (2010) жылдарда кафедраның қалыптасуының екінші кезеңі басталып, «С.М. Жақыпов мектебінің» шәкірті психология ғылымдарының докторы, профессор Б.Ә. Әмірованың жетекшілігімен екі психология ғылымдарының кандидаттары Д.А. Жансерикова (2010) «Студенттердің танымдық іс-әрекеті мотивациясының жалпымағыналық қор құру мен жаңсақ нанымдардың әсер етуін зерттеу», А.Б. Төлебаева (2010) «Отбасында аддикцияның пайда болуына тәуелденушіліктің әсер етуі» тақырыбында қорғалып ғылыми дәрежелі оқытушылар қатары кеңейді.

Қазір кафедра «Тұлғаның әлеуметтенуінің психологиялық мәселелері» тақырыбында жұмыс жасайды.

Бүгінгі таңда психология кафедрасы шетел ғалымдары: Михайлова Н.Б. (Германия), психология ғылымдарының докторы, профессорлар Суннатова Р.И., Кадыров Р.Б., Сафаев Н.С. (ТашГУ), Қырғызстан-Ресей академиясының ректоры, психология ғылымдарының докторы, профессор Шакеева Ч.А.; Қазақстаннан психология ғылымдарының докторы, профессорлар Жарықбаев Қ.Б., Намазбаева Ж.Ы., Бердібаева С.Қ., Шериязданова Х.Т., Акажанова А.Т., Сангилбаев О.С., Мадалиева З.Б. тағы басқа да отандық ғалымдармен байланыс жасалуда.

Осы жиырма бес жыл аралығында күндізгі және сырттай оқу бөлімдері бойынша, сол кездегі психология ғылымдарының кандидаты, доцент Сатыбалды Мұқатайұлы Жақыпов ірге тасын қалаған психология кафедрасы екі мыңға жуық түлектер (күндізгі және сырттай оқу бөлімдері) шығаруда философия және психология факультеті, айта кету керек, Қазақстандағы «психология» факультеті мәртебесіндегі жалғыз психолог мамандар даярлайтын білім мен ғылым ордасына айналып отыр.

Тарихи мақаламды бірінші кафедра меңгерушісі профессор С.М. Жақыповтың: «Психология – ХХІ ғасырдың мамандығы болады» - деген сол кездегі болжамының заманауи қоғамда дәлелденіп отырғандығымен тамадағым келеді.

Әдебиеттер

1. Жарықбаев Қ.Б. Қазақстанда психолог мамандарды даярлаудағы «Тар жол, тайғақ кешулер» (1960-1990)//Мектептегі психология. - 2013. - №09(63). – Б.7-9.
2. Академик Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ-ге 1990 жылғы абитуранттерді қабылдау жайлы бұйрықтан// - 1990.02.08.
3. Академик Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ-ге 1990 жылғы абитуранттерді қабылдау жайлы бұйрықтан// - 1991.02.08.
4. Әмірова Б.Ә. Қазақстанның ғылыми психологиясының іргетасын қалаушысы ғалым-ұстаз // Мектептегі психология. - 2014. - №04(70). – Б.10-12.

ТВОРЧЕСТВОЛЫҚ СӨЗ ЖАРЫСЫ - АЙТЫС ӨНЕРІНІҢ ЭТНОПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТАБИҒАТЫН ЗЕРТТЕУ

Бердібаева С.Қ., Бегімжанова Г., Сраж Ж., Өтеген С., Сейдеқали Ж.
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Алматы қ.

Айтыс өнері - этносты зерттеудің психологиялық қайнар көзі. Қазақ мәдениетінің терең тарихи тамырлары, әрі психотехниканың рөлін атқара алатын халқымыздың киелі өнері айтысты этнопсихологиялық бағытта зерттеу аса бағалы құндылықтардың бірі [1].

Творчестволық сөз жарысы - айтыс орындаушы мен тыңдаушының коммуникативті ішкі психологиялық байланысын құрайды, яғни айтыскер ақындар бір этностың өкілдері, сол этностың мүддесін қорғайды, көрермендер, тыңдаушылар және екі айтыскер бірлесіп тұтастай этностық бірлікті жасайды.

Айтыс өнерінің басқа фольклордан айырмашылығы сол, ол жастық шаққа және қазіргі нарық уақытына тән жарысу сипатына ие, жаңа дәуірдің талаптарына жауап бере алатын көптеген сапалар мен қасиеттерді игерген. Алайда, қазіргі жаңа жағдайларда этностың мәдени мұрасының ерекше формасы айтыс өнерін зерттемей, оның этнопсихологиялық табиғатын талдамайынша жастардың творчестволық қабілетін, тұлғалық дамуын, этномәдени құндылықтарын дамыту мүмкін емес.

Зерттеудің мақсаты: Айтыс творчестволық процесінің коммуникативті интерактивті моделін жасау.

Зерттеу әдістері: тарихи контент анализі, талдау әдісі, Э. Берннің трансакт анализі.

Зерттеу нәтижелері:

1. Айтыс көпшілік алдында өтеді және көпшілік осы процеске белсенді қатысушылар. Айтыс өнім ғана емес, ол әрі процесс. Айтыс процесінің өту сатыларына қатысушы көпшілік, жеңіскерді анықтайды. Айтыс процесін - айтыстағы серігіңнің айтқан сөздерін және айтыскер ақындардың айтқандарын көпшіліктің түсінуінсіз жүзеге асуы мүмкін емес. Айтыс - творчасында айтушымен қатар тыңдаушылар да творчестволық іс-әрекетке белсене қатысады, ақындық диалогтың куәсі болады, тыңдаушыдан ешнәрсе жасырынбайды, тыңдаушы әрі қатысушы, әрі әрекетті бағалаушы, айтыстың негізгі бағасын сол тыңдаушылар береді.

Айтыс неге өте кең танымал болды? Біріншіден, айтыскер ақынның талантын, қабілетін, дарынын, творчестволық өнімін мойындау қажеттілігі, айтысқа қатысу арқылы өз шеберліктерін шыңдап, атақтары шығады. Екіншісі, тыңдаушылардың рухани сұраныс тілектері, «творчасыны» көруге ұмтылулары. Диалогтық жарыста тыңдаушылар қатысып, сол шығарманың дүниеге келуіне, әрекетіне тікелей қатысады, оқиғалар тартымды, қызықты, ұтымды болғандықтан халық есінде жақсы жатталады. Айтыста тыңдаушыларды эмоциялық шиеленіспен драматикалық әндермен, айрықша әзілмен арбап алады [2].

2. Айтыстың психологиялық жағын концерт творчествосының еуропалық нұсқасымен салыстырып түсінуге болады, мысалы оркестр және пианист бір-бірімен творчестволық жарысады, біресе оркестр ойнайды, біресе пианист ойнайды, бір-бірінен қалмау керек, тез ілесу керек, жауап беру керек, соңында екеуі бірігіп шығарманы ойнайды, аяқтайды, керемет шалқыған музыка орындалады, яғни нәтижесінде олар біртұтастық құрайды (екеуі де бір өнерге музыка өнеріне жатады).

Айтыстың басқа жарыстардан айырмашылығы сол, айтыста тіпті сөз жарысының тақырыбы айтысқа қатысушылар үшін айтыс басталғанға дейін (дәстүрлі классикалық айтыстар солай болған) белгісіз болады. Ал (КВН) КТК-көңілді тапқыштар клубында сәттіліктің мәнділік дәрежесі соған дейін дайындалған дайындықтың деңгейімен, көлемімен анықталады және ол дайындыққа кәсіби мамандық адамдары қатысады, жетекшілік жасайды.

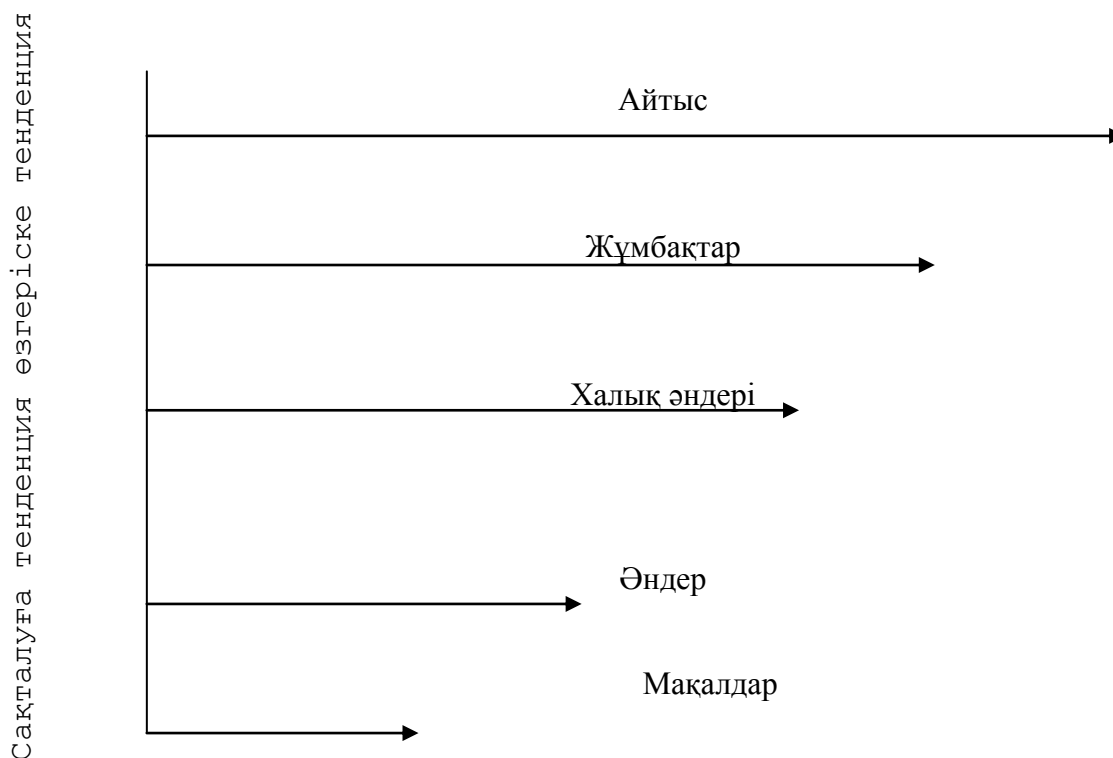
Айтысты түсіну процесін этнопсихологиялық тұрғыда анықтау негізгі жағдай болып табылады. Түсінуді зерттеудің этнопсихологиялық аспектісін А.М. Ким жасады [3]. Айтыс процесін түсіну - түсінудің процессуалды және мазмұндық аспектілерінде жүзеге асады.

Психология тарихында айтысты ғылыми тұрғыда зерттеу талпынысын тек М.М. Мұқановтың жұмыстарында ғана көреміз [4]. Ойлаудың этнопсихологиялық аспектілерін зерттеуде айтысты продуктивті ойлау деп қарастырды. Алайда айтыстың сондай мәнді ерекшелігін көрсеткенімен, М.М. Мұқанов, айтыстың басқа да маңызды ерекшеліктерін ашпады. Айтысты түсіну объектісі ретінде қарастырмады және айтыстың тек мазмұндық аспектісінде қарастырды, ал процессуалды жағы зерттеуден тыс қалды.

Фольклорда жүйе қасиетіне ие. Жүйелік ықпал тұрғысынан қазақ фольклор түрлерінің психологиялық жіктелуі жасалды. Айтыстың психологиялық функциясы екі бағытта жүзеге асады: 1) Сақтау тенденциясы - тұлғаның психодиагностикасы және ұлттық сәйкестікті дамыту; 2) Өзгеру тенденциясы - білім беруші және тәрбиелеуші. Айтыс өзгеру тенденциясы басым фольклордың бір түрі болғандықтан, тек айтыскерлердің ғана емес тыңдаушылардың да тұлғалық-интеллекті дамуларын қамтамасыз ететін бірлескен диалогты ойлау іс-әрекеті жүзеге асырылады. Сондықтанда келесі тұжырымдама жасалды:

Айтыс өзгеру тенденциясына көп бейім (адамды өзгертеді, творчестволы дамытады, қоғам сипатына қарай мазмұны да өзгереді). Ал мақал-мәтелдер сақталу тенденциясына ие, этнос оны сақтауға тырысады; халық әндері әрі сақталу, әрі өзгеру тенденциясын игерген; сондай-ақ жұмбақтар да өзгеру тенденциясын игерген. Айтыстың терең ұлттық тарихи тамырлары, негіздері бар және қазіргі жаңа қоғамдағы қарым-қатынас айналымынан шығып қалған дамудың психотехникасы (интеллект және тұлғалық қасиеттердің қосылуы) ретінде психологиялық зерттеу болып табылады. Әсіресе ең алдымен қалалық субмәдениет шартында зерттеу өте өзекті.

Өзгеріске тенденция



1 сурет. Қазақ фольклор түрлерін психологиялық жіктеу

Айтыстың терең ұлттық тарихи тамырлары, негіздері бар және қазіргі жана қоғамдағы қарым-қатынас айналымынан шығып қалған дамудың психотехникасы (интеллект және тұлғалық қасиеттердің қосылуы) ретінде психологиялық зерттеу болып табылады. Әсіресе ең алдымен қалалық субмәдениет шартында зерттеу өте өзекті.

3. Творчество процесі басқаша психологиялық күйді талап етеді, атап айтқанда белгілі бір эмоциялық тәуелсіздік деңгейі және қарсылас серіктің эмоциялық әсеріне түсіп қалмау, оны саналы қадағалау. Міне, осы айтылған жағдайлар Э. Берннің концепциясының негізгі қағидаларына яғни «Ересек» позициясының критерилеріне сәйкес келеді. Ендеше айтыстағы жеңісті «Ересек» позициясы қамтамасыз етеді [5].

Басқа көзқарастар да бар екенін жоққа шығармаймыз. Ол пікірлер бойынша, творчество үшін «Бала» позициясының критерилері сәйкес келеді.

Әрине творчество «Бала» позициясы сияқты спонтанды, алайда спонтандылық барлық жағдайда жаңа нәтиже бере бермейді, ендеше творчество элеуметтік мойындалған нәтиже (өнім), формасы бойынша спонтанды, мазмұны бойынша жаңа нәрсе жасау, жаңа нәтиже алу. Адамда эмоциялы қозу жоғары болса («Бала») мұндай күйде творчествоның жасалуы мүмкін емес.

Мысалы айтыста бір айтыскер екіншісін эмоциялық жәбірлесе, оған екіншісі адекватты солай жауап берсе, онда ол творчество емес. Тек эмоциялық тәуелсіздік, ұстамдылық, өз ойларын қадағалау, өз пікірінде тұра алу, логикалық

ой байланыстары, ақыл сапалары, яғни «Ересек» позициясы ғана творчествоның оң нәтижесін береді.

Айтысты қысқаша психоанализ тұрғысынан қарастырсақ, (интеллектінің жоғарғы сексуалдылықпен байланысы З. Фрейд). Айтыс та, кез келген творчестволық актілер де либиδοмен байланысты. Айтыс ол сексуалды сезімдердің оянуларға вербалды қарсы тұруы. Ал шындығында, сананың терең түпкірінде сексуалды қарсыласулар жүреді, либиδοға компенсацияны жасайтын жасырын тілектерді қанағаттандару жүреді.

Фольклор әлеуметтік рұқсат етілген сублимациялардың қол жететін тәсілінің жалғыз қайнар көзі (ауызша сөз). Айтыстың осы психологиялық табиғаты жайлы зерттеулер тіпті әлемдік психологиялық әдебиеттерде де жоқ, әрі оған адекватты әдістемелік инструментария да жасалмаған. Осыған байланысты айтысты талдау міндетті түрде психологиялық талдаумен қатар тарихи-мәдени немесе әдебиеттік қасиеттерді де, түсініктерді де қабылдайды. Айтыс психикалық күрестің, қарсы тұрудың тікелей бейнеленуі, ал кейде уақытша айтыскерлердің одақ құруы.

Сонымен психологиялық тұрғыдан айтыс уақыт категориясында интеракциялар тізбегі ретінде дамиды, әр трансакцияларда айтыскерлер қарым-қатынастағы өз позицияларын екіншісіне қатысты сақтайды немесе өзгертуге талпынады («Ата-ана», «Ересек», «Бала»).

Біздің ойымызша айтыстың осы психологиялық ерекшелігі Э. Берннің трансактілі талдау концепциясы негізінде анықталады. Зерттеудің міндеті осы концепцияның негізінде айтысты талдаудың әдістемелерін жасауды талап етеді. Осыған байланысты айтыстың психологиялық табиғатын анықтау үшін эмпирикалық зерттеу ұйымдастырылып, Э. Берн концепциясына негізделген «Ата-ана», «Ересек», «Бала» позицияларының белгілері анықталады. Соған сүйеніп кездейсоқ таңдау әдісі арқылы (кездейсоқ сандар кестесі) бес айтыс мазмұны «Ата-ана», «Ересек», «Бала» позициясының белгілері бойынша талданды.

Қазақ дәстүрлі мәдениетінде (этносында) және өмір сүру ерекшеліктерінде жүзеге асатын қарым-қатынас барысында өзара бір-бірін толықтыратын «Ата-Ана» және «Бала» позициясы тұрғысынан трансакциялар жасалады. Үлкендердің айтқаны әрқашанда заң, кішілер оның жолын кеспейді, бәрін мақұлдай береді, үлкен адамдар (мысалы ата-анасы немесе жұмыстағы бастық) үстемдік ету позициясында көп болады

Айтыс – бірлескен творчестволық қарым-қатынас болып табылады, интерактивті сипатқа ие, әрбір келесі трансакциялар екінші қатысушы айтыскердің алдыңғы жауабына байланысты болады. Айтыстың интерактивтілігінің мәні мынада: ондағы әрбір сөздер (реплика) серігінің сөздеріне байланысты құрылады.

4. Айтыстағы ақынның бірлескен творчестволық ойлау іс-әрекеті өзінің көзқарасын дәлелдеу үшін жаңа аргументтерді табуы мен салыстыру, жіктеу, талдау, синтездеу сияқты ойлау операцияларын нақты жүзеге асыруымен байланысты болады. Сондықтан да айтыскер ақынның творчестволық іс-әрекеті

сәтті, әрі нәтижелі болу үшін қарсылас ақынмен конфликтіге түспеуге, дауласу, ашулану, ренжу сияқты эмоциялық күйлерге бармау жағдайын қадағалай алатын өзіндік реттеудің белгілі бір деңгейін ол игеруі керек. Бір адамның екінші адамға эмоциялық тәуелді болатын формалары айтыс творчествосының сәттілігін қамтамасыз ете алмайды.

Айтыскер ақынды супер творчестволық адам деп санаймыз,-ол әрі музыкант, ақын, импровизатор, актер, интеллект сапаларын, творчестволық ойлаудың жоғарғы деңгейін, интуицияны, творчестволық түпкі ойды, (замысел) шабытты меңгерген адам.

Қазақ этносында қарым-қатынас ерекше сипатқа ие, ал творчестволық сөз жарысы жеке бір адамның жеңісі емес, оның мақсаты екі айтыскер сондай-ақ тыңдаушылар - бір этнос өкілдері, этностық бірлестік құру, жалпы бірлескен әсерлену немесе бірге творчество жасайтын творчестволық процесті жүзеге асыру. Айтыс бір жағынан бір қатысушының (ақынның) жеңісі, ал басқа жағынан ол біздердің бәріміздің жеңісіміз, себебі екі айтыскер де бір этнос өкілі, бір этностық тұтастық құрайды. Айтыс тек интеллектіні ғана емес айтыскерлердің де, тыңдаушылардың да тұлғалық дамуын дамытады, ол өзгеру бағытына бағытталған, бірлескен диалогты ойлау іс-әрекетін дамытатын практика.

Ал айтыс процесінде (творчествоның интеллекттік сипаты) біз талдап көрсеткендей, этносқа тән жоғарыда айтқан басқа позициялардан «Ересек» позициясына көшу ғана айтыстағы жеңіске әкеледі (себебі «Ересек» позициясы ғана творчестволық болып табылады). Айтыс ол жаңа нәрсе, мазмұны жаңа жағдайға, өзгеріске әкеледі, мәселен әсіресе жастар, жалпы барлық тыңдаушылар айтыс процесі кезінде қаншалықты информация алады, үйренеді. Сондықтан да айтыстың тағы бір функциясы жастарда қарым-қаты- настағы жаңа творчестволық позицияны және сынды ойлауды қалып - тастырады, ал сынды ойлау әрқашанда «Ересек» позициясына тән критерий. Айтыс бірлескен диалогты ойлау іс-әрекетін біз, қарым-қатынастың тек коммуникативті (түсіну) және интерактивті (өзара әрекет) жақтарын да ғана қарастырамыз.

1) Айтыс коммуникативті аспекті тұрғысынан диалог формасындағы практикалық ойлау; 2) Интерактивті аспектіде айтыс екі айтыскердің сынды трансактілерінің бірізділігі; 3) Перцептивті аспектіде айтыс сөздік қағытпаларды (реплика) қабылдау және түсіну, айтыскерлердің эмоциялық күйлері. Айтыс- творчестволық конструктивті немесе компромисті шешім. Айтыс - адамдардың халықтың атынан айтылатын, әлеуметтік-этностық рұқсат етілген творчестволық сөз сайысы.

Қарым-қатынастың перцептивті жағы айтыстың психологиялық табиғатын анықтауда үлкен рөл атқармайды, айтыс перцептивті аспектіде ол сөздердің қағытпасын (репликасы) түсіну мен қабылдау және айтыскерлер мен көрермендердің басынан өткізетін әр түрлі эмоциялық күйлерін қабылдау. Өмірдің өзі творчество, яғни өзгеру тенденциясына қарай бағытталу, жаңаны табу.

Ендеше айтысты бұл аспектіде зерттеу үшін эмоция психологиясы арқылы

оны негіздеу қажет болады. Психологиялық тұрғыдан қарсыласы айтқан сөзді қабылдаудың барлық көрінісі шиеленіседі (әуендік және ритмика). Айтыс процесі кезінде босаңсу кезеңдерімен алмасқан психикалық шиеленісу формасында творчестволық іс-әрекет өтеді. Айтыста өз қарсыласын нақты сөзбен ұтса, көрермендердің ыстық қолдауын алса, босаңсу және қанағаттану тәрізді сезімдер - сол кездегі іс-әрекеттің негізгі кезеңі ретінде пайда болады.

Сонымен қатар басқа жағынан болашақ қауіпке деген реакция антиципация ретінде мазасыздану күйін туғызуы мүмкін. Сондықтан да айтыскерлер үшін өздерінің мазасыздану күйлерін өзіндік реттеу міндеті тұрады. Психологиялық тұрғыдан айтыс творчестволық күрес сияқты, асқынып, шиеленіскен эмоция күйі бір айтыскерден келесі айтыскерге беріледі. Зерттеудің эксперименттік жоспарында айтыскерлердің өзіндік реттеу деңгейі жайлы сұрақ тұрады, уақытша болатын жеңілісті жеңу тәсілі жайлы, айтыстың әртүрлі әсерленулері, процессуалды сатылары (айтыстың басы, ортасы, соңы) туралы сұрақтар өз шешімін табу керек.

Сонымен қатар эксперименттік әдістемелік тұрғыда айтыстың тиімділігі жайлы сұрақ туындайды. Егер ол индивидуалды тиімділік деп санасақ, ол айтыстағы не жеңу, не жеңілу. Алайда айтыс процесінде, яғни бірлескен творчестволық танымдық іс-әрекетіндегі негізгі тиімділік трансакциялардың жалпы саны ретінде сол іс-әрекеттің ұзындығы немесе көлемін алуға болады деп тұжырымдаймыз.

Егерде айтыстың сөзі болса ондағы трансакцияларды санауға болады. Спорт жарыстарында тез уақытта жеңу негізгі болса, айтыста тез жеңіске келуге болмайды, бәрі творчестволық бағалану үшін ұзақ процесс болуы керек. Сондықтан да трансакциялардың жалпы санын есептеу керек. Мұндай көрсеткіштер кәсіпкер айтыскерлерге арналады. Экспериментті жәй сыналұшылармен жүргізу үшін айтыстың психологиялық моделін жасап, сынап, байқаудан өткізу керек.

Э. Берннің трансактілі талдау концепциясының әрбір позицияның критерийлері («АЕБ: «Ата-ана», «Ересек», «Бала») бойынша диагностикалық зерттеу үшін арнайы негізделген, соларға тән белгілер жасалды.

Кесте 1 Диагностикаға арналған қарым-қатынас позицияларының критерийлері

Позициялар:	«Ата-ана»	«Ересек»	«Бала»
Критерийлер	Бағалаушы пікір, эмоциялық жоғарғы тон, асимметриялық қатынас (өзін басқа адамнан жоғары қояды), сөйлеу тоны жоғары, кемсітеді, келемеждейді.	Эмоциялық тәуелсіздік, жаңа аргумент, салыстыру, талдау, сөйлеу тоны сабырлы, информацияға бірқалыпты жауап, серігін тең ұстау.	Спонтанды реакция, импульсивтілік, эмоциялық бояуларға толы сезімдер, қарсыласу деңгейіндегі сөздер, шымшып сөйлеу, аргументсіз сөз.

Осы белгілерге сүйене отырып эмпирикалық - эксперименттік зерттеулердегі сыналұшылардың жауап-протоколдарынан, қарым-қатынастың

позицияларын талдай отырып, айтыстың психологиялық табиғатын анықтайтын негізгі критерийлерді бекіте аламыз.

Айтысқа бір ғана этнос өкілдері тартылады, ендеше олар үшін информациялар қоры жалпы болып саналады, ендеше, айтыс творчестволық іс-әрекетінің нәтижесі тұлғалардың мағыналық құрылуларының жалпы қорын қалыптастырумен байланысты болады деп тұжырымдаймыз; айтыстың психологиялық құрылымының коммуникативті-интерактивті моделін жасаудың методологиялық-теориялық негізін С.М. Жақыповтың және Э. Берннің концепциялары құрайды [6, 5]. Сонымен айтыстың психологиялық құрылымының коммуникативті-интерактивті моделі жасалды.

Кесте 2 Айтыстың психологиялық құрылымының коммуникативті-интерактивті моделі

Айтыстың психологиялық құрылымы	Коммуникативті компоненттер		Интерактивті компоненттер		
	Процессуалды	Мазмұнды	Ата-ана	Ересек	Бала
Диагностикалық критерийлер	Бірізділік	Сұрақ-жауап	Бағалаушы Пікір, эмоциялық жоғарғы тон, асимметриялық қатынас	Эмоциялық тәуелсіздік, жаңа аргумент, салыстыру	Спонтанды реакция, импульсивті эмоция
Айтыстың функционалды құрылымы					
Білім беруші функция		Тәрбиелеуші функция		Дамытушы функция	
Этнос, мәдениет, тарих, адам жайлы жаңа информациялар, жаңа білімдер алу, жаңа әрекетке бейімделу негіздеріне үйрену.		Жалпы мағына құру қорын Қалыптастыру - ұлттық сәйкестік сезімді күшейту, әлемнің этностық көрінісіндегі «этностық-Меннің» көріну дәрежелерін бекітуге деген құндылыққа бағдарлану		Жалпы мағына құру қорын қалыптастыру - қарымқатынастағы «Ересек» позициясы негізінде құндылыққа бағдарлану - өзіндік реттелу, өзіндік бақылау және ойдың логикалық құрылымдарын, интеллект сапаларын, танымдық белсенділік ерекшеліктерін негіздеу, когнитивті даму	

Моделді қолдануда сынап, байқап көру айтыс материалында жүргізіліп, өз бекітуін нақты алды.

Айтыстың негізгі психологиялық үш функциясы төмендегідей тұжырымдалды: 1) Білім беруші функция – айтыс арқылы жастар этнос, мәдениет, тарих, адам жайлы жаңа мәліметтер, информациялар алады, жаңа әрекетке бейімделу негіздеріне үйренеді; 2) Тәрбиелеуші функция – «мағыналық құрылулардың жалпы қорын» қалыптастырады: ұлттық сәйкестік сезімді күшейтеді, әлемнің этностық көрінісіндегі «этностық-Меннің» көріну дәрежелерін бекітеді; айтысты тыңдаушылар, әсіресе жастар конфликт жағдайында (творчестволық және басқа да) «Ересек» позициясының жағымды болатынын бақылап, тәжірибе жинақтайды; 3) Дамытушы функция – «мағыналық құрылулардың жалпы қорын» қалыптастырады: қарым-қатынастағы «Ересек» позициясы негізінде құндылыққа бағдарлану қалыптасады - өзіндік реттелу, өзіндік бақылау және ойдың логикалық

құрылымдарын, интеллект сапаларын, танымдық белсенділік ерекшеліктерін негіздейді, когнитивті дамиды.

Бірлескен танымдық творчестволық сөз жарысы айтыс бірнеше психологиялық функцияларды орындай отырып, этностық сәйкестікті, этностық біртұтастықты жасайтын, адамды өзгертетін қуатты творчестволық құрал.

Қорытындылар:

1. Экономикалық, саяси, әлеуметтік-тарихи ортаның қатты өзгерісіне байланысты айтыс қазіргі жаңа әлемде, танымдық творчестволық ойлауды дамытудың әдістемесі, тренингі, практикасы, әсіресе ол өскелең ұрпақ үшін аса қажет.

2. Айтыс творчестволық жарысуды шешу тәуекеліне бағытталатын танымдық іс-әрекет. Этнос жүйе ретінде алдымен сақтау тенденциясына ие: этностық сәйкестік (идентичность) сезімдерін сақтайды; өзінің ұлттық творчестволық потенциалдарын этнопсихологиялық контексте байланыстырып дамиды, өзгеру тенденциясына ие болады.

3. Айтыс процесі жүйелік ықпал позициясы тұрғысынан процесс пен мазмұнның үйлесуі, қарым-қатынас пен танымның бірлігі. Айтыс бірлескен творчестволық ойлау сөз жарысы іс-әрекеті және психологиялық құрылымы коммуникативті-интерактивті табиғатқа ие және тұлғадағы әлемнің этностық көрінісімен анықталады. Ауыз халық творчествосының бір түрі айтыс ұлттық сана сезімдердің бастауы және психологиялық зерттеудің негізі.

4. Жүйелік ықпал тұрғысынан айтыстың негізгі функциясы - ұлттық сәйкестік сезімдерін күшейту. Айтысқа қатысушылардың ойлау әрекетінің сынды және продуктивті сипатын ескере отырып айтысқа келесі теориялық-психологиялық анықтама береміз: айтыс - интерактивті типтегі трансакциялардан (сұрақ-жауап) тұратын диалог формасына ие, екі айтыскердің (серік) сынды продуктивті ойлауындағы творчестволық сөз жарысы.

5. Келешектегі зерттеудің жалғасы айтыстың мотивациялық тренингін жасау, айтыс мәтінін түсінудегі психосемантикалық, психолингвистикалық ерекшеліктерді және басқа да жағдайларды зерттеу әрқашанда маңыздылығын жоймайтын мәселелердің бірі. Біз зерттеудің мақсатына сәйкес зерттеудің жоғары міндетін қоямыз. Айтыс - әдістеме, тренинг, даму практикасы, яғни творчестволық ойлауды дамыту практикасы болып табылады.

Әдебиеттер

1. Бердібаева С.Қ. Айтысты трансактілік талдау / Т. Тәжібаев оқулары конференция мат. - Алматы, 2005. - 78-90 б.
2. Мұқанов С. Айтыс туралы // Айтыс. - Алматы: Жазушы. - 1965. Т.1. - 9-35 бб.
3. Ким А.М. Этнопсихологические аспекты изучения проблемы понимания // Национальные процессы в Казахстане: пути и способы их регуляции. - А., 1992. - С. 90.
4. Муқанов М.М. Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры // Исследование рече-мысли и рефлексии. - Алма-ата, 1979. - С. 54-79.
5. Берн Э. Трансактный анализ // Справочник практического психолога. - Спб.: Сова, 2004. - 928 с.
6. Джакупов С.М. Методологические проблемы изучения совместной деятельности // Методологические проблемы общей психологии: Учебное пособие. - Алматы: Изд-во «Қазақ университеті», 2003. - С. 114-149.

SOME PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION REPATRIATES

Burlenova S.O., Satenova G.U.
Academician E. A. Buketov Karaganda State University
Karaganda

Today in our society as repatriation widely proved such social-psychological phenomenon in the world. Repatriation is the process of returning to historical homeland from other countries.

In the encyclopedic dictionary the following definition is given to concept repatriation: Repatriation - homecoming of the persons which appeared beyond its limits owing to war, and also emigrants.

Repatriation is a kind of revolution for each person. A revolution which divides his life into two parts: «before» and «after». In a new place, in the new environment, with a new social role and the status the person independently of age starts living on the new [1].

According to U. Serl and K. Ward psychological adaptation at entry into other cultural environment is set of psychological consequences, including clear understanding of personal and ethnic identification. The concept of psychological adaptation within the theory of acculturation in modern literature is interpreted as result of researches of cultural shock [2].

In the process of cross-cultural adaptation of a person sometimes feels a cultural shock. Cultural shock – an emotional or physical discomfort and disorientation of the individual caused by hitting into a different cultural environment, encountering with a different culture, unfamiliar place. Getting used to a new environment can be exciting, stressful, funny, confusing or can fail to meet expectations.

Cultural shock – a concept that is most often used to reflect the process of entering into a new ethno cultural environment since the 1960s. The term «cultural shock» was introduced by the American anthropologist K. Oberg. It proceeded from idea that entry into new culture is followed by unpleasant feelings – loss of friends and the status, isolation, surprise and discomfort at awareness of distinctions between cultures, and also confusion in valuable orientations, social and personal identity [3].

After the hypothesis of cultural shock which is put forward by K. Oberg there were many researches. These researches were devoted to difficulties which visitors meet with development into the new cultural environment. The analysis of works on a problem of cultural shock was carried out by famous scientists A. Fernkhemom and S. Bochner. Summing up the result they give the following definition of cultural shock: «Cultural shock is shock of new. The hypothesis of cultural shock is based that experience of new culture is unpleasant or shock on the one hand it is unexpected, and the other hand because it can lead to a negative assessment of own culture» [3; 14].

Symptoms of cultural shock are very different: constant concern, fear of physical contact with other people, general uneasiness, irritability, lack of self-confidence, sleeplessness, feeling of exhaustion, abuse of alcohol and drugs, psychosomatic disorders, depression etc. Feeling of loss of control over a situation, own

incompetence and non-execution of expectations can be expressed in attacks of anger, aggression and hostility to representatives of the country of residence that doesn't promote the harmonious interpersonal relations at all.

There are different reasons of cultural shock. For example, when one gets to other country different from the country where lives.

The person has a conflict of old and new cultural norms and orientations. It is the conflict of two cultures at the level of own consciousness. Cultural shock arises when familiar psychological factors which helped the person to adapt to society, disappear. Instead appear unknown and unclear, come from other cultural environment [1; 64].

People differently endure cultural shock, unequally realize sharpness of its influence. It depends on their specific features of an individual, degree of similarity or distinction of cultures. It is possible to connect a number of factors to it, including climate, clothes, food, language, religion, education level, material well-being, structure of a family, customs etc.

The problem of cultural shock is considered in the context of a so-called curve of process of adaptation. According to this curve G. Triandis identifies five stages in the process of adaptation visitors [2; 89].

The first stage called «honeymoon». It is characterized by enthusiasm, high spirits and great expectations. Really, most of visitors seek to study or work abroad. Besides, they are waited on a new place: people, responsible for reception, that try to make them feel «as at home» and even provide with some privileges [3; 15].

But this stage quickly passes. And at the second stage of adaptation unusual environment starts making the negative impact. For example, the foreigners coming to our country face uncomfortable living conditions, the crowded public transport, a difficult criminal situation and many other problems. Not only similar external circumstances, in any culture, new to the person, he is influenced also by psychological factors: feelings of mutual misunderstanding with locals and rejection by them. All this leads to disappointment, confusion, frustration and depression. During this period «stranger» tries to escape from reality, communicating mainly with fellow countrymen.

At the third stage symptoms of cultural shock can reach a critical point. Serious diseases and feelings of full helplessness can be shown. The visitors who didn't manage to adapt successfully in the new environment «leave it» – go back home before the put term.

However much more often visitors get social support of an environment overcome cultural distinctions, learn the language and get familiar with local culture. At the fourth stage the depression is slowly replaced by optimism. Feeling of confidence and satisfaction. The person feels more adapted and integrated into life of society.

The fifth stage is characterized full or long-term, on terminology of Berry, adaptation which means rather stable changes of the individual in response to requirements of the environment.

In an ideal case process of adaptation results in mutual compliance of the environment and the individual, and it is possible to talk about the end of process of

adaptation. In case of successful adaptation we will compare its level with the level of adaptation of the individual to the homeland. However one should not identify adaptation to the new cultural environment with the simple case of getting used to it.

Most often cultural shock has negative consequences. But it is necessary to note its positive side at least for those individuals for whom the initial discomfort pursue to acceptance of new values and behavior models which is eventually important for self-development and personal growth. On this basis the Canadian psychologist J. Berri has even suggested instead of using term «cultural shock» use concept an acculturation stress: the word shock is associated only with negative experience, and as a result of cross-cultural contact the positive experience is also possible – an assessment of problems and their overcoming.

Pain of separation from the homeland is also felt by modern immigrants. According to sociological poll lots of emigrants of «the fourth wave», those who left the former USSR in last years, are tormented by nostalgia: in Canada – 69%, in the USA – 72%, in Israel – 87% [2; 18].

So, five stages of adaptation form U-shaped curve: well, worse, badly, better, well. But even the test of successful adapting visitors not always ends with going back as they should pass through the readaptation period to feel «return shock». At first time they are in the good mood, opportunities to communicate in the native language, they are glad to a meeting with relatives and friends, etc., but later on surprisingly they note that features of native culture are perceived by them as unusual or even the strange [2; 111].

So, upon return home some German students that trained in our country during the Soviet period were very much irritated that Germans scrupulously observe «order». For example cross the street only green light. And only gradually they completely adapted to life in the native land. According to some researchers, stages of a readaptation repeat U-shaped curve therefore for complete cycle the concept of W-shaped curve adaptations was offered.

So, five stages of adaptation form U-shaped curve: well, worse, badly, better, well. But many empirical the researches conducted in recent years doubt on the universality of U and W – shaped curves. Really, people, getting to the new cultural environment, not necessarily pass through all stages of adaptation and readaptation [2; 156].

First of all, not all visitors come across cultural shock, at least because some of them are tourists that usually go back home before the termination of the first stage.

Secondly, staying in others country not necessarily begins with «honeymoon», especially, if culture person comes from and culture person goes to strongly differ from each other.

Thirdly, many visitors don't finish adaptation process and leave as soon as they start feeling symptoms of cultural shock.

Fourthly, return home is not always injuring.

Process of adaptation of immigrants considerably differs from the one described above, who needs to be integrated into culture completely– to reach the high level of cultural competence, join in life of society and even to transform social identity.

References

1. Arutyunov S.A. Peoples and cultures: development and interaction. – Moscow: Nauka, 1989. – 247 p.
2. Lebedeva N.M. Social psychology of ethnic migrations: Diss. Doctor. psychol. sciences: 19.00.05 – Moscow, 1997. – 310 p.
3. Mikhailov N.B. Psychological research situations emigration//Questions of psychology. – 2004. - № 1. – P. 12-18.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СЕМЬИ И БРАКА

Вьюнова Н.И., Плотникова В.Ю.
Воронежский государственный университет
г. Воронеж, Россия

Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ (проект 14-16-36004а (р))

Являясь методом математической и технической науки, моделирование стало популярным и в гуманитарных исследованиях, что сделало его универсальным общенаучным методом. Значимость использования метода состоит в том, что модель феномена или явления как продукт моделирования позволяет бесконечно воспроизводить ход эксперимента, дифференцировать явление или феномен с целью изучения составных частей, объективно изучать связь модели с другими феноменами, предвидеть ошибки исследования, прогнозировать и проектировать поведение объекта исследования. К тому же, «создание упрощенных моделей системы – действенное средство проверки истинности и полноты теоретических представлений в различных отраслях знания» [1; 216]. Именно поэтому моделирование является перспективным методом для изучения психолого-педагогических явлений.

Как отмечает В.В. Никандров, моделирование представляет собой опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система (модель) [2]. Интерес к моделированию возник в еще 60-е годы XX века. Изучению моделирования посвящены труды А.А. Братко, Л.М. Веккера, Н. Винера, В.В. Никандрова, И.Б. Новика, А. Розенблютта, А.И. Умова, А.В. Штофа и др. Несмотря на новый виток роста популярности метода, по-прежнему отсутствует его однозначное определение. С момента зарождения метода мнения распределялись от «воспроизведения определенных сторон прототипа» до «представления объекта в определенном свете» [3].

Смысл моделирования связан с тем, что оно позволяет изучать явления, происходящие в оригинале, путем проецирования на воспроизводимые модели. Преимущество моделирования состоит в простоте и наглядности получаемого продукта. Именно по этой причине оно так популярно у исследователей.

Термин «модель» происходит от латинского слова «*modelus*», что значит «мера». Моделью принято называть образец, эталон чего-либо [4; 9]. Существуют три наиболее существенных и распространенных варианта трактовки модели: 1) модель как тип конструкции; 2) модель как эталон; 3) специальное представление какого-либо объекта, реконструирующее его существенные черты. В психолого-педагогическом исследовании модель рассматривается преимущественно как реконструкция части объекта. Моделируемыми объектами в психологии в самом общем плане выступают психика, личность, деятельность, общение, поведение [3]. По мнению В.В. Никандрова, модель представляет собой специальный искусственно созданный объект, по своим определенным характеристикам сходный с реальным объектом, подлежащим изучению [3]. Модель позволяет в четкой и ясной форме собрать и привести в систему частные случаи проявления феномена, интегрировать отдельные ситуации и т.д. Существует несколько видов моделей: в зависимости от способа реализации (вещественные – ситуационные), характера воспроизводимых сторон оригинала (субстанциональные – смешанные), по полноте представления объекта (полные – неполные), по области знаний (технические – психологические) [3]. Данные виды могут подразделяться на типы моделей, например, модели социальных явлений; делиться на трендовые, имитационные, модели, основанные на математико-статистическом анализе и др. [5]. В зависимости от характера получаемого знания (теоретического или эмпирического) модель выполняет несколько функций: реконструирующая, описательная, прогнозирующая и др.

Применение метода моделирования в психологии инициировал основоположник кибернетики Н. Винер, поскольку раздел кибернетики – бионика нуждался в сведениях из психологии и нейрофизиологии. Моделирование в психологии представлено двумя направлениями: моделированием психики и психологическим моделированием. Первое направление связано с искусственным конструированием психики и ее различных проявлений [3]. Сущность психологического моделирования состоит в специальном создании условий, провоцирующих появление необходимых явлений психической жизни. Эта трактовка сущности моделирования очень схожа с ведением лабораторного эксперимента. Мы считаем, что сущность моделирования можно связывать не только с искусственным созданием необходимых условий, но и с воспроизводством уже проявившихся явлений с целью дифференциации на составные части.

По мнению В.В. Никандрова, психологическое моделирование обладает следующими особенностями:

- естественные объект и предмет исследования – люди (животные) и их психика;
- искусственность условий исследования;
- применение моделирующих средств – методических пособий, технических устройств и др. средств;
- целенаправленность воздействий на объект;

- гуманизация воздействий;
- программирование процедуры воздействий (от минимума регламентации при свободной беседе до максимума при тестировании или лабораторном эксперименте);
- регистрация воздействующих (ситуационных и процедурных) факторов и ответов объекта изучения [2; 52].

Моделирование как метод, применяемый в исследованиях психологических процессов, понимается достаточно узко – как создание специальных условий для эксперимента, но не менее продуктивный способ – систематизации данных с целью изучения уже известных феноменов. Касаясь вопроса сходств и различий семьи и брака, уточним, что в основе семьи лежат брачные отношения. По определению А.И. Антонова, семья – это основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества-родительства-родства, и тем самым осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи [6; 76]. Брак рассматривается как исторически обусловленная, санкционированная и регулируемая обществом форма отношений между мужчиной и женщиной, определяющая их права и обязанности по отношению друг к другу и к детям [7]. Семья же отличается от брака наличием детей, направленностью на воспроизведение и социализацию поколений. Семейная жизнь регулируется узами супружества-родительства-родства, а брак – правовыми нормами. Несмотря на большое количество различий, между семьей и браком существуют сходства, например, историческая общность, в основе и семьи и брака лежат отношения между мужчиной и женщиной и др.

Моделирование может эффективно использоваться в осознании типов и видов семьи и брака, так как любая семья (брак), несмотря на специфику, обладает рядом характеристик, объединяющих ее в определенный тип семьи (брака). Так, в исследовании Н.И. Вьюновой и В.Ю. Плотниковой была предпринята попытка реализации метода моделирования и проектирования в формировании образа семьи в юношеском возрасте [8].

Такое объединение характеристик приближает их к понятию модели. Создавая интегративно-дифференцированную модель (рис. 1), мы руководствовались полярностью следующих характеристик:

1. Семью (брак) всегда создают мужчина и женщина.
2. Историческое развитие общества ставило перед людьми задачу физического выживания и продолжения развития семьи в детях. С повышением качества жизни в XX веке мотивы создания семьи и вступления в брак стали меняться, на первом плане оказались любовь, желание жить самостоятельной жизнью, развивать собственную личность и др.

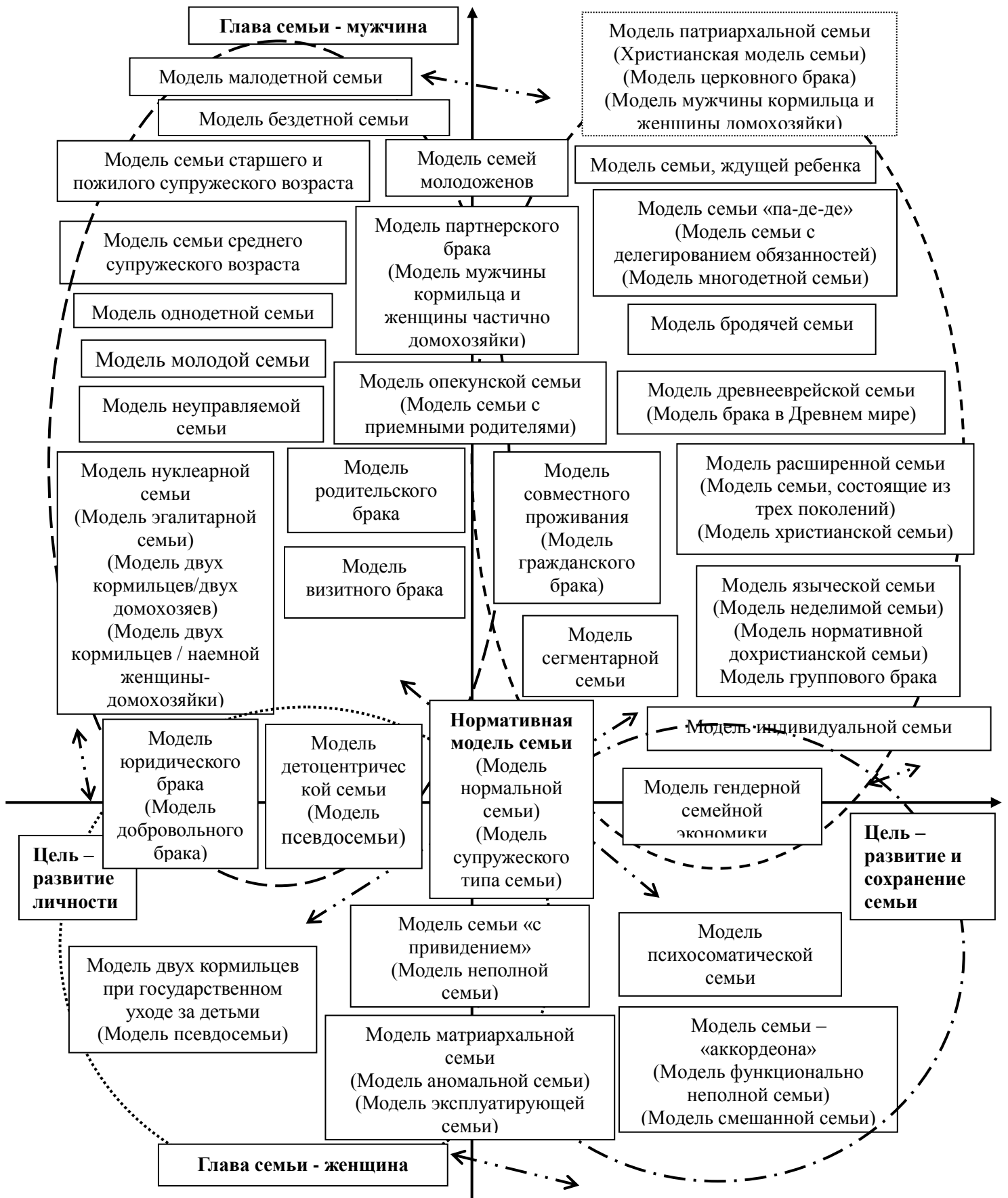


Рисунок 1. Интегративно-дифференцированная модель типов и видов семьи и брака.

Таким образом, в модели была представлена система координат с характеристиками на каждом полюсе осей. Далее – определена наиболее гармоничная модель семьи, относительно которой располагались известные модели семьи и брака. Такой гармоничной моделью семьи стала нормативная. Согласно Л.Б. Шнейдер, «нормативная модель принимается обществом, отражается в коллективных представлениях, нравственных ценностях, культуре общества, в том числе – в религиозной культуре. Нормативная модель всегда скрыта за конкретными формами ее экспликации, которые вариативны» [9; 57]. На следующем этапе создания модели мы объединили схожие модели в общие блоки и расположили их в соответствующей системе координат.

Заметим, что представленная модель носит вариативный характер, вбирает в себя довольно широкое социальное пространство, предполагает тесные связи между всеми видами и типами семьи и брака; одновременно возможность изменения, перехода из одной группы в другую.

Все это позволяет рассматривать предлагаемую модель как инвариантную в одном социальном контексте и вариантивную – в другом.

Таким образом, моделирование прочно укореняется в психологических исследованиях и является популярным аналогом эксперимента в психологии (или одним из его этапов). Становится продуктивным использование моделирования в качестве систематизации уже имеющихся знаний (в частности, в психологической науке). В контексте самого метода наблюдаются интегративно-дифференцированные тенденции представления различных феноменов. В качестве такого варианта может выступать интегративно-дифференцированная модель типов и видов семьи и брака. Проведенное исследование позволяет более полно и глубоко осознавать и проводить теоретико-эмпирические исследования, посвященные проблемам семьи и брака в различные периоды становления личности.

Литература

1. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990 – 494 с.
2. Никандров В.В. Метод моделирования в психологии : учеб. пособие. – СПб. : Речь, 2003. – 55 с.
3. Никандров В.В. Экспериментальная психология. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 480 с.
4. Моделирование психологической деятельности / А.А. Братко, П.П. Волков [и др.]. – М.: «Мысль», 1969. – 384 с.
5. Бестужев-Лада И.В. Моделирование в психологических исследованиях / И.В. Бестужев-Лада, В.Н. Варыгин, В.А. Малахов. – М.: Издательство «Наука», 1978. – 104 с.
6. Андреева Т.В. Семейная психология. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
7. Демографический энциклопедический словарь. Брак: [Электронный ресурс] – URL: <http://demography.academic.ru/1425/БРАК>
8. Плотникова В.Ю. Особенности проектирования образа семьи в юношеском возрасте // Педагогическое образование: вызовы XXI века: сборник научных статей V Всероссийской научно-практической конференции. / Под общ. редакцией Н.Е. Мажара. – Смоленск: Универсум, 2014. – Т.2. – С. 129-133.
9. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: курс лекций. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Гайдар К.М., Смирнова Э.В.
Воронежский государственный университет
г. Воронеж, Россия

В любой социальной практике и теоретической рефлексии, касающихся разнообразных проблем человека и общества, одним из опорных смыслообразующих центров рассуждений и дискурсов обязательно будет концепт здоровья. Это в полной мере относится как к медицине, так и к психологии в их теоретических и прикладных аспектах.

Однако в российском и мировом здравоохранении издавна существует парадокс: главная декларируемая цель здравоохранения – это здоровье, но практически все усилия и деньги вкладываются, как правило, в излечение болезни. Отсюда вытекает фундаментальная проблема, которую необходимо ясно понимать и адекватно осознавать, а именно: кардинальное несоответствие между потребностями людей в эффективном обеспечении своего здоровья, с одной стороны, и реальными возможностями и целями системы здравоохранения удовлетворить эти потребности, с другой стороны. Есть все основания полагать, что пока не будет преодолен так называемый болезнеориентированный подход, указанную проблему решить не удастся.

Сложившаяся ситуация отражается и на психологии, в первую очередь, на той области психологического знания, которая связана с изучением психосоматических явлений, в том числе феномена здоровья. Соответственно существующей практике здравоохранения и преобладающим научным представлениям эта область развивается совсем иначе, чем другие отрасли психологии. В ней уже стало общепризнанным и привычным, что обычно первыми и наиболее тщательно исследуются всевозможные патологические феномены, разного рода психосоматические симптомы и процессы. В то время как в других областях психологии первоначально разрабатывается и берется за основу исследований модель именно нормального развития того или иного психического явления и лишь затем – патологического. Таким образом, на данный момент в психосоматике и психологии телесности человека принципиально доминируют знания о дисгармоничных, искаженных, патологических вариантах развития психосоматических феноменов, а исследования, посвященные явлениям нормального развития, носят фрагментарный и порой даже откровенно вторичный характер.

Как нам представляется, накопленные эмпирически и теоретически обоснованные и упорядоченные в психологической науке представления о природе болезни и патологии настоятельно необходимо дополнить столь же фундаментально обоснованным знанием о здоровье. Иначе не избежать чрезмерно узкого и одностороннего понимания психической и соматической реальности. При отсутствии четких и систематизированных психологических представлений о феномене здоровья и о здоровой личности не удастся

преодолеть поверхностные оценочные суждения, отражающие зачастую больше собственные научные и социокультурные предпочтения ученых, нежели саму природу исследуемых явлений душевной жизни человека.

Как настойчиво подчеркивают О.С. Васильева и Ф.Р. Филатов, «от современной психологической науки требуется то, на что в свое время решились основатели глубинной психологии – показать человеку другую, игнорируемую и недооцененную им сторону его душевной жизни ... необходимо систематизированное изучение феноменологии здоровья и болезни во всем многообразии ее психологических и социокультурных аспектов» [1; 4]. Лишь тогда удастся реализовать давнюю мечту психологического сообщества – разработать научно обоснованную целостную модель психического здоровья личности на основе комплексного, системного подхода.

На практике же все предпринимаемые против патоориентированной тенденции меры до сих пор носят паллиативный и несистемный характер. Проблема признается, однако конкретных и действенных мер по ее решению явно недостаточно.

Подчеркнем, что проблема односторонней ориентации на патологию проявляется во всем мире. В самых разных странах усилия и деньги вкладываются главным образом и прежде всего в больного человека, в болезнь. Соответственно, в мировом здравоохранении доминирует стратегия управления болезнью. Хотя практически все специалисты признают эту стратегию тупиковой. Об этом наглядно свидетельствуют, прежде всего, постоянно увеличивающиеся потоки больных людей, бесконечный рост претензий общества к здравоохранению. Налицо крайне неприятная и опасная тенденция – экспонентный рост затрат на здравоохранение при одновременном неуклонном снижении их эффективности [2 и др.].

Потому должна быть разработана принципиально иная стратегия – стратегия управления здоровьем индивида. Следует заниматься не только больными, но и здоровыми людьми. Причем не «по остаточному принципу». Необходимо наряду с различными программами, направленными на медицинскую помощь и реабилитацию больных людей, активно и последовательно работать со здоровым населением, направлять усилия на сохранение и поддержание здоровья людей. Этим призваны заниматься как медики, так и психологи.

При этом важно понимать, что ориентировать на здоровье следует не столько больницы и поликлиники, врачей и медсестер, сколько в первую очередь самих граждан, всех людей «от мала до велика». Людям следует в полной мере и всерьез осознать непреходящую ценность здоровья и необходимость активных и целенаправленных усилий по его сохранению и укреплению. В связи с этим встает проблема основательной и систематической мотивации человека на здоровье. Только по-настоящему мотивированный человек способен на целенаправленные, осмысленные и результативные действия по сбережению своего здоровья, по добровольному и осознанному самоограничению в отношении вредных привычек и факторов риска развития

заболеваний, по прочному закреплению в своей жизнедеятельности здорового образа жизни. А это, в свою очередь, требует специальных психологических исследований.

Приходится признать, что длительное время проблема здоровья оставалась на периферии психологических разработок. Практически вся классическая наука, равно как и психология XX столетия, были сконцентрированы главным образом на аномалиях и патологиях человеческой природы. В мейнстриме психологических изысканий отчетливо и почти безраздельно доминировали темы страдания и болезни, внутрличностного конфликта и кризиса.

На фоне повышенного внимания к различным проблемам патологии психическое и телесное здоровье личности довольно редко и эпизодично становилось предметом основательного научного исследования зарубежных психологов. Лишь во второй половине прошлого века, главным образом в рамках гуманистической и трансперсональной психологии, усилия таких крупных ученых, как С. Гроф, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и других были сориентированы на изучение основ полноценного нормального функционирования психики, телесного и психического здоровья человека [3]. С этого времени началась последовательная и целеустремленная разработка психологических концепций здоровья. Затем среди психологических дисциплин выделилась так называемая Health psychology (психология здоровья) – научно-практическое направление, призванное исследовать социокультурные и социально-психологические проблемы здоровья и здравоохранения.

Такое положение объясняется тем, что до недавнего времени во всем обществе, да и в экспертном психологическом сообществе бытовало устойчивое убеждение, что для понимания здоровья вполне достаточно обыденного здравого смысла. Соответственно, среди исследователей здоровье воспринималось как совершенно «непроблемная» тема, как малоинтересный и не очень перспективный для глубокого и тщательного теоретико-эмпирического изучения предмет. Такое мнение обусловлено, в числе прочего, тем обстоятельством, что в своей повседневной жизни люди обычно склонны значительно чаще придавать ведущее значение различным нарушениям и диссонансам, привычно усматривая в феномене здоровья всего лишь отсутствие недуга, свободу от тех проблем, разрешением которых поглощено их сознание.

По всей видимости, психология, исторически и содержательно ведущая свое происхождение от философии, с одной стороны, и от клинической практики, с другой, далеко не сразу и не в полном объеме смогла до конца преодолеть «родительское влияние» этих двух источников. Поэтому о здоровье долгое время рассуждали либо слишком отвлеченно, так сказать философски, либо редуцированно, с сугубо медицинских позиций. И только в последнее время психологами предпринимаются достаточно последовательные и систематические попытки сформировать самостоятельный, концептуально обоснованный и взвешенный психологический подход к проблемам здоровья и болезни. Это выражается в появлении и разработке новой отрасли психологической науки – психологии здоровья.

Психология здоровья – это особая область психологического знания, посвященная психологическим аспектам проблемы сохранения и защиты здоровья человека, проведения разнообразных профилактических программ и организации превентивных мер в отношении различных заболеваний [4]. Психология здоровья изучает биологические, социальные, культурные, когнитивные, аффективно-психологические основания здоровья и болезни, а также политику государства и общества в отношении здоровья и системы здравоохранения. Эта перспективная отрасль психологии представляет собой широкое поле для исследования поведенческих и психоэмоциональных факторов риска развития болезней, способов реагирования на болезнь, влияния социальной поддержки и социокультурных факторов на сознание и поведение личности в отношении своего здоровья. В компетенцию медицинских (клинических) психологов входит в первую очередь разработка психопрофилактических программ, участие в программах по продвижению в обществе ценностей здоровья и здорового образа жизни, а также формирование рекомендаций по преодолению вредных для здоровья привычек.

Проблемное поле психологии здоровья поистине обширно и богато. Среди разнообразных проблем этой отрасли психологической науки выделим несколько, на наш взгляд, ключевых:

- ✓ критерии психического здоровья во взаимосвязи с социокультурными нормами и установками;
- ✓ мотивация людей на сохранение и укрепление своего здоровья;
- ✓ взаимодействие личности и болезни, его способы, формы и возможности;
- ✓ внутренняя картина здоровья и ее воздействие на паттерны поведения человека в отношении своего здоровья;
- ✓ проблема саморегуляции личностью своего поведения в отношении собственного здоровья, отказа от вредных привычек и утверждения ценностей здорового образа жизни.

Естественно, что психология здоровья развивается во взаимосвязи с медицинской наукой. Это касается, прежде всего, выявления соотношения фундаментальных категорий «здоровье» и «болезнь». Стоит отметить, что эти понятия относятся к числу именно тех диалектических, взаимодополняющих категорий, которые в принципе не могут быть определены однозначно, исчерпывающе, раз и навсегда. Любые представления о здоровье и болезни всегда относительны, историчны, равно как и обуславливающие их социокультурные нормы и стереотипы. По всей видимости, именно с этим связана известная фраза Ф. Ницше: «Здоровья как такового не существует». Ведь какой бы полной и точной ни была предлагаемая кем-либо формулировка здоровья, она представляет собой результат научного дискурса на данный момент в данном конкретном обществе. Эта трактовка будет преходящей, через какое-то время, на следующем этапе познания сменяющейся иной, а та – следующей и так далее.

Общепринятым сегодня является позитивное определение здоровья, предложенное в Уставе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ):

«Состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [5]. Здесь, как видим, здоровье понимается как состоящее из трех основных компонентов: физического, психического и социального. В настоящее время здоровье содержательно трактуется как органическая способность к адаптации, способность сопротивляться и приспосабливаться, способность к самосохранению и саморазвитию, способность ко все более содержательной жизни во все более разнообразной среде обитания. Благодаря позитивному определению здоровья в медицине, наряду с патоцентрическим подходом (борьба с болезнями), постепенно утверждается также санцентрический подход, предполагающий направленность на здоровье и его обеспечение. И это благоприятно влияет на становление психологии здоровья.

Понятно и очевидно, что определить степень физического здоровья человека достаточно просто. В субъективном смысле здоровый человек более или менее удовлетворен функционированием своего организма. Эту степень здоровья достоверно и объективно устанавливает медицина, используя соответствующие методики осмотра и лабораторные исследования. И хотя порой между субъективным и объективным аспектами физического здоровья возникают некоторые расхождения, следует признать, что в общем и целом они соответствуют друг другу, в своем единстве выражая благополучное состояние организма человека.

Намного сложнее оценить психическое состояние человека, найти адекватные и операциональные критерии его психического и социального благополучия. В частности, одним из центральных в психологии здоровья является понятие нормы психического развития, которое означает соответствие биологического и психологического возрастов человека. Любой специалист (психолог, врач), который работает с показателями здоровья человека, должен четко осознавать, что у каждого индивида на уровне житейского сознания присутствуют свои представления о нормальности человека в конкретный период жизни. В этом смысле бытовые представления о возрасте и его возможностях, разнообразные чувствования, действия, самооценка, установки в отношении своего здоровья выступают тем конкретным материалом, который во многом определяет самосознание личности, содержание внутренней картины здоровья человека.

В современном глобализирующемся мире психология здоровья как новое и самостоятельное научное направление пока еще только проходит начальную стадию своего становления. Но уже на данный момент тема психического, в том числе и профессионального, здоровья поставлена в ряд первоочередных задач. В последние годы в России уже издано несколько учебных пособий по психологии здоровья. В апреле 2000 г. в Санкт-Петербурге прошла первая всероссийская конференция, посвященная вопросам психического здоровья.

Психология здоровья на наших глазах превращается в обширную область исследований. Этот факт доказывается большим количеством литературы, разнообразных разработок, посвященных данной проблематике. В США

внедрено уже более 5 тысяч программ по охране психического здоровья. В Европе подобная инициатива, нацеленная на улучшение психического и физического здоровья популяции, получила название «Здоровье-21 – Здоровье для всех в 21-м столетии» [6].

Из сказанного с очевидностью следует, что назрела настоятельная потребность в научно-психологическом исследовании представлений человека о своем здоровье (внутренней картины здоровья). Внутренняя картина здоровья выступает, с нашей точки зрения, удобным операционализированным инструментом исследования мотивации человека в отношении своего здоровья, его взаимодействия с социальным институтом здравоохранения. Подобные исследования помогут добиться точного и гибкого согласования интересов индивида и общества, направленных на защиту здоровья человека, повысить эффективность как диспансеризации, осуществляемой учреждениями здравоохранения, так и деятельности самого человека, направленной на защиту и поддержание своего здоровья.

Мы согласны с теми авторами, которые полагают, что внутреннюю картину здоровья не следует рассматривать упрощенно, только лишь как нечто противоположное внутренней картине болезни. Внутренняя картина здоровья – это самостоятельный результат познавательной и личностной активности субъекта. Ее можно исходно определить как совокупность субъективных представлений человека о нормальном и патологическом состоянии, как переживание индивидом статуса и динамики своего здоровья, осознание своих физико-физиологических и психологических возможностей и ресурсов. Можно согласиться с мнением В.Е. Кагана о том, что рассмотрение внутренней картины болезни целесообразно вести в рамках модификации внутренней картины здоровья, но в условиях болезни [7]. В этом контексте важно изучение субъективных представлений человека о своем здоровье, усвоенных им норм и ценностей, критериев самооценки физического и психического благополучия. Именно концепция внутренней картины здоровья позволяет учитывать системную взаимосвязь аффективных процессов, когнитивных представлений и мотивационных особенностей субъекта, опосредующих поведение человека относительно собственного здоровья.

Обобщив представленные в специальной литературе дефиниции интересующего нас понятия, мы предлагаем понимать под внутренней картиной здоровья составную часть самосознания человека, содержательно включающую в себя устойчивую интегрированную систему представлений, переживаний и установок человека в отношении своего физического, психического, психологического и социального состояния, своего здоровья в прошлом, настоящем и будущем.

Раскроем ниже структуру внутренней картины здоровья, отталкиваясь от описания данного феномена в литературе. Она включает несколько компонентов.

1. Аксиологический компонент. В него входят, прежде всего, базовые принципы, идеалы и ценности здоровья, разделяемые субъектом. Они носят

нормативно-ценностный характер, задают общие ориентиры и направленность представлений человека о здоровье и его составляющих.

2. Когнитивный компонент. Его содержанием являются знания и представления человека о здоровье. В отличие от принципов и идеалов этот компонент обладает не нормативно-ценностным характером, а, скорее, содержательно-гносеологическим. Знания и представления рационализируют внутреннюю картину здоровья, устанавливая связь с фундаментальными положениями науки о человеке, о здоровье и его индикаторах. Это не означает, что каждый человек обладает набором профессиональной медицинской информации. Речь о другом. Современная медицинская наука, дополненная валеологическими изысканиями, формирует в общественном сознании общую матрицу научно обоснованных представлений о человеке и его здоровье. Отдельный же индивид, включенный в это концептуальное поле, усваивает азы научно-медицинского дискурса. Это не упорядоченная система знаний с пониманием причинных и функциональных связей, а лишь некая схема с большим или меньшим уровнем точности и достоверности. Тем не менее, современный человек обладает определенными базовыми представлениями о здоровье, пусть даже неполного и фрагментарного характера.

3. Психофизический компонент. Он представляет собой самочувствие человека и его ощущения своего тела. При этом следует различать понятия «самочувствие» и «состояние здоровья». Если состояние здоровья – это истинное (объективное) положение дел в организме по данным врачебного осмотра, то самочувствие – это субъективное переживание, и оно не всегда точно отражает объективное состояние здоровья. Самочувствие человека – в силу своеобразия структуры личности, нестабильности самооценки, «Я-образа» в целом и физического «Я», в частности, зависимости собственной самооценки от оценок окружающих и других факторов – может исказить внутреннюю картину здоровья в сторону как позитивизации, так и негативизации по сравнению с реальным состоянием организма.

4. Эмоционально-оценочный компонент. Переживание чувства здоровья и оптимистичное самочувствие связано не только с отсутствием болезни и инвалидности, но и с наличием полноценного физического, психического и нравственного состояния. Это состояние благополучия выступает одним из основных условий успешной жизнедеятельности, поскольку позволяет оптимально и без каких-либо ограничений осуществлять любую общественную и, прежде всего, трудовую деятельность. Представления о своем физическом состоянии и здоровье неизменно сопровождаются эмоциональным фоном. Но поскольку внутренняя картина здоровья – это составная часть самосознания, то эмоциональные переживания непосредственно связаны с самооценками в отношении своего здоровья. Возникающие в связи с этим у личности эмоционально-оценочные комплексы формируют ее отношение к здоровью определенной модальности, они детерминируют мотивацию в направлении поддержания здоровья и актуализируют соответствующие установки и стандарты поведения.

5. Диспозиционный компонент. Это разнообразные поведенческие стереотипы, установки и ориентации, которые опосредуют представления и нормы здоровья, формируя внутреннюю готовность личности к определенным действиям по достижению тех или иных целей, связанных с защитой своего здоровья. Именно диспозиции трансформируют довольно абстрактные идеалы и сформированные представления в конкретную практическую деятельность. Поэтому диспозиции выступают наивысшим уровнем отношения к своему здоровью. Значимость диспозиционного компонента трудно переоценить. Следует отчетливо и ясно понимать, что во многом события своей жизни человек формирует собственными мыслями, установками, стереотипами. Они же зачастую провоцируют многие болезни – прежде всего психосоматические, потому что мысли и установки неразрывно связаны с чувствами и эмоциями, в том числе отрицательными типа страха, злобы, ненависти, гордыни, ревности, вины, отчаяния и пр. Будучи сконцентрированными на каком-то объекте, эти переживания создают повышенное нервно-психическое напряжение, всю тяжесть которого «берет» на себя организм. В результате психика сохраняется здоровой, а организм заболевает.

Подчеркнем, что все компоненты структуры внутренней картины здоровья тесно взаимосвязаны, взаимно индуцируют друг друга. Их взаимодействие носит высоко динамичный характер, что создает возможность адекватной адаптации человека к изменяющимся внешним и внутренним условиям жизни. В перспективе мы планируем провести эмпирическое исследование выделенной структуры внутренней картины здоровья с целью определения соотношения ее компонентов у людей разных возрастов и профессий.

Итак, очевидное усиление интереса к проблематике психологии здоровья дает все основания полагать, что уже в обозримой перспективе она станет одним из авангардных направлений российской психологии, имеющим очевидную и теоретическую, и практическую значимость.

Литература

1. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
2. Смирнов А.В. Социальные проблемы России: попытка систематизации // Социальная политика России: опыт, тенденции, перспективы: Материалы международной научно-практической конференции / под общ. ред. А.Н. Шипулина и др. – Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2012. – С. 12–14.
3. Ярошевский М.Г. История психологии: От античности до середины XX века. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 409 с.
4. Касаткин В.Н., Бочавер А.А. Актуальные проблемы психологии здоровья // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. – 2010. – № 5. – <http://psypress.ru/articles/25199.shtml>
5. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). – 1946. – http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_ru.pdf
6. Здоровье-21: Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ: введение (Европейская серия по достижению здоровья для всех. - № 5) – http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/88593/EHFA5-R.pdf
7. Каган В.Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? // Вопр. психологии. – 1993. – № 1. – С. 86–88.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

Джакупов М.С., Толегенова А.А., Тунгускова Д.
Казахский национальный университет им. аль-Фараби
г. Алматы

На протяжении многовековой истории исследования эмоций пользовались самым пристальным вниманием, им отводилась одна из центральных ролей среди сил, определяющих внутреннюю жизнь и поступки человека (теория Джемса-Ланге, Кэннона-Барда, Линдсея-Хебба, С. Шехтера, П.К. Анохина, П.В. Симонова, Л. Фестингера, Ю.И. Александрова и др.).

Понятие «эмоциональная компетентность» появилось еще в 90-ые годы. Оно вошло в психологию благодаря работам зарубежных исследователей [1-7].

Р. Бак говорит об «эмоциональных фильтрах», приписывающих событиям эмоциональное значение; одни из них сформировались в ходе эволюции, другие — в ходе индивидуального развития. В связи с той исключительной ролью, которую эмоции играют в человеческой жизни, Р. Бак выдвигает понятие «эмоциональная компетентность», которое он определяет, как способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний. «Компетентность - это новообразование субъекта деятельности, формируемое в процессе этой деятельности, представляющих собой системное проявление знаний, умений, способностей, личностных качеств, позволяющих успешно решать задачи, составляющие сущность этой деятельности».

Следовательно, эмоциональная компетентность - образование субъекта, формируемое в процессе эмоциональной деятельности, представляющее собой совокупность свойств личности человека, а также эмоциональные знания; умения и навыки эмоциональной деятельности; способности, проявляющиеся в этой деятельности, в том числе эмоциональный интеллект.

В настоящее время эмоциональную компетентность изучают как необходимое условие успешности и лидерства в профессиональной среде, а также как фактор развития личности [8-11].

Проблема эмоциональной компетентности, эмоциональных способностей, эмоционального весьма активно исследовалась и исследуется в настоящее время зарубежными и отечественными учёными, среди которых: И.Н. Андреева, П.К. Анохин, И.Ф. Аршава, R. Bar-On, О.В. Белоконь, А.Т. Beck, А.М. Большакова, И.И. Ветрова, О.И. Власова, Л.С. Выготский, Н. Gardner, D. Goleman, О.А. Гулевич, С.П. Деревянко, M. Gerald, D.R. Caruso, А.Ю. Кизим, Н.В. Коврига, О.В. Корчевна, А.Н. Леонтьев, А.И. Лучинкина, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, J.D. Mayer, Z. Moshe, Э.Л. Носенко, Е.А. Орёл, G.Orme, K.V. Petrides, D. Pizarro, А.И. Приходько, Е.А. Ревтюк, R. Richards D, D.H. Saklofske, Е.А. Сергиенко, П.В. Симонов, О.М. Собченко, И.С. Степанов, R.J. Sternberg, P. Salovey, A. Furnham, J. Ciarrochi, С. Шехтер, А. Эллис, Г.В. Юсупова и многие другие.

Развитие эмоциональной сферы в контексте процесса формирования

личности: Г.М. Бреслав, Ф.Е. Василюк, В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.В. Запорожец, В.В. Зеньковский, В.К. Котырло, А.Д. Кошелева, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Я.З. Неверович, А.Г. Рузская, С.Л. Рубинштейн, Л.П. Стрелкова, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон и др. Исследования теоретических аспектов эмоциональной устойчивости: Л.М. Аболин, В.Э. Мильман, Я. Рейковский, М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко, О.А. Черникова и др.

В отечественной психологии также накоплены данные, позволяющие рассматривать развитие эмоциональной сферы в контексте процесса формирования личности, а также психологического благополучия [12-14].

Теоретические основы понятия психологического благополучия были представлены в исследованиях Н. Брэдбурна и Э. Динера, но наибольшее распространение в эмпирических исследованиях получила концепция К. Рифф [15], являющаяся интегративным производным различных психологических теорий. Психологическое благополучие как психологический ресурс позволяет противостоять стрессу или предупредить его негативные проявления до того, как они могут нанести существенный вред. При этом снижение негативных стрессовых реакций благодаря «психологическому ресурсу» наблюдается как на психологическом, так и на биологическом уровнях. В отечественной науке также были выполнены исследования, в которых обсуждается первичная роль психологических характеристик в процессе адаптации, в частности, Медведев В.И. [16] утверждает, что психологические характеристики помогают формированию более адекватной структуры адаптационного ответа.

В своё время К.Д. Ушинский, подчеркивая социальный смысл эмоций, отмечал, что общество, заботящееся только об образовании ума, совершает большой промах, ибо человек более человек в том, что он чувствует, чем в том, как он думает.

По мнению Е.Л. Яковлевой, осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему. Известно, что запрет на эмоции ведет к их вытеснению из сознания. В свою очередь, невозможность психологической переработки эмоций способствует возрастанию их физиологического компонента.

Психологическое благополучие же в свою очередь имеет целый ряд определений, данных разными авторами, однако для целей данной статьи мы воспользуемся тем фактом, что оно составляет интегральный компонент более глобального определения термина «здоровье» по версии Всемирной Организации Здравоохранения: «состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов» [17].

В принципе, можно сказать, что состояние психологического благополучия и, если брать более конкретно, эмоционального здоровья подразумевает под собой способность личности успешно осуществлять участие в социальной жизни, исполнять социально-положительную роль в обществе, осуществлять исполнение своих трудовых обязательств и играть роль полноценного

участника межличностных взаимоотношений. При сравнении определения здоровья по версии ВОЗ и определения эмоционального здоровья [17] становится очевидным наличие глубокой взаимосвязи здоровья как в том числе психологического феномена и эмоционального статуса личности.

Таким образом, само по себе понятие психологического благополучия («psychological well-being») является более глобальным, включая в себя в качестве интегративных компонентов и эмоциональное здоровье, и эмоциональную компетентность, уровень удовлетворенности базовых потребностей личности. Здесь следует понимать, что эмоциональное здоровье, а, следовательно, и психологическое благополучие личности представляет собой феномен, обуславливаемый целой системой факторов, одним из которых и является эмоциональная компетентность.

Одной из ключевых проблем взаимосвязи эмоций и здоровья личности является паттерн отреагирования нами наших собственных эмоций, причем в данном моменте зачастую важную роль играет еще и преобладающий тип используемых защитных механизмов. Соответственно, в случае, когда личность статистически полагается на применение привычных паттернов психологической защиты вместо адекватного и продуктивного реагирования (даже будь это сублимация, то есть защитный механизм, не несущий прямого социально-негативного значения), говорить об эмоциональном здоровье личности можно лишь с большой натяжкой – если вообще возможно. Одним из критериев эмоциональной компетентности, на наш взгляд, является именно способность к свободному реагированию в своей эмоциональной сфере.

Понятие эмоционального здоровья включает в себя, в том числе, и способность испытывать эмоции и отреагировать их наряду со способностью к отличению и различению эмоций других окружающих людей в процессе межличностной коммуникации, тем самым формируя и поддерживая положительный и здоровый эмоциональный фон в нашем окружении и в первую очередь на уровне наших собственных личностей.

Этот процесс и определяется уровнем нашей эмоциональной компетентности. Здесь следует отметить, что данный феномен стоит ближе к терминологии и феноменологии психологического благополучия и эмоционального здоровья, чем к популярной концепции эмоционального интеллекта. Это объясняется тем, что понятие эмоционального интеллекта, как и большинство известных моделей в рамках данной концепции [18], ориентированы в большей степени на построение эффективного процесса коммуникации и дальнейшее повышение его эффективности в рамках достижения каких-либо по преимуществу внешних целей – данная направленность очевидна в трудах популяризатора концепции эмоционального интеллекта Д. Гоулмана. Это объясняется тем, что при такой направленности терминологии концепция пользуется большим спросом и получает более широкие возможности в дальнейшем прикладном применении.

Как нам известно, в течение десятилетий интеллект сводился к совокупности исключительно когнитивных процессов, и у многих специалистов

и, тем более, не-специалистов, до сих пор этот термин ассоциируется только с характеристиками познавательной сферы. Однако интеллект – сложное психологическое понятие, которое, прежде всего, подчеркивает интегрирующую функцию психического.

В начале 20-го столетия, а именно в 1920 г. Э. Торндайк сформулировал трёхкомпонентную модель интеллекта, включающую способности понимать и оперировать идеями (абстрактный интеллект), конкретными предметами (механический интеллект) и людьми (социальный интеллект) [19].

Таким образом, в психологию было введено понятие социального интеллекта, который определялся Э. Торндайком как «способность понимать людей и управлять ими, поступать разумно в человеческих отношениях». Другие ведущие специалисты в области психологии интеллекта, такие как Ч. Спирмен, Д. Векслер, П. Вернон, Дж. Гилфорд также в той или иной форме утверждали, что понимание поведения других людей и себя самого должно выделяться в качестве отдельной интеллектуальной способности [20].

Из более современных подходов такого рода можно назвать теорию множественных интеллектов Х. Гарднера, в рамках которой выделяется внутриличностный и межличностный интеллект [21].

Однако, конструкты, связанные со способностями в области понимания социальных взаимодействий и внутриличностных процессов оказались сложны с точки зрения их операционализации и, на основании данных о существенном пересечении социального интеллекта с вербальными способностями.

Л. Кронбах пришел к выводу, что исследования в этой области бесперспективны. Тем не менее, в последнее время в научной и популярной литературе стало появляться все больше работ, посвященных одной из способностей такого рода – эмоциональному интеллекту (ЭИ). В широком смысле к эмоциональному интеллекту относят способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими; имеются в виду как собственные эмоции субъекта, так и эмоции других людей.

Исследования эмоционального интеллекта начали массово появляться в научных публикациях в начале 1990-х годов. Этот концепт завоевал популярность и привлекает многих исследователей. Причины такой популярности связаны как с попытками оценить более целостно адаптивные способности индивида через его умение эмоционально взаимодействовать с другими, так с возможностями предсказать успешность поведения в различных видах социальной активности.

Понятие «эмоциональный интеллект» было введено в 1990 году Джоном Майером и Питером Саловеем, которые описывали эмоциональный интеллект как разновидность социального интеллекта, затрагивающую способность отслеживать свои и чужие эмоции и чувства [22].

Саловей и Майер положили начало исследовательской деятельности, направленной на изучение возможностей развития существенных составляющих эмоционального интеллекта и изучение их значения. К примеру, они обнаружили, что в группе людей, которые просматривают неприятный

фильм, быстрее приходят в себя те, кто способен легко распознавать эмоции других. В другом примере люди, которые легко распознавали эмоции других, лучше приспособивались к изменениям в окружающей среде и строили поддерживающую их систему социальных отношений. Помимо трудов данных авторов, косвенные подтверждения этому встречаются и в исследованиях других ученых [23, 24].

Смешанные модели эмоционального интеллекта включают когнитивные, личностные и мотивационные характеристики, благодаря чему они оказываются тесно связанными с адаптацией к реальной жизни и процессами совладания.

К смешанным моделям можно отнести представления Д. Гоулмена об эмоциональном интеллекте, который популяризовал этот конструкт и повлиял на всемирное распространение этого понятия и внес значительный вклад в использование эмоционального интеллекта в бизнесе для обучения руководителей, приема персонала, изменения организационной культуры компаний и т.д.

Согласно Д. Гоулмену, эмоциональный интеллект есть «способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей» [25].

Конкретная структура эмоционального интеллекта, по Д. Гоулмену, включает набор разнокачественных и даже разнонаправленных параметров: понимание собственных эмоций, целей и результатов своего поведения, и вместе с тем понимание эмоций и поведения других людей, умение регулировать свои эмоции и поведение и влиять на поведение других людей. Эти качества, хотя и относятся к одной сфере, но разнонаправлены и потому представлены различным образом у одного и того же индивида. Модель эмоционального интеллекта включает следующие компоненты: самосознание, саморегуляцию, социальную чуткость, управление отношениями, мотивацию.

Что же касается понятия эмоциональная компетентность, то оно рассматривается многими авторами в синонимичном ключе с понятием эмоционального интеллекта. Для наших целей эмоциональную компетентность следует рассматривать в первую очередь как способность к достижению и поддержанию собственного эмоционального здоровья и эмоционального здоровья других людей в окружении, а лишь потом – в качестве инструмента для управления эмоциональными реакциями других людей (будь то в коллективе, семейной жизни либо в условиях неформального общения). Иными словами, эмоциональная компетентность непосредственно связана с и отвечает за осуществление человеком конструктивной эмоциональной активности [26].

Эмоциональная компетентность явилась объектом изучения для многих исследователей, практически же основной проблемой в данном направлении психологических исследований нам видится дальнейший анализ роли эмоциональной компетентности в виде именно основного (по крайней мере, одного из ключевых) фактора в достижении такого хрупкого состояния

личности, как психологическое благополучие.

Таким образом, эмоциональная компетентность развивается в онтогенезе, являясь результатом научения и интериоризации социального опыта. В основе уверенности в своей эмоциональной компетентности лежат процессы самооценки: представления о том, что человек может понимать эмоции и управлять ими. Целенаправленное развитие эмоциональной компетентности, по мнению А.В. Либина, связано с увеличением вариативности поведения. Увеличение вариативности поведения возможно только через отказ от стереотипных форм поведения. Психическим механизмом развития эмоциональной компетентности является создание новых позитивных связей, позволяющих выработать индивидуальный стиль, сбалансированный по параметрам оптимальности, комфорта, адаптированности и результативности [27].

Согласно Б.И. Додонову эмоции обладают самостоятельной ценностью. Б.И. Додонов говорит о том, что у человека имеется потребность в «эмоциональном насыщении», т. е. в эмоциональных переживаниях. Для обоснования этой потребности Додонов также ссылается на известные последствия отрыва ребенка от матери и на феномен сенсорной депривации. Первое доказательство основывается на том, что отсутствие интимного контакта младенца с матерью приводит к плохому его развитию, к частым болезням, ущербной эмоциональности, «холодности», низкой способности к сопереживанию и сочувствию. Он говорит об эмоциональной депривации, считая, что она является следствием сенсорной депривации. По этому поводу автор пишет: «...если доказана важность чисто сенсорного насыщения для нормального развития и функционирования мозга, то не естественно ли предположить, что насыщение эмоциями... является для него еще более необходимым? А раз дело обстоит именно таким образом, то это означает, что эмоциональное насыщение организма является его важной врожденной и прижизненно развивающейся потребностью» [28, 29].

Таким образом, эмоциональное насыщение организма является его важной врожденной и прижизненно развивающейся потребностью. Эта потребность может удовлетворяться не только положительными, но и отрицательными эмоциями. Отрицательная эмоция – это сигнал тревоги, крик организма о том, что данная ситуация для него губительна. Положительная эмоция – сигнал возвращенного благополучия. Ясно, что последнему сигналу нет нужды звучать долго, поэтому эмоциональная адаптация к хорошему наступает быстро. Сигнал же тревоги должен подаваться все время, пока опасность не устранена [30].

В заключение отметим, что эмоциональная компетентность является неотъемлемым фактором в достижении психологического благополучия по причине самой природы эмоций человека, а тот факт, что в настоящее время отсутствуют данные эмпирических исследований в области влияния эмоциональной компетентности на эффективность межличностной коммуникации в процессе работы психолога-практика с клиентами, побуждает вести дальнейшие разработки в данном направлении.

Литература

1. Matthews G., Zeidner M., Roberts R.D. Emotional intelligence: Science and myth. Cambridge, MA: MIT Press, 2004. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotion intelligence: Theory, findings, and implication. *Psychological Inquiry*, 2004, 15(3), 197 - 215.
2. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 2006, 18(1), 13 – 25.
3. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. [Roberts R.D, Matthews G., Zeidner M.] Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. - 2004. - 1(4). - С. 3-24.
4. Mayer J.D. Emotional intelligence information. - 2005.
5. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. - М: «КСП+», 2003. - 272 с.
6. Слепкова В.И., Liet T. De Vries-Geervilet. Развитие эмоциональной компетентности средствами психологического тренинга // *Актуальные проблемы кризисной психологии*. Сб. научн. тр. – Мн., 1997. – С. 130-137.
7. 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.
8. Buck R. Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view // Strongman K.N. (ed.). *International review of studies on emotion* V.T. Chichester: Wiley, 1991.
9. Андреева И.Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта // *Когнитивная психология / под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой*. – Минск: БГПУ, 2006. - С. 7-11.
10. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к «исчезновению»? // *Психологический журнал*. - 2006. - № 1. - С. 28–32.
11. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. // *Вопросы психологии*. - 1997. - №4. - С. 20-27.
12. Дружинин В. Н. Психология семьи. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 208 с.
13. Корниенко Д.С., Козлов А.И., Отавина М.Л. Характеристики психологического благополучия, депрессии и гормональной стрессовой реакции в связи с уровнем тревожности // *Современные проблемы науки и образования*. - 2013. - № 4.
14. Шевеленкова Т.Д. Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // *Психологическая диагностика*. - 2005. - № 3. - С. 95-130.
15. Ryff C. D., Singer B. Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research // *Psychotherapy and Psychosomatics*. - 1996, № 65. - P. 14-23.
16. Медведев В. И. Взаимодействие физиологических и психологических механизмов в процессе адаптации // *Физиология человека*. - 1998. - Т. 24. - С. 7-13.
17. World Health Organization. The determinants of health. Geneva. Accessed 12 May 2011.
18. Давыдова Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте. - 19.00.01 - Москва, 2011.
19. Jeremy I. M. Carpendale, Charlie Lewis. The Development of Social Understanding. Chapter. *The Handbook of Life-Span Development*. Published Online: 20 SEP 2010. DOI: 10.1002/9780470880166.hlsd001017.
20. Gerald Matthews, Moshe Zeidner, Richard D. Roberts. Emotional intelligence: A promise unfulfilled? *Japanese Psychological Research*. Volume 54, Issue 2, May 2012, Pages: 105–127.
21. Simona De Stasio, Caterina Fiorilli, Carlo Di Chiacchio. Effects of verbal ability and fluid intelligence on children's emotion understanding. *International Journal of Psychology*. Article published online: 6 JAN 2014, DOI: 10.1002/ijop.12032.
22. Джакупов С.М., Толегенова А.А., Сланбекова Г.К. Эмоциональный интеллект или интеллектуальные эмоции как чувственная основа мыслительной деятельности. *Казахский Национальный Университет имени Аль-Фараби, Алматы*.

23. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. - М, 1966. - 168 с.
24. Щедровицкий Г.П., Якобсон С.Г. Методологические проблемы понимания // Мышление и общение. Материалы Всесоюзного симпозиума. - Алма-Ата, 1973.
25. Бахтин М.М. Человек в мире слова. - М.: Изд-во РОУ, 1995.
26. Зинченко В.П. Живое знание. - Самара, 1997.
27. Либина А.В. Совладающий Интеллект: успешное разрешение сложных жизненных ситуаций // Либин А. В. Дифференциальная психология: наука о сходстве и различиях между людьми. - М.: ЭКСМО, 2008.
28. Додонов Б.И. Эмоциональная направленность личности. - М., 1979.
29. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. - М., 1978.
30. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология: Логические схемы. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 256 с.

СМЫСЛОВАЯ ДИНАМИКА В КОНТЕКСТЕ РЕГУЛЯЦИИ ПЕРЕЖИВАНИЙ ПОДРОСТКА

Жеребцов С.Н., Одиночкина Е.В.

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины
г. Гомель, Беларусь

При рассмотрении проблемы смысловой динамики в контексте регуляции переживаний подростка необходимо обратить внимание на три наиболее существенных аспекта: во-первых, определить понятия «смысловая динамика» и «регуляция переживаний» с точки зрения различных подходов; во-вторых, описать ценностно-смысловую сферу личности подростка; в-третьих, обозначить возможные способы работы с переживаниями подростка.

С точки зрения деятельностного подхода предлагается различать большую и малую динамику смысловых образований. Под «большой динамикой» развития смысловых образований авторы концепции понимают процессы рождения и изменения смысловых образований личности в ходе жизни человека, в ходе смены различных видов деятельности. Под «малой» динамикой развития смысловых образований понимаются процессы порождения и трансформации смысловых образований в ходе той или иной особенной деятельности [1, 2]. Интенция личности в этом случае обращена к собственным или нравственным общечеловеческим ценностям. При этом осознание – это процесс внутреннего соотнесения конкретных ситуаций с жизнью в целом, с культурными ценностями либо, наоборот, высших смыслов с конкретной ситуацией. Смыслы, наряду с ценностями, являются одними из основных составляющих ценностно-смысловой сферы человека. Смыслы выступают как бы примиряющим звеном в противопоставлении субъекта и объекта. Они выражают субъективное, личностное отношение человека к миру, решают проблему взаимосвязи культуры и человека [3]. В онтологическом плане рассмотрения смыслы выступают как координаты многомерного мира человека его жизненного пространства [4]. Система личностных смыслов является определяющей

характеристикой личности. Через выстроенные смыслы человек присваивает объективные ценности, данные в социуме, где эмоциональное переживание является возможностью личностного смысла. В рамках теории деятельности «личностный смысл» характеризуется как динамичный, подверженный изменениям, предметный, он несет в себе целостность, представленную сплавом эмоциональных и интеллектуальных составляющих. Одновременно смысл выступает как элементарная целостность человеческой сущности. Смысл является единицей субъективного отношения к значению чего-либо, а значение – единица объективного знания о действительности. Из чего следует, что смысл всегда субъективен, его неотъемлемой частью является аффективный компонент. В настоящее время смысл в большей степени понимается как особое системное качество, порождаемое взаимодействиями субъекта с объектом [5].

Изменение «формы проявления смысла» и их проявление в деятельности подчинено определенной внутренней логике, которую задают «особые глубинные структуры психики» или «схематизмы» [5]. Такого рода образования являются объединением когнитивной схемы объективной действительности с иррациональным отражением этой схемы и представляют собой конденсацию опыта отношений с миром, т.е. «смыслового опыта». «Схематизмы» влияют на смысловую динамику, подчиняют ее своим закономерностям, задают определенную логику. Рассматривая смысловую динамику, Д.А. Леонтьев выделяет как ее класс процесс смыслоосознания. В процессе смыслоосознания происходит восстановление контекстов и смысловых связей. Именно осознание смысловых связей является рефлексивной работой сознания, в процессе которой решается «задача на смысл», встраивание смысла в систему смысложизненных связей субъекта. О вставшей задаче человеку сигнализирует презентированное в сознании эмоциональное переживание [5].

Следующий вид динамики смысловой сферы, рассматриваемый Д.А. Леонтьевым, качественно отличен от предыдущих и обозначается как процесс смыслостроительства. Данный процесс представляет собой «особую внутреннюю деятельность» по упорядочиванию, соподчинению, перестройке отношений человека с миром, где происходит качественное изменение смысловой сферы. Такая внутренняя деятельность представляет собой суть смысловой динамики, выражает ее содержание. Содержательный аспект смысловой динамики обозначен в работе Ф.Е. Василюка, где он рассматривает такого рода динамику со стороны переживания [4]. Переживание в рамках данного подхода понимается как особая деятельность, особая работа по перестройке психологического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни. Повышение осмысленности жизни подчеркивает общую активность смысловой системы, благодаря которой в орбиту смысловых отношений втягиваются новые содержания жизни, а уже сложившиеся отношения углубляются. Человек стремится к максимальной осмысленности жизни. Динамика смысловой системы подчинена «внутренней деятельности переживания», которая обеспечивается за счет работы целостной

системы механизмов. Переживание понимается как особый тип деятельностных процессов, специфицируемых в первую очередь своим продуктом – смыслом (осмысленностью), а во вторую – тем, что возникает в особого рода критических ситуациях, когда возникает невозможность продолжения жизни. В процессе переживания происходит смыслообразование и смыслостроительство [2, 5].

Таким образом, можно говорить о смысловой динамике как высшем уровне регуляции переживаний личности. Основная функция этого уровня эмоциональной регуляции – овладение собственными переживаниями. Это достигается включением в аффективный процесс интеллектуальных операций, благодаря которым происходят дифференциация, обобщение и трансформация аффективных явлений.

Осмысление (понимание) подростком собственного эмоционального опыта, дифференцирование и обобщение его осуществляется в поведенческих паттернах, образах, а также словах, в которых он изображает аффективные состояния, как свои, так и других людей.

Для первичного обобщения и дифференцирования эмоций важно, чтобы эмоциональный опыт подростка, понимаемый как накопленные им эмоционально окрашенные впечатления, сохранялся в форме, делающей их доступными для осмысления, т.е. для символизации и дальнейшего их анализа и трансформации.

Обобщение эмоций дает значительное снижение нагрузки на базальные уровни эмоциональной регуляции. Использование обобщенного эмоционального опыта позволяет подростку понять природу своих желаний и препятствий на пути к их удовлетворению. Опора на обобщенный эмоциональный опыт позволяет подростку проигрывать различные стратегии преодоления препятствий или поиска замещающего объекта в воображении и предвосхищать эмоции, вызванные удовлетворением или фрустрацией определенного желания. Подростки выстраивают собственное поведение таким образом, чтобы избежать столкновения с наиболее травмирующими барьерами. Следовательно, смысловая динамика играет важную роль в повышении устойчивости подростка к препятствиям различных видов и вызванным ими болезненным переживаниям, снижаются интенсивность непосредственного аффективного переживания и импульсивность поведения. Таким образом, процесс регуляции переживаний представляет собой динамическую систему изменяющихся значений и смыслов [3, 5].

В рамках обсуждаемой проблемы в иностранных источниках употребляются различные понятия, нетождественные по смыслу: саморегуляция («selfregulation»), самоконтроль («self-control»), эмоциональная саморегуляция («emotional self-regulation»), регуляция эмоций («emotion regulation»). Саморегуляция рассматривается как внутренний механизм, который лежит в основе внимательного, спланированного и разумного поведения; внутренние процессы, посредством которых индивид отслеживает и контролирует действия, мысли и эмоции для достижения какой-то цели;

способность управлять собственным поведением, контролировать собственные импульсы, сдерживать одну реакцию и обнаруживать другую по требованию [7]. Для обозначения способности ограничивать собственные эмоции, импульсы и желания, делать позитивный выбор, думать, прежде чем действовать, используется также понятие самоконтроля [7]. Если эмоциональная саморегуляция определяется как способность быстро восстанавливать физические и душевные силы, адаптироваться [8; 4], то к социально-эмоциональной саморегуляции авторы относят ряд умений: обращаться с чувствами («to deal with feelings»), управлять эмоциями («to manage emotions»), справляться с отрицательными эмоциями конструктивными способами («to cope with negative feelings in constructive ways») [7, 8]. Соотносимым с этим понятием является понятие регуляция эмоций, которое используется в широком смысле для обозначения таких аспектов эмоционального процесса, как усиление и подавление эмоции, мониторинг и контроль внутреннего возбуждения, различные виды экспрессивного поведения.

Итак, в контексте зарубежных подходов регуляция понимается как контроль над экспрессией, что сложно сопоставить с динамикой аффективной сферы личности. В отечественных подходах в рамках изучения регуляции эмоциональной сферы большое внимание уделяется именно процессу осмысления, смыслообразования, смыслов творчества.

В подростковом возрасте личность уже способна к сознательной рефлексии, как особому механизму осмысления и переосмысления содержания сознания, деятельности, общения, и определяемой ее индивидуальными качественными особенностями в процессе жизнедеятельности. Механизм рефлексии заключается в том, что личностью целенаправленно или с помощью другого человека или группы, создается напряженность, строится граница, которую нужно оформить и утвердить в своей смысловой системе.

Данный механизм может реализовываться посредством разновидностей смысловых задач, постановка которых личностью зависит от ее индивидуальных особенностей и внешних условий. Рефлексия, как механизм динамики ценностно-смысловой сферы, представляется также в рамках регулятивного подхода. Содержательно рефлексия, в данном случае, раскрывается через процессы интеграции и дифференциации границ. Соответственно, выделяются два вида динамики ценностно-смысловой сферы: вертикальная и горизонтальная. Вертикальная динамика связана с уровнями регуляции жизнедеятельности (операциональный, тактический, стратегический), а горизонтальная - со структурными элементами ценностно-смысловой сферы (мотивы, смыслы, ценности). Динамика ценностно-смысловой сферы происходит одновременно от общего к частному и от частного к общему. Смысловая система актуализирует ценности человека и задает направленность его деятельности. Процессы интеграции и дифференциации границ происходят благодаря наличию у человека возможности осуществлять рефлексии. Рефлексия, в данном случае, выражает суть смысловой динамики и механизмов ее изменения [1, 5].

Ценностно-смысловая подсистема играет важную роль в возникновении того или иного эмоционального состояния подростка, она определяет иерархию ценностей, систему отношений к себе и к другим. Патогенное влияние оказывает не само по себе внешнее воздействие, будь оно острым или хроническим, а его значимость для человека. Именно личностно-смысловая подсистема чаще всего определяет относительность отрицательных эмоций подростка. Ведущей деятельностью в этот период становится интимно-личностное общение. Особенно остро могут переживаться ситуации отвержения его от некой важной, референтной группы.

Опираясь на теоретический и практический опыт по работе с переживаниями личности, с целью нивелирования негативных моментов в процессе развития подростка можно использовать следующие рекомендации как для индивидуальной, так и групповой работы:

- упражнять детей в демонстрации эмоций с последующим обсуждением возможных причин переживания;
- выстраивать иерархию ценностно-смысловой сферы, обозначать наиболее важные потребности личности и способы их реализации;
- побуждать подростков к вербализации собственного эмоционального состояния, при этом необходимо демонстрировать понимание переживаний подростка;
- объяснять причины возникновения эмоций, в том числе, отрицательных;
- проигрывать варианты эмоционального реагирования и способы преодоления сложных ситуаций, обсуждать с подростками характерные особенности людей, владеющих и не владеющих самоконтролем;
- развивать рефлексивные способности подростка, ответственность за принятые решения и их последствия.

Таким образом, подростку необходимо психолого-педагогическое сопровождение и поддержка при осмыслении собственных переживаний, формировании ценностно-смысловой сферы личности. Смысловая динамика важна в понимании процесса регуляции переживаний, в процессе осознания собственной личности.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 336 с.
2. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник Моск. ун-та. - Серия 14. Психология. - 1981. – №2. – С. 46-56.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Воронеж, 1995. – 196 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания.- М: Изд-во моск. ун-та, 1984. – 200 с.
5. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология регуляции деятельности (статья первая) // Вестник Моск. ун-та. - Серия 14. Психология. - 1996. – №4. – С. 35–44.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. – М., 1989. – Т. 2. Ч. 5.
7. Davies L. The Essential Skill of Self-Control (12/2001) / <http://www.kellybear.com>
8. Boyd J., Barnett W. S. Bodrova E., Leong D. J., Gomby D. Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education (2006) / <http://www.nieer.Org>

МЕКТЕПТІҢ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҮЗЕТУ ЖҰМЫСЫНЫҢ АЛАТЫН ОРНЫ

Игембаева К.С.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қ.

Білім беру әлеуметтік институт ретінде қоғамның әлеуметтік ұсақ құрылымдарының бірі ретінде қарастырылады. Білім беру дәстүрлі түрде адамның өз өн бойына, өз бейнесіне ұқсасты құру ретінде анықталады. Қазіргі өскелең өмір талаптарына сай жастарға білім және тәрбие беру, оларды жан-жақты дамыту — қоғам алдында тұрған басты міндеттердің бірі. Білім беру - бұл қоғам мүшелерінің адамгершілік, интеллектуалдық мәдени дамуының жоғары деңгейін және кәсіби біліктілігін қамтамасыз етуге бағытталған тәрбие беру мен оқытудың үздіксіз процесі.

Білім беруді педагогикалық жүйе ретінде Н.В. Кузьмина енгізді. Педагогикалық жүйе жалпы білім беру жүйесінде білім беруші процеспен ара қатынастағы ұсақ жүйе ретінде қарастырыла алады. Оның өз кезегінде, бес құрылымдық элементтерімен сипатталынатын ұсақ жүйелері бар (мақсат, оқу ақпараты, коммуникация құралдары, оқушылар және педагог) [1].

Білім беруді жүйе ретінде деңгейлігімен, сатылығымен сипатталады және оның негізіне басым көпшілік жағдайда жас ерекшелік өлшемдер алынды. Сонымен қатар, білім беруді жүйе ретінде сипаттайтын оның деңгейлерінің сабақтастығы, басқаруға көнушілігі, тиімділігі, бағыттылығымен сипатталына алынады. Білім берудің принциптері мен бағыттары демократияландыру, жаһандандыру, аймақтандыру, полярландыру, маргиналдандыру және көріністік процестерінде қазіргі замандағы әлемнің ғаламдық беталыстарын айқындайды.

Елбасы Н.Ә. Назарбаев білім мен ғылым қызметкерлерінің екінші съезінде «Болашақта еңбек етіп, өмір сүретіндер – бүгінгі мектеп оқушылары. Мұғалім оларды қалай тәрбиелесе, Қазақстан сол деңгейде болады. Сондықтан жүктелетін міндет өте ауыр» деген болатын. Осы ғылым мен білімнің негізін тереңдету нәтижесінде ғана еліміз өзінің елдігін басқа елдер алдында көрсете алады. Ал ел тағдыры оның келешекте кемелді ел болуы мектептің қандай негізде құрылуына байланысты болуы тақырыбымыздың өзектілігін айқындайды [2].

Осыған орай, білім беру жүйесінде психологиялық қызметтің атқаратын түзету жұмысының алатын орнына, теориялық тұрғыда тоқтауды жөн көрдік. Ендеше сапалы білім беретін мектеп бүгінгі күнде өзіндік мектеп реформасын қажет етпек. Сондықтан да мектеп реформасын тек мектептің басқару жүйесі мен оқыту процессін ғана қамтып қоймай, сол мектептің бала оқытатын мұғалімдері жаңа бағытқа қарай кәсіби шеберлігін күнделікті ұштауын талап ету жағы тағы бар.

Мектептегі психологиялық қызмет - әрбір баланың толыққанды психологиялық және тұлғалық дамуына әсер ететін жағдайлармен қамтамасыз етуі негізгі мақсаты болып табылатын білім беру жүйесіндегі арнайы сала.

Білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметтің ғылыми негіздемесі ретінде, отандық психологиядағы адам психикасының дамуы мен әлеуметтік табиғаты ретіндегі теориялық ерекшеліктері алынады. Онда адамның психикасы дамудың өнімі және психикалық даму адамзаттың жинаған әлеуметтік тәжірибесінің нәтижесі ретінде қарастырылады (филогенетикалық және онтогенетикалық қатынастарда). Мұнда Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин және басқа да авторлардың еңбектерін ерекше атап өтуге болады. Осы теоретикалық көзқарастарға сай, жеке адам сана мен жүріс-тұрыстың қоғамдық формаларын меңгеру барысында қалыптасады. Жеке адамның қалыптасуы дүниеге келген уақыттың алғашқы минутынан бастап және баланың психикалық дамуымен қатар жүреді. С.Л. Рубинштейн психиканың дамуы сандық өзгерістердің сапалыққа ауысуы арқылы жүретін өзгеру процесі деп көрсеткен [3].

Баланың психикалық дамуының негізгі шарты ретінде өзінің іс-әрекетін алуға болады. А.Н. Леонтьев «баланың психикалық дамуы адамдардың дамуының өткен тәжірибесін меңгеруі» деп көрсеткен. Баланың белсенді мотивациялық іс-әрекетінде оның жеке адам болып қалыптасуы жүреді. Бұл қалыптасу баланың жас ерекшелігіне сай онтогенездің негізгі іс-әрекетінің негізінде жүреді (қарым-қатынас, еңбек, ойын, оқу).

Негізгі іс-әрекетті бөліп көрсету оның өсіп келе жатқан баланың психикалық дамуына әсерін түсінуі үшін қажет.

Жалпы алғанда білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет – мемлекеттің бірегей білім беру жүйесінің негізгі компоненттерінің бірі. Неліктен қазіргі кезде психологиялық қызмет интенсивті түрде дами бастады деген сұрақ туындайды. Оның себептері неде? Мүмкін, тәжірибе қажет болар? Шынында да, педагогикалық тәжірибеде баланың психологиялық біліміне деген қажеттілік туындап отыр. Психологиялық қызмет өзінде баланың дамуы туралы білім мен өмірде және білім беру орындарында осы дамуды жүзеге асыратын тәжірибе мүмкіндіктерін қамтиды. Әсіресе, білім беру тәжірибесінің балалар туралы ғылыми білімге деген қажеттілік пен осы қажеттіліктердің әрбір баланың психикалық және жеке адамдық дамуын қанағаттандыруы осы саланың туындауына әкелді.

Ғылым мен тәжірибенің кездесуінде, психологиялық құбылыстар мен педагогикалық шарттар өзара байланыста болады. Толығырақ айтқанда, білім берудің психологиялық қызметі – бұл ғылыми, қолданбалық, тәжірибелік және ұйымдастырушылық аспектілердің бірлігінен тұратын, интегралдық құбылысты айтамыз. Әрбір аспектінің өзінің шешуі кәсіби біліктілікті талап ететін міндеттерден тұрады.

Ғылыми аспект білім берудің тәжірибелік психологиясы туралы теориялық және әдістемелік мәселелері бойынша ғылыми зерттеу жұмыстарын жүргізуді білдіреді. Білім берудің тәжірибелік психологиясы психикалық дамудың жас ерекшеліктік заңдылықтарының индивидуалды түрде көрінуін, оқушы жасындағы балалардың психологиялық, денсаулығының негізі болатын жеке

адамдық және индивидуалдық даму шарттарын қарастырады. Бұл жерде міндет ретінде, психодиагностикалық және дамытушылық бағдарламалардың операциялдық түрде құрылуы мен ғылыми түрде негізделуі, сонымен қатар психологиялық білімдерді, қазіргі білім беру жүйесінің нақтылы жағдайларында, құралдарды, тәсілдерді, әдістерді кәсіби түрде қолдануды айтуға болады. Бұл зерттеу жұмыстарының академиялықтан айырмашылығы, онда тек қандай да бір психологиялық механизмдер мен заңдылықтарды анықтап қана қоймай, нақты бір баланың жеке адам болып қалыптасу жүйесіндегі механизмдермен заңдылықтардың дамуының психологиялық шарттарын көрсетеді.

Қолданбалық аспект білім беру қызметтерінің психологиялық білімдерді қолдануын білдіреді. Мұндағы негізгі әрекет етуші субъектілерге тәрбиешілер, мұғалімдер, методиктер және т.б. оқыту мен тәрбиелеу бағдарламасын ұйымдастырумен жүзеге асыруға қатысатын барлық қызметкерлер жатады.

Ұйымдастырушылық аспект мазмұндық және ұйымдастырушылық сұрақтарды жүзеге асыратын құрылымдық бөліктерден тұратын және тәжірибелік психологтардың кәсіби біліктілік арттыруға жауап беретін, құрылымдық бөлігін айтамыз. Бұл бөліктер иерархиялық байланыста бола отырып мынадай топтардан тұруы мүмкін: тәжірибелік психологтар, психологиялық қызметтің ғылыми-әдістемелік бөлімі (орталықтар, кабинеттер), республикалық немесе федералдық білім беру министрлігіндегі психологиялық қызмет бөлімдері. Тек түбегейлі түрде ұйымдастырылған бөлім қызметкерлері ғана, білім беру жүйесіне білікті психологиялық қызмет көрсете алады, балаларға, ата-аналарға, мұғалімдер мен білім беру орындарына нақтылы түрде көмек көрсете біледі.

Тәжірибелік аспектін білім беру орындарының, оның ішінде бала-бақша, мектеп және басқа да білім беру жүйесінің қызметкерлері жүзеге асырады. Олардың міндеті – қандай да бір нақтылы мәселелерді шешу үшін балалар тобымен, тәрбиешілермен, мұғалімдермен және ата-аналармен жұмыстар жүргізу. Олардың міндеті жаңа әдістер құру емес, керісінше, ғылыми түрде бекітілген әдістер мен тәсілдерді кәсіби түрде дұрыс қолданып өңдей білу [4].

Психологиялық қызметтің басты мақсаты – даму мен оқу-тәрбиелеу процесін психологиялық қамтамасыз ету, яғни білім беру процесіне қатысушылардың денсаулығын қорғау мақсатында, оқыту мен тәрбиелеу процесін ұйымдастыру және жүргізу. Сонымен қатар, мектептегі психологиялық қызметтің негізгі мақсаты - мектеп оқушыларының жеке тұлға ретіндегі қалыптасуына, олардың шығармашылық мүмкіндіктерінің ашылуына, қабілеттері мен бейімділіктерінің дамуына көмектесу және олардың психологиялық ерекшеліктерін терең зерттей отырып; оқушылардың психикалық дамуындағы ауытқушылықты, кешеуілдеуді болдырмаудың жолдарын іздестіріп, мұғалімдер ұжымында психологиялық ахуалды қалыптастыруға негізделеді.

Мектеп психологының кәсіби іс-әрекетінде маңызды орын алатын бағыттардың бірі – психологиялық түзету жұмысы болып табылады.

Психологиялық түзету жұмысы деп – баланың тұлға ретінде қалыптасуына психологтың белсенді әсер етуіне негізделетін жұмыстар жүйесін айтамыз. Психотүзетуші жұмыс топтық және индивидуалдық түрде де жүргізіледі. Мұндағы нақтылы жұмыс формасын таңдау баланың жас ерекшелігіне, мәселенің сипатына байланысты болады. Сонымен қатар, бұл іс-әрекетті жүзеге асыруда бірегейлік принципін ұстану өте маңызды болып саналады.

Психологиялық түзету- тұлғаның кейбір келеңсіз сапалары мен көріністерін түзетуге бағытталған, психолог жүргізетін жүйелі іс-әрекеттер мен операциялар жиынтығы.

Басқаша айтқанда, психологиялық түзету жұмыстары тұлғаның жүріс-тұрысында анықталған немесе байқалған кемшіліктерді, «ауытқуларды» түзетуге бағытталған, арнайы психологиялық жаттығулар, тренингтер, дамыту жұмыстарын айтамыз.

Психологиялық түзету жұмысының барысында оқушылардың жеке тұлға ретінде қалыптасуына белсенді түрде психологиялық әдіс-тәсілдер арқылы ықпал ету жүзеге асырылады. Ол үшін психолог маман психодиагностикалық жұмыстың нәтижелеріне міндетті түрде сүйенеді. Психодиагностикалық нәтижелердің негізінде, жекелеген оқушыларға немесе оқушылар тобына арнап, психологиялық түзету жұмысының жоспары мен бағдарламасы құрастырылады. Оның мақсаты мен міндеттері психодиагностика нәтижесіне сүйене отырып, мүмкін болатын жағымсыз көріністерді алдын алуға бағыталады.

Психологиялық түзету жұмысының барысында, баланың психикалық даму заңдылықтарын түсіне отырып, шытырман жағдайдағы өзін-өзі ұстау стилінің ыңғайсыздығын көрсетіп, бұл жағдайдан шығу жолын бірге іздеп табу. Психологиялық түзету жұмысының мақсаты негізгі үш бағытқа негізделеді. Нақтырақ айтқанда, баланың әлеуметтік даму жағын ықшамдау, балада жетекші іс-әрекет түрлерін дамыту және психологиялық жаңа білімді қалыптастыру.

Психологиялық түзету жұмыстарының барысында, адамның ақыл-ой, эмоционалды және мінез-құлықтық өрістер бірге қарастырылады. Топтық немесе индивидуалдық түзету жұмыстарының барысында, баланың мәдени және жас ерекшеліктері ескеріле отырып, арнайы жаттығулардың көмегімен оның ішкі ресурстары мен потенциалы белсендіріледі [5].

Психологиялық түзету жұмысы негізінен бірнеше кезеңнен тұрады. Алдымен сыналушы туралы мақсатты түрде ұйымдастырылған әңгімелесу мен психодиагностиканың негізінде ақпарат немесе анамнез жиналады. Соның негізінде, сыналушының жас ерекшелігі мен мәдени статусына байланысты, арнайы жүргізілген психодиагностикалық әдістің нәтижелеріне сәйкес, психологиялық диагноз қойылады. Тек содан кейін ғана, психологиялық түзету жұмысының түрі мен әдістерін негізге ала отырып, жоспар құрылады. Дайындалған жоспарымызды алдын ала қойылған мақсаттар мен міндеттерге сай, жүзеге асырамыз.

Бұл бағыт баланың жеке ұлғалық және даралық қалыптасу процесіне психологтың белсенді әсер етуін білдіреді. Оның міндеті әр баланың жас

ерекшелік нормативтерінің сәйкестігін қамтамасыз ететін, балаларды жеке оқытып, тәрбиелеуде, олардың қабілетін, бейімділігін дамытуда педагогикалық ұжымға көмек беретін психологиялық қызмет бағыты болып табылады. Бұл іс-әрекеттің түрінде, балалардың мінез-құлқындағы және оқуындағы өзгерістер мен бұзылуларды, дамуындағы ауытқуларды түзету жұмыстары ерекше орын алады.

Біз болашақта бойында ауытқулары бар балаларға арналған психологиялық түзету жұмысының бағдарламасын құруды мақсат ретінде қойып отырмыз.

Әдебиеттер

1. Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақтың тәлім-тәрбиесі. - Алматы: Сана, 1995. – 196 б.
2. Білім туралы. - Об образовании: Қазақстан Республикасының Заңы. - Алматы: Литера, 2000. - 96 б.
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. – 289 с.
4. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
5. Дубровина И.В. Справочная книга школьного психолога. - М.: Академия, 1998. – 128 с.

ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНДА «КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ АНЫҚТАУ» ҰҒЫМЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Каирова Б.К.¹, Молдахметова Г.М.²

¹Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты

²А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті
Қостанай қ.

Жаңару үдерісі жағдайында отандық білім беру жүйесі міндеттерінің бірі оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтауына оңтайлы жағдай жасау, қазіргі қоғамда табысты өмір сүруге қабілетті, өмірлік маңызды шешімдерді дербес әрі дұрыс қабылдай білетін, кәсіби салада өзін-өзі жүзеге асыра алатын тұлға қалыптастыру болып табылады [1].

Мамандық таңдау үрдісі және өзін-өзі жүзеге асыру ретінде қарастырылатын кәсіби өзін-өзі анықтауды зерттеу өзектілігі – қоғамымызда қалыптасқан экономикалық өзгерістер жағдайында еңбек нарығы мен өндірістің қайта ұйымдастырылуына орай туындап жатқан практикалық сұраныстармен байланысты.

Мамандық таңдау – жоғары сынып жасындағы басты мәселе. Аталған кезеңге адамның алдағы өмірін анықтайтын жауапты шешімдер қабылдау, өмірде өз орнын табу, өмірдің мәнін анықтау, дүниетанымның, өмірлік ұстанымның қалыптасуы тән. Бұл – оқушылардың қажеттіліктері мен қабілеттеріне, жеке тұлғалық даму жолына, кәсіби сала басымдықтарына, құндылық бағдарларға және жеке мақсаттарға сай жан-жақты ойластырылған таңдау жасаудың негізін қалайды.

Өзін-өзі анықтауды қажетсіну – жоғары сынып оқушыларының дамуындағы әлеуметтік жағдаяттың маңызды кезеңі болып саналады (Л.И. Божович, И.С. Кон, Е.А. Климов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин және т.б.).

Қазіргі уақытта болашақ мамандықты таңдау, жоғары сынып оқушыларының кәсіби өзін-өзі анықтауы отандық және әлемдік экономикада тұрақсыз жағдайлармен ұштасуда. Қоғамның әлеуметтік даму болашағының бұлыңғырлығы, материалдық қиындықтар жастардың ертеңгі күнге сенімсіздікпен қарауына, өз болашағына қатысты дербес шешім қабылдай алмауына себепші болып отыр. Осыған байланысты, жоғары сынып оқушыларының кәсіби өзін-өзі анықтауын басқару мәселесі, кәсіби жолды дұрыс таңдауға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету нәтижелі шешімін қажет ететін аса маңызды мәселелердің бірі деп санаймыз.

Психологиялық-педагогикалық ғылымда кәсіби өзін-өзі анықтау – тұлғаның жалпы өзін-өзі анықтау және өзін-өзі жүзеге асыру үдерісімен тығыз байланыста қарастырылады (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Батаршев, В.П. Бондарев, Е.М. Борисова, Л.С. Выготский, М.Р. Гинзбург, Н.П. Капустин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, Д.И. Фельдштейн т.б.) [2].

Кәсіби өзін-өзі анықтау мәселесі А.Г. Асмолов, Т.И. Екимова, Н.Э. Касаткина, Е.А. Климов, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, Н.С. Пряжников, Т.В. Рогачева, Е.В. Титов, С.Н. Чистякова, П.А. Шавир және т.б. еңбектерінде әлеуметтену үдерісінде әлеуметтік рөлдерді меңгеру үрдісі ретінде қарастырылған.

Өзін-өзі анықтау – проблемалық жағдаятта өзінің жеке ұстанымын саналы анықтау және таныту болып табылады.

Қазіргі ғылымда тұлғаның кәсіби өзін-өзі анықтауы әртүрлі позицияда: адамның қабілеттілігі, мүмкіншілігі және өзінің даралық ерекшеліктеріне сай өз өмірін құруға дайындығы; өзін-өзі басқару қабілеті және тұлға мен қоғамның өзара әрекеттесу тәсілі ретінде зерттеліп келеді.

А.М. Кухарчук және А.В. Цинципер бойынша адамның өзінің ішкі ресурстарын және оларды мамандық ерекшеліктерімен, талаптарымен салыстыра талдау нәтижесінде мамандықты өз бетінше таңдау кәсіби өзін-өзі анықтау болып саналады.

Кәсіби өзін-өзі анықтау үдерісінде адам өзін тәрбие ықпалының объектісі ретінде сезінбей, субъект ретінде әрекет ете бастайды.

Кәсіби өзін-өзі анықтауды терең зерттеп, өзінің зерттеу пәні ретінде қарастырған ғалымдардың бірі Н.С. Пряжников «кәсіби өзін-өзі анықтау мәселесі арнайы зерттелмей, қоғамның алға басуы мүмкін емес», - деген пікірді алға тартады. Н.С. Пряжников кәсіби өзін-өзі анықтауды өзін-өзі жүзеге асыру үрдісімен ажырамас байланыста қарастырып, оны адамның атқаратын жұмысының және нақты-тарихи (әлеуметтік-экономикалық) жағдайдағы барлық тыныс-тіршілігінің мәнін саналы іздестіруі деп түсіндіреді [3].

Мамандықты дұрыс таңдау және оны меңгеру деңгейі өмірдің барлық саласына, өмірдің мәніне, сапасына ықпал етеді. Кәсіби өзін-өзі анықтау көп жағдайда әрбір адамның психологиялық қолайлылығына, өмірге қанағаттануына, тұлғалық, кәсіби өсуіне мүмкіндік береді. Э. Берн айтқандай, кәсіби өзін-өзі анықтау – нақты мамандықты ғана емес, сонымен қатар болашақ өмірін: өмірлік сценарийді және өмірлік стратегияны таңдау. Кәсіби өзін-өзі

анықтау – адамда өзінің даму перспективаларын өз бетінше, саналы жоспарлауға, түзетуге және жүзеге асыруға дайындықтың қалыптасуы.

Кәсіби өзін-өзі анықтау саласында бірқатар шетелдік ғалымдар зерттеулері мынаны көрсетті: сәтті таңдалған мамандық өзін-өзі құрметтеуге, өзін-өзі қабылдауға, ішкі үйлесімділікке ықпал етеді, адамның өзі туралы позитивті түсінік денсаулықпен байланысты физикалық және психикалық проблемалар жиілігін азайтып, өмірге қанағаттанушылықты күшейтеді.

Кәсіби өзін-өзі анықтау мәселесіне арналған әдебиеттерді талдау – кәсіби өзін-өзі анықтау мәселесіне қатысты психологиялық мазмұндағы ортақ пікірдің қалыптаспағандығын көрсетеді, «кәсіби өзін-өзі анықтаудың» нақты ұғымы анықталмаған.

«Кәсіби өзін-өзі анықтау» ұғымымен қатар бірқатар ұқсас, мағыналас ұғымдар бар: «кәсіби қалыптасу», «кәсіби даму», «идентификация» және т.б. бұл ұғымдар мамандықты меңгеруді және адамның барлық кәсіби жолын қамтиды.

«Кәсіби өзін-өзі анықтау» белгілі кезеңдерден тұратын үдеріс, оның әрқайсысы спецификалық психофизиологиялық және әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктермен сипатталады, олар кәсіби іс-әрекеттің табысты орындалуын қамтамасыз етеді.

«Кәсіби өзін-өзі анықтау» ұғымына мағынасы жағынан «кәсіби даму» ұғымы жақын, оның негізгі мәні индивидтің заңды өзгеруі және кәсіби іс-әрекет барысында тұлғаның өзгеруі болып табылады. Бұл үдеріс адамның еңбек субъектісі ретінде қалыпты қызмет етуін қамтамасыз ететін сандық, сапалық және құрылымдық өзгерістермен сипатталады.

Ресейлік психологияда кәсіби өзін-өзі анықтаудың тұлғалық аспектілеріне баса мән берілген. Кәсіби өзін-өзі анықтауды өзіндік сана тұрғысынан немесе біртұтас үдеріс ретінде қарастыруға болады.

И.Ю. Кузнецов пікірінше, кәсіби өзін-өзі анықтау жоғары мобильді, кәсіби еңбек әлемінде кеңінен бағдарланған, тұлғалық даму мүмкіндіктерін шектемейтін субъектінің қалыптасуын талап етеді, яғни өмірлік (кәсіби) және тұлғалық өзін-өзі анықтау бірлігін бейнелейді [4].

Тұлғаның өзін-өзі анықтау мәселесін талдау үшін методологиялық негіздерді С.Л. Рубинштейннің еңбектерінен табуға болады, ғалым тұлғаның өзін-өзі анықтауын өзіндік детерминация ретінде түсіндіреді. Кәсіби өзіндік сана және өзін-өзі анықтау мәселелерін зерттеу кезінде сана мен іс-әрекет бірлігі принципі маңызды орын алады, оның мәні адам психикасының қалыптасуы іс-әрекетке байланысты деген түсінікпен нәтижеленеді. Шынайы әрекеттерде көрінетін белсенді өзін-өзі анықтау тұлғаның дамуына мүмкіндік жасайтын ішкі жағдайлардың қалыптасып, дамуына және кәсіби жарамдылық деңгейінің артуына, өзін-өзі анықтаудың одан әрі дамуына әкеледі.

С.Л. Рубинштейн тұжырымдаған бағытты К.А. Абульханова-Славская өз еңбектерінде дамытты, ол индивидтің өзін-өзі анықтауын іс-әрекет субъектісі ретінде қарастырды. К.А. Абульханова-Славская өзін-өзі анықтау ұғымына адамның өзінің тыныс-тіршілігіндегі іс-әрекетке деген белсенді, мақсатқа сай

қатынасты бекітті. Сонымен, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская бойынша өзін-өзі анықтау – өзіндік детерминация, жеке белсенділік, белгілі бір позицияны саналы алу болып табылады.

Басқа ғалымдар өзін-өзі анықтау мәселесін мән-мағына іздеу ретінде қарастырады. Бұл тұрғыда өзін-өзі анықтау – ішкі позицияның қалыптасуымен, өмірлік жоспар құрумен, мамандық таңдаумен және өз өмірінің мәнін анықтаумен байланысты тұлғалық жаңа құрылым болып табылады.

Б.Г. Парыгин кәсіби өзін-өзі анықтауды кәсіби топқа өзінің қатыстылығын ұғыну ретінде қарастырады. В.Ф. Сафин және Г.П. Ников пікірінше, өзін-өзі анықтаушы тұлға – бұл нені қалайтынын (өз мақсаттары, өмірлік жоспарлары, идеалы) және өзінің қандай екендігін (өзінің тұлғалық және физикалық қасиеттері), қолынан не келетінін (өз мүмкіндіктері мен бейімділіктері), өзінен ұжымның, қоғамның не күтетінін ұғынған субъект.

Н.С. Пряжников кәсіби өзін-өзі анықтаудың адамның басқа салаларда да өзін-өзі жүзеге асыруымен тығыз байланыста қарастыра отырып, былай деп жазады: «Кәсіби өзін-өзі анықтау таңдалған, меңгерген, тіпті атқарып жатқан еңбек іс-әрекетінен тұлғалық мәнді іздеу және табу, сонымен қатар өзін-өзі анықтау процесінен мән-мағынаны іздеу болып табылады» [3]. Бұл мән-мағынаны «әділдікпен (адамның жұмсаған күш-жігері мен қоғамға қосқан үлесіне сай) табыс табуға (еңбекті қоғамның бағалауы) мүмкіндігін беретін жұмысты іздеу» ретінде тұжырымдауға болады. Сондықтан, Н.С. Пряжников пікірінше, кәсіби бағдарлық көмектің басты мақсаты – «адамда өзінің дамуының перспективаларын (кәсіби, өмірлік, тұлғалық) біртіндеп дербес және саналы жоспарлауға, түзетуге, жүзеге асыруға іштей дайындықты қалыптастырумен», нақтырақ айтқанда адамға өз мүмкіншіліктерін белгілі бір уақы, кеңістік аясында кеңейтуге және оны өмірде іске асыруға көмектесумен нәтижеленеді [3].

Е.А. Климов бойынша өзін-өзі анықтаудың маңызды құрамы кәсіби өзіндік сананың қалыптасуы болып табылады, оның жалпы құрылымы келесідей:

- 1) өзінің белгілі бір кәсіби қоғамдастыққа тиесілілігін ұғыну;
- 2) өзінің кәсіби үлгілерге сәйкестігін және қоғамда әлеуметтік рөлдер жүйесі бойынша өз орнын білу және бағалау;
- 3) адамның әлеуметтік топта танылу дәрежесін білуі;
- 4) өзінің әлсіз және күшті жақтары, өзін-өзі жетілдіру жолдары, табыстылықтың немесе сәтсіздіктердің ықтимал аймақтары, өзінің жеке табысты әрекеттері, өзінің іс-әрекеттегі жеке стилі туралы білу;
- 5) өзі және өзінің болашақтағы жұмысы туралы түсінік.

Е.А. Климов кәсіби өзін-өзі анықтаудың екі деңгейін бөледі: а) гностикалық (сана және өзіндік сананың қайта құрылуы); ә) практикалық (адамның әлеуметтік статусының шынайы өзгерісі) [5].

А.К. Маркова өзінің зерттеу жұмыстарында өзін-өзі анықтаудың бірнеше түрлерін бөледі: өмірлік, тұлғалық, әлеуметтік, кәсіби, жеке, отбасылық. Өзін-өзі анықтаудың барлық түрі қоғамда қалыптасқан және адамның қабылдаған өлшемдеріне қатысты өзгеріп отырады. Мәселен, кәсіби өзін-өзі анықтау –

адамның өзін кәсіпқойлықтың қоғам қалыптастырған өлшемдерге сай анықтауы, яғни ол өзіне-өзі қатынас өлшемдерін таңдауға және «Адам, тұлға, кәсіпқой маман ретінде мен кімін?» деген сұрақтарға берілетін жауапқа саяды.

Э.Ф. Зеер пікірінше, кәсіби өзін-өзі анықтау үрдісі келесідей сипатталады:

- адамның мамандықтар әлеміне қатынастарының таңдамалылығымен; адамның жеке ерекшеліктерін, мамандық талаптары мен әлеуметтік-экономикалық жағдайларды ескеру арқылы таңдау жасаумен;

- өмірдің барлық ағымында үнемі өзін-өзі анықтау, өзінің кәсіби болмысын үнемі рефлексиялау, талдау және мамандықта өзін көрсетумен;

- үдерісті басқа оқиғалармен (оқуды аяқтау, мекен-жайын ауыстыру т.б.) ынталандыру және жандандырумен;

- өзін-өзі анықтаудың өзін-өзі жүзеге асыру және өзіндік актуализация, тұлғаның әлеуметтік кемелденуінің көрінісі ретінде қабылдануымен.

Өзін-өзі анықтау үрдісінде аймақтағы экономикалық жағдаяттар, сонымен қатар адамның тұлғалық дамуы басшылыққа алынады. Э.Ф. Зеер пікірінше, кәсіби өзін-өзі анықтау – проблемалық жағдаятта өзінің жеке позициясын таныту болып табылады, ол тұлғаның ішкі дүниесіндегі шиеленістермен қоса жүреді және келесі факторлармен байланысты:

- тұлға бағыттылығы (мотивтер, өзін-өзі бағалау, құндылық бағдар) құрамдастарының үйлеспеуі;

- кәсіби іс-әрекет сипаты мен кәсіби құзыреттілік деңгейінің сай келмеуі;

- тұлға бағыттылығы мен табысқа жету, материалды игіліктерге, мансапқа жету және маңызды қасиеттер арасындағы қарама-қайшылықтар;

- өзінің кәсіби маңызды қасиеттері мен шынайы кәсіби мүмкіндіктер туралы түсініктердің сай келмеуі;

- жынысқа, жасқа, этникалық тиесілілікпен және сыртқы келбетпен байланысты кәсіби мүмкіншіліктер, әлеует және әлеуметтік шектеулер арасындағы мамандықтың қарама-қайшылықтары [6].

Кәсіби өзін-өзі анықтау – тұлғаның нақты мамандық саласында, жалпы мәдениетте өзін-өзі жүзеге асырудың маңызды факторы болып табылады.

Т.В. Кудрявцев кәсіби өзін-өзі анықтауды тұлғаның жеке кәсіби қалыптасуының маңызды әрі ажырамас компоненті ретінде қарастырады. Нақтырақ айтқанда, тұлғаның кәсіп таңдауы кәсіби өзін-өзі анықтау үдерісінің өзіндік дамудың жаңа кезеңіне өтуінің көрсеткіші болып табылады. Т.В. Кудрявцевтің пікірінше, тұлғаның кәсіби қалыптасуы өзінің даму барысында төрт кезеңдерден өтеді: 1) кәсіби ниеттердің қалыптасуы; 2) кәсіби оқу; 3) кәсіби бейімделу; 4) тұлғаның кәсіби еңбекте жартылай немесе толыққанды жүзеге асуы.

С.Н. Чистякованың еңбектерінде кәсіби өзін-өзі анықтау – тұлғаның жан-жақты дамуымен және оның қоғамдағы белсенділігімен байланыстырылады. Кәсіп таңдаудың өзі себеп-салдар ғана емес, сонымен қатар тұлғаның дамуын белсендіреді. Кәсіби өзін-өзі анықтау – адамның жас және жеке динамикасында қарастырылады. С.Н. Чистякова бойынша мамандық таңдауда ең маңыздысы – мамандықтың сапалық жақтарының көңілге қонымды болуы және

мүмкіндіктерге сай келуі. Кәсіби таңдауды кәсіби өзін-өзі анықтауға қарағанда адамның жақын келешегіне бағдарланған шешім ретінде қарастыру керек.

Сонымен, ғылыми әдебиеттерді талдай келе қазіргі уақытта «кәсіби-өзін-өзі анықтау» ұғымының ортақ анықтамасының және аталған үрдістің нақты уақыттық шегі жоқ екендігін айтуға болады.

Ғалымдар тұлғаның кәсіби өзін-өзі анықтауын былайша қарастырады: еңбек субъектісінің кәсіби дамуының бір бөлігі, тұлғаның маңызды көрінісі және өзінің кәсіби дамуының перспективаларын дербес, саналы құру, ол кәсіби қалыптасудың әртүрлі кезеңдерінде әртүрлі мазмұнға ие болатын таңдау жасау және шешім жасау (К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Д. Сьюпер және басқалар); тұлғаның кәсіби рөлмен ұқсастырылуы, сонымен бірге тұлғаның дамуы мен қалыптасуы кезеңдерінің бірі (Дж. Марсиа, А.В. Мудрик, В.Ф. Сафин, Г.А. Шавир, Л.Б. Шнейдер, Э. Эриксон және басқалар); кәсіби бағыттылықты анықтау (Н.Н. Захаров, Н.В. Самоукина, В.Ф. Сахаров, Н.Н. Чистяков т.б.) болып табылады.

Кәсіби өзін-өзі анықтау ұғымына тұлға алдында туындайтын мәселелер кешені кіреді және тұлғадан мамандыққа деген қатынасты анықтауды, талдауды, өзінің кәсіби жетістіктерін рефлексиялауды, мамандық таңдау туралы шешімдер қабылдауды, карьераны нақтылауды және түзетуді, басқа да кәсіби мәселелерді шешуді талап етеді

Әдебиеттер

1. Шеденова Н.У. Образование как фактор профессиональной карьеры молодежи в Казахстанских компаниях // Психология. Социология. Политология. - 2007. - №8-9. - С. 71–78.
2. Попович А.Э. Формирование готовности старших школьников к выбору профессии в школе. - М.: Академия педагогических и социальных наук, 2010. – 140 с.
3. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения - М.: 2002. - 400 с.
4. Кузнецов И.Ю. Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях // Автореф. канд. психол. наук / Московский государственный университет. – М.: МГУ, 2000. - 208 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов-на-Дону, 1996. - 512 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Учебное пособие для студентов вузов. Изд. 2-е, перераб., доп. – М.: Академический Проект; 2003. - 336 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ЧАСТНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С ПЕРСОНАЛОМ

Карабалина А.А., Зайковский А.А.

Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова
г. Актобе

В век информационных технологий, когда человеку стали доступны колоссальные объемы данных, его мировоззрение просто не может оставаться в

том же состоянии, что и прежде. Поэтому добавление или замена ценностей в существующую иерархию считается вполне нормальным явлением.

Нынешний период развития государства можно охарактеризовать как период социальной нестабильности. Одним из негативных проявлений периода экономических изменений часто называют изменение системы ценностей в обществе. В настоящее время можно выделить в обществе иную социальную группу, отличающуюся совершенно другими ценностями, которая инициативна по своей природе, несет ответственность за результаты и последствия своих действий и действий своих подчиненных, способна пойти на риск - это группа современных руководителей. Образ современных руководителей, частенько передаваемый СМИ, нередко не соответствует реальному и доносится до людей не всегда точно, а иногда и вовсе не соответствует реальному положению вещей. Изучение ценностей и ценностной ориентаций группы современных руководителей представляет не только теоретический, но и очень большой практический интерес, так как исследования подобного рода позволяют узнать ценности и мотивацию людей, от которых зависит экономическое развитие Казахстана.

В условиях рыночной экономики появляется необходимость в создании иного общества и очень важно, чтобы его развитие было здоровым. А это становится возможным при наличии профессиональных и компетентных руководителей.

Ценностные ориентации наиболее важны в ситуациях, представляющих для индивида жизненную значимость и требующих от него принятия решений. Ценностные ориентации обеспечивают саморегуляцию деятельности человека, заключающуюся в его способности сознательно решать стоящие перед ним задачи, осуществлять свободный выбор поступков, утверждать своей деятельностью те или иные социально-нравственные ценности [1]. Система ценностных ориентаций, тем самым, является важнейшим психологическим органом саморазвития и личностного роста, определяя одновременно его направление и способы его осуществления [2].

Для того, чтобы лучше понять предмет нашего исследования, мы должны узнать, что же такое «ценностные ориентации»? И вот какое толкование «ценностных ориентаций» мы находим в энциклопедическом словаре: «Ценностные ориентации - элементы внутренней (диспозиционной) структуры личности, сформированные и закрепленные жизненным опытом индивида в ходе процессов социализации и социальной адаптации, ограничивающие значимое (существенное для данного человека) от незначимого (несущественного) через (не) принятие личностью определенных ценностей, осознаваемых в качестве рамки (горизонта) предельных смыслов и основополагающих целей жизни, а также определяющие приемлемые средства их реализации. Таким образом, ценностные ориентации - это прежде всего предпочтения или отвержения определенных смыслов как жизнеорганизующих начал и (не) готовность вести себя в соответствии в ними. В этом отношении содержание, вкладываемое в понятие «ценностные ориентации», соответствует

изначальному значению слова «ориентация» (лат. oriens, orientis - восток) как имеющему значение определения своего положения в пространстве прежде всего по отношению к востоку - доминантно означенной точке восхода Солнца, но переносимом в пространство смысловое, а через него - и в социальное. Ценностные ориентации, следовательно, задают: общую направленность интересам и устремлениям личности; иерархию индивидуальных предпочтений и образцов; целевую и мотивационную программы; уровень притязаний и престижных предпочтений; представления о должном и механизмы селекции по критериям значимости; меру готовности и решимости (через волевые компоненты) к реализации собственного «проекта» жизни. Ценностные ориентации проявляются и раскрываются через оценки, которые человек дает себе, другим, обстоятельствам и т.д., через его умение структурировать жизненные ситуации, принимать решения в проблемных и выходить из конфликтных ситуаций, через избираемые линии поведения в экзистенциально и морально окрашенных ситуациях, через умение задавать и изменять доминанты собственной жизнедеятельности. Личностные кризисы (часто дополнительно провоцируемые кризисами социальными) вызывают, как правило, необходимость в подтверждении или переосмыслении систем ценностных ориентаций, преодоления возникающих в них противоречий, т.к. связаны со сменой векторов активности, пересамидентификацией и рефлексией меры самореализации, обнажением смысловых оснований жизни. В этих случаях успешность разрешения кризисов и минимизация потерь во многом зависят от степени отрефлексированности, динамизма и открытости ценностных ориентаций. Непротиворечивость и цельность систем ценностных ориентаций может рассматриваться как показатель устойчивости и автономности личности. Соответственно их противоречивость и «разорванность» может рассматриваться как свидетельство незрелости и маргинальности личности, что фиксируется через неспособность человека вынести оценку и принять решение (или, наоборот, готовности действовать по раз и навсегда установленному стереотипу), с одной стороны, и расхождение вербального и невербального поведения - с другой. Проблематика ценностных ориентаций требует своего существенного переосмысления в условиях современных динамичных социальных систем, предполагающих одновременное самоопределение человека в разных локусах культурного пространства, подчиняющихся разным культурным нормам и задаваемым, соответственно, разными ценностями, далеко не всегда согласующимися между собой. Таким образом, ключ к пониманию ценностных ориентаций следует искать не в субъект-объектных, а в intersубъективных отношениях людей» [3].

Ценностная сфера личности в психологии духа имеет двойственный характер, включая как субъективные оценки, так и существующие в общественном сознании нормы и представления.

Б.Г. Ананьев считает, что исходным моментом индивидуальных характеристик человека как личности является его статус в обществе, равно как и статус общности, в которой складывалась и формировалась данная личность.

На основе социального статуса личности формируются системы ее социальных ролей и ценностных ориентации. Статус, роли и ценностные ориентации, по словам Б.Г. Ананьева, образуя первичный класс личностных свойств, определяют особенности структуры и мотивации поведения и, во взаимодействии с ними, характер и склонности человека [4].

По мнению Л.И. Анцыферовой, направленность личности на определенные ценности – ценностные ориентации – формирует общество. Именно общество предъявляет определенную систему ценностей, которые человек «чутко улавливает» в процессе постоянного «обследования границ и содержания норм» и формирования их собственных, индивидуально-личностных эквивалентов [5].

Основная форма существования ценностей – это общественные идеалы, которые выработаны общественным сознанием. В общественном сознании присутствуют обобщенные представления о совершенстве в различных сферах общественной жизни. В этой своей ипостаси ценности относятся к категории «социальных представлений». Ценности укоренены в первую очередь в объективном укладе общественного бытия данного конкретного социума и отражают практический опыт жизнедеятельности.

Формирование ценностных ориентации личности в процессе социализации осуществляется как за счет уподобления значимым другим посредством идентификации, так и присвоения ценностей общества путем интериоризации. По существу, процесс социализации ограничивается принятием либо непринятием тех или иных групповых ценностей.

Важным компонентом, определяющим стиль управленческой деятельности, характер задач и целей, которые ставит перед собой руководитель, осуществляя свои функции, является система его жизненных ценностей. Она-то и регулирует его поведение на всех уровнях управленческой деятельности: мотивационном, нормативном, смысловом, операциональном.

Влияние ценностей различно. Часто оно носит опосредованный характер. Очевидно, что влияние ценностей на операционально-функциональном уровне значительно меньше, чем, например, на мотивационном, поскольку именно мотивы, смыслы, стиль управленческой деятельности подвержены наибольшему влиянию. Формирование ценностей человека начинается задолго до того, как он получает какой-либо опыт руководящей деятельности. Поэтому ценности, являясь важной составляющей жизнедеятельности, самым непосредственным образом, особенно на первом этапе управленческой карьеры, могут определять поведение руководителя. Вместе с тем, выступая в роли скорее динамического, чем статического образования, они имеют тенденцию не только изменяться, но и заменяться другими под влиянием различных обстоятельств. Изменения внутри человека, затрагивающие и систему его ценностей, происходят как в ходе собственной жизни (с приобретением управленческого опыта, с возрастом, изменением семейного положения, уровня образования и др.), так и в ситуации социальных перемен. Происходит переоценка, расставляются новые приоритеты, вносятся изменения в свод «житейских» правил.

В первую очередь, существенное влияние на формирование жизненных ценностей, установок и ориентаций будущего руководителя оказывает социальная среда, в которой происходило его развитие. Это семья, в которой он родился и воспитывался, ее ценности, традиции, нравы. Так, если в родительской семье преобладали такие ценности, как работа, благосостояние, умение сделать карьеру, то человек, естественно, воспримет их как свои собственные и с юных лет будет отличаться стремлением чего-то достичь в профессиональном и должностном плане.

Система жизненных ценностей руководителя является одним из ключевых факторов, определяющих стиль управленческой деятельности, характер задач и целей, которые он ставит перед собой. При этом динамика ценностей в изменяющихся социально-экономических условиях обусловлена как самим изменением этих условий, так и особенностями личности руководителя, его возрастом, опытом профессиональной управленческой деятельности, социальной ситуацией развития, семейным положением, количеством детей в семье, образованием, стилем руководства.

Ценности-идеалы могут проявляться через поведение, обусловленное либо данной ценностью, либо направленное на реализацию других ценностей. Вместе с тем, они могут оставаться нереализованными, что может явиться причиной внутриличностного конфликта. Данное проявление ценностей в поведении человека зависит от особенностей структуры ценностей личности. Это говорит о том, что системы, объединяющей индивидуальные ценности и нравственные, у современных руководителей не может быть в силу того, что у каждого руководителя есть свои определенные личностные особенности.

Человек – «иерархический субъект», рассматривать его деятельность вне контекста смысложизненных ориентаций означает лишить его индивидуальности. Вместе с тем, любое производство, компания, организация – это, прежде всего, люди, а не техника. Знание приоритетных ценностей и ведущих потребностей позволяет руководству оптимизировать производственную деятельность в интересах предприятия.

Литература

1. Муртазин Р.А. Ценностные ориентации личности как функции регуляторов социального поведения индивидов / Р.А. Муртазин // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. - Пермь: Меркурий, 2011.
2. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. - 204 с.
3. Новейший философский словарь. — Минск: Книжный Дом. А. А. Грицанов, 1999.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977.
5. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Изд-во МГУ, 1981.

ТҮЛҒА ІС-ӘРЕКЕТІНДЕ ӘЛЕУМЕТТІК СТАТУСТЫҢ АЛАТЫН ОРНЫ

Карибаева Г.М., Тусупова Д.Т.

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Астана қ.

Адамның аса күрделі табиғаты оның қоғамдағы әр түрлі байланыс-қатынастары қазіргі әлеуметтануда адамға, оның тұлғалық түріне байланысты, алуан түрлі модельдерді жасауға ықпал етті. Осылардың бірі – адамның бейнесіне әлеуметтік рөлдердің жиынтығы ретінде қарау. Қоғамдағы әрбір адам ондағы алуан түрлі әлеуметтік топтарға кіреді. Мысалы, отбасына, оқу тобына, достар компаниясына, өндіріс ұйымына. Әрбір топтағы адамның белгілі бір орны, өзінің көзқарасы, бағыты болады, яғни белгілі бір талап-тілектер қойылып, ол оны орындайды. Сонымен, нақтылы жағдайда бір адам бірде әке немесе шеше, екінші жағдайда осы адам дос, үшінші жағдайда бастық болады, яғни нақтылы адам әр жағдайда әр түрлі рөлдерде қызмет атқарады.

Осындай қызметтердің маңызы, мәнді жақтары «әлеуметтік рөл», «әлеуметтік статус» ұғымдарын тудырады. Әлеуметтік рөл қоғамдағы адамдардың белгілі бір алатын орнына, жағдайына, олардың басқалармен қарым-қатынастарына байланысты және қабылдаған ережелерге сәйкес адамдардың атқаратын қызметтері. Басқаша айтқанда, әлеуметтік статус дегеніміз, қоғамдағы адамдардың белгілі бір қызметін атқарған жағдайда белгілі бір тәртіп нормаларын сақтауын айтамыз. Әлеуметтік статусы мысалы ретінде адамдардың мамандыққа байланысты рөлін айтуға болады. Әлеуметтік рөлдерді игеріп, меңгеруде адам әлеуметтік тәртіп стандартын игеріп, меңгереді, өзін - өзі бағалап, бақылауды іске асырады. Сонымен, жан-жақты дамыған тұлға өзінің рөлдік мінез-құлқын белгілі бір әлеуметтік жағдайға байланысты пайдаланып оны бейімділік құралы ретінде қолданады. Басқаша айтқанда, рөлдік мінез-құлық дегеніміз, индивидтің іс жүзіндегі мінез-құлқы.

Тұлға туралы рөлдік теорияда адамның әлеуметтік мінез-құлқы негізінде екі ұғыммен түсіндіріледі. Олар: «әлеуметтік статус» және «әлеуметтік рөл». Енді бұларға толығырақ тоқталайық. Мысалы, әрбір адам әлеуметтік жүйеде бірнеше қызметтерді атқарады. Осыны статус дейді. Әрбір адамның бірнеше статусы болуы мүмкін, бірақ оның жағдайын бір ғана статус анықтайды. Бұл жалғыз статус басты немесе интегралды деп аталады. Ол басты немесе интегралды статус адамның қызметі (лауазымы) арқылы белгіленеді. Мысалы, директор, профессор сияқты әлеуметтік статус адамның сыртқы мінез-құлқы мен пішінінен (киімі, сөйлеу мәнері) және басқа әлеуметтік мамандық белгілер ең алдымен адамның алдына қойған өмірлік басты нысаналарынан, іс-әрекеттерінен, мақсаттарынан, т.б. байқалады. Әлеуметтанушылар статустардың екі түрін бөліп көрсетеді. Біреуі – қоғамнан берілген, екіншісі адамның өз еңбегінің нәтижесінде қол жеткізген статус. Қоғамнан берілген статус – тұлғаның этникалық шығу тегімен, туған жерімен, отбасымен байланысты. Еңбегі арқылы қол жеткізген статус адамның қажырлы еңбек

етуіне байланысты. Мысалы, жазушы, ғалым, директор. Статустың табиғи деген түрі болады. Тұлғаның табиғи статусы адамның мәнді, тұрақты сипатты белгілеріне байланысты (ер адам, әйел, бала, жасөспірім, қарт). Көбінесе, қызметіне (лауазым) байланысты статус – тұлғаның негізгі статусы болып есептеледі. Ол ересек адамның интегралдық статусының негізі болады. Бұл статусқа адамның әлеуметтік, экономикалық, өндірістік салалардағы қызметі, орны (мысалы, дәрігер, инженер, мұғалім, банкир) жатады [1]. Статустың әртүрлі анықтамалары бар. Статус – «әлеуметтік орны, ранг, басқаларға қарым-қатынасы, салыстырмалы маңыздылығы». Статус – бұл адамның қоғамда алатын орны және басқалардың оған бөлетін көңілі. Әлеуметтік психология «әлеуметтік статус» терминін спецификалық белгілермен анықталатын, әлеуметтік жүйедегі өзара қатынастарды білдіреді [2]. Налчаджянаның анықтамасы бойынша, тұлғаның статусы – бұл ұйым мен топ құрылымындағы оның алатын орны. Әлеуметтік топтың иерархиялық ресми статустары болады және оның әр мүшесі белгілі бір статусқа ие. Адам бірнеше топ мүшесі және соған байланысты бірнеше статусқа ие болады.

Е.А. Ануфриеваның ойынша, әлеуметтік статус ұғымы тек атрибуттық қана емес, сонымен қатар функционалды, бағалаушылық және тіпті нормативтік белгілерді қамтиды. «Қоғамда вертикальды иерархия мен горизонтальды статустар қатары бар. Әр статус тек қана белгілі бір міндеттер мен құқықтармен байланысты емес, сонымен қатар белгілі билікке, табысқа және беделге ие» [3]. Әлеуметтанушылар статус түсінігін қоғамдық және мәдени топтармен және олардың өзара қарым-қатынастарымен қарастырады. Әлеуметтанушы Макс Вебер статусты престиж бен құрмет деп суреттеп, оны адамның тұлғалық беделі мен оның қоғамдағы орны деген. «Әлеуметтік топқа» мүшелік Вебердің ойынша, эксклюзивті, айрықшалық сезімімен байланысты [2].

Статуста адам өз іс-әрекетін жүзеге асыру үшін ұсынылған нақты әрекет жиынтығы тіркеледі. Статус – бұл тұлғаның тұлғааралық қарым-қатынас жүйесіндегі орны мен оның құқығын, міндеттерін және артықшылықтарын анықтайды. Әртүрлі топтарда сол бір индивид әртүрлі статуста болуы мүмкін. Статустың маңызды сипаттамасы индивидтің еңбегін қоршаған ортаның мойындауы, престиж және авторитет болып табылады [4].

Статустың кез- келген жүйесіндегі талабы, онда адамдар арасындағы бір-біріне қатысты жоғарырақ немесе төменірек орынға ие болады. Сондықтан, престиждік статустың психологиялық артықшылығы – өзінің артықшылығын сезінуі. Т. Шибутани статусты әлеуметтік процесс ретінде анықтап, статусты тек қана басқалармен қатынаста ғана болады деген. Статустың маңыздылығы белгілі статусы бар адамдар басқа адамдардан өзіне белгілі бір қатынасты талап ете алады. Т. Шибутанидың ойынша, адамдардың көптеген іс-әрекеттері өзінің әлеуметтік статусын сақтап қалуға немесе көтеруге бағытталған.

Адамның әлеуметтік топтағы алатын орнын көрсететін әлеуметтік статустан, кәсіби және тұлғаның индивидуальды ерекшеліктерінен бөлек, тұлғалық статус болады [5]. Тұлғалық статус – іс-әрекеттік: оны қандай да бір мәдени құндылықтарды жүзеге асыра алатын адамдар іске асыра алады.

Әлеуметтік статустар иерархиясы қоғамдағы немесе әлеуметтік қауымдастықтағы, қабаттағы, топтағы адамдардың белгілі бір позициясының маңыздылығын бейнелейтін «престиж» ұғымымен бекітіледі. Мамандық, лауазым, қызмет түрлері престижді болуы мүмкін. Престиж – адам тілектерін, ниеттерін, әрекеттерін қозғаушы, ал престиждік бағалау – кәсіби жұмыс бастылықты, әлеуметтік орын ауыстыруды, тұтыну құрылымын анықтайтын т.б. адам мінез-құлқын реттеуші болып табылады.

Қазіргі кездегі психологтар адамдар өздерін қабылдауда статус айтарлықтай орын алатынын көрсетеді. Жоғары статусты иеленген адам өзіне салмақты және айтарлықтай жақсы қарым-қатынасқа ие болады немесе жұмысты басқарушылық қабілеті барын көрсетеді. «Статустық қажеттілікті» қанағаттандыру деңгейі өзін-өзі сыйлау сезімімен айырықшаланады, басқа да маңызды тобына тиесілі сезімі мен әлеуметтік мойындау тұлға үшін маңызды.

Әлеуметтік-психологиялық зерттеулерде статустық «баспалдақпен» өрлеу жылдамдығы ақырындаса, тіпті тоқтап қалса, адам жабырқайтынын көрсеткен. Адамдарда жоғары ұмтылыс пен үлкен үміт болған кезде фрустрация күшті болады. «Иерархиялық қозғалыс байынша статус төмен түсетін бағытта болғанда ең қарқынды фрустрацияны бастан кешеді. Жоғары лауазымнан айырылған адамдар депривация анығырақ және фрустрация тереңірек болады, сондықтан осындай адамдардың «төмендеу» интервалы ұзағырақ болады, депривация анығырақ және фрустрациялық жағдайы тереңірек болды» [2]. Осындай жағдайда адам өзінің жаңа жағдайынан өз бетімен әрдайым конструктивті жол таба алмайды, сондықтан олар психологиялық көмекке мұқтаж болады. Әлеуметтік статус адамның дамуына тікелей әсер етеді. Тұлғаның әлеуметтік статусының өзгеруімен бірге қоғамдағы және оның шынайы өмірдегі түсінігі де өзгереді. Қайта ойлау, өзіндік Мен мазмұнын қайта бағалау нәтижесінде жаңа әлеуметтік рөлмен сәйкестендіру, әлемге деген көзқарасын қайта ойлау, санадағы «әлемнің картинасы» қалыптастыруға әкеледі [6]. Қазіргі кездегі әлеуметтанушылар көрсетуі бойынша қазіргі адамдар өздерінің жағдайын екі индекстің көмегі бойынша бағалайды:

- «статустық-престиждік сәйкестілік индексі», яғни тұлға өзінің әлеуметтік статусын және өзінің әлеуметтік престижін заманауи қоғам континиумінде бағалайды;

- «өмірлік қамтамасыз етілген жағдай индексі» бұл тұлғаның осы жағдайға қанағаттануы және болашағына сенімділігі. Американдық психологтар көрсеткендей, жоғары статус өзін-өзі сыйлау және өзі туралы жағымды ойлау, өмірге қанағаттануы, психикалық және физикалық денсаулыққа байланысты мәселелерін ниверилеу (жою). Әлеуметтік статусты жоғалтқанда белгісіздік жағдайы, өмірлік іс-әрекетіндегі болжамдардың сенімсіздігі, күнделікті өмір іс-әрекетіндегі дағдыланған жағдайдың бұзылуы, жағдайлық және тұлғалық мазасыздану деңгейін көтереді.

Қазіргі кездегі психологтар өмірлік жағдайдағы компоненттер деформацияға көбірек ұшыраса, соның салдарынын жоғары әлеуметтік статусты жоғалту қаупі төнеді және ол нақты бір адамның тұлғасына маңыздырақ болса, осындай

жағдайда жоғалту дағдарысы ауырлау болады деп санайды [7]. Дағдарыс жағдайынан шығуда айтарлықтай рөл атқаратын жетістік мотивациясы. Жетістік мотивациясы іскерлік белсенділігінің негізгі, қоғамдағы экономикалық дамудың қозғаушы көзі болып табылады. Зерттеушілер адамнан жетістік мотивациясының табысты және сәтсіздік мотивациясын қашатын екі әртүрлі бағыттағы тенденциялар бар екенін анықтады. Жоғары жетістік мотивациясы қоғамдық иерархиялық қозғалыста жоғары әлеуметтік мобилділікке әкеледі [8].

Қорыта келгенде индивидтің функциялары және одан туындайтын міндеттер мен құқықтар жеке адамның әлеуметтік статусын белгілейді. Жеке адамның әлеуметтік статусы — бұл индивидтің әлеуметтік топтардағы және бүтіндей қоғамдағы позициясы. Ол табиғи (жынысы, жасы) және әлеуметтік сипаттамалар (мамандық, кәсіп түрі, табыс, қызмет жағдайы және т.б.) арқылы анықталады, сондай-ақ, туа біткен (ұлттық, әлеуметтік тегі, туған жері) және қол жеткізілген (білім, мамандық, біліктілік) статустар болады. Көбінесе авторлар тұлғаның жұмысымен және мамандығына байланысты статусына ерекше көңіл бөледі. Қазіргі кездегі психологтардың зерттеу нәтижелеріне байланысты статус иерархиясы өзгеріп тұратынын және сондықтан көп ерекше жағдайларда көрінетін жалпы негізгі тұлғаның статусының иерархиясын айыра алу керектігін атап айтады.

