

МАТЕРИАЛИ
ЗА IX МЕЖДУНАРОДНА
НАУЧНА ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ

«НОВИНАТА ЗА НАПРЕДНАЛИ
НАУКА - 2013»

17 - 25 май, 2013

Том 35
Психология и социология

София
«Бял ГРАД-БГ» ООД
2013

То публикува «Бял ГРАД-БГ» ООД, Република България, гр.София,
район «Триадица», бул. «Витоша» №4, ет.5

Материали за 9-а международна научна практична конференция, «Новината за напреднали наука», - 2013. Том 35.
Психология и социология. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД -
104 стр.

Редактор: Милко Тодоров Петков

Мениджър: Надя Атанасова Александрова

Технически работник: Татяна Стефанова Тодорова

Материали за 9-а международна научна практична конференция,
«Новината за напреднали наука», 17 - 25 май, 2013
на психология и социология.

За ученици, работници на проучвания.

Цена 10 BGLV

Сенькова М.П. Исследование интегральной индивидуальности дошкольников в зависимости от уровня развития воображения с позиций пола и гендера.....	56
Чернєва І.В. Концептуальні засади психолого-педагогічного проектування освітнього простору особистості	58
Минасипова А.Р., Сағынбекова Г. Девиация және девиантты балалардың психологиялық сипаттамасы	65
Тасқараева А. Бастауыш сынып оқушыларының ерекшелігі мен дамуы	69
Абдыбаева Г.М. Бастауыш сынып оқушыларының ойлау ерекшеліктері және танымдық іс-әрекетті реттеудегі рөлі.....	76
Имамбекова Г.С., Ивченко А.Х. Типология эмоциональных нарушений	79
Нижник І.В. Дослідження мотиваційного компонента професійної ідентичності студентів 5 курсу юридичного факультету.....	83
Шарипбекова Г.А., Джумаханова А.Т., Калиева Л. Бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігін дамыту мәселелері.....	85
Шанбаева Л.Р. Түр-түсті білдіретін күрделі аталымдардың шығу төркіні, өзіндік ерекшеліктері	90
Жүзжасарова А., Али Д. Современное состояние изучения темы интеллекта.....	93
Оралбаев М., Қалмаханбет Д. Девиантты балалар мен олардың ата-аналарына арналған коррекциялық жұмыс нәтижелері	96
Жұманазарова З., Сағындықова Ф. Ұжымдық қарым-қатынастың шетел тіл білімінде зерттелуі	99

СЪДЪРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

КОМАНДВАЙТЕ ПСИХОЛОГИЯТА

Жубаназарова Н.С., Ауелова Б.Қ. Нашар еститін балалардың логикалық ойлау үрдісінің даму заңдылықтары.....	3
Максачук Е.П. Аспекты формирования личности юных спортсменов.....	9
Әли Б.Қ., Абдықалық А.А. Ұлтаралық некедегі билингвизмнің отбасылық және қоғамдық қатынастарға ықпалы	11
Жубаназарова Н.С., Кунанбаева М.Н. Эмоциональная регуляция социальной активности личности	14
Кожевникова Л., Мақұх Н., Решетилова Н. Культура здоровья студентов в условиях саморазвития личности	19
Минасипова А.Р. Кәмелетке толмаған жасөспірімдердегі агрессия мәселелері	25
Усманова Э.Р., Кузьминов В.В. Агрессия подростков как социальная проблема современного общества.....	31
Шкуротенко О.С. Базовый ресурс материнской доминанты женщин в беременности, определяющий отношения диады «мать-дитя» в раннем послеродовом периоде.....	34
Жұмабекова К., Шолпанбекұлы Ш. Агрессияны анықтаудағы жүйелі әдістемелер.....	39

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПСИХОЛОГИЯ

Романова А.Н. К вопросу о технологии подготовки выпускников школы к итоговой аттестации в формате ЕГЭ	43
Пономаренко Е.П., Осмина Е.В. Продуктивное обучающее взаимодействие как психологическое условие эффективного формирования иноязычных компетенций	45
Багреева К.С. Системное исследование индивидуальности мальчиков и девочек дошкольников с различным уровнем развития смысловой речи	49
Войтов А.С. Системный подход к исследованию пола и гендера младших школьников с разным уровнем развития учебной мотивации	52
Мищенко Л.В. Индивидуальность человека, как самоорганизующаяся и саморазвивающаяся система с позиций пола и gender.....	54

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

КОМАНДВАЙТЕ ПСИХОЛОГИЯТА

Жубаназарова Н.С. психол.ғ.к., доцент,
аль-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
2 курс магистранты Ауелова Б.Қ.
Қазақстан, Алматы қ.

НАШАР ЕСТИТІН БАЛАЛАРДЫҢ ЛОГИКАЛЫҚ ОЙЛАУ ҮРДІСІНІҢ ДАМУ ЗАҢДЫЛЫҚТАРЫ

Қоғамның қазіргі заманғы дамуында, өсіп келе жатқан ұрпақты оқыту мен тәрбиелеудің гуманистік бағытына көп көңіл бөлінеді. Есту қабілеті зақымдалған балалардың өмір сүру сапасын жақсарту, интеграциялау мен әлеуметтендірудің қажеттілігі осы балаларға психологиялық-педагогикалық көмек көрсету мәселесі өзекті бола бастады. Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық – педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» заңында дамуында психофизикалық ауытқуы бар балаларды медициналық түзету және оңалту міндеті бекітіліп көрсетілген. Осы заңға сүйене отырып қазіргі кезде елімізде арнайы ұйымдар жұмыс істейді және сурдологиялық кабинеттер ашылып, сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға қажетті техникалық көмек көрсетіліп жатыр [1].

Психологтардың зерттеулері барысында есту қабілеті зақымдалған балалардың ойлауының дамуына тән көптеген заңдылықтар анықталған. Солардың ішінде қалыпты еститін және есту қабілеті зақымдалған балаларға ортақ заңдылықтарды және есту қабілеті зақымдалған балаларға тән спецификалық заңдылықтарды бөліп көрсетуге болады.

Ортақ заңдылыққа мынаны жатқызуға болады: есту қабілеті зақымдалған балалардың ойлауы еститін балалардікі сияқты кезеңдерден (көрнекі -әрекеттік, көрнекі – бейнелік, абстрактілі – ұғымдық) өтеді.

И.М. Соловьев атап кеткендей нашар еститін балалардың психикалық дамуы-қоршаған ортаны қабылдаудың ерекше жағдайы мен онымен өзара әрекет жасауында баланың жеке тұлғасының қалыптасуының өзіндік жолы болып табылады [2].

Естуін жоғалту баланың дамуына алғашқы күндерден бастап- ақ әсер етеді. Ол қоршаған ортаны көлемді кеңістікті қабылдай алмайды, тек көру аумағындағы және тактильді, вибрациялық сезінулерге ғана жауап береді.

Э.И. Леонгардтың айтуынша, есту қабілеті төмендеген балаларда толыққанды полисенсорлы қабылдаудың қалыптасуы қиындайды, яғни қалыпты дамудың бір шарты зақымдалады.

Кез-келген балалардың жағымды психикалық дамуын қажетті жағдай, сыртқы әсердің санының ерекшелігінің және күрделілігінің жүйелі және маңыздылығы және олардың сөйлеу арқылы жүзеге асатыны болып табылады. Бірақ, сыртқы әсердің көлемі, есту қабілеті зақымдалған балалар үшін өте тар, сөйлеу арқылы әсер ету өте шектелген, қоршаған ортамен әсері кедейленген, қоршаған адамдармен қатынасы қиындаған болады. Осыған байланысты бұл балалардың психикалық іс-әрекеті қарапайым болып келеді.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда психиканың құрам бөліктері еститін балалармен салыстырғанда басқаша дамиды. Нашар еститін балалардың ойлауының даму ерекшелігі сөйлеудің өте баяу және өзіндік ерекшелігі бар дамуымен байланысты. Нашар еститін балаларды сөйлеуге үйрету жағдайында олардың сөйлеуі еститін балалармен салыстырғанда өте баяу және өзіндік ерекшелігі болады. Естімейтін балалардың сөйлеу ерекшелігінің көрініс беру деңгейі тек естудің зақымдалуына емес, сондай-ақ, естудің зақымдалған уақытымен де анықталады.

Нашар еститін балалардың сөйлеуінің дамуының өзіндік ерекшелігі бар, ал ауызша сөйлеуді түсіну қиындығы және дыбыстап айту кемшілігімен қоса, сөздікті меңгеру және сөйлеудің грамматикалық қатарын меңгеру, байланыстырып өз бетімен сөйлеуін дамытуда көрінеді.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың ойлауының түрлері мен ойлау операцияларының қалыптасу үрдісін қарастырайық.

Н.В. Яшкованың зерттеулердің қорытындылары бойынша естімейтін және нашар еститін балалар өздерінің даму деңгейлері бойынша еститін балалардан сәби және ерте жаста қалып қояды екен. Бұл артта қалушылық мектепке дейінгі жаста одан бетер күшейеді, егер ерте оқытуды бастамаса және сөйлеу мен ойлаудың дамуына қолайлы жағдай жасалмаса, ол артта қалушылық одан бетер күшейеді және керісінше тәрбиелеу мен сөйлеуге ерте үйретудің арнайы алдымен отбасында кейін бала-бақшада болса, нашар еститін балада еститін балалармен арадағы айырмашылықты азайту мүмкіндігі күшейеді [3].

Нашар еститін балалардың көрнекі-әрекеттік ойлауын А.В.Запорожец зерттеген. Ғалым сөйлеуді әлі меңгермеген естімейтін балалардың сөйлеуге дейінгі жалпылау мүмкіндігін зерттеген. Сөйлеуге дейінгі жалпылау балаларда бір әрекетті тапсырмай бір тапсырмадан екіншісіне көшіргенде қалыптасады. Осы тапсырмаларды орындағанда нашар еститін балаларға заттар арасындағы объективті байланысты құру өте қиын болды және өз әрекеттерінің механизмдерін өзгертуде қиналды. Сәл ғана сыртқы айырмашылығы бар тапсырмаларда балалар тапсырманы жаңа тапсырма сияқты орындай бастайды және оларды орындаудан бұрыннан белгілі тәсілдерді қолданбайды. Сондай-ақ нашар еститін балаларда ескі заттардың жаңа мағынаға ие болуына байланысты

көбіне неміс және американ ғалымдары зерттеу жүргізген. Біз сондықтан Америка елінің ғалымдары айтқан пікірлерге де жүгіне кетеміз.

Америка ғалымдарының ішінде осы салада көп еңбек еткендер И.Л.Джейнис, П.Б.Фильд. Олар зерттеу нәтижесінде ұжымдық қарым-қатынасқа байланысты мынадай үш негізгі анықтама шығарды:

1. реципиент, склонные всегда соглашаться с коммуникатором, даже если тот вызывает две диаметрально противоположные точки зрения;

2. реципиенты, которые, наоборот, в аналогичных условиях всегда вызывают категорическое несогласие и готовы ради этого изменить свое первоначальное мнение;

3. реципиент вообще не изменяющие своих позиции.

Бұл әрине ұжымдық қарым –қатынасқа түсушілердің, оның ішінде қабылдаушының психологиясын көрсеткен пікір. Яғни, ақпарат қабылдауда ол хабармен келісе салатын немесе, өз ойын тез өзгерткіш және, өз пікірінен басқаны мойындамайтын адамдар деп бөлуі, ұжымдық қарым-қатынастағы ақпараттың Адам психологиясына тікелей әсер ететіндігіне дәлел, әрі мысал болып тұр.

Бұл пікірге А.Г.Линдтон мен Э.Грэхем былай деп ой қосады: «эта- по существу социально-поведическая-типология реципиентов прочно основывается на такой, казалось бы, сугубо психологической, традиционно помещаемой в область от поля». Яғни, қабылдаушының мінез-құлқы мен көзқарасы да ақпарат қабылдауда ерекше рөл атқарады. Ол да әр бір адамның өзіндік табиғи ерекшелігі. Барша адамның көзқарасы бірдей болса, өмір маңызын жояр еді. Сондықтан, бұлай болу заңды деп ойлаймыз.

Осы салада зерттеу жүргізіп, еңбек жазған ғалымның бірі Моль Абраам болды. Оның «Социодинамика культуры» деп аталатын еңбегінде ұжымдық қарым-қатынасқа мынандай анықтама береді: «...біріншіден, ақпаратты таратушы жақтың хабардың тек маңызды жақтарын белгілі бір заңдылық бойынша өзінше саралап жинақтауы. Екіншіден: хабардың таралу кеңістігі, уақыты, бағыты болуы керек. Қабылдаушы хабарды құраушы таңбалар жиынтығын сараптап, санасына сіңіреді. Ол хабарды ұмытып қалмауы үшін сақтап қояды.

Біз келтірген пікірлердің барлығынан ұжымдық қарым – қатынас туралы теориялық ғылымның негізі қаланып қойғанын көрінеді. Оған тағы бір мысал келтіруге болады: өткен ғасырдың 80 жыл аяғында АҚШ-та қарым- қатынастың халықаралық энциклопедиясы шықты. Энциклопедияның шығарушылары мен редакторлары Э. Барнау, Д. Гербер, У. Шромм және т.б. ғалымдар мен зерттеушілер болды. Әр түрлі мамандықтағы зерттеушілердің ұзын саны 200 болды. Бұл тізімнің өзі жаңа «коммуникология» ғылымның теориялық негіздері қаланғандығын көрсетеді.

салыстырмасақ та болады. Америка ғалымдары жазған еңбектерден Европа да, Латын Америкасы да, Жапония да, Ресейде т.б. елдердің ғалымдары бас негізін солардан алып келе жатыр. Олардың барлығының негізі бір болғанымен, кейбір пікірлерімен ерекшеленеді. Сондықтан әр елдің ғалымдары айтқан анықтамаларына тоқталмай кетуіміз жөнсіз – ақ.

Біз жоғарыда ұжымдық қарым-қатынасқа түсінік бергенімізде бұл терминнің батыс елінен шығуы мүмкін деп айтқан едік. Батыстан бастау алған бұл ұғым үлкен ғылыми зерттеу нысанына айналды. Көптеген елдер ұжымдық қарым-қат ына енуі үшін еңбек етті. Пікір алшақтығы болғанмен соңынан бірізділік тауып жатты.

Американың әлеуметтанушысы Чарльз Кулы ұжымдық қарым-қатынасты былайша түсіндіреді: «адамның алуан түрлі қарым-қатынасты механикалық күштің көмегімен іске асыруы мен дамытуы ақпаратты ақыл-оймен белгіні қорытындылау және оны кең көлемде таратуға, сақтауға талпынуы». Көріп отырғанымыздай коммуникацияның ұғымына кең мағынадағы қатынасты түсіндіреді. Көптеген ғалымдар бұл терминнің механикалық жағына анықтама береді. Шеннон К. ұжымдық қарым-қатынасты үш деңгейге бөліп көрсетеді: «біріншіден, ол техникалық ақпараттардың берушіден алушыға тура не толық жетуін қадағалайды. Екіншіден, семантикалық ақпараттардың алғашқы мәнінің салыстырмалы түрде екінші жаққа әсерлі етіп берілуі. Үшіншіден, эффектілік (әсер, нәтиже) хабар тарғаннан кейінгі байланыстың, әрекеттің нәтижесі қалай болғандығын байқау.

Ал Гоббстың анықтамасы басқаларға мүлдем ұқсамайды. Ол бұған философиялық тұрғыдан қарйды. Ол туралы Березин В.М «Массовая коммуникация: сущность, каналы, действие» еңбегінде айтылған. Т.Гоббс: «әлемдегі ең ақылды, білімді адамдардың өзі тек қана өз ойымен білімін дамыту үшін көп ізденіп, көп қызмет жасап, көп оқыса ол өзіне аз да болса пайда келтіруі мүмкін, ал өзгелерге оның ешқандай пайдасы жоқ. Өйткені оның барлық білімі өзімен бірге дамып, өзімен бірге жоғалып кетеді. Осы жаңа білімді бір адамдардың тауып, басқа адамдарға таратуы, бүкіл адамзатты дамымай қалудан сақтап қалуы мүмкін» деп жазды. Бұл да ұжымдық қарым-қатынас кезінде өтетін әрекетке байланысты айтылған пікірдің бірі. Негізінде, ғалымдардың қайсысының пікірі болмасын түп мақсатына келгенде (Ұ.Қ.Қ-қа байланысты) үйлесіп жатады. Оны біз біршама анықтамадан соң білуімізге болады. Айталық, неміс ғалымдарының пікірлері бірін-бірі жалғап жатады. мысалы ұжымдық қарым-қатынас кезіндегі кері байланыс үлгісі дегенге Н.Винер мынандай анықтама береді: «информация, поступившая обратно в управляющий центр, стремится противодействовать отклонению управляемой величины от управляющей».

Н.Винердің пікірін ары қарай жалғастырушы ғалым С.Бир болды. Ол кері байланыс – таралған ақпараттың қайта кері қайтуы деген ой айтады. Кері байланыстың өту кезеңін ол былай түсіндіреді: «положительная обратная связь вызывает увеличения уровня сигнала на выходе вызывает уменьшение сигнала на входе, и таким образом, в принципе является стабилизирующей».

Бұл пікірді алғаш айтқан К.Шеннон болатын. Оның үлгісін ары қарй осы аталған екі ғалым өрбітті. Осының өзі ғалымдардың бірін-бірі толықтырып, бір мақсатта анықтама бергендігінің дәлелі. Ұжымдық қарым-қатынас туралы

олардың ескі қасиеттерін қайтадан түсіну қажеттілігін табу өте қиын болады. Онда нашар еститін балалардың осы аталған ойлау түрінің дамуы еститіндермен салыстырғанда артта қалушылық болмайды. Нашар еститін балаларды еститін балалармен салыстырғанда көру-кеңістіктік тапсырмаларды шешу үшін қажетті жалпыланған заттық әрекеттер тәсілін меңгереді.

Мектепке дейінгі есту қабілеті зақымдалған балалардың ойыны біркелкілікпен және бір-біріне қатты еліктеумен сипатталады. Оларды сюжетті шығармашылық ойындарға, ойында қиялдағы заттарды қолдануға, ойынға қатысушылар арасында рөлдерді бөлуге үйрету керек. Нашар еститін балалардың ойыны, еститін балалардың ойынымен салыстырғанда мазмұны жағынан кедей болып келеді. Нашар еститін балалар шындықты толық емес бейнелейді, аз талдау жасайды, қоршаған орта туралы білімдері аз болады. Нашар еститін балаларда арнайы оқытусыз сюжетті рөлдік ойыны мектепке дейінгі жастың аяғында пайда болады [4].

Нашар еститін балалардың ойын іс-әрекетінің дамуының тежелуі баланың абстракциясының дамуының артта қалуымен байланысты.

6-7 жастағы есту қабілеті зақымдалған мектепке дейінгі балалармен Ж.И.Шиф зерттеу жүргізген. Зерттеу барысында олардың абстракциясының ерекшеліктері анықталған. Балаларға қуыршаққа шәй беруді ұғынады, бірақ кеселер жетпейді және балалар сол жердегі алмастырушы заттарды (қорапша, электрлік роликтер) қолданулары тиіс. Тіпті педагогтың көрсетуімен кейін де нашар еститін балалар зорға дегенде алмастырушы заттарды қолданған. Не үшін қолданылатынын білмейтін электрлік роликтерді балалар құлшына қолданды. Кейін балаларға қуыршақты ұйықтатуға ұсыныс жасалды, бірақ тек креслолар ғана тұрды. Еститін балалар бірден тауып, креслоны жылжытып төсек жасады. Ал нашар еститін балалар қуыршақтарды ұйықтата алмады, себебі төсек жоқ. Зерттеуші креслоны қалай жылжытатынын көрсеткен жағайда да олар қуыршақты отырғызып. онда тек отыруға болатынын көрсеткен. Таныс емес заттар жаңа мағынада оңай қолданыла бастады. Абстракцияның дамуының артта қалуы есту қабілеті зақымдалған балалардың оқу іс-әрекетінде де байқалады.

Ойын әрекетінде қиялдағы объектілерді қолдану шарты тәжірибелік, көрнекі, талдау, салыстыру және абстракция болып табылады. Осы кезде нашар еститін балаларда кездесетін қиындықтарға көрнекі ойлауының дамуының жетелуі жатады, ондай жағдайда сөйлеу мен сөздік ойлау уақытылы қатыспайды.

Е.М. Кудряцева объектілерді талдау ерекшелігін зерттеу көрсеткендей, төменгі сыныптағы оқушылар нашар еститін оқушылар объектінің қасиетін бөліп көрсетуде қиындықтар туған, сондай-ақ объектінің белгілерін абстракциялауда да қиындықтар кездескен. Нашар еститін балалардың екі объектіні салыстыруы еститін балалармен салыстырғанда үзілді болып келеді. Есту қабілеті зақымдалған балалар қалай көп деңгейлі талдауды орындайтынын зерттеген. Есту қабілеті зақымдалған балалардың көп деңгейлі талдауды дамытудың жалпы тенденциясы еститін балаларға тән заңдылықтар болады.

Еститін балалардікі сияқты есту қабілеті зақымдалған балаларда да алдымен объектінің жалпы белгілерін талдауды орындау біліктілігі пайда болады, кейін олардың арнайы белгілерін талдау біліктілігі пайда болады.

Н.В. Яшкованың зерттеулері бойынша, нашар еститін балаларда практикалық талдау мен жинақтауда ойша талдауға өткенде жеке ерекшеліктерге қатысты айырмашылықтар байқалады. Заттарды ойша талдау операциясы уақытылы қалыптаспайтын балаларда келесі кезеңде бейнелермен операция жасау қиындығы пайда болады, ол балалардың көркем өнер іс-әрекетіне, геометрияны меңгеруіне, сызуды меңгеруіне, түрлі құрастыру түрлерін меңгеруіне кері әсерін тигізеді. Ұғымдар жүйесін меңгеру үшін, жан-жақты талдауды ғана емес, көп деңгейлі талдау жүргізіп үйрену керек. Көп деңгейлі талдаудың мәні, оның көмегімен әр объектінің жалпы, туыстық мәнін, белгілерін бөліп көрсетуге болады, көп деңгейлі талдауды жасау мүмкіндігі көп бейнелі тілдік және белгілік құралдарды қолдануға сүйенеді. Объектілердің жалпы белгілерін талдауды жүзеге асыру мүмкіндігі еститін балалармен салыстырғанда, есту қабілеті зақымдалған балаларда кешірек пайда болады. Бұның себебі, ойлаудың жеткіліксіз дамуы болып табылады.

Осы аталған ойлау операциясындағы жетістіктерге олар орта сыныптан жоғарғы сыныпқа өткенде жетеді.

Арнайы талдаудың баяу дамуы кең жалпы терминдерді ұзақ уақыт бойы кеңінен қолданудан және оларға білімі арнайы атауларды жеткіліксіз қолданудан көрінеді. Сонымен, нашар еститін балалар жоғарғы сыныпқа жеткенше, қол сағатты сағат де, шәй қасықты-қасық деп атайды.

Р.М. Боскис атап көрсеткендей, көпдеңгейлі және арнайы талдау ұғымдар жүйесінің дұрыс қалыптасуы үшін қажетті жалпылауды жүзеге асыру жағдайы болып табылады.

Нашар еститін балалардың жалпылауын зерттеудің мысалы ретінде Ж.И. Шифтің зерттеулерін алуға болады. Ол түстерді тануды зерттегенде мектепке дейінгі кезеңнің екінші жартысында көрнекілік жалпылаудың нақты артта қалушылығы көрінеді. 5 жасқа келгенде нашар еститін балалар еститін балалар сияқты тар, дифференциаланған жалпылауды орындайды, ал практикалық іс-әрекет жағдайында дамитын сезімдік тануға сүйенеді, сөйлеудің дамуына байланысты емес. Бірақ, 6 жасқа келгенде нашар еститін балалар өздерінің еститін құрбыларынан артта қала бастайды. Нашар еститін балалар сөздік мағыналар жүйесін баяуырақ меңгерген сайын, еститін құрбыларынан түстерді ажырату бойынша артта қала береді. Сурдопедагогтар мен психологтар нашар еститін балалардың сөздердің мағынасы мен сөздер арасындағы өзара қарым-қатынастардың мағынасын меңгеру кезінде, тұрмыстық және ғылыми түсініктерді, жүйеленген білімді меңгеру кезінде жалпылаудың қалыптасуын зерттеген.

Т.В. Розанованың ойынша, алғашқы сөздік мағыналар естімейтін және нашар еститін балаларда нақты болмайды. Оларда заттардың өте тар шеңбері (сөздің мағынасының тарылуы) немесе өте кең (мағынасының кеңеюі) жалпыланады. Бір

Жұманазарова З., Сағындықова Ф.

Қызылорда қаласы, Қазақстан

ҰЖЫМДЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ШЕТЕЛ ТІЛ БІЛІМІНДЕ ЗЕРТТЕЛУІ

Тілдік қатынас болмаса қоғамда әрекет те, байланыс та, қарым-қатынас та болмас еді. Сондықтан ұжымдық қарым-қатынаста тілдің атқаратын ролі зор. Ұжымдық қарым-қатынастағы тілдің маңызы-тіл арқылы ойды түсінікті етіп беруге және ақпаратты үйлестіру, содан оны басқаларға жеткізуде. Олай болса ұжымдық қарым-қатынастың болуы, оның тіл арқылы жүзеге асуы. Ал ұжымдық қарым-қатынастың зерттелуі жүйесі қандай болды екен, енді осы сұраққа жауап іздесек.

Ұжымдық қарым-қатынастың амал тәсілдерін шетел тіл білімінің ғалымдары ХХ ғасырдың басынан бастап зерттеген. Одан кейін 30- жылдарда радионың көптеп тарала бастауымен сол арқылы қарым қатынас жүре бастады (насихат сөздер мен коммерциялық жарнамалар берілді). Екінші дүние жүзілік соғыста ұжымдық қарым-қатынастың түрлеріне қажеттілікті көптеп талап ете бастады, өйткені қатынастың бұл түрі қару-жарақпен бірдей маңызға ие болып, содан психологиялық соғыс деген термин пайда болды. Ұжымдық қарым-қатынастың анықталуына батыс ғалымдарының сіңірген еңбектері көп. Шындығында осы терминнің де сол кездерде негізі қаланғандығына ешкім дау айтпаса керек. Батыс ғалымдарының барлығының дерлік пікірі Американың ғалымы Х.Лассуэллдің айтқан пікірлерімен сәйкес келеді. Бұл ұғымның кең өріс алуына Х.Лассуэллдің қосқан үлесі зор. Оны батыс еліндегі ұжымдық қарым-қатынас теориясының әкесі деп атуы жайдан-жай емес. Оған батыстағы алғашқы ұжымдық қарым-қатынас туралы жазылған еңбек тиесілі. Негізінде Лассуэлл 1946 өзінде –ақ ұжымдық қарым-қатынастың үлгісін ұсынған. Ол үлгіні әлі күнге дейін батыс ғалымдары классикалық үлгі деп келеді. Ол былай құралған: «кто что сказал, через посредство какого канала (средства) коммуникации кому, с каким результатом». Осы жүйені ғалым терминінің басты белгілерін айқындайды деп сендіреді. 1967 жылы Лассуэлл бұл үлгіні аздап өзгертті. Арада өткен 20 жыл уақыт ішінде ол былай өзгерді: «участники коммуникации-перспективы-ситуация-основные ценности-стратегии – реакции реципиентов – эффекты». Олай болса ұжымдық қарым-қатынастың негізін салған Американың ғалымы Х.Лассуэлл.

Бұл салада еңбек еткен батыс ғалымдары: Н.Винер, В.Шромм, Х.Лассуэлл, Р.Мертон, П.Лазарсфельд, А.Моль, Ю.Хабермас, Т.Гоббс, А.Ховланд, А.Ламсдейн, Ф.Шеффилд, Б.Берельсон, Ч.Кулы, К.Шеннон т.б. Көріп отырғанымыздай аталғандардың барлығы американың ғалымдары. Бұдан ұжымдық қарым-қатынастың батыста аз зерттелмегенін көруімізге болады. Әлі күнге бұл салада американың ғалымдары бірінші орында келеді. Маңызды тәжірибе жүргізу жөнінен де, ұжымдық қарым-қатынастың заңдылықтарын оқытуда да басқа елдерден көш алда. Әрине қазақ тіл білімін айтып

әжеліп соқтырған жағдайды топ болып талқылаған тиімді. Өйткені келесі қадам орын алған жағдайдың шешімен бірлесіп қабылдау болуы мүмкін. Ойын барысында өзінің құрбы-құрдастарын тындай отырып, басқалардың қалай жеңіске жеткенін көріп агрессивті бала қандайда бір нәтижеге қол жеткізу үшін күш көрсетудің міндетті емес екеніне көз жеткізіп, түсінетін болады.

Ата-аналарға арналған тренингтік жұмыстар аптасына бір рет, екі сағаттан, бір ай бойы жүргізіледі.

Тренинг жалпы талаптарға сәйкес, яғни «49 сыналұшыларды» топқа тікелей жіктей отырып, әр топта аптасына екі сағаттан жүргізілініп отырды. Алдын-ала тренинг жүргізілетін бөлме, жүргізілу уақыты сыналұшылармен келісе отырып белгіленді.

Тренинг мақсаты: Ата-аналардың тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуы үшін жағдайлар жасау.

Тренинг міндеттері:

1. Өзін-өзі тану, адамның ішкі әлеміне бағдар жасау ұмтылыстарына жағдай жасау;

2. Қатысушылардың эмоциялары мен сезімдері туралы ілімдерін кеңейту, қабілеттердің дамуына өз сезімдерін және эмоцияларын басқару іскерліктерін қалыптастыру;

3. Қарым-қатынас дағдыларын, тындау іскерліктерін дамыту;

4. Өмірлік мақсат, жетістіктерге жету жолдары және тәсілдерін сезінуге жетелеу.

Ата-аналармен жүргізілетін топтық жұмыстың **мақсаты:** ата-аналардың өз балаларына деген қарым-қатынасын іштей қабылдау жағына қарай өзгерту, балалар мен ерлі-зайыпталардың қарым-қатынасындағы конфликтті жағдайларды шешуде конструктивті әдістерді пайдалана алу, баланың тұлғалық потенциалын дамытуға түрткі болатын жағымды отбасылық микроклиматты қалыптастыру.

Әрбір топтық жұмыс жалпы жоспар негізінде жасалған: сәлемдесу, бой жазу жаттығулары, ақпараттық бөлім, рөлдік ойындар, топтық дискуссия, ақпараттық-құқықтық бөлім, релаксация, рефлексия.

Сәлемдесу жағымды жұмыстық атмосфераны жасауға бағытталған. Бой жазу жаттығулардың мақсаты топта сенімді қатынасты қалыптастыру. Ақпараттық бөлім жасөспірімдік кезеңнің ерекшеліктерін және балаларды тәрбиелеу мәселелері бойынша ата-аналық құзіреттіліктерін (компетентность) дамытуға көмектеседі. Тренинг барысында ақпараттық материалдарды меңгеруге бағытталған және жеке сапаларды қалыптастыруға көмектесетін рөлдік ойындар жүргізіледі.

Жалпы тренингте жүргізілетін топтық пікірталас отбасылық өзара қатынастағы жағымды тәжірибені трансляциялауға бағытталған. Ақпараттық-құқықтық бөлім ата-аналардың және олардың балаларының міндеттері мен жауапкершілігін анықтайтын ҚР Заңдарымен таныстыруға бағытталған. Релаксация ата-аналарды психикалық кернеуді жоюдың әдіс- тәсілдеріне үйретуге бағытталған. Рефлексия кері байланысты алу үшін және сабақтан қорытынды шығару үшін арналған.

уақытта мағынаның тарылуы мен кеңеюі жиі байқалады (мысалы, пышақ деп ас үйдегі пышақтан өзге шанышқы, қасықты да пышақ деп атайды, ал ағаш сапты үлкен ас үй пышағын қалай ажырататынын білмейді). Есту қабілеті зақымдалған балаларда дыбыстық құрамы ұқсас, сыртқы құрамы ұқсас, қызметтік және жағдайлық байланысы бар сөздердің мағынасын шатастыру, араластыру кездеседі. Есту қабілеті зақымдалған балаларда сөздік жалпылауды меңгеру (ыдыстар, көліктер, жемістер, көкөністер, ойыншықтыр және т.б) және әрекетті, көңіл-күйді, сапаны, белгілерді (етістіктер, сын есімдер, үстеулер) білдіретін сөздерді меңгеру қиындық тудырады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың жалпылауы алғашқы кезде нақты болмайды, себебі, заттарды шашыраңқы талдауға сүйенетін және бөлшектенбеген толық қабылдауға сүйенеді.

Талдау, жинақтау және салыстыру операцияларын балалардың сөйлеу тілін меңгерумен бірлікте дамыту балаларда заттарды абстракциялау мен жалпылау операцияларын жүзеге асыруға мүмкіндік береді [5].

Е.М. Кудрявцеваның, И.М. Соловьевтің зерттеулерінде балаларға әдеттегідей заттардың атауы емес, заттардың өзі ұсынылды. Зерттеу барысында баланың алғашқы жалпылауы шын мәнінде, кең болады, бірақ мүмкін олардың ішіндегі ең кеңі болып табылмайды. Жалпыдан жекеге, арнайыға өту бұрыннан бар жалпының жақсаруына және жаңа жалпылаудың жақсаруына және жаңа жалпылаудың пайда болуына әсер етеді. Нашар еститін оқушыларда белгілі бір объектіні салыстырғанда, салыстырудан талдауға өтіп кетеді. Нашар еститін оқушылар алғаш мектепке келгенде салыстырмалы талдау жасау біліктілігі дамып, салыстырып отырған талдау анығырақ және толығырақ болады.

Объектілерді салыстырғанда нашар еститін оқушылар абстракциялауда қиналады, көбелек пен инелікті дене құрылысына қарап, ұқсас деп тану күрделі зият іс-әрекеті нәтижесінде мүмкін болған, ол дененің әр бөлігінің нақты қасиеттерін ажыратқан. Бір объектіге қатысты айтылуларды салыстырғанда нашар еститін оқушылар, мектепке дейінгі жаста еститін балалармен салыстырғанда өте аз болады, төменгі сыныптың аяғында бұл айырмашылық азаяды, жоғарғы сыныптың басында бұл айырмашылық білінбей қалады.

Т.А. Григорьева салыстырудың жеке ерекшелігін салыстырған, ол нашар еститін оқушылардың ойлау операциясын сюжетті-картиналар арқылы зерттеген. Нәтижесінде келесідей қорытындылар жасалған, салыстыру операциясын тиімді меңгеру мен үлгеру арасындағы белгілі бір түзетушілік жүргізуге болады. Жақсы лингвистикалық және математикалық дайындығы бар зерттеушілер табу және салыстыру операциясын меңгерудің жоғарғы деңгейіне ие болады. Математикалық және лингвистикалық білімдерді меңгеруі төмен деңгейде болғанда салыстыруға арналған тапсырмаларды орындау деңгейі де төмен болады. Нашар еститін балалар көптеген тілдік құралдарды салыстыру үрдісінде меңгереді. Ойлаудың дамуында маңызды рөл ойнайтын ақыл-ой іс-әрекетінің осы түрін орындағанда сөйлеу құралдары бекітіледі және жетіледі. Салыстыру «техникасындағы» жетістіктерге нашар еститін балаларда

ие болады. Еститін балалар сияқты салыстыруды белгілі бір жүйеде және бірізділікпен жасай бастайды, ол сөздік ойлаудың дамуына әсер етеді.

Сөйлеу тілін кешірек және баяу меңгеруі нашар еститін балалардың абстракциясының дамуын тежейді. Кіші мектеп жасындағы балалардың тілді меңгерудегі жетістіктері ойлаудың дамуына әсерін тигізеді. Нашар еститін оқушылар жаратылыстану бойынша материалдарды меңгеру барысында жануарлар әлемнің өкілдерінің құрылысының жалпылығын анықтауды талап ететін ұқсастықтарды абстракциялауға мүмкіндік береді, сондықтан, жануарлардың дене бөліктерінің қасиеттерін білдіретін сөздерді меңгереді, ал олар дене бөліктері мен оларды қасиеттерін ойша ажыратуды жүзеге асыруға көмектеседі. Бірақ абстракциялау көпжақты, күрделілік деңгейі бойынша әртүрлі және баяу дамиды[6].

Нашар еститін балалардың абстракциясын Ж.И.Шиф зерттегенде, олардың осы ойлау операциясының қалыптасуы, еститін балаларға карағанда артта қалатынын көрсеткен.

Егер еститін бала 4 сыныпта түссіз және тұнық ұғымдарын ажырата алса, ал нашар еститін балалар 4 сыныпта да, 7 сыныпта да осы ұғымдарды ажыратуда қателер жасаған, тек 8 сыныпта қателер аз жіберілген, ол оқыту үрдісінде абстракциялаудың дамуын көрсетеді.

Көрнекі абстракцияның қарапайым формасы балалардың іс-әрекеті барысында дамиды және соған сәйкес сөздерді меңгеруге дайындайды. Сөйлеуді меңгеру өз кезегінде абстракцияның ары қарай дамуына жағдай болып табылады.

Равиннің қарапайым және күрделі матрицаларының көмегімен нашар еститін баланың көрнекі-бейнелік ойлауын зерттеген В.И. Лубовский мынадай қорытынды жасаған: еститін және нашар еститін балалардың көрнекі-бейнелік ойлауының арасында зор айырмашылық бар екені бастауыш сыныпта оқи бастағанда (1 сынып) байқалады, 7- ден 10 жасқа дейінгі кезеңде нашар еститін балалардың көрнекі-бейнелік ойлауы қарқынды дамиды.

Әдебиеттерді талдауымызды қорыта келе, психологтар арасында нашар еститін балалармен еститін балалардың ойлау үрдісінің даму деңгейін анықтайтын және сөйлеуі мен ойлауының дамуын сәйкестендіретін жолдар қиындығын анықтау жайлы бірдей көзқарас жоқ.

Қолданылған әдебиеттер

1. ҚР «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзету арқылы қолдау туралы» Н.Ә.Назарбаев жолдауынан (2012). Егемен Қазақстан газеті. Алматы, 2012ж.
2. Соловьев И.М., Шиф Ж.И. Развитие образного мышления у слабослышащих и слышащих школьников младшего школьного. – В сб.: О психическом развитии глухих и нармольно слышащих детей. М., Изд – во АПН РСФСР, 1962.

Психокоррекция – бағыты индивидтің бүтіндік дамуы мен қызметіне психологиялық ерекшелігіне (танымдық, эмоционалды еріктік, қалыпты мінез-құлық және жеке қасиеттеріне) қарай жүретін қалыпты процесс.

Жасөспірімдердің мінез-құлқын түзетуде тиімді нәтижелерге жету үшін, бала өсіп жатқан отбасымен комплексті, яғни кешенді түрде жұмыс істеу қажет. Ол үшін отбасылық өзара әрекеттесу стилін өзгертіп, тәрбиелік әсер ету әдістерін тиімді болатындай таңдау керек.

Агрессивті балалармен жұмыс жасаудың негізгі ережелері:

1. Баланың сұранысы мен қажеттілігіне мұқият болу;
2. Агрессивті емес мінез-құлқтың үлгісін көрсету;
3. Баланы жазалауда бірізді болу, тек нақты іс- әрекеті үшін жазалау керек;
4. Жазалау баланың абыройына нұқсан келтірмеуі керек;
5. Ашу-ыза кезінде оны тарқата білу тәсілдерін үйрету;
6. Белгілі бір себепті жағдайдан кейін балаға өз ашу-ызасын білдіруге мүмкіндік беру;
7. Айналасындағы адамдардың және өзінің жеке басының эмоционалдылық жағдайын танып білуге үйрету;
8. Эмпатияға деген қабілеттілігін дамыту;
9. Баланың мінез-құлқы аясын кеңейту;
10. Дау-жанжалды жағдайларда өзін ұстай білу дағдыларын пысықтау;
11. Өзіне деген жауапкершілікті сезіне білуге үйрету.

Алайда жоғарыда келтірілген әдіс-тәсілдердің барлығы оң өзгеріс бермейді, егер әр түрлі мінез-құлық танытса. Ата-ананың мінез-құлықтарының бірізді болмауы баланың мінез-құлқының нашарлауына себеп болады. Баланың сұраныстары мен қажеттіліктерін қамтамасыз ету, балаға деген шыдамдылық және көңіл бөлу, үнемі айналасындағылармен қарым-қатынас жасай білу дағдыларын үйрету – міне, бұлардың барлығы ата-аналарға балаларымен қарым-қатынасты жақсартуға көмегін тигізеді.

Жоғарыдағы барлық аталынып, айтылған мәселелерді ескере келе, бізде «Агрессивті балалармен қалай ойнау керек», – деген үлкен сұрақ туындайды. Осы сұрақ төңірегінде жауап іздеп көретін болсақ, біз агрессивті балалармен жұмыс істеудің алғашқы кезеңдерінде қандай да бір ойын немесе жаттығулардың көмегімен бала өзінің ашу-ызасын көрсететіндей ойын-жаттығуларды тадап алуды ұсынамыз. Бұл жағдайда, балалармен мұндай жұмыс жасау тәсілі пайдасыз және одан бетер агрессивті күшейтуі мүмкін деген пікірдің болуы заңды. Ойын терапиясын өткізуіміздің көп жылдық тәжірибесі көрсеткендей, алғашында бала шынымен де одан сайын агрессивті болуы мүмкін (біз мұны ата-аналарға үнемі ескертіп отырамыз), бірақ та 4-8 сабақтан кейін, өзінің шынайы ашу-ызасын білдіретін «кішкентай агрессор» біртіндеп өзін дұрыс ұстай бастайды. Егер мұғалімге баланың ашу-ызасымен жұмыс жасау қиындық туғызса, онда мамандарға жүгінуге және жұмысты бірге жүргізуге болады.

Психологтар мұғалімдерге агрессивті балаларды агрессивті емес балалармен бірігіп ойнатуды ұсынады. Сонымен қатар мұғалім үнемі балалардың жанынан табылуы тиіс және олардың арасында дау-жанжал бола қойған жағдайда мәселені сол орнында шешуге көмектесуі керек. Осы мақсатпен жанжалдың орын алуына

странственных, математических и вербальных), так и регуляторных особенностей мозга, может быть связан с типом пластичности мозга, являющимся в свою очередь так же многоуровневой системой саморегуляции.

Литература:

1. Психология А-Я: словарь-справочник / Майк Кордуэлл; перевод с англ. К. С. Ткаченко. – Москва: Фаир-Пресс, 2000. – 440 с.
2. Либин А.В. «Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций», Москва, 2000 «Смысл» «Per se» учебное пособие для вузов с.528
3. Анастаси А. «Психологическое тестирование»: кн. 1; пер с англ./ под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубоковского. – М, Педагогика, 1982-336 с.
4. Холодная М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность? Вопросы психологии, № 5, 1990. – с. 121-128

Оралбаев М., Қалмаханбет Д.
Қызылорда қаласы, Қазақстан

ДЕВИАНТТЫ БАЛАЛАР МЕН ОЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫНА АРНАЛҒАН КОРРЕКЦИЯЛЫҚ ЖҰМЫС НӘТИЖЕЛЕРІ

Әлеуметтік жағдайы нашар отбасында тәрбиеленген бала психолог, педагог және басқа да мамандардың көмегін қажет етеді. Балаға қатыгездікпен қарау, оны психологиялық және физикалық жағынан қорлаудың әсерінен жасөспірімде терең ішкі тұлғалық конфликт пайда болады. Ал оны қалпына келтіру үшін әр баланың жағдайының ерекшелігіне негізделген психокоррекциялық жұмыстар қажет.

Девиянтты мінез-құлықты балаларды түзету күрделі, әрі қиын, әрі ұзақ процесс. Оны іске асыруда көп шыдамдылық пен белсенділік қажет. Қазіргі, осы саладағы әлеуметтік, педагогикалық талаптар мен жүзеге асырылып жатқан тәжірибелер негізінде, бұл саладағы тәрбие міндеттерін жүзеге асыруда мынадай шарттарды орындау қажеттігі туады:

- балаға ілтипатпен, ізгі тілектестікпен қарау;
- оның жағымды қасиеттеріне сүйену;
- оның адамгершілік күшіне, потенциалдық мүмкіндіктеріне сену;
- оқушыларды салауатты өмір салтын қалыптастыру үшін жасалған жалпы білім беретін бағдарламаларды тиімді пайдалану;
- салауатты өмір салтын қалыптастыруға, қауіпсіз тіршілік етуге бағытталған тәрбиелік бағдарламаларды ұштастыра пайдалану;
- девиянтты мінезге ие балалардың білім алуы мен бос уақытын пайдалы іс-әрекеттермен өткізу жолдарын қарастыратын жаңа кешенді бағдарламалар құрастыру және оларды тәжірибеде пайдалана білу.

3. Яшкова Н. В. Наглядно-действенное мышление. – В кн.: Психология глухих детей. Под ред. И.М.Соловьева и др. М, « Педагогика », 1971.

4. Запорожец А.В. Проблемы детской игры и руководство ею в воспитательных целях// Игра и ее роль в развитии личности ребенка.-М., 1978.-С.3-7.

5. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышление глухих детей. М.,» Педагогика », 1978.

6. Григорьева Т.А. О способах формирования у глухих учащихся причинно-следственного мышления. – « Дефектология », 1973, №5.

Максачук Екатерина Павловна

*Московская государственная академия физической культуры и спорта
Московская область, Люберецкий район*

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ

Формирование личности, а также ее воспитание в процессе тренировки обусловлено многими личностными, так и социальными факторами. Уровень сформированности личностных качеств, смысло-жизненные ориентиры являются критериями успешности. Индивидуальность юного спортсмена начинает свое формирование под воздействием социальной среды и ценностных установок. Только при наличии основной жизненной цели разнообразные интересы человека приобретают особый смысл, начинают служить этой цели, делают личность по-настоящему интересной [1].

Преобладание определенных черт личности у спортсменов во многом зависит от того, какая социальная среда их окружает, какие идеалы она формирует в спорте. Часто узконаправленная деятельность тренера является причиной минимизации воспитательной работы со спортсменами, что негативно влияет на гармонизацию личностных качеств.

Структурные модели физической культуры личности, разработанные В.К. Бальсевичем, Л.И. Лубышевой, М.Я. Виленским, Р.С. Сафиним, представлены как системное образование, с элементами, находящимися в тесной корреляционной зависимости, где круг интересов личности обуславливают когнитивные характеристики и интеллект; мотивация определяется степенью активности юного спортсмена и объясняет направленность развития, а физическое совершенство воспринимается не только как уровень физического развития, но и здоровья, эмоционального состояния личности, создающие прочную основу для благополучной социализации занимающихся в детских спортивных школах. Поэтому формирование спортивной культуры личности предполагает наличие

обратной связи между тренером и спортсменом с учетом разнообразных средств и методов.

Для развития социально значимых качеств личности необходимо решать ряд задач:

- социально-педагогические задачи: повышение внутрикомандного сотрудничества в процессе выполнения заданий тренера (упражнения, способствующие взаимопомощи, эстафеты, спортивные и подвижные игры);

- повышение коммуникативных способностей при выполнении условий сотрудничества (задания, выполняемые совместно, объединенные общей целью);

- развитие морально-волевых качеств, предполагающее как длительное, однообразное выполнение упражнений, так и требование осуществления сложных задач за короткий период времени. Путь освоения морально-нравственных ценностей лежит через образовательный процесс. Жизненное самоопределение предполагает ответственность при выборе собственной жизненной позиции, которая осуществима при условии наличия альтернативных вариантов доступных для осмысления [2]. Основным средством нравственного воспитания юных спортсменов являются коллективные и групповые взаимодействия в процессе тренировки и соревнований, формирующие потребность честного поведения.

Немаловажную роль в процессе социализации имеет самоопределение личности в команде, то есть соответствия уровня самооценки восприятию коллектива.

Для формирования личностных качеств необходима дисциплинированность, которая подкрепляется мотивацией, а также знанием норм социально важных норм и требований. Общечеловеческие нормы нравственности приобретают специфические черты в социальном общении и профессиональной деятельности. Спорт можно рассматривать как сферу специфической деятельности, а спортивную этику можно рассматривать как свод категорий и норм нравственности, как устойчивую общность черт поведения и отношений между людьми, включенными в спортивную деятельность. Спортивная этика, основываясь на общих принципах нравственности, включает и специфические требования: уважение к сопернику, честная спортивная борьба, выполнение спортивных ритуалов, соблюдение правил соревнований. Спортивную этику определяют как совокупность норм и правил поведения спортсмена, определяющих его отношение к коллективу, спортивной борьбе и процессу повышения мастерства. Многие специалисты квалифицируют честность в аспекте поведения в ходе соревнования, выделяя при этом отдельные признаки честности: взаимопомощь, благородство, общественную направленность личности.

Таким образом, формирование личности юных спортсменов требует соблюдения базовых компонентов, касающихся возрастных особенностей учащихся, структуры потребностно-мотивационной сферы, а также учета основных личностных характеристик.

ность к приобретению новых умений, другие же изучают социальные аспекты интеллекта. Кроме того, многие психологи отмечают, что интеллект имеет многостороннюю структуру [4].

Существует ряд принципиально различных трактовок интеллекта, попытаемся раскрыть некоторые из них. Но, прежде всего, для того, что бы упорядочить накопленный в области психологических исследований материал, нужно рассказать о нескольких основных подходах, для каждого из которых характерна определенная концептуальная линия:

1. Социокультурный подход (интеллект как результат процесса социализации, а также влияния культуры в целом).

2. Генетический подход (интеллект как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с внешним миром).

3. Процессуально-деятельностный подход (интеллект как особая форма человеческой деятельности).

4. Образовательный подход (интеллект как продукт целенаправленного обучения).

5. Информационный подход (интеллект как совокупность элементарных процессов переработки информации).

6. Феноменологический подход (интеллект как особая форма содержания сознания).

7. Структурно-уровневый подход (интеллект как система разномногоуровневых познавательных процессов).

8. Регуляционный подход (интеллект как фактор само регуляции психической активности).

Будучи самой совершенной из психических адаптаций, интеллект служит наиболее необходимым и эффективным орудием во взаимодействиях субъекта с окружающим миром, взаимодействиях, которые реализуются сложнейшими путями и выходят далеко за пределы непосредственных и одномоментных контактов, для того, чтобы достичь заранее установленных и устойчивых отношений. Существует ряд принципиально различных трактовок или моделей интеллекта, которые можно объединить в подходы, каждого из которых характерна определенная концептуальная линия. Из всех представленных выше подходов, для данного исследования был выбран функционально-уровневый подход и конкретно модель функциональной организации познавательных процессов Б.М. Величковского, так как согласно его теории Grand Design, интеллект может быть описан как иерархия познавательных процессов. Каждый познавательный уровень формируется и работает по своим особым законам в условиях отсутствия каких-либо «верхних», либо «нижних» централизованных влияний. Так, нижние «этажи» интеллекта имеют отношение к регуляции движений в предметной среде, начиная с простейших двигательных реакций и локализации объектов в пространстве (уровни А и В) вплоть до развернутых предметных действий в условиях построения предметного образа ситуации (уровни С и D).

Таким образом, мы предположили, что интеллект, являющийся сложной многоуровневой системой как когнитивных способностей (в том числе про-

функционирования в окружающей среде, что подразумевает адаптивную природу интеллекта [1].

Интеллект это основная форма познания человеком действительности. Существуют три разновидности в понимании функции: 1) способность к обучению; 2) оперирование символами; 3) способность к активному овладению закономерностями окружающей нас действительности.

Интеллект играет главную роль не только в психике человека, но и вообще в его жизни. Будучи самой совершенной из психических адаптаций, интеллект служит наиболее необходимым и эффективным орудием во взаимодействиях субъекта с окружающим миром, взаимодействиях, которые реализуются сложнейшими путями и выходят далеко за пределы непосредственных и одномоментных контактов, для того, чтобы достичь заранее установленных и устойчивых отношений [2].

Развитие стандартизированных тестов интеллекта началось с работы Альфреда Бине в 1905 году во Франции. По поручению министерства образования Франции он разработал методики, с помощью которых можно измерять уровень умственного развития ребенка. Для каждого возраста подбирались свои задания, которые могли решить 80–90% детей из выборки в 300 детей данного возраста. Детям до 6 лет предлагалось по 4 задания, а старше 6 лет – 6 заданий. Показателем интеллекта в шкалах Бине был умственный возраст, который определялся по успешности выполнения тестовых заданий.

Бине не пытался создать тест для исследования IQ, он попытался выявить детей, у которых могли бы возникнуть трудности в школе. Он анализировал способности, которые казались ему важными для успеха в школе, а затем работал над созданием тестов, чтобы измерять эти способности.

Тесты Бине оказались очень успешными и были очень быстро взяты на вооружение Английскими и Американскими психологами. Результаты тестов были закреплены в одном понятии, т. н. «коэффициент интеллекта» или IQ. Исторически IQ был обозначен как пропорция умственного развития и хронологического возраста умноженная на 100. В наше время IQ измеряется иными способами, но все еще по шкале в 100 единиц со стандартным отклонением 16. IQ не является неизменной величиной. Хонзик, Макфарлейн и Аллен обнаружили в ходе лонгитюдных наблюдений, что этот коэффициент скорее склонен меняться, чем оставаться на одном уровне в течение всей жизни человека [3].

Люди обладают многими различными интеллектуальными способностями, многие из которых прекрасно коррелируют друг с другом. Хотя IQ тесты и могут давать один результат, они измеряют не одну отдельную способность. Нет никакого соответствия между результатами IQ тестов и масштабами эффективно функционирующего мозга или его отдельной частью, и нет отдельного качества, называемого «интеллект».

Исследователи широко расходятся в дефиниции интеллекта, и еще нет ни одного стандартного определения, с которым бы все согласились. Например, одни исследователи акцентируют внимание на том, что интеллект это способ-

Литература:

1. Рогалева Л. Влияние спортивной деятельности на личность юного спортсмена в зависимости от установок тренера//Спортивный психолог. – 2004.- №1. – С.24
2. Фишман Б.Е. Личность – основополагающее понятие педобразования// Педагогика.-2004.- №5. – С. 35

Әли Б.Қ., соц.ғ.к., Абдықалық А.А.с.ғ.к.

Абай атындағы Қазақ Ұлттық университеті. Қазақстан

ҰЛТАРАЛЫҚ НЕКЕДЕГІ БИЛИНГВИЗМНІҢ ОТБАСЫЛЫҚ ЖӘНЕ ҚОҒАМДЫҚ ҚАТЫНАСТАРҒА ЫҚПАЛЫ

Қазіргі таңда отбасы мәселесі, соның ішінде ұлтаралық неке мәселесі ғалымдарымыздың қызығушылығын арттыруда. Әлеуметтану ғылымында ұлтаралық некенің өз орны бар деуге болады. Бұл проблема тек біздің елімізге ғана тән емес, сонымен қатар, көпұлтты елдерге де тән құбылыс. Құрамында көп ұлты бар елдерде ұлтаралық некеден арылу мүмкін емес. Бұл мәселе әрдайым сол елдің ғалымдарын толғандыратын мәселе болып табылады. Ұлтаралық некенің қалыптасуы – бұл әлемнің әртүрлі елдеріндегі қазіргі кезеңдегі орын алып отырған ұлтаралық қатынастардың даму процесінің көрінісі. Бұл процесс интернационалдық тәрбиемен, ұлтаралық қатынас мәдениетімен, ұлтаралық байланыс деңгейімен өте тығыз байланыста болады және де осы мәселелердің бәрі еліміздің әлеуметтік саяси өмірінде маңызды орын алады.

Сондай-ақ, ұлтаралық некенің таралуы мен көбеюі біздің елімізде билингвизм процесінің дамуына да тікелей ықпал етеді. Өйткені, ұлтаралық отбасында қостілділік қатынастың жекеше формасы болып табылады. Билингвизм – ұлтаралық, демек тілдік байланыстардың даму нәтижесінде қалыптасқан жағдай.

Ұлтаралық қарым-қатынас мәдениеті мемлекеттік, ұлттық және ресми тілдермен тығыз байланыста, сонымен қатар, олар оның элементінің негізі болып табылады. Яғни бұл біздің Конституциямызда анық көрсетілген [1].

Тіл – объективті көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Қазақ тілінің мемлекеттік тіл ретіндегі жандануы этникалық идентификацияның позитивті дамуы ғана емес, сондай-ақ тәуелсіздіктің, ұлттық бірлік пен дербестіктің символы. Қазақ тілі мемлекеттік, орыс тілдің ресми тіл ретінде статусы бар екені баршамызға белгілі. Тағы бір айта кететін жайт, орыс тілі елде «мемлекеттік мекеме мен жергілікті басқару орындарда ресми» болып қолданылады[2].

Билингвизм отбасында бірін-бірі түсіну қажеттілігінен (ұлтаралық некелесу барысында) немесе өзінің өзге тілді көршілерін түсіну қажеттілігінен туындайды,

демек, билингвизм отбасылық және қоғамдық қатынастарға ықпал етеді. Ұлтаралық некенің билингвизмінің өндіріс саласынан отбасы таралу тұрғысынан ғана емес, сондай-ақ әртүрлі ұлттық қауымдастық өкілдері арасында мәдени құндылықтардың жақындасуы мен өзара алмасуы тұрғысынан да шешуші мәні бар. Егер әлеуметтік топ немесе әлеуметтік жік күнделікті өмірде, өндірісте немесе отбасында өзге тілді меңгеріп жиі қолданатын болса, белгілі бір уақыттан кейін бұл мәдениеттің кейбір салаларында көрініс бере бастайды. Өйткені, билингвизм тек жағдай ғана емес, сондай-ақ әртүрлі ұлттық байланыстар мен ұлтаралық некелердің нәтижесі, ол сонымен бір мезгілде осы ұғымның кең мағынасында алғанда, ұлттық процестердің өлшемінде болып табылады.

Билингвизмнің пайда болуы ұлттық процестердің басталғандығын көрсетеді. Оның барысында сол ұлттың халықтық мәдениеті дамиды және жаңа элементтермен, ең алдымен тілдік өмірде жаңа элементтермен толыға түседі. Бұл рухани мәдениет пен халық шығармашылығы салаларына да ықпалын тигізеді. Ұлттардың жақындасуы мен ұлт тілдерінің жақындасуы – бұлардың екеуі де халықтардың экономикасы мен мәдениетіндегі терең өзгерістердің әсерімен жүреді және әлеуметтік экономикалық дамудың шапшаңдауына қарай қаруын алады [3].

Өткен кезеңдерде билингвизм ең алдымен бір-бірімен қарым-қатынастағы ұлттық қауымдастықтардың шекараларында белгілі болса, қазіргі уақытта халықтың көші-қонының, Қазақстанның ұлттары мен ұлыстарының арасында экономикалық, саяси және мәдени салалардағы байланыстарды кеңейтетін барлық облыстарда мемлекеттік тілдің қабылдануының, ұлтаралық некенің өсуінің арқасында билингвизм Қазақстандық адамдардың қатынас формасының біріне айналды.

Халықтардың тілдік өміріндегі интернационалдық пен ұлттылықтың бірлігінің іске асырылуы – ұлтаралық некедегі қатынастың негізгі формасын құрайтын қос тілділік болып табылады. Сонымен қатар, көптеген адамдар екінші тілде, өзінің ана тілі сияқты еркін сөйлейді. Орыс тілі қоғам өмірінің жағдайы болып табылады. Ұлтаралық қатынас құралы ретінде ол әр түрлі ұлт адамдарының арасындағы контактілік байланыстардың күшеюіне мүмкіндік жасайды, сондықтан да ол ұлтаралық неке құруға мүмкіндік беретін фактор болып табылады.

Ұлтаралық отбасыларда қатынас тілі жөніндегі мәселе оңай әрі қарапайым түрде шешіледі, өйткені, оларда отбасының мүшелері үшін ыңғайлы тіл таңдап алынады. Осы тұрғыдан алғанда, біз ұлтаралық некенің дамуынан халықтардың идеяларының, тек құқықтылығының және өзара құрметі мен олардың тілдерінің адамдардың үлгі-өнегелік нормаларына айналғандығын көреміз. Отбасылық қатынас тілі жөніндегі мәселе объективті және субъективті сипаттағы көптеген жағдайларға байланысты (тәуелді): тіл жағынан бір-біріне алыс ұлт өкілдері неке құрғандығына байланысты; отбасы мүшелерінің әлеуметтік тегі, білім деңгейі қандай, қандай тілдік орта үстемдік танытатындығына байланысты;

айтылуынан пайда болып, бала-шаға, бекер-босқа сияқты бір сыңары парсыша – *уайым (сар)*, екіншісі – қазақша *уайым* сөзінен жасалған плеонастық тіркес болып табылады», – дейді [4, 106 б]. Сондай-ақ «*сары алтын*» тіркесіндегі «*сары*» сөзінің негізгі мағынасы «*таза*», «*шынайы*» екендігінде дау жоқ, ал «*сары уайым*» тіркесіндегі «*сары*» сөзі түсті білдірмейді, плеонастық тіркес те емес. Себебі, «*сар(ы)*» сөзінің түркі тілдеріндегі бір мағынасы – «*шын*», «*нағыз*». Е.Қойшыбаевтың «*сары*» туралы «*айқын*», «*анық көрінген*», «*басты*» деуі қисынды. Осыған орай «*сары уайым*» – «*негізгі, анық уайым*», ал «*сарыла күту*» – «*шыдаммен, нағыз күту*» дегенге саяды. «*Сары*» сөзінің «*нағыз, таза*» деген мағынасының барлығын тарихшы ғалым Х.Көктәнді де *сары* сөзіне берген талдамасында анықтайды. Ғалым *сары* сөзінің түбірін *sa/so* деп бөліп алып, «*са*» түбірі *дала* деген ұғымды білдіретінін айтады. Кейбір тарихшылар *сары ұйғыр* дегенді *көне ұйғыр* ұғымын береді деген пікір айтады [3, 148 б]. Бұл асылы, *таза далалық ұйғыр* деген сөз. *Ра – таза, шын* деген сөз. *Со – дала, со сөзі, салқар (с//ш), сақара* деген сөздердің түпкі буынында сақталған. *Сайын* сөзі жеке тұлғасында ұғынықсыз болған соң, кейін халықтың өзі *сайын дала* деп калькалық тәсілмен көшірме аударма жасаған. Осы күнге дейін бұл екі сөз қосарланып айтылады. Сондықтан да ұғымға таңбаланған, түс мағынасындағы сөз – нақты тілдік бірлік, ал оның нысаны абстрактілі болып келеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Байтұрсынұлы А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 448 б.
2. Сағындықұлы Б. Қазақ тілі лексикасы дамуының этимологиялық негіздері (Монография). – Алматы: Санат, 1994. – 168 б.
3. Көктәнді Х. Аспан мен даланың арасындағы 4 ұмытылған тарих. М.: Қасиет, 2001. – 462б.
4. Сыздықова Р. Сөздер сөйлейді. Алматы: Мектеп, 1980. – 125 б.