Әдебиеттер

1. Ануфриева Е.А. Социальный статус и активность личности. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 286 с.
2. Дэвис Ф. Личная власть. Минск: ООО «Попурри», 1997. – 352 с.
3. Налчаджян А.А. Психология адаптации: механизмы и стратегии. 2-е Изд-во - М.: Эксмо, 2010. - 368 с.
4. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъективности. - Ростов н/Д: Феникс, 1996. - 509 с.
5. Шибутани Т. Социальная психология. - Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 1999. - 544 с.
6. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. Монография – М.: ЦСПиМ, 2013. - 376 с.
7. Осницкий А.К., Чуйкова Т.С. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы //Вопросы психологии. – 1999. - №1. - С. 92-104.
8. Турецкая Г.В. Страх успеха: психологическое исследование феномена //Психологический журнал.- 1998.- №1.- С. 37-47.

СИСТЕМНАЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОВРЕМЕННАЯ КОГНИТИВИСТИКА

Клочко В.Е., Краснорядцева О.М.

Национальный исследовательский Томский государственный университет
г. Томск, Россия

Развиваемое нами научное направление уже достаточно известно по аббревиатуре САП (системная антропологическая психология), позиционируется нами как один из возможных вариантов дальнейшего развития культурно-деятельностного подхода, основания которого были заложены Л.С.

Выготским, А.Н. Леонтьевым и многими другими представителями культурно-исторической психологии [1, 2]. Истоки САП восходят к середине 1970-х гг., когда в Карагандинском государственном университете была создана первая в Казахстане лаборатория по изучению регуляции мыслительной деятельности, деятельность которой курировал профессор кафедры общей психологии Московского государственного университета О.К. Тихомиров, который со временем и возглавил эту кафедру.

Когда к концу 1960-х гг. Олег Константинович Тихомиров (1933 - 2001) вывел зарождающуюся научную школу к проблемам экспериментального изучения смыслообразования в мыслительной деятельности, никто, в том числе и сам ученый, не мог предположить, что впоследствии и само научное направление получит название «смысловая теория мышления О.К. Тихомирова». Впрочем, вряд ли кто-нибудь из участников экспериментального проекта в полной мере осознавал подлинный уровень проблемы и ее объективную сложность, прежде всего теоретическую. Спустя полвека понятие смысла начнет реально претендовать на роль центрального понятия в новой (постнеклассической) психологии. Что же касается тех относительно далеких теперь времен, то проблема поиска эмоционально-смысловой основы избирательности познавательных и поведенческих актов настолько опережала актуальное состояние науки, что риск непонимания (неприятия, отторжения) идей был достаточно большим. Поднимая вопросы внутренней, в частности эмоциональной регуляции деятельности, обеспечивающей ее «самодвижение», «саморазвитие», т.е. творческий характер, О.К. Тихомиров осуществил прорыв теории далеко за пределы парадигмальных устоев того времени.

Заметим, что постнеклассическая психология, которая создается на наших глазах, имеет главный определяющий признак, характерный для всех наук эпохи постнеклассицизма. Предметом их исследования являются саморазвивающиеся (в том числе и за счет присущей им способности к самоорганизации) системы. Именно поэтому смысловую теорию мышления, концептуальные основы которой заложил О.К. Тихомиров, сегодня можно рассматривать в качестве составной части теоретико-методологического базиса современной когнитивистики, определяющего стратегии психологического исследования мышления как сложнейшего феномена в пространстве современной когнитивистики. Эти идеи не только органично вписываются в методологический базис психологии, осваивающей установки постнеклассического уровня, но способны оказать влияние на формирование самих этих установок.

Что же касается САП, то указанные идеи, и особенно получаемые в лаборатории КарГУ результаты, привели, в конечном счете, к новому пониманию смыслов и механизмов их возникновения. Именно это и повлияло на создание нового направления в научной психологии, поскольку пришлось существенно переопределить предметное и проблемное поле психологии вообще, и психологии сознания в частности. Некоторая сложность восприятия исходных идей САП обуславливается тем, что мы изначально пытались не

просто приспособить исходный методологический базис культурно-исторической психологии к современным реалиям развивающейся науки, но путем специально разработанных средств историко-психологического анализа выявить опережающий потенциал культурно-исторической психологии, ощущение которого позволило М. Коулу прийти к заключению: «Культурно-историческая психология: наука будущего» [3]. В свое время была поставлена задача разработать такой подход, который позволил бы соединить ретроспективный взгляд на процесс становления научной психологии с перспективным анализом ее движения. Первоначально мы называли его историко-системным подходом, а позднее более предпочтительным для нас стали понятия «транспективный подход», «транспективный анализ».

Переход от историко-системного подхода к транспективному анализу был вынужденным, поскольку постепенно выяснилось, что последний представляет собой достаточно универсальное средство познания тенденций и закономерностей (само)развития любых открытых систем. Иными словами, предметом транспективного анализа может быть наука, если ее понимать как открытую саморазвивающуюся систему особой сложности (что и схватывал историко-системный подход), но может быть и человек, представленный в качестве открытой саморазвивающейся психологической системы. В основе САП лежит представление о человеке, который рассматривается с определенных позиций, а именно с позиций представления о нем как саморазвивающейся открытой системе, и при этом целью такого изучения является раскрытие механизмов становления человеческого в человеке в процессе онтогенетического развития.

Наблюдая за тем, каким образом возникают различные попытки реализации транспективного подхода в психологии, многие из которых порождают различного рода недоразумения, можно заметить, что природа этих коллизий заключается в игнорировании главного условия, которое необходимо для адекватного применения подхода. Транспективный анализ – как средство историко-психологического исследования – применим только в том случае, когда наука рассматривается в качестве открытой саморазвивающейся «человекомерной» системы. Точно так же, для его использования в качестве средства общепсихологического анализа необходимо научиться смотреть на человека как сложнейшую пространственно-временную организацию, основанием устойчивости которой является ее самодвижение (становление), проявляющееся в виде закономерного усложнения человека, его системной организации. Заметим, что в самой психологии уже сравнительно давно стал намечаться переход от гомеостазических моделей в понимании человека к изучению его на базе различных моделей психологического гетеростаза. Например, Г. Олпорт, который одним из первых вышел к пониманию человека как открытой системы, пишет: «В нынешние времена экзистенциализма я ощущаю, что психологов все меньше и меньше удовлетворяет понятие адаптации, и, соответственно, понятия «редукции напряжения», «восстановления равновесия» и «гомеостаза». Встает вопрос, является ли

человек, наслаждающийся этими процессами, на самом деле человеком. Нам известно: рост происходит не вследствие гомеостаза, а вследствие определенного рода «трансистаза»; сплоченность – это вопрос сохранения человеческих отношений в движении, а не просто в состоянии устойчивого равновесия. Стабильность не может быть критерием нормальности, поскольку стабильность заводит эволюцию в тупик, отрицая как рост, так и сплоченность» [4; 39].

Под системно-антропологическим подходом понимается совокупность идей, возникающих при последовательном развитии принципов культурно-исторической теории Л.С. Выготского, интегрируемых в целостную систему на основе понимания человека как открытой саморазвивающейся системы, по отношению к которой психика выступает в качестве специфического «органа отбора» (Л.С. Выготский), обеспечивающего устойчивость человека в меняющемся мире.

В соответствии с этим, методологической базой САП является представление о человеке как открытой саморазвивающейся (и самоорганизующейся) системе, которое выступает в роли своеобразной модели, задающей некий образ, стиль многомерного мышления, в определенном смысле «гештальт», сквозь призму которого рассматриваются новые познавательные ситуации [1]. Заметим, что такой подход преодолевает давно уже закрепившуюся в психологии традицию, в соответствии с которой принято считать, что принцип системности не несет в себе параметров развития, а потому его всегда необходимо дополнять принципом развития. Кроме того, он направлен на преодоление представлений о том, что духовные процессы и состояния не имеют таких выделенных и относительно автономных частей (подсистем и элементов), какие есть у материальных объектов. «Духовный субстрат» не так уж однороден, и чем дальше двигается психологическое познание, тем более отчетливо дифференцируется круг таких понятий, смысл и ценность, психологическое поле, смысловое поле, жизненное пространство, транссубъективное пространство, пространство жизни и т.д.

Обе эти системы (наука, как развивающаяся система, и человек, как развивающееся целое) могут быть отнесены к разряду так называемых «человекообразных» систем (В.С. Степин), и этот факт только подтверждает возможность использовать для их изучения некоего общего для них методологического аппарата, каковым в данном случае и выступил трансспективный подход. Транспективный подход скрывает в себе когнитивную схему, которая обладает определенным трансдисциплинарным потенциалом. Ее можно переносить внутри одной науки, когда выделяются системы, являющиеся предметом изучения в разных отраслях одной науки, например, в истории психологии и когнитивной психологии, но можно сделать ее методологическим основанием для собственно трансдисциплинарного подхода, идущего на смену привычному «междисциплинарному подходу» [5].

Это нечто большее, чем та интеграция, которая строилась на диалоге двух монодисциплин, который приводил к становлению привычных бинарных

конструкций типа биофизики, психофизики, химической физики, физической химии и т.д. Безусловно, появление этих «кентавров» есть закономерный результат проявления междисциплинарных взаимодействий, приводящих, однако, к тому, что одна из дисциплин остается хозяином положения и подчиняет себе другую, предлагая ей свой методологический базис и традиционные для нее схемы репрезентации полученных результатов. В данном случае все выглядит гораздо сложнее и, как ни странно, достаточно закономерно. По всей видимости, начинает сбываться предсказание Жана Пиаже, полагавшего еще в 1970 году, что после этапа междисциплинарных исследований «следует ожидать более высокого этапа – трансдисциплинарного, который не ограничится междисциплинарными отношениями, а разместит эти отношения внутри глобальной системы без строгих границ между дисциплинами» (цит. по [6]). Трансдисциплинарный ракурс вызревает внутри междисциплинарного дискурса, одновременно смещая баланс автоколебаний научных монодисциплин между полюсами закрытость/открытость в сторону открытости. Установка на обособление научных дисциплин, их вынужденная закрытость, являвшаяся до поры условием сохранения суверенности, сменяется установкой на открытость, каковая всегда присутствовала в монодисциплинах, являясь до поры до времени скрытой – по крайней мере, для методологов, сосредоточенных на познании внутренних механизмов развития науки (научные революции, смены парадигм и т.д.). Кросс-фертилизация (Л. фон Берталанфи), взаимное оплодотворение наук в процессе их взаимодействия еще не понималась в качестве источника их развития. Именно поэтому многими учеными междисциплинарность до сих пор воспринимается крайне упрощенно. В этом случае междисциплинарность «может означать только и просто то, что различные дисциплины садятся за общий стол, подобно тому, как различные нации собираются в ООН исключительно для того, чтобы заявить о своих собственных национальных правах и своем суверенитете по отношению к посягательствам соседа», – пишет Э. Морен (цит. по [7]).

Когнитивная наука в ее современном виде не является отдельной самостоятельной наукой. Она представляет собой научное междисциплинарное сообщество, сконцентрированное на решении узловых проблем, выдвигаемых временем. Задача «созидательного полилога», идущего в междисциплинарном пространстве, заключается в порождении нового знания, получение которого невозможно в рамках отдельных научных дисциплин. Внутри все еще продолжающегося этапа междисциплинарных исследований начинают складываться некоторые черты и признаки нового (трансдисциплинарного) этапа. Одним из показателей нового этапа является наметившееся сближение гуманитарного и естественнонаучного походов. Касаясь столь серьезной (и обретающей все более выраженную актуальность) проблемы синтеза гуманитарных и естественных наук, необходимо учитывать, что речь на самом деле идет о синтезе двух исторически сложившихся культур мышления, разрыв между которыми не только затрудняет возможность построения целостной картины мира, но и принципиальным образом ограничивает развитие самого

научного знания. Психология как наука имеет свою специфику: в ней противостояние двух культур мышления, определяющих способы постановки и решения научных проблем и интерпретацию полученных результатов, является едва ли не исходным. Тем не менее, если рассматривать процесс развития науки не ретроспективно, но транспективно [8], то можно уловить признаки сближения двух культур научного мышления, которые в последнее время обретают характер достаточно устойчивой тенденции. Можно полагать, что анализ опыта внутринаучного синтеза может оказаться весьма полезным для выявления механизмов и тенденций движения к синтезу меж- и мета-дисциплинарному.

Самое интересное из того, что показал транспективный анализ, оказалось связанным со спецификой взаимодействия двух культур мышления внутри одной науки, пытающейся удержать свою целостность в условиях преследующего ее «перманентного кризиса». Выделим закономерность: интенсивность указанного взаимодействия нарастает по мере способности науки выделять и делать предметом исследования системы все большей сложности. Классическая наука, с присущей ей одномерной логикой, смогла выделить простую систему - систему психологических феноменов внутри замкнутого на себя сознания. Противостояние гуманитарного и естественнонаучного начал в полной мере заявило о себе в неклассической науке, опирающейся на бинарную логику. Заметим, что именно эта логика проявилась уже в самом факте выделения психологии гуманитарной («психологии человека») и психологии естественнонаучной («психология психики»). Первоначально тенденция синтеза двух психологий заявила о себе как их сближение, инициированное со стороны естественнонаучной парадигмы, внутри которой в свое время был выдвинут принцип дополнительности, основывающийся на философском осмыслении комплементарного (дополняющего) взаимодействия.

Сегодня в науке, осуществляющей переход к идеалам постнеклассической рациональности, формируется многомерное мышление, и в связи с этим складывается уникальная ситуация. Впервые посыл к интеграции оказывается инициированным со стороны гуманитаристики, которая вдруг поняла, что изучаемые ею системы являются гораздо более сложными, нежели те, с которыми имеют дело естественные науки, и при этом язык описания этих систем слишком прост. В том числе и потому, что отсутствуют пока логические и математические процедуры, необходимые для изучения многомерных явлений. В конечном счете, если естественные науки обогатили гуманитарные знания о комплементарном (дополняющем) взаимодействии, то гуманитарные науки, в свою очередь, обогатили все другие науки знаниям о взаимодействии еще более глубоком – комплементарном (порождающем многомерность) взаимодействии (Л. Гумилев). Признав на переходе к неклассическим идеалам рациональности комплементарное взаимодействие (от латинского *complementum* – дополнение), сегодня, на стадии освоения идеалов постнеклассической рациональности, мы вынуждены признать существование

комплиментарных взаимодействий (от французского *compliment*). Комплиментарность, по Л. Гумилеву, использовавшему оба термина, это акт понимания, выходящий за границы эмпирического опыта данной культуры, основа симбиоза культур, вторжение одной действительности в другую, вызывающее порождение новой действительности. Может быть, в этом и заключается смысл трансдисциплинарного подхода – породить новое знание (и новое мышление) за пределами устоявшихся культур научного мышления. Косвенным признаком синтеза естественных и гуманитарных наук является уже сам факт использования понятий «комплиментарность» и «комплементарность» практически во всех науках. Несколько лет назад частота употребления этих двух связанных понятий и их аналогов в Рунете была зафиксирована на уровне тысячи различного рода работ, сейчас в разы больше. Возникает впечатление, что, усложняясь в своем развитии, науки оказываются способными обнаружить то общее, первородное начало, которое составляет подлинное основание их интеграции. Иными словами, двигаясь своим путем, разные науки через трансдисциплинарное взаимодействие оказываются способными выйти к универсальным принципам, в равной степени применимым к саморазвивающимся системам любой сложности, в том числе и таким принципам, которые позволяют объяснить механизм усложнения системной организации как способ устойчивого существования открытых систем в пространстве и времени.

В этой связи ближайшие перспективы развития системной антропологической психологии связаны, прежде всего, с теми возможностями, которые открываются разработкой уровневой теории сознания [9] и развитием трансдисциплинарной парадигмы в психологии [5], а также в сфере проектирования высоких гуманитарных технологий [10, 11, 12].

Литература

1. Galazhinsky E.V., Klochko V.Y. System anthropological psychology: methodological foundations // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2012. Т. 5. С. 81-98.
2. Ключко В.Е., Галажинский Э.В., Краснорядцева О.М., Лукьянов О.В. Современная психология: системно-антропологический подход / *European Journal of Psychological Studies* 2014. Т.4 № 4 с.142-155.
3. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. - М., 1997.
4. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
5. Ключко В.Е. Когнитивная наука: от междисциплинарного дискурса к трансдисциплинарному ракурсу. // *Сибирский психологический журнал*. – 2012. - № 46. - С. 23-32.
6. Трансдисциплинарность. Википедия. [Электронный ресурс]: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
7. Князева Е.Н. Научись учиться. [Электронный ресурс]: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-151334.htm>
8. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск, 2005. – 172 с.
9. Ключко В.Е. Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. - 2013. - № 4. - С. 20-35.
10. Галажинский Э.В., Ключко В.Е. Высокие гуманитарные технологии в образовании: между гуманизмом и манипуляцией. // *Психология обучения*. - 2010. - № 12. - С. 5-21.
11. Краснорядцева О.М., Малкова И.Ю. Сетевой проект психологообразовательного сопровождения вхождения молодежи в инновационную деятельность // *Психология обучения*. - 2010. - № 12. - С. 89-98.
12. Краснорядцева О.М. Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста // *Вестник Томского государственного университета*. - 2007. - № 305. - С. 165-168.

ДЕВИАЦИЯ ЖӘНЕ ДЕВИАНТТЫ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ

Коранова А.М., Зейнетоллина Ү.К.

Абай Құнанбаев атындағы Саран гуманитарлы - техникалық колледжі
Саран қ.

Қазіргі кезде оқу-тәрбие үрдісіндегі ең негізгі және күрделі мәселелердің бірі – «қиын балалар» мәселесі. Соңғы уақытта оқушылар арасындағы нашакорлық, алкогольді пайдалану, адам өлтіру, ұрлық сияқты жағымсыз іс-әрекеттер өте жиі кездеседі. Статистика бойынша балалардың мұндай жағымсыз әрекеттері жылдан-жылға күрт өсуде.

Бұл күрделі мәселе кеше немесе бүгін пайда болған жоқ. Оның да өзінің тарихы бар. ХХ ғасырдың басында бихевиористер мінез-құлық – психологиялық ғылым пәні деп жариялағаннан кейін, адамның мінез-құлқы туралы ғылыми түсініктер кең тарала бастады. Мінез-құлық психологиясының негізін салушылардың бірі – Джон Уотсон (1931 ж) мінез-құлық туралы мынандай пікір айтқан: «мінез-құлық – жұмыртқаның ұрықтануы кезінде пайда болатын және ағзаның дамыған сайын күрделенетін үздіксіз белсенділік ағыны».

Мінез-құлықтағы қиындық және қиын балалар ұғымы 1920-30 жылдары пайда бола бастады. Бастапқыда ғылым саласында емес, күнделікті өмірде қолданылып жүрді. Біраз уақыт ұмытылып, 1950-60 жылдардың басында қайтадан қолданысқа енді. Қазір де бұл терминдер ғылыми сөздіктерде нақты орын алып отыр.

Бұл мәселе әрдайым социолог, психолог, юрист, дәрігер, педагог мамандарының зейінін өзіне аударып, оларды алаңдатып отыратын үлкен мәселе екенін айтып өту керек. Себебі қазіргі қоғам ортасындағы, бұл айтылып жатқан мәселелер көбірек белең алуда.

Қиын балалардың жекелік ерекшеліктерін өмір жағдайымен, тәрбиемен өзара әрекеттестігін есепке алып, кешенді құрама түрінде зерттеп, іске асырған П.П. Блонский (1936 ж) болды. Оның зерттеуінің негізгі мақсаты – қиын балалардың өмірін анықтау. Ол қиын балалардың мінез-құлық тарихын мектеп, отбасы арқылы ашып көрсетіп, сонымен қатар қиын балаларға мұғалімнің қатынасы арқылы «қиын оқушы» терминін нақтылауды жөн көреді. Блонский тәрбие қиындығын Крупская секілді түсіндіреді: «Қиын бала, бұл ең алдымен кәдімгі бала, оған табиғи қарапайым тұқым қуалаушылық тән. Айырмашылығы, ол педагогикалық қараусыз қалған. Сондықтан, оны дені сау, қараусыз қалған бала ретінде тәрбиелеу керек» дейді.

Қазіргі таңда ауытқуы бар балалар мен жасөспірімдердің мінез-құлықтары жалпы дамуында айрықша орын алады. Осы кезеңде даму процесінің қалыптасуының жеткіліксіз деңгейлерінің нәтижесінде мінез-құлқында қиындығы бар балалар мен мұндай балалардың еркін дамып жетілмеуі оның іс-әрекетін, мінез-құлқын бақылап, басқарып отыруға кедергі болуға, яғни өзінің іс - әрекетіне қойылатын талап пен мінез-құлқын үйлестіре алмайды. Мінез-

құлқында ерекшеліктер жас кезден байқалады және оның дегбірсіз қимылы, орынсыз айқайы, ұйқысының нашарлығымен сипатталады. Бұндай бала төбелескіш, басқа құрбыларымен тату ойнай алмайтын, өркөкірек болады.

Ауытқуы бар балалар мен жасөспірімдердің мінез-құлықтары психикалық дамуы уақытша тежелген, баяулаған, тез ашуланшақ, уайымшыл, өзін төмен санайтын, мінезінде психопатиялық формалар кездесетін, козу күйін дәрі-дәрмек беру арқылы тежейтін, кәмелетке жасы толмаған құқықтық тәртіп бұзушы, ақыл-ойы кем жасөспірімдер мен балалар жатады. Басқаша айтсақ жағымсыз дау жанжал шығаратындар. Мінез-құлқында ауытқушылығы бар жасөспірімдердің психикалық даму ерекшеліктерінде кездесетін кемшіліктерді іздестіріп, одан әрі оларды өрістету үшін қалыпты дамыған балалардың мінез-құлығымен салыстыра отырып, зерттеу қажеттілігіне аударады.

Мінез-құлық ауытқушылығын сипаттау үшін арнайы терминдер қолданылады – делинквенттілік және девианттылық. Делинквентті мінез-құлық – заң арқылы жазаланатын күрделі заң бұзушылық пен қылмыстан өзге ұсақ заң бұзушылықтар, тәртіпсіздіктер, айыптылықтар. Девиантты мінез-құлық дегеніміз – қоғамда қабылданған ережелерге бағынбау, ауытқу. Бұл ұғым өте кең, оған делинквентті мінез-құлық және т.б. мінез-құлық ауытқушылықтары (ерте маскүнемдіктен суицидті мінез-құлыққа дейін) жатады. Соңғы екі термин ғылыми әдебиеттерде синонимдер ретінде қолданылады. Бұл терминдер дамуында ауытқушылықтар бар балаларды бейнелейді. Адамдардың мінез-құлығының кенеттен өзгеріп отыруы девианттық деп аталады.

Девианттық мінез-құлықтың пайда болу себептері:

1. Әлеуметтік теңсіздік. Халықтың тұрмыс жағдайының төмендеуі, жұмыссыздық, жемқорлық т.б.

2. Девианттық мінез-құлықтың моральдық этникалық факторы қоғамның моральдық – адамгершілік қасиетінің төмендеуі, рухани азғындау жеке адамның қоғамдық ортаны жатсынуы, қоғам өмірін ақшаның билеуі. Деградация және әдеп-ғұрыптың ықпалының төмендеуі, бұқаралық, қайырымшылдық, «сатылған махаббат», құқық бұзушылықтың күшеюі.

3. Девианттық мінез-құлыққа қоршаған ортаның немқұрайлы қарауы. Әсіресе, отбасы тәрбиесінің нашарлауы, өмір жағдайының сәтсіз болуы, қоршаған ортамен дұрыс қарым-қатынас жасай алмау, денсаулықтағы психо-физикалық ауытқулар т.б. осының барлығы рухани дүниенің дағдарысына әкеліп, өмір сүру мәнінің жоғалуына алып келеді. Бұл қоғамның болашақ жастарға кері әсер тигізетіні сөзсіз.

Д.Б. Элькониннің айтуынша, баланың дамуы кезінде оқу процесінің алатын орны ерекше. Бала мектепке келгенде оның ойында оқуға деген қызығушылық әлі толық қалыптаспаған, тек оқу барысында мұғалімнің ықпалымен қызығушылығы біртіндеп қалыптасады деген. Белгілі ғалым Л.С. Выготский былай деп жазған: «Қызығушылық-бала қылығын итермелеуші күш. Баланың іс-әрекеті оның органикалық қажеттілігімен сәйкестілігін көрсететін инстинктивті ұмтылыс. Тұлғаны қандай да бір іс-әрекетке шақырғыңыз келсе,

ең алдымен оның қызығушылығын тудыру қажет. Оның сол іс-әрекетке дайын екеніне және оны орындауға барлық күшін бағыттайтынына көз жеткізуге керек. Сонда ғана тұлғаның іс-әрекетті өз бетінше істей алады, ал мұғалім тек қана оның іс-әрекетін басқарып және бағдарлап отырады».

Мұғалімге психологиялық білім өзіне-өзі белгілі талап қоя білу үшін де және оқушыларға білу, білім беру және тәрбиелеу үшін де қажетті өзіндегі жеке адамдық қасиеттерді дамытуға да керек. Ал оқушының оқуға қызығушылығын тудыру мұғалімнің педагогикалық шеберлігі мен қабілетіне байланысты болады. Бұл негіз ең біріншіден педагогтың жеке қасиетіне, қабілетіне, оқушымен қарым-қатынасына, олардың әрекеттерін дұрыс ұйымдастыруына қарай құрылады. Бала білімінің бастапқы іргетасы бастауышта қаланатыны бәрімізге белгілі. Бастауыш сыныпта сабақтың бір элементтерін түсінбеуі оқуда қиындық тудырады, ал оқу бағдарламасы сыныптан сыныпқа ауысқан сайын күрделене береді, бұл баланың оқу үлгерімі нашарлап, сабақтан қашу, сабаққа келмеу және т.б. әрекеттері арқылы көріне бастайды.

Мінез – құлық ауытқуының көрінуіне түрткі болатын білім беруімен байланысты әр түрлі факторлардың келесідей түрлерін бөліп көрсетуге болады:

- асоциалды мінез - құлық психобиологиялық деңгей негізінде әсер етуші индивидуалды әлеуметтік жағдайының бейімделуін қиындатады;

- жанұялық және мектептегі тәрбиенің кемшілігінің әсерінен көрінетік психологиялық – педагогикалық фактор;

- оқу–тәрбие ұжымында, көшеде, жеткіншектің жанұясының адамдарымен біріккен іс - әрекетіндегі ағымсыз ерекшеліктерін ашушы әлеуметтік психологиялық фактор;

- индивидтің белсенді қарым–қатынас орнатуға өзі таңдаған қоғам ортасы, нормаларға және өзін қоршаған құндылықтарға, педагогикалық әсері мол жанұя, мектеп, қоғам. Сондай–ақ өзінің мінез–құлқын өзі реттеуші қабілетінің тұлғалық бағасының бағытын көрсетуші жеке тұлға факторы;

- әлеуметтік экономикалық және әлеуметтік шарттардың қоғамдағы алатын орның анықтаушы әлеуметтік фактор.

Белгілі ғалымдар Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович зерттеулерінде мұғалім мен бала арасындағы қарым-қатынас, баланың ата-анасына және құрбыларына қарым-қатынасын анықтап, эксперименттік түрде зерттеп көрсеткен. Жалпы ғалымдардың зерттеулеріне сүйенетін болсақ, бала мінез-құлқының қиындығы 6-8 сыныптарда әсіресе ұл балаларда басымырақ байқалады деген.

Мінез-құлқында қиыншылығы бар оқушыларды әдетте екі топқа бөліп қарастырады:

1. Тән кемтарлығы және жан жаракаты бар оқушылар;

2. Отбасында, мектепте тәрбиелеуден шет қалған, жеке басын қалыптастыруда сыртқы кері факторлардың, әлеуметтік жағдайдың әсері болған және өтпелі кезеңнің күрделілігінен мінезі дұрыс қалыптаспаған оқушылар.

Қиын балалардың психологиялық ерекшеліктерін теориялық тұрғыда Л.С. Выготский еңбектерінде талқыланды, сондай-ақ А.С. Макаренко тәжірибелерінен де үлкен орын алды. Бірқатар қазақстандық педагог

зерттеушілер В.Г. Баженов, А. Жұмабаев, К.А. Жүкенова, А.М. Карабаева, И.Ф. Назаров, В.А. Парфенов, В.А. Трифонов, В.П. Шевченко, Л.В. Лысенко, Л.К. Керимов және т.б еңбектерінде қиын балалардың қиқарлық сияқты жағымсыз қасиеттерінің қалыптасуына әлеуметтік-педагогикалық факторлардың әсер ететіндігін зерттеді. Бастауыш мектеп оқушылары мен жасөспірімдердің асоциальды мінез-құлықтарын, спорт, өзіндік және жеке жұмыстарды ұйымдастыру, мектепке деген ықпалды күшейту, отбасындағы белсенділікті арттыру, ұжымдағы әрекеттерге балаларды қатыстыру арқылы жеңудің әртүрлі жолдарын көрсетті.

Жүргізілген зерттеулер бойынша жасөспірімдерде девиантты мінез-құлықпен (әділетсіздік, қылмысты топтарға тәуелділік, заңсыз істерді жасау, есірткіні қолдану, ішімдік, басқыншылық мінез-құлық, суицидті мінез-құлық) және басқа психикалық күйзелістермен байланысты. Бұл байланыс немен түсіндіріледі.

Ғылыми әдебиеттерде осыған байланысты 4 басты гипотеза бар:

1. Девиантты мінез-құлық өзін-өзі сыйлаудың төмендеуіне септігін тигізеді. Себебі, соған қатысты индивид еріксіз өзінің әрекеттеріне қарсы қоғамның ойларын бөледі, сонымен қоса өзін де.

2. Өзін құрметтеудің төмен болуы қалыпты емес мінез-құлықтардың өсуіне әсер етеді: әлеуметтік ұйымдарды шетке ысырып, әлеуметтік емес ұйымдардың әрекеттеріне қатысу арқылы жасөспірім өзінің психологиялық деңгейін құрдастары арасында жоғарлатқысы, мектепте немесе үйде болмаған өзіндік қабылдау әдістерін тапқысы келеді.

3. Кейбір топтар бойынша, әсіресе, төменгі бастамалы өзін құрметтеу девиантты мінез-құлықтың жоғарлануына, өзін сыйлау деңгейінің өсуіне әсер етеді.

4. Деликвенттіліктен басқа да мінез-құлықтар, жас келген сайын өзгеретін әсерін береді.

Статистикалық зерттеулерге қарағанда жасы толмаған құқық бұзушылардың 44-пайызы сәтсіз отбасында тәрбиеленгендер. Ғалым А.Е. Личко отбасының сәтті дәрежесін талдай келіп, жиі кездесетін төрт жағдайды бөліп көрсетеді:

1. Отбасындағы қамқорлықты күшейту (гиперопека) баланың ішкі өмірінің көріністерінен (оның ойлануына, сезіміне, мінез-құлықына) отбасындағы қаталдыққа дейін әр түрлі дәрежеде қатысу тілегінің болуы.

2. Немқұрайлық (гипоопека), балалардың жиі, шамадан тыс бақылаусыз қалуы.

Ресейлік ғалым Я. Гилинский девиацияның шығу көзі деп-қоғамдағы әлеуметтік теңсіздікті атайды. Девиация сондай-ақ экономикалық, әлеуметтік, демографиялық, мәдени және т.б. факторларға байланысты келеді.

Бұл проблема, әсіресе, өтпелі кезеңдерде күшейе түседі, себебі, бұл кезде қоғам өмірінің барлық салалары түбегейлі өзгерістерге түсіп, бұрынғы мінез-құлық ережелері қайта қаралады. Жасөспірімдердің қылмыс жасауының себептерін анықтаған кезде олардың сана-сезімінің қалыптасуына әсер ететін екі бағыттағы факторларды байқаймыз, яғни, объективтік және субъективтік

факторлар. Объективті себептерге тұрмыстық жағдайлардағы қайшылықтар және қылмыстық мінез-құлық жатады. Объективті немесе сыртқы себептер жас адамның девианттық мінез-құлығының қалыптасуына әсер етеді. Төмендегі сандар жиынтығынан девианттық іс-әрекеттердің бір қырынан динамикасын көруге болады:

3. Бейнесіне жасалуы, барлық уақытта баланың ниетіне ықылас білдіру және оның қарапайым жетістігін шамадан тыс марапаттау.

4. Отбасында «күң қызының» пайда болуы-бұл ата-ананың өзіне көп көңіл бөліп, ал балаларына аз көңіл бөлуі. Деликвенттік жасөспірімнің психологиялық құқықтық нысанасында қызуқандылық міндетті түрде болады.

Зерттеулерге сүйенсек, қызуқанды мінез-құлық отбасы қатынастарында қалыптасады. Осы жағдайлармен қатар қызуқандылықтың дамуына алып келетін мына жағдайларды көрсетуге болады:

- -жиі болатын ата-аналар арасындағы ұрыс-жан-жалдар;
- -ата-аналардың бірін-бірі және балаларын сыйламауы;
- -балаларға қарау мен бақылаудың болмауы;
- -жасөспірімдердің пікірін елемеу;
- -ата-аналардың тиісті жылаулықты бере алмауы;
- -балалардың ар - намысына тию;
- -тәрбие жүйесінің сапасыздығы.

Қорыта келгенде, болашағынды болжау үшін ұрпағыңның денсаулығы мен тәрбиесіне көңіл бөлу керек екендігін естен шырмай, әрбір отбасы бала дүниеге келгеннен кейін емес, баланы дүниеге әкеле алдында тәрбиеге мән берсе дұрыс болар еді. Девианты мінез құлық-қоғамда ресми дәстүрлі қалыптасқан заңға және нормаларға сәйкеспейтін мінез-құлық. Девианттық мінез-құлық ішкілікке салыну, қараусыз қалу, нашакорлық, кәмелетке толмағандар арасында қылмыстар және басқада формаларда көрінеді.

Әдебиеттер

1. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Педагогика, 1987. – 486 с.
2. Тесленко А.Н, Керимбаева М.С, Джакупова Г.А. Профилактика подростковой девиации: теория и практика. - Астана, 2005. – 320 с.
- 3 Кравцова Т.М. Психологические аспекты изучения проблемы девиантного поведения // ҚазҰУ хабаршысы. Психология және социология сериясы. - №3/4 (18/19). - С. 33-39.
4. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 358 с.
5. Завалихина Р.С. Коммуникативные средства коррекции девиантного поведения: дисс. на соис. степ. канд. псих. наук. – Новосибирск.: НГУ, 2004. - 206 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ НЕМАТЕРИАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

Намазбаева Ж.И.
НИИ Психологии КазНПУ им. Абая
г. Алматы

Известно, что в кризисные периоды обостряется интерес и чувствительность людей к тем вопросам, которые связаны с их этнической принадлежностью, этнической идентичностью, целостностью.

В этой связи необходимо обратиться к народным святыням – памятникам археологии, архитектуры и древнего и среднего искусства, литературы, письменности. Именно они сохраняют духовность, раскрывают нравственный потенциал нации, накопленный поколениями, и способствуют преемственному формированию нового человека независимого Казахстана.

Широкое использование ценнейшего Культурного наследия Казахстана для развития личности нашей молодежи будет гарантом стабильного развития страны и успешного вхождения в мировое пространство.

Нам представляется, что перед обществом встают не столько проблемы политического, социального, экономического кризисов, сколько проблемы **единого кризисного синдрома**, в основе которого лежит глубокая деформация духовного здоровья общества, что требует научного обоснования **новой парадигмы гуманизации образования** - через культурно-ценностный потенциал человеческой общности.

Решение этой задачи мы видим в глубоком анализе работ гениального ученого XX века Л.С. Выготского и использование этих результатов в реальной практике. Осознание и систематизация психологических теорий Л.С. Выготского будет особенно успешной в связи с синтезом культурного наследия страны. Дело в том, что теория культурно-исторической психологии автора действительно органична культуре и цивилизации, истории и искусству, психологии и образованию, социологии и педагогике и т.д. Какую бы из этих областей мы не взяли – везде успешно могут быть использованы идеи Л.С. Выготского в соответствии с реалиями сегодняшнего времени [1].

В различные теоретические концепции о сущности человека, закономерности развития его психики, вкладывались основные соотношения: «человек - природа», «человек - общество», «человек - божество», «человек - культура». Традиционно на протяжении многих десятилетий чаще рассматривались первые два соотношения, реже третье и, наконец, четвертое почти не принималось во внимание. Тогда как мир человека есть способ организации и развития его жизнедеятельности в определенной культурной форме, в имеющемся культурном пространстве. Лишь Л.С. Выготский [1] подчеркивал, что в отношениях личности с миром выявляется культурно-ценностный потенциал человеческой общности и поэтому особую значимость приобретает культура и культурное наследие любого народа. В этой связи одной

из центральных задач современной психологии является исследование **этнокультурного развития** граждан Казахстана. Причем экспериментальное изучение должно быть направлено на выявление психологической закономерности этнокультурного развития человека через **приобщение** граждан к этнокультурному миру. К сожалению, в настоящее время в Казахстане, в его образовательных сферах, отсутствует системное, поэтапное использование этого фактора как средства, формирующего **этническую индивидуальность личности**.

Думается, что настало время создать **Государственную образовательную программу**, направленную на этнокультурное развитие детей и молодежи во всех звеньях обучения и воспитания, основой которой было бы культурное наследие Казахстана.

В настоящее время активно выявляются и устанавливаются новые факты истории и культуры, культурный массив постоянно расширяется и его пропаганда и освоение, объективная интерпретация и передача знаний о нем подрастающему поколению становится насущной гуманитарной задачей в новой парадигме. Много еще надо сделать и в сфере раскрытия духовной культуры прошлого по отношению к сегодняшнему дню. Принципиально важным моментом является то, что все открытия о культуре должны сразу стать достоянием самых широких слоев общества, народов, давать молодежи возможность столкнуться с носителями культуры, общаться с первооткрывателями. Ведь становление современного человека как личности необходимо рассматривать как процесс приближения к идеалам культуры. Для этого требуется на широкой междисциплинарной основе разработка **фундаментальных исследований**, направленных на установление роли культуры в психической жизни человека, общества. Это психологический анализ личности и деятельности в культурном контексте. Кросс - культурная психология, которая у нас в Казахстане находится только в начальной стадии развития, должна своей основной задачей считать широкое экспериментальное изучение **влияния культурных факторов на психические свойства личности** и его поведение в этом сложном мире. Причем это возможно лишь в случае интеграции психологии с другими науками, преимущественно гуманитарными.

Все это позволит изменить содержание сегодняшнего образования и направит его на психологические способы развития человека, что уже само по себе по-новому будет способствовать гуманизации общества через осмысление такими личностями прошлого, развивать культуру настоящего времени. С другой стороны, психология выступает как культурное составляющее ускоренной модернизации суверенного государства. Время показало, что никакие изменения в политике, экономике не реализуемы в должной степени, пока не изменится психология и сознание людей. В настоящее время для **психологии важно** признать, что культура - главный фактор, влияющий на человеческую деятельность и поведение.

Казахстан многонациональное государство. Здесь огромные возможности

развития культурно-исторической психологии, разнообразие мироощущения, интеллекта, эмоций и поведения в целом. Множество культур, их взаимопроникновение через восприятие создает возможность **развития нового образа мышления**, гуманистического по своей сути.

В решении этих проблем главная роль принадлежит психологической науке и практике, где психологической науке и практике принадлежит важное место. Психологическая наука должна позиционировать себя в обществе, как вид социальной деятельности, ориентированный на обеспечение гуманистического функционирования любого социума, адекватно и активно реагируя на все его социальные запросы. С нашей точки зрения, психология обязана занять одно из лидирующих мест в решении глобальных социальных проблем. Л.С. Выготский считал, что психические функции даны в форме социальных отношений, которые выступают источником возникновения развития жизненно важных функций человека. Другими словами, классическая психология - это и есть психология культурно-историческая. Содержание культурно-исторического подхода в воспитании составляет единство социального и личностного развития человека.

Воспитание тесно связано с процессом психического развития человека. На современном этапе воспитание, с нашей точки зрения, должно осуществляться с позиций этнофункционального подхода. Сухарев А.В. [2] определяет такое воспитание как деятельность по передаче содержания (ценностей, духовно-нравственных ориентиров, исторических традиций) конкретной культуры, а не абстрактного культурно-исторического опыта. Причем, он считает, что на начальном возрастном этапе воспитание детей должно осуществляться на относительно однородном культурном компоненте. Психолого-педагогические условия должны обеспечивать информационную безопасность формирующейся личности. Еще незрелую психику не надо преждевременно знакомить и авторитарно настаивать на усвоении инокультурных ценностей и стереотипных форм поведения. Таким образом, речь идет о необходимости тщательного отбора этнокультурной информации с учетом возрастных особенностей психики. Этнофункциональный подход в воспитании предполагает определенную этнокультурную содержательность и стадийность развития психики человека. В данном случае речь идет о недопустимости информационной перегрузки эмоционально незрелой личности.

Этнофункциональный подход в воспитании способствует развитию адаптационного потенциала человека, что крайне необходимо для переработки лавины информации поликультурного характера.

Низкий уровень духовно-нравственной и эстетической культуры, реализация профессионально-личностной направленности воспитания современной молодежи, как никогда, ставит остро проблему интеграции психологической науки и культуры, тем более, что в настоящее время созданы условия, когда граждане многонационального Казахстана имеют реальную возможность для самореализации и удовлетворения культурных потребностей.

В стране уже есть предпосылки к обновлению содержания воспитания. Оно

должно центрироваться на формировании гуманистических, социально-значимых ценностей, мотивов, потребностей.

Таким образом, создание **целостной теоретико-методологической концепции психосоциального воспитания и формирования личности** детей и современной молодежи в Республике Казахстан станет реальным вкладом по выполнению задач Государственной Программы развития образования 2020 г. И в этом плане ориентирами воспитания будет создание психологических и духовно-культурных условий во всех образовательных учреждениях. Весь процесс воспитания должен строиться на государственном уровне, на культуре, которая несет гуманистические идеалы. Такое образование и воспитание являются истоками гармоничного психического развития личности. Л.С. Выготский так и подчеркивал [1], что развитие человека - это «культурное развитие». Становление личности, как субъекта, напрямую связано с понятием «культура», оно строится на культурно- историческом фундаменте. Каждый человек стремится к совершенству и гуманизму. Необходимым психологическим условием этого движения является культура.

Значит, для психологической науки Казахстана выделяется огромный фронт работы очень важных направлений по реализации культурологического подхода в образовании. Мы считаем, что само становление личности - это процесс приближения и социальное освоение идеальной культуры. И здесь неважно как это присвоение, приближение, проникновение к ней будет осуществляться. Но важно лишь то, что это должно быть принято и понято и востребовано нами всеми. Значит, требуется определение этого содержания культурного наследия, отбор продуктивных средств. **Разработка теоретико-методологических основ культурологического подхода к образованию** позволит создать Государственную Программу. В этой программе основным **ядром** должен быть созидательный человек (ребенок, подросток, взрослый). Таким образом, впереди много нерешенных, требующих своего исследования значимых и перспективных проблем в области развития и углубления культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, но уже с новой позиции в соответствии с конкретной социально-экономической ситуацией в стране.

Нам представляется, что будущее науки - в межкультурном взаимодействии. На основе этого будет формироваться новое качество культуры, науки и жизни. Только в таком случае могут быть взаимосвязаны личность и культура. Важным аспектом остаются вопросы изучения сознания, содержания этнической психологии, мотивов и потребностей, вопрос смысла и сути культуры и культурно-исторического бытия, механизмов и самих способов влияния культуры на личность, учет субъективных состояний, установок, переживаний и ценности человека.

Процесс вхождения человека в культуру, его социализация и адаптация рассматривались с разных точек зрения [3]. Вместо отвлеченных феноменов сознания необходимо сосредоточить научные интересы на феномене исторического и культурного сознания. Именно последние всегда взаимосвязаны с этническими переживаниями человеческой личности.

Формирование культурного самосознания необходимо рассматривать через призму формирования научного сознания и самосознания. Социально-психологическое взаимодействие молодежи должно строиться на уважительном отношении к нациям и народностям. В связи с этим необходимо специально готовить молодежь к положительному, либо нейтральному восприятию национально-специфических своеобразий поведения лиц различной национальности. Толерантный человек – это личность с национальным достоинством, взаимоуважительно относящийся к своим и другим культурам. М. Ганди писал: «Я хочу, чтобы над моим домом веяли ветры всех культур, но я не хотел бы, чтобы они разрушили крышу моего дома» [4].

Психологический взгляд на культуру во многом зависит от того, как ее понимать. Психологическая наука связывает культуру с творческой деятельностью [3]. Когнитивная чувствительность в познании культуры человеческой психики велика. Психические свойства личности проявляются во всех видах культуротворчества. Идеи Л.С. Выготского в культурно-исторической психологии можно рассматривать в связи с обсуждаемой проблемой в новой интерпретации. Речь идет о взаимообусловленности психических и культурных механизмов жизнедеятельности человека. Человеческая психика порождает культуру, а культура оказывает влияние на формирование и развитие психики. Здесь важно помнить о наличии у каждого из нас культурно-исторических свойств нашей психики. Говоря о реализации личностно-центрированного образования, [5] подчеркнем, что нам предстоит глубокое исследование личностно-творческого значения культуры для человека. Восприятие культуры происходит через познание, память, речь, а самое главное через эмоционально-волевою сферу. В данном случае краеугольным камнем является теория Л.С. Выготского о соотношении «интеллекта и аффекта» [1]. Глубокий анализ идей этой теории позволяет подойти к изучению личности современника через культуру, с позиций комплексного подхода [5, 6], суть которого составляет мысль о взаимосвязи познавательной, эмоционально-волевой сферы человеческой психики. В этом также проявляется необходимость субъективного подхода к личности на уровне предсознательного и бессознательного в человеке, то есть глубинного подхода к душе человека. Не это ли является истинным гуманизмом в современной науке и образовании?

Таким образом, в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского заложен неисчерпаемый потенциал психологической науки. Центральной идеей этого глубокого учения является пропаганда и конкретная реализация гуманного отношения человека.

В КазНПУ им. Абая создаются психологические предпосылки к обновлению содержания национального воспитания. Оно направлено на формирование гуманистических, социально-значимых ценностей и образцов гражданского поведения.

В настоящее время, благодаря суверенитету, наличию значительных политических и социально-экономических достижений РК, наблюдается острая востребованность психологической науки и необходимость ее развития.

Существующие достижения мировой и отечественной психологии необходимо творчески переосмысливать. К выше названным перспективным направлениям психологической науки укажем так же на следующие.

- Многие психологические проблемы необходимо исследовать в контексте культурно-исторического аспекта, широко используя сравнительные методы.

- Необходима разработка таких теоретико-методологических основ психологии, которые позволят превратить образование в средство развития общегуманистических систем, механизмов современной социокультурной жизни человека.

- Исследовать научно-теоретические основы национально-регионального компонента в образовании, опирающиеся на духовно-нравственные и историко-культурные традиции Казахстана.

- Научное обоснование, создание психологических условий формирования гуманных, активных, креативных и самодостаточных граждан.

- Противодействие самым негативным явлениям общества – терроризму, агрессии и озлобленности - возможно лишь при совместных усилиях власти, бизнеса, общества.

Развитие психологической науки и практики принципиально и судьбоносно для современного Казахстана. Необходимо повернуть психику сознания, душу человека к добру, то есть духовно-нравственному возрождению нации. И в этом культурно-историческая психология Л.С. Выготского дает нам живой импульс для конкретных и реальных достижений.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание соч.: В 6т – М., 1982.
2. Сухарев А.В., Кравченко О.Ф., Овчинников Е.В., Тимохин В.В., Шапорева А.А., Щербак С.Ю. Этнофункциональный подход в воспитании и психопрофилактике //Психологический журнал. – 2003. - №5. - С.68-80.
3. Мацумото Дэвид. Психология и культура. – СПб., 2002.
4. Ганди М. Идеи толерантности и современность. Материалы международной конференции. - Бишкек, 1996.
5. Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы формирования поликультурной личности. - Алматы: Каз НПУ им. Абая, НИИ Психологии, 2008.
6. Намазбаева Ж.И., Лавриненко Н.С., Садыкова А.Б. Технология формирования психологически здоровой личности. Учебное пособие. – Алматы, 2011.

ЖҮЙЕЛІ ОТБАСЫЛЫҚ БАҒЫТ ТАРАПЫНАН ЖҮБАЙЛАР ЖҮЙЕСІНДЕГІ ЭМОЦИОНАЛДЫ ҚАТЫНАСТАРДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Насирова А.Ш.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қ.

Психологияда дәстүрлі түрде көпшілік зерттеулер отбасы мен жұбайлар арасындағы қатынастарға арналған болып келеді. Отбасылардың

жағдайсыздығы мен тұрақсыздығы арқасында туатын мәселелер қазіргі кезде қоғам үшін өзекті, әрі мәнді болып келеді.

Практикада көбінесе отбасылармен жұмыс істеу рационалды тұрғыдан жүргізіледі. Бұл бағыт көбінесе адам мінез-құлықтың, оның айналадағы адамдармен, соның ішінде отбасы мүшелерімен өзара қатынасының көптеген иррационалды, адекватты емес, дезадаптивті ерекшеліктерінің себептік байланыстарын айқындап, ашып көрсетуге мүмкіндік берген жоқ. Ажырасу үшін сылтау болып келген оқиғалар алғашқы себеп ретінде қабылданып, терең саналы сезілмейтін факторлармен анықталатын шын мәніндегі отбасының бұзылысының мотивтеріне көңіл бөлінген жоқ.

Психологиялық практикадағы отбасындағы қатынастардың қиындықтарына қатысты қазіргі таңда жүйелі бағыт кеңінен таралған. Бұл методологиялық позиция бойынша адам объективті шындықтың түрлі жақтарымен: табиғат құбылыстарымен, заттар әлемімен, басқа адамдармен және қоғамдық құбылыстармен, өзімен өзі іс әрекет субъектісі ретінде индивидуалды, таңдамалы, саналы байланыстар түзеді де, осының барлығы тұтас жүйе ретінде байқалады. Адамның қатынастар жүйесі оның даму тарихымен анықталады, оның жеке тәжірибесін көрсетеді және іштей оның әрекеттері мен бастан кешірулерін анықтап отырады. Бұл қатынастар тұтас жүйені құратын болса да, бұл жүйесінің құрылымы болады, жеке компоненттерден тұрады да, бұл компоненттер жекешеленген қатынастар ретінде байқалуы мүмкін. Бұлар бірқатар кескіндермен анықталады: таңдамалылықпен, белсенділікпен, тұтас-тұлғалық сипатпен, саналылықпен. Мясищев бойынша қатынастардың мағызды түрлеріне қажеттіліктер, мотивтер, эмоционалды қатынастар (жақындастық, жек көрушілік, сүйіспеншілік, жаугершілік, симпатия, антипатия), қызығушылықтар, бағалаулар, наным-сенімдер, бағыттылық жатады [1; 153]. Мясищевтің методологиясына сәйкес эмоционалды қатынастар ерекшеліктері адамның әрекеттері мен бастан кешірулерін анықтау арқылы отбасының функционалдауына үлесін қосады. Ал отбасылық жүйе өз тарапынан тұлғаның игілікті функционалдауын қамтамасыз етеді.

Сөйтіп, отбасы бір жағынан, тұлға екінші жақтан өзара қатынастар түзу арқасында отбасы жүйесін құрайды, отбасындағы қарым-қатынастардың тиімді-тиімсіз болуын қамтамасыз етеді.

Кез келген жүйелі бағытта отбасы – элеуметтік жүйе екендігі мәлім. Сонымен қатар, отбасының патологиясы мен нормасы, конфликттілігі мен орындылығы осы жүйенің функционалдауынан тәуелді.

Алайда М. Боуэннің теориясы отбасының эмоционалды функционалдауына ерекше мән береді [2]. М. Боуэн эмоционалды жүйе деген ұғымды енгізеді. Эмоционалды жүйе – бұл күрделі сезімдік-мінез-құлықтық комплекс. «Отбасы мүшелерінің эмоционалды детерминацияланған функционалдауы эмоционалды атмосфера немесе өрісті құрайды, өз тарапынан өріс әрбір отбасы мүшесіне ықпал етеді» М (Kerr M.E. & Bowen, M., «The Emotional System» in Family Evaluation. N-Ү, Norton & Company, 1988).

М. Боуэннің теориясында «Мен» дифференциясы мен үрейлік басты

параметрлар болып келеді. Ал үрейлік эмоционалды жүйенің негізгі сипаттамасы. Гомеостаз заңына сәйкес жоғары үрейлі жүйедегі индивидтар осы үрейді төмендету үшін түрлі мінез-құлық паттерндарын қалыптастырады. Адам отбасында анағұрлым жиі кездесетін 4 паттерн айқындалған осы теория төрегінде: дистанциялану, жұбайлардың арасындағы конфликт, мәселелерді балаға проекциялау, жұбайлардың бірінің симптоматикалық мінез-құлқы. Осының барлығы үрейді төмендету үшін бағытталады.

М. Боуэн өз концепциясында жеткілікті түрде тармақтап етіп осы эмоционалды өрістің әрекетін және оның индивидтің функционалдауына ықпалын түсіндірген. Психотерапиялық практикада бұл бағыт қонымды болғандықтан отбасын консультациялауда кеңінен қолданылады. Атап өтетін жері, индивидтарға отбасындағы қатынастар жүйесінің дисфункционалдылығының иррационалды алғышарттарын көрнекі түрде көрсету арқылы клиенттерге психологиялық көмек берудің тиімділігін арттырады [3].

Атап өтілген методологиялық позициялар берілген жұмыстың негізін құрайды. Берілген мақалада біз отбасының функционалдауындағы эмоционалды қатынастардың ерекшеліктерін көрсету басты мақсат болып келеді.

Эмоционалды жүйе, кез келген жүйенің функционалдау заңы бойынша, гомеостатикалық қалыпқа ұмтылады. Сондықтан, жоғарыда атап кеткендей, үрейлік деңгейі жоғары отбасында осы үрейлікті төмендету үшін индивидтар белгілі әрекет паттерндарын ұстана бастайды. Ал отбасы құрылымындағы басты звено жұбайлар жұбы болғандықтан, осы жүйеде шешуші, басқа индивидтар үшін елеулі әсер ететін өзгерістер орын алады. Әрине көбінесе бұл өзгерістер немесе өзараәрекеттесу тәсілдері деструктивті сипатқа енеді, яғни түрлі бұзылыстар пайда болады. Бастысы аффективті компонент осындай мінез-құлық паттерндарының басты анықтаушы факторы болып келеді.

Жұбайлардың бір бірімен көңілі толмауы, араларында шамадан тыс психикалық шиеленісудің пайда болуы бірнеше сценарий бойынша жүруі мүмкін.

Бірінші вариантта егер бір жұбайы екіншісіне қатысты авторитарлы «үстінен» тұратын позицияны алатын болса, ол басқа отбасы мүшелері тарапынан ешқандай қарсы сөзге шыдамайды. Мұндай қарым-қатынастың ішкі психологиялық астары мынадай:

- басқалардың барлығы (тек мен емес) істің нашарлағанында кінәлі болып келеді;

- басқаға қатысты өзінің көңілің толмағандығын білдірсең, жеңілденіп қаласың.

Мәселен, ері немесе зайыбы өзінің жұбайының мінез-құлқына көңілі толмай, ешбір позитивті жақтарын байқамай ашулана береді. Мұндай негативті сезімдерді өз жұбайын қатысты көрсету доминатты жұбайы үшін орынды қалыпқа түсудің амалы. Алайда партнеры немесе басқа отбасы мүшелері бұған қатысты ренжіп, немесе өкпелеп қалуы мүмкін. Айта кететін нәрсе, мұнда

міндетті түрде дәрежеліктер мен айғай-шу туралы айтылмайды, бұл «сыпайы» түрде партнерға жеткізілуі мүмкін. Мәселен, үй шаруасын жүргізу тәсіліне қатысты, бала тәрбиелеуге қатысты немесе сөйлеу мәнеріне қатысты ескертулер болуы мүмкін. Кезкелген жағдайда оның мәні бір – жұбайына көңілі толмаушылығын демонстрациялайды. Осы жасырын агрессия бағытталған адрес иесі әрине сол мәнерде жауап қатқысы келетін де болар, бірақ мұндай қарсылық актысының арты жақсылыққа апармайтынын біледі де (себебі ол доминантты рөлде емес) – нағыз ұрыс-керіс басталуы мүмкін, оның басына одан сайын қарғыс-сөгістер төгілуі мүмкін – сондықтан жұбайы біраз уақытқа ашуын өзінің ішінде басып тастайды. Бірақ бұл тек келесі ыңғайлы кезге дейін жасырылады, жүйеде негативті эмоционалды кернеулік қалып отыр. Бұл жалпы жүйенің функционалдауының бұзылысын анықтайды. Жүйе, яғни жұбайлар бір-бірімен дұрыс функционалдау үшін баланста немесе тепе-теңдікте болу керек. Бұл тепе-теңдік «алу» мен «беру» арасындағы баланс. Партнерлардың бірі негатив немесе қандай да бір «жаман» қылығын басқа партнерына «берсе», басқасы да оған соны «қайтару» керек болады. Әрине қатынастар әрі қарай оңды бағытта жалғаса алу үшін қайтарылатын негативтің мөлшері алғанынан біраз аз болу керек. Экспрессивті түрде аффективті реакциялар бұл ситуацияда байқалмайды, алайда отбасының «эмоционалды өрісінде» әрі қарай жалғасатын деструктивті паттерндар орын алады. Басқаша айтқанда, жоғарыдағы жұбайлар арасындағы дистанциялану әбден мүмкін болады. Немесе бағынышты рөлдегі партнердың бойында симптоматикалық мәнез-құлық байқалады. Мәселен, депрессивті қалып орын алады. Дистанциялану арқылы қатынастардағы жүйке-психикалық кернеулік, үрейлік тудыратын ситуациялардың туындауынан қашқақтайды, симптоматикалық мінез-құлықта назарды негізгі үрейдің көзінен назарды аулақ әкетеді. Бұл жағдайдағы ерекше жері жүйедегі индивидтар жағдайдың анық-қанығына саналы есеп бермейді [4].

Екінші жағдай бойынша, бір бірімен ұзақ уақыт тұрмыс құрып келе жатқан, ұзақ жылдар бойы қарым-қатынас стажы бар ерлі-зайыптылар – егер ашық түрде бір біріне бас сала бастасаң, немесе оны түрткілей бастасаң, жауабына дәл соны өзі еститінін жақсы біледі. Нәтижеде қатынастардағы шиеленіс одан сайын өсе түседі не нағыз бір бірін кінәлайтын ыдыс-аяқ сыңғырлайтын және т.б. ұрыс-керіс шығады. Конфликт өтетін формаға тәуелсіз барлық мұндай жағдайда жұбайлардың екеуі де жеңіледі: ері де, зайыбы да одан сайын ашуланған, бір біріне көңілі толмаған болып шығады. «Одан да үндемей қойғаным жөн еді.» - деп ойлайды біраз басылғаннан кейін олар [5].

Мұндай жұбайлар уақыт өте ашық түрде ашу-ызасын көрсетпеуге үйренеді, алайда олардың некеге қанағаттанбауы арқасында туатын ашу-ызасы ешқайда жоқ болмайды. Психикалық кернеулік бір былай, бір басқа тәсілмен (темекі шегу, алкоголизация) байқалып отырады да, іш тарқатудың клапаны болып келеді. Берліген іш тарқату тәсілдері симптоматикалық мінез-құлық ретінде интерпретацияланады.

Бірлескен өмір сүру барысында бір жұбайының екіншісімен қанағаттанбауы нақты түрге енеді. Басқасының жоғары немесе төмен белсенділігі, сөйлеу

мәнері, ұқыпсыздығы, дене бітімі және т.б. қоздырып отырады. Көпшілік жағдайда мұндай қозбашылық өнімді емес, себебі басқаны өзгерту мүмкін емес – туа берілген нәрселер бойымызда аз емес, сонымен бірге бұрыннан әдеттеніп кеткен нәрселерді өзгерту өте қиын. Жеңе алмайтынмен соқтығысқаннан кейін біраздан соң жұбайлар басқаны қайта өзгерту талпыныстарын қысқартады. Егер бұл қысқартуларды анағұрлым тереңірек мағына елегінен өткізіп, түсінуге тырысатын болса жақсы, алайда көбінесе басқаны өзгертуден бас тарту шыдамдықтың жоғарлауы емес, басқаның өзімшілдегенге қатысты толеранттылықтың өсуі емес. Жиі жұбайлар «Бұдан не аласың... Ескіден жаңаны тіге алмайсың» деп жорамалдайды. Мұның астарында рационализациялау механизмі жатқандығы айқын. Жағдаймен, жұбайымен, отбасылық қатынастармен қанағаттанбаушылық сезімдерін «басқаша болу мүмкін емес» деген логикалық конструкциялармен дәлелді түрде демеп отырады. Ал мінез-құлықтың ерекшеліктеріне қатысты қоздырмалылық сол бойы қалады. Кейде өз жұбайымен көңілі толмайтын партнер мүлдем керісінше мінез-құлық көрсетуі мүмкін. Сырттай партнерының бүкіл «кемшіліктерін» қабыл алып, «жаман» қылықтарын ақтап шығатын позицияны ұстанады. «Ештеңе етпес көңілдесі болса, ондайға кешірімді болу керек», «Үй шаруасына ебі жоқ, үйренер» деген секілді кешірімділік позиция да жүйедегі дисбалансты тудырады. Нәтижеде тағы да дисфункционалды қатынастарды аламыз. Мұнда отбасы жүйесі, соның ішінде жұбайлар қабынасының жүйесі дұрыс, адекватты әрекет ету үшін сыйластық пен сүйіспеншілік негізінде орнатылған қатынастар талап етіледі. Ал берілген жағдайдағы «толеранттылық» партнерлардың біреуінің «жоғарылығын» демонстрациялайды. «Кешірімділік» байқататын партнер өзін «Мен сенен жоғарымын» дегенді трансляциялайды психологиялық деңгейде. Әрқашан «төмен» статустағы партнер біраз уақыттан кейін өзінің «қорлық көріп отырған» орынан босағысы келеді. Шын мәніндегі сыйластық пен сүйіспеншілік негізіндегі қатынастар әрқашан тең терезелі қатынастар, нағыз партнерлық қатынастар. Сөйтіп мұндай дисфункционалды қатынастар жүйесінің себептерін психоаналитикалық тұрғыдан талқылау үшін әрбір жағдайды бөлек талдау қажет. Бірақ партнерымен қанағаттанбаушылық, көңілі толмаушылық қалыптары бар жағдайлар үшін ортақ нәрсе индивидтің өз-өзімен көңілі толмаушылық, өзінің іштей конфликтті диспозицияларының болуымен түсіндіріледі. Ал ішкі қарама-қайшылықтар негізінде ерте балалық шақта қаланған иррационалды бағдарламалар болып келеді. Мәселен, балалық шақта ата-анасы қыз балаға «Бақытты болу үшін бәрінен озып тұруың керек» деген бағдарлама қалыптасса, кейінгі өмірде бұл ұран партнерымен түсетін қатынастарға ауысады да, егер жолдасы басқалардың күйеулерінен алдын болмаса, аталған қыз бала зардап шегеді, бақытты болуға мүмкіндік таба алмайды. Немесе шешесі өзін әкесіне сай емеспін деп есептейді. Қыз бала үшін әкесі бірінненде «зор». Өзіне де сондай жар кездесе екен деп армандайды, шешесімен көңілі толмайтындығын терең түпте өзінен де жасырады. Алайда өскен кезде өзі де шешесі секілді «қарапайым» әйел болады. Бірақ өзінің шынайы мәнін жасырып, маңызды, іскер болып көрінуге тырысады. Өзіне

қылықтарымен үнемі көңілі толмайтын күйеу таңдап алады. Нәтижеде 7-10 жылдан кейін ажырасқысы келеді. Жүйелік бағыттағы бұл талдау тұлғалық, индивидуалды масштабтан отбасылық, трансгенерационды масштабқа өтуді талап етеді.

Жұбайын баласы арқылы шеттету – бұзылған отбасылық қатынастардың елеулі симптомы. Ері немесе зайыбының эмоционалды жағымдылығының жоғалуының белгісі. Жұбайлар көбінесе бір бірін қанағаттандырмайды, алайда екеуі де осындай отбасылық жағдайға әкелген тұлғаралық мәселелерді қолға алып шешуді білмейді. Себебі – нәтижесіз қатынастарды анықтауда батып кетуден қорқады, бұдан кейін өмір бұдан сайын шиеленісе түсуі мүмкін. Сондықтан басқаны «қайта тәрбиелеудің» барлық энергиясы балаларға, жұбайының қоздыратын ерекшеліктері бойына дарыған балаларға бағытталады.

Мұнда бейсаналы түрдегі үміт бар: «Ол сырттан балаға қарап, өзінің ештемеге тұрмайтынын көреді де, мені ашуландыратынын түсіне қояды. Мүмкін ол өзіне күш жұмсап жақсы жаққа қарай өзгерер». Мұндай мінез-құлықта басқа да, өзіндік қорғаныс мінез-құлқы да байқалуы мүмкін: «Өзін осылай етіп ұстайтын адаммен өмір сүруге бола ма!»

Аталған мысалдардың барлығы жоғары үрейлікпен сипатталатын отбасындағы дисфункционалды паттерндерді демонстрациялайды. Көрнекі түрде осы паттерндер қалай «үрейді» төмендететіні сипатталды. Жүйелік бағыт тарапынан барлық паттерндардың негізіндегі бейсаналы механизмдердің жұмысы иррационалды бағдарламаға негізделетіндігін атап өттік. Әрине психотерапиялық практикада жұбайларға осы жасырын механизмдерге саналы есеп беруді үйретудің әдіс-тәсілдері көбейіп келеді. Осыған орай төменде жұбайлар жүйесіндегі конструктивті қатынастардың үлгісін осы мәселе бойынша жасалған еңбектер негізінде құрастыруға тырыстық.

Жұбайлардың екеуі де ортақтастық сезіміне ие болмаса, бірлескен көзқарастар мен келешекке деген жоспарлар құрмаса, бүкіл отбасының прогрессімен біргелікті өз «менінің» даму перспективасын көрмесе, жұбайлар арасында міндетті түрде тұлғаралық шиеленіс пайда болады [6]. Мұндай ерлі-зайыптылар өз қатынастарын аңғұрлым нақтырақ саналы сезе бастаса, олардың қатынасында жаңа этап басталады: ашық сезімдерді көрсете алу, өзінің дұрыстығын-бұрыстығына қатысты рефлексия таныту, партнерымен сыйластық қатынастар жасай алу т.б. Бұл өз тарапынан индивидтің өзіне деген оңды көзқарастан басталады. Яғни өміріне игілік пен көңіл толатын қалыпты қамтамасыз ететін айналасымен конструктивті, тиімді қатынастар жасай алу үшін индивидтің өзіне деген қатынасының ерекшеліктері маңызды болып тұр. Ал осы қатынастардың аффектациясы тұлғаның бастан кешірулерінің сипатын бейнелейді. Сондықтан қатынастардағы эмоционалды компонентотбасындағы жағдайдың нағыз индикаторы болып келеді [7].

Эмоционалды қатынастардың стабилизациясы іштей қатынастардың аз конфликтті қалыпқа енуінің белгісі. Эмоционалды қатынастардың коррекциясы, әсіресе олардың ұзақ уақыттық вариантында кез келген психотерапиялық жұмыстың мазмұнының басым бөлігін құрайды.

Эмоционалды қатынастардың психологиялық заңдарын білу психологтың психокоррекционды іс әрекетке дайындығы барысында, атап айтқанда жұмыс тәсілдері мен әдістеріне үйрену барысында қажет болады. Себебі үйрену барысында тек техникалар мен әдістерді жаттап алып қана емес, сонымен қатар олар не үшін жасалатындығын түсіну қажет, неге берілген жағдайда осы тәсілді қолдану керек екендігін, ал басқасын қолдану негативті салдарға әкелетіндігін түсіндіре алу керек. Сынап көру мен қателесу жолы арқылы жұмыс істеу клиент үшін қымбатқа түсуі мүмкін.

Әдебиеттер

1. Горноста́й П.П., Титаренко Т.М., Грабская И.А. Психология личности: Словарь-справочник. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
2. Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Теория семейных систем Мюррея Боуэна//Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – №2 – С. 137-14.
3. Бейкер К. Теория семейных систем М. Боуэна //Вопросы психологии. - 1991. - № 6. – С.68-79.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - М.: «Эксмо», 2006.–576 с.
5. Навайтис Г.А. Опыт психологического консультирования супружеских конфликтов// Психологический журнал. – 1983. – Т.4. – №3. – С. 70-72.
6. Сермягина О.С. Эмоциональные отношения в семье: Социально-психологические исследования. – Кишинев: Штиинца, 1991. – 86 с.
7. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984. – 198 с.

ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОТБАСЫ ЖАЙЛЫ ТҮСІНІГІ

Нурманова Б.М.

«№ 6 Жезді орта мектебі» КММ
Ұлытау ауданы, Қарағанды облысы

Қазіргі заман отбасы - психология, педагогика, социология, демография, экономика ғалымдарының зерттеу нысанына айналып отыр. Мамандар отбасындағы эмоционалды қарым-қатынасы динамикасын, отбасындағы жалғыздық пен отбасының ажырасу себептерін, отбасы ерекшеліктерін зерттеуде. Біздің заманымызда отбасы болу өзінің рухани және тәндік өміршеңдігін жойды. Тұлға өзінің отбасынан тәуелсіздігін алып, отбасы қатынастарын қабылдау сипатын өзгертті. Туысқандық қатынастар келесі орынға қойылып, еркін таңдаумен құрылған ерлі-зайыптылар қарым-қатынасы отбасы басты орын алды [1].

Отбасы қатынастарының тұрақтылығы-жастардың отбасы өміріне дайындығына, тұлғаның некеге дайындығы әлеуметтік-психологиялық жүйе ретінде түсініліп, отбасы өміріне эмоционалды жағымды қатынас қалыптасуына байланысты.

Қазіргі заман қоғам дамуы жағдайында некеге дайындық ерекше орын алды, себебі қиылған некеден гөрі отбасылардың ажырасуы саны көбеюде. Бұл жерде жастарда әлеуметтік жағдайларға байланысты қалыптасқан ерекшеліктер байқалады. Жастардың отбасы қатынастарына дайындығы мәселесін

психологиялық аспект толық қамтымайтынын айту керек. Зерттеулерде оқушылардың отбасы өміріне дайындығы, оларда неке, отбасы жайлы жағымды түсінігін қалыптастыру мәселесі барынша толық қамтымайды [2].

Психологиялық-педагогикалық әдебиетті зерттегенде отбасы қарым-қатынастары мәселесі мен оқушыларды отбасы өміріне дайындау мәселесінің жетімсіздігі және олардың неке және отбасы жайлы жағымды түсінігін қалыптастыруда қарама-қайшылықтарды айқындадық.

Оқушы құндылықтарын бағдарлауды зерттегенде отбасы жастар үшін негізгі құндылық екенін көрсетті. Бұл жерде ата-анасының отбасысы сияқты өзінің болашақ отбасысы да қарастырылады. Оқушылардық болашақ отбасысы жайлы ойлағанда олардың отбасындағы орны және өз орнын ауыстыруы байқалады немесе бөлісуден бас тартуы байқалады [3].

Қазіргі кезде жастардың некеге деген талабы өсіп келеді. Қызықтысы сол, жігіттерге қарағанда қыздардың талабы жоғары. Анкета сұрақтарын жүйелегенде қыздардың ойындағы күйеуі біріншіден, қызықты, талғамы жоғары, мейірімді, романтик болуы керек. Ол сонымен қатар, намысы бар, қалжыңды түсінетін, ақылды, өзіне тарта білетін әйелін жақсы түсінетін оған жұмыста да үйде де көмектесетін, әділетті, жағдайға бейжай қарамайтын, арақ ішпейтін, темекі шекпейтін, қызғанбайтын, әрине баласымен әйелін сүйетін болуы керек [4].

Жігіттердің ойындағы сүйіктісі нәзік, мейірімді, көңілді, барлық жағдайға түсіністікпен қарайтын, ой өрісі кең, ақылына көркі сай, талдырмаш болуы керек. Қазіргі жігіттердің қыздарға қоятын талабы осындай.

Жастарға отбасы жайлы түсінік қалыптастыруда әлеуметтік-педагогикалық бастаулар: ата-ана отбасы, таныстардың отбасысы, әдеби, публицистикалық әдебиет, әйгілі адамның отбасы, достардың пікірі бағыт болады. Үлкен буынның отбасы қазіргі жастарға болашақ отбасын құруда жағымды ықпал етіп, бағыт-бағдар болады. Жоғары сынып оқушыларының отбасы жайлы түсінігін қалыптастырғанда екі негізгі бағыт жайлы білуі қажет. Бірі-отбасы – әлеуметтік институт, екіншісі-отбасы психологиялық шындық ретінде қалыптасуы керек. Отбасын психологиялық шындық ретінде қабылдау-қазіргі жастар үшін басымдырақ [5].

Болашақ отбасының моделін таңдауда және отбасының кейбір тұстарын талқылағанда адамдардың бір топқа жататыны белгілі.

Мысалы: жастардың отбасы жайлы түсінігі есейген сайын мазмұнды және жүйелі болады.

Қыздар ұлдарға қарағанда неке және отбасы жайлы сұрақтарда көп біледі және оларды отбасы өмірінің психологиялық жағы емес, әлеуметтік жағы көп қызықтырады. Жоғары сынып оқушылары басқалардан гөрі өзінің болашақ отбасын «дәстүрлі» отбасы моделінде елестетеді. Өздерінің берген мінездемелерінде отбасын үш орта «махаббат», «ата-аналық», «ерлі-зайыптылар қарым-қатынасы» арқылы көрсетеді. Басқа отбасы моделін оқушылар сирек таңдайды. Неке және отбасы туралы әңгімелер қыздарды көп қызықтырады, ал ұлдарға отбасы болашақтағы мақсат ретінде қабылданады.

Отбасы жөнінде жоғары сынып оқушыларының арасында әр түрлі пікірлер бар. Отбасы туралы айқын түсінік бар. Оқушылардың көбісі отбасын 20 мен 25 жас аралығына жоспарлап отыр (70% қыздар, 50% ұлдар). Оқушылар үшін болашақ жар «сүйіспеншілігі мол», «қамқор», «ықыласы мол» болашақ отбасындағы қарым-қатынас «махаббат пен түсіністігі, сыйластығы мол» сонымен қатар балалы отбасы болуы керек. Сонымен қатар келіншегі арақ ішпеуі керек, темекі шекпеуі қажет, отбасында ұрыс-керіс, жанжал болмауы керек. Ал енді біреулері басқаша қарым-қатынасты қалайды немесе сенімсіз.

Жоғары сынып оқушылары қазіргі заманға сай отбастарын құрғысы келеді, өз ата-анасының отбасы олар үшін жақсы көрсеткіш бола алмайды, әсіресе бұл толық емес отбасынан шыққан оқушыларға тән. Оқушылардың бірен-сараны 1 бала болғанын қалайды, ал қалғаны 2-3 бала болғанын қалайды. Оқушылардың өзін өзі бағалауы жоғары деңгейде, отбасының экономикалық функциясын, отбасы шаруашылығын жүргізуді өз міндеттері деп біледі. Оқушылар махаббатпен құрылған некелер бақытты деп ойлайды бақытты некенің негізі махаббат деп барлығы бірдей ойламайды, яғни оқушылардың мұндай некелерге көзқарастары бірдей емес [6].

Оқушылар отбасылық өмірде ерлі-зайыптылардың міндетті түрде сыйластығы, баланы азамат етіп өсіруі, өзіндік материалдық және моральдық қамқорлық, махаббат, ерлі-зайыптылардың қызығушылықтарына және еліктеулеріне сыйластығы болуы қажет деп ойлайды. Отбасындағы міндеттерді ерлі-зайыптылардың арасында әділетті бөлісуге онша мән бермейді. Ол міндетті емес деп шешілсе де, шамк келгенше орындалғанын қалайды. Ерлі-зайыптылардың некеге қоятын жоғары талаптары бұл бағытта жақсы нәтиже береді. Оқушылар некеге қатаң талап қояды. Олардың 91,7%-ы махаббат пен қамқорлық қажет десе, 75% ерлі-зайыптылар міндеттерді әділетті бөлісуі керек дейді. Оқушылардың жартысы отбасы өміріне дайын емес, олар өмірден өз орнын тапқысы келеді, сондықтан отбасы құндылықтары олар үшін бұлыңғыр елес секілді. Отбасы міндеттемелерін бөлісуге келгенде, отбасы құндылықтарына мән бермегендіктен көп отбасыларында ұрыс-керіс болады. Оқушылар «махаббат», «жақсы сенімді, достар», «бақытты отбасын» негізгі құндылық ретінде қабылдайды [7].

Оқушылардың жартысы үшін отбасы өмірі «жайма шуақ қаннен қаперсіз өмір», «өзара түсіністік», «махаббат», «отбасы», «достық, жылулық», «демократиялық», «бала», «секс», «сенімділік» те кездесіп қалады. Оқушылармен отбасы жайлы талқыға түсіп отырғаны ерлі-зайыптылардың қарым-қатынасы, секс, қаржы, ата-аналық, автономиялық, жұмысты бөлісу. Оқушылардың ойынша тұрмыс құру мен баланың өмірге келуі әйелдің жұмысы мен қызметінің өсуіне кедергі жасамауы қажет, әйел мен еркектің еркіндігі бірдей болуы керек. Көп оқушылар әйел мен еркек отбасындағы міндетін бірдей бөлісуі керек деген дәстүрлі көзқарасты ұстанады. Оқушылар некесіз туылған балаға түсіністікпен қарауға тырысады, отбасында қыздан гөрі ұл баланың өмірге келгенін қалайды. Қазіргі некенің дәстүрлі некеден айырмашылығы отбасындағы міндеттемелерді ерлі-зайыптылардың бірдей

бөлісуі. Бірақ бұл – оқушылардың міндеттемелерді бөлісуде олардың әлі мұны талқылауға дайын еместігін көрсетті. Оқушылардың отбасы түсінігі ғылыми-психологиялық біліммен байланысты, бірақ отбасы модельдерінің арасында байланыс туралы түсінік жоқ. Сонымен, неке туралы түсінік мұратындағы әйел немесе еркек және керісінше неке – отбасындағы қатынастардағы жауапкершілік пен қиындықтар ретінде қабылданады [8].

Жоғары сынып оқушыларының отбасы жайлы түсінігін зерделеу үшін тәжірибе жүргізілді.

Тәжірибеде Д.Х. Олсонның сауалнамасы Л.И. Антонова мен Н.А. Цветкованың сауалнамасы алынды. «Менің болашақ отбасым» атты шығарма жазу тапсырылды. Оқушылардың сауалнамаларын, шығармаларын сараптай келіп мынадай нәтиже алынды. Оқушылар басты құндылық ретінде туғандары мен жақындарын, денсаулықты, досты қабылдайды. Оқушылардан **«Махаббат дегеніміз-бұл ...»** сөз тіркесін аяқтау сұралды. Жауатардан көп кездескені **«Махаббат бұл күрделі сезім, айтып жеткізу қиын»**, **«Екі адамның бақыты және бірге болу қажеттілігі»** деп жауап берді. Қызығы сол қыздардың 40% **«Махаббат бұл жан күйзелісі, өзінді құрбан ету»** деп жауап берді. Байқауымызша махаббатты бұлай бағалау, осы жаста әсіресе қыздар үшін жауапсыз сезімге байланысты болса керек. Ұлдардың көпшілігі махаббат бұл түсіністік, нәзіктік, екі жүректің түсінісуі мен бірігуі деп жауап берді. Қыздар махаббат-ана-бала-ата-ана-бірге өмір сүру-сенім-қолдау-сенімділік тізбегін анық сезінеді. Ұлдар сенімділік пен түсіністік туралы аз айтады. Қыздардың отбасы туралы бағасы уақыт өте өссе, ұлдардікі керісінше кемиді. Мүмкін бұл қыздардың бойжете келе өздерін отбасы бейнесімен біріктірсе, ұлдар отбасы жайлы ұмытып, қоғамдағы орнын іздей бастайды. Тәжірибеленушілердің көбісі махаббат қызғаныш арқылы көрінеді дейді. Бұл шақта қызғаныштың құндылығы махаббатпен бірдей сонымен бірге уақыт өте қызғаныш махаббат емесөзімшілдік ретінде қабылданады. Жастардың жақындасу жайлы ойын білгенде келесі жауаптар алынды. Махаббат сезімімен бірге жақындасу болуы керекдеп тәжірибеленушілердің 48% -ы шешті, ұлдарда қыздарға қарағанда бұл көрсеткіш 2 есе көп (61%-35%) Тәжірибеден өткендердің 35% жақындқ сезімге байланысты дейді (қыздар мұндай жауапты 1,5 есе жиі берді).Тәжірибеленушілердің 71% некеге дейін төсектік қатынасқа баруға болады дейді. Тәжірибеленушілердің 1/3 отбасын құру үшін некеге тұрудың қажеті жоқ деп ойлайды 35% -ы жағдайға байланысты деп шешті, ал қалғаны дәстүрлі көзқарасты ұстанады [9].

Өмірлік серігіңді таңдағанда тұлғаның мінез-құлқы (7%) мен сырт келбеті (67%) маңызды деп шешілді. Өмірде ақшаның алатын орнына қарамастан, жастар материалдық жағдайды емес жеке қасиеттерді бағалайды. «Отбасын құруда ата-ананың пікірінің маңыздылығы» деген сұраққа, жауап алынғандардың 62% «ешқандай маңыздылығы жоқ» деп, тек 1/10 ата-ананың ойы бәрін шешеді деп жауап берді.

Біздің ойымызша бұл жағдай жастардың бақытты отбасы жайлы түсінігінің ата-аналарының отбасындағы қарым-қатынаспен сәйкес келмейді. Тек

тәжірибеленушілердің 16% ғана олардың болашақ отбасы отбасы ата-аналарының отбасы өміріне ұқсас болғанын қалайды [10].

Оқушылардың отбасы жайлы түсінігін білу үшін 6 сұрақ жоспарланды.

1 сұрақ. Бірінші сұрақтың мақсаты-отбасы құру үшін отбасы өмірі туралы түсінік қажет пе? Барлығы бір ауыздан отбасы жайлы түсінік қажет деді.

2 сұрақ «Еркек» деген бейнені қалыптастыруға не әсер етті?

Анкетаның нәтижесі бойынша 44% оқушылар отбасындағы «еркек» бейнесін қалыптастыруға отбасы әсер етті дейді, 44% теледидар, 12% кітаптар деп жауап берді. Қыздардың 68% отбасы әсер етті десе, 28% теледидар, 4% кітаптар деп шешті. Айта кету керек, оқушылардың барлығы отбасы түсінігінің қалыптасуына теледидардың ықпалы зор деп шешті, мұнан қоғамдағы ақпарат құралдарының жастардың ұғымын қалыптастыруына ықпалы зор екенін көруге болады.

3 сұрақ. «Әйел» бейнесін қалыптастыруға не әсер етті?

Анкетаның нәтижесіне қарағанда оқушылардың 68% «әйел» бейнесін қалыптастыруға отбасы әсер етті деді. Ұлдардың 20% теледидардың әсері десе, 12% көркем фильмдер дейді. Қыздардың көбісі 89% отбасы түсінігін қалыптастыруға отбасы әсер етті десе, 20% теледидардың әсері дейді.

Алынған нәтижелерді салыстыра келе оқушылар үшін бірінші орында отбасы факторы тұр деп қорытынды жасауға болады. Екінші орынға теледидар қойылды. Оқушылар «әйел» бейнесін қалыптастыруға теледидардың әсері мол деп бір ауыздан шешті. Ер адам мен әйел адамның бейнесі теледидарда жақсы көрініс тапқанын айта кету қажет. Әйел бейнесін қалыптастыруда ұлдар теледидардың әсері бар десе, қыздар олай ойламайды. Мұнан ұлдардың көркем фильмнен өнеге алатынын көруге болады.

4сұрақ. 4-ші сұрақтың мақсаты, еркек деген кім деген сұраққа жауап алу.

Кесте 1 Еркек деген кім?

№	Балалардың жауабы	Жауап саны
4	Отбасы басшысы	3,4%
	Адал дос	1,7%
	Отбасы асыраушысы	3,4%
	Балалардың әкесі	1%
	Табыс табушы	1%
	Әке	1,5%

5сұрақ. 5 сұрақтың мақсаты, әйел деген кім деген сұраққа жауап алу.

Кесте 2 Әйел деген кім?

№	Балалардың жауабы	Жауап саны
5	Отбасын сақтаушы	11%
	Балалардың анасы	4,4%
	Үй шаруашылығын жүргізуші	2,7%

Оқушылар отбасы мүшелерінің орнын шынайы түрде емес, өздерінің қалауындағы отбасын шындыққа балайды.

6 сұрақ. 6 сұрақтың мақсаты отбасын құру үшін отбасы ролі туралы түсінік неге керек?

Кесте 3 Отбасы ролі туралы түсінік

	ұлдар	қыздар
Отбасы кризистерін өткеру үшін	12%	40%
Ұрыс-керісті болдырмау үшін	8%	16%
Ажырасудың алдын алу үшін	24%	8%
Жауапкершілікті күшейту үшін	12%	16%
Өздерінің міндетін түсіну үшін	20%	12%
Өздерінің орнын білу үшін	24%	8%

Айта кету керек, қыздардың ойынша, отбасындағы өз орнын білу-отбасындағы кикілжіңдердің алдын алу үшін қажет-40%. Ал ер балалардың 24% ойынша, бұл ажырасудың алдын алу үшін қажет, 24% ойынша өздерінің міндеттерін білу үшін қажет.

Зерттеу барысында алынған еркін тақырыптағы «Менің болашақ отбасым» атты шығармаларында өздерінің болашақ отбасын қалай елестететіні жайлы пікір алмасты.

Кесте 4 Менің болашақ отбасым

	Нұсқама түрі	%
Жоғары сынып оқушылары	Шынайы	25
	Асқақтатылған	42
	Сақтық	20
	белгісіз	13

Әр жауапқа байланысты келесі тұжырымдамалар сай келді.

Шынайы-менің отбасымдағы қарым-қатынас (шарттар келтірілген) байланысты болады.

Асқақтатылған-менің отбасымда ешқашан кикілжің, реніш, түсінбеушілік т.б. болмайды.

Сақтық-отбасы-бұл үлкен жауапкершілік.

Белгісіздік-болашақ отбасы жайлы мен ойланбаппын.

Отбасы құндылықтарына қарым-қатынасты қалыптастыруды ұйымдастырғанда отбасы туралы оқушылардың шынайы нұсқамасы да, асқақтатылған, сақтық нұсқамалары да белгісіздік нұсқамасы сияқты ерекше назар аударуды қажет етеді.

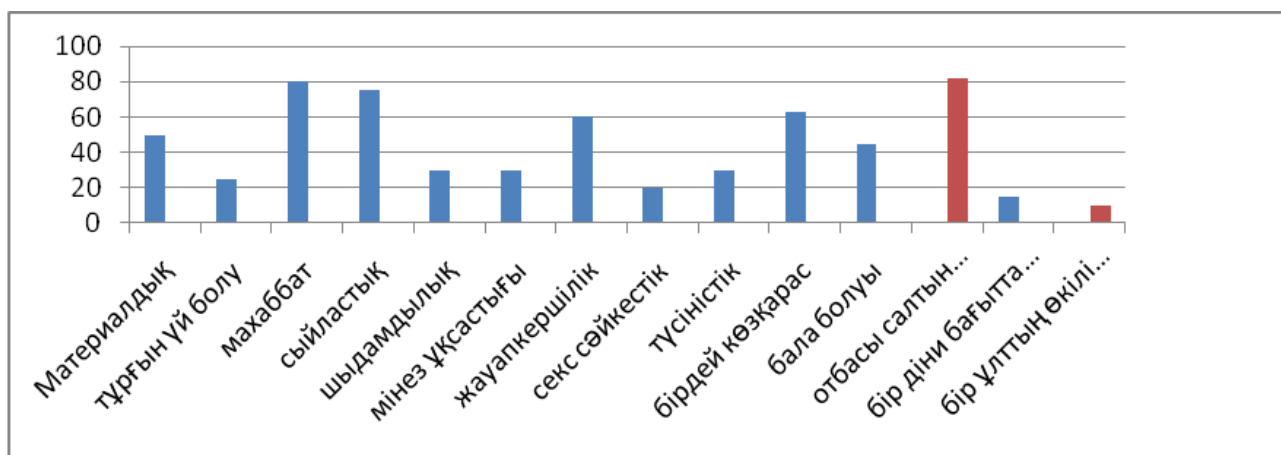
Зерттеу мақсатында Антонова Л.И. мен Цветкова Н.А. Жоғары сынып оқушыларының отбасы өмірі жайлы түсінігі тесті алынды. Оқушылардың әлеуметтік-психологиялық құндылықтардың ішінде отбасы жайлы түсінігімен ерлі-зайыптылық жайлы түсінігін көру мақсатында өткізілген тесттің нәтижесі бойынша тәжірибеленушілердің 40% үшін отбасы өмірдегі басты құндылық, отбасы-бұл адамның эмоционалды қамқорлықта, сыйластықта, әр уақытта сүйіспеншілікте болатын ортасы.

Жоғары сынып оқушыларының 60% үшін жақсы біліммен қызметтегі өсуі отбасы құрудан маңыздырақ. Сонымен қатар, 60% ішіндегі 50-і отбасы-бұл іш пыстыратын құбылыс, ал неке – адамның еркіндігінен айыратын келісім дейді.

Осылайша, алынған нәтижелерге байланысты келесі қорытынды жасалды.

Махаббат пен неке бұрынғыша қазіргі жастар үшін өмірлік құндылық болып табылады. Әлеуметтік-мәдени тәртіппен дәстүрлердің енуі жастардың махаббат пен некеге көзқарасының өзгеруін қалыптастыруда ата-аналардың ықпалын әлсіретті.

Махаббат пен неке жайлы түсініктердің әр түрлі болуы тәжірибеленушілердің жынысына да байланысты. Жастар өз ата-анасының отбасынан қолдау мен сүйемелді күтеді, өзінің болашақ отбасын гуманистік және адамгершілік принцип негізінде құрғысы келеді, бірақ психологиялық біліммен біліктілік жағынан үлкен кемшіліктерді сезінеді.



Сурет 1. Жоғары сынып оқушыларының отбасы жайлы түсінігінің нәтижелерін сараптау

Жоғары сынып оқушыларының отбасы жайлы түсінігі сапалы да көңілге қонымды деп сеніммен айтуға болады. Зерттеу нәтижесі жоғары сынып оқушыларының отбасы өмірі жайлы түсінігі жоғары екенін көрсетті. Оқушылардың мінез-құлқынан берік отбасын құруға құлшынысын байқауға болады. Бақытты отбасы өмірін құру оқушылар үшін өзіндік дамуы мен өзін көрсете білу шарты ретінде қарастырылады.

Әдебиеттер

1. Антонов А.И. Социология семьи. Учебное пособие /А.И. Антонов, В.М. Медков. - М.: ЮНИТИ, 2006. - 237 с.
2. Антонов А.И. Судьба семьи в России XXI века /Л.И. Антонов, С.А. Сорокин. - М.: Просвещение, 2005. - 167 с.
3. Антонова Л.И., Цветкова Н.А. Роль семейных традиций и ритуалов в представлениях старших школьников о семье // Современные гуманитарные исследования. - 2006. - № 1.
4. Антонова Л.И., Цветкова Н.А. О роли понимания старшими школьниками феномена толерантности для формирования представлений о семье // Объединенный научный журнал. - 2006. - № 3. - С. 23-28.
5. Антонова Л.И. Роль семейных традиций и ритуалов в представлениях старших школьников о семье /Л.И. Антонова, Н.А. Цветкова // Современные гуманитарные исследования. - 2006. - №1. - С. 276-278.
6. Антонова Л.И. Семья в системе жизненных ценностей 16-17-летних подростков, проживающих в мегаполисе /Л.И. Антонова, Н.А. Цветкова // Педагогические науки. - 2006. - №1. - С. 128-134.
7. Антонова Л.И. Психологические механизмы формирования готовности старших школьников к созданию семьи /Л.И. Антонова, Н.А. Цветкова // Современные гуманитарные исследования. - 2006. - №1. - С. 273-275, 149.

8. Каган В.Е. Семейные и полоролевые установки у подростков // Вопросы философии. - 1987. - №2. - С. 71-76.
9. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и семейное консультирование. - М.: Просвещение, 2005. – 320 с.
10. Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. - М.: Просвещение, 1991. - 442 с.

ИЗУЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТИВНОГО МЕТОДА

Пенчук О.Н.

Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова
г. Караганда

Качество детско-родительских отношений, безусловно, заслуживает самого пристального внимания исследователей. Значимость для общества вопросов, связанных с построением гармоничных взаимоотношений детей и родителей, подкрепляется на сегодняшний день существующей статистикой: более чем в 50% семей отмечается нарушение детско-родительских взаимоотношений [1]. Причиной таких негативных тенденций можно считать изменения, происходящие в общественных отношениях. На сегодняшний день ценность материнства уменьшается на фоне роста ценностей карьеры, улучшения материального благосостояния. Кроме того, происходит разрыв межпоколенных связей, теряются традиции передачи опыта детско-родительского взаимодействия, а также уменьшается количество детей в семье, что также негативно сказывается на формировании родительской компетентности.

Несмотря на то, что не существует некоего абсолютного идеала, нормы в воспитательной деятельности, специфических особенностей личности родителя, которые могли бы стать залогом эффективности именно в сфере детско-родительских отношений, стремление обнаружить некие ориентиры, детерминанты, направляющие развитие взаимоотношений родителей и ребёнка в сторону повышения их эффективности, вполне обосновано. Успешный родитель – это, прежде всего, зрелая личность (имеется в виду личностная зрелость), вступая во взаимодействие с которой и «присваивая» её себе, ребёнок получает прекрасную возможность стать в свою очередь также личностно-зрелым человеком [2].

Важной детерминантой качества детско-родительских отношений, на наш взгляд, является такая характеристика личностной зрелости, как рефлексия родителем своего отношения к ребёнку. Способность к рефлексии позволяет человеку формировать образы и смыслы действий, отбирая эффективные и отсеивая неэффективные. Рефлексия родительского отношения, с нашей точки зрения, предполагает способность и потребность к анализу своего отношения с ребёнком с целью повышения эффективности этих отношений и гармоничного развития личности ребёнка. Способность к такого рода рефлексии будет определяться как факторами, определяющими способность к рефлексии в

широком понимании, так и особенностями ценностно-смыслового отношения родителя к детско-родительским отношениям в целом, к ребёнку и к себе как к родителю. Рефлексия - способ понимания себя через другого. С помощью рефлексии человек управляет собственной активностью в соответствии с личностными смыслами и ценностями, осмысляет прошлое и предвосхищает будущее.

Многие исследователи детско-родительских отношений подчёркивали роль их рефлексии родителем в эффективности их взаимодействия с ребёнком. Среди них А.С. Спиваковская, Е.А.Савина, В.Д. Шадриков, В.И. Степанский, А.К. Осницкий, В.Н. Дружинин, В.В. Бойко, А.И. Антонов, Р.В. Овчарова и др. Тем не менее, специальных работ, посвященных исследованию рефлексии родительского отношения, равно как и методов её изучения, нами обнаружено не было. Это и послужило отправной точкой дальнейшего исследования.

В исследовании приняли участие 81 человек, родители со стажем родительства от 3 до 6 лет, т.е. имеющие единственного или старшего ребёнка в возрасте от 3-х до 6 лет. Выборка формировалась случайным образом, единственным строгим критерием был стаж родительства.

Для оценки уровня развития рефлексивности родительского отношения (РРО, в дальнейшем) нами был разработан опросник [3]. Его основой стал теоретический конструкт, предложенный А.В. Карповым при создании методики изучения уровня развития рефлексивности [4]. Рефлексивность предлагается рассматривать с точки зрения её направленности - интрапсихической и интерпсихической (направленность рефлексии на себя или на других людей); с точки зрения разновидностей рефлексии по временному параметру: *ситуативной*, *ретроспективной* и *перспективной* рефлексии (актуальной, уже произошедшей и предстоящей деятельности, соответственно). Так, РРО будет проявляться в склонности к самоконтролю поведения в актуальной ситуации взаимодействия с ребёнком (ситуативная рефлексия), склонности к анализу уже выполненных действий, ошибок, результативности, мотивов поведения во взаимоотношениях с ребёнком (ретроспективная рефлексия), в анализе предстоящей деятельности, прогнозировании, планировании, ориентации на будущее по отношению к ребёнку (перспективная рефлексия), понимании себя и своего поведения как родителя (интрапсихическая направленность рефлексии) и осмыслении поведения ребёнка, способности к эмпатии (интерпсихическая направленность рефлексии).

Опросник включает в себя 28 пунктов, часть из которых была сформулирована в виде прямых утверждений, часть - в виде обратных. Утверждения опросника направлены на измерение различных видов и направленности рефлексии: «Прежде чем отреагировать на какую-нибудь выходку моего ребёнка, я стараюсь подобрать, как это можно сделать наиболее удачным образом» (ситуативная рефлексия), «Я часто размышляю, правильно ли я отреагировал(а) на тот или иной поступок моего ребёнка» (ретроспективная рефлексия), «Я заранее планирую как вести себя с ребёнком в

той или иной непростой ситуации» (перспективная рефлексия), «В большинстве случаев я не задумываюсь о том, какое влияние может оказать моя реакция, слова или действия на моего ребёнка» (интрапсихическая направленность), «Часто мне бывает сложно понять чувства, мысли и поступки моего ребёнка» (интерпсихическая направленность). Кроме того, опросник включает утверждения, измеряющие то, насколько в целом сфера взаимоотношений с ребёнком подвергается осмыслению, анализу, насколько продуманны и осознанны воспитательные стратегии, насколько выражена ориентация на поиск достоверной информации по вопросам детско-родительских отношений: «Думаю, что практически любую трудность в воспитании ребёнка можно разрешить, если хорошенько всё обдумать», «Я считаю, что не стоит особо заморачиваться проблемами воспитания, а просто делать это так, как ты можешь», «Столкнувшись с какой-либо трудностью в воспитании ребёнка, я стараюсь найти информацию о том, как разрешить её наилучшим образом», «Мне сложно назвать основные правила и принципы, которыми я руководствуюсь при воспитании ребёнка».

Данный опросник позволяет классифицировать уровень развития рефлексивности как низкий, средний и высокий. Какие же особенности детско-родительских отношений будут соотноситься с различными уровнями развития родительской рефлексивности? Как и в любом поисковом исследовании на помощь приходят проективные методы, позволяющие сориентироваться в проблеме, «прощупать» феноменологическое поле исследуемого явления. С этой целью нами была использована методика «История моего родительства».

Испытуемым предлагалось написать историю своего родительства. При этом дополнительных разъяснений не предлагалось. На вопросы испытуемых о том, что именно следует писать, давались ответы – «Пишите обо всём, что захочется, никаких ограничений нет», «Пишите всё, что сочтёте нужным» и т.п. Значительная часть испытуемых отметила наличие затруднений при выполнении задания в связи с его неструктурированностью и сложностью написания «сочинений» вообще. Как и отмечает А.А. Шведовская [5], проективный характер методики вызывает определенные трудности при ее проведении и интерпретации полученных результатов. Далее она упоминает, что «диагностическую ценность традиционно используемой методики свободного сочинения на заданную тему в ряде случаев существенно ограничивает недостаточный культурно-образовательный и интеллектуальный уровень родителей, и, в первую очередь, уровень развития у обследуемых родителей письменной речи и способности к рефлексии, что встречается достаточно часто в современных неблагополучных, дисгармоничных, проблемных семьях» [5]. То есть методики свободного типа требуют от родителей способности к письменному изложению своих мыслей и чувств, к рефлексии, и эта способность так или иначе будет отражена в сочинениях. С другой стороны, свободный, проективный характер методики предполагает отсутствие ограничений в самовыражении испытуемых, в связи с чем, мы полагаем, родительские истории могут нести в себе самую разнообразную

информацию о личности испытуемых, в том числе и о рефлексивности их в сфере детско-родительских отношений.

Нами были выделены «индикаторы» рефлексивности, т.е. смысловые единицы, указывающие на склонность испытуемого к самоанализу и анализу своего родительского отношения, в частности. Такими индикаторами стали:

1. Смысловые единицы, описывающие психическое отражение, отражающие содержание ментальных процессов. Этот вид категорий рассматривается как индекс рефлексивности в методике предельных смыслов Д.А. Леонтьева [6]. Данная категория может рассматриваться как индикатор общей рефлексивности.

2. Заинтересованность в получении информации по вопросам беременности, рождения ребёнка, детско-родительских отношений. Активная подготовка к рождению ребёнка, чтение психологической литературы по вопросам детско-родительских отношений, на наш взгляд, отражает потребность родителя в упорядочивании, организации своих знаний и представлений, подготовку к будущим отношениям, ситуациям взаимодействия с ребёнком с целью повышения эффективности этого взаимодействия. Подготовка и планирование будущих действий характеризует проактивную рефлексию.

3. Описание своих воспитательных приёмов и воздействий во взаимодействии с ребёнком. Упоминание тех или иных воспитательных приёмов как минимум предполагает вынесение деятельности по воспитанию в поле сознания родителя.

4. Обобщение поведенческих реакций ребёнка в «психологическую характеристику». Умение родителя не просто описывать действия и реакции ребёнка, а обобщать их («любопытный», «лидер», «беспокойный» и т.п.) говорит о наблюдательности родителя, способности выделить более устойчивые особенности ребёнка, о способности анализировать его поведение.

5. Анализ, объяснение причин поведения ребёнка. Использование в сочинении умозаключений, причинно-следственных связей в отношении поведения ребёнка, тех или иных его особенностей также может говорить о рефлексивных способностях родителя.

6. Наличие временной перспективы. Упоминание возможных будущих планов, нацеленность на развитие ребёнка в будущем может говорить о проактивной рефлексивности родителя.

Родительские истории обрабатывались с помощью метода контент-анализа. В ходе процедуры контент-аналитического исследования список категорий расширился, видоизменился и включил в себя 29 категорий.

В этот список вошли не только категории, каким-либо образом чувствительные к рефлексивности родителя, но и практически все темы, упоминаемые родителями в данной выборке родительских историй.

Подсчёт частоты встречаемости категорий велся терминологически.

Нами был проведён сравнительный анализ двух групп испытуемых, дифференцированных по итогам методики на изучение родительской

рефлексивности. Сравнивались группы испытуемых с высоким уровнем развития РРО (20 человек) и низким уровнем развития РРО (20 человек).

Нами также был измерен объём (в количестве слов) сочинений. Так, среднеарифметический объём сочинений в группе родителей с высоким уровнем РР составил 378 слов, с низким - 305. Также было обнаружено, что родители с высокими показателями РРО используют несколько большее количество категорий в своих сочинениях, чем родители с низким уровнем РРО (11,8 и 9 соответственно). Причём разброс количества используемых категорий в группе с высоким РРО составил от 5 до 19, в группе же с низким РРО от 3 до 15.

Следующая гистограмма (рисунок 1) отражает среднеарифметические показатели обеих групп испытуемых по категориям, получившим более выраженные межгрупповые различия.

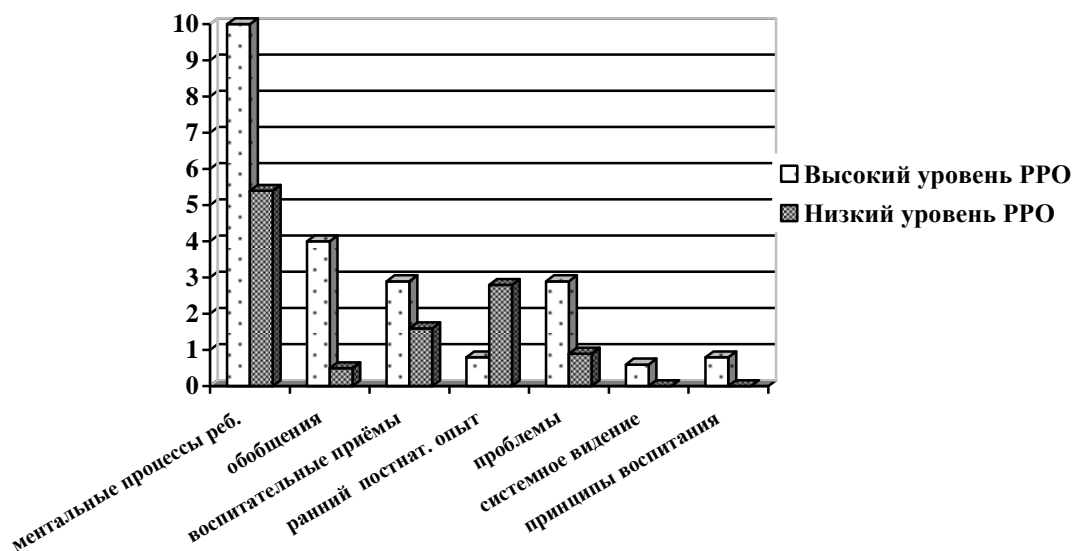


Рисунок 1. Категории контент-анализа родительских историй высоко- и низкореклексивных родителей

Как мы видим из рисунка, наиболее существенные отличия между двумя группами обнаруживаются по следующим категориям:

- описание ментальных процессов (реакций, действий, чувств) ребёнка;
- обобщение поведенческих реакций ребёнка в «психологическую характеристику»;
- описание своих воспитательных приёмов и воздействий во взаимодействии с ребёнком, их оценка;
- ранний постнатальный опыт;
- проблемы, с которыми столкнулись при воспитании;
- системное видение проблемы, видение исключений из проблемных ситуаций;
- принципы воспитания.

Родители с высоким уровнем родительской рефлексивности склонны более

подробно описывать чувства, переживания ребёнка, чем родители с низким уровнем РРО, что может говорить о большей способности к сопереживанию, эмпатии, лучшем понимании чувств ребёнка, и, кроме того, является индикатором общей рефлексивности. Они также в большей степени способны к обобщениям в отношении психологических особенностей ребёнка, легче дают характеристику ребёнку. Т.е. высокорефлексивные родители не просто чаще описывают какие-то особенности своего ребенка, они дают обобщенные характеристики (легковозбудимый, тревожный, активный, требовательный). Также родители этой группы чаще упоминают воспитательные приёмы и принципы воспитания, т.е. более склонны к анализу своей воспитательной деятельности, делают ее предметом своего исследования, осмысления. Описание большего спектра проблем, с которыми столкнулись в воспитании ребёнка, также свойственно высокорефлексивным родителям, что также может говорить об их более пристальном внимании к процессу взаимодействия с ребёнком, более детальном его видении. Родители с низким уровнем РРО чаще упоминают ранний постнатальный опыт – а именно сложности, с которыми столкнулись в первое время после рождения ребёнка. То есть они в большей степени фиксированы на негативных воспоминаниях этого периода. Родители с высоким уровнем РРО в большей степени способны рассматривать личность ребёнка, его поведение, ситуации взаимодействия с ним более системно, с различных ракурсов, включая большее количество аспектов.

Как мы видим из результатов исследования родительского отношения и его рефлексии с помощью проективного метода, рефлексивность родительского отношения находит выражение в более пристальном внимании к процессу взаимодействия с ребёнком, его чувствам и переживаниям, системном и целостном подходе к воспитанию ребёнка, более продуманном выборе воспитательных стратегий, более глубоком осознании принципов воспитания. Эти результаты могут говорить, во-первых, о возможностях и целесообразности применения проективных методов для изучения родительского отношения, и, во-вторых, о необходимости дальнейшего, более глубокого изучения частично нашедшего подтверждение в данном исследовании значения и роли родительской рефлексивности для эффективных детско-родительских отношений и гармоничного развития личности ребёнка.

Литература

1. Шнайдер Л.Б. Основы семейной психологии: учебное пособие. - М., 2003. - 928 с.
2. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 496 с.
3. Gulzada B. Kapbasova, Olga N. Penchuk Reflectiveness of parental attitude and it's measuring // Education and Science without Borders Vol.2, 2011, №3, P.110-112.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. - №5. - С.45-58.
5. Шведовская А.А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста // Электронный сборник статей PsyJournals, 2009. - №1.
6. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС): Методическое руководство. - М.: Смысл, 1999. - 36 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С.М. ДЖАКУПОВА - УЧЕНОГО, УЧИТЕЛЯ, ЧЕЛОВЕКА

Сабирова Р.Ш.

Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова
г. Караганда

Любое дело, которому человек отдается душой, способно вдохновлять окружающих и влиять на жизни многих людей. Как известно, на становление жизненной позиции человека, формирование его ценностных установок, в большей степени влияет Учитель, способный наставить на правильный путь, зажечь неподдельный интерес. Именно о нем, об Учителе (с большой буквы), всегда живом в нашей памяти, чья кончина не означает забвение, пойдет сегодня речь.

Судьба Сатыбалды Мукатаевича Джакупова – уникальная судьба крупного деятеля, посвятившего себя служению отечественной науке, развитию системы высшего образования, просветительской деятельности. Жизненная энергия этого уважаемого не только в Казахстане, но и за рубежом, человека определила для него интересный, сложный, творческий путь. Поиску знаний этот человек посвятил большую часть своей сознательной жизни.

В память о нашем коллеге, великом уме современности, хотелось бы осветить некоторые факты его биографии.

Получив высшее психологическое образование в стенах признанного научного центра на пространстве всего Советского Союза – Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова в 1977, занимался педагогической деятельностью в стенах нашего университета до 1979 года. Позже, в 1985 г. под руководством видного профессора О.К. Тихомирова защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Целеобразование в совместной деятельности», получив степень кандидата психологических наук. Период с 1990 по 1993 г.г. Сатыбалды Мукатаевич посвятил заведованию кафедрой общей психологии Карагандинского государственного университета имени академика Е.А. Букетова – первой в стране кафедре психологии, обучавшей студентов на русском и государственном языках. Плодотворный период деятельности в стенах КарГУ был отмечен для нашего коллеги созданием научного направления, посвященного изучению познавательной деятельности личности. Деятельность Сатыбалды Мукатаевича вдохновила нас приступить к фундаментальному изучению процесса образования. Данное направление психологической научной мысли было особенно актуально в связи с важностью для казахстанской школы психологии исследования фундаментальных форм взаимодействия человека с физическим и социальным миром и сущностной характеристики деятельности человека.

Энергия ученого предопределила дальнейшую его деятельность в Алматинском государственном университете имени Абая – крупном международном центре образования. Таким образом, период с июля 1997 г. по июнь 2000 г. отметился в жизни С.М. Джакупова руководством кафедрой

теоретической и прикладной психологии в Алматинском государственном университете имени Абая. Ответственность, возложенная на него в это время, не ограничила его стремлений к новым знаниям. 1998 год отметился защитой докторской диссертации в Психологическом институте Российской Академии образования на тему: «Психологическая структура процесса обучения» одновременно по двум специальностям 19.00.01 – Общая психология и 19.00.07 – Педагогическая психология. С 1 марта 2000 г. по 30 июня 2011 заведовал кафедрой общей и этнической психологии Казахского Национального университета имени аль-Фараби. До своей скоропостижной кончины Сатыбалды Мукатаевич продолжал плодотворно работать в университете.

С.М. Джакупов неустанно трудился в сфере развития казахстанской психологической школы. Основные области его исследований были сосредоточены на таких отраслях психологии как этническая психология, психология обучения, когнитивная психология, психология личности, экспериментальная психология, возрастная психология, социальная психология, психология труда. Как видим, круг его научных интересов был весьма широк, включая в себя почти все отрасли психологического знания.

Фундаментальные труды ученого представлены широким перечнем работ. Поскольку за период профессиональной деятельности С.М. Джакупов опубликовал более 500 трудов, в рамках настоящей статьи мы рассмотрим важнейшие из них. Из работ научного характера можно выделить труды в рамках когнитивной психологии «Целеобразование в совместной деятельности» [1]. Работа посвящена психологическому изучению целеобразования в совместной деятельности на различных стадиях ее формирования, начиная с самой первичной стадии преобразования псевдосовместной практической деятельности в псевдосовместную мыслительную деятельность и, завершая, стадией совместной мыслительной деятельности. Автор исследует возможность формирования общих целей совместной деятельности на основе взаимных реконструкций партнерами целей индивидуальных деятельностей. Труд «Психология познавательной деятельности» предполагает освещение наиболее актуальных особенностей когнитивной психологии, ее специфики, концепций, проблем и способов их решения. Публикация ориентирована на отражение фундаментальных понятий когнитивной психологии, касающихся зарождения и функционирования психики, закономерностей и механизмов познавательной психической деятельности [2]. В рамках направления когнитивной психологии отметим также работы «Человеческий фактор в условиях совместной деятельности людей» [3], отражающую основные аспекты совместной активности в контексте психологических особенностей личности; «О новых объяснительных возможностях принципа интериоризации» [4], в рамках которой были освещены перспективные направления в интерпретации формирования внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности. Из работ последнего времени можно выделить исследование «Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности» [5],

описывающее технологию совместно-диалогического консультирования, созданную на основе концепции совместно-диалогической познавательной деятельности, которая была разработана с использованием базовых принципов смысловой теории мышления. Взаимосвязь между аспектами теории мышления и когнитивной деятельности была выявлена в таких работах как «Совместно - диалогическая познавательная деятельность - основа эффективности процесса обучения» [6], «Психология познавательной деятельности как самостоятельная отрасль психологической науки» [7], «Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно - диалогической познавательной деятельности» [8], «От смысловой теории мышления к психологии познавательной деятельности» [9].

Тесно с данным направлением связана психология образования, исследование которой занимает видное место в кругу научных интересов С.М. Джакупова. Наиболее видное место занимает работа «Психологическая структура процесса обучения», направленная на изучение психологической структуры совместно-диалогической познавательной деятельности обучающего и обучаемого, разработку комплекса средств повышения эффективности обучения, основанных на знании и адекватном использовании психологических особенностей субъектов деятельности преподавания и учения в системе вузовского образования. Среди других работ, посвященных исследованию психологических особенностей процесса обучения, можно перечислить такие, как «Интенсификация и индивидуализация процесса обучения» [10], «Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания студентов» [11], «Эффективность процесса обучения как дидактической системы» [12], «Эффективность процесса обучения как психологической системы» [13], «Системное исследование и разработка комплексного подхода к оптимизации педагогического процесса в высшей и средней специальной школе, общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях» [14], а также труды, посвященные исследованию инструментов психологического характера, направленных на увеличение результативности образования в рамках высшей школы – «Психологические механизмы повышения эффективности обучения в условиях университета» [15], «К проблеме эффективности процесса обучения в вузе» [16], «Мотивационное обеспечение учебной деятельности студентов в условиях дистанционного образования» [17]. В перечисленных работах подробно освещаются вопросы, связанные с психологией образования. Особым направлением в рамках педагогической психологии выступает среди работ С.М. Джакупова разработка тематики психологического сопровождения, представленная такими исследованиями, как «Психологическая служба школы» [18], «Психологическая служба школы. Методические рекомендации для работников народного образования» [19], «Влияние психологического сопровождения на личностное и когнитивное развитие дошкольников» [20], в которых ученый обращает внимание на особенности психологического сопровождения образовательного процесса в возрастном аспекте. Из последних трудов в сфере педагогической психологии выделяется содержательная с точки зрения научной мысли книга Сатыбалды Мукатаевича «Психологическая

структура процесса обучения». Она представляет собой труд, нацеленный на помощь специалистам-психологам в понимании концептуальных основ психологии образования, освещение наиболее актуальных проблем повышения эффективности познавательной деятельности на современном этапе развития казахстанского образования [21]. Также следует назвать основательный труд «Познавательная деятельность в процессе обучения» [22], в рамках которого рассматриваются составляющие познавательной деятельности: чувственное восприятие, теоретическое мышление и практическая деятельность.

Аспекты, изучаемые в рамках психологии личности, также нашли отражение в исследованиях С.М. Джакупова. При этом основное внимание было уделено развитию личностных особенностей, как в рамках образовательного процесса, так и общезакономерные для личности аспекты. Из трудов этого плана – «О развитии личности в процессе обучения» [23], «Об исследовании смысловых образований личности» [24], «Психологические проблемы этнокультурной социализации личности» [25].

Данные работы посвящены анализу концептуальных подходов, разработанных в рамках психологии личности, исследованию аспектов индивидуализированного отражения действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы.

В качестве работ междисциплинарного и разностороннего характера можно назвать такие исследования С.М. Джакупова, как «Подростковая агрессивность как результат межличностной дезадаптации» [26], «Проблема взаимосвязи социальной адаптации и агрессивности личности» [27], «Межэтнический фактор в условиях формирования познавательной деятельности» [28], «Методические и технологические аспекты компьютеризации учебного процесса» [29], «Экспериментальные исследования этнопсихологических особенностей личности» [30], «Развитие экспериментальной этнопсихологии в Казахстане» [31], «Экспериментальное исследование этнических предубеждений в процессе формирования и развития познавательной деятельности» [32], «Состояние и тенденции развития экспериментальной этнопсихологии в Казахстане» [33]. Перечисленные труды характерны тем, что они отражают актуальные разработки для нескольких областей научного знания и разных отраслей психологии в частности: социальной психологии и возрастной, этнической психологии и когнитивной, этнической психологии и экспериментальной, педагогической психологии и информационных технологий.

Исследования по социальной психологии представлены такими работами Сатыбалды Мукатаевича, как «Социологическое исследование проблемы социального сиротства и его профилактика» [34], в которой, на основе эмпирических данных, полученных ученым, освещены современные тенденции вопросов социального сиротства и его профилактики, особенности развития детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях, значимость

психологической роли семьи в процессе становления личности ребенка, а также предложены меры и механизмы профилактики проявлений социального сиротства. Также можно выделить такие исследования, как «Кросскультурная специфика ролевого функционирования семьи» [35].

Интересны труды Сатыбалды Мукатаевича, посвященные проблемам практической психологии, в которых освещаются место и роль теории личности в психологическом консультировании [36], адекватность применения гипнотических методов в психологии обучения [37], описание технологии совместно-диалогического консультирования, созданной на основе концепции совместно-диалогической познавательной деятельности [38], выявление взаимосвязи между ценностными ориентациями и этническими предубеждениями личности у представителей разных этнических групп [39].

Интересы С.М. Джакупова распространялись также на область психологии труда, в рамках которой известно основополагающее исследование ученого «Основы профессиональной ориентации учащихся и молодежи (Методические рекомендации в помощь профориентаторам общеобразовательных школ и студентам)» [40], являющееся одним из первых ключевых трудов по разработке проблем профессиональной направленности в казахстанской школе психологии.

Мы привели далеко не все труды Сатыбалды Мукатаевича, однако, и этого достаточно, чтобы не усомниться в заслуженности всех титулов и достижений ученого. Известно, С.М. Джакупов, чье имя прочно вошло в историю отечественной психологии, являлся президентом Казахской ассоциации психологов, почетным профессором МГУ имени М.В. Ломоносова, Академиком Национальной академии естественных наук РК, главным редактором научно-практического журнала «Вестник национальной ассоциации психологов Казахстана», научным редактором Вестника КазНУ, серия «Психология и социология». Также деятельность Сатыбалды Мукатаевича была отмечена званием Почетного работника образования РК, обладателя гранта «Лучший преподаватель вуза» в 2007 г., обладателя государственной стипендии 2008-2010 гг. за выдающиеся достижения в науке. Отличился С.М. Джакупов и как деятель образования: им было подготовлено 7 докторов и 58 кандидатов психологических наук, 3 доктора психологии, 49 магистров психологии, являющихся в настоящее время достойными преемниками ученого.

Литература

1. Джакупов С.М. Целеобразование в совместной мыслительной деятельности в различных условиях общения / Деп. в ИНИОН АН СССР 18.12.1987. № 32144. - М, 1987. - 36 с.
2. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. - Алма-Ата, 1992.
3. Джакупов С.М. Человеческий фактор в условиях совместной деятельности людей. // Проблемы активизации человеческого фактора в условиях совершенствования социализма: Сб. научных трудов, - Караганда, 1988. - 12 с.
4. Джакупов С.М. О новых объяснительных возможностях принципа интериоризации // Перестройка в духовной сфере: сущностные черты, проблемы и пути их решения: Сб. научных трудов. - Караганда, 1992. - 12 с.

5. Джакупов С.М. Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. - 2008. - № 2. - С. 180–188.
6. Джакупов С.М. Совместно-диалогическая познавательная деятельность - основа эффективности процесса обучения // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2002. - №1. - С. 5 - 13.
7. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности как самостоятельная отрасль психологической науки // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2006. - №1. - С. 12 - 17
8. Джакупов С.М. Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 2008. - № 2. - С. 180–188.
9. Джакупов С.М. От смысловой теории мышления к психологии познавательной деятельности // ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және Социология сериясы. Вестник КазНУ. Серия Психологии и Социологии. - 2008. - № 2. - С. 3-19
10. Джакупов С.М. Интенсификация и индивидуализация процесса обучения (Методические рекомендации для начинающих преподавателей). - Караганда, 1987. – 36 с.
11. Джакупов С.М. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания студентов (Методические рекомендации для начинающих преподавателей). - Караганда, 1987. - 50 с.
12. Джакупов С.М. Эффективность процесса обучения как дидактической системы // Вестник КазГУ. Серия психологии и социологии. - 2001. - №1. - С. 10–17.
13. Джакупов С.М. Эффективность процесса обучения как психологической системы // Вестник КазГУ. Серия психологии и социологии. - 2001. - №2. - С. 9–16.
14. Джакупов С.М. Системное исследование и разработка комплексного подхода к оптимизации педагогического процесса в высшей и средней специальной школе, общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях /Отчет о НИР. НИИ проблем высшей школы, Инв. № 02.91.0040689. - М., 1991. - 96 с.
15. Джакупов С.М. Психологические механизмы повышения эффективности обучения в условиях университета // Реформирование университетского образования: реальности и перспективы. - Алматы, 1997. - 6 с.
16. Джакупов С.М. К проблеме эффективности процесса обучения в вузе.//Материалы международной конференции «Высшая школа Казахстана на рубеже веков. История, проблемы, перспективы». - Алматы, 1998. – 3 с.
17. Джакупов С.М. Мотивационное обеспечение учебной деятельности студентов в условиях дистанционного образования / С.М.Джакупов, Г.Б.Капбасова // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2003. - №2. - С. 17–22.
18. Джакупов С.М. Психологическая служба школы. - Караганда, 1989. - 130 с.
19. Джакупов С.М. Психологическая служба школы. Методические рекомендации для работников народного образования. - Алма-Ата, 1991. - 144 с.
20. Джакупов С.М. Влияние психологического сопровождения на личностное и когнитивное развитие дошкольников // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2005. - №1-2. - С. 213–219.
21. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения — 2 изд. - Алматы: Казак университеті, 2009. - 308 с.
22. Джакупов С.М. Познавательная деятельность в процессе обучения. – Алматы: Алла прима, 2013 – 116 с.
23. Джакупов С.М. О развитии личности в процессе обучения // Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции, посвященной 120-летию Н.К. Крупской. - Караганда, 1989. - 6 с.
24. Джакупов С.М. Об исследовании смысловых образований личности //Актуальные проблемы социалистической культуры и развитие личности: Сб. научных трудов. - Караганда, 1985. – 12 с.
25. Джакупов С.М. Психологические проблемы этнокультурной социализации личности // Вестник Семипалатинского Государственного Педагогического Института. - 2011. - №3 - С.19-23.
26. Джакупов С.М. Подростковая агрессивность как результат межличностной дезадаптации // Вестник Университета "Кайнар". - 2004. - №4/2. - С. 45–48.
27. Джакупов С.М. Проблема взаимосвязи социальной адаптации и агрессивности личности / С.М. Джакупов, М.В. Коляева // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2005. - №1. - С. 11–18.
28. Джакупов С.М. Межэтнический фактор в условиях формирования познавательной деятельности // Этнопсихология и этнопедагогика. ч.IV. - Алматы, 1997. - 7 с.
29. Джакупов С.М. Методические и технологические аспекты компьютеризации учебного процесса. - Караганда, 1988. - 50 с.

30. Джакупов С.М. Экспериментальные исследования этнопсихологических особенностей личности // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2002. - №2. - С. 5–11.
31. Джакупов С.М. Развитие экспериментальной этнопсихологии в Казахстане // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2004. - №2. - С. 5–11.
32. Джакупов С.М. Экспериментальное исследование этнических предубеждений в процессе формирования и развития познавательной деятельности / С.М. Джакупов, Н.В. Нигай // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2007. - №2. - С. 8–14.
33. Джакупов С.М. Состояние и тенденции развития экспериментальной этнопсихологии в Казахстане // Психология в школе. - 2010. - №6. - С. 10.
34. Джакупов С.М., Изакова А.Т., Абдрашитова Т.А. Социологическое исследование проблемы социального сиротства и его профилактики. Учебное пособие для работников образования, учителей, школьных психологов и студентов вузов. - Астана: Издательство ТОО «Агроиздат», 2008. – 79 с.
35. Джакупов С.М. Кросскультурная специфика ролевого функционирования семьи / С.М. Джакупов, Г.К. Сланбекова, М.Н. Кунанбаева // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2012. - №4 (43). - С. 97.
36. Джакупов С.М. Психологические основы совместно-диалогического консультирования / С.М. Джакупов, Т.А. Абдрашитова, З.Б. Мадалиева, А.А. Толегенова // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2012. - №4 (43). - С. 86.
37. Джакупов С.М. Влияние эриксоновских техник на психическое состояние студентов в процессе обучения / С.М. Джакупов, Е.Г. Ким // Вестник университета "Кайнар". - 2005. - №4/2. - С. 80–85.
38. Джакупов С.М., Абдрашитова Т.А. Вклад смысловой теории мышления в развитие практической психологии // Методология и история психологии. - 2009. - №4. - С.108–113.
39. Джакупов С.М. Экспериментальные исследования этнических предубеждений // Теоретические и прикладные проблемы социализации личности: Межвузовский сборник научных трудов. Часть III. / Под ред. С.М. Джакупова. - Алматы, 2002. – 162 с.
40. Джакупов С.М. Основы профессиональной ориентации учащихся и молодежи (Методические рекомендации в помощь профориентаторам общеобразовательных школ и студентам). - Караганда, 1988. - 75 с.

О РОЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ДЛЯ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

Сангилбаев О.С., Тетерин Е.А.

Казахский национальный педагогический университет им. Абая
г. Алматы

В наше время проблема мотивации личностного роста в психологической науке является актуальной. Существует ряд причин движения данной проблематики по экспоненте, они заключаются в ряде как эндогенных, так и экзогенных факторов.

К ключевым факторам следует отнести следующие:

1. Теоретический и экспериментальный материал, который был получен большей частью в начале XX века и более неспособный объективно отражать все произошедшие изменения, как в рамках индивидуальных личностных дифференциаций, так и в масштабе социума.

2. Имеющийся экспериментальный материал носит «отпечаток» реалий той эпохи, во время которой был произведён, что отражается и на ряде теоретических положений и ныне требует поправки.

3. Мотивация личностного роста практически не представлена в

отечественной психологии и в недостаточной степени представлена в зарубежной.

4. Вследствие изменений динамических свойств социума понятие о личностном росте подменяется понятием о росте в материальных и социологических сферах, фактически замещая внешним процессом внутренний, заимствуя коннотацию последнего.

Мотивация как побуждение, вызывающее активность организма и определяющая её направленность [1], представляет собой детерминанту бытия человека, «красной нитью» проходящей через всю историю человечества во всей многогранности его сущности и самовыражения. Мотивация, являясь структурным компонентом личности, входит в совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность и тождество самому себе. В качестве единицы компонента личности будет рассмотрена роль и функция мотивации.

По своим проявлениям и функции в регуляции поведения мотивирующие факторы могут быть разделены на три относительно самостоятельных класса:

1) при анализе вопроса о том, почему организм вообще приходит в состояние активности, анализируются проявления потребностей и инстинктов как источников активности;

2) если изучается вопрос, на что направлена активность организма, ради чего произведен выбор именно этих, а не других поведенческих актов, то исследуются, прежде всего, проявления мотивов как причин, определяющих выбор направленности поведения;

3) при решении вопроса о том, каким образом производится регуляция динамики поведения, исследуются проявления эмоций, субъективных переживаний и установок в поведении субъекта [2].

При рассмотрении мотивации в рамках, обозначенных понятием «личностный рост», следует отнести данный тип мотивации ко 2 типу.

Для более глубокого понимания сути мотивации личностного роста, следует рассмотреть ту первопричину, которая побудила к возникновению идеи о личностном росте как таковой. Данная идея, в том виде, в каком мы ее знаем сегодня, была сформулирована только в конце XX в. К. Роджерсом и А. Маслоу.

Научная концепция об эволюции (развитии) как о фундаментальном законе, заложенном в основе всего живого, как флоры, так и фауны, была предложена Ч. Дарвином в 1838г. В течение 20 лет он работал над ней и только в 1859 г. вышел одноименный труд «Происхождение видов путем естественного отбора, или Сохранение благоприятных рас в борьбе за жизнь». Из ряда принципов данной работы был выделен принцип о том, что в условиях борьбы за существование выживают и дают потомство наиболее приспособленные особи, имеющие те отклонения, которые случайно оказались адаптивными к данным условиям среды. Отклонения возникают не направленно — в ответ на действие среды, а случайно. Немногие из них оказываются полезными в конкретных условиях. Потомки выжившей особи, которые наследуют полезное отклонение, позволившее выжить их предку, оказываются более приспособленными к

данной среде, чем другие представители популяции [3].

Позже идея Ч. Дарвина была переосмыслена и отражена в экзистенциальной философии. Она представлена как некое естественное стремление всего живого к постоянному развитию, построению всё более совершенных структурных компонентов. Главным мотивом в процессе эволюции является физиологическая составляющая, выражающаяся в стремлении выжить и продолжить генезис своего вида. Данная аналогия была применена в отношении *Homo sapiens* [4].

Таким образом, человек предстал в несколько новом свете и представлял собой не только человека разумного, но человека стремящегося к эволюции своей разумности, главной отличительной черты своего вида. Далее идея перешла в предмет гуманистической психологии, где стремление к разумности приобрело иерархию (иерархия потребностей А. Маслоу). И главная эволюционная цель существования человека была выражена в виде самоактуализации личности. Данная цель, по мнению А. Маслоу, достигается лишь абсолютным меньшинством. С целью объяснения причин низкого уровня самоактуализации А. Маслоу выдвинул предположение, что средний человек удовлетворяет свои потребности в следующей степени: 85% - физиологические, 70% - безопасность и защита, 50% - любовь и принадлежность, 40% - самоуважение и 10% - самоактуализация [5].

Как можно видеть, самоактуализация представляет собой рецессивный признак в иерархии потребностей, и прежде чем стремиться к самоактуализации (естественной цели) необходимо перевести её в разряд доминирующей потребности. Предлагаем модель формирования мотивации к личностному росту на основе структуры личности по Платонову (рисунок 1.).

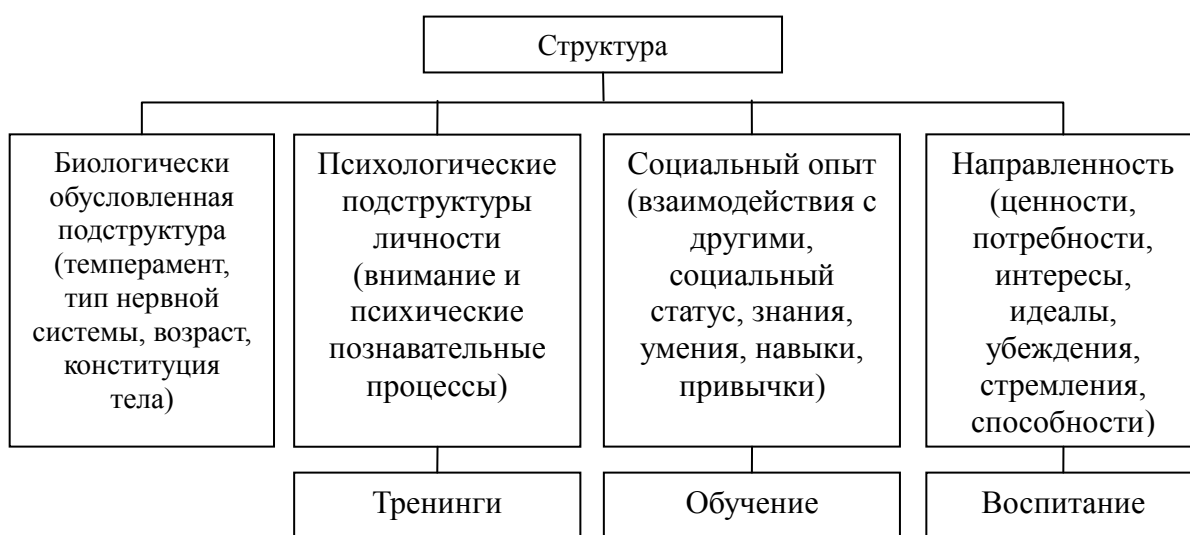


Рисунок 1. Иерархия и содержание подструктур личности

Из данного рисунка, мы видим иерархию подструктур личности и их содержание. Биологические особенности являются константой. Далее следуют психологические подструктуры личности, они в свою очередь

детерминированы биологическими особенностями, но могут быть развиты путём проведения различных тренингов. Социальный опыт зиждется на знаниях, умениях, навыках, развивается непосредственно путём обучения и ограничивается количественным соотношением индивидуальных особенностей психических способностей и биологической детерминанты. Направленность личности представлена суммарным значением предшествующих подструктур и может быть выработана или скорректирована посредством воспитания. В случае неудовлетворительного количественного множества одной из ступеней, потенциал следующей ступени сокращается сообразно её разницы относительно максимально возможного значения текущей ступени. Исходя из заключения следует, что для максимально продуктивного развития и увеличения вероятности достижения самоактуализации необходимо пройти диагностику на выявление возможных проблемных зон каждой ступени, затем поступательно их ликвидировать, следуя числовому порядку иерархии подструктур.

На уровне биологических подструктур необходимо учитывать возможности темперамента посредством балансировки ярко и слабо выраженных черт того или иного типа темперамента, а так же развитие личности в рамках темперамента с помощью преодоления дисгармоничных черт. При столкновении с проблемами на уровне психологических подструктур личности, решающую роль при выборе развивающих методик будет играть возраст индивидуума, именно от этого критерия будет варьироваться широкий спектр методик. При решении проблем у блока социального опыта задача усложняется в зависимости от возраста индивидуума (чем старше – тем сложнее), а так же в зависимости от индивидуальных особенностей, представленных в предшествующих подструктурах. Так же блок социального опыта вынесен за пределы биологически обусловленных потребностей, по этой причине мотивация в данном и последующем блоке не будет иметь той силы, что наблюдается на биологически обусловленных подструктурах. Именно в этой точке решающее значение имеет воздействие извне (обучение). Фактически от качества и характера образования будет зависеть продолжение развития, его темп и направленность. В случае его неудовлетворительного качества мотивация, не поддерживаемая биологическими подструктурами, может существенно ослабнуть, и тогда данный этап станет пиком развития личности, за которым последует регресс. Могут быть и исключения из тех, кто уже сформировал устойчивую мотивацию во время обучения и интериоризировал её, трансформировав в самообразование, но таких меньшинство. При обнаружении проблем в направленности личности, следует корректировать их путём воспитания. В случае, если у индивидуума подструктура социального опыта и предшествующие ей подструктуры сформированы в достаточной степени (продолжают развиваться), то проблемы на уровне подструктуры направленности личности могут быть решены самим индивидуумом.

Таким образом, мы видим, что самым важным и вместе с тем самым хрупким подструктурным компонентом является именно компонент

образования. От него зависит генезис каждой отдельно взятой личности. Именно образование является точкой бифуркации личности, когда встаёт вопрос о том, будет ли продолжено развитие или начнётся регресс.

Это утверждение мы рассмотрим на примере наших исследований, в котором приняли участие студенты разных курсов института педагогики и психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая (n = 104) и преподаватели КазНПУ (n = 16). На втором этапе, опираясь на теоретический анализ психологической литературы, осуществлялась доработка и корректировка утверждений с учетом полученных данных анкетирования. На третьем этапе осуществлялся корреляционный и факторный анализ с целью выработки норм статистической информации и статистического обоснования характеристик методики, и изучались особенности мотивации учения студентов педагогического вуза (n = 767).

Обработка результатов

Внутренняя мотивация учения включает в себя внутренние мотивы поступления в педагогический университет, широкие познавательные мотивы и релевантные профессиональные мотивы. Общая сумма баллов составляет максимально возможный показатель, равный 75 баллам по вопросам:

- 1) мотивы поступления в вуз. Максимальный показатель равен 25 баллов,
- 2) реально действующие мотивы учения. Максимальный показатель равен 25 баллов.
- 3) профессиональные мотивы. Максимальный показатель равен 25 баллов.

Каждая группа мотивов в общей сумме баллов внутренней мотивации учения составляет одинаковый процент - 33,3%.

Внешняя мотивация учения включает в себя внешние мотивы поступления в педагогический вуз, узкие учебно-познавательные мотивы и иррелевантные профессиональные мотивы. Общая сумма баллов составляет максимально возможный показатель, равный 105 баллам:

- 1) мотивы поступления в вуз. Максимальный показатель равен 35 баллов.
- 2) реально действующие мотивы учения. Максимальный показатель равен 35 баллов.
- 3) профессиональные мотивы. Максимальный показатель равен 35 баллов.

Каждая группа мотивов в общей сумме баллов внешней мотивации учения составляет одинаковый процент - 33,3 %.

С целью уравнивания баллов двух видов мотивации учения сумму баллов, полученную по внутренней мотивации учения, необходимо умножить на 1,25.

Факторный анализ показал, что решающее воздействие на мотивацию учения студентов вуза оказывают три группы факторов:

- первая - универсальное стремление к знанию, целеустремленность учения;
- вторая - социальная обусловленность учения, карьерный рост, престижность будущего;
- третья - безвыходность в профессиональном выборе; формально-приспособительное учение.

В заключении данного исследования можно сделать следующие выводы:

Мотивация учения студентов – сложный и многоуровневый процесс. Результаты диагностики показали, что резервы по развитию мотивации студентов к учению достаточно обширны и требуют организационных и напряженных управленческих усилий профессорско-преподавательского состава.

В связи с высокой актуальностью образования в процессе личностного развития, рассмотрим разновидности мотивации, которые могут быть использованы в учебной деятельности:

- внешняя мотивация – это мотивация, которая не связана с содержанием какой-то деятельности, а обусловлена внешними для человека обстоятельствами;

- внутренняя мотивация – это мотивация, связанная с содержанием внутренней деятельности, но не с внешними обстоятельствами.

При учебной мотивации следует уделять особое внимание внутренней мотивации, основанной на положительных стимулах с акцентом на познавательной деятельности.

Методами для учебной мотивации должны быть избраны те, что способны придать обучению смысл, а процесс познавательной деятельности сделать главной целью деятельности студента.

Создание ситуаций занимательности - это процесс внедрения в учебные занятия интересных и занимательных опытов, жизненных примеров, парадоксальных фактов, необычных аналогий, которые будут привлекать внимание студентов и вызывать у них интерес к предмету изучения.

Эмоциональные переживания – это переживания, которые создаются путём приведения необычных фактов и проведения опытов во время занятий, а также вызываются масштабностью и уникальностью излагаемого материала.

Сопоставление научных и житейских толкований психологических явлений – это такой приём, в котором приводятся какие-то научные факты и сопоставляются с изменениями в образе жизни людей, что вызывает у обучаемых интерес и желание узнать больше, т.к. это отражает действительность.

Создание ситуаций познавательного спора – данный приём основывается на том, что спор всегда вызывает повышенный интерес к теме. Привлечение студентов к научным спорам способствует углублению их знаний, сосредоточенности их внимания, вызывает волну интереса и желание разобраться в оспариваемом вопросе.

Создание ситуаций успеха в учении - этот приём используется, в основном, по отношению к студентам, которые испытывают определённые затруднения в обучении. Основан приём на том, что радостные переживания способствуют преодолению трудностей в обучении.

Самовнушение – это процесс воздействия человека на свою психику с целью изменения своего поведения, т.е. метод формирования нового поведения, ранее не свойственного.

В заключение следует упомянуть о чрезвычайной важности образования в

развитии человека, его личностного роста. Именно образование и его качество определяют путь развития или регресса, когда личность достигает этапа развития подструктуры социального опыта. От качества и методов обучения, будет в значительной мере зависеть развитие каждого отдельно взятого участника образовательного процесса.

Литература

1. Краткий психологический словарь /ред. Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. - Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998.
2. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. - М.: АСТ, Харвест, 1998.
3. <http://evolution2.narod.ru/evo03.htm>
4. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. - М.: Эксмо, 2005.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. - СПб.: Питер, 2013.

ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ МИГРАНТОВ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ ЖИЗНИ

Халилова Е.В.

Университет имени Фридриха - Александра в Эрлангене и Нюрнберге,
г.г. Эрланген, Нюрнберг, Германия

Миграция - явление далеко не новое для современного человека. На протяжении всей истории человечества люди покидали родные места в поисках лучшей жизни. Со второй половины двадцатого века миграционные процессы обрели поистине глобальные масштабы и стали одним из характерных явлений жизни мирового сообщества. На сегодняшний день ряд наук занимается исследованием миграционных процессов. Они анализируют исторические, психологические, социологические, экономические, демографические, социальные, политические и другие аспекты миграции. Как социальное явление миграция представляет собой сложное и многогранное явление и может быть классифицирована на основании различных критериев. В связи с этим достаточно сложно дефинировать термин «миграция». В переводе с латинского языка «migration» означает перемещение или переселение. Наиболее точное определение миграционному процессу дал Хан: «миграция – это перемещение человека или группы людей через границы определённых территорий со сменой постоянного места жительства или возможностью возвращения к нему» [1].

В настоящее время миграция населения является глобальным явлением, которое затронуло практически все страны без исключения. По данным Организации Объединенных Наций в 2013 году число мигрантов в мире достигло 232 миллионов человек. Эти данные говорят нам о том, что 3,2 процента мирового населения проживают за пределами страны своего рождения. Ещё в 2000 году этот показатель составлял 175 миллионов человек, а в 1990 году насчитывалось около 154 миллионов людей, покинувших по какой-либо причине свою страну [2].

Причины перемещения населения или миграции могут быть различными. Большинство исследований определяют экономический фактор как один из решающих и лежащих в основе большинства миграционных потоков. Различия в уровне жизни как более развитых стран, так и только развивающихся, служат в этом случае движущим фактором миграции. Люди едут в другие страны в поисках более благоприятных и комфортных условий жизни. Кроме того, экономические причины миграции подразумевают перемещение населения в связи с кризисом, инфляцией или неблагоприятной экономической обстановкой в регионе или стране. Также причины миграции могут носить политический характер, когда население спасается бегством от преследований по политическому, национальному, расовому или религиозному признаку. Некоторые люди вынуждены покинуть свою родину в связи с природными или экологическими причинами, а некоторые - в связи с семейными обстоятельствами.

На сегодняшний день лидером стран с наибольшим количеством мигрантов являются Соединённые Штаты Америки. В США проживает 45,8 миллионов мигрантов, что составляет 14,3 процента от общего количества населения. На втором месте находится Россия, где количество мигрантов равно 11 миллионам. Это 7,7 процентов от общего населения страны. Третье место в этом списке занимает Германия, в которой проживает 9,8 миллионов мигрантов, составляющих 11,9 процентов от общего населения [2].

Если брать во внимание процентное соотношение мигрантов от общей численности населения, то с почти двенадцатипроцентной долей мигрантов Германия занимает первые позиции в списке европейских стран по этому показателю. Кроме того, благодаря своему центральному расположению в Европе, Германия всегда была регионом повышенной миграционной активности, хотя причины миграции существенно менялись в ходе истории. Значительные миграционные потоки начались в Германию во времена послевоенного бума 50-х годов в связи с демографическими проблемами и, как следствие, нехваткой рабочей силы для развития промышленности и других отраслей экономики. С тех пор, несмотря на закрытие программ трудовой эмиграции в 70-х годах, количество приезжих с каждым годом только увеличивалось. Согласно официальной статистике, на данный момент в Германии проживает почти 82 миллиона человек, из которых 16 миллионов имеют миграционное прошлое. Иными словами, практически каждый пятый житель Германии приехал в страну из-за границы или является потомком иммигрантов [3].

Рост миграционных потоков неизбежно влечёт за собой необходимость развития и формирования перспективной и долгосрочной миграционной политики государства, где одним из важных элементов является создание условий для ускорения адаптации и интеграции мигрантов в общество. За годы иммиграции в Германию были приняты многие меры по регулированию миграции и процессов, связанных с ней. В разные исторические периоды государство по-разному выстраивало свою миграционную систему, пытаясь

добиться эффективного социального и экономического оптимума в этой сфере [4].

Вследствие постоянно проводимой политики интеграции мигрантов были найдены оптимальные пути и стратегии, помогающие переселенцам интегрироваться на каждом новом этапе социально-экономического развития. Главным звеном концепции интеграции мигрантов в новое общество является осознание всей сложности этого процесса, требующего со стороны мигрантов готовности следовать основному закону и правопорядку страны. Кроме того, изучение языка является важнейшим критерием включения в общественные устои страны и, следовательно, одним из главных факторов для успешной интеграции. Со стороны принимающего общества требуются толерантность, признание и готовность доброжелательно относиться к людям, проживающим на легальных основаниях. В национальном плане интеграции, принятом в 2007 году в Германии, содержится 400 добровольных мероприятий и обязательств немецкого государства, деловых кругов, коммунальных властей и общественных организаций по содействию интеграции иностранцев и немецких граждан иностранного происхождения в трудовую, культурную и общественную жизнь Германии. Эти обязательства нацелены на изучение языка и равенство возможностей в области образования, обучения и трудоустройства [5].

В связи с постоянным ростом мигрантов и трудностями в управлении миграционными процессами, эта тема является и на сегодняшний день одной из главных политических и социальных проблем Германии.

Поэтому, анализируя многолетний опыт исследований в этой стране, мы ознакомимся в данной статье со сложностями и проблемами, с которыми сталкиваются мигранты на пути интеграции в новое общество. Мы не будем подробно рассматривать оказываемую деятельность государственных институтов в процессе интеграции, а сконцентрируемся на психологических и индивидуальных аспектах интеграции. Основное внимание будет уделено социально-психологической адаптации мигрантов к новым условиям жизни, так как именно психологические проблемы адаптации несут в себе массу угроз как для самих мигрантов, так и для общества в целом. Так же будут освещены причины, осложняющие процесс интеграции в новое общество.

Несмотря на то, что множество различных дисциплин занимается исследованием миграционных процессов, из-за чрезвычайной многогранности феномена миграции очень сложно делать обобщающие выводы. Мигранты представляют собой весьма разнородную по своему составу группу людей, включающую в себя лиц разного пола и возраста, имеющих различное образование, разговаривающих на различных родных языках, отличающихся страной происхождения, вероисповеданием, своим социальным статусом, и где каждый индивид несет в себе неповторимые культурные и личные ценности. Также немаловажную роль играет длительность пребывания в новой стране, степень-добровольности и мотивы миграции.

Исследованиями подтверждено, что психолого-социальная адаптация

мигрантов является очень сложным и многоплановым процессом, зависящим от многих факторов. Индивидуальное представление своего будущего до непосредственного акта миграции, а также надежды, желания, страхи и тревоги, ассоциирующиеся у человек с процессом миграции, в значительной степени влияют на процесс адаптации в новом обществе [6].

Психологические фазы миграции впервые подробно были описаны Слуцким. Он выделил пять основных ступеней адаптации к новому обществу, проходя через которые мигранты постепенно достигают фазы стабилизации или удовлетворительного уровня адаптации. Каждая отдельно взятая фаза миграции протекает индивидуально, поэтому её продолжительность, характер, интенсивность и динамика полностью зависят от индивидуальных особенностей личности и субъективной оценки степени сходства между исходной и принимающей культурами [7]. Ниже представленная модель процесса миграции была позже расширена, модифицирована и усовершенствована Махляйдом и его коллегами. Условно процесс миграции может быть разделен на семь стадий, представленных в виде кривой процесса адаптации на рисунке 1.

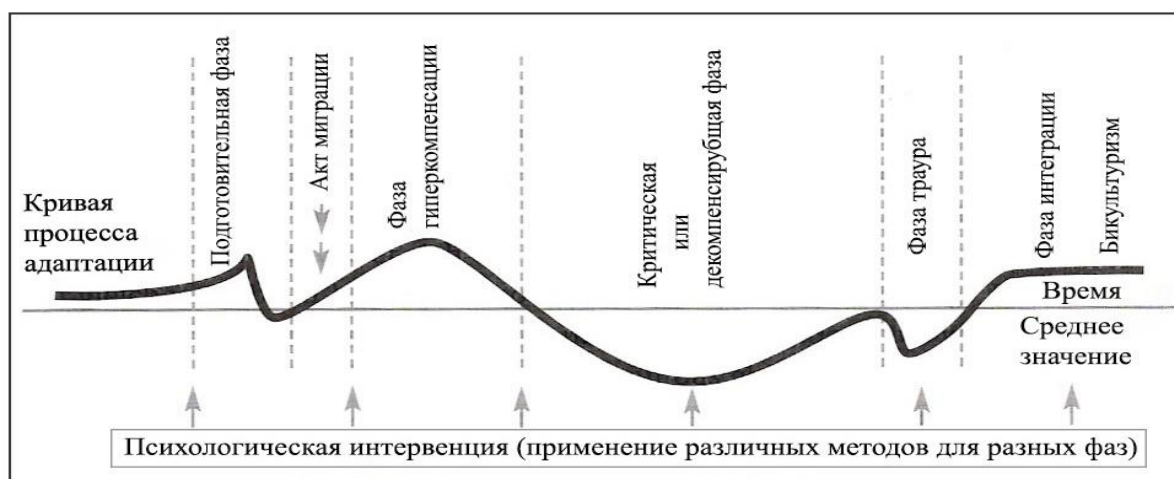


Рисунок 1. Психологические фазы миграции

Первая фаза называется подготовительной и начинается с момента принятия решения покинуть страну. Эта фаза достаточно контрастна. В этот период человек с одной стороны переполняют позитивные ожидания и надежды, но в то же время присутствует неуверенность, беспокойство и страх перед неизвестным будущим. В силу того, что зачастую миграция является обдуманном поступком с целью улучшения качества жизни, то на этом этапе положительные эмоции и энтузиазм перевешивают страх и неуверенность. На данном этапе значимыми являются представления о протекании процессов миграции. От реалистичности поставленных целей зависит дальнейший процесс адаптации индивида.

Следующей фазой является непосредственно сам акт миграции, то есть переезд из одной страны в другую страну.

Третья фаза - гиперкомпенсация. В этот период человек полон энтузиазма,

надежд и стремлений. На этом этапе человек проявляет заинтересованность к новой культуре, новизна всего происходящего вокруг увлекает, завораживает и вызывает положительные чувства. При этом появляется склонность к идеализированию социальной и культурной жизни нового общества, а собственная культурная идентичность принижается или даже в определённой степени теряется.

Четвёртая фаза является критической или декомпенсирующей. Первое ощущение эйфории проходит, человек сталкивается с первыми трудностями и непривычная окружающая среда и культура начинают оказывать негативное воздействие на человека. В этот момент формируется первое целостное представление обо всей сложности предстоящего процесса интеграции. Начинают остро проявляться явные расхождения между культурами. При этом человек ощущает себя потерянным и подавленным нормами и требованиями нового общества. Появляется чувство одиночества, бесперспективности, неуверенности в себе, тревоги, раздражения и даже гнева из-за неспособности справиться с ситуацией.

Далее следует фаза, названная трауром. На этой стадии человек чувствует себя оторванным от корней, теряет интерес к своему новому окружению, не желает говорить на чужом языке, замыкается в себе или пытается убежать от реальности, фиксируясь на ограниченном круге знакомых. На этой стадии проявляется ярко выраженная депрессия, нарастает гнев, обида и ненависть по отношению к новой культуре и обществу, которое начинает казаться ему враждебным.

По прошествии некоторого времени человек начинает привыкать к новой среде и адаптироваться к новой культуре. Постепенно наступает фаза интеграции. Со временем приходит осознание положительных и отрицательных явлений как в новой, так и в старой культуре, вырабатывается более сбалансированный взгляд на новое общество. Человек лучше узнаёт новую культуру, людей, овладевает новым языком, начинает работать или осваивать новую профессию и постепенно чувствует себя более комфортно в местной среде. Депрессивный настрой постепенно исчезает.

Последняя фаза - «бикультуризм». Эта фаза охарактеризована способностью человека благополучно объединить две культуры и при этом чувствовать себя уверенно и комфортно. В результате углубленного знакомства с новой культурой человек начинает понимать и ценить местные обычаи и традиции. С появлением новых социальных связей появляется возможность получать от них необходимую поддержку и помощь в решении сложных жизненных ситуаций [8].

Подводя итог выше представленной модели адаптации к новой культурной среде, хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что продолжительность каждой из вышеперечисленных фаз варьирует в зависимости от индивидуальных особенностей личности. На каждой из стадий в той или иной мере происходит постоянное преодоление стресса, что остро отражается на состоянии здоровья индивида и ведёт к обострению соматических и психических заболеваний [9].

Следовательно, важным фактором в процессе адаптации мигрантов является возможность обращения за психологической помощью в целях поддержания психического здоровья, эмоционального благополучия и облегчения процесса интеграции в новое общество.

Не менее важным фактором, влияющим на протекание процесса адаптации, является причина миграции, подтолкнувшая человека эмигрировать из его страны, а именно, являлся ли процесс миграции вынужденным или добровольным. В случае добровольной миграции индивид самостоятельно принимает решение о миграции, без каких-либо внешних давлений. Люди переезжают в поисках лучших условий для реализации своих экономических и мировоззренческих интересов. Готовность к развитию и самореализации у добровольного мигранта изначально достаточно высока. Причины же вынужденной миграции, как правило, лежат вне индивида и идут вопреки его желанию. Чаще всего вынужденная миграция порождается войнами, нарушением прав и свобод граждан, политическими преследованиями, стихийными бедствиями, экологическими катастрофами или по ряду других причин. В связи с этими условиями, процесс адаптации индивида к новым условиям жизни протекает значительно сложнее, и зачастую сопровождается развитием стрессовых состояний, создающих благоприятную почву для возникновения различных психических расстройств и заболеваний [10].

Продолжительность процесса адаптации также зависит от множества факторов. Это жизненный опыт индивида, его личностные особенности, способности и потенциалы, которые находятся в тесной связи с внешними обстоятельствами и возможностями принимающего общества. В частности, важную роль играет степень культурной дистанции между страной происхождения мигранта и принимающей страной. Чем больше страны отличаются между собой своим техническим, социальным и культурным развитием, тем с большим количеством стрессовых ситуаций сталкивается человек в процессе адаптации к новой социокультурной среде [11]. Кроме степени различия культур также на скорость адаптации влияет другой язык общения, ценности, нормы, особенности культуры переселенца, нравы, обычаи и традиции, влияющие на социальное самочувствие переселенцев. Таким образом, помимо радикальных изменений внешних условий жизни индивида процесс миграции несёт с собой реструктуризацию самой личности, ее нравственных норм, культурных и ценностных ориентаций, а также изменения социально- общественных отношений.

Совокупность факторов, имеющих индивидуальную специфику в процессе адаптации, интенсивно воздействует на индивида в процессе миграции и образует тем самым мощную экстремальную стрессовую ситуацию. Рядом различных авторов [12,13,14] был подтверждён тезис о том, что миграция является критическим событием в жизни индивида, в ходе которого он переживает кардинальные изменения и преобразования, сказывающиеся не только на его жизни, но и накладывающие отпечаток на несколько последующих поколений. Под «критическими событиями» понимаются

значимые и поворотные моменты индивидуальной жизни человека, сопровождающиеся значительными эмоциональными переживаниями в процессе адаптации к новой социокультурной среде и представляющие собой потенциальную опасность для психического и психологического здоровья [15].

Однако не стоит забывать, что процесс адаптации и интеграции в новое общество протекает специфично для каждого отдельно взятого переселенца и непосредственно взаимосвязан с индивидуальными возможностями и степенью развитости социально - личностных качеств индивида. Для более быстрой адаптации наиболее важными личностными характеристиками являются целеустремленность, настойчивость, лабильность, обучаемость, самоконтроль, оптимизм, устойчивость к нервно-психическим перегрузкам и эффективные способы преодоления стресса. Также важны семейные и социальные ресурсы, заключающиеся в семейной сплоченности, эмоциональной поддержке, семейных традициях, а также поддержке родственников и друзей [16].

Исходя из вышеизложенных фактов, можно сделать вывод, что даже при благоприятных условиях, адаптация мигрантов в новое общество является трудным и стрессогенным процессом. В результате исследования обстоятельств, вызывающих эмоциональное напряжение и стресс, Коллатц пришёл к выводу, что мигранты подвергаются значительно более интенсивным психоэмоциональным нагрузкам, чем местное (немецкое) население. Он обнаружил, что нагрузки переселенцев в двадцать раз выше, чем у коренного населения [17].

Опираясь на исследования в области интеграции мигрантов, хотелось бы в заключение осветить причины, затрудняющие процесс интеграции в новое общество, который сам по себе является стрессовой ситуацией и требует от индивида мобилизации всех ресурсов организма, а также усилий, находящихся на границе его адаптивных возможностей или даже за пределами его резервов. Как уже известно из изложенного выше, процесс миграции влечёт за собой массовые культурные и социальные изменения. В процессе адаптации в новую культуру человек теряет значимые социальные связи, изменяется его социальный статус, зачастую имеющаяся профессиональная квалификация становится невостребованной, а также ранее эффективные способы преодоления стресса становятся недействительными в новом обществе. Кроме того, привычная система ориентаций в условиях новой культуры становится неадекватной, поскольку она основывается на других представлениях о мире, иных нормах и ценностях, стереотипах поведения и восприятия. Ко всему добавляются сложности изучения нового языка, влекущие за собой проблемы трудоустройства, а также неизбежные материальные и бытовые проблемы. Совокупность этих факторов, которые имеют свою специфику, деструктивно сказывается на психическом здоровье мигранта, и влияет на длительность и болезненность протекания процесса интеграции в новое общество [12,16].