Жүзжасарова А., Али Д.
Кызылорда, Қазақстан

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ ИНТЕЛЛЕКТА

Первоначально термин «интеллект» относился исключительно к рациональным мыслительным функциям человеческой психики, сегодня это родовая термин, охватывающий познавательные процессы в целом.

Интеллект (от лат. intellects – понимание, познание) – в широком смысле совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущений и восприятия до мышления и воображения; в более узком смысле – мышление. В большинстве современных определений подчеркивается способность эффективного

немесе сын есім ғана болуы керек. Сонда қазіргі қазақ тіліндегі *қызыл* сөзінің құрамындағы о бастағы дербестігін жойған «*қыз*» түбірінің төркіні айқындалмақшы. Ол тек *қызыл* түстің ғана емес, тіпті алабұртып, қызу қанды, сұлу реңді мағынасындағы «*қыз*» сөзінің шығуына да негіз болса керек. М.Қашқаридің «Диуани лұғат ат түрік» сөздігінде бұл **қыз** түбірінің тағы бір мағынасы беріледі: *Бұ ат қыз алдым – Бұл атты қымбат алдым*. Сонда *қыз* түбірінің мағынасы: 1) *қызыл*; 2) *қымбат*, соған тағы да -ыл жұрнағы қосылып, тарихи тұрғыдан қатыстық сын туғызса, біздің тілімізде сапа сыны болып қалыптасқан. **Жасыл** түс атауының да түбірін **жас** деп тануға болады. Мұнда да о бастан заттық не сындық, мағына болған. *Жас* сөзінің бастапқы мағынасы «*жаңа шыққан көк, өсімдік*» деуге болады. Кейін бұл мән жаңа өсіп келе жатқан балаға, одан кейін кісінің өмір сүру жыл санына ауысқан. Тілші-ғалым А.Жеңісқызы *жас* сөзінің төркінін уақыт өлшемі *жыл* сөзімен қатар бағдарлайды. Деректерге сүйене отырып, мынадай қорытындыға келуге болады: жыл мен жас сөзінің семантикалық қатарына «*ылғал*», «*жаңа туылған*», «*жас шөп*», «*көз жасын*» жатқызуға болады. Осы мағыналардың тууына *көк* өнімдерінің дымқыл, ылғал болуымен, әсіресе, таңертеңгі шық түскен кездегі күйімен байланысты «*көз жасы*» деген мәнге ие болған тәрізді.

Көк сөзінің көкшіл, көгірек деген *түстік* мағыналарына орнығуы адам танымы арқылы танылған зат пен құбылыстардың танымдық құрылымы арқылы берілетін бейненің ортақ сипатымен байланысты. Аспанды *көк* деп атап, *көк тәңірге табынған, көк бөрінің ұрпағы* саналған түркі тектес халықтардың танымында аспанның түсі барлық осы түстес белгілерге атау ретінде берілген. Неге аспан деп аталынбаған деген сұраққа «аспан» сөзінің өзі таза түркілік емес, әрі қолдану уақыты да кейін енген деуге болады. *Көк* сөзі – түркі тектес халықтарға ортақ сөз. Заттық мәндегі *көк* (аспан) пен түр-түс атауы *көкті* синкретикалық түбір деп қарастырып жүр. Аспан мағынасындағы *көк* сөзі мен онымен түстес нәрселердің салыстырмалы түрде *көк* аталуы әбден мүмкін. Көне түркі тілдерінде «*көк*» сөзінің бір мағынасы «*тамыр*», «*көкяң*» қазіргі түркі тілдерінде «*тамырлас*» ұғымын береді. Бұл «*көкең*» туыстық атауымен де байланысты. Мұндай мағына «*көгі жақсы*», «*көгі жаман*» тіркестерінде сақталған. Бұлар көне жазба ескерткіштерінде де кездеседі. М.Қашқаридың еңбегіндегі «*көгің кім*» тіркесінің аудармасы «*шыққан тегің қандай*» дегенді білдіреді.

Қазақ тілінде де, жалпы түркі тілдерінде де **сары** түс атауы сындық мағынада қолданылады. Жоғарыдағы талданған түр-түс атаулары сияқты бұл сөздің де шығу тегін, этимологиясын анықтау қиындық туғызады. *Сары* сөзінің негізгі түстік мағынасымен қатар түрлі-түрлі ауыс мағыналары да бар *Сары* сөзі – жиі қолданыста болатын, көп жағдайда түсті білдіретін лексема. Бірақ ол да кез келген қолданысында түсті білдіре бермейді. «*Сары*» сөзі жер-су атауларымен тіркескенде «*сар*» тұлғасында қолданылатынын байқау қиын емес. Топономист Е.Қойшыбаев «*сар*» сөзі топонимдік атаулармен тіркескенде көбінесе «*айқын, кең, негізгі, басты*» деген мағынада жұмсалатынын айтады. Ал Р.Сыздықова «*сары алтын*» тіркесіндегі *сары* сөзінің мағынасы *қоспасыз, таза, ал «сары уайым»* дегендегі «*сары*» сөзі парсы тілінде *уайым, қайғы* екенін айта келіп, «*сары уайым*» тіркесі бір мағыналы екі сөздің қабаттаса

ерлі-зайыптылар туыстарымен әлде бөлек тұратындығына байланысты; қалада немесе ауылда тұратындығына байланысты.

Ұлтаралық некеде қарым-қатынас жасау үшін барынша ыңғайлысы көбіне орыс тілі немесе қазақ тілі болып жататындығын атап көрсеткен жөн. Бұл түсінікті де: біздің еліміздегі қос тілділіктің негізгі формасы ұлттық тілде және ұлтаралық орыс тілінде сөйлеу болып табылады. Барлық жағдайларда, тілі жағынан бір-бірінен алшақ жатқан ұлт өкілдері некеге тұрса, ерлі-зайыптылар үшін, әлбетте орыс тілінде сөйлеу ыңғайлы. Сондықтан мұндай отбасыларда олардың балалары да орыс тілін еркін меңгеріп, жеңіл үйренеді. Көбіне балалар, егер ата-анасының қайсысы сол өңірдің түпкілікті халқының өкілі болып табылатын болса, соның ұлттық тілінде еркін сөйлейді. Азаматтар өздерінің балаларын қай тілде оқытқысы келсе, қоғам сол үшін тек құқықтар беріп қана қоймай, толық мүмкіндіктерді де ұсынады. Республикамызда әр түрлі тілде оқытатын, «әр түрлі тілді» деп аталатын мектептердің дамуы жақсы жолға қойылған. Өзінің құрылымы бойынша олар интернационализмнің талаптарына толықтай жауап береді: бір жағынан, мұнда әрбір оқушы, егер өзі немесе ата-анасы қаласа, ана тілінде оқиды, ал екінші жағынан мұнда әр түрлі ұлт балалары бірыңғай достық ұжымына біріккен. Әр түрлі тілде оқытатын мектептер тарихи және заңды құбылыс ретінде – көпұлтты республикамыздағы халыққа білім беру жүйесінің табиғи дамуы нәтижесінде қалыптасты.

Жалпы алғанда, ұлтаралық неке интернационалдық тәрбие беру ошақтарының бірі болып табылады. Ерлі-зайыптылардың екеуінің де материалдық және рухани мәдениеті құндылықтарының терең қабысуы, бірін-бірі өзара толықтыруы, бірін-бірі өзара өзгертуінің өзі өскелең ұрпақты барлық өзге ұлт адамдарына құрметпен қарауға тәрбиелейді. Ерлі-зайыптылардың екеуінің де мәдени байлығымен және оның алуан түрлілігімен танысу және оларды меңгеру ұлтаралық отбасында балалардың психологиясы мен санасының қалыптасуына мүмкіндік жасайды яғни, олардың интернационалдық психологиясының қалыптасуына септігін тигізеді.

Біздің елімізде іс жүзінде барлық ұлттар мен ұлыстардың теңдігіне қол жеткізілген, бұл ұлттық тілдердің еркін дамуын олардың теңдігі, өзара бірін-бірі байытуымен өзара сенімділік қатынастарын орнатуы жан-жақты ынтамақтастық пен ерікті жақындасу негізінде қамтамасыз етеді.

Қорытындылай келе, тарихтың мың жылдық тұрақсыздығында халықтың үздіксіз араласуы орын алып келе жатқандығын атап көрсетеміз. Ұлтаралық неке әрбір ұлттың дамуының қажетті сатылары мен құрамдас бөліктерінің бірі. Сонымен қатар, ұлттар мен ұлыстардың бір-бірімен қарым-қатынасы, түсінісуі үшін ортада екінші немесе үшінші түсінісу тілі болады, яғни ұлтаралық некелерде билингвизм көп таралғандығын айта кеткен жөн. Бұл билингвизм тек ұлтаралық некелерде емес, сондай-ақ үлкен экономикалық дамыған қалаларда бір ұлтты отбасында да қарым-қатынас тілі болып табылады.

Әдебиеттер:

1. Конституция РК. – Алматы: Жеті жарғы, 1998. – 100с. – С.56.
2. Б.Мулдағалиев, М.Есенгулова. Смешанные браки: за и против: Этническая идентификация студенческой молодежи// Мысль. – 2005. – №9. С.31-33
3. Пранда А. Влияние билингвизма на некоторые явления народной культуры //Советская этнография. – 1972.-№2.-С.18.

Жубаназарова Н.С.

Кандидат психологических наук, доцент

Кунанбаева М.Н.

Кандидат психологических наук, доцент

КазНУ им. аль-Фараби, кафедры этнической и педагогической психологии, Казахстан, Алматы

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

*Чувство вины испытываешь перед собой за то, что сделал.
Чувство стыда – перед другими, потому что попался.
(ответы из массового опроса о разнице между «виной» и «стыдом»).*

Чувство «вины» и «стыда» относятся к регуляторам социального бытия личности человека. Формирование и способность субъекта переживать стыд и вину обусловлено межличностным социальным взаимодействием и внутриличностными преобразованиями. Различные теоретические и прикладные кросс-культурные исследования в этой области отмечают социально-психологическую, а именно этническую их обусловленность.

Сегодняшняя реальность нашего казахстанского общества такова, что в сознании в каждого человека тесно переплетаются идеологические, политические, социальные и этнопсихологические факторы, которые переплетаясь взаимодействуют так, что не только требуют изменений в социальном мышлении человека, но и предполагают обострения проблем социальной и нравственной саморегуляции на фоне личностной категоризации образа «Я». Анализ психологической картины общества в условиях переходного периода в рамках государства с изменением статуса национальностей и этнических групп может позволить прояснить ряд вопросов, важных для постановки проблемы общего и специфического в проблеме определении этнического и личностного в саморегуляции поведения и социальных детерминант образа Я. Это проблема тысячи граждан, оказавшихся на прежнем месте жительства, но в уже другом государстве (и в качестве этнических меньшинств).

көшіре аударып ақ сөзін қосқан, содан кейін Сурманак болып шыққан. Шуманак тармағы атауы да осындай тарихқа ие. Тұңғыс-манчжур тілінде «су» сөзі «чуу» дыбысталуында сақталып, «өте» мағынасын берген. Қазақ тіліндегі «су қараңғы соқыр» тұрақты тіркесі «көзі аппақ болып азарып кеткен адам» деген ұғымды білдіреді. Екінші бір мысал: Алтын Орданың Жошы заманындағы атауы – «Сыр Орда». Көптеген тарихшылар, соның ішінде Рашид-ад-дин, Вассаф, А.Б.Греков, А. Якубовский сынды ғалымдар Алтын Орданы «Сыр Орда» деп атаған немесе «Су Орда – Алтын Орда деген атауға еге» деп жазған», – деген деректер келтіреді [3, 148 б]. Су – ақ. Осыған қарағанда Шыңғыс заманында «су» атауы әлі де «ақ» деген мағыналық мазмұнын жоймаған. Бұл күндегі тілімізде кеңінен қолданылатын «сүттен ақ, судан таза» деген тұрақты тіркесіндегі мағынасы да аппақ, мөлдір түске қатысты айтылып, кінәсіз деген мағынаны білдіреді.

Енді бірқатар ғалымдар Қ.Ғабитханұлы, Т.Жанұзақов «ақ» сөзінің шығу төркінін «ай» космонимімен сабақтастырып, оның фонетикалық өзгерісінің схемасы *ajas>aja>aj* болуы мүмкін деп болжайды. Мұның дәлелі ретінде түркі тілдерінде үнемі қолданылатын «ай йузлук» тіркесінің мағынасына тоқталады. «Ай» атауын «ақ» сын есіммен байланысты қарауының негізі бар. Сөздердің тілдегі қолданысы мен оның беретін мағынасына қарасақ, расында да «ай» атауы о баста заттың сын-сипатын білдіретін сөз болғанға ұқсайды. Қазақ тіліндегі айдын, айқын сөздері «ай» түбір сөзінің негізінде жасалған. Демек, «ай» сөзі о баста «ақ» деген түстік мағынаны білдіретін сөз болған, осы сөзден кейін келе қазіргі тіліміздегі сын есім «ақ» туындаған. Түркі тілдерінде й-қ-ғ дыбыстарының сәйкестігі бұрыннан бар құбылыс екендігін ескерсек, бұл өзгерісті ай>ағ>ақ түрінде көрсетуге болады. Сонымен «ақ» түс атауының шығу төркінін дәл басып айтудың қиындығы «ақ» сөзінің көнелігіне байланысты болып отыр.

Тіліміздегі ал қызыл, ал қара, ал сары т.б. тіркестер құрамындағы «ал» сөзі көне түбірлердің бірі болып табылады. Бұл сөздің төркіні туралы да біржақты пікір жоқ. Кейбір авторлар «ал» сөзі монғол тіліндегі «гал» («от») сөзімен байланысты деп қараса, енді бір тобы түркі тіліндегі жалын, ялкун, йалун сөзінің түбірі жал//ял//һал деп қарайды. Сөз басындағы дауыссыз дыбыстардың (г//ж//й//һ) түсіп қалу заңдылығын ескерсек, «ал» сөзінің бастапқы заттық негізі «от», «оттың жалыны» болуы мүмкін.

Қазақ және басқа түркі тілдеріндегі қызыл мен жасыл сөздерінің түбірі «қыз» бен «жас» деген пікір көптен бері айтылып келеді. Сондағы ғалымдардың дәлелі: бұлардың екеуі де – ыл – іл моделі негізінде бүгінде жеке-дара қолданылмаса да, бөліп алып қарауға болатындығы. Ал белгілі топонимист Е.Қойшыбаев қызыл сөзін тіліміздегі қысыл (тар, қысылу) етістігімен байланыстырады. Ғалымның мұндағы сүйенетін дерегі – Жоңғар және Іле Алатауларындағы шатқал аты – Қызылауыз («узкие ворота» мағынасында). Бірақ та көптеген ғалымдардың пікіріне сүйенсек, жоғарыдағыдай, қызыл сөзінің түбірі – қыз: бірде етістік («краснеть», «пламенеть»), бірде сын есім мағынасында («красный», «багровый») екіұдай қолданылған екен. Сын есім мағынасында қолданылғандығын дәлелдеу үшін қызар етістігін алып, боз – бозар, көк – көгер, ақ – ағар моделі бойынша талдаса да жеткілікті. Бұл жердегі түбір тек зат есім

Шанбаева Л.Р.

Тараз мемлекеттік педагогикалық институты, Қазақстан

ТҮР-ТҮСТІ БІЛДІРЕТІН КҮРДЕЛІ АТАЛЫМДАРДЫҢ ШЫҒУ ТӨРКІНІ, ӨЗІНДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қазақ тілінің табиғатына тән бір ерекшелік: көптеген түр-түс атауларының шығу төркіні бүгінде белгісіз. Олардың кейбіреуін этимологиялық жолмен анықтауға болса да, кейбіреулерінің құпия сырын ашу мүмкін емес. Мәселен, **ақ, боз, сұр, көк, кер, ала** тәрізді бір буынды түр-түс атауларын талдап, анықтап жатудың қажеті де жоқ сияқты көрінеді. Өйткені бұлар одан әрі жіктеуге, морфемаларға бөлшектеуге келмейді. Бұл атауларды көне түркі заманынан бері келе жатқан байырғы ілкі түбірлер санатына жатқызуға болады. Көптеген түркі тілдерінде кездесетін бұл сөздердің түстік мағынасы да көне болса керек. Мысалы: **ақ** сөзі түркі тілдерінде *aq//ax//ag//a:q* формасында қолданылып, бір-біріне жақын үш топ мағынаны аңғартады: 1) «*ақ*» деген негізгі түстік мағына («белый»); оның төңірегіне: ақшыл, көздің ағы, жұмыртқаның ағы, т.б.мағыналар туған; 2) «*ақ*» сөзінің ауыс мағыналары: кіршіксіз таза, кінәсіз, ақжүрек, адал; 3) керемет, тамаша, ғажайып. *Ақ* сөзінің этимологиясы жөнінде, оның заттық не түстік негізі жайында XX ғасырдың өзінде-ақ түркологтар арасында әртүрлі пікірлер қалыптасты. Э.В.Севортян «*ага*» және «*әке*» деген туыстық атаулардағы екі сөздің де негізі «*ақ*» – «*оқ*» (картаю) етістігінен өрбіген дегенді айтады. Жалпы сүт тағамдарын білдіретін *ақ* атауы (қымыз, сүт, шұбат, құрт т.б.) *ақ* етістігі негізінен өрбігенін аңғаруға болады. Оған дәлел «*ақ*» – ағу, жоғары-төмен жылжу, құйылу» мәніндегі етістік. Сүттің төмен сауылып, сорғалап құйылатыны белгілі. Әрі өзі де ақ, басқа реңкі жоқ, өзгермейтін *ақ* түсті *ақ* атау да көңілге қонымды. Көне түркі тілінде «үрүң» атаудың тілден ығыстырылып шығуына да *ақ* сөзінің конверсиялануы әсер еткен. Көне мұраларда кездесетін «*таң азару*» тіркесіндегі «*ақ*» жоғары көтерілу, «таң көтерілу» мағынасын беретін ақ – етістігінің әр түрлі сапада жеткендігін ғалым Б.Сағындықұлы дәлелдейді [2, 137 б].

Тарихшы ғалым Х.Көктәнді «*ақ*» сөзінің ежелгі нұсқасы ретінде «*су*» сөзіне де үлкен мән береді: «*Су* – *ақ* деген сөз. Судың *ақ* деген мағынаны білдіретінін көптеген деректер айғақтайды. Жапондарда да *су* дыбысталуы *ақ* мағынасын білдіреді екен. «*Ақ сунбу* – *ақ-ақ* биік» болып аударылады. Сырдария өзенінің «*Авеста*» кітабындағы атауы – *Ардвисур*. Бұл өзеннің ежелгі аты – «*таза ақ құндар өзені*» деген мағына берген. «*Су*» сөзінің «*ақ*» мәнін білдіретіндігіне тағы бір мысал: *Сурманақ* – жалайыр тайпасының Шыңғыс хан заманындағы бір тармағы, екінші тармағы – *Шуманақ*. Жалайырлар үлкен екі тармаққа бөлінген. Алғашқы тұлғалық атауы *Су-ман*, кейін *Суман* (мәні *ақ* деген мағынада), түсініксіз болған соң, алғашқы мағынасын калькалық тәсілмен

Детерминация психологических свойств с точки зрения его условий жизни при взаимодействии с такими социальными факторами, связанных с ростом национального самосознания, оказываются решающими при самоидентификации и нравственной саморегуляции. Имеет место согласование внешних (накладываемых социумом и группами людей) и внутренних (личностных, связанных со смыслообразованием и сознательным принятием определенных систем ценностей) критериев, в соответствии с которыми человек формирует образ Я и становится личностью как субъектом самосознания (а не только субъектом деятельности или общения).

В проводимом психологическом исследовании каждый участник представлен в единстве двух критериев, как носитель этнического (национального) и общекультурного (государственного) самосознания.

Каждое общество вырабатывает свои моральные нормы, общественные ценности и формы санкций, регулирующие поведения людей. Эти нормы вырабатываются ходом истории. Приемлемые в одном обществе ценности и нормы, могут отвергаться в другом. В то же время основные нравственные ценности, отраженные в мировых религиозных течениях, философских концепциях и мировоззрениях содержат относительно одинаковые критерии человечности. Исходя из этого можно полагать, что основанное на базовых культурных постулатах нравственное сознание не имеет этнических различий. Так как в каждом современном обществе содержание и механизм нравственных понятий, представлений и законов примерно одинаков. Как утверждает теория «культурного параллелизма», различия могут обнаруживаться лишь в социально-историческом развитии и экономических условиях. В процессе развития человеческого общества на различных уровнях были особенности связанные с пониманием и осознанием этих законов. Были моменты ужесточения или ослабления нравственных норм поведения в социуме.

Существует также другой подход, который признаёт что этнические различия существуют и проявляются в особенностях формирования нравственных принципов, убеждений и ценностей.

С этим связаны различия в саморегулирующей функции нравственного сознания личности в каждом этносе. Все этносы и этнические группы, населяющие Казахстан в течении более 70-ти лет имея общее прошлое, сформировали общие ментальные черты, но в этом процессе в каждом случае усвоение проходило в различной степени и с разной скоростью, поэтому наше исследование нацелено выявить эти различия на примере некоторых этносов, которые длительное время вместе существовали и исторически взаимодействовали между собой. Каковы же особенности в механизмах нравственной саморегуляции личности у представителей этих этносов, проживающих в Казахстане сегодня?

В настоящее время понятие саморегуляции активно разрабатывается в работах многих авторов, которые предпринимают попытки вычленения видов и уровней саморегуляции. Саморегуляция рассматривается как системный процесс, обе-

спечивающий адекватную условиям изменчивость и пластичность на любом ее уровне. Так осознанная саморегуляция произвольной активности человека (Моросанова В.И.) – это целостная система психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью [1]. Системы психической саморегуляции имеют универсальную структуру для разных видов активности человека, и в этой структуре можно выделить основные компоненты, выполняющие различные функции в осознанном произвольном управлении. В качестве основных функциональных компонентов модели саморегуляции выделяются следующие: цели деятельности, модель значимых условий, программа исполнительских действий, критерии успешности, оценивание результатов, коррекция. Саморегуляция подразделяется на психический и личностный уровни.

Теоретический обзор современных представлений о видах и уровнях саморегуляции показывает, что понятие саморегуляции следует рассматривать как интегративный процесс. Процессы саморегуляции проявляются в целостной жизнедеятельности человека на разных уровнях ее функционирования, включая эмоциональные, смысловые, когнитивные, рефлексивные, мотивационные и поведенческие процессы. Нравственную саморегуляцию следует рассматривать как одну из важнейших частей целостной динамической системы функционирования разных уровней и аспектов саморегуляции. Изменения на нравственном уровне будут влиять на другие уровни и на всю систему в целом. Например, изменения нравственного аспекта саморегуляции повлияет и на ее эмоциональные, мотивационные и поведенческие аспекты.

Предполагается, что морально-этическая ценностная структура личности каждого участника исследования может обрисовать общность ментальной структуры общества, тогда как нравственные критерии личности могут содержать этнодифференциальные аспекты социальной активности.

В ходе исследования были выявлены два вида механизма нравственной саморегуляции социальной активности личности. Эти виды соответствуют двум традициям описания саморегуляции, как западный и восточный символ. В западной традиции саморегуляцию представляют в виде всадника, который «крепко держит поводья, его ноги в стремях сжимают бока коня, находящегося в полной его власти. Он направляет своего коня куда пожелает, чтобы вершить великие дела и подвиги» [2]. А в восточной литературе есть другой символ, «повозка, влекомая лошадей, и дремлющий возница, чуть придерживающий поводья». В западной традиции человек насильно сдерживая себя, управляет своим поведением разумом и волей. В Восточной традиции принято больше чувствовать и прислушиваться к себе. Так в дзен-буддизме и в других восточных направлениях, считалось, что для того, чтобы победить внешних врагов, нужно сначала преодолеть свои страхи и тревоги, т.е. справиться со своими внутренними врагами. Отличительной чертой восточного направления в эмоционально-психической регуляции человека является – стирание границ между сознательным и бессознательным. Обретая целостность и гармонию, человек получает способность проникать во все слои как свое-

Белсенділік – адамның қандайда бір нәрсеге қатысудағы қуатты, қарқынды іс-әрекеті немесе іс-әрекет үстіндегі күй. Осы іс-әрекеттердің, жалпы тіршіліктің барысында адам бойында: қарым-қатынас жасау белсенділігі, таным белсенділігі, өзін-өзі тәрбиелеу, шығармашылық, көркемдік белсенділіктері қалыптасып дамиды. Адамның іс-әрекеттерінің көп түрлігіне байланысты: психикалық, физиологиялық, өндірістік, әлеуметтік, тұлғалық, танымдық-көркемдік белсенділіктер бар. Аталған белсенділіктердің педагогикалық-психологиялық негіздері: Ю.Н. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Л.Я. Зорина, Қ.Б. Жарықбаев, С.М. Жақыпов, С.Қ. Бердібаева және т.б. еңбектерінде зерттелген.

Адамның іс-әрекетті атқаруға талаптанып, белсенділігін қуаттайтын ниеті – ұмтылу. Адам өз қажеттілігін өтеудің жағдайын нақты болжамдып, көз алдына елестете алмаса да көздеген мақсатына жету үшін қуатын жұмсап, талаптанады. Адамның жеке бағыт – бағдары, бір іс – әрекетті орындауға талпынысы, сол әрекет негізінде туындаған арманы, құмарлығы, әр түрлі мақсаттарға жету жолындағы әрекеті – оның даралық қасиеттеріне тән психологиялық ерекшеліктер. Қандай да іс – әрекет бірқатар элементтерді қамтиды. Олардың бәрі бірге іс – әрекеттің құрылымын сипаттайды.

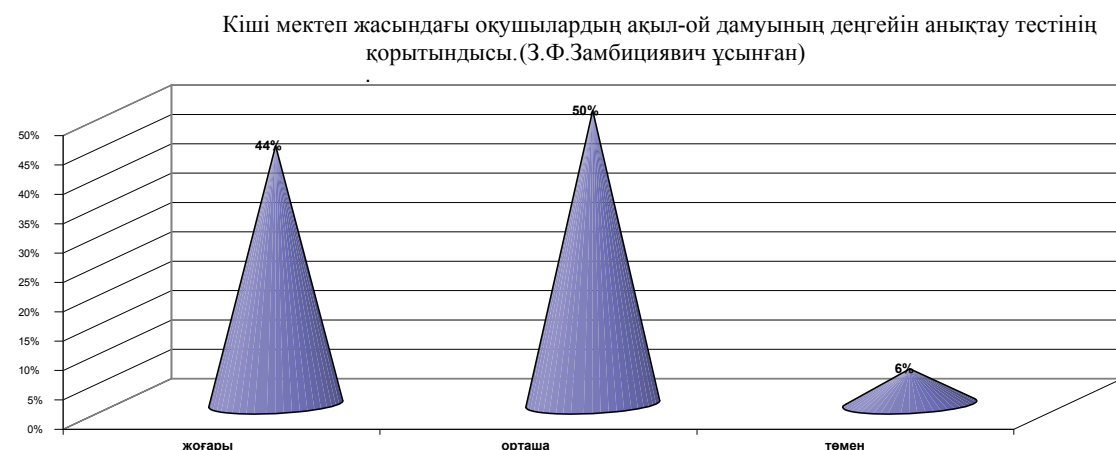
Танымдық белсенділікті дамытуға бағытталған жұмыстар белгілі бір дәрежеде оқу материалдарын меңгеруі, оқу барысындағы «осал жерлер» жөнінде оқушыдан кері ақпараттарды жедел алу сияқты өзекті дидактикалық мәселелерді шешуге мүмкіндік жасайды, оқушының тұлғалық қасиеттерін өз мәнінде дамыту үшін маңызды шарт болып табылатын қарым – қатынастың жетіспеушілігін азайтады.

Танымдық белсенділікті дамыту іс-әрекеттері оқытудың тәрбиелеу жағына тиімділігін арттырады, тұлғааралық қатынастарды қалыптастыруға оң әсер етеді, сыныпта қолайлы жағдай орнатуға және ұжымдық психологияның қалыптасуына көмектеседі. Оқушыларда ұжымдық жұмыстар барысында жолдастық, достық және ұжымдық сезімдер қалыптасады. Ал сабақ барысында ұжыммен орындалатын психологиялық дамуы жұмыстарды жүргізу адамгершілікті оң қатынастар бойынша тәжірибе жинақтауға мүмкіндік жасап, қоғамдық бағыттылық пен шығармашылық даралаудың бірлігінде олардың танымдық белсенділігін арттыру мен қалыптастыруға мүмкіндік жасайды.

Қолданылған әдебиеттер

1. Азарова Н.Л. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе.-М.: Творческий центр, 1999
2. Құдайқұлов М.А. Способности умения и навыки. – А, 1986.
3. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности.- А: КазГУ, 1982 .
4. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога.- М.: Просвещение, 1991.
5. Мұқанов А. Жас және педагогикалық психология.- А, 1981.

осындай психологиялық дамыту жұмыстарынан кейін 3 сынып оқушыларының танымдық белсенділігі мен қабілеттерін анықтау мақсатымен «Кіші мектеп жасындағы оқушылардың ақыл-ой дамуының деңгейін анықтау (З.Ф.Замбициявич ұсынған)» тесті алынды. Тесттің нәтижесі төмендегі кестеде көрсетілгендей танымдық белсенділіктің дамуына сабақ барысында ойын-жаттығуларды қолдану тиімді болатыны анықталды.



Оқу ситуацияларында балалар жұмысы түрлі типті іс-әрекеттерден құралады. Олардың арасынан оқу әрекеттері ерекше орын алады. Солар арқылы оқушылар міндеттерді шешудің жалпы әдістерінің үлгілерін және оларды қолдану шарттарын анықтаудың жалпы тәсілдерін қайта жаңғыртып игереді. Олардың құрамы біртекті емес. Кейбір оқу кез-келген іс-әрекеттеріне оқу материалдарын игеру, екіншілеріне берілген оқу материалының көлемінде жұмыс істеу, үшіншілеріне жекелеген кейбір үлгілерді қайта жаңғырту тән. Мысалы, берілген үлгілерді бейнелеуге мүмкіндік беретін іс-әрекет әрбір пәннің кез-келген материалын оқып үйренуге қолданылады.

Оқыту процесінде мұғалім оқу материалын байланысты қандай да бір деректерді хабарлай отырып оқушылардың логикалық-әдістемелік білімдерін қалыптастыруды жүзеге асырады, керісінше, оқушыларды танымдық білімдермен таныстыра отырып, ол үшін нақтылы оқу материалын пайдаланады. Оқушылардың танымдық қызығушылығының дамуының негізін олардың меңгеретін ғылыми білімдерінің жүйесі құрайды. Оқушылардың санасында белгілі бір білім қоры болмайтын болса, онда олар ойлай да алмайды. Оқушыны жеткілікті білім қорымен қаруландыру және өз бетінше ойлауға үйрету, оқушының білім алуға ынта – жігері, құмарлығы, қызығушылығы, білімдерді меңгеру, оның танымдық әрекетінің дамуының маңызды жолы болады.

Тұлғаның белсенділігі болашақты жандандыру негізінде негізделеді. Белсенділік өз мінез-құлқын шарттандыруда белгілі бір өзбеттілікті береді. Ерік мінез-құлқ пен іс-әрекетті өзіндік реттеу мен өзіндік детерминация болып саналады. Ерік тұлға үшін маңызды мақсатқа бағытталады.

го сверхсознания, так и бессознательного. Хотя йога, дзэн-буддизм и суфизм больше являются религиозными течениями, но в них просматриваются основные идеи восточного типа саморегуляции. Пытаясь объяснить отношения между религиозной практикой и повседневной жизнью, они больше внимание уделяют ценностям человека и моральным вопросам, а также делают акцент на целесообразности жизни в соответствии с определенными духовными нормами. «Они утверждают, что мы должны жить согласно определенному моральному закону, поскольку нравственно регламентированная жизнь оказывает прямое, зримое и благотворное воздействие на наше сознание и общее благополучие». Исследователи как западных так и восточных теорий личности, Р. Фрейджер, Д.Фэйдимен, выделяют также и азиатские виды психологии, которые как они считают «делают акцент главным образом на экзистенциальных и трансперсональных уровнях, уделяя мало внимания патологии. Они содержат подробные описания различных состояний сознания, уровней развития и ступеней просветления, которые выходят за рамки традиционных западных психологических схем». [3]

Этнические различия кроются в различиях традиционного воспитания, мировосприятия и культуры этих этносов, которые оказывают непосредственное влияние на становление личности. Нравственное становление личности происходит через влияние всех социальных институтов. Самый главный механизм нравственного воспитания и формирования личности заложен в социализации и персонификации через приобщение личности ребенка к достижениям культуры и цивилизации, при этом происходит интериоризация системы национальных и духовно-нравственных ценностей.

В основе механизма нравственной саморегуляции социальной активности личности были выделены два вида (в виде двух традиций: восточной и западной), две пути саморегуляции личности, которые имеют этнические особенности: личностная структура через внешнюю регуляцию поведения как общественное осуждение (в виде стыда) и внутреннее самоосуждения (в виде самообвинения, чувства вины). Эти структуры личности человека тождественны локусу контроля, разработанного Дж. Роттером (1966) в его личностной теории социального научения, где понятие локуса контроля обозначает генерализованное ожидание, связанное с детерминантами наград и наказаний в жизни человека. Согласно этой теории «на одном полюсе находятся люди, которые верят в свою способность контролировать жизненные события (интернальность)... На другом конце полюсе находятся люди, которые убеждены, что жизненные награды и наказания являются результатом внешних обстоятельств...» [4]. Эта базовая структура закладываются в семье, в раннем детстве и в дальнейшем на их основе идет формирование общественного облика человека через влияние всех звеньев системы образования.

Таким образом, нравственная саморегуляция – это психологический процесс личности, который имеет динамику становления и развития и специфичен в каждом этносе. Он выполняет ориентирующую, направляющую и регулиру-

ющую функцию в эмоционально-чувственной, познавательной и поведенческой жизнедеятельности человека. Нравственная саморегуляция личности реализуется психологическим механизмом как внутренний и внешний локус контроля. В результате нравственной саморегуляции личности вырабатываются нравственные принципы и убеждения, которые закрепляются на базе общественных ценностей, в соответствии с моральными требованиями общечеловеческой культуры. Нравственная саморегуляция актуализируется в жизненных трудностях, в кризисных или стрессовых ситуациях и проявляется в поступках человека.

Нравственный смысл поступка человека оценивается первым делом по его мотиву и намерению, а не по внешней форме поступка. Мотив – побуждение к деятельности, который отвечают на вопрос «Ради чего совершается эта деятельность?» Люди могут поступать внешне нравственно, но если мотивом такого поведения будет – добиться одобрения окружающих, то по сути человек поступает эгоистически. Нравственная саморегуляция поведения может быть: 1) преднамеренной, произвольной, 2) непосредственной, непроизвольной. При произвольной саморегуляции человек сознательно принимает решение действовать в соответствии с моральными требованиями и, контролируя свое поведение, выполняет это намерение даже в тех случаях, когда оно противоречит его непосредственным желанием. При непроизвольной саморегуляции человек поступает нравственно потому, что иначе он просто поступить не может.

Моральные общественные мотивы поведения личности непосредственно более сильны, чем все остальные побуждения. Непроизвольное нравственное поведение наиболее отвечает условиям повседневной жизни, которые часто требуют немедленных поступков. Непроизвольная саморегуляция формируется в основном двумя путями. Во-первых, в процессе стихийного накопления нравственного опыта, которое имеет этнические особенности. В этом случае дети незаметно для себя овладевают некоторыми нравственными нормами, которые бытуют в семье, в роду, в народе. А усвоение моральных требований у них развивается позднее под влиянием общественных институтов. Подлинный моральный смысл поступков осознается ими значительно позже. Этот путь, посредством которого закрепляются, в первую очередь, элементарные правила и нормы, создает почву для усвоения более сложных моральных требований, которое осуществляется уже по второму пути: первоначально произвольно, под личным контролем, вопреки другим желанием, а затем – непосредственно. Именно на этом этапе, когда сознательно усвоенные нравственные принципы, обогащаясь соответствующими общественными и общечеловеческими переживаниями, становясь мотивами поведения, происходит становление нравственной саморегуляции в собственном смысле слова.

Литература:

1. Монография В.И. Моросановой «Индивидуальный стиль саморегуляции». М.: «Наука», 2001

міндет – ойын барысында балалар арасында танымдық белсенділігін, психикалық процестерді дамыту, қарым-қатынастарын кеңейтіп, балалардың достығына қолдау көрсету. Оқу іс-әрекетінде танымдық белсенділігі маңызды рөл атқарады, оқытудың нәтижелілігі оқушылардың психикалық процестерінің (түйсігі, қабылдау т.б.) дамуына ықпал ететін жағдайлардың дұрыс ұйымдастырылуымен тығыз байланысты. Солардың ішінде олардың балаға жағымды әсер етіп, оның саналы әрект жасауда орны ерекше, өйткені ол баланың жаңа материалды қабылдап, ой қорытып, өз ойын нақты жеткізуге қалыпты деңгейде болуына көмектеседі және педагогикалық үрдістің нәтижелі болуына жетелейді.

Балалардың ойлауды дамыту қабілетін анықтауда «Ойлау» тақырыбында тренинг – сабақ, «Сөйлемді аяқта», «Паравоз» ойыны, ал ес пен зейінді дамытуда «Кім көп көріп, есінде сақтайды?», «Фигураны есте сақта» жаттығулары жүргізілді. Олай болса балалар ойын барысында дамиды. Адамның жан дүниесі, түйсік, ой-қызметі қимыл арқылы көрініс табады. Ойында баланың танымдық белсенділігі артып, оның барлық рухани әрекеттеріне қозғау салады.

Мысалы: қазақ тілі сабағында «Сөйлемдегі сөздердің байланысы» тақырыбын қорытындылағанда «Сөйлемдегі сөздердің орнын ауыстыру» жаттығулары пайдаланылады.

«Үш және төрт буын» жаттығуы

Мақсаты: зейінді, ойлау жылдамдығын дамыту.

Барысы: Балалар шеңбер құрып отырады. Жүргізуші кенеттен допты бір буынды сөз айтып біреуге лақтырады. Допты қағып алған бала сөзді өзгертіп, оны қайта біреуге жібереді:

Егер доп қызыл болса-2 буынды (үй-үйлер)

Егер доп көк болса-3 буынды (үй-үйшіктер)

«Қалып кеткен сөзді қайта құру» ойыны.

Мақсаты: есте сақтау көлемін ұлғайту. Бір-бірімен мағынасы ұқсас емес 5-7 сөз қатары оқылады, мысалы: шекер-оқ-жәшік-балық-би-алмұрт. Содан соң сөз қатары толық оқылмайды, бір сөз қалдырылады. Балалар осы қалған сөзді тауып, орнына қою керек. Үшінші рет басқа сөз қалдырылады. Төртінші кезде балардан барлық қатардағы сөздерді орындарына қою тапсырылады, яғни орын тәртібін сақтамай-ақ қоюға болады.

«Айтылған ойды басқа сөзбен әңгімеле» әдістемелік жаттығуында хабарлы сөйлемге оқушылардың біреуі бір сөйлемді айтады, ал қалған оқушылар айтылған сөздерді қолданбай, сол ойды басқа сөйлеммен айтып жеткізуі қажет. Мынадай сөйлем айтылсын:

«Биылғы жаз өте ыстық болды».

а. «Тамыз айларының аяғына дейін күн қатты ыстық болды».

ә. «Маусым да, шілде де біздің елде Африкадағыдай болды».

Мектеп оқушыларының оқу-тәрбие процестерінде ақыл-ой іс-әрекетін талаптарға байланысты жүйелі түрде қалыптастырып, дамытатын негізгі мекеме болса, мұғалім – оны дамытушы тұлға. Біз оқу жылының соңында

дамиды. Кеңес психологтарының (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) теорияларына сәйкес баланың психикалық дамуы әлеуметтік ситуациямен анықталады, бұған оның қоғамдағы орны, үлкендер және құрбыларымен қарым-қатынас жүйесі, шығармашылық қабілеті, танымдық белсенділігі жатады. Оқыту мен дамыту арасында тығыз байланыс бар екенін педагогика, психология ғылымдары жеткілікті дәрежеде дәлелдеп берді деп айтуға болады. Бұл мәселені түбегейлі зерттеп, бала дамуындағы оқытудың ролін, алар орнын анықтаған көрнекті психолог Л.С.Выготский. Ол дамуды оқытумен теңестірді.

«... Баланың танымдық процестерін дамыту психология ғылымының маңызды және өзекті мәселесі...» – деген көзқарастарды Л.С. Выготский, В.В.Давыдов, В.А.Крутецкий, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б.Эльконин т.б. болды. Танымдық процестер жаңа материалдарды меңгерудің мәнді алғы шарты және шығармашылыққа өтуде алынған білім мен өзіндік дамудан өтетінін дәлелдеген.

Баланың ішкі позициясының екінші жағы оның білім мен іскерлікті игеру процестерінде ортақ дұрыс қарым-қатынасына байланысты. Бір кездерде шын мәнінде ойын кезінде өзі қалаған адам болуы үшін, оқытудың қажет екендігі туралы, оның мектепке дейін-ақ бойы үйрене бастайды. Ол кезде бала келешекте қажет болатын білімдердің нақтылы құрамын әрине сезбейді. Оның білімге деген пайдақорлық, прагматикалық көз қарасы әлі болмайды. Ол жалпы білімге, қоғамдық мәнді және құнды деп ойлайтын білімдерге ұмтылады. Баланың айналысындағыларды білуге құмарлығы, теориялық ықыласы осыдан көрінеді.

Оқушылардың пәнге деген ықыласы артып, қабілеті байқалса қызыға бастаса, онда пәнді меңгеруге деген құштарлық терендей түседі. Қазіргі кезеңде сабақтың мазмұны мен оны түсіндірудің негізгі әдістері оқушылардың өз беттерінше танымдық іс-әрекеттерін дамытатындай, әрбір нақты материалды жүйелі меңгеретіндей етіп құрылғаны жөн. Осы мәселелердің бәрі оқушылардың жеке жасы мен жеке басының дара ерекшеліктері мінез-құлқын білуді қажет етеді.

Бастауыш сынып оқушылары – 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 кезеңі болып саналады. Оқушылардың танымдық іс-әрекеті тек білімге, оқуға ғана бағытталмай, үлкендердің, өзімен бірге жүретін достарының ерекшелігін тануға, мәдениеттік өрісін кеңейтуге жолдайды. Бала мектепке барған кезеңде үлкен психикалық өзгерістерге ұшырасады. Біріншіден ол оқушы атанып «Мен» дәрежесіне көтерілсе, екіншіден өмірге басқаша көзқарас танытады. Өз бетімен шешім қабылдап, тұжырым жасайды, өзіндік бағалау қасиет пайда болады. Осыған орай, танымдық іс-әрекетінің мотивациялық өрісі де өзгереді.

Баланың пәнге, оқуға деген қызығушылығын арттыру мақсатында сабақ арасында кейбір психологиялық ойын-жаттығуларды қолдануға болады. Бастапқы

2. М.А. Иванов Б.М.Мастеров. Саморегуляция во взаимодействии. //Хрестоматия по психологическому консультированию. Сост. Сапарова И.А. Алматы. Изд.»Қазак

3. Р. Фрейджер, Д.Фэйдимен Теории личности и личностный рост. С.20

4. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Под ред. В.А.Ядова. Ленинград. «Наука»., 1979

Людмила Кожевникова, к.пед.н., Наталья Макух, Наталья Решетилова
Николаевский национальный университет им. В.А.Сухомлинского, Украина

КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Социальное развитие нашего общества значительно изменило взаимоотношение между человеком и окружающей средой. Студенческий возраст имеет существенные особенности и различия, а именно: заканчивается интенсивное развитие и физический рост организма и всех его анатомических структур и энергия расходуется на обеспечение их устойчивой деятельности, а также поддержание защитных функций. В связи с этим высвобождается определенный ресурс биоэнергии, которая может расходоваться на развитие более высоких уровней – психического и социального [4].

Темпы психического и социального развития во многом зависят от состояния здоровья студентов, а также от возможности адаптации и постоянной до- и переадаптации. Переход на новый уровень деятельности требует активного участия регулирующих и исполняющих систем организма, стремящихся сохранить внутрисистемный порядок и гармоничность.

На современном уровне социокультурного развития человека возникает актуальная проблема совершенствования механизмов саморегуляции организма на основе развития физиологических резервов и достижение гармонии между развитием организма и культурно-духовным развитием личности, иначе говоря, это проблема формирования культуры здоровья.

С ориентацией на саморазвитие человека создаются современные отечественные и зарубежные педагогические концепции, технологии, программы, модели школ и т.д. К ним можно отнести:

- концепцию педагогики творческого саморазвития;
- концепцию педагогики самоорганизации;
- концепцию педагогики жизнетворчества;
- концепцию педагогики поддержки;
- модульно-развивающую систему;
- модульное обучение для системы последипломного образования.

Вышеперечисленные концепции, системы близки между собой в технологическом решении педагогических проблем и, не теряя своеобразия, характеризуются общими признаками: самостоятельной рефлексивной работой личности при опосредованном руководстве познавательным процессом, коллективной мыслительной деятельностью, сотрудничеством, разными видами диалога.

Как правило, человек плохо знает себя, свой целостный организм, свои потенциальные возможности и законы, по которым он создан, развивается, по которым должен действовать. "Познай себя – учили еще древние греки, – научись рефлексивно оценивать себя, свои возможности, способности, свое состояние здоровья, свое эмоционально-логическое состояние и получишь гармонию души и тела, найдешь решение своих жизненных проблем". Сегодня встала острая необходимость в творческом поиске педагогических путей становления сбалансированной системы валеологического образования.

В аксиологической иерархии здоровье относят к разряду высших, универсальных ценностей, имеющих всеобъемлющее и вневременное значение. Исходя из концепции здоровья, основанной его критерием считают энергипотенциал, поскольку жизнеспособность организма зависит от аккумуляции и мобилизации энергии для обеспечения физиологических функций [5]. Здоровье является основной характеристикой человеческого существования и определяется как совокупность потенциальных и реальных возможностей личности в реализации собственных действий без ухудшения физического и духовного состояния. Здоровым может считаться человек, имеющий гармоничное физическое и интеллектуальное развитие, хорошо адаптирован к окружающей физической и социальной среде. Тогда он полностью реализует свои физические и умственные способности и может приспособляться к изменениям окружающей среды, если они не выходят за нормативные рамки и делают свой вклад в благополучие общества. По определению Всемирной организации охраны здоровья – "здоровье – это состояние физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней".

Осознание того, что полнота жизни непосредственно зависит от уровня здоровья, его "качественных" характеристик, которые в значительной мере определяют его способ и стиль, дает возможность сделать такие выводы, что физическое воспитание и общедоступный спорт должны занять особое место в жизни каждого человека и стать обязательным атрибутом при формировании культуры здоровья в условиях саморазвития личности.

Не существует "оздоровительных" или "не оздоровительных" средств и форм физической культуры – все они при оптимальной организации занятий оздоровительно действуют на организм молодого человека. Оздоровительные эффекты двигательной активности проявляются не в одном общестимулирующем воздействии, а в разных специфических измерениях функций организма, которые изменяют здоровье и повышают жизнеспособность человека. Занятия физическими упражнениями формируют великое множество разных состояний

- для студентів-юристів 5 курсу з високим рівнем нервово-психічної стійкості є характерним низький рівень внутрішнього локусу контролю.

З огляду на зазначені висновки перспективним є дослідження професійної ідентичності студентів юридичного факультету 1 курсу, порівняльна характеристика рівня вираженості даного феномену студентів-юристів на різних етапах навчання у вищому навчальному закладі.

Література:

1. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмотивный подход / Пер. с англ. – СПб.: Изд-во Сова; М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс. – 2002. – 272 с.
2. Кондаков И.М., Нилопец М.Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля // Психологический журнал. – 1995. – № 1.

Шарипбекова Г.А., Джумаханова А.Т., Калиева Л.

№47 орта мектеп, Тараз қ., Қазақстан

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУ ТУРАСЫНДАҒЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Қоғамдағы қазіргі кезде қайта құрулар, экономиканы дамытудағы жаңа стратегиялық бағдарлар, қоғамның ашықтағы, оның жедел ақпараттануы мен қарқынды дамуы білім беруге қойылатын талаптарды түбегейлі өзгертті. Әлемнің жетекші елдерінің көпшілігі оларды білім беру жүйесі мен мақсатын, мазмұны мен технологияларын оның нәтижесіне қарап бағалайтын болды. Білім берудің қазіргі кездегі негізгі мақсаты білім алып, білік пен жетістікке қол жеткізу ғана емес, олардың негізінде дербес, әлеуметтік және кәсіби бағдарлы – ақпаратты өзі іздеп табу, талдау және ұтымды пайдалану. Бұл міндеттерді шешу үшін білім беру орындары, мұғалімдер мен оқытушылар күнделікті ізденіс арқылы барлық жаңалықтар мен өзгерістерге батыл жол ашарлық қарым-қатынас жасаулары керек. Оқыту түрлерін, әдістері мен құралдарын одан әрі жетілдіріп, тиімді тәсілдерді нәтижелі қолданудың жолдарын іздестірулері қажет.

Әрбір жеке адамға тұлға ретінде қарап, оның өзіне тән санасы, еркі өзіндік әрекет жасай алатын қабілеті, білімі мен тәрбиесі бар екенін ескере отырып, танымдық белсенділігін арттыру – олардың жеке басылық қасиеттерін дамытып, оны қоғам талабына сай іске асыруға мүмкіндік жасау болып табылады. Дамудың барлық кезеңінде баланың ортаға дағдылануы және мінез құлқының сапалы үлгілерін меңгеруі, жеке басының психикалық қасиеттері қалыптаса бастайды. Адамның психикасы тіршіліктің барлық кезеңінде үздіксіз

3. Виявити наявність чи відсутність зв'язку між рівнем його вираженості з рівнем суб'єктивного контролю у майбутніх юристів

Гіпотези дослідження:

- професійна ідентичність є необхідним компонентом особистісної ідентичності;
- у досліджуваних з високим рівнем самостійності слід очікувати високий рівень прояву зобов'язань до себе;
- для студентів-юристів 5 курсу з високим рівнем нервово-психічної стійкості буде характерним низький рівень внутрішнього локусу контролю.

Вибірку емпіричного дослідження склали 30 студентів 5 курсу юридичного факультету Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. Віковий склад вибірки досліджуваних – від 20 до 22 років.

У емпіричному дослідженні були використані: тест раціонального мислення А.Елліса [1]; методика «Рівень суб'єктивного контролю (РСК) Є.Ф. Бажина, Е.А. Голинкіної та А.М. Еткінда [2].

За підсумками поставлених завдань, висунутих гіпотез, проведеного емпіричного дослідження і аналізу отриманих результатів прийшли до наступних висновків:

1) Професійна ідентичність як вагома складова ідентичності увиразнюється як ототожнення індивіда із професійною спільнотою, характеризується наявністю почуття значущості та єдності із професією, справою, трудовим колективом, сформованою професійною компетентністю, образу Я-професіонал, переживанням професійної цілісності й визначеності, спрямованістю до професійної самореалізації та самоудосконалення, наявністю власного індивідуалізованого шляху впродовж процесу професійного становлення й набуття професійної майстерності.

2) Професійна ідентичність є актуальним в науковому та практичному плані предметом сучасного психологічного дослідження. В цьому інтегративному понятті виражається взаємозв'язок когнітивних, мотиваційних та ціннісних характеристик особистості, що забезпечують орієнтацію в світі професій, професійній спільноті та соціальному середовищі, які надають змогу більш повно реалізувати особистісний потенціал в професійній діяльності, а також спрогнозувати можливі наслідки професійного вибору та перспективи власного розвитку. Професійна спрямованість та самосвідомість, тобто професійна ідентичність, є найважливішими показниками професійного розвитку.

3) Професійна ідентичність як один з головних критеріїв становлення особистості професіонала тісно взаємопов'язана з такими категоріями, як професійний розвиток, професійна самосвідомість та професійне самовизначення. Саме в цьому контексті ідентичність в останні роки інтенсивно досліджується в зарубіжній та вітчизняній психології.

4) У результаті проведеного емпіричного дослідження встановлено, що:

- у досліджуваних з високим рівнем самостійності спостерігається високий рівень прояву зобов'язань до себе;

организма, а изменения субъективно-эмоциональных состояний вместе с жизненной неспособностью формируют здоровье – ведь здоровье представляет собой жизненную неспособность в ее субъективном восприятии. Субъективное восприятие всегда эмоционально и определяет приоритетность мотивов поведения, стремление к физическому и духовному комфорту, чувства удовлетворения, наслаждения, счастья. Это стремление к достижению душевного комфорта – основной мотив поведения человека.

Поведение человека превращает потенциал здоровья, стимулирует к активности, делает человека энергичным, а его жизнь наполняет смыслом. В большом комплексе поведенческих действий на жизненную неспособность мы можем выделить три основных фактора, играющие исключительно важную роль, а именно:

- социальный (взаимодействие между людьми, формирующие разнообразные оздоровительные и негативные эффекты);
- внутренняя настроенность человека, порождающая разные действия на здоровье;
- двигательная активность, способная существенно развить и укрепить потенциал здоровья.

Каждый из этих факторов действует на человека не изолированно, а в комплексе с другими. Наиболее существенное их действие происходит в процессе обучения, работы и занятий физическими упражнениями. Таким образом, жизненная неспособность существенно зависит от внешней, прежде всего, социальной среды.

Современное развитие общественных отношений, состояние здоровья населения и развитие образовательно-воспитательных технологий ставят задачи:

- научить личность определять уровень своего интеллектуально-духовного и физиологического развития;
- научить определять уровень личной культуры здоровья;
- научить находить ориентиры, идеалы, которым надо подняться в развитии культуры здоровья;
- научить находить источники развития культуры здоровья;
- научить находить пути и способы саморазвития личности;
- научить сознательно, целенаправленно, систематично работать над самосозданием личной культуры здоровья.

Для того, чтобы решить поставленные задачи, педагог и студент должны выйти на рефлекторный уровень мышления, на уровень так называемого "отрицающего разума", помогающий личности найти в себе негативы и позитивы в духовном и физиологическом плане, оценить неудовлетворение нынешним состоянием своего здоровья и искать пути духовного и физиологического становления, т.к. отрицание является основной положительной силой развития. Отрицание себя, существующего в этот момент на определенном уровне развития духовности и физиологии, обеспечивает дальнейшее самодвижение, саморазвитие личности. В процессе самопознания личности возникают духовные поиски самосовершенствования.

Учений-біолог В.Г.Грибан в своїх дослідженнях відзначає, що біосистема як організм має такі властивості і якості:

- здатність до збереженню індивідуального існування за рахунок самоорганізації, зокрема, самооновлення;
- здатність до саморозвитку (онтогенезу) виникає на основі позитивних зв'язків, асиметрії простору живих систем (правизна, левизна);
- самовоскресіння – енергія розмноження [3].

Самооновлення пов'язано з постійним обміном з оточуючим середовищем, енергією і інформацією. Самоорганізація забезпечується також саморегуляцією, базуючись на взаємонаправленості інформації між елементами. Особлива роль при цьому належить зворотним зв'язкам, які можуть бути відрицательними (гальмівними) і позитивними (вбудовуючими).

Саморозвиток особистості не виникає само по собі. Біологічна система людини і його духовний світ розвиваються во взаємозв'язках з оточуючим середовищем. У людини не завжди виникає внутрішня потреба в самоскресінні, швидше виникають форми протесту і відрицання, це можна назвати підсвідомою потребою в самозмінненні чи підсвідомим дискомфортом власного "Я". Форма протесту не вимагає від особистості стільки зусиль і волі, як форма саморозвитку. Особистість необхідно визначити, зрозуміти відсутність свого існування, побачити низький рівень особистої культури здоров'я, розгніватися на себе з тим, щоб знайти морально-вольові сили, які б допомогли перебороти труднощі оволодіння новими нормами, категоріями. Тільки тоді найважливіша пізнавальна робота перетвориться в радість, а муки духовного життя перетворяться на задоволення і насолоду.

В педагогічних дослідженнях О.П.Слободян ми знаходимо визначення творчого саморозвитку особистості – це "вмонтована, свідомо на основі самопізнання, самоопределення, самоконтролю, самоосвіти діяльність, направлена на самоосконалення природних і духовних якостей, на розвиток творчого потенціалу, на моделювання власного образу життя в соціокультурному контексті, на самореалізацію творчих здібностей в процесі життєтворчості і професійно-педагогічного становлення" [6].

В умовах прогресуючого розвитку людського суспільства, переходу від індустріального до постіндустріального етапу (пріоритет сфери обслуговування, комп'ютерних технологій) все більш гостро звучить питання про його моральний клімат. Технократизація і автоматизація людської діяльності проявляється в ситуаціях зміни ціннісних і моральних імперативів, в зростанні динаміки міжособистісного взаємодіяння. Це змушує задуматися над питаннями, яким буде еколого-культурний фон спілкування людини, які психоенергетичні процеси будуть регулювати його здоров'я і гармонію оточуючого світу?

Учені багатьох країн світу, досліджуючи соціокультурні особливості сучасного суспільства виявили супереччя між прагматичним ін-

5. Фельдштейн Д.И. Психологія дорослості: структурно- змістові характеристики процесу розвитку особистості.- М., 1999
6. Изард К.Э. Психологія емоцій. – СПб.: Пітер, 2008.
7. Психологія мотивації і емоцій. Хрестоматія. / Під ред. Ю.Б. Гіппенрейтер, М.В. Фалікман. – М., 2002.
8. Якоцук О.Л. Фактори і умови розвитку нестійких емоційних станів особистості // Філософія освіти. – 2007. – № 2.

Студентка Нижник І.В.

Дніпропетровський національний університет імені Олеса Гончара

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ 5 КУРСУ ЮРИДИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Актуальність дослідження. В умовах соціальних змін, підвищення вимог до сучасного спеціаліста, професійна ідентичність особистості виступає важливою передумовою адаптації на етапі професійного становлення. Однак, усвідомленню особистісного досвіду індивіда передують досягнення образу майбутньої професійної діяльності та власної професійної ідентичності. Саме сформована фахова ідентичність є суттєвим чинником попередження особистісних і професійних криз, пов'язаних із специфікою соціально-економічних змін у суспільстві, набуттям гідного статусу в ієрархії трудової спільноти. Все це спричинює підвищення зацікавленості науковців у висвітленні процесу професійного самовизначення, тому акцентує увагу на питаннях сутності, особливостей, проявів формування професійної ідентичності майбутнього спеціаліста.

Об'єкт дослідження: мотиваційний компонент професійної ідентичності.

Предмет дослідження: особливості прояву мотиваційного компонента професійної ідентичності та зв'язок рівня його вираженості з рівнем суб'єктивного контролю студентів 5 курсу юридичного факультету Дніпропетровського національного університету імені Олеса Гончара.

Мета дослідження – розкрити психологічні особливості прояву мотиваційного компонента професійної ідентичності та виявити наявності чи відсутності зв'язку між рівнем його вираженості з рівнем суб'єктивного контролю у майбутніх юристів. На основі вказаної мети поставлені наступні завдання дослідження:

1. Проаналізувати ступінь теоретичного узагальнення проблеми формування професійної ідентичності.
2. Розкрити психологічні особливості вираженості мотиваційного компонента професійної ідентичності

отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т. е. креативного, творческого) мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным [5].

Амбивалентность – одновременное сосуществование противоположных по знаку эмоциональных оценок одного и того же факта, объекта, события. Входит в структуру негативных личностных расстройств [6].

Направлением исследования эмоций и чувств является изучение различных проявлений эмоциональных реакций – настроений, аффектов, стресса, фрустрации. Для этих целей разработаны специальные психодиагностические подходы и методики, среди которых стандартизированный метод исследования личности (СМИЛ), методика изучения фрустрационной устойчивости С. Розенцвейга, тест Люшера, ТАТ [7].