Подводя итог всему вышесказанному, можно резюмировать, что ситуация миграции является одним из видов экстремального воздействия на личность. Совокупность специфических факторов, влияющих на индивида в ходе

адаптационного процесса, а также психологических проблем, затрагивающих все основные сферы личности, вызывает у человека состояние стресса высокой интенсивности. Комплексность нарушений в сферах психического здоровья может привести к психосоматическим симптомам и расстройствам, а также к глобальным проблемам личности. В этом сложном процессе правильно организованная комплексная психологическая помощь способна смягчить трудности, появляющиеся в процессе социокультурной адаптации, и оказать необходимую помощь в процессе интеграции в новое общество. Но, несмотря на прилагаемые усилия государства в виде создания условий для успешной адаптации и интеграции мигрантов, защиты их прав и свобод, а также обеспечение социальной защищённости, оно не в силах само выполнить общественную задачу интеграции. Только огромные усилия со стороны каждого отдельного человека, его желание и стремление вписаться в новое общество, отсутствие страха перед новой сферой деятельности, наряду с деятельностью государственных институтов, позволят успешно интегрироваться в новое общество и ощутить себя неотъемлемой его частью.

Литература

1. Han P. *Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven*. 2000. Stuttgart: Lucius und Lucius.
2. Department of Economic and Social Affairs, Population Division, *International Migration 2013*, New York, United Nations, 2013.
3. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. 2012. Berlin: Herausgeberin.
4. Lepsius M.R. Nation und Nationalismus in Deutschland, in: M.R. Lepsius. (Hrsg.) *Interessen, Ideen und Institutionen*. 1990. Opladen-S. 232-246.
5. Presse - und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin, 2007.
6. Berry J. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46. 1997. - S.5-34.
7. Sluzki C. E. Psychologische Phasen der Migration und ihre Auswirkungen. In Th. Hegemann & R. Salman (Hrsg.), *Transkulturelle Psychiatrie – Konzepte für die Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen*. 2001. Bonn: Psychiatrie Verlag.
8. Machleidt W. Ethnizität und transkulturelle Phänomenologie psychischer Erkrankungen. In: Weiller C., Albrecht J.-N., Dettmers Ch. (Hrsg.) *Gesundheit Migration Krankheit*. 2002. Bad Honnef: Hippocampus Verlag.
9. Schouler-Ocak M. Besonderheiten in der psychiatrischen Versorgung von MigrantInnen, in: T. Borde, M. David, (Hrsg.). *Gut versorgt? Migrantinnen und Migranten im Gesundheits - und Sozialwesen*. 2003. Mabuse Verlag, Frankfurt am Main.
10. Kizilhan J. & Beremejo I. Migration, Kultur, Gesundheit. Jürgen Bengel, Matthias Jerusalem (Hrsg.). *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie*. 2009. Göttingen: Hogrefe Verlag.
11. Uslucan H.H. Belastungen und Unterstützungspotenziale von Migranten. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven*. 2013. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
12. Collatz J. Kernprobleme des Krankseins in der Migration – Versorgungsstruktur und ethnozentrische Fixiertheit im Gesundheitswesen. In David M., Borde H., Kentenich, H. (Hrsg.). *Migration und Gesundheit. Zustandsbeschreibung und Zukunftsmodelle*. 1998. Frankfurt: Mabuse.-S. 33 – 59.
13. Firat D. Die Migration als Belastungsfaktor türkischer Familien. Auswirkungen auf die soziale Identität und das Familiensystem. 1996. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
14. Hamm H. Grundlagen ärztlicher Behandlung von Gastarbeitern und ihrer Familien. 1982. *Mensch-Medizin-Gesellschaft* 7.-S. 204-211.

15. Kizilhan J . Psychologie der Migration. In W. Machleidt & A. Heinz (Hrsg.). Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie: Migration und psychische Gesundheit. 2011. München: Urban & Fischer. - S. 55-62.
16. Jerusalem M. Akkulturationsstress und psychosoziale Befindlichkeit jugendlicher Ausländer. 1992. Report Psychologie, 17. - S.16–25.
17. Collatz J., Fischer G.C. Krankheit. Kranksein und häufige Erkrankungsverläufe. In: G-D. Burchard (Hrsg.). Erkrankungen bei Immigranten. Diagnostik, Therapie, Begutachtung. (1998). Stuttgart: Gustav Fischer Verlag. S. 16-31

ФАКТОР ВНУТРЕННЕГО РАВНОВЕСИЯ ЛИЧНОСТИ В ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ БОРЬБЕ

Эргашев П.С.

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
г. Ташкент, Узбекистан

В современном быстроменяющемся мире с все более ускоряющимися потоками информации и, как следствие, процессами глобализации, главным гарантом последовательного развития государства является стабильность во всех сферах его жизнедеятельности. Естественно, эта стабильность - результат самых разных факторов – экономического благополучия, социально справедливой политики, обеспечения безопасности и др. Между тем, совершенно очевидно, что все эти факторы влияют на общую социально-политическую ситуацию опосредствованно, через внутреннее состояние каждого члена общества. Другими словами, общая стабильность возможна только тогда, когда многочисленные социально-экономические факторы вызывают положительные переживания людей, воспринимаются ими как нечто повышающее личное и социально благополучие. Поэтому эффективность всех социально-экономических реформ бывает высокой только в ситуации, когда они стимулируют внутреннее спокойствие, чувство психологического комфорта. С другой стороны, внутренне состояние переживания благополучия будет положительно отражаться на восприятии и понимании сущности и логики соответствующих реформ.

Важнейшая роль внутреннего состояния человека в его осмыслении и оценке окружающего приводит к тому, что борьба в идеологической плоскости, по сути, всегда является борьбой за переживания и убеждения личности. Не секрет, что индивидуальность человека проявляется во всех сферах его жизнедеятельности, в том числе, в его восприимчивости к идеологической информации. Поэтому идеологическая работа с людьми, имеющими разное внутренне состояние, естественно, будет иметь разную результативность. С точки зрения пропаганды деструктивных идей, надо полагать, что наиболее плодотворной почвой может стать личность с нарушенным внутренним равновесием, тогда как для распространения здоровых идей, наоборот, желательно, чтобы человек имел сбалансированное внутреннее состояние.

Поэтому знание о природе внутреннего равновесия, механизмах его формирования и особенно разрушения может стать важным инструментом в идеологической борьбе с распространением разрушительных идей.

Как известно, все живые системы поддерживают динамическое равновесие на высшем уровне, в противном случае они разрушаются и погибают [1]. Несомненно, это относится также к такой сложной системе как психический мир человека. Психологическое (внутреннее) равновесие специалисты рассматривают как удержание уровня напряжения, не выходя за границы приемлемого, не доводя до разрушительного стресса. Такая способность в регуляции напряжения, уравновешенности (согласованности) интенсивности мотивации и организмических ресурсов, удержание напряжения в пределах границ оптимума или хотя бы приемлемости – одна из важнейших сторон биологического бытия человека [2; 106-107]. Поэтому душевное равновесие издревле считалось важнейшим критерием здоровья человека. Современные исследования образа жизни долгожителей также показывают, что для них, наряду с жизнерадостностью, веселым нравом, оптимизмом, чувством юмора, спокойным взглядом на события и проблемы, избеганием сильных волнений, страстей, отсутствием устойчивой сердитости, переживаний злобы, гнева, зависти и жадности, типично душевное равновесие и способность быстро его восстанавливать после неприятностей, психических потрясений [2; 596]. Надо полагать, что как раз особое ценностное отношение к душевному равновесию и является основным источником жизнерадостной и оптимистической установки на понимание и принятие всех жизненных коллизий.

Результаты других исследований показали, что взрослыми счастье, в первую очередь, понимается как душевное равновесие, равновесие между желаниями и возможностями (гармония, удовлетворенность, спокойствие души). В частности, экспериментальная работа Е.В. Максимюк доказывает, что счастье как цель и результат успешной жизнедеятельности (дома, на работе, в школе, во взаимоотношениях с близкими и родными) тесно сопряжено с аксиологической оценкой духовного и физического состояния индивида. В этом случае коррелятами счастья становятся состояния спокойствия, равновесия, довольства, гармонии, удовлетворения, радости, ощущение полета, прилива бодрости и энергии. Ощущение счастья людям приносит обладание хорошим образованием, престижной и высокооплачиваемой работой, крепким здоровьем и стабильным достатком. Когнитивный признак стабильности также актуален и в рамках коррелятивной группы: счастье – дружба, счастье – любовь [3; 32]. Одним словом, внутреннее равновесие, безусловно, важное условие личного благополучия и достижения жизненных целей.

В многочисленных исследованиях доказано, что человека без твердых убеждений, чувствующего себя на некоторой распутице, без внутреннего равновесия более легко склонить к определенной идее, убедить в правомерности абсолютно несостоятельных взглядов. Например, известно, что люди, врасплох застигнутые требующими, часто уступают, поскольку в данный момент чувствуют себя неуверенно и, следовательно, легко поддаются влиянию.

Например, социальные психологи Стэнли Милграм и Джон Сабини показали, что пассажиры нью-йоркского метро в два раза чаще уступали свои места человеку, который внезапно обращался к ним с просьбой «Простите. Не могу ли я занять ваше место?» по сравнению с тем, кто сначала обращался к сидящему рядом пассажиру, говоря, что думает попросить кого-нибудь уступить место (56% против 28%) [4; 45].

В диссертационном исследовании В.Г. Кирсановой выявлено, что несформированность или «расшатанность» системы ценностей является благоприятной психологической почвой для вовлечения в нетрадиционные религиозные организации [5]. В работе О.Р. Онищенко обнаружено, что люди с повышенной уязвимостью к криминальному манипулированию при мошенничестве кроме экстравертированности, высокого уровня притязаний, повышенной готовности к мобильным действиям, также характеризуются неудовлетворенностью своим социальным положением [6]. На наш взгляд, именно поэтому основной мишенью идеологических соперников всегда были люди с так называемой химерной (Л.Н. Гумилев), пограничной позицией. В тоже время такое психологическое понимание идеологической борьбы позволяет предположить, что идеологические оппоненты не ограничиваются только поиском «благодатной почвы» для своих идей в лице людей с отсутствием внутреннего равновесия, но также активно пытаются его нарушить в случае тех, кто эти равновесием обладает.

Анализируя общее содержание идеологических атак против официальной политики в любом государстве нельзя не заметить, что первоначально для дисбалансирования внутреннего состояния людей оппоненты часто апеллируют к нарушениям некоторой справедливой симметричности в жизнеустройстве страны. В частности, идеологические соперники, как правило, акцентируют внимание на несимметричном распределении материальных благ между жителями страны, несимметричности концентрации административных ресурсов, непропорциональность стартовых возможностей каждого человека как следствие, согласно их интерпретации, несправедливой организации жизнедеятельности людей. Объясняя повседневные жизненные, отчасти бытовые проблемы именно несоблюдением правительственными структурами равномерности, симметричности в управленческих решениях при поддержке подтасованных, вырванных из контекста фактов и игнорируя естественность происхождения ассиметричности, которая связана с разным уровнем физических и психических возможностей людей, с таким фактором как воля случая, идеологические оппоненты пытаются нарушить внутреннее равновесие человека с целью последующего насаждения на плодотворную почву идей-паразитов.

Действительно, абсолютно закономерно, что человек в ситуации внутреннего дискомфорта будет склонен больше воспринимать и принимать на веру негативную, критически нацеленную информацию. Между тем, при сбалансированном внутреннем состоянии человеку легче доносить оптимистические, созидательные идеи. Поэтому в идеологической борьбе

влияние обеих сторон на людей с разной степенью внутреннего равновесия может иметь различную эффективность. Другими словами, использование дестабилизирующих внутреннюю позицию личности аргументов основано на склонности человека к пониманию порядка по уровню симметрии в устройстве и функционировании системы.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что важным звеном в просветительской работе должно стать объяснение людям естественности некоторой ассиметричности в социально-экономическом укладе жизни страны, особенно на этапе масштабного строительства нового государства и его модернизации. Мы полагаем, что понимание невозможности достижения полной симметрии в реформаторской, поощрительной политике, может во многих случаях при столкновении личных взглядов с противоречивой информацией помочь не потерять внутренний баланс. В целом, анализ роли фактора внутреннего равновесия в идеологической борьбе подводит нас к следующим двум основным выводам:

1) нарушение внутреннего равновесия личности в силу различных индивидуальных и социальных факторов служит надежным плацдармом для идеологического захвата ее сознания деструктивными идеями;

2) способность личности к сохранению и восстановлению внутреннего равновесия может стать эффективным фактором в профилактике идейного заражения.

Одним словом, искусственное и продолжительное нарушение внутреннего равновесия пагубно и в индивидуальном, и в социальном развитии личности. Здесь стоит вспомнить предостережение Ф. Перлза: «Если вы поглощены одной из противоположностей, вы попались в ловушку, или, по меньшей мере, односторонни в своих исканиях. Если вы находитесь в нечто нулевого центра, вы сохраняете равновесие и обозреваете картину в целом» [7; 113].

Литература

1. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
2. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
3. Максимюк Е.В. Образы счастья в наивном сознании (экспериментальный аспект) // Известия Саратовского университета. Новая серия. 2012. Т. 12. Сер. Филология. Журналистика, вып. 4. – С.31-35.
4. Чальдини Р. Психология влияния. 4-е междунар. изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
5. Кирсанова В.Г. Психологические особенности членов нетрадиционных религиозных организаций: дис. ... к. психол.н. – М.: Ин-т повыш. квалиф. и перепод. работников народ. образования Московской области, 2005. – 173 с.
6. Онищенко О.Р. Манипулирование сознанием и поведением жертв при мошенничестве: автореф. дис. к. психол.н. – Рязань: Акад. прав. и упр. федеральной службы исполнения наказаний, 2005. – 25 с.
7. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра. - СПб.: Петербург-XXI век, 1995. - 322 с.

2. ҚАЗІРГІ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ҚОЛДАНБАЛЫ АСПЕКТІЛЕРІ

2. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

РОЛЬ СОВМЕСТНО - ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ РЕБЕНКА

Абдрахманова А.С., Жакешова М.Б.

Региональный научно-практический центр «Сарыарка дарыны»

г. Караганда

Феномен «одаренности» раскрывается разными научными дисциплинами. Поэтому проблемами одаренности являются проблемы выявления, обучения и развития одаренных детей, а также проблемы профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов и управленцев образования для работы с одаренными детьми. Одаренность как самая общая характеристика сферы способностей требует комплексного изучения психофизиологической, дифференциально-психологической и социально-психологической сторон. Развитие одаренности ребенка должно быть рассмотрено, строго индивидуализировано, а ее реализация должна соответствовать возрастному периоду. Детский возраст - период становления способностей, личности и бурных интегративных процессов в психике. Уровень и широта интеграции характеризует формирование и зрелость самого явления - одаренности. Интенсивность или остановка определяют динамику развития одаренности. Немаловажным фактором, влияющим на развитие одаренности, являются социально-культурные факторы.

Самым уязвимым и чувствительным к социальным проявлениям становятся дети. Именно по ним можно видеть результат положительных и, в особенности, негативных факторов.

Одаренный ребенок – это ребенок с особыми потребностями, и, как известно, - «в своих потребностях человек всегда одинок» (Д.А. Леонтьев) [1]. Сегодня основной задачей перед молодым поколением стоит реализация собственных потребностей, а значит, каждый идет по собственному пути и нацелен быть первым и самым успешным – это конечно обуславливается современными рыночными условиями развития общества, и человек в таких условиях вынужден быть конкурентоспособным. Но в итоге мы имеем эгоцентричное, интеллектуально развитое, расчетливое поколение, которое, к сожалению, имеет проблемы в эмоциональном сопереживании, сочувствии, эмпатии по отношению к другим и проблемы саморефлексии по отношению к себе.

Какие же пути выхода из сложившейся ситуации имеются у нас? Конечно же, в первую очередь эта проблема образования и воспитания.

На наш взгляд, целесообразно обратиться к науке и практике. В частности, решить такие проблемы могут акмеологические идеи и основы эффективного взаимодействия. Именно они помогут заполнить внутренний мир ребенка новыми смыслами и новыми эмоциональными связями. А предметом акмеологии являются закономерности, условия, факторы и стимулы самореализации творческого потенциала человека на протяжении жизненного пути, развития творческой готовности к предстоящей деятельности, достижения вершин жизни и профессионализма деятельности. Счастлив только истинно нравственный человек, осознающий свое предназначение в жизни и осуществляющий его в делах и поступках. Основатель акмеологии – Борис Герасимович Ананьев [2]. Он сформировал основную идею данной науки – изучение «вершин» жизни высших достижений личности. Развивая проблему человекознания, он поставил комплексную задачу изучения закономерностей, механизмов и феноменов, характеризующих процесс развития взрослого человека. Его учениками – А.А. Бодалевым, А.А. Деркачом, Н.В. Кузьминой и др. – была основана акмеология как новая комплексная область знания о человеке и его совершенствовании [3, 4].

Проблема профессионального роста человека, его успешность является центральной для акмеологии. Акмеологический подход в настоящее время является одним из прогрессивных и перспективных для современной школы. Необходимость акмеологического подхода в учебно-воспитательном и управленческом процессе общеобразовательной школы очевидна, поскольку общество ожидает от школы, что ее выпускники будут коммуникабельными, креативными, самостоятельно мыслящими личностями, стремящимися к успеху и умеющими самостоятельно строить индивидуальную траекторию развития. Акмеологические приемы, акме-технологии предлагают практическое решение вопроса личностного и профессионального успеха. Поиск оптимальных, наиболее эффективных способов, влияющих на качество образования, в последние годы только расширяется. Создаются новые педагогические технологии, актуализируются уже известные, поскольку все более явной оказывается невозможность традиционной образовательной системы соответствовать новым социокультурным и экономическим условиям. Перед общеобразовательной школой поставлена задача обучения и воспитания учащихся, подготовки ребенка к успешной социализации, осознанному выбору профессии. При этом не следует забывать о необходимости сохранения и укрепления здоровья обучающихся, а это значит формирование гармоничной личности ученика с его благоприятной эмоциональной сферой. Акмеологический подход поможет решить проблему отчуждения, так как он позволяет перевести содержание образования, технологии обучения и воспитания учащихся, управление школой из режима функционирования к развитию, при этом значительно повышается и качество образования, так как у всех субъектов образования систематизирующими оказываются познавательные мотивы, обучение становится внутренней потребностью, а творческое переосмысление действительности становится ведущей. А это в свою очередь

приводит к благоприятной эмоциональной стабильности атмосферы обучения. Акмеологический подход позволяет решить эту проблему не только эффективно, но и достаточно оперативно. Качество образования как универсальная категория комплексной оценки деятельности образовательного учреждения может быть рассмотрена в контексте акмеологии, поэтому наиболее актуальными оказываются следующие вопросы: перспективы создания акмеологической школы, эффективность акме-технологий, «акмеологическая культура» как необходимое условие развития школы. Ключевая идея развития современной общеобразовательной школы – качество образования, которое обеспечивается всеми уровнями образовательной системы. Акмеология существенно меняет акценты в сфере профессиональной подготовки специалистов, создания и управления учебно-воспитательным процессом в школе. При акмеологическом подходе доминирует проблематика развития творческих способностей, личностных качеств, способствующих реализации индивидуальных качеств каждого ребенка. Без сомнения, акмеология значима для повышения качества образования, поскольку открываются перспективы создания модели акмеологической школы.

Акмеологический подход, так же как и психологический, подразумевает распространение и внедрение активного деятельностного процесса [3], который определяет развитие сознания, осуществляющегося в условиях общения людей друг с другом. Вопросами содержания взаимодействия и общения впервые занимался Л.С. Выготский [5], который отмечал важную роль общения в сотрудничестве, как необходимых условий взаимного согласия и нахождения общих смыслов. Здесь процесс общения просто выступает в качестве механизма, где необходимо построить систему психологических операций, соответствующих обобщению, заключённому в содержании взаимодействия. Принципы такого взаимодействия подробно представлены в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности профессора С.М. Джакупова [6]. Автор описывает структуру процесса обучения как дидактической и психологической систем, в которых происходит описание развития диады взаимодействия в совместно-диалогической познавательной деятельности: субъекты взаимодействия=личности=субъекты взаимодействия. Систему общения С.М. Джакупов представил в виде триединой схемы: мета-уровень, макро-уровень и микро-уровень. Изменения совместной познавательной деятельности, происходящие на каждом уровне, приводят к наиболее эффективному процессу эмоционально-поведенческой интеграции сквозь призму раскрытия ресурсов диады взаимодействия. Согласно концепции, система эффективного взаимодействия раскрывается через показатель совместно-диалогической познавательной деятельности (СДПД) - общий фонд смысловых образований (ОФСО). Этот показатель формируется через формирование эмоциональных и поведенческих компонентов.

На основании данной концепции, нами была составлена модель взаимодействия [7], которая легла в основу проведенного обучающего тренинга общения (рис. 1).

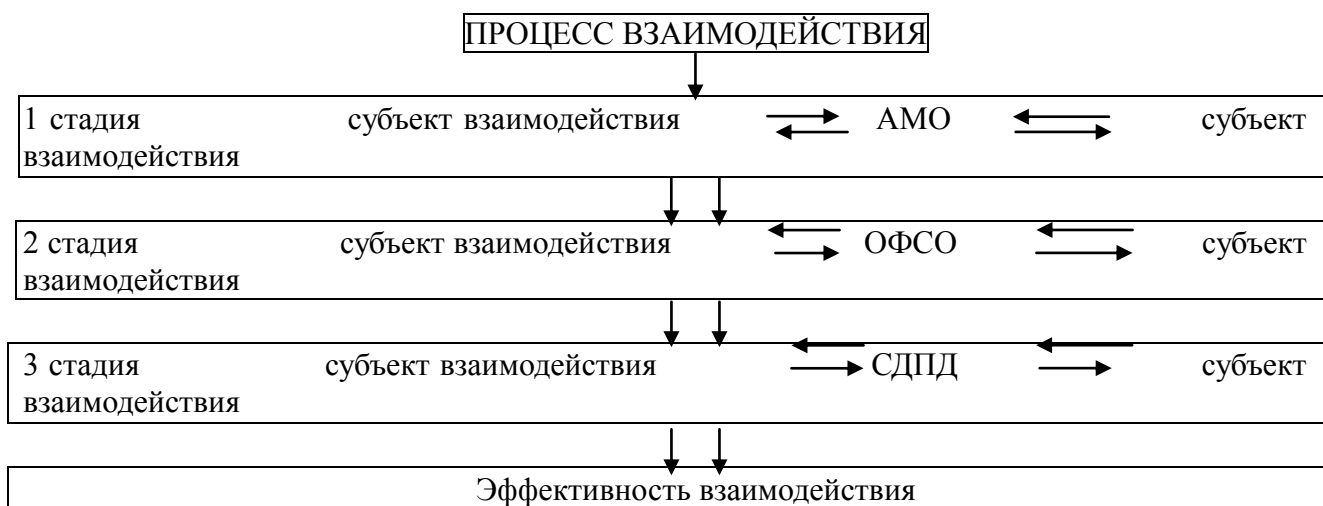


Рисунок 1. Модель эффективности процесса взаимодействия

Психологические тренинги общения, включающие элементы психотехник, например техник эриксоновского гипноза – направлены на формирование общего фонда смысловых образований, то есть на формирование совместно - диалогической познавательной деятельности, а это значит возможность построить эффективное для обеих сторон взаимодействие. Согласно данной модели формирование общего фонда смысловых образований возможно с помощью применения психологических техник, так как активные методы формируют познавательную мотивацию, т.е. формируют потребность в новых знаниях, ориентируют людей не на расширение объема знаний (как это происходит в традиционной модели обучения), а на разработку и поиск новых решений проблемных ситуаций во взаимодействии и на усвоение и принятие новых моделей поведения, наряду с уже устоявшимися. Процесс формирования общего фонда смысловых образований, согласно концепции Джакупова, отслеживается на уровне вербального и невербального проявления поведения обучающихся. В нашем исследовании [7], были выделены и конкретизированы эти эмоционально - поведенческие компоненты (табл. 1).

В качестве результата совместной деятельности в нашем исследовании выступает – повышение эффективности процесса обучения, который мы определили через показатели: интеллектуальные способности и креативность человека. Именно эти показатели дали положительную динамику и корреляцию с формированием общего фонда смысловых образований. При правильно построенном совместном взаимодействии, а именно при его формировании, будут повышаться или формироваться уровни интеллектуального и креативного развития обучающихся, что отражается в свою очередь на формировании положительного уровня эмоционально-поведенческой сферы субъектов взаимодействия.

Таблица 1. Эмоционально-поведенческие компоненты проявления ОФСО

Стадии СДПД	Критерии ОФСО	Эмоционально-поведенческие компоненты ОФСО
Стадия псевдо-совместной практической деятельности	Реконструкция цели	включенность
		активность
		высказывание
		восклицание
	Преобладание невербальных компонентов	Эмоционально окрашенная мимика
		жесты
Стадия преобразования псевдосовместной практической деятельности в псевдосовместно-мыслительную деятельность	Идентификация смыслов	Высказывание противоречий
		Обнаружение противоречий
	Эмоционально-оценочное отражение	Эмоционально-оценочное отражение – через неформальность взаимодействий
		Примеры из жизни
		Одинаковые эмоции
		Эмоционально окрашенная речь
Стадия развитой мыслительной деятельности	Сокращение вербальных компонентов	Подхватывают монолог учителя
		Подхватывают монолог другого ученика
	Диалогизация монолога	Поддерживают речь одного ученика
		Высказывание совместных точек зрения
	Монологизация диалога	Понимание с полуслова
		Ученики говорят словами учителя
		Ученики обсуждают тему вне урока или занятия

В заключение можно сказать, что решить проблемы эмоционального отчуждения одаренных детей, то есть привить им новые ценности, этику поведения, а также наполнить их духовный мир новым содержанием, которые будут способствовать формированию гармоничной самоактуализирующейся личности, можно, наполнив содержание работы акмеологическими принципами и технологиями. А также можно рекомендовать нашу схему и модель педагогам в качестве инструмента достижения эффективного взаимодействия с детьми в налаживании положительного эмоционального и социального контакта.

Литература

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. - М.: Смысл, 1999. - 487с.
2. Акмеология. Материал из Википедии - свободной энциклопедии: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%C0%EA%EC%E5%EE%EB%EE%E3%E8%FF>
3. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. - М.: Луч, 1993.- 32 с.
4. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслоутрата и отчуждение //Культурно-историческая психология. - 2007. - №4. – С.68-77.
5. Выготский Л.С. Проблема сознания. Собр. соч., Т. I. - М., 1982.
6. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. - Алматы: Казак университеті, 2004. - 312 с.
7. Абдрахманова А.С., Изакова А.Т. Диадно-диалогическое взаимодействие как условие эффективного

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРЕСТУПНИКОВ

Абдрахманова Р.Б., Назханова Г.А.

Казахский национальный педагогический университет им. Абая
г. Алматы

Проблема личности преступника относится к числу ведущих и вместе с тем наиболее сложных проблем криминологии. Данной проблеме посвящены многочисленные исследования и фундаментальные научные труды.

Очевидно, что разработка эффективных мер контроля над преступностью, предупреждения преступности в целом и отдельных ее видов становятся невозможными без изучения особенностей личности преступника, поскольку именно личность является носителем причин преступности, в ней отражаются все индивидуально-психологические, социальные процессы и явления, приводящие к совершению конкретного преступления, именно она является основным и важнейшим звеном всего механизма преступного поведения. В Концепции правовой политики Республики Казахстан на период с 2010 до 2020 года, утвержденной в августе 2009 года Президентом Республики Казахстан Н.А. Назарбаевым, обращается внимание на то, что «...необходимы системные меры, направленные на обеспечение целенаправленной государственной политики в сфере предупреждения преступности и ресоциализации граждан, освободившихся из мест лишения свободы, как полноправных членов общества» [1].

Существенное место занимает данная проблема и в исследовании преступности несовершеннолетних. На сегодняшний день в психологии девиантного поведения выделены типично подростковые девиации - дисморфомания, дромомания, пиромания, гебоидное поведение, а также делинквентные действия, распространенные среди несовершеннолетних: наркомания, токсикомания, алкоголизм, угон автотранспорта, побег, домашние кражи, хулиганство, подростковый вандализм, агрессивное и аутоагрессивное поведение, сверхценные увлечения и др.

В основе выделения данных видов преступности лежат в первую очередь социально-демографические и нравственно-психологические особенности личности преступника.

Рассматривая противоправную направленность поведения несовершеннолетних необходимо обратить внимание на то, что для них характерно проявление особого типа поведения, а именно - делинквентного (от лат. «delinquens» – совершающий проступок).

Делинквентное поведение в значительной мере обусловлено

неблагополучением семейного воспитания, иногда «гиперопекой», или крайне жестким обращением, неблагоприятным влиянием микросреды и т.п.

Первыми проявлениями делинквентного поведения являются прогулы в школе, драки со сверстниками, мелкое хулиганство, отнимание денег у слабых сверстников, их терроризирование, шантаж, угоны велосипедов, мотоциклов, вызывающее поведение в общественных местах. Своевременно не пресеченные, такие формы поведения закрепляются в соответствующие поведенческие стереотипы, асоциальный стиль поведения, который при соответствующих условиях может перерасти в устойчивое антисоциальное поведение. Среди несовершеннолетних правонарушителей лиц, со стабильной антиобщественной направленностью и, которые активно включены в преступную деятельность, на уровне статистики отмечается не более 10-15% от всего контингента подростков-преступников.

Более распространенная категория несовершеннолетних правонарушителей - это подростки с нестабилизированной антиобщественной направленностью, но не имеющие еще устойчивых антисоциальных стереотипов поведения. Таких подростков-правонарушителей в статистическом измерении от 50% о 70%.

Третья группа несовершеннолетних преступников - это подростки с нестабилизированной общей направленностью, одинаково подвластные как позитивным, так и негативным социальным влияниям, совершающие преступления по легкомыслию. Их насчитывается 20-30%.

Необходимо обратить внимание на такую особенность отношения несовершеннолетних правонарушителей к совершенным ими преступным деяниям, как чувство стыда. Около 40% преступников ни перед кем его не испытывали, а остальные 60% некоторое чувство стыда испытывали лишь в связи с наказанием, а не в связи с низостью, аморальностью совершенных преступлений [2; 9].

Особое положение подросткового периода в развитии ребенка отражено в его названиях: «переходной», «переломный», «трудный», «критический». В них зафиксирована сложность и важность происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от одной эпохи жизни к другой. Переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период - физического, умственного, нравственного, социального [2].

По всем направлениям происходит становление качественно новых образований, появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, отношений с взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, интересов, познавательной и учебной деятельности, содержания морально-этических норм, опосредствующих поведение, деятельность и отношения.

Рассмотрим более подробно некоторые основные характеристики подросткового возраста для того, чтобы понять механизм и причины преступного поведения в этом возрастном периоде.

Характерной особенностью для подросткового возраста является имитация.

Имитируется чаще всего поведение значимого взрослого, достигшего определенного успеха, причем в расчет принимается зачастую внешняя сторона этого успеха, а не его истинное содержание.

Для подростков характерна языковая игра – сленг. Сленг представляет собой некий отход от языковой нормы. Используя сленг, подростки пытаются отойти от установленных языковых норм и социального контроля со стороны взрослых. Одним из способов самоутверждения подростков является игнорирование социальных запретов. У многих из них это проявляется с употреблением в речи матерных слов.

Особое значение в этом возрасте имеет внешность и отношение к ней. У многих подростков проявляется возрастная застенчивость, причиной которой является высокая значимость внешности для большинства из них.

Подросток уже может рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией, т.е. мыслить формально. Подросток начинает ориентироваться на потенциально возможное, а не на обязательно очевидное. Благодаря своей новой ориентации, он получает возможность вообразить все, что может случиться.

Важной особенностью личности в этом возрасте является развитие самосознания. У подростков проявляется потребность в углубленном изучении самого себя. Изучая свои особенности, размышляя о себе в прошлом, настоящем и будущем, анализируя свои притязания в деятельности, в общении, подросток реализует потребность в адекватной самоидентификации.

Нередко слабость и неудачливость в какой – либо одной области несовершеннолетний стремится компенсировать успехами в другой. Причем часто встречаются формы гиперкомпенсации, когда для самореализации выбирается область деятельности, представляющая наибольшие трудности.

В подростковом возрасте могут происходить быстрые изменения, связанные с ростом организма. Многие подростки, попадая в зависимость от физического состояния, начинают сильно нервничать и обвинять себя в несостоятельности. Эти переживания часто не осознаются, а подспудно формируют напряженность, с которой подростку трудно справиться. Начинает проявляться кризис личности. Наиважнейшим фактором, влияющим на возникновение кризиса, является рефлексия на внутренний мир и глубокая неудовлетворенность собой. Многие подростки переживают кризис во внешних проявлениях негативизма – бессмысленном противодействии другому, немотивированном противостоянии.

Основным, ведущим видом деятельности в этот период становится общение. Именно через общение подросток познает других людей. Общение дает также возможность через доверительные отношения глубже узнать и самого себя. Подросток, как правило, живет в семье. В этом возрасте наступает пора оценки близких. Обычно семья относится к подростку в соответствии со сложившимися внутри семьи традициями [3].

Семья с высокой рефлексией и ответственностью понимает, что ребенок взрослеет, и что с этим надо считаться, изменяя стиль взаимоотношений. К подростку начинают относиться с учетом появившегося у него чувства взрослости. Не навязывая своего мнения, родители выражают готовность

обсудить его проблемы. Главное в такой семье – сохранение у подростка чувства самоуважения. Такой подросток строит свои отношения с окружающими преимущественно по адекватно лояльному типу.

В отчужденной семье к подростку относятся так же, как и в детстве – им мало интересуются, избегают общения с ним, держатся от него на расстоянии. Подросток в такой семье чувствует себя лишним. По большей части он устремляется на улицу к своим сверстникам, где ищет удовлетворения в общении. Стиль общения со сверстниками дублирует, как правило, способы его взаимодействия в семье.

Семья авторитарная по сложившимся стереотипам продолжает предъявлять подростку те же жесткие требования, что и в детстве. Обычно здесь продолжают применять физические наказания. В такой семье подросток также одинок, неуверен в себе.

В семье с попустительским отношением продолжает господствовать принцип вседозволенности. Несовершеннолетний умеет хорошо манипулировать родителями. Эгоизм и сопутствующая ему конфликтность – основные характеристики подростков из таких семей. Такой подросток обычно не усваивает позитивных форм общения.

В гиперопекающей семье подросток вырос под пристальным вниманием и заботой родителей. С подростком родители по-прежнему не расстаются. Такой подросток неуверен в себе, он инфантилен по своим социальным реакциям.

Оказывают негативное, а в некоторых случаях даже разрушающее воздействие на развитие личности несовершеннолетних деградирующие и неполные семьи.

Проведенный нами опрос показал, что большинство несовершеннолетних преступников (около 67%) проживало в родительской семье, примерно 35% - в неполной семье, а число лиц, воспитывавшихся без родителей или лиц, их заменяющих составило (3%). Однако в ходе исследования нашел свое подтверждение вывод ученых о том, что влияние семейного фактора на личность несовершеннолетнего обусловлено не структурной неполнотой семьи, а неблагоприятной внутрисемейной ситуацией и недостатками внимания родителей к воспитанию детей. Иначе говоря, социально-демографические признаки личности несовершеннолетнего преступника дополняются нравственно-психологической характеристикой.

Личность несовершеннолетнего преступника имеет характерные особенности по сравнению с взрослыми лицами, изучение которых дает возможность выбрать наиболее целесообразные с точки зрения эффективности меры частной превенции.

Исследования Камарницкого А.В. показали, что социально-демографическая характеристика личности несовершеннолетнего преступника характеризуется рядом специфических признаков (пол, возраст, образование, социальное положение, профессия, род занятий и т.д.) [4].

Изучение статистических данных о половой принадлежности несовершеннолетних преступников показывает, что абсолютное большинство

из них (92,1%) - лица мужского пола. Доля несовершеннолетних женского пола незначительна (7,9%) и остается относительно стабильной более 10 лет (7,8-9,1%).

Наука пытается выделять наиболее существенные, типичные психологические черты личности несовершеннолетнего преступника, но все они обладают определенной долей условности. Основные характеристики несовершеннолетнего преступника, по мнению ученых, - это социальная деформация и дезадаптация его личности. Чаще всего она развивается постепенно, захватывая глубокие нравственные и иные важные социальные основы личности. Данный процесс ускоряется, если подросток попадает в так называемую криминальную молодежную субкультуру, или криминальный мир взрослых.

Наиболее типичными в науке считаются следующие психологические особенности личности несовершеннолетних, детерминирующие совершение ими преступных деяний:

- ложно понимаемое стремление к самовыражению, искаженное представление об одобряемых ценностях (смелость, дружба, солидарность);
- стремление к быстрому (сиюминутному) эффекту при получении приятных впечатлений и ощущений, тяга к примитивным развлечениям, к острым ощущениям, эмоционально возбуждающим ситуациям, повышенная эмоциональная возбудимость, импульсивность;
- равнодушие к общественным проблемам, пренебрежение (порой показное) нормами общественной морали, плохое осознание общественных норм, рамок и ограничений, заниженное осознание должного и чувства ответственности за свои поступки;
- обостренное чувство независимости, негативизм в отношении утверждений взрослых, быстрый переход к отчужденности от близких родственников и друзей;
- плохая социальная приспособляемость, гиперчувствительность к межличностным отношениям;
- стремление к подражанию;
- узость интересов, самоограничение источников информации, эгоизм, низкий уровень самокритичности, отсутствие всесторонней оценки жизненных обстоятельств, легкость отступления от всего, что связано с трудностями достижения цели (отложенный эффект);
- потребительская психология как доминанта жизненной стратегии.

Указанные психологические особенности сами по себе не являются причинами преступного поведения, но, подвергаясь воздействию неблагоприятных жизненных условий, нередко «заостряются», деформируются, повышая вероятность криминального поведения.

Собственная практическая деятельность и наблюдения показывают, что зачастую к совершению преступления приводят:

- отсутствие своевременного контроля и реагирования на нарушения формирует у подростков чувство вседозволенности, вследствие чего могут

совершаться более тяжкие проступки, в том числе преступления;

- пробелы в правовом воспитании у значительной части подростков, молодежи;

- высокая латентность подобных преступлений;

- недостаточная эффективность всех видов наказаний;

- ускоренные темпы роста наркомании, пьянства и половой распущенности;

- вовлечение подростков в преступную деятельность взрослыми преступниками и несовершеннолетними, уже имеющими преступный опыт;

- значительный процент, по сравнению с законопослушными молодыми людьми, несовершеннолетних, страдающих психическими заболеваниями, неврозами и другими отклонениями, отставание в физическом и психическом развитии подростков;

- возросший общий уровень тревожности, страха, агрессивности, жестокости в современном обществе;

- психологические особенности темперамента, характера, личности.

Таким образом, перечисленные негативные факторы могут привести к совершению несовершеннолетними преступных деяний.

Литература

1. Концепция правовой политики Республики Казахстан на период с 2010 до 2020 года от 24 августа 2009 года № 858 // ИС ПАРАГРАФ.

2. Джекебаев У.С. О социально-психологических аспектах преступного поведения. - Алма-Ата, 1991 - С. 56.

3. Ольшанский В. Старшеклассник в изменяющемся мире: Социол. Исслед. // Нар. образование. – 2000. – №3. – С.117–120.

4. Ротинов А.Г., Еремова Г.Х. Правовая психология и преступное поведение. - М., 2000. - С. 9.

ОТБАСЫНДАҒЫ АТА - АНАМЕН БАЛАЛАР АРАСЫНДАҒЫ ҚАРЫМ- ҚАТЫНАСТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Анихан А.

№11 Қоскол орта мектебі

Ұлытау ауданы

Бала үшін отбасы – бұл дүниеге келу және өмір сүру ортасы. Отбасында баланың ең жақын адамдары шоғырланған, олар баланы сол қалпында қабылдайды. Отбасында бала қоршаған әлем туралы алғашқы ақпаратын алады, ал ата-ананың мәдениеті және білімі жоғары болған жағдайда бала мәдениетті өмір бойы бойына сіңдіреді. Отбасы – бала үшін адамдармен қатынастың бірінші мектебі, отбасы – белгілі бір моральды психологиялық климат. Осы отбасы ішінде балада жамандық мен зұлымдық, рухани және материалды құндылықтарға сыйластық қатынас таныту туралы түсініктер қалыптастырады сезімін басынан өткереді. Отбасылық тәрбие өзінің сипаты жағынан эмоционалды, себебі оның «өткізушісі» ата-ананың балаға махаббаты. Бала психикасының дұрыс қалыптасуында жанұяның ерекше орын алатыны белгілі.

Б.А. Амированың пікірінше, отбасындағы туыстық қарым-қатынаста балалардың, әсіресе ересек адамдардың ерекше орын алады. Оқушы жасындағы балалар мен ересек адамдардың туыстық қарым-қатынастағы жаңсақ нанымдарын зерттеп, туыстық қарым-қатынастың құрылу механизмдерін анықтау арқылы отбасындағы осы өзара әрекетінің негізінде әлеуметтену процесінің тиімді жақтарын анықтады [1].

Отбасының мәні баланың тәжірибе жинақтауға жасалатын жағдайлармен анықталады. Адам ерте балалық шағынан бастап ересектерден тек сөйлеу, жүру, заттарды дұрыс қолдану, ойнау, білім алу, еңбек етуге ғана емес, сезімдерге, ойлануға, күйзеліске, өзіне және өзге адамдармен қарым-қатынас жасауды үйренеді. Отбасында бала табиғи жағдайда өмірге бейімделе алады, себебі «күнделікті, таңертеңнен кешке дейін ата-аналары, аға-апайлары, апа-аталары баланың алдында мінез-құлық, жүріс – тұрыстың әр түрлі үлгілерін ұсынады: сөйлеу және ым-ишара мәнерлері, еңбекке баулу, адамдармен қарым-қатынас жасау, саясатқа деген көзқарасын қалыптастыру». Отбасында бала тек қалай өмір сүру керек екенін ғана емес, нені білу керектігі мен шын мәніндегі өмірді түсінуді естіп-біледі. Адамдардың өзара және өзге адамдармен қарым-қатынасы, олардың бағалаулары мен пікірлері, күйзелістері мен ой-толғаулары [2].

Отбасы тәрбиесінің ерекшелігі туыстық сезімге негізделген ата-ананың балаға деген сүйіспеншілігінен көрінетін эмоционалды мінез-құлық, жүріс-тұрыстан тұрады. Психологтар мен педагогтардың пікірінше, сүйіспеншілікке, сезімге, өзара қызығушылыққа негізделген ересектермен жақын қарым-қатынас жанұялық тәрбиені сипаттайтын басты көрсеткіш болып табылады. У. Голдфорв зерттеуінде ерте балалық кезеңде болатын өзгеріс баланың кейінгі дамуында сақталады ма, дамудағы бұзылыс өзгермейді ме деген сұраққа жауап іздеді. Ол зерттеуге бірінші топқа нәрестелік кезеңнен бастап жанұяда тәрбиеленген балаларды, екінші топқа алғашқы айлардан бастап балалар мекемесінде тәрбиеленіп жатқан балаларды алды. Голдфорв балаларды терең зерттеп мынадай нәтижелер алды: ата-анасыз тәрбиеленіп жатқан балалар ақыл-ой жағынан және әлеуметтік кемелдену жағынан төмен нәтиже көрсеткен [3].

Соңғы жылдардағы зерттеулер балалардың мінез-құлық ерекшеліктерін депривациялық жағдаймен байланыста тереңдеп зерттеумен сипатталады. Бұл кезеңде бала дамуына жүргізілетін байқау әлеуметтік және заттық ортаның маңызды сипатына тәуелді болып қана қоймай, бала мен оның айналасындағы ересектермен өзара әрекеттік байланысты терең талдау негізінде іске асырылды. Отбасының құрамына, ондағы қарым-қатынасқа, жалпы қоршаған дүниеге деген жағымды немесе жағымсыз қатынасына байланысты адамда өзінің көзқарасы, жалпы қоршаған ортамен қарым – қатынасын орнатады. Отбасындағы қарым-қатынас сонымен қатар адамның болашақ өміріне, жұмыстағы табысына да ықпал етеді. Баланың рухани дұрыс дамуының негізгі алғы шарттарының бірі-оның эмоционалдық жылы және тұрақты ортада өсуі. Бір қарағанда, бұл үйреншікті, әрі жеңіл орындауға болатын нәрсе тәрізді. Бірақ сонда да осы екі шартты сақтау үшін, жақсылап ойланып көп жұмыс жасау

қажет. Бірінші шарт үшін ата-аналар балаларын жақсы көруі қажет. Екіншісі үшін ата-аналар бір-бірін жақсы көруі міндетті. Тек сонда ғана бүкіл өмір өтетін және бәріне де жақсы болатын одақ құра алады. Тек сонда ғана жанұяның барлық мүшелері өздеріне сенімді орын тауып, балалары дүниені тануға сол жерден аттанып, сол жерге қуанышпен ораланатын болады. Социологиялық зерттеудің нәтижесі бойынша адамзат атаулының ежелгі арманы, жастардың бір-біріне үйленуі махаббатпен болғанымен, бақыттың болуына романтикалық мұратжеткіліксіз, ал ажырасу санының едәуір күннен күнге өсуі бір мезетте лаулап жанған сезім берік сезім емес екенін дәлелдейді. Психологиялық зерттеулерге сәйкес сезім ғана берік әрі тұрақты байланыс береді, себебі ол жанұяның келесі қызметіне қоғамдық мүддесіне сай бала тәрбилеудің негізі болмақ. Жанұя мүшелерінің өзара берік, әрі ыстық байланысы – баланың жеке басының даму көзі. Қарым-қатынас бірте-бірте дамып жетіліп отырады. Күн сайын отбасында ата-ана алдында, баланың алдында аға-апалары түрлі тәртіппен сөздер қорын, ым-ишара әдеттерін көрсетеді. Еңбекке, адамдарға, еліне және саясатқа байланысты пікір таластырады. Сөйтіп бала жанұяда әлеуметтік қатынасқа енеді, ондағы өмірде жеке бас мазмұнын құрайтын қоғамдық тәрбие алады. Басқа адамдармен қарым-қатынасты ықпалынан баланың сана – сезімі дамиды, қалыптасады. Сәбилік кезеңнен бастап бала бәрін үлкендерден үйрене бастайды. Ол тік жүруді, сөйлеуді әртүрлі нәрселерді дұрыс қолдануды, оқуды, еңбектенуді ғана үйреніп қоймайды, сонымен қатар сенім артуды, ойлауды, уайымдауды, басқа адамдарға және өзіне-өзі мән беріп қарауды үйренеді. Қысқасы отбасындағы әр адамның қатынасы (үлкендердің бір – бірімен қарым-қатынасы, балалардың атасы мен әжесіне, әкесі мен шешесіне, бір-біріне қатынасы), мұның бәрі отбасының барлық мүшелерінің өзін сезінуіне әсер етуі қажет. Теңдік бар жерде кеңдік болады. Неке бұзылып ерлі-зайыптылар айырылысып кеткен күнде де ата-ананың балаға қатысты құқтары, міндеттері тең болып қала береді. Болашақ азаматтың қоғамдық бет-бейнесін қалыптастыратын маңызды бағыттың бірі отбасы тәрбиесі. Өмірдің өзі көрсетіп отырғандай, жүріс тұрыстарында тәртіпсіздіктің болу – болмауы, ең алдымен, отбасы ұйтқысына, ондағы психологиялық орнықтылыққа, ата-ананың өзара қарым-қатынасының балаға берер тәрбиелік ықпалына байланысты. Үлкендер мен кішілер арасындағы қарым-қатынастың рәсімі, үй ішіндегі дәстүр отбасы шырайы. Бала үшін ата-аналары үйде болмаса да бұған жүктелген міндеттер бойынша сіңірген дағдылар әдеттегідей орындалуы керектігі берік қағида болуы шарт. Әр баланың өз шама-шарқына қарай үй ішінде атқаратын уақытша және тұрақты міндеттері болады. Оны орындаудың әдіс-амалдары алдын-ала түсіндіріледі. Сондықтан кез-келген ата-ана өз әрекеттерін, мінез-құлықтарын балаларының мүддесін, мұқтаждықтарын қанағаттандыруға бағыттауы қажет. Балалардың заңды мүддесі – олардың денсаулығы мен ой - өрісінің даму мүмкіндігінде, Отанының адал азаматы болуға тәрбиелеуде, оның оның қалыпты дұрыс тұрмыс құрына жағдайдың болуында. Көптеген шаңырақтардың ортаға түсіп, сүттей ұяған тіршілігінің бұзылуы көптеген жағдайларға байланысты болып

жатады. Сондай себептердің бірі жанұяның психологиялық ахуалы. Психологиялық ахуал – бұл отбасындағы адамдарың психологиялық әл-ауқаты, көңіл-күйі мен қарым-қатынастарының жиынтығы. Психологиялық ахуалды екіге бөлуге болады: қолайлы және қолайсыз ахуал. Отбасындағы ерлі-зайыптылардың қарым-қатынасы отбасындағы психологиялық ахуалға өте күшті ықпал ететін фактор болып табылады. Отбасындағы тәрбие бала үшін қалай жағымды әсер етсе дәл солай жағымсыз да ықпал етуі мүмкін. Баланың тұлғалық ерекшеліктеріне әсер ететіндері – бұл баланың өз туғандарының баланы қалай жақсы көріп, қамқорлық жасайтынындай ешкім жасай алмайды. Сондай-ақ баланың тәрбиесіне әлеуметтік институттардың ішінен ешқайсысы отбасындай аса күшті зиян келтіре алмайды. Әдетте отбасы баланың дамуының басты институты болып табылады.

Адам отбасында алғандарының бәрі өмір бойы сақталады. Отбасында баланың тұлғалық ерекшеліктерінің негізі қаланды. Отбасылық тәрбие дамып келе жатқан адамның өмірлік әрекетімен байланысады: отбасында бала өмірлік әрекетімен маңызды барлық іс-әрекеттерге араласады. Интеллектуалды-танымдық, еңбектік, қоғамдық, шығармашылық, ойындық. Сонымен бірге барлық этаптан өтеді: элементарлы талпынысынан күрделі әлеуметтік және тұлғалық маңызды жүріс-тұрыстың формаларына дейін. Сонымен бірге отбасылық тәрбиенің кең уақыттық диапазоны бар: адамның өмір бойында жалғасады. Сонымен, көптеген автордың пікірі бойынша, отбасының басты қызметі – басты қауіпсіздік сезіммен қамтамасыз ету, балаға жаңа сыртқы әлеммен өзара әрекеттесуінде. Қауіпсіздікті кепіл ету. Бала өсе келе өзін тұрыстың модельдерін қайта жаңғыртады [4].

Отбасылық тәрбиелеу типі тәрбиелеу жүйесінің интегративті сипаттамасы болып табылады және ата-ана – құндылық бағытының, бағдарының, балаға эмоционалды қатынасының, ата-ана біліктілігінің деңгейінің сипаттамасы – олар балалық шақта «Мен»–концепциясының қалыптасуының маңызды факторы болып табылады, баланың когнитивті дамуын анықтауды және әлемге қатысты позициясын анықтайды. Отбасылық тәрбиелеу типі эмоционалды қатынас параметрімен, қарым-қатынас және өзара әрекеттесу стилімен, баланың қажеттіліктерін қанағаттандыру дәрежесімен, ата-ана бақылауының ерекшеліктерімен сипатталады [5]. Ол ата-анасының жеке тұлғасына «қосымша» жауап қайтаруы мүмкін – мысалы, қабылдамауға жауап ретінде бала ата-аналармен олар баланы жақсы көретіндей ретінде көрсетуі мүмкін, яғни ата-анасын балаға деген қатынасын өзгертуге шақыру ретінде көрініс береді. Бұл моделін логикасына сүйене отырып келесі қорытындыға келуге болады, бала есейе келе қоғам мүшесіне оған ата-анасы қандай қатынас танытады, соны бала басқа адамдарға проекцияланады. Л. Беньяминнің зерттеуінде баланың өзіндік санасының (өзін-өзі реттеу формасы ретінде) және ата-анасының балаға қатынасының арасындағы байланысты қарастырады: бұл байланыс ата-ана қатынасының интроспекциясы ретінде (ішке алмастыру) және баланың жүріс-тұрысын басқару тәсілдері ретінде анықталады. Тәсілдері арқылы, яғни өзіндік санасының «интериоризациясы» өтуіне байланысты, оның

бірнеше қарым-қатынас типін бөліп көрсетуге болады:

1) тікелей немесе жанама (жүріс-тұрыс) арқылы ата-ананың бейнені сендіруі немесе өз-өзіндік қатынас;

2) белгілі бір әрекеттерді орындаудың стандарттарын қалыптастыру жолы арқылы баланың өз-өзіндік қатынасын жанама детерминациялауды;

3) баланың жүріс-тұрысын қадағалау, бала өзіндік қадағалаудың тәсілдері мен параметрлерін игереді;

4) балада оның өзіндік бағаларын жоғарылататын немесе төмендетін, оның өзі туралы бейнесін өзгертетін жүріс-тұрыс формасын балаға игерту жолы арқылы өзіндік сананың қалыптасуын басқару.

Ата-аналары балаларда бөліп көрсететін және бір мезгілде олардың сендіру объектісі болып табылатын маңызды бітістерге келесілерін жатқызуға болады:

1) баланың ерекшелік қасиеті, өзін-өзі жүзеге асыра алу қабілеті және мақсатқа бағыттылығы;

2) тәртіптілігі, ол ата-ана интерпретациясында тіл алушылыққа алмасады;

3) баланы ата-ана авторитетіне бағындыру;

4) оқуға деген қызығушылығы;

5) қабілеттіліктер – ақыл, ес.

Бейне және өзіндік бағалау, балаға сендерілетін, позитивті (жауапкершілікті, мейірімді, ақылды, қабілетті) және негативті (қабілетсіз, мейірімсіз) болуы мүмкін. Р. Лэнгс, мұндай отбасындағы ата-анамен бала қатынасын талдай отырып «мистификация» түсінігін енгізді. Яғни балаға оларға қажеттіні сендіру, кім екендерін, неге қайда сенетіндерін анықтау [5].

Әр адамның өмірінде ата-ана маңызды роль атқарады. Олар балаларға мінез-құлықтың жаңа үлгісін береді, олардың көмегімен бала қоршаған ортаны танып біледі, өз әрекеттерінің бәрінде олар ата-аналарына еліктейді. Бұл баланың ата-анасына жағымды қатынасы негізінде күшейе түседі, сөйтіп олар анасы мен әкесіне ұқсас болуға талпынады. Ата-аналар балаларының тұлғалық ерекшеліктерінің қалыптасуы өздеріне байланысты болатынын сезіп, осы заңдылықты түсінгенде олар балаларында қандай да бір сапалар мен қасиеттердің, құндылықтардың қалыптасуын қамтамасыз ететін мінез-құлықтар көрсетуге тырысады. Тәрбиенің осындай барысын саналы деп есептеуге болады, себебі, өз мінез-құлқын, айналадағылармен қарым-қатынасын, жанұялық өмірді ұйымдастыруды үнемі қадағалау, баланы жан – жақты әрі үйлесімді дамытатын едәуір қолайлы жағдайда тәрбиелеуге мүмкіндік береді.

Әдебиеттер

1. Амирова Б.А. Тұлғаның әлеуметтену процесіндегі этностық жаңсақ нанымдар. - Қ., 2007.
2. Андреева Т.В. Семейная психология. - М., 2004.
3. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. - М., 1991.
4. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. - М.: Просвещение, 1998.
5. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения. - М., 1986.

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ АРТ – ТЕРАПИИ

Бурхард А.А., Бондарь В.В.

Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова
г. Актобе

По данным ООН в мире насчитывается примерно 450 миллионов людей с нарушенным психическим и физическим развитием. Это составляет 1/10 часть жителей нашей планеты. По данным ВОЗ число таких жителей в мире достигает 13%. 3% детей рождается с недостатками интеллекта и 10% детей - с другими психическими и физическими недостатками.

Существует противоречие между потребностью современного общества в психологически здоровых людях и недостаточной возможностью социальных институтов воспитать, развить психологически здоровую личность в наличных социально-экономических и политических условиях; доступностью практического использования изобразительной деятельности как средства развития психологически здоровой личности на начальных этапах онтогенеза, в том числе — через психокоррекцию нарушений эмоциональных состояний детей дошкольного возраста, и недостаточной разработанностью данного подхода в психолого-педагогической науке [1, 2].

Нарушения поведения проявляются не только у детей с недостатками психического и физического развития. К 7 годам жизни, судя по наблюдениям психологов и педагогов, нарушения поведения имеют стойкую тенденцию к закреплению. Эта картина наблюдается во всех категориях детского населения. Количество детей с нарушениями поведения растет из года в год. И в связи с этим сравнительно недавно, в конце 80-х годов, эти дети были объединены в самостоятельную категорию среди других категорий аномального развития - «дети с нарушениями поведения» [3].

Безусловно, являясь «трудными», эти дети мешают, дезорганизуют учебно-воспитательный процесс в дошкольных и школьных образовательных учреждениях. И сами становятся «группой риска», так как без специально организованной помощи нарушения поведения имеют тенденцию становиться патохарактерологическими. И эти стойкие патологические личностные изменения приводят этих детей в антисоциальную среду и влекут за собой очень часто криминальные последствия. Эта проблема - одна из актуальнейших в современном обществе. До сих пор, несмотря на некоторые немногочисленные подходы к ней, эта проблема не решена [4].

Недостаточное исследование мира детских эмоций в дошкольном возрасте не позволяет эффективно определить её влияние на дальнейшее развитие личности ребёнка и результаты его деятельности. На наш взгляд, исследования в данном направлении могут решить ряд проблем старшего дошкольного возраста, в том числе развития личности в период кризиса 7 лет, трудности принятия на себя ребёнком новых социальных ролей в связи с переходом из

детского сада в школу, проблемы адаптации, успешности учебной деятельности и ряда других актуальных проблем, решение которых ставит перед собой возрастная и педагогическая психология [5].

Эмоциональное состояние старших дошкольников в настоящее время отличается от такового в прошлые годы. Преобладающими характеристиками являются агрессивность, высокий уровень тревожности, негативные чувства.

Противоречие между востребованностью арт-терапии как средства психокоррекции детей дошкольного возраста, имеющих нарушения эмоциональных состояний, и недостаточной разработанностью практического аспекта ее использования и определило цель данного исследования.

В процессе работы были использованы эмпирические методы исследования: наблюдение, анкетный опрос, тестирование, анализ продуктов художественно-изобразительной деятельности детей.

Анализ эмоциональных нарушений у детей с точки зрения нарушения системы отношений, предложенный В.Н. Мясищевым и продолженный в работах его учеников, позволяет нам выделить три основные группы детей с эмоциональными нарушениями [6].

В первую группу входят дети, эмоциональные проблемы которых в основном проявляются в рамках межличностных отношений. Они отличаются повышенной возбудимостью, что выражается в бурных аффективных вспышках в процессе общения, особенно со сверстниками.

Негативные эмоциональные реакции у этих детей могут возникнуть по любому незначительному поводу.

Вторая группа детей отличается выраженными внутриличностными конфликтами. В их поведении прослеживается повышенная тормозимость, слабовыраженная общительность. Эти дети глубоко переживают обиду, большинство из них подвержено необоснованным страхам.

Третья группа детей характеризуется выраженными внутриличностными и межличностными конфликтами. В поведении детей этой группы преобладали агрессивность, импульсивность [7].

Для коррекционной работы были опробованы методы:

1. Игротерапия. Используется для снижения напряженности, мышечных зажимов, тревожности, повышения уверенности в себе, снижения страхов.

2. Арт-терапия. Актуализация страхов, повышение уверенности, развитие мелкой моторики, снижение тревожности.

Использованы следующие виды занятий и методик:

1. «Как тебя зовут» - раскрытие своего «Я», формирование чувства близости с другими людьми, достижение взаимопонимания и сплочённости.

2. «Настроение» - осознание своего эмоционального состояния, снижение психоэмоционального напряжения, развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.

3. «Я больше не боюсь» - преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, снижение эмоционального напряжения.

4. «Сказочная страна» - развитие умения передавать своё эмоциональное

состояние через художественный образ, снижение психоэмоционального напряжения, повышение уверенности в себе.

5. «Волшебная шкатулка» - формирование положительной «Я-концепции», самопринятия, уверенности в себе, снижение тревожности, выявление положительных черт личности.

6. «Дом. Дерево. Человек» - снижение негативных эмоциональных состояний (тревожность, агрессивность).

7. «Пальцем окрашивания тест» - преодоление внутренней конфликтности.

После проделанной работы нами было проведено повторное исследование эмоционального состояния детей данной группы и сделан анализ результатов коррекции эмоциональных нарушений старших дошкольников [8, 9].

Полученные результаты обследования детей, которые принимали участие в эксперименте, по методикам «Дом. Дерево. Человек», «Пальцем окрашивания тест» и участвовавших в занятиях, говорят о пользе психокоррекционной работы в этом направлении. Рассматривая рисунки детей в определённой последовательности, можно видеть динамику снижения у детей агрессивности, тревожности и других отрицательных эмоциональных состояний.

В самом начале прохождения занятий, в период коррекции, дети использовали тревожные цвета, хотя сюжет рисунка в основном выбирался детьми положительный. Это говорит о том, что сначала дети активно освобождались от негативных переживаний.

По прошествии половины занятий линии и цвета в рисунках детей стали заметно мягче, спокойнее. В завершении коррекционной работы в детских рисунках поменялся в лучшую сторону и сюжет, и содержание, работы стали приобретать радостную и светлую окраску.

Коррекционные занятия, построенные на основе метода арт-терапии, могут быть эффективными средствами для снижения и профилактики негативных эмоциональных состояний у детей старшего дошкольного возраста. Ещё мы хотим отметить, что динамика психокоррекционного процесса может быть описана не прямой, а ломаной линией. Это означает, что в каждом психокоррекционном процессе есть свои взлёты и падения, замедление и ускорение. Это происходит за счёт того, что главным в психокоррекции являются процессы эмоциональные, процессы переживания, а, как известно, эмоции – это весьма, подвижные психологические образования. Лепка, живопись красками, рисование являются для человека средствами очищения от негативных эмоций.

Коррекционно-развивающая работа направлена не только на снижение тревожности, но и на развитие коммуникативных навыков, на повышение представлений о собственной ценности, на развитие уверенности в собственных силах, а также способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии с окружающими людьми.

Осознание проблемы тревожных детей (необходимо вовремя распознать проявления тревожности и помочь детям стать увереннее в себе, научить управлять собой в различных ситуациях) связано с усилением способности

социальной адаптации и стрессоустойчивости людей в современных быстроменяющихся условиях.

Раскрыты вопросы о понятии тревожности, ее причинах, об особенностях поведения детей, имеющих тревожность (родительское собрание «Тревожные дети»).

В дошкольном возрасте дети усваивают нормы и правила поведения, принятые в обществе, устанавливают отношения со взрослыми и сверстниками. Процесс социализации у многих протекает нелегко. В настоящее время растет количество детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью в себе, эмоциональной неустойчивостью. Такие дети нуждаются в особом подходе и психологической помощи [10].

По данным проведенного исследования наиболее распространенными видами неблагоприятных эмоциональных состояний в дошкольном возрасте, нуждающимися в психологической коррекции, являются: высокий уровень личностной тревожности, неадекватная самооценка с тенденцией к значительному завышению либо занижению, выраженное агрессивное поведение, импульсивность, закрепление негативных эмоций, способствующее инверсиям личностных ценностей. Психокоррекция эмоциональных состояний детей-дошкольников средствами арт-терапии позволяют достичь положительного эффекта в гармонизации их эмоционального состояния, достижении высокого уровня психологического здоровья. Знание и практическое владение педагогами арт-терапией и системой средств творческого самовыражения детей-дошкольников поможет избежать грубых ошибок и добиться целостного формирующего эффекта в процессе воспитания психологически здоровой, инициативной, гармоничной и свободной личности ребенка.

Литература

1. Ньюмарк Дж. Как воспитать эмоционально здоровых детей / Перев. с англ. - М.: ООО Издательство «София», 2008. - 192 с.
2. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды / 2-е изд. - М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2004. - 672 с.
3. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. - 256 с.
4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
5. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 208 с.
6. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - Л., 1960.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студ. вузов. – 7-е изд. стереотип. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – 456 с.
8. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. – М.: Академия, 2001. – 224 с.
9. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. - М.: Просвещение, 1965. - 64с.
10. Раттер М. Помощь трудным детям. - М.: Прогресс, 1987. - 424 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ РАСПАДА СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Кабакова М.П., Шилова И.В., Сланбекова Г.К.
Казахский национальный университет им. аль-Фараби
г. Алматы

По данным исследований и статистики во многих странах СНГ наблюдается тенденция к снижению рождаемости, увеличению числа разводов, повышению брачного возраста [1]. На наш взгляд, это свидетельствует о таких психологических проблемах, как мужское и женское одиночество, потеря смысла жизни, повторные браки, падение педагогического потенциала семьи и престижа семейных ценностей, рост неполных и так называемых проблемных семей, увеличение преступности в области семейно-брачной этиологии. Подобные преобразования являются следствием как социально-экономических и демографических процессов, происходящих в Республике Казахстан, так и закономерным результатом эволюционного развития института семьи.

Следует отметить, что исследования семьи и семейных отношений никогда не теряли своей актуальности, однако, в последнее время возник особый интерес к подобного рода исследованиям, вследствие увеличения числа разводов; появления альтернативных форм брака; снижения брачности и мн. др.

В этой связи, данная статья посвящена изучению проблемы развода, а именно анализу увеличения их количества, а также изучению социально-психологических причин разводов.

Согласно статистическим данным Агентства по статистике Республики Казахстан [2; 73] каждый год в нашей стране заметно растет число разводов (таблицы 1, 2).

Таблица 1. Динамика роста разводов в Республике Казахстан

Года	Зарегист. разводов	До года	1 год	2 года	3 года	4 года	5-9 лет	10-14 лет	15-19 лет	20 и более
2010	41617	1718	2773	3464	3482	3013	9566	5660	5092	6849
2011	44862	2278	3329	3561	3753	3593	11164	5782	4736	6720
2012	48513	4946	3625	3810	3599	3536	12086	5569	4466	6866
2013	51482	3237	4200	4383	3965	3613	13813	5994	4442	7834

Из приведенной таблицы 1 видно, что большинство браков распадается в первые пять лет совместной жизни (суммарно это равно 19401 разводов за 2013г.), в так называемый период молодой семьи. По нашему мнению, основными причинами разводов в молодой семье являются проблемы в адаптации к новому статусу, новым семейным ролям; неумение наладить быт и в целом, неподготовленность к семейной жизни.

На втором месте, по числу разводов, идут пары со стажем совместной жизни 5-9 лет. И если в 2010 году число разведенных с таким семейным стажем

составляло 9566, то в 2012 году их число составило уже 12086, а в 2013 году уже на 1727 больше, что составило 13813. Причинами распада отношений в таких семьях, возможно, являются бездетность; неспособность сохранить брак в силу отсутствия доверительного общения и отношений; насилие.

И третье место по числу разводов занимают пары, прожившие 20 и более лет в браке. Их число на 2013 год составило 7834. Как показывает практика, такие браки распадаются из-за того, что люди не хотят сохранять «пустой» брак, не дающий удовлетворения супругам ни в какой сфере. Такие браки, как правило, держались за счет детей. Когда они вырастают и уходят из родительского дома, возникает эффект «пустого гнезда», и супругов, по сути, больше ничего не связывает. К сожалению, прожив много лет вместе, супруги не смогли стать по-настоящему близкими друг другу людьми.

Если же рассматривать коэффициент разводимости по Казахстану, то он составлял в 2013 году – 3,0 на 1000 человек. Это заметно ниже, чем, к примеру, в России (4,7), Белоруссии (4,1) и США (3,6) [3].

Данный факт свидетельствует о том, что проблема разводов продолжает оставаться актуальной на сегодняшний день не только в РК, но и в странах СНГ [4].

Таблица 2. Коэффициент разводимости населения Казахстана на 1000 человек

Года	Все население	Городское население	Сельское население
2010	2,55	3,49	1,42
2011	2,71	3,73	1,47
2012	2,89	3,94	1,62
2013	3,02	4,10	1,71

Как видно из таблицы 2, большое количество браков распадается в городах, нежели в сельской местности. При этом заметна динамика роста разводов, которая в большей степени приходится на городское население. Это может свидетельствовать о том, что горожане более свободны в своем выборе и решении, в городе быстрый ритм жизни, у человека меньше времени на обдумывание, больше соблазнов и искушений.

Следует отметить, что для профилактики разводов одних статистических данных недостаточно, необходимо проводить специальные исследования.

Изучением психологических причин распада супружеских и семейных отношений, адаптацией бывших супругов к ситуации развода в Казахстане в разные годы занимались Кабакова М.П. [5], Валиева А.Б. [6], Сланбекова Г.К. [7] и др.

Анализ исследований по данной тематике показал, что в каждой семье возникают определенные трудности в сфере супружеских отношений, в сфере взаимодействия семьи с окружающими, в хозяйственно-бытовой сфере и т.д., с которыми семье бывает очень сложно справиться. В этот переломный момент семейные отношения в одночасье начинают рушиться, возникают определенные семейные разногласия, связанные с моральными, психологическими и другими

факторами. Не каждая семья в такой ситуации может сохранить свой семейный очаг, что в конечном итоге приводит к разводу. Кроме того, иногда развод является единственным выходом из сложившейся ситуации.

Как показывает практика, в большинстве случаев семья распадается по причине неумения или нежелания супругов искать конструктивное решение возникшей проблемы.

Развод – это расторжение брака, т.е. юридическое прекращение его при жизни супругов. Развод – это результат кризисного развития отношений супружеской пары [8].

В психологии существует ряд классификаций типов и этапов развода. Согласно одной из них, в процессе развода выделяют ряд стадий, которые проходит семья. Самой первой стадией является эмоциональный развод. Он выражается в возникновении чувства отчужденности, безразличия супругов друг к другу, в утрате доверия и любви. Следующим наступает физический развод. Здесь супруги уже думают о возможности юридического расторжения брака, но не считают его единственным и наилучшим выходом из создавшейся ситуации. При пробном разводе проблема начинает обсуждаться открыто, супруги живут порознь. Последняя стадия - это юридический развод, завершение долгого процесса [9]. Кроме того, специалисты в данной области выделяют еще одну стадию развода, которая свидетельствует об окончательном разрыве отношений между супругами, – *психологический развод*, т.е. развод на эмоциональном уровне, характеризующийся готовностью к действиям в новом статусе, доверием к себе, энергичностью, самооценностью, независимостью и автономией.

Также был установлен тот факт, что схожие социально-экономические характеристики супругов уменьшают шансы на развод. Такими характеристиками являются возраст, вероисповедание, национальность, социальный статус. Пары, имеющие различия по данным характеристикам, часто сталкиваются со стрессами и различными сложностями в семейной жизни, которые повышают риск разрыва супружеских отношений.

Так в исследовании Кабаковой М.П., на основании проведенного контент-анализа 375 бракоразводных дел, было выделено 4 блока мотивов развода [10]. Данные представлены в таблице 3.

В первый и самый распространенный блок мотивов развода входят мотивы психологического характера. Это несовместимость, несходство взглядов и интересов, недоверие, утрата чувств, ревность, равнодушие и т.п. В основе причин этого блока мотивов, на наш взгляд, лежит неумение или нежелание супругов слушать и понимать друг друга. А способность или умение слушать и слышать друг друга является главным в семейной жизни.

Во 2-й блок входят мотивы разводов, связанные с детьми и родительством. Это бездетность по состоянию здоровья одного или обоих супругов, бездетность по причине нежелания одного или обоих супругов. В последнее время нежелание иметь детей нередко проявляется у женщин. Если ранее признавалось, что материнский инстинкт заставляет женщину стать матерью, то

сегодня мы наблюдаем, как он утрачивает свою значимость и на первое место встает образование, карьера, материальное благополучие.

3-й блок мотивов развода касается материальной стороны семейной жизни и отношений с родственниками – это необеспеченность жильем, уровень дохода (чем выше материальное положение мужчины, тем реже распадаются браки, если же женщина зарабатывает больше, то вероятность расторжения брака увеличивается), а также вмешательство родителей в семейную жизнь. Последний фактор в наше время является довольно распространенным.

И в последний 4-й блок мотивов входят наличие другой семьи /партнера, желание создать другую семью, пьянство, болезнь одного из супругов [10; 12].

Таблица 3 Общая характеристика мотивации разводов

Блоки	Мотивы развода
1	мотивы разводов психологического характера: несовместимость, несходство взглядов, интересов, недоверие, утрата чувств, измена, разочарование, ревность, равнодушие и т.п.
2	мотивы разводов, связанные с детьми и родительством: бездетность, бездетность по причине нездоровья одного или обоих супругов, бездетность по причине нежелания одного или обоих супругов, нежелание воспитывать детей от первого брака партнера
3	мотивы развода, касающиеся материальной стороны семейной жизни и отношений с родственниками: необеспеченность жильем, низкий заработок и т.п.; вмешательство родителей в семейную жизнь
4	прочие мотивы: наличие другой семьи /партнера/; желание создать другую семью; пьянство мужа; болезнь одного из супругов

Мы отдаем себе отчет, что в заявлении на развод не все супруги пишут истинные причины и мотивы своего расставания, но, тем не менее, указанные ими сведения дают пищу для размышления.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод, что основной причиной большинства разводов является низкий уровень социально-психологической культуры супругов, вследствие недостатка воспитания и отсутствия специальной подготовки к браку и семейной жизни.

Несмотря на то, что данное исследование было проведено в начале 90-х годов прошлого столетия, оно не утратило своей актуальности. Поскольку за эти годы общий уровень психологической и семейной культуры общения, по нашему мнению, не стал выше, о чем свидетельствуют приведенные выше данные статистики по разводам в РК и результаты исследования других ученых.

Так, по мнению Замзы Кодар, директора НИИ социальных и гендерных исследований КазГосЖенПУ, члена экспертной комиссии Национальной комиссии по делам женщин и семейно-демографической политике, основными причинами разводов не только в Алматы, но и по всему Казахстану являются: 1) отсутствие глубинных отношений, общения и взаимопонимания, 2) насилие, 3) сексуальная неудовлетворенность. Далее следуют эгоизм, гордость и предубеждение; непризнание своей вины и ошибок; неготовность к браку;

отсутствие семейных ценностей; зависимость (наркомания, алкоголизм, интернет, телевизор); социально-экономические проблемы; преувеличение при оценке обстоятельств; незнание ролевых отличий; влияние родителей и родственников на выбор супруга, на семейную жизнь; измена; брак по расчету; бездетность; страх потерять свободу; различность социальных статусов; отсутствие семейного образования и, наконец, религиозные расхождения [11].

Таким образом, большинство браков распадается вследствие неумения общаться и строить доверительные отношения. Данная причина была основной много лет назад, и таковой остается сейчас.

Однако среди современных причин и мотивов разводов в настоящее время стали указываться насилие в семье и сексуальная неудовлетворенность. По нашему мнению, это говорит о том, что люди перестали стыдиться и стали говорить достаточно откровенно об интимной сфере отношений. Можем предположить, что эти причины могли лежать в основе распада супружеских отношений в недалеком прошлом, но об этом было не принято говорить. Данный факт отражает изменения, произошедшие в психологии людей, а также позволяет констатировать трансформацию социальных норм и стандартов в семье и обществе.

Удручает, что проблема домашнего (бытового) или семейного насилия стала проблемой 21 века. По нашему мнению, насилие можно рассматривать как результат деформированного или дисфункционального общения в семье, когда слова заменяются кулаками, наказаниями, издевательствами. Выделяют разные виды насилия в семье: физическое, экономическое, социальное, морально-психологическое, которые могут проявляться в отношении ребенка (детей), женщины, мужчины, а также людей пожилого возраста. Насилие в семье также может быть результатом неправильного воспитания, психотравмы, недостатка любви, которой супруги недополучили в детстве, вследствие чего формируется комплекс неполноценности. В семейной жизни данный комплекс компенсируется демонстрацией своей силы, своего превосходства.

Помимо исследования причин и факторов распада супружеских отношений необходимо изучение последствий развода как для самих супругов, так и их детей, поскольку психологическая травма в данной ситуации бывает очень тяжелой и затяжной. Как показывает наш опыт, для начала новой жизни после развода многим взрослым и детям требуется профессиональная помощь психолога.

Расторжение брака сильно влияет не только на самих супругов, но и на детей. Дети очень болезненно воспринимают информацию о разводе родителей, они испытывают определенный шок. Мальчики и девочки по-разному переносят разрыв родителей, что в дальнейшем влияет на их жизнь. Мальчики, которые росли без отцов, оказываются менее зрелыми и целеустремленными, не чувствуют себя в безопасности. Девочки же, воспитывающиеся без отца, менее успешно формируют представление о мужественности, в дальнейшем у них меньше шансов правильно понимать своего мужа и сына [12].

Самое сложное для бывших супругов после краха их семейной жизни – это

обретение или восстановление своего «Я», повышение самооценки, поиск нового смысла жизни, адаптация к статусу «разведенного (ой)» и т.п.

Необходимо отметить, что к большому нашему сожалению, за годы независимости Казахстана так и не было проведено масштабных комплексных исследований семьи в психологической науке. Возможно, это связано с тем фактом, что в Казахстане не было научно-исследовательского института семьи, малым количеством ученых-исследователей, занимающихся изучением проблем семьи и семейных отношений, а также несерьезным отношением к семье, как к объекту исследования.

Отрадно, что в 2012-2014 гг. в Институте философии, политологии и религиоведения КН МОН РК было проведено социологическое исследование в рамках научно-исследовательского проекта на тему: «Институт семьи как фактор стабильности казахстанского общества» под руководством доктора философских наук, профессора Соловьевой Г.Г. По справедливому замечанию исследователя «в казахстанской академической среде впервые появился реальный интерес к тематике, которая долгие годы оставалась за бортом научных дискуссий, отданная на откуп локальным, маргинальным группам социологов без достаточно высокого научного авторитета. И вот семья удостоилась, наконец, высокого внимания академического сообщества: НИП «Институт семьи как фактор стабильности казахстанского общества»» [13; 1].

Следует отметить, что учеными адекватно оценены масштабность и актуальность исследования современного института семьи: «проблематика семьи выдвигается в ряд глобальных проблем современности, чему способствуют противоречивые процессы, происходящие с этим исконным для человеческой цивилизации институтом. Именно они ставят на повестку дня тысячелетия обсуждение тенденций и векторов в развитии семьи, как базисной для человеческого существования формы личностного и социального бытия» [14; 107].

В результате опроса 1200 респондентов со всех регионов Казахстана исследователями были изучены представления казахстанцев о сути семьи как социального института, ее месте и функциях в жизни индивидов и общества, о гендерных ролях и др. На основе анализа социологического исследования, посвященного выявлению характера религиозности семьи, раскрыты ценностные ориентации и стратегии казахстанской семейной политики, сделаны выводы, оценены риски и даны практические рекомендации.

Опираясь на обширный пласт социологического материала, делается вывод о том, что в Казахстане происходит не кризис, а трансформация института семьи, переход от патриархатной модели к эгалитарной с сохранением позитивного гендерного опыта казахского народа. Именно такая модель семьи способствует укреплению стабильности и безопасности казахстанского общества [13; 1].

Проблема укрепления института семьи, повышения ее статуса в обществе предполагает осуществления целого комплекса мер на уровне государства: 1) проведение научных исследований по различным аспектам семейной жизни; 2)

организация образовательных курсов и программ для разных групп населения: для молодежи, готовящейся к вступлению в брак; для молодых супругов и семей, испытывающих определенные сложности в процессе совместной жизни; для родителей - по вопросам воспитания детей и т.д.; 3) проведение мероприятий по профилактике бытового насилия, снижения уровня разводимости; 4) осуществление психолого-консультативной и социально-правовой помощи семьям разных категорий.

Необходимо отметить, что открытие в конце 2014 г. в РК Института семьи Казахстана и Центральной Азии (г. Алматы) позволит, по нашему мнению, решать поставленные задачи более продуктивно и системно.

На наш взгляд, в первую очередь, работа данного Института должна касаться вопросов подготовки молодежи к будущей семейной жизни, ответственному родительству. Интересным и важным является рассмотрение семьи с точки зрения ее становления, развития и формирования, как одной из социальных групп, обеспечивающей гармоничное развитие личности и удовлетворяющей потребность в личном счастье. В современном браке и системе семейных отношений возросла чувственно-эмоциональная сторона супружеских отношений, что требует более глубокого изучения аспектов выбора партнера, супружеской совместимости и всех сфер жизнедеятельности семьи. Именно эти вопросы должны стать темой для дальнейших исследований в области фамилистики.

Литература

1. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2005. – 336 с.
2. Демографический ежегодник Казахстана. Статистический сборник. – Астана, 2014. – 192 с.
3. Агентство по статистике прокомментировало рост разводов в Казахстане, 22 января 2014 http://tengrinews.kz/kazakhstan_news/agentstvo-statistike-prokommentirovalo-rost-razvodov-249192
4. Терелецкова Е.В. Роль гендерного фактора в разводах: демографические и социальные аспекты: на основе данных исследования в Башкортостане: Дисс. канд. соц. наук. – Уфа, 2007. – 160 с.
5. Кабакова М.П. Исследование психологических особенностей распада супружеских отношений // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. -2004. - № 2 (13). - С.30-38.
6. Валиева А.Б. Психологическая адаптация разведенных женщин в постразводный период: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Алматы, 2005. - 24 с.
7. Сланбекова Г.К., Ман С.Chung, Толегенова А.А., Джакупов С.М. Взаимосвязь психологической травмы и развода // Материалы международной научно-практической конференции «Психология в Казахстане: прошлое, настоящее, будущее», посвященной 80-летию КазНУ им. Аль-Фариби. – Алматы: Изд-во КазНУ, 2013. – С. 166-174.
8. Карбанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
9. Психологическая помощь при разводе. Модификация модели переживания утраты Э. Кюблер-Росс. - <http://www.familycrisis.ru/posts/115/index.php>
10. Кабакова М.П. Психологические факторы стабилизации супружеских отношений в процессе совместной жизнедеятельности: Автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук. – Алматы, 2004. – 30 с.
11. Ынтыкбаева С. Названы основные причины разводов в Алматы. - 20 августа 2013, BNews.kz. <http://bnews.kz/ru/news/post/154586/>
12. Андреева Т.В. Семейная психология: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
13. Соловьева Г.Г. Казахстанская семья – оплот общества и государства // Философско-политологический и духовно-познавательный журнал «эл-Фараби – Аль-Фараби». – 2013. – № 1(41). – С. 94-101.

14. Шаукенова З.К., Соловьева Г.Г., Бурова Е.Е. Институт семьи как фактор стабильности казахстанского общества / Под общ. ред. З.К. Шаукеновой. – Алматы: ҚР БҒМ ҒК ФСДИ, 2014. – 222 б.

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ТЕРРОРИЗМУ У ИСПЫТУЕМЫХ РАЗНОГО ВОЗРАСТА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Капбасова Г.Б., Барикова А.Р., Дустаева М.Е.
Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова
г. Караганда

Актуальность исследования проблем, которые связаны с явлениями терроризма, продиктована нам нашей действительностью. Терроризм во всех его формах и проявлениях, по своим масштабам и интенсивности, по своей бесчеловечности и жестокости превратился ныне в одну из самых острых и злободневных проблем глобальной значимости. Среди различных аспектов проблемы терроризма следует выделить проблему отношения населения, а особенно молодежи, к этому явлению. Проблема отношения населения к терроризму недостаточно изучена как целостный социально-психологический феномен, не полностью раскрыты социально-психологические детерминанты и некоторые личностные особенности восприятия людьми природы терроризма в современных условиях.

Новизна работы заключается в теоретическом обосновании и экспериментальном выявлении факторов и личностных особенностей, влияющих на отношение мужчин и женщин разных возрастов к терроризму.

Цель исследования: выявить взаимосвязь между личностными особенностями и отношением к терроризму у мужчин и женщин разного возраста.

В качестве объекта исследования выступили мужчины и женщины разного возраста.

Предметом исследования стала взаимосвязь личностных особенностей и отношений к терроризму.

Выборкой нашего исследования выступили мужчины и женщины в количестве 100 человек, разделенные на три возрастные группы: 1 группа: ранняя зрелость (17-25 лет), 2 группа: средняя зрелость (25-40 лет), 3 группа: поздняя зрелость (40-55 лет). Вся выборка делилась на 2 подгруппы: 50 мужчин и 50 женщин.

Организация и методы исследования.

На первом этапе исследования мы проводили авторскую анкету «Изучение отношения к различным проявлениям терроризма», целью которой являлось изучение отношений респондентов к терроризму по трем компонентам: интеллектуальный – знания респондентов о терроризме, его проявлениях, методах; эмоциональный – отношение к нему; поведенческий – оценка

потенциальной готовности принять участие в подготовке или совершении террористического акта или действия в случае теракта. Анкета разработана на основе исследования А. Дроздова, преподавателя Черниговского государственного педагогического университета, изучавшего отношение студенческой молодежи к терроризму [1].

На втором этапе для изучения неосознаваемого эмоционального отношения к терроризму нами был использован тест М. Люшера [2], который проводился и обрабатывался по стандартной процедуре. Также была проведена методика «Цветовой тест отношений» (ЦТО) А.М. Эткинды, позволяющая измерить отношение испытуемого к тем или иным явлениям (в нашем случае к террористическим явлениям). Использование ЦТО опирается на концепцию отношений В.Н. Мясищева, в которой говорится, что система отношений, развиваясь в течение всей жизни человека, оказывает решающее влияние на социальное функционирование личности. Данная методика является инструментарием, предназначенным для изучения эмоциональных компонентов отношений человека как к значимым для него явлениям, так и к себе, что позволяет отражать не только сознательный, но и частично неосознаваемый уровень этих отношений. Теоретической основой ЦТО также является идея Б.Г. Ананьева об образной природе психических структур любого уровня и представления А.Н. Леонтьева о чувственной ткани смысловых образований личности [3]. Проведение цветового теста отношений (ЦТО) в качестве предварительной процедуры предполагает составление списка явлений, имеющих для испытуемого существенное значение. В данном случае для сопоставимости результатов каждому испытуемому предъявлялся один и тот же список из четырех слов: «Я», «Террор», «Террористический акт» и «Террорист», которые испытуемые должны были оценить по близости к цветовым ассоциациям. Применялся краткий вариант ЦТО, при котором от испытуемого требовалось к каждому понятию выбрать какой-нибудь один подходящий цвет из стандартного набора теста Люшера. Использовался восьмицветовой вариант теста.

В диагностике эмоционального состояния личности в самом общем виде испытуемый высказывает свое отношение к восьми разным цветам (четырем основным и четырем дополнительным). В психодиагностической практике чаще используется данная процедура. В ней оптимально сочетаются простота процедуры тестирования, информативность результатов, психологическая понятность перевода реакций испытуемого в оценки его психофизиологических особенностей.

Интерпретация и анализ исследования.

На первоначальном этапе нашего исследования была предложена авторская анкета «Изучение отношения к различным проявлениям терроризма», разработанная на основании анкеты А. Дроздова, которая позволила разделить выборку на три группы. На основании индивидуальных результатов мы получили следующие данные: из 100 опрошенных испытуемых положительное отношение к терроризму показали 6% опрошенных, нейтральное отношение -

6%, отрицательное отношение - 88%. Среди мужчин 12% относятся положительно к терроризму, 12% нейтрально и 26% отрицательно.

Среди женщин только 12% относятся к проявлениям терроризма нейтрально и 38% негативно. В выборке женщин нет тех, кто относится к терроризму положительно.

Изучение участия женщин и мужчин в террористическом движении важно также и потому, что оно вносит вклад в исследование проблем женского и мужского участия в политической деятельности, в том числе и в совершенно особой подпольной (нелегальной) форме.

В группе ранней зрелости (17–25 лет) ответы респондентов распределились в основном по отношению к терроризму позитивно и нейтрально, в сравнении с двумя другими возрастными группами, ответы которых варьируют от отрицательного до нейтрального и позитивного.

Анализируя полученные результаты можно сказать, что отношение к террористической деятельности не зависит от возрастного аспекта. Так, в каждой группе есть те, кто относится к терроризму положительно, нейтрально и отрицательно.

Для изучения неосознаваемого эмоционального отношения к явлению терроризма нами были использованы цветовой тест М. Люшера и ЦТО А.М. Эткинда. При проведении проективной методики цветовой тест М. Люшера, мы разделили нашу выборку на людей положительно и нейтрально относящихся к терроризму и людей, негативно относящихся к проблеме терроризма. Испытуемым предлагалось сначала просто разложить цветные карточки в порядке убывания от самого приятного к самому неприятному. Перед вторым выбором им предлагалось представить себе террористический акт и его последствия. Для примера им рассказывалось о теракте в Беслане, и показывались фотографии.

На основании индивидуальных выборов по методу Х. Клара нами были рассчитаны среднегрупповые ранговые ряды, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 Среднегрупповые ранговые ряды испытуемых

	Предп. - до	1	2	3	4	5	Предп.- после
Положительно	35204167	32470156	23150647	32470156	23150647	32470156	32470156
Нейтрально							
Отрицательно	14063257	10253746	70162435	10253746	70162435	10253746	02163547

У испытуемых, которые положительно, а также нейтрально относятся к терроризму, цветовые предпочтения показывают стремление вызвать интерес, быть броским и производить впечатление. Их привлекают эротические и возбуждающие стимулы. Они управляют своими действиями, руководствуясь чувствами, чтобы завоевать доверие и успех (+3+5). Они стремятся решительно отстаивать свои притязания, несмотря на противодействие (x2x0). В чувственных контактах и, особенно, в тесных взаимоотношениях проявляют

требовательность, поэтому стремление к сердечному единению остается неудовлетворенным (=4=1). Стремятся к свободному развитию в соответствии с собственными убеждениями. Хотят уважения как личности. Желают использования всех своих способностей и предоставляющиеся возможности для развития. При этом они не позволяют другим препятствовать своим намерениям (-6-7).

Для группы испытуемых, которые негативно относятся к терроризму, характерны следующие эмоциональные отношения: стремятся к счастливой, приносящей удовлетворение любви. Они способны испытывать сильное и полное вдохновения чувство. Услужливы и уступчивы, чтобы добиться ответного чувства. Но при этом нуждаются во взаимопонимании и предупредительности со стороны партнера (+1+4). При этом из-за конфликтных напряжений они чувствуют себя утомленными и нуждаются в отдыхе (x0x6). В стремлении добиться желаемого испытуемые данной группы наталкиваются на препятствия, поэтому чувствуют себя измученными и вынуждены смириться с обстоятельствами (=3=2). Однако при всем этом присутствует требование от близких людей предоставить им принимать решения, невзирая на любое авторитетное мнение (-5-7).

Таким образом, для испытуемых из группы положительно и нейтрально относящихся к терроризму, воспоминание о теракте и его последствиях вызвали активные, оптимистичные и побуждающие к деятельности чувства, а для группы негативно относящихся к терроризму испытуемых подобные воспоминания вызвали чувство безнадежности, желание оградить себя от стрессов и найти покой и защищенность.

При проведении методики ЦТО Эткинда мы получили следующие результаты. Так, 69% всех испытуемых выбрали черный цвет, который символизирует отказ, отречение и неприятие, ассоциируя его со всеми синонимичными и близкими словами к террористическому явлению. 10% выбрали серый цвет, который говорит о социальной отгороженности, неучастии и безразличии и 11% ассоциировали с красным, который символизирует возбужденность, раздражительность и активность, а остальные 10 % - с другими оставшимися цветами.

Выбранные большинством цвета символизируют негативные тенденции: тревожность, стресс, неприятие, переживание страха, огорчения. Эти параметры интерпретируются как показатели эмоционального отвержения, негативности социального стимула в отношении к терроризму.

Из выборки мужчин 70% выбрали черный цвет, 20% - красный, а остальные 10% - другие оставшиеся цвета. Среди женщин 78% выборки ассоциируют слова, относящие к терроризму, с черным цветом, 12% - с серым и оставшиеся 10% - с другими цветами. Мужчины выбрали черный и красный цвета, которые символизируют активность, возбужденность, потребность действовать, инициативность, протест, отказ. А женщины предпочли черный и серый, которые символизируют отрицание, отказ, протест, неучастие, отгороженность.

Таким образом, женщины проявляют более негативное отношение к

терроризму в отличие от мужчин. Женщины относятся к терроризму однозначно, радикально и недвусмысленно. Мужчины же предпочитают относиться более лояльно, не так конкретно, абсолютно и окончательно к терроризму, как женщины.

Возрастной аспект эмоционального отношения к явлению терроризма по методике ЦТО А.М. Эткинда показал, что значимых различий между испытуемыми не имеется.

По результатам исследования можно отметить следующие тенденции:

- среди женщин-испытуемых отношение к терроризму нейтральное или отрицательное, тогда как среди мужчин есть и позитивное (положительное) отношение к терроризму;

- по возрастным критериям различий среди испытуемых не существует, тогда как по гендерному признаку значимые различия существуют.

Литература

1. Дроздов А. Отношение студенческой молодежи к терроризму // Политическая психология. – 2002. - С. 117 – 127.
2. Цветовой тест Люшера. - <http://psyfactor.org/lib/colorpsy7.htm>.
3. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 304 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Капбасова Г.Б., Барикова А.Р., Ширинбекова Ж.А.

Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова
г. Караганда

Вхождение молодого человека в избранную профессию – это не только приобретение соответствующих навыков и умений, но и личностное становление, принятие профессии, вживание в нее. Одной из первостепенных задач в профессиональной подготовке студентов-психологов в современных условиях является формирование и коррекция в процессе обучения их мотивационной сферы или «включение» ее в общую систему мотивов.

Немаловажное значение в профессиональном развитии человека имеет процесс социализации личности, предполагающий освоение им новых социальных ролей и формирование профессионально-значимых качеств, необходимых для творческого выполнения общественных функций. Их взаимосвязь заключается в том, что в ходе профессионализации человек осваивает важнейшую, с точки зрения интересов общества, социальную роль – профессию, обладающую определенным статусом и престижностью. Кроме того, этапы социализации личности по времени и содержанию зачастую совпадают с этапами профессионализации.

Профессионализация личности включает в себя такое понятие, как «профессиональное развитие», понимаемое в психологии как профессионализм

и профессиональная компетентность личности [1].

Профессия – исторически возникшая форма деятельности, необходимая обществу, для выполнения которой человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессионально-значимые качества.

Профессионализм – совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности. В этом смысле профессионализм рассматривается как психологическая составляющая того, что должно быть сформировано и развито в ходе профессионализации.

Обобщая имеющиеся в психологической науке подходы к проблеме профессионализации, можно выделить следующие его стадии:

- стадия допрофессионализма (включает этапы возникновения профессиональных интересов и поиска профессии, выбора и принятия профессии);
- стадия профессионального становления (включает этапы освоения профессии, профессиональной адаптации, индивидуализации профессиональной деятельности);
- стадия профессионализма (включает этап развития и совершенствования профессиональной деятельности) [1].

Каждый из этих этапов отличается по решаемым в его ходе задачам, механизмам и формам реализации профессионального развития, а также формам социального управления процессами профессионализации.

В нашей работе особый интерес представляет стадия профессионального становления как этап освоения профессии в соответствующем учебном заведении. В ходе обучения происходит усвоение профессионального языка, специальной терминологии, информационной основы деятельности, профессиональных навыков и умений, овладение навыками профессионального взаимодействия с другими людьми, а также формирование и развитие профессионально-значимых качеств будущего специалиста и другие.

Дальнейшее профессиональное развитие идет по пути совершенствования профессионального мастерства, развития индивидуального стиля деятельности, увеличения «удельного веса» творческих актов осуществления деятельности и на этой основе – обратного влияния специалиста на профессию. Ведущими задачами при этом выступают освоение высоких профессиональных стандартов и реализация творческих возможностей личности.

Своеобразным комплексным критерием, отражающим общую динамику и содержание профессионального развития, является профессиональная зрелость специалиста, предполагающая его способность к самостоятельному и эффективному решению профессиональных задач, которая формируется уже в ходе дистанционного обучения.

Поэтому целью данного исследования стало изучение специфики формирования профессионально-значимых качеств студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки в условиях высшего образования.

В качестве испытуемых выступили студенты-психологи 1, 2 и 3 курсов Карагандинского государственного университета имени Е. А. Букетова, отделения психология, в количестве 105 человек, из них – 35 студентов 1-го курса, 35 студентов 2-го курса, 35 студентов 3-го курса.

Целью данного исследования являлось изучение влияния процесса обучения на формирование и развитие профессионально-значимых качеств студентов-психологов.

Для проведения исследования был составлен список профессионально-значимых качеств психолога-практика. При составлении списка значимых качеств мы опирались на анализ литературных источников по этой теме [2, 3]. В подборе списка качеств учитывались как профессионально-значимые качества психолога-практика, так и противоположные им, например, креативный – конформный и так далее. В список профессионально-значимых качеств практикующего психолога входили следующие характеристики: импульсивный, решительный, конформный, сочувствующий, педантичный, ранимый, самостоятельный, сомневающийся, спонтанный, чувствительный, терпимый, нормативный, рациональный, креативный, устойчивый, независимый.

Для выполнения этой части программы было осуществлено ранжирование студентами 1-го, 2-го и 3-го курсов наиболее значимых, по их мнению, качеств, потом высчитывались средние арифметические значения по группам, а далее при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявлялись взаимосвязи между ними.

В инструкцию, предлагаемую испытуемым, входило задание: расположить эти качества в порядке значимости для них самих. Профессионально-значимое качество, которое для них имело наибольшую ценность, они должны были поместить на 1-ое место, затем должны были выбрать второе по значимости профессионально-значимое качество и поместить на второе место и так далее. Наименее важное качество займет соответственно 16-ое место.

В результате ранжирования студентами профессионально-важных качеств были получены следующие данные:

- на 1-ом курсе: независимый, самостоятельный, решительный, терпимый, чувствительный, устойчивый, импульсивный, сочувствующий, нормативный, рациональный, конформный, креативный, спонтанный, сомневающийся, ранимый, педантичный;

- на 2-ом курсе: решительный, терпимый, независимый, самостоятельный, чувствительный, устойчивый, импульсивный, нормативный, сочувствующий, конформный, рациональный, креативный, сомневающийся, спонтанный, педантичный, ранимый;

- на 3-ем курсе: решительный, терпимый, чувствительный, независимый, самостоятельный, устойчивый, импульсивный, сочувствующий, нормативный, педантичный, рациональный, креативный, конформный, спонтанный, ранимый, сомневающийся.

Для определения взаимосвязи между профессионально-значимыми качествами на всех 3-х курсах был использован коэффициент ранговой

корреляции Спирмена (таблица 1).

Таблица 1 Расчет рангового коэффициента корреляции Спирмена при сопоставлении профессионально-значимых качеств студентов-психологов 1-го, 2-го и 3-го курсов, обучающихся в системе традиционного образования

Качества	Ранговые значения 1 курса	Ранговые значения 2 курса	Ранговые значения 3 курса	d между 1 и 2 курсом	d между 1 и 3 курсом	d между 2 и 3 курсом
Импульсивный	8,1	8,4	8,1	0,1	0,1	0,1
Решительный	3,7	3,0	4,6	0,5	0,8	2,5
Конформный	9,9	10,9	10,9	0,8	0,9	0,1
Сочувствующий	8,9	10,1	8,3	1,4	0,4	3,3
Педантичный	13,2	16,3	10,5	9,6	6,9	32,9
Ранимый	13,1	16,3	12,6	10,3	0,3	14,3
Самостоятельный	3,6	3,9	5,3	0,1	2,8	1,9
Сомневающийся	12,1	12,9	12,8	0,7	0,5	0,1
Спонтанный	11,9	14,9	10,7	9,2	1,3	17,6
Чувствительный	5,3	5,8	5,5	0,3	0,1	0,1
Терпимый	5,0	3,4	5,3	2,5	0,1	3,5
Нормативный	9,0	9,4	9,3	0,1	0,1	0,1
Рациональный	9,5	11,2	10,7	2,7	1,3	0,3
Креативный	11,3	12,6	10,9	1,6	0,2	2,9
Устойчивый	6,1	5,9	6,84	0,1	0,5	0,9
Независимый	4,1	3,6	5,3	0,3	1,4	2,9
Всего				40,3	17,8	83,4

В соответствии с задачами исследования профессионально-значимые качества были разделены на четыре уровня, для чего была применена шкала равных интервалов (1 уровень – очень значимое; 2 уровень – значимое; 3 уровень – менее значимое; 4 уровень – незначимое), выявляющая степень значимости этих качеств для студентов-психологов [4]. В итоге были получены следующие результаты:

- на 1 курсе – 1 уровень: независимый, самостоятельный, решительный, терпимый; 2 уровень: чувствительный, устойчивый, импульсивный, сочувствующий; 3 уровень: нормативный, рациональный, конформный, креативный; 4 уровень: спонтанный, сомневающийся, ранимый, педантичный.

- на 2 курсе – 1 уровень: решительный, терпимый, независимый, самостоятельный; 2 уровень: чувствительный, устойчивый, импульсивный, нормативный; 3 уровень: сочувствующий, конформный, рациональный, креативный; 4 уровень: сомневающийся, спонтанный, педантичный, ранимый.

- на 3 курсе – 1 уровень: решительный, терпимый, чувствительный, независимый; 2 уровень: самостоятельный, устойчивый, импульсивный, сочувствующий; 3 уровень: нормативный, педантичный, рациональный, креативный; 4 уровень: конформный, спонтанный, ранимый, сомневающийся.

Из таблицы 1 видно, что на 1 уровне у испытуемых всех трех курсов совпадают такие качества как «решительный», «независимый», тогда как качество «самостоятельный» значимо для студентов 1-го и 2-го курсов, такое

качество как «терпимый» – значимо для студентов 2-го и 3-го курсов.

На 2 уровне на всех курсах выделены такие качества, как «импульсивный», «устойчивый». У студентов 1-го и 3-го курсов совпадает качество – «чувствительный».

На 3 уровне у испытуемых совпадают качества «рациональный», «креативный». Такое качество как «нормативный» также совпадает у студентов 1-го и 3-го курсов.

На 4 уровне выделены такие качества как «спонтанный», «сомневающийся» и «ранимый».

Сравнивая результаты 3-х групп испытуемых по этим показателям, можно обнаружить следующие тенденции: наиболее значимыми качествами для студентов-психологов являются «решительный», «самостоятельный». У студентов, обучающихся на 2-ом и 3-ем курсах, добавляется еще такое качество, как «терпимый», тогда как качества «спонтанный» и «креативный» для них не значимы.

Исследования, проделанные рядом психологов (Н.А. Аминов и М.В. Молоканов [2], Е.В. Сидоренко [5]), а также психогаммы к профессии психолога, составленные Р.В. Овчаровой [6], показывают, что такие качества, как «решительный», «самостоятельный», «терпимый» выделяются как наиболее значимые качества профессии психолога. Д.Л. Морено [5] также выделяет качества «спонтанный», «креативный» как наиболее значимые качества для работы практикующего психолога. Но эти профессионально-значимые качества у наших испытуемых находятся на 3-м и 4-м уровнях.

Полученные результаты коррелируют между 1-м и 2-м курсами испытуемых. Статистическая достоверность обеспечивалась применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Эмпирический показатель $r=0,94$ ($p \leq 0,01$), свидетельствует о статистически выраженной взаимосвязи между ними. Между 1-м и 3-м курсами $r=0,97$ ($p \leq 0,01$), связь между этими группами испытуемых существует и статистически значима. Между 2-м и 3-м курсами $r=0,87$ ($p \leq 0,01$), свидетельствующий о том, что между этими группами также существует статистически значимая связь.

Таким образом, более адекватное представление об образе профессии у студентов-психологов складывается на 3-ем курсе.

Эти данные можно проинтерпретировать следующим образом: происходит влияние процесса обучения на формирование и развитие профессионально-значимых качеств будущего специалиста-психолога.

Литература

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 543 с.
2. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. – 1992. – № 2. – С.74-83.
3. Миккин Г. Опыт отбора психологов для работы видеотренерами // Человек, общение и живая среда. – Таллин, 1986. – С.51-73.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 349 с.
5. Сидоренко Е.В. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе с людьми. –

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЮНОШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Карабалина А.А., Мулдашева Н.С.

Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова
г. Актобе

Психологическое состояние эмоциональной сферы юношей – это политика, в которой воплотится наше будущее.

Задача нашей школы состоит в том, чтобы помочь каждому ученику развить свои способности, помочь сохранению и укреплению здоровья ребенка, т.е. осуществлять личностно-ориентированный подход при обучении и воспитании [1, 2].

Мы с детства сталкиваемся с тем, что страх и тревожность являются наиболее опасными из всех эмоций. Обширные области исследования, посвященные страху и тревожности, создают прекрасные основания для дальнейшего понимания этих важных эмоций. Литературы по данной проблеме разработано немного, но она свидетельствует о том, что изучение страхов и тревожности у дошкольников и учащихся младших классов весьма актуальна [3].

Эмоция как процесс есть деятельность оценивания поступающей в мозг информации о внешнем и внутреннем мире. Эмоция оценивает действительность и доводит свою оценку до сведения организма на языке переживаний. Эмоции плохо поддаются волевой регулировке, их трудно вызвать по своему желанию [4].

Эмоциональный процесс включает три основных компонента.

Первый – это эмоциональное возбуждение, определяющее мобилизационные сдвиги в организме. Во всех случаях, когда происходит событие, имеющее значение для индивида, и такое событие констатируется в форме эмоционального процесса, происходит нарастание возбудимости, скорости и интенсивности протекания психических, моторных и вегетативных процессов. В отдельных случаях под влиянием таких событий возбудимость может, напротив, уменьшаться.

Второй компонент – знак эмоции: положительная эмоция возникает тогда, когда событие оценивается как позитивное, отрицательная – когда оно оценивается как негативное. Положительная эмоция побуждает действия поддержки позитивного события, отрицательная – побуждает действия, направленные на устранение контакта с негативным событием.

Третий компонент – степень контроля эмоции. Следует различать два состояния сильного эмоционального возбуждения: аффекты (страх, гнев,

радость), при которых еще сохраняется ориентация и контроль, и крайние возбуждения (паника, ужас, бешенство, экстаз, полное отчаяние), когда ориентация и контроль практически невозможны.

Эмоциональный комплекс - эмоции разной направленности, придающие мотивационную окраску сигналам внешней среды, которые активизируются одновременно [5].

Человек, в силу своей биологической природы и в силу сложной организации перцептивных и когнитивных процессов, а также из-за неоднозначности той стимуляции, которую он получает от окружающей среды и себе подобных, редко отвечает на воздействие простой и однозначной эмоцией. Скорее наоборот – происходящие события и восприятие их человеком побуждает сложный комплекс эмоций. Ситуации, заставляющие человека злиться, могут также вызывать у него отвращение, а иногда и презрение. В угрожающей ситуации человек может сначала испугаться, затем разозлиться, а затем вновь испытать страх. Он также может злиться на себя, когда чувствует себя в чем-то виноватым. Если у человека депрессия, то печаль – далеко не единственная эмоция, которую он переживает, она может переплетаться с враждебностью по отношению к себе, со страхом и чувством стыда [5].

К основным эмоциональным чертам человека относятся следующие:

1. **Тревожность** представляет собой комплекс фундаментальных эмоций, включающих страх и такие эмоции, как горе, гнев, стыд, вина и иногда интерес-возбуждение. Состояние тревоги (тревога, тревожность) - особое эмоциональное состояние психической напряженности человека, возникающее в результате предчувствия им неопределенной, иногда неосознаваемой, неотвратимо приближающейся опасности. Тревога вызывает активизацию внутренних ресурсов организма, психики человека для того, как наступает ожидаемое событие, помогая субъекту адаптироваться к изменяющимся условиям своего существования, выстоять в любой кризисной ситуации. Компонентами тревожного состояния обычно являются такие эмоции, как страх, стыд, вина и некоторые другие. Однако в этом комплексе эмоций доминирующими являются умеренно выраженные опасения, беспредметный страх по различным поводам. Состояние тревожности нередко бывает связано с другими эмоциями, психическими состояниями, такими, например, как страх, состояние психической напряженности (стресс) и с некоторыми другими.

2. **Депрессия** – комплекс эмоций, включающий горе, гнев, отвращение, презрение, страх, вину и робость. Гнев, отвращение и презрение могут относиться к самому себе (внутренне направленная враждебность) и к другим (внешне направленная враждебность). В депрессию включены и такие аффективные факторы, как плохое физическое самочувствие, пониженная сексуальность, повышенная утомляемость, являющиеся часто побочными продуктами депрессии, но и обладающие мотивационными качествами для развития депрессии.

3. **Любовь** занимает особое место в жизни каждого человека, является источником обогащения жизни и радости. Существует много видов любви, и

каждый из них имеет неповторимые признаки и каждый – особый комплекс аффектов. Общее во всех видах любви: она связывает людей друг с другом, и эта связь имеет эволюционно-биологическое, социокультурное и личностное значение.

4. Враждебность – взаимодействие фундаментальных эмоций гнева, отвращения и презрения, иногда ведущее к агрессии. В сочетании с конкретным набором знаний об объектах, на которые направлена враждебность, она перерастает в ненависть.

Длительное переживание эмоций (эмоциональных комплексов), чувств, нередко переходит в довольно стойкие, сложные, порой внутренне противоречивые эмоциональные психические состояния. Некоторые чувства, эмоциональные состояния становятся ведущими, доминирующими в структуре личности и в силу этого могут серьёзно влиять на формирование характера [6].

В повседневной жизни эмоции и чувства своевременно сигнализируют человеку о воздействующей на него окружающей среде, свидетельствуют о происходящих в его организме процессах, изменениях. Эмоции, чувства оказывают серьёзное влияние на поведение, познавательную активность людей.

Феномен эмоций в деятельности подростка играет весьма значительную роль и выступает не только как необходимое условие возникновения творческой деятельности, но и как важнейший регулятор любых психических процессов, а, следовательно, и любых видов деятельности [7].

Эмоциональные явления сопровождают всякую деятельность человека и проникают в каждый психологический процесс. Что же касается эмоциональной сферы ребенка, которая изучалась многими ведущими учеными мира, то доказано: она является важнейшим регулятором деятельности ребенка. От эмоций, которые чаще всего испытывает и проявляет ребенок, зависит успешность его взаимодействия с окружающими его людьми, а значит, и успешность его социального развития, социализации. Эмоциональность влияет не только на формирование личностных черт и социальное развитие ребенка, она сказывается даже на его интеллектуальном развитии. Если ребенок свыкся с состоянием уныния, если он постоянно расстроен или подавлен, он будет не в той мере, как его жизнерадостный сверстник, склонен к активному любопытству, к исследованию окружающей среды [8].

Развитие эмоций, чувств ребенка связано с определенными социальными ситуациями. Нарушение привычной ситуации (изменение режима, уклада жизни ребенка) может привести к появлению аффективных реакций, а также страха. Неудовлетворение (подавление) новых потребностей у ребенка в кризисный период может вызвать состояние фрустрации. Фрустрация проявляется как агрессия (гнев, ярость, стремление напасть на противника) или депрессия (пассивное состояние) [9].

Объектом исследования служили неблагоприятные эмоциональные состояния. Предметом исследования: психологическая модель преодоления неблагоприятных эмоциональных состояний у юношей.

В исследовании участвовало 30 студентов - юношей в возрасте 16-18 лет.

Исследование проводилось в период с 1.09.14 г. по 1.11.14 г. и состояло из следующих этапов:

1. Диагностика всех респондентов (тест «Самооценка психического состояния: самочувствие, общая активность, настроение», опросник Г.Айзенка и др.).

2. Выявление респондентов, подверженных стрессу (исследование тревожности (опросник Спилберга - Ханина), диагностика состояния агрессии (опросник Басса - Дарки)).

3. Работа психолога с группой респондентов, подверженных стрессу.

4. Повторная диагностика группы респондентов, подверженных стрессу, с целью оценки эффективности работы психолога (определение силы нервных процессов при помощи теппинг-теста).

Студентов с различными неблагоприятными эмоциональными состояниями отличают: высокий уровень личностной тревожности, неадекватная самооценка (по преимуществу заниженная), преобладание холерического и меланхолического типов темперамента. В зависимости от типов акцентуаций характера подростки различаются особенностями проявления неблагоприятных эмоциональных состояний - фобическими или поведенческими реакциями. Существуют определенные сходство и различие в типах психологических реакций на внешние ситуации-стимулы, вызывающие тревогу: для подростков с тревожно-фобическим расстройством характерны уход и страх; для подростков со смешанным расстройством эмоций и поведения — агрессия и уход. При разных дисгармоничных типах семейного воспитания (потворствующей гиперпротекции и эмоциональном отвержении) отмечаются различные проявления неблагоприятных эмоциональных состояний у подростков на поведенческом уровне.

Выявленные индивидуально-типологические особенности необходимо учитывать при построении и проведении психологической работы по устранению неблагоприятных эмоциональных состояний. В настоящей работе синтезированы подходы различных авторов и предложена психологическая модель по преодолению неблагоприятных эмоциональных состояний у студентов первого курса, которая включает индивидуальную и групповую работу.

Комплектование групп осуществлялось по принципу гетерогенности с точки зрения поведенческого компонента. В состав групп входили студенты с различными проявлениями эмоциональных расстройств - тревожно-фобическим и смешанным расстройством эмоций и поведения.

По результатам контрольных данных выявлены: снижение уровня личностной тревожности у студентов, позитивные изменения в их эмоциональной сфере («исчезновение страхов», повышение фона настроения), улучшение социального функционирования, решение в ряде случаев коммуникативных проблем, повышение уверенности в себе.

В каждом конкретном случае работа по устранению неблагоприятных эмоциональных состояний у юношей должна строиться с учетом особенностей

их проявления (фобических или поведенческих реакций) и сочетания общих, вариативно-групповых, индивидуально-специфических методов, а также формирование тренинговых групп на основе оптимального сочетания гетеро- и гомогенного подходов.

Нельзя быстро и без труда разрешить все проблемы подросткового возраста. И взрослые, и подростки должны набраться терпения и продолжать работать, разговаривать друг с другом, любить друг друга. Полезный опыт появляется тогда, когда человек, полагаясь на свою мудрость, справляется с конфликтами и депрессией, берет на себя ответственность за все происходящее и готов к встрече с новыми жизненными проблемами. Шрамы появляются тогда, когда дух терпит крах. Незаживающая рана свидетельствует о том, что исцеление не наступило, и она не затянулась даже тонкой кожицей. Причиной тому являются тяжелые психологические и социальные условия. Опыт практической работы психологов убеждает, что взрослые стремятся сделать все, чтобы кризис подросткового возраста прошел, не оставив у их ребенка незаживающих следов. Они часто с тревогой ожидают приближения подросткового возраста у своих детей. Волнение вызывают и их собственные воспоминания об отрочестве, и многочисленные страшные истории о подростковом алкоголизме, наркомании, сексуальных извращениях и злом хулиганстве. Если взрослого во всем ограничивать, то он, как и подросток, будет сильно страдать. Попытки сексуального контакта подростков вызваны жаждой нежности, тепла и близости, а повышенная агрессивность - результат отчаянного желания не выглядеть слабым и зависимым. Разрешение и серьезных, и пустяковых проблем зависит от того, известны ли взрослым подходящие алгоритмы их решений. Если они знают выход из ситуации - половина дела уже сделана. Чтобы снять повышенную тревожность, взрослым стоит понаблюдать за подростком, узнать, какие замечательные дела совершаются руками их детей. Следует обращать внимание на перестройку характера взаимоотношений и общения взрослых с юношами и девушками в сторону сотрудничества, реализации стремления стать для юношества другом и советчиком.

Литература

1. Дармодехин С. В. Современный подросток: проблемы жизнедеятельности. - М.: Педагогика, 1999.
2. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1975.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Психологическая служба, 1991.
4. Психология современного подростка. /Под ред. Д. И. Фельдштейна - М.: Психологическая служба, 1997.
5. Изард К.Э. Психология эмоций / Перевед. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.
6. Социальная дезадаптация: нарушение поведения у детей и подростков.// Сб. науч. статей. под. ред. С.К. Короленко. - М.: Изд-во МГУ, 1996.
7. Виллюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 142 с.
8. Апчелов В. Я. Стресс и стрессоустойчивость человека. - СПб, 1999.
9. Бодров В. Я. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. - М.: Прометей, 1995.

ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Кафары Я.А., Алимбаева Р.Т.

Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова
г. Караганда

Проблема взаимосвязи стиля педагогической деятельности и его влияния на успешность обучения студентов стала предметом научного исследования как в нашей стране, так и за рубежом. Наибольшую трудность представляет изучение индивидуального стиля деятельности в профессии педагога, поскольку объективные условия деятельности являются крайне нестандартными. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли Н.И. Петрова, З.Н. Вяткина, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Н.А. Аминов и другие. Ими были изучены различные аспекты стиля: структура, типология, процесс формирования. Но целый ряд вопросов, в частности, касающихся результативной стороны ИСД педагога высшей школы, не получил рассмотрения. Исследования в этой области ограничивались изучением влияния индивидуального стиля педагогической деятельности педагога на результаты учебной деятельности, что входит в противоречие с основным принципом обучения.

Наличие сформированного индивидуального стиля деятельности чаще всего связывают с успешным и эффективным выполнением деятельности. Если взять это положение за основу в педагогическом труде, то возникает необходимость рассматривать стиль не только с точки зрения его успешности для самого человека, но и со стороны его влияния на обучающихся. Это связано с тем, что обучение - всегда двусторонний процесс, предполагающий совместную деятельность субъекта и объекта обучения. В связи с этим целесообразно расширить область изучения индивидуального стиля деятельности педагога и оценивать его успешность не только в плане деятельности, но и в плане его воздействия на личность студента.

Стиль как педагогический феномен изучался на разной методологической основе. Прежде всего, большое влияние на изучение стиля педагога оказали традиции психологической науки. В этой связи педагогические изыскания в области стиля осуществлялись, как правило, в контексте результативности, эффективности педагогической деятельности, сопряженной с личностными свойствами.

Стиль преподавания в высшей школе носит многоаспектный характер. Действительно, работа со студентами включает в себя формы поведения, формы подачи академического материала и одновременно отражает индивидуальные склонности самого педагога, то есть происходит совмещение научной и личностной деятельности. В высшей школе педагоги, имея академическую базу, реализуют ее совершенно по-разному и используют многообразие стилей преподавания. Они осуществляют образовательные и обучающие задачи, формируют отношение к предмету. По мнению исследователей, в частности

Марковой А.К. преподавательская деятельность совмещает в себе методические, научно-исследовательские и воспитательные компоненты учебного процесса [1; 77]. Маркова А.К. выделяет четыре основных стиля преподавания в ВУЗе, представленных на рисунке ниже:



Рисунок 1. Классификация стилей преподавания в ВУЗе по А.К. Марковой

Наиболее оптимальным, полноценно охватывающим все аспекты обучения, комфортным для преподавателя и студентов стилем является эмоционально-методический стиль. Исследуя характеристики этого стиля, автор сделал следующие выводы:

- стилю присуща ориентация как на процесс обучения, так и на его результат;
- преподаватели, как правило, не имеют проблем с планированием учебного процесса и организацией учебного времени;
- у преподавателей обнаруживается преобладание интуитивности над рефлексивностью, т.е. присутствует импровизация.

Непосредственно сам процесс преподавания в эмоционально-методическом стиле выстраивается следующим образом. Само изучение материала основано на полной отработке, а затем закреплении и повторении. В качестве воздействия на студентов преподаватели проводят контроль знаний. При этом организация процесса преподавания отличается тем, что данный стиль предполагает использование коллективных обсуждений, включает различные формы работы. Т.е. включается эмоциональный, личностный аспект самого преподавателя и студентов.

Главное отличие этого эмоционального аспекта от эмоционального аспекта других стилей – стремление к вовлечению студента в сам предмет, желание пробудить в нем интерес, увлеченность данной наукой.

У этого стиля есть свои особенности, исходя из которых, мы сможем выделить определенные сферы, где его применение даст наиболее высокие результаты. По данным социологического исследования Кондратьевой О.Г. и Гумеровой Ю.А. [2] среди преподавателей наблюдается следующее распределение стилей преподавания, как представлено на рисунке ниже:

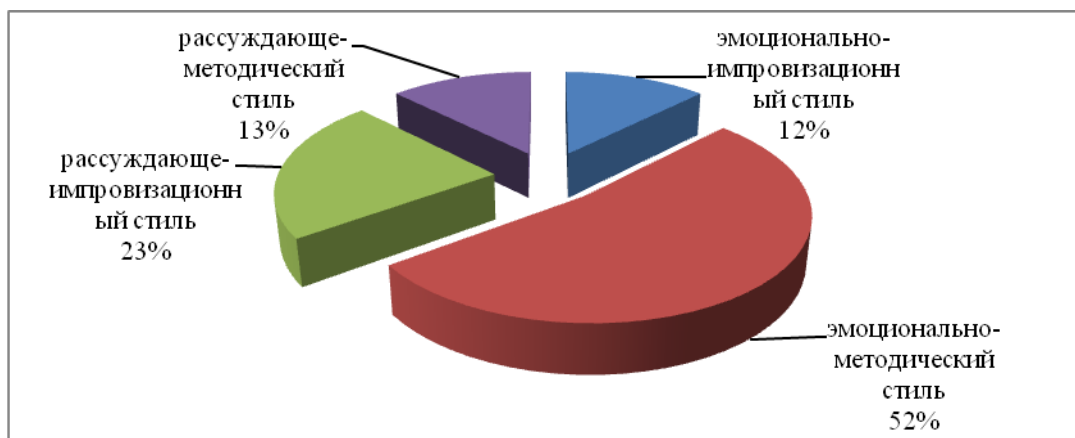


Рисунок 2. Соотношение стилей педагогической деятельности

Как видно из рисунка 2, эмоционально-методический стиль действительно является преобладающим. Однако Кондратьева О.Г. опытным путем делает выводы, что при эмоционально-методическом стиле преподавания возможно формирование следующих симптомов профессионального выгорания [3; 113]:

- повышенная тревожность и депрессивные настроения;
- эмоциональная и нравственная дезориентация;
- эмоциональный дефицит;
- фактор напряжения (15%) и резистенции (20%).

Также кластерное исследование типов взаимодействия преподавателя и студентов Шинкаревой А.А. показало, что порядка 53% студентов относятся к так называемому типу интеллектуально-коммуникативной компетентности. Именно этими студентами предпочитается эмоционально-методический стиль преподавания [4; 173].

Каковы характеристики данной группы учащихся? Есть несколько основных критериев: развитое понятийное мышление, высокий уровень вербальной креативности. В первую очередь, эмоционально-методический стиль преподавания подходит студентам, которые предъявляют преподавателю следующие требования:

- высокий уровень методичности и требовательности;
- умение интересно подавать материал;
- разнообразие форм и способов обучения.

Т.е. эмоционально-методический стиль подходит группам студентов с высокой познавательной активностью. По результатам социологического опроса студентов математических факультетов, медицинских и гуманитарных ВУЗов эмоционально-методический стиль хорош своей оптимальной скоростью обучения, доступностью изложения материала, полезностью и ориентацией на практическое применение.

Из всего вышеописанного можно выделить несколько проблем преподавания в эмоционально-методическом стиле. Автором данной статьи, Шинкаревой А.А., составлена следующая схема проблемных взаимодействий:

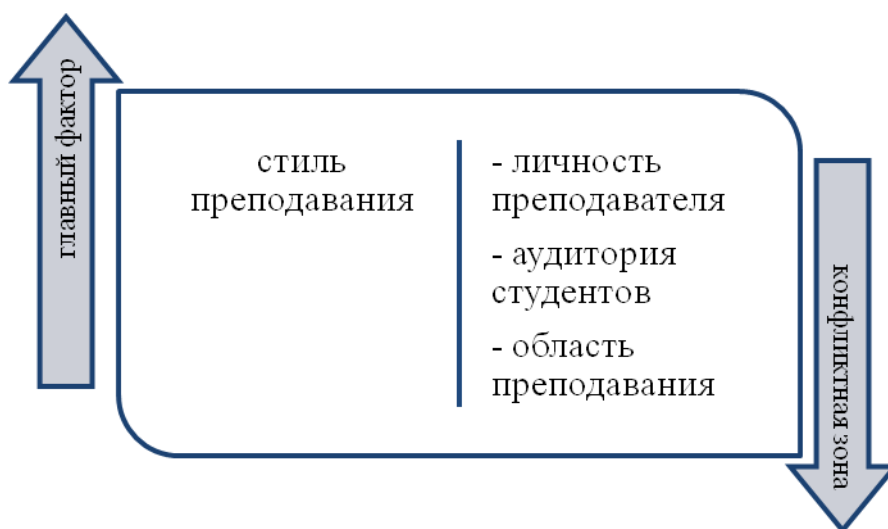


Рисунок 3. Схема проблемных взаимодействий

Как видно из рисунка 3, проблемы применения эмоционально-методического стиля могут возникать в случае неверно выбранной области преподавания, неверно выбранной аудитории, либо в случае, если выбранный стиль не соответствует личностным качествам преподавателя. Рассмотрим каждую конфликтную зону более подробно.

В первую очередь, серьезной проблемой современного преподавания является неверно выбранная аудитория. Часто встречающаяся ситуация незаинтересованности студентов в обучении ставит преграды для преподавателя, работающего в эмоционально-методическом стиле (далее – ЭМС), так как он зачастую не находит ответного действия.

Нужно помнить, что главная цель ЭМС – интерес студента к предмету и практическая направленность. При изначально низкой заинтересованности в предмете сложно проявить все формы ЭМС в полной мере.

Если проанализировать ситуации, в которых может такое произойти, то становится ясно, что:

- в любой группе студентов будут люди, незаинтересованные в обучении;
- чаще всего проблемы возникают при преподавании непрофилирующих предметов – именно к ним у студентов часто возникает пренебрежение;
- проблемы возникают при преподавании узкоспециализированных, теоретических дисциплин.

Таким образом, для преодоления проблем с неправильно выбранной аудиторией при выборе ЭМС стоит делать акцент на предметах практических, тесно связанных с прямой специализацией и с возможностью эффективного применения знаний уже в процессе обучения. К ним относятся в большинстве своем естественные науки, медицина, технические и в целом непосредственно профильные предметы (в зависимости от факультета).

В этом неверно выбранная аудитория пересекается со следующей конфликтной зоной – неверно выбранной областью преподавания. Например, для преподавания философии на экономическом факультете не стоит выбирать ЭМС, в то время как он отлично подойдет при обучении будущих хирургов,

скажем, анатомии.

Наконец, третья конфликтная зона – это личностные качества преподавателя. Проблемой применения ЭМС может быть несоответствие темперамента, типа мышления педагога и преподаваемого предмета. В таком случае может возникнуть ситуация профессионального выгорания. Возникающие симптомы уже были описаны нами выше.

Другая ситуация, тоже не менее частая – отсутствие интереса к предмету, дисциплине у самого преподавателя. В таком случае, ЭМС не дает тех результатов, которые предполагает. При этом отдача самого преподавателя довольно высока, однако главной составляющей – пробуждение интереса к дисциплине у студентов не возникает.

Итак, какими личностными характеристиками должен обладать преподаватель для эффективного использования ЭМС? В первую очередь, позитивная «Я-концепция» - отсутствие проблем с самооценкой, что позволяет ориентироваться на ситуацию, а не на «цели урока». В таком случае и возникает возможность творчества.

Во-вторых, наличие ориентации на процесс обучения и результат в равной степени. Меньшую роль для педагога должны играть оценки и метод оценивания вообще. Он должен ориентироваться на практику. В-третьих, наличие хорошего самоконтроля, так как при ЭМС процесс обучения всегда разный, очень адаптивен и включает разные методы.

И, наконец, преподаватель должен помнить, что главная цель ЭМС, как уже упоминалось нами выше, это пробуждение интереса у студентов, а потому на «передовую» выходят личные отношения – педагог сам должен вызывать интерес, доверие и быть активным. Именно с этого начинаются позитивные результаты использования ЭМС в обучении.

Если подробнее рассматривать личностный аспект, то здесь основную роль играет общение преподавателя со студентами. Согласно результатам исследования соотношений стиля педагогического общения и индивидуального педагогического стиля приводятся две возможные формы соотношений [5; 71]:

- «ЭМС преподавания» – «демократическо-либеральный стиль общения»;
- «ЭМС преподавания» - «демократический стиль общения».

Плюсом полученных данных является отсутствие авторитарного стиля общения, который в принципе может сформировать у студентов направленность на оценку, мотивацию «избегания неудачи», нежели интерес к предмету. Таким образом, будет страдать конечная цель образования – получить знания и научиться на практике. Демократический стиль общения лучше всего сочетается с ЭМС, так как при всем творчестве на лекции и семинаре недопустимо небрежное отношение преподавателя к результату обучения, что бывает при либеральном стиле.

Таким образом, наибольшее доверие способна вызвать демократическая модель общения студентов с преподавателем. Это должно стать ключевым аспектом ЭМС для педагогов ВУЗов.

Помимо всех вышеописанных проблем применения ЭМС и его

эффективности в современном ВУЗе существует трудность в умении преподавателя выбрать себе правильную линию. Ведь по своей сути, ЭМС является «золотой серединой» между эмоционально-импровизационным и рассуждающе-методическим стилем [6; 59].

Сочетание творчества и четкой практической ориентации позволяет получить высокие результаты, но это станет продуктом большой работы самого педагога над собой. Необходимо постоянно внедрять новые формы обучения, методики, вспомогательные материалы и искать способы применения полученных знаний.

Несмотря на многообразие существующих исследований, такой важный аспект этой проблемы как влияние индивидуального стиля деятельности педагога на студента практически не изучался. Между тем, учет удовлетворенности студентов от процесса взаимодействия с педагогом является очень важным критерием при оценке личности и эффективности стиля деятельности педагога.

Литература

1. Маркова О.Ю. Мифы, идеалы и реальность образовательного процесса. – СПб.: Изд.-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2000. – 166 с.
2. Кондратьева О.Г., Гумерова Ю.А. Эмпирическое исследование взаимосвязи между проявлениями эмоционального выгорания и стилем педагогической деятельности // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/565/2070>
3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова - СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
4. Шинкарева А.А. Исследование коммуникативной компетентности будущих учителей физико-математического цикла // Вестник ПГПУ. Серия «Социально - гуманитарные и психолого-педагогические науки». - Псков: ПГПУ им. С.М.Кирова. - 2009. - Вып.№7 - С. 172 – 175.
5. Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М.: Изд.-во «Академия / Akademia», 2001. – 136 с.
6. Ситникова М. И. Функции профессионально-педагогической самореализации личности преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – Выпуск 3 – С.59-64.

ТҮЛҒАНЫҢ МОТИВАЦИЯЛЫҚ ӨРІСІНЕ ӘЛЕУМЕТТІК - ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГТІҢ ӘСЕРІ

Қожахметов Д.С.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ.

Біздің қоғамымызда болып жатқан саяси, экономикалық және әлеуметтік сферадағы өзгерістер білім беру жүйесіне әсер етіп әскери яғни, офицер кадрларын дайындау барысында белгілі бір қиындықтарды туғызды. Сол себепті, қазіргі кезде жоғары әскери оқу орындарында мамандарды кәсіби дайындаудың сапасын жоғарылату өзекті мәселелердің бірі болуда. Осы

мәселені шешудің бағыттары қатарына жоғары оқу орнындағы білім беру процесінде курсанттардың оқу-кәсіби іс-әрекетін психологиялық қамтамасыз ету болып отыр. Осы ойымыздың айғағы ретінде енді біз төменде оқу үлгеріміне әсер ететін маңызды факторлардың бірі мотивация жайлы сөз етелік. Оқытудағы мотивация мәселесі педагогика ғылымда маңыздылардың бірі болып табылады. Кез-келген маманның мотивациялық сферасын түсіну оның кәсіби сана-сезімін дамытуға мүмкіндік береді. Мотивациялық сфераны зерттеудегі қиындықтардың бірі осы феноменді айқындайтын жалпы теорияның жоқтығы.

К. Левин мотивацияның процессуалдық жағын зерттеуге ерекше назар аударды. Оның тұжырымдамасында мотивация адамның психикалық іс-әрекетін реттейтін динамикалық күй ретінде қарастырылады.

Х. Хекхаузен мотивацияны мақсатқа жету барысындағы әрекетті бағыттайтын процесс қана емес, сонымен бірге осы бағыттылықты негіздейтін процесс дейді. Х. Хекхаузен бойынша мотивациялық сфераны анықтайтын фактор бұл жетістікке жету мотивінің қалыптасуы болып табылады [1].

Тұлғалық мотивация жайлы алғашқы ой зерттеуші Х. Мюррей еңбегінде көрініс тапты. Ол мінез-құлыққа түрткі болатын төрт негізгі қажеттілікті бөлді: жетістікке жету қажеттілігі, басым болу қажеттілігі, дербестікке деген қажеттілік, аффиляцияға деген қажеттілік.

М. Аргайл осы қажеттіліктерді әрі қарай қарастырды. Ол жалпы мотивацияның құрылымын көрсетті:

- 1) әлеуметтік емес қажеттілікте (биологиялық қажеттіліктер);
- 2) тәуелді болуға деген қажеттілік;
- 3) аффиляцияға деген қажеттілік;
- 4) басым болу қажеттілігі;
- 5) сексуалды қажеттілік – физикалық жақындық;
- 6) агрессияға деген қажеттілік;
- 7) өзіндік идентификацияға деген қажеттілік.

А.А. Ухтомский мотивацияны адамның мінез-құлқының қозғаушы күші және өмір барысында өзгертін вектор ретінде қарастырды. Осы жерде студенттердің оқу-танымдық іс-әрекетіндегі мотивацияны басқару өзекті міндеттердің бірі екені көрінеді [2].

Д.Н. Узнадзе мотивті бағыт-бағдар теориясы мен адамның қажеттілігі арқылы байланыстырды және оны субъект белсенділігінің қайнар көзі ретінде қарастырды [3].

С.Л. Рубинштейн «адамға аса маңызды не, ендеше сол мотив ретінде болады және іс-әрекетінің мақсатын, тұлғалық негізін анықтайды»-деді.

А.Н. Леонтьев еңбектерінде адам тұлғасының қалыптасуы мотивациялық сфераның дамуында өзінің психологиялық көрінісін табады. Мотивация тікелей немесе жанама түрде қажеттіліктерді қанағаттандыруға бағытталған, нақты әрекеттердің психикада бейнеленуі ретінде қарастырылады.

Б.Ф. Ломов бойынша мотив және мақсат іс-әрекет векторын қалыптастырды және оның бағытын, күшін анықтайды. Осы вектор іс-әрекет барысында

дамитын және қалыптасатын күйлер мен психикалық процестер жүйесін ұйымдастыратын жүйе құрушы фактор ретінде.

В.Н. Мясичев қажеттілікті адамның объективті шындықтың маңызды жақтарына деген субъективті қатынасы ретінде қарастырды. Қажеттіліктер табиғатын осылай түсіну, оған мотивациялық сфера тұлғаның негізі болып табылады деген қағиданы негіздеуге мүмкіндік берді. Тұлға мотивациялық-қажеттіліктер сферасы арқылы әлеуметтік тәжірибені меңгереді.

В.С. Мерлин мотив психологиясын кәсіби даярлауда және оқу іс-әрекетінде оқушылардың мінез-құлығын басқаруға қатысты қарастырды. «Тек ақыл-ой әрекетін ғана емес, сонымен бірге білімді меңгеру мотивін басқару қажет... Басқаша айтқанда, адамдардың іс-әрекетін оларда белгілі бір түрткіні туғызғанда ғана басқара аламыз» - дейді.

И.А. Андрееваның зерттеулерінде оқу-танымдық іс-әрекеттің сәттілігі оқушылардың индивидуалды психологиялық ерекшеліктеріне және кәсіби бағыттылығының деңгейіне байланысты екендігі дәлелденді [4]. Мотивациялық-қажеттілік сферасының толық қалыптаспауы оқу-іс-әрекетіндегі үлгерімге тікелей әсер етеді. Мотивация – бұл оқушыны оқу мақсатына жетуге итермелейтін түрткі ретінде қарастырылады. Мотивация құрылымында 4 компонентті аңғаруымызға болады:

- іс-әрекеттің өзінен қанағаттану;
- тұлға үшін іс-әрекет нәтижесінің маңызды болуы;
- іс-әрекет үшін сыйлық беру;
- тұлғаны мәжбүрлеу

Сонымен, әдебиеттерді теориялық талдау бізге мотивацияны адамның іс-әрекеті мен мінез-құлқының түрткісі болатын, психологиялық факторлар жүйесі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Маманды кәсіби дайындау барысында мотивациялық сфера маңызды рөл ойнайды. Кәсіби мотивация тұлғаның кәсіби кемелділігінің көрсеткіштерінің бірі болып табылады.

Көптеген зерттеушілер (С.Н. Козлова, А.Г. Александров және т.б.) оқыту тиімділігін анықтайтын факторлардың бірі - бұл кәсіби мотивацияның қалыптасуы дегенді айтады.

Курсанттардың оқу-танымдық іс-әрекетін жоғарылату, оқу мотивациясын зерттеумен байланысты. Оқу іс-әрекетінде екі негізгі мотивтер тобын көрсетуге болады. Олар:

- ішкі мотив;
- сыртқы мотив.

Сыртқы мотивке топтың қысым жасауы, талаптар, қауіп-қатер, марапаттау жатады. Жинақталған білімдер мен іскерліктер басқа негізгі мақсаттарға жетудің тәсілі ретінде болады. Осындай оқу соншалықты тиімді емес. Ал ішкі мотивтер—бұл индивидтің белгілі бір білімдер мен іскерлікті меңгеруге ұмтылуы, оқуға деген қызығушылықты білдіру. Тұлғаның оқуға деген қызығушылығы қаншалықты жоғары болса, соншалықты оның белсенділігі жоғары және нәтижелі болады. Танымдық қызығушылық қажеттіліктердің

негізінде пайда болады. Танымдық қажеттілік басқа қажеттіліктер сияқты, жоғары қозғаушы күшке ие. Танымдық қызығушылықтың дамуы үш негізгі сатыдан өтеді: а) белгісіздік, жаңалық жағдайында пайда болған ситуативті танымдық қызығушылық;

ә) белгілі бір іс-әрекетке деген тұрақты қызығушылық;

б) тұлғаның танымдық қызығушылығы;

в) оның өмірлік мақсаты мен жоспарлар жүйесіне енуі.

Офицерлердің бойында танымдық қажеттіліктерді қалыптастыра отырып, жауынгерлік әзірліктің тиімділігін жоғарылатуға болады. Осы мақсатта курсанттардың оқу процесіндегі мотивациялық сферасын жоғарылату мақсатында алдын ала құрылған бағдарламалы әлеуметтік-психологиялық тренингтің тиімділігін байқау мақсатында зерттеу жұмысын жүргіздік. Тренинг жүргізгенге дейін және жүргізгеннен кейінгі өзгерістерді зерттеу үшін А. Мехрабианның жетістікке қол жеткізу мотивациясын өлшеу сұрақтамасы алынды.

Жүргізілген зерттеудің нәтижесінде келесідей мәліметтер алынды:

Жетістікке қол жеткізу мотивациясы—бұл нәтижені жақсартуға талпыныс, қол жеткізгенге қанағаттанбау, өз мақсаттарына қол жеткізудегі табандылық, қандай жолмен болса да өз дегеніне жетуге деген талпыныс, яғни ол адамның бүкіл өміріне әсер ететін тұлғаның ядролық қасиеттерінің бірі болып табылады. Зерттелушілердің бойларындағы мотивацияның бұл түрі 1 және 2-кестелерде берілген.

Кесте 1 Зерттелушілерді (бүкіл тандау тобы бойынша) тренинг жүргізілгенге дейінгі жетістікке қол жеткізу мотивациясының деңгейлері бойынша бөлу

№	Топтар	Төменгі деңгей (адам саны)	Орташа деңгей (адам саны)	Жоғарғы деңгей (адам саны)
1	Бақылау тобы (БТ)	15	9	0
2	Эксперименттік топ (ЭТ)	14	12	0
	Барлығы	29	21	0

Осылайша, 50 зерттелушінің арасында 29 зерттелуші жетістікке қол жеткізу мотивациясының төменгі деңгейіне ие және олардың тоғызында осы параметрлердің абсолютті мәні 11 балды құрайды (ал 12 балл жетістікке қол жеткізу мотивациясының орташа деңгейіне жатады). Жетістікке қол жеткізу мотивациясы төмен топқа жататын қалған зерттелушілерде алынған бағалардың таралуы 7-ден 10-ға дейінгі аралықта тербеледі. Эксперименттік және бақылау топтарындағы мотивация деңгейі бойынша зерттелушілердің бөлінуі жуықтап алғанда бірдей.

Көптеген зерттеулердің жетістікке қол жеткізу мотивациясының деңгейі мен өмірлік іс-әрекеттегі жетістіктерінің арасындағы тығыз байланысты көрсеткенін атап өту керек. Қарастырылып отырған мотивацияның жоғарғы деңгейіне ие адамдардың жетістікке қол жеткізу жағдайларын іздейтіндіктері, ақыры жетістікке қол жеткізетіндігіне сенімді екендіктері, өздеріне жауапкершілікті қабылдауға дайын болатындықтары, анық емес жағдайларда шешім қабылдауға

бейім болып келетіндіктері, мақсатқа талпыныста табандылық көрсететіндіктері, кедергілерге кездескенде үлкен қарсылық көрсететіндіктері дәлелденген. Біздің жағдайымызда жоғарғы деңгейдегі зерттелушілерде жетістікке қол жеткізу мотивациясы байқалмады, бұл аталған тұлғалық құрылымының әлі соңына дейін қалыптаспағандығын көрсетеді.

Кесте 2 БТ-дағы және ЭТ-тағы зерттелушілерді тренинг жүргізілгеннен кейінгі жетістікке қол жеткізу мотивациясының деңгейі бойынша бөлу

№	Топтар	Төменгі деңгей (адам саны)	Орташа деңгей (адам саны)	Жоғарғы деңгей (адам саны)
1	Бақылау тобы (БТ)	13	10	2
2	Эксперименттік топ (ЭТ)	5	15	5

Оқу үлгерім деңгейі айырмашылықтарының статистикалық мәнділігін тексеру үшін біз U-Манна-Уитни критерийін пайдаландық [5]. $U_{эмп} = 120$. $p = 0,05$ мәнділік деңгейінде $U_{эмп} \leq U_{кест.}$

Осылайша, жұмысымыздың қорытындысы ретінде, зерттеу тобындағы жетістікке қол жеткізу мотивациясының орташа және жоғарғы деңгейінің бақылау тобы көрсеткішімен салыстырғанда статистикалық мәнінің жоғары болуы әлеуметтік психологиялық тренингтің негізінде деп толық айта аламыз. Алынған нәтижелерді талдау барысы оқыту процесінде жетістікке қол жеткізу мотивациясын дамытуға жүйелі түрде құрылған дамыту бағдарламаларының қажеттігін аңғартады. Өйткені мотивацияның бұл түрі тұлғаның белсенді іс-әрекетінің негізінде жатыр.

Әдебиеттер

1. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность в 2Т. – М., 1986. - Т.1 – 408 с., Т.2 – 392 с.
2. Ухтомский А.А. Доминанта. - М., Наука, 1966.
3. Узнадзе Д.Н. Психологические мотивации поведения человека. - М., 1982. – 148 с.
4. Андреева И.А. К проблеме прогнозирования успешности деятельности внутренних войск и ОВД в современных условиях. //Сб. Трудов адыонктов и соискателей. - Л.: ВПУМВД, 1990.
5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - Спб., 1996. - 349 с.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕР ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЦП, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПЛАВАНИЕМ

Лазарева Е.А.

Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова
г. Караганда

В течение последних лет в нашей стране отмечается рост детской инвалидности. По данным Национального генетического Регистра Республики Казахстан ежегодно в Казахстане рождается от 2000 до 3500 детей с врожденной и наследственной патологией (20,0-24,3 на 1000 новорожденных).

По данным Министерства здравоохранения Республики Казахстан частота перинатальных поражений центральной нервной системы составляет 7,5-22,4% в структуре заболеваемости детей этого возраста. К 2015 году прогнозировалось увеличение перинатальных поражений центральной нервной системы на 11%. Среди этих заболеваний лидирующее положение (от 30% до 70%) занимает детский церебральный паралич (ДЦП). В Казахстане на учете состоит более 10 тысяч детей с данным диагнозом [1]. Детский церебральный паралич внесен в перечень социально значимых заболеваний [2].

В 1958 году детский церебральный паралич был определен как «не прогрессирующее заболевание головного мозга, поражающее его отделы, которые ведают движениями и положением тела, заболевание приобретает на ранних этапах развития головного мозга» [3]. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. уточняют, что следует иметь в виду «нарушения осанки и двигательных функций, приобретенных в первые годы жизни, не прогрессирующих, отчасти поддающихся функциональной коррективке и объясняющихся недостаточным развитием, либо повреждением головного мозга» [3].

Хотя акцент ставится на нарушениях моторной сферы, зачастую основные трудности и проблемы детей с ДЦП лежат в области психологии. Частые госпитализации, стиль семейного воспитания «гиперпротекция» негативно сказываются на формировании их личности. У детей с ДЦП развивается неуверенность в себе, застенчивость, снижается самостоятельность. Отмечаются такие стойкие характерологические особенности, как высокая тревожность, социальная робость, повышенная чувствительность, зависимость от окружающих, пассивность. Они отличаются обидчивостью, впечатлительностью, замкнутостью, стремлением к ограничению социальных контактов. Незрелость эмоционально-волевой сферы и трудности в формировании коммуникативных навыков также препятствуют их школьной и социальной адаптации [3]. В подростковом возрасте эти особенности осложняют общение со сверстниками, влияют на становление возрастных новообразований.

Поэтому важно привлекать подростка к такой деятельности, в которой он сможет сформировать самостоятельность, ответственность, уверенность в себе, приобретет навыки общения, почувствует себя важным членом коллектива.

К таким видам деятельности можно отнести спортивную деятельность. Соревновательный опыт позволяет выработать у подростка стремление к самовоспитанию воли, самосовершенствованию, сознательному управлению психическим состоянием в условиях соревнований. В тренировочной и соревновательной деятельности формируются такие качества личности как спокойствие, хладнокровие, уверенность в себе, боевой дух.

Однако зачастую к подросткам с ДЦП относятся как к лицам, которые не способны овладеть целым рядом деятельностей, в том числе спортивной. Между тем, Л.С. Выготский подчеркивал, что в ребенке заложено гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят свое осуществление [4].

Сегодня активно развивается адаптивная физическая культура, аспектом

которой выступает адаптивный спорт (или спорт инвалидов). Ее цель заключается в социализации или ресоциализации личности инвалида или человека с отклонениями в состоянии здоровья, повышении качества их жизни, наполнении ее новым содержанием, смыслом, эмоциями. Она призвана с помощью рационально организованной двигательной активности, используя сохранные функции, остаточное здоровье, физические ресурсы и духовные силы человека, увеличить возможности его самореализации в обществе. В процессе занятий адаптивной физической культурой человек не только социализируется, вырабатывает механизмы компенсации, осваивает те или иные социальные роли, функции и т. п., а также сам проектирует и строит собственную деятельность, формирует социальное окружение [5].

Плавание является перспективным компонентом реабилитации подростков с ДЦП. Это один из тех видов деятельности, в которых подросток может преобразовывать себя как личность. Знание личностных особенностей подростков с ДЦП, занимающихся плаванием может способствовать их психическому развитию, позволит не только более эффективно построить тренировочный процесс, но и повысить его результативность.

В связи с вышесказанным мы исследовали мотивационную и эмоциональную сферы личности подростков с ДЦП, занимающихся плаванием.

В исследовании, проведенном Половниковой Е., приняли участие 40 подростков в возрасте от 12 до 15 лет. 20 из них - учащиеся спортивной школы, перворазрядники и кандидаты в мастера спорта. Эти подростки вошли в группу А. Еще 20 испытуемых – подростки с ДЦП, учащиеся школы инвалидного спорта, имеющие различную спортивную квалификацию (от 1-го разряда до мастера спорта). Эти испытуемые составили группу Б. Все подростки занимаются плаванием 3-5 лет.

На первом этапе исследования с ними была проведена беседа, позволившая выявить мотивы занятий плаванием, преобладающие эмоциональные состояния во время тренировочного процесса, отношение к команде и соревнованиям. На втором этапе исследования применялся «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинды, позволяющий определить отношение подростков к плаванию, команде, соревнованиям. Использовался краткий вариант методики, при котором испытуемые выбирали один подходящий цвет из стандартного набора теста Люшера для каждого понятия («плавание», «команда», «соревнование»).

Мы получили следующие результаты.

В ходе беседы выяснилось, что мотивы занятия плаванием у подростков из 2х групп несколько отличаются. Так, у здоровых подростков преобладают ответы, связанные с положительными эмоциями от занятий плаванием (30%), на втором месте – с желанием улучшить технику плавания (23%), на третьем – с желанием укрепить здоровье и самоутвердиться (по 11,5%). Для подростков с ДЦП важно самоутвердиться (31%), научиться хорошо плавать (26%), укрепить здоровье (20%). Плавание нивелирует физические особенности подростков, позволяет им добиваться наиболее значимых результатов. Оно полезно для укрепления здоровья, что немаловажно для подростков с ДЦП. И, наконец,

плавание позволяет испытать ощущения физической полноценности, легкости перемещения, чего данным подросткам практически не удастся при обычном способе передвижения.

Результаты ЦТО показали, что понятие «плавание» у 55% опрошенных из группы А и 70% из группы Б оказалось связано с синим цветом. Выбор синего цвета отражает физиологическую и психологическую потребность человека в покое. Синий цвет несет ощущение устойчивости, уверенности. Вместе с тем этот цвет означает желание отвлечься от реальности. Возможно, все эти потребности спортсменов из обеих групп удовлетворяются на тренировках. Напомним, что по данным беседы подростки с ДЦП ждут от занятий плаванием ощущений силы, легкости, у них возникает желание плыть быстрее, добиться успехов. Эти данные хорошо соотносятся с выбором синего цвета. Также для 25% подростков из группы Б понятие «плавание» ассоциировалось с зеленым цветом. Вероятно, занятия этим видом спорта придают им уверенность, формируют настойчивость, удовлетворяют стремление к самоутверждению.

При характеристике эмоционального отношения к тренировкам самыми распространенными ответами на вопросы психолога у здоровых подростков были: «разное», «положительное», «удовлетворение», «сила», «прилив энергии». После уточнения неконкретных ответов мы выделили несколько категорий, характеризующих:

- энергетическую составляющую («чувство готовности к предстоящей работе», «прилив энергии», «сила»);
- волевую составляющую («доказать себе, что я могу»);
- когнитивную составляющую («интерес»);
- эмоциональную составляющую («радость», «удовлетворение», «спокойствие»).

Наиболее выражена эмоциональная составляющая с преобладанием положительных эмоций – у 65% испытуемых. На втором месте энергетическая составляющая – у 15 % подростков.

Эмоциональные отношения к тренировкам у подростков с ДЦП более разнообразны и разнонаправлены. Ответы также были распределены по нескольким категориям, характеризующим:

- энергетическую составляющую («уверенность», «боевой настрой», «прилив сил»);
- стремление к самоутверждению («хочется плыть быстрее», «лидерство»);
- когнитивную составляющую («интерес»);
- эмоциональную составляющую («злость», «спокойствие»);
- стремление к здоровью («легкость передвижения», «надежда на хорошее будущее»).

Наиболее выражена эмоциональная составляющая с преобладанием положительных эмоций – у 85% испытуемых (аналогично группе здоровых подростков). На втором месте энергетическая (18%) и когнитивная составляющая (18%). Следует отметить, что когнитивный компонент отношения слабо выражен у здоровых подростков. На третьем - стремление к

самоутверждению – у 15%. Среди здоровых подростков этот ответ не является распространенным. Стремление улучшить здоровье отражено в ответах 9% подростков с ДЦП, здоровые подростки об этом не упоминают. Возможно, более выраженный когнитивный аспект и стремление к самоутверждению связаны с тем, что занятия спортом являются одной из немногих возможностей самореализации подростков с ДЦП. Здоровые подростки могут найти большее число деятельностей, где сумеют самоутвердиться и развить когнитивные возможности.

Беседа показала, что в обеих группах преобладает позитивное отношение к своей команде. Однако положительное отношение возникает по существенно разным причинам. Так, здоровые подростки в основном указывают на единство команды, ее сплоченность: «мне нравится повышать результативность команды», «мы всегда вместе стараемся выигрывать», «мне нравится быть звеном команды». Для них важно чувство общности с командой. Подростки с ДЦП не рассматривают себя как члена единого коллектива, а указывают на интерес, благодарность, возможность приобрести новых друзей.

По данным ЦТО понятие «команда» ассоциируется с красным цветом у 35% опрошенных из обеих групп. Красный цвет в данном случае может олицетворять могущество, прорыв, волю к победе, источник энергии. Данная интерпретация хорошо сочетается с результатами беседы со здоровыми подростками. Они идентифицируют себя с членами команды, стремятся действовать сообща. В связи с этим команда может восприниматься ими как источник активности, энергии, воодушевления. Также 20% подростков из группы А выбрали в ответ на этот стимул зеленый цвет. Возможно, для них отношения в команде способствуют самоутверждению, волевым проявлениям в сложных условиях деятельности, придают чувство уверенности, стимулируют настойчивость. 30% подростков с ДЦП выбрали в ответ на понятие «команда» желтый цвет. В команде они могут реализовать потребности в веселье, общении, активности.

55% пловцов из группы А в беседе охарактеризовали соревнование как возможность проявить ум, быстро принять решение и воплотить его, повлиять на ситуацию, сконцентрировать внимание и преодолеть трудности. Остальные относятся к соревнованию спокойно, нейтрально. Иная картина в группе Б. Для 30% подростков с ДЦП соревнование связано с негативными эмоциями, тревожностью, страхом, огорчением, стрессовым состоянием.

В ходе проведения ЦТО 55% опрошенных из группы А ассоциировали соревнование с желтым цветом. Он означает активность, стремление к общению, веселость, удовольствие от участия в деятельности. Эти данные хорошо соотносятся с результатами беседы. Здоровые подростки воспринимают соревнование как возможность проявить ум, быстро принять решение и воплотить его, повлиять на ситуацию, сконцентрировать внимание и тем самым преодолеть трудности. Они ждут успеха, возможности раскрыться, показать себя, достичь желаемого. На соревнованиях эта группа подростков чувствует себя уверенно, высоко оценивает свои возможности.

Для 30% подростков с ДЦП «соревнование» ассоциируется с фиолетовым цветом. Он связан с негативными эмоциями, тревогой, страхом, огорчением, стрессовым состоянием. Таким образом, не возникает противоречий с данными беседы. Понятие «соревнование» связано с красным и желтым цветом для 25% испытуемых из группы Б. Красный цвет означает, что подростки готовы проявить активность, волевое усилие, агрессивность, наступательные тенденции. Желтый цвет свидетельствует об отношении к соревнованию как к активной, веселой деятельности, дающей возможность пообщаться, осуществить надежды на лучшее, помечтать.

По итогам исследования мы наметили несколько путей работы психолога с подростками с ДЦП. Во-первых, для подростков будет полезна работа, направленная на позитивацию их образа Я, коррекцию самооценки. Во-вторых, требуется работа по формированию чувства принадлежности к группе, повышению групповой сплоченности. В-третьих, использование методов саморегуляции позволит снять негативные эмоции перед соревнованием, развить умение самостоятельного управления эмоциями. Это в свою очередь будет способствовать самоутверждению подростков, адекватной оценке своих возможностей.

Литература

1. Галым А.Г., Достаева Б.С., Бердыкенова А.Ж., Усембаева Р.Б., Бестонова Л.Т. Анализ заболеваемости и профилактика детского церебрального паралича. - <http://kaznmu.kz/press/2012/09/28/%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7-%D0%B7%D0%B1%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8-%D0%B8-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA-2/>
2. Постановление Правительства Республики Казахстан от 4 декабря 2009 года № 2018 «Об утверждении перечня социально значимых заболеваний и заболеваний, представляющих опасность для окружающих». - http://adilet.zan.kz/rus/docs/P090002018_
3. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. - СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. - 272 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. - М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
5. Евсеев С.П., Шапкова Л.В. Адаптивная физическая культура. - М.: Советский спорт, 2000. - 240 с.

К ПРАКТИКЕ ВНЕДРЕНИЯ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В РЕАБИЛИТАЦИЮ ПАЦИЕНТОВ С ХИМИЧЕСКИМИ ЗАВИСИМОСТЯМИ

Мациевская Л.Л.

Карагандинский государственный медицинский университет
г. Караганда

Введение. На современном этапе изучение основных аспектов зависимости от ПАВ выросло в стройную теорию этиопатогенеза химических зависимостей, в основе которой лежат биохимические процессы изменений в головном мозге

при воздействии ПАВ. Принципиально новым подходом в аддиктологии является биопсихосоциальный подход, позволяющий по-иному оценить известные проблемы современной наркологии - низкую результативность лечения, неустойчивость ремиссий и скепсис в отношении полного излечения. Полнос внимания наркологов неизбежно переносится от медикаментозной терапии к психотерапевтическим вмешательствам в отношении личности аддиктов [1, 2, 3, 4].

Проблема мотивации к лечению и реабилитации химических аддиктов - ключевая на современном этапе психотерапевтических исследований в наркологии, разрешаемая при помощи предложения модели мотивационных интервью и когнитивно-поведенческих вмешательств.