Неустойчивость эмоции, по А.Ф. Лазурскому, проявляется в том, что вначале она может быть интенсивной, но затем быстро ослабевает и, в конце концов, прекращается, переходя в состояние спокойного равнодушия. У легковозбудимого человека одна эмоция быстро сменяется другой и т.д. Получается быстрая и резкая смена эмоций и настроений, характерная для людей истерического типа [9].

Таким образом, эмоции играют важную роль в жизни людей: помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Проявляясь в поведении, они информируют человека о том, что нравится или огорчает его. Особенно это актуально в младенчестве, когда вербальное общение не доступно. По мере того, как ребенок растет, его эмоциональный мир становится богаче и разнообразнее. От базовых (страха, радости и др.) он переходит к более сложной гамме чувств; радуется и сердится, восторгается и удивляется, ревнует и грустит. Меняется и внешнее проявление эмоций. Это уже не младенец, который плачет и от страха и от голода.

Но юношеский возраст все еще остаётся непосредственным и импульсивным. Эмоции, которые они испытывают, легко прочтываются на лице, в позе, жесте, во всем поведении. Для практического психолога поведение человека, выражение им чувств – важный показатель в понимании внутреннего мира маленького человека, свидетельствующий о его психическом состоянии, благополучии, возможных перспективах развития. Информацию о степени эмоционального благополучия личности дает психологу эмоциональный фон. Эмоциональный фон может быть положительным и отрицательным.

Литература:

1. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. – СПб.: Питер, 2001.
2. Вилюнас В. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2008.
3. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков.- СПб., 2004
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства.- СПб., 2001

формационным миром и постоянно меняющимися культурными парадигмами, вкусами, модой и поведением людей. Оно, по их мнению, имеет не только экономические либо политические, но и в первую очередь психологические корни. Однако дальше культурологических выводов они не пошли, не рассмотрев, таким образом, эмоциональную сущность исследуемой проблемы [1,2].

В связи с этим необходимо отметить несколько важных моментов:

1. Взаимодействие человека с человеком, обществом и государством осуществляется по принципу психоэмоционального детерминизма, то есть, на всем временном промежутке коммуникации, ее участники опираются не столько на свой эмпирический и генетический опыт, сколько на эмоционально-чувственные симпатии/антипатии.

2. Культура и экология человека, поддержание стационарности и гомеостатичности процессов, протекающих в организме человека, зависят от выбранных им ситуативных авторитетов – предметов, явлений и природных объектов, имеющих в его глазах первостепенное значение в определенный дискретный период времени. При этом сознание человека является своего рода "арбитром" при выборе тех или иных предпочтений.

3. Личность человека не одинока. Она максимально открыта внешним явлениям, поэтому поглощает большее количество информации (энергии), чем генерирует. В связи с этим, еще одним немаловажным фактором является психоинформационное воздействие, то есть зависимость сознания и поведения от поступающих в мозг символов, знаков и прочих материалов извне.

В целях профилактики необходимо:

1/ осознать космогенность человеческого общества, его зависимость от Природы: чем дальше мы уходим от нее, тем сложнее и несчастнее становится наше существование, порой оно даже невыносимо;

2/ гармонично сочетать занятия и работу с помощью абиотических объектов с работой в естественных условиях. Весь опыт мировой истории говорит о благотворном влиянии геоландшафтных просторов Солнца, других естественных источников космической энергии на клетки и ткани организма;

3/ отучить себя и своих близких от пагубных для нас привычек, вкусов, пристрастий;

4/ посвящать свою Жизнь совершенствованию своего организма и помогать другим, понять себя и улучшать свое тело и сознание.

Все преимущества и недостатки информационного общества имеют эмоциональную природу. Поэтому здоровье и благополучие человека все больше зависит от его умения понять себя и других, контролировать, сознательно направлять свои эмоции и чувства в русло созидания, а не деструкции, как это часто происходит.

Популярными среди студентов являются занятия, повышающие эмоциональность, развивают необходимые двигательные способности, повышают физическую подготовленность и работоспособность, а наиболее эффективным для

большинства молодых людей, привлеченных к здоровому образу жизни, является улучшение внешнего вида и самочувствия. Для этого молодежи необходимы знания, помогающие придерживаться принципов активной жизни:

- необходимо знать о пользе, которую приносят физические упражнения, и проверить их на собственном опыте;
- быть достаточно гибким и даже осторожным на пути к здоровому образу жизни;
- использовать для снижения массы тела эффективный метод – объединение рационального режима питания с выполнением физических упражнений;
- использовать наиболее интенсивные виды деятельности, особенно силового направления, обеспечивающие значительное снижение массы тела;
- обеспечить регулярное выполнение физических упражнений для предупреждения развития болезней.

Защитное действие занятий физическими упражнениями в соответствии с современными представлениями следует рассматривать как проявление важного оздоровительного "эффекта воссоздания" дефицита жизненно важного воздействия двигательной активности. Исследования многих ведущих специалистов подтверждают, что даже однократное выполнение физических упражнений существенно улучшают функциональное состояние и самочувствие человека, чувствующий двигательную недостаточность. Полученные данные указывают на то, что в реальных двигательных действиях человека каждое мышечное усилие может ускорять восстановление от напряжения и вместе с тем содействовать качественному выполнению следующего физического упражнения, то есть процесс утомления является возбудителем восстановительного процесса.

Выводы.

В личностном аспекте физическая культура должна стать частью общей культуры студенческой молодежи, а здоровый образ жизни – неотъемлемым компонентом личной физической культуры.

В процессе культурного развития у студентов формируется человеческая личность, развиваются их способности, раскрываются потенциальные физические возможности.

Существенным результатом полноценного использования физической культуры студенческой молодежью является воспитание у нее готовности взять ответственность за свое физическое состояние и здоровье.

генерализированное и расплывчатое состояние. Дети как и взрослые, легко «заражаются страхами», и это может быть усвоено от других членов семьи.

Тревожность как определенный эмоциональный настрой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не правильно и не соответствовать общепринятым требованиям и нормам наблюдается ближе к семи и особенно восьми годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов [3]. Главным источником тревог для дошкольников и младших школьников оказывается семья. В дальнейшем для подростков и юношей такая роль семьи значительно уменьшается; зато вдвое возрастает роль школы и университета.

Известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность (сензитивность). Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. Многие зависят от способов общения родителей с ребенком. Иногда они могут способствовать развитию тревожной личности. Например, высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперопеки (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание).

В этом случае общение взрослого с ребенком носит авторитарный характер, ребенок теряет уверенность в себе и в своих собственных силах, он постоянно боится отрицательной оценки, начинает беспокоиться, что он делает что-нибудь не так, т. е. испытывает чувство тревоги, которое может закрепиться и перерасти в стабильное личностное образование – тревожность.

Воспитание по типу гиперопеки может сочетаться с симбиотическим, т. е. крайне близкими отношениями ребенка с одним из родителей, обычно с матерью. В этом случае общение взрослого с ребенком может быть как авторитарным, так и демократичным (взрослый не диктует ребенку свои требования, а советуется с ним, интересуется его мнением). К установлению подобных отношений с ребенком склонны родители с определенными характерологическими особенностями – тревожные, мнительные, неуверенные в себе. Установив тесный эмоциональный контакт с ребенком, такой родитель заражает своими страхами сына или дочь, т. е. способствует формированию тревожности [4].

Замечено, что интенсивность переживания тревоги, уровень тревожности у мальчиков и девочек различны. Мальчики более тревожны, чем девочки. Это связано с ситуациями, с которыми они связывают свою тревогу. И чем старше дети, тем заметнее разница в тревожности между девочками и мальчиками. Девочки чаще связывают свою тревогу с другими людьми – это друзья, родные, преподаватели, асоциальные люди и т. д. Мальчики же боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, которые можно ожидать от родителей или вне семьи: преподавателей школы и университета и т. д. [4].

Отрицательные последствия тревожности выражаются в том что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может

Под понятием «эмоциональная сфера» понимается сложная система взаимодействующих и взаимообуславливающих состояний и чувств. Эмоциональная сфера человека играет исключительно важную роль в его жизни и включает в себя два главных компонента: желания и чувства. Чувства являются сами по себе сущностью психической реальности субъекта и определяют его поведение, а эмоции выступают материалом для развития и изменения чувства, а также содержанием ситуационной эмоциональной жизни.

Эмоциональные проявления подразделяются на эмоциональные состояния, отношения и реакции. Эмоциональное состояние – это пребывание в каком-либо расположении духа, связанном с общим психосоматическим тонусом субъекта. Эмоциональное отношение характеризует связь субъекта с конкретным объектом и выражает его активную позицию в субъективной оценке последнего. Эмоциональная реакция возникает как непосредственный субъективный ответ на какое-либо воздействие, впечатление.

Патология эмоций занимает в психиатрии и психологии огромное, ни с чем не сравнимое место.

Эмоциональные нарушения сопровождают все известные виды психозов, а также составляют основу девиантного поведения.

Различные отрицательные эмоциональные проявления являются пограничными состояниями – психопатии и неврозов [2].

Рассмотрим наиболее яркие и распространенные нарушения эмоций.

Депрессия в психологии – это аффективное состояние, характеризующиеся отрицательным эмоциональным фоном, изменением мотивационной сферы, когнитивных представлений и общей пассивностью поведения.

Страдания и ощущение печали, потеря аппетита, бессонница, уход от социальных контактов, раздражительность, ослабление интересов и способности к концентрации, а также озабоченность жалобами на физическое состояние являются обычными для депрессивных расстройств подростков.

Эйфории свойственны помимо беспричинно повышенного настроения, благодушие, снижение активности, слабоумие. Наблюдается при органических заболеваниях головного мозга, наркоманическом, алкогольном опьянении.

Дисфория – относительно длительное (до нескольких дней) злобно-гневливое настроение, состояние недовольства, раздражительности. Субъект мрачен, любая мелочь для него может послужить поводом для агрессивных действий, жестокого насилия. Нередко дисфории проявляются длительными запоями, бродяжничеством.

Апатия – состояние эмоционального безразличия, равнодушия к самому себе или окружающей среде.

Страхи и фобии могут встречаться у детей, находящихся на любой стадии развития, но чаще всего среди подростков. Это может быть специфический страх перед определенными ситуациями или объектами, также это может быть весьма

Литература:

1. Bell D. The coming of Post-Industrial society. – N.Y.: Batman Books, 1976. – 278p.
2. Bell D. The cultural contradictions of capitalism. – N.Y.: Batman Books, 1978. – 402p.
3. Грибан В.Г. Валеология: Навч. посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005.
4. Коротяев Б.И., Курило В.С., Третьяченко В.И. Диалектика "недостающего" и "избыточного" в образовательном пространстве. – Луганск: Альма-матер, 2006.
5. Працездатність та здоров'я людини: Навч.-метод. посібник /За ред. І.П.Пістуна. – Львів: Афіша, 2003. – 279с.
6. Слободян О.П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – Луганськ, 2004. – 297с.

Минасипова А.Р.

М.Х.Дулати атындағы Тараз мемлекеттік университеті, Қазақстан

КӘМЕЛЕТКЕ ТОЛМАҒАН ЖАСӨСПІРІМДЕРДЕГІ АГРЕССИЯ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Қоғамдағы әлеуметтік-психологиялық өзгерістер, белсенді тұлғаны қалыптастыруға деген талаптардың жоғарлауы, іс-әрекет пен мінез-құлықтың нақты субъектісіне қатысты агрессия мәселесі маңызды әлеуметтік қажеттілік ретінде зерттеуді қажет етеді. Агрессивті мінез-құлық адам өмірінде көп орын алады, жас ерекшеліктеріне қарамастан барлық адам баласында көп кездесетін құбылыстардың бірі. Агрессия ұғымын көптеген зерттеушілер тұлғаның қасиеті және мінез-құлықтың ерекше формасы деп анықтайды. Мінез-құлықтың агрессивті әртүрлі формалары жарамды болсын, мейлі әлеуметтік жарамсыз болсын индивидтермен өзара әрекетте қалыптасады. Көптеген балалардың проблемді жағдайға тап келуінің басты себебі коммуникация мен қарым-қатынастағы базалық әлеуметтік ептіліктердің жеткіліксіздігімен байланысты. Өзінің әлеуметтік үйрену теориясында А.Бандура агрессивті мінез-құлықты талдаудың үш кезеңін бөліп көрсетті:

- 1) әрекеттерді меңгеру тәсілдері;
- 2) олардың көрінуіне себеп болатын факторлар;
- 3) солар бекітілетін жағдайлар.

Сонымен қатар мұндағы тағы бір маңызды жағдай кері байланысты алу мүмкіндігі, қоршағандардың ойын интерпретациялау. Ситуациялық факторлар үлкен рөл атқарған сайын әлеуметтік сипаттағы агрессивті мінез-құлыққа үйрену процесі де соғұрлым үлкен мәнге ие болады.

Әлеуметтік үйренудің когнитивті-бихевиористтік концепциясы тұрғысынан (А.Бандура) әлеуметтену процесі индивид өмір сүретін қоғам мен сонда қабылданған әдеттегі жауап реакцияларының дамуымен байланысты. Когнитивті-бихевиористтік концепция шеңберінде жеткіншектердегі агрессияны әлеуметтік үйренудің нәтижесі деп қарастыруға болады. Агрессиялы мінез-құлықты бекіту мен даму негізін ата-аналар баланы алғашқы жылдарда қалай тәрбиелегеніне және кейінгі кеш кезеңдерде, атап айтқанда, жеткіншек кезеңіне байланысты іздестіру керек.

Агрессивті мінез-құлықтың қалыптасуына әсер ететін шартсыз факторлардың бірі – жанұядағы қатынас. Көптеген шет елдік зерттеулер көрсеткендей агрессивті балалардың ата-налары физикалық жазаларды қолдануға бейім болған және бір-бірімен келісушілік болмаған, балаларға жек көрушілік қатынаспен және эмоциялық суықтықпен қараған. Балалардағы агрессивтілікті зерттей келе үш вариантын сипаттайды:

1. Ата-анасының біреуі агрессивті болғандықтан және агрессивтілік және қылмыстық тенденцияны туындататын күрделі конфликттер себебінен бала агрессивті болады.

2. Ата-анасының ешқайсысы агрессивті болмайды. Ата-аналары агрессивті емес, балаларын қатал жазалаушы және жанұялық конфликт аз болған, бірақ балалар физикалық жазалауға ұшырайды.

3. Баланың агрессивті мінез-құлыққа шектен тыс қамқоршылық жанұяның ішінде бекітіледі. Тек осының салдарынан бала нақты сол агрессивті мінез-құлықтың жағымсыз жақтарының басымдылығын таразылауға үйренеді. Сонымен қатар ата-ана жағынан агрессивті мінез-құлықтың шектен тыс болуы да зиян болады. Бала міндетті түрде өзінің ашу ызасын ішіне жинауға мәжбүр болған жағдайда оның агрессивті сезімдері соғұрлым күшейе түседі. Қатал жазалау жаңа фрустрацияларға әкеледі. Яғни сол жағдайлардан шығар жол таппаған кезде жаңа агрессивті сезімдерге әкеледі. Егер бұл қайталанатын болса, негативті шиеленісті іздеу ретінде қарастырылатын мінез-құлықтың моделі қалыптасады. Жасырын агрессивтілік болған жағдайда балада мазасыздану және жайсыздық (дискомфорт) пайда болады. Агрессивті мінез-құлыққа анасының және әкесінің ашуын көтере алмаған жағдайда және фрустрацияға жауап бере алмаған кезде балада мазасыздану жоғарылай бастайды. Агрессивтілік туралы Сирстің ойы қисық сызықты түрде көрсетілген болатын. Бұл тұжырымды И.Г.Морозова да (1993) ұстанады. Оның пікірінше, просоциалды өмірлік бағдары бар жағымды жанұяда өскен балаларға ашық түрде өзінің агрессивтілігін қанағаттандыруға шек қойған жағдайда, яғни асоциалды жеткіншектерге тән сана астындағы кешендерді қанағаттандырудағы агрессивті садисттік фантазиялау негізіндегі стереотиптегі формаға айналуы мүмкін.

Әлеуметтенудің тиімді және мінез-құлықтың агрессивті формаларының қалыптасуын ескертудің маңызды шарты үйір болу мотивациясы, балалар сол арқылы қоршағандар оның ішінде, әсіресе өз ата-аналарының қолдауын, назар

Л.С.Выготский түсінікті жинақтау қызметі интеллектуалды өзгерістерге байланыстылығын: «... түсініп ойлану – іс-әрекетті түсіну, басқаларды түсіну және өзін түсіну» - деген.

Адамның ойлауды әрекеті тікелей сезімдік таным процесстерімен ғана емес тілмен де, сөйлеумен де тығыз байланысты. Сөйлеу, дыбысты тіл нәтижесінде нәрселер мен құбылыстардың мәнді, тұрақты белгілерін ой арқылы бейнелей алады. Мұнда тіл-адам ойының заттық қабыршағы болып табылады. Адам ойы әрбір нәрсенің сипаты мен қасиеттерін сөз арқылы ажыратып көрсете алады. Осыдан заттар мен құбылыстарды әртарапты танып білуге мүмкіндік туады.

Шетел психологтарының ішінен Дж. Брунер Выготскийдің осы пікірін жақтады. В.В.Давыдов Париж қаласында ұйымдастырған ХХІ халықаралық психологтар конгресіндегі баяндамасында Пиаженің оқыту ақыл – ойдың дамуына әсер етпейді дейтін қағидасы қазір дәстүр болып келген оқыту жүйесіне тікелей қатысы бар, оқытудың бұл түрі баланың ой – өрісін алға қарай дамыта алмайды, – дейді. Осыны айта келіп қазіргі оқыту тәсілдері баланың ақыл – ойын дамыта алмайтыны дидактиканың мынадай: «оқыту баланың оқу үлгеріміне тең болуы қажет» дейтін принципінен де белгілі: егер оқыту баланың сабақ үлгеріміне шақ келсе, ол осыған қиналмайды: ой – өрісті дамытатын қиыншылық. Егер оқу материалы балаға жеңіл түссе, не шақ келсе, осының өзі баланың ой – өрісін дамыта алмайды. Баланың ой – өрісін онан әрі дамыту үшін оқытудың айналасын мүлде өзгерту қажет. Бұл жөнінде Д.Эльконин: «Оқыту баланың ақыл – ойын дамыту құралы» – деді.

В.В.Давыдов ақыл – ой деп оқушылардың тиісті мәселелерді шешуде жалпы амал қолдана білуін айтатын болса, М.Коул мұны бала бір үйренген тәсілін өзге, бұған қатысы жоқ жағдайға қолдана білу деп түсінеді. Бірақ осының екеуі де баланың ой – өрісіне жатады.

Имамбекова Г.С., Ивченко А.Х.

Таразский государственный университет им. М.Х. Дулати, Казахстан

ТИПОЛОГИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ

Эмоциональное неблагополучие в юношеском возрасте – один из объектов внимания психологов, педагогов, родителей.

Эмоции – это психический процесс, отражающий субъективное отношение человека к действительности и к самому себе. Они выражают собой интегративное выражение тонуса нервно-психических процессов, находящее отражение в изменении параметров нервно-психической деятельности и соматических проявлений [1].

оқу процесінде материалды қабылдауға және онымен жұмыс істеуге, әрине зейінін шоғырландыра алмайды. Осыдан сөйлеу мәнері, сөздік қоры төмендейді, ойы шашаыраңқы болады [16].

Осында баланың тыныс алу жолында аденоидтердің /өскін/ шығуы болуы мүмкін. Бұл өскіндер мұрынмен тыныс алуға кедергі жасайды, осыдан барып миды қанмен қамтамасыз ету жүйесіндегі оттегі азаяды және оның қалыпты жұмыс істеуі бұзылады. Олар аузымен тыныс алады, көздерінің оты келіп, көмескіленеді. Балалар сыныпта отырғанымен өздерінің құрдастары істеп жатқан жұмысқа іс жүзінде қатыспайды. Бұл ауруды емдетпеген жағдайда аденоидтылық баланың үнемі ұйқышыл болуына және алаңдығыш болуына, ақыл-ойының төмендеуіне себеп болады.

Үшінші себеп – оқу материалының ақыл-ойды дамытуға бағытталмауы. Оқушының ақыл-ой белсенділігі практикалық әрекеттерден қолдау табатын сөйлеу әрекетінің негізі болып табылады. Егер оқу процесінде белсенді ойлануды талап ететін тапсырмалар болмаса мұғалім оқушыларға қаншалықты зейінді болуын қадағаласа да оқушылар өз тұрақтандыра алмайды.

Төртінші себебі – балаға дұрыс тәрбие бере алмау нәтижесінен тууы да мүмкін. Ата-аналар балаларға көп кітапшалар мен ойыншықтарды шектен тыс көп сатып әперіп, ерте жасынан театр, музей, көрмеге жиі апаратын болса бала үнемі жаңа бір әсер ауысуына дағдыланып қалады. Олардың әрқайсысы жайлы ойланбай жатып үлкендер күн аралатып жаңа тітіркендіруші құбылыс немесе объектіні көрсете берсе, бала қоршаған ортамен шала таныс болады. Оның зейіні де құмбылмалы (ауыспалы) бола да нәтижесінде әрбір жаңа әсерге алаңдауға дағды қалыптасады.

Бесінші себеп – бала ойының бөлінгіштігі. Мысалы, оқу процесі кезінде кеше көрген киноның әсерімен, сол фильм туралы ойлап отырады. Бұл фактілер селсоқ, темпераменті флегматик типтес оқушыларда жиі кездеседі. Ондай оқушы кездейсоқ қойылған сұраққа біліп тұрса да бірден жауап қайтармайды, ол жаңа материалдың мазмұнын ауыстару үшін үзіліс қажет.

Ойлауды адамның өмір тәжірибесі мен практикалық іс-әрекеттері нәтижесінде пайда болып, тікелей сезім процессінің шеңберінен әлдеқайда асып түседі. Адамның ойы тілмен, анық сөйлеумен тығыз байланысты және ойлауды тілдік материал арқылы өзінің шындығы мен ақиқаттығын бейнелей алады [17].

Адамның ойы әрқашанда сөз арқылы білдіріледі. Ой – сыртқы дүниені бейнелеудің ең жоғары формасы, сөз – ойды басқа адамдарға жеткізетін құрал. Ойдың сөз арқылы бейнеленуі арқасында адам өзінен бұрынғы жинаған тәжірибе мен білімді сақтап қала алады, ойды өмірді одан әрі жақсарту мақсаттарына пайдаланады [5, 206].

Л.С.Выготский және Ж.Пиже ойлауды қабілетінің дамуына бірнеше тұжырым жасаған. Олар, ойлаудың ең маңызды дамуы – жаңа мінез-құлық мүмкіндігіне итермелейтін және интеллектуалды іс-әрекеттің жоғарғы формасына әкелетін жинақталған түсінікті меңгеруінің негізін түсіндірген.

салуын, қызығуларын тілейтін әрекеттерге үйір болады. Содан кейін екінші бекіту ретінде үйір болу баланың әлеуметтік талаптар мен шектеулерге бейімделуін шарттандырады. Осыған байланысты агрессияның дамуының маңызды шарты тек әлеуметтік үйрену ғана емес, ата-ана махаббатының болмауы немесе олар жақтан үнемі жазалаудың болуына байланысты туындайтын фрустрация да жатады. Жасөспірімдердегі агрессияның көріну формалары мен әлеуметтік-психологиялық факторлары да маңызды сұрақтардың бірі, көптеген зерттеулердің көрсеткіштері бойынша, агрессивтіліктің көрінуі индивидуумның өмірлік тәжірибесіне байланысты. Агрессивтіліктің көрінуі бұл белгілі бір кедергілерге немесе түсірген ауыртпашылыққа байланысты болатын жауап мүмкіншілігі. Мәнді мақсатына жету жолында кедергілер пайда болған кезде индивидум, фрустрацияны қаншалықты бастан өткерсе, нақты мақсатқа жету талпынысы да соншалықты жоғары болады. Фрустрация агрессивті мінез-құлық үшін күшті мотивациялық жүйені қалыптастыра отырып, агрессивті сезімдерге әкеледі.

– Фрустрация мен агрессияның өзара байланысты екеніне ешқандай шек жоқ, алайда бұл байланыс бір жақты емес және міндетті емес. Агрессия жайлы фрустрация – агрессия теориясында, фрустрация агрессияға деген мотивті немесе ішкі ниеттенулерді жасайды деген түсініктерді көрсетеді және тек агрессивті мінез-құлық реакциясы ғана емес, альтернативті реакциялар да болады деп санайды. Агрессияның әлеуметтік үйрену теориясы фрустрацияны қажетті, бірақ жеткіліксіз шарт ретінде агрессияның көрінуін жеңілдетеді деген ойды дамытады. «Фрустрация жағдайында агрессивті мінез-құлық пайда болу үшін индивидте «диспозиция» болу керек немесе осыған ұқсас жағдайларда өзін агрессиялы ұстайтын мінез-құлыққа бейім болу керек. Мұндай «диспозициялар әлеуметтік үйренулер: бақылау, қоршағандардың мінез-құлқы, агрессияны қолданудағы меншікті сәтті тәжірибелер» арқылы қалыптасады және бекиді.

Бұл теорияда агрессивті тұлғалық диспозициялардың қалыптасуындағы бірінші орынды әлеуметтік қоршағандар алады, алайда фрейдизмде бірінші дәрежелі мәнді беретін психобиологиялық конституциялы ерекшеліктердің белгілі бір рөлдері жоққа шығарылмайды. Соңғы кездері дамып келе жатқан агрессивті мінез-құлықты түсіндіруге тырысатын, индивидуалды және әлеуметтік-психологиялық ықпалдарды синтездеуге деген талпыныстарды көрсететін «ықтиярсыз күштер» теориясын айтуға болады. Бұл теорияда агрессия барлық басқа тәсілдер тауысқанда қажетті, тілейтін жағдайға жетудің құралы деп түсіндіріледі. Алайда осы жалпы теорияларда импульсивті, психопатологиялық, агрессиялар жеке сипатқа ие болғандықтан не агрессияның көрінуін, не фрустрацияға тән сипатталарын түсіндіре алмайды. Қазіргі жаңа психологиялық бағыттарда агрессия мәселесі өте аз зерттелінуде, алайда соған қармастан оған көптеген теориялық және эксперименттік зерттеулер арналды (С.Н.Еникополов, 1976, Л.П.Колчина, 1976, Т.Н.Курбатова, 1996, Л.М.Семенюк, 1991, А.И.Фурманов, 1996, С.М.Шурухт, 1996, және т.б.). Бұл жұмыстарда Ресейдің әртүрлі мекенді елдерінде тұратын адамдардағы агрессияна

жыныстарына, жастарына, білімдеріне, кәсіптеріне, ұлтына, мәдениетіне қатысты зерттейді. А.К.Осницкийдің (1994) зерттеулері көрсеткендей, балалар агрессиялы мінез-құлық модельдері жайлы білімдерді үш түрлі ақпарат көздерінен алады екен. Отбасы бір уақытта агрессиялы мінез-құлық моделін көрсетеді және оның бекітілуін қамтамасыз етеді. Агрессиялы мінез-құлықтың ықтималдылығы олардың өз үйлерінде агрессиялық әрекетпен тікелей кездескен жағдаймен байланысты анықталады. Агрессияның көрінуі құрбыларымен өзара әрекетте де кездеседі. Сондай-ақ балалар агрессиялық реакцияға тек реалды мысалдарда ғана емес, бұқаралық ақпараттар арқылы да үйренеді.

Агрессивті мінез-құлық формасына аутоагрессия (төменгі өзіндік бағалау және өзін қабылдамау) жатады, ендеше аутоагрессия патерндерін жасөспірімдер үшін тағайындауға болады, атап айтқанда, аутоагрессиялы патерндердің харектерологиялық субблоктары (интроверсия, педантизм, депрессия, невротизм, демонстрациялық), өзіндік бағалау субблоктары (жалпы өзіндік бағалау, парсиалды өзіндік бағалау, тәуелсіздік, автономия), интерактивті субблоктар (әлеуметтік адаптацияның сәттілігі-сәтсіздігі), әлеуметтік-перцептивті субблоктар (басқа адамдарды қабылдау).

Ғылыми қызығушылықты өткір туғызатын тақырыптардың бірі балар мен жасөспірімдердегі аутоагрессиялы патерндердің интерактивті субблоктары және әлеуметтік-перцептивті субблоктар мәселесі. Аутоагрессия тұлғаның сәтті әлеуметтік адаптациясына қабілеттілік немесе қабілетсіздік және микросоциумдағы тұлға аралық өзара әрекеттің сәттілігімен- сәтсіздігімен байланысты. Аутоагрессияның деңгейлері тұлғаның көпшіл, жатырқамау сапасымен теріс, ал тұйықтық сапасымен оң корреляцияланатыны белгілі. Тұлғаның аутоагрессия патерндерінің әлеуметтік-перцептивті субблоктары басқа адамдарды қабылдаумен байланысты. Кәметке толмаған жасөспірімдердің аутоагрессия деңгейі басқаларды қабылдаудың негативизациясымен байланысты емес, керісінше, «басқаларды» позитивті қабылдауымен корреляцияланады. Аутоагрессияның деңгейінің өсуімен байланысты басқаларды позитивті қабылдаудың күшті тенденциясы жасөспірімдерде мұғалімдермен, өз ата-аналарымен қатынастарында көп байқалады. Аутоагрессияның деңгейі «басқалар мені қалай» деген түсінікпен (екі жақты рефлексия) ғана теріс байланысты болады. Субьектінің аутоагрессиясы жоғары болған сайын ол туралы басқалардың бағалаулары жайлы түсініктер соғұрлым негативті бола түседі.

Әлеуметтік-перцептивті субблоктар тұлғаның аутоагрессивті патерндерінің өзіндік бағалау субблок ерекшеліктерімен тура байланысты болатынын айтып кетуге болады. Аутоагрессия агрессияның басқа шкалаларымен корреляцияланбайды, ендеше аутоагрессия мәселесі агрессия психологиясының ішкі жалпы мәселесі болып табылады. Субьектінің өзін қабылдамау феномені аутоагрессиялы тұлғаның негізгі сипаттамасы деген ойды тұжырымдауға болады.

Кәметке толмаған жасөспірімдердегі агрессия мәселесіндегі тағы бір маңызды сұрақ агрессивті реакцияларының жасөспірімнің өзіндік бағалауымен

әрекет теориясымен байланыстырып қарастыруды. С.Л.Рубинштейн еңбегінде ойлауды процесі бойынша зерттеу принципін қалыптастыра отырып, оның заңдылықтарын бөліп және ойлауды операцияларының негізгі бірлігін көрсетті. П.Я.Гальперин нақты экспериментальды зерттеу жағдайы, жолдары мен бағыттарының қалыптасуына тоқталды. Дж.Брунер еңбегінде ойлаудың даму кезеңдері оның түрлерін (көрнекі қимылды, көрнекі бейнелі ойлауды) жағдайын танымдық іс-әрекетте қалыптастырып талдау жасады.

Л.С.Выготский «Ойлауды және сөйлеу» еңбегінде сөйлеудегі ойлаудың генетикалық түбірін, ойлауды және сөйлеу ерекшелігін, онтогенездегі сөз және ой қатысын, іштей сөйлеу сипатын ашты. Осы соңғы бірнеше он жылдық ішінде кибернетика, информатика, алгоритмдік тілдердің жоғарғы деңгейі және математикалық жоспарлау идеяларының негізінде жаңа, информациялық – кибернетиканың теория құруға мүмкіндік пайда болды.

Совет психологтары мектеп оқушыларында математикалық, грамматикалық, географиялық және басқа ұғымдардың қалыптасу процесін егжей тегжелі зерттеді. Тиісті білімді қалыптастыру үшін ақыл – ой қызметінің әдістері және осы әдістерді үйретудің тәсілдері анықталды. Сондай – ақ оқыту процесінде білімдердің қалыптасуының негізгі кезеңдері де анықталды [15].

Балаға ақыл – ой тәрбиесін беруде ертеден келе жатқан қазақ халқының ауыз – әдебиеті, мақал – мәтелдер, жаңылтпаштар, шешендік сөздер, нақыл – өсиеттер, жұмбақтар болып табылады. Осылардың барлығы баланы тапқырлыққа, шешендікке, өнерге, ойлаудың қиялдауға, ойын, тілін дамытуға, тілін жаттықтыруға үйрететін этнопедагогикалық туындылар.

Ойлауды теориясы нақтырақ тоқталсақ: ойлауды процессінің мағанасын түсіндіретін теорияларды 2 үлкен топқа бөлуге болады [16].

Бірінші топқа адамның интеллектуалды қабілетінің туа біткеннен пайда болатынын, өмір жолында өзгермейтіндігін жатқызамыз.

Екінші топқа адамның ес қабілеті негізінен өмір бойында дамуы, жетілуі жатады. Баланың ойлауды мен сөйлеу әрекетінде оның дұрыс қалыптаспаған себептері әртүрлі, баланың сөйлеуі мен ойлаудың нәтижелі тәрбиелеу үшін оны білу маңызды. Жиі кездесетін себептердің алғашқысы – олардың сыртқы құбылыстарды тез қабылдауы. Ол біріншіден, қиын әрі қызық емес, жүйке-бұлшықет жүйесіне және көру мен есту аппаратына ұзақ уақыт күш түсіретін бірсарынды жұмысты орындағанда туады. Әсерлердің, күшті эмоциялық толғаныстардың тым көп болуы, тынығудың жеткіліксіздігі ми қыртысының нерв қызметінің күшті тежелуін туғызады. Жүйке жасушалары сезімталдығынан айырылып, жаңа реакцияларға жауап беруін тоқтатады. Егер мұндай шаршаудың басталу жиілігі мен күші артса, әдеттегі демалғанға басылмайды, мұның өзі қажудың басталғанын көрсетеді. Ойы бөлініп, сөздерді байланыстыра алмайды.

Екіншіден, ата-аналар тарапынан балалардың күн тәртібіне жеткілікті мән берілмейді. Олар баларына көп уақыт теледидар көруге, қабылдап-түсінуге ауыр хабарларды көруге рұқсат береді. Нәтижесінде баланың ұйқысы қанбай,

ол бейтарап процеске айналуы мүмкін. Мотив – адамның объективті мұқтаждығы мен ынтасын бейнелейтін әрекетіне ішкі талаптануы. Демек, мұқтаждық пен ынта мотивация негізі болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасы жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттары (жалпы бастауыш білім) – Алматы, 2003 – 135 б)
2. Әбиев Ж., Бабаев С, Құдиярова А. Педагогика. – Алматы, 2004 -443 б.
3. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі. Педагогика және психология. Алматы. Мектеп, 2002 -956 б.
4. Жарықбаев Қ. Жантану негіздері. Алматы, 2002. -270 б.
5. Молдағалиев . Педагогика. Сөздік. Орал, 2004ж.

Абдыбаева Г.М.

М.Х.Дулати атындағы Тараз мемлекеттік университеті, Қазақстан

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОЙЛАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖӘНЕ ТАНЫМДЫҚ ІС-ӘРЕКЕТТІ РЕТТЕУДЕГІ РӨЛІ

Оқушылардың ақыл – ой белсенділігінің өрістету олардың тұлға ретінде жетілуінің маңызды бұлағы болып табылады. Оқушылардың ақыл – ой әрекетін жетілдіруде логика – әдістемелік білімдердің орны ерекше. Сондықтан оқушыларды ғылыми таным әдістері, логикалық ойлауды операциялары және тәсілдерімен таныстырудың жолдарын анықтауды қажет етеді. Бұл мәселелердің маңыздылығы мен оны шешудің қажеттігіне Д.В.Вилькеев, П.Я.Гальперин, П.И.Пидкасистый т.б. ерекше мән берді. Алайда бұл мәселе дидактикада ерекше талданып, тиісті шешеімін таба қойған жоқ. В.А.крутецкий оқушылардың ойлауды қабілетін дамыту екі категорияға байланысты болатыны атап көрсетті: жинақталған білімдер қоры және білім алуға қажетті ойлауды операцияларын меңгеру. Ойлауды операцияларына жататындар: анализ және синтез, индукция және дедукция тб.

Б.М.Теплов еңбегінде ойлаудың интеллектуальдық ерекшелігін практикалық міндеттерді шешуде іс-әрекетте көрінетіне тоқталды. Л.С.Выготский «Ойлауды және сөйлеу» еңбегінде сөйлеудегі ойлаудың генетикалық түбірін, ойлауды және сөйлеу ерекшелігін, онтогенездегі сөз және ой қатысын, іштей сөйлеу сипатын ашты. Ал А.Н.Леонтьев ойлауды зерттеуде, фундаментальды мәселелерді зерттеуді, жалпы психологиялық іс-

корреляциялану мәселесі. Өзіндік бағалау жоғары болған сайын жалпы агрессия көрсеткіштері де соғұрлым жоғарылай береді. Мұндай өзара байланыс инструменталды агрессияға да, жауласқан агрессияға да тән болады. Өзіндік бағалау жоғарылаған сайын физикалық агрессияның көрінуге деген бейімділік те жоғарылайды (А.А.Реан, 1997). Парциалды өзіндік бағалау, яғни лидерлікке қабілетті өзіндік бағалау, өзінің «физикалық Менін» бағалауға бейімділік негативизм сияқты агрессия формасымен корреляцияланады. Кейбір зерттеулер көрсеткендей агрессивті жасөспірімдерде экстрималды өзіндік бағалау – не шамадан тыс жоғарғы не төменгі өзіндік бағалау көп байқалады (Н.Б.Трофимова). Жасөспірімдердің агрессиясын түсіну үшін тек өзіндік бағалауды ғана емес, сондай-ақ өзіндік бағалау мен сыртқы бағалаудың (референтті тұлғалар, мысалы мұғалімдері, құрбылары) ара қатынасын талдау керек. Егер де өзіндік бағалау сыртқы әлеуметтік кеңістікте қажетті сүйеніш таппаса, егерде жасөспірімді қоршағандардың бағалауы оның өзіндік бағалауынан төмен болса, онда агрессияны фрустрация деп қарастырылуы керек. Алайда агрессияның фрустрациялық теориясын жақтаушылар бұл жағдайға мүлдем қарсы болып, агрессия міндетті түрде туындайды деп көрсетеді. Шынында да жасөспірімдердегі өзіндік бағалау социумның сыртқы бағалауымен конфликтіде болады, оларға агрессияның жоғарғы деңгейлері тән болады (ашуланшақтық, физикалық агрессия және реніш).

Кәмелетке толмаған жасөспірімдердің агрессиясындағы тағы бір мәселе бір мәнді жағдай – олардың фантазиясындағы озбырлық, зорлық-зомбылықтың генезисі, мазмұнды компоненттері, мінез-құлыққа әсері жайлы мәселелерді талдау. Физикалық, психикалық және рухани дамудың үйлесімсіздігі жасөспірімнің қиялында із қалдырады және «Мен-концепциясы» мен жаңа құндылықтарда қалыптасады. Сонымен қатар, жасөспірім кезеңіндегі агрессия екі аспектіде – өзіндік бекіту құралы және интроспекция ретінде жүзеге асады. Адамда агрессиялы мінез-құлықпен байланысты әртүрлі екі мотивациялық бағыт бар, яғни агрессияға және оны тоқтату қатысты бағыттар. Агрессиялы бағытта индивид қоршағандардың әрекетін өзіне қауіп тудырады деп бағалап, оған өз агрессиясын клоданады. Ал агрессияны басуға деген бағытта индивид өз іс-әрекетін қажетті емес, ұят болады деп бағалауға бейім болу ниетінен тұрады. Жасөспірім жасындағы балаларда ауытқушы мінез-құлықтың түрліше типтері тән келеді. Ауытқушы мінез-құлық әлеуметтік нормалардың ауытқуынан, агрессиялық немесе еліктеуші бағыттылықтың туындауынан қалыптасатын әлеуметтік жағымсыз мінез-құлық типі ретінде көрінеді. Жасөспірім жастағы балаларда ішкі және сыртқы конфликт күшейеді, мәселен, жоғары қобалжу, күмәнданғыштық, түрлі қорқыныштарға бейімділік, мінез-құлықтағы қатыгездік, агрессиялық ерекшеліктердің туындауына әкелуі мүмкін. Жеке даралықты қалыптастыратын әртүрлі қызығулардың жоқтығы, бос уақыттың молдығы делинквентті мінез-құлықты дамытудың негізгі шарты, агрессиялы мінез-құлықты зерттеудің жүйелік негіздері агрессиялы мінез-құлықтың мотивтерінің бірі болып табылатын жағымсыз мінез-құлықтың сипатын көрсетеді. Жасөспірімдердің агрессиялы мінез-құлықтарының мотивтеріне кино мен

теледидирдың әсерін жатқызуға болады. Осыған байланысты агрессиялы әсердің 4 түрлі мәселелері қозғалады: меңгеру эффектісі, яғни коммуникация арқылы қалыптасқан агрессияның туындауын не күштейді? эмоциялық салдар мәселесі; катарсис мәселесі, агрессияны бақылау катарсис туғыза ма? Жағдай немесе шарттар мәселесі, жәбірленуді бақылау агрессияны жоғарлата ма әлде төмендете ме? Эксперименттік зертеулер көрсеткендей, жасөспірімдер ақпараттық құралдар арқылы агрессиялы мінез-құлықтың жаңа түрлерін меңгереді: «қабілеттендіруші», «катарсис», «қоздырушы» модельдер.

Агрессивтіліктің феноменін және тұлғаның агрессивтілігін зерттеу көптеген методологиялық бағыттарымен байланысты. Қазіргі уақытта субъективті қатынас аймағындағы деструктивті бағыттар агрессивтілікті, яғни агрессивтіліктің жасөспірімдерде көрінуін олардың өз мақсатын тарату үшін белгілі бір тәсілдерді қолдану дайындығына негізделіп, делинквентті мінез-құлық түрінде, яғни әлсіздерді және өзінен кіші балаларды келемеждеу мен құрбы-құрдастарымен төбелес түрінде көрінеді деп түсіндіреді (В.В.Ковалев, 1979, 1995; А.Е.Личко, 1983, Б.М.Алмазов, Р.Т.Илешева, 1990). Криминалды бағыттағы кәметке толмаған жасөспірімдердің топтасуына жәбірлік көрсетуде агрессия өзіндік мақсатқа қолдану тәсілі түрінде қолдануы мүмкін (И.П.Баликатов, 1993).

Сонымен кәметке толмаған жасөспірімдердің жасына тән заңдылық агрессия деңгейінің өсуімен байланысты болады. Егер балада өзінің агрессивті импульсивті әрекеттерін қадағалауды үйренбесе, ол жеткіншек жасында басым болып жасөспірімдік кезеңде де өз жалғасын табады.

Пайдаланған әдебиеттер:

1. Джаманбалаева Ш.Е. «Социология девиантного поведения»- А.,1999.5-20с.
2. Абілханова Ә. «Девиантты мінез-құлық адиктивті мінез-құлықтың спецификасы ретінде». Педагогика журналы.2005ж.15-17б.
3. Степанов В.Г. «Психология трудного школьника»- М.,1998. 226-227с.
4. Бейсебаева С.Б. «Жастардың девиантты мінез-құлқының дамуына әсер ететін факторлар». ҚазҰУ хабаршысы. Заң сериясы, №3(28).2003,132-134б.

4. Мұғалімнің теориялық дайындығы, педагогикалық шеберлігі, білімдарлығы оқушылардың таным іс-әрекетін дамытудың шешуші құралдарының бірі.

Оқу – оқыту процесіндегі оқушылардың іс-әрекеті.

Оқыту процесінің логикасы мен құрылымын анықтайды, ал құрылымына оқыту процесінің звенолары – танымдық іс-әрекетінің кездері кіреді:

- таным міндеттеріне жете түсіну;
- жаңа материалды қабылдау;
- ұғыну – жаңа оқу материалдарын түсініп жинақтау процесі;
- білімді, іскерлікті және дағдыны бекіту және жетілдіру;
- білімді, іскерлікті және дағдыны практикада қолдана білу;
- оқушылардың жетістіктерін талдау, білімін, іскерлігін және дағдысын тексеру, бағалау.

Таным міндеті түсінікті болса, оны оқушылар өз бетімен ізденіп шешуге тырысады, оқыту процесінің әрбір звеносына жеке-жеке дайындалады.

Ақыл-ойдың дамуына оқу іс-әрекеті ерекше әсер етеді. Әсіресе оқу жүйесінде сөйлеу қабілетін меңгерудің және дамыудың айқындауыштық маңызы зор. Сөйлеу қабілетін бағдарлама бойынша дамыту мақсатында баланы оқытудың және дамытудың мынадай түрлері болады: біріншіден, нормаға сәйкес әдеби тілді меңгеру, екіншіден, оқи және жаза алу. Оқи білу де, жаза білу де- тіл жүйесіне, оның фонетикасына, таңбалануына, лексикасына, грамматикасына, орфографиясына сүйенетін сөйлеу дағдылары. Үшіншіден, оқушылардың сөйлеу мәдениетінің белгілі бір тапап деңгейіне сәйкес келуі, яғни, ол оқушы деген атаққа ие бол, сондықтан да сол деңгейден төмен болмауы тиіс.

Қабылдау – адамға тікелей әсер ететін заттардың я құбылыстардың адам санасында бейнелену процесі. Сабақ үстінде оқушылардың жаңа материалмен танысуы түйсіктен және қабылдаудан басталады. Ал түйсік сананың сыртқы әлемімен байланысты. Сезім мүшелеріне әсер етіп, оның мида бейнеленуін түйсік деп атайды.

Оқушыларды жаңа материалдармен таныстыру, бақылау, эксперимент, практикалық жұмыстар процесінде тікелей қабылдау арқылы немесе жанама түрде мұғалімнің сөзі, эвристикалық әңгіме, оқулық арқылы іске асырылады.

Ұғыну – бұл саналы түрде ғылыми білімді, заңдылықтарды ұғу, фактілерді жинақтау процесі, қорытынды шығару. Ұғыну процесінде оқылатын материал терең ойластырылады, дәлелденеді және бекітіледі.

Бекіту- бұл оқушылардың білімді берік ұғынуының тиімді тәсілі. Сабақта жаңа материалды алғашқы бекіту қолданылды.

Білімді, іскерлікті және дағдыны практикада қолдану оқушылардың өзіндік қасиеттерін дамытады. Оқушылардың өз бетімен дамуына ауызша және жазбаша жаттығу жұмыстарының түрлері мүмкіндік туғызады.

Сонымен оқыту процесінің звенолары сабақ үстінде оқушылардың іс-әрекетінде жүзеге асырылады. Егер олардың іс-әрекетінде мотив болмаса, онда

дамыту, оларды өз бетімен ізденуге, зерттей білуге және жаңа білімді еркін игеруге үйрету.

Іскерлік – алған білім негізінде оқушылардың практикалық әрекеті іске асырылады. Білімсіз қандай болса да іскерлік мүмкін емес. Мысалы, сауатты жазу үшін грамматикалық ережелерді білу керек.

Дағды – бұл қайта-қайта орындалатын практикалық әрекетке машықтандыру. Мысалы, тез оқу дағдысы – жүйелі түрде жаттығу нәтижесі.

Сонымен, оқу процесінде білімнің, іскерліктің және дағдының өзара байланысы, бірлігі оқушылардың таным қабілетінің (ойлау, зейін, ес, қиял т.б.) дамуына қиындық туғызады.

Оқыту екі жақты процесс, онда мұғалім мен оқушылардың ынтымақтастық іс-әрекеттері мен тәсілдеріне үйретеді. Бұл сабақ беру процесі. Оқушылар сабақта түрлі іс-әрекеттерінің барысында дамиды, олардың ғылыми көзқарастары қалыптасады. Бұл – оқу процесі. Оқу – бұл оқушылар іс-әрекеттерінің, яғни, объективтік әлемді танудың ерекше формасы.

Оқыту процесінің қозғаушы күштері оқытудың барысында қойылатын таным және практикалық міндеттер мен оқушылардың нақты білімі мен іскерлік дәрежесі және ақыл-ой дамуының арасындағы қайшылық. Егер қойылған міндеттерді шешуге оқушылардың шамасы келмесе, онда қайшылық оқытудың және дамудың қозғаушы күштері бола алмайды. Қайшылық қозғаушы күштері ретінде пайда болу үшін қажетті шарт, ол оқушылардың ықтимал мүмкіндіктеріне сәйкес келуі шарт.

Оқыту процесінің өзіне тән функциялары бар. Олар: оқытудың білім беру, тәрбиелілік, дамыту функциялары.

Оқытудың дамыту функциясы. Белгілі психологтар Л.С.Выготский мен С.Л.Рубенштейн ұсынған тұжырымдамасы бойынша жеке адам тәрбие мен оқыту процесінде жетіледі. Тәрбие мен оқыту дамуды артына салып отырады.

Оқыту дамыта және тәрбиелей отырып, жеке адамның таным-қабілетін мақсатқа сәйкес жетілдіреді. Оқытудың осындай басты міндеттерінің бірі - шәкірттердің таным-қабілетін дамыту.

Дамытып оқыту – бұл оқушылардың таным іс-әрекеттерін барынша дамыту, яғни олардың ой-өрісін дамыту, сөз бетімен жаңа білімді іздеп табуға және оны еркін игеруге үйрету. Дамытып отырудың міндеті.

Таным – қабілетін дамыту туралы Ресей ғалымдарының (Н.Дайри, Т.И.Махмутов, Л.В.Занков, М.Н.Скаткин, И.А.Лернер, А.Н.Пискунов т.б) тұжырымды ұсыныстары мен пікірлері бар. Олардың идеяларының мәні мына төмендегіге саяды:

1. Таным қабілетінің дамытуы-бұл барлық мұғалімдердің барлық пәндер бойынша оқыту процесіндегі мақсаттылық іс-әрекеті.

2. Оқушыларға білім беру және объективтік шындықты тану мәселелері жайындағы оқулықтың ролі.

3. Оқытудың әдістері мен формаларын жетілдіру.

Усманова Э.Р.

студент 5 курса, кафедра социальной педагогики психологии

ВлГУ г. Владимир

Кузьминов Валерий Владимирович

научный руководитель, канд. гуманитарных наук, доцент

АГРЕССИЯ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Агрессия представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного обращения. Это определение позволяет уточнить параметры, характеризующие агрессию как поведенческое проявление: это всегда умышленное действие, нацеленное именно на причинение вреда. Агрессия прямо или косвенно направлена на живые объекты, и вред в конечном счете наносится именно им. Жертвы агрессии пассивно или активно противодействуют агрессору. На современном этапе агрессию рассматривают с различных позиций:

- теория инстинкта предполагает агрессивное поведение как неотъемлемое свойство всех живых существ, реализующееся в борьбе за жизнь;

- теория побуждения подразумевает, что для осуществления агрессивного поведения необходим внешний стимул;

- теория смещенной агрессии утверждает, что для реализации агрессии выбирается заведомо безобидный объект, что всегда расширяет рамки агрессии: например, если вас обидит сильный, то значительно проще отыграться на тех, кто слабее вас, чем вступать с ним в борьбу;

Принято считать, что подростковая агрессия значительно превосходит агрессию взрослых. Чаще всего это объясняют необходимостью самоутверждения. Например, статистика подростковой преступности насчитывает ежегодно более тысячи убийств, несколько сот изнасилований, десятки тысяч телесных повреждений и других правонарушений с очевидным агрессивным подтекстом. Более того, за последние десять лет все отчетливее обнаруживается рост именно агрессивных преступлений, совершенных несовершеннолетними подростками, притом что общее число правонарушений, совершенных подростками, в последние годы имеет тенденцию к снижению.

Большинство исследователей сделало следующие выводы:

- подростковая агрессия имеет непосредственные корни в самом ближайшем окружении подростка (например, в школе);

- наиболее агрессивны те подростки, за поведением которых никто не следит, которые предоставлены сами себе (испытывают дефицит внимания), и те, которые подвергаются суровым наказаниям;

- агрессивное поведение во многом определяется непосредственным окружением подростка: друзьями, учителями, СМИ;

- дети учатся вести себя агрессивно, наблюдая за поведением сверстников, так как поведение взрослых для них менее значимо;

- агрессивное поведение подростков, как правило, сопровождается слабым развитием социальных и когнитивных навыков.

Некоторые подростки проецируют свою агрессию и на собственную личность, что проявляется в различных формах, в частности – в форме самоуничтожающего поведения (пьянство и алкоголизм, наркомания, суицидальное поведение, раскованное сексуальное поведение, рискованные виды спорта, провоцирующее поведение). Вредные привычки могут рассматриваться и как причина, и как следствие социальной дезадаптации подростков, ведущие к различным формам саморазрушающего поведения.

Пьянство и алкоголизм. К числу вредных привычек принято относить в первую очередь употребление наркотических веществ, алкогольных напитков и табакокурение.

Алкоголизм в юношеском возрасте формируется значительно быстрее, чем у взрослых. Чем моложе человек, тем в более короткие сроки формируется это заболевание. Страшно и опасно оно потому, что алкоголь разрушает не только физическое здоровье человека, но и психическую сферу, его интеллектуальные возможности.

Установлено, что курение и употребление алкоголя в подростковом возрасте создают наиболее благоприятный фон для различных видов наркомании и токсикомании. При этом довольно быстро исчезают границы между пьянством, токсикоманией и наркоманией, так как все средства данного ряда (побуждающие к возникновению привыкания, зависимости) относятся к наркотическим ядам, действие которых приводит к пагубной, плохо поддающейся лечению болезни.

Социальные последствия потребления алкоголя детьми и подростками.

Социальные потрясения, переживаемые обществом в целом, в первую очередь находят свое отражение в молодежной среде, причем, в гипертрофированном виде. Это обусловлено рядом причин, связанных со спецификой возраста: трудностями социализации, отсутствием жизненного опыта, неустоявшимся мировоззрением, юношеским максимализмом.

Поэтому негативные явления, происходящие в обществе, социальные пороки, в том числе и неумеренное потребление алкогольных напитков, являются в значительной степени проблемой молодежной. Современное состояние общества как никогда способствует массовому распространению социальных пороков, вращению их в наш быт, в наше мировоззрение.

Если в младшем школьном возрасте ребенок действовал по непосредственному указанию взрослых, то теперь для него основное значение приобретают собственные принципы поведения, собственные взгляды и убеждения. Появляется

коршаған ортаны жете түсінуін, яғни, оның табиғи, әлеуметтік ортаға көзқарасы мен қатынасын айтады. Ал сана дегеніміз – объективтік шындықты бейнелеуінің жоғарғы формасы.

Сана адамның іс-әрекеті барысында пайда болады. Еңбек және қоғамдық қатынастың нәтижесінде адам өзіне және өзінің әрекетіне қоршаған ортаға жете түсінеді. Оның сана-сезімі дамиды. Дамудың нәтижесінде адамның сыртқы көріністері байқалады. Оларға өзін-өзі бақылау мен бағалау, намыс, өз қадірін сезу, өздігінен жетілуге талаптану т.б. жатады.

Оқушы дамуына іс-әрекеттің ролі өте зор. Ол дамудың негізі. Іс-әрекеттің түрлері: ойын, оқу, қоғамдық пайдалы жұмыстар, көркемөнер, спорт, оқу және т.б. іс-әрекеттер.

Оқушылардың іс-әрекеттерінің ең басты және жетекші түрі – оқу. Ол алдынала жасалған жоспар мен бағдарлама бойынша мұғалімнің басшылығымен жүйелі түрде іске асырылып отырады. Сондықтан оқу басқа іс-әрекеттерге қарағанда оқушылардың таным таным қабілетін дамытады, дүниеге адамгершілік қасиетін бірте-бірте қалыптастырады. Оқудың барысында сыныптан-сыныпқа көшкен сайын оқушының ой-өрісі кеңиді, білімі тереңдейді, жауапкершілігі артып, өз алдына қойған мақсаттарын орындауға талпынады. Оқушы мектеп кезеңінде даму жолынан өтіп, нақты білім, саналы тәрбие алады.

Адам баласының іс-әрекетінде **процесс** термині жиі кездеседі. Мысалы, еңбек процесі, оқыту процесі т.б. Олай болса, оқыту процесі дегеніміз не?

Оқыту процесі терең, берік және дәл білім алу таным жолындағы оқушылардың қимылына байланысты. Оқыту процесі – бұл мұғаліммен оқушылардың мақсатқа бағытталған өзара әрекеттесуінің барысында шәкірттерге білім беру міндеттерін шешу. Оқыту процесі – тұтас педагогикалық процестің бір бөлігі.

Оқыту процесінде оқушылардың ақыл-ойы, танымы, практикалық шеберлілігі мен дағдысы қапыптасады. Оқыту процесін басқару үшін оның жүйесін, құрылымын, бөліктерін және заңдылықтарын, олардың өзара байланысын жете білу керек. Оқыту процесі жүйе ретінде қарастырылады, ол өзінің белгілі құрылымы және бөліктерімен сипатталады. Олар:

1. Білім беру мазмұны.
2. Сабақ беру.
3. Оқу іс-әрекеті.
4. Оқыту әдістері.
5. Оқытудың материалдық құралдары,
6. Оқыту нәтижелері.

Білім – адамзаттың жинақталған тәжірибесі, заттар мен құбылыстарды, табиғат заңдарын тану нәтижесі. Білімді жеке адамның тиімділігіне айналдыру үшін, оны ойлау операциясы – талдау, салыстыру, жіктеу және жинақтау қажет. Оқушы ойлау операциясына сүйеніп, өз білімін шындыққа айналдырады. Бұл дамытып оқытудың негізгі ережесі, яғни оқушылардың таным іс-әрекетін

қажет деп тапса, соны сол ақ тактаға жазуы тиіс. Бұл жерде Локк тәрбиенің жолын аса дәріштеп, әлеуметтік орта мен тұқым қуалаушылық факторларының адамды дамытудағы ықпалын жете бағаламайды.

В.Г.Белинский бала жаны не болса, соны жаза беретін ақ такта емес, оған өмір жазатын әріптердің мәні тәрбиеші мен жазу құралына және сол тактаның өз сапасына байланысты деп жазды. Белинский тәрбиенің ролін жоғары бағалай келіп, адамның дамуына тұқым қуалаушылық пен ортаның әсерін де ескрген жөн дейді.

Тәрбие процесінде оқушы өзінің дамуына қажетті жағдайларды пайдалануы тиіс. Осыған орай, тәрбиеші тәрбие арқылы баланың түрлі іс-әрекеттерін тиімді етіп ұйымдастырады, оның дамып-жетілуіне қажетті материалдарды іріктеп алады, айналадағы табиғи және әлеуметтік ортаға көзқарасын дамытады.

Оқушы организмі мен жүйке жүйесінің даму негізінде, оның психикалық қызметінің (түйсік, қабылдау, ес, қиял, ойлау, тіл, зейін, сезім т.б.) дамуы жетіле түседі.

Оқушының әрбір даму кезеңінде жетекші іс-әрекеті болады. Мұндай іс-әрекет өзінің мақсаттары, мотивтері және орындалу тәсілдерімен сипатталады. Жетекші іс-әрекеті – өсуші индивидтің мұқтаждарын қанағаттандыру мен таным немесе психикалық процестерін қалыптастыруға бағытталған іс-әрекеті.

Таным іс-әрекеттерінің процесінде жаңа мотивтер туады, оқушының түсінігі мен ұғымы, білімі мен тәжірибесі артады, ойлау операциясы да (талдау, синтездеу, салыстыру, абстракциялау, жинақтау, классификация) жетіле түседі. Оқу мен тәрбие процесінде оқушы ойлау операциясы арқылы объективтік шындықтың құбылыстары мен заттарын анықтай білуге, адам баласының бай тәжірибесін үйреніп, үйренуге талаптанады. Әрине, оқушы өз бетінше жаңалық ашпайды, ол мұғалімнің, тәрбиешінің көмегімен беріледі, зерттелген ғылыми мәліметтерді бағдарлама, оқулық және басқа да әдебиеттер арқылы қабылдап, меңгереді.

Ойлау әрекеті негізінде оқушылардың дүниеге көзқарасы қалыптаса бастайды, нақты ойлаудан абстракті ойлауға көшеді. Нақты ойлау – бастауыш сынып жасындағы балаларға тән, абстракті ойлау – жоғарғы сынып жасындағы балаларға тән. Сөйтіп, оқушылардың ой-өрісі кеңиді.

Таным психикалық просецтерінің (түйсік, қабылдау, зейін, ойлау, сөйлеу т.б.) дамуымен бірге оқушының психикалық қасиеттері де (қабілет, бейімділік, мінез) қалыптаса бастайды. Осыған байланысты ойлаудың қабылдағыштың, бақылағыштық, білуге құмарлық, тапқырлық, ізденімпаздық сияқты болымды жақтары да жетіле түседі.

Іс-әрекет процесінде әр түрлі қиыншылықтарды жеңу үшін жеке адамда шешімділік, өзін ұстай білу, батылдық, табандылық, төзімділік сияқты ерік қасиеттері пайда болады. Ал ерік дегеніміз – адамның белгілі бір мақсатқа ұмтылуы мен белсенділі қимылы.

Жеке адамның психикалық дамуы – бұл оның іс-әрекеті мен мінез-құлқындағы саналылығының өсіп жетілуі. Сананың дамуы мен адамның

потребность в автономии, повышается критическая оценка наставлений взрослых, происходит ослабление контактов с учителями, поиски своего «Я».