Использование когнитивно-поведенческой психотерапии (КПТ) как базисного подхода к реабилитации пациентов с химическими аддикциями – основное направление широкого обучения, организованного Управлением по наркотикам и преступности Организации Объединённых Наций - программы, работающей на территории стран СНГ, в частности, в регионе Средней Азии и Казахстана (Проект UNODC GLOH43 Treatnet II). Метод внедряется в различных сферах наркологической помощи - стационарной и амбулаторной, групповой и индивидуальной [1, 2, 3].

Материалы и методы. Опыт амбулаторной психотерапевтической помощи алкогольным аддиктам представлен анализом клинических случаев 8 пациентов из частной психотерапевтической практики. 7 из обратившихся - мужчины и 1 - женщина. Возраст пациентов - от 24 до 56 лет. Необходимо отметить, что все пациенты относились к славянскому этносу.

Результаты и обсуждение. Наркологический анамнез и клинико-психологическая оценка состояния пациентов позволила отнести троих из них к первой (донозологической) стадии зависимости, четверых - ко второй (абстинентной) стадии зависимости и одного мужчину 56 лет - к третьей (энцефалопатической) стадии. Однако первый этап консультирования включал выяснение клинико-психологических аспектов алкоголизма клиентов - оценку мотивов потребления алкоголя с позиции личной истории пациента. В свете личных историй пациентам разъяснены механизмы формирования зависимостей и характерные для определённых стадий мотивы потребления алкоголя - по результатам использования теста «Мотивы потребления алкоголя» В.Ю. Завьялова и Ц.П. Короленко – так, в данной выборке у пациентов преобладали традиционные, социально-обусловленные, культуральные или семейно – распространённые или атактические мотивы у пациентов с 1 и 2-ой стадиями, а у пациента с алкогольной энцефалопатией - собственно аддитивные мотивы, отражающие фиксацию в сознании истинного влечения к алкоголю, «жажду» алкоголя [5].

Декларируемый проектом комплексный подход к терапии зависимостей претворён в дифференцированном назначении на следующем этапе медикаментозной терапии. Неврастеническая и абстинентная стадии алкоголизма (в принятой в России клинической классификации) предполагала

назначение нормотимиков и антидепрессантов с противотревожным действием (карбамазепин, феварин, коаксил, миртел), антиатактических и транквилизирующих средств (атакакс, феназепам, грандаксин, адаптол), нейропротекторов с седативным действием (фенибут, мексидол). Пациенту с энцефалопатической стадией алкоголизма дополнительно назначены «малые» нейролептики - сонапакс, хлорпротиксен, также обладающие противотревожным и антидепрессивным эффектом. В комплексе использовались таблетированные препараты витаминов группы В, фолиевая кислота, препараты, влияющие на процессы тканевого обмена - эссенциале, карсил, ЛИВ-52 [6].

Назначение антиатактических средств и нормотимиков представлено именно как симптоматическая терапия и, таким образом, осуществлялся переход к основной стадии психотерапевтического вмешательства [7, 8].

Мотивационное интервью, проводимое с пациентами, было затруднено на этапе осознания проблемы злоупотребления. Анозогнозические реакции пациентов с алкоголизмом являются известной трудностью их психотерапевтического сопровождения. Составление таблицы «за» и «против» потребления алкоголя и сохранения или прекращения алкогольного поведения оказалось сложновыполнимой задачей для всех пациентов. Можно объяснить проблемы выполнения этого задания действительно высокой сращенностью потребления алкоголя с принятыми социальными нормами общества, конформным поведением пациентов с этими нормами, и, таким образом, мотивы «против» употребления тяжелее давались пациентам, несмотря на кажущуюся лёгкость. Однако, оценивая культуральные мотивы употребления спиртного, необходимо заметить, что алкоголь ассимилирован в традиции именно славянской культуры, к которой относились все амбулаторные пациенты, тогда как в мусульманских традициях есть строгий запрет на алкоголь, соблюдаемый и культивируемый современным молодым поколением, активно сочувствующим правилам мусульманской религии.

Также встретил определённые трудности этап поиска внутренних триггеров, тогда как перечень внешних триггеров легко воспроизводим пациентами. Вышеобозначенное обстоятельство возможно объяснить характерным для невротических и зависимых личностей феноменом алекситимии, определённой бедностью воображения и фантазирования, неспособностью пациентов к самооценке. Также отмечена склонность клиентов к нивелированию внутренних триггеров при помощи психотропных препаратов (т.е., известная склонность аддиктов к замене алкогольной зависимости токсикоманией). Пациенты обучены техникам релаксации, но необязательны в их исполнении, чем были обусловлены срывы ремиссии.

На всех последующих этапах работ с пациентом в модели мотивационного интервью и применения когнитивно-поведенческой терапии высвечивались следующие трудности. Составление и заполнение таблиц, графиков, выполнение домашних заданий практически блокировалось.

Психотерапевтическое вмешательство в отношении клиентов чётко

разделялось на 2 этапа, первый из которых был успешным, востребованным пациентами, содержал диагностические аспекты и расширенные сведения о заболевании, способствуя эффективному комплайенсу - правильной и полной информированности больного о своём заболевании и побуждения, приверженности его к лечению. Возможность достижения эффективного комплайенса выгодно отличает проект UNODC GLOH43 Treatnet II, т.к. в нём информация о болезни четко структурирована, представлена в готовой, доступной и легко воспринимаемой пациентом форме. Важно отметить, тем не менее, что эффективность этого этапа консультирования полностью обеспечивается психотерапевтом, пациент выступает здесь лишь пассивным воспринимающим агентом [9, 10].

На следующем этапе, когда от пациента требуется активное участие, и возникали вышеперечисленные проблемы невыполнения заданий. Возможно, это связано с недостаточностью опыта психотерапевта, но также может быть объяснимо малой психологической культурой населения. Методология перефразирования позволяла донести нужную информацию, однако применение рефлексивного слушания затруднено вследствие неумения пациентов выразить свои чувства и размышления вследствие алекситимии. Оценивая опыт общей психотерапевтической практики, необходимо отметить, что отечественные клиенты ориентированы на патерналистский тип взаимоотношений «врач-пациент», характерный для бывшего советского пространства и сохранившийся в настоящем. Также психологическое консультирование и психотерапия ориентированы на потребности пациентов в суггестивных и симптом-ориентированных техниках психотерапии. Редкие клиенты готовы работать в русле гуманистической личностно-ориентированной психотерапии и готовы к изменениям себя и стиля своей жизни. Пациенты - аддикты ожидаемо продемонстрировали меньшую готовность и способность к изменениям.

Также имелась в 100% случаев проблема вовлечения семьи в психотерапевтическое вмешательство. В лучшем случае инициация консультации вообще являлась заслугой семьи. Семья декларировала принцип перенесения ответственности за лечение на психотерапевта, либо опору на авторитет психотерапевта для получения мотивации к лечению, что также является распространённой моделью взаимоотношений в отечественном здравоохранении. Лишь в одном случае мама пациента являлась активным участником реабилитационного процесса, с отрицательным полюсом доминирования ригидной регламентирующей позиции в отношении сына. Конфронтация клиента с матерью достигла высокого накала и результатом терапии можно считать нивелирование родительского влияния на клиента.

В условиях амбулаторного общения с пациентом имелись также проблемы моделирования нового поведения с участием психотерапевта, наблюдения за этим поведением и проверка применения этих стратегий на практике. Предложение «обратной связи» при помощи электронной почты, скайпа, повторных психотерапевтических сессий принято лишь двумя пациентами, но и

оборвано после 2-3-х встреч по инициативе клиента. Опыт психотерапевтической практики показывает, что клиенты на постсоветском пространстве ориентированы на сверхсрочную терапию и чаще не готовы к даже к краткосрочной терапии, не говоря о средне- и долгосрочной.

Все клиенты не показывали аккуратность в выполнении домашних заданий и не склонны к детальному анализу своего изменяющегося поведения.

Обучение навыкам отказа от алкоголя, пожалуй, стало одной из наиболее лёгких задач и положительных примеров выполнения пациентами. Работа проводилась в моделях нейролингвистического программирования, с применением гештальт-приёмов, при помощи транскультуральных подходов в русле позитивной психотерапии Н. Пезешкиана [11, 12, 13, 14]. Принцип моделирования здорового поведения проводился в соответствии с моделью формирования устойчивого антизависимого поведения и позитивного жизненного сценария экспресс-психотерапии А.Л. Каткова [9, 10, 14, 15]. Использовались теоретические концепты транзактного анализа, личностной идентификации Э. Эриксона, критического анализа моделей невротического поведения К. Хорни.

Отсутствие явного успеха и результативности амбулаторных психотерапевтических сессий с индивидуальными клиентами было ожидаемым и может быть объяснено двумя причинами. Первой причиной можно считать малый опыт работы психотерапевта в модели когнитивно-поведенческой психотерапии, малую значимость личности и харизмы психотерапевта в отношениях «терапевт-пациент», отсутствие влияния личной модели здоровья терапевта, возможно, из-за гендерных различий с клиентами. Мужской стиль здорового и уверенного поведения легче копируется пациентами-аддиктами.

Нецелесообразная организация психотерапевтического процесса как индивидуальной работы с клиентом-аддиктом представляется второй причиной неуспеха. Более перспективными выступают групповые занятия с клиентами, помогающие получить эффект косвенного воздействия в случаях неудовлетворительной работы одиночного пациента в модели когнитивно-поведенческой терапии. Т.е., все преимущества (терапевтические факторы) группового психотерапевтического процесса здесь предпочтительнее, эффект терапевтического сообщества более способствует формированию антизависимого поведения, устойчивости мотивации к позитивным изменениям [16].

Выводы. Таким образом, опыт применения когнитивно-поведенческих подходов в терапии и реабилитации пациентов с алкогольной зависимостью показывает выборочный успех применения технологий КПТ, низкую приверженность психотерапевтическим технологиям при их самостоятельном использовании клиентами, склонность к патерналистской модели взаимоотношений «врач-пациент», культуральные проблемы работы с психотерапевтом с низким уровнем ответственности за своё здоровье, невысокой способностью к рефлексии, наличием феномена алекситимии.

Целесообразными представляются усилия по адекватной организации

психотерапевтического вмешательства в аддиктологии - с акцентом на групповые формы работы - групповая психотерапия, терапевтическое сообщество с использованием методологии КПТ.

Литература

1. Медико-социальная реабилитация зависимых от психоактивных веществ (обзор современных подходов и технологий)/ под ред. А.Л. Каткова. - Павлодар, 2011. – 397 с.
2. Лечение наркомании и реабилитация // практическое руководство по планированию и осуществлению / Организация Объединенных Наций, Нью-Йорк, 2003. - 122 с.
3. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Применение и внедрение программ реабилитации и профилактики зависимого поведения как актуальная задача российской клинической психологии. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. - № 2. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 08.10.2012).
4. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. - СПб.: Речь, 2007. - 768 с.
5. Мотивация употребления алкоголя у больных алкоголизмом и здоровых людей. [Электронный ресурс] // melechkovichi.ucoz.ru/psihologiya/31.doc (свободный доступ).
6. Шабанов П.Д. Наркология: практическое руководство для врачей. - М.: ГЭОТАР-МЕД, 2003. - 560с.
7. Учебное пособие по наркологии для врачей-стажеров: пер. с англ. / К. ван дер Берг, В. Бувальда; под общ. ред. В. Позняка. - Минск: Интертракт, 1997. - 124 с.
8. Буизман Вим. Когнитивно-поведенческие вмешательства в терапии зависимости от психоактивных веществ. // Руководство по проведению тренингов./ - Москва. – УНП ООН. - 2007. - 62 с.
9. Катков А.Л. Универсальные механизмы вовлечения в социальные эпидемии// Вопросы ментальной медицины и экологии // Научно-практический журнал. - Москва-Павлодар. –2012. –том XVIII – № 1.
10. Катков А.Л. Универсальные факторы риска – устойчивости вовлечения в социальные эпидемии // Вопросы наркологии Казахстана// Научно-практический журнал. - 2012. - Т. 12 - № 1.
11. Anderson Peter. Алкоголь и первичная медико-санитарная помощь. Копенгаген, Европейское региональное бюро ВОЗ, Европейская серия. – 1999. - №64. - 46 с.
12. Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей. М.: Изд-во Когито-Центр, 2006. - 368 с.
13. Александров А.А. Интегративная психотерапия. – СПб: Изд-во «Питер», 2009. – 352 с.
14. Катков А.Л. Интегративная психотерапия (философское и научное методологическое обоснование) / Монография. – Павлодар: ЭКО, 2013. – 321 с.
15. Катков А.Л. Функциональная концепция психологического здоровья – устойчивости к вовлечению в социальные эпидемии// Вопросы ментальной медицины и экологии // Научно-практический журнал. Москва-Павлодар. –2012. – том XVIII– № 1.
16. Групповая психотерапия: Теория и практика / И.Ялом. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. - 576 с.

МЕТОД СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ В НЕМЕЦКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Михайлова Н.Б.

Международный Центр образования и научной информации,
г. Дюссельдорф, Германия

Общая информация о методе структурного анализа мотивации – МСА. Предыстория / основы разработки метода МСА.

Метод структурного анализа мотивации МСА учитывает современные и исторические исследования личности и мотивации и основывается на работах таких известных психологов как Гордон Олпорт, Пол Коста и Роберт Мак-Крей,

Эдвард Дисси и Ричард Райан, Дэн Макадамс, Уильям Макдугалл, Генри Мюррей и Стивен Райсс.

Метод МСА не является инструментом для постановки клинического диагноза. Он представляет собой ресурсоориентированный метод Позитивной Психологии, разработанный специально для применения на предприятиях и фирмах.

Как оказалось, человек обладает устойчивыми, не меняющимися со временем свойствами: темпераментом, характером и внутренней мотивацией.

В настоящее время известны следующие фундаментальные, действующие главным образом изнутри, «внутренние» мотивы: знание, принципиальность, власть, статус, порядок, материальная надежность, свобода, отношения, помощь/забота, семья, идеализм, признание, состоятельность, риск, еда, физическая активность, чувственность и духовность.

Эти основные движущие силы или мотиваторы человека по большей части являются врожденными качествами и меняются в течение десятилетий или целой жизни, вероятно, лишь незначительно. Так, например, общительные дети, повзрослев, с удовольствием продолжают общаться с другими людьми, а подростки, охотно занимающиеся планированием и организацией, будут так же охотно заниматься этим и в статусе взрослых. И наоборот, люди с ярко выраженным стремлением руководить и «заставлять», уже в юные годы получали удовлетворение в тех случаях, когда могли командовать другими.

Значение метода МСА

Структурный анализ мотивации МСА представляет собой метод научного тестирования личности. Методика МСА, охватывающая 18 основных мотивов, анализирует эмоциональное ядро характера человека и служит целям внутреннего развития и анализа личности: она развивает и укрепляет самооффективность, удовлетворенность жизнью, устойчивую радость успеха и готовность к успеху.

Каждый из этих основных мотивов выражен в любом человеке индивидуально и неповторимо, аналогично его личным отпечаткам пальцев.

Структурный анализ мотивации МСА показывает эту индивидуальную структуру мотивации: получив знание о самом себе, Вы получите ключ к возможности самому увлеченно и мотивированно вести себя к долговременному результату и удовлетворенности жизнью.

Благодаря этому знание о собственной структуре мотивации относится к базовому ноу-хау, означающему компетентность в вопросах личности и деятельности – в частности, руководящего персонала.

В отличие от других методов, структурный анализ мотивации МСА объединяет в единую систему основные мотивы, до сих пор рассматривавшиеся большей частью отдельно друг от друга. Это позволяет создать индивидуальную картину всей структуры мотивов и побуждений человека.

В отличие от многих популярных личностных тестов чисто поведенческого уровня метод МСА показывает, почему человек ведет себя так, как он себя ведет. К тому же метод МСА показывает эту личную структуру мотивации не

как некое статическое состояние, а в первую очередь в ее динамике. Отдельные мотивы каждого человека существуют в нем в виде взаимодополняющих противоположностей, и каждый из них выявляется в понятном виде.

Например, мотив власти состоит из стремления «вести» и «быть ведомым». Это значит, что человек с сильным стремлением вести и доминировать всегда имеет (более или менее малую) частичку противоположного полюса, то есть «желания быть ведомым». И хотя каждый человек обладает своим характерным, индивидуальным способом выражения каждого из этих отдельных побуждений, он иногда стремится пойти в противоположном направлении: так, например, даже самый сильный руководитель или человек, принимающий решения, время от времени не прочь получить удовольствие от роли ведомого; наиболее послушный член команды иногда «поддается» стремлению к самостоятельности, а ярый борец вдруг желает реализовать и реализует свои стремления к гармонии.

Такое динамичное, «биполярное» отображение индивидуальной структуры мотива и личности объясняет и устраняет многие противоречия и неясности, существовавшие до сих пор в других моделях объяснения.

Что дает метод МСА конкретному человеку?

Большую удовлетворенность и более высокий результат!

Ваш личный анализ мотивации покажет особые черты Вашей индивидуальности, а также структуру Ваших побуждений и основных мотивов. Соответствующие движущие силы оказывают постоянное воздействие на Вашу удовлетворенность жизнью, радость от достигнутых результатов и готовность к достижению результатов: если Вам удастся организовать Вашу профессиональную и частную сферу так, чтобы Вы смогли во всей полноте реализовать свою личную мотивацию, то Ваша удовлетворенность и работоспособность возрастут.

Как оказалось, любое проявление основного мотива является абсолютно личным мотиватором достижения результата: то, что мы умеем делать особенно хорошо, постоянно реализуется через то, чего мы психологически хотим и от чего нам бывает хорошо.

Например, человек с высоким интеллектом лучше всего может использовать свои умственные способности и возможности в своем «направлении» мотивации: то есть, если его сильное побуждение можно выразить как «склонность к риску», то лучше всего ему думается под давлением; если же доминирует побуждение «реальная оценка риска», то наиболее оптимально – и долговременно - он может использовать свою интеллектуальную компетенцию в ситуации без страха и стресса.

На базе метода МСА предприятия и фирмы могут индивидуализировать работу руководства, поставить отбор и развитие персонала на более высокий профессиональный уровень, повысить отдачу команд, улучшить сотрудничество внутри команд, а также более целенаправленно разрешать конфликты внутри коллективов и между сотрудниками.

Благодаря структурному анализу мотивации Вам удастся получить ценные

сведения о своей личности: кем Вы являетесь на самом деле, что движет Вами изнутри и каков самый наилучший и долговременный способ мотивации самого себя – и других. Знание структуры собственной мотивации облегчает, таким образом, многочисленные процессы принятия решений как в работе, так и в личной жизни.

На основе анализа структуры мотивации Вы можете в рамках индивидуального коучинга со своим консультантом по мотивации углубить, разработать и сформировать следующие аспекты:

- Ваши профессиональные перспективы
- Ваша мотивация к руководящей деятельности
- Ваше поведение в общении
- Ваше поведение в обучении и достижении результатов
- Ваши частные отношения
- Ваш баланс между работой и личной жизнью

Каждый отдельный структурный анализ мотивов является нейтральным. Не существует хороших и плохих, а тем более правильных или неправильных профилей основных мотивов. Анализ структуры каждого конкретного мотива всегда конструктивен, потому что он показывает абсолютно личные побуждения и мотивы человека.

Научность метода

Метод МСА полностью удовлетворяет научным критериям качества психодиагностических методов.

Работа по оценке тестов для структурного анализа мотивации МСА, проводившаяся с мая 2006 года по июнь 2007 года и касающаяся селекции заданий, конструктивной валидности и нормирования, включала в себя четыре исследования с участием 1.452 человек из 15 отраслей и более 100 различных профессиональных групп.

В 2008 и 2009 годах в ходе пяти последующих исследований метод структурного анализа мотивации МСА получил дальнейшее научное развитие, охватив такие аспекты, как конвергентная валидность, валидность критериев, ретестовая надежность и репрезентативное нормирование.

В общей сложности к середине 2009 года в научных исследованиях по разработке тестов для структурного анализа мотивации приняли участие почти 4.500 человек, а до февраля 2011 года было проведено свыше 9.000 анализов.

Обзор мотивов и их побуждений

Суть метода составляет определение, характеристика и анализ основных мотивов, влияющих на поведение человека.

Немецкие психологи (проф. Хайнекен и др.) выделили 18 следующих мотивов, которые, по их мнению, можно считать кросскультурными, т.е. представленными в психике человека любой национальности.

Знание - «интеллектуален». Испытывает радость от самого процесса мышления, накапливает знания, интеллектуален, любопытен, докапывается до сути вещей; «прагматичен» - практичен, ориентирован на использование, «делает сейчас» не откладывая, думает и действует с ориентацией на пользу;

принципиальность - «ориентирован на принципы», ориентирован на свод правил, лоялен, обладает моральной целостностью, ценит традиции, ценности, нормы, ценит и соблюдает принципы; «ориентирован на достижение цели» - ориентирован на достижение цели, лояльность не является самоцелью, ситуативная гибкость важнее ценностей, норм, принципов.

Власть - «ведущий». Желает заполучить и оказывать влияние, взять на себя руководство, контролировать всех и все, определять направление. «Ведомый» - не желает властвовать, желает быть свободным от ответственности за других людей, признает руководство других и подчиняется ему, ориентирован на производительность.

Статус - «элитарный». Постоянно стремится «выделиться» богатством или титулом, ищет публичного внимания и уважения, ориентирован на рынки и тенденции, чувствует себя относящимся к элите. «Приземленный» - стремится к равенству, равнодушен к мнению общества, придает мало значения титулам или символам статуса.

Порядок - «структурированный». Стремится к стабильности, ясности и точности в деталях процессов и структур, предпочитает определенные процессы; постоянен, соблюдает ритуалы. «Гибкий» - ценит спонтанность, избегает или обходит правила, пытается вырваться из структур, ищет и допускает свободные пространства, креативен, способен терпеть беспорядок.

Материальная надежность - «прижимист». Собирает материальные блага и накапливает собственность, хранит и содержит материальные ценности, бережливо расходует и копит деньги. «Великодушен» - равнодушен к накоплению или экономии, слабо привязан к материальным вещам, легко расстается с вещами или отдает их в пользование.

Свобода - «самостоятелен». Стремится к самодостаточности, эмоциональному самоопределению, автаркии, независимости. «Ориентирован на команду» - стремится стать частью команды и обрести общность с ней; ищет и ценит эмоциональную поддержку, иногда зависим от других.

Отношения - «контактен». Очень общителен, ищет и поддерживает дружбу, ценит друзей, юмор, компанию. «Отстранен» - стремится к глубокому общению – главным образом с самим собой; сдержан, скорее интроверт, нуждается в расстоянии, охотно ограничивается, серьезен.

Помощь / забота - «заботлив». Любит самозабвенно помогать другим людям, считаясь с их чувствами и ощущениями; поддерживает других в их деятельности, благожелателен, заботлив; бескорыстно действует на благо других людей. «Своекорыстен» - сконцентрирован на самом себе, на своих задачах и целях; собственные потребности ставит на первое место, надеется, прежде всего, на самого себя.

Семья - «ориентирован на семью». Ценит активную семейную жизнь, желает иметь собственную семью или детей, ищет и дарит семейную близость и симпатию. «Эгоцентричен» - желает скорее быть свободным от родительских обязанностей или от собственной семьи, не желает брать на себя семейную ответственность за всех и каждого.

Идеализм - «идеалистичен». Хотел бы сделать мир лучше и совершеннее, стремится к социальной справедливости; общественно активен, «социальный романтик», «преобразователь мира». «Реалистичен» - каждый отвечает сам за себя, признает данности, признает, что не может исправить мир в одиночку; стремится к личной пользе.

Признание - «чувствителен». Стремится к общественному признанию и утверждению другими людьми, похвала является стимулом, болезненно реагирует на критику и возражения. «Уверен в себе» - сам себя мотивирует, может выдержать критику и ищет критики, самоуверен.

Состязательность - «боевой». Стремится «брать быка за рога», ищет конкурентов, ориентирован на соревнование/конкуренцию, желает потягаться силами, бороться и победить, иногда ищет возмездия. «Миролюбив» - стремится к кооперации и консенсусу, желает избегать конфликтов; стремится к гармонии и улаживанию споров.

Риск - «склонен к риску». Ценит трудности, обладает мужеством для перемен, испытывает радость от нового, открытого, рискованного; любит стресс, готов пойти на риск. «Реально оценивает риск» - стремится к эмоциональной стабильности и надежности, ценит и бережет собственную зону комфорта, желает избегать перемен.

Еда - «получает удовольствие». Любит есть много и/или вкусно; охотно занимается едой, мысли и дела часто направлены на еду. «Неприхотлив» - воспринимает «еду» как прием пищи, почти не получает удовольствия от вкусной еды; ест, чтобы утолить голод.

Физическая активность - «подвижен». Двигается часто и охотно, любит держать себя в форме, зачастую занимается спортом. «Инертен» - избегает физической активности, не любит подвижный образ жизни, равнодушен к своему телу.

Чувственность - «чувственен». Наслаждается чувственной жизнью и эротикой, получает удовольствие от красоты, искусства, эстетики или дизайна. «Рассудочен» - не считает чувственность жизненным эликсиром, ценит трезвость и пуританство.

Духовность - «в поисках смысла». Задается поиском (более глубокого) смысла жизни, ищет ответ на вопрос о смысле жизни, открыт для признания существования высшей (божественной) инстанции, верит в нематериальный, идеальный, духовный мир/творение. «Рационален» - сосредоточен на понятиях «здесь и сейчас», ориентирован на рациональные модели мышления; «материалистичен».

Структурный анализ мотивации МСА (в виде таблицы)

Используя метод МСА, Вы получите обзорную таблицу, показывающую, насколько сильно выражены Ваши побуждения в подвергшейся анализу мотивации.

ВАШ возможный МСА-ПРОФИЛЬ

Знание	Интеллектуален	37%			63%	Прагматичен
Принципиальность	Ориентирован на принципы	52%			48%	Ориентирован на достижение цели
Власть	Ведущий	81%			19%	Ведомый
Статус	Элитарный	45%			55%	Приземленный
Порядок	Структурированный	10%			90%	Гибкий
Материальная надежность	Прижимист	9%			91%	Великодушный
Свобода	Самостоятелен	46%			54%	Ориентирован на команду
Отношения	Контактен	53%			47%	Отстранен
Помощь/забота	Заботлив	57%			43%	Своекорыстен
Семья	Ориентирован на семью	68%			32%	Эгоцентричен
Идеализм	Идеалистичен	51%			49%	Реалистичен
Признание	Чувствителен	61%			39%	Уверен в себе
Состязательность	Боевой	44%			56%	Миролюбив
Риск	Склонен к риску	81%			19%	Реально оценивает риск
Еда	Получает удовольствие	50%			50%	Неприхотлив
Физическая активность	Подвижен	78%			22%	Инертен
Чувственность	Чувственен	77%			23%	Рассудочен
Духовность	В поисках смысла	25%			75%	Рационален

Знание: интеллектуален 37 % | 63 % прагматичен

Принципиальность: ориентирован на принципы 52 % | 48 % ориентирован на достижение цели

Власть: ведущий 81 % | 19 % ведомый

Статус: элитарный 45 % | 55 % приземленный

Порядок: структурированный 10 % | 90 % гибкий

Материальная надежность: прижимист 9 % | 91 % великодушен

Свобода: самостоятелен 46 % | 54 % ориентирован на команду

Отношения: контактен 53 % | 47 % отстранен

Помощь / забота: заботлив 57 % | 43 % своекорыстен

Семья: ориентирован на семью 68 % | 32 % эгоцентричен

Идеализм: идеалистичен 51 % | 49 % реалистичен

Признание: чувствителен 61 % | 39 % уверен в себе

Состязательность: боевой 44 % | 56 % миролюбив

Риск: склонен к риску 81 % | 19 % реально оценивает риск

Еда: получает удовольствие 50 % | 50 % неприхотлив

Физическая активность: подвижен 78 % | 22 % инертен

Чувственность: чувственен 77 % | 23 % рассудочен

Духовность: в поисках смысла 25 % | 75 % рационален

В методе структурного анализа мотивации МСА по психологической

значимости различают следующие свойства этих побуждений:

- Выражены примерно одинаково сильно: оба побуждения выражены примерно на 46-54 процентов, т.е. Ваши повседневные мысли, чувства и дела определяются обоими побуждениями относительно одинаково сильно и «сбалансированно».

- Выражено несколько сильнее: одно из двух комплементарных побуждений выражено на 55-68 процентов, т.е. определяет Ваши повседневные мысли, чувства и дела относительно сильно – одновременно влияние дополняющего побуждения остается более или менее ощутимым.

- Выражено значительно сильнее: одно из двух комплементарных побуждений выражено на 69-98 процентов и определяет Ваши повседневные мысли, чувства и дела очень сильно – одновременно влияние дополняющего побуждения остается скорее менее, чем более ощутимым.

Индивидуальное определение структуры мотива и побуждения

Основы и основные черты

Метод структурного анализа мотивации МСА:

- представляет собой научное тестирование личности;
- изучает 18 основных мотивов, составляющих основу эмоционального характера человека;
- служит цели развития и анализа личности «изнутри»;
- развивает и стабилизирует самооффективность, удовлетворенность жизнью и долговременное удовольствие от достижения результатов и прочную готовность к достижению результатов.

Метод МСА основан на анализе и данных как современных, так и исторических исследований личности и мотивации. Ему чуждо клиническое «психологическое тестирование»; он представляет собой ресурсоориентированный метод Позитивной Психологии, разработанный специально для применения на предприятиях и фирмах.

Основные мотивы:

- являются устойчивыми и долговременными;
- являются биполярными и комплементарными, т.е. взаимно дополняющими друг друга. В каждом человеке всегда есть два побуждения. Они определяют в своем индивидуальном проявлении личность и ее ценности/структуру ценностей, оказывают решающее влияние на наше восприятие и общение, наши чувства, мысли и дела.

- действуют в качестве мотиваторов к достижению успеха и «факторов, приносящих удачу».

Реализация метода

Знание о Вашей индивидуальной структуре мотивов, полученное с помощью тестов МСА, дает Вам ключ к возможности самому увлеченно и мотивированно вести себя к прочному результату и удовлетворенности жизнью. Благодаря этому знание о собственной структуре мотивов относится к базовому ноу-хау, означающему компетентность в вопросах личности и деятельности – в частности, руководящего персонала.

Мероприятия на базе МСА

Обучение с получением сертификата МСА –консультанта.

Курс сертификации предлагает Вам инструмент анализа для целей консультирования персонала и выявления индивидуальной структуры мотивации сотрудников.

Метод позволяет понять, какие действия руководителя могут влиять на мотивацию сотрудников и изменять ее.

Развитие руководящего персонала. Метод МСА позволяет руководителям обоснованно и осознанно отбирать сотрудников.

Развитие команды. На базе МСА развиваются мотивы, которые либо поддерживают, либо (временно) разъединяют команду.

Прочие области применения:

- Коучинг
- Подбор персонала
- Развитие персонала
- Баланс работы и личной жизни

Целевая группа:

Управляющие делами, правления, руководители, сотрудники отдела кадров, тренеры, консультанты, персональные наставники.

Литература

1. Материалы тренинга для руководителей Профессора Дуйсбургского университета Эдгара Хайнекена, Германия
2. www.msaprofile.de
3. Перевод и модификация русскоязычной версии метода анализа структуры мотивации Михайловой Н.Б.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОТНОШЕНИЕ К РАБОТЕ СОТРУДНИКОВ ТАМОЖЕННЫХ ОРГАНОВ

Нигмадилова М.Р.

Основной задачей, которая стоит перед специалистами в области менеджмента или управления людьми, является решение вопроса, как сделать труд людей более эффективным, как добиться того, чтобы каждый в отдельности человек и трудовой коллектив в целом работал в полную силу, максимально реализовав свои способности, и, тем самым, принося больший результат труда. То есть, речь идёт о том, как мотивировать людей работать с максимальной отдачей.

Научный подход к изучению трудовой мотивации человека начал развиваться на рубеже XIX и XX веков. В этот период экстенсивный способ ведения хозяйства исчерпал себя, и владельцы крупных производственных предприятий искали способы увеличения объёма промышленного производства и, соответственно, прибыли за счёт интенсификации производства при

одновременном снижении расходов. В первую очередь, владельцы предприятий искали решение, как получить больший объём производства, не увеличивая число рабочей силы. Иными словами, как увеличить производительность труда работников. Тогда американский инженер, один из первых специалистов в области менеджмента Ф.У. Тейлор, ввёл систему нормирования и оплаты труда работников пропорционально выработке, что позволило увеличить производительность предприятия в 3,5–4 раза. Далее, развитие рыночной экономики, рост конкуренции стимулировали развитие гуманистического направления в менеджменте. Многочисленные исследования (Хоторнские эксперименты группы исследователей, в которую входили Дж. Хоманс, Э. Мэйо, Ф. Ротлисбергер, В. Диксон и др.; исследования А. Маслоу, Д. Мак-Грегора, Ф. Херцберга, Р. Лайкерта и многих других) многое дали для понимания психологических и поведенческих аспектов трудовой мотивации человека [1].

На основе анализа и обобщения данных исследований Херцберга и других М. Вудкок и Д. Фрэнсис составили список факторов, являющихся регуляторами мотивации и собственно главных мотиваторов [2]. К первым были отнесены рабочая среда (чистота, дизайн, комфортность рабочего места, физические условия работы и т.д.), вознаграждение (зарплата и прочие выплаты, дополнительные льготы, решение социальных проблем, прочие поощрения), чувство безопасности (психологическая атмосфера в коллективе, стиль руководства и прочее). К главным же мотиваторам они отнесли личностное развитие (возможности для обучения, экспериментирования, карьерный рост и др.), чувство причастности и «интерес и вызов» (возможность участия в интересных проектах, развивающий опыт, продвижение к цели и т.д.).

Большинство описанных выше стимуляторов трудовой мотивации человека были определены в ходе исследований для категории работников, задействованных в сфере производства, частного бизнеса и т.д. в западных странах с развитой рыночной экономикой. Вместе с тем, есть и другие категории работников – например, государственные служащие, трудовая мотивация которых также подвержена воздействию различных факторов, как внешних, так и внутренних. Поэтому целью предпринятого автором настоящей статьи исследования являлось определение факторов, влияющих на один из компонентов трудовой мотивации, а именно - отношение к работе государственных служащих, в частности, сотрудников одного из региональных таможенных органов Республики Казахстан.

Материалом для исследования послужили данные анкетирования сотрудников данного таможенного органа, которое проводилось в период с декабря 2009 по май 2011 гг., а также данные проведённого в 2011 году анкетирования сотрудников, которые были переведены в данный таможенный орган из других регионов в связи с реорганизацией, основанием для которой послужило вступление Казахстана в Таможенный союз.

В первом исследовании приняли участие 452 человека, что на тот момент составляло 85,9% от фактической штатной численности сотрудников данного учреждения. Для анкетирования была применена экспресс-методика по

изучению социально-психологического климата (далее – СПК) в коллективе, разработанная на факультете психологии ЛГУ А. Ю. Шалыто и О. С. Михалюк в 1983 году [3], которая была дополнена вопросами о размере реальной и желаемой заработной платы, также соответствующие изменения были внесены в раздел «Общие сведения о респонденте». В целях получения более достоверной информации исследование проводилось анонимно.

Таким образом, отвечая на вопросы, представленные в анкете, каждый респондент оценил следующие факторы, связанные с его трудовой деятельностью:

1. Компоненты СПК:

- *эмоциональный* – определяющий отношение членов коллектива друг к другу, характер отношений в коллективе, общий психологический настрой;
- *когнитивный* – характеризующий осведомлённость членов коллектива о деловых и личных качествах коллег и о структуре деловой коммуникации;
- *поведенческий* – характеризующий взаимодействие членов коллектива друг с другом, их формальное и неформальное общение.

2. Организацию работы.

3. Удовлетворённость условиями работы: состоянием оборудования, равномерностью обеспечения работой, размером заработной платы, санитарно-гигиеническими условиями, взаимоотношениями с непосредственным руководителем, возможностью повышения квалификации, разнообразием работы.

4. Деловые и личные качества непосредственного руководителя: трудолюбие, общественная активность, профессиональные знания, забота о людях, требовательность, отзывчивость, общительность, умение разбираться в людях, справедливость, доброжелательность.

5. Привлекательность работы и отношение к работе в целом, которое у авторов методики получило название «производственная установка».

Показатели структурных подразделений таможенного органа по каждому из перечисленных выше факторов выводились как среднее арифметическое от индивидуальных оценок респондентов из данного структурного подразделения.

Для определения статистической взаимосвязи привлекательности работы и отношения к работе сотрудников каждого из 24 структурных подразделений с другими факторами трудовой деятельности в Microsoft Excel был произведён расчёт коэффициентов корреляции Пирсона для массивов индивидуальных оценок респондентов по соответствующим факторам. Таким образом, в каждом структурном подразделении оценки, характеризующие отношение сотрудников к работе, коррелировали с различными факторами, специфическими именно для категории респондентов из данного структурного подразделения. Приводить все выявленные значимые корреляции в данной статье не представляется возможным ввиду многообразия их сочетаний. Поэтому структурные подразделения были поделены на 2 группы: 14 подразделений центрального аппарата, выполняющие, в основном, административные функции, и 11 таможенных постов, непосредственно осуществляющие досмотровую

деятельность, таможенное администрирование и т.д. Для каждого структурного подразделения были выведены средние значения по всем факторам и проведён корреляционный анализ массивов средних значений внутри двух групп подразделений. В таблицах 1 и 2 представлены коэффициенты корреляции Пирсона на уровнях значимости 0,05 и 0,01 [4].

Как видно из таблиц, во всех случаях выявленная взаимосвязь прямо пропорциональная, то есть, чем выше средние показатели по факторам, тем выше средние значения оценок привлекательности работы и отношения к работе.

Таблица 1 Значения коэффициентов корреляции Пирсона на уровнях значимости 0,05 и 0,01 для массивов средних значений в коллективах подразделений центрального аппарата

Факторы	Уровень значимости 0,01 (критическое значение $r_{xy}=0,66$)					Уровень значимости 0,05 (критическое значение $r_{xy}=0,53$)	
	Поведенческий компонент СПК	Разнообразие работы	Организация работы	Размер желаемой заработной платы	Привлекательность работы	Удовлетворённость размером заработной платы	Разность между желаемой и реальной заработной платой
Привлекательность работы	0,68	0,7	0,69	-	-	0,59	0,6
Отношение к работе	0,78	0,72	0,67	0,67	0,96	-	-

Таблица 2 Значения коэффициентов корреляции Пирсона на уровнях значимости 0,05 и 0,01 для массивов средних значений в коллективах таможенных постов

Факторы	Уровень значимости 0,01 (критическое значение $r_{xy}=0,74$)						
	Взаимоотношения с непосредственным руководителем	Разнообразие работы	Организация работы	Размер заработной платы	Доброжелательность руководителя		
Привлекательность работы	-	0,87	-	0,76	-		
Отношение к работе	0,77	0,83	0,82	-	0,80		
Факторы	Уровень значимости 0,05 (критическое значение $r_{xy}=0,60$)						
	Привлекательность работы	Равномерность обеспечения работой	Возможность повышения квалификации	Организация работы	Забота руководителя о людях	Умение руководителя разбираться в людях	Доброжелательность руководителя
Привлекательность работы	-	-	-	0,65	-		0,65
Отношение к работе	0,68	0,62	0,68		0,65	0,73	-

Рисунки 1 и 2 содержат диаграммы, на которых представлены факторы, коррелирующие с отношением к работе, по степени убывания значения коэффициентов корреляции Пирсона.

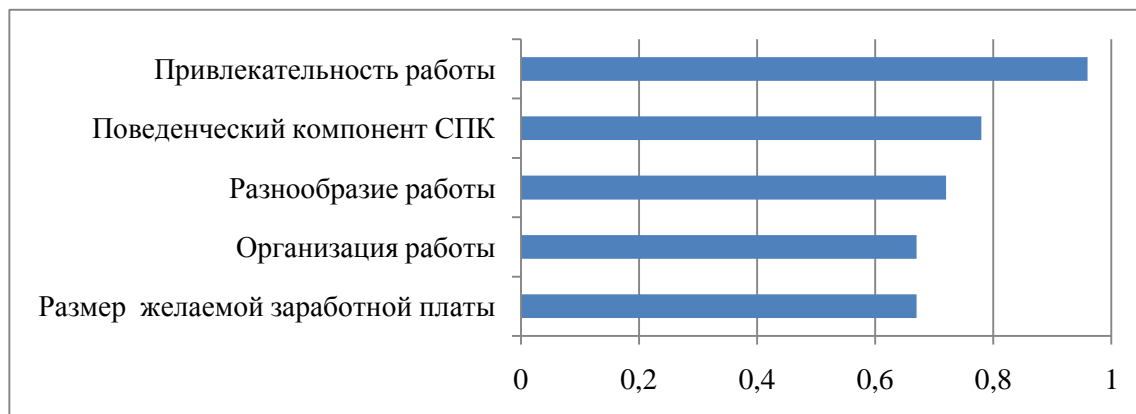


Рисунок 1. Факторы, коррелирующие с отношением к работе в подразделениях центрального аппарата

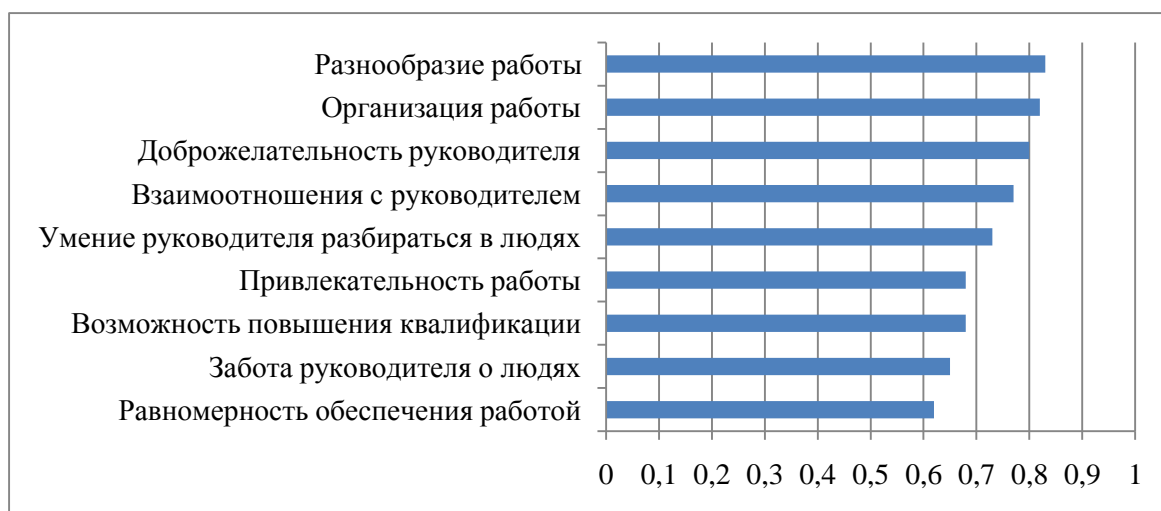


Рисунок 2. Факторы, коррелирующие с отношением к работе в коллективах таможенных постов

Таким образом, мы видим, что общей для обеих групп подразделений таможенного органа является статистическая взаимосвязь между отношением к работе и привлекательностью, разнообразием работы и организацией работы. Можно предположить, что именно эти факторы обуславливают отношение к работе у данной категории респондентов. Для сотрудников центрального аппарата на отношение к работе влияют также общение, взаимодействие с коллегами (поведенческий компонент СПК) и уровень заработной платы (привлекательность работы статистически взаимосвязана с удовлетворенностью размером заработной платы). Интересная корреляция между привлекательностью работы и разностью между желаемой и реальной

заработной платой, а также между отношением к работе и размером желаемой заработной платы может означать, что чем позитивнее сотрудники центрального аппарата относятся к работе, тем более высокое материальное вознаграждение за свою работу они хотят получать. В относительно же замкнутых коллективах таможенных постов (у них гораздо меньше возможностей ежедневно контактировать с сотрудниками из других структурных подразделений) особую значимость приобретают взаимоотношения с непосредственным руководителем (начальником поста), а также такие его личностные особенности, как доброжелательность, умение разбираться в людях, забота о людях. Работа большинства сотрудников таможенных постов по большей части однообразна, связана с выполнением стандартных операций и процедур, и у них гораздо меньше возможностей для повышения квалификации, чем у сотрудников центрального аппарата. Тем не менее, выявлена значимая статистическая взаимосвязь между этими двумя факторами и отношением к работе. Возможно, эти корреляции обусловлены недостаточностью удовлетворения потребностей сотрудников таможенных постов в разнообразии работы и повышении квалификации. Также значимым фактором, определяющим отношение к работе сотрудников таможенных постов, является равномерность обеспечения работой.

Во втором исследовании приняли участие 96 сотрудников таможенных органов, переведенных в данный таможенный орган из других регионов в связи с реорганизацией, что составило 77,4% от числа переведенных сотрудников. Опросник для анкетирования был разработан автором настоящей статьи: часть вопросов была заимствована из той же экспресс-методики диагностики СПК А. Ю. Шалыто и О. С. Михалюк (вопросы, касающиеся привлекательности работы, отношения к работе, оценки СПК, удовлетворённости некоторыми условиями работы); были добавлены вопросы, которые позволили получить оценки респондентов также по следующим факторам:

1. Отношение к переводу и реакция фрустрации, вызванная изменением места работы и жительства.

2. Удовлетворенность климатическими условиями.

3. Удовлетворенность психологическими особенностями местного населения (далее – местный менталитет).

4. Удовлетворенность факторами экономического порядка (стоимостью продуктов питания, доступностью жилья и развитостью инфраструктуры).

5. Как и в предыдущем исследовании, анкета содержала вопросы относительно желаемой и реально получаемой заработной платы.

Ответы респондентов оценивались от (-1) - «Полностью не удовлетворен» до (+1) - «Полностью удовлетворен».

Для определения статистической взаимосвязи привлекательности работы и отношения к работе переведённых сотрудников с выше перечисленными факторами также был произведён расчёт коэффициентов корреляции Пирсона для массивов индивидуальных оценок респондентов.

Выявленные в итоге значимые корреляции представлены ниже в таблице 3.

Таблица 3 Значения коэффициентов корреляции Пирсона на уровне значимости 0,01 для массивов средних значений индивидуальных оценок переведённых сотрудников (критическое значение $r_{xy}=0,25$)

	Отношение к переводу	Реакция фрустрации	Привлекательность работы	Состояние оборудования	Равномерность обеспечения работой	Санитарно-гигиенические условия	Взаимоотношения с непосред. руководителем	Взаимоотношения с коллегами	Организация работы	Климатические условия	Местный менталитет	Стоимость продуктов питания
Привлекательность работы	0,30	0,28	-	0,27	0,28	0,36	0,39	0,38	0,30	0,31	0,29	0,35
Отношение к работе	0,40	0,37	0,62	0,34	0,40	0,46	0,44	0,28	0,39	0,29	0,26	-

На рисунке 3 эти факторы представлены в порядке убывания значения коэффициента корреляции. Во всех случаях корреляция имеет прямо пропорциональный характер.

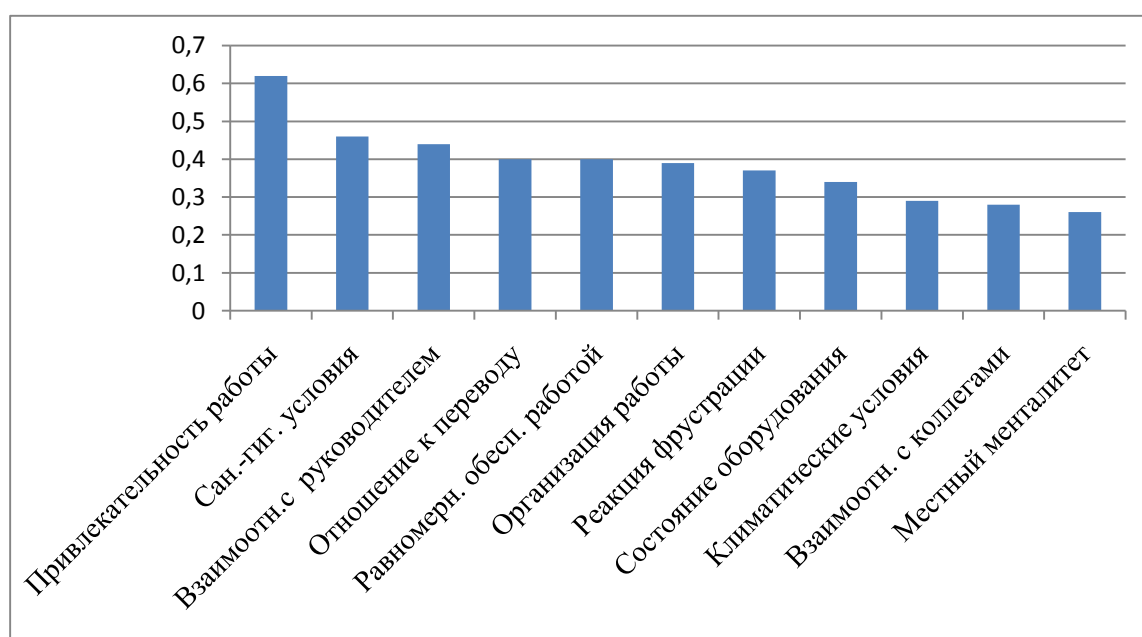


Рисунок 3. Факторы, коррелирующие с отношением к работе сотрудников, переведённых из других регионов

Таким образом, отношение к работе сотрудников таможенных органов, переведённых из других регионов, в высокой степени связано с привлекательностью работы. Можно предположить, что чем более привлекательна для них работа в таможенных органах вообще, тем позитивнее

они относятся к работе в данном таможенном органе, в данном регионе, тем более позитивно они отнеслись к переводу, тем менее у них выражена реакция фрустрации в связи с изменением жизненных обстоятельств (баллы по этому фактору присваивались таким образом, что более высокие баллы свидетельствуют о менее выраженной реакции фрустрации). Также из анализа полученных корреляций можно предположить, что на отношение к работе влияют как различные условия работы: санитарно-гигиенические условия, равномерность обеспечения работой, организация работы, состояние оборудования, - так и климатические условия данного региона, а также социально-психологические факторы: взаимоотношения с непосредственным руководителем, взаимоотношения с коллегами по работе в новом коллективе и психологические особенности местного населения.

Также менее значимые корреляции (на уровне значимости 0,05) выявлены между отношением переведённых сотрудников к работе и факторами экономического порядка (данные представлены в таблице 4):

Таблица 4 Значения коэффициентов корреляции Пирсона на уровне значимости 0,05 для массивов средних значений индивидуальных оценок переведённых сотрудников (критическое значение $r_{xy}=0,20$)

	Удовлетворённость размером заработной платы	Удовлетворённость стоимостью продуктов питания	Удовлетворённость доступностью жилья	Удовлетворённость экономическими показателями в целом
Привлекательность работы	-	0,35 (здесь уровень значимости 0,01)	0,21	0,25
Отношение к работе	0,21	0,22		0,23

Обобщая полученные данные, можно все факторы, коррелирующие с отношением к работе респондентов, разделить на три группы:

1. Группа экономических факторов, в которую входят удовлетворённость материальным вознаграждением (размер заработной платы, размер желаемой заработной платы и разность между желаемой и реально получаемой заработной платой), удовлетворённость факторами экономического порядка в целом (стоимостью продуктов питания в регионе, доступностью жилья и развитостью инфраструктуры).

2. Группа экологических факторов, включающая удовлетворённость условиями работы (в частности, санитарно-гигиеническими условиями, состоянием оборудования), удовлетворённость климатическими условиями региона (для переведённых специалистов), удовлетворённость социально-психологическими факторами (взаимоотношениями с непосредственным руководителем и с коллегами, личностными качествами руководителя, психологическими особенностями местного населения для переведённых специалистов, социально-психологическим климатом в коллективе).

3. *Группа личностно-ориентированных факторов*, отражающая как индивидуальную оценку содержательных аспектов работы (привлекательность, разнообразие, организация работы, равномерность обеспечения работой), так и возможность роста (повышения квалификации в данном случае).

Анализ диаграмм приводит к выводу, что наиболее значимые статистические взаимосвязи отношения к работе сотрудников данного таможенного органа (всех трёх групп респондентов) выявлены с личностно-ориентированными и экологическими факторами (последние представлены в основном социально-психологическими факторами). Значимость экономических факторов в большей мере характерна для сотрудников, переведённых из других регионов, но так же, как и в других группах респондентов, взаимосвязь отношения к работе с этими факторами менее значима.

Литература

1. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учеб. Пособие. - М.: Гардарики, 2005. - С. 16, 20-21.
2. Психология управления: Курс лекций /отв. ред. М.В. Удальцова. - Новосибирск: Изд-во НГАЭиУ; М.: ИНФРА-М, 1997. - С. 24–26.
3. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие /Под. ред. А.А. Крылова. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. - С. 157-163.
4. Практикум по общей психологии: Учеб. пособие для студентов пед ин-тов /Под ред. А.И.Щербакова. - М.: Просвещение, 1990. - С. 34-37.

ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУ ҮРДІСІНДЕ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЙЛЕУ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Нұрғалиева А.М.
№19 ЖБББОМ
Теміртау қ.

Мектептегі білім берудің басты мақсатына – оқушы тұлғасының жан-жақты дамуына - тиімді жетудің мүмкіншіліктерін талдау үшін педагогикалық психологияның ең басты – оқыту тек баланың психикалық, срынымен бірге, тұлғалық дамуының шарты ғана емес, сонымен қатар, оның негізі де, құралы да болып келеді деген тұжырымына сүйену керек.

Бұл мәселені шешуге қатысты әртүрлі көзқарастар бар. Солардың бірі бойынша, оқытудың өзі даму болып келеді (У. Джеймс, Эдв. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка) екінші біреулер, оқыту – бұл пісіп жетілу мен даму жүретін, жүзеге асатын сыртқы шарт болып келеді (В. Штерн, Ж. Пиаже). «Даму мүмкіншіліктерді береді – оқыту оларды іске асырады», немесе басқаша айтқанда, «Оқыту дамудың артынан жүреді».

Ж. Пиаже бойынша баланың ойлауы алдын ала белгілі фазалар мен сатылардан оның оқу-оқымағандығына қарамастан, міндетті түрде өтеді. Совет психологиясында Л.С. Выготскийдің тұжырымы бойынша баланың психикалық

дамуында оқыту және тәрбиелеу басты роль атқарады. «Оқыту дамудың алдында жүріп, оны ілгері қарай итереді, онда жаңа құрылымдарды тудырады [1]. Мектептегі білім берудің басты мақсатына – оқушы тұлғасының жан-жақты дамуына - тиімді жетудің мүмкіншіліктерін талдау үшін педагогикалық психологияның ең басты – оқыту тек баланың психикалық, сәйкесмен бірге, тұлғалық дамуының шарты ғана емес, сонымен қатар, оның негізі де, құралы да болып келеді деген тұжырымына сүйену керек.

Педагогикалық психологияның саласы ретінде өзінің пәніне ие. Ол қолданатын зерттеу әдістерінің жиынымен сипатталады, бүкіл педагогикалық психологияға жалпы методологиялық және жалпы теоретикалық принциптерге сүйенеді.

Сонымен қатар, оқу пәні қазақ тілі – спецификасы қосымша психологиялық принциптардың қатысуын анықтайды. Бұл мыналар:

— оқытудың коммуникативтілігі (оқу-коммуникативті міндеттер, қателерді коммуникативті жолмен түзеу т.б.), яғни, оқытуда өзара әрекеттесу формасы ретінде қарым-қатынастың болуы;

— қарым-қатынас пәнінің жеке тұлғалық мәні, яғни, тұлға ретіндегі оқушы үшін қарым-қатынас тақырыбының, пәнінің мәні;

— қарым-қатынас жағдайымен оқушының қанағаттануы (партнерімен, қарым-қатынас пәнімен, сол процесспен, оның нәтижесімен);

— қазақ тілінде ойды қалыптастыру және құрастыру құралдары мен амалдарын адекватты бағалай отырып, осы процессті ырықты түрде басқаруға мүмкіндік беретін оқушының рефлексивтілігі;

— жетістікті бекіту факторы ретіндегі қарым-қатынас сәттілігі бойынша оқушының бойындағы позитивті толғаныстар;

- ескеріп, оқытуға деген негізгі жолды анықтай алу керек. Жол қандайда бір оқыту әдістемесін қолданудағы теоретикалық негіз болып саналады. басқа жайларға сүйенеді. Бұл планда лингвистикалық принциптар басты роль атқарады.

Сол сияқты бастауыш сынып оқушыларына қазақ тілі сабағы бойынша айтатын болсақ олардың өзіндік алдарына қойған мақсаттары бар. Яғни тіл дамыту жұмысы негізінен мынадай жағдайда жүзеге асу керек дегенді көздейді.

Біріншіден, оқушылардың ойлау қабілеттері мен тілін, дүниетанымын дамыту, әрнәрсені салыстыра отырып, олардың арасындағы айырмашылықтар мен ұқсастықтарды ажырата білу және оларды жинақтап, өз беттерімен қорытынды жасай білу.

Екіншіден, оқушылар қазақ әдеби тіл нормасына сай өз сезімін, ойын дұрыс айтып және жазып бере алатындай дәрежеге жетуі тиіс.

Үшіншіден, қазақ тіл ғылымының зерттеу жұмыстарының негізінде оқушылардың жазу тілін дамытуға, сөйлеу шеберліктерін жақсартуға септігі тиетін жұмыстарды, жақсартуға әсіресе мазмұндама мен шығарма жазу жұмыстарының оңай да тиімді жолдарын іріктеп ұсынып, оларды орындату.

Төртіншіден, ең негізгісі осы тіл дамыту арқылы балаларды өз отанына шын берілген патриот, бір-біріне достық, бауырластық сезімге тәрбиелеу.

Бесіншіден, оқушыларды ана тілін сүйеге, оның алтын қорын, тамаша сырлы, көркем де нәзік сөз байлығын қолдана білуге және оны сезініп құрметтей білуге тәрбиелеу [2].

Енді осы мектепке дейінгі мекемелерде жүргізілетін тіл дамыту сабағы мен мектептерде бастауыш сыныптарында қазақ тілі сабағының қандай бағытта жүргізілетіні белгілі.

Тіл дамыту жұмысы-күрделі де шығармашылық процесс. Бала тілін дамытуда басты назар аударылатын-олардың орындаған жаттығуларының мазмұндылығы, жүйелілігі, анықтығы, мәнерлілігі, тазалығы, өрнектей түрлендіре алушылығы және грамматикалық, орфографиялық қатесіздігі. Көптеген зерттеулерге қарағанда нашар оқитын балалардың көпшілігінің тілдері нашар дамыған, ойларын дұрыс жеткізе алмайды. Керісінше, тілі жақсы дамыған бала ойын да дәл, шебер жеткізеді, оқуды да ойдағыдай меңгереді, олардың табиғат пен қоғамдағы күрделі байланыстарды дұрыс тану мүмкіндігі де соғұрлым мол болады. Балалар тілді үлкендермен және басқа балалармен қарым-қатынас жасау барысында, сөйлеу әрекеті арқылы меңгереді. Баланың сөз байлығы оның түрлі елестері мен ұғымына байланысты. Тіл дамыту үш салаға бөлінеді: 1. Сөздік жұмыс; 2. Сөз тіркесі және сөйлеммен жұмыс; 3. Байланыстыра сөйлеуге үйрету жұмысы.

Бұл негізінен бастауыш сыныптарда жүргізіледі деуге болады.

Жалпы сөйлеу дегеніміздің өзі адамның ойын, білгенін, сезімін екінші біреуге жеткізу үшін, яғни қарым-қатынас жасау үшін тіл арқылы байланысу болып табылады [3].

Мектепалды даярлық тобындағы тіл дамыту сабағының мақсаты негізінен балалардың сөздік қорын дамыту. Серуен кездерінде түрлі заттың нақты атын, іс-әрекетін, сан-сапасын, көлемін, формасын, түр-түсін білдіретін сөздерді әртүрлі грамматикалық тұлғада (жекеше, көпше түрде жіктеп, тәуелдеп, септеп) қолдана білу.

42 дыбыс үйретіліп, ауызша дыбыс, әріп туралы ұғымдар меңгеріледі. Үйренген дыбыстар қатысатын сөз ойластыру, оған дыбыстық талдау жасау, дыбыстан буын, буыннан сөз, сөзден сөйлем құрастыру бағытында жаттығулар жүргізіледі. Сөздердің көп мағыналы және бір-біріне ұқсас, жақын мағыналы (синоним) болатынын ұғындырып, сөйлеу, сөйлесу кезінде орынды қолданып, ол сөздерді, мағыналас сөздерді дәл тауып, таңдап алуға, әдеби шығармаларда кездесетін бейнелі сөздерді тауып айтуға үйрету. Осылардың барлығы мынадай бағытта жүзеге асырылады.

Біріншіден, ауызекі сөйлеу мәдениеттілігі. Онда сөйлеп отырған адамды тыңдау, өзіне қойылған сұраққа түсініп, ойланып жауап беру. Баланы айтылуы қиын р, л, с, м, щ, б, в, п, ц, ф тағы басқа дыбыстарды дұрыс айтып үйренуге жаттықтыру.

Екіншіден, грамматикалық тұлғада жүйелі сөйлеуге үйрету. Онда ауызша сөйлеуге үйрету. Заттың атын білдіретін сөздер. Заттың іс-әрекетін, қимылын, заттың сынын, сапасын білдіретін сөздерді, мөлшерін білдіретін сөздерді, іс-қимыл әрекетін, мезгіл, мекен, мақсат, амалын білдіретін сөздерді, көмекші

мағынаны білдіретін сөздерді, сөйлемді ажырата білуге, сөйлемді сөзге талдау тәсілдеріне үйрету. Диалог, монолог түрінде сөйлеуге үйрету. Синоним сөздерді және көркемдегіш, бейнелеуіш сөздерді білдіру.

Үшіншіден, сөйлем, сөз, буын туралы ұғымдарды меңгерту. Бұл ретте ауызша байланыстырып сөйлеу дағдыларын жетілдіру. Берілетін білім дағдылары: оқыған шағын ертегі, әңгімелерді түсініп, жүйелі түрде, оқиға жүйесін бұзбай, қайталамай, сөз қалдырмай, орын ауыстырмай әңгімелеуге дағдыландыру. Мазмұнды әңгіме құрап айта білу. Сол мазмұнға ұқсас оқиға жөнінде өздігінен әңгімелеп беріп сурет мазмұнын толықтырып айтуға үйрету. өзіне бұрыннан таныс, күнделікті өмірде көріп-біліп, қолданып жүрген заттарға (үй жануарлары мен құстар, гүл, ағаштар т.б.) сипаттама беру.

Төртіншіден, ертегі, әңгіме, тақпақтарды сахналау. Осы тұрғыда жаңадан меңгертілген сөздерді, бейнелі сөздерді, бейнелі сөздер мен сөз тіркестерін қолдана білуге үйрету [3].

Бастауыш сыныпта жүргізілетін қазақ тілі сабағының жалпы сипаттамасы мынадай бағыттарда жүреді: мұғалімнің сөзі, әңгіме және оқушылардың өздігінен істейтін жұмыстары. Қазақ тілін үйретуде білім берудің негізгі әдісі-ол мұғалімнің сөзі. Мұғалім сөзі хабарлау, баяндау және түсіндіру, сұрақ-жауап әдістері арқылы іске асады.

Хабарлау кезінде сабақтың тақырыбы, мақсаты, қандай мағлұмат алатыны ескеріледі.

Түсіндіру-білім берудің негізгі түрі. Түсіндіру нәтижесінде жаңа тақырып мазмұны жан-жақты талданып, оқушылар грамматикалық білім негіздері жөнінде түсінік алады. Мұғалім бұл кезде:

- біріншіден, нақты, дәлелді, түсінікті сөйлеуі тиіс;
- екіншіден, өте тез, асығып сөйлеуге де өте баяу, сылбыр сөйлеуге де болмайды;
- үшіншіден, уақытты үнемдей білуі тиіс.

Әңгіме әдісін кейде сұрақ-жауап әдісі деп те атайды. Өйткені бұл әдістің басты ерекшелігі-мұғалім жаңа материалды түсіндіргенде оқушыларға бұрыннан таныс білім негіздері мен логикалық байымдауларына сүйенеді. Әңгіме барысында түсіндірілетін тақырып мазмұнын ашу үшін қажет деректерге оқушылардың көздерін жеткізе, сендіре, мақұлдата отырып, мұғалім тұтас сыныпты осы тақырып бойынша жалпы қорытынды жасауға жетелейді. Әңгіме мұғалімнің алдын-ала жазбаша дайындап келген нақты сұрақтары бойынша белгілі жоспармен өткізіледі. Әңгіме әдісінде пайдаланатын сұрақтар легінде талаптар болады. Олар: мазмұны толық және нақты болу керек, сұрақ тұжырымды, көңілге қонымды, сөйлем құрылысы оқушыға мейлінше түсінікті және жеңіл болуға тиіс, берілген сұрақтар логикалық тұрғыдан түсінікті, байланысты, тақырып мазмұнынан алшақтамау керек [4].

Оқушылардың өздігінен істейтін жұмыстарына келсек олар: фонетикалық және грамматикалық анықтамаларды меңгеруге арналған жұмыс, өдігінен мысалдар келтіріп, дәлелдеу және де оқулықтағы жаттығуларды өздігінен орындауға байланысты шағын сөйлемдер құрастыру, мазмұндама жазу,

шығарма жазу.

Бастауыш сыныпта қазақ тілі сабағын өткізуде мұғалімдер сабақты сынып ішінде ұйымдастырады және бағалау да дәстүрлі түрде өтеді. Мынадай түрде бағаланады: бес, төрт, үш. Жазуды әлі білмейтін балалар неғұрлымәсем етіп жасалынған көрнекілікті көрген сайын, соғұрлым көрнекілік жайында сөйлегісі келіп, қызығушылық танытады. Балалардың қызығушылығын ояту, өрбіту, дамыту, нәтижеге жеткізу ол тәрбиешінің қолында.

Қазақ тілі сабағы балаларға жазу іс-әрекетін қалыптастырады. яғни жазумен ұштасады.

Қорытындылай келетін болсақ, бастауыш сыныпта қазақ тілі сабағы мақсаты оқушылардың тілдік жүйесін жан-жақты дамыту болып бабылады. Ол балалардың жас ерекшелігін ескере отырып тілін дамыту, сөздік қорын байыту, жазуға төселдіріп, үйрету, қарым-қатынасты жақсы орната білуге дағдыландыру және тілідік дағдыларды бойларына сіңіру, білім қорын жинақтау мәселесіне негізделеді.

Әдебиеттер

1. Айдарова Л. И. Маленькие школьники и родной язык. - М.: Знание, 1983.
2. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов. Психоллингвистика / Ред. сост. А. М. Шахнарович. - М.: Прогресс, 1984.
3. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения. - М.: Знание, 1983.
4. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Высшая школа, 1982.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРУПОЛНОМОЧЕННЫХ

Оразбаева Н.К.¹, Байжуманова Б.Ш.²

¹ЮКО, окружная военно-врачебная комиссия, г. Шымкент

²Казахский гуманитарно-юридический университет, г. Астана

Оперативно-розыскная деятельность относится к числу профессий повышенного риска и характеризуется одним из наиболее высоких уровней экстремальности и профессионального стресса. Экстремальные ситуации и условия деятельности оперуполномоченных возникают под воздействием служебных, криминальных и бытовых обстоятельств, а также чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и биолого-социального характера. Количество такого рода ситуаций в правоохранительной деятельности в последние годы возросло; география регионов, где проводятся оперативно-служебные мероприятия, локализуются межнациональные конфликты, ведется борьба с наркомафией, терроризмом, обеспечивается проведение аварийно-спасательных, восстановительных работ, деятельности, направленной на поддержание правопорядка в местах стихийных бедствий, постоянно расширяется. Возрастают требования к профессионализму и психологической

подготовленности всего личного состава правоохранительных органов, в том числе оперуполномоченным [1].

Экстремальный характер деятельности оперативных работников, значительные физические и психологические нагрузки при работе в чрезвычайных ситуациях требуют от личности сотрудника выдержки, самообладания, выносливости, оперативности и других профессиональных качеств.

По мнению криминалистов-психологов Б.Г. Бовина, Н.И. Мягких, А.Д. Сафронова, выполнение оперуполномоченным его функциональных обязанностей требует наличия определенных психологических качеств, свойств, умений. Среди них:

1. Коммуникативные качества.

- способность располагать к себе людей, вызывать у них чувство доверия, быстро устанавливать контакты с новыми людьми, разумно сочетать деловые и личные контакты с окружающими;

- умение быстро найти нужный тон, целесообразную форму общения в зависимости от психологического состояния и индивидуальных особенностей собеседника, дать объективную оценку действиям других людей;

- умение согласовывать свои действия с действиями других лиц, отстаивать свою точку зрения.

2. Интеллектуальные качества.

- умение выбрать из большого количества информации ту, которая необходима для решения данной задачи;

- видеть несколько возможных путей решения задачи и мысленно выбирать более эффективный, находить новые необычные решения;

- способность схватить суть основных взаимосвязей, присущих проблеме, принять правильное решение при недостатке необходимой информации, ее противоречивости и отсутствии времени на ее осмысление;

- умение рассмотреть проблему с нескольких различных точек зрения, оперативно выдвинуть и отработать версию, четко распределить обязанности между субъектами;

- чуткость к наличию проблемы там, где кажется, что уже все решено;

- способность к узнаванию факта по малому количеству признаков (интуиция);

- способность точно воспроизводить внешность и поведение человека, иную информацию в нужный момент, легко запоминать словесно-логический материал, тут же точно передать раз услышанное (профессиональная память);

- умение подмечать незначительное (малозаметное) изменение в исследуемом объекте, быстро переключать внимание с одного вида деятельности на другой, длительное время сохранять устойчивое внимание, несмотря на усталость и посторонние раздражители, подмечать изменения в окружающей обстановке, не сосредотачивая сознательно на них внимание (профессиональная наблюдательность).

3. Волевые качества.

- стойкость, упорство в преодолении возникающих трудностей;
- способность объективно оценивать свои достижения, силы и возможности, брать на себя ответственность в сложных ситуациях.

Сама профессия обязывает оперативного сотрудника проявить максимальную самостоятельность. Указания сверху могут быть самыми общими и сугубо формальными. Успех его деятельности во многом зависит от его собственного решения, ответственность за которое целиком и полностью ложится на его плечи.

4. Эмоциональные качества.

- уравновешенность и высокое самообладание в конфликтных ситуациях;
- эмоциональная устойчивость при принятии ответственных решений.

Оперуполномоченному необходимо немалое мужество, чтобы изо дня в день иметь дело с отбросами общества, подонками, видеть кровь и слезы потерпевших, таить бессильную ненависть к преступному миру. Именно этим деятельность оперуполномоченного отличается, скажем, от деятельности судьи или следователя; действовать только тайно.

5. Моральные качества.

- способность к быстродействию в условиях дефицита времени;
- быстрая реакция на внезапное зрительное впечатление посредством определенных движений (высокая моторная реактивность) [2].

Ряд ученых (В.Л. Васильев, М.И. Еникеев, А.Д. Шаймуханов) по изучению психологических особенностей деятельности оперуполномоченных отмечают, что необходимо наличие у сотрудника выраженной склонности к разумному риску, так как воздержание от риска в ходе оперативно-розыскной деятельности, как правило, способствует утрате уже достигнутого результата. Кроме того, в процессе решения служебных задач оперуполномоченному необходимо умение оказывать специфическое психологическое воздействие на различные категории граждан, в частности для получения оперативной информации в процессе опроса свидетелей, экспертов, потерпевших, подозреваемых на основе разнообразных творческих способов и приемов выхода из проблемной ситуации. В тоже время профессиональная деятельность сотрудника жестко регламентирована существующим законодательством.

Из перечисленных выше профессионально значимых качеств можно заключить, что оперативно-розыскная деятельность предъявляет очень высокие и разносторонние требования к личности сотрудника оперативных подразделений, которые качественно влияют на успешность борьбы с преступностью в процессе проведения оперативно-розыскных мероприятий.

Закон «Об оперативно-розыскной деятельности» в качестве основных задач данного вида деятельности определяет:

- Выявление, предупреждение, пресечение, и раскрытие преступлений.
- Установление лиц, их подготавливающих, совершающих или совершивших преступления.

- Осуществление розыска лиц, скрывающихся от органов дознания, следствия и суда, уклоняющихся от уголовного наказания, а так же розыск без вести пропавших.

- Добывание информации о событиях или действиях, создающих угрозу государственной, военной, экономической или экологической безопасности.

Из данного перечня задач видно, что теория и практика оперативно-розыскной деятельности, нацеленные на преодоление сопротивления отдельных лиц и преступных группировок и разрушение их преступных замыслов, самым непосредственным образом связаны с психологической наукой. Необходимость использования психологических знаний в сфере оперативно-розыскной деятельности определяется следующими специфическими особенностями [3].

1. Оперативно-розыскная деятельность носит характер постоянного и скрытого конфликтного взаимодействия с преступной средой или уже совершившими преступления.

Вследствие этого оперативно-розыскная деятельность:

- Осуществляется конспиративно.
- Является деятельностью рефлексивной, т.е. характеризуется изучением и воздействием в отношении проверяемых и разрабатываемых лиц.

- Экстремальна, так как связана с определенным риском из-за физической опасности, недостатка исчерпывающей информации о преступных событиях и причастным к ним лицам, постоянного противодействия криминальных элементов и дефицита времени.

2. Оперативно-розыскная деятельность характеризуется:

- Постоянным анализом и прогнозированием своей деятельности и деятельности криминальных элементов.

- Использованием разнообразных мотивировок и ролевых игр для обеспечения скрытности проводимых мероприятий, эффективности получения и использования оперативно-ценной информации о проверяемых и разрабатываемых лицах.

- Постоянной готовностью к действиям в экспериментальных ситуациях.

3. Оперативно-розыскной деятельности свойственно то, что она:

- Строится на нормативно - правовой основе, т.е. регламентируется действующими нормами.

- Связана с привлечением разнообразных сил, средств, и методов, т.е. осуществляется как деятельность комплексная и коллективная.

- Постоянно согласуется с оперативной обстановкой и конкретно оперативно - тактическими ситуациями

- Отличается высоким динамизмом из-за постоянного изменения функционирования.

В связи с перечисленными особенностями в оперативно-розыскной деятельности первостепенное значение приобретают психические обоснования:

- Закономерности психики субъектов оперативно-розыскной деятельности (оперативников и лиц, привлекаемых к оперативно-розыскной деятельности);

- Психологических компонентов преступной деятельности отдельных лиц, организованных преступных групп и организованных преступных сообществ.
- Специфических закономерностей психологии борьбы субъектов оперативно-розыскной деятельности с криминальными лицами.

Виды оперативно-розыскных мероприятий.

Поскольку оперативно-розыскная деятельность, основывающаяся на конституционных принципах, законности, уважении прав и свободы человека и гражданина, может осуществляться конспиративно, на основе гласных и негласных методов и средств, важны учет и применение психологической науки при реализации большинства из регламентированных законом видов оперативно-розыскных мероприятий, в их числе:

- опрос граждан;
- наведение справок;
- сбор образцов для сравнительного исследования;
- проверочная закупка;
- исследования предметов и документов;
- наблюдение;
- отождествление личности;
- обследование помещений, зданий сооружений, участков местности, и транспортных средств;
- контроль почтовых отправлений, телеграфных или других сообщений;
- прослушивание телефонных разговоров;
- снятие информации с технических каналов связи;
- оперативное внедрение;
- контрольная поставка;
- оперативный эксперимент.

Средства, с помощью которых они решаются, не должны наносить ущерба жизни, здоровью, чести и достоинству граждан, а также окружающей среде. При осуществлении оперативно-розыскных мероприятий должны быть исключены действия, способные спровоцировать совершение преступления.

Из приведенного перечня мероприятий видно, что оперативные органы должны использовать весьма специфическую в психологическом плане технику личного сыска, оперативного внедрения, контроля и противоборства, чтобы предупреждать противоправную деятельность преступников. Уникальность рассмотренных ниже оперативно-розыскных мероприятий заключается в том, что их отдельные элементы активно используются в проведении других оперативно-розыскных мероприятий [4].

Оперативно-розыскная деятельность имеет древние корни, например, в Китае Син (4 в. д.н.э.) писал в своем трактате о военном искусстве, где содержится информация о сути оперативно-розыскных мероприятий: «...Знание наперед нельзя получить от богов и демонов, нельзя получить и путем умозаключения по сходству, нельзя получить и путем всяких вычислений. Знание противника можно получить только от других людей» [5].

Опрос (сыскной) – сбор фактической информации, имеющей значение для решения конкретной задачи оперативно-розыскной деятельности (как правило, локальной) со слов опрашиваемого человека, который реально или вероятно обладает ею.

Иными словами, это беседа или опрос оперативника с лицом, носителем информации о событии преступления. Практика показывает, что опрос граждан – одно из самых распространенных оперативно-розыскных мероприятий.

Опрос как оперативно-розыскное мероприятие следует отличать от допроса, производимого по уголовному делу. Допрос – прерогатива следователя или лица, производящего дознание. Он осуществляется с обязательной фиксацией в протоколе установленной формы, с предупреждением допрашиваемого свидетеля или потерпевшего об ответственности за дачу заведомо ложных показаний. Оперативный работник может производить допрос только по поручению должностного лица, в производстве которого находится уголовное дело.

В начале опроса оперативный сотрудник должен уделить внимание определению лиц, с которыми необходимо проведение этого мероприятия. Такими лицами в первую очередь могут быть:

- работники транспортных средств, в зависимости от особенности региона, водители такси, автобусов и иного общественного транспорта, железнодорожного и воздушного транспорта;
- рабочие и служащие близлежащих предприятий, пассажиры, постоянный маршрут которых пролегает вблизи места преступления;
- лица, имеющие домашних животных, которых они выводят на прогулку в те часы, когда было совершено преступление;
- жильцы близлежащих домов, в первую очередь те, из окон квартир которых видно место происшествия.

После того, как лицо, располагающее необходимой информацией, выявлено, необходимо перейти к изучению психологических особенностей его личности. Здесь решающее значение придается выяснению двух основных обстоятельств:

1. отношению объекта беседы к противоправному факту, для выяснения обстоятельств которого намечается проведение беседы;
2. его личностной характеристике, включающей особенности психологической реакции на негативные стрессовые ситуации.

При осуществлении данного мероприятия оперуполномоченному важно уметь ориентироваться на невербальные признаки опрашиваемого. Существует, как считают психологи, определенный язык взглядов, мимики, жестов, движений. Элементарные познания в таком языке могут помочь не только в сыске, но и в повседневном общении [6].

Повседневная работа оперуполномоченного невозможна без знания психологии лица, совершившего преступление, тактики его действий.

Но чтобы понимать психологию людей и оказывать на них психологическое воздействие, необходимо уметь управлять и своими процессами и состояниями.

В условиях активного противоборства (зачастую в самых острых формах),

необходимости постоянной сложной интеллектуальной работы, зашифровки своих целей, маскировки действительных социальных ролей, эффективно действовать может далеко не каждый человек. Успешное выполнение следственных функций требует специфических особенностей личности, определенных психологических качеств, способствующих эффективной работе в подобных экстремальных ситуациях.

В первую очередь к ним относят:

- профессионально-психологическую ориентированность его личности;
- психологическую устойчивость;
- развитые волевые качества, умение владеть собой в сложных ситуациях, смелость, мужество, разумную склонность к риску;
- хорошо развитые коммуникативные качества, умение быстро устанавливать контакт с различными категориями людей, устанавливать и поддерживать доверительные отношения;
- способность оказывать психологическое воздействие на людей различного рода оперативно – служебных задач;
- ролевые умения, способности к перевоплощению;
- развитые профессионально – значимые познавательные качества: профессиональная наблюдательность и внимательность, профессионально развитую память, творческое воображение;
- профессионально развитое мышление, склонность к напряженной умственной работе, сообразительность, развитую интуицию;
- быстроту реакции, умение ориентироваться в сложной обстановке [7].

Таким образом, все вышеуказанное позволяет сделать вывод о том, что при определении тактики действий оперуполномоченному необходимо учитывать и использовать различные психологические закономерности, позволяющие повысить эффективность поисково-познавательной деятельности.

Литература

1. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология. – М. Проспект, 2006. – 472 с.
2. Васильчук Э.И. Психологические аспекты оперативно-розыскной деятельности. – СПб: Питер, 1999. – 183 с.
3. Галкин И.С. Криминальная психология. – М., 1998. – 311 с.
4. Шаймуханов А.Д. Оперативно-розыскная деятельность. Курс лекций. – Караганда, 1999. – 159 с.
5. Романов В.В. Военно-юридическая психология. – М., 1997. – 268 с.
6. Психология общения и оперативно-розыскная деятельность. //Под ред. А.П. Шкуратова. – Казань, 1999. – 195 с.
7. Колодкин Л.М. Социально-психологические аспекты оперативной деятельности. //СоцИСС. - 2002. - №2. – С. 21-23.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ МОЛОДЕЖИ ОБУЧЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОРЫ РЕЗУЛЬТАТА

Рахимбеков Б.Б.

Сулейман Демирель атындағы Университет
Алматы қ.

Теориялық шолу

Әлемді танитын және өзгертетін адам, тәжіриби және теориялық іс-әрекеттің нәтижесі ретінде айналасында болып жатқан нәрсенің байсалды көрермені де емес, және де жақсы реттелген машина сияқты, әрбір әрекеттерді жасайтын байсалды автомат та емес. Әрекет ете отырып, ол тек табиғатта, зат әлемінде белгілі бір өзгерістер ғана жасамайды, сонымен қатар ол басқа адамдарға әсер етеді және олардан, қоршағандармен өзара қатынасын өзгертетін, өзінің жасаған әрекеттері мен қылықтарынан келетін әсерді алады; онымен болып жатқанға және өзі жасап жатқан нәрселерге қатысты күйзеліске ұшырайды; белгілі бір түрде оны қоршап жатқан заттарға қатысты болып табылады. Адамның қоршаған әлемге деген осы қатынасты күйзелу *сезім* немесе *эмоциялар* саласын құрайды [1].

Эмоциялар (латын тілінен *emovere* – толқыту, қоздыру) индивидтің (адамның және жоғары омыртқалы жануарлардың) процестері мен күйлерінің психофизиологиялық комплекстері [2]. Олардың жүйе құрушы компоненті эмоциональдық тұрақтылық болып табылады.

Эмоциональдық тұрақтылық түсінігіне әр зерттеуші ерекше анықтама береді. Мысалы, психологиялық сөздікте эмоциональдық тұрақтылыққа мынадай анықтама беріледі: эмоциональдық тұрақтылық – бұл адамның қиын эмоциогенді жағдайда, осы жағдайдың денсаулық пен кейінгі жұмысқа қабілеттілікке деген елеулі кері әсерсіз, күрделі және жауапты іс-әрекетті жемісті жүзеге асыру қабілеті [3].

Бұл анықтамада эмоциональдық тұрақтылық екі негізгі жайтпен байланыстырылған: «эмоциогенді жағдай» және «іс-әрекетті жемісті жүзеге асыру». Яғни, қарапайым сөзбен айтқанда, эмоциональдық тұрақтылық – бұл белгілі бір эмоциональдық ауыр жағдайларға қарамастан қойылған мақсатқа жету. Демек, эмоциональдық тұрақтылық ең алдымен эмоцияларды басқара алумен – эмоциональдық интеллектімен – тығыз байланысты.

Отандық психологияда бұл жайында ойлар Л.С. Выготскийден басталған. Оның аффект және интеллект принципі бұған дәлел. Ал, эмоциональдық тұрақтылық мәселесімен айналысқан отандық зерттеушілердің ішінен, алғашқы болып С.Л. Рубинштейнді атап өтуге болады. Рубинштейн өзінің «Основы общей психологии» деген еңбегінде эмоциональдық тұрақтылықты тұлғаның эмоциональдық ерекшелігі ретінде көрсетеді.

Ал, Қазақстан психологиясында эмоциональдық тұрақтылық мәселесі көп зерттелмеген алаңдардың бірі. Бұл зерттеулердің басын салған деп С.М. Джакуповты айтуға болады. Оның ойы бойынша, эмоциональдық реттеу, эмоциональдық тұрақтылықтың бір компоненті, мағына құрудың жалпы қорының интериоризациясы арқылы жүзеге асырылады. Джакуповтың айтуы бойынша,

зерттеулердің арасында адамның ойлау іс-әрекетіндегі мақсат құру мәселесі ерекше орын алуда. Оны зерттеу психиканың реттеуші функцияларының нақты психологиялық механизмдерін ашуға мүмкіндік береді. Оның ойынша, ойлау іс-әрекетіндегі мақсат құру, тәжірибе жүзінде аффект және интеллект принципін жүзеге асырған динамикалық мағыналық жүйенің өзіндік эмпирикалық индикаторы болып табылады [4].

Яғни, С.М. Джакупов бойынша эмоциялардың реттеушісі ретінде адам ойлау іс-әрекетіндегі мақсат құру процесі болып табылады.

Джакуповтан кейін осы мәселеге жақын, эмоциялық интеллектіні зерттегендердің бірі А.А. Толегенова болып табылады. Ол, эмоциялық интеллектіні психофизиологиялық зерттеу барысында, адамдардың эмоциялық реттеудегі ерекшеліктерін көрсетті. Ол ЭЭГ әдісі арқылы адамдардың эмоцияларды реттеу процесінің психофизиологиялық негізі бар екендігін дәлелдеді. Бұл зерттеудің негізгі ерекшелігі эмоциялық интеллект аффект және интеллект бірлігі мәселесі есепке алына отырып, және үстіртін емес, ал мағыналық құрылымдар арқылы қарастырылғандығында [5]. Яғни, А.А. Толегенова С.М. Джакуповтың болжамын дәлелдеді деп айтса болады.

Жетістік және оның детерминанталары

Ал, жетістік түсінігіне келетін болсақ, бұл — ойланған істегі сәттілік, қойылған мақсатқа сәтті жету. Оқу процестерінде бұл сөз – «үлгерім» атауын алды, және мағыналық түсіндіруде уақыттық мінездемелерден басқа, процестердің сапасын да көрсетеді.

Қазіргі батыс әдебиеттерінде кәсіби жетістікті бүкіл карьера бойы жиналған позитивті нәтижелердің бірлігі деп анықтайды – психологиялық жағынан да, объективті кәсіби табыс жағынан да [6]. Оның анализінің басын, объективті және субъективті карьера түрлері деп бөлу ұсынған, Э. Хьюг жұмысы салды [7]. Кәсіби жетістікке қатысты тура осындай бөлуді Дж. Ван Маанен қолданды [8]; ол бүгінгі күні де өзекті болып қалуда.

1980 – 1990 жж. ғылыми зерттеулердің 75 %-ы объективті жетістікті зерттеуге арналған, бірақ кейін бұл тенденция критикаға ұшырады. Қазіргі заманда кәсіби жетістіктің бір түрін ғана қарастыру дефицитарлы болып табылады. Зерттеушілердің көбісі жетістіктің осы екі түрінің өзара тәуелділігі туралы тезисті қабылдауға және осы феноменді кешенді болып қарастыруды ұсынады.

Объективті жетістік, қоршаған адамдар бағалай алатын, іс-әрекеттегі жағымды нәтиже болып табылады [9]. Оны жалақы мөлшері, ұйым иерархиясындағы қызмет деңгейі, үлгерім және т.б. сипаттамалармен өлшенеді [10].

Субъективті жетістік адамның өз табыстары мен нәтижелері туралы ойларының бірлігі болып табылады [9]; ол жасалып жатқан жұмыспен қанағаттану және карьерамен қанағаттану параметрлерімен өлшенеді [10].

Таңдау топтарының сипаттамалары

Зерттеу Алматы облысы, Қаскелең қаласы Сулейман Демирель атындағы Университінде, университеттің психологиялық қызметінің жұмыс жоспары

аясында, филология факультетінің, 19-21 жас аралығындағы, күндізгі бөлімнің студент жастары арасында жүргізілді.

Зерттеудің бірінші этапында авторлық сауалнама жүргізіліп, олардың жетістік деңгейлерінің объективті және субъективті көрсеткіштері анықталды. Бұл сауалнамаға қатысқан студенттердің жалпы саны 50 адам.

Біз зерттеуіміз үшін таңдама ретінде студент жастарын таңдадық. Бұл жас жасерекшелік психологиясында жастық шақ деп белгіленеді.

Жастық шақ шекаралары адамның қоғам өміріне міндетті түрде қатысу жасымен байланыстырады [11].

Яғни, жастар әлеуметтік өмірде толық өлшемде қатысып, қоғаммен интеграциялануға тырысады. Қоғаммен интеграцияланудың негізгі бір шарты – іс-әрекет жасау деп айтуға болады. Және оны тек жасап қоймай, бұл іс-әрекетте белгілі бір жетістікке жетуді талап етеді. Студенттердің негізгі іс-әрекеті оқу іс-әрекеті болып табылады. Әрбір студент экономикалық-әлеуметтік жағдайларға және танымдық, тұлғалық, т.б. қасиеттерге байланысты осыған қатысты белгілі бір эмоциялық қиыншылықтар көреді. Бұл, сонымен қатар оның күтулері мен реалды нәтижелердің арасындағы қарама-қайшылықтан да болуы мүмкін. Яғни, оқу іс-әрекетін эмоциогенді, қиын іс-әрекет түрі деп анықтауға болады. Сондықтан, біз өз зерттеуімізде студенттердің эмоциялық тұрақтылығының олардың іс-әрекетіндегі ролін анықтауға бет бұрдық.

Эмоциялық тұрақтылық мәселесі жасөспірім және жастық ортада ерекше - күрделі болып тұр. Осылайша, ресейлік психологтардың зерттеулері оқушылардың 90 %-ының эмоциялық шиеленіс деңгейі жоғары, ал 75 %-ында қандай да стресстік этиологиялық аурулар бар екендігін көрсетеді [12].

Жас мамандардың эмоциялық қорларына жоғары талаптар қоятын қазіргі өндіріс спецификасына байланысты, эмоциялық тұрақтылықты зерттеу және дамыту кәсіпті оқыту этапында-ақ қажеттілігі туындап жатыр. Жоғары жасөспірімдік және жастық шақтың эмоциялық тұрақтылықты, саналы өзіндік реттеуді және өзіндік басқаруды дамытуға сензетивтілігі жоғарырақ. Осының бәрі эмоциялық тұрақтылықты жоғарылату процесін жеңілдетеді. Сондықтан, ғылыми түрде эмоциялық тұрақтылық дамуының жолдары мен шарттарын сензетивті уақытта іздеу әлдеқайда дұрыс болып табылады.

Эксперименттік бөлім

Әдіснамалық қамтамасыз ету. Студент жастарының оқу іс-әрекетіндегі жетістігіне деген эмоциялық тұрақтылық қасиетінің қаншалықты әсер ететіндігін анықтау мақсатында, біз зерттеуімізде сұрау әдісін және Айзенк тестін (мінез, эмоциялық тұрақтылық, тұлға типі) қолдандық. Зерттеу нәтижелерін сандық өңдеу SPSS-11 компьютерлік статистикалық математикалық өңдеу бағдарламасында жасалды.

Зерттеу болжамы: Студент жастарының оқу іс-әрекет жетістігі эмоциялық тұрақтылыққа тәуелді болады.

Зерттеу нәтижелері. Сыналушылардың объективті және субъективті жетістіктерін анықтау үшін біз авторлық анкета құрастырып, өткіздік. Бұның мақсаты - сыналушылардың объективті жетістік деңгейлері мен соған қатысты

өз жетістіктері туралы субъективті елестері арасындағы айырмашылықты ескере отырып, олардың жетістік деңгейін объективті түрде анықтау.

Студенттердің объективті жетістігін, біз олардың үлгерім көрсеткіші (GPA) арқылы анықтадық. Ал, субъективті жетістікті анықтау барысында, қойылған сұрақтарға берілген жауаптардың сипатына қарай 1-ден 4 балға дейін қойылды. Мысалы, «Сіз өзіңізді жетістікке жеттім деп санайсыз ба?» деген сұраққа «иә» деп жауап берген жағдайда – 4 балл, «мүмкін» - 3 балл, «басқасы» (өзінің варианты) – 2 балл және «жоқ» деп жауап берсе – 1 балл қойылды. Бұл анкетаға 50 адам қатысты.

Сыналушы тобын құрған кезде, біз GPA көрсеткіштері ортадан жоғары студенттерді іріктеп алдық (минималды көрсеткіш 2,6 балл). Мемлекеттік білім беру стандарттарына сәйкес, бұл көрсеткіштер белгілі бір академиялық жетістік көрсеткіші болып табылады. Сондықтан, біздің таңдамамыз, шартты түрде «оқу іс-әрекетінде жетістікке жеткен» болып табылады.

Кестеден көріп отырғанымыздай сыналушылардың орта GPA көрсеткіші 3,2 балл, ал орта өзіндік есеп көрсеткіші – 2,7 балл. Демек, топтың объективті және субъективті жетістік көрсеткіштерін жоғары деп санауға болады, бірақ олардың арасында белгілі бір айырмашылықтар байқалады.

Кесте 1 Сыналушы топтарының (n) GPA және өзіндік есеп көрсеткіштері (1-ден 4 балға дейін)

№	n сыналушылар тобы		№	n сыналушылар тобы	
	GPA КӨРСЕТКІШТЕРІ	ӨЗІНДІК ЕСЕП		GPA КӨРСЕТКІШТЕРІ	ӨЗІНДІК ЕСЕП
1	3,8	1	26	2,8	3
2	3	3	27	2,9	2
3	2,8	3	28	3,2	3
4	2,9	2	29	3,1	3
5	3,2	3	30	3	3
6	3,1	3	31	2,8	2
7	3	3	32	3	2
8	2,8	2	33	3,5	4
9	3	2	34	3	2
10	3,5	4	35	3,9	4
11	3	2	36	3,5	2
12	3,9	4	37	3,2	2
13	3,5	2	38	2,6	4
14	3,2	2	39	3,5	4
15	2,6	4	40	3	1
16	3,5	4	41	3,7	4
17	3	1	42	3,6	2
18	3,7	4	43	3	2
19	3,6	2	44	3,4	4
20	3	2	45	3,9	4
21	3,4	4	46	2,7	2
22	3,9	4	47	3,9	4
23	2,7	2	48	2,7	2
24	3,8	1	49	3,8	1
25	3	3	50	3	3
Орта мән				3,2	2,7

Объективті және субъективті жетістік көрсеткіштері арасында сыналушылар тобында мәнді айырмашылықтар байқалуда. Яғни, объективті жетістік пен субъективті жетістік көрсеткіштері әрқашан бірдей болып келе бермейді, бір бірін анықтамайды.

Зерттеудің келесі этапында біз анкетадан алынған нәтижелердің негізінде, сыналушылардың эмоциялық тұрақтылық деңгейін анықтадық. Және олардың жетістікпен қаншалықты байланысты екендігін көрсеттік.

Айзенк тесті тұлғаның негізгі қасиеттерін анықтауға бағытталған. Біз экспериментіміздің мақсатына байланысты, бұл тестің тек қана эмоциялық тұрақтылық шкаласын қолдандық.

Эмоциялық тұрақтылық – кәдімгі және стресс жағдайларында ұйымдасқан мінез-құлықты, жағдайлық мақсаттылықты сақтауды сипаттайтын тұлға кескіні. Эмоциялық тұрақты адам ересектікпен, өте жақсы бейімделумен, жоғары шиеленістің жоқтығымен, және лидерлікке, жұғымдыққа деген бейімділікпен сипатталады.

Нейротизм аса кейігіштікте, тұрақсыздықта, нашар бейімделуде, көңіл-күйдің жедел ауысуына (лабильділігіне) бейімдігінде, кінә және тынымсыздық сезімінде, абыржуда, депрессивті реакцияларда, зейіннің шашыраңқылығында, стресс жағдайларында тұрақсыздықта көрінеді. Нейротизмге эмоциялық, импульсивтілік; адамдармен қарым-қатынастағы кейігіштік, қызығушылықтардың ауыспалылығы, өз өзіне деген сенімсіздік, аса сезімталдық, әсерлілік, ашушаңдыққа деген бейімділік сәйкес келеді. Нейротикалық тұлға тудырушы стимулдарға қатысты адекватты емес күшті реакциялармен сипатталады. Нейротизм шкаласы бойынша жоғары көрсеткіш болған адамдарда жағымсыз стресс жағдайларында невроз дамып кетуі мүмкін.

Тест көрсеткіштері келесідей болды (егер көрсеткіштер 12 балдан кем болса, онда сыналушы эмоциялық тұрақты деп айтуға болады).

Кесте 2 Айзенк тесті бойынша эмоциялық тұрақтылық көрсеткіштері

Сыналушы №	n сыналушылар тобы		Сыналушы №	n сыналушылар тобы	
	Балл	Мәні		Балл	Мәні
1	7	Эм. тұрақты	26	8	Эм. тұрақты
2	9	Эм. тұрақты	27	12	Эм. тұрақсыз
3	8	Эм. тұрақты	28	19	Эм. тұрақсыз
4	10	Эм. тұрақты	29	15	Эм. тұрақсыз
5	10	Эм. тұрақты	30	21	Эм. тұрақсыз
6	9	Эм. тұрақты	31	9	Эм. тұрақты
7	10	Эм. тұрақты	32	14	Эм. тұрақсыз
8	9	Эм. тұрақты	33	12	Эм. тұрақсыз
9	14	Эм. тұрақсыз	34	12	Эм. тұрақсыз
10	12	Эм. тұрақсыз	35	12	Эм. тұрақсыз
11	12	Эм. тұрақсыз	36	7	Эм. тұрақты
12	12	Эм. тұрақсыз	37	13	Эм. тұрақсыз
13	7	Эм. тұрақты	38	9	Эм. тұрақты
14	13	Эм. тұрақсыз	39	10	Эм. тұрақты
15	9	Эм. тұрақты	40	14	Эм. тұрақсыз
16	10	Эм. тұрақты	41	10	Эм. тұрақты

17	14	Эм. тұрақсыз	42	10	Эм. тұрақты
18	17	Эм. тұрақсыз	43	13	Эм. тұрақсыз
19	19	Эм. тұрақсыз	44	10	Эм. тұрақты
20	13	Эм. тұрақсыз	45	12	Эм. тұрақсыз
21	10	Эм. тұрақты	46	7	Эм. тұрақты
22	12	Эм. тұрақсыз	47	12	Эм. тұрақсыз
23	7	Эм. тұрақты	48	7	Эм. тұрақты
24	18	Эм. тұрақсыз	49	10	Эм. тұрақсыз
25	9	Эм. тұрақты	50	9	Эм. тұрақты
Орта мән				11,34	Эм. тұрақты

Зерттеуіміздің мақсатына жету үшін, біз GPA көрсеткіштері мен Айзенк тестінің арасында корреляциялық байланысты табу мақсатында математикалық-статистикалық анализ жүргіздік. Математикалық – статистикалық анализ, SPSS-11 компьютерлік статистикалық математикалық өңдеу бағдарламасында жасалды (кесте 3).

Кесте 3 Айзенк тестінің математикалық – статистикалық анализінің нәтижесі

№		Айзенк тесті
GPA	Пирсон корреляциясы	.359(*)
	Мәнділік (2-уі табылған)	.011
	N	50

* Корреляция 0,05 деңгейінде мәнді болып табылады (2-і табылған).

** Корреляция 0,01 деңгейінде мәнді болып табылады (2-і табылған).

Математикалық – статистикалық анализ, жетістік көрсеткіші (GPA) мен Айзенк тестінің эмоциялық тұрақтылық шкаласы арасында корреляциялық байланыс бар екендігін анықтады ($p \leq 0,05$). Бұл, біздің болжамымызды растайды. Яғни, эмоциялық тұрақтылық оқу іс-әрекет жетістігін анықтайды.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелерін қорыта келе, келесідей тұжырым жасауға болады: 1) Студент жастарының объективті және субъективті жетістік көрсеткіштерінде мәнді айырмашылықтар кездеседі (Мысалы, GPA көрсеткіші 3,8 баллға тең болғанымен, студент өзінің жетістігін (субъективті) 1-ге бағалайды, немесе керісінше). Яғни, объективті және субъективті жетістік бір бірін анықтамайды. 2) Эмоциялық тұрақтылық және жетістік көрсеткіштерінің арасында корреляциялық байланыс анықталды. Яғни, жетістікке жету деңгейі мен эмоциялық тұрақтылық болуы өзара байланысты.

Зерттеу нәтижесінен көріп отырғанымыздай, студент жастарының оқу іс-әрекетінде жоғары нәтижелерге қол жеткізуде университет психологиялық қызметінің қосар үлесі зор бола алады. Соның бірде бір жолы – студенттердің эмоциялық тұрақтылық деңгейін көтеру бағдарламаларын құрастыру. Оларға бірінші курсқа келген студенттердің жаңа ортаға бейімделу тренингінен бастап, бітіруші курстардың дипломдық қорғау мен мемлекеттік емтихандар кезеңіндегі стресстік жағдайдағы психологиялық сүйемелдеу болуы мүмкін.

Әдебиеттер

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2003. – 713 с., С. 551.
2. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 490.
3. Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. - 1990. - № 1. - С. 106-113.
4. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Казак университеті, 2004. – 312 с.
5. Толегенова А.А. Психофизиологическое исследование эмоционального интеллекта. Диссертация на соискание академической степени доктора философии (Ph.D.) в области психологии по специальности «общая психология». – Алматы, 2009. С. 107.
6. Judge T.A., Kammeyer-Mueller J.D. Personality and career success // Gunz H.P., Peiperl M.A. (eds). Handbook of career studies. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. P. 59-78.
7. Hughes E.C. Men and their work. Glencoe, IL: Free Press, 1958.
8. Van Maanen J. Experiencing organization: Notes on the meaning of careers and socialization // Van Maanen J. (ed.) Organizational careers: Some new perspectives. N.Y.: Wiley, 1977. P. 15-45.
9. Ng T.W.H. et al. Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis // Personnel Psychol. 2005. V. 58. P. 367 - 408.
10. Хаммер Я.С. Профессиональный успех и его детерминанты // Вопросы психологии. - 2008. - № 4. - С. 147, 151.
11. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Альма Матер, 2006. - С. 570-574.
12. Копина О.С., Суслова Е.А., Заикин Е.В. Экспресс-диагностика психоэмоционального напряжения и его источников // Вопросы психологии. – 1995. – №3. - С. 60.

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ НЕКОТОРЫХ ПАРАМЕТРОВ КАУЗАЛЬНОЙ АТТРИБУЦИИ БЕЗРАБОТИЦЫ НА САМООЦЕНКУ И ВОСПРИЯТИЕ ВЕРОЯТНОСТИ УСПЕХА В ПОИСКЕ РАБОТЫ У ВЫПУСКНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Сабирова Р.Ш., Панченко А.В.

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова
г. Караганда

Исследование психологического влияния безработицы на выпускников учебных заведений показывает, что безработные демонстрируют меньшее психологическое благополучие по сравнению с занятым населением [1, 2, 3, 4, 5]. Однако, с другой стороны, имеются доказательства того что уровень стресса, испытываемый подростками не зависит от того, удалось им найти работу или нет [6].

Можно ожидать, что уровень стресса, испытываемый безработными подростками, будет зависеть частично от характера каузальной атрибуции, используемой для объяснения трудностей в поиске работы, а так же от озвучиваемых работодателем причин отказа в трудоустройстве. В частности, можно ожидать, что те кому было отказано, будут испытывать больший стресс, чем те, кто не нашел работу по другим причинам.

Б. Вайнер, в рамках теории атрибуции, предложил специфический алгоритм мотивации и эмоций, которые могут быть применены к ситуации с безработицей. Данный алгоритм предполагает, что эмоциональные последствия

причинно-следственных атрибуций для отрицательных результатов (например, отказ в трудоустройстве) будут зависеть от их места нахождения в пределах пространства, структурированного по отношению к трем измерениям: локус (внутренний - внешний), стабильность (стабильный - нестабильный) и управляемости (управляемый – неуправляемый).

Концепция Б. Вайнера утверждает, что если успех или неудача объясняется как следствие внутренних причин, таких, как свойства личности, способности или персональные действия (интернальная атрибуция) – то это, соответственно, повышает или понижает личную самооценку, в то время как экстернальная атрибуция положительных или отрицательных результатов не будет влиять на восприятие собственных возможностей [7].

Второе измерение влияет на восприятие вероятности успеха или неудачи при планировании личной активности – каждая эмоция, вовлеченная в восприятие ожидания успеха или неуспеха в достижении цели, будет зависеть от стабильности каузальных атрибуций. В данном случае результатом такого влияния будет являться оптимизм или пессимизм в отношении успеха трудоустройства [7; 563]. Соответственно, предполагается, что третье атрибутивное измерение - управляемость или неуправляемость, с точки зрения Б. Вайнера, будет влиять на такие эмоции, как гнев, благодарность и сожаление.

Данная работа посвящена анализу результатов исследования эмоциональной реакции выпускников образовательных учреждений на безработицу в соответствии с их способом объяснения причин отсутствия работы.

Методологическим основанием исследования послужила концепция каузальной атрибуции в контексте теории Б. Вайнера [7] объясняющей связь атрибуции с успешным или неуспешным достижением цели.

Результаты, представленные в статье, являются частью более обширного лонгитюдного исследования, проводимого на протяжении двух лет (2014-2015гг) в г. Караганда и касающегося предпосылок успешного трудоустройства выпускников образовательных учреждений. В частности, данный анализ охватывает только ту часть испытуемых, которая осталась без работы и концентрируется на результатах заполнения опросника по причинам неуспеха в поиске работы и оценке дальнейшей вероятности успеха в поиске работы.

Эти результаты позволили протестировать концепцию Б. Вайнера в отношении анализа поведения безработных, не имеющих опыта работы (выпускники образовательных учреждений). Подобные исследования уже проводились [6, 8], однако, сбор материала в отечественной культурной среде, а также использование в качестве испытуемых безработных выпускников образовательных учреждений (молодежь) позволяют надеяться на новизну и актуальность проведенного анализа.

Мы предположили, что в соответствии с теорией Вайнера те, кто демонстрировал интернальную атрибуцию при объяснении собственной безработицы, будут показывать меньшую уверенность в себе, чем те, кто использовал внешнюю атрибуцию, а те, кто показал стабильные атрибуции, будут проявлять больший пессимизм, чем те, кто демонстрирует

нестабильную атрибуцию.

В данной работе не тестировался третий компонент концепции Вайнера - управляемость – неуправляемость (третье измерение причинно-следственного пространства) и, соответственно, не измерялись эмоции, возникающие под его влиянием (гнев, благодарность и сожаление). Такая ситуация возникла в связи с тем, что исходная исследовательская база не была ориентирована на проверку теории Б. Вайнера. Тем не менее, в любом случае, результаты других исследований [9] свидетельствует о том, что вышеописанное третье измерение не может быть ортогональным по отношению к двум другим.

И, наконец, наша последняя гипотеза предполагает, что безработные выпускники образовательных учреждений, имеющие опыт отказа в трудоустройстве, будут иметь более низкую самооценку, чем те безработные, кто не получал личных отказов от работодателя.

В исследовании участвовало 58 испытуемых (выпускники образовательных учреждений) в возрасте от 18 до 23 лет (31 женщина и 27 мужчин), которые, как уже упоминалось, были частью исследовательской выборки более обширного исследования и были отобраны по признаку отсутствия работы. Данная совокупность испытуемых состояла из выпускников школ (4 школы г. Караганды) и выпускников ВУЗов (два факультета КарГУ им. Е.А. Букетова и один факультет КарГТУ).

Все испытуемые опрашивались на предмет наличия у них опыта трудоустройства (начиная с момента окончания учебного заведения), количества попыток трудоустроиться, причин отказа, озвученных работодателем или другим компетентным лицом. Также задавались вопросы о причине их безработного состояния, полученные ответы группировались по следующим категориям: отсутствие соответствующих способностей (интернальная, стабильная атрибуция), отсутствие должных усилий (интернальная, нестабильная атрибуция), общая ситуация на рынке труда (экстернальная, стабильная атрибуция) и неудачное стечение обстоятельств (не повезло) (экстернальная, нестабильная атрибуция). Для извлечения данной информации использовался специальный опросник.

Кроме опросника, использовались данные по исследованию самооценки, для получения которых использовался тест МИС (Методика Исследования Самоотношения) С.Р. Пантелеева, а также результаты изучения восприятия вероятности успеха или не успеха при дальнейшем поиске работы (шкала Ликерта с просьбой оценить вероятность неудачи по 7-и бальной шкале).

Большинство испытуемых (47) были опрошены заочно, через электронную почту, остальные заполнили опросники при личной встрече.

Первоначально испытуемые были разделены на две подгруппы: те, кто имел опыт трудоустройства (осуществляли попытки трудоустроиться) и не имели такого опыта. Соответственно, в первую группу вошло 34 респондента, а во вторую 24. Сравнение этих подгрупп не обнаружило существенной разницы между ними ни по психологическим шкалам, ни по показателям атрибуции. В дальнейшем данные подгруппы были объединены для последующего анализа.

Из тех, кто имел опыт поиска работы, 11 получили работу, но в дальнейшем были уволены, а оставшиеся 23 не сумели трудоустроиться ни разу в ходе поиска работы и получали только отказы. Как и в предыдущем случае, различий между данными подгруппами доказать не удалось, и подгруппы были объединены. Хотя те, кто были уволены, показывали более низкую самооценку (среднее 7,63), а так же более высокий уровень пессимизма (среднее 5,8), чем те, кто не был уволен (7,95 и 4,61 соответственно), данные различия оказались недостаточными для достижения статистической значимости.

Пять испытуемых по разным причинам отказались описать предполагаемые причины своей безработицы, таким образом, только 53 человека из 58 продемонстрировали различные виды атрибуции: 17 испытуемых объяснили свою безработицу недостатком способностей (интернальная, стабильная атрибуция), 4 через отсутствие должных усилий (интернальная, нестабильная атрибуция), 24 через общую ситуацию на рынке труда (экстернальная, стабильная атрибуция) и, наконец, 8 через неудачное стечение обстоятельств (экстернальная, нестабильная атрибуция).

Данные результаты по распределению атрибуций были использованы при проведении дисперсионного многофакторного анализа (MANOVA) по схеме 2x2. В качестве факторов использовались параметры «интернальность - экстернальность» и «стабильность – нестабильность», соответственно в роли зависимых переменных выступали самооценка и уровень пессимистичности.

При проведении данного анализа был обнаружен основной эффект для фактора «интернальность - экстернальность» как для самооценки ($F(1,69) = 5.42, p < .05$): экстернальная атрибуция способствует более высокой самооценке ($M = 8.57$), чем интернальная ($M = 7.40$), так и для пессимизма ($F(1, 67) = 4.68, p < .05$): где экстернальная атрибуция способствует меньшему пессимизму ($M = 3.43$), чем атрибуция, имеющая интернальный характер ($M = 5.56$). С другой стороны, обнаружилось отсутствие основного эффекта для такого фактора атрибуции безработицы как «стабильность – нестабильность», а так же полное отсутствие эффекта взаимодействия в отношении зависимых переменных. Данные по среднеарифметическим показателям анализа продемонстрированы в таблице 1.

Таблица 1. Средние арифметические показатели самооценки и пессимизма по видам каузальной атрибуции безработицы

	Вид атрибуции			
	Интернальная, стабильная	Интернальная, нестабильная	Экстернальная, стабильная	Экстернальная, нестабильная
Самооценка	7,59	6,93	8,59	8,54
Пессимизм	5,76	5,08	3,29	3,75

В целом, результаты данного исследования поддерживают гипотезу о том, что стресс (или низкий уровень психологического благополучия),

испытываемый выпускниками учебных заведений, оставшимися без работы, опосредован через каузальную атрибуцию, продуцируемую ими для объяснения причин неуспеха в поиске работы.

Было обнаружено, что хотя фактор «стабильность - нестабильность» не показал значимых результатов, такой фактор атрибуции как «интернальность – экстернальность» имеет статистически значимое влияние на самооценку респондентов и их прогнозы относительно степени успешности дальнейшего поиска работы (пессимизм).

Согласно теории атрибуции Б. Вайнера, интернальная атрибуция неуспешных действий должна ассоциироваться с низкой самооценкой. В нашем случае, результаты показывают, что это положение является верным для ситуации отсутствия успеха в поиске работы.

С другой стороны, тезис о том, что фактор стабильности в каузальной атрибуции будет вести к более высокому уровню пессимизма в отношении будущей успешности поиска работы, не нашел подтверждения в результатах нашего исследования. В действительности, уровень пессимизма (как и самооценка) оказался подвержен влиянию интернальности – экстернальности, так что интернальная атрибуция безработицы ассоциировалась с высоким уровнем пессимизма и с низкой самооценкой.

Несколько неожиданным было отсутствие статистически значимых различий по самооценке и уровню пессимизма между теми, кто имел работу и был уволен и теми, кто не сумел трудоустроиться ни разу. Возможно, причина этого в том, что на протяжении исследовательского периода (один год), большинство трудоустроившихся воспринимали свои рабочие места как временную или промежуточную занятость, не имеющую большого значения. Мы не смогли проверить эту идею, потому что степень значимости предыдущих мест занятости не измерялась, т.к. это не входило в первоначальные цели нашего исследования.

Таким образом, наши результаты частично поддерживают теорию атрибуции Б. Вайнера в той ее части, где утверждается, что причины безработицы, которые выдвигают безработные, будут связаны с эмоциями, которые эти безработные испытывают.

Это оказалось правильным для локуса направленности атрибуции, в отношении параметра стабильность – нестабильность таких подтверждений не было обнаружено. Как и предсказывала теория, те, кто использовал экстернальный локус, также демонстрировали более высокую самооценку, чем те, кто использовал интернальное направление атрибуции. С другой стороны, предположение о том, что использование стабильной атрибуции будет соответствовать более высокому уровню пессимизма в отношении вероятности успеха в поиске работы, в нашем исследовании не находит поддержки и доказательств. Более того, высокий уровень пессимизма показал свою зависимость от вышеописанного локуса атрибуции – интернальный локус показал влияние на уровень пессимизма (интернальный локус связан с более высоким уровнем пессимизма, чем интернальный).

Имеется множество возможных причин, почему наши результаты демонстрируют, что пессимизм в оценке вероятности нахождения работы может быть в большей степени подвержен влиянию интернального локуса, чем параметру стабильности.

Первой причиной может быть то, что тезис Б. Вайнера относительно влияния параметра стабильности не верен, и на самом деле стабильность атрибуции не влияет на психологические особенности безработного.

Во-вторых (и это кажется более вероятным), возможно, что эмоциональные последствия, которые обычно следуют за негативными результатами деятельности, могут зависеть от характера этих результатов. Например, хорошо известно, что, хотя молодежная безработица очень высока, такие показатели значительно ниже в старших возрастных группах. Поэтому, несмотря на выраженность параметра стабильности в каузальной атрибуции безработицы, (отсутствие соответствующих способностей или неблагоприятная ситуация на рынке труда), причина, почему это не приводит к повышению пессимизма, возможно, заключается в знании, что внешние факторы будут меняться (со временем), и это увеличит вероятность успеха в будущей занятости.

Другими словами, вполне возможно, что мы в ходе измерения параметра стабильности фактически принимали за стабильность те атрибуции, которые для молодежи и выпускников учебных заведений вовсе не воспринимаются как стабильные. Если это так, то те вопросы, которые мы задали, возможно, необходимо сформулировать несколько иначе, с тем, чтобы обеспечить более справедливое тестирование теории Вайнера.

Следующий результат, нуждающийся в дополнительном объяснении, это обнаруженное влияние интернальной атрибуции на уровень пессимизма в отношении вероятности нахождения работы. Эту связь нельзя назвать неожиданной, имеет смысл отметить, что она выглядит вполне логично и объясняется тем, что интернальные атрибуции для отсутствия успеха в поиске работы (отсутствие способностей или должных усилий) должны приводить к определенному самообвинению и самобичеванию, также было бы разумно ожидать, что это вызовет снижение самооценки и рост пессимизма. Реалистичность этого объяснения поддерживается высокой отрицательной корреляцией ($r = -0,67$) между самооценкой и пессимизмом.

Наконец, следует признать, что, хотя приведенные здесь результаты частично подтверждают теорию Б. Вайнера, полученные результаты свидетельствуют только о наличии статистической связи и, в силу экспериментального дизайна, как таковые не могут рассматриваться для выяснения вопроса о причинно-следственных отношениях между переменными. Для доказательства каузальных связей дизайн исследования должен быть составлен таким образом, чтобы однозначно продемонстрировать, что атрибуция отрицательного результата (отсутствия успеха в поиске работы) предшествует соответствующему изменению самооценки и уровню пессимизма у безработных.

Результаты исследования показывают, что молодые люди, потерявшие

работу в результате увольнения, испытывают не более выраженный стресс, чем те, кто оставил работу по своей инициативе. Однако, те выпускники, что использовали экстернальные механизмы для объяснения трудностей в трудоустройстве, показывали более высокую самооценку и личный оптимизм чем те, чья каузальная атрибуция носила интернальный характер. Одновременно с этим можно констатировать, что стабильность каузальной атрибуции не связана с уровнем оптимистичности в поиске работы. Таким образом, гипотезы о том, что выпускники, *имеющие опыт отказа в трудоустройстве, будут иметь более низкую самооценку, чем те безработные, кто не получал личных отказов от работодателя*, а так же о том, что *те, кто показывает стабильные атрибуции, будут проявлять больший пессимизм, чем те, кто демонстрирует нестабильную атрибуцию*, остались без подтверждения.

Литература

1. Banks, M. H. & Jackson, P. R. (1982) Unemployment and risk of minor psychiatric disorder in young people. *Psychological Medicine*, 12, 789-798.
2. Feather, N. T. & O'Brien, G. E. (1986a). A longitudinal analysis of the effects of employment, different patterns of employment and unemployment on school-leavers. *British Journal of Psychology*, 77, 459-479.
3. O'Brien, G. E. & Feather, N. T. (1990) The relative effects of unemployment and quality of employment on the affect, work values and personal control of adolescents *Journal of Occupational Psychology*, 63, 151-165.
4. Winefield, A. H., Winefield, H. R. Tiggerman, M. & Goldney, R. D. (1991). A longitudinal study of the psychological effects of unemployment and unsatisfactory employment on young adults. *Journal of Applied Psychology*, 76, 424-431
5. Winefield, A. H., & Tiggerman, M. & Winefield, H. R. (1991). The psychological impact of unemployment in young men and women: Longitudinal and cross-sectional data. *British Journal of Psychology*, 82, 473-486.
6. Winefield, A. H., & Tiggerman, M. (1989). Job loss versus failure to find work as psychological stressors in the young unemployed. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 79-85.
7. Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
8. Гимпельсон В.Е. Уволенные работники на рынке труда: влияние локуса контроля на восстановление занятости // Социологический журнал. -1995. -№ 2. - С. 47-54.
9. Anderson, C. A. (1983). The causal structure of situations The generation of plausible causal attributions as function of type of event situation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 185-203

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕРИНАТАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Сабирова Р.Ш., Сейтжанова А.Б.

Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова
г. Караганда

Междисциплинарный подход к изучению человеческого развития: неврологии, клеточной биологии, психологии, генетики – позволил прийти к выводу о влиянии внутриутробных, родовых и послеродовых, в частности, в первые два года жизни, переживаний на дальнейшее развитие ребенка, как

положительном, так и отрицательном.

Понятие перинатальной психологии было введено в 1924 году Отто Ранком - студентом и коллегой Зигмунда Фрейда. В своем труде 1924 года он высказал предположение, что трудности во время родов могут значительно влиять на психику грудных детей таким образом, что это оказывает воздействие на их оставшуюся жизнь. Данная идея в принципе была оспорена психоанализом. В настоящее же время практикующие психологи принимают положение, что ранние переживания младенцев влияют на дальнейшее поведение на протяжении всей жизни, в то время как медицинскими сообществами это положение игнорируется [1].

Перинатальная психология является ключевым разделом перинатологии, появление которой отмечено недавно. Понятие перинатологии, согласно Большой медицинской энциклопедии, означает с греческого *peri* – вокруг, около, с латинского *natus* – рождение, *logos* – наука, учение, понимается как «раздел акушерства и педиатрии, изучающий развитие и охрану здоровья плода и новорожденного в перинатальном периоде» [2; 65].

На сегодняшний день можно наблюдать увеличение количества людей, заинтересованных сферами изучения перинатальной психологии, что выражается интенсификацией публикаций научно-популярного характера, распространением тренингов и курсов для будущих матерей.

Отсутствие единого подхода к определению перинатальной психологии обусловлено недостаточной изученностью психологических механизмов человеческой репродуктивной функции. В этой связи мы нашли актуальным рассмотрение основных теоретических основ и определений понятия перинатальной психологии. На сегодняшний день эта наука представляет собой междисциплинарное направление, находящееся на стыке психологии и медицины [3; 13]. Рассмотрим основные определения перинатальной психологии, принятые в современной науке. С одной стороны, исследователи выделяют такую цель этой относительно новой науки, как исследование условий и механизмов начального онтогенетического развития человека. В связи с этим Г.И. Брехман выделял такие фазы человеческого развития, как антенатальная, интранатальная и неонатальная [4; 8]. Перинатальная психология направлена на определение и научное обоснование процессов восприятия плодом внешней информации, усвоения этой информации, получаемой от матери, в памяти, формирования у него функций психической природы.

Несколько отличное определение видим у Е.М. Фатеевой и Ж.В. Цареградской. Они понимают перинатальную психологию как сферу психологии ребенка антенатального и перинатального этапа, грудного (младенческого) возраста, периода раннего детства с одной стороны, а также область психологии беременной женщины, роженицы и кормящей матери. В качестве предмета изучения рассматриваемой науки исследователи видят механизмы и оптимальную среду формирования плода и развития ребенка [5; 29]. Позднее Ж.В. Цареградской был сделан вывод о том, что предметом

изучения перинатальной психологии как науки выступают ощущения и переживания плода в перинатальный период, непосредственно родовой период, а также в первое время относительно самостоятельной жизни ребенка [6].

Согласно мнению Н.А. Жаркина, перинатальная психология представляет собой достаточно неразработанную научную ветвь в рамках медицины. Она направлена на исследование психической жизни плода, а также влияния первичных его переживаний на становление и развитие личности человека.

Вышеприведенные определения близки к позиции другого исследователя - Г.Г. Филипповой, которая в перинатальной психологии видит область научного знания, ориентированную на исследование вопросов беременности, родов, периода после родов в контексте психолого-педагогического и физиологического развития. Позже Г.Г. Филиппова, делая упор на детско-родительские взаимоотношения, выделяет еще одну сферу исследования перинатальной психологии – процесса развития ребенка и его взаимных связей с родителями, в частности, с матерью, от этапа подготовки пары к зачатию до этапа физического отделения ребенка от матери [7; 13]. Этот же исследователь является автором еще одного определения понятия перинатальной психологии. С точки зрения Г.Г. Филипповой, перинатальная психология является сферой психологической науки, изучающей «проблемы зачатия, вынашивания, рождения ребенка и ранний период его развития» [8; 12].

У другого автора находим причины возникновения этой сферы психологии в наличии противоречия между уровнем развития современной медицины и ослаблением здоровья беременных женщин и их детей. В этой связи перинатальная психология выступает как целостная, упорядоченная, систематизированная совокупность знаний, включающая в предмет своего изучения все, способствующее появлению «высококачественного» потомства. В некоторой степени иной упор наблюдаем в более позднем определении, которое гласит, что в центре внимания перинатальной психологии находится триада «мать-дитя-отец» как целостное эмоционально-физическое (духовное) образование, а также механизмы и стадии развития ребенка в их зависимости от генетического и личностного потенциала матери и отца. При этом автор уточняет предназначение перинатальной психологии как науки, исследующей образование «мать–отец–дитя» в связи с условиями пренатального, перинатального периода, а также рождения и кормления ребенка – периоды, в которые в наибольшей степени проявляется симбиоз матери и ребенка. Похожую позицию замечаем у К.Н. Белогай, определяющей перинатальную психологию как сферу знаний, исследующую различные стадии развития ребенка, а также связи его с родителями (в наибольшей степени – с матерью, непосредственно обеспечивающей все условия для жизни ребенка), начиная с этапа подготовки пары к зачатию, завершая основными стадиями процесса физической сепарации ребенка от матери [9; 12].

Более узкое, конкретное определение находим у Н.Г. Иглиной и О.В. Магденко, которые называют перинатальной психологией относительно новое научное поле, изучающее условия и механизмы развития детской психики на

самых ранних этапах жизни: антенатальном, интранатальном и неонатальном, а также их воздействие на течение всей последующей жизни.

Как мы убедились, вышеприведенные определения перинатальной психологии не выступают как противоречивые, являясь, скорее, дополнением в раскрытии сути этой отрасли знания. Одновременно, различные акценты в определениях являются отражением точек зрения авторов. Согласно нашей позиции, перинатальная психология является отраслью психологии, исследующей появление, процесс, закономерности психического и психологического развития образования «мать – дитя», особенностей наиболее ранних стадий онтогенетического развития – от момента зачатия до первых лет жизни после сепарации, а также взаимодействие ребенка с матерью.

Сегодня науке достоверно известно, что дети в процессе внутриутробного развития обогащаются неким опытом, поскольку они поддаются химическому, гормональному воздействию матери, а также физическому воздействию в процессе родов. Исследования показали, что дети, с которыми говорят в период пренатального развития, после родов когнитивно и физически развиваются более быстрыми темпами.

Отметим некоторые факторы, оказывающие непосредственное влияние на психологически позитивное раннее внутриутробное развитие: наследственность родителей, психологическая готовность людей как родителей, желанность будущего ребенка. Важное значение имеет сознательность зачатия, предполагающая физическую подготовку организма матери как показатель психологической готовности. Очищение организма от токсинов, прием витаминов, условия жизни отца ребенка как носителя ДНК, посещение тематических медицинских консультаций – все действия, предпринимаемые парой, окружающие условия в последние триместр перед наступлением беременности, оказывают непосредственное влияние на формирование чувства безопасности родителей, самочувствие плода и дальнейшее воспитание ребенка.

Ощущение безопасности психологической межличностной привязанности имеет внутриутробную природу. Глубокая связь между матерью, ребенком и отцом способствует развитию будущих чувств безопасности и привязанности у ребенка. Исследования показали, что чтение и пение ребенку в утробе матери способствует развитию ощущения причастности ребенка к явлениям извне, делает будущего ребенка участником беременности.

До- и перинатальный этап развития имеет огромное значение для человеческого здоровья и жизнедеятельности. Интересны в этой связи данные шведских ученых, анализирующих медицинские записи в течение нескольких поколений, начиная с 1980-х годов, характерных массовым голодом. Они определили, что голод во время внутриутробного развития плода оказывает влияние на частоту проявлений диабета и болезней сердца у людей через поколение, то есть являющихся внуками данного ребенка.

Психологическая межличностная привязанность интенсивно изучается с 1960 года, начиная с исследований Джона Боулби. На сегодняшний день

исследователи могут прогнозировать с 85-процентной точностью, какой стиль привязанности будет иметь место в отношениях родителя с ребенком, на основе изучения особенностей детского периода в жизни родителя. Исследования мозга людей, совершивших суицид, показали, что травма, полученная в детстве, может изменить мозг. Примечательно, что в мозге людей, которые переживали в детстве травмы и покончили жизнь самоубийством, были обнаружены различные эпигенетические маркировки, не характерные для людей без травм.

Эти примеры наглядно демонстрируют, насколько актуально изучение перинатального развития для предотвращения возможных угроз. В этом контексте важно сказать о перинатальной терапии, разрабатывающей практические рекомендации для беременных женщин. Помимо доброжелательного окружения, приема витаминов, необходимых для развития плода, ключевым моментом перинатальной терапии становится общение с ребенком в утробе матери, поскольку, как свидетельствуют исследования, плод испытывает намерения своих родителей. Это оказывает прямое воздействие на зрительное, слуховое, языковое и моторное развитие в дальнейшем. Поведение детей, с которыми общались во время пренатального развития, характеризуется большим спокойствием, и уверенностью по сравнению с детьми, миновавшими этот уровень общения в период внутриутробного развития. Роды в семьях, где есть дородовая связь, как правило, требуют меньшего внешнего вмешательства. Эти семьи также имеют более интенсивную эмоциональную связь и согласованность. Родители могут говорить, читать, играть через прикосновение и петь их еще не родившемуся ребенку.

Стресс также играет важную роль в развитии человека. Действительно, подавляющее состояние стресса, будь то по причине войны, насилия в семье, трудовых нагрузок или других неблагоприятных обстоятельств, может запрограммировать нервную систему ребенка на тревожность, трудности в общении, сложности в когнитивном развитии. Однако не любой стресс имеет отрицательное влияние на здоровье. Умеренный стресс способствует стимулированию психологической устойчивости людей. Однако сложность составляет невозможность количественного измерения стресса. К методам лечения стрессового состояния относятся массаж, медитация и релаксация, физические упражнения, прогулки на природе, беседы с близкими людьми [1].

Таким образом, в рамках данной статьи мы увидели, что помимо физической составляющей беременности – здорового образа жизни родителей, оптимального расположения плода в утробе, регулярного ухода – ключевое значение принадлежит также психологической составляющей – отсутствию стрессовых ситуаций, критических переживаний, тревожности. Вышеперечисленными вопросами занимается научная область перинатальной психологии, разработка основ которой представляет актуальную и перспективную, а главное – необходимую практически, область дальнейших исследований.

Литература

1. White K. And Martin M. Pre- and perinatal experiences for health and healing. Pathways to Family Wellness, no. 36, September 2, 2014.
2. Перинатология // БМЭ: В 30 т. АМН СССР / Гл. ред. Б. В. Петровский. 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1982. Т. 19.
3. Федор-Фрайберг П. Пренатальная и перинатальная психология и медицина: новая междисциплинарная наука в меняющемся мире // Феномен насилия (от домашнего до глобального): взгляд с позиции пренатальной и перинатальной психологии и медицины / Под ред. проф. Г. И. Брехмана и проф. П. Г. Федор-Фрайберга. – СПб., 2005.
4. Брехман Г.И. Перинатальная психология: открывающиеся возможности // Перинатальная психология в родовспоможении: Сборник материалов межрегиональной конференции. – СПб.: Глория, 2007.
5. Добряков В.И. Перинатальная психология. – СПб.: Питер, 2010. – 234 с.
6. Цареградская Ж.В. Ребенок от зачатия до года. – М., 2003.
7. Филиппова Г.Г. Перинатальная психология и психология родительства – новая область исследования психологии // Журнал практического психолога. – 2003. - № 4–5.
8. Филиппова Г.Г. Материалы к утверждению перинатальной психологии и перинатальной психотерапии в качестве модальности на Комитет модальности ОППЛ // Перинатальная психология и психология родительства. – 2007. - № 2.
9. Белогай К. Н. Введение в перинатальную психологию: Учебное пособие. – Томск: ТПУ, 2008.

ҰЛТТЫҚ ТУРИЗМНІҢ ТАБИҒАТЫ МЕН ЕРЕКШЕЛІГІ

Сағатова А.С., Ерсұлтанова А.С.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қ.

Қазіргі уақытымыздан көптеген жылдар бұрын қазақ даласында қазіргі өркениетті заман және жоғары дамыған техниканың бірі де болмағандығы белгілі. Бірақ атам қазақ атпен-ақ кең байтақ жерімізді кезіп талмаса керек, құс қанаты талатын алыс қашықтықтарды игере отырып, жер таныған, ел таныған. Туған өлкесін, жерін тасынан, суынан, шөбінен-ақ танитын еді. Компассыз-ақ бағыт-бағдарын дәл айқындап, қажет жеріне бара алатын. Сонда бабаларымыз қазіргі деңгейдегі технологияны меңгерген, ақпарат құралдары жүйесінен хабардар өздерінің «жан-жақты білімді» ұрпақтарынан асып түскендері ме? Қазіргі ақпаратты заманда адамзат баласы жыл бойы күнкөріс көзі - жұмыспен жүргенде әке-шеше, бала-шаға мәселесі көңілден тасаланып қалатындығы жасырын емес. Осындай жанталасты өмірде адамдар үшін демалыс уақыты жылына бір рет екендігі де жаңалық емес. Жылына бір рет еңбек демалысын алып, өз қалауынша демалады. Бірақ осы бір демалыс уақытында жанұяның көңілінен шығатындай, әсіресе жасөспірімдерге қатысты тәрбиелік мәні бар қандай іс-әрекет жасадың немесе болашақ ұрпағыңның дені сау, саналы, ізгілікті, тәрбиелі болуы үшін, есейгенде сол жас кезіндегі ата-анасының берген тәрбиесінің мән-мазмұнын тереңінен бағдарлайтындай, әрі қадірін түсінетін, болашақта «дүние кезек» дегендей өзінің ұрпағын тәрбиелейтіндей мәнді іс атқардық па, атқарып жатырмыз ба және нәтижесі қандай деген сауалдар әрқайсымызды мазалауы қалыпты жағдай екендігі белгілі.

Ал қазіргі таңда танымдық түсініктермен байланысты әлемде небір өзгерістер, ашылулар, ғылыми сыр-сипатқа толы көптеген жаңалықтар көрініс беруде. Бір сөзбен, кеңістікті игеру үдерісі небір жаңашылдық өзгерістермен жыл сайын түрлі деңгейде танылуда. Өмірдің өзі көрсетіп отырғандай, бұндай жаңалыққа толы мәселелер, немесе, адамзат үшін жаңа кезең ретіндегі «таңсық дүниелер» алғашында экономика мен информатика салаларында, білім жүйесінде, мәдениет және т.б. салаларда пайда бола бастады. Қазір қазақ халқы үшін, Қазақстан үшін ең жауапты әрі шешуші кезең. Себебі, қазір жаһандану дәуірі басталып, онда ұлттың рухани мәдениетке аса үлкен көңіл бөлінуде. Сондай ұлттық негізді танытуда өзіндік ерекшелігімен орын алатын бұл еліміздің - өзіндік ділі, осыдан келіп шығатын ұлтқа тән - мінез-құлық, қадір-қасиет, қалыптасқан дәстүр танымы. Бұның барлығы дерлік сайын келгенде, сол елдің орналасқан жері, табиғат ерекшелігі, даласы, шүйгінді шөбі, т.б. дүниелерден нәр алып қалыптасқан кейіпті танытады. Ал қазіргі уақытта жаһандану мәселесімен байланысты әр елдің өзіне қатысты ерекшелігі – туризм ұғымымен әспеттеледі. Ал туризм дегеніміз не, оған ұлттық ерекшеліктің негізделуінің қаншалықты қатысы бар деген сияқты сауалдардың туындауы да орынды болмақ. Сол себепті де алдымен осы ұғымның негізін ашып алайық.

Туризм негізінен француздың - *tourisme, tour* деген сөздерінен шыққан. Аудармасы серуендеу, жол жүру дегенді білдіреді. Анықтамасы адамның бос уақытындағы саяхаты, белсенді демалыстың бір түрі. Туризм – халықтың рекреациялық қажеттілігін, яғни денсаулығын жақсарту, күш-қуатын қалпына келтіру, т.б. қанағаттандырудың ең тиімді жолы. Туризм адамдардың қарым-қатынасын, танымдық қабілетін арттырып, мәдениет пен өнердің дамуына, ел экономикасының өркендеуіне өзіндік үлесін қосып, ел мәртебесін әлемге танытуға мүмкіндік туғызады. Ел ішінде саяхат жасау ішкі, яғни ұлттық туризм, ал шетелге саяхатқа шығу халықаралық, яғни шетелдік туризм; саяхат мақсатына қарай: экологиялық, ойын-сауық, танымдық, спорттық, балалар туризмі болып келеді. Әлеуметтік мақсатына қарай: іскерлік (конгресс, жәрмеңке), этникалық, діни туризм болып бөлінеді [1].

Түрлі әдебиетте, «туризм» деген ұғымы мазмұны жағынан бірқатар мәнге ие. Осы ұйғарымдар оның түрлі белгілерінде негізделген. Осы белгілерді анықтай отырып, оларды бірнеше топқа бөлуге болады. Мысалы үшін, біріншіден, туризм, адамның мезгілдік ауыспалылығы сияқты әрекеттермен байланысты болады. Екіншіден, туризм азаматтың жолсапары сияқты танымдылық, діни мақсаттарымен байланысты болса, үшіншіден, туризм ойын-сауық және демалыстың шеңбері сияқты түсініктермен байланысты болады [2].

Мұндай топтардың мүмкіншілігі көпшілік көңілінен шыға білуге деген ұмтылыстармен байланысты, және сол себептен де «туризм» – адамдардың уақытша көңілге қонымды, көңілді көтеретін, көңілді сергітетін, әрі пайдалылығы жағынан көп жағдайлар жасалған демалудың мүмкіндік нысаны десек артық айытпаймыз. Бұл әрі денсаулыққа пайдалы, салауатты өмір принципімен байланысты екендігін де атап өткен жөн болар. Демек туризм

мәселесі әрі ел тану, жер тану, тіптен адам баласының өзіндік жан-жақты дамуына мүмкіншілік жасаумен байланысты.

Туризм, сайып келгенде, өзіндік тарихи негізге ие, оның пайда болғаннан қазірге дейінгі даму тарихын төрт кезеңге бөлуге болады:

- XIX ғ. басы туризмның тұңғыш тарихын табуға болады;
- XX ғ., басы туристік қызмет атқаруға арналған кәсіпорындар пайда болды;
- екінші дүниежүзілік соғыстың алдында басталған бұқаралық әлеуметтік туризмнің басталуы;
- қазіргі бұқаралық әлеуметтік туризмнің басталуы. Екіншідүние жүзілік соғыс біткеннен кейін басталды [3].

Туризмнің дамуында өте маңызды рөлді кеңістікті игеруде қашықтықты қысқартуға негіз болған жол қатынасы көліктеріндегі жаңашылдық өзгерістер атқарды. Тап осы уақытта қонақжай қызметтеріне мұқтаж болған жиһангездер пайда болады. Бұл жерде қонақжайлылық жөнінде тоқталар болсақ, қазақ халқының өмірінде бұл қасиет ерте дүние тарихынан қанына сіңген қасиет болса керек. Демек туризм мәселесі бірінші кезекте кез келген халықтың өзіндік таным-түсінігін, ұлттық ерекшелігін, ұлттық мәдениетін, жалпы мемлекеттілігін танытатын дүниетанымдық көзқарастармен тікелей байланысты.

Қонақжайлылық қасиеті – ұлттық дәстүрдің ерекше «туындысы». Ол халықтық танымның терең және мөлдір қайнарынан шығып, халқымыздың рухани іштесу ортасына айналды. Ата-бабамыздан ұрпаққа мұра боп қалған ежелгі дәстүрінде халық даналығының, кемеңгерлігінің ізі самалдай сайрап жатыр. Бұл дәстүр түрінің басқалары сияқты жасампаз күші – халық қажетіне жарамды, пайдалы болуында. Қонақжайлылық – өмір айнасы, халқымыздың «көркем де әдемі тарихы». Бұл шын мәнінде халықтың арманын бейнелейтін құбылыс болуымен бірге оның тағы бір құндылығы бұрынғы ақыл-нақыл иелерінің тапқырлығында, тәлімгерлік-тәрбиелік үлгі-өнегесінде жатыр. Сонымен қонақжайлылық қасиеті белгілі бір жағдайға орай, кейде тіптен қалың көпке арналған үлкен тойларға дейін айналған, тағылымдық мәні зор өнегелі ой толғамдар, тозуды білмес қазына-мирас болған мәңгілік тақырыптарды қамтитын мәйекті «даналық ошағы» деуге тұрарлық.

Қай халықтың болсын өзіне тән тұрмыс-тіршілігі, күн көрісі, әдет-ғұрып, салт-санасы ұзақ дәуірлер бойы бірге жасасып, ол халықпен біте қайнасып, қалыптасады. Осындай ерекшеліктерден келіп қонақжайлылық қасиеті халықтық төл тарихымызда, ұлттық мәдениет пен дүниетанымында өзіндік орны бар құбылыс ретінде танылады. Әрі қонақжайлылықтың қай қырынан болсын мән-мазмұнын қарастырар болсақ, бұнда да философиялық ойларға, үлгілі тұжырымдарға толы рухани қазына ретіндегі орны мен рөлін жан-жақты тануға болады. Сол себепті қонақжайлылықтың танымдық өрісі өзіндік бітім-болмысын айқындайтын ерекшелігін көрсететін, жалпы халық дүниетанымын бейнелейтін ерекше құбылыс. Қонақжайлылық дәстүрі – қай уақытта болмасын халықтың қажетті мұрасы, халық өмірімен біте қайнасқан айнасы, кешегісі мен бүгінгісі. Қазақтың мұндай салт-дәстүрінің қай-қайсысын алсаңыз да

болмыстық негізі, тереңге бойлаған астарымен ұдайы философиямен шендесіп жатады.

Қазақ халқының ұлттық болмыс-бітіміне тән қадір-қасиеті – дастархан жайып, қандай қонақ болсын, танысын-танымасын, қай мезгілде де, кез келген уақытта жағдайына қарамастан барын жайып, адал көңілмен қарсы алып, кең пейілділік және меймандостығын таныта да көрсете де білген.

Халқымызға тән қонақжайлылық дәстүрінің өркендеуіне ықпал жасаған бұл ең алдымен сайын далада көшіп-қонып жүрген ата-бабаларымыздың көшпелі тұрмыс-тіршілігінен туындаған ерекшеліктерінің болуымен түсіндіріледі. Қонақжайлылық қасиеті халықтың ғасырлар бойы жинақтаған өмір тәжірибесінен туған даналық ойлармен астасып жатқан салт-дәстүріміздің ерекше бір көрініс десе де болады.

Осыған байланысты біздер ең бастысы, қазақ халқының рухани құндылықтарын сақтап қалу және одан әрі дамыту мақсатында оның дербестігін, тәуелсіз, зайырлы ел, мемлекеттілігін таныту мақсатында жаһандану жағдайында ұлттық туризм мәселесіне ден қойған жөн.

Қарастырылып отырған тақырыбымыз өзінің өзектілігімен көрінісін береді. Туризм тарихы ертеден басталады. Ол ХІХ ғасырдың аяғында пайда болып, осы қалпында қалыптасты. Қоғамдық қарым-қатынас пен техника және технологияның қарқынды даму кезеңінде - ХХ ғасырдың екінші жартысында туризм гүлдене дами түсті. Бүгін де туризм ірі капиталдарды, негізгі қаражаттарды және еңбек ресурсының ауқымды бөлігін іске қосқан, әлемдік деңгейде жетекші орындардың бірін алып отырған ірі әлемдік сала. Бұл жаһандану деңгейіндегі салмақты саясат, күрделі қарым-қатынас, үлкен де қомақты қаражат және ірі бизнес болып саналатындығында күмән жоқ.

Туризм үш ең ірі экспорттық салалардың құрамына автомобиль, жасау және мұнай өндіру өнеркәсібінен кейін енеді. Туризм шаруашылықтың ең қарқынды және өз шығынын өзі өтей алатын түрі болып саналады. Мысалы үшін, Франция, Испания, Грекия, Туркия, Венгрия және Египет елдерінде туризм мемлекет бюджетіне өте үлкен кіріс кіргізетін негізгі экономиканың саласы болып табылады. Әлемдік нарықта Қазақстанның тур өнімдерінің қозғалысына әсер ететін туризм индустриясының дамуына және бұл мәселелерді қалыптастыру жөніндегі зерттеулер жүргізілуімен қатар, 1992 жылдан бері көптеген заңдар енгізіліп жатыр. Қазақстанның қазіргі экономикасында туризм рөлі үздіксіз өсуде [3].

Жаһандануға қарсы тұруға қауқар боларлық күш – ұлттық мәдениет. Ұлттық мәдениетті сақтай отырып, өзіміздің ұлттық қадір-қасиетімізді әлемдік деңгейде көрсете білу. Бұл үшін ең алдым ұлттық туризм мәселесі дұрыс жолға қойылғаны жөн болар.

Мәселенің зерттелу деңгейіне тоқталар болсақ, осы таңда Қазақстан Республикасында туризм индустриясын өркендету жөніндегі үлкен проблема туып отыр. Туризм саласы және жүйесі әлі қалыптаспаған кезде бүгінгі таңда индустрия туралы не айтуға болады? Қоғам бұл мәселені айтып, жоғарғы деңгейге дейін сұрақ көтеру тиіс.

Қазақстан аумағында туризмнің барлық түрін дамытуға мүмкіншіліктер бар. Бастауы б.д.д. үшінші мың жылдықтан алатын Ұлы Жібек жолының пайда болуы мен дамуы тарихи негіз болып табылады. Табиғи климаттың жағдайларына байланысты. Қазақстан рекреациялық ресурстарға, ерекше әсем табиғи ескерткіштерге бай және қазақ даласында ата-бабамыздан келе жатқан баға жетпес құнды мәдени мұралары да шексіз. Өте бай табиғи байлықтар мен мәдени құндылықтарға ие Қазақстан тәуелсіздігін алғаннан соң туризмге мән бере бастады. Әлемдік нормативтерді қамтитын туризм индустриясы саласына байланысты жарғы 1992 жылдың 13 тамызында Қазақстан парламентті тарапынан қабылданды [3].

Туризмді дамытудағы мәселелердің бірі - бұл туристік кадрлар дайындау. Қазіргі таңда Қазақстанда мемлекеттік жеке және Ресей, Туркия, филиалында 28 жоғарғы оқу орны бар, оларда туризм менеджерлерін дайындауда.

Туризм саласын кадрлармен қамтамасыз ету әлі күнге дейін қанағаттандырылмаған болып қала береді. Көбінесе жоғарғы оқу орындарында Қазақстанның туристік потенциалы жайлы оқытушылар білімінің көрсеткіші жеткіліксіздігінде және туризм саласы жайында, яғни жұмыс туралы хабары жоқтығында.

Қазақстан КСРО құрамында болған жылдары туризм және де экономикалық басқа да салалары орталықтан қатаң бақыланып отырды. Сол жылдары тарихи сәулет, археологиялық, мәдени ескерткіштеріміз және табиғи қонақжайлылығымыз жарнамаланбады, оларға сұраныс болмады.

Кеңес одағы кезінде Қазақстанда туризм жүйесінің мәдени-рухани жұмыс элементтерінің бірі болды, экономикаға еш бір қатысы болмады деп есептеген.

Қазақстан өз тәуелсіздігін алғаннан кейін туристік іспен айналысты және халқымыздың тарихи, мәдени мұраларын қайта жаңғырта бастады.

Қазіргі кезде мемлекетімізде туризмді дамыту үшін «Қазақстан Республикасында туристік іскерлігі» Қазақстан Республикасы Заңымен бектілген 2001 жылдың 13 маусымынан бастап, туризм алғаш рет экономиканың бір саласы ретінде анықталды.

Қазақстанның 1992 жылы БҰҰ-ға мүше болуы, оның туризм индустриясын халықаралық қатынаста дамуына үлкен бастама болды [4].

Бүгінгі таңда дүниежүзінде мәдениет, әлеуметтік-экономикалық салаларында үлкен өзгерістер болып жатыр. Бұл жаһандану жағдайында болып жатқан өзгерістерге қатысты прогресс дейміз бе, әлде регресс пе деген сауал туындайтын кезеңді бастан кешіріп жатырмыз. Себебі жаһандануға қатысты көп қарама-қайшы мәселелерді айту орынды болмақ. Соның бірі тумысынан қалыптасқан әр халықтың, елдің өзіндік ұлттық ерекшелігін сақтап қалу мәселесі төңірегіндегі ой салатын сауалдар немесе ұлттық негізге жаһандану үдерісінің ықпал-әсері қаншалықты пайдалы деген сұрақтар.

Сол «өзгерістердің» көлеңкесінде тәрбиелік мәні зор мәселелері қалып кетпес үшін көшпелілік дәстүрінен бастау алған, қалыптасқан жиһанкезу, саяхат жасау, ел, жер аралау, бір сөзбен ұлттық туризм мәселесі рөлінің өрісін, орнын, жалпы ықпал-әсерін тереңінен ашып зерделей отырып, саралау негізгі

мақсатымыз болмақ.

Ұлттық болмыстың астарында небір түп негіздер өзіндік астарлы көріністерін жасырмай, айдың жарық шеңберінде ұлттық мәдениеттің тарихи қалыптасуының бір бөлшегі, тармағы болған туризмнің өзіндік ерекшеліктерінің қазіргі жаһандану уақытындағы орны мен қазіргі уақытта мәдени ортаны өзгерту мүмкіндіктеріне қатысты әсер-ықпалының ара-жігін ашып көрсету бүгінгі күн мәселесі болмақ.

Жаһандану жағдайындағы туризм феноменінің өзіндік мазмұнын тереңінен аша отырып, ұлттық калоритімізді, табиғи ортаның әдемі де көркем сұлулығын таныту мақсатында елімізде жасалынып жатқан жұмыстар баршылық. Осы мәселені тереңінен ұғыну, талдай білу үшін біздер жаһандану және туризм түсініктерінің ара-жігін аша отырып, бұл ұғымдардың әрқайсысының ролін, орнын анықтау және тереңінен саралау қажеттігін түсініп қабылдай білуіміз дұрыс. Осы мақсатта қазіргі кезең тұрғысынан замана, уақыт сынына төтеп бере алмаған дүниелердің «түп-тамырымен» өзгеріске түсуін және ертеден «өміршен» дәстүрдің аражігін түсіндіру, айырмашылығын ашып көрсету қажеттілігі көрінісін табады. Өзін-өзі танудан бастау алған адамның өз туған жеріне, еліне, Отанына деген қатынасы тұрғысынан Қазақстандағы ұлттық туризм мәселесін дамыту және насихаттау, қазіргі уақыттағы ролін бағдарлау өзекті мәселелердің бірі екендігі анық.

Егеменді Қазақстандағы туризм проблемасының мән-мазмұнын зерделей отырып, өз жеріне деген адамгершіліктік қадір-қасиеттердің негізін көрсету мақсатында туризм феноменінің халықаралық байланыс мәселесіне ықпал-әсерін жан-жақты зерделеу, бұл да бүгінгі таңдағы өзекті сұрақтардың бірі.

Жалпы ұлттық туризмді сонау ерте дүние тарихынан бастау алған қазақтың елдік даму үлгісін тарихи-мәдениеттанымдық тұрғыдан зерттеу, сонымен қатар, жаһандану мен туризм ұғымдарының жаңа заман талабына сай өзіндік ерекшеліктерін мәдени-әлеуметтік, ғылыми-ізденістік маңызын жан-жақты талдай отырып зерделеу болашақта жалғасын табады деген сенімдеміз. Көшпелі дәстүрдің негізінде сонау Жібек жолынан бастап шығу негізін, ондағы мемлекет аралық дәрежедегі қарым-қатынас мәселесіндегі құндылықтық таным өрістерінің алатын орнын және ролін ашып көрсете отырып, еліміздің әлемдік деңгейдегі беделін танытуға мүмкіндіктер ашуымыз қажет. Бұл жерде сөз болып отырған - ұлттық мәдениеттің әлем кеңістігіне көтерілуі, жаңадан танымдық-шығармашылық жолдарының ашылуы. Мұның өзі ұлы мәдени мұраларымыздың әлемдік мәдениетпен сабақтастығын айқындайды.

Әрі Қазақстандағы туризм дамуына негіз болатын экономикалық-географиялық даму жағдайына қатысты адамзат баласына пайдасы бар игілікті ортақ мәселелер төңірегіндегі сауалдарға ден қоюға бағытталған.

Жалпы алғанда туризм туған жерден басталатындығын айғақтау мақсатында өмір сүріп отырған жерге деген құрметті бойға сіңіретін қадір-қасиеттерді тереңінен тұжырымдап отырып әр адамның борышы болмақ.

Әдебиеттер

1. «Қазақстан»: Ұлттық энциклопедия / Бас редактор Ә. Нысанбаев – Алматы: «Қазақ энциклопедиясы» Бас редакциясы, 1998.
2. Ердаuletов С.Р. География туризма: история, теория, методы, практика. – Алматы, 2000. – 336 с.
3. Ердаuletов С.Р., Алиева Ж.Н., Жұмаділов А.Р. Туризм географиясы. - <http://refrend.ru/600501.html>
4. Никитинский Е.С. Этапы становления и современное состояние туристской индустрии республики Казахстан. – Астана, 2008. – 102 с.

КЕЛІСІМ МӘДЕНИЕТІ

Сағатова А.С., Ибраева Ж.С., Дустаева М.Е.
Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қ.

Тәуелсіз еліміздің қазіргі жағдайы мәдени және рухани келісім, толеранттылық және өзара түсіністіктің орын алуымен ерекшеленеді. Бұл - әлемдік деңгейде өз көрінісін тауып отырған мәселе. Ең бастысы, ұлан-байтақ жері бар, көп ұлт пен ұлыстар мекендеген еліміздегі дінаралық және этносаралық толеранттылық бірден пайда бола қалған жоқ, бұл - ата-бабаларымыздың салып кеткен «сара жолы». Қазақ жерінде арайлап атқан елдіктің ақ таңы ең алдымен, осынау дархан даланы «ақ найзаның ұшымен, ақ білектің күшімен», «алғыр ақылмен, берік тақыммен» қорғап, сақтап қалған ата-бабаларымыздың ерен еңбегінің нәтижесінің көрінісі деп мақтанышпен айта аламыз. Ел болу биік әрі мағыналы сөз, оның іргетасы – мемлекет. Тек мемлекеті бар ел ғана өркениет жолына түсе алмақ. Бүгінгі Қазақ Республикасы тарихта (XV ғ.) болған Қазақ Ордасының жаңа Заманға сай жанаруы, яғни Қазақ Республикасы ренессанстық мемлекет, оның президенті Ренессанстық Тұлға. Олай болса еліміздің бүгінгі болмысын Қазақ Ренессансы деп айтуға толық негіз бар. Отаршылдық кезінде туған Ұлт мәселесі бүгінде Елдік санаға ұласты. Бұл бағыттағы, ендігі жердегі, жетекші сана қазақ елі – мәңгілік деген идеямен анықталмақ [1; 232].

Бұған дәлел ел басының «Қазақстан 2050» халыққа жолдауындағы мына айтқаны: «Мәңгілік ел – ата-бабаларымыздың сан мың жылдан бергі асыл арманы. Ол арман – әлем елдерімен терезесі тең қатынас құратын, әлем картасынан ойып тұрып орын алатын тәуелсіз мемлекет атану еді. Ол арман – тұрмысы бақуатты, түтіні түзу ұшқан, ұрпағы ертеңіне сеніммен қарайтын бақытты ел болу еді. Біз армандарды ақиқатқа айналдырдық. Мәңгілік елдің іргетасын қаладық. Мен қоғамда «Қазақ елінің ұлттық идеясы қандай болуы керек?» деген сауал жиі талқыға түсетінін көріп жүрмін. Біз үшін болашағымызға бағдар ететін, ұлтты ұйыстырып, ұлы мақсаттарға жетелейтін идея бар. Ол – Мәңгілік ел идеясы. Тәуелсіздікпен бірге халқымыз мәңгілік мұраттарына қол жеткізді. Біз еліміздің жүрегі, тәуелсіздігіміздің тірегі – мәңгілік елордамызды тұрғыздық. Қазақтың мәңгілік ғұмыры ұрпақтың мәңгілік болашағын баянды етуге арналады. Ендігі ұрпақ – мәңгілік қазақтың

перзенті. Ендеше, қазақ елінің ұлттық идеясы – мәңгілік ел!» [2]. Шындығында әлем елдерінің алдында мәдени және діни толеранттылықтың ерекше көрінісін қалыптастырдық. Халқымызда ертеден бері ұрпақтан-ұрпаққа таралып келе жатқан «Жерұйық» ұғымы қалыптасқан. Ұлт дүниетанымында анық бояумен жазылған аталған ұғымның мән-мағынасын түсінуде ұлы даланың тарих қойнауына көз жүгіртіп, кең-байтақ аймақты батырлық пен даналықты ұштастыра отырып қорғаған ата-баба өсиетін білген абзал. «Желмаясына мініп Жерұйығын» іздеген Асан Қайғының идеясы халқымыздың ғасырлар бойғы аңсаған арманына, мұрат-мақсатына ұласты. Бабаларымыз «Жерұйық» жерді, құтты мекенді аңсап төрт құбыласы тең, қазығы берік, мамыражай тіршілігі бар мемлекет құруды, іші мен сырты бүтін мәңгілік ел болуды мұрат етті. Қайнар бастауын адамдық ізгіліктен, бейбітшіл көзқарастан, кіндік қаны тамған жерге деген ізгі ниеттен туындаған ұлы мұрат, қазақ халқы басынан қаншама қилы заман кешсе де атадан - балаға, ұрпақтан - ұрпаққа бұлжымас аманат болып келеді. Бүгінгі Қазақстан - осы сан ғасырлық мемлекеттілік қағидаттары мен елдік ұстанымдардың заңды мұрагері. Негізінен, толеранттылық, немесе төзімділік ауқымындағы ұлттық мінез, ұлттық намыс, ұлттық дәстүр, әдет-ғұрып, салт-сана, ұлттық тіл мен ділдің өзара үйлесімді үндестігін, жарасымдылық негізін одан әрі бекіте түсу үшін рух мәдениетін арттыру керек. Рух мәдениеті - күрделі әлеуметтік құбылыс, ол өз заңдылығымен, даралығымен дамиды. Кезінде ұлы қазақ ойшылы Жүсіпбек Аймауытов «ерінбей еңбек етуге таудай үміт, табанды кайрат, шамдай мұрат, жалынды жүрек, терең білім керек» деп жазған. Қазақ халқының сана мәдениеті, рух мәдениеті, тіл мәдениеті - үлкен тарих, ұзақ ғасырлар көшпелі елдің қилы - қилы асуларынан туған күрделі үрдіс. «Күн көру тәсілін сырттан жұқтырып, үйрене беруге болады. Рух мәдениетін бөтеннен қарызға ала беруге болмайды. Алса да, халықтың көкейіне көпке дейін қонбайды. Ендеше өзімізде де бар дәулетті жарыққа шығарып, іске жарауға талпыну керек» деген Жүсіпбек Аймауытовтың сөздерінде ағартушылық, танымдық сарыны басым [3; 24].