Стремление быть взрослым проявляется в подражании поведению взрослых. Это подражание может быть не только общественно положительным, но и общественно отрицательным, и выражаться имитацией поведения взрослых в общественно-отрицательном смысле – в курении, употреблении алкогольных напитков, одурманивающих веществ, правонарушениях и т.д. Установлено, что уровень и характер потребления алкогольных напитков в исследуемых группах несколько различается. Весь массив полученных данных делится на группы: группу не потребляющих алкогольные напитки, и группу потребляющих. Последние, в свою очередь, состояла из потребляющих эпизодически, умеренно и систематически. (Табл. 1)

	Не потребляющие	Потребляющие			всего
		эпизодически	умеренно	систематически	
школьники	42,01	32,16	16,96	8,87	57,99
Учащиеся ПТУ	16,87	27,19	17,81	38,13	83,13
«группа риска»	12,77	14,15	34,04	39,04	87,23

Интересно отметить, что в группе эпизодически потребляющих подростков обоого пола, приобщение происходило преимущественно в кругу семьи, на семейных праздниках. Первую рюмку они, как правило, получили из рук родителей или родственников. Систематически потребляющие алкоголь подростки чаще всего приобщились вне дома, в компании сверстников или старших товарищей.

Почему алкоголь заставляет вести себя агрессивно?

Известно, что 80 % лиц, совершающих преступления с применением насилия, в этот момент находились под влиянием алкоголя. Научные исследования показали, что незначительные, малые дозы спиртного сдерживают агрессию, в то время как большие дозы способствуют осуществлению агрессивных выходов. Правда, это происходит не всегда, для этого нужно еще и провоцировать потенциального агрессора.

На самом деле, как установили ученые, не сам алкоголь является «агрессором», но он является той резонансной настройкой агрессии, корни которой находятся у самого пьющего. Когда человек трезв, он может включать другие механизмы общения с оппонентом (интеллект, опыт, анализ), а в пьяном состоянии эти каналы заторможены, а то и блокируются вовсе. Главный же побудительный мотив каждого человека – его самозащита остается на страже. Наличие угрозы, даже кажущейся, включает этот механизм самозащиты, т.е. агрессию.

Но как бы это ни было, человеку предоставляется возможность как существу разумному предотвращать появление агрессии и контролировать её. Можно сказать, что у каждого из нас в характере присутствует агрессивность. У ко-

го-то она имеет оборонительные, доброкачественные формы, у кого-то, возможно, уже перешла и в деструктивную, злокачественную область.

Литература:

1. Братусь Б.С., Психологический анализ изменений личности при алкоголизме., М., 2004
2. Козырев Г.И. Внутриличностные конфликты // Социально-гуманитарное знание. 2000. № 2
3. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 2001
4. Мендельсон Г.А., Ткачевский Ю.М., Алкоголизм и преступность., М., 2000

Шкуротенко О.С.

клинический психолог, перинатолог

Городской больницы №2 им. В.В. Баныкина, г. Тольятти.

БАЗОВЫЙ РЕСУРС МАТЕРИНСКОЙ ДОМИНАНТЫ ЖЕНЩИН В БЕРЕМЕННОСТИ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ОТНОШЕНИЯ ДИАДЫ « МАТЬ-ДИТЯ» В РАННЕМ ПОСЛЕРОДОВОМ ПЕРИОДЕ

Аннотация: в исследовании проведенном на выборке беременных женщин проходивших подготовку к родам в центре «Семья» и рожениц в родильном доме, анализируется влияние базового ресурса материнской доминанты на качество грудного вскармливания определяющего отношения диады « мать-дитя» в раннем послеродовом периоде.

В анализе исследуются отношения беременной женщины с ее собственной матерью, которые являются предикторами взаимодействия «мать- дитя» в раннем послеродовом периоде. **Гипотеза исследования:** базовый ресурс материнской доминанты женщин в беременности влияет на отношения диады «мать-дитя» в раннем послеродовом периоде, проявляющиеся в отказе от грудного вскармливания со стороны матери. **Полученные результаты** свидетельствуют о том, что на качество грудного вскармливания, в некоторой степени оказывает влияние базовый ресурс материнской доминанты женщины в беременности. Чем выше показатели базового ресурса материнской доминанты, тем благоприятнее прогноз адаптации в период раннего взаимодействия диады «мать-дитя» и в период грудного вскармливания.

Психическое здоровье ребенка начинается с внутриутробного периода. Мать является для ребенка средой обеспечивающей это здоровье. Особую роль

құлқының қозғаушы күштері оның биологиялық тегіне байланысты деп түсіндіреді.

Адамның жан-жақты дамуының әлеуметтік жағдайларға тәуелді екендігін XVI және XVIII ғ.ғ. алғашқы рет байқаған гуманистер социал-киалшылдар Томас Мор және Томмазо Кампанелла. Мор жеке адамды дамытудың негізі-жалпыға бірдей және міндетті оқу, оқуды ана тілінде жүргізу, балаларға ғылымның әр түрлі салаларынан теориялық білім беру, оны еңбекпен ұштастыру деп өзінің бұл пікірін «Утопия» кітабында сипаттайды.

Кампанелла адам баласының дамуы, жарасымды қалыптасуы, оның бақытты өмір сүруіне байланысты, сондықтан тәрбие процесінде балалардың ақыл-ойын, қабілетін дамыту үшін игілікті, қажетті жағдайлар жасау керек дейді.

XIX ғасырдың басында қиялшыл социализмнің ілімін жасаушылар Ш.Фурье, Роберт Оуэн және Сен-Симон балаларды жан-жақты қабілетті дамыту, яғни, оларды біліммен қаруландыру, өмірге, еңбекке даярлау тәрбиеге байланысты деп түсінеді. Олар капиталистік қоғамды, ондағы тәрбие жүйесін батыл сынап, жеке адамның жан-жақты дамуына толық жағдай жасау үшін, халыққа білім және тәрбие арқылы таптық қоғамды биітшілік жолмен жаңа қоғамға айналдыруды арман етеді.

Жеке адамды жан-жақты дамыту және тәрбиелеу жайлы мәселелерді ең алғаш рет ғылыми тұрғыдан дәлелдеген К.Маркс пен Ф.Энгельс болды. Олар даму заңдарын ашып, адам баласының прогресс жолымен алға басуының мақсаты – бақытты өмір сүріп, жан-жақты дамуына игілікті жағдай жасайтын жаңа қоғамды орнату керек деген қорытындыға келеді.

«Даму – жеке адамды жетілдірудің өте күрделі және диалектикалық процесі. Балада осыдан туа біткен идеялар мен түсініктер және өжет, жұмсақ немесе байсалды мінез болмайды. Баланың адамгершілік, әуестік, белсенділік және батылдық сияқты қасиеттері даму үстінде қалыптасады, – дейді Ж.Б.Қоянбаев.

И.В.Павловтың ілімі бойынша, **даму** – ішкі жүйке жүйесі қызметінің және сыртқы жағдайларының өзара әрекеттесуі, айналадағы шындықтың адамға ықпал етуі.

Баланың дамуына ықпал ететін факторларға **тұқым қуалаушылық, әлеуметтік орта, тәрбие** т.б. жатады.

Жеке адамды дамытудағы басты факторлардың бірі – **тәрбие**. Тәрбие балалардың жас және дербес ерекшеліктеріне, дайындығы мен даму дәрежесіне лайық іске асырылады. Тәрбие арқылы адамдардың іс-әрекеттерін ұйымдастыру үшін, тәрбиеші тәрбиенің құралдары мен әдістерін және формаларын іздестіреді, оларды тиімді етіп пайдаланады. Демек, тәрбие алдын-ала жасалған арнаулы жоспар бойынша мақсатқа бағыттала және ұйымдастырыла жүргізіледі.

Джон Локк адамның көзқарастары мен адамгершілік қасиеттерін қалыптастырудағы тәрбиенің шешуші ролін мойындай келіп, адам тәрбие арқылы жетіледі деген сыңар жақ қорытындыға келеді. Локк бойынша, бала жаны табиғатынан – ақ тақта сияқты тап-таза болады, сондықтан тәрбиеші нені

білімділікті, ептілікті, ерекше ой қызметін, белгілі бір білім дағдыларының қалыптасуы, оларды керекті бағытына жаңаша ізденіспен бұра білу қабілеттілігін қажет етеді. Баланың қабілетін өрістететін, дамытатын тек мектеп ғана.

Қазіргі кезде республикамызда білім беру ісін жаңғыртудың негізгі ұстанымдары ретінде демократияландыру, ізгілендіру ұстанымдары анықталды. Олардың талабы бойынша оқытудың басты мақсаты өздігінен білім алып, дами алатын жеке тұлғаны қалыптастыру. Сондықтан теориялық материалдардың мазмұны, оқушының өздігінен жаңа тақырыпты меңгеруіне қолайлы және қызықты мазмұндалуы қажет. Ең алғашқы білім бастауыш білім болғандықтан, бастауыш саты – үздіксіз білім берудің алғашқы басқышы. Осыған сәйкес оқушыға белгілі бір көлемдегі білім, білік, дағдыларды меңгерумен бірге табиғат, қоршаған дүние туралы түсініктерін кеңейте отырып, оларды педагогикалық бақылаудың бір түрі – тестілеу бағытында жан-жақты дамыту бүгінгі күннің басты талабы. Осы талап тұрғысынан алғанда, оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастырудың сан түрлі әдіс-тәсілдерін іздестіру, жаңа технологияларды тиімді пайдаланудың маңызы ерекше.

«Даму – болып жатқан өзгерістердің сипаты мен бағытын білдіретін ұғым. Даму идеясы – адамтану ғылымдар тарихының, соның ішінде педагогиканың ең басты идеяларының, педагогикалық категориялардың бірі. Даму идеясын тұңғыш ашқан ескі ірек философ Гераклит болды. Дамудың негізгі қайнар көзін, сипатын және бағытын ашатын диалектика заңдары болып табылады. Даму дегеніміз – қарама-қарсылықтардың, жаңа мен ескінің күресі. Даму процесі алуан түрлі қоршаған жағдайға байланысты эволюциялық жолмен жүреді. Даму күрделі жан-жақты процесс.

«Даму- индивидтің тұқым қуалау арқылы берілген және өмір барысында қалыптасқан қасиеттерінің сандық және сапалық өзгерістерге ұшырау процесі».

Адамның дамуы мен қалыптасуы жайында осы уақытқа дейін әр түрлі пікірлер мен теориялар әдебиеттерде орын алып келеді. Атақты грек философы Платон мен Аристотель адамның дамуын, алдын-ала тағдыр белгілеген тұқым қуалаушылық табиғатынан деп дәлелдеді.

Көптеген ғалымдар жеке адамның дамуында тұқым қуалаушылық факторын жетекші роль атқарады деп таниды. Америка психологы Эдуард Торандайк (1874-1949) баланың дамуын геналарға байланысты, бала геналардың ерекше батериясы, ондағы «гена саймандары» өзгермейді, егер баланың дене қасиеттерін, ақыл-ой ерекшеліктерін және қабілетін белгілейді, деп өз ойына дәлелдейді, Ол адам санасы да өзінің шыққан тегіне байланысты деп тұжырымдайды.

Америка философы, педагогы Джон Дьюи (1858-1925) Өзінің даму теориясын баладан туа пайда болған инстинкт және қабілеттермен дәлелдейді: Дьюидің пікірі бойынша адамда туысымен-ақ дайын талаптар мен қабілеттер және эмоциялар болады. Сондықтан Дьюи адам табиғатын тәрбие арқылы өзгерту мүмкін емес дейді. Австрия дәрігері Зигмунд Фрейд адам мінез-

при этом имеет психологический статус будущей матери (психологическое здоровье, мотивация к материнству, самооценка, готовность к материнству, способность к самореализации).

Материнская сфера, эмоциональное взаимодействие плода с матерью во время беременности являются объектом исследований ученых всего мира. Когда беременная женщина испытывает состояние эмоционального стресса, то перегрузки могут оказывать влияние на развитие зародыша, а потенциально важный основной механизм эмбрионального программирования плода происходит при помощи гормонов гипоталамуса и гипофиза. Материнский уровень кортизола непосредственно связан с эмбриональным уровнем кортизола (Gutteling B.M., de Weerth, C., & Buitelaar J.K., 2005). Таким образом, можно сказать, что система «мать-дитя» симбиотическая. Знания психологических особенностей женщин в период беременности и влияние их на ребенка дают нам возможность определить условия пренатальной жизни, способствующие улучшению или ухудшению состояния не только на физическом, но и психическом уровнях, а также на реализацию генетически обусловленных способностей, талантов ребенка.

Меняя свои взгляды на плод и свое отношение к еще неродившемуся ребенку, мы обретаем уникальную возможность для первичной профилактики у него соматических, психологических и социальных расстройств. Последняя треть XX – столетия характеризовалась всплеском исследований в области психической жизни ребенка до рождения. Эти исследования показали, что неродившийся ребенок обладает способностью к эмоциональному восприятию окружающего мира и накоплению впечатлений в своей памяти. Память, образ мышления, эмоциональные проявления, поведение ребенка влияют на его состояние, продолжая свое долговременное воздействие в детстве, в пору зрелости и в старости (Гармашева Н.Л., Константинова Н.Н., 2002).

Мать является многоуровневой, открытой, саморегулируемой, развивающейся системой и вносит свою информацию во взаимодействие, обогащая или, наоборот, искажая развитие ребенка, передавая ему свои мысли, эмоции, сведения о здоровье и болезни. Они оседают в долговременной памяти у ребенка, могут стимулировать развитие ребенка, но могут и задерживать его физическое и психическое развитие, проявляющееся впоследствии в виде аутизма, депрессии, гиперактивности, снижении, внимания. Психика и функция головного мозга обеспечивает человеку способность отражать воздействия предметов и явлений реального мира. Ее проявления и формы весьма разнообразны, особенно у беременных женщин; это их субъективный мир, который проявляется в ощущениях, действиях, поступках, во взаимоотношениях с другими людьми.

Взаимодействие в любой системе предполагает обмен информацией. Мать и дитя – это уровни, которые обладают энергоинформационными свойствами и специфическими способами обмена информацией, среди которых известны гормональные (БАВ), вербальные, тактильные, визуальные, звуковые. Влияние окружающей среды в диаде «мать – дитя» включает, прежде всего, эмо-

ции, испытываемые матерью во время вынашивания ее неродившегося ребенка (Г.И. Брехман, 2008).

Адаптация к беременности, как к начальному этапу материнства, напрямую связана с психоэмоциональным состоянием женщины, ожидающей ребенка. Следовательно, эмоции могут выполнять и адаптивную функцию. Так, например, в процессе адаптации к состоянию беременности и последующего материнства важную роль играют индивидуальные психологические особенности женщины, влияющие на взаимодействие ее с неродившимся ребенком. Имеет значение их адекватность и степень выраженности (Н.В. Черниговская, О.В. Багданов, 2010). Кроме того в адаптации к беременности первоочередное значение имеет готовность женщины к материнству в целом. Готовность женщины к материнству, определяют внутрисемейные отношения с собственной матерью. Если взаимоотношения в семье доверительные, эмоционально стабильные, то они являются гарантией того, что в беременности женщина ощущает заботу, защищенность со стороны близких людей. В отношениях, где доминирует деспотичность матери и эмоциональная дистанция, находящая отражение в агрессивных формах поведения мы наблюдаем выраженность инфантильных черт характера женщин в беременности, отсутствие способности принять в себе материнство, ответственную позицию родителя будущего ребенка. Их проявление ведет к снижению уровня адаптации, нарушению эмоциональной связи с ребенком во время вынашивания, родов и раннего послеродового периода, оказывает огромное влияние на формирование доминанты вскармливания, что в свою очередь ведет к дезадаптации ребенка к новым условиям жизни при рождении.

Процесс самоактуализации для женщин в период беременности предполагает формирование высокой материнской доминанты на момент родов, которая дает в свою очередь ориентацию на процесс идентификации себя как матери. Процесс формирования высокой материнской доминанты предполагает развитие следующих качеств: эффективного восприятия мира, принятие себя, своего окружения, природы. Это особенно становится актуальным с учетом обусловленной специфики родового акта. Независимость и автономия предполагают достаточно выраженную степень ответственности за свои действия, переживания, поведение, как роженицы, так и матери (И.В. Добряков, 1998). Исследование направленные на изучение готовности женщин к материнству находят свою актуальность в прогнозировании психосоматических осложнений в беременности, родах, раннем послеродовом периоде, которые значительно снижают адаптационный потенциал новорожденного в условиях внеутробного существования, влияют на отношения диады «мать-дитя» и доминанту грудного вскармливания.

Цель: Исследование материнской доминанты, как прогностической модели на успешное грудное вскармливание в период раннего взаимодействия.

Задачи:

1. Исследование базовых возможностей женщин к деторождению тест «Определения материнской доминанты» Коваленко Н.П., Шкуротенко О.С.

құлқының бұзылуына түрткі болушы, яғни оларға тікелей әсер ететін «рухтандырушы» күш болып табылады.

Бәрін жалпылай келе, келесідей анықтама беруге болады: девиантты мінез-құлық – маңызды әлеуметтік нормалардан ауытқыған, қоғамға, әлеуметтік ортаға немесе тіпті өз тұлғасына шынайы зиян келтіретін, әлеуметтік дезадаптация түрінде көрініс беретін, тұлғаның тұрақты мінез-құлқы.

Әдебиеттер тізімі

1. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Педагогика, 1987. – 486с.
2. Тесленко А.Н, Керимбаева М.С, Джакупова Г.А. Профилактика подростковой девиации: теория и практика. Астана, 2005. – 320с.
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. – 358с.
5. Завалихина Р.С. Коммуникативные средства коррекций девиантного поведения: дисс на соис степ канд псих наук. – Новосибирск.: НГУ, 2004 . – 206 с.

Тасқараева Айжан

Б.Момышұлы атындағы № 45 классикалық-гимназия, Тараз, Қазақстан

**БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ
ЕРЕКШЕЛІГІ МЕН ДАМУЫ**

Бүкіл адамзат қоғамның, ХХІ ғасырдың алғы шебіне, яғни ғылыми-техникалық прогресс пен өркениетті даму дәуіріне бет бұру кезеңінде жаңа қоғамға лайықты сапалы білімді, жетілген жеке тұлғаны қапыптастыру бүгінгі мектеп алдында тұрған негізгі міндет болып отыр.

Бастауыш білім – үздіксіз білім берудің алғашқы сатысы.

Бастауыш сатыда оқушыны бұрынғыша пәндік білім, біліктерінің белгілі бір жиынтығымен қаруландыру емес, оқу әрекетін қалыптастыру негізінде жеке бас тұлғасын тәрбиелеу мәселесі қойылған. Белгілі бір көлемдегі білік дағдыларды меңгерумен қатар табиғат, қоршаған орта туралы түсініктері кеңейте отырып, оларда шығармашылық бағытта жан-жақты дамыту бүгінгі күннің басты талабы болып отыр.

Оқушылардың білім, білік дағдыларын дамыту, оларды үнемі бақылау, әрине қоғам талабынан туындайды. Қоғам қашанда дарынды, қабілетті адамдарға мұқтаж болып келген. Қазіргі кезде мамандық атаулының барлығы

дамудың жағдайларын есекере отырып, тұлғаның нормадан ауытқыған мінез-құлыққа бейімділікті зерттей алады. Психологияда басқа ғылымдарға қарағанда, адамның белсенділік деңгейін көрсету үшін іс-әрекет, қарым-қатынас, таным секілді ұғымдармен қатар «мінез-құлық» термині кең қолданысқа ие. Сондықтан да кез келген мінез-құлыққа баға беру әрдайым қандай да бір нормамен салыстыруды қажет етеді. Осыған орай, ауытқыған мінез-құлық табиғаты әр түрлі болып келеді. Мінез-құлықтағы бұзылулар психология ілімінде тереңірек ұсынылатын, тұлғаның ерекшеліктерімен тығыз байланыста қарастырылады. Абрумова А.Г., Жезлова Л.Я. девиантты мінез-құлық түрлерінің, әлеуметтік психологиялық тәсілге негізделген, тұжырымын ұсынады. Олар балалар мен жасөспірімдердегі девиантты мінез-құлықтың негізгі төрт түрін бөліп көрсетеді;

1. Тәртіпке қарсы мінез-құлық;
2. Антиәлеуметтік (қоғамға қарсы);
3. Делинквентті мінез-құлық (құқыққа қайшы келетін);
4. Аутоагрессивті мінез-құлық.

Ал осыған қатысты, психикалық даму жағдайына негізделген, Л.С. Выготский ұсынған психологиялық ыңғай, салдар ретінде девиантты даму және девиантты мінез-құлық деп екіге бөліп қарастыруды жөн көреді. Осы концепция бойынша, адекватсыз биологиялық және әлеуметтік даму ауытқыған мінез-құлықтың алғышарттары болып есептеледі. Девиация биологиялық түсіндірмелерде ақыл-ой, психопатия, дегенеративтіліктің салдарлары ретінде қарастырылады. Тұлғаның мінез-құлқын зерттейтін бұл пәнаралық аланың қазіргі күйі ынтымақтастық емес, қарама-қарсыластық сияқты көрінеді. Бүгінгі таңда кең тараған әрекеттің бірі девиантты мінез-құлық психологиясы мен психопатологиясының қарама-қарсылығы болып табылады, яғни сау және ауру психикалық іс-әрекет мәселелерін шектеу, оларды бір-бірінен ажыратып қарастыру. Девиантты мінез-құлықтың айқын мысалы – есірткі заттардың қолданылуы. Оның психологиялық мәселесі (есірткіге психологиялық тәуелділік) және медициналық (наркотикті теріс пайдалану), физикалық тәуелділік – нашакорлық. В.И. Менделевичтің бұл күрделі мәселені ғылыми тұрғыдан қарастыруы өзекті әрі қызықты. Әр түрлі көзқарастардың біржақты, тайыз кәсібилігін ескере отырып, ғалым «девиантты мінез-құлық психологиясының» ғылым жүйесінде алатын орны туралы өзінің көзқарасын ұсынады.

Девиантты мінез-құлық қазіргі кезде өте кең тараған мәселелердің бірі. Бұрын мінез-құлық ауытқушылығы тек ер бала жеткіншектеріне тән десек, соңғы жылдары қыз баланың да мінез-құлқы көңіл аударуды талап етеді. Сонымен қатар, бұл жұмыс қыздардағы тек ұсақ құқықбұзушылықтың, яғни қоғамға жат қылықтардың, алкогольді немесе токсикомакцияның деңгейінің өсуімен ғана шектелер емес. Ең маңызды әлеуметтік маңызға ие девиантты балалардың мінез-құлық ауытқушылығы және соған сәйкес оның ауыр түрлері де болады. Сонымен бірге, жеткіншек қыздар жеткіншек ұлдардың мінез-

2. Определение уровня готовности к материнству с помощью лексико-семантического анализа ответов полученных в ходе применения авторской методики Шкуротенко О.С.: «Кто Я?».

3. Анализ стадий развития материнской доминанты у женщин в беременности в группах сравнения.

Материал исследования: в исследовании приняли участие 118 беременных женщин (группа 1). Возраст от 19 до 39 лет. Беременность первая у 108 человек, повторная у 10 женщин. Срок беременности от 25 до 36 недель. Образование высшее имели 65% испытуемых, средне-специальное 28%. Данная группа женщин проходила подготовку к родам в городском центре «Семья» под руководством Шныриной Е.П.

Вторую группу (группа 2) составили женщины послеродового отделения родильного дома городской больницы №2 им. В.В. Баныкина. Количество женщин составило 45 человек. Повторные роды составили 34 женщины. Первые роды у 11 женщин. Выборка группы 2 проводилась в послеродовом отделении родильного дома с женщинами, отказавшимися от грудного вскармливания по разным причинам. По возрасту и социальному статусу выраженных отличий в группах сравнения не обнаружено.

Анализ данных полученных в ходе исследования показал, что женщины группы 1 имели высокий уровень тревожности, а в группе 2 клинически выраженный уровень депрессивности по методике HADS. Кроме того важно отметить, что базовый ресурс доминанты в группах сравнения был одинаково низким, а доминанта вскармливания имела существенные различия ($p < 0,05$). Так для группы 1 характерны высокие показатели по доминанте вскармливания, а в группе 2 эти показатели оказались ниже. Важно отметить выраженность базового ресурса в группе 1 значительно ниже, чем в группе 2. Дальнейший анализ выраженности материнской доминанты в группе женщин 2 показал, что на доминанту грудного вскармливания существенное влияние оказывают личностные особенности матери: эгоцентризм, тревожность/депрессивность. К социальным факторам, влияющим на доминанту вскармливания, были отнесены: нестабильные супружеские отношения, отсутствие материнской любви в отношениях самой роженицы с ее матерью. Так же лексико-семантический анализ ответов по авторской методике «Кто Я»? показал, что в ответах женщин группы 1 роль матери по значимости занимает 8 место или вовсе отсутствует в списке оценок себя. Самыми распространенными ответами на вопрос « Кто Я»? были: «Я женщина», «Любимая жена», «Я воспитанная дочь». Среди причин отказа женщины кормить ребенка грудью в группе 2 были: занятость в связи с учебой матери ($n=17$), грудное вскармливание может оказать влияние на внешнюю эстетику тела ($n=24$), рождение ребенка с множественными врожденными аномалиями развития ($n=4$). Важно отметить, что все женщины данной подгруппы имели высокий балл доминанты вскармливания среднее значение ($p=24,9$) по показателю клинически выраженной депрессивности методика HADS средний балл ($p=14,1$). Выражен-

ность показателей депрессивности вызвано чувством вины в состоянии острого стресса, а высокие значения доминанты грудного вскармливания выступают, как механизм защиты психики. Кроме того, женщины данной группы испытывают состояние социальной фрустрации и дезадаптации, страх неопределенности является для них психотравмирующим фактором. Анализ показателей женщин группы 1 подтвердил влияние низких показателей базового ресурса материнской доминанты и показателя клинически выраженной тревожности в беременности. Данные показатели оказывают влияние на стадию первичного взаимодействия и качество грудного вскармливания. Так женщины с низким базовым ресурсом отличались выраженностью инфантильных черт характера, зависимостью от медицинского персонала в вопросах ухода за ребенком, снижением частоты дневных кормлений. Выдвинутая нами гипотеза о том, что базовый ресурс материнской доминанты женщин в беременности влияет на отношения диады «мать-дитя» в раннем послеродовом периоде, проявляющиеся в отказе от грудного вскармливания со стороны матери подтверждается данными показателями в группе 2. В группе 1 служит неблагоприятным фоном, который снижает показатели адаптации новорожденного к условиям внеутробной жизни. Можно предположить, что низкие показатели базового ресурса доминанты оказывают влияние на доминанту грудного вскармливания.

Основные выводы исследования: включение в выборку исследования женщин на разных этапах материнства позволяет расширить возможности применения теста готовности к материнству. Полученные данные позволяют рекомендовать применение теста выявления материнской доминанты у женщин в беременности, с прогнозным значением на раннее взаимодействие диады «мать-дитя» и грудное вскармливание в раннем послеродовом периоде. **Полученные результаты** свидетельствуют о том, что на качество грудного вскармливания, в некоторой степени оказывает влияние базовый ресурс материнской доминанты женщины в беременности. Чем выше показатели базового ресурса материнской доминанты, тем благоприятнее прогноз адаптации в период раннего взаимодействия диады «мать-дитя» и в период грудного вскармливания.

В заключении. Высокая материнская доминанта, сформированная до наступления родов, гармонизирует протекание беременности и является показателем здоровых естественно протекающих родов, в которых происходит окончательная идентификация образа «Я» с образом матери. Благоприятный психоэмоциональный фон протекания родов способствует личностному росту женщины, укрепляет и обогащает ее психику, выводя на новый уровень взаимодействия с ребенком в начальной стадии импринтинга, который в свою очередь влияет на психосоматику новорожденного (Т.В. Скрицкая, 2006). Ранняя стадия импринтинга предусматривает прикладывание ребенка к груди сразу же после рождения, что в свою очередь обеспечивает ему глубокую эмоциональную связь с матерью и первичную профилактику психосоматических осложнений в раннем послеродовом периоде.

кезеңіне бөледі. Ол есею шекарасын 6-12 жаста анықтайды. Оның пікірінше, есею ес пен елестің, оларды жүзеге асыратын дене мүшелері – тіл мен қолмен бірге дамуымен сипатталады.

Жасөспірімдік жасты бөлек бір кезең ретінде қарастырмау керек, оны даму динамикасында қарастыру қажет, себебі онтогенезде бала дамуының заңдылықтарын қарама-қайшылықтарды білмей, жасөспірімнің психикалық ерекшеліктерін айқындау мүмкін емес. Бұндай зерттеулердің негізінде тұлғаның дамуын үдеріс ретінде қарастыратын әрекеттік әдіс жатыр. Аталған үдерістің қозғаушы күштері: біріншіден, ішкі қарама-қайшылықтарды шешу, екіншіден, қалыптасқан қажеттіліктерді қайта құру мен жаңалардың пайда болуына жағдай жасайтын әрекет түрлерінің ауысы болып табылады. Зерттеу барысында (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Элкониң және т.б.) қоғамға пайдалы әрекеттерде толық көрініс табатын өзара қарым-қатынастар нормаларын меңгеру жасөспірімдік жасқа әрекет екендігі анықталды. Осылайша, жасөспірімдік кезеңді зерттеу – әлі күнге дейін аяқталмаған, өте күрделі, көпсалалы үдеріс. Әлі күнге дейін оның барлық ерекшеліктері туралы біркелкі түсінік жоқ, психологтар арасында дау-дамай таусылмаған.

Сонымен осы заманға дейінгі ғалымдардың еңбектеріндегі ой-пікірлері мен тұжырымдамаларын талдай келе, біз мынадай қорытынды жасай аламыз: девиантты мінез-құлық – әлеуметтік нормалар мен ережелерге сәйкес келмейтін мінез-құлықты айтады. Ол ауытқыған мінез-құлықтың бір түрі. Кейде бір әдебиеттерде «антидисциплиналық» деп те атайды.

Девиация бірнеше типтен тұрады:

- Девиантты
- Делинквентті
- Криминалды мінез-құлық

1. Девиантты мінез-құлықтың көрсеткіштеріне: агрессия, демонстрация, оқудан, еңбектен бет бұру, үйден кету, алкоголизм, наркомания, қоғамға жат қылықтар, жыныстық жат мінез-құлық, суицид т.б. жатады.

2. Девиацияның екінші түрі – делинквентті мінез-құлық. Ол заң бұзушылықпен ерекшеленеді. Оның мынадай типтері бар:

- Агрессивті – зорлаушылық мінез-құлық. Бұл жеке тұлғаға көрсетілетін дәрежелік, төбелес, күйдіріп-жандыру сияқты жағымсыз іс-әрекеттерден көрініс береді.
- Ашкөздік мінез-құлық: ұсақ ұрлықтар, қорқытып-үркіту, автокөлік ұрлау т.б. жалпы материалдық пайдакүнемдікке байланысты жат мінез-құлық.
- Наша сату және тарату.

3. Криминалды мінез-құлық – заң бұзушылық болып табылады. Балалар сот үкімі арқылы жасаған қылмысының ауырлығына байланысты жазаланады.