Елімізде ұлтаралық татулықтың нығаюы – мемлекеттің негізін құрайтын қазақ халқының саяси мәдениетінің жоғары деңгейге көтерілгенінің белгісі. Мәдени және діни төзімділік – үлкен құндылық. Бұл құндылықты дамыту үшін «дінді» дұрыс түсінуіміз керек, жастарға дұрыс түсінік қалыптастырып, рухани ағарту жұмыстарын жүргізу керек. Әсіресе, мәдени мұра аясында бабалардан қалған даналықпен жасалған танымдық тағылыммен өрнектелген рухани жетістіктеріміз болашақ ұрпақтың пайдасына жараса екен деген ниетіміз баршылық. Ғ. Есімнің мына сөзінің де жаны бар: «Біз «Аллах бір, Пайғамбар хақ, оған түскен Құран – Кәрім ақиқат» деп мойындай отырып, Иассауиді, Қашқариді, Қорқытты, Асан Қайғыны, Райымбекті, Махамбетті, Абайды, Жамбылды т.б. данышпан ғұламаларымызды оқып – үйреніп отыруға тиіспіз. Мұндай істің ислам дініне тигізген кері әсерін көріп отырған жоқпын. Біздің кейбір сауатсыз діншілдер ислам құндылықтары мен ұлттық құндылықтарды бір – біріне қарсы қойып, халықтың санасында дағдарыс жасауда. Осыған орай мен тағы да елімізде мұсылман интеллигенциясын (зиялыларын) қалыптастыру

керек дегенді қайталап айтамын. Себебі, ислам өркениет жолы, ғылым жолы» [4; 250]. Қазақ елінің баға жетпес мәдени құндылықтарын дәріптеп, үлгі тұтып, толеранттылықты нығайтсақ нұр үстіне нұр болар еді. «Қазақстан – 2050» жолдауында: «Ғаламдық трендтерді ескере отырып, біз мемлекет, қоғам мен діннің өзара әрекеттестігінің тиімді моделін табуымыз қажет. Зайырлы мемлекет пен қоғам бұл – біздің» тарихи таңдауымыз. Зайырлы атеистік дегенді білдірмейді. Зайырлы дегеніміз бұл – озық, толерантты, ашық қоғам. Біз дәстүрлі діндерге қолдау көрсетіп, кез келген экстремизм түрін үзілді-кесілді мойындамаймыз. Жастарды радикалды діни ағымдардан қорғауымыз қажеттігіне сенімдімін. Сондықтан, Қазақстанның діни қайраткерлері бұл жолда жұмыс атқарады деп ойлаймын», - деді Н. Назарбаев [5]. Ел тәуелсіздігін нығайтуда, жастарымызды білімді етіп тәрбиелегенде ғана еліміздің ертеңіне болашақпен, ерекше сеніммен қарай аламыз. Мұхтар Әуезов атамыздың мынадай жақсы сөзі бар: «Ел боламын десең, бесігінді түзе». Ұлттық құндылықтарымызды, ұлттық идеямызды, толеранттылықты насихаттап, дәріптейік. Осы тұста мысалға Елбасымыз Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 20 жылдығына арналған салтанатты жиналыста сөйлеген сөзін алар едік: «Қазақстан - біртұтас жер, біртұтас халық, біртұтас болашақ. Мен барша қазақстандықтарды ұлтаралық және конфессияаралық келісімді одан әрі нығайтуға шақырамын. Олар біздің мәңгілік құндылықтарымыз. Осынау бұлжымас ақиқатты сақтай отырып қана, біз мәңгілік халық, мәңгілік Елорда және мәңгілік мемлекет туралы айта аламыз» [6]. Болашақ – жастар қолында демекші, елдің ертеңін биік тұғырдан көрсететін де бүгінгі ұрпақ, сондықтан да, қазірден бастап жан-жақты білім алып, тура жолдан таймай жетістіктер асуларынан көріне берелік деген шынайы тілек бар.

Осы бастаманың негізін тану үшін біздер ұлттық танымдағы өзіндік ерекшеліктердің орнын, ролін қарастырғанымыз жөн болмақ. Яғни кез келген адамның тұлғалық қадір-қасиеттері ұлттық дәстүрден, тәрбиеден нәр алған түсінік-танымдарымен астасып жатады. Енді осы мәселе төңірегінде тарих беттерін зерделеп көрелі.

Адамзат баласының бойына бітетін небір қасиеттер ең алдымен жеке тұлға - адам арқылы, соның рухани қасиеті, ішкі жан-дүниесі арқылы оның мәдениет деңгейін көрсетеді. Демек, адам мен мәдениет өзара тығыз байланыста дамып, жетіледі. Әр кез мәдениет адамның рухани болмысы ретінде көрінетіндіктен, адам өз кезегінде мәдениеттің қайнар көзі іспеттес. Мәдениет адамзат баласының рухани қалыптасу, жетілу тарихы негізінде оларды өзара бір-бірінен ажырата қарастыруға болмайды. Жеке адамның даралығы, тұлғалығы оның бойына біткен қабілетіне байланысты анықталады. Адамның рухани болмысы, яғни мәдениетінің жетілуі адам өмірінің мәні болып табылады. Ендеше ерен қасиеттер бойына дарыған, рухани болмысының жоғары дәрежеде жетілуі – ұстаздың мәдениеттілігінің айғағы, тәжірибесі, өмірі, сайып келгенде осының дәлелі.

Тұлғалық қадір-қасиеттер оны ерекше ойлау машығына ие терең ақыл иесі ретінде таныта отырып, жас мамандарға және әріптестеріне деген қамқорлықты

қатынасы ұстазды бедел мен құрметке бөлейді. Өмірлік тәжірибедегі ұрпақ аралық сабақтастықтың сақталуы - ұлттық танымның, ұлттық сананың бастау көзі, философиялық танымның арқау көзі болып табылады.

Әрине бұл жерде тұлғаның тұлға ретінде қалыптасуына ата-қоныс, туған жерге, елге байланысты адамдық қадір-қасиет тәрбиесінің ролі зор болмақ. Ата-бабамыздың түсінігінде жер, су - қазына, байлығы болса, ата-қоныс - кіндік кескен, кіндік қаны тамған деген керемет балама түсінікте қарастырылған. Сондықтан да адам бойындағы адамгершілік сананың биік шыңы да - ата-қонысқа деген ыстық сезім болуы тиіс. Туған жерін сүйе білген елін де, сол елдің ерін де сыйлай біледі.

Халық тарихы – бұл ұлттық рух бастауы, өзегі. Қазіргі таңда халқымыздың елдік тарихы жаңаша байыпталып, ежелгі дәуірден күні бүгінге дейінгі кезеңі ұлттық мұрат тұрғысынан сараланып, зерделі де көркем, кең құлашты зерттеулер өз мазмұнына ие болуда. Осы орайда халқымыздың тарихына, мәдениетіне ислам дінінің, мәдениетінің ықпалы өте зор болғандығын ұмытпағанымыз жөн. Бұл өз кезегінде халқымыздың рухани және материалды мәдени мұрасының бай әрі сан салалы екендігінің дәлелі. Яғни бабаларымыз өткен замана белестерінде дамыған өркениет тарихын бастан кешіргендігінің айғағы екендігінде сөз жоқ. Себебі бабалар тарихының түп-тамыры тым тереңде жатыр. Бұл жөнінде профессор Р. Бердібай өз пікірін былайша білдіреді: «Кез келген бұрынғы ақынымызды алыңыз, олар исламды өте жақсы білген. Біз, керек болса, Шортанбай, Бұқар жырауды толық түсінбейміз де. Абайдың кейбір қара сөздерінің мағынасын тіпті ұқпаймыз. Олар исламды қандай терең білген. Исламның құндылықтары Қожа Ахмет Иассауидің «Хикіметтерінен» бастап «Зарқұм», «Дарифа-қыз», «Мұхамедханафия» сынды жүздеген шығармада тартымды баян етілген...» [7, 3]. Бұл еліміздің бірлігінің, рухани асқарлығыны мен жарқын келешегінің куәсі еді.

Ғұмыр бойы жер-жаһан қасиетін, табиғат құдіретін түсінуге деген бір ғаламат танымдық ұмтылыс, құштарлық - түркі дүниесіне тән ерекшелік. Өр де асқақ даланың дүние құбылысын танып-түсінуге бір табан жақындай түскен еді. Бұл өз кезегінде, дүние келбетінің мәнін ашуға, әр құбылысты бағалап, салмақтап, қандай да бір көзқарас, қатынас шамасын білдірумен де айрықша құнды еді. Өткінші де аумалы-төкпелі адам болмысына қарама-қарсы әлем тынысының мәңгілік мәселелері сол ерте кезден-ақ түркі дүниесін толғандырып келген болатын. Бұндай танымдылық сан-салалы халық шығармашылығы үлгілерінің өмірге келуіне негіз болды. Айнала қоршаған табиғат құбылыстары арқылы дүние сырын, тіршілік-тынысын, өмірдің мәнін, адамның дүниедегі орнын, оның өткені мен бүгінгісін, болашағын тану өз бастауын алды.

Осы орайда еліміз өз дамуының жаңа биігіне көтеріле отырып, дінге қатысты үлкен бетбұрыстар жасауда. Демек, руханият тарихында әлемде Ұлы Дала деген атаумен танымал болған жері үшін, елі үшін саналы ғұмырларын ерлік пен даналықты, батырлық рухтарын дәріптеу арқылы өз еліне және өзгеге таныта білген бабалар мақсаты – қазіргі сәтте орындалған мұрат, арманның жүзеге асырылуы. Дінге қатысты мәселеде боса болмаса бірінші кезекте –

ұлттық менталитет, ұлттық руханият, әрі ұлттардың өзіндік сана-болмысын сақтап қалу мұраты ескерілген жөн, ұл үшін басты қажеттілік десек артық айытқандық емес. Діннің қазіргі уақытта ұлттық негізде әсері біздің елдік рухымызды көтеретін кейіпті қалыптастыруы керек. Себебі болашақ ұрпақтың өмір сүруінің тіршілік көзі ең алдымен «сенімге» негізделуінде. «Сенім», өз кезегінде мән-мазмұнымен өмір салтына сай, жан-жақты да терең білімімен өмір талабына жауап бере алатындай деңгейді қажет етеді. Әрине, дін – мәдениеттің ажырамас бөлігі, рухани дүниенің ажырамас бөлігі. Әр замана үдерісіне тән рухани құндылықтар арқылы ұлттың ұлттығы, елдің елдігі танылады. Руханият тарихы – рухани-мәдени үрдіс тарихы. Әрі ұлттық намыс пен ұлттық тарихтың баяндылығы, елдіктің даму үлгісі, бір сөзбен – халықтық мұрат. Міне, біздің данышпан бабаларымыздың ерте дүние тарихынан ұстанған діни ұстанымдары бүгінгі адамзат өркениетіне үлгі болуы тиіс. Жас ұрпақты отансүйгіштік, патриоттық сезімге баулитын танымдық-тағлымдық үлгіде қарастырылатын баба ұрпақтың батырлығы, өршіл рухы, қайсарлығы – тағзым етер тұлғалардың өнегелі өмір жолдарынан тәлім дарыту мектебі іспеттес рөл атқарады. Қай кезеңде де табиғи дарындылық, әрі өмірлік тәжірибеден туындаған өмір ғибраттары осылайша қалыптасқан.

Болашаққа ұмтылыс - қазақтың ұлттық рухынан, ұлттың қадір-қасиетінен нәр алған дүниетанымының халықтық дәстүрдегі ой қиялымен көмкерілген өзінше бір қырынан көрініс беретін сан-салалы танымдық өрістің биіктерден көрініс беруі.

Танымдық өрісі кең, рухы биік халқымыз адамзаттың тіршілік аясында замана үрдерісін уақыт ағымымен ұғынып, ақыл-парасатпен пайымдай білген. Бұл рухани байлық өз кезінде халықтың наным-сенімінен, салт-дәстүрінен оның мәдениетінің, өркениетінің жалпы тарихынан нәр алып, өзегіне айналады. Осы рухани құндылықтардан келіп сол ұлттың баяндылығы, елдіктің саналы өмірінің даму үлгісі көрінеді. Өз бойына қасиетті де киелі әсердің рухын бойына сіңірген бабалар мұраты - ұрпақтар жалғастығы негізінде мәңгілік.

Өзін-өзі сыйлай білетін, өзінің ұлттық рухын сөз жүзінде де, іс жүзінде де қадір тұтып мәдениеті жоғары, рухы биік, патриоттық сезімі берік ұрпақ сан ғасырлық салт-дәстүрімізді жаңғыртып, дамытуда. Соның нәтижесінде әрі жадымызды жаңғыртудағы игі істердің көш басында жүруі ғанибет, қасиетті борышы болуы тиіс. Бұл көріністер, сайып келгенде, ұрпақ тәрбиесінің қайнар көзі, болмыс-бітіміміздің өзегі, егеменді еліміздің баяндылығы.

Салт-дәстүр және бабалар мұрасы - жалпыадамзаттық құндылықтармен баулитын ерекше танымдық-татулық үлгіде қарастырады. Жалпы, мәдениет, оның ішінде әрі дін кез-келген ұлттың, ұлыстың болмыс-бітімін анықтай отырып, құндылықтық рухтың негізін қалыптастырады.

Сан ғасырлық тарихы бар бай рухани және материалдық игіліктерімен еліміз әлемдік өркениет дәрежесінде көшпелі және отырықшы мәдениеттің даму үлгісін көрсете білді.

Болашаққа ұмтылыс – ең бастысы өткен тарихын білу, мән-мазмұнын зерделеу, саралау. Мұнда құндылықтық рухы биіктен көрінетін ұлттық

ерекшелік тарих қойнауынан елдікті ұлықтайтын дүниені табатындығы айдан анық.

Руханият тарихында жер тұтастығын сақтап қалған бабалардың ерлік пен даналық, батырлық рухарын дәріптеп, өз еліне және өзгеге таныта білу бүгінгі ұрпақтың басты парызы демекпіз. Руханият тарихын зерттеудің өзегі бұл – дара бітімді тұлғалардың ел үшін саналы өмірін ұлтының азаттығын тіршілік аясының баяндылығына арнаған тағылымы және көзқарас мұраттарын айғақтайтын алтын арқау саналады. Демек, тұлғаның ең құнды қасиеттерінде оның ақыл-ой тереңдігі, еркін ойлау қабілеті, сайып келгенде, оның рухына қатысты айқындалады.

Танымдық өрісі кең рухы биік тұлға өзі өмір сүріп отырған сыртқы дүниенің тыныс-тіршілігін уақыт ағымымен ұғынып, замана үдерісін ақыл-парасатымен пайымдай білген.

Бабалар қан-тамырымен, адами сана-сезіммен жеткен діни танымның сүйіспеншілікпен өнегелі өмірді адам игілігі үшін «алтын бастау болып күміс жылғалармен» ұрпағына аманаттаған мұрасы қазіргі таңда тиегін ағытуда. Бұл еліміздің тарихы, ұлттың болмысы мен мәдениетінің мызғымас рухани тірегі болып отыр. Бұған дәлел халқымыздың ұлттық өрлеуі өз кезегінде діни өрлеумен қанаттаса қарыштаумен әр халыққа рухани негіз болуда.

Дін – халқымыздың өмір-тұрмыстық салтындағы танымдық өрісі ретінде имандылық иірімдерінің тереңдеуімен баулитын ерекше тағылымдық үлгіде қарастырылады. Ұлтаралық және дінаралық қатынастарда рухани күш біріктіруде еліміздің мәртебесі асып қана қоймай, жалпы әлемдік деңгейдегі абыройын биіктетті. Елімізде ұларалық және дінаралық қатынастар рухани күш біріктіріп, өзара диалогты қамтамасыз етуде. Бұл жерде барша адам баласының ұрпақтар болашағы, яғни елі, туған жері үшін тілегі – ең бастысы түрлі ұлт өкілдері екендігіне қарамастан бейбіт өмір және татулықтағы бірлігі. Әрі ұлт өкілдері түрлі болғандықтан да олардың діни сенімдері де түрліше себепті еліміздің діни негізі исламды мойындауы оның өз алдына дербес орнын берік тұғырлағанын көрсетеді. Демек, дінге қатысты білімімізді жан-жақты тереңдете отырып, адам мен қоғам қатынасындағы жадымызды жаңғыртудағы игі істердің артуын, ағайын жұрттың рухани танымы шеңбері кеңейіп, имандылыққа бет бұрған жағдайы арта түскендігін атап өтпеске болмайды. Себебі дін – бұл адамзат баласының адамгершіліктік заңдар, қағидалар бастауы.

Қазақтың ұлттық даралығын айғақтайтын – оның Ұлы Дала аясындағы даналық дүниетанымы еліміздің ұстанып отырған бағыты - дінді, оның негізін елдің бейбіт өмірі мен мызғымастығы үшін асқан көрегендікпен пайдалана білу. Еліміздің мәртебесін асырған ұлттық өрлеу - мызғымас рухани тірегі болған тұғырлы тағылымдарымен діни өрлеумен үйлесімділік өрісін дамыта білуінде.

Әдебиеттер

1. Есим Г. Сана болмысы. – Алматы: Казахский университет, 2011. - 330 с.
2. Назарбаев Н. «Казахстан 2050» Послание народу Казахстанский путь - 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее //Индустриальная Караганда. - №6. - 18 января 2014.
3. Аймауытов Ж. Собрание сочинений. – Алматы, 2010. – 440 с.
4. Есим Г. Сана болмысы. – Алматы: Казахский университет, 2011. - 330 с.

5. Назарбаев Н.А. «Казахстан 2050» Послание народу Казахстанский путь-2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее//Индустриальная Караганда, №6, 18 январь 2014.
6. Назарбаев Н.А. Выступление на торжественном собрании, посвященном 20-летию юбилею Независимости Республики Казахстан. Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 20 жылдығына арналған салтанатты жиналыста сөйлеген сөзі //Егенмен Қазақстан. - 9 сәуір. – 2011 ж.
7. Бердібай Р. Тарихымыз қайта жазылуы тиіс // Жалын. – 2004. - №2. –Ақпан.– Б. 2-6.

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Сафаев Н.С.

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
г. Ташкент, Узбекистан

В демократическом государстве, в котором законодательно закреплены свободы, права личности и обязанности его членов, идеология выполняет функцию движущей силы социальных интересов, способствуя реализации общественных и личных целей. Одним из основных общечеловеческих принципов, на которых основана идеология современного демократического правового государства, является уважение к представителям различных национальностей, их культуре и национальным ценностям.

Как это ни прискорбно, но и в новом тысячелетии мы являемся свидетелями многочисленных этнических конфликтов, экстремистических действий, подъема националистических настроений. Несомненно, эти проблемы требуют научного осмысления, а также изучения ценностно-нормативных систем культуры каждого народа, координирующих межкультурные взаимодействия, как отдельных индивидов, так и народов в целом.

За последние полвека наблюдается исключительно рост научного интереса к проблемам межкультурного взаимодействия. Этот интерес привел к появлению новой науки – межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация возникла в США благодаря практическим интересам политиков и бизнесменов. Как известно, после второй мировой войны активно начала расширяться сфера влияния американской политики, экономики и культуры. У многих государственных деятелей, бизнесменов очень часто начали возникать проблемы при установлении практических контактов с представителями других культур [1]. В истории известно немало случаев, когда это приводило к конфликтам, взаимной неприязни. Не спасало даже совершенное знание языков. В связи с этим постепенно складывалось осознание необходимости изучения не только языков, но и культур других народов, их обычаев, традиций, норм поведения.

В Европе развитие исследований межкультурной коммуникации происходило несколько позднее, чем в США. Однако формирование европейского сообщества открыло межгосударственные границы для свободного перемещения людей, капиталов и товаров. Это привело к тому, что

крупные города Европы стали менять свой облик благодаря проявлению представителей разных культур. Таким образом, сама жизнь актуализировала проблему взаимного общения носителей разных культур. На этом фоне постепенно формировался интерес ученых к проблеме межкультурного общения.

Основная часть зарубежных исследований по проблеме межкультурной коммуникации выполнена в контексте изучения этнических предрассудков и предрассудков. В современных американских исследованиях (Tenenbaum, Harriet R., Ruck, Martin D., 2007) среди педагогов выявляются больше положительных ожиданий от учеников европейского происхождения, чем от выходцев из Латинской Америки или афро-американцев [2]. Между тем, французские ученые из университета Нотр-Дам (Daniel J. Myers, Alexander J. Buoye, Janet Mcdermott, Douglas E. Strickler, Roger G. Ryman, 2000) на основе формирующего эксперимента доказали, что увеличение знаний об элементах культуры других этнических групп положительно отражается на развитии навыков межкультурной коммуникации [3].

Немалое количество современных исследований направлено на выявление психологических последствий опыта межкультурного контакта. Так, например, у японских детей в возрасте от 6 до 18 лет, вернувшихся из-за границы, был обнаружен более негативный образ Японии и ее народа, чем у их соучеников, не имевших опыта пребывания за рубежом [4].

В целом ряде исследований были выявлены межкультурные различия в особенностях коммуникативной активности. Например, отмечается, что в дискуссиях американцы предпочитают высказываться ясно и четко и стремятся в первую очередь выдвинуть основной аргумент, чтобы вызвать у оппонентов желание услышать остальную информацию [5]. Между тем, высокая зависимость коммуникации от контекста, присущая многим восточным культурам, проявляется в расплывчатости и неконкретности речи, избытке некатегоричных форм высказывания, слов типа «может быть», «вероятно» и т.п. Так, японцам соблюдать вежливость и сохранять гармонию межличностных отношений помогает сам строй родного языка, в котором глагол стоит в конце фразы: говорящий, увидевший реакцию на свои первые слова, имеет возможность смягчить фразу или даже полностью изменить ее первоначальный смысл [6].

Отдельное внимание исследователей направлено на изучение межкультурных различий в невербальной, особенно, проксемической (связанной с физическим расстоянием между общающимися людьми) стороне коммуникации. Так, нормы приближения к человеку во многих других культурах сильно отличаются от американских. Высокая потребность в тесном контакте при общении характерна для культур Латинской Америки, арабских стран и Южной Европы, а низкая, хотя и в разной степени, кроме культуры США, отличает культуры Дальнего Востока, Центральной и Юго-Восточной Азии и Северной Европы. В исследовании студентов из разных стран самая большая дистанция была выявлена у жителей Северной Европы, самая короткая

– у арабов, высококонтактными оказались также южноевропейцы и латиноамериканцы [5].

В рамках задач этнической психологии, среди которых на современном этапе выделяют такие задачи как исследование социально-психологических проблем межэтнического взаимодействия, изучение особенностей формирования и актуализации этнической идентичности на индивидуально-личностном уровне, создание и апробирование программ и методов социально-психологического тренинга успешного межкультурного взаимодействия [7], особую значимость приобретает исследование роли этнических стереотипов в процессе формирования позитивной этнической идентичности, а также изучение влияния стереотипных представлений на успешность адаптации мигрантов к новому культурному окружению [8].

Круг проблем, стоящих перед этническим психологом, и выбор методов их разрешения поистине необозрим. Но главным принципом, по видимому, должно являться глубокое и беспристрастное изучение особенностей этнических групп и социально-психологических механизмов межэтнического взаимодействия с целью поиска путей для наиболее адекватного восприятия других народов и общения с ними в духе терпимости и взаимоуважения.

Совершенно очевидно, что каждый этнос в процессе своей жизнедеятельности на определенной территории в конкретных социально-экономических и исторических условиях вырабатывает свой уникальный стереотип поведения, который «поставляет» членам этноса общепринятые модели поведения в тех или иных стандартных ситуациях. В данном контексте «стереотип» означает не столько представление о другом этносе, сколько устойчивые, регулярно повторяемые элементы образа жизни, которые хотя и обладают известной социальной значимостью, однако не носят «событийного характера и не осознаются носителями поведения как «поступки» [9]. Как утверждают С.А. Арутюнов и Н.Н. Чебоксаров этнические различия проявляются в том, как люди одеваются, как они едят, в их излюбленных позах стояния или сидения [7]. В разных этнических культурах одним и тем же действиям может придаваться различное содержание, или одно и то же содержание может находить различное выражение в поступках. Стереотипные представления как раз и формируются при попытке интерпретировать поведение представителя другого этноса, которое обычно осуществляется с точки зрения особенностей своей собственной культуры.

Особенность этнического стереотипа как социально-психологического феномена определяет и набор выполняемых им функций. Г. Таджфел выделяет две функции стереотипа на индивидуальном и две – на групповом уровне. К индивидуальному уровню относятся когнитивная (схематизация, упрощение) и ценностно-защитная (создание и сохранение положительного «Я-образа») функции. К социальному уровню относятся идеологизирующая (формирование и сохранение групповой идеологии, объясняющей и оправдывающей поведение группы) и идентифицирующая (создание и сохранение положительного группового «Мы-образа») [8]. Как уже отмечалось, стереотипы служат для

упрощения межэтнической дифференциации и «экономии» восприятия в этноконтактных ситуациях.

Их роль также заключается в объяснении-оправдании (с позиции интересов собственной группы) отношений между этническими группами, конкретной этноконтактной ситуации или собственного поведения по отношению членам иноэтнических групп. Вместе с тем, этнический стереотип отражает стремление людей к сохранению и укреплению позитивной этнокультурной идентичности, играя важную роль как фактор консолидации и фиксации этнической группы. Как отмечает Г.У. Солдатова, этнические стереотипы – это когнитивные инструменты поддержания оптимальной проницаемости этнических границ. Оптимальность состоит в том, что плотность этнических границ, с одной стороны, должна быть не меньше, чем это требуется для сохранения группы как самостоятельного и целостного этнокультурного образования. С другой – не больше, чем это необходимо для непрекращающегося взаимодействия между разными народами [1]. Важно отметить, что в условиях роста межэтнической напряженности функции этнических стереотипов по защите позитивной этнической идентичности гипертрофируются. Они трансформируются и делают этнические границы более плотными.

Рассмотренные нами аспекты изучения межкультурной коммуникации, этнических стереотипов далеко не исчерпывают всего разнообразия подходов и методов исследования этой области социальной психологии.

Множественность точек зрения на содержание, своеобразие и роль этнических детерминант восприятия и обилие работ, посвященных этому вопросу, лишней раз демонстрируют актуальность и важность изучения особенностей межэтнического восприятия. Характер межнациональных отношений на современном этапе, нарастание процессов дезинтеграции при одновременном стремлении человечества к объединению, предъявляют свои требования к выбору тем и методов социальной психологии.

Литература

1. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998.
2. Tenenbaum, Harriet R., Ruck, Martin D. Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis// *Journal of Educational Psychology*, 2007. – Vol. 99(2). - pp. 253-273.
3. Daniel J. Myers, Alexander J. Buoye, Janet Mcdermott, Douglas E. Strickler, Roger G. Ryman. Signals, symbols, and vibes: an exercise in cross-cultural interaction// *Teaching Sociology*, 2000. - Vol. 29. - pp. 95-101.
4. Berry J. W., Sam D. L. Acculturation and adaptation // *Handbook of cross-cultural psychology. Social behavior and applications*, 1997. - Vol. 3. - pp. 291-326.
5. Triandis H.C. Cross-cultural psychology // *Asian Journal of Social Psychology*, 1999. - Vol. 2. - pp. 127-143.
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009.
7. Арутюнов С.А., Чебоксаров Н.Н. Передача информации как механизм существования этносоциальных и биологических групп человечества // *Расы и народы. Современные этнические расовые проблемы*. - 1972. - Вып.2. – С. 8-30.
8. Байбурун А. Этнические аспекты изучения стереотипных форм поведения и традиционная культура // *Советская этнография*. - 1985. - №2. - С.36-46.

МАЛАЯ ГРУППА КАК СУБЪЕКТ ПРИНЯТИЯ СОВМЕСТНОГО РЕШЕНИЯ

Третьякова В.Э., Гайдар К.М.
Воронежский государственный университет
г. Воронеж, Россия

В современном мире, ввиду постоянного усложнения общественной жизни и повышения ответственности за принимаемые решения, большинство важных политических, экономических, финансовых, правовых, социальных решений вырабатывается в процессе общения людей и внутригруппового взаимодействия. В связи с этим исследование особенностей принятия совместных решений малой группой как субъектом, выявление ее характеристик именно как группового субъекта представляется актуальным с теоретической и практической точки зрения.

Несмотря на внушительное число исследований малых групп отечественными и зарубежными психологами [1, 2, 3 и др.], некоторые относящиеся к ним проблемы начинают изучаться лишь в настоящее время. Примером тому является проблема субъектности малой группы, которая разрабатывается в современной российской социальной психологии на основе субъектного подхода к группе. Этот подход обеспечивает возможность исследовать общие, базовые феномены и характеристики групповой субъектности, а на их основе – частные, конкретные процессы, в том числе принятие совместного решения групповым субъектом и, соответственно, свойства группы как субъекта принятия решений [4].

По мнению А.В. Брушлинского, методологическая роль субъектного подхода состоит в том, что именно он служит базой для интеграции психологической науки, объектом изучения которой выступают как индивидуальный, так и групповой субъекты [5].

Принятие решений – процесс социально-психологический, и с этой точки зрения исследователи выделяют решения интуитивные, основанные на суждениях и рациональные [6 и др.].

Интуитивное решение обусловлено субъективным ощущением того, что правильно, а что нет. Так, например, руководитель, принимая такое решение, не взвешивает все «за» и «против», порой он даже не анализирует ситуацию. Некоторые специалисты по менеджменту считают, что большое количество информации помогает в принятии решений преимущественно руководителям среднего звена, тогда как руководителям высшего уровня зачастую приходится полагаться на интуицию.

Решение, основанное на суждении, – это выбор, обусловленный

накопленными знаниями и опытом. Принимая такое решение, человек опирается на здравый смысл и выбирает альтернативу, которая принесла успех в сходной ситуации в прошлом. В часто повторяющихся ситуациях запрограммированное решение может быть достаточно эффективным, но в уникальной или очень сложной ситуации человеку часто недостаточно опыта и здравого смысла, он может (сознательно или бессознательно) упустить новую альтернативу.

Рациональное решение не зависит от опыта человека, оно принимается после и на основе объективного анализа ситуации, состоящего из нескольких этапов: диагностики проблемы, формулировки ограничений и критериев принятия решений, выявления альтернатив, их оценки, окончательного выбора.

Следует учитывать, что на процесс принятия решений оказывает влияние множество факторов [6]:

- 1) личные оценки и ценностные ориентации индивида;
- 2) определенность или неопределенность среды принятия решения (когда с большой или малой долей уверенности удастся прогнозировать результаты того или иного решения);
- 3) риск (когда результаты принятия решения не являются определенными, но вероятность каждого результата известна);
- 4) время и изменения среды (решение целесообразно принимать, пока информация и допущения, на которых оно основано, остаются релевантными и точными);
- 5) информационные ограничения;
- 6) затруднения в межличностных или организационных коммуникациях;
- 7) анализ возможных негативных последствий реализации решения.

Возможность совершенствования процесса принятия группового решения зависит от умений и навыков членов группы вести эффективную общую дискуссию, которые можно развивать при помощи социально-психологического тренинга. Из трех основных форм социально-психологического тренинга – открытое общение, ролевая игра, групповая дискуссия – последняя является одной из самых развитых. Обучение групповой дискуссии предполагает не только обеспечение более эффективных совместных решений, но и изменение многих важных характеристик групповой структуры и, следовательно, самой группы как единого субъекта.

Дискуссия в группе приводит к своеобразному социально-психологическому явлению, которое получило название поляризация группы. Ее сущность заключается в том, что в ходе групповой дискуссии противоположные мнения, имевшиеся у различных группировок, не только обнажаются, но и вызывают их принятие или отвержение большей частью группы. «Средние» мнения как бы отмирают, а крайние, напротив, отчетливо распределяются между двумя полюсами. Это обнажение крайних позиций способствует более ясной картине, которая складывается в группе по дискутируемой проблеме, и перестраивает внутригрупповую структуру.

Вместе с тем вопрос о том, которая из двух полярных точек зрения будет

положена в основу группового решения, не имеет однозначного выхода. В результате многочисленных экспериментальных исследований установлено, что, как правило, групповая дискуссия укрепляет то мнение, которое и до нее было мнением большинства. Однако эти данные нельзя считать окончательными [7]. Массив экспериментальных работ по выявлению роли групповой дискуссии в процессе принятия совместного решения еще не так велик. Поэтому первая часть задачи – обучение ведению групповой дискуссии как формы социально-психологического тренинга – разработана лучше, чем вторая часть – выявление механизма образования группового решения в ходе дискуссии и последствий групповой дискуссии для ее участников.

Под принятием совместного решения групповым субъектом мы подразумеваем такой интегративный вид совместной активности последнего, результатом которого является сделанный им выбор одной из множества альтернатив, заданных заранее или возникших в процессе работы группы над проблемой. При этом понятия «совместное решение» и «групповое решение» в данном контексте мы употребляем как синонимичные. Говоря о принятии решения как об интегративном виде совместной активности, мы имеем в виду, что в нем сочетаются внутригрупповое взаимодействие и общение членов группы, познание и самоуправление, межличностные отношения и групповое поведение.

Мы полагаем, что процесс принятия совместного решения групповым субъектом, как и принятие решения отдельным индивидом, состоит из четырех этапов: 1) установление фактов, 2) оценка фактов, 3) поиск решения, 4) принятие решения.

На первом этапе основная задача заключается в сборе данных по интересующей группу проблеме, что носит в основном фактологический и объективный характер. В этот период участники воздерживаются от оценки собираемых фактов, а больше сосредоточены на их констатации и фиксации.

Второй этап имеет оценочный характер. Члены группы получают возможность высказать любые оценки относительно собранных на первом этапе данных, знаний, сведений. Важно, чтобы в это время ведущий групповой дискуссии регистрировал высказываемые мнения, вел их учет. Результатом этого этапа служит постановка «диагноза» относительно решаемой проблемы.

Третий этап представляет собой поиск решения. Его можно назвать «квазибрейнстормингом», поскольку от группы требуется максимум воображения для порождения разнообразных решений рассматриваемой проблемы, перебора и анализа возможных вариантов.

Принятие одного конкретного варианта решения из множества предложенных ранее составляет содержание четвертого этапа. При этом группа сопоставляет варианты решения с «диагнозом», установленным на втором этапе. Одни из них она отклоняет, другие – выделяет и объединяет таким образом, что приходит, наконец, к окончательному решению, удовлетворяющему всех или большинство участников группы [8, 9, 10].

Принятие совместного решения является одним из системных процессов,

характерных для малой группы, своеобразным атрибутом последней как единого субъекта. Под групповым субъектом понимают системное и динамическое качество малой группы, проявляющееся, когда она осуществляет свою жизнедеятельность в социальной системе, взаимодействуя как единое целое с социальным окружением, в том числе преобразовывает ситуации жизнедеятельности и саму себя, осознавая при этом, что именно она является источником этих действий и преобразований [11].

Способность группы проявлять свою субъектность (субъектные качества) нуждается в определении признаков, т.е. свойств, качеств, способностей группы, которые необходимы и достаточны для того, чтобы признать ее субъектом. Согласно А.Л. Журавлеву [12, 13], когда речь идет о коллективном субъекте, в литературе сложно отыскать какой-либо достаточно полный и непротиворечивый ряд таких субъектных качеств. Он указывает на то, что наиболее подробный анализ субъектных свойств малых групп в последние годы выполнен в работах К.М. Гайдар [4, 11 и др.]. По мнению самого А.Л. Журавлева, можно выделить три важнейших свойства группы, являющихся необходимыми и фактически критериальными в описании коллективного субъекта [13]:

1) взаимосвязанность и взаимозависимость. Это свойство способствует формированию группового состояния как состояния преактивности, преддеятельности – важнейшей предпосылки или условия любой активности, в частности, деятельности. Лишь при наличии данного качества группа становится коллективным субъектом;

2) способность группы проявлять различные формы совместной активности. Это свойство подразумевает, что она может выступать и быть единым целым по отношению к другим социальным объектам или по отношению к себе самой. К формам совместной активности принято относить общение и взаимодействие в группе, совместную деятельность, групповое поведение, внутригрупповые и межгрупповые отношения и др. Активность можно рассматривать как способ существования, функционирования, реализации, бытия группы, как некоторую общую ее способность к проявлению различных форм совместной активности – внутри- и межгрупповой;

3) способность группы к саморефлексии. В отличие от первых двух свойств коллективного субъекта, групповая саморефлексия изучена пока недостаточно. Тем не менее, уже выделены несколько ее основных функций. Во-первых, это формирование в группе социально-психологического чувства «Мы», т.е. переживания членами группы своей принадлежности к ней, процесса единения со своей группой. Оно возникает не сразу, а чаще всего постепенно, в процессе включения личности в группу. Во-вторых, это формирование социальных представлений о своей группе, ее когнитивных оценок, групповых суждений, мнений и т.п., которые также требуют определенного времени. В-третьих, это настраивание членов группы на разные формы совместной активности, что содействует формированию их психологической готовности к совместной активности. В-четвертых, групповая саморефлексия помогает членам группы

более адекватно ориентироваться в социальной среде, в частности, лучше адаптироваться к ней. Этому способствуют развиваемые групповой саморефлексией способности к более конструктивным оценкам своей и чужих групп и их социальному сравнению. Групповая саморефлексия в наибольшей степени актуализируется, становится востребованной и наиболее успешно используется в управлении группой и самоуправлении тогда, когда возникает необходимость развития последней, изменения состояний и свойств, раскрытия и реализации групповых потенциалов, т.е. фактически в процессе таких изменений группы, которые приводят к ее становлению единым субъектом. Именно поэтому групповая саморефлексия является его критериальным признаком.

Нам представляется обоснованным соотнести базовые свойства группового субъекта с этапами принятия им совместного решения, описанными выше. Это соотношение может, на наш взгляд, быть следующим: на первом этапе – установления фактов – группа в первую очередь проявляет взаимосвязанность и взаимозависимость, что позволяет ей собрать целую «копилку» знаний и сведений, которыми до этого располагал каждый отдельный член группы, но которые, будучи собраны и проанализированы в дальнейшем в совокупности, помогут группе принять верное решение. На втором и третьем этапах – при оценке фактов и поиске решения – группа проявляет преимущественно совместную активность (в виде совместной интеллектуальной деятельности, общения, взаимодействия). Наконец, на четвертом этапе – собственно принятия решения – у группы на первый план выходит такое качество, как саморефлексивность, поскольку без осмысления всего предшествующего хода обсуждения проблемы и выработки решения, а также того, как при этом она проявила себя как целостный субъект, ей трудно будет остановить свой выбор на наиболее приемлемом, устраивающем всех или большинство варианте решения.

Таким образом, субъектность группы, по А.Л. Журавлеву, одновременно описывается тремя основными признаками: взаимосвязанностью членов группы, совместной активностью и групповой саморефлексивностью. На основе доминирования того или иного из названных признаков возможно выделение типов групповой субъектности: потенциальная субъектность, реальная субъектность и рефлексирующая субъектность.

По нашим данным, оптимальные условия принятия группой совместного решения обеспечиваются при таких типах групповой субъектности, как «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность». Это было установлено нами в экспериментальном исследовании, проведенном в ходе естественного констатирующего эксперимента (в форме квазиэксперимента). Объектом исследования служили 66 случайно отобранных студенческих групп разных курсов: по 22 группы каждого из трех типов групповой субъектности. Типы субъектности диагностировались по тест-опроснику К.М. Гайдар «Типы групповой субъектности». Общий объем выборки – 1155 человек. Основным методом выступала групповая дискуссия, наблюдение за которой велось по

методике Р. Бейлза. Группам предлагались для решения игровые и профессионально ориентированные задачи.

Опишем особенности принятия совместных решений учебными группами с доминированием разных типов субъектности. В качестве таких особенностей нами изучались скорость принимаемых решений, качество и согласованность.

Первая – скорость принимаемых решений. Усредненное время, понадобившееся для выработки решения группам с доминирующим типом «потенциальная субъектность», составило 9,7 мин., с типом «реальная субъектность» – 16,8 мин., с типом «рефлексирующая субъектность» – 21,4 мин. То есть наиболее быстро приходят к принятию совместного решения группы типа «потенциальная субъектность», наиболее долго – группы типа «рефлексирующая субъектность». Корреляционный анализ подтвердил, что группам типов «реальная субъектность» ($r=0,67$ при $\alpha \leq 0,05$) и «рефлексирующая субъектность» ($r=0,86$ при $\alpha \leq 0,01$) требуется статистически значимо больше времени на выработку решения, чем группам типа «потенциальная субъектность». Это объясняется тем, что последние не умеют выстроить процесс принятия совместного решения в ходе дискуссии, не уделяют должное внимание изучению условий заданий, сбору и анализу необходимой информации, обсуждению разных точек зрения. Решение группы чаще всего представляет собой решение отдельных ее членов при формальном согласии с ними остальных. Группы типа «реальная субъектность» нацелены на результативную совместную активность, поэтому стремятся принимать обдуманное решение, затрачивая определенное время на ориентацию в проблемной ситуации, ее осмысление и анализ, контроль за ходом решения. Группам типа «рефлексирующая субъектность», требуется, видимо, еще большее время, так как они сосредоточены на осмыслении и обдумывании условий задания, обсуждении высказанных мнений, подробном анализе вариантов его решения.

Приступая к анализу качества совместных решений, отметим, что практически все изученные группы предложили верные решения профессионально ориентированных задач, их качество можно оценить как высокое. Скорее всего, оно зависит не столько от социально-психологических особенностей группового субъекта, сколько от параметров задачи и / или особенностей членов группы (сложность задач, их тематическая разноплановость, уровень подготовленности участников группы к решению задач определенного рода и др.). Был сделан вывод о том, что на качество совместных решений тип групповой субъектности не влияет.

В то же время были выявлены различия между группами разных типов субъектности на качественном уровне. Если группы с типом «потенциальная субъектность» давали кратко сформулированный верный ответ, то группы других типов субъектности стремились обосновать его, привлекая дополнительные знания. А в группах с типом «рефлексирующая субъектность» нередко добавлялись еще и комментарии по поводу того, как именно группа приходила к общему решению и насколько она удовлетворена сделанной

работой. Это наводит на мысль о том, что в исследованиях, подобных нашему, необходимо использовать не дихотомическую (верность / ошибочность), а дифференцированную шкалу анализа, чтобы полнее раскрыть эту особенность групповых решений.

Обратимся к третьей особенности совместных решений – их согласованности. Речь не идет о полном совпадении мнений. Нас интересовало умение членов групп соотносить свои позиции в ходе совместного обсуждения задания и находить решение, удовлетворяющее всех или большинство.

Наблюдая за дискуссиями, мы отметили различия между группами, отнесенными к разным типам субъектности. Так, для групп с доминирующим типом «потенциальная субъектность» согласование позиций вызывало некоторые трудности, на что указывает немалый процент зафиксированных по методике Р. Бейлза высказываний, раскрывающих негативные эмоции (27,8%). Причем почти все они адресовались тем, кто отказывал товарищам в помощи или отступал с «поля боя», не участвовал в дискуссии. Хотя эти группы и формулировали свой вариант решения задания, но, как правило, это было мнение наиболее активной части группы, с которым пассивные ее участники предпочитали формально согласиться. Студенты не выражали удовлетворения состоявшимся обсуждением.

Группам с преобладающим типом «реальная субъектность» присуща довольно высокая степень согласованности принимаемых решений. Очевидно, это следствие их сосредоточенности в основном на областях постановки и решения проблемы. Именно на эти области пришлась наибольшая часть зафиксированных в ходе наблюдения по методике Р. Бейлза высказываний испытуемых (в среднем 67,4%). Но в ряде случаев согласованность в принятии общих решений нарушалась отказом части студентов участвовать в обсуждении проблемы. В целом же члены групп этой категории выражали солидарность, согласие с предложенным решением.

Группы с типом «рефлексирующая субъектность» показали сформированное умение вырабатывать согласованное решение. Согласованность в их работе наблюдалась на каждом этапе – от определения проблемы до оглашения результата. При этом они не испытывали напряжения, находились в хорошем настроении, проявляли удовлетворенность своей способностью формулировать совместное решение на основе согласования мнений участников дискуссии.

Для проверки основанных на наблюдении заключений нами использовался коэффициент конкордации Кендалла, показывавший, насколько согласованно члены группы принимают решения. С помощью этого коэффициента сопоставлялись усредненные индивидуальные решения и общегрупповые, принятые в ходе дискуссии по оценке присущих группе характеристик.

Выявлено, что на уровне индивидуальных мнений согласованность присуща лишь группам типа «рефлексирующая субъектность». По всей видимости, это следствие сформированности в таких группах «единого языка», выработанного умения договариваться, поддерживая психологическое единство. В группах

других типов субъектности наблюдалось явное расхождение индивидуальных суждений студентов о характеристиках их групп членства. Хотя представители групп с доминирующим типом «потенциальная субъектность» уже могут воспринимать себя «командой», единым целым, они, вероятно, сохраняют свою автономность и склонны придерживаться собственных взглядов на группу, которые представляются им более значимыми, чем общегрупповые позиции. Что касается групп с типом «реальная субъектность», то их способность принимать совместные решения и осуществлять их посредством различных видов активности не исключает самостоятельности мнений и оценок, в том числе относительно собственной группы. Очевидно, несогласованность индивидуальных мнений выполняет здесь скорее положительную функцию, поскольку позволяет обогатить индивидуальные и групповые представления, дополнить обсуждаемые группой вопросы новой информацией, рассмотреть их с разных точек зрения, найти в результате наиболее оптимальные варианты решения проблем.

Установлено, что итоги групповой дискуссии различаются в группах разных типов субъектности именно по параметру согласованности. Если в группах типа «потенциальная субъектность» было выявлено значительное расхождение между усредненным индивидуальным и общегрупповым вариантами выполнения задания, то группам двух других категорий оказалась свойственна согласованность указанных вариантов. Поскольку членов этих групп отличают высокий уровень включенности в совместную активность, заинтересованность в конструктивном решении проблемных ситуаций, ощущение себя единой общностью, можно считать, что это благотворно влияет на достижение групповыми субъектами достаточно высокого уровня согласованности совместных решений, которые принимаются с учетом и на основе мнений всех или большинства их участников.

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что в целом оптимальные условия принятия совместного решения групповым субъектом обеспечиваются при таких типах групповой субъектности, как «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность».

Литература

1. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 318 с.
2. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2005. – С. 265–403.
3. Сидоренков А.В. Групповая сплоченность и неформальные подгруппы // Психол. журн. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 44–53.
4. Гайдар К.М. Субъектный подход к психологии малых групп: история и современное состояние. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2006. – 160 с.
5. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Ин-т психологии РАН, 1994. – 109 с.
6. Субботин В.Е. Принятие решения // Современная психология: Справочное руководство / отв. ред. В.Н. Дружинин. – М.: ИНФРА-М, 1999. – С. 363–373.
7. Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 103 с.
8. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. – М.: Юристъ, 1998. – 434 с.
9. Карпов А.В. Структурно-функциональная организация процессов принятия групповых решений // Вопр. психологии. – 2004. – № 1. – С. 126–136.

10. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 284 с.
11. Гайдар К.М. Социально-психологическая концепция группового субъекта. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 396 с.
12. Журавлев А.Л. Понимание «коллективного субъекта»: основные подходы в психологии // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе. – М.: Изд-во ИП РАН, 1999. – С. 68–70.
13. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. – Москва: ПЕР СЭ, 2002. – С. 51–81.

ПРОБЛЕМЫ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ПОДГОТОВКА К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Туребаева К.Ж., Исергужин Г.К., Султангалиева О.К.
Актюбинский региональный государственный университет им.К.Жубанова
г. Актобе

Готовность к самопрезентации понимается нами как признак профессиональной квалификации. Под квалификацией понимается уровень развития способности работника, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности.

Однако, специалист, профессионал - это человек, который уже приобрел некоторый опыт работы по избранной специальности, обладает определенной квалификацией. В системе профессионального образования мы считаем более целесообразным использовать термин «образованность», именно достижение студентами определенного уровня образованности и есть педагогическая цель высшего профессионального образования. Под образованностью понимается свойство, приобретенное человеком в процессе образования, которое выражает определенную меру овладения им какой-то (специальным образом организованной) частью социального опыта, а также способностей пользоваться им в своей жизнедеятельности [1].

Тот факт, что в образовательном процессе вуза педагогическая цель связана с достижением студентом какого-либо уровня образованности, позволяет структурировать общую педагогическую цель формирования готовности к самопрезентации следующим образом:

- цель формирования информативности студентов в различных областях научных знаний, составляющих информационную основу его готовности к самопрезентации в сфере туризма;
- цель содействия развитию осознанности студентов в присвоении образованности как основы применения освоенных знаний в деятельности;
- цель укрепления нравственных основ будущего специалиста, обуславливающих его отношения с окружающим миром, в том числе, с партнерами;
- синтезированная цель формирования мастерства как способности выражать и удовлетворять на основе образованности свои потребности

(образовательные и профессиональные).

Рассмотрим обобщенную структуру готовности к самопрезентации с учетом системного подхода.

Выделяя в общем понятии образованности готовность будущих специалистов к самопрезентации, определим ее следующим образом. Готовность будущего специалиста туристской сферы к самопрезентации является аспектом его профессиональной образованности и представляет собой комплекс свойств личности, включающий мотивационную направленность на самопрезентацию, владение теорией и практикой осуществления самопрезентации и профессионально значимые качества. Готовность к самопрезентации мы определяем как интегративное качество личности, необходимое для ее (самопрезентации) осуществления.

Готовность к самопрезентации будем представлять как систему, компонентами которой являются компетентностный, мотивационный, коммуникативный и деятельностный и одновременно как подсистему образованности.

Компетентностный компонент - это компетенция в области самопрезентации; осведомленность в стратегиях, способах самопрезентации в общении, в структуре и алгоритме создания имиджа; информативность о методах самопрезентации и о необходимости ее осуществления для успешной адаптации в послевузовский период и профессионального роста; знание своих психологических свойств.

Мотивационный компонент - способность студента логично рассуждать на темы из предметной области; сознательное стремление к пополнению и обновлению своих знаний в областях усвоенного социального опыта; стремление анализировать полученные знания и соотносить их со своими взглядами на себя; стремление улучшить свои психофизиологические качества.

Коммуникативный компонент - потребность осуществлять самопрезентацию, использовать усвоенный социальный опыт и свои качества в предъявлении себя обществу.

Деятельностный компонент - свойства студента применять свои знания так, чтобы результат удовлетворял и самого будущего специалиста, и общество: умение работать с клиентами, умение оперативно обращаться к своей базе знаний, умение пользоваться имеющимися психофизиологическими свойствами.

Готовность к самопрезентации является одной из целей и одним из результатов образования. В этой связи важным оказывается умение осуществлять самопрезентацию, поэтому роль главного элемента в системе готовности к самопрезентации припишем деятельностному компоненту, возникающему и развивающемуся в практическом применении усвоенных знаний, выражаемых информативностью, мотивацией и осознанностью. Коммуникативный компонент, потребность вести самопрезентацию, определяет инициативность этого процесса и сама, в свою очередь, обуславливается основой готовности к самопрезентации - взаимовлияющими друг на друга

компетентностного и мотивационного компонентов. Таким образом, наша система, готовность к самопрезентации, обладает иерархической структурой и повторяет структуру образованности: в основании расположатся компетентностный и мотивационный компоненты, обеспечивая необходимые условия для коммуникативного компонента. Компетентностный, мотивационный и коммуникативный компоненты актуализируют потребности студента пользоваться своими знаниями в самопрезентации. Вершину в структуре готовности к самопрезентации займет деятельностный компонент, возникающий при осуществлении самопрезентации [2].

Любой человек, особенно менеджер, в процессе общения стремится влиять на партнеров, побуждать их к определенным действиям, убеждать и мотивировать. Бесспорный метод влияния - публичное выступление, например, на конференции.

Эффективная подготовка и качественное проведение публичного выступления гарантирует оратору, что аудитория примет благоприятное для него решение - утвердит, купит, проголосует, примет участие, подпишет контракт, начнет сотрудничать и т.д.

Для результативного публичного выступления имеет значение не только содержание выступления, но и впечатление, которое оратор произведет на публику. Внешний вид, стиль, манеры, имидж оратора подчас более красноречивы, чем его слова. Поэтому в данной статье мы хотим обратить внимание на аспект самопрезентации в публичном выступлении.

Самопрезентация, самоподача, самопредъявление - все эти слова означают, что оратор предъявляет себя аудитории. Самопрезентация в публичном выступлении - это умение направить восприятие аудитории по определенному пути, выгодному оратору.

Самопрезентация - это управление впечатлением, которое оратор производит на аудиторию с целью влияния на нее.

Влиять на аудиторию необходимо, чтобы достигнуть поставленных целей. В последние годы популярным стало слово «харизма». Дословно с древнегреческого оно означает «притягивать к себе внимание».

Слово «харизма» восходит к слову «хариты». В древнегреческой мифологии - это три богини красоты и изящества. Слова «харизма», «характер», «харя» - имеют один корень. То есть быть харизматичным в ходе публичного выступления значит уметь производить успешную самопрезентацию, притягивать и удерживать внимание аудитории.

Важно, что самопрезентация происходит всегда, независимо от того, насколько оратор себе ее представляет и как к ней относится. Например, два сотрудника собираются выступить на конференции. Один надевает лучший дорогой деловой костюм, белую рубашку, модный галстук, другой - джинсы и старый свитер. Самопрезентацию производят оба! Первый демонстрирует статус, престиж, уважение. Второй - независимость, наивность, самостоятельность.

Разговор о самопрезентации имеет смысл связать с понятием «имидж».

«Имидж» дословно с английского означает «образ». Но в российском понимании «имидж» и «образ» - не одно и то же. Прежде всего потому, что в русском языке слово «образ» имеет пять разных значений: вид, облик, характер, порядок, отражение.

Ближе всего к английскому слову «имидж» российский термин «мнение».

Имидж - мнение, суждение, содержащее оценку и отношение.

В результате самопрезентации и формируется имидж.

Имидж оратора важен, поскольку он формирует готовность слушателей действовать тем или иным образом.

Например, представьте, что происходит выступление двух ораторов перед аудиторией.

Цель: в результате выступления аудитория должна совершить необходимые оратору действия - проголосовать, купить, прийти, принять решение, утвердить план и т.п.

Первый оратор производит такую самопрезентацию: появляется перед аудиторией точно в условленное время, начинает минута в минуту, одет современно, в деловом стиле, владеет правильной русской речью, говорит доходчиво.

Другой оратор - опаздывает, на глазах аудитории пьет таблетки, выглядит неопрятно, притоптывает ногами, вертит в руках листы с текстом, редко смотрит в глаза слушателям, злоупотребляет словами-паразитами.

Очевидно, что первый оратор скорее вызовет интерес и доверие, чем второй.

Вопрос: на чей призыв к действиям отреагирует аудитория?

Как формируется первое впечатление?

Впечатление - образ, отражение, след, воздействие, влияние, эффект. Хочет оратор или нет, планирует специально или пренебрегает, но первое впечатление формируется всегда [3].

Исследования подтверждают, что в 75 % случаев первое впечатление оказывается верным.

Что фиксируется при формировании первого впечатления:

- Внешний облик.
- Оформление внешности.
- Экспрессия, внешняя выразительность.
- Выполняемые действия.
- Предполагаемые качества личности.

Очевидно, что оратору имеет смысл специально продумывать, как будет формироваться первое впечатление о нем, какие акценты уместно расставить в момент появления перед публикой.

При формировании первого впечатления существует «эффект ореола». Он приводит к ошибкам социального восприятия.

Первый тип ошибок - ошибки неравенства: люди склонны переоценивать различные качества тех, кто превосходит их по какому-то параметру, существенному для них.

При ошибках неравенства схема восприятия такова. Встречая человека, превосходящего нас по какому-то значимому для нас параметру, мы оцениваем его более положительно, чем если бы он был нам равен. Если же мы имеем дело с человеком, которого сами в чем-то превосходим, мы недооцениваем его.

Второй тип ошибок - ошибки, связанные с внешней привлекательностью: нравится человек внешне или нет. Если нравится (внешне!), то о нем складывается мнение как о хорошем, умном, интересном человеке - переоцениваются многие его данные.

Были проведены психологические эксперименты: две группы учителей получали одно и то же дело ученика с весьма подробной информацией о нем. Но одной группе к делу дали заведомо привлекательную фотографию, а другой - непривлекательную. Просили оценить уровень интеллекта, характер, отношения со сверстниками, планы на будущее и многое другое. Привлекательному ученику учителя приписывали: высокий уровень интеллекта, отличный характер, высокий статус среди сверстников, блестящие перспективы и прочее, то есть переоценивали его по всем параметрам.

В то время как непривлекательный ученик был отрицательно оценен по всем параметрам.

Здесь мы имеем дело с фактором привлекательности. Чем более внешне привлекателен для нас человек, тем более мы переоцениваем его по другим, невидимым пока для нас параметрам. Если же человек непривлекателен, то и остальные его качества недооцениваются.

Третий тип ошибок - ошибки, образующиеся под действием фактора отношения к нам. Фактор отношения к нам действует таким образом, что люди, хорошо к нам относящиеся, оцениваются выше тех, кто относится к нам плохо.

Известны следующие исследования Роберта Нисбета и Теренса Вильсона. Студенты общались с новым преподавателем. С одной группой студентов преподаватель вел себя тепло, доброжелательно, с другой - отстраненно, холодно, подчеркивал социальную дистанцию. Студентов просили оценить преподавателя по разным параметрам, в том числе и по профессиональным знаниям. Те студенты, с которыми преподаватель был доброжелателен, оценили его гораздо лучше, чем те, с которыми он был холоден.

Три названные вида ошибок социального восприятия при формировании первого впечатления охватываются «эффектом ореола». «Эффект ореола» проявляется в том, что при формировании первого впечатления общее позитивное впечатление о человеке приводит к переоценке, а негативное - к недооценке неизвестного человека [4, 5].

Очевидно, что оратор, рассчитывающий повлиять на публику, может столкнуться с этими ошибками восприятия для осуществления «правильной», то есть работающей на его цели, самопрезентации.

Слово «привлекательный» означает «приятный», «манящий». Привлекательность оратора поднимает его статус в глазах аудитории. Привлекательность - не что иное, как степень приближения к тому типу внешности, который максимально одобряется теми, на кого рассчитан имидж

оратора.

Знаки привлекательности - усилия, которые затрачивает оратор для соответствия социально одобряемому типу внешности.

Такие знаки фиксируются в глазах аудитории и запускают схему восприятия: оратор относится либо к привлекательным людям, и тогда переоцениваются все его невидимые качества, или к непривлекательным, тогда недооцениваются все его невидимые качества.

То есть в оформлении внешности важны не одежда, прическа, аксессуары сами по себе, а усилия, стремления, затраты оратора выглядеть социально одобряемым. В создании привлекательности особую роль играют хорошие манеры и ухоженность.

Одежда - своеобразная визитная карточка оратора. Оформление внешности оратора (одежду, прическу, аксессуары) можно сравнить с оформлением витрины. Например, мы идем по улице и видим разные витрины магазинов. Одна витрина оформлена стильно и модно, другая выглядит серо и неприметно, третья - заброшенная и отталкивающая. Куда нам захочется зайти?

Наука психология одежды рассматривает оформление внешности как многомерную информацию о личности. Одежда говорит без слов. «Платье и облачает, и разоблачает человека», гласит афоризм. Примечательно, что дословно с латыни слово «костюм» означает «образ жизни».

Одежда при общении с людьми выполняет три функции:

- 1) презентационную;
- 2) регуляторную;
- 3) информационную.

Одежда является важнейшей составляющей первого впечатления. При формировании первого впечатления об ораторе одежда всегда фиксируется аудиторией как знак привлекательности или непривлекательности. Правильно одеться с позиции психологии восприятия значит грамотно управлять самопрезентацией.

Исследования в области психологии одежды показали, что если женщина-оратор одета в деловом стиле, то публика автоматически приписывает ей следующие качества:

- критичная;
- серьезная;
- уверенная;
- тактичная;
- умная;
- трудолюбивая;
- организованная.

Что в одежде наиболее информативно?

1. Цена. Восприятие цены складывается из трех факторов - качество одежды, дефицитность, модность.

2. Силуэт. Чем больше силуэт одежды оратора приближен по форме к вытянутому прямоугольнику, тем выше его статус в глазах воспринимающих.

Такому силуэту соответствует одежда делового стиля.

3. Цвет. В российской традиции ахроматические цвета: черный, белый, серый - поднимают статус. Подходят также «цвета экологии» - цвет земли, песка, глины, воды, неярких цветков растений и др.

В чем заключается деловой этикет оратора?

Деловой этикет, безусловно, является инструментом самопрезентации. Деловые манеры оратора можно рассматривать как инструмент построения отношений с аудиторией. Соблюдение оратором правил делового этикета - это сигнал для публики, что она значима, важна, уважаема. Хорошие деловые манеры оратора в публичном выступлении всегда замечаются аудиторией. Они проявляются в том, как он обращается со временем. Деловой этикет подразумевает, что начинать и заканчивать выступление необходимо вовремя: не на 5 минут раньше и не на 14 позже, а минута в минуту. В этом проявляется уважение к присутствующим. Четкое определение темы, плана и регламента выступления в начале - также составляющая хороших деловых манер оратора. Разумеется, четкое соблюдение регламента - необходимое требование к оратору. Специально отведенное время для ответов на вопросы публики, например, в завершении выступления или после каждой логической части, также абсолютно необходимо. Умение отвечать на вопросы, реагировать на замечания, несогласия слушателей - также показатель мастерства публичного выступления и общей культуры оратора [6, 7].

Комплименты аудитории - часть этикетной культуры. Например, в начале выступления можно сказать: «Я рад, что мне представилась возможность выступить перед такими специалистами, как вы», «Выступать перед вами - большая честь для меня» и проч.

Этикет внешнего вида оратора подразумевает ухоженность, то есть безупречность в каждой детали внешнего вида: аккуратная прическа, невызывающая одежда, начищенная обувь, ухоженные руки, здоровый внешний вид и т.п. Во внешнем виде оратора также важна мера, ничего не должно быть «слишком». Если только отсутствие меры не является способом запомниться аудитории.

Деловой этикет регламентирует специфику речи оратора. Безусловно, стилистика речи, подбор выражений, выбор примеров и прочего зависят от особенностей аудитории. Понятно, что с разными целевыми группами необходимо говорить «на разных языках». Представим аудиторию, состоящую из топ-менеджеров, студентов, пенсионеров и т.д. Каждая из них требует адаптации речи к своей специфике и «перевода» замысла речи оратора на понятный данной аудитории язык. В то же время если говорить о бизнес-среде, то здесь одобряется правильный литературный язык. Дело в том, что грамотная речь свидетельствует об уровне образованности и общей культуры оратора и буквально выдает происхождение оратора и историю его жизни.

В самопрезентации важен также некий «посыл», энергетика, исходящая от выступающего. Что же должен транслировать оратор публике, кроме интересного содержания своего сообщения?

На первое место можно смело поставить энтузиазм оратора. Говорение с энтузиазмом порождает и слушание с энтузиазмом - это правило. Большинство слушателей будут признательны оратору, запомнят его и, скорее всего, откликнутся на его призыв, если он добавит им энергии, уменьшит их тревожность или неопределенность ситуации.

Для успешного выступления оратору абсолютно необходимы здоровье, энергия, благополучие и уверенность. Если этих составляющих нет или они еле-еле уловимы, то качество самопрезентации будет низким, следовательно, и эффект от выступления снизится.

Нами выделены две аксиомы:

1. Провал в подготовке - подготовка к провалу.

Важно подготовить не только текст выступления, но и уделить особое внимание (не меньшее чем вы уделяете содержанию) форме вашего выступления - деловым манерам, оформлению внешности, личному обаянию.

2. Ошибок нет - есть практика.

Таким образом, только регулярная практика, радость своим успехам и спокойное отношение к любым результатам своих выступлений помогут вам найти свой, уникальный стиль публичного говорения.

Литература

1. Рындак В.Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя: Дисс док. пед. наук. - Челябинск, 1996. - 340 с.
2. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших пед. уч. заведений: в 3-х кн. Кн. 1. Общие основы психологии. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. - 688 с.
3. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. - М.: Педагогика, 1991.
4. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: Феномены, механизмы и защита. - М.: Изд-во МТЦ ТОО «Черо», 1996.
5. Шейнов В.П. Социально-психологические основы менеджмента: Учеб. пособие. - Мн.: Ин-т управления, 1997.
6. О'Коннор Дж., Сеймон Дж. Введение в НЛП. Как понимать людей и как оказывать влияние на людей. - Челябинск: Б-ка А. Миллера, 1998.
7. Пиз А. Язык телодвижений. - Н. Новгород: Ай кью, 1992.

3.БІЛІМ БЕРУ ПСИХОЛОГИЯСЫ: ДӘСТҮР ЖӘНЕ ИННОВАЦИЯ 3.ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

ИССЛЕДОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО И ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Абдрахманов А.Э.
Министерство обороны РК
г. Астана

В постоянно меняющемся обществе значительное влияние на воспитание оказывают ценности массовой культуры, широко представленной средствами массовой информации. Причем, влияние это повсеместно оказывается не только на детей, но и на взрослых людей.

Традиционные духовно-нравственные ценности культуры, сформировавшиеся на протяжении многовекового опыта, недостаточно представлены в информационных потоках, постоянно встречающихся в нашей повседневной жизни. Изменились и перемешались многие культурные эталоны, духовные ориентиры, значимые для смыслообразования и выстраивания жизненных позиций. Теперь эта неопределенность сказывается во всех сферах жизнедеятельности. Поэтому мы считаем необходимой работу по дополнению образовательного стандарта новым содержанием по вопросам духовно-нравственного развития личности. Одним из приоритетных направлений, по результатам нашего исследования, является интеграция духовно-нравственного компонента в содержание различных образовательных дисциплин.

Анализ научной литературы показал, что на это есть довольно большой научный задел. В частности, нас интересуют общие закономерности духовно-нравственного развития личности. Они отражены в работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.В. Захарова, А.Н.Леонтьева [1, 2] и др. О нравственной устойчивости личности важная информация представлена у А.В. Булгакова, И.В. Вачкова, В.А. Зобкова, В.Э. Чудновского [3, 4, 5] и др.; развитие акмеологической культуры личности отражено в трудах Б.Г. Ананьева, Е.А. Орловой, Н.В. Кузьминой, О.И. Моткова и др. [6, 7, 8]. Духовность личности рассматривается как готовность и способность к полной самореализации, это есть важнейший фактор, обеспечивающий осмысленную творческую деятельность (К. Ясперс, Н.А. Коваль, С.Б. Крымский, В.И. Слободчиков и др.) [9, 10, 11].

Итак, мы провели многоэтапное исследование духовно-нравственного развития личности кадетов, выбрав образовательную среду, поскольку именно там во многом закладываются ключевые аспекты духовно-нравственного развития личности. Именно в образовательной среде происходит активный направленный и научно систематизируемый обмен опытом между поколениями,

в том числе и по духовно-нравственному направлению.

В данной статье мы представим один из этапов нашего экспериментального исследования.

Предмет исследования - духовно-нравственные условия волевого развития личности в учебной деятельности кадетов.

Цель опытно-экспериментального исследования - исследовать духовно-нравственные условия волевого развития личности в учебной деятельности, разработать формирующую программу и апробировать ее в ходе эксперимента.

Гипотеза исследования.

На процесс волевого развития курсантов значимое влияние оказывают духовно-нравственные условия (принятие учащимися духовных и нравственных ценностей в ситуации выбора; потребность в самопознании; определение своего духовного идеала и стремление к нему; самовоспитание на основе духовно-нравственных ценностей; стремление руководствоваться духовно-нравственными нормами в любых жизненных ситуациях), определяющие выбор целей при отсутствии мотивов, их недостаточности и противоречивости. Волевое развитие личности кадета включает в себя три компонента: когнитивный, ценностно-эмоциональный и поведенческий.

Для диагностики *когнитивного компонента* волевого развития и уровня сформированности представлений кадетов о духовно-нравственных ценностях нами был использован метод беседы, метод анкетирования и методика Г.М. Фридман «Что такое хорошо, что такое плохо».

Для диагностики *ценностно-эмоционального компонента* волевого развития кадетов в диссертационном исследовании были использованы следующие методики:

- метод контент-анализа сочинений на тему «Качества, которые мне нравятся и не нравятся в характере одноклассников». Полученные результаты мы сравнили с аналогичными показателями конца прошлого века. Мы остановились на характеристике качеств, которая была представлена в 1964 г. проф. И.И. Купцовым и изучалась тождественным методом. Полученные результаты позволяют определить значимые для современных кадетов личностные качества и определить тенденцию выбора как способствующую или препятствующую процессу духовно-нравственного и волевого развития учащихся [12].

Духовно-нравственное и волевое развитие человека во многом определяется структурой ценностей, которая складывается у него в процессе социализации.

В.Н. Мясищев [13] рассматривал ценностные ориентации как центр духовного развития личности, как целостную систему сознательных отношений личности к обществу, группе, труду, самой себе. Находящиеся в определенной иерархии жизненные ценности оказывают влияние на человека и детерминируют его поведение. Иерархия ценностных ориентации, степень большего или меньшего предпочтения одних относительно других позволяет судить, на какие цели направлено поведение человека и какие средства для их достижения допускаются.

Система ценностных ориентации личности не возникает внезапно, а формируется в течение определенного периода времени и может изменяться в течение жизни.

Любое ценностное обеспечение мотива поступка является выбором личности, результатом оценки некоторых отношений, ценностных предпочтений, вытекающих из соподчинения ценностей.

Системность ценностного сознания является необходимым условием построения мотивации поведения, то есть не одного, а целой цепи поступков, единство которых коренится в единстве, непротиворечивости, неразрывности системы ценностей. Последняя, таким образом, лежит в основе сохранения личностью самоидентичности при изменении обстоятельств и условий бытия.

Для того чтобы определить систему ценностей современных подростков, мы использовали опросник Е.Б. Фанталовой.

Полученные с помощью этого опросника данные могут характеризовать общую картину построения подростками системы ценностей и оценки ими своих жизненных перспектив с точки зрения соответствия желаемого и возможного. Анализ содержательной стороны и иерархической структуры ценностных ориентаций показывает, в какой степени выявленные ценностные ориентации учащихся соответствуют общественному эталону и адекватны целям воспитания.

Дополнительным штрихом к нашему исследованию было исследование представлений кадетов об идеале как нравственном образце.

В формировании личности подростка идеал играет двоякую роль:

а) прогностическую, целевую, т.е. создает более или менее постоянную систему ценностей и нравственных устремлений;

б) оценочную, т.е. является своего рода нравственным критерием поступков в различных жизненных ситуациях.

Также нами была использована методика Г.М. Фридман «Как поступать».

Для диагностики *поведенческого компонента* волевого развития подростков нами был использован метод наблюдения и метод экспертных оценок.

Для повышения достоверности этих оценок необходимо проведение определенных мер. Эти меры касаются требований к отбору экспертов (поскольку восприятие другого человека всегда несколько искажено в связи с особенностями личности самого эксперта) и к процедуре проведения эксперимента.

Требования к отбору экспертов:

1. Желательно, чтобы эксперты обладали разным социальным статусом по отношению к испытуемому, например, в качестве экспертов одновременно выступали бы родители, учителя и сверстники ребенка.

2. Количество экспертов, принимающих участие в эксперименте, должно быть не меньше 7-10 человек.

3. В качестве экспертов также должны выступать люди достаточно хорошо знакомые с испытуемым, в отношениях с которыми у него нет тяжелых или

затяжных конфликтов.

Требования к процедуре тестирования:

1. Ранжирование испытуемых должно проводиться экспертом только по одной черте за один раз.

2. Оцениваемые черты должны определяться в терминах наблюдаемого поведения. То есть, шкалы, предъявляемые для оценивания, должны носить не назывной характер, а отражать поведенческие корреляты исследуемого качества.

3. Степень выраженности того или иного качества подсчитывается как сумма баллов, поставленная всеми экспертами по шкалам, отражающим данное качество, разделенная на количество экспертов, т.е. как среднее арифметическое.

Для изучения уровня развития волевых свойств кадетов нами был использован тест-опросник, разработанный Ю.А. Еремкиным и И.И. Купцовым. Тест обращен к самосознанию личности. В ходе тестирования испытуемый оценивает у себя выраженность (частоту проявлений) тех или иных волевых качеств, представленных в опроснике в форме ситуаций, отражающих необходимость проявления того или иного волевого качества.

Тест оценивает такие волевые качества как выдержка, настойчивость, дисциплинированность, самостоятельность, организованность, решительность, готовность к преодолению трудностей.

Данные свойства характеризуются по следующим признакам:

- признаки дисциплинированности: сознательное выполнение установок на порядок; недопущение недисциплинированных проступков (неявка на занятия, уход без разрешения с уроков и т.д.); соблюдение дисциплины в нестандартных ситуациях;

- признаки самостоятельности: выполнение деятельности без помощи и постоянного контроля со стороны; умение отстаивать свою позицию; умение соблюдать выработанные привычки самостоятельного поведения в изменившихся условиях;

- признаки настойчивости: стремление доводить начатое до конца; умение длительно преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями;

- признаки выдержки: умение контролировать себя в конфликтных ситуациях; проявление терпения и выносливости в выполняемой деятельности;

- признаки организованности: соблюдение порядка; планирование деятельности;

- признаки решительности: быстрое и обдуманное принятие решений; отсутствие растерянности при принятии решений в нестандартных ситуациях.

Полученные данные позволяют разделить испытуемых на три группы по уровню волевого развития:

- 1) с высоким уровнем волевого развития;
- 2) со средним уровнем волевого развития;
- 3) с низким уровнем волевого развития.

Опытно-экспериментальная работа состояла из констатирующего,

формирующего и контрольного этапов.

Для констатирующего эксперимента нами были выделены кадеты 5 (общее количество 120 человек), 7 (общее количество 120 человек) и 9 (общее количество 120 человек) классов.

Эксперимент показал, что уровень сформированности представлений о волевых качествах и духовно-нравственных ценностях у многих современных подростков недостаточен.

На основе экспериментальных данных сформированы рекомендации по содержанию учебно-воспитательных мероприятий по развитию волевых и духовно-нравственных качеств. Сам алгоритм исследования после апробации также, с нашей точки зрения, представляет интерес для специалистов, работающих по данному направлению.

В данной статье мы рассмотрели лишь часть многостороннего исследования по духовно-нравственному развитию личности.

Литература

1. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин.- М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 320с.
2. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. - М.: Педагогическое общество России, 2003.-512с.
- 3 Вачков И.В. Введение в профессию «психолог» /И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников. - М.; Воронеж: ЭКСМО, 2002. - 254 с.
4. Зобков В.А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика.- Владимир: Калейдоскоп, 2011.
5. Современные проблемы смысла жизни и акме: Материалы VI-VII сипозиумов ПИРАО /Под ред. А.А. Бодалева, В.Э. Чудновского, Н.Л. Карповой, Г.А. Вайзер. - Самара: Издательство «НТЦ», 2002.
6. Мотков О.И. Психология самопознания личности. Практическое пособие. - М., 1993.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990. - 119 с.
8. Петров К.В. Акмеологическая концепция развития творческого потенциала учащихся: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 19.00.13. - М, 2008.
9. Коваль К.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: дис. канд. психол. наук. - М., 1997. - 169 с.
10. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа // Начала христианской психологии / под ред. Б.С. Братуся и С.Л. Воробьева. - М.: Наука, 1995. - С. 122-138.
11. Ясперс К. Духовная ситуация времени. Смысл и назначение истории. - М.: Мысль, 1991. - 224 с.
12. Купцов И.И. Психологическая характеристика преодоления подростками недостатков собственного поведения: дисс. на соиск. уч. степени канд. псих. наук. - Рязань, 1964. – 198 с.
13. Мясищев В.Н. Психология отношений. - М.: МПСИ, 2005. – 158 с.

ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Абеуова И.А.

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті
Алматы қ.

Профессор Сатыбалды Мұқатайұлы Жақыпов – Қазақстан Республикасы тәуелсіздік алғаннан кейінгі алғашқы психология ғылымдарының докторларының бірі.

Мемлекеттік «Мәдени мұра» бағдарламасының 5 томын Қыздар педагогикалық университетінің психологтары дайындаса, 5 томын С.М. Жақыповтың жетекшілігімен әл – Фараби атындағы Ұлттық университет психологтары дайындады.

С.М. Жақыпов Мәскеудің әйгілі жоғарғы оқу орнының психология ғылымының дамуына үлкен үлес қосқан ғалым. Профессор С.М. Жақыпов орысша білім алғанымен де, өз ана тілін жетік білетін, қос тілді маман болатын. Аралдың экологиялық ортасының адамдардың психологиялық денсаулығына әсерлерін зерттеген, біздің жетекшілігімізбен жүргізілген Қ.Н. Нығметованың кандидаттық диссертациясын аса мазмұнды жұмыс деп бағалап, өзінің пікір – ескертпелерін ұсынған еді [1].

Тағы бір, профессор С.М. Жақыповпен кездескен сәтім, менің «Білім беру саласындағы психологиялық қызмет: әдіснама, технология, практика» монографиялық еңбегіммен танысып, құнды пікірлерін айтып, ресми пікірін берген кезі [2].

Сондықтан да осы монографияның қысқаша мазмұнын келтіруді дұрыс көрдік.

Қазіргі кезде әлеуметтік-психологиялық көмекті қажет ететіндердің саны өсе түсуде. Оның көптеген объективті де, субъективті де себептері баршылық. Осы орайда бұл күрделі проблеманы шешуде, 2011 ж. баспадан шыққан «Білім беру саласындағы психологиялық қызмет: әдіснама, технология, практика» монографиялық мамандар үшін де студенттер үшін де, ата-аналар, педагогтар үшін де өзіндік маңызды болатыны сөзсіз.

Білім беру саласындағы әлеуметтік-психологиялық қызметтің рөлі кейінгі кезде көптеген пікірталастарды тудырып жүр.

Психология ғылымының теориясы мен практикасына деген осындай үлкен қызығушылықтың бірнеше себептері бар. Қазіргі кездегі психология ғылымы бұрынғы кеңестік мемлекеттердің бәрінде де жалаң теориялық бағыттан, өмір талаптарына сәйкес, практикалық және қолданбалы ғылымға айналу үстінде. Екіншіден, қоғамдағы түбегейлі әлеуметтік-экономикалық өзгерістердің болуына байланысты қоғам өмірінде психологиялық білімдерді пайдалана білу қажеттігі қалыптасуда. Сол себептен де болар, қазіргі уақытта әртүрлі практикалық курстар, тренингтер, психологиялық орталықтар, бірлестіктердің көптеп көрінуі. Қоғамдағы күрделі құбылыстардың қазіргі адам психикасына әсерінің нәтижесінде адамдардың психикалық күй-жағдайлары шиеленісе түсуде, мұндай мәселелерді шешу үшін біреулер психологтарды іздесе, енді

біреулер бақсы-балгер, экстрасенс немесе психотерапевтерді іздестіріп жүр, яғни қоғамда психологиялық тұрғыдан сауатсыздықтың бар екені көрініп отыр.

Бүкіл қоғамдағы өзгерістер білім беру саласына да өз әсерін тигізуде. Бұл салада түрлі оқу орындарының (мектептер, гимназия, лицей, университет, академиялар, т.б.) ашылып жатқаны белгілі, бұл оқу орындарында әртүрлі бағдарламамен жұмыс істеу үрдісі қалыптасқан. Бірақ сол бағдарламалар оқушы жастардың психологиялық ерекшеліктерін әрқашанда ескере бермейтіні де аян.

XX ғасыр ғылыми-техникалық прогресс ғасыры болды, білім саласында алдыңғы шепке-білім, іскерлік, дағды қойылды, бірақ осы бағыттың өзі – рухани өмірдің таяздығы мен тапшылығына әкеліп тіреді. Біздің елдегі руханилықтың тапшылығы, қоғамдағы қалыпты оқу орындарымен қатар, бұрынғы қазақ қоғамына жат, балаларға арналған орындардың: ата-анасыз балалар, ата-аналары тастап кеткен балалар, жетімдер үйі, отбасы типіндегі балалар үйі, т.б. сол сияқты мекемелердің көбеюінен де көрінеді. Қазіргі кезеңде, бүкіл әлемде руханилыққа бетбұрыстың болып отырғаны да кездейсоқ емес шығар, ендігі жерде алғы шепке-адами қасиеттер, адамгершілік ұғымдарына қадам басу басталды.

Аталынған күрделі мәселелердің шешімі де қарапайым болуы мүмкін емес, осындай проблемаларды шешуде «жан» туралы ілім – психологияның өзіндік үлесі болуы, яғни әлемдік психологиялық ойлардың іс жүзінде, өмірде пайдаланылу мүмкіндігі болуы керек. Ғылымның жетістіктерін көпшілікке жеткізуде білім саласының барлық тармақтарындағы (*бала бақша – орта оқу орындары – жоғарғы оқу орындары*) психологиялық қызметтің орны ерекше.

Психологияға деген қызығушылық, сонымен қатар адамның өзіндік құндылығын бірте-бірте ұғына түсумен де байланысты. Кез келген қоғамның мәртебесі, ол қоғамда жоғары білімді, шығармашыл тұлғаның қаншалықты қажет екендігі мен бағалануына және де оның неғұрлым дами түсу үйлесімділігі мен іске асырылуына байланысты анықталатыны белгілі.

Қазіргі кезде білім беру саласында әрбір балаға деген жеке-даралық көзқарасқа көп көңіл бөлінеді, ал оның өзі бала тұлғасын жүйелі түрде және жан-жақты зерттеумен байланысты (тұлғаға бағдарланған тұрғы).

Білім беру саласының негізгі институттары – мектепке дейінгілерге арналған мекемелер, орта мектептер, жоғары оқу орындары екені аян. Сонымен қатар арнаулы мектептерді, интернат типтес, интернаттық мекемелерді де естен шығаруға болмайды.

Мектепке дейінгі мекемелердегі психолог орны, міндеттері, функциялары мен жұмысының мазмұны негізінен айқындалған. Ол ең алдымен психодиагностикалық және психокоррекциялық (түзету) жұмыстары.

Қоғамда орын алып отырған қиындықтармен байланысты мектепке дейінгі мекемелерде де, мектептегі де психологтың функцияларын анықтау қажеттігі туындауда. Мектеп мұғалімі оқу-тәрбиелік жұмыста әрқашан әртүрлі жас кезеңдеріндегі балалармен жұмыс жасағанда туындайтын қиындықтарды анықтай алмайды, олардың интеллектілі және тұлғалық дамуындағы

ауытқушылықтардың алдын-ала алмайды, дау-дамайлық жағдайларды шешуде көмек бере алмайды. Кәсіби психологиялық дайындықтың жоғары деңгейі қажет болғандықтан психологиялық ұсыныстарды мұғалімнің тікелей қолдануы әрдайым тиімді бола бермейді.

Сондықтан да осы еңбектің негізгі міндеттері: әлеуметтік – психологиялық қызметті теориялық - әдіснамалық тұрғыда негіздеумен; осы қызметтің іске асырылуының теориялық негіздерін анықтаумен; білім беру саласындағы психологиялық қызметтің бірыңғай тұжырымдамасын жасаумен; аталмыш саладағы психологтың кәсіби құзіреттілігін қалыптастыру моделін ұсынумен; білім беру саласындағы әлеуметтік – психологиялық қызметтің іске асырылуының теориялық – қолданбалы моделін жасаумен, білім саласының әрбір үзбесіндегі психолог қызметінің ерекшеліктерін анықтаумен; осы саладағы психолог қызметінің іске асырылуында психотерапиялық әдістерді қолданумен және сәйкесті әдістемелік нұсқауларды ұсынумен байланысты.

Монография төрт бөлімнен тұрады:

I. Әлеуметтік-психологиялық қызметтің әдіснамалық-теориялық негіздері.

II. Білім беру жүйесіндегі әлеуметтік-психологиялық қызметтің мәселелері.

III. Білім беру мекемелеріндегі әлеуметтік-психологиялық қызметті іске асыру.

IV. Интернат типтес және интернаттық мекемелердегі әлеуметтік-психологиялық қызмет ерекшеліктері

Бірінші бөлімде психологиялық қызметтің қалыптасуы мен дамуы, практикамен айналысатын психолог еңбегінің жалпы мәселелері, әлеуметтік-психологиялық қызметтің теориялық негіздері, әлеуметтік-психологиялық қызметтегі қазіргі кездегі тұлғаға бағдарланған парадигма және де бұрын ғылымда қабылданған позитивистік бағыт пен заманауи гуманистік бағыттың ерекшеліктері қарастырылған.

Екінші бөлімде – білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметтің ерекшеліктері, әлеуметтік-психологиялық қызметтегі сүйемелдеу және психологиялық қолдау мәселелерінің ерекшеліктері келтірілген. Білім беру жүйесіндегі психологтың кәсіби іс-әрекетінің құрамдас бөліктері, білім беру саласында қызмет ететін педагог-психологтың, практикалық психолог ретінде кәсіби құзыреттілігі (білгірлігі) айқындалған.

Үшінші бөлімде – білім беру мекемелерінде, мектепке дейінгі мекеме, мектептерде, әлеуметтік-психологиялық қызметті жүргізудің мәселелері, оның ішінде балалардың психикалық, психологиялық денсаулығын сақтаудағы алдын-алу шаралары, қазіргі кездегі психотерапевтік әдістерді қолдану мүмкіндіктері, мектеп психологы жұмысының бағыттарының сипаттамасы, жүргізілген тәжірибелік жұмыстардың нәтижелері келтіріліп талданған.

Төртінші бөлімде - интернат типтес және интернаттық мекемелердегі әлеуметтік-психологиялық қызметтің ерекшеліктері осындай мекемелердің оқу-тәрбие үрдісінің өзіндік ерекшеліктерін сай қарастырылған.

Сонымен қатар, балалар үйі тәрбиелену – үйлерінің қарым-қатынас ерекшеліктері және де жоғары оқу орнында интернаттық мекемелер түлектеріне

бағытталған әлеуметтік-психологиялық қызметтің іске асырылуы. Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің тәжірибесінің мысалында көрсетілген.

Ұсынылып отырған монография төл тілімізде осы мәселеге арналған алғашқы еңбек екенін және де қазіргі кезде осы монография негізінде оқулық жасалынып жатқанын айта кетуге болады.

Әдебиеттер

1. Нығыметова Қ.Н. Балалардың психологиялық денсаулығына экологиялық ортаның ықпалы: Дисс.психол.ғыл.канд. – Алматы, 2009. – 79 б.
2. Абеуова И.Ә. Білім беру саласындағы психологиялық қызмет: әдіснама, технология, практика. Монография. – Алматы: Эверо, 2011. – 257 б.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ 12-ЛЕТНЕЙ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Абикенова З.Т., Момынбекова Г.М., Ерзнкян М.Г.
Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова
г. Караганда

Современная жизнь готовит нас к постоянному поиску новых нестандартных, нешаблонных решений. В условиях глобализации и инновации образования происходит изменение курса обучения детей, начиная с дошкольных учреждений. Одними из главных критериев самостоятельной личности являются развитые мыслительные способности, а именно творческое мышление.

Все паттерны поведения, как когнитивные, так и сфера социального поведения, обусловлены гендерными различиями, которые проявляются уже с младенчества. Достаточное количество психологов занимались изучением проблемы творческого мышления в разрезе гендерной психологии. Ими были предприняты масштабные исследования для выявления взаимосвязи типа характера и показателями креативности [1].

Наше исследование посвящено проблеме творческого мышления учащихся подросткового возраста в гендерном аспекте. Нами было проведено экспериментальное исследование на базе реального лицея № 101. В данной статье мы рассмотрим 32 мальчиков и девочек восьмых-девятых классов, обучающихся по экспериментальной 12-летней программе обучения.

Диагностическим инструментом выступили методики: тест П. Торранса «Завершения картинок» (адаптация А.Н. Воронина), тест Дж. Гилфорда (модифицированный Е.Е. Туник), тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (адаптация А.Н. Воронина). Таким образом, измерялись показатели беглости, гибкости, оригинальности и разработанности, а также образное и вербальное творческое мышление [2].

Достоверных различий по показателям теста П. Торранса получено не было (рис 1.).

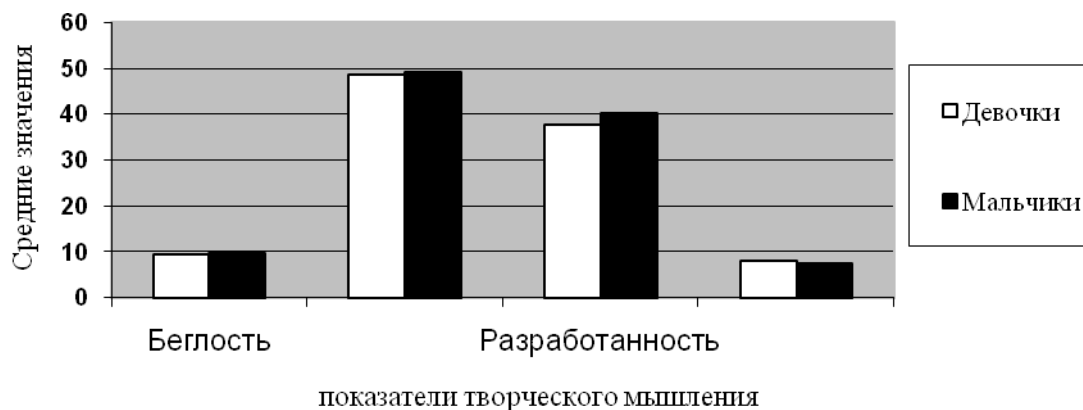


Рисунок 1. Средние значения по тесту П. Торранса

Как девочки, так и мальчики в одинаковой степени способны прорабатывать материал за короткий промежуток времени и выполнять поставленные задачи. Высокие стеновые показатели по разработанности и оригинальности показывают на соответствие возрастной норме. Показатель разработанности у мальчиков немного выше, чем у девочек (40,29 против 36,6). Это подтверждается исследованиями Е. Торренса, Пономорева, Н.И. Чернецкой [1, 3].

В процессе выполнения теста ни один из испытуемых не продемонстрировал способность к объединению элементов, последовательности сюжета или общему названию. Таким образом, премиальных баллов получено не было.

Рассмотрим данные, полученные по методике Дж. Гилфорда (таблица 1).

Таблица 1 Средние показатели по субтестам Дж. Гилфорда

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Девочки	12,2	5,3	13,2	19,9	28,4	65,2	13
Мальчики	10,7	4	9,3	11,9	30,6	64,6	15,7

В данном тесте 7 субтестов.

Средние значения по первому субтесту показывают, что девочки ориентированы на большую гибкость и оригинальность, чем мальчики. В субтесте «Выражения» мы можем проследить явное преимущество девочек над мальчиками. Это говорит о способности лучше вербализовать свои мысли. Процессы оригинальности, беглости и гибкости из-за возраста имеют тенденцию к сокращению различий. В будущем она будет не так заметна [2, 4].

Субтест 4 «Словесная ассоциация» также демонстрирует явное преимущество по всем показателям девочек.

Однако, ситуация меняется в субтестах на образное творческое мышление, куда входят «Составление изображений», «Эскизы» и «Спрятанная форма».

Мальчики показывают лучшие средние и индивидуальные значения по показателям беглости, оригинальности и гибкости.

В «Составление изображений» мальчики показывали оригинальные ответы.

Среднегрупповые показатели творческого мышления по тесту Дж. Гилфорда показывают, что у учащихся, обучающихся по программе 12-летней концепции образования, лучше развиты показатели оригинальности по субтестам 4 вербального творческого мышления «Словесные ассоциации» и 7 образного творческого мышления «Спрятанная форма».

Таблица 2 Средние показатели по образному и вербальному творческому мышлению Дж. Гилфорда

	Вербальное	Образное	Общий балл
Девочки	48,8	102,3	151,12
Мальчики	37,8	109,1	145,1

По интегральному образному творческому мышлению, в которые входят 3 субтеста, мальчики показали результаты немного выше, чем девочки по таким субтестам как «Составление изображений» и «Эскизы».

Большее количество учащихся демонстрировало меньшее количество ответов по вербальному мышлению. В основном, возможно, это связано с мотивацией испытуемых, которых больше привлекали задания на образное творческое мышление.

Анализ интегрального балла по методике Дж. Гилфорда показал, что девочки в общем демонстрируют лучшие показатели по вербальному мышлению, и немного отстают по образному (рис 2).

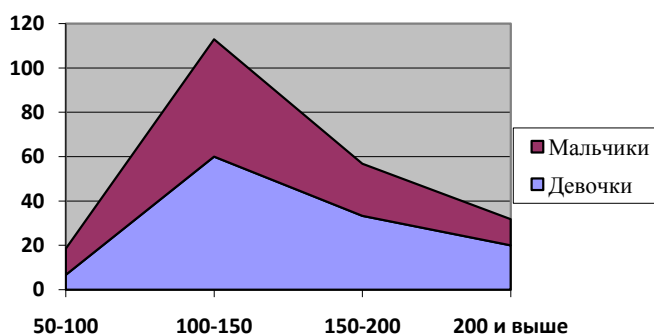


Рисунок 2. Интегральный балл по методике Дж. Гилфорда

В целом ситуация такова, что девочки более успешны во всех показателях творческого мышления. Исходя из рисунка, мы можем заметить, что большее процентное содержание приходится на ответы в рамках 100-150 единиц. Небольшой процент в обоих выборках дали общий балл ниже 100, но выше 50 (6,7% у девочек, 11,8% у мальчиков).

В целом, учащиеся давали равнозначные ответы на каждый из субтестов. Прослеживались идентичные ответы на стимулы субтестов вербального творческого мышления, за исключением субтеста «Выражение», в котором выявилось наибольшее количество неповторяющихся ответов.

Тест вербального творческого мышления (RAT) С. Медника (адаптация А.Н. Воронина) предназначен для диагностики вербальной креативности. Данная методика проводилась в 2 этапа [2]. На первом этапе для учащихся проводилась разминка. На втором этапе учащимся были предложены 20 стимульных триад слов, элементы которых принадлежат к разным ассоциативным областям. В общем, данная методика направлена на выявление скрытого вербального креативного потенциала.

Полученные данные на рисунке 3 показывают, что по показателям оригинальности и уникальности девочки лучше развиты, что подтверждается методикой Гилфорда, а показатель беглости развит у мальчиков.

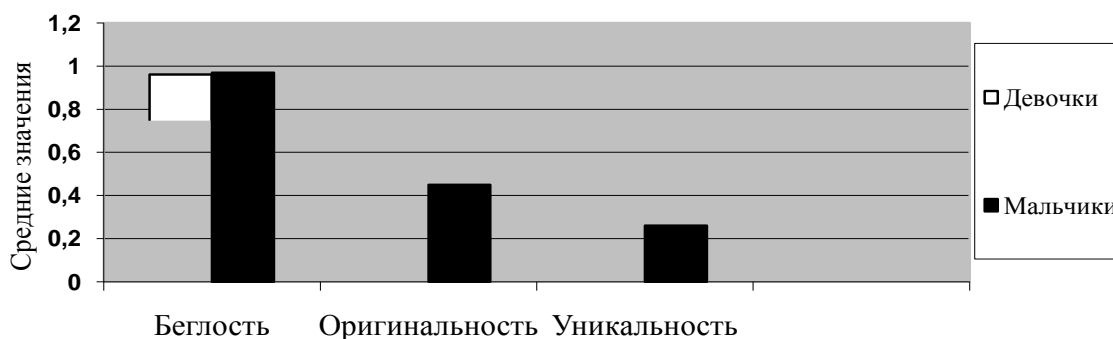


Рисунок 3. Средние показатели RAT

Особенности проявления мыслительных способностей у мальчиков и у девочек формируют индивидуальную траекторию развития, показывают пути воспитания и обучения подрастающего поколения. Полученные данные свидетельствуют о том, что девочки проявляют превосходство в показателях беглости, оригинальности и гибкости вербального творческого мышления, а также общего балла. Таким образом, девочки лучше выражают свои потребности в речи. Мальчики в свою очередь демонстрируют лучшие показатели беглости образного творческого мышления, поскольку именно в этом возрасте у них развиты пространственные способности.

Литература

1. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. - ГП «Иматон», 1998. - 170 с.
2. Алимбаева Р.Т., Абикенова З.Т. //Вестник Карагандинского университета. Серия Педагогика. - 2012. - № 3 (67). - С. 81-91.
3. Чернецкая Н.И. Гендерные особенности творческого мышления младших школьников и подростков. //Вестник Кемеровского государственного университета. - 2013. - Том 3. – Выпуск № 4 (56). - С.159-163.
4. Абикенова З.Т., Ерзнкян М.Г. Формирование творческого мышления у подростков, обучающихся по 12-летней системе образования. //«Актуальные психолого-педагогические проблемы в науке и практике». Материалы V Международной научно-практической конференции. - Омск: Полиграфический центр КАН, 2014. - С. 9-12.

ҚАЗІРГІ УАҚЫТТА БАЛА БАҚШАДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТ

Абильдинова С.М.
КМКҚ «Бәйтерек» балабақшасы
Қарағанды қ.

Елімізде мектеп жасына дейінгі тәрбиеленушілердің саны жылдан жылға көбейіп, балабақшаларға деген халықтың сұранысы арта түсуде. Мектепке дейінгі тәрбие әлемі өзіндік өзгешелігі бар, сыр сипатымен, қиял ғажайып қызықтарымен сәбилердің балдай тәтті қылықтарымен елітетін ерекше сыйқырлы әлем. Олай дейтініміз, ақ жаулықты әжелер мен асқар таудай аталарымыздың немерелері, шөберелері ардақты әкелер мен аяулы аналардың көзінің ағы менен қарасы, ал балабақшадағы меңгерушілердің бөбектеріміздің бақытты балалығын алаңсыз өткізуге аялы алақанымен қамқорлық жасап, дамытушы орта арқылы жағдай туғызып, өмірлерінің мәні мен сән салтанатын келтіретін болса, әдіскерлер, музыка жетекшілері, психолог мамандар және бала жанының бағбаны тәрбиешілер көздерінің нұры, көңілдерінің гүліндей аялап, мейіріммен, әдептілікке, сұлулық пен сезімге, ақыл-ойын ұштап, санасына сәуле беріп, қарапайым білім нәрімен сусындатады. Қоғам дамуындағы, заман ағымындағы болып жатқан соңғы өзгерістер мен білім беру саласының алғашқы сатысы болып саналатын мектепке дейінгі ұйымдарда болашақ ұрпақтың дүниетанымын дамытуға, жеке тұлға ретінде қалыптастыруға сәбилік шақтан бастап толық жағдай жасауды, тәрбиелеу мен білім беруге аса жауапты қарауды басты міндет етіп қойып отыр [1].

Соңғы жылдардағы қолға алынып жатқан реформалар тарихи деректер мен болашақты зерделеуге ерекше мән берілуі, еліміздің саяси әлеуметтік даму талаптарынан туындайтын үздіксіз тәрбие мен білім берудің жүйесін жетілдіру ісі адамзаттық құндылықтарға негізделіп, жаңа серпін алуда. Тәуелсіздікке қол жеткізіп, әлемдік ынтымақтастықтағы мемлекеттердің қатарында тұғыры биік, өз саясаты мен экономикалық, әлеуметтік дамуын қалыптастырған ел ретінде дербес деп танылуы [2]. Отандық білім берудің алдында жаңа міндеттер мен жаңаша талаптар қойып отырғаны белгілі. Балабақшада тәрбиелеу мен білім беру үрдісінің жаңа бағыттарының алғашқысы ретінде аталған міндеттерді шешудегі мектепке дейінгі ұйымдардың желісін көбейту, білім мазмұнын жаңарту, тәрбиелеу мен білім беру сапасын арттыру, қалыптасқан білім беру сипатын қайта қарап, өткен тәжірибелерді саралап, әлемдегі озық үлгілермен сабақтастықта өзіміздің ұлттық болмысымызды ескере отырып жетілдіруге баса назар аудару қажеттілігі туындап отыр. Материалдық-техникалық базасының нығайтылуымен қатар, балаға психологиялық жағымды ахуал туындатып, тәрбиелеу мен білім беру үрдісін ұйымдастырудың озық үлгілерін пайдаланудың барлық жолдары қамтылған болуы керек. Инновациялық технологияларды пайдалануға толық мүмкіндік жасалып, арнаулы педагог мамандармен қамтамасыз етіліп, олардың өзінің кәсіби тұлғалық сапаларын, шеберлігін шыңдап, оқу-тәрбие жұмыстарын ұйымдастыруына жағдай

жасайтындай болғаны абзал. Балабақшада оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастыруда балабақша меңгерушілері балалар мен тәрбиеші педагогтардың қызметінде жетістікке жетуге мүмкіндік туғызып, ата-аналардың көзқарастары мен ұсыныстарын қанағаттандырып, балалармен барлық оқу үдерісіне қатынасатын мамандардың жағдайын жасауға ықпал етіп отыруға міндетті. Жаңалыққа жаршы, үнемі ізденіс үстінде болатын ой-идеялардың иесі болуы және бақылау мен басшылық жасаудың үлгісін өзгертуі маңызды.

Бүгінгі таңда әрбір педагог оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастырудың қажеттілігін ескере отырып бірқатар төмендегідей мәселелерді қаперінде ұстануы қажет:

- өзінің алдына қойған мақсат, міндеттерінің нақты болауын қадағалауы;
- педагогикалық үдерісті қалай ұйымдастыру қажет деген мәселені жан-жақты алдын-ала ойланып алуы;
- ол өз қызметінде жетістікке жетудің өлшемдерін айқындап алғаны тиімді болмақ.

Екінші жаңа бағытта: білім мазмұнын жаңарту мәселесі. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытуды дамытуда үздіксіз іздену, болашаққа ұмтылу барысында өзінен бұрынғы теория мен тәжірибенің ең бағалы, озық жақтарын алып, сын көзбен қарап, қайта жасау қажеттілігі туындайды. Балабақшалардағы оқыту мен тәрбиелеудің педагогикалық жүйесі мен құрылысын зерделеп, тиімді әдіс-тәсілдерін қарастыру және ұйымдастырудың сапасын арттыруды жүзеге асыру қажет.

Мектепке дейінгі жастағы балалар психодиагностикасы (3-6 жас). Ойын баланың психикасында сапалы өзгерістер туғызады: онда мектеп жетекші болатын оқу әрекетінің негіздері қаланады. Егер ойын сюжеті балаға үлкендердің іс-әрекетімен және өзара қарым-қатынасымен таныстыруға мүмкіндік берсе, шынайы өзара қарым-қатынас оны балалар ойындарында байқалатын түрлі жағдайларда өзін ұстай білуге үйретеді. Мұның өзінде әр бала өзін ойынның жалпы жағдайына, балалардың осы тобының талаптарына және өзінің жеке – дара қабілеттерінен сай ұстауға үйренеді.

Мектепке дейінгі шақта, балалардың құрбыларымен өзара іс-әрекет процесінде дамып отырған өзін таныту қажеттігі құрдастар тобындағы барлық балалар үшін маңызды орынға талаптануынан көрініп отырады. Құрбыларымен бірлесіп іс-әрекет жасау жағдайында баланың басқаларға өзін таныту қажеттілігі байқалады. Ойын бала мінез-құлқына өз ықпалын тигізеді. Ойынның даму барысында балада, есі, ойлауы, қайта жаңғыртуы, зейін қоюы дами түседі. Сондай-ақ тілдік қорынның молаюына көмектеседі. Мектепке дейінгі шақ - баланың сезімдік тәжірибесінің орасан зор молайып, ретке келу, қабылдау мен ойлаудың адамға тән формаларын игеру, қиялдың күшті даму, ырықты зейін мен мағыналы естің бастамалары қалыптасу кезең болып саналады. Мектепке дейінгі кезеңде тілдің сөздік құрамы өсе түседі. Сәбилік кездегімен салыстырғанда мектеп жасына дейінгі баланың сөздік қоры үш есе өседі.

Мектепке дейінгі жастағылардың ықтиярсыз есте сақтауы мен ықтиярсыз

еске түсіруі – ес жұмысының бірден – бір түрі. Есте сақтау мен еске түсірудің ықтиярлы формалары мектепке дейінгі естияр шақта қалыптаса бастайды және мектепке дейінгі ересектерде жетіледі. Бұл кезеңде балалардың кейбіреулерінде эйдетикалық ес деп аталатын көру есінің ерекше түрі байқалады. Эйдетизм (гр. eidos - бейне) - бұрын қабылдаған заттар мен құбылыстарды объекті көзден таса жағдайда да көріп тұрғандай қабылдайтын ерекше психологиялық құбылыс. Мектепке дейінгі шақтың ең басында-ақ бала мен үлкеннің арасында мүлдем жаңа өзара қарым-қатынастар пайда болады. Бала өзін үлкендерден бөле бастайды. Өз тілегін жаңартып: «Мен қалаймын», - дейді. «Мынау мен» - деп өзінің фотосуреттің көрсетеді.

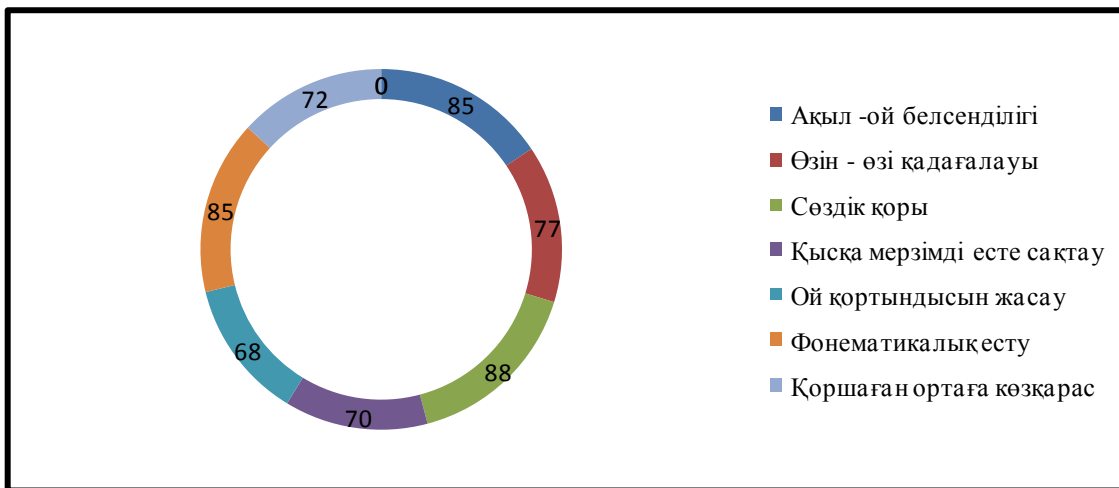
Психолог жұмысы бірнеше бағыттарда ұйымдастыруды қажет етеді. Олардың үлгі моделін жасағанда психодиагностикалық минимумдар негізінде барлық жұмысты ұйымдастырады. Жеке дамукарталары, жеке кеңес берулерді тіркеу журналы, әдістердің жиынтығы, кіріс және шығыс хаттар, психологиялық – педагогикалық консилиум материалдары. Психологтың негізгі құжаттары. Психолог өз іс-әрекетінде білім беру орнының арнайы ерекшелігі мен жалпы жоспарға сүйене отырып, психологиялық қызметтің жұмыс бағдарламасын құрастырады. Ол бағдарлама немесе жылдық жоспар педагогикалық кеңесте қарастырылады. Жоспарда мақсат, міндеттер, жұмысты орындау уақыты, іс-әрекет түрлері, қажетті құрал жабдықтар, жүргізілу орны, контингент, сағат бойынша көлемі және т.б. көрсетіледі. Жұмыстың жылдық жоспарымен қатар психологиялық қызметтің тұжырымдамасы болуы керек. Онда жалпы ережелердің теориялық негізі, білім берудегі психологиялық қызметтің мақсаты мен міндеттері және негізгі жұмыс бағыттары (білім беру орнының спецификасына байланысты) көрнекі түрде көрсетілуі керек.

Қазіргі кезде психология ғылымы - көптеген салалар мен тармақтарға бөлініп, ілгері дамып отыр. Бұл салалар мен тармақтар дамуы мен қалыптасуы жағынан адамның түрлі тәжірибелік іс-әрекеттерін қамтитын әр қилы сатыда тұр. Оларды топтастырып, жік-жікке ажырату жіктеу (классификация) деп аталады.

«Бәйтерек» бала бақшасында 16 топта тәрбиеленушілер тәрбиеленуде. Атап айтқанда, 4 топ кіші сәбилер тобы, 4 топ ортаңғы топ тәрбиеленушілері, 8 топ ересек топ тәрбиеленушілері.

Психолог қызметінің жылдық жоспар құрылып, педагогикалық кеңесте бекітілді. Жас мамандарға «Сіз қандай тәрбиешісіз?», «Тәрбиеші және ата ана» тақырыптарында сауалнамалар алынып, педагогтарға сауалнама нәтижесімен таныстырдым. Ата – аналар жиналысына қатысын, ата –аналарға бала тәрбиесі жөнінде кеңестер берілді. Педагогтарға тренингтер жүргізілді.

Балабақшамызда ересек топтар басым болғандықтан, баланың даму деңгейлері зерттеліп (1 сурет), қорытындысы тәрбиешілерге таныстырылды.



1 сурет. Ересек топтардың даму деңгейінің көрсеткіші

Дәрігер психиаторлар Европа клиникаларында ауруларға жүйелі бақылау жасап, оның нәтижесін талдай бастады. Сол кезде психодиагностикада бақылау, сұрақтама, құжаттарды талдау сияқты әдістері шыға бастады. Психодиагностиканың сандық әдістері XIX ғасырдың екінші жартысында шыққан деп есептеуге болады. Психодиагностикалық әдістерге біз тестер, анкеталар, сауалнамалар, социометрия, әңгімелесу, сұхбат және т.б. жатқызамыз.

Психологияда психодиагностикалық әдістемелердің көптеген классификациясы бар. С.Л. Рубинштейн классификациясы:

Негізгі зерттеу әдістері: Бақылау: тікелей (адамды), жанама (адам іс-әрекетінің нәтижесін), сыртқы (объективті). Эксперимент: лабораториялық (модельденген); табиғи (кәсіби іс-әрекет барысында); қосалқы (анкета, әңгімелесу); үйрету бойынша. Психодиагностикалық әдістер келесідей бөлінеді: жауап формасына қарай – ауызша және жазбаша; зерттелушілер санына қарай – индивидуалды және топтық; тағайындалуы бойынша – жалпы диагностикалық, кәсіби жарамдылыққа; алынған нәтижелерге диагностиканың әсері бойынша – объективті және субъективті.

Ал коррекциялық әдістерге: аутотренинг, топтағы тренинг, психотерапевтикалық әсер ету әдістері және т.б. жатады. Тест адамдарды зерттеуге және өзара салыстыруға, мінез-құлықтарына, психологиялық қасиеттеріне, процестері мен қалыптарына баға беруге мүмкіншілік беретіндіктен этнопсихологияда кеңінен қолданылады. Ол үш түрі арқылы жүргізіледі. Олар: сұрау тестілері, тапсырма тестілері және проективті тестілер. Психологиялық - педагогикалық эксперимент - зерттеудің сенімді құралы болуы үшін және одан дұрыс нәтижелерді алу үшін қолданылатын психодиагностикалық әдістемелер ғылыми негізделген болуы керек. Бірінші кезеңде балабақша балаларының психологиялық ерекшеліктерін зерттеп, нәтижелерін талдау арқылы олардың психологиялық мінездемелері жасалды, дамуында ауытқуы бар балалармен коррекциялық жұмыстар ұйымдастырылды.



Психодиагностика – тұлғаның даму деңгейі мен мінездемесін анықтауға бағытталған психологиялық зерттеулер.

Психодиагностиканың мақсаты - адамның психологиялық жағдайына дұрыс баға беріп, нақты диагноз қою болып табылады.

Психодиагностика міндеттері:

- баланың дамуын анықтау;
- оның қабілеті мен қалыс қалған жақтарын мезгілінде анықтау;
- тәрбиеленушінің оқу процесінде артта қалуы мен нашар тәрбиенің себептерін анықтау;
- баланың мектепке дайын болуы туралы ата-ана және тәрбиешіге, баланың өзіне негізделген нұсқаулар беру.

Психодиагностикалық бағалау кешені

1. Қоршаған ортадағы баланың жалпы көзқарасы.
2. Баланың мектепте оқуға көзқарасы.
3. Зейіні.
4. Есте сақтау.
5. Ойлау.
6. Тіл.
7. Көркем бейнелеу қабілеті.
8. Еңбек ету біліктілігі, дағдылары.
9. Тұлғалық қасиеттері.
10. Өзара қарым-қатынастары.

Психологиялық қызметтің міндеттері:

1. Балабақша тәрбиеленушілері мен педагогтердің шығармашылық мүмкіндіктерін анықтау.
2. Баланың жас ерекшелігіне байланысты, әрбір даму сатысында тұлғалық, интеллектуалдық және кәсіби дамуын қамтамасыз ету.
3. Интеллектуалдық және тұлғалық дамудағы ауытқушылықтардың алдын алу және түзету.
4. Білім беру жүйесінің барлық субъектілеріне қажетті психологиялық көмек беру (тәрбиешілер, ата-аналар, тәрбиеленушілер). Тәрбиеші тәрбие арқылы баланың түрлі іс-әрекеттерін тиімді етіп, оның жақсы дамуына қажетті материалдарды іріктеп алады, айналадағы табиғи және әлеуметтік ортаға

көзқарасын дамытады. Тәрбие жұмыстарының сара жолдарын табу нәтижесінде баланың ой-өрісі кеңейеді, эстетикалық сезімі мен талғамы артып, адамгершілік сапасы қалыптасады. Баланың жеке басының дамуы мен қалыптасуына ықпал ететін үш фактордың ішінен тәрбие адамның дамуына орасан күшті ықпал етіп, тұқым қуалаушылық пен ортаның ықпалына белсенді әсер етіп, баланың дамуын қоғам талаптарына сәйкес бағыттап, белгілі бағытта баланың өмірі мен іс-әрекеттерін ұйымдастырады, ортадағы жағдайлардан тұлға дамуына қажетті материалдарды іріктейді, жеке бастың дамуына теріс, зиянды әсер қалдыратын жағымсыз ықпалдардан аластайды. Осы тұрғыдан келгенде тәрбие аға ұрпақтың жаңа ұрпаққа қоғамдық тарихи тәжірибені беру процесі, жана ұрпақты өмірге, еңбекке дайындау арқылы қоғамның алға қарай дамуын қамтамасыз ететін процесс. Сонымен, тәрбие бала дамуын бағыттайды, басқарады, сондықтан да ол - баланы қалыптастырудағы негізгі күш. Тәрбие негізгі күш болғандықтан, оның жетімсіздігі, әлсіздігі баланың қалыптасуына кері әсер етеді.

Әдебиеттер

1. «Қазақстан»: Ұлттық энциклопедия /Бас ред. Ә. Нысанбаев. – Алматы «Қазақ энциклопедиясы» Бас редакциясы, 1998 жыл.
2. Ұстаздық шеберлік және ұлттық тәрбие. – Алматы: Жалын баспасы, 1997ж. – 105 б.
3. Н.К. Крупская «О политехническом образовании, воспитании и обучении». - М.: Просвещение, 1982. – 45 б.
4. Байжанов Н. «Неке және отбасы». – Алматы: Жалын баспасы, 1997. – 67 б.
5. Аймауытов Ж. Бес томдық шығармалар жинағы. 4 том Психология /Ред. алқасы С. Қирабаев, М. Базарбаев, т.б. – Алматы: Ғылым, 1998. – 346 б.
6. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т.Т. 2. - М.: Педагогика, 1982. - 576 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ ИГР

Аплашова А.Ж., Демиденко Р.Н., Бисембаева Н.А.
Павлодарский государственный педагогический институт
г. Павлодар

Выбор профессии - важная задача для старшеклассников, вступающих в самостоятельную жизнь. Быстрое и эффективное включение юношей и девушек в трудовой процесс, устранение ошибок, неудовлетворенности и разочарованности в избранной профессии способствуют успешному решению ряда сложных экономических задач.

Профессиональная ориентация школьников подводит учеников к обдуманному и осознанному профессиональному самоопределению. Эта проблема в современных условиях весьма актуальна.

Формирование профессиональных намерений проходит несколько этапов. Выделяют два основных:

- первичный выбор, для которого характерны малодифференцированные

представления о мире профессий, известных учащимся лишь по названиям и некоторым внешним признакам (по форме одежды, манере поведения, оценкам окружающих людей и т.д.);

- второй этап - непосредственно само профессиональное самоопределение. Здесь реально формируется задача выбора будущей деятельности с учетом имеющихся психологических и психофизиологических ресурсов. В этот период уделяется большое внимание тем школьным предметам, которые необходимы для поступления, конкретно для будущей профессии [1].

На первом этапе обычно проводятся справочно-информационные групповые консультации, экскурсии, лекции, встречи с профессионалами, знакомство с различными видами деятельности через УПК и т. д. Особое значение приобретают индивидуальные формы работы, которые включают знакомство с научной, справочной, профессиографической литературой, профессиограммами, справочниками для поступающих, подготовка докладов, рефератов и т.д.

И все же, именно на первом этапе складывается часто неадекватное, неопределенное, ситуативное представление о собственных ресурсах и возможностях. У подростков еще не возникает вопросов о содержании профессии, условиях работы, престиже, вознаграждении и так далее. Они не переживают задачу выбора профессии как проблему, определяющую их активность. Отсюда частая смена профессиональных намерений.

Иногда на этой стадии задерживаются некоторые старшие школьники и здесь можно говорить о несформированности профессиональных интересов, а значит, возникает проблема самоопределения.

На втором этапе выбора профессии старшие подростки 15 - 16 лет уже реально вступают в расширяющиеся общественные отношения, пытаются найти свое место в обществе, решают вопрос о профессиональном самоопределении. Проблема профессионального выбора очень актуальна для них. И здесь основным направлением в профориентационной работе является формирование информационной основы выбора профессии. Сюда может войти:

- типология профессий, стратегии их выбора;
- знание профессионального труда, «плюсы и минусы»;
- противопоказания и требования данной работы к специалисту;
- формирование первичных представлений о самом себе, своих свойствах и качествах, то есть установка на самопознание и самооценку;
- включение подростков в активную «пробу сил».

Сложность построения профессионального и жизненного плана старшеклассника заключается в том, что за относительно короткий срок необходимо профессионально и личностно самоопределиться, представлять себе свое будущее в общих чертах, но и осознавать способы достижения поставленных жизненных целей.

Ряд авторов профессиональное самоопределение определяет как самоограничение, отказ от подростковых фантазий, в которых ребенок мог стать представителем любой самой привлекательной профессии.

Старшекласснику приходится ориентироваться в различных профессиях, что совсем не просто, поскольку в основе отношения к профессии лежит не свой собственный, а чужой опыт - сведения, полученные от родителей, друзей, знакомых, из средств массовой информации. Кроме того, нужно верно оценить свои объективные возможности - уровень учебной подготовки, здоровье, материальные условия семьи и, главное, свои способности и склонности [2].

Практика показывает, что основными ошибками выбора профессии являются:

- слабые знания мира профессий, низкая осведомленность;
- неадекватная самооценка своих способностей («хочу быть певицей, но в музыкальной школе не училась и нотной грамоты не знаю...»);
- выбор под влиянием престижности профессии;
- не учитываются свои психологические особенности и состояние здоровья;
- выбор профессии за компанию;
- выбор профессии родителями за ребенка без учета его способностей и интересов.

Сегодня все чаще в психологической практике применяются деловые и организационно-обучающие игры, высокие развивающие возможности которых позволяют с успехом применять их в школьной профориентации.

Проигрывание различных жизненных и профессиональных ситуаций знакомо человеку с детства. В игре ребенок подражает жизни взрослых, их профессиональной деятельности и их взаимоотношениям. Как отмечает Н.С. Пряжников, в онтогенезе человека игра проходит определенные стадии развития, от предметно-манипулятивных и контактно-эмоциональных игр младенчества через ролевые игры и игры с правилами детского возраста к более сложным видам игр подростков и взрослых, направленных на самопознание, самоутверждение и на проигрывание в воображении вариантов и перспектив собственного самоопределения и развития. К последним видам игр можно отнести и активизирующие методы профессионального и личностного самоопределения, предполагающие своеобразный мысленный эксперимент (воображаемую деятельность, «прогнозирование того, чего еще нет») по планированию собственной жизни и профессионального развития [3].

Как на первом, так и на втором этапе профессионального самоопределения следует использовать профориентационные игры, которые позволяют плодотворно решить многие профориентационные задачи:

- активизация учащихся, развитие интереса к проблемам профессионального самоопределения;
- формирование умения самостоятельно и осознанно строить и корректировать свои профессиональные планы;
- ознакомление с миром профессий, развитие профессиональных способностей личности;
- формирование ориентировки в мире профессий;
- изменение стереотипов, сложившихся у участников группы к различным профессиям.

Условно можно выделить несколько типов игр, используемых в настоящее время в профориентационной работе.

Первый тип - это игры-«заигрывания», фактически не затрагивающие профориентационные вопросы (тренинг общения, игры на внимание, на память, на смекалку и т.д.). Педагогу - профконсультанту такие игры помогают наладить контакт с учениками, сделать занятие интересными.

Второй тип - это наиболее широко представленные в практике профориентационной игры, моделирующие отдельные аспекты профессиональной деятельности. Игры данного типа подразделяются на две группы: ознакомительные с особенностями различных профессий, с их требованием к человеку, а также историей тех или иных профессий; пробно-тренинговые, направленные на самопознание учащихся.

В игре второго типа чаще всего моделируются производственные отношения, общение. Тем самым они компенсируют недостаток академических занятий, в ходе которых трудно имитировать содержательную сторону трудового процесса.

Третий тип - игры, моделирующие сам процесс выбора профессии, построение личного профессионального плана (ЛПП), профессиональных и жизненных перспектив. В качестве моделей таких игр служит система основных факторов выбора профессии, где ЛПП намечается с учетом профессиональных склонностей, способностей, уровня притязаний, информированности о мире профессий, позиции товарищей и родителей, а также учителей и профконсультантов как выразителей общественных интересов.

Четвертый тип - ценностно-ориентационные игры, отражающие ту нравственную позицию школьников, на фоне которой происходит выбор профессии. Построить эту модель наиболее сложно, так как она включает понятия «счастье» и «смысл жизни». Общим ориентиром должно служить положение о том, что счастье - в наиболее полной самореализации личности, в совершенствовании и раскрытии сил человека, а достигается это главным образом в труде, имеющем общественную значимость и приносящем удовлетворение самому человеку [4].

Предлагаемая программа занятий профориентационных игр, представленная в таблице 1, направлена на решение профориентационных задач с учащимися 9-11 классов. Цель программы - актуализация процесса профессионального самоопределения старшеклассников. Задача программы - помочь старшеклассникам понять необходимость и важность осознанного и целенаправленного выбора профессии; формирование умения у подростков самостоятельно и осознанно строить и корректировать свои профессиональные и жизненные планы.

Занятия условно можно разделить на части:

1. Вводная часть, в которую входят: вступительное слово, упражнения на сплочение группы, снятие напряжения, на самовосприятие, самопознание, преодоление внутренних комплексов и т.д.

2. Основная часть - профориентационная игра, которая содержит: подготовительный и процессуальный этапы, рефлексия.

Таблица 1 Тематическая структура программы профориентационных игр

Цель занятия	Практическое задание
Самопознание и самооценка перспектив профессионального и личностного развития.	1. Вступительное слово 2. Самовосприятие и восприятие тебя другими. — А ты кто? 3. Откровенные мнения 4. Опросник по схеме построения личной профессиональной перспективы (ЛПП) 5. Обмен впечатлениями участников.
Преодоление комплексов, самопознание. Научиться размышлять о своем профессиональном и жизненном плане.	1. Упражнение «Комплименты» 2. Тест «Насколько я левша» 3. «Мнение старших членов семьи, учителей и друзей о выборе профессии» или «Соотнесение самооценки и профессиональных требований». 4. Обмен впечатлениями участников.
Самопознание, повышение уровня осознания особенностей трудовой деятельности.	1. Упражнение: в течение 30 сек. в режиме «стресса» рассказать о себе, о том, что случилось за прошедшую неделю 2. Геометрический тест 3. «Спящий город» 4. Обмен впечатлениями участников.
Самопознание. Осознание особенностей выбираемых профессий.	1. Упражнение на мышление 2. Упражнение «Шаг за шагом» 3. Карточная бланковая игра «Сударь - государь» 4. Обмен впечатлениями участников.
Самопознание. Соотношение своего образа с образом профессии. Повышение готовности участников выделять приоритеты при планировании своих жизненных и профессиональных перспектив.	1. Упражнение «Пишущая машинка» 2. Проверка произвольной механической памяти — слуховая память — зрительная память. 3. «Кто есть кто» (5-7 мин.) 4. «Пять шагов» («30-40 мин.») 5. Обмен впечатлениями участников.
Самопознание. Научиться выделять деловые качества личности. Повышение уровня осознания возможных препятствий на пути к профессиональным целям.	1. Упражнения на внимание: — «По команде - становись!» — «Ваш портрет» 2. «Деловой портрет» (10-15 мин.) 3. «Ловушки - капканчики» (30-40 мин.) 4. Обмен впечатлениями участников.

Актуализация знаний, связанных с профессиональной сферой «человек-человек».	1. Упражнения на общение: — «Интонация как средство общения». — Интонация - позиция – роль 2. «Продавцы - покупатели» (60 мин.) 3. Обмен впечатлениями участников.
Моделирование в шуточной ироничной форме особенностей деятельности современных предпринимателей.	1. Упражнение «Тюрьма» 2. Бланковая игра - шутка «Бизнес -риск - мен» (? 20-30 мин.) 3. Обмен впечатлениями участников.
Повторная самооценка перспектив профессионального и личностного развития. Подведение итогов, определение положительных и отрицательных моментов, пожелания.	1. Упражнение «Мой жизненный путь» 2. Опросник по схеме построения личной профессиональной перспективы (ЛПП) 3. Подведение итогов работы в программе.

Программу рекомендуется проводить в начале учебного года (предпочтительнее в ноябре, когда учащиеся будут более адаптированы к учебному процессу). После окончания программы учащимся необходимо рекомендовать индивидуальную консультацию психолога учебного заведения, который поможет школьникам определить свои профессиональные способности, склонности, интересы, обсудить проблемы и план выбора профессии; определить соответствие своих способностей выбранной профессии.

Литература

1. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - Воронеж, 1996. - С. 47.
2. Пряжников Н.С. Деловая игра как средство активизации учащихся в профессиональном самоопределении //Вопросы психологии. - 1987. - №4. - С. 28-36.
3. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. - М., 1995. - С. 78-84.
4. Борисова С.Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга//Вопросы психологии. - 1999. - № 4. - С.18.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ ҮРДІСІНДЕ ТАНЫМДЫҚ ӘРЕКЕТІН БЕЛСЕНДЕНДІРУ МӘСЕЛЕСІ

Ашкеева А.О.

№19 ЖБББОМ

Теміртау қ.

Бүгінгі таңда қазіргі қоғам әрбір адамды оқыту мен тәрбиелеуге оның білім алуына жоғары талаптар қоюда. Осыған орай барлық адамдардың еңбекте, оқуға, жұмысқа белсенді өмірлік ұстанымдарын қалыптастыруға шығармашылық тұрғыда келу ерекше өзекті болып отыр. Қазіргі уақытта тұлғаны тәрбиелеуде келесідей бағыттар бөліп қарастырылады, жас

ерекшеліктерін ескере отырып тәрбиелеуге қолайлы орта құру, тәрбиеленушілермен тәрбиешілердің арасында рухани байланысты бекіту, бірігіп еңбек ету және оған жауапкершілік таныту, адамда әрқашан өзін-өзі тәрбиелеумен өзін-өзі сауаттандыруды ояту.

Қазіргі таңда мұғалімдермен ата-аналарды алаңдататын мәселелердің бірі балалардың танымдық әрекетін белсендендіру, оқуға білімге қызығушылығын тұрақтылығын дамыту, және өзіндік ізденіске деген қажеттілігін дамыту болып табылады. Оқушылардың танымдық әрекетін белсендендіру қазіргі таңда педагогикалық ғылымдардың өзекті мәселелерінің бірі. Оның өзектілігі ізденістерден және оқушыларды оптималды тәрбиелеу құралдарымен әдістемелік тәсілдерді жасауда көрінеді [1].

Оқытуды белсендендіру идеясының өзіндік тарихы бар. Ақыл-ой белсенділігі жақсы есте сақтау, заттармен құбылыстарды, процестерді терең танып білуге мүмкіндік беретіндігі өте ерте кезден белгілі болған. Интеллектуалдық белсенділікті оятуға талпыныс негізінде белгілі философиялық көзқарастар жатыр.

Танымдық әрекеттің бала жетекші әрекеттерінің бірі, танымдық қызығушылықтардың негізінде үйретудің барысында қалыптасады. Танымдық әрекет баланың танымдық қызығушылықтардың негізінде оқу әрекетіне ынталандыратын жетекші әрекеттің бірі. Сондықтан оқушылардың танымдық әрекетті белсендендіру оқыту әдістерін (оқыту және оқу) жүзеге асырудың құрамдас бөлігі. Педагогикалық-психологиялық аспектілерде қарастыру түсінігі оқытудың мақсатымен байланысты. Оқушылардың белсенді оқу әрекетін ұйымдастыру мақсаты арқылы әдістемелік жүйедегі қалған компоненттері мен олардың өзара байланысына әсер етеді.

Сондықтан оқушылардың танымдық әрекетін белсендендіру түсінігін талдау оқытудың психологиялық-педагогикалық заңдылықтарын зерттеуге деген қажеттілікті, оқытуда эмоционалды атмосфераны құру, оқушылардың ақыл-ой және физикалық күшін қысымын сәйкесінше оптимализациялауды зерттеуге бағытталады.

Тұғаның өмір сүруінің қалыптасуын анықтайтын кординалды мәселе іс-әрекетімен, оның қоғамдық өмірде алатын орны оның жаңа ұрпақтың дамуына әсері, сондай-ақ онтогенездегі ролі болып табылады.

Іс-әрекет мәселесі философияның ғылыми абстракциялық фундаменталды, ал оқыту тұтас қарастырылатын мәселе болып табылады. Бұл адам мен қоғамның барлық пәндерде қарастырылуы, яғни іс-әрекет адамның барлық өмірінде көрінуі мен тұлға ретінде қалыптасуының қайнар көзі зерттеу пәні болып табылады.

Философтар бойынша іс-әрекеттің құндылығы бұзылмайды. Оны ешнәрсемен ешқандай бағдарламамен, ешқандай арнайы құрылымдармен ауыстыруға болмайды.

Зерттеушілер іс-әрекеттің: мақсаткерлік, пәнділік, ойша қарастырылған, қайта жаңғыртылатын келесідей қасиеттерін бөліп көрсетеді. Бұл қасиет барлық іс-әрекет түрлеріне тән болып табылады.

Осыған орай іс-әрекет туралы жалпы теория педагогикадағы іс-әрекет теориясының қалыптасуына мүмкіндік жасайды [2].

Алайда идеалды деңгейде жүргізілген зерттеулер реалды шанайы үрдіс тура сәйкестік таппайды. Оқушының дамуындағы іс-әрекеттің қандай түрі оқушының дамуында оның тұлға ретінде қарқынды дамуында маңызды рөл атқаратындығын анықтау маңызды болып табылады.

Сондықтанда осыған байланысты түрлі пікірлер қалыптасқан. Ондаған жылдар бұрын жалпы қабылданған қағида бұл генетикалық тұрғыда баланың ерте дамуының формасы ойын, сосын оқу, одан кейін еңбекдеп қабылданған болатын. Әр жас кезеңіне байланысты мектеп жасына дейінгі кезеңде – ойын, мектепте - оқу жетекші іс-әрекет түрлері тән.

Алайда соңғы он жылда бұл бір жақтылық бұзылды, бірізділік өмір жағдайына жаңа уақыт талабына, ғылыми ойлардың дамуына байланысты өзгерді [3].

Педагогика үшін іс-әрекет мәселесі қоғамдық тұлғаның қалыптасуының негіздеріне орай қызмет етеді. Іс-әрекеттен тыс оқыту мен тәрбиелеу үрдісінің міндеттерін шешу мүмкін емес. Осы мәселенің ғылыми теоретикалық негіздерін жасау педагогикалық зерттеулердің және мұғалімдер ментәрбиешілердің практикалық іс-әрекетін жан-жақты зерттеудің негізін құрайды.

Педагогикалық үрдіс үшін, ал негізінен педагогикада іс-әрекет теориясын жасау үшін адамның қоғамдық өмірінің қағидаларының мәні, оның белсенді рөлінің, қайта құрылуының, тұлға ретінде осы үрдісте қалаптасуы, адам іс-әрекетінің өзгеру әлемі, құрылымдары. Тек не істейтіндігімен сипатталмайды, ол қалай істейтіндігін де ескере отырып қарастырады. Кез-келген іс-әрекет еңбек, танымдық, қоғамдық көркемдік түрінің мазмұны үшін құрылымдық компонент қажет. Ол баланың сыртқы әлеммен жанасуынан, ол туралы білімдерін жетілдіруінен, тәжірибені меңгеруімен кеңейеді.

Егер мазмұны жаңа тәрбиеленушіге таныстығы аз болса, оның көзқарасының дамуы сөзсіз онда: алға іс-әрекеттің тереңдеуімен байланысты, еркіндеу іскерлердің өз жетістіктерінің амалдарымен байланысты.

Педагогикалық үрдісте іс-әрекеттің мазмұны іс-әрекет мазмұнына орай бағдарлама аясында белгілі талаптармен, шектеліп отырады.

Дағдының болуы іс-әрекеттің жүзеге асуы үшін қажет, онсыз алға қойылған міндеттерді шешу сондай-ақ пәндік әрекет жасау да мүмкін емес. Іскеліктің болуы табысқа жеткізеді, табыс белгілі болғандай іс-әрекетті жалғастыруды қажеттілік пен қызығушылықты реттейді. Іс-әрекет нәтижемен аяқталады. Бұл тұлғаның іскерлігімен білімінің дамуының көрсеткіші.

Нәтиже тұлғаның өзін-өзі бағалауымен оның ұжымдағы жақындарының арасындағы статусымен бағаланады.

Белсенділік кең ауқымды мәнде адамның биологиялық берілген ерекше қасиет құбылыс деп түсіндіріледі, әсіресе адамның белгілі бір іс-әрекетке бағытталуы және қанағаттану тәсілі ретінде баса назар аударылады.

Танымдық іс-әрекет үрдісі – оқушылардың оқу мотивациясының қалыптасуы және оларды оқыту арқылы дағдыға жетуге және ақпараттарды

қолдануға талаптауына қатысты, яғни танымдық - оқу іс-әрекетінде белгілі жетістікке жетуін анықтайды. Іс-әрекеттің нәтижелілігі танымдық қызығушылықтың артуын және сақталуын қамтамасыз етіп, танымдық қызығушылықтың қарқынын арттырады, жағымды эмоция және гностикалық сезім шақырады. Танымдық бесленділікті жүзеге асыруда өзін-өзі реттеу қажетті жағдай болып табылады, бұл дегеніміз өз мінезіне және іс-әрекет жағдайына байланысты сондай-ақ, алға қойған мақсатқа жету жолында ерік күшін жұмылдыра білуде өз мінез-құлқын реттей алуы. Оқу іс-әрекеттің қалыптасуы өз мінез-құлқын реттей алу қабілетімен рефлексия, оқу мотивациясының тұрақтылығы, оқушыға өзінің танымдық белсенділігін адекватты жүзеге мүмкіндік береді. Оқушының оқу әрекетінің субъектісі ретінде, оның танымдық процестерінің даму деңгейін анықтап алмайынша ең алдымен ойлау, рефлексияны жүзеге асыру, өзін-өзі бақылау және бағалаумен сондай-ақ ойлау іс-әрекетінің операциялары: талдау, жинақтау, салыстыру, жалпылау т.б. қалыптасуынсыз құрылауы мүмкін емес. Оқу іс-әрекетінде дағдылардың қалыптасуынсыз оқу іс-әрекетінің тиімділігі төмендейді, осыған орай оқу табыстылығы нашарлайды, оқу танымдық іс-әрекет мотивациясының жоғалуына әкеп соғады [4].

Педагогикалық энциклопедияда тұлға белсенділігі адамның әлемге іс-әрекеттік қатынасы ретінде қарастырылады, адамның қабілеті қоғамдытарихи тәжірибені меңгерудің негізінде әлеуметтік мәнді материалдық және рухани жаңа құрылымдар жасауға мүмкіндік береді [3]. Белсенділік тәсілдерінің көрінуіне шығармашылық іс-әрекет, еріктік әрекет және қарым - қатынас ықпал етеді.

Танымға қатысты белсенділік танымдық қызығушылықтың болуынан ақпараттарды алу дағдыларының амалдарын меңгеруден және өз мінез құлқын реттей алудың қалыптасуынан көрінеді. Г.И. Щукина танымдық іс-әрекетті оқудағы ізденушілік бағыттылықтың интеграциясы ретінде, танымдық қызығушылығымен, қанағаттанушылығымен әр түрлі білімнің қайнар көздерін қолдану көмегімен іс-әрекетті меңгерудің қолайлы жағдайын туғызумен сипаттайды [2]. И.Ф. Харламов танымдық белсенділікті «оқушының оқуға талпынуын сипаттайтын, білімді меңгеру жолындағы ерік күшін жұмылдыра алуын сипаттайтын - әрекет жағдайы» деп түсіндіреді. Т.И. Шамова танымдық белсенділікті мазмұнға қатысты және іс-әрекет үрдісіне білімді тиімді меңгеруге ұмтылу, және оны алу тәсілдерін меңгеру, оқу мақсаттарына жету үшін ерік күшін мобилизациялау жолындағы тұлғалық сапа ретінде қарастрады [4].

Танымдық белсенділіктің дамуының екі бағытын уақытқа бөліп көрсетуге болады-әрекеттік оқу іс-әрекетін меңгеру дағдылары, және оқушының мотивациялық-қажеттілік, эмоционалды еріктік сферасы қалыптасуын құрайтын тұлғалық ерекшеліктері болып табылады. Танымдық белсенділік бір жағынан оқушының өзін-өзі ұйымдастыруы және өзін-өзі жүзеге асыруының формасы болып табылады, ал келесі жағынан педагогтардың субъектінің соңғы сапасы ретінде оқу әрекетін ұйымдастыруға күш салуының нәтижесі болып

табылады.

Әдебиеттер

1. Основные тенденции развития образования в мире и пути модернизации системы образования Казахстана. – Астана, 2004.
2. Баимбетова Л.Р. Дидактические игры как средства активизации познавательной деятельности младших школьников как условия успешности обучения // Профессионал Казахстана. – 2009. - № 10.
3. Аверин В.А. Психическое развитие детей младшего школьного возраста: Учеб. пособие. – СПб.: Высшая школа, 2000. – 207 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА

Аязбекова Р.А., Бакиров И.И.

Академия Пограничной службы КНБ Республики Казахстан
г. Алматы

Одним из тезисов, отраженных в Послании Президента Республики Казахстан - Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050», является требование «изменить направленность и акценты учебных планов среднего и высшего образования, включив туда программы по обучению практическим навыкам и получению практической квалификации» [1].

Переход образования к ориентации на результат закономерно повышает требования к профессионализму преподавателей военного вуза. Под профессионализмом деятельности Э.Ф. Зеер понимает «качественную характеристику субъекта труда, отражающую высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью» [2; 21-22].

Исходя из этого, мы можем рассматривать компетентность как составную часть профессионализма. Развитие дидактической компетентности преподавателей военного вуза, как составной части профессиональной компетентности, по нашему мнению, обеспечит высокий профессионализм военного педагога и его успешность. Основным содержанием профессионализма и компетентности являются знания, умения и навыки, которые необходимы для качественной реализации задач предметной области специалиста.

Однако знания, умения и развитые на их основе профессиональные способности не позволяют полностью раскрыть структуру качеств эффективного преподавателя как профессионала, обладающего соответствующей компетентностью. Так, Н.К. Нуриев, исследуя проблему

диагностики состояния компетентности специалистов, отмечает: «компетентность не сводится к знаниям, умениям и навыкам (ЗУН), хотя формируется только с ними (с ресурсами) и проявляется через них» [3;11].

А.В. Хуторской и Л.Н. Хуторская, рассматривают компетентность как «квинтэссенцию целевых, содержательных, смысловых, творческих, эмоциональных, ценностных характеристик личности» [4; 5]. В связи с этим, наряду со знаниевым и деятельностным компонентами компетентности, можно выделить мотивационный.

Дж. Равен в монографии «Компетентность в современном обществе», рассматривая новую концепцию анализа и оценки компетентности, отмечал, что «компетентность включает в себя не только способности. Она подразумевает также внутреннюю мотивацию» [5]. В предложенной Дж. Равеном модели компетентности определяющим компонентом представлен ценностно-мотивационный, который актуализирует элемент эффективного поведения – инициативу, представляющую внутренне мотивированный источник самостоятельной деятельности.

Причины и условия проявления активности преподавателя описаны в различных теориях и концепциях. С нашей точки зрения, основным мотивом функционирования и саморазвития преподавателя является его стремление к достижению высокого результата педагогической деятельности. В свою очередь, Н.К. Нуриев отмечает, что для актуализации компетентности в ее структуре должен присутствовать «акмеологический настрой» [3; 5], как основной мотивационный источник профессиональной активности педагога.

Г. Крайг, Д. Бокум указывали, что профессиональная деятельность должна приносить удовлетворение и возможность своей реализации. Деятельность должна представлять собой интересное и творческое дело, благодаря чему человек может проявить себя и раскрыть свои способности [6; 638].

С точки зрения акмеологии, профессиональная компетентность как «способность к интеграции знаний и навыков, способов их использования в условиях изменяющихся требований внешней среды» [7] связана, прежде всего, с достижением высшего уровня профессионализма, а стремление к самоактуализации является одним из основных источников активизации профессиональной деятельности специалиста.

Рассмотрим более подробно этот тезис.

Что же является источником саморазвития преподавателя военного вуза, движущей силой его профессионального роста – внутренней мотивации?

Для решения этого вопроса обратимся к основоположнику «мотивационного» направления гуманистической психологии американскому исследователю А. Маслоу и другим его представителям. С их точки зрения реализация индивидом своих способностей является основной мотивирующей силой человеческого поведения. Главное в человеке – стремление к самореализации, самоосуществлению. Цель жизни, согласно К. Роджерсу, – реализовать весь свой врожденный потенциал, быть «полностью функционирующей личностью», т. е. человеком, который использует все свои

способности и таланты, реализует свой потенциал и движется к полному познанию себя, своих переживаний, следуя своей истинной природе.

А. Маслоу выделил два типа потребностей, лежащих в основе развития личности: «дефицитарные», которые прекращаются после их удовлетворения, и «ростовые», которые, напротив, только усиливаются после их реализации. Представители гуманистического направления считают, что человек стремится подняться все выше и выше по «лестнице» мотивов, и это стремление в основном определяет его поведение [8].

В этом аспекте хотелось бы отметить, что ростовые потребности присутствуют у индивида и при неполном удовлетворении дефицитарных. Необходимо подчеркнуть, что потребности существуют в своеобразном единстве и взаимосвязи. Но порядок их удовлетворения не является линейным. Так, потребность в самоактуализации может присутствовать и в значительной степени влиять на деятельность индивида при недостаточной удовлетворенности нижестоящих потребностей.

Описывая индивидуальность как целостность человека, Б.Г. Ананьев говорил о ее внутреннем мире и напряженной работе, проявляющейся в виде переработки опыта, выработки собственных позиций и убеждений, пути самоопределения. Богатство внутреннего мира проявляется в экстерииоризации в виде особенностей поведения и деятельности, в виде творческих продуктов, являющих ценность для общества. Центральное место в индивидуальном развитии человека Б.Г. Ананьев отводил зрелости. Эта ступень в развитии человека как своеобразное состояние представляет собой «не биологическое совершенство индивида, а степень значимости человека для общества, определяемой не его репродуктивной деятельностью, а в соответствии с той долей своего труда и творчества, которую он вносит в историческое развитие человечества» [9; 97].

Научные идеи Б.Г. Ананьева и его последователей, раскрывающие системное понимание человека как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности, его самореализацию в поступках и продуктах творчества, легли в основу теоретико-методического обоснования новой области научных знаний - акмеологии – особой науки со своим специфическим предметом.

Опираясь на труды Б.Г. Ананьева, в 1989 году на Всесоюзной конференции в Усть-Каменогорске, посвященной профессионализму преподавателя, Н.В.Кузьминой был сформулирован предмет акмеологии: «закономерности, условия, факторы и стимулы самореализации творческого потенциала человека на протяжении жизненного пути, развития творческой готовности к предстоящей деятельности, достижения вершин жизни и профессионализма деятельности» [10].

«Высокий профессионализм и творческое мастерство в ее осуществлении самыми различными специалистами – вот тот главный, собственно человеческий ресурс, который становится важнейшим фактором оптимального решения насущных глобально-кризисных проблем. В этом социокультурном контексте особое значение приобретает такая новая интегративно-комплексная

наука, как акмеология», – подчеркивает И.Н. Семенов [10].

Определение путей и условий развития дидактической компетентности преподавателей военного вуза становится одной из важных областей исследовательского поля развития профессионализма военных педагогов. Перспективным направлением решения этой задачи является акмеологическое наполнение содержания процесса профессионального роста преподавателей.

Использование акмеологического подхода при разработке технологии развития дидактической компетентности преподавателей вуза позволяет перевести их в состояние активного саморазвития. При этом значительно повышается и качество образования, так как у педагогов актуализируется стремление к успеху как форме самореализации личности, а творческое переосмысление действительности становится ведущей. Акмеологический подход в системе профессиональной подготовки преподавателя позволяет обеспечить усиление профессиональной мотивации, развитие творческого потенциала, выявление и плодотворное использование личностных ресурсов педагогов для достижения ими успеха в профессиональной деятельности.

По мнению К.А. Абульхановой, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, Л.Г. Лаптева – ведущих ученых, изучающих проблемы теории и практики акмеологии, сущность акмеологического подхода «заключается в осуществлении комплексного исследования и восстановлении целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях для того, чтобы содействовать его достижению высших уровней, на которые может подняться каждый» [10].

Таким образом, использование акмеологического подхода при реализации задач профессионального роста педагогов позволяет им выйти на уровень индивидуализации и самоактуализации в деятельности, способствует быстрой адаптации в динамичном педагогическом процессе, достижению эффективного взаимодействия в педагогической системе через адекватное реагирование, ненормативное, творческое применение различных средств, способов и приемов, что приводит к более эффективному решению педагогических задач, позволяет достигнуть общих стратегических целей образования в современных условиях.

Необходимость применения акмеологического подхода в определении и научном обосновании путей развития дидактической компетентности преподавателей вуза очевидна, поскольку акмеологические приемы и технологии предлагают практическое решение вопроса личностного и профессионального успеха преподавателя.

Литература

1. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства». [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.akorda.kz/ru/...> Дата обращения 20.02.2015.
2. Акмеология профессионального образования: материалы 9-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 13 марта 2012 г. / ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т». Екатеринбург, 2012. – 195 с.

3. Нуриев Н.К. Дидактическое пространство подготовки компетентных специалистов в области программной инженерии. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2005. – 224 с.
4. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А.Орлова. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. - Вып. 1. – С.117-137.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. - М.: Когито-Центр, 2002.– 396 с.
6. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
7. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books...> Дата обращения 20.02.2015.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books...> Дата обращения 20.02.2015.
10. Акмеология: методология, методы и технологии / Материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В.Кузьминой. /Под общей редакцией вице-президента МААН, заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора А.А.Деркача. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://akmeolog.narod.ru...> Дата обращения 20.02.2015.

ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ДОЛЖНОСТЯХ СЕРЖАНТОВ И СОЛДАТ

Аязбекова Р.А., Кусаинов С.Ж.
Академия Пограничной службы КНБ Республики Казахстан
г. Алматы

Современный этап развития Вооруженных Сил Республики Казахстан предъявляет повышенные требования к военным кадрам, их деловым, профессиональным, общечеловеческим, морально-боевым и другим качествам, выдвигаются новые задачи по воспитанию военнослужащих. Сегодня объективно выделяется особая категория военнослужащих – военнослужащие-контрактники. Анализ состояния работы с личным составом в частях и подразделениях показывает, что военнослужащий по контракту значительно отличается от военнослужащего по призыву. Он требует новых подходов в процессе воспитания.

Известно, что военно-профессиональные свойства и качества гражданина-патриота, военного профессионала, высоконравственной личности и т.д. являются неперенными составляющими личности военнослужащих. Их формирование, закрепление и последующее развитие осуществляются в ходе специфической деятельности офицерского состава – воспитательной работы. Особое значение в этом документе придается воспитательной работе с солдатами и сержантами, проходящими службу по контракту.

Модернизация военной организации Республики Казахстан затрагивает различные стороны жизнедеятельности Вооруженных Сил, в том числе и воспитательную работу. В обществе растет понимание того, что только личность, обладающая нравственно-патриотическими качествами, способна

соответствовать новым требованиям жизни и военного строительства. Современные военнослужащие должны уметь самостоятельно принимать решения, творчески их реализовывать и нести за них ответственность, обладать умением выстраивать военную карьеру.

Разрушение советской воспитательной работы военнослужащих, к сожалению, не привело к замене ее системой воспитания, отвечающей требованиям сегодняшнего дня.

В данной статье предлагается рассмотреть личностно-центрированный подход к воспитанию военнослужащих, проходящих службу на должностях сержантов и солдат.

Организуя работу с военнослужащими, каждый офицер должен задать себе вопросы: «Кого и как я хочу воспитать? К чему готовить? На чём воспитывать? Какие качества военнослужащих являются наиболее важными?».

Известно, что в настоящее время у молодёжи ценности сместились в сторону потребления, что не редко может приводит к духовному обнищанию личности. Спасение молодёжи от нравственного и духовного оскудения требует перехода к гуманистической системе воспитания, в основе которых лежит личностный подход к каждому военнослужащему.

В воспитании военнослужащего не случайно на первое место выведена ценность личности человека. На уважении к ней, на учёте её индивидуального развития базируется личностно-центрированное воспитание, способствующее формированию свободного человека, осознающего своё достоинство, а также уважающего достоинство и свободу других людей. И именно с формирования этой общечеловеческой ценности должен начинать свою работу воспитатель.

Современные научные разработки теории и практики личностно-центрированного воспитания исходят из принципа личностного подхода к воспитуемому как самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия. Его концептуальные идеи были разработаны в 60-е гг. XX в. представителями гуманистической психологии К. Роджерсом, А. Маслоу, В. Франклом и др. Они утверждали, что полноценное воспитание возможно лишь в том случае, если будет открыто уникальное «Я» каждого воспитуемого.

В психологии идея личностного подхода разрабатывается с 80-х гг. XX века К.А. Абульхановой, И.С. Коном, А.В. Петровским и др. в связи с трактовками воспитания как субъект-субъектного процесса. К началу XXI века в результате проведенных Е.В. Бондаревской, В.П. Давыдовым, В.В. Сериковым и др. исследований сформированы концептуальные положения теории личностно-центрированного воспитания в условиях образовательных учреждений различного уровня. Несмотря на некоторые различия в точках зрения выше перечисленных ученых, представляется возможным выделить в них общие методологические позиции. К числу наиболее значимых из них относятся следующие положения.

1. В центр каждой концепции поставлен человек, как уникальное социально-биологическое существо, обладающее неповторимой системой

индивидуальных психологических особенностей, моральных и нравственных ценностей и ориентиров. Это объясняется тем, что в современном казахстанском обществе меняются представления о личности, которая кроме социальных качеств наделена различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономность, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т.д.

2. Одним из главных условий реализации личностно-центрированного воспитания исследователи видят изменение структуры воспитания – перевода из сферы субъект-объектных отношений в сферу субъект-субъектных. В результате, воспитание рассматривается не как «воздействие старшего» на личность воспитуемого, а своеобразное «взаимодействие воспитателя с воспитуемым».

3. Период от формирования личности с заданными обществом качествами к созданию условий для ее самоактуализации и последующего раскрытия (реализации) собственного личностного потенциала (психологических возможностей, духовно-нравственных ценностных ориентаций и др.).

4. Ведущим видом личностно-центрированного воспитания признается самовоспитание. Считается, что именно оно является наиболее эффективным в формируемой новой воспитательной среде. В этом случае воспитание реализует потребность общества в специалистах, умеющих самостоятельно приобретать необходимые знания и адаптироваться к изменяющимся экономическим, социальным и общественным условиям государства [1; 149-150].

Определение личностно-центрированного подхода с философской точки зрения звучит следующим образом: «Личностно-центрированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности военнослужащего, развития его неповторимой индивидуальности».

В сформулированном определении отражены следующие важные аспекты:

- личностно-центрированный подход является, прежде всего, ориентацией в офицерской деятельности;
- личностно-центрированный подход представляет собой комплексное образование, состоящее из понятий, принципов и способов педагогических действий;
- личностно-центрированный подход связан с устремлениями офицера-воспитателя содействовать развитию индивидуальности военнослужащего, проявлению его субъектных качеств.

Использование в воспитательной деятельности личностно-центрированного подхода предполагает учет индивидуальных особенностей военнослужащего.

При применении личностно-центрированного подхода это делается с целью развития индивидуальности воспитуемого, то при использовании традиционного подхода реализуется другая целевая установка – освоение военнослужащим социального опыта, то есть каких – то знаний, умений и

навыков, определенных в типовых программах обучения и воспитания и обязательных для усвоения каждым воспитуемым. Избрание личностно-центрированного подхода связано с желанием содействовать проявлению и развитию в военнослужащем ярко индивидуального, а выбор второго – с направленностью воспитательного процесса на формирование социально типичного, что тоже крайне сложно осуществить без получения и учета информации об индивидуально-психологических особенностях военнослужащего.

К основным понятиям личностно-центрированного подхода военных можно отнести следующие:

- индивидуальность – неповторимое своеобразие военнослужащего или группы, черт отличающих от других индивидов и человеческих общностей;

- личность – постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующее социальную сущность военнослужащего;

- самоактуализированная личность – военнослужащий, осознанно и актуально реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрыть свои способности и возможности;

- самовыражение – процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей;

- субъект – индивид или группа, обладающие осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности;

- субъектность – качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности;

- Я – концепция – осознаваемая и переживаемая военнослужащим система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношения к себе и окружающим;

- выбор – осуществление военнослужащим или группой возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности.

Из основных понятий вытекают исходные положения и основные правила построения процесса воспитания военнослужащих, которые отражаются в следующих принципах личностно -центрированного подхода:

1. принцип самоактуализации: важно побудить и поддержать стремление военнослужащего к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей;

2. принцип индивидуальности: каждый член воинского коллектива должен быть (стать) самим собой, обрести (постичь) свой образ;

3. принцип субъектности: следует помочь военнослужащему стать подлинным субъектом жизнедеятельности в воинском коллективе, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта;

4. принцип творчества и успеха: благодаря творчеству военнослужащий выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности;

5. принцип доверия и поддержки: вера в подчиненного, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерному контролю.

Можно считать, что цель личностно-центрированного воспитания состоит в том, чтобы в военнослужащем заложить механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания для становления самобытной личности.

При этом основным условием нового подхода является вовлеченность военнослужащего в критический анализ, отбор и конструирование личностно значимого содержания и процесса воспитания. В новой системе воспитания меняются роли и отношения воспитуемый - воспитатель. Традиционно воспитуемый мыслится как объект воспитания, в личностно-центрированном воспитании военнослужащий представляется как партнер офицера воспитателя, обладающий собственными интересами и возможностями, т.е. военнослужащий на должности сержанта или солдата - субъект в воспитательном процессе (самоконтроль, взаимоконтроль, взаимообучение, анализ), субъект собственного поведения в образовательной ситуации, в различных видах деятельности. Но эта его роль возможна и возникает только при определенных условиях, которые должен создать офицер для развития военнослужащего. Вот эти особые условия и являются объектом деятельности в личностно-центрированном воспитании. В литературе выделяют несколько групп этих условий:

- психологическая атмосфера в военном учреждении в воспитывающей деятельности;

- межличностные отношения военнослужащего с коллегами по службе, с людьми, с которыми он общается в воинской части (уровень авторитетности офицеров, степень взаимопонимания и поддержки в коллективе, уровень сплоченности);

- направленность и особенность военной организации;

- степень профессиональной компетентности воспитателей, профессиональные качества, творческий потенциал, стремление к профессиональному росту;

- материально-технические условия организации воспитывающей среды;

- научно-методические условия [2; 30-32].

Личностно-центрированное воспитание предполагает:

1. Формирование интеллектуальной культуры:

- развитие познавательных мотивов, навыков мыслительной деятельности, индивидуально-творческих способностей каждого военнослужащего;

- формирование постоянного стремления к обогащению современными научными знаниями, к вооружению ценностями мировой цивилизации.

2. Формирование у военнослужащих осознания нравственного и правового долга и обязанностей по отношению к человеку, Родине, Вселенной, а также формирование у военнослужащих стремления к усвоению правовых знаний, чувства гражданской ответственности за свое поведение и поступки окружающих.

3. Формирование стремления к здоровому образу жизни.

4. Воспитание в военнослужащих способностей к эстетическому восприятию отечественной и мировой культуры, искусства, литературы;

- бережного отношения к памятникам культуры и искусства, народного творчества.

Содержание личностно-центрированного воспитания призвано помочь военнослужащему в выстраивании собственной личности, определении собственной личностной позиции в жизни: выбрать значимые для себя ценности, овладеть определенной системой знаний, выявить круг интересующих научных и жизненных проблем, освоить способы их решения, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им.

Личностно-центрированное воспитание – это воспитание каждого военнослужащего развитой самостоятельной личностью.

Таким образом, личностно-центрированный подход в воспитании предполагает: создание единой системы воспитательного пространства, отвечающего интересам военнослужащих, офицеров и общества в целом.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания// Педагогика. – 1995. - № 1. – С. 29-36.
2. Вершинин В. Личностно-ориентированное воспитание – воспитание, ориентированное личностью // Народное образование. – 2005. - № 7. – С. 149-157.
3. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004, - С. 46.
4. Аязбекова Р.А. Системное психологическое обеспечение профессионально-личностной подготовки профессионалов новой формации. // Вестник АПН Казахстана. Алматы: АПНК. – 2011. - № 2. - С. 19-24.
5. Аязбекова Р.А. Психологическое обеспечение служебно-боевой деятельности. Научно-практическое пособие. - Алматы: АПС КНБ РК, 2014. - 98 с.
6. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
7. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. - № 2. - 1995.- С. 15- 16.

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ – ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

Аязбекова Р.А., Мукашев Т.Ж., Шыныбаев Р.А.
Академия Пограничной службы КНБ Республики Казахстан
г. Алматы

В современных условиях специалисты различных профессий часто сталкиваются со стрессовыми ситуациями в связи с возрастанием напряженности в служебной деятельности, изменением содержания условия труда и многое др. В таких сложившихся обстоятельствах проблема стресса приобретает все возрастающую научную и практическую актуальность.

Проблема стрессоустойчивости в особенности характерна для военно-профессиональной деятельности, которая связана с присутствием постоянно или периодически действующих внешних и внутренних факторов, вызывающих развитие таких состояний, как стресс, переутомление, усталость, депрессия, напряжение и др.

Психическое напряжение, неудачи, срывы, страх, чувство опасности являются наиболее разрушительными стрессорами для человека. Они, кроме физиологических изменений, приводящих к соматическим заболеваниям, порождают психические следствия эмоционального перенапряжения - неврозы [1].

На современном этапе развития психологического знания о содержании стрессоустойчивости личности, стресса присутствуют различные точки зрения. Существует множество определений понятий «стресс», «стрессоустойчивость». В целях представления о сущности вышеуказанных понятий приведём общепринятые трактовки. Так, в психологическом словаре дается определение понятия «стресс» (от англ. *stress* - нагрузка, напряжение; состояние повышенного напряжения) – это совокупность неспецифических адаптационных (нормальных) реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов–стрессоров (физических или психологических), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма (или организма в целом).

В медицине, физиологии, психологии выделяют положительную (эустресс) и отрицательную (дистресс) формы стресса. По характеру воздействия выделяют нервно-психический, тепловой или холодовой (температурный), световой, голодовой и другие стрессы (облучения и т.д.) [2].

В психологической литературе стрессоустойчивость характеризуется как некоторая совокупность личностных качеств, позволяющих работнику переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья [3].

Профессиональная деятельность военнослужащих осуществляется в условиях психического и физического напряжения. Им приходится довольно

часто выполнять различные задачи в экстремальных условиях. Эти условия характеризуются агрессивным воздействием на психику неблагоприятных, дискомфортных и угрожающих факторов, порождающих повышенный уровень психологического стресса (дистресса). Нарушается привычный режим труда и отдыха человека. В экстремальных ситуациях возникают психические и другие перегрузки, которые проявляются в переутомлении, нервном истощении, полнейшем срыве деятельности, а также в виде аффектов. Воздействие экстремальных условий складывается не только из прямой, непосредственной угрозы жизни человека, но и опосредованной, связанной с ожиданием ее реализации. Это означает, что военнослужащие подвергаются не только физической угрозе, но и значительному риску возникновения особой группы нервно-психических расстройств, известной как посттравматические стрессовые состояния. По мнению исследователей, такие расстройства являются причиной срывов профессиональной деятельности, преждевременного увольнения, межличностных конфликтов, злоупотребления алкоголем и других негативных явлений.

Особую группу военнослужащих, подверженных влиянию различных стресс-факторов, составляют офицеры, которые чаще всего испытывают стресс на рабочем месте. В связи с этим проблема формирования стрессоустойчивости у будущих офицеров в период обучения в военно-учебном заведении приобретает в современных условиях большое значение.

Работа по формированию стрессоустойчивости у курсантов военных вузов прежде всего предполагает изучение и анализ стрессогенных факторов, присущих их предстоящей военно-профессиональной деятельности, поскольку возникновение стресса обуславливается не самой деятельностью, а именно факторами, ее сопровождающими и, соответственно, влияющими на человека. При этом при рассмотрении стресс-факторов применительно к деятельности офицера необходимо исходить из того, что он одновременно осуществляет и выполнение задач, определяемых его статусом как военнослужащего, и реализует функции руководителя воинского коллектива.

Стрессогенный фактор (стрессор), а также синонимы: *стресс-фактор*, *стресс-ситуация* определяется некоторыми исследователями как фактор, вызывающий состояние стресса, неспецифический раздражитель или же воздействие, вызывающее стресс [4].

В литературе предлагается несколько классификаций стресс-факторов применительно к военно-профессиональной деятельности.

Первая классификация касается характера психосоциальной мотивации. К ним относятся:

1. Стрессоры повседневной напряженной профессиональной деятельности. Сюда входят особенности различных сфер деятельности, регламентируемые приказами, нормативными документами.

2. Стрессоры деятельности в экстремальных условиях. В данном случае речь идет о выполнении конкретных военно-профессиональных задач, связанных с риском, угрозой и т. п.

3. Стрессоры семейной жизни. В качестве стрессогенных факторов могут выступать развод, потеря близких людей, супружеские конфликты и т. д.

4. Стрессоры морально-нравственного характера: угрызения совести, ответственность за жизнь и здоровье людей, за выполнение задачи и т. п.

5. Стрессоры социальных условий смешанного происхождения. Это, прежде всего, изоляция от привычного окружения, связанная с изменением (потерей) значимых социальных связей.

Вышеуказанные стрессоры могут отличаться между собой по времени действия и по характеру воздействия на психику военнослужащего.

Ко второй группе классификации относятся стрессоры, которые различаются в зависимости от времени действия:

1. Стрессоры с кратковременным действием (от нескольких часов до нескольких суток): вызывающие тревогу и страх; неприятные физические ощущения; темпа и скорости (необходимость переработать большой поток информации и принять решение, необходимость проявить предельную скорость и быстроту движения); отвлечения внимания; неудачных действий.

2. Стрессоры с длительным действием (от нескольких месяцев до нескольких лет): длительные нагрузки, порождающие усталость (продолжительные дежурства, связанные с определенным риском и опасностью, охрана ценностей, особых объектов, необходимость постоянно выполнять требования начальников в ограниченные сроки и т. д.); изоляции (связанные с длительным отрывом от семьи и привычных условий, командировки в напряженных условиях и др.); ведение длительных боевых действий.

Третья классификация объединяет такие стрессоры, как:

1. Стрессоры визуально-психического ряда (смерть на глазах близких, сослуживцев, взрывы; вид трупов, крови и др.).

2. Стрессоры слухового ряда (стрельба).

3. Стрессоры осязательно-обонятельного ряда (запахи газа и трупов, холод, жара, электрический ток и др.).

Приведенные выше классификации имеют относительно условный характер, так как стрессогенные факторы в каждой конкретной ситуации могут переплетаться и воздействовать на личность в комплексе, что свойственно для профессиональной деятельности военнослужащих.

Следует подчеркнуть, что к основным стресс-факторам деятельности военных руководителей относятся следующие:

1. Факторы стресса вне воинского коллектива - изменения в обществе; изменения в личной жизни.

2. Групповые факторы стресса - неудовлетворительный социально-психологический климат в коллективе; наличие конфликтов с начальниками, сослуживцами, подчиненными.

3. Факторы стресса внутри воинского коллектива - нереализованные возможности по управлению своей деятельностью и служебным ростом;

характер выполняемой работы; недостатки организационной структуры; стрессогенный стиль управления; временной фактор [5].

Что касается офицеров, то стресс в их жизни обусловлен такими факторами, как: «служебная нагрузка», «конфликтность», «социальное отношение», «разочарование», которые дифференцируют офицеров на группы с низким, средним и высоким стрессом жизни.

Кроме этих факторов отмечаются и общесоциальные факторы, влияющие на возникновение стресса у офицеров. К ним относятся:

- ежедневные бытовые затруднения, повышенная ответственность, проблемы, встречающиеся в взаимодействии с подчиненными и коллегами, экономические проблемы, домашние заботы и т.д. Они могут приобрести хронический характер и, как следствие, может наблюдаться высокий уровень стресса у офицеров. При этом главным в группе с высоким уровнем стресса жизни является фактор «ответственность», то есть обязательства перед обществом, сопереживание своим близким, чувство высокой ответственности за их благополучие, обеспокоенность состоянием своего здоровья обеспечивают высокую интенсивность стресса жизни. Все это снижает адаптивные возможности офицера и увеличивает риск возникновения психосоматических заболеваний [6].

Итак, стресс в значительной степени является продуктом образа мысли и оценки ситуации, знания собственных возможностей, степени обученности способам управления и стратегии поведения в экстремальных условиях. Для совладения со стрессом каждый человек использует собственные стратегии, основанные на его личном опыте и психологических ресурсах. К данному типу личностных ресурсов обычно относят уровень когнитивного развития, особенности «Я-концепции» и уровня самоконтроля, а также психологические особенности личности, обеспечивающие стрессоустойчивость [7].

Следовательно, в число наиболее значимых характеристик личности, обеспечивающих стрессоустойчивость, исследователи относят: личную тревожность, определяющую уровень переживаний напряженности любой экстремальной деятельности; локус контроля; психологическую выносливость (устойчивость) и самооценку.

Таким образом, знание названных факторов позволяет организовывать целенаправленную работу по формированию стрессоустойчивости, навыков управления стрессами у будущих офицеров в период обучения. Работа по формированию и развитию стрессоустойчивости повысит их устойчивость к воздействию стрессогенных факторов в предстоящей военно-профессиональной деятельности.

Кроме того, важно обучить будущих офицеров управлять стрессом. При этом под управлением стрессом понимается формирование способности различать и осознавать стратегию, методы и приемы, позволяющие будущему офицеру предотвратить негативное воздействие стрессоров или свести его к минимуму.

Процесс управления стрессом состоит из следующих этапов:

- первый этап – профилактический. На этом этапе главные усилия необходимо сосредоточить на проблемах, которые, возможно, могут привести к стрессу;

- второй этап – этап активного противодействия. Основное внимание на этом этапе уделяется мерам активного противодействия стрессу. Особенно это имеет значение в острой стрессовой ситуации, когда необходимо срочно осуществлять меры самопомощи.

Реализация процесса управления стрессом в период обучения позволит в значительной степени повысить стрессоустойчивость будущих офицеров как военнослужащих, военных руководителей. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению качества выполнения их военно-профессиональной деятельности.

Литература

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. - СПб., 2000. - С. 237.
2. интернет ресурс. <https://ru.wikipedia.org> Свободная энциклопедия «Википедия».
3. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психологический словарь - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1985 - С. 494.
4. интернет ресурс. <https://ru.wikipedia.org> Свободная энциклопедия «Википедия».
5. Човдырова Г.С. Проблемы стресса, психической дезадаптации и повышения стрессоустойчивости личности в условиях социальной изоляции. - ОО Новый дом, 2004. - С. 21-23.
6. Жуков А.М. Стресс жизни офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации и его психопрофилактика. Дисс. на соиск. уч. степени канд. псих. наук. – М, 2005 - С. 6.
7. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. - М., 1995 - С. 58.

ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРНЫНДА ОҚУ ІС-ӘРЕКЕТТЕРІН ҰЙЫМДАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІГІ

Аяпбергенова Г.С.

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты
Павлодар қ.

Қазақстан Республикасы педагог қызметкерлерінің біліктілігін артырудың деңгейлі бағдарламасының негізінде әзірлеген педагог кадрларды даярлайтын жоғарғы оқу орындарында бітіруші курс студенттеріне қосымша кәсіби білім беру бағдарламасының өзектілігі Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының мақсаттарымен міндеттерімен үйлеседі. Бағдарламаның жетекші мақсаты әрбір ел үшін маңызды болып табылатын рухани, мәдени және адамгершілік құндылықтардың негізінде жастарды өз елінің мәдениетін құрметтеуге тәрбиелеу, екіншіден жастарды жылдам өзгертіп жатқан әлемде өзіне сенімді және табысты болуға мүмкіндік беретін дағдылары мен түсініктерін дамытуға, өмірлік жағдайларда өз білімдерін қолдануға ықпалын тигізетін сын тұрғысынан ойлауға үйретуді қамтиды [1]. Ғаламдандыру күннен күнге өсіп

келе жатқан халықаралық бәсекелестік, қоғамда болып жатқан өзгерістердің ауқымы мен қарқынының өсуі білім беру саласының, мемлекет дамуының басты факторына айналуына себеп болады. Ұлтымыздың ұлы ұстазы Ахмет Байтұрсынов «Білім біліктілікке жеткізер баспалдақ, ал біліктілік сол білімді іске асыра білу дағдысы», - деп бағалаған.

Сол себептен қазіргі уақытта жоғары оқу орындарында студенттердің танымдық іс-әрекет тиімділігін арттыруға әсерін тигізетін психологиялық жағдайларды-айқындау өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Берілген мәселеге көңіл аударудың қажеттігі қазіргі шарттарда қоғамның жоғары білім алдына жаңа міндеттер қоюымен байланысты. Қай қоғамда да істің тетігін маман шешеді деген қағида негізінде шындық бар. Яғни білім сапасын көтерудің бір тетігі осы студенттерге де байланысты.

Елбасымыз Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаевтың Қазақстан халқына арналған Жолдауында айтылған «XXI ғасырда білімін дамыта алмаған елдің тығырыққа тірелетіні анық», - деген сөздің жаны бар. Сондықтан бүгінгі білім беру ісінің мақсаты – тек білім, білік, дағдыларын меңгерту ғана емес, өзін-өзі дамытуға ұмтылатын, ақылды да, алғыр тұлға тәрбиелеу. «Басқаларды оқып үйретуі нәтижелі болсын десе, ең әуелі педагогтің өзі оқуы керек оқығанда да әбден қартайғанша оқуы тиіс», - деген даналық сөз бар. Осыған орай студенттердің кәсіби деңгейін ұдайы көтеріп отыру, олардың теориялық білімі мен әдістемелік білігін үздіксіз жетілдіру, оқытудың озық әдіс – тәсілдерімен тиісінше қаруландырып, шығармашылық жұмыстарына жол көрсету білім беруді ұйымдастырудың маңызды міндеттерінің бірі болмақ. Басты мақсат – білім жетілдірудің бірізділігін, үздіксіздігін қамтамасыз ете отырып, оның сапасын арттыру.

Жалпы ғылыми және кәсіби білім, икемділік пен дағды жүйесі жоғары оқу орындағы негізгі оқыту мазмұны болып табылады. Оқыту процесі, студенттерде біртұтас ғылыми дүниетанымның тұлғалық-орталанған көзқарас пен сенімді қалыптастыру үшін, меңгерілген білімді негіз қыла алатындай ұйымдастырылуы қажет. Оқыту процесінде қалыптасып жатқан білім мен икемділіктерді тәжірибелік және кәсіби міндеттерді шешуге арналған құралдарға айналдыру қажет. Білім, икемділік және дағды жүйесімен меңгеру жөніндегі студенттің іс-әрекеті оқу және кәсіби-тәжірибелік міндеттерді тиімді шешуге бағытталған, оларда шығармашылық ынталылықты қалыптастырып, тұлғалық-шығармашылық сипатты игеру қажет. Жоғары оқу орындағы оқытуды мынадай жағдайда тиімді деп санауға болады: индивидуалдық танымдық іс-әрекетінің мазмұнын білдірте отырып, оларда біртұтас ғылыми дүниетаным мен шығармашылық ынтасын детерминациялайтын, болашақта кәсіби қызметінде көрінетін жеке тұлғаның қасиеттеріне айналатын, ғылыми дүниетаным және шығармашылық ынталылықты қалыптастырып, студенттер меңгеретін білімдер, икемділік пен дағдылар олар үшін жеке тұлғалық мәнді болып табылса ғана мүмкін болады. Студенттерді оқытудағы табыстық көбінесе олардың танымдық қабылдау, ес, ойлау және қиял процестерінің жүйелі ұйымдастырылуын тәуелді. Өкінішке орай, мектеп, жоғары оқу орны болсын

дәстүрлі оқыту оқушылардың жадысына сүйенеді, бұл басқа психикалық процестердің, алдымен ой мен ойлау процестерінің қанағаттанарлық емес дамуына әкеп соғады. Осы мәселелерді шешу негізінде білім беру саласындағы басты проблема - әлеуметтік педагогикалық және ұйымдастыру тұрғысынан білім мазмұнына жаңалық енгізу және жаңа, тиімді әдістерін іздестіру болды. Деңгейлі бағдарламының негізі міндеті оқыту мен оқудың қазіргі заманғы стратегиялары мен тәсілдерді қарастыру барысында сүйенетін теориялық негіздемені қамтамасыз ету үшін қажет. Бағдарламаның жеті негізгі модульдері бар. Бұндағы қарастырылған идеялар сабақта пайдаланылатын жекеленген стратегиялар мен тәсілдер өзара байланысты. Дайын білім беруге негізделген «дәстүрлі» әдіс арқылы алынған білім студенттің жинақталған өзге білімімен тиімді сіңісе алмайды, сол себепті де механикалық есте сақталған мәліметтерді емтихан кезінде ұтымды пайдалануға болады, бірақ мән-мағынасы терең меңгерілмейді, жай ғана жаттап алынған білім тақырыпты оқыту аяқталған соң немесе емтихан біткен соң керексіз болып қалады және оны өмірде пайдалана алмайды, сондықтан да сындарлы оқытуды қолданған дұрыс. Оның мақсаты пәнді терең түсінуге қабілетін дамытуға, алынған білімді тыс жерде, кез-келген жағдайда тиімді пайдалана білуін қамтамасыз етеді. Жоғары оқу орындағы оқытудың басым міндеті - оқу процесі студенттердің ойлау мен қиялының дамуына мүмкіндік туғызып, олардың шығармашылық белсенділігі мен ынталылығын дамытуға көмектесу. Сондықтан жоғары оқу орнының оқытушысы барлық психикалық танымдық процестерінің қызмет ету мәні мен заңдылығын біліп, оны студенттердің танымдық қабілеттіліктерін дамытуға бағыттап, оқыту іс-әрекетті осы заңдылықтарға сәйкес құру қажет.

Студенттердің танымдық іс-әрекетін қалыптастыру елеулі мөлшерде олардың шығармашылық дағдылары дамуымен айқындалады. Қоршаған шындыққа белсенді басып кіргенде, субъект ақиқат танымдық іс-әрекеттің құбылыстары мен процестері туралы, сондай-ақ оқудың танымдық түрткілері туралы түйсіктер, қабылдау, елестетулерді көп мөлшерде қабылдайды.

Студенттің дәрістердегі танымдық іс-әрекеті қабылдаудан басталады – есту және көру - екі арна арқылы өтеді. С.М. Джакуповтың айтуынша сабақтың жоспар-сценарийін құрастырған кезде, дәрісті қабылдау есту және көру арналарын біркелкі жүктеу, әр түрлі әдістерін алдын-ала жоспарлау, тиімді оқытудың ең маңызды шарты болып табылады [2]. Ақпаратты қабылдау аудиовизуалды біркелкі жүктеу арнасы тыңдаушылардың назарын қалыптастыру және басқару алдынан қойылатын талаптар арқылы айқындалады. Дәріс барысында оқушылармен ақпаратты есте сақтау процесін басқару, қабылдау және зейін процестерімен басқару көкейкесті емес, өйткені мнемикалық іс-әрекеттің тиімділігі оқытушыға емес оқушыға байланысты. Егер эмоционалды сарын, берілген білімнің бояуы жоғары болса, онда қабылданған ақпарат есте сақталатынының ұмытпау қажет. Сондықтан да бүгінгі таңда білім беру үрдісінде студенттердің танымдық процестерін дамыту, білімін көтеру, олардың біліктілігін арттыру жүйесінің басым түрде дамып, ілгеріндіруі - заңды құбылыс.

А.А. Вербицкий бойынша жоғарғы мектепте белсенді оқыту идеологиясы студенттер мен мұғалімдердің бірлескен, танымдық зерттеу іс-әрекетінің дамуы негізінде жасалуы керек. Бұл жерде оқыту іс-әрекетіндегі субъектілердің тұлғааралық өзара әрекет процесі ретінде қарастырылады. Оқыту барысындағы тұлғаның танымдық іс-әрекетінің активизациясы келесідей түсіндіріледі, яғни студенттің белсенді тұлғалық позициясы сақталынатын және іс-әрекет субъектісі ретінде толығымен, жан-жақты ашыла алатындай психологиялық педагогикалық жағдайдың болуы [3].

Тұлғаның шығармашылық белсенділігі психологиялық тұрғыда детерминизм принципінің іске асырылуы арқылы жүреді: сыртқы себептер ішкі жағдайлар арқылы әсер етеді. Алайда, көп жағдайда, оқытуды белсендендірудің дәстүрлі формасы жетістікке жету мотивациясын стимулдауға бағытталған, сондықтан ішкі танымдық мотивациялардың пайда болуы өз алдына зерттеуді талап етеді.

Кәсіби іс-әрекет трансформациясын студенттердің бағыттылығын анықтаушы ретінде түсіне отырып, автор танымдық іс-әрекетті белсендендіру мәселесін шешеді. Оқытуды белсендендірудің ең бір мықты формаларының бірі – ойын.

Қазақстандық педагог-ғалымдар М.Ж. Арыстанов және Ж.С. Хайдаров, П.И. Пидкасистыймен біріге отырып, дидактикалық ойынды жоғарғы оқу орнындағы оқыту әдісі ретінде имитациялық модельдеу барысындағы белсенді іс-әрекет және адамның іс-әрекетін сол жүйеде ойындық тұрғыда модельдеу деп қорытындаған. Авторлардың көзқарасы бойынша, «дидактикалық ойын» терминінің негізінде студент болашақ кәсіби іс-әрекетінде және зерттелінетін жүйелердің модельденуіне басты тағайындалатын ойындардың педагогикалық бағыттылығы. Бұндай ойындарда көптеген принциптердің сәйкестілік «оқытудың оптимальді технологиясы» көрсетілген: белсенділік және ұжымдық модельдеу, кері байланыс пен мәселелік, нәтижелік пен өзіндік, жүйелік және жарыс [4].

Авторлардың түсінігі бойынша, жоғарғы мектептегі оқытуды дамыту үшін мәселелік принципті мойындау қажеттілігіне тоқталады. Осы принципті іске асыру үшін, ойын барысында оқушылардың танымдық іс-әрекетін басшылыққа алуды ұсынады, яғни оны «танымдық кедергілердің күтпеген кездесуінің нәтижесінде студенттің бойында психологиялық қиындық оның санасында пайда болуы белсенді танымдық ізденісінде кірісуінен» байқауға болатынын мәлімдеген. Осыдан, оқу мәселесі шын мәнінде, сұраққа студенттің белгісіз жауабы және «шығармашылық ізденісі» деген ұғымына келеді. Алайда, біздің ойымызша, ғалымдардың бұл пікіріне, яғни мәселелік-модельді оқытудың әдісінің сипаттамасына оны шешу тәсілінің мәселесі нақты ситуацияның әдісі мен ойын әдісінің бар екенінде мәні болып отыр.

Қорыта келгенде, оқыту – танымдық процесі. Танымның ерекшелігі студентте білімге деген қызығушылығы ұдайы өсіп арта түседі. Танымдық іс-әрекет оқу процесінің құрамына кіріп, арнаулы оқу орындарында қалыптасатын, күрделі психологиялық білім. Оқу процесінде білім алу

негізіндегі студенттің іс-әрекетін былай түсіндіреміз: мәселені шешу үшін алдымен сыртқы материалдың бейнесін елестетеді, әрекеттерді пайдаланады. Сөйтіп студенттің іс-әрекетінде, бір нәрсеге өз бетімен бейімделуін үнемі талап ету дамудың ең тиімді тәсілі болмақ.

Сондықтанда біз студенттердің бойында өз бетімен білім алу, өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыруға, адамдармен тиімді диалог жүргізе алатын, қазіргі заманда табысты өмір сүруге дайын, сандық технологияларда құзырлық танытатын белсенді азамат, болашақ маман ретінде қалыптастыруға көмектесетін оқу үрдісін ұйымдастыру үшін қажетті біліммен және практикалық дайындықпен қамтамасыз етуге жағдай жасау керекпіз. Ғасырлар тоғысында тәуелсіздіктің тұғырлы тағына нық орныққан қазақ елінің болашағы да, қазіргі тағдыры да оның ғылымы мен ахуалын қалыптастыратын білім саласының құзырында екендігі жасырын емес. Жалпы халықтың гуманизм мен өркениет нысандарының мағыналық сипаты бүгінгі күн тарапында озық педагогикалық идеяларды талап етуде. Өткенге қайырыла қарап, сонымен қоса, бүгінгі күннің талабына жауап беретін озық идеялы жүйе жасау міндеті күн тәртібінде тұр.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011 – 2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы.
2. Джакупов С.М. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения. - Алматы.: Қазақ Университеті, 2002. – 117 б.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. Арыстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Проблемно-модельное обучение: Вопросы теории и технологии. - Алматы: Мектеп, 1980. – 208 с.

ЭТНИКАЛЫҚ ЖАҢСАҚ НАНЫМДАРДЫҢ ОҚУ ПРОЦЕСІНДЕГІ ТАНЫМДЫҚ ІС-ӘРЕКЕТТЕ КӨРІНУІ МЕН ӨЗГЕРУІ

Әмірова Б.Ә.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қ.

Бала оқу барысында белгілі тәжірибелік және теориялық білімдермен қамтамасыз етіледі. Педагогикада әбден ғылыми анықталған «екі жақты» іс-әрекет барысында бала мектеп қабырғасында көптеген танымдық әрекеттерді бойына дарытады.

Кейінгі жылдары еліміздің егемендік алуына байланысты, ғылым мен білімнің жаңаша реңге ие болуына қарай «ұлттық педагогика», «ұлттық психология» ұғымдарына үлкен көңіл бөлінуде. Тіпті бұл ұғымдардың ғылыми дәрежесі көтеріліп, олардың ұлттық тұлғаның қалыптасуындағы рөлі зерттелуде. Осының төңірегінде оқу процесінде жүзеге асатын кейбір тұлғалық көрсеткіштердің зерттелуі, олардың психологиялық механизмдерінің

анықталуы үлкен жолға қойылуда.

Оқу – адамның жеке басы танымының ерекше түрі. Ендеше, тұлғаны ұлттық тұрғыда қалыптастыру үшін сол ұлттың негізгі өзіндік-психологиялық ерекшеліктерін анықтау оқу процесінде жүзеге асуы керек.

Жеке адамның дамуы оның әртүрлі қиындықтар мен кезеңдерден өтуімен байланысты. Кезеңдерге бөліну процесі - жеке адамның әлеуметтік ортадағы қозғалысының заңдары. Оның психикалық даму ерекшеліктерінің негізі П.П. Блонскийдің, Л.С. Выготскийдің, А.Н. Леонтьевтің, А.В. Запорожецтің және М. Мұқановтың т.б. еңбектерінде нақтылы тұжырымдалады. В.К. Шабельниковтың пікірі бойынша, жеке адамның этнопсихологиялық қалыптасуы және кезеңдердің болуы, белгілі қоғамдық мәдениетте ерекше сапалар қабаты мен құрылым деңгейлерінің өмір сүруі, оның жеке «кванттарының» дамуын анықтауға мүмкіндік береді. Ендеше, жеке адам бір мәдениеттен екінші мәдениетке ауысуда үлкен қиындықтарды өткізіп, көптеген қарама-қайшылықтарды жеңулеріне әкеледі. Бұл құбылыс белгілі өндірістік-экономикалық жағдайларды басып өтеді. Міне осы адамдардың іс-әрекетінде бір-біріне өзара әсер етуді, өзара әрекет етуді туғызады [1; 191].

Студент жастар өз өмірінің осы кезінде үлкен психикалық даму өзгерістеріне тап болады. Сондықтан студенттік кезеңнің жастық мөлшерін белгілеу өте қиын. Тек, студенттік кезеңді біз белгілі, ерекше әлеуметтік жас кезеңі дей аламыз.

Олар студент бола отырып өмірдің жаңа сатысына аяқ басады. Қоршаған ортаны басқаша қабылдайды. Ендеше, ұлт мәселесіне де басқаша қарайтыны байқалады. Студенттің Мен дәрежесі көтеріледі. Өзіндік сана-сезімі кеңейеді.

Ұлттық намыс, ұлттық санасы өмірінде белгілі орын алады. Оқу іс-әрекетінің мотивациялық өрісі де өзгереді. Оқудағы меңгеру процесінің механизмдері: білім, дағды, шеберлік жүйелерінің нәтижелік көрсеткіштері өзгеріске ұшырайды. Ендеше, студенттердің курстан курсқа көшу барысында оқу түрткілері де үлкен өзгерістерге түседі. Егер студенттер көбіне бірінші курсқа кіргенде, негізгі оқу түрткісінің мақсатын, қажеттіліктерін дұрыс анықтай алмаған болса, оқи келе мұғалімдермен, өз курстастарымен қарым-қатынасқа түсе келе оқу іс-әрекетіндегі мотивациялық өрісін кеңейтеді.

Л.И. Божович түрткіге мынадай анықтама береді: «Түрткі - іс-әрекет не үшін іске асырылмайтындығын білдіреді, оның мақсаттан айырмашылығы осы іс-әрекеттің бағытталуында. Яғни, баланың белсенділігін түрлендірудің бәрі түрткі болып табылады. Олар: баға, қызығулар, ұнамды болуға ұмтылу, баланың қабылдаған шешімі және борышын сезінуі тағы басқалар болуы мүмкін» [2; 49].

Кез келген оқу түрткісі әр курста әртүрлі маңыздылық көрсетуі мүмкін, ендеше түрткілендіру күші де әртүрлі болмақ. Біздің зерттеулерімізде әр этносты аудиторияда оқу түрткісі ұлттық бағытқа да ие болатындығы байқалды. Ол әр этнос өкілдерінің өз намысын, зерделік деңгейін көрсетуге негізделеді. Мұнымен қатар ұлттардың кейбір жаңсақ нанымдары (жауапкершіліктік, танымға ұмтылушылық, рухани байлыққа қызығушылық) үлкен әсерін тигізеді.

Оқу мотивтерін оқушының білім алуға қызығушылығынан, оқуға ықыласынан, оқудағы белсенділігі және баланың ішкі психикалық жағдайынан байқауға болатынын А.К. Маркова да көрсеткен.

Танымдық қызығушылықтар, қажеттіліктер, сезім, ынта және т.б. оқу түрткілері адамның мінез-құлқының түрленуіндегі негізгі құбылыстар болып есептеледі. Негізгі оқу түрткілерін психологияда зерттегендер П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.В. Кузьмина, В.В. Рубцов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин т.б. Ал, оқу іс-әрекетіндегі түрткілер негізінің этнопсихологиялық, яғни этностық бағыттылықтың құндылықтың ұлттық сана-сезім және ұлттық жаңсақ нанымдардың әсерлерін қарастыру болған жоқ. Студенттік аудиторияда қазіргі кезімізде бұл көрсеткіштердің адамның мотивациялық өрісінің өзгеруінде алатын орны әбден болмақ.

Кез келген іс-әрекет қажеттіліктен басталады. Олардың бәрі пайда болуы жағынан биологиялық болса да, студенттердің өзара бірігіп және мұғалімдермен бірігіп әрекет жасауына негізделіп, әлеуметтік келісілген процесс болады.

Қажеттілік - іс-әрекеттің алғы шартын құрайтын бала белсенділігінің бағыттылығы, психикалық жағдайы. Бірақ, қажеттілік өз бетімен іс-әрекеттің түрін анықтамайды. Ол әртүрлі нәрселерімен, тәсілдерімен қанағаттандырылуы мүмкін. Оның қанағаттануы адам әрекет жасай бастағанда ғана анықталады, бұл қажеттіліктің заттануына әкеледі [3; 50]. Ендеше, адамда қажеттіліксіз түрткі пайда болмайды.

Адамның қажеттіліктері оқу және еңбек процесінде қалыптасады. Олар адамның алдына әртүрлі мақсаттар қойып отыруына себепші болатын негізгі түрткілер. Адам өз қажетін өтеу үшін бар мүмкіндігін пайдаланады, ол белсенді түрде іс-әрекет жасауға талпынады. Олай болса студенттік өмірде студенттердің өз қажеттіліктері негізгі іс-әрекетінің қайнар көзі, бастамасы болып есептеледі. Ендеше, олар өздері қатар оқып жүрген этнос өкілдерінің оқу белсенділігін арттыруға көмек беретін жүріс-тұрыс жүйелерін бойына дарытуға тырысады. Мәселен, еліктеуші халықтың өнерін, білімін, тілін, әдет-ғұрпын, мінез бітістерін меңгеріп, соларға еліктейді. Мысалы, қазақ студенттерінің бойындағы жасықтық, жалқаулық, немқұрайдылық жаңсақ нанымдар жойылып олардың белсенділігін арттыруға, намысын көтеруге мүмкіндік беретін сапалар көрініп, ерекше нанымдар пайда бола бастайды. Ал, орыс студенттерінің бойындағы «өзін артық санаушылық», «өзге ұлтқа өктемдігін көрсетушілік» сияқты сапалар, «өзгеге ұмытылу», «оны мәдениетімен, тілімен, салтымен санасу» деген сапаларға ауысады. Сөйтіп, студенттерде біріккен іс-әрекет қалыптасады. Бұл белгілі танымдық қызығушылыққа апаратын жана әсерге қажеттілікке әкеледі.

Оқу іс-әрекетіндегі мотивациялық өрістің келесі көрсеткіші - мақсат. Мақсат - қажеттіліктің жетістікке жету кезеңін көрсететін нәтижелерге белсенділіктің бағытталуы. Оқу түрткісін іске асыру үшін, оқу іс-әрекетінде көптеген аралық мақсаттар қойып, оны орындауға тырысу керек. Психологтардың айтуы бойынша түрткілер көп жағдайда оқу іс-әрекетін

тұтастай бейнелейді, ал, мақсаттар жекелеген оқу әрекеттерін бейнелейді. Бірақ, мақсатсыз өте күшті деген оқу түрткілері ұйтқымалы болуы мүмкін.

Сонымен, қатар студенттер өз әрекетінің мақсатын сезініп (1-3 курста), оларды оқу мотивтерімен байланыстырады. Оқу мақсаты бір болуы мүмкін, ал оқу іс-әрекетінің мазмұны оның түрткілеріне байланысты өзгеріп отырады.

О.К. Тихомиров мақсатты түрткіні мақсат арасындағы байланыс арқылы ажыратады. Егер мақсат сырттан берілсе байланыс мақсаттан түрткіге қарай қалыптасады, егер мақсат іс-әрекет барысында өз бетімен құрылса, онда айланыс түрткіден мақсатқа қалыптасады [4; 116]. Мақсат - іс-әрекеттің алдынала қойылған нәтижесі, өмірлік жолдары көп жағдайда оқуға бағытталған. Адамның өз алдына мақсат қоюы іс-әрекеттің жоғары дәрежеге жетуін, өнімділігін қамтамасыз етеді, оқу түрткілерін тудырып, оны күшейтеді. Ендеше, студенттік кезеңдегі жастардың өзіндік сана-сезімі жетіліп, өзінің ұлттық санасы қалыптасып, өзін этнос өкілі ретінде сезінуі, оның басқадан қалмау, тіпті «асып түсу» деген мақсатын дамытып, өз елінің намысын, рухани деңгейін көтеруге деген қажеттілігі артады.

А.Н. Леонтьевтің айтуы бойынша, адам алдына қойылған мақсатты әрекет жасау арқылы ғана сезінуге болады. Мақсатты қабылдау және оқушыларға түсінікті болуы үшін оларды мақсат қоюға ғана емес, оған жету жолдарын талдауға қатыстыру керек.

Оқушының дұрыс білім меңгеруі үшін, мақсаттың өз бетімен түрткі күші болуы және оның түрткіге айналуы маңызды. Студенттік өмірде осының мәнін тереңірек ұғындыру және болашақ маманның жан-жақты зерделі, білімді болуы еліміздің маңыздылығын, құндылығын, көтеретіндігін түсіндіру ұстаздың үлесіне тиеді. «Қызықты оқу пәні оқушылардың «мақсат өрісінен» тұратын, оның түрткісін түрлендіретін оқу пәні» [5; 297]. Қызығу - шындықтағы заттар мен құбылыстарды белсенділікпен танып, білуге бағытталған адамның біршама тұрақты жеке ерекшеліктерінің бір көрінісі. Г.И. Щукина қызығушылықтың қалыптасу процесін іс-әрекетте пайда болады және оның құрылымы (міндеті, мазмұны, тәсілдері мен мотивтері) танымдық қызығушылықтың дамуының объективті негізін құрайды деп көрсетеді [6; 136].

Ал, студенттік өмірде олардың танымдық іс-әрекеті тек білімге, оқуға ғана бағытталмай, өзімен бірге жүрген достарының да өмір салтын, өзіндік этностық ерекшелігін тануға, сөйтіп өзінің зерделік, мәдениеттілік өрісін кеңейтуге бағытталады. Осыған орай олардың өмірге, білімге деген қызығушылығы артып, өз халқын басқа халықпен қатар қоюға. «Жақсыдан үйреніп, жаманнан жиренуге» бағыт алады. Сөйтіп, студенттердің оқу түрткілерінің танымдық және әлеуметтік жағының маңызы, мағынасы олар үшін кеңейеді. Студенттердің оқу процесіндегі сыртқы ортамен қарым-қатынасындағы орны, достарыны алдында беделінің көтерілуі, ынтымақтастық қарым-қатынас түрткілері нығая бастайды.

Егер, негізгі ұлттық белгілер оның тілі, діні, мәдениеті және әдебиеті болатын болса, олардың адам мінез-құлқына қалайша әсер ететіндігін анықтау психология ғылымының үлесіне тимек. Бұл көрсетілген факторлар сол ұлт

мінезінің, сана-сезімінің, бағыт-бағдарының қалыптасуына әсер етеді. Ендеше, оқу процесінде осылардың оқушы бойында көрінуі мен өзгеруіне көңіл бөлу қажет.

Ұлт өкілінің бірден-бір белгісі – оның ұлттық өзіндік санасының қалыптасуы. Ұлттық өзіндік сана адамның тұлға ретіндегі «дайын» субъектілік анықталуы. Ендеше, сол ұлттық өзіндік сананы қандай компоненттер құрайды, олар қалай көрінеді және адам өміріндегі жағдайларға байланысты қандай өзгерістерге ұшырасады деген сұрақтарға жауап табуымыз керек. Сонда ғана оқу процесінде ұлттық жүріс-тұрыс қасиеттерін бала бойында қалыптастыруға мүмкіндік аламыз. Осы айтқанымызды Л.С. Выготскийдің- «баланың мәдени дамуы екі рет, екі тұрғыда көрінеді: әуелі- әлеуметтік, сонан кейін – психологиялық деп, алдымен адамдар арасында интерпсихикалық категория ретінде, содан кейін баланың ішкі, өзіндік, интрапсихикалық категория ретінде жүзеге асады»,- дегенімен дәлелдей аламыз [7; 101]. Себебі мектеп бала үшін негізгі әлеуметтік ортасы. Ал, бастауыш мектеп баланың «тұлға» ретінде қалыптасуының негізі ұйымдастырушы «қалпы».

Оқу процесінде ұлттық өзіндік сананың ішкі компоненттері «ұлттық таптаурындар», «ұлттық бағыт», «тұлғалық бағдар» және «этникалық жаңсақ нанымдардың» пайда болуын, көрінуін және өзгеруі немесе тұрақтылығы бастауыш сыныптың өзінде-ақ жақсы көзге түсетіндігі біздің зерттеулерімізде анықталды.

Осылардың ішіндегі ең негізгі ұлттық өзіндік сананы ірге тасы – этникалық жаңсақ нанымдар. Сол себептен ұлттық өзіндік сананы қалыптастыруды да, даму деңгейін анықтауды да осы индивидтік компоненттен бастауымыз керек.

Өз өмірінің белсенді субъектісі және даралық тұрғысынан тұлғаның этникалық жаңсақ нанымдарының құрылу мәселелері - қазіргі практикалық психологиядағы ең маңызды бағыттардың бірі. Осыған байланысты психология ғылымының алдында жеке адамның тұтастай құрылуының факторларын, заңдылықтарын ұғыну, оның ішкі және әлеуметтік белсенділігінің көздерін жеке адамның дамуының интегралдық компоненттері ретінде жаңсақ нанымдар мәселесінің теориялық және қолданбалық аспектілерін терең зерттеу міндеті тұр.

Бұрынғы кеңестік және шетел психологиясында жеке адамның жаңсақ нанымдарының қалыптасуын зерттеу негізгі мәселелер ретінде қаралмады. Кеңестік психологияда жаңсақ наным, психологиялық бағыт компоненті және этникалық таптаурын болып, көптеген методологиялық және теориялық зерттеулер негізіне арналды (Агеев В.С., Асмолов А.Г., Братусь, Б.С., Ковалев А.Г., Лацарус С., Мерлин В.С., Мұқанов М.М., Петренко В.Ф., Платонов К.К., Спиринов В.В., Столин В.В., Узнадзе Д.Н., Шорохова Е.А., Шпет Г.Г. Штейнталь Л., Юнг К., және т.б.).

Сондай-ақ бұл мәселені тәжірибелік жоспарда зерттеген жұмыстар да көп (Епиколопов С.Н., Стефаненко Т.Г., Сикевич З.В., Шлягина Е.И. және т.б.). Бұлар тек өз зерттеулерін этникалық таптаурындарды қарастыруға бағыттады. Ал, шетел психологиясында жеке адам стереотиптері мәселесіне мына

жұмыстар жатады: Девид В., Дайкер Х., Салливен Г., Тернер Дж. С., Фрейд З., Фромм Э., Эриксон Э. және т.б.

Қазақстанда этнопсихологияның ғылыми мәселелерін зерттеуге деген талпынысты Ы. Алтынсарин, Ж. Аймауытов, М. Жұмабаев, Т. Тәжібаев еңбектерінен көруге болады. Кейінгі жылдары мұндай еңбектерді А.Ж. Алдамұратов, С.М. Джакупов, Д.Д. Дүйсенбеков, К.Б. Жарықбаев, А.Т. Малаева, К.Р. Рахимбековтің, Ж.Т. Түрікпеновтің, В.К. Шабельниковтің еңбектерінен анық байқаймыз.

Этникалық жаңсақ нанымдардың қалыптасуы, пайда болуы ана құрсағынан басталып, бесікте, мектепте өзгерістерге ұшырасады. Ендеше, бұл жаңсақ нанымдар қарым-қатынастан тыс уақытта да адам бойына аңғарылмай сіңісуі мүмкін. Мәселен, жаңа ортаға келген адам онымен тікелей қарым-қатынаста болмай-ақ оның тұрмысын, тәртібін, әдет-дағдыларын меңгеруге тырысады. Сөйтіп, өзіне қосымша жаңсақ нанымдар иемденеді. Барлық топтық ережелер әлеуметтік ережелер болып есептелінеді, яғни оның заңдары, модельдері, қоғам көзқарасын жақтайтын эталондары жалпыға және әлеуметтік топқа, оның мүшелерінің жүріс-тұрысынан белгіленеді [7; 80].

Біздің зерттеулеріміз этникалық жаңсақ нанымдардың мектепке дейінгілерде, бастауыш мектеп пен орта және жоғарғы буында қалай көрінеді және қандай өзгерістерге ұшырасатындығын анықтауға мүмкіндік берді. Республикадағы негізгі екі этностың өзара етенесуіне байланысты біртектіленген жаңсақ нанымдарды да байқатты.

Зерттеу қорытындыларынан мынандай тұжырымдар жасалды:

- Балалардың өз ұлтына деген құштарлық, сүйіспеншілік сезімдерін байқататын жаңсақ нанымдарының көрінуі;
- Танымдық іс-әрекет барысында этникалық жаңсақ нанымдардың өзгерістерге ұшырасуы;
- Балалар кез келген ұлт өкілдері бола тұра, өз ұлттары жайлы мағлұматтарының аздығы, яғни кейбір ұлттық құндылықтарды білмеуі;
- Кеңестік қарсандарда көптеген өзіндік саналық ұғымдардың біртектіленуі;
- Оқу процесінде өз ұлтын және өзге ұлтты танып-білуі ұлт өкілдерінің бір-біріне толеранттылығы мен сүйіспеншілігін арттыратындығы байқалды.

Қазақстан Республикасы әлемдегі көпэтносты мемлекеттердің қатарына жатады. Сондықтан біздің мемлекеттегі келелі мәселелердің бірі - ұлтаралық қарым-қатынас мәселесі. (Н. Назарбаев).

Қандай да болмасын қарым-қатынас жүйесінде екі жақтық әрекет болады. Ол қарым-қатынастағы негізгі рөл – атқарушы да, екіншісі - оның серіктесі (партнер). Міне, қарым-қатынастың әтті болуы осы екеуіне байланысты [8; 98]. Бұл құбылысты студенттер арасынан жақсы аңғаруға болады. Жаңсақ нанымдар осы өзара қарым-қатынаста белгілі әрекет етуге кедергі жасауы да, көмек беруі де мүмкін. Біздің жағдайымызда Республикадағы негізгі, түпкілікті қазақ этносы болса, оның серіктесі қазақпен етенесіп кеткен орыс халқы. Ендеше, еліміздің этносаралық жақсы, достық, келісушілік, ауызбіршілік жағдайда

болуы, осы этностардың өзара тату, ынтымақтас болуынан. Осындай жағдайда бір-біріне тығыз әрекет етуші индивидтердің этникалық ерекшеліктерін есепкеала отырып, олардың біріккен іс-әрекетін басқарып, ұйымдастыруда этносаралық қарым-қатынастағы өзара әсерін зерттеумен олардың ішкі бағытын, жаңсақ нанымдардың соған орай этностардың бірін-бірі білудегі қабылдау ерекшеліктерімен олардың мәдениет тұрмыс-тіршілігінің тигізетін әсерін анықтау қажеттігі туады.

Қазір экономикалық, саяси, әлеуметтік сфераларда, сонымен қатар оқу-ағарту ісінде көптеген өзгерістер жүріп жатыр. Бұрынғы қалыптасқан құндылықтар жүйесінің орнына жастардың жеке басының қалыптасуының негізгі факторларын құрайтын жаңа психологиялық бағыттарды қалыптастыру оңай емес.

Егеменді Қазақстан Республикасының өмірінде негізгі рөлді қоғамның белсенді бөлігінің бірі - студенттер қауымы алады. Ол жастардың кәсіби дамуы, әсіресе қазіргі заманға сай жеке бастарының ерекшеліктерінің дамуы, қоғамның әрі қарай дамуымен тікелей байланысты. Сондықтан да осы психологиялық зерттеудің маңыздылығы - жастардың этникалық жаңсақ нанымдарын психологиялық тұрғыдан зерттей отырып, қоғамның болашақ иелерін жеке адам ретінде дұрыс қалыптастыру.

Ғылыми зерттеуіміздің өзектілігі оқыту процесіндегі оқушылардың этникааралық өзара әрекетінің тиімділігін арттыру және олардың танымдық іс-әрекетінің нәтижелілігін көтеру мақсатымен анықталды.

Бұл зерттеулерімізде, «оқушы», «оқыту мазмұны», «оқытушы», жіктерінен құрап, үшкомпоненттік, үшденгейлік жүйе түрінде көрсетіп [9; 30], оқытудың құралы мен әдістері негізінде жүзеге асырылған өзара байланыстағы қарым-қатынаста көрінетін этникалық жаңсақ нанымды анықтап, оның танымдық іс-әрекетте өзгеріске ұшырасатындығын анықтадық.

Зерттеу нәтижелері оқушылардың оқыту процесіндегі танымдық іс-әрекетінің нәтижелілігінің жоғарылауы, олардың этникааралық өзара әрекет етуінің тиімділігіне байланыстылығын, студенттердің этникалық жаңсақ нанымдарының көрінуі этникааралық өзара әрекет тиімділігімен жүзеге асатындығын көрсетті.

Психикалық дамуының бір ерекшелігі сол, студент есейген сайын, бұрынғы оның өмір жолында ерекше орын алып келген қасиеттері мүлдем жойылып кетпей, сапалы өңдеулерден өтеді. Оған себепші - студенттің жаңа ортадағы қарым-қатынасы, іс-әрекет жүйесі. Студенттердің іс-әрекеті белсенділік мәнге ие болады.

Оқыту процесі ұстаздардың басшылығы арқылы студенттердің біріккен танымдық іс-әрекеті олардың оқу нәтижелілігінің шарты бола алады.

Студенттік өмірде өзін кез келген этнос өкілі ретінде сезініп, бір-біріне өзара әрекет етеді. Бұл объективті қатынас жүйесінде іске асып, қоғамдық өмірде, танымдық іс-әрекетте қалыптасуымен анықталады. Танымдық іс-әрекет бір-біріне өзара әрекет етуші жеке адамдардың, оқу процесінде дамып-қалыптасатын ерекше психологиялық жағдай.

Біздің зерттеулеріміздің негізгі объектісі орыс және қазақ этнос өкілдері болғандықтан, бұл этностардың тарихи өзгерістерін де байқадық.

Республикамыздағы бұл этностардың экономикалық, саяси, мәдени және идеологиялық өмірлер бірлігі, сонымен бірге түбірлі мүдде-мақсаттарының әлеуметтік біртектілігі олардың жалпы психологиялық қасиеттерінің заңды түрде бірлігін тудырады.

Дегенменде, біздің байқағанымыз әр этностың өзіндік жаңсақ нанымдар ерекшелігі, тұрмыс-тіршілік жүйесі, ендеше, мәдени-рухани қалыптасуы болады. Мұндай ерекшеліктер этностардың бір-бірімен байланысында, қарым-қатынасында өзінің әсерін тигізбей қоймайды. Әр этнос өкілі өзінің өмір жолында халқының құндылығын, бағыт-бағдарын дәріс етіп, атадан балаға мұра ретінде қалдыра береді. Сөйтіп, көп этносты республикамыздың рухани, мәдени, саяси және экономикалық байлығы өсебереді.

Осы этнос өкілдерінің психологиялық ерекшеліктерін біліп алмай, оны сәтті шешу мүмкін емес. Оған дәлел, қазіргі кезде туып отырған саяси-әлеуметтік процестер мен жағдайлар. Этникалық мәселелермен шұғылданып жүрген ғалымдар мен мамандардың айтуынша, көпұлтты қауымда кездесетін этнопсихологиялық ерекшеліктерді зерттеу, оның әр этностың болмысына тигізетін әсерін анықтау, еліміздегі көптеген этностар арасында болып жатқан қарама-қайшылықтарды жояр еді және нарықтық экономика кезінде көптеген мәселелерді шешуге мүмкіндік берер еді.

Көп этносты ортада жеке адамның танымдық іс-әрекетінің дамуы оқыту процесінде оған этнос өкілі ретінде ерекше қарауды талап етеді. Біріншіден, студент - ерекше әлеуметтік категория, екіншіден, жалпы заңдылыққа бағынышты дамитын психикалық құрылымы бар индивид, үшіншіден, оқу құндылығы, бағыт-бағдары бар этнос өкілі.

Ендеше, оқыту процесі осы үш белгіні жинақтап қарастыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, оқыту процесінің -микро, -макро, -мета деңгейлерде қалыптасуының ерекшелігін анықтауға негізгі құрал болады.

Оқу процесіндегі танымдық іс-әрекетте диалалық түрде орындалады және олар бір-біріне өзара әрекет етеді. Сөйтіп, студент өз бағытындағы жаңсақ нанымдармен де өзара әрекетке түседі. Студенттің жаңсақ нанымдарын ұстаздар мен өзінің құрбылары танымдық іс-әрекет негізінде өзгертеді.

Сонымен қатар, оқыту процесіндегі этникалық жаңсақ нанымдардың өзгеру динамикасы оқу тобының этникалық құрамына және ұлт өкілінің танымдық іс-әрекет деңгейіне байланыстылығы бар.

Жоғарғы қорытындыларға сүйене отырып, төмендегідей тұжырымдар жасаймыз:

1. Оқыту мен білім беру жүйелеріндегі оқыту процесі «оқушы» мен «оқытушының» өзара әрекеті бола тұрып, моноэтникалық жәнәполиэтникалық қарым-қатынас негізінде жүзеге асады, сондықтан бүгінгі таңда этникалық жаңсақ нанымдар психология, педагогика ғылымдарының зерттеу объектісі болуы керек;

2. Танымдық іс-әрекеттің дамуы мен қалыптасуы барысында студенттердің

этникалық жаңсақ нанымдарының көрінуі, этнос өкілдерінің өзара әрекет тиімділігімен жүзеге асады;

3. Оқыту процесінде этникалық жаңсақ нанымдардың өзгеруі студенттердің танымдық іс-әрекетінің нәтижелілігінің өзгеруімен сәйкес (релевантты);

4. Оқыту процесіндегі этникалық жаңсақ нанымдардың өзгеру динамикасы оқу тобының этникалық құрамына және оқушылардың біріккен танымдық іс-әрекет деңгейіне байланысты анықталады.

5. Зерттеуден алынған нәтижелер, тек оқыту процесіндегі этникалық жаңсақ нанымдардың өзара әрекетінің психологиялық механизмдерін терең түсінуге мүмкіндік беріп қана қоймай, оқушылардың танымдық іс-әрекетінің тиімділігін жоғарылату мақсатын жүзеге асыруға әсер етеді.

6. Этникалық жаңсақ нанымдар бағыттың ерекше формасы ретінде полиэтникалық қарым-қатынас жағдайындағы адамдардың іс-әрекет нәтижесіне де әсер етеді.

7. Этникалық жаңсақ нанымдардың психологиялық ерекшеліктері, танымдық іс-әрекет барысында, этнос өкілдерінің қарым-қатынас жүйесінің алыптасуына мүмкіндік береді. Танымдық іс-әрекет процесінде типтік жаңсақ нанымдардың еріксіз алмасуы, оның біртектілігін қалыптастырады.

Әдебиеттер

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968. 157 б.
2. Арутюнян Ю.В. Дробижева Л.М. Этносоциология: цели, методы и некоторые результаты исследования. - М.: Наука, 1998. - 204 б.
3. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. - М. Просвещение, 1969. – 137 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. - М., Просвещение, 1985. – 175 с.
5. Чебаксаров Н.Н., Чебаксарова И.А. Народы, расы, культура. - М.: Наука, 1988. – 272 с.
6. Выготский Л.С. Собр.сочин. Т. 3. Проблемы развития психики. - М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
7. Әмірова Б.Ә. Оқу процесінде этникалық жаңсақ нанымдардың көрінуі мен өзгеруі. – Қ.; 1989.- 18 б.
8. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия. //В кн.: Психология межличностного познания. –М.: Наука, 1981. – 207 с.
9. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – А.; «Қазақ университеті», 2004. – 311 с.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ-КӘСІБИ ІС-ӘРЕКЕТ МОТИВАЦИЯСЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ

Әмірова Б.Ә., Молдабаева Р.А.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қ.

Кәсіптік іс әрекетті тану мен игерудің мазмұны, шарты және формалары арасындағы қарама қайшылықпен шарттасқан оқудан еңбекке ауысуы кәсіптік білім берудің негізгі мәселесі болып табылады, яғни А.А.Вербицкий пікірінше, іс-әрекеттің бір түрінен түбегейлі басқа түрі «өсіру» керек [1]. Жалпы іс-әрекет теориясы тұрғысынан алғанда мұндай ауысу ең алдымен түрткілердің өзгеру арқылы жүзеге асырылады, себебі тек қана түрткі белгілі-бір іс-әрекеттің нақты

белгісі болып табылады (А.Н. Леонтьев) [2]. Бұрыннан белгілі, оқудың негізі танымдық түртікілер болып табылады, ал тәжірибелік әрекет кәсіптік оқу іс әрекетінің қайнар көзі. Демек, теория және білім беру тәжірибесінде ашық қалған мәселе студенттің танымдық әрекетінен маманның кәсіптік әрекетіне «табиғи» ауысуы, танымдық мотивтердің кәсіптік мотивтерге өтуі мәселесіне қарай өзгереді. Студенттің оқу әрекетінің мотивациясын зерттеудің көптүрлілігінде, бұл мәселенің тұжырымды шешімі әлі де болмай отыр.

Көбінесе, танымдық мотивтер мен кәсіби мотивтер өзара бірін бір жоққа шығарушы немесе қатар жүретін процестер ретінде қарастырылады. Зерттеулерде оқу - танымдық және кәсіби мотивтердің өзара әрекетінің психологиялық механизмдері айқындалмаған. Біз қарастырып отырған мәселенің өзектілігі студенттің ЖОО бітірер кездегі оқу мотивінің кәсіби іс-әрекетке ауысуы міндетімен байланысты болмақ.

Адам мотивінің мәселесі тұлға және іс-әрекет психологиясының басты мәселесінің бірі болып, отандық және шетелдік ғалымдардың көптеген зерттеулеріне арқау болған. Мотивацияның онтогенездегі дамуы туралы теориялық қағидалары (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Е.П. Ильин, В.Г. Асеев және т.б.еңбектері); В.С. Мерлин, А.К. Маркова және т.б.еңбектеріндегі мотивтердің типологиясы мен құрылымы; В.Г. Леонтьевтің мотивацияның психологиялық механизмдері; В.А. Петровскийдің тұлғаның белсенділігінің мотивациясы; В. Г. Асеев, Е.Ф. Климов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков және т.б. зерттеулеріндегі әр түрлі кәсіби іс-әрекетке қатысты тұлға мотивациясының орны. Тұлғаның мотивациялық қажеттілік аясына арналған шетел психологтарының еңбектері Х. Хекхаузена, А. Маслоу және т.б.

Жоғары оқу орнында оқу мотивациясын зерттеуге үлес қосқан келесі зерттеушілер де аз емес. Мәселен, Б.Г. Ананьев, Т.А. Матис, В.А. Якунин және студенттердің мотивациялық өрісінің құрылымы туралы; Р.С. Немов, И.Р. Алтунина, Р.И. Цветкова және т.б. студенттердің оқу кәсіби және кәсіби іс әрекеттің мотивациялық факторлардың жиынтығы туралы; Р.С. Вайсман, О.Н. Арестов, Р.Р. Бибрих, М.Г. Рогов және т.б. оқудағы жетістік мотивінің рөлі; С.А. Гапонова, Е.П. Ильин және т.б, студенттердің оқу процесін мотивациялық қамтамасыз ету, А.Н. Печникова, Г.А. Мухина оқу танымдық мотивтер туралы.

Мотивация мәселесіне деген қызығушылық жылдан жылға бәсеңдемей, керісінше арта түсуде. Аталған ғалымдардың еңбектерін талдау нәтижесінде анықталғаны:

1. Бұл мәселе бойынша қарастырылған сұрақтар ауқымы өте кең, сондықтан көп зерттеулерге тән аспектілерді атап айтуға болады:

- танымдық және кәсіптік мотивтер жалпы оқу мотивтер жүйесінің бөлшектері болып саналады;
- көп жағдайда бұл мотивтер студенттердің оқу іс әрекетіне сәйкес болып келеді;
- танымдық және кәсіптік мотивтердің студенттердің оқу іс әрекетіне оң әсері бар екені дәлелденген;
- бұл мотивтердің даму деңгейін анықтайтын әртүрлі критерийлер

анықталған және көбіне тиімді оқуға жеткіліксіз және болашақ мамандықты игеру мақсаттарын қанағаттандырмайтын мотивтер дамуының әртүрлі деңгейлері анықталған;

-оқудағы танымдық және кәсіптік мотивтерді дамытудың әртүрлі жолдары (тәсілдері, әдістері) айқындалған, әйтседе олар бір тұтас жүйе бола алмайды және кездейсоқ әрі әртүрлі қалыптастырушы әсерлер жиынтығынан құралған.

2. Сонымен қатар танымдық және кәсіптік мотивтердің динамикалық өзара әрекетінің психологиялық механизмдері анықталмаған. Жоғарғы оқу орнын тәмамдау қарсаңындағы оқу іс-әрекетінің кәсіптік іс-әрекетке ауысар кезеңінде мәселе өзекті бола түседі. Біздің ойымызша, бұл бірқатар факторлармен байланысты: зерттеудің оқу іс-әрекетіндегі танымдық мотивтердің дамуының психологиялық механизмдерін анықтауға бағдарлануы; мотивтердің мәні мен кәсіптік білім беру жүйесінде оны қалыптастыруға қатысты авторлардың теориялық ұстанымдарының әртүрлілігі; оқу субъектісінің тұтас мотивациялық өрісінің, жеке көріністерін зерттеу.

3. Танымдық және кәсіптің мотивтердің дамуы мына тұрғыдан қарастырылады: мотивтердің мазмұндық және динамикалық сипаттарының өзгеруі; әртүрлі факторлардың әсерінен оқу барысында мотивтердің орнының өзгеруі; оқу құрылымында жаңа мотивтердің пайда болуы.

4. Студенттің оқу қызметінің тиімділігіне танымдық және кәсіптік мотивтердің әсер ету рөлін, көрінісін және дәрежесін (үстемдік ету немесе бағыну) бағалауға қатысты авторлардың пікірдері де әртүрлі. Көбіне танымдық және кәсіптік мотивтер бір-біріне қарама-қарсы қойылып қарастырылады немесе оларды қатар қояды, кей жағдайларда кәсіптік мотивтер танымдық мотивтерден төмен сатыда қойылады.

5. Жалпы оқу мотивтерінің жүйесінде танымдық та, кәсіптік мотивтердің де орны басым болуы тиіс деген көзқарас бар.

Студенттердің оқу және кәсіби мотивациясы өз іс-әрекетінің нәтижелеріне қанағаттануымен де байланысты. Сәттілік сезімі тұлғалық талпыныстарының субъективтік маңыздылығына, көздеген мақсаттарына жетудің жоғарғы мүмкіншілігіне тең келеді. Мақсаттарын саналы түрде таңдау мен оларға қол жеткізу мүмкіншіліктерін дұрыс бағалау, өзін-өзі реттеу үрдісінде маңызды орын алады. Сондай-ақ, таңдалып алынған мақсаттарға сыртқы кедергілерге қарамастан қол жеткізуге болады деген пікір орнығады.

Студенттердің кәсіби іс-әрекетіндегі сәтсіздіктерді сезінуі мен жалпы өмірге қанағаттанбауы олардың оқу және кәсіби мотивациясының да төмендеуіне әкеп соғады. Мұны пайда болатын мәселелерді шешу қабілетінің, өз әрекеттерін бақылау деңгейінің төмендеуімен түсіндіруге болады.

Белсенділіктің жоғары деңгейі сәтсіздік жағдайынан бас тартудың шамалы бағытына сай келеді.

Қоршаған ортасы тарапынан болатын әлеуметтік қолдауды сезінудің орташа деңгейі назар аудартады. Мұны бірінші курс студенттерінің білім ордасындағы жаңа іс-әрекеттерге бейімделуінің бастапқы кезеңінің мазмұнымен түсіндіруге болады. Бұл, кезеңде студенттің жаңа әлеуметтік рөлі, өзін және

айналасындағыларды әлеуметтік жаңа орта элементтері ретінде сезіну қалыптаса бастайды. Өзінің осы ортаға жататынын мойындауының осы кезеңде пайда болуы, ортаға теңесуі соған аса сенімділікпен қарауын, болып жатқан оқиғаға қатынасуын немесе ықпал етуін, оқиғалардың дамуы тұлға күтілімдеріне сай келеді деп сенуді қажет етеді.

Б.Г. Ананьевтың пікірі бойынша, студенттік жастың қайта құрылымы, ол мотивацияның қайта құрылуы, құндылық бағдарлар жүйесі, бір жағынан арнайы қабілеттіліктердің қарқынды түрде қалыптасуы, екінші жағынан мамандандырылуына байланысты [3]. Құндылықтардың иерархия жасалуы өмірлік маңызды шешімдерді қабыл алумен шарттас: мамандықты таңдау және жоғары білім алу үшін ЖОО таңдау.

Б.Г. Ананьев мектебінде студенттік жас ақыл-ой және мінездің қалыптасуы орталық кезең ретінде анықталады. Студенттерге арналған қарапайым, қиыстырылған және ауызша белгілерге реакциялардың жасырын кезеңнің ең аз мөлшерлері, талдауыштардың абсолютті және таратылынатын сезгіштік ең жақсы жағдайлар жиынтығы, күрделі психомоторлық және басқа дағдылардың біліміндегі ең үлкен әсемдікті мінездеме зерттеулер көрсетілді.

Студенттік жас оқу үрдісіне адамның негізгі социогендік мүмкіндіктерін дамыту үшін сензитивті болып табылады, деп Б.Г. Ананьев белгілейді. Студенттердің қарқынды тұлғалық кемелдену нәтижесі, яғни келесі жиынтық сәйкестігі бойынша негізгі белгілерді айтуға болады:

- қоршаған әлемге объективті байланыстар мен қатынастардың бөлінуі;
- саналы, мақсатқа бағытталған іс-әрекеттің, өзін-өзі субъекті іс-әрекеті ретінде жете түсіну қабілеттілігі;
- әлеуметтегі өмір, әлеуметтену;
- өз-өзіне және қоршаған ортаға әрекеттенудің қайта құрылуына әсерге қабілеттілік;
- өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі белсендіру .

Сонымен студенттердің кәсіби іс-әрекет мотивациясының қалыптасу динамикасын жалпылай отырып, келесі реттегі тұжырымды түйіндеуге болады:

- Студент жастардың мамандықты таңдауы өз еріктерімен ғана емес, таныс-туыстардың ықпалымен, ұлттық бірінғай тестілеуде таңдалған пәні сәйкес келетініне қарай, мамандықтың қоғамдағы алатын беделіне қарай және т.б. себептермен байланысты. Бұл себептер өз кезегінде кәсіби сапалы мамандарды даярлау міндеттерін күрделендіре түседі. Өйткені, жоғарғы оқу орыны мектептегі жеткіліксіз орындалған кәсіби бағдар жұмыстарының орнын толтырмаса, қазіргі заманғы кәсіби маманды дайындау міндетін шеше алмайды.

- Студенттердің болашақ кәсібіне білімімен бірге тұлғалық даярлығын қамтамасыз етуде кәсіби мотивациясын жетілдірудің маңызы зор. Сыртқы оң түрткілерінің кеңеюі сыртқы теріс түрткілерін тежей отырып, ішкі түрткілерінің арта түсуіне көмектеседі. Ал, ішкі түрткілер - нағыз берік орнығатын сыртқы түрткілер.

Сонымен өмірдегі түрлі кедергілер, өз жетістіктеріне қанағаттанбаушылық кез-келген саналы адамды өзін өзгертуге, қайта тәрбиелеуге жетелейді.

Мұндай жағдай барлық жас кезеңінде кездесе де, студент үшін дәл осы мәселе міндет ретінде бас тартуға болмайтындай дәрежеде кездеседі. Оның негізгі себептері төмендегідей:

1. Студент жана өмірге аяқ басты, сондықтан өзін ересек сезіну, ересек өміріне ену, өзін көрсету мен өзгелерді де көре білу міндеттері пайда болады.

2. Оқу үлгеріміне, қоғамдық белсенділікке, студенттік ұжым ішінде өзіндік орнын анықтауға байланысты мәселелерді шешу қажеттіліктерін қанағаттандыру мүмкіндіктерін іздейді.

3. Кәсіби білім алуға, кәсіпкер маман болуға талпынады.

Сонымен студенттердің мотивациялық өрісін зерттеуде тиімді бағыттардың бірі бірлескен іс әрекет жағдайындағы оқудың қайта құрылуы болып табылады. Бұл жағдайда оқу біріншіден студенттің оқытушымен және өзге студенттермен бірігіп атқарған іс-әрекеті ретінде қарастырылады. Екіншіден, бұл іс-әрекет білімді меңгеруге ғана емес, қарым-қатынас жүйелерін құруға, бірге еңбек ету және қарым-қатынас түрлеріне бағытталады. Үшіншіден, бірігіп еңбек ету қарым-қатынас білім берудің барлық сатыларында оқудың жетекші әрі ынталандырушы ықпалы ретінде қарастырылады. Оқу мотивациясының әлеуметтік тәжірибені меңгеруді қамтамасыз ететін, іс-әрекет ретінде айқындайтын, өзге жағдайлар үшін де оған біршама маңызды үстемдік рөлі тән келеді.

Оқу мотивациясы мәселесі ішінде оқыту үрдісіндегі студенттердің мотивациялы мағыналы компоненттерінің мәселесі біршама аз зерттелген. Студенттік жаста қазіргі ғылымда «кәсіптелуінің» негізгі жастық кезеңі болып еспетелінеді. Студенттік жастағы мотивациялық аймақ мәселесін оқып үйренуге бірнеше еңбектер жазылған. Оқу мотивіне танымдық қызығушылық, қажеттілік, сенім, ниет және т.б. жағдайлар жатады. Белгілі кеңес психологтарының бірі С.Л. Рубинштейн «мотив-міндетін орындауға және қоғамдық борышын өтеуге тырысу» деген ойын, «адамның іс-әрекетіне зағтар мен құбылыстардың әсер етуі», - деген пікірмен толықтырылады [4].

Оқу іс-әрекеті танымдық іс-әрекет негізінде жүзеге асатындықтан психологияның да зерттеуіне кіреді. Оқыту үрдісін талдауда оқытудың компоненттер бірлігін, оның өзінше бір жүйе екенін ешқандай педагогикалық және психологиялық теориялар көрсетпеген. С.М. Жақыпов оқытуды ерекше жүйе ретінде қарастырды. Қалыптасу мәселесіне ерекше тоқталып, оқушының танымдық іс-әрекетімен ұштастыра көрсетті. Оның еңбегінде «оқыту үрдісінің» психологиялық мазмұнын ашуда қолданған негізгі объектілер «оқытушы және оқушы» [5].

Оқу үрдісінде оқытушыға да, оқушыға да «жеке адам» деп қарау міндетті түрде қажет. Оқытушының студенттер алдындағы беделі, оның өз пәнін жүргізу тәсілінің тиімділігі бағдарлау, оқу үрдісінің жалпы сәттілігін қамтамасыз етеді. С.М. Жақыповтың осы «макро» деңгейден «микро» деңгейге көшу жеке адамның іс-әрекет жүйесін анықтайды. Бұл мәселені А.Н. Леонтьев те көрсеткен болатын [2]. Жеке адам өзін іс-әрекет арқылы қолдана алады. Осы «микро» деңгейде оқытушы мен оқушының іс-әрекеттері арқылы оқу мазмұны,

әдісі, құралы толық қолданылып, өзінің негізгі міндетін атқарып, оқытушы мен оқушы іс-әрекет нәтижелері болып көрінеді.

Студенттердің оқу іс-әрекетінің мотивациясы көп жағдайда оқу үрдісін ұйымдастырудың әдістемесімен анықталады. Бірлескен өнімді іс-әрекет оқу жағдайы болашақ мамандарды дайындауда маңызды мәнге ие болады. Ол студенттің жеке басының қабілеттілік мүмкіншіліктеріне бағытталған. Сондықтан да, оқытуды жаңаша ұйымдастыру білімдерді игерудің үрдісін басқарумен ғана шектелмеуі керек. Біртұтас жеке адамды қалыптастыру үшін жағдай жасау, жеке адамның өзіндік реттілігін және өзіндік қалыптасуының негізін қамтамасыз етеді.

Сондай-ақ, әртүрлі шаралар мен психологиялық жұмыстарды ұйымдастыру барысында студенттердің жас ерекшелік дамуының негізгі талаптарын міндетті түрде ескерту қажет. Мәселен, студенттермен жұмыс істеген кезде олардың өзіне сенімділігін тудыруға, өздерінің мінезін, мүмкіншіліктері мен қабілеттерін және т. б. түсуіне ықпал ету керек. Бұл жас кезеңі студенттердің өзіне сенімділігін, өзіндік намыс сезімдерін дамытуға және бекітуге қолайлы уақыт болып табылады. Сонымен қатар, студенттермен жұмыс жасған кезде олардың айналасындағы адамдарға деген қарым-қатынасты дамытуға, тұлғааралық қатынастарының себептерін талдауға ерекше мән берген жөн. Өмірдің мағынасын түсінуіне, жоспарын жасай білуіне, мамандық кәсіби таңдауға қабілеттіліктерін меңгеруге үлкен назар аудару керек. Студенттердің жас ерекшеліктерін тек ескеріп қана қоймай, олардың мүмкіншіліктерін белсенді қалыптастырып, адамгершілік-өнегелі қасиеттерін дамытып, әртүрлі психологиялық жағдайларды дұрыс қолдана отырып, олардың психикалық денсаулығының үйлесімді дамуына ықпал етуіміз қажет.

Әдебиеттер

1. Бакшаева Б.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. - М.: Логос, 2006. - 184 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1980., т.1. – 230 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1989., т.2. – Б.75.
5. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. - Алматы, 2004. – Б. 88.

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА СТУДЕНТТЕРДІ КӘСІБИ ІС- ӘРЕКЕТКЕ ДАЙЫНДАУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Әмірова Б.Ә, Нұрғалиева С.М.

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қ.

Қазіргі таңда жоғары оқу орныдарында білім беру жүйесіндегі болып жатқан өзгерістер болашақ мамандардың еңбек нарқындағы бәсекеге лайықтығын қамтамасыз етуде студенттердің болашақ кәсіби іс-әрекетіне

дайындыған қалыптастыру айрықша өзекті мәселе болып табылады. Қазіргі қоғамның даму кезеңі жұмысқа өз ісінің мамандарына, кәсіби қалыптасқан тұлғаларларға жұмыс ұсынады, демек жоғары оқу орындарына, олардың кәсіби дайындау жұмысына принципиалды жаңа талаптар қояды. Мамандарды дайындау жүйесі мемлекет аясында, нақты кәсіби салада анықталған. Жоғары оқу орындарымен бітірушілердің іс-әрекеті саласында әрқашан сенімді байланыс орнаған. Жас маманға жоғары оқу орныны бітіргеннен кейін кәсіби іс-әрекет жағдайына бейімделуіне де біраз уақыт қажет болады. Жұмыс жағдайына бейімделуге орындарда жоғары оқу орындарында алған негізгі білімдерімен, игерген іскерлік дағдылары қорымен байланысты, алайда сонымен қатар жас маманның кәсіби іс-әрекетке дайындығының атқаратын ролі маңызды болып табылады. Кәсіби іс-әрекетке дайындықтың жетекші құрамы болып табылатын психологиялық дайындық кешенді психикалық білім, функциональдық операциялық, және тұлғалық компоненттер динамикалық құрылыммен функциональдық тәуелділікке ие (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, В.Д. Шадриков), студенттердің кәсіби іс-әрекетке дайындығын қарастыру маңызды [1].

Еліміздің жоғары оқу орындарында қазіргі уақытта оқытудың ақпараттық моделі қолданылады, ол студенттердің іс-әрекетін бағдарлайтын келесі бағыттар: ақпаратты қабылдау, қайта жасау, оны меңгерудің дәрежесін қарастырады.

Жақынға дейін маманның біліктілік деңгейі оқу үрдісі барысында алған білім деңгейімен анықталып келді. Алайда білімді меңгеру дәрежесінің өзі оқушының дара ерекшеліктерімен байланысты екендігі белгілі. Бұл үрдісте маңызды рөлді тек танымдық үрдістің сипаттары ғана емес адамның тұлғалық жеке типологиялық ерекшеліктері, оның мотивациясы, кәсіптік бейнені елестете алуы, болашақ кәсіби іс-әрекетінің бейнесін шынайы түсінуі, студенттің кәсіпке, кәсіпқой ретінде тұлғалық талаптарды қабылдауы және түсінуі. Сонымен И.А. Зимняя студенттердің таңдаған мамандығы туралы елестерімен шынайылығының толықтығы оның оқу әрекетіне қатынасының деңгейіне, яғни студент қаншалықты кәсіби туралы аз білсе, соғұрлым оның оқу әрекетіне деген қатынасы жағымды болып табылады деп атап көрсетті [2].

Қазіргі таңда ғылым белсенді даму үстінде жаратылыстану, қоғамдық, және гуманитарлық ғылымдар тоғысында және оқылатын заңдылықтар және адам дамуының кемелденуі сатысының феномені (әсіресе дамудың анағұрлым биік деңгейіне жетуі) – акмеология дамып отыр. Аталған мәселені зерттеген оқымыстылар (О.С. Анисимов, А.А. Бодалёв, Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Е.А. Яблокова т.б.), жоғары оқу орындарында және арнайы орта оқу орнындарында оқу кәсіби құрылудың дайындық кезеңі болып табылады. Адамның тез әрі табысты «акме» (шарықтау шегі) өзінің кәсіби іс-әрекетінде осы шыңның қаншалықты биік болуында маңызды мәнге ие. Жағдайлар мен фактілерді зерттеу барысында тұлғаның әрекет етуімен байланысты, акмеологияда баса назар аударылатын жайт субъективті факторларды жүйелеу, отбасы тәрбиесінің ролін талдау, білім беру, «акме»

этолондар кәсіби және өзге стандарттар, кәсіби іскерлікке қарым-қатынас т.б. Кәсіби іс-әрекетке дайындау кезеңіне ерекше назар аударады [3].

Өскелең ұрпақты еңбекке даярлаудағы әлеуметтік тапсырыс бұл мәселенің психологиялық аспектісін зерттеудің өзектілігін белгілеп отыр. Кеңес ғалымдарының еңбектерінде еңбекке деген психологиялық дайындық төмендегідей көрсетілген:

1. Еңбекке психологиялық дайындық еңбек тәрбиесі процесінде, оқушылардың қоғамдық пайдалы, өндірістік еңбекке қатысу барысында қалыптасады және де тұрақты психикалық жағдай болып табылады.

2. Тұлғаның еңбекке деген жағымды қарым-қатынас сапасымен сипатталады.

3. Жеке бастық компоненттермен бірге операциялық компоненттерді де құрамына кіргізеді. Жеке бастық компоненттерге мыналар жатады: қызығушылықтар, түрткілер, әдеттер, тұлғаның маңызды кәсіптік сапалары, эмоциялық және еріктік сферасының ерекшеліктері. Операциялық компоненттерге білімдер жүйесін, жалпы өндірістік және кәсіптік біліктіліктерді, интеллектуалды әрекеттің ерекшеліктерін жатқызамыз [4].

Кәсіби қалыптасудың Д. Сьюпер бес стадияны қарастырды: пайда болу, зерттеу, консолидация, сақталу және құлдырау. Зерттеушілердің көпшілігі кәсіптік бағдарлау процесінде екі кезеңді белгілейді. Бірінші кезең тұлғаның мамандық әлеміне бағдарлануына ұмтылумен, олардың мазмұны туралы өзінде түсінікті қалыптастырумен сипатталады. Ал екінші кезең тұлғаның кәсіптік әрекетті меңгеруге ұмтылумен, нақты бір кәсіптік топтың құрамына енумен сипатталады. Бірінші кезеңде тұлға өзінің ақпаратталған деңгейіне қанағаттанады, ал екіншісінде - өзінің мамандыққа жақындасуына неіесе жұмысқа қабылдауына қанағаттанады.

Осы бағыттағы тиімді жұмысты қамтамасыз етудің бірінші шарты ретінде бүкіл кәсіби дайындықтың жүйесін асыру барысындағы зерттеушілік білімдердің тиімді қалыптасу процесінің үздіксіздігі мен тұтастығын ерекше айтамыз. Оған аудиториялық сабақ пен студенттің өзбетінше жұмысы (студенттің оқу-зерттеу жұмысы мен ғылыми-зерттеу жұмысы), аталған біліктерді саналы және шығармашылық меңгерудегі түрлі әдістер мен тәсілдерді пайдаланумен байланысты тәжірибе жатады.

Зерттеу біліктерін қалыптастырудың маңызды шарты ретінде зерттеу іс-әрекетінің мотивациясы болып табылады: қызығушылықтарын қалыптастыру, зерттеу жұмысы қажеттілігін, кәсіби өсу үшін зерттеу біліктер жүйесін меңгерудің маңыздылығын негіздеу.

Сонымен қажетті білімдер жүйесі және қалыптасқан зерттеу біліктерімен бірге зерттеу іс-әрекетіне оң көзқарастың болуы болашақ маманның тиімді кәсіби іс-әрекетке дайындығын қалыптастырады.

Екінші шарты жоғары оқу орындарындағы студенттердің кәсіби-тұлғалық мәдениетін қалыптастыру болады. Болашақ маманның кәсіби дайындаудың тиімділігі сонымен бірге жүйелілік-құндылық көзқарасы тұрғысынан қарама-қайшылықтардың талдауын жоғары білім берудің қазіргі жүйесінің талдауын

талап етеді. Маманның кәсіби-тұлғалық мәдениеті оның іс-әрекетінің бүкіл жүйесін қамту керек. Осыған орай жоғары оқу орындары студенттерінің білім беру мазмұнын қалыптастыруда жүйелілік-құндылықтық көзқарасы өзекті болады.

Болашақ маманды дайындау жүйесіндегі жүйелілік-құндылықтық көзқарасы маман біліктілігінің жоғары көрінісі және кәсіби құзырлығы болып табылады. Осы кәсіби-тұлғалық мәдениеті деңгейінде толығынан маманның адами жеке даралығы көрініс беруі мүмкін. Болашақ маманның тұлғалық және кәсіби мәдениеті жүйесіндегі құрылымында басты компоненттері ретінде құрастырушылық, ұйымдастырушылық, коммуникативтік аймақтары анықталады. Студенттер іс-әрекетінің құрастырушылық аймағы ұйымдастырушылық іс-әрекетімен нәтиже шығарады, өйткені әрбір кәсіби әрекет соңғы нәтижесінде кешенді ұйымдастырушылық іс ретінде қаралады. Өз кезегінде құрастырушылық және ұйымдастырушылық іс-әрекеттері оқытушының студенттермен дұрыс өзара қатынастарын орната білуінен күрделене түседі.

Зерттеудің методологиясы білім берудің жүйелілік-құндылықтық парадигмасы шенберінде болашақ маманның тұлғалық жаңа құрылымдары пайда болуы мен дамудың тенденциялары мен кәсіби білім берушілік жағдайларын анықтау мен зерттеуінің іске асуымен түсінеміз, олар ғылыми көзқарастар жүйесіне негізделеді:

1. Акмеологиялық - кәсіби дайындық барысындағы табиғи және әлеуметтік-мәдени факторлар интеграциясын анықтауға мүмкіндік беретін сыртқы басқарудан ішкі басқаруға өту негізіндегі көзқарастар жүйесі.

2. Мәдениеттілік - маманның интеллектуалдық-адами қабілеттерін дамытуға бағытталған іс-әрекеттің мазмұндық компонентінің бағытталу негізіндегі, мәдени-білімберу іс-әрекеті дамуының сыртқы қалыптасуы мен ішкі дамуының мақсаты мен мазмұнын, тәсілдері мен нәтижелерін өзіндік анықтауына бағытталу негізіндегі көзқарастар жүйесі.

3. Тұлғалық – мәдени және кәсіби аспектіде өзіндік ұғыну субъективтілігіне қарай мамандықты игеру барысындағы болашақ мамандыққа қатынасын бейнеленуі негізіндегі көзқарастар жүйесі. Кәсіби мәдениетті игеру үрдісі мәдениеттің объективтіліктен субъективтілікке ауысу негізінде түсіндіріледі. Е.В. Бондаревскаяның пікірінше, бұл процесс, оның барысындағы кәсіби мәдениетінің моделі бойынша студенттермен айқындалып, кәсіби іс-әрекет пен мінез-құлықтың тұлғалық моделіне айналады. Сондықтан да тұлғалық-шығармашылық аспектісі кәсіби мәдениетті игерудің механизмімен түсіндіріледі. Ол өздігінен дамитын субъектінің маман ретіндегі тұлғалық өзекті қасиеттерін анықтаудың шығармашылығы актісі болып анықталады. Осымен қоғам өзінің соңғы нәтижесінде өзіндік мақсатқа бағытталған жан-жақты дамуына бағдарланған адамды қажет етуі түсіндіріледі.

4. Аксиологиялық - осыған сәйкес мәдени-білімберушілік білімдердің пайда болу процесі негізінде кәсіби іс-әрекетке болашақ маманның құндылық қатынастары жүйесімен анықталуы негізіндегі көзқарастар жүйесі. «Мәдениет»

ұғымын зерттеудегі аксиологиялық көзқарастың негізінде түрлі мәдениеттің іргесі ретінде құндылықтарды түсіну жатыр (А.И. Арнольдов, Ю.И. Есимов, Л.Н. Коган, В.П. Тугаринов, Н.З. Чавчавадзе). Осы авторлардың пікірінше, «мәдениет жоғары және кең мағынасында еңбектің нәтижесі болады – шығармашылық, өзгермелі және өзіндік жаңару іс-әрекетінің өнімі...құндылықтар әлемі» Сондықтан да, «мәдениеттің нағыз мазмұны шығармашылық іс-әрекетпен анықталып, оның барысында рухани құндылықтар қалыптасады» [3]. Демек мәдениеттің адамның шығармашылық іс-әрекеті ретінде қарастырылуы болашақ маманның кәсіби тұлғалық-шығармашылық көзқарасының негізін құрайды.

5. Іс-әрекеттік - студенттердің кәсіби білігін қалыптастыру мақсатында студенттерді кәсіби ойлау мен әрекет етуге тарту негізіндегі көзқарастар жүйесі [4].

Жоғарыда айтылған барлық көзқарастар кәсіби-тұлғалық мәдениетті білімдер, біліктер мен тұлғалық қасиеттер жиынтығы ретінде анықтауға мүмкіндік берді. Нәтижесінде маман мәдениетінің негізгі компоненттері ретінде білімдер, біліктер мен дағдылар, тұлғалық қасиеттерді; кәсіби-шығармашылық іс-әрекет тәжірибені; кәсіби этикасы анықталады.

Мұндай кәсіби сапа мен іскерлік өз ісіне деген шынайы жауапкершілік пен арнайы жан - жақты кәсіби дайындықтың нәтижесінде қалыптасады. Ал болашақ мамандарды іскерлік пен дағдыға, кәсіби шеберлікке баулау жоғары оқу орныныңдағы оқу үрдісінің сапалы жүзеге асырылуына үлкен жауапкершілік жүктейді. Олай болса жоғары оқу орнында студенттерді оқыту мен тәрбиелеу үрдісінде болашақ маман ретінде толыққанды дайындау күн тәртібінен түспейтін ұдайы кәсіби ізденісті талап ететін тың мәселе болып қала бермек. Сондықтан студенттерді кәсіби дайындау барысында оларды кәсіби шыңдау, кәсіби қалыптастыру мақсатқа бағытталған үздіксіз жүріп отыратын үрдіс болып табылады.

Әдебиеттер

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. - Минск: Изд-во БГУ, 2008. – 189 с.
2. Кондаков И.М. Методологические основы зарубежных теорий профессионального развития. /Кондаков И.М., Сухарев А. В. //Вопросы психологии. - 1989. - №5. – С. 8-15.
3. Деркач А.А. Акмеология: учебное пособие. - М.: Изд-во РАГС, 2004. – 204 с.
4. Самоукин А.И., Самоукина Н.Б., Шишов А.П. Психология бизнеса. - М: Ассоциация авторов и издателей «Тандем»: Изд-во Экмо, 2007. – 168 с.

БІЛІМ БЕРУДЕГІ КОУЧИНГ ӘДІСІ ЖӘНЕ ОНЫҢ МАМАНДЫҚ ТАҢДАУҒА БЫҚПАЛЫ

Байдуашова С.Б.

Ақтөбе қаласындағы физика-математикалық бағыттағы Назарбаев Зияткерлік мектебі
Ақтөбе қ.

«Өз мамандығымның арқасында ,
мен адамдарға және өзіме көмектесуге
мүмкіндік аламын.Бұл-менің өмірімнің
мәнін ашады,байлыққа толтырады».

Александр Суворов.

«Адамшылықтың алды – махаббат, әділетті сезім», - деп қазақтың данышпаны Абай Құнанбайұлы айтқандай [1], қазіргі мектепте білім алушы – алдына қойған мақсаты айқын, өмірге деген көзқарасы толық қалыптасқан, өзінің және айналысындағы жеке адамдардың мүмкіндігі мен құндылығын әділ бағалайтын, болашаққа деген сенімі мықты, арманы – асқақ, ерік-жіері – күшті, өзі таңдаған бағытына,яғни кәсібіне деген сүйіспеншілігі мол – **бақытты бала ↔ бақытты білім алушы ↔ бақытты ұрпақ ↔ байсалды жеке тұлға.** Адамды тұтастықта тұлға деп тану- қоғамды жаңаша құруға мүмкіндік бергенін білеміз. Өзін-өзі үздіксіз дамытып, өз әрекетін өзі дұрыс бағалай алатын тұлға ғана бәсекелестікке қабілетті қоғамда өзіне тиесілі орнын таба алады. «Тұлға - өз-өзіне тұтас дүниемен өзара қатынастарын үнемі баяндайтын, өзін-өзі анықтайтын, қорғайтын, өзін-өзі жетілдіріп, өзгертетін адам. Тұлға – дербес әрекет ететін субъект ретіндегі нақты жеке адам болмысының қайталанбас ерекше әдісі, адамның қоғамдық өмірінің дара нысаны. Тұлға әлеуметтік тіршілік ету әдісі жағынан дара болады, оның өзіндік дүниесі ерекше өмір жолын белгілейді және ол мазмұны жағынан әлеуметтік жағдайлармен анықталады». Бұған қатысты Д.В. Ольшанский: «Тұлға дегеніміз – қарым-қатынастың, сонымен бірге адамдармен байланысудың толып жатқан басқа да түрлерінің нәтижесі», - деген пікір білдірген. Б.Г. Ананьев тұлғаның дамуының әлеуметтік мәселелеріне тоқтала келіп: «Тұлға – тарихи дамудың белгілі бір кезеңінде, белгілі бір қоғамдық-экономикалық формацияда, белгілі бір ұлттық құрамы бар елде қоғамның жеке адамға көптеген экономикалық, саяси, құқықтық, адамгершілік және т.б. әсерлерінің нысанасы», - деген анықтама бергенін ескеретін болсақ, білім берудегі психологияның, яғни педагогикалық-психология заман талабына сай дәстүрлі құндылықтарды сақтай отырып, жаңашылдықты, жасампаздықты қажет ететінін көріп, сезіп, біліп жүрміз. Қазіргі білім беру жүйесінің мақсаты - бәсекеге қабілетті маман дайындау. Қазақстан Республикасындағы әлеуметтік-экономикалық өзгерістер және жүріп жатқан күрделі жаңғыру үдерісі жағдайында бүгінгі таңдағы түбегейлі мәселе – адамды іс жүзінде қоғамдық дамудың басты тұлғасы ету заңды құбылыс. Бұл құбылыс білім беру ұйымдарындағы педагог-психологтардың алдына жаңа міндет пен талап қойып отыр. Ең бастысы, біздің білім алушыларымыздың

барлығы бірдей «Вундеркинд» емес, олар - Жан-Жак Руссоның сөзімен айтқанда, «өзінше көруге, ойлауға және сезінуге қабілетті» жасөспірім бала – білім алушы (оқушы) - қоғамдық талаптарға сай, үлкен өмір мектебіне бағыт алған – жас түлек. Болашақтың иесі. Бірақ, олардың заманында, әр секунд сайын жаңарып тұратын мыңдаған ақпарат. Жеке Тұлға ретінде мемлекет дамуына үлес қосуда кездесетін жүздеген бәсекелестері, күнделікті өмірде, шапшаңдықты қажет ететін, технологиялық жылдам қозғалыс және айналасындағы адамдардың қандай да болмасын өзгеріске деген қатынасы мен психикалық реакциясы негізінде пайда болатын күйзелістері бар екенін ұмытпайық. Бүгінгі уақыттың талабы - білім берудегі ескі мазмұнның орнына жаңасы келуде. Ол – білім алушыға оқу қызметінің субъектісі ретінде жүзеге асырылуы орынды. Жаңа тұлға - білім алушыны дамыту жолдары: өзін-өзі өзектендіру, өзін-өзі тану, өзін-өзі дамушы тұлға ретінде қалыптастыруға бағытталған. Демек, мектептегі білім алушыларды ғылым-білімнің қоғамдық қажетті деңгейімен қамтамасыз ету, оларды Отандық, ұлттық және әлемнің мәдениет арналарына сусындату қажет. Міндеттерді жүзеге асыру барысында мынадай міндеттер шешімін табуға тиіс:

- Оқушының психологиялық даму ерекшелігін, пәнге деген қызығушылығын анықтау;

- Тілдік қорын, мәдени сөйлеуін жетілдіру;

- Оқушылардың өздігінен іздене отыра, шығармашылық қабілеттерін арттыруға икемдеу, соған байланысты жұмыс түрлерін жасау;

- Оқу мен тәрбие егіз екендігін ескере келе, тәрбие жұмыстарында да, оқушының танымдық белсенділігін арттыру [6].

Мектептегі жүйелі оқыту баланың таным белсенділігінің қалыптасуы мен тереңдеуіне мүмкіндік жасайды, сыныптан сыныпқа көшкен сайын оқушы өз бетінше білім игеруге, оларды практикалық іс-әрекетте еркін пайдалану қабілетіне ие болады. Оқыту барысында біртіндеп білім алушының ойлау қызметінің әдіс-амалдары қалыптасады. Орта және жоғары сыныпта білім алушылардың танымдық белсенділігі зерттеу жұмыстарында, тәжірибелік ұйымдастыруларда, іскерлік қызметте көрініс табады. Қызығушылық - оқушының сәби кезеңінен бастау алатын өмірлік тәжірибесі негізінде қалаптасатынын ескерсек, қабілет – табиғатынан берілген нышан негізінде тәрбие мен өзіндік сана арқылы белгілі-бір бағытта бейімделген іс-әрекеттің жемісі. Бұл – білім алушы бойындағы дарындылықтың нәтижесі. «Дарынды жасауға болмайды, бірақ, дарынды баланының өсіп, өркен-деуіне мүмкіндік жасайтын мәдениетті жасауға болады» деген еді Ресейлік музыка мектебінің педагогы Г.Г. Нейгауз. Ал, қызығушылық пен қабілет бір арнаға тоғысқанда ғана ол - АРМАН, болашаққа бағыт болар негізгі – МАҚСАТқа ұласады. Бұл-балалық шақтың бақытты болуына, яғни салауатты өмір салтына байланысты. Оған, тек әке-ана мен білім беру ортасы ғана емес, барлық қоғамдық орта мен жергілікті әкімшілікте жауапты. Адамның белсенділігі қоршаған өмірге ықпал етеді, болмысты қайта құру мен өзгертуге бағытталады. Әлеуметтік белсенділік дегеніміз осы. Дұрыс тандалмаған мамандық – мамандық иесінің өзіне ғана

емес, қоғамға да кері әсерін тигізетінін ұмытпағанымыз жөн. Мемлекет дамуында, біртұтас қоғамды алаңдатып отырған мәселе: тұлға дамуына оң әсер ететін немесе кері ықпалын тигізетін кәсіп. Адамзатқа пайдалы немесе адам өміріне қауіп төндіретін кәсіби іс-әрекеттердің болуы және оның жастар үшін табыс көзіне айналуы Мұның бәрі, отбасылық - әлеуметтік жағдай мен еңбек құндылығын бағалай білуге тәрбиелеу және біртұтас рухани дамуға келіп тіреледі. Осы орайда педагог-психологтардың алдында тұрған тағы бір мақсат – 21 ғасырдағы білім алушының жеке тұлғалық ерекшелігі адами құндылығын ескере отырып, қоғам дамуына үлес қосуға деген - өзіндік ықтиярлығын дамыту және өзі таңдаған мамандығы үшін мемлекет алдындағы өзіндік сана-сезімін жетілдіру болып табылады. Ол үшін: Өз бетімен білім алуға және бірлесе өмір сүруге үйретуді, өз бетінше саналы өмір сүруге дағдыландыруды, еңбек етуге және тұрмыстық жағдайын жақсартуға деген жағымды көзқарасын жақсартуға баулуды негізге ала отырып, білім алушылардың тұлға ретінде кәсіби қалыптасуындағы ең маңызды міндеті - игілікті өмір сүру үшін қаржы тауып қана қоймай, бастысы өз қабілетін, қызығушылығы мен шығармашылық әл-қуатын іске асыра алатын болашақ мамандығын таңдау болып табылады. Сондықтанда, кәсіби тәжірибемнің негізінде қазіргі педагогика мен психология ғылымындағы жаңашыл әдістер мен техникаларды пайдалана отырып, білім алушының мамандыққа деген қатынасын—«Арт-терапия» әдісінің бір бағыты «Түймелер» терапиясы арқылы қатынасын бағалауға және позитивті бағытта ішкі «Мен» негізінде өзертудің жағдайы жасалады. Сондай-ақ, білім алушының өзіндік мамандық таңдауға қатысты қызығушылығын «Коучинг» әдісі арқылы нақтылап, нақты шешім қабылдауына жағдай жасауға мүмкіндік туғызылады. Ол үшін білім алушы қызығушылық туғызып жүрген мамандықты таңдауының мәнінашады. Осы мамандықты игеруде қажет болатын тұлғалық қасиеттерді өз бойындағы мықты деп есептейтін қасиетпен байланыстырады. Осы мамандыққа байланысты қоғамның талабы. Аталған мамандықты таңдауда сүйененетін ішкі тірегі және осы мамандықпен байланыстыратын болашақтағы үмітін ой елегінен өткізеді. Бұл жүйе білім алушының таңдаған мамандыққа деген қатынасының салмақтылығын сақтауға және өзіндік жауапкершілігін артыруға мүмкіндік береді. Әсіресе бірнеше мамандыққа қызығушылық білдіріп, нақты шешім қабылдай алмай жүрген білім алушы үшін жалпы мамандықты таңдау себебін анықтауға және мамандық таңдауда алға қойған мақсатының мәнін сезініп-түсінуге мүмкіндік береді. Білім беру жүйесіндегі «Коучинг» - педагогикалық-психологиялық консультация қызметін жүргізудегі жаңа әдіс болып табылады. Бұл әдіс білім алушының өзіндік жауапкершілігін арттыруға мүмкіндік береді [4]. Мамандық таңдауға арналған «Коучинг» әдісінің стимулдық материалы: Мәні – Мықты жағы – Талап – Тірек – Үміт. Осы әдіс арқылы тәжірибе барысында, өз мамандығына жағымсыз қатынасы қалыптасып, табыс табуға деген негативті көзқарасының ықпалынан, бала күнгі арманының мәнін жоғалтып алған бірнеше жеке тұлғалардың өз мамандығын таңдауға себеп болған бастапқы мақсатының мәнін қайта қарауға және ішкі эмоционалды-психологиялық қатынасын позитивті бағытта өзгертуге мүмкіндік

жасалды. Бұдан көретініміз «Коучинг» әдісі – нақты міндеттердің шешімін табу;

- Жеке-тұлғалық тиімділікті арттыру;
- Өмірлік белестерге қол жеткізу;
- Жағдаяттарды таңдау жән шешім қабылдау;
- Міндеттерді шешудің жаңа алгоритмін іздеуге ықпал етеді.

«Коучинг» әдісі – қысқа мерзімді машықтарға бағытталған қабілеттер мен шеберліктердің дұрысталуына жетелейтін қызмет түрі екеніне көзімізді жеткізгені белгілі [4]. Абай Құнанбайұлының сөзімен айтқанда, «Қашан бір бала ғылым-білімді махаббатпен көксерлік болса, сонда ғана оның аты АДАМ болады». Сондай-ақ, «Махаббат кімде көбірек болса, ол кісі – ғалым сол – ақылды». Бұдан ұғынатымыз, өз мамандығын сүйіспеншілікпен таңдаған білім алушының шығармашылық ізденісі мен талпынысының нәтижесі, сол бағыттағы ғылыми жаңалықтарды жаңартуға, жасартуға, үлкен табыстарға қол жеткізуге мүмкіндік бере алатындығын көрсетеді. Ойымды қорыта келе, Елбасының 2012 жыл, 27 қаңтар айындағы Қазақстан халқына Жолдауы: «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» - **бүгінгі мектеп түлегінің де басты бағыты болуы тиіс** [5]. Ол үшін, білім алушының өмірлік көзқарасы мен өз болашағына деген қатынасы және таңдаған кәсіби – іскерлік қабілетінің жемісті болуына мүмкіндік беретін бағытының қоғам дамуына жағымды ықпал жасай алуына тікелей әсер ететінін сезіндіруде, әрбір педагог-психолог өзіндік кәсіби біліміне ғана емес, сондай-ақ, адами құндылығы мен рухани мәдениеті үшін жауапты.

Әдебиеттер

1. Абай қарасөздері. – Алматы: Өнер, 2005. – 120 б.
2. <http://reftrend.ru/647764.html>
3. Биекенов К., Садырова М. Әлеуметтанудың түсіндірме сөздігі. – Алматы: Сөздік-Словарь, 2007. - 344 б.
4. Каверин М. Коучинг – эффективный инструмент управления //Директор школы. – 06. 09. 2012
5. Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты. Елбасының Қазақстан халқына Жолдауы. Арнайы шығарылым. – 27 қаңтар, 2012 жыл.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов-на-Дону: Феникс, - 2005. – 733 с.
7. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте проблемы качества образования //Государство и образование. – 2002. - №2. – 88 с.
8. Хуторской В.А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования //Народное образование – 2003. – №2. – С. 58-94.

ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Бурхард А.А., Баймагамбетова А.С.

Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова
г. Актобе

Одной из важнейших задач отечественного образования является сохранение здоровья школьников. Все образовательные учреждения наравне с решением педагогических задач должны сопоставлять учебную нагрузку с индивидуальными особенностями учащихся для сохранения их здоровья.

Еще в 1805 году И.Г. Песталоцци писал, что традиционные принципы обучения «удушают» развитие детей, «убивают» их здоровье [1].

Существует более 300 определений понятия «здоровье». Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье - это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.

Физическое здоровье:

- это совершенство саморегуляции в организме, гармония физиологических процессов, максимальная адаптация к окружающей среде (педагогическое определение);

- это состояние роста и развития органов и систем организма, основу которого составляют морфологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции (медицинское определение).

Психическое здоровье:

- это высокое сознание, развитое мышление, большая внутренняя и моральная сила, побуждающая к созидательной деятельности (педагогическое определение);

- это состояние психической сферы, основу которой составляет статус общего душевного комфорта, адекватная поведенческая реакция (медицинское определение).

Социальное здоровье - это здоровье общества, а также окружающей среды для каждого человека.

Нравственное здоровье - это комплекс характеристик мотивационной и потребностно - информативной сферы в жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе.

Духовное здоровье - система ценностей и убеждений.

В характеристике понятия «здоровье» используется как индивидуальная, так и общественная характеристика.

В отношении индивида оно отражает качество приспособления организма к условиям внешней среды и представляет итог процесса взаимодействия человека и среды обитания. Здоровье формируется в результате взаимодействия внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол,

возраст) факторов.

Термин «здоровьесбережение» получил широкое распространение в педагогической литературе и в повседневной жизни. Под этим обычно понимают систему мер, направленных на улучшение здоровья участников образовательного процесса [2].

К сожалению, медики констатируют существенное ухудшение здоровья молодежи в нашей стране в последнее время. Использование здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях может быть направлено на улучшение ситуации со здоровьем подрастающего поколения.

Так называемые «школьные болезни» связаны в основном с возрастанием объема и усложнением характера учебной нагрузки, а также усложнением характера взаимоотношений «ученик-учитель» и межличностных отношений внутри класса. В структуре заболеваемости как учеников, так и преподавателей преобладают нарушения опорно-двигательного аппарата, патологии нервной системы, органов чувств, сердечно-сосудистой и пищеварительной систем. Кроме этого у студентов особенно во время сессии развивается стрессовое напряжение, а у преподавателей - синдром профессионального перегорания. Поэтому важно следить не только за физическим, но и психическим здоровьем.

Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе личностно-ориентированного подхода. Осуществляемые на основе личностно-развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей [3].

Преподаватели гуманитарного направления понимают систему здоровьесберегающих технологий как совокупность методов, которые направлены на решение таких задач, как:

- охрана и укрепление здоровья обучаемых;
- создание оптимальных моделей планирования образовательного процесса, основанных на пропорциональном сочетании учебной нагрузки и различных видов отдыха, в том числе, активных его форм;
- формирование в сознании обучаемых и педагогов ценностей здорового образа жизни [4].

Тот факт, что здоровье человека на 40-50% зависит от образа жизни, то есть от поведения, указывает на необходимость рассмотрения проблемы здоровья как проблемы изменения поведения человека, то есть проблемы психологической. Поведение человека (в том числе и в области здоровья), определяется тремя подструктурами сознания: подструктурой знаний и

представлений, стратегий и технологий, отношений. Современная система образования ориентирована на работу по развитию представлений о здоровье (часто сводимых к знаниям - информационный подход), а также работу по формированию стратегий и технологий в области здоровья (в лучшем случае сводимых к умениям и навыкам), а вот развитию «нужного» обществу отношения к здоровью внимания практически не уделяется. Вместе с тем, приобретаемые знания, представления, умения и навыки не способны на длительное время изменить поведение человека в области здоровья, если они не подкреплены соответствующим отношением. Именно отношение определяет желание человека вести себя тем или иным образом[5].

Если заранее сформировать у студентов, будущих педагогов и психологов, положительное отношение к своему здоровью, то и в своей дальнейшей практической деятельности они будут применять свои знания на практике среди обучающихся.

Напряженность и отсутствие эффективных решений проблемы здоровья, недостаточная профессиональная подготовленность учителя к валеологической работе, отсутствие должного внимания к развитию ценностного отношения к здоровью в современном образовании, низкая освещенность вопросов, касающихся психологической сущности, механизмов, внутриличностных условий и средств развития ценностного отношения к здоровью, подтверждают **актуальность** работы [6].

Наше исследование посвящено формированию ценностного отношения к здоровью у студентов педагогических ВУЗов. В ходе выполнения данной работы использовались общенаучные (логический и аналитический), а также психологические методы (моделирование, сравнительно-сопоставительный и экспериментальный). При сборе информации преимущественно применялись анкетирование, самонаблюдение, методы психодиагностики (изучение самооценки, уровня притязаний, уровня субъективного контроля, мотивации к успеху и избеганию неудач). При обработке данных формирующего эксперимента использовался метод контент-анализа.

Развитие ценностного отношения к здоровью - длительный, сложный процесс, который заключается в многократном последовательном повторении изменений на уровне сознания и поведения личности. Одним из центральных механизмов процесса развития ценностного отношения к здоровью выступает самостоятельная активная деятельность субъекта по преодолению противоречия между осознанием ценности здоровья и реальным поведением, опосредуемая влиянием психологических составляющих.

Выбор методов, видов работы и форм организации занятий осуществлялся на основании поставленной задачи стимулировать собственную активность испытуемых [7].

Пристальное внимание к организации собственной активности испытуемых в ходе разработки занятий вызвано тремя причинами: во-первых, пониманием личности как движущей силы развития [8]; во-вторых, ключевой ролью указанного феномена в развитии отношения к здоровью и, в-третьих,

недостаточной развитостью собственной активности испытуемых, выраженностью у них пассивной позиции по отношению к здоровью.

Последнее занятие проводилось в форме лекции на тему «Мое отношение к здоровью». Применение лекционной формы именно на заключительном этапе связано со спецификой целей, лежащих в основе предшествующих занятий: предыдущие занятия должны заинтересовать проблемой здоровья, включить в работу, сделать информацию значимой.

Направленность на собственную активность выражена в таких видах работы как работа над созданием рекомендаций, самодиагностика уровня стресса и др., направленность на творческий подход доминирует в следующих заданиях: написание письма однокурснику, создание образа по предлагаемому высказыванию.

Выбор тем «Сбалансированное питание» и «Стрессогенное воздействие» произведен с учетом вышеуказанных критериев отбора информации. Питание является тем аспектом ЗОЖ, который страдает в годы студенческой жизни в первую очередь. Именно регулярность питания и его сбалансированность нарушаются при ускорении ритма жизни [9]. Стресс в его отрицательном проявлении (дистресс, информационный стресс) - еще один важный фактор разрушения здоровья. В этот период он может быть обусловлен противоречием между ускорением ритма жизни и неумением рационально использовать временные ресурсы, трудностями адаптации к обучению в ВУЗе.

В ходе анализа экспериментальных данных установлено, что выбранные средства развития ценностного отношения к здоровью (направленные социальные воздействия, заключающиеся в предоставлении испытуемым значимой информации о здоровье) приводят к позитивным изменениям характеристик подструктур сознания, определяющих поведение (подструктура знаний и представлений: сформированность основных понятий по проблеме исследования; подструктура стратегий и технологий: сформированность умения планировать коррекционную деятельность; подструктура отношений: осознанность отношения к здоровью, место здоровья в системе ценностей, характер ценности здоровья). Полученные данные подтверждают эффективность выбранных средств развития ценностного отношения к здоровью, а также свидетельствуют о действенности применяемого способа повышения значимости информации (активизация деятельности испытуемых, направленной на самопознание, рефлексии, расширение представлений о выбранной профессии, коллективное и индивидуальное творчество через использование интерактивных методов).

Литература

1. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в 3-х томах. Т.3. -М.: Просвещение, 1961-1965. - С. 228-229.
2. Антонова Л.Н. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях/ Л.Н. Антонова, Т.И. Шульга, К.Г. Эрдынеева. - М.: Изд-во МГОУ, 2004. - 100 с.
3. Здоровьесберегающее образование: теоретические и прикладные аспекты / сб. ст. Перм. гос. пед. ун-т [и др.]. - Пермь: Кн. мир; Звезда, 2002. - 205 с.

4. Вайнер Э.Н. Формирование здоровьесберегающей среды в системе общего образования// Валеология.- 2004. - №1. - С. 21-26.
5. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. - М.: Академия, 2001. - 462 с.
6. Чупаха И.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе /научно-практический сб. инновац. опыта/ И.В. Чупаха, Е.З. Пужаева, И.Ю. Соколова. - М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2001. – 400с.
7. Опыт реализации комплексной стратегии образования, формирующего здоровье школьников./ сб. статей и научно-методических разработок/ Под ред. Ю.В. Науменко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. – 236 с.- (Приложение к журналу «Учебный год» - №8. - Серия «Здоровьесбережение». - Вып.2).
8. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Введение в акмеологию. - Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. - 145 с.
9. Гревцова Е.А., Буробина Л.Н., Николаева А.Д. Формирование здорового образа жизни будущего учителя // IX Всероссийская научно-практическая конференция «Образование в России: медико-психологический аспект»: материалы конференции.- Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2004. - С. 113-115.

ТРЕНИНГ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Гулакова М.В., Харченко Г.И.
Северо-Кавказский федеральный университет
г. Ставрополь, Россия

Современный процесс подготовки специалистов ориентирован на поиск новых средств и методов передачи знаний, умений и навыков. В практике обучения широкое распространение стали приобретать активные и интерактивные методы. Формирование профессиональных компетенций может быть успешно реализовано с помощью тренингов различной направленности. Особенностью тренинга как интерактивной формы является тот факт, что все его участники учатся на собственном опыте настоящего момента. Вместе с тем, создается благоприятная среда для осознания своих достижений и неудач, а также предоставляется возможность для понимания, какие личностные качества и профессиональные навыки необходимы.

В последние годы стали особенно популярными тренинги командообразования. На первом этапе развития команды участников тренинга обучают коммуникативной компетентности, позволяющей им устанавливать дружеские отношения, налаживать взаимодействие, определять этические нормы и принципы организации совместной деятельности, создавать доброжелательную равноправную атмосферу, оказывать поддержку.

На втором этапе развития команды – этапе разлада, когда появляются конфликты и разногласия из-за «справедливости» распределения ролей, разночтений в вопросах миссии и целей команды, определяются внутригрупповые коалиции и подгруппы, имеющие более общие интересы, чем все остальные члены команды, происходит развитие интерактивной

компетентности. Развитие у лидера команды такой метакомпетентности на тренинге командообразования позволяет ему стимулировать всех членов команды участвовать в решении проблем и утвердить общие ценности.

Для достижения целей сплоченности и устранения конфликтных ситуаций на тренинге участников обучают фасилитации, т.е. деятельности, контролирующей ход групповой работы и обеспечивающей соблюдение ее правил и процедур.

Лидер-фасилитатор организует включение и активное взаимодействие участников между собой. Это позволяет всем членам команды сконцентрироваться на целях и содержании деятельности, создать атмосферу взаимного доверия и понимания, оказывать эмоциональную поддержку друг другу. Кроме того, лидер-фасилитатор помогает команде начать взаимодействие с учетом мнений и индивидуальной активности каждого, фактически обучая сотрудничеству.

Лидер-фасилитатор должен уметь:

1. задать открытые вопросы;
2. позитивно реагировать на разнообразные сигналы группы;
3. обеспечивать ясность в конфликтах между членами команды;
4. быть готовым предоставить необходимую информацию;
5. способствовать принятию групповых решений;
6. помогать участникам подвести итоги, сделать выводы.

На третьем этапе развития команды – этапе нормализации – основные конфликты, как правило, оказываются разрешенными, и группа достигает гармонии и единства. Члены команды начинают нормально взаимодействовать, различия между ними стираются, и команда становится сплоченной. Поскольку эта стадия непродолжительная, лидеру необходимо поддержать открытое общение, дискуссию, порождающую новые идеи и направления, что, в свою очередь, требует от него умения осуществлять модерацию в команде. Модерация предполагает:

1. умения задавать вопросы;
2. умение эмпатически слушать и чувствовать;
3. запрет на критические оценки и подсказки при взаимодействии;
4. концентрацию внимания и хорошую память;
5. умение управлять групповой динамикой, отслеживать реакции остальных участников команды;
6. фокусирование внимания группы на определенной теме и перемещение фокуса внимания с одной проблемы на другую;
7. точное определение стиля поведения, оптимального для коммуникации с каждым из участников группы;
8. слежение за временем.

Под модерацией понимают также технику организации интерактивного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной. Цель лидера-модератора – достижение эффективного уровня коммуникации при демократическом планировании,

организации структурированного процесса интеракции в команде с помощью вербализации и визуализации, стимулировании активной работы и достижении конкретного результата. Обучаемым такое взаимодействие помогает раскрепоститься, выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

Таким образом, лидер как модератор, а не руководитель группы в иерархическом смысле, как проводник коммуникации, способствующий открытости и обмену, занимает нейтральную позицию в коммуникации, стремится к соблюдению дружеских отношений в команде и к совместным согласованным действиям, является методическим помощником команды с функциями катализатора.

Трудность и специфика тренинга командообразования заключаются в многообразии целей и задач, стоящих перед преподавателем-тренером, необходимости владения им умениями фасилитатора и модератора и, как правило, в недостаточности времени для формирования и развития перечисленных метакомпетентностей, поэтому на тренинге используется все многообразие имитационных и ролевых игр, упражнений, заданий, ситуаций.

Одним из разновидностей тренинга является «видеотренинг». Термином «видеотренинг» обозначают тренинг, основанный на использовании видеозаписи. Применяются два основных способа видеозаписи в учебных целях: показ готовых видеоматериалов и использовании записи по ходу выполнения игровых заданий, ее просмотр и анализ.

Учебная цель видеотренинга – развитие навыков конструктивного поведения и общения, выработка необходимой психологической установки. Просмотр готовых видеопрограмм способствует выполнению также следующих задач: информированию, постановке проблемы, развитию умений и навыков. Информационный видеопросмотр используется как средство компактного изложения большого количества сведений. Видеопросмотр для развития умений и навыков – это также компактный способ постановки проблемы, обсуждения конструктивных и эффективных действий, демонстрация желательных вариантов поведения, образцов.

Видеотренинг представляет собой интерактивное игровое занятие. Обучаемые разыгрывают между собой небольшие ситуации, возникающие при деловом или межличностном взаимодействии. Все это снимается видеокамерой, а затем под руководством преподавателя записанный материал просматривается – осуществляется видеообратная связь. Просмотр сопровождается разбором и анализом поведения, вербальной и невербальной продукции участников. Видеообратная связь помогает участникам тренинга совершить переход от непосредственно пережитого опыта к его осмыслению, рефлексии. Она позволяет напрямую обратиться к собственному опыту, использовать его как материал, который анализируется, пересматривается и пересматривается в ходе тренинга.

Видеообратную связь не рекомендуется использовать в начале обучения, поскольку у некоторых участников тренинга она вызывает настороженность, а порой и сопротивление, которое проявляется в следующих формах:

1. в неконструктивной критике высказываний преподавателя;
2. в скептицизме;
3. в неуместном теоретизировании;
4. в отключении от происходящего;
5. в неестественно напряженной позе;
6. в изменениях в голосе.

Опытный преподаватель всегда заметит проявления сопротивления по вербальным и невербальным сигналам и своевременно предпримет соответствующие действия. Для профилактики негативных тенденций камеру целесообразно включать лишь на второй или третий день занятий, когда участники адаптировались, раскрепостились и перестают на нее реагировать. Планируя работу с видеозаписью, необходимо помнить о том, что она обычно вызывает сбой привычных представлений о себе, своих действиях и озадачивает. В связи с этим первое слово в начале дискуссии лучше всего предоставить человеку, находящемуся в кадре. Это позволяет самому участнику на основе увиденного высказать те наблюдения и критические замечания, которые ему будет менее удобно услышать от окружающих.

Если группа не мотивирована на обучение, то иногда видеозапись используется в начале обучения. Тогда видеообратная связь создает «эффект взрыва». И эта реакция участников – проблематизация – используется для повышения их мотивации и восприимчивости к новой информации, работающей на их конкурентоспособность и успех. Вместе с тем следует помнить, что после осуществления проблематизации необходимо позитивное завершение тренинга.

Один из психологических феноменов взаимодействия заключается в том, что люди больше всего реагируют на начало и конец информации, при этом начало создает первое впечатление, влияющее на интерес и мотивацию, а конец, как правило, остается в памяти. Следовательно, прежде чем начинать видеозапись, преподаватель должен реализовать конструктивную домашнюю заготовку, оптимизирующую процесс научения, она должна сработать как позитивная психологическая установка для обучаемых. Такая установка поможет человеку, увидевшему себя на экране, осуществить самокоррекцию.

Видеотренинг дает возможность каждому не только проанализировать свой имидж, взгляд, мимику, жесты, реакции, позы и все то, что поддается наблюдению при взаимодействии (в сумме это составляет порядка 55% всей информации о человеке), но и осуществить конструктивную критику действий, вариантов и образцов поведения.

Таким образом, тренинг как интерактивная форма подготовки специалистов направлен, прежде всего, на повышение собственной активности обучающихся и их мотивации к учению. Он создает благоприятные условия для активного применения знаний в модельных ситуациях профессиональной деятельности.

Литература

1. Бухаркова О.В., Горшкова Е.Г. Имидж лидера: технология создания и продвижения. Тренинговая программа. - СПб., 2007.

2. Дырдина Е.В., Запорожко В.В., Кирьякова А.В. Информационно-коммуникационные технологии в компетентностно-ориентированном образовании. – Оренбург, 2012.
3. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНЫНДАҒЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ ТАНЫМДЫҚ ІЗДЕНІМПАЗДЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Дарибаева С.К., Әмзеева Г.Ә.

Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекетік университеті
Қызылорда қ.

Қоғамдағы болып жатқан түрлі бағыттағы өзгерістер жоғары мектеп жағдайында білім берудің қызметіне жаңаша қарауды, қол жеткен табыстарды сын көзбен саралай отырып, бағалауды, жастардың шығармашылық әлеуетін дамытуды талап етеді.

Қазақстан Республикасының «Білім беру туралы» Заңында ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға, дамытуға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім беру және жеке адамның шығармашылық, рухани және тәни күш қуатын жетілдіру, жеке тұлғаның жан-жақты толысуына жағдай жасай отырып, зерделі азамат даярлау міндеті көзделген. Демек, жастарды қоғам өмірінің барлық саласында да, соның ішінде білім алуда да тек деректер жинап, жалпы хабардар болумен шектелмей, терең білімді, ізденімпаз, барлық іс-әрекетінде шығармашылық бағыт ұстанатын, сол тұрғыда өз болмысын таныта алатын маман ретінде тәрбиелеу уақыт талабынан туып отыр.

Ғылымның бүкіл саласында білім мазмұны тереңдеп, оның ауқымы өсіп отырған қазіргі ғылыми-техникалық өрістеу кезеңінде бұл міндеттердің жүзеге асуы әрбір шәкіртте танымдық ізденімпаздықтың қалыптасуына тікелей байланысты. Оқушы ұстазы берген ақпаратты, іс-әрекет тәсілдері мен бағалау өлшемдерін қамтитын қоғамдық және ұжымдық тәжірибе тағылымдарын игеріп қана қоймай, оны әрі қарай өзінің белсенді, нысаналы, зерделі іс-әрекетімен сабақтастыруға тиіс. Демек, студенттердің танымдық ізденімпаздығын дамытуды арнайы ұйымдастыруды оқу процесін жетілдірудің негізгі шарты ретінде қарастыру керек. Қазіргі тәжірибе көрсетіп отырғандай, жоғары оқу орнын бітірген жас маман өз ісін заман талабына сай ұйымдастыру қабілеті, психологиялық, педагогикалық, теориялық және практикалық даярлығы болуымен қатар, ол өзін қоршаған дүниені ізденімпаздықпен танып-білу сапасымен танытуға тиіс.

Танымдық ізденімпаздық проблемасы педагогика ғылымында өте маңызды орын алады. Бұл мәселе орта мектеп жағдайында теориялық тұрғыда зерттелінгенімен, жоғары мектеп педагогикасында терең зерттеуді талап етеді.

Жалпы болашақ ұстаздардың танымдық ізденімпаздығын қалыптастыру

өзекті мәселелердің бірі, себебі қоғам мүшелерінің білімдарлығы, әрбір жағдайға қатысты нақты ұстанымы, алға қойылған міндеттерді шешудің қолайлы тәсілдерін таңдай білуі көбінесе олардың даярлық деңгейіне байланысты болады.

Педагогикалық жоғары оқу орныдарында студенттерді ғылыми-педагогикалық, зерттеушілік қызметке даярлау, шын мәнінде әлеуметтік-педагогикалық мәселеге айналып отыр, сондықтан оны теориялық және практикалық тұрғыда шешу жоғары мектеп педагогикасының объективті қажеттілігіне айналуы тиіс. Оқу әрекеті – студенттердің негізгі іс-әрекеті болып табылады. Ол өте күрделі құбылыс. Оқу әрекетінде оқу міндеттері шешіліп, мақсаткерлік, мотив, танымдық процесс ақпаратты қабылдаудан бастап, күрделі шығармашылық процестің қалыптасуымен аяқталатын түрлі сезімдік көріністерімен және т.б. сипатталады.

Танымдық әрекеттегі жағымды мотивтердің қалыптасуына қатысы кейбір жағдайларды көрсетсек:

1. оқытудың қажетті және перспективалық мақсаттарын түсінуі;
2. игерген білімінің теориялық және практикалық маңыздығын түсінуі;
3. ғылыми ақпаратты сезімдік формада жеткізуі;
4. оқу материалдарының мазмұны мен жаңалығын енгізу;
5. оқу әрекетінің кәсіптік бағытта жүзеге асырылуы;
6. оқу әрекеті жүйесінде танымдық ақпаратты қайшылықтарды тудыратын міндеттерді таңдау;
7. оқу тобында білуге құмарлық және танымдық-психологиялық ахуал орнату.

Студенттердің танымдық ізденімпаздығын қалыптастыруда оқу белсенділігінің орны ерекше. Студенттің оқу белсенділігінің төрт деңгейін көрсетуге болады:

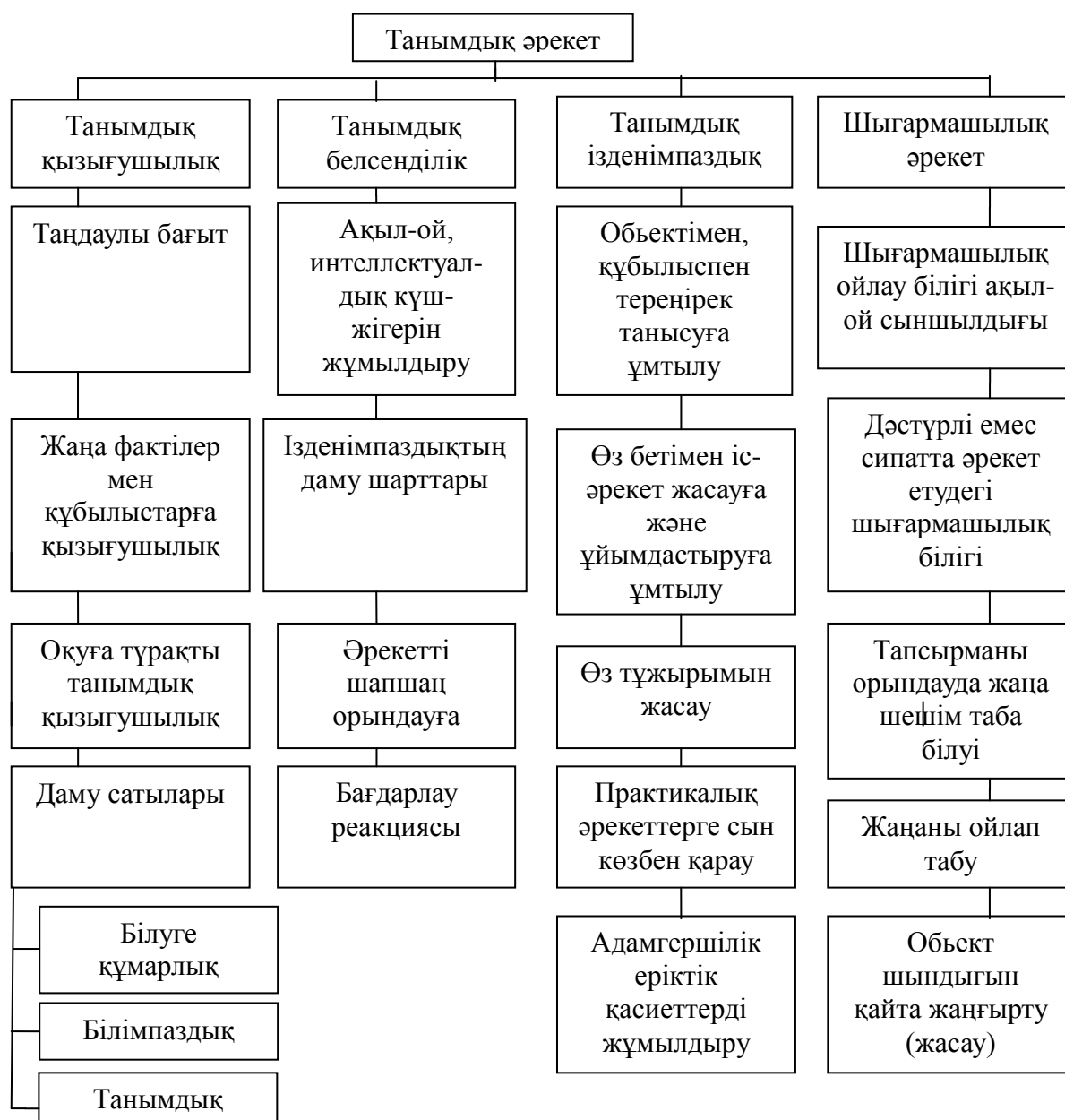
Бірінші – оқу белсенділігінің өте жоғары деңгейі. Студенттің үлгерімі 4,8-5 балл; ғылыми-зерттеу жұмыстарының деңгейі республикалық байқау, студенттердің ғылыми конференцияларында баяндама жасау деңгейінде болады; семинар сабақтарына баяндама жасап, белсенділік танытады; бос уақытында мамандығы бойынша әдебиеттер оқиды, ғылыми-зерттеу жұмыстарымен қызыға айналысады.

Екінші – оқу белсенділігінің жоғары деңгейі. Үлгерімі 4,1-4,7 балл; ғылыми-зерттеу жұмыстары ұжым, топ арасында баяндау деңгейінде; белгілі бір тақырыпта курстық (дипломдық) жұмыс орындау; студенттердің ғылыми-зерттеу үйірмелеріне мүше және семинар сабақтарында үнемі жауап береді.

Үшінші – оқу белсенділігінің орташа деңгейі. Студент үлгерімі 3,6-4 балл; ғылыми жұмысқа енжар, семинарларды нашар баяндама жасайды.

Төртінші – оқу белсенділігінің төмен деңгейі. Студент үлгерімі 3,0-3,5 балл; ғылыми-зерттеу жұмысымен айналыспайды, семинар сабақтарында оқытушының сұрауымен жауап береді.

Кесте 1 Студенттердің танымдық әрекет құрылымы



Оқу белсенділігінің төменгі деңгейінде танымдық әрекет көбінесе танымдық ізденімпаздықты күштеп енгізу түрінде көрінеді. Танымдық ізденімпаздық дамуының жоғарғы деңгейі – студенттің белсенді танымдық әрекеті мен оқу белсенділігі ерекше байқалады.

Барлық жоғары оқу орындарындағы оқу-тәрбие қызметі негізінен студенттің болашақ мамандығына кәсіби даярлығын арттыру мақсатын көздейді. Осы жағдайда студенттің одан әрі жеке тұлға ретінде қалыптасуы, басқа да қырларының дамуы көрінеді. Бұл барлық жоғары оқу орындары студенттеріне тән.

Кез-келген шығармашылық әрекет негізінде: болжау, алдын ала білу, сезу сияқты әрекеттер жүзеге асады. Болжап білу – адам әрекетінің мақсатты жемісі. Ол мақсатты, перспективті әрекет етуді көздейді. Сондықтан студенттердің теориялық материалдарды шығармашылық деңгейде игеруі оларды алдын-ала

әрекетті болжап білуге ұмтылдырады. Болжау – тек қана репродукциялау негізінде жүзеге асады.

Студенттердің танымдық ізденімпаздығын дұрыс бағыттау үшін болжау тапсырмасы анық, болжай білу мен болжам жасау құралы болғаны дұрыс.

Танымдық ізденімпаздық ұғымы студенттің өзіндік жұмысы барысында ашыла түседі. Осы ұғымдардың мазмұнын әдебиеттерге шолу жасай отырып қарастырайық.

Мысалы, кейбір авторлар өзіндік жұмысты тапсырма берушінің нұсқауы арқылы жүзеге асатын әрекет ретінде қарастырса, (А.К. Маркова, М.И. Низамов, т.б.), басқалары – өзіндік жұмысқа оның мақсаты арқылы баға береді (В.Б. Бондаревский, Н.Д. Хмель). Осыған байланысты өзіндік жұмыс оқытудың әдіс-тәсілі ретінде немесе оқытуды ұйымдастырудың формасы ретінде немесе студенттердің өздігінен білім алуға дайындығының негізі ретінде сипатталады. Мұндай түрлі пікірлер құбылыстың күрделілігін, диалектикалық сипатын көрсетеді. Авторлар студенттердің өзіндік жұмыс ерекшелігін ашуға, оның ішкі және сыртқы қырларын анықтауға тырысқан.

В.П. Беспалько «өзіндік жұмыс» ұғымын адамның белгілі жұмысты өз бетімен, ешкімнің көмегінсіз орындауы деп біледі.

Г.П. Семеновтың пікірінше, өзіндік жұмыс оқытуды ұйымдастыру формасы да, әдіс-тәсілі де емес, өзіндік жұмыс алдын-ала берілген бағдарлама немесе нұсқау арқылы оқытушының қатысуымен орындалатын танымдық әрекет.

П.И. Пидкасистый [1] өзіндік жұмысты оқушының танымды ізденімпаздығын арттыратын құрал ретінде қарастырады.

В.Б. Бондаревский пікірінше, өзіндік жұмыс – болашақ маманның шығармашылық өзіндік ойлауын, ғылыми қызығушылығын және арнайы білім алуын қамтамасыз ететін жоғары оқу орындарындағы оқыту әдісі деп түсіндіреді.

Н.Д. Никондров өзіндік жұмыс деп оқытушының бағыттау және ұйымдастыруымен, тапсырманы студенттің өз бетімен орындауын айтады. Екі түрлі ұғымды көрсетеді: өзіндік жұмыс және өздігінен білім алу. Өздігінен білім алу – ешкімнің қатынасынсыз студенттің өзіндік жұмыс істеуі деп есептейді.

М.К. Гарунов студенттің өзіндік жұмысына іс-әрекет мақсатының көрсетілуі, іс-әрекет нысанының анықталуы, іс-әрекет түрінің таңдап алынуы деп сипаттама береді.

Р.А. Низамовтың пікірінше, өзіндік жұмыс – студенттердің аудиториялық сабақта және одан тыс уақыттарда жеке, топ болып істейтін танымдық әрекет түрі.

Өзіндік жұмыс тақырыбында жазылған еңбектерге шолу жасай отырып, оның негізгі мағынасы әр түрлі бағытта талқыланатынын байқадық. Бір зерттеушілер өзіндік жұмысты студенттердің өзіндік жұмыстарын ұйымдастыру мен басқаруының белгілі бір педагогикалық тәсілі ретінде қарастырады (П.И. Пидкасистый, С.И. Архангельский, М.Г. Гарунов)

Кейбір зерттеушілер өзіндік жұмысты студенттердің интеллектуалдық, жігерлілік және кәсіптік сапаларын дамытатын оқу бағдарламасында

қарастырылған, оқылатын материалдардың мазмұны және қажетті көлемін игерудегі оқытудың жеке-жеке түрлері ретінде қарастырады.

Б.П. Есипов: «Оқушылардың өзіндік жұмысы мұғалімнің тікелей қатысуымен емес, бірақ оның белгілі уақыт мөлшеріне есептелген тапсырмасы бойынша орындалатын жұмыс, бұл кезде оқушылар өздерінің ой-өрістерін және іс-әрекеттерін қорытындылай отырып, алға қойған мақсатына жетуге ұмтылады». Мұндай анықтаманы көптеген зерттеушілер жоғары оқу орындарындағы өзіндік жұмысты ұйымдастыру негізіне алған.

В.К. Буряктың көзқарасы бойынша, өзіндік жұмыс студенттердің ойлау қабілетін дамытып, олардың белсенділігін және танымдық бағдарын, өз бетімен жұмыс істеуін қалыптастырып, білімдерін тереңдету жолдарын қарастырады. Өзіндік жұмыстың мағынасын сипаттауда ол студенттердің ішкі ойлау процесінің ерекшеліктерін ескеру керек екендігін ұсынады. Сондықтан өзіндік жұмыстың тапсырмалары, өзін-өзі тексеруге апаратын, студенттердің талдау-толықтыру процесі түріндегі ойлау мүмкіндігін туғызады. Өзін-өзі тексеру барысында студенттер осы процесі қайтадан қарастырады.

Өз бетінше ізденімпаздықпен жұмыс істей білу, яғни оқу материалын талдау, жаңаны қабылдау мен меңгеру, алған білімдерін іс жүзінде қолдана білу және т.б. студенттің танымдық ізденімпаздығын қалыптастырудың алғы шарттары болып есептеледі.

Әдебиеттер

1. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Педагогическое общество России, 1998. - 307 с.

ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ЗАИКАЮЩИМИСЯ ДЕТЬМИ

Жанбекова А.С., Буравлёва Е.В.

КГКП я/с №53 «Алмагуль»

г. Караганда

Хорошая речь - важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых норм родного языка [1].

Нашу дошкольную организацию посещают дети с различными проблемами в речи, с том числе и с заиканием. Анализ медицинской документации этих детей показал, что заикание у детей развивается в тесном взаимодействии с личностными и поведенческими нарушениями и во многом зависит от нервно-психического состояния ребенка. Изменения в нервно-психическом состоянии

связаны не только, а иногда и не столько с появившимся заиканием, сколько с особенностями развития детей. Заикание, как правило, лишь усугубляет проявление тех отклонений, которые у ребенка уже были, или наметились.

На этом фоне произошли отклонения в развитии всех психических процессов. Дети, поступившие на курс коррекционного обучения в нашу дошкольную организацию, гиперактивны или, наоборот, пассивны. У них проявляется агрессия, плаксивость, наблюдается дефицит общения. Внимание недостаточно устойчивое, быстро истощается, что определяет тенденцию к снижению темпа в любой работе. Несформированность некоторых знаний и недостаточность самоорганизации речевой деятельности влияют на процесс и результат их мыслительной деятельности.

У многих детей низкая активность запоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Отставание в двигательной сфере характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью, снижением скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции педагога.

Заикание как нарушение коммуникативной функции наложило отпечаток и на поведение, и на характер, формируя чувство неуверенности в своей речи. С такими детьми наряду с логопедической коррекцией необходимы занятия психологического характера непосредственно на индивидуальных и фронтальных занятиях.

В нашей дошкольной организации с заикающимися детьми проводится специальная психокоррекционная работа с использованием приёмов игротерапии.

Игровая терапия - метод психотерапевтического воздействия на детей с использованием игры. Она основана на принципах динамики психического развития дошкольников и направлена на облегчение эмоционального стресса с помощью разнообразных игровых материалов [2]. Коррекционно-развивающая игротерапия – одна из самых эффективных способов коррекционного воздействия на ребенка с заиканием, в котором наиболее ярко проявляется принцип обучения: «Учить – играя!».

Психокоррекционный эффект игровых занятий у дошкольников с речевыми проблемами достигается благодаря установлению положительного эмоционального контакта между детьми и взрослыми. Игра корригирует недостатки речи (понимание обращённой речи, нарушенное звукопроизношение, бедный словарь, агроматизм) и расширяет способности детей к общению.

Игровая психотерапия выполняет три функции: диагностическую, терапевтическую и обучающую. Терапевтические игры проводятся с целью устранения аффективных препятствий в межличностных отношениях, а обучающие игры позволяют достичь более адекватной адаптации и социализации детей [3].

В психо-коррекционной работе игра выступает своеобразной сферой, в

которой происходит налаживание отношений ребёнка с окружающим миром и другими людьми.

В процессе игротерапии мы эффективно используем игры «Кто за кем?», «Кто в юрте», «Идём за Алдаром Косе», «Ладонь в ладонь», «Веселый поровозик», способствующие успокоению и организации детей, а этюды «Вот он какой», «Заколдованный ребёнок», «Слушай хлопки» развивают правильное понимание эмоционально-выразительных движений рук и адекватное использование жестов.

С гипер- и гипоактивными детьми с целью преодоления двигательного автоматизма организуются игры «Противоположные движения», «Стоп». Этюды «Штанга Кажымукана», «Шалтай-балтай», «Тихое озеро» способствуют расслаблению мышц.

Широко используем этюды на развитие эмоций: радость («Вкусные баурсаки»); удивление («Удивление»); страх («Гроза»).

Для развития мышц лица, общей и тонкой моторики использовали игры «Самолет», «Посмотрим вдаль родной степи», «Подзорная труба батыра».

Этюды «Подуем на плечо», «Кораблик», «Шторм в тостагане» способствуют развитию правильного физиологического дыхания детей с заиканием, что способствует преодолению данной проблемы.

Такие игры как «Снег», «Кораблики», «Футбол», «Дудочка», «Домбыра», «Кобыз», позволяют достичь более адекватной адаптации и социализации детей. Игры «Паровоз», «Вагоны стучат», «На джайлау» направлены на правильное произношение отдельных гласных звуков, на сочетания гласных звуков (двух, трех, четырех, пяти), на слоговые сочетания согласных звуков с гласными, на произнесение фраз из одного слова, на произнесении коротких фраз, на произнесении длинных фраз с логической паузой.

Все игры адаптируются с учётом уровнем речевого развития детей, т.е. сокращается объём вербальных заданий.

В игротерапии наиболее перспективным является анализ детьми своих ощущений, эмоционального состояния и поведения в настоящий момент, в данной ситуации («здесь» и «теперь»), что помогает им овладеть саморегуляцией, научиться самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Такие навыки дети приобретают путем освоения упражнений по следующим направлениям: освобождение от мышечных зажимов; общение и взаимодействие с использованием невербальных средств коммуникации; развитие внимания, чувственного восприятия, эмоционально-волевых качеств [4].

Деление этих упражнений довольно условно, так как большинство из них имеют многоцелевой характер. Упражнения по мере их усвоения и в зависимости от ситуации наполняются новым содержанием.

Важную роль играет работа над пластикой тела. Упражнения для детей с заиканием направлены на увеличение диапазона эмоциональных проявлений способствующих обогащению чувственного опыта («Слушай хлопки»); совершенствование психомоторики, умения свободно владеть своим телом

(«Тихое озеро»).

На наш взгляд игротерапия – самая эффективная психотерапия, один из полезных методов раскрепощения детей с заиканием. При помощи игротерапии мы корригируем у заикающихся детей детские страхи, нежелательные черты характера и другие отклонения в поведении.

Использование приёмов игротерапии в комплексе с логопедической работой помогает формировать правильное физиологическое дыхание, автоматизировать поставленные звуки, расширять пассивный и активный словарь детей-логопатов, формировать у них навыки связной речи и умение правильно употреблять простейшие грамматические конструкции.

Также у наших воспитанников к концу коррекционного обучения благодаря систематическому использованию игротерапии формируется произвольность психических процессов и познавательной деятельности, происходит совершенствование опорно-двигательной и эмоционально-волевой сфер.

Благодаря игротерапии заикающийся ребенок сохраняет не только психическое здоровье, готовится к взрослой жизни, игровая деятельность помогает ему приобретать навыки в разных видах деятельности, улучшать речевую деятельность, усваивать социальные нормы поведения, совершенствовать физическое и эмоциональное состояние, избавиться от психических травм, позволяя пережить болезненные для психики обстоятельства в упрощенной форме.

Литература

1. Алябьева Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста». - М.: ТЦ Сфера, 2005. – 90 с.
2. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. – СПб: Речь, 2003. – 160 с.
3. Дружинин В.Е. Психология эмоций, чувств, воли. - М.: ТЦ Сфера, 2003. – 95 с.
4. Громова Т.В. Страна эмоций. - М.: УЦ «Перспектива», 2002.

ПЕДАГОГТЫҢ КӘСІПТІК БАҒЫТТАЛЫҒЫНЫҢ СТУДЕНТТЕРДІҢ КӘСІБИ ДАМУЫНА ӘСЕРІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Жансерикова Д.А., Бижанова Ж.А.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қ.

Қазіргі таңдағы өзекті мәселелер қатарында тұлғаның прогрессивті дамуын зерттеу мәселелерінің төңірегіндегі ерекше орын оның тұлғалық-кәсіптік даму деңгейін кәсібилік деңгейіне дейін көтеру мәселесіне беріліп отыр. Тұлға іс-әрекетте дамиды. Тұлғалық-кәсіби дамуда олар өз мамандығының шебері болып қалыптасады, бұл нақты процесс пен оның кәсіптік іс-әрекетінің нәтижесіне де мәнді әсер етеді және тұлғаның өзін-өзі дамытуы да кәсіптік іс-әрекет әсерінен жүзеге асады.

Жоғары оқу орнының алдында тұрған ең басты міндет - болашақ педагог-

психолог мамандарын кәсіби тұрғыда бағыттылығын, кәсіби біліктігін қалыптастыру болып табылады. Бүгінгі таңда жоғары оқу орнын бітіруші түлектер дербес еңбек жолында бірқатар қиындыққа жолығатындары тәжірибеде анықталып отырғандықтан, кәсіби бағыттылығын қалыптастыруда іс-тәжірибе түрлерін барынша жаңа мазмұнды, жүйелі жүргізу міндеті қойылып отыр. Ғылыми салада білімді технологияландыру жөніндегі зерттеулер пайда болып кәсіби дайындықтың мазмұндық және жеке аспектілерімен қатар, оның технологиялық аспектілеріне де қызығушылық көрсетілуде. XXI ғасырдағы білім беру жүйесі білім беру проблемаларын шешудің жаңа бағыттарын қажет етеді [1].

Біліктілікті арттыруда ұстаздар қауымына үлкен жауапкершілік жүктеледі, ол өз бетінше шығармашылық пен жұмыс жасау кезінде педагогтар қауымы өзінің көп жылғы іс-тәжірибесін құрастырып шығарып, мен шығармашыл педагогпын дейтін, ал, қазіргі педагогтар шығармашыл негіз - шығармашылық іс-әрекет, уақыт, күш, сапа мен сан көрсеткішінен тұратын бір тұтастық құрылым үрдісін көрсетуде. Күннен күнге педагогтар өздеріне қойылатын талап пен міндетті нақты түсініп, қоғам қажеттілігінде жеке тұлғалық қасиет танытуда. Егер парадигма білім, іскерлікті, тәрбиені қалыптастыру болса, ал оқыту арқылы жеке тұлғаның мәдениетін, ғылыми шығармашылығын дамытуға, яғни жоғары оқу орнының студенттерінің өзін-өзі тәрбиеленуіне әкеледі. Педагогтардың кәсіби өсуін жетілдіру барысында жеке тұлғаға сенімділікпен қарау факторы ерекше орын алады. Ағылшын оқымыстысы Дуглас Марк Тредер «Адамдар оған сенім білдіргенде үлкен өмірлік энергия алды», - деген. Менеджменттің басты шарты-жетістік. Жетістікке ұмтылу-адамды дамытуға бағытталған үлкен күш.

Еңбек субъектісімен орындалған кәсіптік іс-әрекет міндетті түрде олардың тұлғалық бітістері мен сапаларының ұқсастықтарына әкелетіндігі, тұлға қатынасы жүйесіне, оның бағыт-бағдарлары, қызығушылықтары, мінез-құлқын реттеу механизмдерімен және белгілі бір дәрежеде оның өмірлік бейнесіне әсерінің бар екендігін дәлелдейтін фактілер ғылымда көптеп кездеседі.

Студент жастардың әлеуметтенуін зерттейтін институттардың басым көпшілігі студенттердің кәсіби бағыттылығы, мотивтері, өмірлік стратегияларын, яғни кәсіптік бағдарлау жұмыстары нәтижесінің тиімділігіне, оқу процесін оптимизациялау, ЖОО мен мамандықтың мәртебесін көтеру сияқты мақсаттарды қояды [2].

Бағыттылық, кәсіптік жан-жақтылық, қабілеттілік өзара тығыз байланысты және өзара ықпал етеді. Бағыттылық - бұл психологиялық түсінік. Бағыттылық түсінігін («Richtungsdispositionen») психологияға Б. Штерн енгізіп, оны белгілі бір әрекетке бейімділік ретінде қарастырады. Э. Бенек те «бағыттылық» және «бейімділік» түсініктерін өзара байланыстырады: бағыттылық ең алдымен бейімділік негізінде дамиды; соңғысының даму деңгейі, оның басқа білім деңгейіне байланысты болады. Бағыттылықты, жан-жақтылықты және қабілеттілікті оқытушының кәсіптік маңызды қасиеттері ретінде білім алуы, басым жағдайда кәсіптік-педагогикалық спецификасына негізделеді.

Педагогтың бойында осы қасиеттердің болуы, психологтардың пікірінше, педагог өзінің бәсекеге қабілеттілігін, кәсіптік жинақтылығын, кәсіптік-педагогикалық әрекетінің жоғары нәтижелілігі мен өнімділігін қамтамасыз етеді. Біз бөліп алған қасиеттердің дамуының жоғары деңгейі көп жағдайда кәсіби жоғарлауға, кәсіби мансабының дамуына ықпал етеді.

Белгілі ғалымдар Л.И. Божович, В.С. Мерлин, К.К. Платонов негізгі еңбектерінде тұлғаның қалыптасу факторы бағыттылық болып табылатыны дәлелденген. Психологтердің пікірінше, ең басым мотив, қажеттілік, құнды бағдарлық жүйесімен сипатталады. Соңғысы педагог еңбегінде ерекше рөл атқарады. Құндылық бағдарлық - тұлғаның бағыттылық компоненті. Бұл ішкі қабылданған материалдық және рухани құндылықтарға бөлінеді. Құнды бағыттылық иерархиясы: отбасы, молшылық, шығармашылық, мансап, денсаулық - тәжірибелік әрекет үшін негізгі тірек болып табылады. Құнды бағыттылық нақтылығы – педагогтың кәсіптік тұрақтылығының көрсеткіші.

Оқу іс-әрекетінің тиімділігі мен нәтижелілігі және студенттердің кәсіби дамуы көбінесе олардың ертеде қалыптасқан қажеттіліктері, қызығушылықтары, қабілеттері негізінде, яғни күрделі мотивтер жүйесімен анықталады. Оларды екі үлкен топқа ажыратады: тікелей және жанама мотивтер. Тікелей мотивтер іс-әрекет процесіне қатысып, оның мақсаттары мен құндылықтарына сәйкес келеді. Ал, жанама мотивтерге тұлғаның танымдық (шығармашылық - зерттеу іс-әрекетіне ұмтылыс, танымдық міндеттерді шешу процесі, өз бетімен білім алу, жаңа білімге деген бағыттылық) және тұлға дамуы мотивтері (үнемі интеллектуалды және рухани дамуға қажеттілік, эрудициясы мен ой өрісін кеңейтуге ұмтылыс, өзінің жалпы мәдени деңгейін көтеру) жатады. Алайда, жанама мотивтер құрылымында әлеуметтік (жоғары білім мәртебесі, жоғары білім қажеттілігін саналы түсіну, қоғамның толық мүшесі болу тілегі, парыз бен жауапкершілік, оқытушылар қолдауы т.б.) және жетістікке жету (кәсіптік іс-әрекетке жоғары дәрежеде дайындық және жоғары төдем ақылы жұмысқа ие болу) мотивтерін де қарастыруға болады [3].

Психологтардың пікірінше, тұлғаның бұл бағыттылығы - тұрақты мотивтер жиынтығы, тұлғаның әрекетіне бағыт беріп отырады. Бұл пікірді есепке ала отырып, өзіндік мотивациялық өрісті түсініп қана қоймай, оны өлшеп, өзгерте алуды үйрену керек. Тұлғаның бағыттылығы оның қызығушылықтарымен, бейімділігімен, пікірлерімен сипатталады. Кәсіптік білім беру педагогтың бағыттылығы негізінен оның кәсіптік оқыту орнында жүргізілетін оқыту пәнімен сонымен бірге болашақ жұмысшылар меңгерген мамандықпен анықталынады. Уақытының көп бөлігін ол оқу сабақтарына, кабинетті жабдықтауға, оқыту-әдістемелік материалдарды дайындауға, слайдтар, көрнекіліктер жасауға арнайды.

Кәсіптік білім беру педагогінің кәсіптік-педагогикалық әрекетінің қозғаушы күштері оқытушылық әрекетке тұлғалық мән беретін мотивтер болып табылады. Егер оқытушыны белгілі бір білім беру процесі қызықтырса, онда ол сабаққа дайындалу, арнаулы және педагогикалық әдебиеттерді оқу, жеке жұмысқа арналған тапсырмаларды дайындау ісімен айналысады. Яғни, оқыту

нәтижесіне қызығушылық білдіргендіктен оқытушы күні бойы уақытын осы іске арнайды. Бұл жағдайда педагогтың студенттерге деген қатынасы маңызды орын алады. Оқытушының мотивациялық өрісінде болып жатқан жағдай, көбіне оның кәсіптік-педагогикалық әрекетінің жетістіктерімен байланысты [4].

Кәсіптік білім беру педагогінің бағыттылығы студенттерді зерттеу, өзінің кәсіптік білімін жетілдіру, оқытудың жаңа әдістері мен тәсілдерін табуға бағыттылығы көбіне оның педагог болу тілегін, кәсіптік тұрақтылығын арттырады. Ол кәсіптік-педагогикалық мамандыққа толықтай қызығушылық білдіреді. Бұл жағдайда оның кәсіптік бағыттылығының тұрақты болып табылатынын айтуға болады.

Кәсіптік білім беру педагогі студенттерге кәсіптік білім беру процесінде бұрынғы өмір сүрген адамдардың тәжірибесін меңгере отырып, білім, іскерлік, дағдыларды қалыптастырып, ұрпақтың дамуына өз үлесін қосады. Сондықтан кәсіптік білім беру педагогі маман дайындаудың негізгі тұлғасы болып табылады. Кәсіп – қоғамдық еңбек бөлінісінде жалпы адамзаттық мораль нормаларымен келісілген еңбек түрі және адамзат үшін материалды игіліктер бастамасы. Мамандықты игеру үшін ең бастысы кәсіптік білім қажет.

Кәсіптік білім – бұл белгілі бір жүйеде кәсіп бойынша алынған білім, іскерлік пен дағды жиынтығы және оны тиісті кәсіптік ортада пайдалана білудің ережелері мен нормалар тәртібі.

Кәсіптік білім берудің негізі – қажетті мамандардың керектілігі мен тұлғаның мамандықты игере алу мұқтаждығына байланысты. Маманның өнегесі – кәсіптілік түсінігінің ажырамас құраушы бөлігі болуы керек.

Әрине, педагогтың кәсіптік бағыттылығы мәселесі тек қана белгілі теориялық білім, тәжірибелік біліктілік, кәсіби дағдыны игеру ғана емес, сонымен қатар жалпы адамның маңызды кәсіби қасиеттері, тұлғалық қабілеті, еңбек іс-әрекеті процесінде өндірістік ортаға тез бейімделуі, жаңа техника мен технологияны меңгеруі, мамандығын динамикалық өзгертуіне мүмкіндік беретін жүйені дамытуы көзделеді. Сондықтан кәсіптік білім беру жүйесінде түлектерді сапалы дайындау мәселесі екіге бөлінеді.

Бірінші мәселе – түлектердің икемі мен дағдысын және білім деңгейін жоғарылату.

Екінші мәселе – кәсіптік оқыту мекеме түлектерінің кәсіби маңызды және тұлғалық әлеуметтік мәнді қасиеттерімен сапасын дамыту.

Кәсіптік білім беру педагогі өз мамандығының сапасын, біліктілігін арттыруды психологиялық тұрғыдан қамтамасыз етуі үлкен рөл атқарады. Кәсіптік білім беру педагогінің іс-әрекеті көбінде оның кәсіби шеберлігінің кеңістігіне қатысты, яғни педагогикалық қарым-қатынас механизмдеріне, студенттердің психологиялық ерекшеліктерінің табиғатына да байланысты. Педагогикалық іс-әрекеттің дамуының жоғары деңгейі мынада - кәсіптік білім беру педагогі өзін-өзі дамыту механизмдерін қалыптастыруға мақсат қояды және студенттерге өз қабілеті бойынша даму бағыттарын ұштайды [5].

Қазіргі жаңашыл қоғамның алдында білім беруді, соның ішінде ең алдымен кәсіптік білімді гуманизациялау ең басты мәселе болып отыр. Білім алушының

ішкі дүниесі мен тілектеріне жеткілікті түрде көңіл аудару адамгершіліктің белгісі. Адамгершілік-кәсіптіліктің негізін құрудың алғашқы қадамы.

Педагогикалық қызмет адамгершілік бағытта болуы тиіс. Бұл педагогтың барлық іс-әрекеті студенттің жеке нақты назарына бағынуына тиістілігін білдіреді. Белгілі мөлшерде өзіне, басқа адамдарға, қоршаған ортаға және өзінің кәсіби қызметіне қатынастарын анықтауда адамдарға көмектесу – бұл педагогикалық қызметтің адамгершілік бағыты болып саналады. Педагогтың өз қызметіне деген шығармашылық деңгейін анықтап алып, оның еңбегінің мазмұны мен оны ұйымдастыруын дұрыс бағалауға болады. Педагог қызметінің шығармашылық деңгейіне қойылған мақсатқа жету үшін оның өзіндік мүмкіншілігін пайдалану дәрежесімен айқындалады. Сондықтан педагог қызметінің шығармашылық сипаты оның басты ерекшелігі болып есептеледі. Педагог шығармашылығының басқа сала шығармашылықтарынан айырмашылығы оның мақсатында, яғни жаңа құнды, өзіндік әлеуметтік жаңалық жасау емес, оның мақсаты – жеке тұлғаны дамыту.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. - Алматы 2010. - 6 б.
2. Қазақстан Республикасында 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы. - Астана. 2004. - 3-4б.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 240 с.
4. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. //Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. - СПб.: прайм-Еврознак, 2002. - 560 с.
5. Волова Н.Ю. Студенты и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации //Н.Ю. Волова, А.В. Капцов, Л.В.Карпушина. – Самара, 2001. - 179 с.

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНА ТҮСКЕН СТУДЕНТТЕРДІҢ, ЖАҢА ОҚУ ЖАҒДАЙЫНА БЕЙІМДЕЛУІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Игембаева К.С.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қ.

Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында қазіргі заман жағдайында жоғары білім беру жүйесінде бірінші кезектегі міндеті ретінде, жоғары, білікті мамандарды оздыра даярлау болып табылады. Қазақстан Республикасының 50 алдыңғы қатарлы мемлекеттер қатарына қосылуы, ең алдымен сапалы мамандардың болуымен анықталады, яғни біздің мамандарымыз бәсекеге қабілетті болуы тиіс, сонда ғана еліміз алдына қойған мақсаттарына ойдағыдай жете алады. Бүгінгі студент ол ертеңгі маман, сондықтан қазіргі студент жастарды болашақта бәсекеге қабілетті маман етіп тәрбиелеу, дамыту жоғары оқу орнының алдында тұрған аса маңызды міндет болуы, тақырыбымыздың өзектілігін анықтайды.

Көптеген елдерде білім беру жүйесі қоғамдық әлеуметтік дамудың жетекші

рөлін атқарады. Сондай-ақ оны әрі қарай айқындай түседі. Қазіргі мамандар алған білімдерін жадында сақтап қана қоймай, сонымен бірге шығармашылық қызметке де, кеңінен ойлауға да қабілетті болуы тиіс. Сондықтан жоғары оқу орнындағы оқу процесі студенттердің әлеуметтік, жан-жақты дамуына жол ашуы тиіс.

Жаңа ортада, жаңа жағдайда жас маманның қалыптасуы жоғары оқу орнында қандай білім алғанына, қандай іскерлік пен дағдыларды меңгергеніне ғана тәуелді емес. Ең маңыздысы, өндірісте, жаңа ортада болашақ маманның бейімделуіне байланысты.

Студенттердің психологиясының қалыптасуы алдымен олардың басты еңбегі - оқуына, болашақ мамандығына деген ниеті мен ықыласына, микро ортасына, қоғамдық белсенділігіне байланысты болады [1].

Осыған орай, бұл жұмыстың барысында жоғары оқу орнына түскен студенттердің, жаңа оқу жағдайына бейімделуінің ерекшеліктерін зерттеуді мақсат ретінде қойдық.

Бүгінгі маман - ілімнің негіздерін жетік игерген, еліміздің саяси мақсаттарын айқын көретін, ғылыми және практикалық мол даярлығы - тәжірибесі бар, өз мамандығын жақсы, жоғары деңгейде меңгерген адам [2].

Қазіргі таңда жоғары оқу орнында студенттің алдымен мамандықты игеру іс-әрекетінің ерекшеліктеріне, оның қалыптасуында оқу-тәрбие процесінің атқаратын рөліне баса назар аударады. Өйткені жоғарғы оқу орнында оқу кезінде студенттердің ғылыми көзқарас негіздерінің, кәсіптік білімі мен дағдыларының, идеялық саяси сенімдерінің, адамгершілік және эстетикалық идеяларының қалыптасу процесі шапшаң жүріп жатады [3].

Д.Б. Эльконин бойынша, студенттік жастың бастапқы нүктесі, ерте жастық шақтан бастау алады. Автордың көрсетуінше, бұл кезеңнің негізгі іс-әрекеті ретінде, кәсіби оқу іс-әрекеті жатады және жастар тұлғалық қарым-қатынасқа да ерекше мән бере отырып, болашаққа бағдар жасап, нақтылы мақсаттар қоя бастайды. Студенттік кезең Д.Б. Эльконин бойынша, адамның дүниетанымының кеңеюін, кәсіби қызығушылықтың пайда болып және де өзіндік санасының қалыптасуымен сипатталады [4].

Студенттік кезеңде оқу процесінің ең басты қызметі, бұл оқыту процесінің субъектілерінің танымдық өрісін арттыру мен дамыту болып табылады.

Оқу іс-әрекеті дегеніміз – оқытушылық және тәрбиелік қызметтерді атқаратын, оқытушы мен студент арасындағы өзара тығыз қарым-қатынас. Жоғары оқу орнындағы оқу іс-әрекеті оқу материалын және жаңа ғылыми түсініктерді игеруге бағытталады. Кез-келген әрекет сияқты оқу іс-әрекетінде субъективтілікпен, белсенділікпен, пәнділікпен, мақсаттылықпен, саналылықпен сипатталады.

Адам іс-әрекеттің субъектісі ретінде жоспарлайды, ұйымдастырады, бағыттайды, оған түзетулер жасайды. Сол мезгілдің өзінде іс-әрекеттің өзі адамды субъект, тұлға ретінде қалыптастырады. Субъект пен оның іс-әрекетінің байланысын осылайша түсіну С.Л. Рубинштейн бойынша, сана мен іс-әрекеттің біртұтастығы принципін айқындайды. Іс-әрекеттің субъектілігі (В.И.

Слободчиковтың, А.В. Петровскийдің түсініктемесіндегі субъект феноменінің ортақ контекстінде) оның негізгі сипаттамасының бірі ретінде қарастырылады (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.А. Лекторский, В.В. Давыдов және т.б.). А.Г. Асмоловтың анықтамасы бойынша, «іс-әрекет дегеніміз - субъекттің қоршаған ортамен қарқынды түрде, өзін-өзі айқындаушы өзара әрекеттесуінің иерархиялық жүйесі болып табылады, бұл процесс барысында психикалық бейне туып, оның объекте көрініс табуы, субъекттің өзін қоршаған заттық ортамен психикалық бейнелер арқылы көрініс тапқан қатынастарының жүзеге асырылуы және қайта жаңғыртылуы жүреді» [5].

Білім беру процесінде басқарудың, бағдарламалаудың басымдылығы ой-еңбегі әрекеттерін сатылап қалыптастырудың психологиялық теориясына негізделген. П.Я. Гальперин «психикалық процестің пайда болу құпиясын ашу» міндетін қойып, яғни материалдық, заттық идеалды, психикалыққа қалай өзгеретінінің құпиясын ашу үшін, осы қайта өзгерудің тұтас схемасын әзірледі. Н.Ф. Талызинамен бірлесіп, бұл теория оқыту процесінде іс жүзінде жүзеге асырылды [6].

Студенттердің оқу іс-әрекетінің қалыптасуында, П.Я. Гальпериннің ақыл-ойдың кезеңдік қалыптасу теориясында негізге алуға болады. П.Я. Гальпериннің көрсетуінше, оқу іс-әрекетінде ақпаратты материалды меңгеру, тікелей ақыл-ойдық операциялардың кезеңдік қалыптасуына негізделеді. Нақтырақ айтқанда, әуелі арнайы білімдер, сосын дағдылар және ептіліктердің қалыптасатындығын көрсеткен.

С.М. Джакуповтың теориясына сәйкес, адамның өмір іс-әрекетінің басым бөлігін қамтитын іс-әрекеті ретінде, адамның танымдық іс-әрекетін қарастырады. Танымдық іс-әрекет адам өмірінің әр кезеңінде әртүрлі сипатта көрініс береді. Дегенмен де танымдық іс-әрекеттің мазмұны көбінесе, оқу іс-әрекетінің барысында жан-жақты ашыла түсіп, біріккен диалогтық танымдық іс-әрекеттің әртүрлі формаларында айқын көрініс береді [7].

Әлеуметтік тәжірибені меңгерген жас маман тұлғасын қалыптастыру автоматты түрде жүзеге аспайды, барлық тәжірибелік әсерлер, ішкі ұстанымның, ішкі әлемнің өзгеруі жолымен жүреді.

Студенттік кезеңнің ерекшеліктерін ерекше әлеуметтік-психологиялық және жас ерекшелік категориялар ретінде қою еңбегі Б.Г. Ананьевтің психологиялық метебінікі. Б.Г. Ананьевтің өзінің, Н.В. Кузьминаның, Ю.Н. Кулюткинның, А.А. Реанның, Е.И. Степанованың зерттеулерінде, сондай-ақ П.А. Просецкий, Е.М. Никиреев, В.А. Слостенин, В.А. Якунин және т.б. еңбектерінде осы мәселе бойынша бақылаулардың үлкен эмпирикалық материалдары жинақталған, эксперименттер мен теоретикалық жалпылаудың нәтижелері келтіріледі. Осы көптеген зерттеулердің мәліметтері студентті әлеуметтік-психологиялық және психологиялық-педагогикалық позициялы оқу іс-әрекетінің ерекше субъектісі ретінде сипаттауға мүмкіндік береді [8].

Әлеуметтік-психологиялық бейімделу - бұл жас адамның студенттік өмір нормасын меңгеру, оның топтың тұлға аралық қатынастар жүйесіне қосылуы, қоғамдағы рөлдік функцияларды игеру процесі. Әлеуметтік-психологиялық

адаптация процесінде тұлға өмір мен іс-әрекеттің ішкі және сыртқы жағдайлары арасында үйлесімге қол жеткізуге ұмтылады. Оның жүзеге асуына қарай тұлға бейімделуі жоғарылайды. Толық бейімделу барысында адамның психикалық іс-әрекетінің орта шарттарына адекваттылығы жүзеге асады.

Әдебиеттерді талдау барысында психоәлеуметтік бейімделуді зерттеу мәселесіне жазылған жұмыстар аз емес, солардың ішінде, В.Г. Чайка, В.А. Ядов, Г. Селье, А.Г. Маклаков және т.б. авторлар қарастырған. Студенттердің жоғары оқу орнындағы, жаңа оқу жағдайына бейімделу процесстері олардың тікелей, оқу мотивациясымен, тұлғалық ерекшеліктерімен байланысты болады. Жоғары оқу орнында студенттің психоәлеуметтік аспектілер базасын зерттеу толық емес. Қазіргі таңда теориялық талдаудың нәтижесінде, студенттер бейімделуінің әлі күнге дейін өзекті мәселе болғанымен, бұл құбылысты түсіндіретін бір ғана теориялық ұғым жоқтың қасы.

А.Г. Маклаковтың көрсетуінше, әлеуметтік-психологиялық бейімделуді келесідей көрсеткіштер арқылы бағалауға болады: жүйке-психикалық тұрақтылығы, қырым-қатынасшылдық, адамгершіліктік бағдары, топтық біртектілену [9].

В.Г. Чайка студенттердің жоғары оқу орнына бейімделуінің критерилері ретінде келесілерді есептейді: 1) оқу іс-әрекетінің объективті нәтижелері, 2) студенттердің топтағы статусы және қоғамдық белсенділігі, 3) ішкі тұлғалық потенциалды жүзеге асыру деңгейі, 4) эмоционалдық өрістің көрініс беруі.

Психологияда В.А. Ядов бейімделудің әлеуметтік-психологиялық теориясын, тұлғаның әлеуметтік жүріс-тұрысын диспозициялық реттеу теориясының негізінде түсіндірген. Бұл теорияға сәйкес, адамның қажеттіліктерінің және орта талаптарының арасындағы күрделі сәйкессіздік ретінде қарастырылады [10].

Студенттің жаңа оқу жағдайына бейімделіп, белсенді оқуына, әлеуметтік дамуына бірге оқитын тобы ерекше әсер етеді. Адамның оқуға деген ықыласына, ғылымға, қоғамдық мәселелерге қызығушылығының дамуына ұжымда қалыптасқан атмосфера, оның рухани байлығы, топтағы қарым-қатынастың принциптері де ықпал жасайды.

Тұлғаның әлеуметтік жаңа орта мен оның жағдайларына бейімделуі, оның өзіндік функциялар және психикалық механизмдерінің арқасында жүзеге асырылады. Т. Шибутани: «Әрбір жеке адамның бойында қиыншылықтарды жеңуге мүмкіндік беретін тәсілдер жиынтығымен сипатталады, бұл тәсілдерді бейімделу формалары ретінде қарастыруға болады», - деп жазады [11].

Студенттердің жоғары оқу орнындағы жаңа оқу жағдайына бейімделуінің ерекшеліктерін анықтауға байланысты зерттеу жұмысының барысында Ч.Д. Спилбергер мен Ю.Л. Ханниннің үрейленуді анықтауға арналған сұрақнамасы жүргізілді. Бұл әдістеменің мақсаты адамның бойындағы тұлғалық және жағдайлық үрейленулерді анықтауға негізделеді. Бұл әдістеме біздің зерттеуімізге, студенттердің жоғары оқу орнындағы, жаңа орта жағдайына бейімделу процесінде туындайтын сезімді, яғни үрейленуді анықтау мақсатында қолданылды. Зерттеу жұмысына барлығы қазақ бөлімінің I

курсының студенттерінен 40 адам қатысты.

Адамның бейімделуі қоршаған ортаның жағдайларына, биологиялық тірі ағза ретінде, түрлі реакциялар арқылы көрініс береді. Себебі бұл процесстің барысында туындайтын реакциялар, адамның өмір сүруінің динамикасын білдіреді. Осыған орай, бейімделудің барысында, адамның бойында пайда болатын сезімдердің бірі, бұл үрейлену сезімі. Адамның бойында үрей сезімі қандай да бір қауіпті сезіну,оның себебі мен туындау уақытын нақты іштей анықтай алмаушылықтың болуы арқылы көрініс береді.

Әдістеменің негізінде алынған нәтижелерді тұлғалық және жағдайлық үрейлену бойынша жеке-жеке есептедік. Әдістемеге сәйкес, жағдайлық үрейлену ретінде, студенттердің жоғары оқу орнындағы жаңа оқу жағдайына бейімделу жағдайын алдық. Алынған сандық көрсеткіштердің сапалық талдауына келетін болсақ, тұлғалық үрейлену шкаласына байланысты үш деңгей анықталды: 25% сыналушылардың бойында бұл жоғары деңгейде, 35% сыналушыларда орташа деңгейде, 40% сыналушыларда төмен деңгейде екендігі анықталды. Тұлғалық үрейлену шкаласы, адамның тұрақты индивидуалдық сипаттамасын білдіреді. Көрсеткіштерді 1 – суреттен көруге болады.

Әдістеменің екінші шкаласы адамның бойындағы жағдайлық үрейдің деңгейін анықтап берді. Алынған көрсеткіштерді үш деңгейге бөліп алдық. Нақтырақ айтқанда, 43% сыналушылардың бойында үрейленудің жоғары деңгейде кездесетіндігі анықталды. Бұл сыналушылардың бойында, мұндай күйдің, әдетте, оның компетенттілігі тексерілетін жағдайда туындайтындығын білдіреді. Бұл сыналушылардың оқу процесіндегі бейімделу процесінде, адамның тез шаршағыштығы, әсерленгіштігі, уайымшылдығы, сенімсіздігі, алаңдағыштығымен сипатталады. Мұндай сыналушылар үшін, туындайтын жағдайдың, нақтырақ айтқанда, жаңаша оқу процесіне бейімделу барысында, бұл жағдайдың мәнділік деңгейін төмендету және атқаратын іс-әрекетінің мағыналық жағына, жетістікке жетуге деген сенімділігін арттыру ұсынылады. Сонымен қатар, бұл студенттердің қоршаған орта тарапынан туындаған қауіп жағдайды өз-өзін бағалауға және өзіндік өмір іс-әрекетіне қатысты қабылдайтындығын білдіреді. Әдістемеге байланысты, 27% сыналушылардың бойында үрейлену сезімінің орташа деңгейде екендігін көруге болады. Бұл адамның бейімделу процесіне байланысты өз бойындағы жағымсыз күйлерді, іштей, дербес түрде реттей алу мүмкіндігімен байланысты болуы мүмкін. Дегенменде бұл сыналушылардың бойында, үрейленудің деңгейі әрі қарай өсуі немесе төмендеуі мүмкіндігінде білдіреді. Ал 38% сыналушыларда, үрейлену сезімінің төмен деңгейде екендігі анықталды. Бұл сыналушылардың бейімделу процесінің ешбір қиындықтар туынбайтындығын, кейбір жағдайда жауапкершілік сезімінің төмендігін білдіреді. Сонымен қатар, бұл атқаратын іс-әрекеттерінің мотивациялық жағын тереңірек түсіну, қызығушылықта белсенді ету ұсынылады. Көрсеткіштерді 2 – суреттен көруге болады.



1 – сурет. Ч.Д. Спилбергер пен Ю.Л. Ханиннің үрейленуді анықтауға арналған сұрақнамасы бойынша тұлғалық үрейленудің көрсеткіштері



2 – сурет. Ч.Д. Спилбергер пен Ю.Л. Ханиннің үрейленуді анықтауға арналған сұрақнамасы бойынша жағдайлық үрейленудің көрсеткіштері

Қорыта келгенде, сыналушылардың бойындағы үрейлену сезімі бұл ағзаның, жаңа ортаға бейімделуінде көрінетін, жауап ретіндегі эмоционалдық күйді білдіреді. Жағдайлық үрей сезімі біздің тақырыбымызға байланысты, студенттік топтың жаңа оқу жағдайымен байланысты бола отырып, адамның мазасыздығы, кернеулік сезімі мен тынышсыздығымен сипатталады. Осыған орай, тұлғалық үрейленудің басым көпшілік сыналушылардың бойында төмен деңгейде екендігі, олардың темперамент типтерінің бір көрінісі болуы мүмкін. Себебі, тұлғалық үрей, бұл адам ағзасына тән эмоционалдық көрініс болып табылады.

Бұл тақырыптың эксперименталдық бөлімін алда оқу мотивациясы феноменімен байланыстыруды жөн көріп отырмыз. Нақтырақ айтқанда, студенттердің жаңа оқу жағдайына бейімделуінің көрсеткіші, біздің ойымызша, тікелей олардың оқу мотивациясынан айқынырақ көрінуі мүмкін.

Жұмыстың практикалық құндылығы біздің ойымызша, алынған нәтижелер мен соның негізінде жасалған қорытындылар, жоғары оқу орнындағы студенттер үшін, әсересе, 1-курс студенттері үшін жаңа оқу жағдайын

ұйымдастыратын мамандар үшін қажетті және көмегін тигізеді деген ойдамыз. Себебі оқу процесінің алғашқы уақыттарында, оқытушылар мен оқу процесін ұйымдастырушылардың тарапынан зерттеу мәліметтері негізге алынатын болса, әлеуметтік-психологиялық бейімделу процесі жетістікпен, ешбір қиындықсыз өтеді деп ойлаймыз. Ал бұл студенттердің оқу мотивациясына, оқу үлгеріміне тікелей әсер ететін ерекшеліктер болып табылады.

Әдебиеттер

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1988. - 464 с.
2. Антропов В.А., Юрпалов С.Ю., Петренко О.Е. Интеграция академической науки, высшей школы и производства как фактор совершенствования качества подготовки специалистов //Сб. научных статей. - Омск: ОмГУПС, 2000. – 333 с.
3. Тодер Г.Б. Проблема психологической адаптации студентов-первокурсников к учебному процессу в вузе //Сб. научных статей. - Омск.: ОмГУПС, 2000. – 123 с.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Мысль, 1989. – 215 с.
5. Асмолов А.Г. Психология личности. - М.: Мысль, 1990. – 302 с.
6. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. - М.: Просвещение, 1978.– 414 с.
7. Джакупов С.М. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения. – Алматы: Қазақ Университеті, 2002. – 98 с.
8. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии./ Под ред. Ильёсова И.И, Ляудис В.Я. - М.,1986. – 256 с.
9. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях //Психологический журнал. - 2001. - Т.22. - №1. - С. 16-24.
10. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. - М.: Медгиз, 1960. - 254 с.
11. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. – 299 с.

ТАЛАНТ-МЕНЕДЖМЕНТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Изакова А.Т.

Евразийский гуманитарный институт
г. Астана

Процесс обучения - это совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на обеспечение сознательного и прочного усвоения системы научных знаний, умений и навыков, формирование умения использовать их в жизни, на развитие самостоятельности мышления, наблюдательности и других познавательных способностей учащихся, овладение элементами культуры умственного труда и формирование основ мировоззрения [1]. Как видно из данного определения, процесс обучения, с точки зрения деятельностного подхода психологии, основывается на закономерностях, способствующих пониманию возможностей функций процесса обучения, которыми можно управлять.

Процесс обучения построен на квалификации учителя, его способности эффективно реализовывать педагогические действия и поведение, и на возможностях ученика, которые являются основой построения программ его

обучения и воспитания.

Программа талант-менеджмент способствует качественному управлению процессом обучения. Талант-менеджмент в процессе обучения – это система внешнего и внутреннего взаимодействия субъектов обучения, которые актуализируют следующие свои компетенции: аналитичность, организованность, совместная деятельность, конкурентоспособность, коммуникативность, ориентировочные действия, целеустремленность и этичность.

Компетенция «аналитичность» выполняет функции осознания человеком себя, своего состояния, настроения, своей идентичности. Например, производя анализ своего состояния, человек отвечает на ряд вопросов: приятно-неприятно, нравится-не нравится, удовлетворяет-не удовлетворяет, удобно-неудобно, располагает-не располагает и так далее.

В образовательном процессе анализ более глубоко затрагивает когнитивную сферу и, помимо предыдущих вопросов, учащийся задается следующими вопросами: понятно-непонятно, четко-нечетко, ясно-неясно, соответствует-не соответствует, совпадает-не совпадает и так далее.

Для адекватности оценки ответов человек должен ощущать и чувствовать себя, быть внимательным к себе и своим реакциям, понимать свою индивидуальность. Все эти вопросы, реакции и ответы являются составляющими поисковой познавательной активности человека, которая должна удовлетворяться. И в образовательной системе ею управляют с помощью дидактических методов, средств, техник и приемов обучения.

Компетенция «организованность» выполняет функции ориентации в пространстве и времени. Человек адаптируется и осваивается в заданной ему среде, переживает процессы ассимиляции и аккомодации. Например, человек организовывает свою деятельность, самоопределяется как в социализации, так и в профессии, видит и прогнозирует свои продвижения. Вся система образования построена на эффективной и гармоничной организации учебного процесса, и обучающийся должен освоить и использовать механизмы и привилегии организованности и порядка, и не только в процессе обучения, но и везде, где необходима организованность, собранность, осознанность.

Компетенция совместной деятельности [2] выполняет функции социализации личности, личностного роста человека в процессе работы над собой, для взаимодействия. Например, в процессе совместной деятельности человек наиболее эффективно познает и осваивает мир, чаще созидает, чем разрушает. В совместной диалогической познавательной деятельности человек ощущает свою венценосность, свое предназначение: чудеса света, открытия, изобретения являются результатами прямого или косвенного сотрудничества людей.

Система образования, используя личностный, индивидуальный подходы в обучении, полностью опираются на сотрудничество, на совместную деятельность, то есть на работу преподавателя над своей квалификацией и работу обучающегося по освоению знаний и умений, для наиболее успешного

взаимодействия на занятиях. Для этого субъекты процесса обучения пошагово работают над личностным ростом, совершают работу над ошибками. Учитель должен выполнять роль эксперта, а ученик - исследователя.

Компетенция «конкурентоспособность» выполняет функции самоактуализации и самореализации личности. Например, эффективность деятельности становится очевидной только в конкурентных условиях. Поэтому в процессе сотрудничества человек дает оценку своим конкурентным преимуществам. Сравнивая свои способности и возможности со способностями и возможностями у другого, человек стремится к их совершенствованию и удержанию позиции или статуса, который его удовлетворяет и влияет на его самооценку. Именно в конкурентной среде человек ощущает полноту своих сил и возможностей, использует свой творческий потенциал, ощущает свою неповторимость и сопричастность к обществу. В системе образования существуют разнообразные мероприятия, воздействующие на конкурентоспособность обучаемого – это олимпиады и конкурсы, экзамены и всевозможные контроли знаний, льготы и стипендии, перспективы работы на престижных предприятиях и амбициозные вакансии, свобода самореализации и реализация личного плана карьерного роста. Так же учитель, участвуя в разнообразных мероприятиях, проявляя свою социальную активность, создает условия для мотивации учащихся быть конкурентоспособными.

Компетенция «коммуникативность» выполняет функции взаимодействия человека с миром и рефлексии своего поведения. Например, социальная позиция человека отражается в его навыках коммуникации. Желания человека быть принятым, любимым, понятым, интересным вполне естественные. И реализуя их с помощью коммуникационных навыков, человек чувствует себя счастливым, гармоничным, успешным. Система образования создает условия для активного использования в учебных процессах интерактивных технических средств, дискуссионных площадок, тренингов. В коммуникации учащиеся и учитель должны уметь критически воспринимать информацию и выражать свою независимую позицию.

Компетенция «ориентировочные действия» [3] выполняет функции построения плана действий. Например, ориентируясь на образец, человек переживает свою наибольшую эффективность в деятельности. Образец имеет те качества, овладеть которыми стремится современный и амбициозный человек: четкое, рациональное и реальное восприятие информации; знание и понимание терминов, способов и методов и использование их на практике; креативность и легкость принятия решения; стратегическое видение результатов деятельности; обучаемость и самообучаемость; признанность и харизматичность. Учитель как профессионал и его деятельность должны быть образчиком для ученика, а ученик должен находить отвечающие его потребностям и мотивам ориентиры, образцы его деятельности.

Компетенция «целеустремленность» выполняет функции направленности процесса обучения на результат. Например, системообразующей составляющей процесса обучения является целеустремленность, то есть стратегия

деятельности, которая приводит к реализации творческого потенциала, видению перспектив личностного роста, совершенствованию научной и профессиональной жизни. Субъекты процесса обучения должны видеть перспективы результатов обучения, стремиться к ним, уметь сопоставлять фактические результаты с запланированными, давать адекватную оценку достижениям и быть готовыми к изменениям.

Компетенция «этичность» выполняет функцию регламента в поведении человека. Например, человек чувствует себя человеком, и гордится собой в прозрачном отражении правил, в этике взаимодействия с миром. Именно в рамках этики человек ощущает и понимает свою защищенность и перспективность своей созидательности. Особое место занимает этичность в системе образования. Субъекты процесса обучения должны рефлексировать порочность коррупции и нравственность патриотизма, надежности и преданности профессии.

Таким образом, талант-менеджмент направлен на использование результатов процесса обучения в любой сфере жизни. Он способствует видению процесса обучения и его результатов как системы взаимодействия с внешней средой и внутриличностного роста, то есть как системную работу человека над собой, своей персоной, так и совместную работу личности с авторитетами, партнерами, соратниками, исполнителями.

Литература

1. Зайченко И.В. Педагогика. - Чернигов, 2002. - 576 с.
2. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. - Алма-Ата: Изд. КазГУ, 1992. – 195 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. /Исследования мышления в советской психологии. - М.: Книжный дом «Университет», 1999. - 332с.

ОТБАСЫЛЫҚ ӘЛЕУМЕТТЕНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖӘНЕ ТӘРБИЕ ТИПТЕРІ

Ильясова Н.М, Байжұманова Б.Ш.
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Астана қ.

Тәрбие беруде дәстүрлі басты институт ол отбасы. Бала кіші жасында отбасынан алғанын барлық өмірі бойы сақтайды. Отбасының тәрбие беру институты ретіндегі маңыздылығы – онда бала өмірінің маңызды бөлігін өткізеді және тұлғаға әсер ету ұзақтығы бойынша ешқандай тәрбие беру институтын отбасымен теңестіруге болмайды [1].

Анасымен, әкесімен, ағаларымен, сіңілермен, аталарымен, әжелерімен және басқа да туыстарымен жақын қарым-қатынас барысында балада бірінші күннен бастап өз тұлғасының құрылымы қалыптасады. Ол жақындарының әлеміне кіріп, олардың мінез-құлық нормаларын өзіне алады. Отбасылық тәрбие берудің жағымды да, жағымсыз да факторы бола алады. Балаға жағымды әсер етудің

мәні, отбасындағы ең жақын адамдардан басқа баланы ешкім артық жақсы көрмейді, оған олардан жақсы ешкім күтім көрсетпейді. Бірақ, сонымен қатар тәрбие беруде отбасынан басқа ешқандай әлеуметтік институт кері әсерін тигізе алмайды.

Қазіргі заманның жылдам екпіні, оның урбанизациясы, сонымен қоса әрқашан көтеріліп отыратын жауапкершілігі және әлеуметтік-рөлдік тапсырыстары, отбасы дамуының әлеуметтік-психологиялық динамикасының жағымсыз тенденциялары, үлкендердің қарым-қатынасында адамгершіліктік-этикалық бастаулардың жеткіліксіздігі, қарым-қатынастың төмен әлеуметтік-психологиялық мәдениеті, осының барлығы ата-ана мен баланың арасындағы қарым-қатынастың бұзылуына әкеледі.

Бұның барлығына бір себеп бар: жас адамдар әр түрлі тәрбиеленген, біреулері ата-әжелерінің қолында, басқалары ата-анасының қолында. Сонымен қатар қазіргі уақытта, ата-аналардың қолдары бос болмағандықтан, бала тәрбиесінде ата-әжелердің қатысуы өсіп жатыр. Өте көп жағдайда жоғары буын өкілдері отбасы үшін жауапкершілікті өздеріне алып, немерелерінің басты тәрбиешілері болады. Отбасында пайда болатын әр түрлі әлеуметтік мәселелерге байланысты, кейбір жағдайларда аталары мен әжелері балаға толығымен ата-анасын алмастырып, ата-аналық қызметті атқарады. Бұл жағдайда ата-аналар балаларының тұлғалық даму мәселелерін өз уақытында шеше алмайды.

Тәрбие беру процесінде маңызды рөл жанұядағы әр буынды ұрпақ өкілдерінің арасындағы қарым-қатынас және бір буын өкілдері арасындағы қарым-қатынас атқарады. Отбасы кіші әлеуметтік топ ретінде өздерінің мүшелеріне әсер етеді. Бір уақытта әрбіреуі өзінің тұлғалық қасиеттерімен, мінез-құлқымен отбасы өміріне әсер етеді. Осы кіші топтың жеке мүшелері, қалған топ мүшелерінің рухани құндылықтарына, мақсаттарына және өмірлік бағдарларының құрылуына әсер етуі мүмкін [2].

Сонымен қатар, отбасында болатын ата-аналар мен балалар арасындағы конфликттер, үлкендер мен кішілер арасындағы, «ескі» және «жаңа» ұрпақтар арасындағы конфликттер тәрбие беру процесін және өсіп келе жатқан ұрпақтың әлеуметтенуін күрделендіруі мүмкін.

Өсе келе бала, ата-анасы құрған шекарадан шыға бастайды, ол өзінің жеке кеңістігін тандайды, құрады, бұл өз кезегімен оның тұлғасын құрады. Қарым-қатынасшыл бала достарымен байланыс іздейді. Ашық мінезі оны қоршаған ортаны таңдауға итеріп тұрады және оның қарым-қатынасшылдығын одан сайын нығайтады.

«Әлеуметтену» ұғымы қоғамдық өмірдің өндіруші және жүзеге асырушы жақтарының бірін ашады. Ол, көптеген басқа да терминдер сияқты, көпмағыналы, оның мазмұндық интерпретациясы барлық авторларда бірдей емес [3].

Әлеуметтік-психологиялық көзқарас тұрғысынан, әлеуметтену екі жақты процесс деп қарастырылады. Оған индивидтің әлеуметтік ортаға енуі арқылы әлеуметтік тәжірибені меңгеруі де жатады және индивидтің әлеуметтік

байланыстарды белсенді жаңғыртуы да жатады [4, 5].

Әлеуметтену – индивидтің әлеуметтік тәжірибені қамту процесі және нәтижесі және белсенді жаңғыртуы, ал ең алдымен әлеуметтік рөлдер жүйесін қамтуы. Қарым-қатынаста және әрекетте жүзеге асады – отбасында, мектепке дейінгі мекемелерде, мектепте, еңбек және басқа да ұжымдарда. Қоғамда әр түрлі өмір жағдайларының апатты әсер ету шарттарында да, сол сияқты тәрбие беру шарттарында да тұлғаның мақсатты бағыттталып құрылуы.

1. Жалпы «Әлеуметтену» терминін кең айналымға енгізген танымал швейцариялық психолог Ж. Пиаже [6]. Ж. Пиаже бойынша, әлеуметтену, жоғары мектепке дейінгі жастағы және кіші мектепке дейінгі жастағы балаларға жеке эгоцентризмін жеңуге мүмкіндік беретін процесс («эго» – мен, «центр» орталық).

Әлеуметтенуі сәтті өту үшін, Д. Смелзер бойынша, үш фактілердің әрекеттесуі қажет: күту, мінез-құлықтың өзгеруі және осы үміттерге сәйкес келу.

Смелзер ойынша, тұлға құрылуының процесі үш әр түрлі сатылардан болады:

- Балалардың үлкендердің іс-әрекетін қайталауы және еліктеуі;
- Ойын сатысы, балалар іс-әрекетті белгілі бір рөлді ойнау деп қабылдайды;
- Топтық ойындар сатысы, балаларға адамдар тобы олардан не күтіп тұрғанын түсіндіретін саты.

Әлеуметтену – бұл «индивидтің әлеуметтік ортаға ену процесі», «онымен әлеуметтік әсерлерді меңгеруі», «оны әлеуметтік байланыстар жүйесіне араластыруы» [4].

Әлеуметтенуі – осыған байланысты адам әлеуметтік топтың мүшесі бола алатын, жалпыға ортақ процесс. Бұл жердегі әлеуметтік топ ол – отбасы, қауым, ру. Әлеуметтенуге нақты бір топтың барлық ойларын, нұсқауларын, дәстүрлерін, өмірлік құндылықтарын, рөлдерін және үміттерін меңгеру жатады. Бұл процесс өмір бойы жүреді және адамдарға қоғамның немесе сол қоғамдағы мәдени топтың толық құқықты мүшесі болуға көмектеседі және рухани тұрақтылық табуға көмектеседі [7].

А.В. Мудрик, отбасын әлеуметтік-педагогикалық оқудың объектісі ретінде қарастырып, отбасы – әлеуметтенудің маңызды факторы, себебі ол адам туылғаннан бастап өмірінің соңына дейін дамуының дербес ортасы болып табылады. Оның сапасы нақты отбасының бірқатар көрсеткіштерімен анықталады. Отбасындағы адамның әлеуметтенуі дәстүрлі механизм арқылы жүзеге асады. Яғни, жанұядағы ұстанатын нормалар мен құндылықтарды сынсыз қабылдау, және оның мәдени дәрежесімен, әлеуметтік күйімен, психологиялық ахуалымен шартталған, құрылысына, көрінісіне және шегіне байланысты өзін-өзі жетілдіру [8].

Отбасылық әлеуметтену стилі қоғамның ұлттық дәстүрлерімен, мәдениетімен тығыз байланысты, ал соның шеңберінде – әлеуметтік құрамына және отбасы мүшелерінің білімділік дәрежесіне байланысты. Бұл жағдайлар

стильдердің арақатынасына әсер етеді (авторитарлық, демократиялық және т.б.), біреуінің доминанттылығын анықтып, екіншісінің таралу шегін анықтайды. Бірақ отбасында қандай да тәрбие стилі болмасын, ол әлеуметтенуде маңызды рөл атқарады.

Әлеуметтену процессінің жеке сатыларында, отбасы әр түрлі функцияларды атқарады, және олар адамның өмірі бойы: нақты келгенде, тәндік және эмоционалды дамуында; психологиялық жынысының құрылуында; ақыл-ой дамуында; әлеуметтік нормаларды меңгеруде маңызды рөл ойнайды. Отбасының әсері баланың отбасылық рөлдерді анықтауында және атқарғанда әсіресе маңызды әсерін тигізеді. Әлеуметтік және этноаралық қатынастарда, сонымен қатар өмір стилін, бағытын және ниетінің дәрежесін анықтауда, өмірлік мақсаттарын және жоспарларын анықтауда, оларға жетудің тәсілдерін анықтау салаларында жанұяда, фундаменталды құндылықтық бағдарлар пайда болады. Отбасына адамды әлеуметтік-психологиялық қолдау қасиеті тән, оған тұлғаның өзін-өзі бағалауы, өзін құрметтеуі, өзін қабылдау шегі, және өзін жүзеге асыруының эффективтілігі байланысты [8].

Отбасын функционалды-жүйелік қалыпта қарастырып, келесіні атап өту керек: отбасы – адамның бала кезіндегі бастапқы құрылуына және дамуына қажетті, ең маңызды қоғамдық функцияларды өзінде сақтайды, және жанұяның функционалды құрылымы оның индивидтерінің функцияларын анықтаушы болып табылады. Ол функциялардың мазмұны және құрылымы, жанұя бір тұтас ағза ретіндегі өмірлік маңызды қажеттіліктермен қойылады. Ал отбасы функциясының мәні, ол тұлғаның белгілі бір жасқа дейін дамуына қажетті, бастапқы шарттарын жасау болып табылады.

Әлеуметтік өмірдің күрделеніп жатқан жүйесіне байланысты, қоғамдық өндіріске кіретін, қоғам индивидке жоғары талаптар қояды.

Индивидтің тұлғасын «қоғамның тұтас қозғалысының ішкі функционалды мүшесі» деп қарастыруға болады. Ол мәдениеттің тарихи құрылған және тоқтамай дамып отыратын сызбанұсқасын, өзінің көзқарастар жүйесінде, құндылықтар, позиция жүйесінде, өзінің ойлауының мазмұнында және формасында жүзеге асырады [9, 10].

Отбасы алғашқы әлеуметтік жүйе ретінде, бала тұлғасын қалыптастырады. Онда функциялар мен рөлдерді бөлу жүзеге асады. Отбасылық қарым-қатынастың түрі, тұлғаның дамуын, жанұяға ену және ондағы белгілі бір рөлдік функцияларды қабылдау дәрежесін детерминациялайтын орта болып табылады.

Тұлғаның маңызды әлеуметтену институты жанұя болып табылады. Адам тұлғасының негіздері жақын адамдарының ортасында, яғни жанұяда қаланады. Отбасы, қоғам құрылымының маңызды бөлшегі болып, оның мүшелерінің және алғашқы әлеуметтенуін жаңғыртады. Балалардың туылуына байланысты, жанұя өз бетімен өседі, сонымен қатар адам ұрпақтарының үзіліссіздігін қамтамасыз етеді, олардың физикалық және рухани сабақтастығын қамтамасыз етеді. Егер жанұяда ер және әйел адам, немесе ерлі-зайыптылар өз баласы үшін, оның экономикалық жайлығына және тәрбиесіне жауапкершілікті алатын болса, ол жанұяны дұрыс құрылған деп санауға болады.

Б.Г. Ананьев элеуметтенуді кеңінен екі бағытты процесс ретінде қарастырды; оны адамның тұлға ретінде және әрекет субъектісі ретінде білдіретін процес деп қарастырды.

Отбасында тек баланың ғана тұлғасы құрылмайды, сонымен қатар оның ата-анасының да тұлғасы құрылады. Балаларды тәрбиелеу, үлкен адамның тұлғасын байытады, оның элеуметтік тәжірибесін күшейтеді. Көбінде ата-аналарда бұл санасыз түрде болады, бірақ соңғы уақытта өздерін саналы тәрбиелейтін ата-аналар көп кездесіп жатыр. Өкінішке орай, ата-аналардың бұл позициясы аса танымал болмады, бірақ ол ең мұқият зейінді талап етеді.

Әрбір адамның өмірінде ата-анасы үлкен және жауапты рөлді атқарады. Олар балаға жаңа мінез-құлық үлгісін береді, олардың көмегімен бала қоршаған ортаны таниды, өзінің барлық әрекеттерінде оларға еліктейді. Бұл үрдіс бала мен ата-ананың арасындағы позитивті эмоционалды байланыстың нәтижесінде және баланың әкесіне және анасына ұқсауға ұмтылысына байланысты күшейіп отыр. Ата-аналар бұл заңдылықты байқаған кезде және бала тұлғасының құрылуы көбінде оларға байланысты екендігін түсінгенде, олар өздерінің мінез-құлқын, іс-әрекетін өзгерте бастайды. Яғни, өздері балаға бергісі келетін адами құндылықтар жайлы түсініктер мен қасиеттердің құрылуына жалпы көмектесетін, итермелейтін әрекет жасайды [7]. Тәрбиенің мұндай процесін саналы деп атауға болады, себебі өз іс-әрекетін, басқа адамдарға қарым-қатынасын, отбасылық өмірді ұйымдастыруға әрқашан көңіл бөліп, бақылап отыру, балалардың жан-жақты және гармониялық дамуына көмектесетін, ең тиімді, жағымды шарттарда тәрбиелеуге мүмкіндік береді.

Бала дамуының дұрыс процесі кіші жасынан бастап ата-анасының қамқорлығына байланысты жүзеге асады. Ата-анасынан көрген тұлғалық үлгілерге байланысты, бала отбасындағы басқа мүшелерге қатынасын, туыстарына, таныстарына қалай қарым-қатынас жасау керек екендігін түсінеді: кімді жақсы көру, кімнен аулақ болу, кіммен санасу керек, кімге өзінің сүйіспеншілігін және ұнатпаушылығын білдіруге болатындығын, қай кезде өзінің реакцияларын ұстау керектігін үйренеді.

Отбасы баланы болашақта қоғам арасында өз бетімен өмір сүруге дайындайды, оған рухани құндылықтарды, моральдық нормаларды, мінез-құлық үлгілерін, өз қоғамының дәстүрлерін, мәдениетін береді. Ата-аналардың бағыттаушы, келістірілген тәрбиелік әдістері баланы, баланы өзін емін-еркін ұстауға үйретеді, сонымен қатар ол өз әрекеттерін және қылықтарын инабаттылық нормаларына сәйкестендіруге үйренеді. Балада құндылықтар әлемі пайда болады. Бұл көпжақты дамуда ата-аналар өздерінің іс-әрекеттерімен және өздерінің жеке үлгілерінде балаға үлкен көмек көрсетеді. Бірақ, кейбір ата-аналар балаларының іс-әрекетін күрделендіреді, тежелейді және бұзады. Солай, бала тұлғасында патологиялық бітістердің пайда болуына алып келеді.

Бала үшін өзінің ата-анасы тұлғалық үлгі болатын жанұяда тәрбиелену, келесі элеуметтік рөлдерге дайындық алады: әйел немесе ер адам болу, ерлі-зайыптылар рөлі, әке немесе ана рөлі.

Сонымен бірге әлеуметтік қысым өте күшті болып келеді. Баланың дұрыс жыныстық тәрбиесі, өз жынысына жататын сезімінің құрылуы, ары-қарай тұлға дамуының негіздерінің бірі болып табылады.

Жазалау мен тыйым салуға қарағанда, марапаттауларды дұрыс қолдану нәтижесінде, адамның тұлға ретінде дамуын жылдамдатуға болады, және оны табысты етуге болады. Егер жазалау керек болатын жағдай туындаса, онда тәрбиелік эффектті күшейту үшін, тек лайықты жағымсыз әрекеттерге жаза қолдану керек. Жаза қолданудың эффективтілігі жоғарлайды, егер балаға тәртіпсіз әрекеттің себебі анық түсіндірілсе. Қатты қатал жаза балада қорқыныш тудыруы мүмкін немесе оны ызландыруы мүмкін. Барлық тәндік әсер етулер, ұнамай қалған жағдайда, күш жұмсап әрекет жасауға болатындығына балада сенім қалыптастырады.

Баланың тәрбиесі көбіне жанұядағы тәрбиеге байланысты. Мысалы, мектепке дейінгі балалар өдерін үлкендердің көзімен көреді. Үлкендер жағынан жағымды немесе жағымсыз қатынас, оның өзін-өзі бағалауын құрады. Өзін-өзі бағалауы төмен балалар, өздеріне қанғаттанбайды. Бұл жағдай, әке-шешесі баланы көп ұрысатын немесе оның алдында тым үлкен талаптар қоятын жанұяда болады. Сонымен қатар, үйдегі үлкендер бір-бірімен ортақ тіл табыса алмайтындығын көрген бала өзін кінәләйді, нәтижесінде өзін-өзі бағалауы қайтадан төмендейді. Ондай бала әке-шешесінің қалауларына сәйкес келмейтіндігін сезе бастайды. Бірақ бір шектен екінші шекке шығу да бар, ол – өзін-өзі тым жоғары бағалау. Әдетте бұл жағдай баланы ұсақ заттарға марапаттай берген кезде болады, ал жазалау жүйесі тым әлсіз болған кезде [11].

Ата-аналар өзін-өзі бағалаудан басқа баланың талаптану дәрежесін де қалыптастырады – өзінің әрекетінде және қарым-қатынасында үміттенетіні. Талаптануы жоғары дәрежедегі, өзін-өзі бағалауы жоғары және беделді мотивациясы бар бала, тек жетістікті күтеді, ал сәтсіздік жағдайында ауыр психикалық жарақат алуы мүмкін.

Ал талаптану дәрежесі және өзін-өзі бағалауы төмен балалар, болашақта да, қазіргі уақытта да көп нәрселерге үміттенбейді. Олар алдарына жоғары мақсаттар қоймайды және өзінің мүмкіндіктерінде көп күмәнданады, сәтсіздіктерге тез көнеді, бірақ ештеңеге қарамастан көптеген жетістіктерге жетеді [1].

Әрбір отбасында белгілі біробъективті, кейбір жағдайларда толық саналанбаған тәрбие жүйесі құрылады. Мұнда тәрбие мақсаттарын түсіну де жатады, оның міндеттерін тұжырымдау және тәрбие берудің әдістері мен тәсілдерін мақсатты бағытталып қолдану, балаға қатысты болатын және болмайтын нәрселерді тіркеу де жатады. Психологтар отбасындағы тәрбие беру тактикаларының 4 түрін бөліп көрсетеді және оларға жауап беретін, олардың алғышарты және нәтижесі болып табылатын отбасылық қарым-қатынастың 4 түрін бөліп көрсетеді: диктат, қамқорлық, «кіріспеушілік» және ынтымақтастық [12].

Әрине, ата-аналар өз балаларына талаптар қоя алады және қоюға міндетті, ол тәрбие мақсаттарына сай талаптар, адамгершілік нормаларына сай,

педагогикалық және өнегелік шешімдер қабылдау керек жағдайларда қойылады. Бірақ, бұйрық пен күштеу арқылы әсер еткісі келетіндер, баланың қарсылығымен кездеседі. Ол қысымға, мәжбүрлеуге және қорқытуларға өзінің контршараларымен жауап береді: өтірік айту, дөрекілік көрсету, кейде ашық жеккөрушілікпен. Егер қарсы шығуды басып тастайтын болса, онымен бірге тұлғаның көптеген маңызды қасиеттері де басылады: дербестігі, өзін-өзі құрметтеуі, инициативасы, өзіне және өз күштеріне сенуі. Үлкендердің тым жоғары авторитарлығы, баланың қызығушылықтары мен ойына көңіл бөлмеу, оған қатысты сұрақтарды шешкен кезде, оны дауыс беру құқығынан жүйелі айыру, – бұның барлығы бала тұлғасының сәтсіз құрылуына әкеледі.

Әдебиеттер

1. Гребенников И.В. Воспитательный климат семьи. – М.: Медгиз, 1975. – 204 с.
2. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 217 с.
3. Кон И.С. Социализация //БСЭ.3-е изд. – М.: Наука,1976. –245 с.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. - М. Просвещение,1980. -238 -335 с.
5. Молодые ученые о демографических проблемах в Казахстане: Сб. науч. ст.: (По материалам Летнего университета Фонда Сорос-Казахстан). - Алматы: Раритет, 2000.- 144 с.
6. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. – М.: Академический проект, 2006. – 513 с.
7. Белановская О.В. Психология личности: Учеб.пособие /О.В.Белановская; Научн. ред. Ю.Н. Карандашев, Т.В. Сенько. – Мн.: БГПУ им.М. Танка, 2001. – 26 с.
8. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. - М.: Изд-во Сентябрь, 1997. – 176 с.
9. Чудновский В.Э. О возрастном подходе к психологическим особенностям //Вопросы психологии. - 1976. - №4. - 51 с.
10. Шабельников В.К. Психологические механизмы генезиса функциональной структуры действия в условиях планомерного формирования: Дис... д-ра псих. наук. – М., 1988. – 187 с.
11. Евдокимова С.Л., Цветкова Н.А. Семейное воспитание. Как стать хорошим родителем. – Астана: Арман. 2011. – 136 с.
12. Буянов М.И. Ребёнок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. - М.; Просвещение, 1988. – 207 с.

ТҰТЫНУШЫЛАРДЫҢ ЖАҒЫМДЫ ИМИДЖІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Исатаева Б.Б., Сүлейменова А.А.

Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті
Ақтөбе қ.

Бүгінгі қоғамда нарықтық экономиканың дамуы өз имиджінің дұрыс және тиімді түрде қалыптасуына мүдделі субъектілердің көбеюін тудырды. Жақсы іскерлік имидж – бұл ұйымның және оның басшыларының тұрақты жағымды бағаға ие болуы, ол маңызды факторлардың тұтастай жиынтығынан құралады. Мұндай факторларға атап айтқанда жақсы несиелік тарихы, инвестициялық тартымдылық, қаржылық тұрақтылық жатады. Қазіргі таңда «имидж» сөзі құлағымызға жиі шалынады. Нарықтық қатынастардың элементі ретінде ол барлық салаларға еніп болды. Саясат саласы да осы сөздің әсеріне түсті. Қазіргі

кезде ешбір сайлау, ешбір сыртқы немесе ішкі саясат имиджсіз жүргізілмейді. Ендігі, өзекті болып отырған имидждің өзі не? - деген сауалға жауап беруге тырысайық. Имидж түсінігінің анықтамасына келсек, бұл:

Имидж (ағылш. image - кескін, келбет, икона, ұқсас, ойдағы бейне, символ үлгі) – саяси консалтингтің аса маңызды категорияларының бірі:

1) айналадағылардың пікірін, көзқарасын туғызу мақсатында субъектінің қалыптастыратын сыртқы бейнесі.

2) субъектіге үгіт-насихат, жарнама, наным, дәстүр арқылы оған белгілі бір көзқарас тудыру мақсатында танылатын әрекеттер жиынтығы.

Жарнама, промоушн, маркетинг және т.б. тәрізді коммуникациялық пәндердің барлығының ішінде – бұқарамен қарым-қатынас – имиджді қалыптастыру үшін аса лайықты әдіс болып табылады, себебі ол көпшіліктің пікіріне әсер етудің аса икемді және кешенді құралы болып табылады [4].

Имидж – ұйымның баға жетпес капиталы. Дамыған нарықтық қатынастар жағдайында жақсы есімнен айырылу, «имиджден айырылу» деген сөз кәсіпкердік мансабының аяқталуы, ұйымның қирауы дегенді білдіреді. Ұйымдар мен корпорациялардың иелері бұл жағдайды жақсы түсінеді және сол себептен бәсекелестерінің, серіктерінің, әсіресе тұтынушылардың арасында өз имиджін сақтап қалуға тырысады. Тауар өндірушілердің осындай имиджін сақтап қалуға деген қажеттіліктері үнемі және мақсатқа лайықты түрдегі жарнамамен, фирмаға қазіргі кезде және келешекте жағымды көзқарасты қалыптастыруға арналған Паблик Рилейшнз (PR) мамандарының өзара байланысқан акциялар жүйесімен қанағаттандырылып отырады.

Имидж – бұл өзін тек қана социология, психология, лингвистика, коммуникациялар, журналистика салалары бойынша үлкен білімі бар, шынайы кәсіби шебер ғана басқара алатын нәзік материя. Паблик Рилейшнз (PR) мамандарының іс-әрекетінің бұл түрі корпоративтік жарнама деп те, имиджді де, институттық та, бейне-жарнама деп те аталады. Бұл терминдердің мәні біреу ғана – PR-үндеулерде ұйымның өсіп-өркендеуінің себептерін, оның материалдық-қаржылық мүмкіндіктерінің беріктігін, оның қызметкерлерінің жоғары кәсіби шеберлігін, өндірістің жаңа технологиялық деңгейін көрсетіп берді. Осы дәйектемелердің барлығы ұйымның тауарларын лезде сатып алуға емес, олар тұтынушының жалпы алғанда ұйымға, оның ұжымы мен басшылығына деген жағымды көзқарасын қалыптастыруға, ұйым мен тұтынушының ең қатаң талғамын қанағаттандыратын оның өнімінің имиджін қалыптастыруға арналған. Және де дәл осы ұйымның жоғары абыройы, оның беделі келешек нарықты қалыптастырады, оны даярлайды [1].

«Жағымды имидж» түсінігі бизнесте әрдайым маңызды рөлге ие болған. Дәл сол себептен ірі қалалардағы байыпты адамдар жағымды іскерлік абыройды қалыптастырудың қажеттігін баяғыда-ақ түсінген. Олар ұйымның ішінде PR (паблик рилейшнз)-бөлімдерді құруда, соңғылары ұйымның жағымды имиджін қалыптастыру мен соны ұстаумен айналысады. Штатында тұтынушылармен қарым-қатынас жөніндегі өз маманын ұстауға мүмкіншілігі жоқ басқалары арнайы агенттіктердің көмегіне жүгінуде. Жалпы алғанда

жоғарыдағы екі нұсқаның екеуі де өміршең болып табылады.

Қазіргі заманғы ұйымдардағы кадр мәселесіне тән ерекше сипаттама – ол жоғарғы дәрежелі жетекшілердің тапшы болуы. Ұйым жетекшісі - бұл әрдайым танымал тұлға, ол ителлектің жоғарғы дәрежесіне ие және адамдармен қарым қатынасқа түсе алады. Әр ұйым жетекшісі өзі қызметінде келесі жағдайларды бойына сіңіруі қажет, яғни ұйымның жағымды имиджін қалыптастыру үшін қабылданған мақсаттарға толығымен бағына алу, топқа біріккен тұтынушылар мен әрдайым қарым қатынаста болу, қойылған жалпы мақсаттарға жету үшін топ мүшелеріне әсер ету, топ мүшелерін жағымды мотивациялау. Бұлардың бәрі ұйымның тұтынушылармен қарым-қатынас іс-әрекетінде ең маңызды қасиеттері болып табылады. Осыған байланысты туындайтын тақырып қазіргі заманғы талаптарға сай келетін жоғарғы дәрежелі имидж қалыптастыру өзекті мәселе болып табылады [2].

Әдетте, имидж екі жақта қарастырылады: сыртқы келбет немесе бейне және маска. Бірінші жағдайда адамның ішкі мазмұнын көрсететін, соның ішінде, тұлғаның түрлі әрекеттерінде көрініс табатын қасиеттері және әрекетіне әсер ететін индивидтің психикасының ішкі фило- және онтогенетикалық жақтары кіреді.

Екінші жағдайда осы сәтте шешуге бағытталған маска немесе бейнесі ретінде қолданылады. Яғни, имидж бұл сыртқы «мен», оның қоғамдағы «мен» келбеті.

Имидж қалыптастыру адамның рухани моральді және субъективті-жеке мазмұны мен діл (менталды) қасиеттері арқылы оның сыртқы келбетін сәйкестендіруге бағытталған. Ділдің маңызды құрылымының бірі - ұлттық қасиеттер, өмір салты, этнопсихологиялық ерекшеліктер - имидж қалыптастыруындағы басты бағыттарының бірі болып есептеледі. Осы жағдайда мемлекеттік символикаларын мысалға келтіруге болады. Мемлекеттік Ту, Елтаңба және Әнұранымыз осындай этнопсихологиялық ерекшеліктерімізді көрсетіп, халықтың бойында өз еліне деген ерекше көзқарасын қалыптастырып, өмір-салтымыздың құндылықтарын анықтайды.

Имидж екі түрге бөлінуі мүмкін: белгілі бір келбетке ұмтылған идеалды имидж және шын мәніндегі шынайы (реалды) имидж. Басты міндеттердің бірі — осы екі категорияны неғұрлым жақындату .

Имидж қалыптастыруда ең біріншіден идеалды имидж жасалады, бұл жағдайда күтілетін имидж деп айтуға болады. Жоғарыда айтылған ұлттық қасиеттер, өмір салты, этнопсихологиялық ерекшеліктеріне назар аудара отырып, идеалды имидж жасалады да, кейін реалды имиджді осыған неғұрлым жақын келбетін қалыптастыруға жұмыстар жүргізіледі.

Осыған байланысты біздің мемлекетіміздің имиджін алып қарасақ, осыдан 5-6 жыл бұрын Қазақстан Орталық Азияның бір мемлекеті ретінде қарастырылса, қазіргі таңда ол Азия мен Еуропа арасындағы көпір немесе геосаяси жағынан алғанда буфер зонасы деп те атайды.

Бір ғана сөздің мағынасы мемлекеттің статусын өзгертіп, тіпті халықаралық аренада оның орнын көрсетеді. Яғни, бұл жағдайда идеалды имиджден реалды

имиджге өтуі байқалады.

Элери Сэмпсон имидждің келесі түрлерін ажыратады: өзіндік имидж, қабылданатын имидж және талап ететін имидж. Біріншісі бұл өткен тәжірибе мен оған сәйкес өзіне-өзін баға беру, екіншісі басқалардың баға беруі, үшіншісі белгілі бір мамандықпен сәйкес күтілетін имиджбен байланысты. Ең бірінші әсерді адамның келбеті қалыптастырады және де имидж сөзінің өзі ағылшыннан аударғанда «айна шағылыстыратын келбет» мағынасына жақын келеді.

Имидж салыстырмалы түрде тез құрылады және өзгереді, қалыптасудың негізгі құралы болып қоғаммен байланыс, ең алдымен, - бұқаралық ақпарат құралдарындағы жарнамалық және PR-ұйымдар болып табылады. Тұрақты репутация елеулі түрде ұзақ қалыптасады, нәтижесінде ұзақ пайдаланады. Репутацияның тұрғызылуы ұйым қызметінің процесінде контрагенттіктердің барлық топтарының өзара қарым-қатынасын қамти отырып, іске асырылады, нәтижесінде ұйым туралы жағымды қоғамдық пікірлерді қалыптастырады [4].

Ең тиімді нұсқа, ол имидж бен репутация бір-біріне қарсы келмей, имидж репутациямен параллельді түрде қалыптасу болып табылады. Сонымен бірге имидждің қалыптасуын локальді тактикалық әдіс ретінде қарастырып, сол кезде репутацияны тұрғызу ең қиын, көп адымды стратегиялық мақсат ретінде қарастыруға болады. Егер процесс шектеулі уақыт аралығында жарнама және PR-мен толықтырылса, онда толық сенімділікпен имиджді ұйым туралы айтуға болады. Егер де, көп қадамды комбинация ұзақ уақытты болашаққа есептелініп, стратегиялық анализ бен жоспарлауға негізделсе, егер процесс ұйым қызметінің барлық аспектілерін қамтыса, онда репутацияны тұрғызу туралы айтуға болады [3].

Имиджді басқару ұйымның бәсекелестік тәртібінің бөлінбес элементін білдіреді. Имидждік «идеалға» қол жеткізу мақсатындағы шаралар кешені, ұйымда болып жатқан өзгерістер аудиторияны алдын-ала ұйымның жағымды белгілері, жетістіктері мен мүмкіндіктері туралы ақпараттандырудың алғышарты ретінде, қоғам пікірінің қалыптасуының негізі ретінде көрініс табады. Имиджді басқару – фирма табыстылығының маңызды алғышарты, себебі жағымды имидж кәсіпкерлік құрылымның бірегей іскер қасиеттері мен мүмкіндіктерімен иемденетінін, оған табысты түрде сәйкес тауарлар/қызметтердің нарығында бәсеке күресіне түсуге мүмкіндік беретінінің кепілдемесі. Имидж бір жағынан, ұйымның ерекше бәсекелестік иммунитетін қалыптастыруға, ал екінші жағынан, тиімді бәсекелестік қабілетіне, басқа да қарым-қатынастарды ретке келтіруіне әсерін тигізеді. Имидж ұйым тұрақтылығын жоғарлатуға және оның құнын ұлғайтуға жұмыс істейді. Инвестициялар бұл материалды емес активтерде басқа профильді бизнеске салғаннан гөрі, тиімдірек болады. Корпоративті имиджбен сапалы түрде басқару бағдарламасы – бұл ұйым болашақта қолдана алатын тиімділігі жоғары салым болып табылады. Кейде, берік имидж ұйымда проблемалар мен қиын кезеңдер туған кезде жағымды рөл ойнайды.

Имидж бұл бір арнаға тоғысатын әртүрлі факторлардан тұратын күрделі

құбылыс. Сондықтан ұйымның жағымды имиджін табысты түрде қалыптастыру және ұстап тұру үшін әрбір қадамды мұқият талдай отырып және әрбір шешімді ойластыра отырып барлық ұсақ-түйекке назар аудару қажет. Сонымен, алдымен ұйымның имиджін қалыптастыру жоспарын объективті түрде жасап алып, компанияның өмір сүру барысында одан ауытқымау керек. Мынаны есте ұстау керек, яғни жоспардың барлық элементтері өзара байланыста болып, біріңғай бір бүтін ретінде жұмыс жасауы тиіс.

Ұйымның имиджін қалыптастыру – бұл ұзақ мерзімді еңбекті қажет ететін өнер. Ойластырылған имидждің нақты күйге сәйкес болуына ұмтылған маңызды. Яғни құрылған бейне қоғамның талаптарына жауап беруі және фирманың жеке-даралығын бейнелеуі тиіс. Имиджді басқару арқылы тұтынушылардың эмоциясына әсер етуге және оны басқаруға болады, бұл қазіргі рынок жағдайында негізгі құндылық болып табылады [5].

Әдебиеттер

1. Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям. – М.: Народное образование, 2002. - 478 с.
2. Алехина И. Имидж и этикет делового человека. - М.: ЭЭН, 1996. – 328 с.
3. Борисов Б.Л. Технологии рекламы и PR: Учебное пособие. - М.: Фиар-Прес, 2001. - 624 с.
4. Блинов А. Роль внутреннего имиджа корпорации //Маркетинг. - 1999. - №4. - Б. 100 - 105.
5. Почепцов Г. Имиджелогия. 5-е изд. – Рефлбук. Ваклер, 2006 - 516 с.

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РЕФЛЕКСИВНОЙ КАРТИНЫ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ

Колева И.К., Андреева А.Ф.

Софийский Университет «Св. Климент Охридски»
г. София, Болгария

СИТУАЦИЯ

В современном обществе тема этнической и национальной идентичности, этнического самосознания, интеркультурного диалога, мультикультурализма приобрели особо острый характер в последние годы, в результате усиления процессов миграции больших групп людей. Практически, почти нет страны, особо в общеевропейском пространстве, которая сохранила бы свой монокультурный характер. Наша страна представляет собой многонациональное и мультикультурное общество, находящееся в эквивалентном положении в связи с развитием и популяризацией этнопедагогических и этнопсихологических моделей межкультурного образования в рамках Европейского сообщества. Как утверждает «Белая книга по межкультурному диалогу»: «Межкультурный диалог является настоящей потребностью наших дней. Нам необходимо общаться поверх этнических, религиозных, языковых и национальных разделителей, чтобы обеспечить социальную сплоченность и предотвратить конфликты» [1]. Актуальность вопроса для Болгарии обусловлена несколькими группами обстоятельств:

- Изменения в демографии

По окончательным данным переписи в 2011 году и принципа самоопределения на основании этнической принадлежности, количество этнических болгар - 5664624, число этнических турок - 588318, число цыган - 325343, число самоидентифицировавшихся другой национальности - 49304 и тех, кто не идентифицирует себя по этническим линиям - 53391. Следуя общей убыли населения, количество детей в Болгарии, в том числе школьного возраста, неуклонно снижается на протяжении последнего десятилетия. Из-за относительно более высокой рождаемости и более низкой продолжительности жизни среди цыган в Болгарии, однако, демографическая структура населения цыган значительно отличается от среднего по стране. И что еще более важно, эти различия отражаются непосредственно на различиях в успеваемости цыганского населения в стране, что отражается в статистике.

- Новая структура населения по признаку образования

Уровень образования является основным фактором и важным условием для повышения уровня занятости, получения более высоких доходов и снижения уровня бедности, также возможность добиться лучшего качества и уровня жизни населения. Это становится фактором и условием и для сбалансированного демографического развития населения, и для повышения качества человеческих ресурсов. Данные НСИ переписи 2011 года показывают, что, несмотря на некоторое увеличение доли цыган рома с высшим образованием, многие молодые цыгане остаются без надлежащего образования, покидают школы рано или вообще не идут в школу. Масштабность проблем, связанных с образованием детей рома показательна, и это отражается в статистике (табл.1), где доля детей цыган рома школьного возраста значительно выше (почти в два раза), чем в среднем по стране.

Таблица 1 Структура населения по признаку образования (2011)

Образование	брой
Высшее	1 348 650
Среднее	2 990 424
Основное	1 591 348
Начальное	536 686
Незаконченное начальное	328 803
Никогда не посещавшие школу	80 963

- Преждевременное прекращение обучения в школе

По данным исследования «Причины ухода из школы», проведенного социологическим агентством «Витоша Рисърч» (2006), чаще всего выпадают дети из числа этнических меньшинств, 77% учащихся 1-4 классов и 65,2% учащихся 5-8 классов. Замечается замедленное улучшение образовательного статуса общности рома в течении последних 20 лет. Учащихся чрезвычайно мало - 7.3% из экономически неактивных или 4,4% от всех цыган старше 15 лет. Такая низкая доля продолжавших свое образование в возрасте старше 15 лет будет предопределять низкий уровень образования и квалификационный

статус сообщества в долгосрочной перспективе, и, следовательно, большую долю безработных и выпадающих из рынка труда рома в ближайшие десятилетия. Ответ на современные актуальные вопросы - этнические предрассудки, этнические конфликты, национальные меньшинства, психология иммигрантов, проблемы национализма, трансформация современных наций, - образование ищет в сфере этнопсихологии и рефлексивной антропологии.

Этнокультурные причины преждевременного прекращения обучения связаны с социализацией определенных ценностей, которые особым образом очерчивают отношение к образованию. Поскольку у рома сохраняются традиционный образ жизни и ценности, современная институция как школа воспринимается как не поддерживающая модель социализации молодых членов цыганской этнической группы. Этнические и культурные особенности цыганского сообщества в качестве причины преждевременного прекращения обучения в школе связаны с ранним вступлением в брак для девочек, которые традиционно перестают ходить в школу около 12-13 лет. Еще одной причиной для этнокультурного раннего ухода из системы образования является понимание того, что успех в школе и хорошее образование для них не привлекательны, потому что они не связаны с непосредственной практической пользой. Результаты исследования показали, что многие из родителей-цыган уверены: «Наши дети не нуждаются в образовании». Среди преподавателей 17% разделяют мнение, что родители и дети рома «не считают целесообразным учиться» и что дети рома «трудно приспособляются к школьной среде» (19%) [2].

Навыки, необходимые для межкультурного диалога, не приобретаются автоматически: они должны быть освоены на практике и использованы в течение жизни. В поликультурной Европе образование служит не только для подготовки к рынку труда, оно оказывает влияние на персональное развитие молодых людей, школы обеспечивают направление и поддержку молодежи в процессе приобретения навыков и развития установок, разрабатывают стратегии для развития и усваивания ценностей демократического общества. Ключевые области знаний - демократическая гражданственность, язык и история. Обучение включает в себя и образование в сфере культурного наследия. Для этого используются *междисциплинарные подходы, в результате чего происходит сочетание приобретенных знаний и навыков и поведения, что особенно проявляется в способности анализа и самокритичной оценке* [1]. Важную роль в развитии межкультурного диалога играют публичные власти, школа, работники сферы образования и другие провайдеры образовательных услуг. В нашей стране эта модель конкретизируется разными формами образовательной интеграции, которая проявляется в учебных мероприятиях, направленных на обеспечение доступа для всех детей и студентов к качественному образованию и их приобщение к единым гражданским ценностям, в сочетании с обеспеченностью условий для полной реализации и развития их культурной идентичности [3].

МЕТОДИКА

Педагогическое проектирование определяется как деятельность субъектов образования, направленная на конструирование моделей преобразования педагогической действительности. **Проект не что иное, как форма рефлексии системы в ответ на внешние и внутренние изменения** [4]. Все это может послужить основой составления содержательного центра - профессиональный стандарт - основной элемент в модели подготовки учителя для работы в межкультурной среде [5]. Таким образом, проектирование (создание рефлексивной модели) направлено на создание моделей планируемых (будущих) процессов и явлений. Компонентами проектной деятельности выступили конкретные функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов продолжающей квалификации учителей, выраженной формой стандарта карьерного развития учителя в межкультурной среде.

Цель диссертационного исследования - изготовление профессионального стандарта-процесса для карьерного развития учителя в межкультурной среде.

Для выполнения цели в исследовании будут выполнены следующие

Задачи: 1. Выяснение сущности и структуры профессионального стандарта-процесса; 2. Создание рефлексивной картины нормативных документов для карьерного развития учителя в межкультурной среде; 3. Исследование проявления рефлексивной картины системы для карьерного развития учителя в системе болгарского дошкольного и школьного образования.

Предмет: Предметом диссертационного исследования является стандарт, описывающий процесс карьерного развития учителя в межкультурной среде.

Объект: Рефлексивная картина системы для карьерного развития учителя в межкультурной среде является объектом диссертационного исследования, поскольку новое законодательство позволяет карьерное развитие специалиста, но подвергает испытанию существующую систему профессиональной квалификации и усовершенствования учителей.

Система квалификации педагогических специалистов в зеркале интеркультурного диалога (рефлексивные аспекты)

Понятие **рефлексии** в широком смысле, как известно, применяется для обозначения актов самосознания, самопознания, самоанализа, самооценки – того, что можно было бы назвать «мышлением о мышлении». Под рефлексивностью научного знания понимается его самообращенность, наличие в нем механизмов и норм сознательного контроля над процессом его роста и функционирования [6]. Система образования - комплексное образование, выступающее важным фактором развития общества. Вовлечение в орбиту исследований сложных и самоорганизующихся систем, как система образования, со всей остротой ставят задачу эффективной организации и самоорганизации собственно научного знания, в котором и вырабатываются соответствующие механизмы, реализующиеся через усиление координирующих, упорядочивающих, критических и регулирующих функций рефлексии. Как функция рефлексии выполняется в общественных системах, в социальных системах? Функцию рефлексии могут нести некоторые институты,

некоторые процедуры или другие элементы системы. Ни один из его участников может не обладать этой рефлексией, но сам элемент системы выполняет рефлексивную функцию в социальных системах, несет ее на себе и осуществляет «отношения замещения, компенсации, сверхкомпенсации, которые присущи неким сложным системам, в частности — социальным» [7]. Рефлексивные процедуры на самом деле предполагают последующую практическую реализацию. Они по своим стратегическим целям имеют отчетливую критическую направленность, которая заключается в пересмотре некогда принятых, но изживших себя эталонов деятельности, ревизии, казалось бы, очевидных положений, но на проверку нередко выявляющих их нетривиальный и проблематичный характер.

Управление и регуляция институционализированной социальной системы, каковой является система образования, основывается на нормативных документах разного ранга, упорядоченных в строгой иерархии и зависимости и в явной координации и соответствии одного и того же образа ожидаемого результата. Таким образом нормативные документы вступают в роль инструментов управления системы. В этих документах описываются основные специфические знания и необходимые стратегии принятия решений профессиональных задач разного вида.

За последние десять лет в системе образования Болгарии не наблюдается интегрированный и системный подход к квалификационной деятельности работников образования и не обеспечена взаимная связанность и согласованность ее основных компонентов. Недостаточная согласованность и неясное распределение ответственности по отношению к квалификационной деятельности ведут к недостаточно эффективным механизмам ношения ответственности на разных уровнях системы образования. Квалификация педагогических специалистов не связана с развитием их карьеры - не совершенствует и не развивает систему новых должностей учителей (младший, старший, главный), достижение которых никак не связано с уровнем квалификации. В Проведенные квалификационные мероприятия, достигнутые результаты и профессиональное развитие учителей не регистрируются систематически в общей информационной базе данных, не существует и общая база с публичным доступом, где отмечались бы поставщики квалификационных услуг. Квалификационная деятельность не развивается и не оценивается так, чтобы достижения всех педагогических специалистов были бы гарантированы по отношению первоначальной цели, поставленных задач и ключевых компетенций. Этапы контроля качества квалификации тоже не реализованы полностью.

Каким образом обществу следует ответить этим фактам?

Один из возможных путей - непрерывное и системное образование. Проблема реформирования педагогического образования воспринимается как приоритет для общества, так как никакие глобальные перемены в системе образования невозможны без реформы профессиональной педагогической подготовки не только будущих учителей, но и продолжающей квалификации

работающих в школе. Именно от научной подготовки и педагогической компетентности учителей зависит формирование и развитие новой свободной, самостоятельной, творческой личности, способной адаптироваться к новым социокультурным условиям. Очевидно, новая социокультурная ситуация требует коренного изменения содержания и организационных форм системы квалификации учителей. Системообразующей характеристикой продолжающей квалификации учителей должна быть ее целостность, т.е. не механический сбор входящих в нее элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов.

К **задачам образования**, в своевременном решении которых одинаково заинтересованы общество и учителя, можно отнести:

- усвоение новых функций профессионально-педагогической деятельности, новых профессиональных ролей;
- усвоение современных форм и технологий воспитания, адекватных социокультурным ситуациям, потребностям и ценностным ориентациям современных учащихся.

Методическая поддержка для учителей приобретает новые формы. Информация (новые знания), которые необходимы учителю для решения профессиональных задач, ориентирована к:

- изменениям, которые происходят в предметной области;
- современным подходам в науке и практике для решения проблемных задач;
- современные методы получения, обработки и анализ информации.

Разработка этнопсихологической модели карьерного развития учителя

Актуальные исследования, реализованные через проект «Партнерство для продолжающегося развития учителей», 2011-2013 г, отражают современную картину интеркультурной среды в большей части школ Болгарии. Ответы 443 директоров и учителей на вопрос «*Которое из следующих утверждений лучше всех описывает этническое разнообразие учащихся вашей школы?*» распределяются следующим образом (табл. 2):

Таблица 2 Этнический состав учащихся

Преобладает моноэтнический состав:		32.2%	121
Большинство учащихся одного этнического состава, но есть представители и других групп:		45.7%	172
Комбинация нескольких этнических групп:		20.2%	76
Большое разнообразие этнических групп:		1.3%	5
Другое:		0.5%	2

ДИСКУССИЯ

Профессиональный стандарт является новой формой определения квалификации специалиста, необходимой для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. При подготовке этнопсихологической модели карьерного развития учителей, выраженной в форме процессуального профессионального стандарта были учтены:

- Двойственная роль идентичности учителей. Они специалисты - предметники, а также должны преподавать эффективно, устанавливать связи и поддерживать процесс обучения.
- Договор целей так, чтобы обеспечить профессиональный и институциональный поиск учителей.
- Учителя ценят продолжающую квалификацию, которую можно приложить немедленно на пользу учащихся.
- Учителя высоко оценивают возможность учиться у коллег и делиться коллегами в общностях на микро и макро уровне – в своих школах, в соседних школах, в национальных и международных сетях, в разных формах, включительно: дискуссии, обмен ресурсами, наблюдение, инструктирование, исследования.
- Большая часть профессионального развития учителей протекает в неформальном виде, осуществляется через дискуссии с коллегами и чтение образовательных материалов в традиционной и Интернет форме. Многие учителя охотно принимают новые технологии в поддержку профессионального развития.

Литература

1. Белая книга по межкультурному диалогу, Страсбург, перевод МИД РФ, 2009, С. 4, С. 32-34.
2. Причины ухода из школы проект «Профилактика выпадения из школы в Болгарии», Витоша Рискър (2006 г.), С 14.
3. Koleva I.K., Makariev P., Takeva I. Monitoring Teachers SocioCultural Competency in a Multicultural Environment
4. Палагин В.С. Рефлексивные процессы в проектных сферах деятельности. стр. 4. Рефлексивные процессы и управление Сборник материалов VII Международного симпозиума «Рефлексивные процессы и управление» 2009 г., Москва.
5. Райчева, Н., Н. Цанова. Методика на обучението по биология (задачи за формиране на професионални компетентности на учителя). PENSOFТ, София, 2012, С.9.
6. Рефлексивные процессы и их исследование (Круглый стол) (Чтения памяти Г.П. Щедровицкого 2004-2005 г.г./ Сост. В.В. Никитаев – М.: Фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2006. С. 368.
7. Стефаненко Т. Этнопсихология, М. Аспект Пресс. 2008.
8. Koleva I., NATIONAL PRIORITIES AND POLICIES OF INTERCULTURAL EDUCATION (REFLEXIVE ASPECTS), Yornal of Tracia University, 2013.
9. Колева И.К. Этнопсихологически модел на образователното взаимодействие С. 2012 г. с.101.
10. Koleva I., Theory, revealing the content and the choice of methodology ethnic social – pedagogical monitoring studies a comparative analysis of the countries of Europe., 12- 26 // section History. METHODOLOGY OF MODERN EDUCATION//KAZNU BULLETIN)3/40/, 2013.
10. Колева И.К. Стратегии на образователната и научната политика, година XXI, книжка 1, 2013 Strategies for Policy in Science and Education, Volume 21, Number 1, 201.
11. Network for Interkultural Dialogue and Education & Turkey – Bulgaria, Handbook for Students., ISBN – 978 – 975- 6149- 47 -8., Uludag University., 2009.

<https://www.mon.bg/?go=news&p=detail&newsId=62>
<http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper%20final%20EN%20020508.pdf>
http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Intercultural/Towards%20indicators%20for%20success%20in%20intercultural%20education_EN.pdf
<http://www.parliament.bg/bg/bills/ID/15077>
<http://coiduem.mon.bg/page.php?c=4&d=16>
http://www.azbuki.bg/editions/azbuki/archive/archive2011/doc_view/840-koleva012013
<http://www.azbuki.bg/editions/journals/strategies/contents/21-staregies/sonparticles/1157-strategii-na-obrazovatelna-i-nauchnata-politika-godina-xxi-knizhka-2-2014>
<http://www.nationalismproject.org>
http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Intercultural/VOCABULARY/Vocabulary_en.asp#TopOfPage

РЕФЛЕКСИВНАЯ МОДЕЛЬ УЧИТЕЛЯ ДЛЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Колева И.К., Зарев П.К.

Софийский Университет «Св. Климент Охридски»
г. София, Болгария

Ситуация

Межкультурный диалог является настоятельной потребностью наших дней. В современном мире, который становится все более многообразным и незащищенным, нам необходимо общаться поверх этнических, религиозных, языковых и национальных разделительных линий, чтобы обеспечить социальную сплоченность и предотвратить конфликты [1].

Исследователи философских, социальных, культурологических, антропологических аспектов человеческого бытия отмечают, что изменилась и сама культурная реальность, с которой имеет дело человек XXI столетия.

Одной из главных задач Совета Европы в деле защиты демократии, прав человека и верховенства закона является развитие межкультурного диалога. В ходе Первого саммита глав государств и правительств стран-участниц СЕ (1993) было подтверждено, что межкультурное многообразие является отличительной чертой богатого культурного наследия Европы, и что толерантность гарантирует построение открытого общества. Результатом этого саммита стал ряд инициатив, включая Рамочную конвенцию о защите национальных меньшинств (1995), создание Европейской комиссии против расизма и нетерпимости и запуск Общевропейской молодежной кампании против расизма, антисемитизма, ксенофобии и нетерпимости «Все различны - Все равны». Третий саммит глав государств и правительств стран-участниц СЕ (2005) определил межкультурный диалог (включая его религиозное измерение) в качестве средства продвижения компетентности, понимания, примирения и толерантности, а также предотвращения конфликтов и обеспечения интеграции и социальной сплоченности. Эта стратегия была конкретизирована в «Декларации Фаро о стратегии Совета Европы по развитию межкультурного

диалога», принятой министрами культуры стран-участниц СЕ в том же году. В «Декларации Фаро» также содержится предложение о подготовке Белой книги по межкультурному диалогу [1].

В последние десятилетия в рамках институтов ЕС, как и других учреждений европейского характера, как Совет Европы, утвердилась модель межкультурного образования в качестве стратегии воспитательной работы в мультикультурной среде. В нашей стране эта модель конкретизируется разными формами образовательной интеграции, которая проявляется в учебных мероприятиях, направленных на обеспечение доступа для всех детей и студентов к качественному образованию и их приобщение к единым гражданским ценностям, в сочетании с обеспеченностью условий для полной реализации и развития их культурной идентичности [2].

В научной литературе принято говорить, соответственно, о методологии многокультурного и межкультурного образования. В первом случае целеполагающей считается культурная автономия меньшинств, а во втором - решение учебных задач этих сообществ ищут во «... взаимодействии, взаимности, взаимозависимости, диалоге и взаимной ответственности» [3].

Методика

Среди ключевых компетенций учителя социокультурная компетенция занимает одно из ведущих мест и трактуется нами как определяющая компетенция, соответствующая наиболее широкому спектру специфики, т.е. наиболее универсальная по своему характеру и степени применимости.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ многомерная, в ней представлены и знания (когнитивная компонента), и отношения (эмоциональная компонента), и действенная (праксиологическая компонента), и те способы действий, которыми овладел учитель, и его интуиция и готовность к импровизации. Структуру социокультурной компетенции составляют ее частные подвиды, соответствующие системе компонентов педагогической деятельности: диагностическая, аксиологическая, прогностическая, коммуникационная, интерактивная, фасилитационная, аналитическая, рефлексивная, акмеологическая и исследовательская. Их совокупность позволяет сделать вывод об уровне сформированности социокультурной компетенции учителя и в ней в «чистом» виде присутствуют рефлексивные знания и установки в области этнопедагогики, этнопсихологии, этносоциальных и культурологических наук, ценностные ориентации учителя, его личностные и профессиональные компетентности, собственный опыт в результате его педагогической деятельности и его отношения к ней.

Таким образом, можно констатировать, что в основе рефлексивно ориентированного педагогического процесса должно лежать социокультурное взаимодействие, сущность и назначение которого состоят в реализации человека как субъекта культуры и общества.

Требование усиления социально-гуманитарного, ценностно ориентированного образования, обеспечения расширения и конкретизации его социального и культурного контекста неразрывно связаны и настоятельно

требуют новых подходов к образованию, подготовке и повышению квалификации учителя, обеспечению его готовности к социокультурному взаимодействию с учащимися, к реализации новых ролей и функций учителя в процессе образования, как: консультанта, тьютора, фасилитатора, навигатора, модератора, руководителя проектной и исследовательской деятельности и др.

Система образования в Болгарии предоставляет рефлексивные педагогические технологии для развития ребенка в межкультурной среде [4].

Они соответствуют как Европейским образовательным требованиям в странах с многолетними традициями в этой области, так и стратегии ЕС о Неперерывном обучении, Афинской декларации о социокультурном многообразии (2006), Проекту Совета Европы (2006-2009) о политике и практике преподавания и обучения социокультурному многообразию [5].

Межкультурная рефлексия представляет собой социокультурно-обусловленную интеллектуальную процедуру (процесс, набор осознанных и контролируемых умственных действий). В восприятии болгарской школы рефлексивной антропологии (Г. Ангушев - И. Колева), межкультурная рефлексия осмысленно направленная на «самооценивание, осознание информации (знание) и саморегуляции индивида» [6].

П. Шарден отводит центральное место феномену рефлексии как проявлению внутренней активности пробуждающегося сознания и самосознания. «Рефлексия, - писал он, - это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, способностью не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь... Рефлектирующее существо в силу самого сосредоточивания на самом себе внезапно становится способным развиваться в новой сфере» [7].

Этнопсихологические и антропологические исследования на кафедре «Этнология» исторического факультета Софийского университета «Св. Климент Охридски» анализируют национальные этнопсихологические аспекты приложения стратегии для образования в мультиэтнической среде и занимаются приложением и разработкой педагогической технологии, структурно подчиненной рефлексивному подходу как психологический, в контексте рефлексивной антропологии.

Республика Болгария представляет собой многонациональное и мультикультурное общество, которое находится в эквивалентном положении в связи с развитием и продвижением этнопедагогической и этнопсихологической моделей, связанных с межкультурным образованием в европейском сообществе [8].

На основании анализа исследований Отраслевого совета к Министру образования и науки, собственного опыта (в результате работы с фокус-группами всех 28 Региональных инспекторатов образования Министерства образования) была сформулирована **проблема**, которая состоит в необходимости разрешения противоречия между возросшей потребностью

современного общества в подготовке учителей, обладающих высоким уровнем социокультурной компетентности и отсутствием знания, которое является причиной необоснованно завышенной самооценки учителями их теоретико-методологических знаний в условиях динамично развивающегося образования.

Социокультурная компетентность учителя не является естественным новообразованием и требует специальных действий для ее формирования [9].

Системный подход является базовым для построения системы формирования социокультурной компетенции учителя.

Системный подход не в полной мере решает проблему формирования социокультурной компетентности учителя и дополняется нами компетентностно-деятельностным и личностно-ориентированным подходами. Компетентностно-деятельностный подход обеспечивает овладение коммуникативной деятельностью через формирование комплекса компетентности в деятельностном же режиме, дает возможность рассмотреть технологическую сторону компетентности. Реализация данного подхода представляет собой результативно-целевую основу социокультурной подготовки. Мотивационно-целевой компонент детерминирован совокупностью побудительных сил, намерений, личностных предпочтений и предполагает формирование субъектной социально-профессиональной позиции учителя. Мотивационный компонент понимается как осознанная необходимость в деятельности, устойчивая познавательная потребность творческого поиска. Целеполагающий элемент формирования социокультурной компетенции учителя определяется доминантой его педагогического мировоззрения, совокупностью личностных смыслов, ориентированных на общечеловеческие ценности. Репродуктивный уровень характеризуется фрагментарными, разрозненными социокультурными знаниями, что сказывается на отсутствии умения сравнивать различные культуры. Учителя проявляют пассивное отношение к формированию социокультурной компетенции, не стремятся к самосовершенствованию. Адаптивный уровень отличают системные знания социокультурного контекста, способность к коммуникативному взаимодействию, умение адаптироваться к иносociуму, следуя канонам данной культуры. Креативный уровень характеризуется глубокими знаниями об особенностях различных культур, возможных социокультурных помехах в условиях межкультурной коммуникации и умениями их предвидеть и предотвратить. Коррекционно-оценочный компонент обеспечивает устранение недостатков процесса формирования социокультурной компетенции учителей, установление обратной связи субъектов учения, своевременное получение информации об эффективности формирования социокультурной компетенции, возможных трудностях в овладении знаниями, развитии умений и навыков, становлении профессионально важных качеств.

Для основы нашего эксперимента мы выбрали рефлексивный подход болгарской этнопсихологической школы (Г. Ангушев – И. Колева), который определяет основные положения отбора содержания образования, в

соответствии с которым учебный материал становится субъективно значимым для обучаемого.

Эксперимент – *Проект «Квалификация педагогических специалистов»* был проведен с 4500 учителями и включал краткосрочное очное обучение в 32 часа и 40 часов, дистанционное консультирование, которое заканчивалось казусом из практики собственной школы. Результаты проекта позволили выявить этапы формирования социокультурной компетенции учителей, которые включают переход от мотивационно-адаптационного к корректирующе-стабилизирующему и далее к рефлексивно-закрепляющему этапу.

Основной **целью** экспериментальной работы явилась проверка эффективности разработанной нами рефлексивной модели формирования социокультурной компетенции учителя на фоне соответствующей технологии.

Технология модели представлена совокупностью трех блоков: блок педагогической задачи, блок способа и блок педагогических условий, что позволяет представить единство предметной, процессуальной и результативной стороны педагогической деятельности по формированию социокультурной компетенции учителя. Первый уровень модели представляет собой сбалансированное сочетание инновационных и традиционных способов. На втором уровне преобладают инновационные способы. Третий уровень характеризуется использованием только инновационных технологий.

Констатирующий этап эксперимента выявил низкий уровень сформированности социокультурной компетенции учителя вследствие недостаточного внимания к данной проблеме в условиях педагогического образования на современном этапе.

Формирующий этап эксперимента показал, что формирование социокультурной компетенции учителя осуществляется более успешно в рамках специально созданной рефлексивной модели, реализованной на фоне соответствующей технологии. Опытно-экспериментальная работа по реализации рефлексивной модели формирования социокультурной компетенции учителя, проведенная на базах исследования, позволила добиться изменения уровня сформированности социокультурной компетенции в комплексе всех ее составляющих: профессионально-педагогической компетенции и повышения общекультурной и социально-культурной активности учителя.

Проведенное исследование показало, что эффективная реализация разработанной рефлексивной модели формирования социокультурной компетенции учителей осуществляется при внедрении соответствующей технологии, которая представляет собой трехуровневую конструкцию. Каждый уровень характеризуется педагогически целесообразным сочетанием традиционных и инновационных способов (форм, методов, средств) формирования социокультурной компетенции учителя.

Дискуссия

Научная новина и значимость эксперимента заключаются в следующем:

- выявлены особенности и ведущие факторы социокультурной компетенции учителя как определяющее условие непрерывного повышения квалификации и потенциальный резерв совершенствования его профессионально педагогической и общекультурной деятельности;

- обоснована целесообразность использования рефлексивного подхода как теоретико-методологической основы формирования социокультурной компетенции учителя;

- разработана модель формирования социокультурной компетенции учителя, включающая мотивационно-целевой, организационно-технологический и коррекционно-оценочный критерии его компетентности;

- разработана рефлексивная модель социокультурной компетенции учителя, представляющая собой совокупность трех блоков: блок педагогической задачи, блок способа и блок условий.

Практическая значимость эксперимента обусловлена разработкой, обоснованием и реализацией «рефлексивной модели» формирования социокультурной компетенции 4500 учителей из каждого педагогического коллектива школы в Болгарии.

Основным показателем эффективности функционирования модели является переход участников эксперимента на более высокий уровень сформированной социокультурной компетенции, который оценивается исходя из трех показателей: 1) когнитивный (социокультурные знания); 2) операционно-технологический (социокультурные умения и навыки); 3) личностный (профессионально важные качества: коммуникабельность, эмпатичность, толерантность).

Обобщения:

- эффективность процесса формирования социокультурной компетентности учителя зависит от организации целенаправленных системных воздействий по квалификации для осуществления педагогической деятельности;

- социокультурная компетентность учителя может рассматриваться как педагогическая система, являющаяся целостным образованием специальных знаний, умений, навыков, установок, профессионально важных качеств личности учителя, позволяющих ему осуществлять профессиональную педагогическую деятельность и межкультурную коммуникацию.

Литература

1. Совет Европы «Белая книга» по межкультурному диалогу «Жить вместе в равном достоинстве», утверждена министрами иностранных дел стран-членов Совета Европы на 118-й сессии Комитета министров, Страсбург, 7 мая 2008 года.
2. Koleva I.K., Makariev P., Takeva I. Monitoring Teachers SocioCultural Competency in a Multicultural Environment
3. Rey M. Between Memory and History. A word about intercultural education, European Journal of Intercultural Studies, Vol. 7, No 1, 1996.
4. Koleva I. Theory, revealing the content and the choice of methodology ethnic social – pedagogical monitoring studies a comparative analysis of the countries of Europe., 12 - 26 // section History. METHODOLOGY OF MODERN EDUCATION//KAZNU BULLETIN)3/40/, 2013.
5. Колева И.К. Стратегии на образователната и научната политика, година XXI, книжка 1, 2013 Strategies for Policy in Science and Education, Volume 21, Number 1, 201.
6. Колева И.К. Етнопсихологически модел на образователното взаимодействие С. 2012 г. с.101.

7. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987, С. 136.
8. Koleva I., NATIONAL PRIORITIES AND POLICIES OF INTERCULTURAL EDUCATION (REFLEXIVE ASPECTS), Yornal of Tracia University., 2013.
9. Network for Interkultural Dialogue and Education & Turkey – Bulgaria., Handbook for Students., ISBN – 978 – 975- 6149- 47 -8., Uludag University., ,p. 224 -.230, 2009.

Электронные траектории

<http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper%20final%20EN%20020508.pdf>
http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Intercultural/Towards%20indicators%20for%20success%20in%20intercultural%20education_EN.pdf
<http://www.parliament.bg/bg/bills/ID/15077>
<http://coiduem.mon.bg/page.php?c=4&d=16>
http://www.azbuki.bg/editions/azbuki/archive/archive2011/doc_view/840-koleva012013
<http://www.azbuki.bg/editions/journals/strategies/contents/21-staregies/sonparticles/1157-strategii-na-obrazovatelnata-i-nauchnata-politika-godina-xxi-knizhka-2-2014>
<http://www.nationalismproject.org>
http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Intercultural/VOCABULARY/Vocabulary_en.asp#TopOfPage

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Ирина Колева

Софийский Университет «Св. Климент Охридски»,
г. София, Болгария

СИТУАЦИЯ

Разнообразное население имеет различные потребности, в том числе и образовательные, разные представления успеха, эффективности и реализации.

Гетерогенность между культурами разных социальных классов и этнических групп касается вопроса и об академической неуспеваемости, **ведет к дискриминации**, пренебрежению, отчуждению и сопротивлению.

Одним из основных направлений межкультурного образования является знание этнопсихологических подходов разработки внутренней и внешней оценки эмпирического и рефлексивного уровня знаний ученика. В болгарском контексте используются разные стратегии для работы с различными учащимися для создания демократического сообщества школы на основе этнопсихологических параметров [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Учителя должны использовать различные культурно чувствительные методы, чтобы оценить сложные познавательные и социальные компетентности учеников.

Ориентация традиционных систем оценки направлена на **результаты** учебной деятельности (***оценка на основе целей и стандартов***) или на ее **процесс** (компетентность, исполнение), хотя они являются звеньями одной и той же логической цепочки: «стандарт – компетентность - мастерство – результат».

Дефектами системы являются: конфиденциальность процесса оценки,

фрагментация и частичность оценки качества, количественная ориентация оценки, принятие в качестве субъект-объектного взаимодействия, искусственность условий и т.д.

В последние 20 лет было много изменений в этнопсихологической теории и практике. Оценка изменяется наряду с другими элементами обучения. Она зависит от позиции учителей, которые становятся менторами и фасилитаторами, направляя учащихся, и которые воспринимаются в качестве партнеров.

Оценка становится неотъемлемой частью процесса обучения, она сливается с ним.

Системы оценок являются диалоговыми, доступными для учителей, учащихся, родителей и других заинтересованных людей. Изменяется содержание оценок:

- отказ от балльной количественной системы и замена *качественной – всесторонняя вербализованная характеристика, в том числе:*

- оценка только исполнения;
- оценка с факториальным весом для каждого параметра;
- внедрение рейтинговой системы.

Ученик рассматривается в тесной связи с окружающей действительностью, чтобы сильно индивидуализировать оценку. Берутся во внимание особенности школьного класса и семьи.

Основная идея - подобие (сопоставимость) на место одинаковости (тождественность, идентичность) является **ключом** к обеспечению равных *этнических разнообразных групп, в соответствии с их культурным стилем* [14; 15; 16].

Оценка является социальной деятельностью, которую можно понять, только если мы примем во внимание *культурные*, экономические и политические условия, в которых она осуществляется. Она, в самом широком смысле, является одной из форм социального контроля распределения *культурного капитала*. Якобы справедливая, оценка часто приводит к фактической *дискриминации* определенных социальных групп – меньшинств.

Стандартизация считается традиционным основанием оценки и критерия *образовательной справедливости*.

Тестирование и оценка зависят от системы коммуникации, т.е. от языка, язык является культурным явлением.

Культура и социально-экономические возможности учащихся, «возможности для обучения», игнорируются или сведены к минимуму как фактор тестирования или как основание интерпретации оценок.

Способности учащихся рассматриваются как признак будущих достижений и потенциала, который будет развиваться, а не является неизменным.

Разные культуры имеют разные концепции о способностях, одаренности и таланте. В процессе оценки может случиться так, что они останутся не оцененными, если *не соответствуют культуре ребенка* [10; 11; 12; 13].

Универсальными индикаторами, проявляющимися по-разному в культурной

среде, могут быть:

- способность к манипуляции в символической среде;
- способность к логическому мышлению;
- способность к использованию сохраненного в памяти знания о решении проблем;
- способность к рассуждению по аналогии;
- способность к трансферу знаний и умений в различную среду;
- креативность и артистичность;
- выдержка: способность справляться со школьными проблемами у живущих в условиях нищеты и неблагополучной семьи;
- способность к принятию роли взрослого в семье по отношению к меньшим детям и к ведению семейного хозяйства;
- чувство самооценности;
- способность к лидерству и независимости;
- понимание своего культурного наследия.

XXVI конференция (Иерусалим, 2000) Международной ассоциации оценки в образовании (IAEA) по теме: «Образовательная оценка в мультикультурном обществе», как и последующая конференция в Манчестере (2013) формулируют следующие тезисы в области этнопсихологии и этнодидактики:

- Каждая национальная система оценки зависит от исторических и политических решений, методов и возможностей структур оценки.
- **Справедливая оценка** является частью совокупной среды в школе. Если оценка беспристрастная по отношению к детям, которые имеют неравные возможности обучения, то она вряд ли справедлива в моральном аспекте. Она лишь завершающий этап социальной несправедливости.
- **Справедливая оценка**: персонифицированная, естественная и гибкая, и она не стандартизированная, безличная и холистическая; когда точно измеряет определенные способности на соответственном уровне; когда она - результат диалога между учителем и учеником.
- **Справедливая оценка** является неделимой от справедливости по отношению к возможностям к доступу к тому, что предлагает учебный план.

Нам необходимо поставить перед собой следующие вопросы о значимости тестирования справедливости в оценке в интеркультурном обществе.

- Отражают ли требования к системе оценки напрямую культурное и лингвистическое разнообразие?
- Каким образом содержание и методы оценки отражают культурное разнообразие учащихся?
- Насколько эффективно реализуются различные группы?

В условиях мультикультурности предлагаются три модели оценки:

(1) Модель ассимиляции – здесь отсутствуют оценки знания на эмпирическом и рефлексивном уровне. Приоритет отдается модели оценки

знаний, умений и взаимоотношений доминирующей группы. Оценивается время усвоения. Разрабатываются способы для облегчения процесса.

(2) Модель признания и оценки различного знания.

(3) Модель диалога – знание различных групп оказывает влияние на доминирующую группу и обогащает его. Не существует культурной нейтральной оценки. Знание, которое оценивается всегда «актуально», т.е. культурно определено, и оно является основным следствием доминирующей культуры.

ОШИБКИ ОЦЕНКИ В ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ.

- Предположение, что этикет решает проблему. *Использование новых слов, таких как мультикультурность, различия и пр. не означает, что делается что-то различное в оценке.*
- Использование правил, выработанных большинством для оценки меньшинства
- Игнорирование культурных оснований при конструировании оценки. Монополизация этноцентризма культуры большинства.
- Игнорирование значения методов оценки и самооценки различных культурных групп – «Я нормальный, вы – нет...»
- Каждая страна имеет свои традиции в оценке, которые касаются в основном соотношения письменных и устных методов.
- Во всех случаях, эти традиции, как правило, отражают особенности и интересы доминирующей культуры.
- Методы должны быть разнообразными, так как наличие единственного подхода будет стимулировать выдвижение некоторых учащихся в фаворитах, а нужно обеспечить одинаковые условия для всех:
 - количественные и качественные оценки;
 - оценка в ситуации конкуренции и сотрудничества;
 - индивидуальная и групповая оценка;
 - наблюдения, устный опрос, практические тесты;
 - исследовательская работа в малых группах.

МЕТОДИКА:

В этой связи я разработала серию этнопсихологических тестов под названием – «*Опросник исследования этнических групп и общностей*».

В Болгарии, согласно последним статистическим данным /2014/, проживают три этнические группы: болгары, болгарские турки и ромы /цыгане подгруппового деления ром/. Большая часть ром идентифицируют себя как турки. Это этническое подгрупповое деление «милет». Нарастающая волна мигрантов в связи с конфликтом в Сирии ставит болгарскую образовательную систему перед реформой в «Законе о дошкольном и школьном образовании» и перед утверждением стандарта интеркультурного образования в рамках закона [7; 8; 9]. Опросник апробирован в период с 2007г. по 2014 г. на субъектах системы школьного и высшего образования в Болгарии /2007 – 2015/, в Испании

/2008 -2010/, в Турции /2010 -2012/, а именно: учителя, ученики и родители различной от доминирующей этнической группы и нации этнической идентификации. Апробация осуществлена в рамках международных и национальных европейских проектов. В Казахстане апробация опросника осуществилась со студентами из КазНУ им. аль-Фараби, образовательной и квалификационной степени «бакалавр» и «магистр» факультета философии и политологии в рамках проведения авторского курса по теме «Этнопсихология образовательного взаимодействия» /2013/.

Литература

1. Колева И. Формиране на знания, умения и компетентности за работа в интеркултурна среда. - София, МОН – НИОКСО, 2013 /книга за учителя, книга за учителя, тетрадка за учителя: основна и допълнителна/ - учителен пакет.
2. Колева И. Этнопсихологически модел на образователното взаимодействие. - София, Раабе, 2012.
3. Колева И., Хаджийски Г., Иванова Ж. Этнопсихопедагогика на детето. - София, 2012.
4. Колева И. Национални приоритети и политики в интеркултурното образование // «Стратегии на образователната и научната политика», година ХХл., кн. 7., 2013.
5. Колева И., Макариев П. Мониторинг на социокултурната компетентност на учителя за работа в мултиетническа среда: национален доклад. - фондация «Ф.Еберт», 2013.
6. Интеркултурен диалог и образование: наръчник за студенти. /под. ред. на И. Колева. - С., ФВ., 2010.
7. Индикатори за оценка на образователната интеграция на деца от етническите малцинства. Ръководство. - София, ГД «Експертни анализи», МОН 2007.
8. Миграции, пол и межкултурни взаимодействия в България. - София, IMIR., 2011.
9. Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015 г.). Държавен вестник бр. 50, 20.06.2006 г.
10. Тейлър Ч. Политиката на признание, В: Гутман, Е. (съст.) Мултикултурализмът. - София, Критика и хуманизъм, 1999.
11. Хайдиняк М., Косева М., Желязкова А. Модерност и традиция: европейско и национално в България. - С., IMIR, 2012.
12. Liegeois, J-P., Roms en Europe. Editions du Conseil de l' Europe. - Strasbourg Sedex, 2007.
13. National strategy for lifelong learning for the period: 2008 – 2013, MOMN., 2007.
14. School and pre- school education development national programme. /2006 -20015/, MOMN., 2006
15. Court, D. *Foolish Dreams in a Fabled Land: Living Co-Existence in an Israeli Arab School*. Curriculum Inquiry, Summer 2006, Vol. 36, Issue 2
16. Rey, M. *Between Memory and History. A word about intercultural education*, European Journal of Intercultural Studies, Vol. 7, No 1, 1996
17. Stearns, E. Glennie, E. J. *When and Why Dropouts Leave High School*. Youth & Society, Sep2006, Vol. 38 Issue 1 UNESCO Guidelines on Intercultural Education, Paris, U

Приложение:

Опросник исследования этнических групп и общностей

Этот Опросник является частью международного исследования семьи. Объектом исследования являются роли, виды поведения, деятельности и отношения, которые характеризуют членов одной семьи (отец, мать, бабушка, дедушка, сын / дочь, тетя / дядя). Ваше личное мнение очень важно для нас. Ваша работа с опросником, может быть, даст Вам

повод для размышлений о Ваших собственных позициях в связи с семейными отношениями и ценностями.

Заполнение опросника анонимно, Вам не нужно писать свое имя.

Пожалуйста, внимательно прочитайте каждый вопрос и ответьте на все вопросы. Нет правильных или неправильных ответов.

Большое спасибо Вам за понимание и сотрудничество!

Интервьюирующая команда желает Вам приятной работы!

Пол: Мужчина ____ Женщина ____

Возраст: ____

Место постоянного проживания (город/деревня, область, община) _____

В настоящее время вы живете в месте постоянного проживания: Да __ Нет __

Семейный статус:

Не женатый/не замужем и живу сам/а

Не женатый/не замужем и живу с родителями

Женатый/замужем без детей

Женатый /замужем с детьми

Разведенный/ая

Вдовец/вдова

Другое (пожалуйста, уточните)

Сколько лет обучались Ваши родители:	Отец	Мать
0-6 лет	___	___
7-9 лет	___	___
10-12 лет	___	___
Выше 12 лет	___	___

Профессия Вашего отца _____

Профессия Вашей матери _____

Пожалуйста, внимательно прочитайте указания

В данном опроснике, каждый вопрос относится к 9 человекам, членам семьи и родственникам (отец, мать, 10-летний сын, 10-летняя дочь, 20-летний сын, 20-летняя дочь, дед, бабушка, дядя/тетя.

Пожалуйста, ответьте индивидуально каждому члену семьи, с учетом вашей семьи.

Если некоторые члены семьи (например, бабушки, дедушки) нет в живых, мы хотели бы чтобы вы ответили так, как будто эти люди все еще живы.

Если у вас есть более одного/одной дяди/тети, отвечайте за этот /эту из них, которого/которую чувствуете более близким/близкой. Если нет у вас дяди или тети ответьте так, как будто у вас их есть.

Что касается 10-летнего сына, 10-летней дочери, 20-летнего сына, 20-летней дочери, мы имеем в виду ваш брат или вашу сестру того же возраста. Если у вас есть более одного/одной брата / сестры, отвечайте за этот /эту из них, которого/которую чувствуете самым близким/близкой. Если у вас нет братьев и сестер отвечайте о себе соответствующего возраста. Для противоположного пола отвечайте так, как вы думаете, что он или она будут отвечать, если у вас были бы брат или сестра.

Пожалуйста, ответьте на вопросы, которые следуют, как вы бы ответили, если вы живете

на месте своего постоянного проживания с семьей.

Пожалуйста, ответьте на вопросы, используя следующие обозначения:

7 = в том же доме

6 = в соседней квартире

5 = в доме или квартире напротив

4 = в том же районе

3 = в том же городе/деревне

2 = в ближайшем городе/деревне

1 = далеко

Как далеко вы живете от указанных лиц?

отец	мать	брат или сестра	дедушка	бабушка	дядя/тетя

Пожалуйста, ответьте на вопросы, используя следующие обозначения:

6 = ежедневно

5 = 1-2 раза в неделю

4 = каждые две недели

3 = 1 раз в месяц

2 = 1-2 раза в год

1 = редко

Как часто встречаете указанных лиц?

отец	мать	брат или сестра	дедушка	бабушка	дядя/тетя

Как часто общаетесь по телефону с указанными лицами?

отец	мать	брат или сестра	дедушка	бабушка	дядя/тетя

Для каждого из следующих утверждений ответить с помощью следующих обозначений:
6- слишком много, 5-много, 4-достаточно, 3-мало, 2-очень мало, 1- вообще нет

1. Отец является эмоциональной поддержкой детям	
Мать является эмоциональной поддержкой детям	
Дедущка является эмоциональной поддержкой внукам	
Бабушка является эмоциональной поддержкой внукам	
Дядя/тетя является эмоциональной поддержкой племянникам	
Отец является эмоциональной поддержкой бабушке и дедушке.	
Мать является эмоциональной поддержкой бабушке и дедушке	
10-летний сын является эмоциональной поддержкой бабушке и дедушке	
10-летняя дочь является эмоциональной поддержкой бабушке и дедушке	
20-летний сын является эмоциональной поддержкой бабушке и дедушке	
20-летняя дочь является эмоциональной поддержкой бабушке и дедушке	
Отец является эмоциональной поддержкой матери	
Мать является эмоциональной поддержкой отцу	
Дедущка является эмоциональной поддержкой отцу/матери	
Бабушка является эмоциональной поддержкой отцу/матери	
Дядя/тетя является эмоциональной поддержкой отцу/матери	

10-летний сын является эмоциональной поддержкой младшим братьям и сестрам	
10-летняя дочь является эмоциональной поддержкой младшим братьям и сестрам	
20-летний сын является эмоциональной поддержкой младшим братьям и сестрам	
20-летняя дочь является эмоциональной поддержкой младшим братьям и сестрам	
2. Отец укрепляет семейный союз	
Мать укрепляет семейный союз	
Дедушка укрепляет семейный союз	
Бабушка укрепляет семейный союз	
Дядя/тетя укрепляет семейный союз	
10-летний сын укрепляет семейный союз	
10-летняя дочь укрепляет семейный союз	
20-летний сын укрепляет семейный союз	
20-летняя дочь укрепляет семейный союз	
3. Отец заботится о приятном семейном климате	
Мать заботится о приятном семейном климате	
Дедушка заботится о приятном семейном климате	
Бабушка заботится о приятном семейном климате	
Дядя/тетя заботится о приятном семейном климате	
10-летний сын заботится о приятном семейном климате	
10-летний сын заботится о приятном семейном климате	
20-летний сын заботится о приятном семейном климате	
20-летняя дочь заботится о приятном семейном климате	
4. Отец передает традиции, нравы и обычаи своим детям читая и рассказывая им различные истории.	
Мать передает традиции, нравы и обычаи своим детям читая и рассказывая им различные истории.	
Дедушка передает традиции, нравы и обычаи своим внукам читая и рассказывая им различные истории.	
Бабушка передает традиции, нравы и обычаи своим внукам читая и рассказывая им различные истории.	
Дядя/тетя передает традиции, нравы и обычаи своим племянникам читая и рассказывая им различные истории.	
10-летний сын передает традиции, нравы и обычаи своим младшим братьям и сестрам читая и рассказывая им различные истории.	
10-летняя дочь передает традиции, нравы и обычаи своим младшим братьям и сестрам читая и рассказывая им различные истории.	
20-летний сын передает традиции, нравы и обычаи своим младшим братьям и сестрам читая и рассказывая им различные истории.	
20-летняя дочь передает традиции, нравы и обычаи своим младшим братьям и сестрам читая и рассказывая им различные истории.	
5. Отец передает религиозную традицию своим детям.	
Мать передает религиозную традиция своим детям.	

Дедушка передает религиозную традицию своим внукам.	
Бабушка передает религиозную традицию своим внукам.	
Дядя/тетя передает религиозную традицию своим племянникам.	
10-летний сын передает религиозную традицию своим младшим братьям и сестрам	
10-летняя дочь передает религиозную традиция своим младшим братьям и сестрам	
20- летний сын передает религиозную традицию своим младшим братьям и сестрам	
20- летняя дочь передает религиозную традиция своим младшим братьям и сестрам	
6. Отец способствует сохранению семейных связей, например, семейных праздников, юбилеев и многое другое.	
Мать способствует сохранению семейных связей, например, семейных праздников, юбилеев и многое другое.	
Дедушка способствует сохранению семейных связей, например, семейных праздников, юбилеев и многое другое.	
Бабушка способствует сохранению семейных связей, например, семейных праздников, юбилеев и многое другое.	
Дядя/тетя способствует сохранению семейных связей, например, семейных праздников, юбилеев и многое другое.	
10-летний сын способствует сохранению семейных связей, например, семейных праздников, юбилеев и многое другое.	
10-летняя дочь способствует сохранению семейных связей, например, семейных праздников, юбилеев и многое другое.	
20- летний сын способствует сохранению семейных связей, например, семейных праздников, юбилеев и многое другое.	
20- летняя дочь способствует сохранению семейных связей, например, семейных праздников, юбилеев и многое другое.	
7. Отец помогает бабушке и дедушке, когда у них есть проблемы (например, когда они больны, имеют финансовые трудности и т.д.)	
Мать помогает бабушке и дедушке, когда у них есть проблемы (например, когда они больны, имеют финансовые трудности и т.д.)	
Дедушка помогает своим внукам, когда у них есть проблемы (например, когда они больны, имеют финансовые трудности и т.д.)	
Бабушка помогает своим внукам, когда у них есть проблемы (например, когда они больны, имеют финансовые трудности и т.д.)	
Дядя/тетя помогает своим племянникам, когда у них есть проблемы (например, когда они больны, имеют финансовые трудности и т.д.)	
8. Отец заботится ежедневно о бабушке и дедушке /например, в приготовлении пищи, в покупках/	
Мать заботится ежедневно о бабушке и дедушке /например, в приготовлении пищи, в покупках/	
Дедушка заботится ежедневно о своих внуках/например, в приготовлении пищи, в покупках/	
Бабушка заботится ежедневно о своих внуках/например, в приготовлении пищи, в покупках/	
Дядя/тетя заботится ежедневно о своих племянниках/например, в	

приготовлении пищи, в покупках/	
9. Отец является главой семьи.	
Мать является главой семьи.	
Дедушка является главой семьи.	
Бабушка является главой семьи.	
Дядя/тетя является главой семьи.	
Ответить каждому из следующих утверждений, используя следующие обозначения: 6-почти всегда, 5-очень часто, 4-часто, 3-иногда, 2-редко, 1-никогда	
10. Когда есть конфликты и разногласия в семье, отец решает, как они будут решены.	
Когда есть конфликты и разногласия в семье, мать решает, как они будут решены.	
Когда есть конфликты и разногласия в семье, дедушка решает, как они будут решены.	
Когда есть конфликты и разногласия в семье, бабушка решает, как они будут решены.	
Когда есть конфликты и разногласия в семье, дядя/тетя решает, как они будут решены.	
11. Отец занимается домашним хозяйством (чистит, готовит, стирает)	
Мать занимается домашним хозяйством (чистит, готовит, стирает)	
Дедушка занимается домашним хозяйством (чистит, готовит, стирает)	
Бабушка занимается домашним хозяйством (чистит, готовит, стирает)	
Дядя/тетя занимается домашним хозяйством (чистит, готовит, стирает)	
10-летний сын занимается домашним хозяйством (чистит, готовит, стирает)	
10-летняя дочь занимается домашним хозяйством (чистит, готовит, стирает)	
20-летняя дочь занимается домашним хозяйством (чистит, готовит, стирает)	
20-летний сын занимается домашним хозяйством (чистит, готовит, стирает)	
12. Отец делает покупки, оплачивает счета.	
Мать делает покупки, оплачивает счета.	
Дедушка делает покупки, оплачивает счета.	
Бабушка делает покупки, оплачивает счета.	
Дядя/тетя делает покупки, оплачивает счета.	
10-летний сын делает покупки, оплачивает счета.	
10-летняя дочь делает покупки, оплачивает счета.	
20-летний сын делает покупки, оплачивает счета.	
20-летняя дочь делает покупки, оплачивает счета.	
13. Отец провожает своих детей в школу.	
Мать провожает своих детей в школу.	
Дедушка провожает своих внуков в школу.	
Бабушка провожает своих внуков в школу.	
Дядя/тетя провожает своих племянников в школу.	
10-летний сын провожает своих младших братьев и сестер в школу.	
10-летняя дочь провожает своих младших братьев и сестер в школу.	
20-летний сын провожает своих младших братьев и сестер в школу.	

20-летняя дочь провожает своих младших братьев и сестер в школу.	
14. Отец играет со своими детьми.	
Мать играет со своими детьми.	
Дедушка играет со своими внуками.	
Бабушка играет со своими внуками.	
Дядя/тетя играет со своими племянниками.	
10-летний сын играет со своими младшими братьями и сестрами.	
10-летняя дочь играет со своими младшими братьями и сестрами.	
20-летний сын играет со своими младшими братьями и сестрами.	
20-летняя дочь играет со своими младшими братьями и сестрами.	
15. Отец помогает своим детям делать школьные домашние задания.	
Мать помогает своим детям делать школьные домашние задания.	
Дедушка помогает своим внукам делать школьные домашние задания.	
Бабушка помогает своим внукам делать школьные домашние задания.	
Дядя/тетя помогает своим племянникам делать школьные домашние задания.	
16. Отец учит своих детей правилам поведения.	
Мать учит своих детей правилам поведения.	
Дедушка учит своих внуков правилам поведения.	
Бабушка учит своих внуков правилам поведения.	
Дядя/тетя учит своих племянников правилам поведения.	
17. Отец финансово поддерживает семью своей работой.	
Мать финансово поддерживает семью своей работой.	
Дедушка финансово поддерживает семью своей работой.	
Бабушка финансово поддерживает семью своей работой.	
Дядя/тетя финансово поддерживает семью своей работой.	
10-летний сын финансово поддерживает семью своей работой.	
10-летняя дочь финансово поддерживает семью своей работой.	
20-летний сын финансово поддерживает семью своей работой.	
20-летняя дочь финансово поддерживает семью своей работой.	
18. Отец распоряжается семейным бюджетом.	
Мать распоряжается семейным бюджетом.	
Дедушка распоряжается семейным бюджетом.	
Бабушка распоряжается семейным бюджетом.	
Дядя/тетя распоряжается семейным бюджетом.	
19. Отец дает карманные деньги своим детям.	
Мать дает карманные деньги своим детям.	
Дедушка дает карманные деньги своим внукам.	
Бабушка дает карманные деньги своим внукам.	
Дядя/тетя дает карманные деньги своим племянникам.	
20. Отец оказывает финансовую поддержку своим детям в их профессиональном старте.	
Мать оказывает финансовую поддержку своим детям в их профессиональном старте.	

Дедушка оказывает финансовую поддержку своим внукам в их профессиональном старте.	
Бабушка оказывает финансовую поддержку своим внукам в их профессиональном старте.	
Дядя/тетя оказывает финансовую поддержку своим племянникам в их профессиональном старте.	
21. Когда родители отсутствуют, дедушка заботится о своих внуках.	
Когда родители отсутствуют, бабушка заботится о своих внуках.	
Когда родители отсутствуют, дядя/тетя заботится о своих племянниках.	
Когда родители отсутствуют, 10-летний сын заботится о своих младших братьях и сестрах.	
Когда родители отсутствуют, 10-летняя дочь заботится о своих младших братьях и сестрах.	
Когда родители отсутствуют, 20-летний сын заботится о своих младших братьях и сестрах.	
Когда родители отсутствуют, 20-летняя дочь заботится о своих младших братьях и сестрах.	
22. Дедушка помогает родителям в их работе (например, обработка земли, магазин, другой семейный бизнес).	
Бабушка помогает родителям в их работе (например, обработка земли, магазин, другой семейный бизнес).	
Дядя/тетя помогает родителям в их работе (например, обработка земли, магазин, другой семейный бизнес).	
10-летний сын помогает родителям в их работе (например, обработка земли, магазин, другой семейный бизнес).	
10-летняя дочь помогает родителям в их работе (например, обработка земли, магазин, другой семейный бизнес).	
20-летний сын помогает родителям в их работе (например, обработка земли, магазин, другой семейный бизнес).	
20-летняя дочь помогает родителям в их работе (например, обработка земли, магазин, другой семейный бизнес).	

Я считаю себя...

В перечисленных внизу выражениях человек может описать себя. Пожалуйста, опишите, насколько эти выражения характеризуют Вас, отметив соответствующее число напротив каждого определения.

Слишком много характерно для меня	Вполне характерно для меня	Немного характерно для меня	Ни да, ни нет	Не особо характерно для меня	Почти совсем не характерно для меня	Совсем не характерно для меня
7	6	5	4	3	2	1

Считаю, что я:

- ___ 1. Стабильный
 ___ 2. Оптимист

- 3. Человек с пониманием
- 4. Закрытый
- 5. Общительный
- 6. Консервативный
- 7. Подвижный
- 8. Спонтанный
- 9. Ответственный
- 10. Сварливый
- 11. Лукавый
- 12. Организованный
- 13. Мрачный
- 14. Неряха
- 15. Самотный
- 16. Заслуживающий доверия
- 17. Изобретательный
- 18. Ленивый
- 19. Экстраверт
- 20. Застенчивый
- 21. Неучтивый
- 22. Сострадательный
- 23. Разбрасываю вещи
- 24. Безрассудно смелый
- 25. Тихий
- 26. Негибкий
- 27. Раздражительный
- 28. Тревожный
- 29. Человек, который заботится о других
- 30. Спокойный

Ценности

Этим опросником вы хотите себя спросить: «Какие ценности важны для МЕНЯ и являются руководящими принципами в моей жизни, и какие являются менее важными».

Отметьте соответствующим числом стоимость, которую вы придаете каждой отдельной ценности. Используйте следующие обозначения.

В качестве руководящего принципа в моей жизни, эта ценность для меня:

очень значима	значима	относительно значима	Ни то значима, то незначима	относительно незначима	Очень незначима	Вполне незначима
7	6	5	4	3	2	1

- 1. Семейная безопасность (безопасность для членов семьи)
- 2. Удовольствие (удовлетворение личных желаний)
- 3. Мир красоты (красота природы и искусства)
- 4. Почтение традиций (сохранение традиционных обычаев)
- 5. Широта мысли (открытость к различным идеологиям и убеждениям)
- 6. Уважение к родителям и старшим (почитаемое отношение)
- 7. Одержимый (сильными переживаниями и эмоциями) образ жизни
- 8. Независимость (материальная независимость, самостоятельность)
- 9. Смелость (искать риск, приключение)
- 10. Общественный порядок (стабильность общества)

- 11. Власть (иметь власть руководить)
- 12. Творчество (воображение, изобретательность)
- 13. Богатство (материальные блага, деньги)
- 14. Любознательность (исследовательский, ищущий дух, интерес ко всему)
- 15. Единение с природой (тесный контакт и связи с природой)
- 16. Национальная безопасность (защита нации от врагов)
- 17. Самостоятельность в выборе целей (чтобы определить свои собственные цели)
- 18. Сберегать окружающую среду.
- 19. Социальный статус (контроль над другими, доминирование)
- 20. Удовольствие от жизни (удовольствия от любви, отдыха, пищи)
- 21. Взять реванш за добрые дела, которые мне сделали («возвращение» услуги)

Эмоции и способы поведения в различных ситуациях

Ниже приведены вопросы, которые выражают эмоции и способы поведения в определенных ситуациях. Укажите, насколько каждое из следующих утверждений относится к Вам.

Полностью согласен	Согласен	Частично согласен	Ни то согласен, ни то не согласен	Частично не согласен	Не согласен	Полностью не согласен
7	6	5	4	3	2	1

- 1. Мне нравится, чтобы выделяться и отличаться от других.
- 2. Даже если совсем не согласен с членами моего коллектива (семейный, школьный, профессиональный, друзья и т.д.).
- 3. Я делаю то, что я решил, независимо от того, что думают другие.
- 4. Уважаю скромные люди.
- 5. Для меня важно, чтобы действовать в качестве независимой личности.
- 6. Я могу пожертвовать своими личными интересами ради блага людей в моем коллективе.
- 7. Что касается моего высшего образования и моих профессиональных планов, я должен учитывать мнение родителей.
- 8. Когда я встречаюсь с новыми людьми, я предпочитаю быть прямым и откровенным.
- 9. Я чувствую себя хорошо, когда я сотрудничаю с другими людьми.
- 10. Я не чувствую себя неловко, когда меня хвалят или награждают.
- 11. Часто чувствую, что мои отношения с другими людьми важнее, чем мои личные достижения.
- 12. Не затрудняюсь выступать в классе или на собрании.
- 13. Я всегда веду себя одним и тем же образом, независимо от того, с кем я.
- 14. Мое счастье зависит от счастья тех людей, которые вокруг меня.
- 15. Я бы не покинул свой коллектив, когда он нуждается во мне, и даже когда я не доволен им.
- 16. Я стараюсь делать самое лучшее для себя, не считаясь с последствиями для других людей.
- 17. Для меня делом первостепенной важности, чтобы быть в состоянии заботиться о себе.
- 18. Для меня важно учитывать решения моего коллектива.
- 19. Моя индивидуальность, моя независимость от других, это очень важно для меня.
- 20. Для меня важно, чтобы была гармония в коллективе.
- 21. Дома и в школе веду себя одним и тем же образом.

__22. Я обычно делаю то, что другие хотят от меня, и даже тогда, когда я хотел бы сделать что-то другое.

Традиционные семейные ценности

Нижеуказанные вопросы касаются определенных традиционных семейных ценностей. Нас интересует, насколько вы согласны с этими ценностями. В соответствии со своим мнением, выберите один из следующих ответов:

Полностью согласен	Согласен	Частично согласен	Ни то согласен, ни то не согласен	Частично не согласен	Не согласен	Полностью не согласен
7	6	5	4	3	2	1

- __1. Отец должен быть главой семьи.
- __2. Вы должны иметь хорошие отношения со своими родственниками.
- __3. Место матери, дома.
- __4. Мать должна быть посредником между отцом и детьми.
- __5. Родители должны учить детей хорошо себя вести.
- __6. Отец должен распоряжаться деньгами в доме.
- __7. Родители не должны вмешиваться в личную жизнь своих детей, которые состоят в браке.
- __8. Дети обязаны заботиться о своих родителях в старости.
- __9. Дети должны помогать в домашнем хозяйстве.
- __10. Семейные проблемы разрешаются в рамках семьи.
- __11. Дети должны слушаться родителей.
- __12. Мы должны уважать и защищать честь своей семьи.
- __13. Родители должны помогать своим детям материально.
- __14. Дети должны уважать своих бабушек и дедушек.
- __15. Мать должна принимать решения отца.
- __16. Дети должны работать, чтобы помогать своей семье.
- __17. Родители не должны ругаться на глазах у своих детей.
- __18. Отец должен обеспечивать семью денежными средствами.

Эмоциональная близость

Целью данного опросника является ответ на вопрос: «Насколько близко чувствую себя со следующими лицами?» Пожалуйста, поставьте напротив каждого указанного лица число от 1= очень далеко, до 7=очень близко. Числа выражают Вашу эмоциональную близость с соответствующим лицом.

Вы можете обнаружить, что у вас нет контакта с некоторыми из указанных лиц: сын / дочь, бабушка, которая умерла, президент. В этом случае, мы хотели бы, чтобы вы представили себе, насколько близки вы себя бы почувствовали с этими людьми, если по какой-то причине вам придется установить контакт с ними.

В случае если у вас есть более одного/одну дядя/тетю, отвечайте за этот /эту, которого/которую чувствует самым/самой близким/близкой. Если у вас НЕТ дяди или тети ответьте так, как будто у вас есть.

Отметьте соответствующим числом свою эмоциональную близость с указанными лицами:

Очень близко	Близко	Частично близко	Средне	Частично далеко	Далеко	Очень далеко
7	6	5	4	3	2	1

- __1. Мать
- __2. Соседи
- __3. Друзья
- __4. Брат / сестра
- __5. Журналисты из газет, которые вы читаете
- __6. Коллеги
- __7. Знакомые
- __8. Священник церкви, которую вы посещаете
- __9. Отец
- __10. Ваши учителя в начальной школе
- __11. Президент страны.
- __12. Ваши бабушка и дедушка.
- __13. Розничные торговцы в вашем районе
- __14. Писатели, которые вы знаете
- __15. Муж / жена вашего/вашей друга / подруги
- __16. Ваши сосуденты
- __17. Депутаты, которых выбирают в вашем избирательном районе
- __18. Двоюродные братья и сестры
- __19. Ваши учителя в средней школе
- __20. Дядя/тетя
- __21. Люди искусства, которых вы знаете

ETHNO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE SOCIO-EDUCATIONAL FUNCTIONS OF FACEBOOK IN BULGARIA - 2008-2013

I. Koleva, G. Bogdanov
«St. KlimentOhridski» Sofia University
Sofia, Bulgaria

Situation

Social networks are the place where people interact freely. They discuss and share information about each other and about their lives, using a multimedia mixture of text, still images, video and audio materials. In these websites people create virtual communities. They communicate, share content and engage in face-to-face public discussions, which often change their nature from being personal into presentations and discussions on social and political topics. Besides having a social impact on people, social networks also educate, and this education consists of three elements: training, education and socialization. Besides the educational element, social media influence the development of ethical norms in society, and thus the determination of certain public policies related to the government. To some extent, the social networks have a suggestive role, confirming some public attitudes and norms related to national stereotypes and prejudices. In Bulgaria, Facebook appeared as a platform for discussion of public issues, and in recent years set the agenda of the mainstream media and the discourse of public speaking. The intensive communication flow changes the public mood very quickly, increasing certain attitudes and even building

certain values and norms in the public domain. On the one hand, Facebook is a platform for personal self-expression, and on the other it is a platform for sharing opinions, interactive communication and promoting certain values and attitudes in the public domain.

In Bulgaria there are numerous studies and scientific literature that present national psychological features of the Bulgarian people. According to Al. Pamporov, «In the various stages of development of public attitudes, the values and responses of Bulgarians towards diversity have varied depending on the overall political situation and the stage of development of the nation. Strongly-rooted racial and religious stereotypes are the reason for maintaining significant spatial, labour and educational distances from most of the ethnic minorities and potential immigrant communities» [1]. According to the study, the identification of both stereotypes shows, very clearly, the national psychological thinking towards minorities. The first is based on «personal experience», which is influenced by external factors such as history textbooks, stories and preconceived expectations towards the differences. This type of stereotyping is very persistent, intractable and carries greater potential for transfer into real stereotypical discrimination in different social contexts. In other words - stereotypical thinking justifies itself. The second type of stereotypical thinking is formed in a direct manner, through the media, including social media, through stories, journalism, anecdotes and conventional explanations that often tempt journalists to use them because they think that is what the audience wants to hear.

Many researchers and scientists, such as N. Ellison and others, who work in the field of electronic communications, use the concept of social network sites (SocialNetworkSites - SNSs). In this dissertation, the term «social networking sites» is used as adopted by a number of scientists working in computer communication. Together with it, the more widely popular concept of «social networks» will be used. The definition given by N. Ellison for social network websites says that they are «Internet-based services that allow people to: 1) build a public or semi-public profile personality within a limited but interrelated system; 2) discuss shared connections or ideas with a list of other users; 3) review and go through a list of links and posts made by others within the system. The nature and arrangement of these links and publications vary depending on different pages and platforms» [2]. With his definition Ellison undoubtedly places SixDegrees (see below) as one of the first social networks created on the Internet that meets all three elements in the definition given by him. Ellison's definition draws primarily on the account, comments and reviewing links.

The term «social networking» in the social sciences is laden with multiple meanings. In the context of «social capital», social networks are considered by Pachev as «a phenomenon of social reality that supports individual and collaborative human activity. This means friendship, trust, experience, values, solidarity etc. Contemporary economic sociology examines from the aspect of social networks and relations, but also the norms of behavior» [3].

There are different theories regarding the emergence of social networks: some say it began immediately after the creation and operation of the first computer, others

with the launch of the internet connection and third - with the sending of the first email between two computers, in 1972. Some scientists studying the Renaissance, for example, go further back in time and research the presence of social networks in that period. The Head of that study, Jane Everson, says that scientists at that time created their aliases in exactly the way usernames of profiles on Facebook and Twitter, or circles of friends in Google+, are created today. They shared and commented on various new ideas, or news of the day, and even exchanged works of art - poems, plays, and musical works in the social networks [4].

This dissertation accepts the emergence of the Internet connection in the mid-1970's, and the subsequent development of the technology of processes in the 80's and 90's, as the starting point. Such a space for inter-activity was provided by a service called CompuServe, proposed by Tsveta Kaleynska, in her article published in the «Bulgarian Science» journal. This service was launched in 1970 as a business-oriented option for communications. CompuServe offered two new features to its users: the possibility of sharing files with each other, and real-time connection with people; something that nobody had offered before. Thus, the user was given the opportunity to not only send messages to his friends via already-established e-mail, but also to join the thousands of discussions initiated by other CompuServe members. It is these forums that laid the foundations for the emergence of online communication and the promotion and use of the Internet, which created the opportunity for modern interactivity, as it is known today [5]. According to Ellison's description (see above) the SixDegrees.com social network was the first site of its kind. It had a very short life, from 1997 to 2001, and was based on a web-based model of a contacts network.

With the emergence of social network websites, two types of communication became possible, whilst before their occurrence there was only the first type: 1) Live (offline), face-to-face communication; 2) on the Internet (online), creating relationships, contacts and discussions in a web-based environment. In this dissertation the Five-Factor Model or the Big Five will be used [6], which are comprehensively considered in the scientific article by professor of psychology Louis Goldberg [6]. The Big Five are five broad personality traits, namely, surgency, agreeableness, conscientiousness, emotional stability and intellect. According to Block, «Although the theoretical and methodological basis of the model of the Big Five is incomplete, it is undoubtedly» [7] ...considered and recognized that these are the attributes of the personality according to McCrae & Costa [8].

In their 2011 study, some scientists from the University of Bath in England, Hughes, Rowe, Batey and Lee, made a scientific analysis of the Big Five, upgrading them by linking the personality with the online socialization in Facebook and Twitter [9]. Within the dissertation the ethno-psychological aspects in the field of non-discrimination will be tested using Facebook users from Bulgaria, using the Big Five personality traits of Goldberg, upgraded according to the description of Hughes, Rowe, Batey and Lee in their 2011 study. Part of their analysis of the Big Five is presented below, together with their connection with the social networking sites:

1. Neuroticism (Surgency according to Goldberg)

Neuroticism is a term used to denote anxiety and emotional instability. This trait alone does not have a pathological nature. It is the soil in which neurosis can develop, but this is not inevitable. The early experiments in the online environment show that «consumers of high neuroticism were able to avoid the Internet», according to Tuten & Bosnjak [10]. At present it is believed that «consumers of high neuroticism use the Internet often, mostly to avoid solitude», according to Butt & Phillips [11]. Butt & Phillips research, as well as that of Amichai-Hamburger & Ben-Artzi [12], shows that «consumers of high neuroticism use the Internet as a means to reduce the feeling of loneliness and to create a sense of belonging to a group». Therefore, it can be assumed that users with a high level of neuroticism use social networks more often mainly for socializing and belonging to a certain group or community.

2. Extroversion

«Extroverts are typically adventurous, sociable and talkative, while the introverts are usually quiet and shy», according to Costa & McCrae [13]. «Within Facebook, users of high extroversion have shown to be members of significantly more Facebook groups», according to Ross and others [14] and «they have significantly more friends; however, many of these «friendships» do not seem to have started online, but in real life», according to Amichai-Hamburger & Vinitzky [15]. Extroverts tend to involve their friends in the social network in order to keep in touch with them, which suggests that extroverts have no need for online socialization as a substitute for online communication.

3. Openness-to-Experience

«Consumers who show high openness have broad interests and they seek innovations that are not popular but are common and are associated with the best interest», according to McCrae & Costa [16]. «Openness is shown to correlate with the use of instant messaging in the social networks», according to Correa, Hinsley & Zuniga [17] and with «the use of the greater variety of the Facebook functions», according to Amichai-Hamburger & Vinitzky [18]. Furthermore, «Openness is shown to be associated with searching for information», according to McElroy, Hendrickson, Townsend & DeMarie [19].

4. Agreeableness

Agreeableness «is the trait that occurs in individual behavioural characteristics of interaction in social networks», according to McCrae & Costa [20], which are perceived as cooperativeness, warmth, attentiveness, and caring. In their study, Ross and others suggest that «less agreeable users will have a greater number of online contacts, because the Internet provides a means of building friendships, and for this type of people it can be difficult in a living environment. However, goodwill is included in several studies related to the use of internet and social media, and it is generally found that «there is no connection between the number of friends on social networks and the number of friendships in real life», according to Ross and others, Correa, Hinsley & Zuniga, Amichai-Hamburger and Vinitzky.

5. Conscientiousness

«Conscientiousness refers to the work ethic of people, their orderliness and thoroughness», according to Costa & McCrae [20]. It is assumed that «'conscientious

people tend to avoid social networks, as they believe they encourage people to waste their time and serves as a distraction from more important tasks», according to Butt & Phillips [21]. However, in their study of 2009, Ross and others failed to provide empirical support for these predictions and found no significant correlation between conscientiousness and activity on Facebook.

The study by scientists from the University of Bath in England, Hughes, Rowe, Batey, and Lee, in 2011, on consumers using Facebook and Twitter, shows that «there is interconnection in communication and exchange of information in the internet environment of social networks». The results show that «the person is connected, that these ratios are not clear or influential, as suggested by some previous research. Furthermore, the differential relations between the behaviour of Facebook and Twitter show personality differences between those who have a preference for Facebook or Twitter, which suggests that different people use the same places for different purposes» [22].

Methodology

This psychological anthropological research at the Ethnology department of the Faculty of History at «St. Kliment Ohridski» Sofia University, the Republic of Bulgaria with supervisor: Prof. Irina Koleva, analyzes the national psychological aspects of social and educational functions of Facebook in Bulgaria, 2008-2013. In this dissertation we will examine some stereotypes and prejudice against ethnic minorities among Facebook users in Bulgaria, using the «Big Five» personality traits of Goldberg. The «Big Five» will be upgraded according to the description of Hughes, Rowe, Batey and Lee in their research of 2011.

The purpose of the study is to diagnose the reaction of Facebook users to discriminatory texts concerning ethnic minorities, and the influence such texts have on the development of prejudices.

Tasks

- Typology of Facebook consumers behaviour to discriminatory texts.
- Outlining the main national psychological models to be used in future interventions against discrimination in the Facebook social network.
- Determination of national psychological conditions for prevention of discrimination and hate speech among users on Facebook, aiming to derive recommendations to government institutions for the prevention of discrimination in social networks.

Subject

The study will use quantitative and qualitative methods of work. The quantitative study will be based in an online environment, and research subjects will be able to use only one IP address (Internet Protocol). For this purpose a special platform will be created which will be distributed via Facebook and email. The data will be processed with suitable tools.

The qualitative research provides for the establishment of a research profile of the researcher, to analyse the following parameters:

- Facebook users with frequent discriminatory publications that actively publish and are monitored by a wide range of users. Analysis of the frequency of the publications and their content. Number of likes, shares and comments.
- Facebook pages that periodically publish discriminatory publications. In this part of the study the trends of increasing the number of users who like pages will be analyzed, together with the number of likes, shares and comments on posts.
- Conducting a focus group of active Facebook users who have prominent positions against discrimination and hate speech on Facebook.

Objects of the study

650 Facebook users for the quantitative study, as follows:

- Users by ethnicity: Bulgarians, Roma, Turks and others.
- Users by the level of their education: primary, secondary, higher education.
- Users by residence: villages, cities and towns, the capital, abroad.
- Users by gender: men and women.
- Users by ages: children from 13 to 15 years, and 16-17; young people 18-24 and 25-34; adults 35-44 and 45-54 years; 55-64 and 65 to 100 years.

Qualitative research:

- 10 Facebook pages with discriminatory posts.
- 5 Facebook users with discriminatory posts.
- 8 Facebook activists against discrimination and hate speech.

Hypothesis

With the realization of the research in this dissertation we suggest that there is a clear correlation between personality traits in the «Big Five» among Bulgarian Facebook users. The consumer response to discriminatory texts concerning ethnic minorities in Bulgaria gives us grounds for making a diagnostic reflective picture of ethnic prejudice against minorities.

Discussion

The rapid development of social networks in the world does not bypass Bulgaria. Although Facebook is already permanently present in the life of Bulgarians there is still no specific study to show the effects of this social network on social processes relating to discrimination. According to Social Bakers, the most popular social media in our country is Facebook with over 2.5 million users. In practice, 33.97% of Bulgarians have a Facebook page and Bulgaria ranks 57 out of 213 countries in the world (in terms of Facebook usage). The largest group of users of the social network in Bulgaria are people aged between 25 and 34 years, which is a total of 728,466 people, followed by the age group of 18 to 24 years.

The acquired popularity and interactive method of interaction between users places Facebook at the forefront of media institutions that influence public attitudes. Moreover, Facebook is starting to have socio-educational functions, changing attitudes and public opinion on important societal issues. In this regard, the polarization of discriminatory attitudes in society today is seen much more clearly and visibly in social networks. That is why a leading role in public education should be given to improving the public environment in Facebook, as well as the development of educational and information programs related to overcoming

discriminatory attitudes towards ethnic minorities. There is a polarization of discriminatory attitudes towards ethnic minorities in Bulgaria among the users of Facebook. Separate Facebook communities are formed that actively work for the formation of attitudes against ethnic minorities in Bulgaria. Public institutions do not have the necessary training and capacity for the prevention of such hate speech.

Literature

1. Papmporov, Al. 'Social distances and ethnic stereotypes of minorities in Bulgaria' of the 'Open Society Foundation, 2011: 113 <http://www.osf.bg/cyeds/downloads/SocialDistancesReport.pdf>
2. Ellison. N. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2007: 211 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/pdf>
3. Pachev T. Social capital and its impact on economic development, *Economic alternatives Magazine*, Issue No. 3, 2007: 1
4. Prof. Jane Everson - Collaborative project: The Italian Academies 1525-1700: The first intellectual networks of early modern Europe interview in Huffington Post http://www.huffingtonpost.com/2012/06/28/social-networking-concept-italian-academies_n_1631595.html
5. History of social networks, Tsveta Kaleynska 'Bulgarian science' magazine, Issue. 73, 2014
6. Goldberg, L.R. (1990). An alternative "description of personality": The Big- Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216 to 1229. http://projects.ori.org/lrg/PDFs_papers/Goldberg.Big-Five-FactorsStructure.JPSP.1990.pdf
7. Block, J. (1995). A contrary view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117, 187-215. Block, J. (2010). The five-factor framing of personality and beyond: Some ruminations. *Psychological Inquiry*, 21 (1), 2-25.
8. McCrae, RR, & Costa, PT (1999). A five-factor theory of personality. In LA Pervin, & OP John (Eds.), *Handbook of personality: theory and research* (pp. 139-153). New York: Guilford.
9. Hughes, DJ, Rowe, M., Batey, M. and Lee, A. (2012) A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the personality predictors of social media usage. *Computers in Human Behavior*, 28 (2). pp. 561-569. ISSN 0747-5632 http://opus.bath.ac.uk/28062/1/Rowe_CHB_2012_28_2_561.pdf
10. Tuten, TL, & Bosnjak, M. (2001). Understanding differences in web usage: The role of need for cognition and the five factor model of personality. *Social Behaviour and Personality*, 29, 391-398.
11. Butt, S., & Phillips, JG (2008). Personality and self-reported mobile phone use. *Computers in Human Behavior*, 24 (2), 346-360.
12. Amichai-Hamburger, Y., & Ben-Artzi, E. (2003). Loneliness and Internet use. *Computers in Human Behavior*, 19, 71-80.
13. Costa, PT, & McCrae, RR (1992). NEO PI-R professional manual. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
14. Ross, C., Orr, ES, Sisic, M., Arseneault, JM, Simmering, MG, & Orr, RR (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 25 (2), 578-586.
15. Amichai-Hamburger, Y. & Vinitzky, G. (2010). Social network use and personality. *Computers in Human Behavior*. 26, 1289-1295.
16. McCrae, RR, & Costa, PT (1999). A five-factor theory of personality. In LA Pervin, & OP John (Eds.), *Handbook of personality: theory and research* (pp. 139-153).
17. Correa, T., Willard, A., & GildeZúñiga, H. (2010). Who interacts on the Web? The intersection of users personality and social media use. *Computers in Human Behavior*, 26, 247-253.
18. Amichai-Hamburger, Y., & Ben-Artzi, E. (2003). Loneliness and Internet use. *Computers in Human Behavior*, 19, 71-80.
19. McElroy, JC, Hendrickson, AR, Townsend, AM, & De Marie, SM (2007). Dispositional Factors in Internet Use: Personality Versus Cognitive Style. *MIS Quarterly*, 31, 809-820.
20. McCrae, RR, & Costa, PT (1999). A five-factor theory of personality. In LA Pervin, & OP John

- (Eds.), Handbook of personality: theory and research (pp. 139-153). New York: Guilford.
21. Butt, S., & Phillips, JG (2008). Personality and self-reported mobile phone use. *Computers in Human Behavior*, 24 (2), 346-360.
22. Hughes, DJ, Rowe, M., Batey, M. and Lee, A. (2012) A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the personality predictors of social media usage. *Computers in Human Behavior*, 28 (2). pp. 561-569.

ПРАВОВАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Кульшарипова З.К.¹, Кульшарипова Г.К.², Айгонова А.Е.¹,
Нургазинова Ф.К.¹, Шлейхер А.С.¹

¹Павлодарский государственный педагогический институт
г. Павлодар

²Казахстанский инновационный университет
г. Семей

Одним из приоритетных направлений Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011- 2020 годы является развитие системы инклюзивного образования. Права детей с ограниченными возможностями на получение равных прав к качественному образованию закреплены законодательством Республики Казахстан. В 39 специальных детских садах и 315 специальных группах получают воспитание и образование свыше 15 тысяч детей дошкольного возраста. В 106 специальной школе и 1219 специальных классах при общеобразовательных школах обучаются около 25 тысяч детей школьного возраста.

Одним из важных условий, обеспечивающих доступ к образованию детям с ограниченными возможностями, является дистанционное образование, система электронного обучения.

В ходе работы изучены актуальные вопросы развития инклюзивного образования в Республике Казахстан и России, распространения имеющегося положительного опыта по включению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс, формирования толерантного отношения к ним в обществе.

Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками.

Основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с ОВЗ наряду с освоением им академических знаний.

Существенную роль в таком изменении ситуации играет раннее выявление

и ранняя комплексная помощь детям, внедрение в практику научно обоснованных и экспериментально проверенных форм организации совместного обучения здоровых дошкольников с детьми с ОВЗ, принципиально новых подходов и технологий их воспитания и обучения.

Вследствие этого часть детей с ОВЗ, наиболее близких по своему развитию к нормативному, закономерно перераспределяется из специального образовательного пространства - специальных (коррекционных) школ - в общеобразовательное пространство массовой школы. Основная причина – общеобразовательное учреждение является основным институтом социализации ребенка.

В этих условиях общеобразовательное учреждение должно быть адаптивным к потребностям и возможностям особой части своего контингента – детям с ОВЗ.

Ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность ребенка с ОВЗ непосредственно связаны не с первичным биологическим неблагополучием, а с его «социальным вывихом» (метафора Л.С.Выготского). Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Грубо нарушается связь ребенка с социумом и культурой как источником развития человека.

В то же время обычный взрослый носитель культуры, как правило, не знает, каким образом передать социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок приобретает без специально организованных условий обучения в среде сверстников, в социуме, в мире культуры.

В силу этого дети с ОВЗ наряду с характерными для их сверстников познавательными интересами и образовательными потребностями имеют специфические – особые - потребности обучения.

Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку определяются спецификой нарушения психического развития. Они определяют особую логику построения учебного процесса для детей с теми или иными нарушениями, находят свое отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВЗ, как-то:

- начать специальное – коррекционное - обучение ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития, как можно раньше при подготовке ребенка к школьному обучению;

- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка;

- ввести в содержание обучения ребенка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;

- использовать специальные методы, приемы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии), обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения и облегчающие усвоение учебного материала;

- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;
- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

Учет особых образовательных потребностей различных категорий детей с ОВЗ, обусловленных характером (типом) и выраженностью нарушений, ориентация на максимальное удовлетворение этих потребностей наряду с необходимостью реализации общего стандарта образования - необходимое условие эффективности инклюзивного обучения.

Только удовлетворяя особые образовательные потребности такого ребенка, можно открыть ему путь к общему образованию.

Инклюзивное образование детей с ОВЗ – новое перспективное стратегическое направление образовательной политики, в значительной степени затрагивающее основы образования.

Поэтому на этапе проектирования необходимо рассмотреть и оценить сущностные и ситуативные противоречия и ограничения этого процесса, риски и ресурсы, дабы заложить основы по-настоящему действенного инклюзивного образования и избежать перекосов и срывов в его реализации.

Поскольку инклюзивное образование призвано обеспечить равные права в получении общего образования детей с ОВЗ с учетом их возможностей и ограничений, его реализация на практике предполагает увязывания в единой системе интересов всех участников образовательного процесса, включая детей с ОВЗ.

Согласование интересов участников инклюзивного образования с позиции учеников, педагогов, администрации общеобразовательного учреждения является по своей сути внутренне противоречивым процессом.

В основе этого процесса лежат противоречия самого процесса обучения, которые обостряются, усугубляются в условиях инклюзии, а в частности, это противоречия:

- между общественным характером образования и индивидуальной формой овладения знаниями, социальными навыками;
- между ориентацией учителя на работу с классным коллективом и индивидуальным подходом к учащимся;
- между объективной оценкой результатов освоения учебной программы и индивидуальным оцениванием достижений учащегося по отношению к его возможностям;
- между стандартизацией, регламентацией образования и его оптимизацией в конкретных условиях;
- между стремлением участников процесса к успеху и достижениям – с одной стороны - и заботой о сохранении и укреплении здоровья – с другой; и т.п.

Однако на первый план выходят противоречия, присущие собственно инклюзивному обучению детей с ОВЗ, обусловленные стремлением к равным правам при неравных возможностях, а именно противоречия:

- между потребностью детей с ОВЗ учиться, развиваться вместе со сверстниками и их ограниченными возможностями делать это, как другие;
- между затратами, усилиями на обучение детей с ОВЗ и аналогичными затратами и усилиями по отношению к их сверстникам;
- между общим и специальным в обучении детей с ОВЗ, имеющими нарушения различного генеза;
- между гуманистическим эффектом и экономической эффективностью инклюзии; и др.

Следует отметить, что противоречия, присущие инклюзивному образованию, будучи диалектическими по своей природе, не суть препятствия на пути его осуществления, а скорее - имманентные рычаги созидания и развития.

Реализация основных принципов инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях базируется на следующих содержательных и организационных подходах, способах, формах:

- индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа учащегося – ребенка с ОВЗ по развитию академических знаний и жизненных компетенций;
- социальная реабилитация ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении и вне его;
- психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения и социализации;
- психолого-педагогический консилиум образовательного учреждения
- индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка с ОВЗ;
- портфолио учащегося – ребенка с ОВЗ;
- компетентность учителя в области общего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации;
- повышение квалификации учителей общеобразовательного учреждения в области инклюзивного образования;
- рабочие программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в соответствии с образовательными стандартами;
- тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения;
- подготовка тьюторов высшей школой;
- адаптивная образовательная среда – доступность классов и других помещений учреждения (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды учреждения);
- адаптивная образовательная среда – оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями (техническими средствами обеспечения комфортного и эффективного доступа);
- адаптивная образовательная среда – коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации;

- адаптивная образовательная среда – создание помещений (зон) для отдыха, восстановления работоспособности;
- сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи;
- ориентация воспитательной системы учреждения на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса.

Освоение основной образовательной программы должно обеспечить введение в культуру ребенка, который выпадает из образовательного пространства в связи с особенностями своего физического или психического развития.

Введение такого ребенка в контекст культурных ценностей открывает ему возможность осмысления собственного существования, задает ориентиры для реализации личных устремлений, пробуждает стремление, а во многих случаях и готовность, взять на себя посильную ответственность за близких, занять активную жизненную позицию в сообществе.

Получая, таким образом, осмысливаемое образование, ребенок овладевает действительно полезными для него знаниями, умениями и навыками, достигает максимально доступного ему уровня жизненной компетенции, осваивает необходимые формы социального поведения, оказывается способным реализовать их в условиях семьи и гражданского общества.

Литература:

1. Абакумова И.В., Косикова Л.В. Особенности смысловой сферы подростков в условиях включенного обучения // Российский психологический журнал. - 2009. - Т. 6. - № 5. - С. 7-14.
2. Salisbury C L., Palombaro M. M, Hollowood W. M. On the nature and change of an inclusive elementary school // The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. - 1993. - № 18. - P. 75-84.
3. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006. - С.38-39.
4. Kis-Glavs L., Ljubic M. Educational integration /inclusion in Croatia. – 2002.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ И СПОСОБЫ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

Кульшарипова З.К.¹, Кульшарипова Г.К.², Саурбаева Д.Е.¹, Кусанова К.Н.¹,
Нерадовских К.А.¹

¹Павлодарский государственный педагогический институт
г. Павлодар

²Казахстанский инновационный университет
г. Семей

Специальное образование в Казахстане является важной частью системы общего образования, и государство определяет условия для лиц, имеющих

специальные образовательные потребности, с целью обеспечения им равных образовательных социальных возможностей в процессе обучения.

Законодательством Республики Казахстан в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривается принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями.

Нами, студентами и магистрантами совместно со специалистами психологического Центра семейного консультирования, где работают ППС кафедры психологии ПГПИ, изучаются инновационные системы в образовательных моментах, так как педагоги-психологи в период получения профессиональных навыков должны иметь представление об инклюзивном образовании и готовиться к решению данных проблем еще в вузе.

Довольно привлекательно, что в Казахстане есть гарантии права детей с ограниченными возможностями на получение образования. Данные гарантии закреплены в Конституции Республики Казахстан, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах».

И уже сейчас нас – будущих педагогов-психологов - учат обращать внимание на изучение ряда документов, которые призваны защищать права таких детей.

В соответствии с поручением Главы государства в 2004 году в целях научно-методического обеспечения системы социальной и медико-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями, постановлением Правительства Республики Казахстан республиканский научно-практический центр социальной адаптации и профессиональной реабилитации был преобразован в национальный научно-практический центр коррекционной педагогики.

В настоящее время нами в вузе изучаются вопросы по развитию специального образования и системы включения к инклюзивному образованию, а так же применения методических комплексов по оказанию психологической поддержки детям с ограниченными возможностями.

Известно, что развитие системы инклюзивного образования - одно из приоритетных направлений Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы.

Доступ к образованию детям с ограниченными возможностями обеспечивает и система электронного обучения, дистанционное образование. С 2011 года в рамках госпрограммы дети, обучающиеся на дому, получают необходимые программно-технические средства.

Но вопросы психологической поддержки таких детей еще не достаточно востребованы, так как нет комплексных программ психологического направления и социальной поддержки навыков включения в общую систему образования.

Нами предполагается, что существуют проблемы психологической адаптации таких детей в общеобразовательной школе.

Для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата приобретаются индивидуальные средства передвижения, специальные клавиатуры и манипуляторы, для детей с нарушением слуха - слуховые аппараты, звукоусиливающая система с микрофоном, тифлотехнические средства, но мало уделяется внимания психологическим средствам настраивая на учебно-образовательный процесс

Инклюзивное образование в Казахстане стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении, но не разработанность вопроса комплексного подхода к развитию психологической сферы налицо.

Поэтому мы, будущие педагоги-психологи, считаем, что преподавание и обучение станет более эффективным в результате положительных психологических изменений личности ребенка.

Таким образом, инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в школах и образовательных учреждениях, процесс формирования обучения с постановкой адекватных целей для всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров, в том числе и психологических, для наибольшей поддержки каждого учащегося.

Цель и смысл нашего малого научного исследования состояли в выявлении стратегически важных направлений психологической системы в системе инклюзивного образования. Наше исследование привело нас, студентов, к выводу, что для инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательном (массовом, неспециальном) учреждении требуются комплексные программы психологической поддержки.

Известно, что ориентиры перестройки в направлении инклюзии детей с ОВЗ задаются основными принципами инклюзивного образования:

- реализация равных прав на образование:
- реализация прав на психологическую помощь в учебно-воспитательном процессе.

В нашем совместном научном исследовании нами выделены основные принципы инклюзивного образования. По отношению к ребенку с ОВЗ – учащемуся общеобразовательного учреждения:

- баланс академических знаний и социально-психологических навыков, приобретенных в процессе обучения - адекватный его индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи.

По отношению к соученикам ребенка с ОВЗ – учащимся инклюзивного класса:

- триединство ориентиров - на высокое качество освоения

общеобразовательной программы (академических знаний), конструктивную социально-психологическую активность (развитие социальной и психологической компетентности) и сотрудничество (толерантность, взаимопомощь).

По отношению к педагогу – учителю инклюзивного класса:

- принятие и учет различий, индивидуального своеобразия учащихся; создание ситуации успеха для всех учеников; баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе; компромисс между общим и специальным в обучении;

- создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе.

Реализация основных психологических принципов инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях должна базироваться на психолого-педагогических программах, способах, формах участия в них:

- групповой план и групповая психолого-педагогическая программа учащегося – ребенка с ОВЗ по развитию академических знаний и жизненных компетенций;

- социально-психологическая реабилитация ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении;

- психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения и социализации;

- психолого-педагогический консилиум образовательного учреждения;

- индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка с ОВЗ;

- адаптивная психологическая среда – устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды учреждения, формирования психологического климата.

- работоспособность в новом коллективе;

- сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи;

- ориентация психологической службы учреждения на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса.

При анализе ответов анкетирования было выявлено, что очень многие выпускники психолого-педагогического факультета не идут работать в специальные (коррекционные) образовательные учреждения из-за незнания, как действовать в определенных случаях с детьми ОВЗ.

Особенности обучения детей-инвалидов как в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, так и в системе общего образования требуют внесения существенных изменений в планы психологической службы, особенно в разделе работы с данными детьми.

Сегодня большинство специалистов мало знают о проблемах инвалидности и не готовы к включению детей с ограниченными возможностями в процесс обучения в обычных классах. Тем не менее, в некоторых регионах РК уже есть положительный опыт по внедрению инклюзивного образования.

Практика работы некоторых образовательных и общественных организаций показывает, что дети-инвалиды способны заниматься в и драматических, и танцевальных кружках, и спортивных секциях, участвовать в конкурсах и олимпиадах, реализовывать себя в живописи и музыке.

В этих случаях школьники с ограниченными возможностями здоровья и с положительными психологическими установками испытывают меньшее чувство неполноценности, психологического дискомфорта, впоследствии легче интегрируются в общество.

В качестве рисков следует назвать невозможность получить в условиях общего образования весь спектр психолого-педагогического сопровождения, в котором нуждается каждый ребенок для того, чтобы успешно учиться.

Нормативных документов, регулирующих процесс развития инклюзивного образования, пока мало. В основном они носят характер методических рекомендаций, что не способствует поступательному развитию инклюзивного образования и не гарантирует соблюдения прав ребенка с особыми образовательными потребностями на качественное образование.

В отношении детей с ограниченными возможностями в развитии можно назвать следующие документы:

1. Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии. Письмо МОН РК от 16 марта 2009 г.

2. Методические рекомендации по определению детей с аутизмом в организации образования. (Приказ МОН РК №4-02-4/1435 от 28 мая 2010 г.)

3. Инструктивно-методическое письмо по определению детей после кохлеарной имплантации в организации образования. Письмо МОН РК от 2 июля 2009 г., №4-02-4/1228.

4. Методические рекомендации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями. Приказ МОН РК от 12 декабря 2011 года №524.

5. Методические рекомендации по организации деятельности психолого-медико-педагогического консилиума в дошкольных, общеобразовательных и специальных (коррекционных) организациях образования.

Данные документы защищают потребности ребенка в получении специальной психолого-педагогической и иной поддержки, которая обеспечивает ему возможность учиться. Особые образовательные потребности могут быть обусловлены как социокультурными факторами, так и особенностями психофизического развития.

Таким образом, назрела необходимость ориентировать систему инклюзивного образования на формирование специфической психологической службы и психологическую работу с детьми-инвалидами.

Литература:

1. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. - Саратов: Изд-во пед. ин-та СГУ, 2002.

2. Salisbury C.L., Palombaro M.M., Hollowood W.M. On the nature and change of an inclusive

elementary school // The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. - 1993. - № 18. - P. 75-84.

3. Мартынова Е.А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т., 2002.

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА В АО «ЦЕСНАБАНК»

Ли Н.Н.
АО «Цеснабанк»
г. Караганда

Инвестиции в знания всегда приносят наибольший доход
Б. Франклин

Интенсивное развитие бизнес-образования в Казахстане обусловлено развитием рыночной экономики и связанной с этим глубокой структурной перестройкой профессионального образования. Открытие в нашем Банке Центра обучения стало отражением этих тенденций, продиктовано стремлением заложить основу для профессионального и личностного роста наших сотрудников. Центр обучения в АО «Цеснабанк» был основан в феврале 2011 года, входит в состав Управления развития персонала Департамента по управлению человеческими ресурсами.

За три года существования Центра внутренним обучением было охвачено более 4000 работников филиальной сети и Головного Банка. Приоритетными в обучении являются такие темы, как «Эффективное обслуживание клиентов» и «Технологии продаж банковских продуктов». В арсенале Центра обучения более 20 программ - от Сервиса и Продаж до Стресс-менеджмента и Тайм-менеджмента. Сотрудники Центра обучения в своей работе отталкиваются от потребностей нашего Банка в вопросах развития и обучения персонала, а также от актуальных тенденций в сфере образования взрослых людей-профессионалов. По данным прошлого года из всех обученных работников Банка по всем видам обучения, на обучение по тематикам ЦО приходится 73% работников.

В настоящее время успешность деятельности любого Банка и его конкурентоспособность определяются не только ценовыми факторами, но и качественными характеристиками, одной из которых является качество обслуживания потребителей банковских услуг. Качество обслуживания серьезно влияет на конкурентоспособность услуг и Банка, а значит, и на стабильность доходов и прибыль. Основой для лояльности служит позитивный опыт, который клиенты приобретают в процессе взаимодействия с работниками Банка. Таким образом, особое значение приобретают вопросы повышения качества сервиса и управления им. В 2014 году Центром обучения была продолжена работа по систематической и последовательной работе в регионах,

направленная на поддержание необходимого уровня обслуживания клиентов, повышение профессиональной компетентности сотрудников фронт-офиса филиалов. За три года существования ЦО в тренингах на тему «Эффективное обслуживание клиентов» приняли участие 639 работников филиальной сети.

Продажи – одна из важнейших тем в обучении. Внутреннее обучение на эту тему является одним из приоритетных направлений деятельности Центра обучения на данный момент, поскольку от профессиональной компетентности и клиентоориентированности сотрудника фронт-офиса во многом зависят объёмы продаж. Работник банка является связующим звеном между потребностями клиента и возможностями банковских продуктов. Сегодня, в условиях обострившейся конкуренции на рынке банковских услуг, к сотруднику фронт-офиса предъявляется ряд чётких требований: от умения успешно установить контакт до способности убедить клиента и успешно завершить продажу. За три года в тренингах на тему «Технологии продаж банковских продуктов» приняли участие 245 работников фронт-офиса.

В 2014 году внутренним обучением были охвачены не только работники филиальной сети, но и сотрудники Головного офиса. Помимо тренингов для руководителей, проводилось обучение по 10 различным тематикам, на темы «Эффективная презентация», «Тайм-менеджмент», «Технологии продаж банковских продуктов», «Коммуникативные навыки в деловом общении», «Диагностика и развитие внутригрупповых коммуникаций», «Телефонное обслуживание. Техники. Стандарты» и др.

Примечательным фактом организации обучения «Диагностика и развитие внутригрупповых коммуникаций» явилось то, что запрос к данному обучению был «точечным», и поступил от Департамента центрального мидл-офиса. Руководство Департамента ставило перед обучением такие цели, как повышение степени групповой сплочённости, оптимизация психологического климата, создание условий для полной реализации индивидуального и группового потенциалов. В ходе проведения тренинга поставленные цели были достигнуты.

В этом году стартовал пилотный проект по комплексному обучению кассовой дисциплине вновь принятых кассиров, он осуществлялся на базе Столичного филиала. За 2014 г. проведено обучение 8 групп вновь принятых кассиров. В ходе обучения работники получают все необходимые теоретические знания по 8 дисциплинам, отрабатывают практические навыки на тестовом АБИС Колвир.

Проведены мероприятия по разработке программ внутреннего обучения на темы «Управление сервисом» и «Технологии продаж банковских продуктов (продвинутый уровень)». Программа «Управление сервисом» адресована руководителям структурных подразделений фронт-офиса филиальной сети нашего Банка, затрагивает основные вопросы мониторинга качества обслуживания наших клиентов. Программа «Технологии продаж банковских продуктов (продвинутый уровень)» разрабатывается как второй модуль тренинга по Продажам, затрагивает систему кросс-продаж.

Центр обучения продолжает интенсивную работу по подготовке новых программ внутреннего обучения, в планах на будущий год такие темы, как «Работа с возражениями клиентов», «VIP-сервис» и др.

Хотелось бы отметить, что участники тренингов проявляют высокую мотивацию к обучению, активно делятся с коллегами собственным профессиональным опытом, выражают своё мнение, демонстрируют высокий уровень интеллектуальной активности, подтверждая тем самым мысль о том, что главной ценностью любой организации являются ЛЮДИ, которые в ней работают.

Коллектив Центра обучения благодарит всех участников тренингов за проявленную высокую мотивацию к обучению, заинтересованность в повышении личностной и профессиональной эффективности. Приглашаем к сотрудничеству всех работников нашего Банка!

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҰЖЫМДЫ БАСҚАРУДЫҢ СТИЛІН ЗЕРТТЕУДЕГІ ПСИХОЛОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Мағзұмова Н.Қ., Сатенова Ғ.Ө.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қ.

Қазіргі кездегі мектептердегі педагогикалық ұжымның басқару стилін психологиялық ерекшеліктерін ғылыми-тәжірибелік тұрғыдан ғылыми зерттеу қарқынды дамуда. Басқару стилін зерттеу соңғы он жылда адам әрекетін оптимизациялау, сондай-ақ, жеке тұлғаны зерттеу маңызды бағыт болып отыр. Басқару стилін білу әкімшілік жұмысының кемшілік тұстарын, кәсіби мәселелерін шешуге мүмкіндік береді. XX ғасырдың отызыншы жылдардың басында психологтар типология стиліндегі сұрақтармен айналысқан ғалымдар К. Левин, Р. Липитт, Г. Гибш және М. Форверг, К. Бирт, Ф. Прильвиту, А. Тауш мынадай стильде басшылық жасаған көзқарастарды қолдады авторитарлық, демократиялық, анархиялық [1].

Жетекші шығармашылықпен жұмыс істейтін қызметкер жұмыстың нәтижесін бақылау басқару стилімен байланысты. Сонымен қатар, стиль - дегеніміз ұжымдағы жақсы қарым-қатынас мінез-құлық, жалпы тәртіптілік қалыптастыруда жетекшінің ролі. Басқарушының тиімділік жұмысы, мекемені бағалаудағы тиімділігіне байланысты көптеген себептер бар және бұл мәселені шешуге комплексті тәсілді талап етеді. Бірақ біз мекеме жұмысының тиімділігін басқарушының тұлғалық аспектілерінің туындауына байланысты қарастырамыз. Әрбір мекеменің міндетінің тиімділігі:

- 1) басқарудағы ұжымдық еңбектерінің жүзеге асырылуы;
- 2) кәсіби тапсырмалардың шешім қабылдаудағы жетістігі;
- 3) ұжым арасындағы психологиялық қарым-қатынас;
- 4) кадрлардың тұрақтамауы.

Басқарушы жұмысының тиімділігі өзіне ғана байланысты емес, сонымен қатар оған бағыныштылардан да тұрады. Басқарушы жұмысының тиімділігін төмендету өзіне байланысты төменгі себептерден тұрады:

- жұмысты жоспарламайды (өзінің де, өзінің қарамағындағылардың да) қарамағындағы адамдарға сенбейді және олардың жұмысын өзі орындайды;

- өзінің қарамағындағылардың жұмысына қызығушылық танытпайды;

- жеке адамның бағытын бағыттайды, мақсатпен тапсырмаға сүйене отырып жекелей бағыттамай;

- өзінің қарамағындағылар үшін өте көп шешім қабылдайды, сол мақсатпен басқаруды өз қолына алғысы келеді, бірақ та қарамағындағы адамдардың сұрақтары туындаған жағдайда, дұрыс шешім қабылдай алмай қорқып, өзін-өзі жұмыспен қинайды;

- өзінің қарамағындағыларды танымайды және олардың жұмысына, жоспарлары мен болашағына қызықпайды;

- өзінің қарамағындағылармен сөйлескісі келмейді немесе ашық сөйлесе алмайды;

- өзінің қарамағындағылардың қабілеттеріне сенбейді;

- шұғыл және керек жұмыстарды анықтамайды, жұмыс уақытын жоспарламайды, жоспарлы түрде жүргізбейді [2].

Сонымен, әр жұмыстың ұйымдастырудағы тиімділік, соның ішінде жалпы білім беретін мектептерде, ұжымдағы басқару стиліне байланысты. Ұжымды басқару стилінде басқарушының тұлғалық санасы дамиды. Олай болса, мекемедегі жұмыстың тиімділігін жоғалтуда міндетті түрде басқарушы тұлғаға жүгінген дұрыс. Басқарушының тұлғалық сапасын арттыруда және жүзеге асыруда, басшылық стилін өзгерте отырып, мекеменің жұмысының тиімділігін жоғарлатуға болады. Екінші жұмыстың мәнін аяқтай отырып, мынаны айта кеткен дұрыс, жоғарыда айтылған дәрежелердің барлығы теоретикалық білімнің минимумын құрайды, әрбір басқарушы солардың барлығын үйреніп, оны практикада дұрыс қолдана білу керек, басқарушының қызметіне әрқашан тиімді ескеруі қажет. Бәрімізге белгілі, барлық тұлғалық саналар өзін-өзі ұстау стилінде туындайды. Осы орайда басқарушының ең маңызды тұлғалық сапасының ондағына келесілер кіреді деген келісім қабылдауға болады [3]:

- жоғарғы мәдениеттілік, мұнсыздай ұнамдылық, араласа білу (мәдениетті сөйлеу, тындай білу және т.б.) жалпы дамудың деңгейлері;

- мақсаттылық;

- басқарудағы білімі;

- жеке психологиялық ерекшелік;

- қызметкерлер арасында сенімділікті қалыптастыра білу, ұжым арасында психологиялық қарым-қатынас сақтай білу;

- мақсаттылық және көңіл күйдің көтеріңкі болуы;

- өзін-өзі қалыптастыру.

Ең алдымен, ұжым теориясы белгілі бір және өзара келісілген жағдайлар жиынтығымен бейнеленеді. Бұл жағдайды екіге бөлуге болады: бірінші – ұжымнаң маңызды ерекшеліктерін құрастырады, бұл әлеуметтік ортақтық,

екінші – ол ұжымның ұйымдастырылуы мен қызметінің қағидаларын бірлестіреді. А.С. Макаренконың көзқарасы бойынша, ұжым – бұл тас мақсатпен біріккен еңбекшілердің еркін тобы, ұжым – бұл дербес ағзасы сау адамгершілік қоғамда, жауапкершілік, басқару органдармен ұйымдастырылған. Адам және ұжымның жеке адамға қарағанда табандатқан ұжымның егемендігі, ұжымды бекітеді оны адам жеке адамның құқығы ерікті ұжымда тұруға бекітеді, осыдан шығатын ұғым ұжымның егемендігінен шыққан мойынсұнудан тұрады. Оң жылдан астам уақыт А.С. Макаренкоға мектеп ұжымының үлгісін жасау және мұндай ұжымның қызметін ұйымның бас қағидаларын дәлелдеу үшін керек болды. Бұл қағидалардың бірінде – ұжымдық мақсаттардың бар болуы, жаңа тұрақты перспективаларға тұрақты қозғалыстың болуы, басқа ұжымдармен байланыс, өзінің елімен, өмірімен байланыс, ұжымның оқушыларға ықпалы, ойындарды қолдану, дәстүрлердің жасалуы және жинақталуы, өмірдің сергек тоны, эстетикалық айқындылық болып табылады [4].

Ең басты жағдай ұжымның бірлесуі, ұжымның мықты болуы. 30-шы жылдары Курт Левин авторитарлы – демократиялық концепцияны шығарды, мұнда жетекшілерді үш түрге бөлген: демократтар, автократтар және лейзеферлар. Бұл стильдер К. Левинмен шығарылған мұнда ұйыммен немесе өзі басқару функцияларын жүзеге асырады. Автордың ойынша педагогикалық блогтың құрамына мыналар кіреді: педагогикалық мақсаттың болуы; негізгі педагогикалық идеяның мақсаттың болуы; ұжым мүшелерінің күнделікті өсуінің квалификациясы және ұмтылысы; ұжымдағы педагогикалық ядроның, мұғалімдік, ұжым арасында кәсіби авторитетті қолданушылар. Екінші блог ұйымдасқан мінездеме кіреді: педагогикалық коллектив нақты ұйымдасқан құрылым; ұжымда ойластырылған жүйе; мұғалімдер арасындағы ойластырылған еңбек жүйесі; педагогикалық еңбектің келісім кезеңдері. Үшінші психологиялық блогқа кіреді: ұжымның көп бөлігін педагогикалық бағытта ұйымдастыру; ұжымда жағымды психологиялық климатты орнату; қарым-қатынас іскерліктегі ең маңыздысы педагогикалық ұжымдардың мінездемесін көрсете отырып, Ю.А. Конаржевский педагогика ғылымын өзінің еңбектерімен байытты, басқару кезінде автордың айтуынша ұжымда істеген педагог ең алдымен өз-өзімен танысып, өзіне жауап беру керек.

Басқарушының негізгі міндеті ұжым құрған кезде қызметкерлер арасында түсініспеушілік болу керек, сонымен қатар қызметкерлер арасында «педагогикалық симфония» орнату. Педагогикалық ұжымдағы ең маңызды нәрсе әр мұғалімнің тілін таба білу. Автордың айтқан көзқарасына қосылсақ егер басқарушы ұжымдағы әрбір қызметкермен тіл табысып жақсы қарым-қатынаста болса ол ұжымның одан әрі кәсіби түрде дамуына әсер етеді. Ю.А. Конаржевский керемет сөзі: «мектептің жетістігі педагогикалық ұжымда құралады, әр қызметкердің ұжымға деген қарым-қатынасынан құралады», - осы сөзге орай осындай ой туындайды бір ұстаздың жетістігі барлық ұжымның жетістігі болып саналады. Ю.А. Конаржевскийдің айтуынша «педагогикалық ұйым уақытша құрылған құбылыс» [5]. Автордың айтуынша ұжымдағы

мәселелердің формалары қазіргі таңда басқа мәселенің туындауына әсер етеді, сондықтан автормен келіспеу мүмкін емес. Барлық осы шаралар ұжымда педагогтардық шығармашылық белсендігін арттырады. Арнайы қызығушылық өз алдында белгілі бір мәселелерді шешуге септігін тигізеді.

Психолог Р.С. Немовтың көрсетуінше педагогтың кәсіби шеберлігін арттыру үшін бірнеше жолдар ұсынады: педагогтық материалдық қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін шарттың болуы; маңызды әлеуметтік мәселелерді қанағаттандыру; педагогтың өзіндік тұлғасын қалыптастыру үшін шығармашылықты арттыруда қолданатын шаралар. Педагогикалық ұжымға байланысты Р.С. Немов бес критерийді атап көрсетті: оқитындардың білімділігі, оқитындардың тәрбиелілігі, педагогикалық ұжымның белгілі бір мәселелерді шешуге қабілеттілігі, кәсіби квалификациясы, педагогтың тұлғалық өсуі. Р.С. Немов айтқандай, ұжымдағы қызметкерлермен келісе келе қабілеттілігін алға қойғанды орындау. Сонымен бірге тапсырманы орындау сапасы ұжымдағы қызметкерлердің қарым-қатынасын анықтайды. Автордың көрсетуі бойынша ұжымдағы қызметкерлердің жетістігін арттыру үшін, екі адам арасында белгілі бір жауапкершілік болу керек [6].

В.А. Караковский және И.С. Марьенко өздерінің зерттеулерінде ерекше көңіл бөледі ұстаздардың кәсіптік тұрғыдан өсуіне және ұстаздық қызметтің ұжым нәтижесіне баға береді. Ұстаздық іскерліктің мәселелерін шешуде жеке ұстаз ретінде, жалпы коллективтің өзінде, басқарушылықтың авторитарлық стилі сезіледі, білім басқарушылық органдарының бақылау процедураларының тым асыра қадағалануы. Осыған орай, А.С. Макаренконың сөздерін атап өткен дұрыс, яғни ұстаздың мамандығын көтеру жөнінде жалпы өзін-өзі оқыту үшін мектеп басшыларының оның орынбасарларының қадағалаулары үлкен рөл атқарады [7]. Бұл істі үш бағытта іске асырған жөн: біріншіден, ұстаздың немен жұмыс істейтінін біліп алу; екіншіден, ол қалай жұмыс істейді (әдістерінің тиімділігі); үшіншіден, білген және оқығанының қайсысын практикада қолданады. Көрініп тұрғандай, бақылау ол ең маңызды әдіс, ұстаздың кәсіптік қызметін тексерудің, бағалаудың түрі. Осыған орай, ұстаздар және психологтар өз әдістерін табысты қолданатын болады, В.А. Караковскийдің көрсетуі бойынша, мәселелерді шешу үшін, ұстаздық ұжым және жеке ұстаздың өзіндік баға беруіне байланысты.

Зерттеушілер Р.Х. Шакуровпен бірге үш маңызды факторды айқындады, ұжымның бірізділігіне ықпал ететін: жетекшілік стилі, ұжым мәдениеті және ұжымдық микроклиматы. Онымен қоса, ұстаздық ұжымның бірізділігі және оқу-тәрбиелік процесстің тиімділігі. Н.С. Дежникованың ұстаздардың ішкі ұжымның тұрақтылығын сақтау мақсатында эксперимент өткізілді. Нәтижесінде өте маңызды қорытынды жасалды, ұстаздық ұжымның тұрақтылығы және ішкі ұжымдық қатынастар екітүрлі сипатқа ие болды: бір жағынан, ішкі ұжымдағы қатынастар тұрақтылықта көрініс табады, ал екінші жағынан ұстаздық ұжымның қарым-қатынасы ұстаздарға ықпал етеді. Автор айтады, бірегей қызмет үнемі ұжымды болмайды. Н.С. Дежникова өте маңызды қорытынды жасайды, ұстаздық коллективтің ықпалдылығы ұстаздардың

бірігуінде жатыр. Олардың істерінің және көзқарастарының бірлігінде, өзараларында жауапкершіліктің болуында [8].

Терең және жан-жақты өз еңбектерінде ұстаздық ұжымды және мәселелерді психологиялық сипатта Р.Х. Шакуров зерттеді. Өз зерттеулерінде автор атап өтті, кез келген ұжым, онымен қоса ұстаздық, әлеуметтік топтың түрлілігін білдіреді. Қазіргі ұжымда тұлғаның және қоғамның қарым-қатынасы олардың гармониялық негізінде құралады, басқарушылықта емес. Дәл осындай ұжымда үлкен және әлеуметтік-психологиялық функциялар бар: қауымдастырушылық, бірегейлік, өзін-өзі басқару және даму (өзін-өзі дамыту), қызмет көзқарасының және қоғамның сәйкестігі, және жеке тұлғада. Р.Х. Шакуровтың айтуынша, ұжым басқарылмалы, егер оны іскер және әлеуметтік-психологиялық құрылымы сәйкес келсе және өте жақын болса. Н.С. Дежникова, Р.Х. Шакуров ұстаздық ұжымның әр түрлі функцияларын орындауын атап өтеді. Бұл оның мүшелерін тек қана іскер жағынан ғана емес, рухани-коммуникативтік, мәдени-эстетикалық және басқа да қасиеттерімен көрінеді. Ұжым өзінің жеке тұлғаларымен мықты бола, олардың дамуы және жаңаруы қалыпты ұжым құруға мүмкіндік береді. А.С. Макаренконың ойын жалғастыра, ұжым өмірінде, Р.Х.Шакуров айтады, бостандық ол не істегім келсе соны істеу емес, демократия, жауапкершілік және тәртіп. Бірегей жұмыс ортақ нормаларға негізделеді. Ұстаздық ұжыммен жақсы жұмыс істегенде, автордың айтуынша, жеке тұлға және басқару жетекшісінің стилі үлкен рөл атқарады [10].

Р.Х. Шакуровтың айтуынша, бірінші, төменгі деңгейде коллектив әлсіз, барлық басқарушылық функцияларды жетекшіге істеуге тура келеді. Бұл деңгейде жақсы нәтижені авторитарлық стиль береді. Сөйтіп, Р.Х.Шакуров пайымдайды, даму стилі ұстаздардың басқару белсенділігінен озу керек, онымен қоса басқарушы өзі мектеп жұмыстарын ұйымдастыра ұжым мүшелерін белсенділігін арттырады. Жоғарыда атап өткендей, жетекшінің басқару стилі өзгеріссіз қалады, өзгереді тек қана ұжымның дамуы. Р.Х. Шакуров бұны келесі жолмен түсіндіреді: жаңа ұжымның жұмыс барысында даму функциялары өзектілігі өзгеріп отырады. Бірінші ұжымдағы жұмыс ұйымында ең бастысы мақсат қою, қызметтерді бөлу, істерде үнемі келісім, әлі де жұмысқа икемі жоқ адамдарға дәл осы фазада өтеу өзекті, автордың айтуынша, жетекшінің басқарушылық қызметі, яғни мәселе талап ететіндей болуы. Біраз уақыттан кейін жетекшінің талаптарын белсенді ұстаздар тобы жақтай бастайды. Сөйтіп, ұжымның құрылуымен рухани-коммуникативтік қасиеттер пайда болады, оның демократизмі, ұстаздардың қарым-қатынастарын жүргізе білу және оларға ұстаздық ұжымда пайда болуын құрайды.

Р.Х. Шакуровтың еңбегі мына түсінікті ашуда, ол ұстаздық ұжымдағы психологиялық климат жөнінде автор айтады, ұстаздардың психикалық жағдайлары тұрақты дейді, оның мүшелерінің қызметіне байланысты. Климат ұғымы терең түсінік, автордың айтуынша ол тек қана ұжымның психологиясын ғана құрамайды, адамға әсер ететін жағдайларды да жатқызады. Р.Х. Шакуров психологиялық климаттың компоненттерін бөліп қарастырады, мысалы, ұжымдағы адамдардың жұмыстарымен қанағаттанулары. Ол адамдардың

эмоционалды жағдайын көрсетеді, олардың жұмыс орнына қарым-қатынасын. Тек жетекші бұл ұжымдық феномендердің құрылуына жауапты болуы тиіс, эмоционалды тонусы, қанағаттанушылық және бірізділік болуы керек. Р.Х. Шакуровтың зерттеулері көрсетеді, мектеп жетекшілері ұжымның көңіл-күйіне ықпал етеді.

Р.Х. Шакуров мынадай түсінік береді: бірігу түсінігі бір жағынан мүшелерінің морально-психологиялық бірліктен құралады, біріккен ұжым тұрақты ұжым, ішкі және сыртқы күштерге төтеп бере алатын ұжым бірігуі - ол ұжымдағы ең бір қиын түрі. Оның негізінде әр түрлі факторлар болуы мүмкін, яғни бірігушіліктің әр түрлі компоненттері жөнінде айта беруге болады: мақсаттық, өзара-психологиялық, идеялық, ұйымдастырушылық және т. б. Автор атап өтеді, барлық компоненттер бір-бірімен байланысты, бірақта сонымен қатар айырмашылықтары бар. Ұжым мүшелерінің бірігушілігі ұжымның тартымдылығын білдіреді, онымен қоса өзара психологиялық ұжымның бірігуі [11].

К.Левин ашып берген басқару стильдерінің үш классикалық түрлерінің сипаттамаларын қарастырдық: авторитарлық, либералды және демократиялық.

Адамдарды басқарудағы қолданылатын әдістерді және осы басқарушының немесе басқару тобының әрекеттерін бейнелейтін стильдерді айыру керек. Авторитарлы басқару стиліне басқарушымен қызметкерлердің жұмыс мақсатын ғана емес, сонымен қатар осы мақсаттарға жету үшін қолданылатын құралдарды да шектеу мінезді. Басқарушы қызметкерлерді қатаң түрде бақылап, олардың инициативасын қолдамай, қызметкерлермен кеңеспей, өзінің қолында барлық мәселелердің шешімін жинақтай отырып оларға тек тапсырманы орындауға қажеті ғана ақпаратты жеткізеді. Осы стильдың адамдарға әсер етуінің басты әдісі жаза немесе жазалаумен қорқыту.

Басқару стилінің демократиялық стилі ең алдымен басқарушымен қызметкерлердің инициативасын қолдауды өзіне енгізеді. Басқарушы кәсіпорын мүшелерін барлығы ортақ іс атқаратындығы және олардың жетістікке тең дәрежеде қызығушылықпен қарайтындығына сендіру үшін барлық құралдарды қолданады. Қызметкерлерге олардың алдына қойған мәселелерді шешу жолдарын таңдауға инициатива ұсынылады, сонымен қатар басқарушы оларға кең ақпаратты жеткізеді және кеңеседі. Қызметкерлердің жұмысын бақылай отырып басқарушы бұл жағдайда тапсырмаларды бұйрық формасында емес, кеңес түрінде береді. Бірінші орынға көрсетілген инициатива үшін жаза емес, марапаттау қойылады [12].

Мектеп басқарушысының ең маңызды қасиетінің бірі: жоғары мәдениеттілік, ұнамдылық, араласа білуі, мәдени сөйлесу, тыңдай білу т.б. Жалпы адами даму деңгейі, мақсатылық, басқарушылық білім, жеке психологиялық құқығы, қарамағындағы адамның сенімді қарым-қатынас жасай білу, ұжым арасында психологиялық дұрыс климат сақтай алу, өзін-өзі басқаруы.

Әдебиеттер

1. Бабаев С., Құдиярова А. Педагогика және психология сөздігі. – Алматы: Дарын, 2002. – 460 б.

2. Аминова Н.А. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы -http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1997/972/972014.htm.(обращения 7.03.2015г.).
3. Сантурова С.М. Менеджмент в образовании: теория и практика. - М.; Логос, 1993.- 157 с.
4. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы.- М.: Новая школа, 1997. - 160 с.
5. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя //Вопросы психологии. – 1990. - № 5.– С. 18-23.
6. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. - М.: Юнити-дана, 2003. - 415 с.
7. Исакова И.Ф.Профессионально-педагогическая культура преподавателей. - М.: Академия, 2002. – 196 с.
8. Кумарин В. Макаренко, какого мы никогда не знали, или куда реформировать школу //Народное образование – 2002. - №5.- С 6-12.
9. Николаев В.М. Психология и педагогика. – Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. – 196 с.
10. Шакуров Р.Х. Директор школы и микроклимат педагогического коллектива. - М.:Знание, 1990. – 47 с.
11. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление /Образ. центр «Педагогический поиск» - М.: Наука, 1999. -150 с.
12. Белгібаева Г.Қ., Мағзұмова Н.Қ. Мектепшілік басқарудың педагогикалық жүйесінің ерекшеліктері //Білім әлемінде.- 2012.- № 6.- Б. 34-37.

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЕСТЕ САҚТАУ ҚАБІЛЕТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Мандыкаева А.Р., Нұғман А.Н.
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Астана қ.

Қазақстанның тәуелсіз мемлекет ретінде қалыптасуы және Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңының қабылдануына байланысты Қазақстан ғылымы мен білім беру жүйесі өзінің жаңа даму кезеңін және жаңару үрдісін басынан кешіруде. Білім берудің ең негізгі, өзекті мәселесі- адамды жан-жақты етіп тұлғаландыру. Сондықтан бүгінгі білім берудің мақсаты мен мазмұны қазіргі заман талабына сай анықталуы керек. Өзге мемлекеттер тәрізді Қазақстан да әлемдік өркениеттер қатарынан лайықты орынды иеленуге ұмтылуы қажет екендігі белгілі. Мұндай биік мұраттардың орындалуында танымдық құзыреттілікті дамытудың атқарар қызметі, қосар үлесі зор. Еліміздегі білім беру бағытының дамуы үшін «Қазақстан Республикасында 2015ж дейінгі білім беруді дамыту Тұжырымдамасының» негізгі қағидаларында белгіленген [1].

Әлеуметтік-экономикалық дамудың, оқу тәрбие жұмысының ағарту саласының бастауыш мектеп балаларын тәрбиелеу, білім беруге байланысты шешуін күткен мәселелер тұр. Баланың жеке басын дамыту, психикалық дамуын, даралық ерекшелігін, ішкі потенциалын анықтап жан-жақты зерттеу негізінде оқу тәрбие жұмысын балалардың жақын арадағы дамуына бағыттау. Ал баланың дамуына ықпал жасайтын кезең бастауыш мектеп жасы екендігі анық.

Бастауыш сынып балаларының тәрбиесі, оқуы және дамуы жайлы теория мен тәжірибе еске сақтаудың ерекшеліктері мәселесіне байланысты. Ал баланың психикалық қасиеттерін, танымдық үрдістерін және психикалық қалып-кейіптерін тұтас қамтитын, балалар психикасының дамуындағы басты көрсеткіш әрі фактор болатын, ерекшелік еске сақтау қабілеті болып табылады.

Бастауыш сынып жасы кезіндегі еске сақтаудың ерекшеліктерінің балалардың ойлау қабілетіне тигізетін ықпалы байланысты Ю.М. Зародина, Б.В. Ломова, Л.Н. Смирнов, Аристотель, Павлов және т.б. ғылыми зерттеулері кеңінен тараған. Сонымен есте сақтау балалардың танымдық үрдістерінің жетілуін қамтамасыз ететін фактор және жағдай болып табылады. Ғылымда балалардың есте сақтауына байланысты шешілмеген мәселелер жеткілікті [2].

Қазіргі кезде білім беру саласының негізгі мақсаты – тәрбиелі де білімді, өз өзіне сенімді, жаңаша, тәуелсіз ойлай алатын, өзіндік шешім қабылдай білетін, жауапкершілігі мен тұлға қалыптастыру.

Көптеген ғалымдар интеллектуалдық даму деңгейінің оқу әрекетіндегі кейінгі жетістіктеріне ықпал ететіндігін белгілейді. Үлгермеу негізінде жататын психологиялық себептерді А.К. Акимов пен В.Т. Козлов екі топқа біріктіреді. Бірінші топтағы психологиялық себептердің арасында психикалық процесстерді дамытудың кемшіліктері көрсетілген, әсіресе баланың ой саласында.

Ойлаудан басқа, оқу процесстерінің тиімділігіне әсер ететін есте сақтау. Бастауыш мектепте үлгерім төмендігінің себебі көп жағдайда ерікті есте сақтауды дамытудың төмен деңгейімен байланысты. Мысалы Н.В. Репкинаның зерттеулерінде көрсетілгендей, көптеген кіші мектеп оқушыларына тән есті дамытудың төмен деңгейі оқу әрекеттерінің негізгі компоненттерінің қалыптаспағандығымен шартталынған.

М.Н. Волокитина әртүрлі үлгерімдегі оқушылардың өзіндік жұмыс ерекшеліктерін талдай отырып, үлгерімі төмен оқушыларға механикалық жаттау әдеті тән екендігін айтады. Есепті шешуде оларға есептің шарттарын дұрыс оқымау және оларды шешуде «жеңілдетілген» тәсілді іздеу тән болады.

Сонымен есте сақтау кіші сыныптарда маңызды мағынаға ие басты психикалық процесстердің бірін сипаттайды. Белсенді жақсы оқу әрекетінде алынған ақпаратты сақтау негізгі құраушы болып табылады. Тіпті бұл жерде алған ақпаратты сақтау көлемі мен жылдамдығы ғана емес, сонымен қатар оның нақтылығы және ақпаратты сақтау уақыты да маңызды [3].

Біздің заманымыздың 20-шы жылдарында баланың психикалық даму ерекшеліктеріне қызығушылық пайда болған кезден бастап, кейбір психологтарда баланың есте сақтау қабілеті үлкендерге қарағанда әлде қайда күшті деген пікір қалыптасқан. Оған негіз болған бала есінің икемділігі деген фактілер себеп болған. Шынымен де балалар әртүрлі материалдарды тез әрі жеңіл жаттап алады. Ол бір нәрсені жаттауда ешқандай күш салмайды, ол өзімен өзі болатын процес. Мектепке дейінгі оқушылар шет тілдерін, тақпақтар мен өлеңдерді, қалжың сөздерді, сандық ерекшеліктерді, футболистер мен вратарды, «Москвич», «Жигули» дегендерді ешқандай қиындықсыз жаттап

алады. Үлкендерге қарағанда баланың материалды жаттауы тез, оңай және нық болады.

Алайда кішкентай балалардың есте сақтау әрекетін тереңірек зерттеу барысында бала есінің басым болып көрінуі шындығында олай еместігін көрсетті. Ең алдымен балалар шынымен де оңай жаттап алады, бірақ кез келген материалды емес, олар тек қызығушылық тудырғанды және жағымды сезімді тудырғанды ғана жақсы жаттап алады. Сонымен бірге, жаттаудың жылдамдығы – барлық есте сақтау процестеріндегі тек бір сапасы мен бір бөлігі ғана.

Естің тұрақтылығы, яғни сақтау ұзақтығы, оны әртүрлі жағдайлардан өткізу үлкендерге қарағанда балаларда өте әлсіз. Балалар керекті материалдарды зейінмен қабылдап, топтастыра алмайды. Бала есінің жетілмегендігін оның нені жаттайтындығынан да байқау болады. П.П. Блонскийдің пікірінше, бала әртүрлі жастық деңгейде әртүрлі мазмұнға ие болады. Мысалы балалар ең алдымен өздерінің жасаған қимылдарын, сосын сезімдері мен эмоционалдық күйлерін жаттап алады. Келесі кезеңде заттардың бейнелері жатталады, тек соңғы жоғарғы деңгейде сөздерде көрініс тапқан, қабылданғанның мәндік мазмұнын жаттай және қайта өндей алады. Аз маз алшақтаулармен есте сақтауды дамытудың бұндай жолын басқа психологтар дәйектейді. Алайда бұл мәселені арнайы зерттеу барысында бірнеше қарсы пікірлер туындайды. Зерттеулер көрсеткендей, бала есінің дамуы тік сызықта болмайды. Салыстырмалы жоспарда балалардың көрнекті және сөздік материалдарды, нақты және абстрактілі мазмұндағы сөздерді өнімді жаттауды зерттей отырып, А.А. Смирнов, Э.А. Фарапонова және басқа зерттеушілер балалардағы есті жетілдіру маңызды күрделі процессті сипаттайды [4].

Мәндік есте сақтау туралы төменде нақтырақ айтылады. Бұл жерде ойдың есін сөздің есімен теңестіруге болмайтындығымен шектелейік. Үлкен адамда ой мен сөз бөлінбейді. Сонымен қоса, тек үлкен адам ғана бір ойды әртүрлі сөздермен жеткізе алады. Ал балалар болса сөздің мазмұнына көңіл аудармай жаттайды. Сол себептен де баланың есте сақтауы сөздік-мағыналық ретінде жүзеге асады.

Есте сақтау – ес процессіндегі бірінші бөлік. Адам материалды қалай қабылдағанына оның есіндегі мазмұнының сақталуы тәуелді болады. Кіші мектеп жасындағы балалардың жаттау ерекшеліктері кестесінде берілген [5].

1. Есте сақтаудың ерікті және ерікті емес түрлерін ажыратады. Біраз уақыт бұрын көп көңіл аударылмаған еді. Ол адамның есінде бір жарқын жағдайлармен, эмоционалды сезімдермен байланысты болатын шығар деп ескерілген еді. Адам күнделікті радиодан басталатын әуенді немесе автопатты еркісіз жаттап алады, ол оның есінде ешқандай мақсатсыз өз бетінше жатталып қалады. Басқа сөзбен айтқанда еріксіз есте сақтау жатталған мазмұнның ерекшеліктерімен байланысты, ал тұлғаның күйінің ешқандай маңызы жоқ сияқты көрінеді.

Кесте 1 Есте сақтау ерекшеліктері

ЕСТЕСАҚТАУ	
ЕРІКТІ	ЕРІКСІЗ
Оқу үрдісінде үлкен рөл атқарады	Әлі қалыптаспаған Қалыптасуда
Естесактаудың жылдамдығы мен беріктігіне сезім, сезімшілдік (эмоция) күшті ықпал етеді Айқын бейнелер мен күшті күйіну тудыратын ертегілер, өлеңдер есте жылдам сақталады	
Қызықты мәтіндер, ертегілерді есте сақтау көлемі артады	1- сыныпта өзінезі бақылау жеткіліксіз: • Қайталау беттерінің саны (қанша берілгені) • Білу деңгейінде
	Еркіндік көрсеткіші болып естесактауды қабылдау есептеледі

А.Н. Леонтьев, П.П. Блонскийдің және әсіресе П.И. Зинченко мен Д.А. Смирновтың зерттеулері еріксіз есте сақтау алдымен субъективті себептермен шартты екендіні көрсетілді. Оның ішінде басты рөлді адамның бағыттылығы атқарады, оның қызығушылығы, оның дайындығы және оның қойылымы, яғни оның қызметіне орай адамның қалыптасқан орны (позициясы), өзге адамдармен оның араласуы, оның өміріндегі айқындалған жағдайлар. Ал балаларда ниетті еріктікке қарағанда еріксіз есте сақтау кейде аса жоғары және тиімді болатынын зерттеу көрсетті [6].

Әрине, оқушылар мұғалім берген тапсырманы естерінде дұрыс сақтағылары келеді, бірақ олар өздерінің тілектерін жүзеге асыра алмайды, біріншіден, олар материалды алдын-ала ой елігінен өткізбейді, екіншіден, олар жаттаудың тиімді әдістерін игермейді. Сондықтан оқушы өзінің ұзақ және жақсы жаттадым деген нәрсесін өте жиі ұмытып қалады. Оқушы орыс тілі сабағында адамдардың және жануарлардың аттарын үлкен әріппен жазу ережелерін айтып тұрып оны тез арада ұмытып қалып, анық оқып жазған сөйлемді: Біздің Маша кіші. Бұл жерде оқушы басты әріптерді бірінші және үшінші сөзде қояды. Ережені оқушы біледі, бірақ оның дұрыс мазмұнын ең алдымен түсініп білу үшін, таныс ережені қолдануына тиіс болады.

Төменгі сынып оқушыларының бастапқы кезеңдерінде мағыналы есте сақтауға динамикалық қатынас белгіленеді: егер екінші сынып оқушыларынды, жоғарыда айтылғандай, оларды қолданудың қажеттілігі пайда болмаса, бастапқы мектепте оқытудың соңында балалар оқу құралымен жұмыс жасаған кезде есте сақтаудың жаңа әдістеріне үнделеді (сүйенеді).

Төменгі сынып оқушыларының есте сақтау қабілетінің дамуында тағы бір аспектті ерекшелеу қажет, ол бұл жаста символды және таңбалы есте сақтау әдісімен, ең әуелі жазу мен суретпен байланысты. Жазба жазуды мөлшеріне қарай игеру кезінде (3 классқа қарай) балалар бұл жазбаны таңбалы әдіс ретінде меңгереді. Бірақ, бұл процесс те төменгі сынып оқушыларында «есте сақтаудың механизмдері апатты, көнбейтін жауапты сатыда орындалады».

Сонымен ғылыми-теориялық әдебиеттің талдауы төменгі сынып

оқушысының жасы-интенсивті парасаттылық дамуының жасы екенін көрсетеді. А.Н. Леонтьевтің даму баспалдағы бойынша есте сақтау дамуының параллелограммын еске алайық. Неғұрлым даму баспалдағымен жоғары көтерілсек, соғұрлым психикалық процесстер өседі. Балалар есте сақтау құралдарын өз бетімен қолдана бастайды. Сөйтіп, есте сақтаудың дамуы парасаттылықтың дамуынан тәуелді. Выготский Л.С. айтуы бойынша парасаттылықтың өзін алатын болсақ, бұл жас уақыт аралығында, өз-өзін білмейтін парасаттылықтың дамуымен жұмыс істеп отырмыз,- деді.

Қорытындылай келе, мектеп оқушысына өз еркімен есте сақтау қажеттілігі бірінші орында тұрады. Оқу құралы баладан есте сақтауды талап етеді. Мұғалім оқушыға, жаттауға берілген тапсырмалар қалай есте сақтау керек екені туралы нұсқаулар береді. Балалармен бірге ол материалдың мазмұнын және объектілерін, оны топтарға бөліп (мағынасы бойынша, есте сақтау қиындығы бойынша және т.б.) талдайды, есте сақтау процесін бақылауға үйретеді.

Әдебиеттер

1. Практическая психология образования. Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 528 с.
2. Петрунек В.П., Талан Л.Н. Младший школьник. – М.: Просвещение, 1981. – 178 с.
3. Школа и психическое здоровье учащихся / Под. ред. С.М. Громбаха. – М.: Просвещение, 1988. – 325 с.
4. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // В кн.: Вопросы обучения и воспитания / Под ред. Г.С. Кастюка, П.Р. Чаматы. – Киев, 1961. – С. 12-13.
5. Таубаева Ш. Исследовательская культура учителя: от теории к практике. – Алматы: Санат, 2001. – 169 с.
6. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Пер. с англ. / Под общ. ред. Ю.М.Забродина, Б.Ф. Ломова. – М.: Прогресс, 1980. – 526 с.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ МОТИВТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ АЛҒЫШАРТТАРЫ

Молдабаева Р.А., Бейсенбекова Г.Б., Абильдина С.К.
Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті
Қарағанды қ.

Қоғам дамуының қазіргі кезеңінде өскелең ұрпақтың, яғни оқушылардың да, студенттердің де оқу әрекетінің мотивациясының проблемаларын білім беруді, әлеуметтік қоғамды, саясатты шексіз реформалау жағдайында, қоғамның көпқырлы рухани-ізгілік бейімінің ауысымында зерттеу өзекті немесе пайдалы ғана емес, сонымен қатар, білім алушының қазіргі қоғамда болып жатқан, болатын процестер мен құбылыстардың психологиялық, әлеуметтік, мәдени-тарихи және саяси мәнін түсінуін қаматамасыз ететін өте қажетті талап та деп ойлаймыз. Сондай-ақ, бұл қазіргі білім мен тәрбие жүйесінің стратегиялық міндеттерін белгілеу мен анықтау үшін де керек.

Мотивация – адамның психикалық өмірінің қоздырғыш негізі. Оның жүріс-

тұрыстағы белсенділік деңгейін, бағыттылығын және бастамасын анықтайтын психологиялық мінез себептерінің бірлестігі болып табылады. Ол өзіне адамда болатын қажеттіліктерді, қызығушылықтарды, мақсаттарды, ұмтылыстарды, ниеттерді сонымен қатар сыртқы факторларды (стимулдар) кіргізеді. Мотивация жүріс-тұрыстың нақты әрекеттерінің өзгеруіне себеп болады. Сондықтан мотивацияны психологиялық тұрғыдан түсіндіру жүріс-тұрыстың ішкі және сыртқы мотивацияның өзара әрекеті деп бейнелеуге мүмкіндік береді. Мотивация таным процесінің таңдамалалылығын және эмоционалды көрнектілігін анықтайды. Мотивация құрылымына иерархиялық жүйеге ұйымдасқан қажеттіліктер, мотивтер және мақсаттар кіреді [1].

Мотив адамның жүріс-тұрысының және іс-әрекетінің ішкі берік психологиялық себебі. Мотив қажеттіліктің нақты пәні, ол адамның іс-әрекетін оятады және іс-әрекетті бақылайды. Мотив үшін іс-әрекет жасалады. Мотивті әртүрлі әрекет жасауға иетермелейді. Мотив мақсат арқылы іс-әрекет тудырады. Іс-әрекет орындалу жолында жаңа мотивтер мен қажеттіліктер үнемі туындалып отырады.

Мотивацияның және құндылық бағдардың қалыптасуы адам тұлғасының құрамдас бөлігі екенін атап өту керек. Ауыспалы, дағдарыстық кезеңде жаңа мотивтер, жаңа құндылықтар, жаңа қажеттіліктер мен мүдделер пайда болады, олардың негізінде осы кезеңге тән тұлға қасиеттері де қайта құрылады. Сөйтіп, осы кезеңге тән мотивтер тұлға құраушы жүйе ретінде танылып, өзіндік сананың дамуымен, қоғамдық қатынастар жүйесінде өз «Менін» түсінуімен байланыста болады. Құндылық бағдар сияқты мотивтер де тұлға құрылымының маңызды компоненті болып табылады, олардың қалыптасу деңгейіне қарап тұлғаның қалыптасуы туралы қорытынды жасауға болады.

Студенттердің оқу мотивациясының қалыптасуына мыналар әсер етеді:

- өмірдегі өз орнын табу және болашаққа жоспар құру қажеттілігі;
- азаматтық борышқа байланысты әлеуметтік мотивтердің қалыптасуы;
- өзін-өзі дамытудың барлық формаларына деген қызығушылық;
- қоршаған адамдардың пікіріне тәуелсіз қызығушылықтарының тұрақтылығы;
- мамандыққа байланысты нақты мотивтер мен мақсаттарды таңдауы;
- тек өзіне ғана емес, басқаларға да қатысты шешім қабылдауы;
- мамандықты таңдаудағы өз мүмкіншіліктерін бағалауы, өмірлік позициясын түсінуі;
- әлеуметтік және танымдық мотивтердің қоспасы ретінде студенттің өз дүниетанымын түсіну адекватты болуы.

Студенттердің әлеуметтік және оқу мотивтерінің дамуын зерттеп қарасақ, онда таным қызығушылықтарының дамуы олардың кәсіби қабілеттерінің ары қарайғы дамуының негізі екенін көреміз.

Кең ауқымды оқу-танымдық мотивтер арқылы студенттер жаңа білімге деген қызығушылық, оны меңгеру барысындағы қиыншылықтарды бастан кешіреді.

Оқу мотивациясы жалпы мотивацияның білім саласындағы жеке түрі болып

табылады. Ол басқа да кез келген мотивация сияқты өзіне, яғни білім саласына тән белгілермен ерекшеленеді: біріншіден, ол білім беру мекемесінің ерекшелігіне, типіне, профиліне байланысты анықталады; екіншіден, білім беру процесін ұйымдастырумен, оның артықшылығымен; үшіншіден, педагогтің субъективті ерекшеліктерімен, ең алдымен, оның оқушыларға, іске қатынасымен, сондай-ақ, оқу процесінің ерекшелігімен, оның орнымен және оқу жоспарымен. Оқу мотивациясы жүйелі процесс және оның негізгі белгілері: бағыттылық, тұрақтылық және динамикалық болып табылады.

А.К. Маркованың пайымдауынша оқу мотивациясы бір-бірімен жаңа қатынастарға түсетін және үнемі өзгеріп тұратын талаптар қатарынан тұрады. Мотивация – бұл оқушыға жағымды немесе жағымсыз қатынас қана емес, сонымен қатар мотивациялық сфера құрылымының күрделенуі мен олардың арасындағы жаңа толық, кейде қарама-қайшы қатынастардың пайда болуы. А.К. Маркова бұл сфераның құрылымының иерархиялылығын көрсетіп, оны білімге қатысты қарастырады да, оған оқуға деген қажеттілікті, оқу, эмоция, қатынас пен мүдденің мәнін жатқызады [1].

Оқу мотивациясын екі үлкен категорияға бөлуге болады: Оның біріншісі – оқу әрекетінің мазмұнымен және оны орындау процесімен байланысты болса, ал екіншісі – адамдардың қоршаған ортамен кең көлемдегі қатынасымен байланысты. Алғашқысына танымдық қызығушылық, зияткерлік белсенділікке ұмтылушылық және жаңа шеберлікті, дағды мен білімді меңгеру жатады [2]. Сондай-ақ, В. Апельт оқытудың төмендегідей мотивтерін көрсетеді: әлеуметтік, танымдық, коммуникативтік және өзін-өзі қадағалау.

Білім берудің инновациялық, нанотехнологиялық жүйелері адамның жаңа типін қалыптастыруды талап етеді. Қазіргі қоғам ғылым мен техниканың жаңа жетістіктерімен қатар бұрын белгісіз болған көптеген психологиялық, гуманитарлық проблемалармен де ұшырасып отыр. Сондай толғақты проблемаларының кейбірі, өкінішке орай, рухани мұраттардың құнсыздануы, жастардың терең жүйелі білім алуға құлықсыздығы болып отыр. Болашақ мамандығын таңдауда нақты мақсат қоймау да жиі кездеседі. Көптеген мектеп бітірушілер тек жоғары білім туралы диплом алуды ғана мақсат тұтып, өз болашағын уақытына қарай көрерміз деп ойлайды. Өкінішке орай, жоғары оқу орындары студенттерінің арасында өздері немесе ата-аналары таңдаған мамандықтардың ерекшеліктерін білмейтін, ешқандай мақсатсыз, оқуға ықылассыз жастар өте көп. Ондай студенттер сабақ барысында өздері ғана зардап шегіп қоймай, оқуға ынталы басқа студенттерге де зиянын тигізеді. Сонымен студенттік қоғамның кездейсоқ мүшелері мен білімге құштар жастар бір аудиторияда отырып білім алуға мәжбүр. Бұл – бүгінгі білім беру процесінің ең күрделі проблемаларының бірі. Педагогикалық мамандықтарда оқып жүрген студенттердің арасында жүргізілген сауалнаманың нәтижесі олардың 70% болашақта мамандығы бойынша жұмыс істегісі келмейтінін көрсетіп отыр. Сондықтан да олар сабаққа салғырт қарап, болашақ өз мамандығына деген еш қызығушылығы жоқ, жоғары білім туралы диплом алу үшін оқып жүр [3].

Студенттердің арасында оқу әрекетінің мотивациясын арттыру – қазіргі

білім берудің негізгі проблемаларының бірі. Бұл проблема түрлі әлеуметтік себептерге негізделген: отандық педагогикалық дәстүрден ауытқушылық, акселерация процесінің нәтижесі (адамның физикалық жетілуі шапшаңдап, физикалық даму мен әлеуметтік толығу арасында едәуір айырмашылық пайда болды); білім беру жүйесіндегі басымдықтардың өзгеруі. Ақпараттар көлемінің тым артуы қазіргі қоғамды білімгерлердің практикалық қолданбалы білімін арттыру және жана ғылыми пәндер мен жаңалықтарды меңгеруі үшін гуманитарлық білімді қысқартуға негіз болды. Бүгінгі білім жүйесінде қоғамдық-гуманитарлық пәндер кейінге ығыстырылып, техникалық, жана инновациялық, нанолабораториялық пәндер жетекші орындарға ие болып отыр. Алайда, қоғамның ізгілігін, адамгершілігін, тәрбиелігін арттыру мен жеке тұлғаның рухани құндылықтарын қалыптастыруға деген қажеттілік бізді білім берудегі дегуманизацияны және соның нәтижесінде пайда болған жеке адамның, тіпті жалпы қоғамның құлдырауы сияқты күрделі проблемаларды шешуге мәжбүрлеуде. Сондықтан қазіргі білім беру жүйесіндегі гуманитарлық талаптарды қайта қарап, оны жетілдіру керек. Бұл проблемаларды толық, кешенді шешу педагогтардың, әлеуметтік қызметкерлердің, отбасы мен психологтардың өзара тығыз ынтымақтастықтағы жұмыстарының нәтижесінде ғана жүзеге асуы мүмкін екенін естен шығармау керек. Бүгінгі жастардың білімге деген қызығушылығын ояту, оларды оқуға мәжбүрлеу, үйрету, бір қарағанда оңай болғанмен, қоғам алдында тұрған – ең қиын міндеттердің бірі. Әлемдік дүниетанымды, ұлттық құндылықтарды, ізгілік мұраттарды, рухани қажеттіліктерді білмей тұрып, толық білімді болудың мүмкін емесін жастар саналы түрде түсінуге тиіс.

Қазіргі жастардың қызмет өрісі, әлеуметтік ортасы ауысқан жағдайда, олардың жаңа ортағы бейімделуі алдыңғы ұрпаққа қарағанда, әлдеқайда күрделі және ұзақ уақытты талап етеді. Бұл тарихи, әлеуметтік және психологиялық факторлар мен құбылыстар сияқты т.б. көптеген негіздерге сүйенеді. Қазіргі жас ұрпақтың бойында оқу мен қызметке деген тұрақты да жағымды мотивация қалыптастыру жай ғана мақсат емес, ол жоғары сынып оқушылары мен арнайы және жоғары оқу орындарының студенттеріне психологиялық қызметтерді ұйымдастыруды талап етеді. Ол өз кезегінде жастардың ересектер өміріне сапалы да уақтылы араласуына мүмкіндік беріп, өмірдің түрлі жағдайларына дайындайды, жастарға психоэмоционалды, интеллектуальды және физиологиялық ауыртпашылықтарды лайықты жеңуге көмектеседі. Бұл процесті жүзеге асыруда жастардың қоғамдық ұйымдары, әлеуметтік қызметтердің өкілдері, әлеуметтік қызметкерлер ерекше рөлге ие бола алады. Үлкендердің жастарды әрдайым назарда ұстап, оларға қамқорлық пен бағыт-бағдар беріп отыруы міндетті түрде қажет деп ойлаймыз. Біздің ойымызша, бұл бағытқа айрықша көңіл бөліп, жастармен жұмыс істеу тәсілдерін әрдайым жаңартып, жетілдіріп отыру керек [2].

Жеке тұлғаның мотивациялық жүйесі сол адамның ішкі жан-дүниесі мен сыртқы мінез-құлқын көрсететін, оның қоғамдағы орны мен мәдени-рухани деңгейін анықтайтын аса маңызды факторлардың бірі екені даусыз. Мотивация

адамзат әрекетіндегі, сондай-ақ болашақ кәсіби маман дайындау процесіндегі негізгі қозғалтқыш күш болып табылады. Сондықтан, студенттердің оқу-кәсіби әрекетіндегі мотивтер туралы мәселе ерекше мәнге ие.

Мотивтер ықпал етуге болатын мобильдік жүйе. Тіпті студент болашақ мамандығын саналы түрде өзі таңдамаған күннің өзінде, мотивтердің тұрақты жүйесін мақсатты түрде қалыптастыру арқылы болашақ маманға өз кәсібіне бейімделіп, кәсіби жетілуіне көмектесуге болады. Болашақ мамандығын таңдау мен сол мамандығын меңгеру процесіндегі мотивтер жүйесін зерттеу – оқудың мотивтерін толықтыруға мүмкіндік беріп, студенттердің кәсіби шеберлігін қалыптастыруға ықпал етеді. Оқу процесінің тиімділігі болашақ мамандығын меңгерудің мотивациясының қаншалықты маңыздылығына тікелей байланысты.

Әдебиеттер

1. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990. – 230 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. - М., 2006. – 256 с.
3. Шалионов Г.М. Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте: Автореферат. - СПб., 1997. - 26с.

ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ САБАҒЫНЫҢ ТҰЛҒАНЫ ДАМЫТУДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Нурланов Д.Е.¹, Бижанова Ж.А.²
¹КММ № 92 гимназия, ²КММ ОММИ «Мұрагер»
Қарағанды қ.

Қазақстан елінің баянды болашақ пен кемелді келешекке иек артуының жастарға тікелей байланысты. Сондықтан ел де, Елбасы да жастарға зор үмітпен қарайды. Елбасы Нұрсұлтан Назарбаевтың тапсырмасы бойынша еліміздің денсаулық сақтау саласын дамытуға арналған «Саламатты Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасында «Балалар мен жасөспірімдердің арасында салауатты өмір салтын насихаттау, олардың психологиялық денсаулықтарын қалыптастыру мақсатында шаралар ұйымдастыр» делінген болатын.

«Қазақстан–2030» бағдарламасында салауатты өмір салтын ұстану мемлекеттік маңызы бар мәселелермен тең дәрежеде екендігі баса көрсетілген. Өмір салты мен денсаулық арасындағы өзара байланыс салауатты өмір салты ұғымын құрастырады. Салауатты өмір салтын насихаттауда, салауатты өмір сүру мәдениетін қалыптастыру мәселелерін жетілдіретін, осы саладағы басымдықтарды анықтайтын ғылым да, өскелең ұрпақты оқыту, тәрбиелеу формалары мен жаңа әдістерді ұстанатын білім де қажет [1].

Мектеп оқушыларының салауатты өмір салтын қалыптастыру туралы алған білімдері болашақ азаматтардың денсаулығын сақтап қалуға берік тірек болады. Дене тәрбиесін, жаңа технология мен озат тәжірибені ұлттық және жалпы адамзаттық құндылық қағидалары мен сабақтастыра зерттеу – бүгінгі күн талабынан туындап отырған педагогика ғылымының міндеттерінің бірі.

Дене тәрбиесі сабағында жаңа инновациялық технологиялардың тиімділігі жоғары. Білім–қоғамды тұрақтандыратын, рухани мұраны сақтайтын, ұрпақты ұрпаққа сабақтастыратын құрал [2]. Қолда бар мүмкіндікті пайдаланып оқытудың жаңа әдіс-тәсілдерін тиімді қолдану, жаңа технологияны әркімнің өз сабағында пайдалану арқылы оқушы жастарды халықтың дәстүр үрдісінде адамгершілікке, салауатты өмір сүруге баулу дені сау ұрпақ тәрбиелеу дене тәрбиесі пәні мұғалімдерінің басты міндеті. Олай болса, оқыту мен тәрбиелеудің ой елегінен өтетін әдіс-тәсілдерін, жаңашыл педагогтардың тапқан әдістемелерін біліп қана қою жеткіліксіз, оны әркім өз мүмкіндігінше күнделікті сабақта пайдалану қажет.

Дене тәрбиесінің мәнін бүгінгі жаңа заман талабына сәйкес қарастыру – бұл адамды өзі өмір сүретін ортаның жемісі ғана емес, сол ортадағы дене мәдениеті, адамгершілік қарым-қатынасы әрекетімен көрінетін субъект деп танылуымен айқындалады. Қоғамның елеулі өзгерістерге түсуі, адамның мақсат-мұраттарына, тұрмыс-тіршілігі мен мінез-құлқына, сондай-ақ өзінің жеке басына да субъект ретінде өзгеріс енгізуде. Оның үстіне қоғамдағы салауаттылық, дене мәдениеті мен рухани құндылықтардың табиғаты, мәні, шығу тегі және психологиялық ерекшеліктері туралы жан-жақты зерттеу, оқушылардың дене тәрбиесін салауаттылық дене мәдениеті мәселесімен байланыста қарастыру қажеттігі біздің тақырыбымыздың өзектілігін айқындай түседі [3].

Дене шынықтыру пәнінің басқа пәндерге қарағанда көптеген ерекшеліктері бар. Мұнда негізінен оқушының қабілеті, бейімділігі баса назарда болуы керек. Дегенмен де оқушыларды бейімдеу, қабілетін дамыту, спортқа деген қызығушылығын арттыру жақсы ұйымдастырылған сабаққа байланысты. Сондықтан оқушылардың пәнге қызығушылықтарын арттыру, сабақта тақырыпқа байланысты спорт түрлерінің шығу тарихын, спорт түрлері дамыған елдерді спорттың әр саласындағы белгілі спортшылар өмірін алуға болады.

Сол себептен мұғалім сабақты тартымды етіп теория мен практиканы ұштастыруында жаңа инновациялық технологиялардың тиімділігі баса назарда болуы қажет. Бұл мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынас, сабақты жақсы оқитын, спортқа бейім оқушылармен белсенді жұмыс істеп қана қоймай, барлық баланың дамуы үшін қолайлы жақсы ойлар туғызып, қабілеті жеткен жерге дейін еңбек етуін ойластыру тиіс. Барлық оқушылар өз қабілетін ең төменгі жеңіл тапсырмаларды орындаудан бастайды, оларды міндетті түрде толық орындап болғаннан кейін ғана, келесі күрделі деңгейдегі жаттығуларды орындауға көшіп отырады. Бұл оқушылар арасындағы бәсекелестікті және әр оқушының өз қабілетіне, қызметіне сәйкес жоғары деңгейге көтерілуіне толық жағдай жасалады.

Дене тәрбиесі және спорт мамандары күрделі әлеуметтік міндеттерді шешуге араласумен бірге оқушылардың психологиялық ерекшеліктеріне сай, оқу-тәрбие міндеттерін шешуде олардың рухани жетекшісі де болуы тиіс.

Оқушыларға дене шынықтыру сабақтарында жаңа технологияны пайдалану оқыту мен тәрбиелеудің жалпы заңдылықтарына бағынған. Сондықтан оны іске

асыру барысында дене тәрбиесінің жас және жыныстық ерекшеліктерін ескере отырып, осы заңдылықтарды көрсететін жалпы педагогикалық ұстанымдарды басшылыққа алу қажет. Ол ұстанымдарға жататындар: жан-жақтылық, саналылық пен белсенділік, бірте-бірте жасалатын әрекет, қайталамалық, көрнекілік, жеке даралық [4].

Оқу үдерісінің үздіксіздігі негізгі үш қағидаларда көрініс тапқан:

а) оқу-тәрбие үдерісі көп жылғы және жыл бойындағы сипатқа ие болуы тиіс;

ә) сабақ барысында әрбір келесі сабақтың әсері алдыңғы сабақтың ізінше қатпарлы әсер қалдыруы тиіс, себебі жас оқушының ағзасында алдыңғы сабақтардың әсерінен пайда болған жағымды өзгерістер беки түсуі және жетіле түсуі қажет;

б) демалыс жұмыс қабілетін қалпына келтірудің арта түсуі үшін жеткілікті болуы тиіс.

Дене жүктемелерін бірте-бірте және жоғары деңгейге арттыру ұстанымы олардың көлемі мен қарқындылығының, оқушыны дайындауға қойылатын талаптардың бірте-бірте күрделенуінің үздіксіз арта түсуімен байланысты болып келеді.

Сабақтарды бір-бірте күрделендіру оқушыны дайындаудың мүмкіндіктері мен деңгейлеріне сәйкес келіп, олардың спорттық жетістіктерінің үздіксіз арта түсуін қамтамасыз етуі тиіс. Дене жүктемелерінің толқынды түрде өзгеру ұстанымы олардың динамикасының толқынды сипатын көрсетеді, себебі ол салыстырмалы алғанда оқу – тәрбие үдерісінің кішігірім үзіндісіне немесе сабақтардың кезеңдері мен тұтас бір дәуіріне де тән болуы мүмкін.

Спорттық техника мен оны жаңа тұрғыда жетілдіруге үйрету әдістерінің кез-келген түрінің жағымды жақтары бар, бірақ ол жеке қалпында шапшаң әрі тиімді үйретуді толық қамтамасыз ете алмайды, сондықтан спорттық техниканы меңгеру барысында барлық әдістер бірін-бірі толықтыратын түрде қолданылады. Олар жиірек бір уақытта пайдаланылады. Оқушы-спортшының осы білім беру кеңістігіндегі таңдаған жолының басы, мектептегі оқу мерзіміндегі бастапқы кезеңнің де нақты құрылымы немесе мазмұны болады.

Дене тәрбиесі сабағында оқытудың дәстүрлі емес құралдарын қолдану барысында оқушылардың дене тәрбиесін дамыту технологияларын жетілдіруге; дене тәрбиесі сабақтарында оқушыларды адамгершілікке тәрбиелеуге, дене тәрбиесі арқылы жеке тұлғаның психофизиологиясын өзгертуге: өзін-өзі реттеуін қалыптастыру; дене тәрбиесі сабақтарын пәнаралық байланыс арқылы жетілдіру; дене қабілетін рухани құндылықтар арқылы дамыту; релаксация арқылы жеке тұлғаның психофизиологиялық қабілеттерін дамыту; психикалық қуат мүмкіндіктері мен дене тәрбиесін сабақтастырып дамытуға т.б. қол жеткізуге болады [5]. Ата-аналар да негізсіз түсінбей жатып өзінің баласын денешынықтыру сабағынан босатуға тырысады. Бірақ осы сабақтың рөлі оқушылардың тек қана физиологиялық тұрғыдан ғана емес және ақыл-ой жағынан дамуында үлкен рөл атқаратынына көңіл бөлуі керек.

Адамның психикалық іс-әрекетінің жүзеге асырылуы үшін жағымды

шарттардың құрылуында қимыл белсенділігі қандай маңызды рөл атқаратыны жақсы таныс. Ол теріс эмоционалды әсерді және мидың шаршауын түсіретін құрал ретінде қатысады және интеллектуалды іс-әрекет стимуляция факторы ретінде қатысады. Денешынықтыру сабағының нәтижесінде мидың қанайналымы жақсарады, қабылдауды, ақпараттың қайта өңделіп, жаңғыртылуын қамтамасыз ететін психикалық процестер белсендіріледі. Сонымен, дене жаттығуының әсерінен естің көлемі үлкейеді, зейіннің тұрақтылығы жоғарылайды, элементарлы интеллектуалдық есептерді шешу жылдамдатылады, көру- қимылдық реакциялар шапшаң жүре бастайдығын біз білеміз. Ескеру қажет, өзінің ауқымды өзіндік мағынасына қарамастан, психикалық процестердің белсендірілуі әртүрлі дене күшін, қозғалысын тәрбиелеудің теорияларымен міндеттердің қатарына кірмейді. Ол әсіресе мектепте денешынықтыру сабағы үшін маңызды, оқушыларда мидың шаршауы байқалады. Сондықтан психикалық процестердің белсендірілуі және мектеп оқушыларының жүйке жүйесінің дайындығы сабақ барысында белсенді функциялау, сөзсіз бірінші кезекті міндет болып табылады. Барлық жүргізілген зерттеулерде психикалық процестердің көрсеткіштері дене шынықтыру жаттығуларын орындаудан бұрын және кейін болған сәттер зерттелді [6]. Біздің қадамымыз басқашалау: ол психикалық процестің жүру ерекшеліктері дене жаттығуынан ауырлық түсуден кейін және мидың шаршауынан кейінгі зерттеуден құралды. Осы мақсатпен біз бесінші сыныптардың денешынықтыру мен сабақтарынан кейінгі қарапайым ойлау іс-әрекетінің орындалу өнімділігін зерттедік [7]. Екі сабақтан кейін дұрыс қаралған белгілердің саны шамамен тепе-тең деңгейде көтерілді. Денешынықтыру сабағының арнайы ықпалы ойлау процесі жүру барысында көрінді. Сонымен, бірдей деңгейде денешынықтыру сабағынан бұрын және кейінгі оқушылардың ойлау іс-әрекеті математика сабағына қарағанда белсендірек жүрді: тапсырманы орындау дәлдігі өсті, қаралған белгілердің саны 21%, ойлау іс-әрекетінің жылдамдығы 6% өсті, сол кезде математика сабағынан кейін 3% төмендеді. Сөйтіп, біздің нәтижелер қалыпты тұтас ақыл әрекетінің жүзеге асуына септігін тигізетін денешынықтыру жаттығуларының ықпалымен психикалық процестердің белсендірілуі болатын әртүрлі зерттеушілердің алынған мәліметтерінің қатарына кіреді. Осымен байланысты 5-ші сынып оқушыларының психикалық процесінің жүру ерекшелігін денешынықтыру сабағынан босатылғандардың зерттеу қызығушылығы мен нәтижесін ұсынады, денешынықтырудан босатылған, олар:

1. Спорт залда сабаққа қатысқан жоқ, ал сыныпта болды;

2. Спорт залда отырып, өзінің сыныптастарын бақылап отырды.

Екінші топтың ойлау көрсеткіштері тек 2,5% денешынықтырумен айналысатын оқушылардың көрсеткіштеріне сәйкес нашар көрсеткіш көрсетті, ал бірінші топтыкі – 18,4% нашар көрсетті.

Сөйтіп, тек денешынықтыру сабағына қатысу және айналысып жатқан сыныптастарын бақылау да оқушылардың психикалық іс-әрекетін белсендендіреді.

Зейіннің процесіне аналогтік ықпал ету 8-11 сынып денешынықтырудан босатылған оқушылардан табылды. Оқушылардың ақыл әрекетінің белсендірілуіне қозғалыс жаттығуларының әсер етуінің жалпы заңдылығы осындай. Бірақ осындай қалыпты ықпалдың жетістігі жаттығудың орындалу ұзақтығы мен түрі бойынша ерекшеленетін күш түсіру жаттығуларының дифференцирленген түрін қолдануды талап етеді, сондай-ақ индивидуалды-типологиялық ерекшеліктердің есебін және оқушылардың физикалық дайындық деңгейін талап етеді. Сонымен, эксперименталды түрде қалыптасты, күрделенген тіке жүгірудің ұзақтығы қысқа уақыттық естің көлемімен байланысты: жүгіру ұзағырақ болса (1,5 мин ішінде), естің көлемі кеңірек болады. Орындық арқылы секіруді орындау кезінде кері нәтиже байқалады: 15-45с. ішінде секіру қысқа мерзімдік есте сақтау процесіне күшті теріс әсері болады. Сонымен қатар, әртүрлі уақытта кезеңінде орындалатын жаттығудың бір түрі, ес процесіне әртүрлі ықпал етуі мүмкін. Мысалы, арқан тартысында 30 с.ішінде қысқа мерзімдік ес көлемінің жоғарылауына түрткі болады, бірақ 45с.кейін осы жаттығудың басында естің көрсеткіші нашарлайды және басқаларынан төмен шығады [7]. Зейін процесіне қатысты, олардың көрсеткіші секіру нәтижесінде немесе басқа пәндер бойынша сабақтың басында қарапайым жүгірудің нәтижесі төмендейді. 30с. ішінде орындалатын тартысу немесе созылу бойынша жаттығулар немесе еркін ұзақ болмайтын жаттығулар (1,5 мин. ішінде) зейіннің белсендірілуіне мүмкіндік туғызады. Нақты нәтижелер алынды және зейін процесінің динамикасын зерттеуде денешынықтыру сабағының әртүрлі сипаты мен интенсивтілігінің әсерімен зерттелді [6]. Зейін процесінің белсендірілуіне жағымды анағұрлым ықпал ету денешынықтыру сабағы қозғалыс белсенділігінің орташа көлемімен көрінді(қозғалыстық ойындар, жұптық жаттығулар). Сөйтіп, психикалық процестердің белсендену міндеті және денешынықтыру құралдары арқылы ақыл-ой жұмысына қабілеттіктің жоғарылауы, физикалық жаттығулардың көмегімен, біздің көзқарасымыз бойынша, мектеп сабағы денешынықтырудың психологиялық міндеттерінің бірі болып табылады. Мектеп денешынықтыруының басқа психологиялық аспектісі оқушының қозғалыстық дамуына бағытталған болуы қажет. Ресейдегі денешынықтыру арқылы тәрбиелеудің ғылыми жүйесінің негізін салушы П.Ф. Лесгафт дене шынығу жағынан (физикалық) білімді болу үшін, дене тәрбиесімен және еңбекпен өмір бойы айналысу жеткіліксіз болады [6]. Өзінің қозғалысын бақылау және басқару ғана емес және қозғалыс іс-әрекетіндегі шығармашылық көріну мүмкіндігін беретін психикалық процестің дамыған жүйесін жеткілікті түрде болу қажет. Ал бұл субъект өзінің бұлшықет түйсінуінің анализінің әдістерімен және қимыл-қозғалыстық әрекеттің орындалуын бақылап меңгерген. П.Ф. Лесгафттың қозғалыс әрекетін дамуы үшін ақылдық дамуы үшін арналған әдіс-тәсілдерін қолдану қажет, түйсінудің дифференцирлеу әдістері уақыт бойынша және көріну деңгейі мен оларды салыстыру принципіалды маңызды мағынасы бар. Сөйтіп, психологиялық аспектегі қозғалыстық даму белгілі-бір анализ бен салыстыру процесінің даму деңгейінде көрінетін ақылдық дамудың белгілі-бір

деңгейімен тығыз байланысты. Қозғалыс дамуының мазмұнды жағына әрқайсысына тоқталмай, едәуір субъектінің психомоторлы дамуымен байланысты оның құрамдық бөлігінің маңызды психологиялық көзқарасы тұрғысына тоқталайық. Психомоторика дамуы өзінің психологиялық мазмұны бойынша субъектінің танымдық сферасының дамуымен қозғалыс әрекеттерімен ерікті басқарудың механизмдерінің жетілдіруімен, қозғалыс әрекеті образының қалыптасуымен тығыз байланысты. Психомоторлық даму белгілі-бір деңгейде басқа мектеп сабақтарында, қозғалыс іс-әрекеті қолданылатын, - еңбек, сурет салу және жазу сабақтарында қолданылатын орны бар екенін ескеру қажет. Бірақ денешынықтыру сабағында, объектісі қозғалыс әрекеті болатын, анағұрлым жақсы психомоториканың дамуы үшін мүмкіндіктер туады.

Біздің көзқарасымыз тұрғысынан, мектептегі дене шынықтыру үрдісінің дамуы жартылай спорттық дайындық тұрғысынан емес, ал қалыптасудың бағытталуы және оқушылардың жан-жақты тұлғалық дамуы үшін қажет.

Сонымен қорыта айтқанда дене шынықтырудың атқаратын рөлі ерекше. Мектептегі оқушылар үнемі қалыптасып, жетілу үстінде болады. Осы кезде біз олардың дұрыс қалыптасып, жан-жақты тұлғалық дамуына ықпал ете білуіміз қажет деп ойлаймын. Бала – біздің болашағымыз, тәуелсіз еліміздің тұғырын ұстап тұратын келешегіміз. Дамыған, алдыңғы қатарлы мемлекет боламыз десек ең алдымен ұлт саулығына, бала денсаулығына баса назар аударуымыз керек.

Әдебиеттер:

1. «Қазақстан 2030 бағдарламасы». – http://kontrosha.net/1229934871356935931_a.html
- 2.«Қазақстан Республикасының Білім туралы заңы». – <http://www.kguti.kz/kz/normativtik-aktiler/r-bilim-turaly-za-y.html>
3. «Мектептегі дене шынықтыру». – 2004. - №1-2. - 35 б.
4. Дене мәдениеті – оқушыларды оқыту мен тәрбиелеу жүйесінде. – Изденіс-Поиск. - 2009. - №2(2) -Б. 262-264.
5. Уақбаев Е. Қазақстанда дене тәрбиесі жүйесінің дамуы. - Алматы: Санат, 2000. – 137 б.
6. Лесгафт П.Ф. Руководство к физическому образованию детей школьного возраста.– СПб., 2004. - С. 73-86.
7. Ахмеджанова Э.Р. Психологические тесты. – М.: Лист, 1995. – 320 с.

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРМЕН ПСИХОТҮЗЕТУ ЖҰМЫСТАРЫН ЖҮРГІЗУДЕ ҚҰММЕН ОЙНАЛАТЫН ОЙЫНДАРДЫ ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Омар Б.С., Колотурин В.А.
КМҚК № 53 «Алмагүл» балабақшасы
Қарағанды қ.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелеу мен оқытудың ерекшеліктері негізгі кемістік пен екінші ауытқулардың өзіне тән ерекшелігінен, психикалық үдерістің, зияткерлік және дене дамуындағы, қатысымдық әрекетіндегі

туындаған қиындықтарға байланысты. Осының барлығы жинақтала келе баланың әрі қарайғы әлеуметтік ортамен ықпалдасуына кедергі келтіреді [1].

Біздің педагогикалық ұжым жүргізіліп отырған эксперимент шеңберінде бірнеше жылдар бойы ДМШ балаларды (интеллекті, тілі, көру қабілеті, эмоциялық-еріктік аясы бұзылған) балабақша өміріне енгізуге байланысты проблемаларды шешу бойынша жұмыстар атқарып келеді. Біз осы санаттағы мектеп жасына дейінгі балалардың денсаулығына байланысты проблемаларды шешіп қана қоймай, олардың жасырын қабілеттерін, таланттарын ашу, дамыту бойынша да әдістер мен тәсілдерді іздену үстіндеміз.

Аса тиімді әдістердің біріне құммен ойнау әдісі жатады. Швейцарлық психолог және философ Карл Густав Юнг ұсынған құммен ойнауды қазіргі психология ғылымы танымдық қызметтердің дамуына, адамгершілік қасиеттерін қалыптастыруға, сондай-ақ дамуында проблемасы бар мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық қабілеттерін дамытуға оң ықпалын тигізетін басты ойын үдерісінің бірі деп есептейді.

ДМШ балаларды құммен ойнату арқылы дамыту мен тәрбиелеу аса маңызды. Құм ағып кететін материал болғандықтан, әлемдегі өмірді білдіреді, ал жеке құм қиыршығы – адамдар мен өзге де тіршілік иелерін білдіреді, сондықтан ол адамға үлкен эмоциялық әсер етеді. Ол ДМШ бала үшін күшті сауықтыру және танымдық мағынаға ие бола отырып, баланың қоршаған ортаға деген өсіп келе жатқан қызығушылығын қанағаттандырады, рухани әлемін қалыптастырады [2].

Құммен ойындарды біз арнаулы педагогиканың тиімді тәжірибелік әдісі ретінде қолданамыз. Ойын үдерісі кезінде және құммен өтетін сабақтарда бала қолы мен құм арасында диалог орнайды, бұл оның іштей өсуіне және дамуының бастауы болып табылады.

Құммен ойналатын ойындар бірден екі бағыт жүзеге асатын оқыту формасы: бірінші – баланы дамыту, екінші – даму мүмкіндігі шектеулі балалар ағзасының бұзылған дене қызметін қалпына келтіру, орнын толтыру және түзету.

Баланың жеке – психологиялық ерекшеліктеріне сәйкес тапсырмаларды таңдап ала отырып, біз оның белсенділігіне басшылық жасаймыз. Себебі құмдағы суреттер – баланың ішкі дүниесін, оның рухани толқуларын, интеллект жағдайын, жұмысқа қабілеттілігін, қабылдауын, ойлауын, көңіл-күйін білдіретін шынайы өмірдің бейнесі, сондықтан құмда сурет салуды біз дамытушылық құрал ғана емес, түзету жұмысының құралы ретінде де қолданамыз.

ДМШ балалармен жұмыстағы зерттеу әрекеті үдерісінде құм қолданылатын түзету сабақтары мен ойындарда қолданылды, онда балалар бірденені бүлдіреміз болмаса сындырамыз демей, еш қорқынышсыз шығармашылықтарын танытты. Бұл жұмыста Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева жәнеи Т. Грабенко ұсынған құммен ойындар мен сабақтарды ұйымдастыру бойынша нұсқаулыққа сүйендік [3].

Инклюзивті топтарда негізгі ауруларынан басқа психикалық дамуы баяу

жүріп жатқан ауруы бар балалар бар. Әдістемелік тұрғыда дұрыс құрылған құммен ойналатын ойындар ұсақ моториканың дамуына ғана емес, қозғалыс пен саусақтың сезімталдығын да жақсы дамытуға ықпал етеді, олар тілдегі, дыбыстарды дұрыс айтудағы кемістіктердің орнын толтырып қана қоймай, ес көлемінің кеңеюіне, ойлаудың, қиялдың дамуына, зейіннің тұрақтануының қалыптасуына да әсер етеді [3].

Қолдар қимылы баланың ақыл-ой қабілеттерінің дамуымен тығыз байланысты екенін біз жақсы білеміз. ДМШ балада эмоциялық және мінез-құлықтық кемістіктер орын алған кезде құммен жасалатын кез-келген әрекет көмек көрсетудің басты әдісі болып табылады, себебі ол эмоциялық ширығу мен мазасыздықты босаңсытады. Сондай-ақ құммен ойындарды біз баланы ынталандыратын, сенсомоторлы дағдыларын дамытатын қосымша құрал ретінде де қолданамыз.

Мысалы, көру қабілетінде әртүрлі проблемалары бар балалар үшін кескіндемелі суреттер көрсету аса қолайлы және тиімді, себебі ондай суреттер объектілердің негізгісін, өзіне тән сипаттарын айқын көрсетеді де, жанама, маңызы жоқ бейнелер көрінбей тұрады. Саусақтарымен заттардың сұлбасын салу, құм бетіндегі қолдың қозғалысын көзімен қарап отырудың арқасында балада біртіндеп заттардың бейнесі қалыптасады, оларға деген эмоциялық байланысы қалыптасады. Кескіндеме суреттерінің көмегімен баланың танымдық, адамгершілік-еріктік аясы дамиды.

Құмда сурет салу арқылы көптеген жеке бас қасиеттері қалыптасады, психлэмоциялық ширығу босаңсиды, сипап-сезу сезімталдығы дамиды, көру қабілеті бұзылған балаларда онымен қоса көру арқылы есте сақтауы мен көру арқылы қабылдауы да дамиды [4].

Құммен ойын өткізу әдістемесі көру ынтасы мен сипап-сезу қоздырғыштарымен ара қатынасын белгілеуді білдіреді, ал оған балалардың кескіндемелік дағдыларының болуы қажет.

Құммен сурет салу кезінде біз өз тәжірибемізде түрлі көмескі жарықты, түрлі-түсті қағаздарды қолданамыз, олар амбиопикалық көру өткірлігінің артуына ғана емес, қиялы мен шығармашылығының дамуына да ықпал етті.

Құммен сурет салу үстелінің көмескі жарығы қараумен, іздеумен байланысты түзету жаттығулары, ойындары кезінде көру анализаторына қоздырғыш қызметін атқарады да, көздің жұмыс жасауына аса қолайлы жағдайды қамтамасыз етеді.

Мұндай сабақтардың ұзақтығы 3-5 жастағы балалар үшін – 10 минут, ал ересектер тобында – 15-20 минут.

Емдеу жаттығуларының шығармашылық сипаты функционалдық емдеу тиімділігін арттыра түседі деген ғалым – офтальмологтардың пікірін ұстана отырып, ойын тапсырмаларын түрлендіруге тырысамыз. «Сызықтар әлемінде», «Үй жануарлары туралы ертегі», «Африкаға саяхат», «Қазақстан далаларын нелер мекендейді?», «Шеңбердің (шаршының, цилиндрдің, сопақшаның, тіктөртбұрыштың) өзгеруі» сияқты ойындар балалардың көру арқылы қабылдауын дамытып қана қойған жоқ, олардың таланттарының ашылуына

көмектесті.

Мектеп жасына дейінгі кіші жастағы ұяң, мазасыз балалармен жұмыста біз оқытудың ойын әдісін – құммен бірге сурет салуды қолданамыз. Бұл әдісті қолдану бала мен педагог арасында эмоциялық байланыс орнағанда ғана мүмкін. Бірге құмға сурет салу барысында бала тәжірибесіне, қызығушылығына жақын заттық немесе сюжеттік суреттер саламыз, балалар болып жатқан жағдайды эмоциялық тұрғыда әңгімелеп берді. Сабақ барысында бала сурет салуға белсенді атсалысады, әртүрлі сюжеттер ойлап табады, суретті әралуан бөліктермен толықтырады. Осылайша бала біріге жасалған жұмыстың нәтижесі тек өзіне ғана байланысты екенін түсіне бастайды.

Құммен ойынды ұйымдастырған кезде құм, бейнелеу өнері материалы ретінде, мүмкін болатын әрекет тәсілдерінің белгілі бір диапазоны беріледі, ол баланы қандай да бір белсенділік түрлеріне ынталандырады.

Мамандардың өзара әрекеттестігі ДМШ балалармен жұмыстың маңызды бөлігі болып табылады. Құммен сурет салуды біз тифлопедагогтарға жеке сабақтарда, балаларды аппараттық емдеуге даярлау кезінде, ал логопедтер мен тәрбиешілерге психикалық дамуы баяу балалармен жеке жұмыстарда қолдануды ұсынамыз.

ДМШ балалармен жұмыста құммен ойындарды кешенді қолдану олардың қоршаған орта туралы дұрыс түсініктерінің, сөздік-логикалық ойлауының, қиялының, ұзақ уақыттық есінің, тұрақты зейінінің, жалпы және ұсақ моторикасының қалыптасуына, эмоциялық жағдайының тұрақтануына, өзін-өзі босаңсыта білу тәсілдерін қолдана білуінің дамуына ықпал етті. Бұны балалар дамуына үнемі жүргізіліп отырған мониторингтен көруге болады.

Әдебиеттер

1. Тіл ақауы бар мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелеу мен оқытудың типтік арнаулы бағдарламасы. – Алматы, 2010. – 128 б.
2. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 208 б.
3. Епанчинцева О.Ю. Роль песочной терапии в эмоциональной сфере детей дошкольного возраста: Конспекты занятий. Карточка игр. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2010. – 186 с.
4. Оноприенко А.М. Пескотерапия в работе с дошкольниками //Дошкольное воспитание. - 2009. - № 6. – С. 16-22.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Пак Т.В., Десятова В.А.
Инновационный Евразийский университет
г. Павлодар

На фоне стремительного социального развития Республики Казахстан возрастают соответствующие требования к качеству образования восходящего поколения. В связи с этим актуальна проблема формирования высокого уровня

мотивации у младших школьников, начиная с первого класса. Следовательно, школа может стать фундаментом развития жизненных приоритетов в социализации личности, в противном варианте в младшем школьном возрасте при отсутствии желания учиться, самостоятельно приобретать знания, использовать литературу формируется дефицитарная личность с низким уровнем интереса к учебе, стереотипными действиями в процессе обучения и, соответственно, некреативным стилем мышления.

Формирование учебной мотивации в начальных классах является ключевой задачей, такой же значимой и важной, как приобретение знаний, умений и навыков. Процесс обучения является приоритетным видом деятельности в младшем школьном возрасте, посредством ее осуществляется не только процесс обучения, но и воспитания. Становление мотивации к обучению наиболее интенсивно происходит в начальных классах, и в дальнейшем может предопределять социальную успешность старшеклассника в системе образования [1].

Обзор литературных источников показал, что проблема формирования и развития мотивации к обучению остается актуальной и по сей день, несмотря на то, что исследования в этой области проводили многие ученые. Так, например, учебную мотивацию в контексте развития общей мотивационной сферы личности изучали Б.И. Додонов и А.Б. Орлов, проблемы активизации умственной деятельности личности исследовали Л.И. Божович и Г.И. Осипов, аспекты синтеза интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности описали М.Б. Беляев и В.Н. Мясищев, аспекты избирательной направленности личности изучал Л.М. Матюшкин, а качество выражения потребности индивида описал Ю.В. Шаров.

Формирование мотивации к обучению у младших школьников во многих экспериментах связывается с развитием когнитивных процессов, таких как память, внимание, мышление. Следовательно, процесс формирования мотивации к обучению в школе является интегративным и системным в отношении уникальной системы личности.

Другим аспектом изучения и развития мотивации учащихся является обеспечение конструктивных и позитивных отношений между учителем и учеником [2]. Так, И.С. Якиманская выделила и сформулировала следующие требования:

- главной задачей обучения в школе является не отбор детей, а контроль над ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений, в том числе только намечающихся;

- при изучении психологических особенностей конкретного ребенка надо сравнивать его с ним самим, с его прежними результатами, оценивать его по индивидуальному вкладу в то или иное достижение. Например, ребенок позже всех из класса научился решать задачи, это его прогресс;

- учителю необходимо иметь в отношении изучения и развития мотивации учащихся оптимистическую позицию, которая означает определение оптимальной зоны, где ребенок, несмотря на внешние небольшие успехи,

проявляет большой интерес, добивается больших достижений в сравнении с другими сферами. А прогноз необходимо выстраивать на основе анализа зоны ближайшего развития;

- желательно стремиться за внешне одинаковыми проявлениями, увидеть разные причины происходящих явлений и процессов, диагностировать уникальное умение каждого ребенка;

- очень важно изучать и формировать мотивацию не только у неуспевающих и трудновоспитуемых учащихся, но и у каждого, даже внешне благополучного ребенка, выявляя состояние его познавательной сферы (умения и возможности), мотивационной (стремление), волевой и эмоциональной сфер (цели и эмоциональные переживания в процессе обучения). Для каждого ученика желательно иметь обоснованный план формирования его мотивации;

- оценка и характеристика ученика должны формулироваться учителем в конструктивной форме, с опорой на позитивные стороны и возможности ребенка. Сведения о внутренних процессах становления личности учащегося, в том числе мотивации, должны быть предметом профессиональной этики;

- в ходе становления мотивации школьников учителю надо обладать психологической компетентностью, которая также включает личностные качества педагога, его интерес к другому человеку, оптимистическую убежденность в возможности и ресурсы личности, а также высокую толерантность к особенностям человека;

- процесс формирования мотивации – это не реализация шаблонных мотивов и целей, что может привести к манипулированию другим человеком, а позиционирование в таких условиях и ситуациях, которые стимулируют его активность и ресурсы. А необходимые мотивы и цели формируются и развиваются с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика.

При конструктивных отношениях между учителем и учениками в классе складываются позитивные отношения, у школьников отсутствует страх и неуверенность за неправильный ответ, плохую отметку, собственное мнение, которое отличается и не совпадает с мнением других учеников. Таким образом, создается атмосфера психологического комфорта, что очень важно для ребенка, особенно в начальной школе, и способствует становлению положительных мотивов учения.

Формирование мотивации к обучению у младших школьников рассматривается исследователями в двух направлениях. Первое направление изучает концепции, технологии и методики формирования мотивации к обучению в школе (Асеев В.Г., Осипова М.П., Маркова А.К. и другие). Основные аспекты данного направления – это идеи преподнесения желаемых мотивов учения как эталонных, либо включение школьника в активную учебную деятельность, позволяющую выявлять и корректировать влияние действующих мотивов [3].

Второе направление акцентируется на отдельных методах, приемах и средствах стимулирования мотивации к обучению, к которым относятся:

проработка содержания учебного материала, его построение, включение дополнительных, интересных для детей источников информации, нестандартные формы организации как учебной, так и внеклассной деятельности. Большое внимание уделяется методам и приемам обучения, а также оцениванию учебной деятельности. В этом подходе значимая роль отводится личности педагога, стилю его деятельности, умению преподнести материал, а также тому, как учитель строит взаимоотношения с учениками, создает микроклимат в классе.

Следующим аспектом формирования мотивации к школьному обучению является эффективная организация самостоятельной работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. По мнению Ильина Е.П., Щукиной Г.И., Тарасова В.Н. от этого аспекта зависит успешное развитие интереса к учебе, а впоследствии уровень сформированности мотивации к обучению в целом [4].

В настоящее время интенсивно продолжает развиваться второе направление формирования мотивации к обучению у младших школьников, и в нем определены проблемные зоны – это ограничивающие рамки учебной дисциплины, разный возраст учащихся в классе, различное количество учеников в школах, дифференцированные статусы учебных организаций (лицей, гимназия, общеобразовательная школа), которые затрудняют реализацию разработанных методов и осложняют возможность трансляции эффективного опыта.

Таким образом, проведенный анализ подтверждает актуальную потребность в продолжении исследований по формированию учебной мотивации школьников, например, посредством применения стимулирующих педагогических приемов. Первый возможный вариант – это инвентаризация и обогащение имеющейся системы разработок по данной тематике в отношении учащихся младших классов. Возможность совершенствования и внедрения опыта, трансляция и дифференциация материала, расширение репертуара и сфер применения, а также стандартизация данных подходов.

Второй вариант – это дифференцированный подбор методов и приемов формирования мотивации к обучению в начальных классах с учетом имеющейся внутренней индивидуальной мотивации учащихся, особенностей их мотивационной сферы и темпа обучения, т.е. селективный подход в выборе мотивационных методов, техник и приемов.

Следовательно, обзор и анализ проблемы формирования учебной мотивации младших школьников в области педагогики и психологии позволил определить проблему исследования – инновационные методы и приемы успешного формирования мотивации к обучению у младших школьников. Тогда целью исследования является – теоретическое обоснование и экспериментальная апробация авторской технологии, как эффективного компонента формирования учебной мотивации у младших школьников.

Объектом исследования определен процесс формирования учебной мотивации у младших школьников. Предмет исследования – это авторская

технология как эффективный компонент формирования учебной мотивации у младших школьников.

Гипотеза исследования заключается в том, что применение авторской технологии будет способствовать более успешному формированию учебной мотивации у младших школьников.

Ожидаемые результаты:

- обогащение процесса формирования учебной мотивации авторской технологией будет способствовать актуализации имеющегося доминирующего мотива на учение и одновременно смещению направленности на учебную деятельность;

- внедрение авторской технологии в комплексный образовательный процесс обеспечит возможность использовать интегративные формы мотивационной работы (индивидуальные, групповые и коллективные);

- использование авторской технологии позволит индивидуализировать педагогический процесс с учетом доминирующей мотивации с целью более успешного ее формирования у младшего школьника.

Литература

1. Абрамова Г.Г. Нравственные аспекты мотивации учебной деятельности подростков// Вопросы психологии. - 1985. - №6. - С. 38-45.
2. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. - 1995.- №2. – С. 13-21.
3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М.: Мысль, 1976. - 157 с.
4. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. - Улан-Удэ, 2004. - 186 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Роцук Л.С.

КГКП детский сад «Байтерек»
г. Караганда

Одним из важнейших компонентов психического развития в период дошкольного детства является психологическая готовность ребенка к школьному обучению. Подготовка детей к школе - задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка.

Под психологической готовностью к школе понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников [1; 495].

Кулагина И.Ю. выделяет два аспекта психологической готовности – личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе, которые проявляются в развитии мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевой сферы. Оба аспекта важны для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, а так же для его быстрой адаптации к

новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

В теоретических работах Божович Л.И. основной упор делался на значение мотивационной сферы в формировании личности ребенка. С этих же позиций рассматривалась психологическая готовность к школе, то есть наиболее важным признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения:

- широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений»;

- мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [2; 23-24].

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что ему хочется занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Божович Л.И. «внутренней позицией школьника» [3; 35]. Этому новообразованию Божович Л.И. придавала очень большое значение, считая, что «внутренняя позиция школьника» может выступать как критерий готовности к школьному обучению.

Следует выделить и рассмотреть основные компоненты психологической готовности к школьному обучению.

Физическая готовность. Понятие «физическое развитие» и «физическая подготовленность» часто смешивают, поэтому следует отметить, что физическая подготовленность – это результат физической подготовки, достигнутый при выполнении двигательных действий, необходимых для освоения или выполнения человеком определенной деятельности. Оптимальная физическая подготовленность называется физической готовностью.

Родители и педагоги, безусловно, заинтересованы в школьных успехах ребенка. Эти успехи во многом зависят от готовности организма к систематическому обучению, готовности психических процессов и готовности личности. Готовность организма определяется морфологическим и функциональным развитием. Если ребенок физически ослаблен, ему трудно будет сохранять осанку, сидя за партой, трудно работать на уроке из-за быстрой утомляемости. Для овладения письмом важно развитие мелких групп мышц. Кроме того, у ребенка должны быть развиты и крупные группы мышц, основные двигательные навыки в беге, прыжках, лазании, метании и др. Это поможет ему управлять своим телом, участвуя в играх, соревнованиях, взаимодействиях с товарищами.

Мотивационная готовность. Мотивационная готовность предполагает отношение к учебной деятельности как к общественно значимому делу и стремление к приобретению знаний. Предпосылка возникновения этих мотивов - общее желание детей поступить в школу и развитие любознательности [4;

471].

Чтобы ребенок успешно учился он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции.

Кроме отношения к учебному процессу в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе. К концу дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослыми, как внеситуативно-личностное общение. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по делу, предварительно подняв руку. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях.

Личностная готовность к школе включает также определенное отношение к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания. О личностной готовности ребенка к школе обычно судят по его поведению на групповых занятиях и во время беседы с психологом [5; 211].

Умственная готовность. Умственная готовность – достижение достаточно высокого уровня развития познавательных процессов (дифференцированное восприятие, произвольное внимание, осмысленное запоминание, наглядно-образное мышление, первые шаги к овладению логическим мышлением) [1; 520].

К старшему дошкольному возрасту дети приобретают определенный кругозор, запас конкретных знаний, овладевают некоторыми рациональными способами обследования внешних свойств предметов. Дошкольникам доступно понимание общих связей, принципов и закономерностей, лежащих в основе научного знания. Логическая форма мышления хотя и доступна, но еще не характерна для него. Даже приобретая черты обобщенности, его мышление остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами и их заместителями. Высшие формы наглядно-образного мышления являются итогом интеллектуального развития дошкольника.

Интеллектуальная готовность к школе предполагает также формирование у ребенка определенных умений. К ним первым делом относится умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Такая операция требует от поступающего в школу ребенка

способности удивляться и искать причины замеченного им сходства и различия предметов, их новых свойств [5; 200].

Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умения выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Обобщая, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:

- дифференцированное восприятие;
- аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);
- рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии);
- логическое запоминание;
- интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;
- овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;
- развитие тонких движений руки и зрительно-двигательной координации.

Должна быть развита любознательность, желание узнавать новое, достаточно высокий уровень сенсорного развития, а также развиты образные представления, память, речь, мышление, воображение, т.е. все психические процессы.

Эмоционально-волевая готовность. Волевая готовность – умение ребёнка действовать в соответствии с образцом и осуществлять контроль путём сопоставления с ним как с эталоном (образец может быть дан в форме действий другого человека или в форме правила) [4; 365].

Эмоционально-волевою готовность считают сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решение, намечать план действий, прилагать усилия к его реализации, преодолевать препятствия, у него формируется произвольность психических процессов.

Уже в дошкольном возрасте ребенок оказывается перед необходимостью преодоления возникающих трудностей и подчинения своих действий поставленной цели. Это приводит к тому, что он начинает сознательно контролировать себя, управлять своими внутренними и внешними действиями, своими познавательными процессами и поведением в целом. Это дает основание полагать, что уже в дошкольном возрасте возникает воля. Конечно, волевые действия дошкольников имеют свою специфику: они сосуществуют с действиями непреднамеренными, импульсивными, возникающими под влиянием ситуативных чувств и желаний.

К началу школьного обучения у ребенка процессы возбуждения преобладают над процессами торможения. Регулирующая функция воли проявляется в активизации и торможении деятельности ребенка. У ребенка дошкольного возраста должны быть сформированы такие понятия, как «надо», «можно», «нельзя». Надо убрать игрушки, почистить зубы, застелить постель – все это побудительная, активизирующая функция воли. Нельзя разбрасывать

вещи, смотреть телевизор после 9 часов вечера – эти словесные воздействия родителей направлены на торможение двигательной активности ребенка. «Можно» формирует в сознании дошкольника правила поведения, на основе которых происходит становление таких важных свойств личности, как дисциплинированность и ответственность: «Можно пойти погулять, после того как уберешь игрушки (в младшем школьном возрасте – выучишь уроки)».

У многих дошкольников сформированы волевые качества, которые позволяют им успешно выполнять различные задания. Дети способны поставить цель, принять решение, наметить план действия, сделать определенное усилие для преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Для того чтобы у ребенка развивались волевые качества, взрослый должен организовывать его деятельность, помня при этом, что волевое действие напрямую зависит от трудности задания и времени, отводимого на его выполнение.

Готовность к общению. Коммуникативная готовность – наличие произвольно-контекстного общения с взрослыми и кооперативно-соревновательного со сверстниками.

Необходимым условием формирования гармонически развитой личности является взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен рациональной и эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, знаниями, умениями, навыками. Общение, опосредованное речью, выступая, с одной стороны, в качестве условия гармонизации личности, одновременно является и средством достижения целей личности, и способом его жизнедеятельности.

Проблема развития способности к общению стала особенно востребованной обществом в наши дни, когда к личности выпускника детского сада предъявляются более высокие требования, как к личности будущего первоклассника школ нового типа, обучение в которых ведется по интенсивным программам. Одна из основных претензий, предъявляемых школой к качеству подготовки ребенка в детском саду, заключается в неумении ученика выразить свою мысль словами, в его неспособности имеющиеся знания передать вербально.

Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими людьми, необходимы умения войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

В качестве основного вывода можно предположить, что, прежде всего, у ребенка должно быть желание идти в школу, т.е. мотивация к обучению. Должна быть сформирована социальная позиция школьника: он должен уметь

взаимодействовать со сверстниками, выполнять требования учителя, контролировать свое поведение.

Литература

1. Большой психологический словарь / под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. - 672 с.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка: изучение мотивации поведения детей и подростков. - М.: Академия, 1990. - 289 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб.: Питер, 2008. – 276 с.
4. Психологический словарь / под редакцией П.С. Гуревича. - М.: Владос, 2007. - 800 с.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе: Руководство практического психолога.- М.: Академический проспект, 2000. – 312 с.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКЕ

Саметова Д.Н., Бекова Ж.К.

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
г. Астана

Сегодня проблемы психологического обеспечения эффективности процесса обучения в системе образования приобретают особую значимость в период коренной перестройки социально-экономического уклада общества [1].

В настоящее время подходы к развитию творческой личности радикально изменились. Ключевыми компонентами считаются не способности человека, а его мотивация и жизненные цели: «мотивы, потребности и глубинные установки индивидуума определяют направление его движения. Усилия педагогов и психологов направлены теперь на развитие, прежде всего тех способностей которые нужны для успешного продвижения к цели, поставленной самим человеком... так как люди, изначально менее способные, но целенаправленно решающие собственную, личностную задачу, оказываются в конечном счете более продуктивными, чем более одарённые, но менее заинтересованные».

Творческий потенциал личности, понимаемый как единство способностей и смысловых образований, закладывается в условиях первичных форм совместной деятельности, в которую включается индивид, и продолжается далее при преобразовании ее в индивидуальную деятельность и развития на этой основе новых видов совместной деятельности [1].

Стране нужна конкурентоспособная молодежь, способная приспособиться к любой ситуации, решить любую задачу в непрерывно меняющихся условиях образования и деятельности [2]. И образование в Казахстане часто претерпевает реформы, направленные на подготовку перспективных, конкурентоспособных специалистов. Помимо базового образования, разные центры развития предлагают детям услуги для улучшения какой-либо познавательной деятельности. Одними из таких центров являются центры обучения ментальной

арифметике.

Ментальная арифметика – это система, позволяющая производить быстрые и точные арифметические расчеты с помощью представления абакуса (древние вычислительные счеты) в уме. Вычисление с помощью абакуса происходит посредством различных органов восприятия, таких как уши (упражнения на слух), глаза (визуальные упражнения), рот (речевые ответы), конечности (расчеты на физическом абакусе), головной мозг (мышление). Вначале ребенка знакомят с абакусом, затем обучают его работе на физическом, т.е. тренировочном абакусе пальцами, развивая тем самым двигательную память и мелкую моторику. Далее ребенок откладывает абакус в сторону и вычисляет уже на воображаемом абакусе все так же с помощью пальцев [3]. Восприятие воображаемого абакуса и процесс расчета - это вычислительное мастерство целого вычислительного процесса, отражающегося в мозге. Этот процесс включает в себя представление воображаемого абакуса и произведение различных арифметических расчетов качественно и очень быстро на этом самом воображаемом абакусе. Ментальную арифметику мы изучаем как новый метод обучения, в котором вычисления на абакусе идут как основа и включают в себя вычисления на счетах, устный расчет и письменные вычисления, чтобы сформировать навык ментальной арифметики.

Согласно предыдущим исследованиям было предположено, что процесс представления абакуса в уме происходит за счет кратковременной зрительной памяти (то есть способность человека воспринимать и удерживать в памяти зрительные образы, воспроизводить их в своём сознании в течение определенного промежутка времени), однако эта гипотеза не давала объяснения тому, каким образом дети могли удерживать все косточки абакуса в уме, так как на обычном абакусе имеются более 15 спиц, на каждой из них расположены по 5 косточек. Общеизвестно то, что многим людям очень сложно, а порой и невозможно представить образы различных предметов в уме в одно и то же время.

В одном эксперименте (М. Фрэнк, Университет Стэнфорда; Д. Барнер, Калифорнийский Университет) изучали детей, которые за один год научились считать на физическом абакусе и только недавно начали тренироваться производить арифметические расчеты на ментальном уровне [4]. Ученые попросили детей произвести сложные арифметические расчеты на сложение. Многим из них было сложно выполнить расчеты с трехзначными, четырехзначными цифрами. Исходя из этого, Фрэнк предположил, что дети представляют в определенный промежуток времени только три или четыре спицы абакуса.

Во втором эксперименте ученые провели исследование с участием 15 детей, которые в совершенстве освоили технику ментального счета: эти дети должны были произвести сложные арифметические расчеты, слушая сказку про Али Бабу и сорок разбойников, и в тоже самое время они должны были повторять каждое слово из сказки, пока слушали ее (то есть задание на слух) либо барабанить пальцами по столу (задание на моторику).

Задания на слух и моторику немного затрудняли у этих детей процесс вычисления в уме, однако этим детям выполнить задание на слух было легче, чем задание на двигательную активность. В отличие от этого для студентов Калифорнийского университета, которые никогда не тренировались по ментальной арифметике, задание на выполнение сложных арифметических операций, слушая сказку, оказалось практически невозможным.

М. Фрэнк утверждает, что все это позволяет предположить, что ментальные расчеты не очень сильно связаны с языковой системой. Многим из нас нужны слова, чтобы представить себе такие числа как 134 789, то есть мы выражаем эти цифры словами «сто тридцать четыре тысячи семьсот восемьдесят девять», тогда как ментальные расчеты на абакусе являются для освоивших эту технику людей заданием на зрительное восприятие.

«Наши результаты подтверждают и в тоже самое время дают более широкое объяснение тому, что ментальные расчеты не оперируют языковой системой, но на самом деле основываются на визуальном образе», - говорит М. Фрэнк.

Сама конструкция абакуса делает его не только мощным вычислительным инструментом, но он также облегчает процесс визуализации (представление образа в уме). Группирование косточек в наборы цифр облегчает удержание этих цифр в зрительной памяти так же, как мы группируем длинные телефонные номера в трехзначные или четырехзначные числа, чтобы запомнить этот номер. «Так как на физическом абакусе косточки группируются в несколько рядов, легче удержать ментальный образ в своей голове», - добавляет М. Фрэнк [4].

Система вычисления на счетах очень древняя и зародилась она около 5 тысяч лет назад в Юго-Восточной Азии. Сейчас этот регион развивается очень быстро в экономике, образовании, промышленности и т.д. Во многих странах Юго-Восточной Азии ментальная арифметика введена в программу общего образования (Китай, Малайзия). Сейчас ее широко используют в таких странах, как США, Канада, Япония и Австралия [5].

Образное мышление пользователей изучалось Кимико Кавано, научным сотрудником Nirron медицинской школы, центра информатики и наук, с помощью энцефалографии во время различных видов деятельности в течении десяти лет [6]. В начале исследования субъектами были в основном студенты. Им давали слушать музыку или производить математические вычисления, использовали ЭЭГ для исследования мозговой деятельности.

После статистического анализа данных, полученных после тестов более двухсот студентов, было обнаружено, что тенденция волн, которые указывают на активные области мозга, появилась у правого полушария, когда они слушали музыку, и слева при расчете [4].

Это подтверждает гипотезу о том, что правое полушарие мозга используется для распознавания изображений, рисунков и музыки, а левое полушарие мозга имеет дело с логикой и расчетами.

Когда Кавано измерила показания у испытуемого во время ментального счета, то результат оказался неожиданным. Обычно левая височная область

используется для расчета, но здесь она почти полностью не использовалась. Вместо этого волны появились на правой затылочной области. Другими словами, учеником осуществлялся расчет с использованием правого полушария. Это же исследование было проведено с другими людьми. Результаты были почти идентичны предыдущему случаю с небольшими отдельными отклонениями. На вопрос, как они производили расчеты, испытуемые ответили, что представляют счеты и решают с помощью них образно [5].

Китайские ученые Лю Личжу, Дай Ланью, Фэн Кагьюэй, Чжун Шийченг и Чжао Личенг провели у себя на родине пятилетнее наблюдение за детьми начальной и средней школы с 1997 по 2001 год. Половина учащихся занималась по методике ментальной арифметики, другая часть работала в рамках традиционной школьной программы [6].

Если на старте обучения результаты тестов интеллектуального развития демонстрировали небольшое отставание детей экспериментального класса, то через пять лет эти ученики заметно превзошли своих сверстников по уровню IQ. Они быстрее читали и проявляли успешность по всем предметам, хотя особых личностных различий не было установлено. Показательны более высокие результаты детей в усвоении навыков письма и объеме кратковременной памяти.

Исследование выявило, что данная методика приводит к повышению общего интеллектуального уровня детей [7].

В Казахстане эта методика сравнительно недавно, около пяти лет. Существуют несколько школ, базирующихся на разных методиках (турецкая, малазийская, китайская). Но принцип у всех один: научить ребенка считать ментально с помощью абакуса и развить у него такие навыки, как концентрация внимания, фотографическая память, аналитическое мышление, креативное мышление, точность и быстрота в принятии решений.

Литература

1. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. - Алматы: Казак университеті, 2004. - С. 227-228.
2. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности.// Алма-Ата, 1992. – 195 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 236–237.
4. Journal of Experimental Psychology, DOI: 10.1037/a0024427
5. Liu Lizhu, Fan Kaihui and Dai Lanyu etc.: Experimental Research of the Effect of Learning of Abacus Mental Arithmetic on Children's Intelligence-Start Function, copy from International Chinese Nervous and Mental Machine Magazine, the 3rd volume of 2002, the 2nd periodical, page 88.
6. Fan Kaihui, Dai Lanyu and Liu Lizhu: Analysis of the Effect of Learning of Abacus Mental Arithmetic on Primary Students' Memory Span, copy from International Chinese Mental and Physical Medicine, the 1st periodical of 2001, page 24.
7. Wang Ruwen: Great Promotion of Early Education of Community Children, copy from Chinese Children's Health, the 1st volume of 2003, the 1st periodical, page 37-38.

ТИМБИЛДИНГ В ОБРАЗОВАНИИ

Такташева А.Е.

«Назарбаев интеллектуальная школа» физико-математического направления
г. Актобе

Тимбилдинг — это уникальная сфера жизнедеятельности человека. Это сфера, которая позволяет тебе больше узнать о себе, больше узнать о тех людях, с которыми ты работаешь каждый день, больше узнать об окружающем тебя мире. Тимбилдинг — это тот уникальный сплав, который позволяет в сжатые по времени сроки прожить «жизнь в жизни», ощутить насыщенное дыхание жизни, использовать брошенный судьбой шанс, изменить и улучшить свою жизнь, сделать то, что ты боялся, и то, о чем ты давно не мечтал. Нам не всем дано предсказывать будущее, однако каждый из нас смеет попробовать это сделать. Пусть это дерзко, но необычайно интересно [1]!

Командообразование, или тимбилдинг (англ. teambuilding— построение команды) — термин, обычно используемый в контексте бизнеса и применяемый к широкому диапазону действий для создания и повышения эффективности работы команды. Идея командных методов работы заимствована из мира спорта и стала активно внедряться в практику менеджмента в 60-70 годы XX века. В настоящее время тимбилдинг представляет собой одну из перспективных моделей корпоративного менеджмента, обеспечивающих полноценное развитие компании, и является одним из наиболее эффективных инструментов управления персоналом. Командное строительство направлено на создание групп равноправных специалистов различной специализации, сообща несущих ответственность за результаты своей деятельности и на равной основе осуществляющих разделение труда в команде.

Также под командообразованием понимают внутриколлективный процесс, подчиненный повышению сплоченности коллектива на основе общих ценностей и представлений. Ставит перед собой цели:

- формирование навыков успешного взаимодействия членов команды в различных ситуациях;
- повышение уровня личной ответственности за результат;
- переход из состояния конкуренции к сотрудничеству;
- повышение уровня доверия и заботы между членами команды;
- переключение внимания участника с себя на команду;
- повышение командного духа, получение заряда позитивного настроения[2].

Исследователи концепции тимбилдинга говорят о следующих ключевых результатах веревочного курса:

- построение доверия;
- развитие инициативы в команде;
- развитие командного взаимодействия;
- развитие навыков решения проблем и конфликтов и принятия решений;

- развитие лидерства;
- развитие позитивного отношения к принятию риска;
- рост самооценки;
- рост сплоченности и командного духа [1].

Тимбилдинг основан на проведении тренингов, направленных на командообразование и развитие корпоративного духа, чтобы участники получали общий эмоциональный и коммуникативный опыт, со снижением уровня внутренней конкуренции и конфликтности, с оптимизацией общей атмосферы в учебном заведении.

Когда целесообразно применять тимбилдинг:

1. При расширении штата в достаточно сжатый срок могут возникнуть довольно напряженные отношения между прежними работниками и новыми. Чтобы обеспечить положительный результат, для взаимодействия между различными группами сотрудников, нужно начать свою работу с лидеров – в том числе с официальных (например, заведующих методическим объединением) и неофициальных. Благодаря тимбилдингу они смогут лучше познакомиться, возникнут доброжелательные отношения внутри каждой группы и между ними.

Новым работникам предлагается исключительная возможность познакомиться с коллегами за несколько часов либо дней, перестав быть чужими в коллективе. У коллег уже будет определенное представление о новом сотруднике, начав активнее работать с ним. В обычной рабочей обстановке новичку приходится адаптироваться к коллективу месяцами.

В нашей практике это было опробовано в начале 2014-2015 учебного года, когда нами был проведен курс тренингов «Тимбилдинга», где состав был смешанным: все вновь прибывшие сотрудники и 2-3 так называемых «стареньких» из каждого методического объединения.

2. Также тимбилдинг применяется нами в качестве одного из средств, направленных на урегулирование возможных конфликтов между методическими объединениями (кафедрами). Рекомендуется включать данное мероприятие в комплекс других занятий и тренингов, проводимых с коллективом [3].

Личный опыт организации и проведения тренингов командообразования коллектива школы и анализ литературных данных [4] показал, что этот опыт можно перенести и в школьную/студенческую среду с целью формирования коммуникативных компетенций с помощью современных командообразующих технологий - тимбилдинга.

Одним из наиболее простых упражнений для развития коммуникативных качеств, доступным школьникам/студентам, является также «Веревочный курс» - это спектр разнообразных командных упражнений и заданий, каждое из которых может быть успешно выполнено только командой. Каждое из заданий требует определенного вида командного взаимодействия - интеллектуального, физического, психологического, или разнообразного их сочетания. Каждое командное упражнение предназначено для отработки одного или нескольких

элементов командного взаимодействия – например, ролевого распределения, ситуационного лидерства, развития доверия, раскрытия незнакомых и новых качеств в участниках, творческого мышления и командной эффективности. Основным результатом «Веревочного курса» — получение навыков создания команды и работы в ней. Благодаря упражнениям развивается командный дух, чувство доверия и уважения к каждому участнику.

Спортивное ориентирование также является одним из наиболее популярных инструментов в тимбилдинге. Потому что оно несет в себе уникальную возможность командного и индивидуального принятия решений, проявления лидерства или наоборот, отработки навыков подчиненного, требует эффективных коммуникаций и сильного доверия [4].

Организация тимбилдинга для детей.

Тимбилдинг для детей – это такой способ сближения в коллективе, за счет которого дети могут общаться, понимая друг друга. Это своего рода такой инструмент, который укрепляет всю команду. Дети выполняют различные сложные команды сообща и учатся рассчитывать на помощь ближнего. Чаще всего происходит так, что одноклассники видят друг друга намного чаще, чем своих родных, при этом далеко не каждый хорошо относится к своему соседу по парте. Для детей дружба имеет намного больше значения, чем для взрослых. Поэтому, чтобы дети хорошо учились и чувствовали себя комфортно в своей школе, учителям необходимо попытаться создать благоприятный психологический климат в коллективе [5].

Подвижные командные игры для детей научат детей сосредотачиваться и концентрироваться, застенчивым и робким игрокам помогут раскрепоститься, поверить в себя, раскрыть свой потенциал. Подвижные игры сплотят детей в команду, научат общаться друг с другом, помогать товарищам по команде.

Программу «Веревочный курс» для детей можно провести в виде игры. При этом все правила и задания следует объяснить детям доступным языком. Полученный опыт дети смогут сразу же применять на практике, общаясь со своими родными, одноклассниками и с друзьями.

Основные задачи веревочного курса:

- ребенок может побегать, попрыгать, выплеснув всю свою энергию;
- в детском коллективе нужно попытаться создать командный дух;
- следует выявить, какие творческие и коммуникативные способности скрыты в каждом ребенке;
- выработать определенную стратегию для решения поставленных задач перед детьми;
- постараться, чтобы такие решения не были стандартными;
- развить в детях навыки эффективного общения. Они должны научиться слушать, понимать и слышать друг друга [5].

Особенно удачно нами используются элементы тимбилдинга в начале учебного года при формировании новых классов (в нашем случае 7-х). Также возможно его использование со студентами первых курсов.

Проходя веревочный курс, школьники учатся преодолевать свои страхи,

становятся сильными, выносливыми, ловкими, смелыми.

Организация тимбилдинга для детей возможна в любое время года.

Можно выбрать уже готовую программу или же разработать свой уникальный сценарий.

Тимбилдинг для детей можно сделать отдельным мероприятием, а можно приурочить к любому празднику или школьному событию.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тимбилдинг – важное, необходимое и полезное занятие для детей любого возраста.

Литература

1. Исхакова М.Г. Тимбилдинг: раскрытие ресурсов организации и личности. - СПб.: Речь, 2010. - 256 с.
2. Интернет ресурс: [//ru.wikipedia.org/wiki/Командообразование](http://ru.wikipedia.org/wiki/Командообразование)
3. Журнал «Генеральный директор. Персональный журнал руководителя» - <http://www.gd.ru/>; «Тимбилдинг на практике. Как сплотить коллектив в современных условиях» - <http://www.gd.ru/articles/3488-timbilding-kak-splotit-kollektiv/#ixzz3TaBvSaz3>.
4. Либо, М.Г. Тимбилдинг. Раскрытие ресурсов организации и личности. - СПб.: Речь, 2010. - 252 с.
5. Интернет ресурс: http://waytop.ru/timbilding_dlya_detey.html.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ АУТОДЕСТРУКТИВТІ ЖҮРІС – ТҰРЫСЫНЫҢ АЛДЫН АЛУ

Узакбаева Р.У.¹, Шакей С.²

¹Қарағанды қаласы білім бөлімі

²№ 68 мектеп – интернат – балабақша кешені

Қарағанды қ.

Адам әр дайым өзгереді, ол күнде басқа болады. Шын мәнінде біз бір өмір сүрмейміз, біз мың өмір сүреміз – олар бірінен соң бірі өтіп жатады, алдыңғы өмірдің аяқталып жаңа өмірдің басталғанын... біз бірден байқамаймыз...

С.Лукьяненко

Қазіргі таңда ата – аналарды, педагогтарды, психологтарды, қоғамда күрделі қарастырылатын мәселенің бірі – өз өзіне қол жұмсау. Себебі бұлардың әрқайсысы қазіргі қоғам мен уақыт ағымында осындай проблеманы шешуде жеткілікті дәрежеде дайындықтан өткізілмеген және мүлдем дайын да емес.

Жасөспірімдердің қоятын сұрақтары әрдайым өз шешімін таба бермейді. Күнделікті өмірде олар әділетсіздікпен, қастандықпен, түсініспеушілікпен жиі кездеседі. Көптеген толғандырған сұрақтарға шешім таппағандықтан балалар өз проблемаларымен және өз – өзімен жеке қалады. Оның ішкі жан дүниесі толқу мен қатар тұрақсыздық тудырады, күйзеліс күйіне түседі, өз проблемасының шешілмейтіндігі туралы сезім пайда болады, өз-өзінен тұйықталып көп жағдайда оқыс шешімдер қабылдауға итермелейді.

Жасөспірімдердің ішкі жан дүниесін сезініп, дер кезінде қолдау көрсетіп, туындаған проблемаларды дер кезінде шешіп қолдау көрсетуде жалғыз мектеп

жұмыс атқара алмайды. Бірақ қазіргі уақыттың ағымына қарай көптеген жасөспірімдер өз бетімен өсіп келе жатқан тұлға. Себебі отбасының қамын ойлап күні – түні жанталаста жүрген ата – ана тарапынан да көп жағдайда көңіл бөлінбей қалады. Қоршаған ортадан қолдау таппағандықтан өз өзін жалғыз сезініп, ешкімге қажетсіз және жан-дүниесі қатты күйзеліс күйіндегі жасөспірім болашақта қандай шешім қабылдайды?

Қазақстан Республикасы саясатының негізгі мақсаты бала мүддесін басшылыққа алу. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың халыққа жолдауында балалардың физикалық, интеллектуалдық, рухани – адамгершілік дамуына ықпал ету, бала бойында ұлттық патриотизмді тәрбиелеу, азаматтық пен татулықты қалыптастыру және бала тұлғасының жүзеге асуына ықпал ету болып табылады. Қазіргі қоғамда баланы тиімді білім беру аумағын құру, қиын кризистік жағдайларда әлеуметтік-психологиялық қолдау көрсету арқылы жағымсыз факторлардың әсерінен қорғап сақтау қажет. Бұған мемлекеттік мекемелер мен заңнамалар бастау береді, оның ішінде Қазақстан Республикасының «Бала құқығы туралы» Заңы. Бұл заңға сәйкес бала өмір сүруге, жеке бостандыққа ар – намысы мен жеке өміріне қол сұғұлмауға құқылы.

Еліміздің әлемдік білім кеңістігіне бағдар алуының басты өзегі – 12 жылдық білім беруге көшу мәселесі көкейкесті тақырыпқа айналуда. Жаңа білім парадигмасы балаға оқу қызметінің субъектісі ретінде қарап, шығармашылық қызығушылықтары негізінде білімге құндылық бағдарын қалыптастыра отырып, танымдық және рухани қажеттіліктерін қанағаттандыруды және жан-жақты дамыған, шығармашыл жеке тұлғасын қалыптастыруды көздейді.

Білім беру процесін жаңаша ұйымдастыру оның философиялық, педагогикалық-психологиялық негіздерін, теориясы мен тәжірибесін тереңірек қайта қарауды қажет етеді. Бүгінгі философтар мен педагог - ғалымдар білім беру саласында жаңа оқыту технологиялары мен әдістерін енгізумен ғана шектелмей, білім берудегі дүниетанымдық ұстанымдарды қайта қарау, рухани-адамгершілік құндылықтарға бетбұрыс жасау қажеттігін дәлелдеуде.

Қазіргі кезеңдегі білім берудің жаңа парадигмасы жағдайында жеке тұлғаның шығармашылық бағыттылығын қалыптастыру - оқушының оқу-танымдық іс-әрекеттегі шығармашылық қызығушылығына тікелей байланысты. Шығармашылық қызығушылық – тұлғаның ізденімпаздық қабілет сапасын дамытудың негізгі өзегі болып табылады. Себебі өмірдегі құндылықтардың барлығы да жаңашылдық бағыттар арқылы ғана іс-әрекетке тұрақты шығармашылық қызығушылық нәтижесінде танылып, болашақта өміршен дамуына мүмкіндік алады. Сондықтан шығармашылық қызығушылықты жеке тұлғаның дамуына, оның рухани жетілуінде мәні терең, мотивациялық, білімділік бағдар құндылығы ретінде танылуының маңызы зор.

Көтеріліп отырған мәселенің өзектілігі Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында, ҚР стратегиялық дамуының «Қазақстан - 2030» бағдарламасында, ҚР білім беруді дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында, ҚР «Білім» бағдарламасында мемлекеттік

саясаттың басты принциптері ретінде басты міндеттер қатарында қойылған.

Қазіргі таңда Қазақстанда балалар мен ата аналарға көмек көрсетуде 168 қоғамдық қабылдау орындары, 211 «сенім телефондары» мен 14 кризистік орталықтар жұмыс жасайды.

Жасөспірімдер арасында өз өзіне қол жұмсауды алдын алу мәселесі ҚР Үкіметі жанындағы кәмелетке толмағандардың құқығын қорғау ведомства аралық және басқа да мемлекеттік органдарының басты назарында.

2011 жылы 7 маусымда ҚР БМ, ҚРПД т.б өкілетті органдарының қатысуымен «Қазақстанның балалар – жастар ортасындағы аутодеструктивті тенденцияларды жеңу» тақырыбында өткен дөңгелек үстел қорытындысы бойынша «Жасөспірімдердің өз өзіне қол жұмсау жүріс-тұрысын ұлттық кешенді алдын алу» бағдарламасын әзірлеп, оған қажетті құжаттарды толықтыруда ұсыныстар жасалған. Талқылаудың нәтижесінде кәмелетке толмағандардың арасындағы өзіне-өзі қол жұмсауға бейім мінез-құлық профилактикасының жаңа әдістерін, кешенді алдын алу шараларын қабылдау, уәкілетті органдар мен жұртшылықтың арасындағы өзара іс-қимыл белсенділігін арттыруды қарастыратын балалардың арасындағы өзіне-өзі қол жұмсаудың алдын алуға арналған Мемлекеттік бағдарламаны дайындаудың және қабылдаудың қажеттілігін атап көрсетті.

Қадағалау органының бағалауынша, уәкілетті органдардың кәмелетке толмағандар арасындағы өзіне өзі қол жұмсаудың алдын алу бағытында атқарған жұмыстары жеткіліксіз.

Осыған сәйкес білім беру саласындағы педагог психолог оқушылармен жұмыс жасауда ең алдымен кешенді бағдарламаны басшылыққа ала отырып дер кезінде психологиялық зерттеу жұмысы мен алдын алу шараларын тиімді ұымдастыру қажеттілігі баланың өмірге деген дұрыс көзқарасын, ұстанымдарын қалыптастыруда маңыздылығы басты орынға шығып отыр.

Қандайда болмасын жасөспірімнің өз өзіне қол жұмсау жүріс – тұрысына жауапты үлкендер болатындығын әрбір ата – ана естен шығармауы тиіс. Сондықтан қандайда болмасын баланың бойындағы өзгеріске немесе отбасы мен оның ортасындағы қарым – қатынасындағы өзгеріс белгілеріне үлкен жауапкершілікпен қарау қажет.

Қазіргі таңда мектеп психологтары да осы мәселе төңірегінде алдын алу жұмыстарын ұйымдастыруда. «Превенция» (профилактика) сөзі латын тілінен «*praevenire*» — «алдында болу, біліп қою». Суицидтің әлеуметтік және психологиялық өкілдерінің білімі бізге оны түсініп алдын алуға мүмкіндік береді. Сондықтан оқушылар арасында аутодеструктивті жүріс-тұрысты алдын алуда шаралар кешенін ұйымдастырады. Ең алдымен диагностикалық әдістемелер қорын жинақтаудан басталады. Әдістемелер кешені өте көп атап айтатын болсақ: «Агрессивтілікті анықтау» Басса-Дарки; «Тұлғаның бойындағы қобалжу деңгейін анықтау әдістемелері» Филлипс, Спилберг т.б.; «Тұлғаның өз өзіне қол жұмсауға бағыттылығын анықтау» саулнамасы; «Балалардың суицид қауіптілігін анықтау» А. Кучер, В. Костюкевич; «Суицид қауіптілігінің картасы»; Жалғыздықты субъективті сезіну деңгейін анықтау Д. Рассел, М.

Фергюсон; Қиын жағдайдан, тығырықтан шығу әдістемесі; Өзін өзі сезіну – белсенділік – көңіл күй (САН); Люшердің түстер тестісі; Тұлғаның қарым қатынасын анықтау (В.В. Столин) т.б. Алайда осы әдістемелер кешенін қолдану үшін ең алдымен оқушының проблемасын анықтап және ата – ана тарапынан қолдау қажет.

Жасөспірімдермен осы проблеманы шешуде жұмыс жасауда психолог ең алдымен модель құрастыруы қажет:

Адамның қорғаныш факторы өз құрамына өз ар-ожданы сезімінің жоғарылығы мен әлеуметтік байланысын (отбасы, жолдастары) қамтыды.

Психиканың ерте кезеңде анықтап, емдік шараларын ұйымдастыру – алдын алудың маңызды стратегиясы.

Сонымен қатар тиімді жолдарына сенім телефондары, білім мекемелеріндегі психологиялық көмек көрсету орталықтары жатады.

Эксперттер аса маңызды назар аударатыны ақпарат құралдары. Себебі ақпарат құралдары өз өзіне қол жұмсауға бейім адамдарға дискриминацияны қысқартуда үлкен қызмет атқаруы.

Алдын алу моделі

1 деңгей – жалпы алдын алу. Мақсаты: мектепте қолайлы әлеуметтік – психологиялық ахуал орнату және оқушыларға өмірлік қиын жағдайларда қолдау көрсету. Оқушылар арасында позитивті өмір сүруге және қиындықтарға оқушылардың төзімділігін қалыптастыруда мектепішілік акциялар, ақпараттық бұрыштар, сынып сағаттары, тренингтер, пікірталастар мен дебаттар, семинарлар т.б. ұйымдастыруға болады.

2 деңгей – алғашқы алдын алу. Мақсаты: кризистік жағдайды сезінетін және шұғыл көмек пен қорғауды, жетелеп отыруды қажет ететін балаларды анықтау. Жүргізілген диагностика қорытындысы бойынша анықталған оқушыларды назарға алу және алдын алу шараларына қамту. Осы жұмысты ұйымдастыруда психологтарға арнайы мамандардың көмегіне жүгініп біріккен іс – әрекеттер ұйымдастыру қажет.

3 деңгей – туындылы алдын алу. Мақсаты: жасөспірімдердің өзін оң жағынан қабылдауына және өмірде қиын жағдайларды тиімді жеңуге ықпал ететін пара-пар копинг – стратегияларды қалыптастыру. Күйзелісті жеңуде әлеуметтік дағдылар мен біліктілікке үйрету, жасөспірімдерге әлеуметтік қолдау көрсетуді отбасыны, мектепті, достарын т.б. қосу арқылы жүзеге асыру, әлеуметтік-психологиялық мәселелерді шешуге бағытталған тренингтер, әлеуметтік қолдау қорын іздестіру, өз өзін бағалау деңгейін арттыруда және өз тұлғасына қарым-қатынасының тиімділігі мен эмпатия қабілетін арттыруға бағытталған топтық және жеке дара түзету сабақтарын ұйымдастыру.

Әрдайым жасөспірімнің қандайда болмасын өз- өзіне қол жұмсаймын деген ымшарасы мен әрекетіне үлкендер жауапкершілікпен қарағаны абзал. Бұл үлкендер үшін жасөспірімнің қиын кезеңдерді басынан өткізіп жатқаны туралы алғашқы дабыл мен үлкендер тарапынан көмек қажеттілігінің белгісі болуы мүмкін. Сондықтан да бұл мәселеге бейқам қарауға болмайды. Оқушылар арасында аутодеструктивті жүріс-тұрысты алдын алу мәселесі тек мектеп

тарапынан ұйымдастырылатын шарамен шектелмейді. Бұл мәселеге әрдайым отбасын да тарту қажет. Ол үшін мектеп пен сыртқы ортамен байланыс жасау негізінде ақпараттандыру мәселесін қолға ала отырып алдын алу шараларын кешенді ұйымдастыру қажет.

Әдебиеттер

1. Аракелова Г.Г. Учителям и родителям о психологии подростков. – М.: Просвещение, 1988. – С. 53.
2. Бирюшев Р.Р. Некоторые аспекты исследования агрессивного и делинквентного поведения подростков //Менеджмент в образовании. – 1997. - №3 – С. 15-20.
3. Бердяев Н. О самоубийстве. - М.: Мысль, 1992. – 189 с.
4. Дюркгейм Э. Самоубийство. - СПб.: Речь, 1998. – 227 с.
5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - М.:Академия, 2000. – 274 с.
6. Организация работы по профилактике суицида в образовательной среде //Открытая школа - №1 (102) - январь 2011.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕ ИНОСТРАННЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Урмурзина Б.Г., Шукеева Р.А.

Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова
г. Актобе

В наше время, время прогресса и быстрого развития науки, наблюдается большой интерес к изучению иностранного языка. Изучение иностранного языка требует много работы. Она же зависит от мотивации обучаемого. Студент будет работать усерднее и продуктивнее, если он будет знать, для чего он это делает, и иметь четко поставленную конкретную цель изучения иностранного языка. Целью может быть общение с иностранцами, проживание за границей, желание узнавать новое и уметь представить себя для всего мира.

В процессе изучения иностранного языка мы выделяем следующие этапы: приобретение знаний, применение знаний, преобразование знаний, а также их сохранение. Процессы преобразования знания происходят и при коммуникации, и при регуляции, и при познавательной активности. Есть также основание объединить получение знаний в единый двунаправленный процесс.

Существует множество литературы по изучению проблемы трудностей при изучении иностранного языка. Проблема трудностей при изучении иностранного языка была изучена такими психологами, как Клычникова З.И., Зимняя И.А. [1, 2]. И так как язык является важнейшим средством человеческого общения, эта проблема актуальна во все времена. Потому что, в воспитательном и образовательном плане безразлично, какой язык изучать, так как овладение любым иностранным языком способствует формированию культуры человека. Предметом данной статьи являются ошибки, которые допускают в изучении иностранного языка (английский) на базе родного (русского) При обучении иностранному языку обучаемый не всегда может

решать коммуникативные задачи и допускает различные речевые ошибки, создающие акцент. Возникающие сложности при обучении иностранному языку неоднократно освещались в методической литературе и продолжают оставаться актуальными в стратегиях обучения языкам. Ошибки, допускаемые в речи, бывают разные: индивидуальные, устранимые, типичные, стойкие и трудноустраняемые.

На процесс изучения влияют следующие характеристики психики человека:

- обучаемость - характеризует систему приобретения знаний;
- креативность (общая творческая способность) — процесс преобразования знаний (с ним связано воображение, фантазии, порождение гипотез и пр.);
- темперамент - совокупность устойчивых, индивидуально-своеобразных свойств психики человека, определяющих динамику его психической деятельности. Эти свойства одинаково проявляются в разнообразной деятельности независимо от ее содержания, целей и мотивов; так как свойства темперамента обусловлены общим типом нервной системы, то они в какой-то степени зависят от наследственного фактора;
- внимание — это психический процесс (психическое состояние), сущностью которого является направленность и сосредоточенность сознания на определенном предмете, действии, процессе или явлении. Без него невозможно протекание познавательной или предметной деятельности;
- мышление;
- восприятие — целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств;
- память (сохранение знаний преимущественно связывается с долговременной памятью) [3, 4].

Темперамент — совокупность душевных и психических свойств человеческой личности, характеризующая степень возбудимости и отношение к окружающей действительности. Темперамент в переводе с латинского означает «смесь, соразмеренность». Этим термином обычно характеризуют врожденные особенности человека, определяющие характер его психики — степень уравновешенности, эмоциональной подвижности. Темперамент не следует путать с характером, который представляет собой сочетание наиболее устойчивых, существенных особенностей личности. В основе характера лежит темперамент.

Основной отличительный признак темперамента в том, что его проявления характеризуют динамику отдельных психических процессов и динамику всей психической деятельности в целом. Индивидуальные особенности динамики психической деятельности обуславливают также темперамент и другими психическими свойствами личности, прежде всего мотивами и отношениями личности.

Свойства темперамента, как и свойства нервной системы, не являются абсолютно неизменными. Свойства темперамента проявляются не с момента рождения и не все сразу в определенном возрасте, а развиваются в определенной последовательности, обусловленной как общими

закономерностями созревания высшей нервной деятельности, так и специфическими закономерностями созревания каждого типа нервной системы. Свойства темперамента отличаются от мотивов и отношений личности и черт характера. Отличается темперамент и от способностей. Следовательно, к темпераменту относятся, прежде всего, врожденные и индивидуально-своеобразные психические свойства. У одних людей психическая деятельность протекает равномерно, они внешне спокойны, уравновешены, даже медлительны, они редко смеются, взгляд их строг и холоден, движения скупы и целесообразны. У других людей психическая деятельность протекает скачкообразно, такие люди наоборот очень подвижны, беспокойны, шумливы, всегда оживлены, т. е. от темперамента зависит характер протекания психической деятельности. Различают следующие свойства темперамента:

- скорость возникновения психических процессов и их устойчивость (например, скорость восприятия, длительность сосредоточения внимания);
- психический темп и ритм;
- интенсивность психических процессов (например, сила эмоций, активность болевых действий);
- направленность психической деятельности на какие-либо объекты, независимо от их содержания (например, постоянное стремление человека к контактам с новыми людьми, к новым впечатлениям) [5].

Но динамика психической деятельности зависит и от других условий (например, от мотивов и психических состояний). Если человек заинтересован в работе, то независимо от особенностей своего темперамента, он выполнит ее энергичнее и быстрее. Свойства темперамента, в отличие от мотивов и психических состояний, проявляются одинаково в самых разных видах деятельности и при самых различных целях. Например, если у человека имеется склонность волноваться перед сдачей зачета или в ожидании старта на соревнованиях, то это значит, что высокая тревожность – свойство его темперамента.

Свойства темперамента наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическими особенностями человека. Специальной особенностью темперамента является то, что различные свойства темперамента данного человека не случайно сочетаются друг с другом, а закономерно связаны между собой, образуя определенную организацию, структуру, характеризующую тип темперамента.

И.П. Павлов различил четыре типа нервной системы:

- сильный, неуравновешенный (с преобладанием силы процесса возбуждения);
- сильный, уравновешенный, подвижный;
- сильный, уравновешенный, инертный;
- слабый.

Эти общие типы нервной системы лежат в основе четырех традиционных типов темперамента.

В условиях специализированной подготовки темперамент играет ведущую роль. На процесс усвоения знаний могут оказать влияние такие его свойства как: скорость восприятия, длительность сосредоточения внимания, психический темп и ритм. Не менее важную роль могут играть также направленность психической деятельности, например, экстраверт стремится к новым контактам, к общению с людьми, и эмоциональная окраска речи, например, выраженность эмоций при общении [6].

В процессе усвоения иностранного языка внимание имеет большое значение. Ученику важно быть сосредоточенным, правильно выделять слова и вычленять грамматические структуры, уметь переключать свое внимание с одного вида деятельности на другой. Можно отметить, что в усвоении иностранного языка существенную роль играют такие характеристики восприятия как избирательность (особенно проявляется в говорении и аудировании), структурность (в говорении, чтении), целостность (в аудировании).

В процессе изучения иностранного языка память играет важную роль. Считаю, что такие виды памяти как образная память, словесно-логическая память, произвольная и непроизвольная память имеют большое значение при овладении иностранным языком и должны развиваться во всех видах речевой деятельности.

Согласно этим сведениям, студенты, имеющие холерический темперамент, обладают эмоциональной возбудимостью, повышенной экстраверсией, темпом реакции в отличие от учащихся с флегматическим типом темперамента.

Студенты, имеющие холерический и сангвинический темперамент, более успешны в учебе, имеют больше отличных оценок, чем обучаемые с флегматическим и меланхолическим темпераментом.

Большую роль в усвоении иностранного языка играют когнитивные процессы: внимание, восприятие, память.

У холериков и сангвиников развитие таких познавательных процессов, как внимание, восприятие, память, происходит более эффективно, чем у флегматиков и меланхоликов. У холериков выявляется высокая продуктивность вербальной памяти, высокий уровень непроизвольной памяти. В целом, эти учащиеся успевают за средним темпом подачи информации, прием информации эффективен, без установки они запоминают слова лучше, чем с установкой. У флегматиков отмечается низкий уровень продуктивности вербальной памяти, средний и низкий объем кратковременной памяти.

Преподавателю иностранного языка следует учитывать вышеуказанные аспекты. Процесс обучения может стать более комфортным для студента и преподавателя. В больших группах это сделать достаточно сложно, однако, можно использовать технику выявления аппарата направленности механизма восприятия чисто визуально. Визуалы, люди, у которых более развита зрительная память, вспоминают все ранее происходящее картинками. Они поднимают глаза вверх, когда вспоминают. При общении с такими людьми, не стоит подходить слишком близко, это может вызвать панику. У них обычно

высокий голос, зоркий взгляд, жесты горизонтальны, направлены от себя. При общении визуал смотрит в глаза и требует этого от собеседника. Его принцип: «он меня не слушает, потому что не смотрит на меня». Визуалы любят наглядные пособия.

Аудиалы, люди, воспринимающие большую часть информации через орган слуха, смотрят вниз, когда вспоминают. Они обладают удивительно острым слухом и великолепной памятью. При общении им не обязательно смотреть на собеседника или прикасаться к нему, главное — слышать его. Аудиалы — это люди-магнитофоны. Могут запомнить и воспроизвести любой ваш рассказ до мельчайших подробностей. Но ни в коем случае нельзя прерывать их, так как они тотчас замолчат и более не будут с вами беседовать. Внешне аудиал может показаться человеком упрямым и надменным. Им сложно объяснить что-то посредством схем.

Кинестетики запоминают условия, в которых происходили события. Прикосновения они воспринимают лучше, чем слова, и обожают серьезные дискуссии.

Дигиталы — это весьма своеобразный тип людей. Они более ориентированы на смысл, содержание, важность и функциональность. Для дигиталов написанное или проговоренное как бы и является реальностью. Если для всех остальных слова — это доступ к опыту, то для дигиталов весь опыт состоит из слов.

Нашей целью является выявить наиболее типичные ошибки, создающие языковой акцент при обучении иностранному языку. Основной причиной возникновения трудностей в изучении иностранных языков (в нашем случае — английского и немецкого языков) является различие их языковых структур. Аудирование — восприятие иностранной речи на слух — сопровождается целым рядом трудностей, отчасти зависящих от звуковых особенностей каждого языка. Общей трудностью является отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в предложении. Ошибки также допускаются из-за наличия в иностранных языках таких фонем, которых нет в родном языке. Очень важную роль при восприятии речи на иностранном языке играет темп речи. Обычно кажется, что иностранцы говорят очень быстро. Это происходит потому, что мы не успеваем проговаривать то, что слышим [3, 5].

Проведенные исследования, а также практика обучения второму иностранному языку показывает, что причиной значительного числа речевых ошибок студентов являются следующие факторы: а) боязнь ошибки — психологический языковой барьер; б) внутриязыковая интерференция; в) межъязыковая интерференция г) соотношения языка и мышления. Типология ошибок может зависеть от характера взаимодействующих языковых систем, условий реализации языковых контактов и т.п. Явления межъязыковой интерференции и отрицательного переноса обычно проявляются в неконтролируемых воздействиях одного языка личности на другой, а также как результат этого воздействия.

Ошибки допускаются в области грамматики - вызывает расхождение в синтаксическом рисунке фразы непривычный порядок слов, удаленность друг от друга связанных по смыслу элементов.

Ошибки при обучении письменной речи обусловлены, в первую очередь, ее психологической сложностью. Письменная речь является принципиально построенной речью – этим она и отличается от устной речи. Но сложность письменной речи сопряжена не только с необходимостью включения большого числа анализаторов. Вообще проблема овладения письменной речью – это проблема формирования потребности в письменной речи.

При анализе описанных ошибок, можно сделать следующие выводы по пути их устранения.

Для того чтобы устранить ошибки, связанные с пониманием речи, необходимо как можно чаще слушать речь; необходимо слушать разную речь, то есть речь разных носителей, чтобы легче адаптироваться к индивидуальной манере речи.

Для устранения ошибок в произношении необходимо добиваться, чтобы обсуждение проблем затрагивало всех обучаемых, было бы лично значимо для каждого.

Существенным фактором для преодоления трудностей чтения является многократное возвращение к тексту, его многоразовое просматривание, что обеспечивает более глубокое проникновение в его содержание и смысл.

Литература

1. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. - М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2008. – 416 с.
4. Белоус В.В. Структурно-функциональная характеристика интегральной индивидуальности. - Пятигорск, 2007. – 40 с.
5. Гришин В.В., Лушин П.В. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе. - М: МГУ, 2010. – 64 с.
6. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. – Пермь, 1990.

БІЗДІҢ АВТОРЛАРЫМЫЗ НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

Абдрахманов Асан Эмильевич - к.п.с.н., Министерство обороны РК, г. Астана

Абдрахманова Алуа Сабитовна - к.п.с.н., руководитель, РНПЦ «Сарыарка дарыны», г. Караганда

Абдрахманова Роза Бисеновна - к.п.с.н., доцент кафедры психологии и специального образования, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы

Абеуова Иғайша Аблезқызы - п.ғ.к., доцент, Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ.

Абикенова Зарема Тельмановна - магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Абильдина Салтанат Куатқызы - п.ғ.д., доцент, профессор, бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі кафедрасының меңгерушісі, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Абильдинова Сауле Мажитовна - психолог, КМКҚ «Бәйтерек» балабақшасы, Қарағанды қ.

Айгонова Айдана Еламановна - студент 3 курса, специальность «Педагогика и психология», Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар

Айкинбаева Гүлден Қанатовна - п.ғ.к., әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының доценті, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.

Акажанова Алма Таурбековна - д.п.с.н., доцент кафедры психологии, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы

Алимбаева Роза Тогайовна - к.п.с.н., доцент кафедры психологии, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Альгожина Анар Рашидовна - психология магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Андреева Анелия Филипова - докторант 2 года, специальность «Рефлексивная антропология», Софийский Университет «Св. Климент Охридски», г. София, Болгария

Анихан Асылзат Канатовна - психолог, №11 Қосқол орта мектебі, Ұлытау ауданы

Аплашова Арна Жартаевна - к.п.с.н., заведующая кафедрой психологии, Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар

Ашкеева Айман Орынтаевна - оқытушы, №19 ЖБББОМ, Теміртау қ.

Аязбекова Раиса Абуевна - д.п.с.н., профессор кафедры педагогики и психологии высшей военной школы, Академия Пограничной службы КНБ Республики Казахстан, г. Алматы

Аяпбергенова Гүлсім Сағындыққызы - психология кафедрасының аға оқытушысы, Павлодар мемлекеттік педагогика институты, Павлодар қ.

Әмзеева Гүлнара Әсетқызы - п.ғ. магистрі, педагогика және психология кафедрасының оқытушы, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті, Қызылорда қ.

Әмірова Бибісара Әубәкірқызы - п.ғ.д., психология кафедрасының профессорі, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Байдуашова Сандигуль Базаркуловна - педагог-психолог, Ақтөбе қаласындағы физика-математикалық бағыттағы Назарбаев Зияткерлік мектебі, Ақтөбе қ.

Байжуманова Бибианар Шаймерденовна - к.п.с.н., старший преподаватель кафедры социально-психологических дисциплин, Казахский гуманитарно-юридический университет; и.о. доцента кафедры социальной педагогики и самопознания, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана

Баймагамбетова Айна - магистрант 1 курса, специальность «Психология», Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Ақтобе

Бакиров Ильяс Исхарович - докторант 2 курса, специальность «Военная педагогика и психология», Академия Пограничной службы КНБ Республики Казахстан, г. Алматы

Барикова Алена Рудольфовна - магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Бегімжанова Гүлназира - 1 курс магистранты, «Психология» мамандығы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ.

Бейсенбекова Гүлмира Бекінқызы – п.ғ.к., мектепке дейінгі және психологиялық-педагогикалық даярлық кафедрасының доценті, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Бекова Жанат Кадырбаевна - к.п.с.н., доцент кафедры социальной педагогики и самопознания, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана

Бердібаева Света Қыдырбекқызы - п.ғ.д., жалпы және этникалық кафедрасының профессорі, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ.

Бижанова Жибек Алибековна - 2 курс магистранты, «Психология» мамандығы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, КММ ОММИ «Мұрагер» психологы, Қарағанды қ.

Бисембаева Нагима Асынхановна - магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии, Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар

Богданов Георги Василев - аспирант, специальность «Этнография», Софийский Университет «Св. Климент Охридски», г. София, Болгария

Бондарь Вера Вячеславовна - студент 3 курса, специальность «Психология», Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актобе

Буравлёва Елена Владимировна - воспитатель, КГКП я/с №53 «Алмагуль», г. Караганда

Бурленова Салтанат Ошакпаевна - магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова, г. Караганда

Бурхард Александр Александрович - к.м.н, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной психологии, Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актобе

Вьюнова Наталья Ивановна - д.п.н, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

Гайдар Карина Марленовна - д.пс.н., доцент, заведующая кафедрой общей и социальной психологии, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

Гулакова Марина Викторовна - к.п.н., доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия

Дарибаева Сандигул Құлаханқызы – п.ғ.магистрі, педагогика және психология кафедрасының академиялық доценті, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті, Қызылорда қ.

Демиденко Раиса Николаевна - к.б.н., профессор кафедры психологии, Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар

Десятова Виктория Александровна - магистрант 1 курса, специальность «Педагогика и психология», Инновационный Евразийский университет, г. Павлодар

Джакупов Максат Сатыбалдыевич - магистр психологии, ассистент кафедры общей и этнической психологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы

Джупказиев Серик Джанашевич - доцент кафедры педагогики и психологии высшей военной школы, Академия Пограничной службы КНБ Республики Казахстан, г. Алматы

Дустаева Малика Ержановна - студент 3 курса, специальность «Изобразительное искусство и черчение», Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Ерзнкян Маняк Гагиковна - магистр социальных наук, преподаватель кафедры психологии, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Ерсұлтанова Ақкенже Серикбаевна - 2 курс магистранты, «Мәдениеттану» мамандығы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Жакешова Мейрамгул Бауржановна - психолог, РНПЦ «Сарыарка

дарыны», г. Караганда

Жанбекова Асель Сагынбаевна - педагог-психолог, КГКП я/с №53 «Алмагуль», г. Караганда

Жансерикова Дыбыс Аманкелдиевна - п.с.ғ.к., психология кафедрасының доценті, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Жеребцов Сергей Никифорович - к. пс. н., доцент кафедры психологии, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, г. Гомель, Беларусь

Зайковский Алексей Антонович - студент 4 курса, специальность «Психология», Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актөбе

Зарев Петър Карамфилов - докторант 2 года, специальность «Рефлексивная антропология», Софийский Университет «Св. Климент Охридски», г. София, Болгария

Зейнетоллина Умит Копестаевна - жоғары санаттағы оқытушы, Абай Құнанбаев атындағы Саран гуманитарлы-техникалық колледж, Саран қ.

Ибраева Жангүл Серікқызы - 2 курс магистранты, «Мәдениеттану» мамандығы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Игембаева Камшат Советовна - психология магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Изакова Айжан Тендиковна - д.пс.н., профессор кафедры педагогики, Евразийский гуманитарный институт, г. Астана

Ильясова Назым Маратовна - 1 курс магистранты, «Психология» мамандығы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.

Исатаева Бакытгуль Бакитовна - психология магистрі, теориялық және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті, Ақтөбе қ.

Исергужин Гумар Каримович - магистрант 2 курса, специальность «Психология», Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актөбе

Кабакова Майра Победовна - к.пс.н., доцент кафедры общей и этнической психологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы

Каирова Баян Кусаиновна - психология кафедрасының аға оқытушысы, Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты, Қостанай қ.

Капашева Гаухар Абдыканиевна - психология магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Капбасова Гульзада Байырбалдыевна - к.пс.н., доцент, заведующая кафедрой психологии, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Карабалина Аксауле Алипкалиевна - к.п.с.н., доцент, заведующая кафедрой теоретической и прикладной психологии, Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова, г. Актобе

Карибаева Гүлназ Маратовна - п.с.ғ.к., әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының доценті, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.

Кафары Яна Анатольевна - магистрант 1 курса, специальность «Психология», Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Кенжебекқызы Әлия - 1 курс магистранты, «Психология» мамандығы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.

Клочко Виталий Евгеньевич - д.п.с.н., профессор кафедры общей и педагогической психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Колева Ирина Колева - д.п.с.н., профессор кафедры этнологии, Софийский Университет «Св. Климент Охридски», г. София, Болгария

Колотурина Валентина Айтмаганбетовна - психолог, КМҚК № 53 «Алмагүл» балабақшасы, Қарағанды қ.

Коранова Акерке Манатовна - 2 санаттағы оқытушы, Абай Құнанбаев атындағы Саран гуманитарлы-техникалық колледж, Саран қ.

Краснорядцева Ольга Михайловна - д.п.с.н., профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Кульшарипова Гульнар Кабылбековна - магистрант 2 курса, специальность «Педагогика и психология», Казахский инновационный университет, г. Семей

Кульшарипова Зару Касымовна - к.п.н, доцент кафедры психологии, Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар

Кусаинов Санат Жанатович - слушатель магистратуры 2 курса, специальность «Военная педагогика и психология», Академия Пограничной службы КНБ Республики Казахстан, г. Алматы

Кусанова Ксения Николаевна - студент 3 курса, специальность «Педагогика и психология», Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар

Қожахметов Дәуірхан Сейдалыұлы - білім беру психологиясы және әлеуметтік коммуникация кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Лазарева Елена Александровна - магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Ли Наталья Николаевна - главный специалист Центра обучения Управления развития персонала Департамента по управлению человеческими ресурсами, АО «Цеснабанк», г. Караганда

Мағзұмова Назира Қайроллоевна - педагогика және психология магистрі,

психология кафедрасының аға оқытушысы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Мандыкаева Алмагуль Рамазановна - п.с.ғ.к., әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының доценті, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.

Мацневская Лариса Леонардовна - к.м.н., доцент КГМУ, заведующая кафедрой основ психологии и коммуникативных навыков с курсом сестринского дела, РГП на ПХВ МЗ и СР РК «Карагандинский государственный медицинский университет», г. Караганда

Михайлова Наталья Борисовна - Ph.D, Международный Центр образования и научной информации, г. Дюссельдорф, Германия

Молдабаева Роза Апақбаевна - 2 курс магистранты, «Психология» мамандығы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Молдахметова Гаухар Молдабековна - педагогикалық ғылымдар магистрі, психология және педагогика кафедрасының аға оқытушысы, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университеті, Қостанай қ.

Момынбекова Гульсим Муратовна - магистр социальных наук, преподаватель кафедры психологии, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Мукашев Талгат Жайкович - слушатель магистратуры 1-го курса, специальность «Военная педагогика и психология», Академия Пограничной службы КНБ Республики Казахстан, г. Алматы

Мулдашева Назгуль Сериковна - магистрант 2 курса, специальность «Психология», Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актобе

Назханова Галия Альжапаровна - магистрант 1 курса, специальность «Психология», Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы

Намазбаева Жамиля Идрисовна - д.п.с.н., академик МАН ВШ РК, директор НИИ Психологии КазНПУ им.Абая, г. Алматы

Насирова Алима Шамситдиновна - психология магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Нерадовских Кристина Александровна - студент 3 курса, специальность «Педагогика и психология», Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар

Нигмадилова Мадина Рашидовна - главный специалист-психолог Отдела по работе с персоналом Управления человеческих ресурсов, Департамент государственных доходов по Южно-Казахстанской области, г. Шымкент

Нургазинова Фарида Кайратовна - студент 3 курса, специальность «Педагогика и психология», Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар

Нургалиева Ақжарқын Мухановна - оқытушы, №19 ЖБББОМ, Теміртау қ.

Нургалиева Сауле Мухановна - 2 курс магистранты, «Психология» мамандығы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Нурланов Данияр Елеусизович - дене тәрбиесі пәнінің оқытушысы, КММ № 92 гимназия, Қарағанды қ.

Нурманова Бағдат Мураткалиевна - психолог, орыс тілі мен әдебиеті пәні мұғалімі, «№6 Жезді орта мектебі» КММ Ұлытау ауданы, Қарағанды облысы

Нұғман Ақмоншақ Нұртазақызы - 1 курс магистранты, «Психология» мамандығы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.

Одиночкина Елена Викторовна - аспирант 1 года обучения, специальность «Социальная психология», Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, г. Гомель, Беларусь

Омар Бахыт Сарсенбаевна - директор, КМҚК №53 «Алмагүл» балабақшасы, Қарағанды қ.

Оразбаева Назира Кудеровна - ЮКО, начальник ПФЛ, окружная военно-врачебная комиссия, г. Шымкент

Өтеген Сымбат - 4 курс студенті, «Психология» мамандығы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ.

Пак Татьяна Вячеславовна - к.м.н., PhD, доцент, Инновационный Евразийский университет, г. Павлодар

Панченко Антон Викторович - магистрант 2 курса, специальность «Психология», Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Пенчук Ольга Николаевна - магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Плотникова Виктория Юрьевна - аспирант 3 года обучения, специальность «Педагогическая психология», Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

Рахимбеков Берик Булатбекович - психология магистрі, университет психологы, денсаулық және спорт бөлімінің меңгерушісі, Сулейман Демирель атындағы Университет, Алматы қ.

Рощук Лариса Сергеевна - воспитатель, КГКП детский сад «Байтерек», г. Караганда

Сабирова Райхан Шайхышевна - к.п.с.н., доцент, профессор кафедры психологии, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Сағатова Асем Сериковна - ф.ғ.к., философия және мәдениет теориясы кафедрасының доценті, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Саметова Дана Нагметжановна - магистрант 1 курса, специальность «Психология», Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана

Сангилбаев Оспан Сейдуллаевич - д.п.с.н., профессор кафедры психологии

и специального образования, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы

Сатенова Галия Умирсериковна - магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова, г. Караганда

Саурбаева Динара Ерболатовна - студент 3 курса, специальность «Педагогика и психология», Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар

Сафаев Нуриддин Салихович - д.пс.н., профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, г. Ташкент, Узбекистан

Сейдеқали Жанерке - 4 курс студенті, «Психология» мамандығы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ.

Сейтжанова Алия Беркимбаевна - магистрант 1 курса, специальность «Психология», Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Сланбекова Гульнара Кобылановна - докторант 3 курса, специальность «Психология», Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы

Смирнова Элеонора Валериевна - магистрант 1 курса, направление «Психология», Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

Сраж Жансая - 4 курс студенті, «Психология» мамандығы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ.

Сулейменова Аида Алданазаровна - 4 курс студенті, «Психология» мамандығы, Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті, Ақтөбе қ.

Султангалиева Ольга Кашимовна - магистр казахского языка и литературы, старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования, Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актөбе

Такташева Аида Ерсайиновна - магистр психологии, педагог-психолог, «Назарбаев интеллектуальная школа» физико-математического направления, г. Актөбе

Тетерин Евгений Александрович - магистрант 2 курса, специальность «Психология», Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы

Толегенова Алия Амангалиевна - PhD по специальности «Психология», доцент кафедры общей и этнической психологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы

Третьякова Виктория Эдуардовна - аспирант 1 года обучения, специальность «Педагогическая психология», Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

Тунгускова Дарья - магистрант 1 курса, специальность «Психология»,

Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы

Туребаева Клара Жаманбаевна - д.п.н., профессор кафедры теоретической и прикладной психологии, директор института педагогики, Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актобе

Тусупова Дидар - 1 курс магистранты, «Психология» мамандығы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.

Узакбаева Рыскуль Узакбайқызы - әдіскер – психолог, Қарағанды қаласының білім бөлімі, Қарағанды қ.

Уразаев Эрнст Уланович - магистр военной психологии, начальник кафедры педагогики и психологии высшей военной школы, Академия Пограничной службы КНБ Республики Казахстан, г. Алматы

Урмурзина Баян Газизовна - к.п.с.н., доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии, Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова, г. Актобе

Халилова Екатерина Владимировна - магистрант 3 курса, специальность «Клиническая психология», Университет имени Фридриха - Александра в Эрлангене и Нюрнберге, г.г. Эрланген, Нюрнберг, Германия

Харченко Галина Ивановна - к.п.н., доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия

Хасанова Айгерім Сериковна - 1 курс магистранты, «Психология» мамандығы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.

Шакей Сайрангуль – психолог, № 68 мектеп – интернат – балабақша кешені, Қарағанды қ.

Шилова Ирина Владимировна - студент 4 курса, специальность «Психология», Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы

Ширинбекова Жаркын Амангелдиевна - магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, г. Караганда

Шлейхер Александра Сергеевна - студент 3 курса, специальность «Педагогика и психология», Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар

Шукеева Раушан Амангельдиевна - магистрант 1 курса, специальность «Психология», Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова, г. Актобе

Шыныбаев Рауан Алимжанович - слушатель магистратуры 1 курса, специальность «Военная педагогика и психология», Академия Пограничной службы КНБ Республики Казахстан, г. Алматы

Эргашев Пулат Собирович - к.п.с.н., доцент, старший научный сотрудник-соискатель кафедры общей психологии, Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, г. Ташкент, Узбекистан

XXI ҒАСЫРДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ҒЫЛЫМИ ЖЕТИСТІКТЕРІ МЕН БОЛАШАҒЫ

**Психология кафедрасының 25 жылдығына және кафедраның алғашқы меңгерушісі
профессор С.М. Жақыповқа арналған халықаралық қатысумен жүргізілген
ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары (17-18 сәуір)**

НАУЧНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОЛОГИИ XXI ВЕКА

**Материалы научно-практической конференции с международным участием,
посвященной 25-летию кафедры психологии и памяти первого заведующего
кафедрой профессора С.М. Джакупова (17-18 апреля)**

SCIENTIFIC ADVANCES AND PERSPECTIVES OF PSYCHOLOGY IN THE XXI CENTURY

**Materials of scientific and practical conference with international participation dedicated
to the 25th anniversary of the Department of Psychology and the memory of the first head
of the department of Professor S.M. Dzhakupov (april, 17-18)**

Подписано в печать 03.04.2015 г. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Объем 30,93 п.л. Тираж 115 экз. Цена договорная. Заказ №91826

Отпечатано в типографии «ФормаПлюс»
г. Караганда, ул. Молокова 106/2.