Девиантты мінез-құлықтың психологиялық аспектісі дәстүр бойынша, психология мен педагогика қиылысқан жерде қарастырылады. Психологиялық зерттеулердің педагогикалық зерттеулерден ерекшелігі, ол тек қана девианттылықты сипаттап қана қоймай (диагностика, коррекция), психикалық

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 тұқымқуалаушылық тән. Айырмашылығы, ол педагогикалық қараусыз қалған. Сондықтан, оны дені сау, қараусыз қалған бала ретінде тәрбиелеу керек» дейді.

«Девиантты мінез-құлық» терминін психологияда көбіне жастық категориямен, яғни жасөспірімдік кезеңмен байланыстырады. Бұның себебі жасөспірімдік кезең әлеуметтік-мәдени өзгерістерге және әлеуметтік жағдайлардың дамуына жоғары сензитивтілікпен ерекшеленеді. Дәл осы жаста баланың мінез-құлық девиациясы отбасы, мектеп ұжымы шекарасынан шығып, қиын мәселені туындатып, қоғамға, өзіне қауіп төндіре бастайды. Девиантты мінез-құлықтың пайда болуы мен салдары оның тұлға ретінде дамуына қатты әсер етуі мүмкін.

Жалпы, баланың қиын тәрбиеленуі, қоғамда қалыптасқан нормалар мен ережелерді сақтамауын ғылымда девиация (латынның «deviatio» тыңдамау, ауытқу деген мағынаны береді) деп атайды. Соған орай көптеген әдебиеттерде «қиын бала» түсінігінің орнына «девиантты» терминінің қолданылуы жиі кездеседі. Жалпы, «қиын мінез-құлық», «девиантты мінез-құлық», «ауытқыған мінез-құлық» түсініктері синонимдер болып табылады. Қиын бала туралы ұғымда қай терминді алсақ та қателеспейміз.

Негізінен, ғылыми бірлестікте девиантты мінез-құлықтың пайда болу себебтері туралы пікірлестік жоқ. ХХ ғасырдың басында девиацияның себебтері туралы биологиялық және психологиялық тұжырымдар кең тарады. Италияндық дәрігер Ч. Ломброзо адамның асоциалды мінез-құлқы мен биологиялық ерекшеліктерінің арасында тікелей байланыс бар деп есептеген. Ол атап көреткен «туа біткен қылмыскер» типі астыңғы жақ сүйегі шығыңқы, бір жерінің ауырғанына сезімталдығы төмен және т.б. азып бара жатқан индивидті көрсетеді. Американдық психолог У.Х. Шелтон адамның дене бітімі оның мінез-құлқын анықтайды деп есептеген. Оңалту орталығында 200 ұл балаға жүргізілген зерттеуге сүйеніп, Шелтон девиацияға атлеттік дене бітімі бар адамдар анағұрлым бейім деген қорытынды жасайды. Кейіннен психологиялық тұжырымды қолдаушылар девиацияны психикалық ерекшеліктермен (психиканың тұрақсыздығымен, эмоционалды ерікті саланың дамымауымен) байланыстырады.

Девиацияның тағы бір себебтерінің бірі – жасөспірімнің психикасының жас ерекшеліктері. Жаңа әлеуметтік құбылыс – жасөспірімнің даму кезеңіне ең бірінші болып назар аударған – Я.А.Коменский. Адам тибіғатына сүйеніп, ол өсіп келе жатқан ұрпақтың өмірін әрқайсысы алты жылға созылатын төрт жас

Литература:

1. Абрамченко В.В., Киселев А.Г., Орлова О.О., Абдуллаев Д.Н. Ведение беременности и родов высокого риска // Акушерство и гинекология. М.: Наука, 2005. № 5. С. 167 – 179.
2. Брехман Г. И. Плод как человек // Перинатальная психология и психотерапия: сб. матер. Международного конгресса. СПб.: Изд-во «МПТП», 2008. С. 34 – 40.
4. Батуев А. С. Психофизиологическая природа доминанты материнства // Детский стресс. Мозг и поведение. СПб., 1995. С. 3 – 4.
5. Дробижев М.Ю. Госпитальная шкала тревоги и депрессии // HADS методическое пособие. М., 1993. С. 25.
6. Добряков И.В., Шабалов Н.П. Неонатология, перинатальная психотерапия и психология 21 века // Перинатальная психология и психотерапия: сб. материалов III Международного конгресса. СПб: Изд. «Барс», 2008. С. 318 – 321.

Жұмабекова К., Шолпанбекұлы Ш.

Қызылорда қаласы, Қазақстан

АГРЕССИЯНЫ АНЫҚТАУДАҒЫ ЖҮЙЕЛІ ӘДІСТЕМЕЛЕР

Көп жағдайда адамның агрессивті мінез-құлықтарын анықтау қиын да қауіпті. Зерттеушілер бақылау арқылы адамның агрессивті мінез-құлқын түсіндіруге тырысты. Мысалы, зерттеуші бар, кафе, мейрамхана, би кешінде адамдардың агрессивті мінез-құлқын (мысалы, ыдыс-аяқ сындыру, айқайлау) бақылайды. Осыған жақын тағы бір әдіс сұрақ қою, бұл адамдардың қандай жағдайда, қандай жиілікте, неге байланысты агрессиялық мінез-құлық көрсетуін анықтайды. Зерттеудің бұл экспериментальді емес түрінде зерттеуші әр түрлі зиян келтіруші мінез-құлықпен тікелей қарым-қатынаста болудан сақтайды. Бұл әдістемелер агрессияны зерттеуде көбінесе пайдалы болды.

Агрессиялық мінез-құлықты сұрақ әдісі көмегі арқылы анықтау. Біз жоғарыда айтқандай агрессияны анықтаудың ең тіке жолы осындай мінез-құлық туралы сұрау. Зерттеулерге сүйенсек алкоголь мен агрессиялық мінез-құлық арасында байланыс бар. Оны анықтау үшін мынандай зерттеу жүргізсек болады. Мысалы, зерттелінушіні алкоголь пайдаланғанда және пайдаланбағанда сұрақ жүргізіп нәтижесін салыстыру. Оның таныстары да ол туралы, яғни, алкоголь пайдаланғандағы мінез-құлықты мен пайдаланбағандағы мінез-құлықты туралы айтып беруі мүмкін.

Алкогольдің адамның агрессивті мінез-құлық туралы көптеген мәліметтерді архив зерттеулерінен қарастыруға болады. Мысалы, автоинспекциялық мәліметтер, тәртіп бұзушылық, неке бұзушылық, т.б. Архив зерттеулеріне

сүйенсек агрессияті мінез-құлық ыстық күндері басым болады. Өйткені, температура жоғары болған кезде адамдарға шөлдеу, яғни, сусынға деген сұраныс басым болады. Соның ішінде спиртті ішімдіктерге. Осында ыстық күндері салқын күндерге қарағанда көптеген тәртіп бұзушылық іс-әрекет туралы мәліметтер құқық қорғау органдарына келіп түседі. Зерттеу кезінде зерттелінушіге қойылатын сұрақнамадағы сұрақтар тізімі астарланып берілуі керек. Өйткені, зерттелінуші өзінің агрессиясын анықтау керек екенін сезсе, ұялып жалған жауап беруі мүмкін.

Вербальді информация жинаудың тағы бір түрі – басқалардың бағалауы – бұл арқылы бізді кімнің ареситивтілігі қызықтырады, сол туралы адамдардан мәлімет алу. Бұл әдіс көбінесе балалардың агрессивтілігін зерттеуде қолданылады. Бағалау кезінде зерттелінушінің мінез-құлқымен жақсы таныс адамдармен жүргізіледі. Мысалы, ата-анасымен, достарымен, сыныптастарымен, мұғалімдерімен. Бағалаудың нәтижелілігі зерттелінушіге қарағанда айналасындағылар объективті болуы мүмкін.

Проективті әдістер. Біз жоғарыда айтқандай зерттелінуші өзінің агрессиялық мінез-құлқы туралы мәлімет алынып жатқаны туралы білмеуі тиіс, өйткені, жасырын жауап беруі мүмкін. Төменде біз агрессиялық мінез-құлқы зерттеуге арналған проективті әдістерге тоқталамыз. Бұл әдістер зерттелінушіге агрессиялық мінез-құлқын зерттеуге арналған екенін білдірмеуге болады. Проективті әдістерді қолданғанда біз агрессиялық мінез-құлқы туралы жанама түрде сұраймыз.

Проективті әдістердің ішіндегі ең көп қолданатын екі түрі – Тақырыптық апперцепция тесті (ТАТ) және Роршахтың сия дақтары тесті. Бұл әдістер зерттеу кезінде де, клиникалық контекст кезінде де, мінез-құлқы пен мотивтің әр түрлі формаларын анықтау кезінде де қолданылады. Тақырыптық апперцепция тесті бірнеше сурет сериясынан тұрады.

Зерттелінушіге осы суреттерді пайдалана отырып, оқиғалар айтып немесе жазып беруі керек. Ал, Роршах тесті бойынша зерттеуші зерттелінушіге бірнеше карточкалар көрсетеді және олардың неге ұқсайтындығын, нені есіне түсіретіні туралы айтып беруін ұсынады. Ашу-ызаны өлшеудің көптеген жүйесі бар. Соның ішінде Елизардың алты категориялық жауабын ұсынамыз: жағымсыз эмоция мен әсерлер; агрессиялық мінез-құлқы барысында қолданатын заттар; ашу, агрессиялық мінез-құлқы сипаттау; агрессия мен ашуға символикалық ассоциация; екі ойлылық пен амбиваленттілік; ашу-ызаға қатыссыз нейтральді жауаптар. Мысалы, адам сия дақтарынан аңдардың шабылуын көріп тұрса, онда ол агрессивті мінез-құлқы болып саналады. Егер қару көріп тұрса, онда да агрессивті мінез-құлқы болып саналады.

Розенцвейктің фрустрацияны анықтауға арналған суретті тесті жартылай проективті күнделікті болатын фрустрациялық жағдайды анықтауға арналған. Зерттелінушіге фрустрациялық жағдайға тап болған адамдардың суретін көрсетеді. Зерттелінуші сол кезде не айтатыны туралы жазады.

4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 229 с.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер – М.: Прогресс, 1995. – 291 с.
6. Азроянц Э.А. Мегасоциум / Э.А. Азроянц // Полигнозис. – 2001. – № 3. – С. 50.
7. Аксенов Г.П. Вернадский. – М.: Соратник, 1994. – 554 с.
8. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.А. Алексеев. – Тюмень: Изд-во гос. ун-та, 1997. – 216 с.
9. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.circle.ru.

Минасипова А.Р., Сағынбекова Г.

М.Х.Дулати атындағы Тараз мемлекеттік университеті, Қазақстан

ДЕВИАЦИЯ ЖӘНЕ ДЕВИАНТТЫ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ

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. Осыған байланысты көптеген педагог – психолог ғалымдардың ғылыми жұмыстары, еңбектері, мақалалары жазылып келеді, солай бола тұрса да, «қиын бала» мәселесі ең өзекті мәселе болып қалуда.

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

Мінез-құлқытағы 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 алууда.

повинна вирішуватися «зверху», зусиллями тільки адміністрації, а спільними зусиллями педагогів, психологів, адміністрації в різних формах спільної продуктивної діяльності. І тут, як свідчить практика, виникає проблема: особистісно орієнтована педагогіка передбачає, передусім, особистісно орієнтованого педагога, який усвідомлює соціальну значущість власної ролі у взаємодії із учнем. У цій проблемі закладена визначальна суперечність між традиційними засобами професійної підготовки вчителів і сучасними вимогами ситуації розвитку освітньої системи. Не може такий учитель реалізувати нову парадигму в освіті: йому заважає це зробити та стара парадигма професійних настанов і ціннісно-сміслових орієнтирів, яка склалася.

Проблема психолого-педагогічного проектування освіти набула актуальності через те, що зміни сучасного суспільства об'єктивно визначають місце освіти в епіцентрі багатьох проблем суспільства. По-перше, освіта поступово перестає бути лише сферою обслуговування інших галузей господарювання, механізмом відтворення соціальної структури суспільства і стає специфічною соціальною практикою. По-друге, система освіти, як жоден інший соціальний інститут, потребує механізмів постійного вдосконалення, випереджального розвитку, способів такої побудови свого сьогодення й майбутнього, які дадуть їй змогу самовизначитися в соціумі, формувати власні інтереси, цілі, цінності, стратегію тощо. По-третє, зміни, що відбуваються у освіті, вимагають перегляду наявної практики підготовки майбутніх фахівців. Вона досі базується на освоєнні багатьох навчальних дисциплін, традиційний зміст яких не відповідає потребам сучасного суспільства, що принципово змінилося. Необхідні нові концептуальні й теоретико-методологічні підходи до проектування освіти та адекватних йому технологій навчання.

Потреби у проектуванні освітнього простору, у створенні його спеціальних засобів зумовлена протиріччями, які існують між освітніми потребами людини і вимогами до неї з боку сучасних суспільних мінливих умов. Проектування здійснюється за умов коли існує єдність у постановці мети, виборі засобів, проявів узгоджених позицій, в яких суб'єкти проектування пропонують систему цінностей, особистісних уподобаннях.

Література:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Воронеж, 2000. – 414 с.
2. Абрамова Ю.Г. Психология среды: источники и направления развития / Ю.Г. Абрамова // Личность и предметно-пространственная среда. – Краснодар, 2000. – С. 120–131.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

Агрессияны бақылау. Енді бақылау барысында қолднылатын әдістемелер жайында айтамыз. Бақылау жағдайға байланысты «Поляда», яғни, шынайы мінез-құлықты бақылау немесе лабораторияда пайдаланады. Алкогольдің агрессивті мінез-құлыққа қатысын анықтауда бақылау әдісін жүргізуге болады. Мысалы, шынайы жағдайға байланысты бір алкогольдің агрессияға қатысын кафе, барларға барып бақылаймыз. Ал, лабораториялық жағдайда біз адамдардың ішімдік пайдалану арқылы біреуге зиян келтіру жағдайын туындату арқылы бақылаймыз.

Ересектерде тікелей физикалық агрессия сирек байқалады. Сол себепті біз агрессияның көрініс беруін әлеуметтік тұрғыда анықтаймыз. Мысалы, автомобиль сигналдарының берілуі арқылы. Бақылауларға сүйенсек автомобилистер интенсивті қозғалыс кезінде тітіркенушілік жиі байқалады: олар жиі айқайлап, жестикуляция көрсетеді, бір-біріне немесе белгісіз түрде сигнал береді. Мысалы, зерттеушінің ассистенті бағдаршамның жасыл көзі жансада, орнынан 15 секундтай қозғалмайды. Осы сәтте автомобилистердің реакциясы бақыланады. Зерттеушілердің бірі автомобиль сигналдарын магнитофонға жазып отырады, ал екінші зерттеуші арнайы бланкіге көрсетілген мінез-құлық формаларын белгілеп отырады. Мысалы, вербальді комментарийлер, мимика, жесттер. Осы жағдайға байланысты жоғарғы курс студенттерінен сұрақнама жүргізеді (18 қыз бала, 18 ер бала). Бағдаршамның жасыл көзі жанғанда 15 секунд орнынан қозғалмаған кезде, реакциялары қандай болатыны туралы сұрау жүргізілді. 67%-і басқа жүргізушінің асықпауына ашулы келетінін айтады; 62%-і осы кезде дыбыстық сигнал беретінін айтады; 41%-і сигналды өзінің ашу-ызасын басқа жүргізушіге көрсету үшін ғана беретінін айтты; Олардың айтуы бойынша өздеріне дыбыстық сигналдарды жағымсыз қабылдайтынын айтты. Сұрақтың қорытындысы бойынша айтсақ, берілген автомобильдік сигналдар басқа жүргізушіге зиян келтіру мақсатында қолданады (мысалы, мазасыздандыру, өзінен шығару). Осыған орай, барлық автомобильдік сигналдарды агрессивті мінез-құлық көрсетеді деп айтуға болмайды. Жүргізушілер көбінесе қауіп-қатерден сақтану немесе өзінің келе жатқанын ескерту үшін сигналдар береді.

Харис және оның әріптестері мінез-құлықтың салыстырмалы сирек түрін бақылауды зерттеді. Зерттеушілер дүкендерде, супермаркет, мейрамхана, әуежай, т.б. үлкен ғимарат орындарында агрессияның көріну түрлерін зерттеді. Мысалы, эксперименттерінің бір түрінде зерттеушінің көмекшілері адамдардың сыртынан қақтығысып қалады. Зерттеушілердің күтпеген, жағымсыз іс-әрекетке мына категориялар бойынша классификацияланады: сыпайы, көңіл аудармаушылық, қаншалық агрессивтілік (мысалы, қысқа протест немесе көзқарас) және жоғарғы агрессивтілік (мысалы, ұзақ айтылған сөгіс немесе іс-әрекетпен жауап қайыру).

Басқа зерттеулерде зерттеушінің көмекшілері дүкендерде, мейрамхана, банктерде кезекте тұрғандардың алдына барып тұрады. Кей жағдайларда көмекшілер «кешіріңіз» дейді, кейде мүлдем ешнәрсе айтпайды. Кейін

адамдардың вербальды, вербальды емес реакциялары жазылып алынады. Вербальды реакциялар сыпайы, көңіл аудармаушылық, қаншалықты агрессивтілік («мұнда мен тұрғанмын» деген сияқты ескерулер) және қатты агрессивтілік (балағаттау мен қорқыту) классификация бойынша қаралады. Вербальді емес реакциялар жай күлкі, қарапайым көзқарастар, қауіпті көрсететін жесттер, итермелеу болып классификацияланады.

Лабораториялық бақылау. Лабораториялық бақылау кезінде зерттеуші зеттелінушінің мінез-құлқындағы барлық өзгерістерді аппараттардың көмегімен толық бақылап отыруына болады. Агрессиялық мінез-құлық лабораториялық жағдайда зерттеудің әр түрлі әдістері болады. Солардың ішіндегі ең 4 негізгі категориялар бар.

1. «Ойын» арқылы;
2. Басқаларға вербальды түрде шабуыл;
3. «Қауіпсіз», тірі ағзаға зиян келтірмейтін шабуыл;
4. «Зиян келтіруі мүмкін» шабуылдар.

Біз төменде осы категорияларға тоқталамыз.

1. Агрессияны «ойын» арқылы өлшеу

Лабораторияларда агрессиялық мінез-құлық (әсіресе, балаларда) өлшеудің қауіпсіз түрі. Бұл процедура келесі этаптардан тұрады:

а) Агрессиялық мінез-құлықты демонстрация түрінде көрсетіп, олардың агрессивті мінез-құлық көрсетуіне итермелейді.

ә) Кейін оларға тірі емес заттарды теуіп, шымшуға мүкіндік береді.

б) Агрессия «құрбанына» қарсы агрессивті мінез-құлық көрсетудің жиілігімен өлшенеді.

Агрессивті мінез-құлық көрсетілуі, жиілігі зерттеушінің немесе арнайы қойылған камера арқылы жазылып отырады. Бұл процедуралар көбінесе қандай жағдайда адамдар агрессивтік мінез-құлықты тез үйренеді соны зерттеуге арналған. Бандура және оның әріптестерінің жасаған «Бобо қуыршағы» әдістемесі кезінде осы процедураларды кеңінен пайдалануға болады. Зерттеулердің бірінде зерттеушінің көмекшілері қуыршақпен ойнайды. Қуыршақтың үстіне отырып мұрнын теседі, басынан ұрады, балғамен төбелейді, «мұрнын бұз», «аяғынан шалып қал», «айналдырып төбеге лақтырып жібер» деген сөздерді айтады. Бұл іс-әрекеттерді балалар бақылап отырады, бақылап болған соң балаларды осыған ұқсас ойыншықтары бар бөлмеге кіргізеді. Оларға ойыншықтармен ойнауына арнайы уақыт (10-20 минут) беріледі. Зерттеуші балалардың әрекеттерін толық бақылап отырады. Зерттеу кезіндегі негізгі сұрақ: балалар әрекетті үйреніп, сол әрекетті қайталауы мүмкін бе? Танданарлық ешнәрсе жоқ зерттелінушілердің көбісі сол іс-әрекетті үйреніп, дәл солай қайталайды. Бандураның айтуы бойынша: «Зиян келтіретін мінез-құлықтар көбінесе үйрену барысында меңгеріліп, кейін жүзеге асады».

освітньої діяльності – як окремі особистості, так і групи людей та колективи, які ставлять перед собою мету цілеспрямованого перетворення дійсності. Оволодіння способами і діяльністю проектування освітнього простору поглиблює у суб'єкта проектування функціонально-динамічних характеристик, однією із яких є потреба людини виходити наче за межі звичного світу. У формуванні механізмів активності особистості здатність до проектування виступає основою того, що майбутнє стає для неї фактором спрямованого розвитку.

Від знань і вмінь, творчості і майстерності, культури і рівня мислення суб'єктів проектування освітнього простору, від конкретних здібностей людей аналізувати і синтезувати інформацію і продукувати результативні ідеї багато в чому залежить якість розроблених моделей і проектів. Ми виділяємо такі найбільш загальні критерії суб'єктності у процесі проектування освітнього простору особистістю:

1. Виділення у процесі пізнавальної діяльності окремих подій, ситуацій, які виступають масштабними одиницями освітнього простору.

2. Осмислення й аналіз їхньої структури, узагальнення досвіду їхнього переживання.

3. Здатність до виходу за межі існуючих подій та ситуацій, їх випереджальне відображення (прогнозування).

4. Наявність стратегічних цілей, які пов'язані з освітою.

5. Здатність до змін подій і ситуацій, створення для цього умов і прояву активності.

6. Активність, відповідальність за наслідки проектування освітнього простору особистості.

На всіх рівнях проектування важливим є виявлення зв'язків, закономірностей, які властиві цим рівням, визначення системотвірних факторів і врахування їх у процесі проектування та конструювання.

Необхідно зазначити, що будь-який проект – це тільки певний крок у створенні того об'єкта, який повніше відповідає суспільній потребі. Розроблення кожного проекту – це не тільки створення його «практичної моделі», призначеної для реального втілення, а й постановка завдань щодо розвитку цієї моделі. Отже, проектування набуває ознак неперервного процесу. Таку тенденцію спричиняє й зростання темпів застарівання інформації, що також породжує необхідність розроблення безлічі проектів. Причому значна їх частина призначена не стільки для практичної реалізації, скільки для вдосконалення способів усвідомлення об'єкта проектування.

Однією з важливих проблем реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні як одного із проектів сучасної освіти є не тільки створення умов для формування психологічної готовності до реалізації, а й спеціально організоване навчання для педагогів з основ педагогічної діагностики вихованців, розроблення специфічних дидактичних матеріалів, а також засад особистісно орієнтованого спілкування з учнями. І, що особливо важливо, ця проблема не

визначитися із алгоритмом процесу проектування освітнього простору. Цей алгоритм складається з кількох позицій. По-перше, визначаються структурні та процесуальні характеристики проектної діяльності, яка спрямована на вирішення освітніх проблем. По-друге, обираються об'єкт: освітня система або її структурні компоненти. По-третє, організовується продуктивна діяльність, результатом якої є проект, який має бути впровадженим у практику освітнього простору, а також результати освіти, наявні при реалізації проекту.

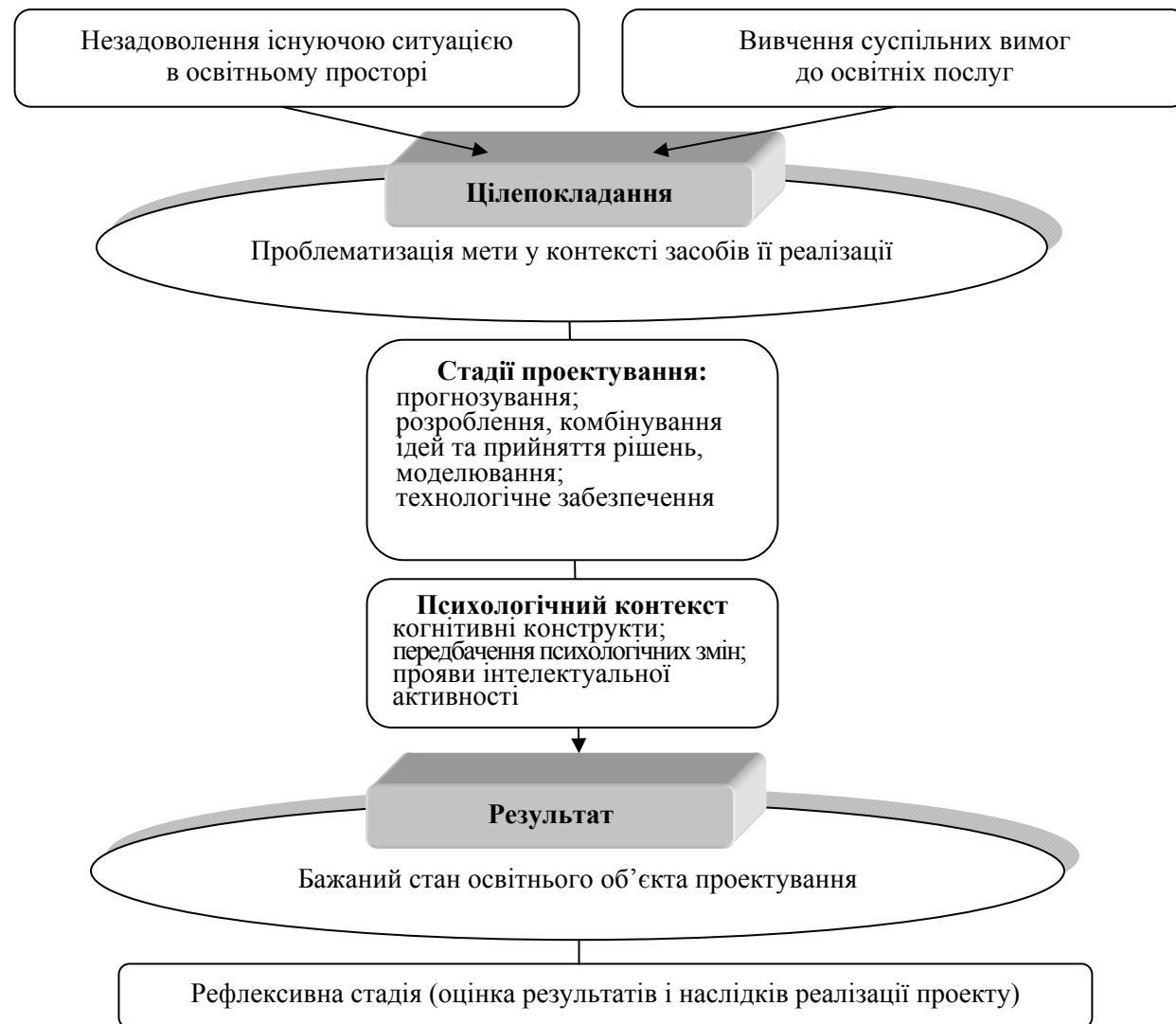


Рис. 1.2. Психолого-педагогічна модель проектування освітнього простору

Конкретизуємо модель, яка зображена на рис. 1.2. Цілепокладання проектування освітнього простору пов'язане з незадоволенням наявною ситуацією в освітньому просторі, яке пов'язане із змінами суспільних вимог до освіти.

Проектування освітнього простору особистості стає можливим за умови, коли його напрямки вибирає сам суб'єкт особистісного та професійного самовизначення. Таким чином, суб'єктами проектування освітнього простору стають носії

ПЕДАГОГІЧЕСКА ПСИХОЛОГІЯ

Романова А.Н., соискатель

Нижегородский государственный педагогический университет, Россия

К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ В ФОРМАТЕ ЕГЭ

Система образования в России в последнее десятилетие претерпевает значительные изменения, касающиеся результатов образования, его структуры, форм, процедур итогового контроля и других аспектов. Одним из таких изменений является введение Единого государственного экзамена (ЕГЭ).

ЕГЭ можно рассматривать и анализировать с разных сторон, но, на наш взгляд, наиболее продуктивно рассмотрение его, как формы итогового контроля, причем в соответствии с новыми стандартами образования, объектом контроля становятся не только предметные знания, умения и навыки, но также личностные и метапредметные результаты [1, 2].

Центральным, системообразующим ориентиром в процессе психологической подготовки к экзамену является понятие психолого-педагогической готовности выпускника к сдаче выпускного экзамена, подробно рассмотренное М.Ю. Чибисовой (2009г.) и определяемое ею как внутренний настрой на определенное поведение, ориентированность на целесообразные действия, актуализацию и приспособление возможностей личности для успешной деятельности в ситуации сдачи экзамена [3].

Процедура ЕГЭ требует особой стратегии деятельности: выпускнику необходимо определить для себя, какие задания и в каком соотношении он будет выполнять, причем определение стратегии становится ключевым моментом, поскольку это во многом определяет экзаменационную оценку.

Для решения данного круга задач была разработана и реализована авторская технология «Экзамены без проблем». Необходимо отметить, что организация деятельности в рамках любой технологии требует системного подхода, который позволил бы спланировать конкретные шаги в практической деятельности и отследить результативность ее внедрения [4].

Технология включала в себя следующие этапы: формулирование целей деятельности, подбор адекватных методов и проведение констатирующего исследования, разработка (адаптация) и реализация развивающих программ, итоговая психодиагностика, определение результативности, используемой технологии и внесение корректив.

Целью программы являлось: формирование психологической готовности к ЕГЭ у учащихся старших классов.

Цель реализовывалась через следующие задачи:

1. помочь старшеклассникам в выработке индивидуального стиля деятельности, оптимального на ЕГЭ; создать условия для отработки оптимальной стратегии и тактики поведения в период подготовки и во время единого государственного экзамена;

2. показать педагогам значимость организации дифференцированной психолого-педагогической помощи и поддержки выпускников; возможности формирования компонентов психологической готовности к ЕГЭ в рамках учебного процесса;

3. создать условия для оказания психологической и информационной поддержки родителям выпускников, сдающих ЕГЭ.

Исходя из структуры психологической готовности к ЕГЭ, были выбраны значимые параметры для входной диагностики. В ходе пилотного исследования, проведенного автором статьи в 2009-2011 гг. на базе МБОУ «Гимназия № 50» Канавинского района г. Нижнего Новгорода [5], были выделены три группы выпускников, различающихся по уровню личностной тревожности.

Подход к организации работы с представителями этих групп строился дифференцировано, для того чтобы помочь старшеклассникам максимально использовать имеющиеся у них ресурсы и компенсировать слабые стороны.

Изучалось также отношение к ЕГЭ педагогов и родителей.

Развивающий этап включал в себя реализацию взаимосвязанных программ работы со старшеклассниками, педагогами и родителями.

Программа работы со старшеклассниками выстраивалась на основании данных психолого-педагогической литературы о компонентах готовности к ЕГЭ, представлений о значимых характеристиках, которые требуются учащимся в процессе сдачи ЕГЭ, а также на анализе результатов полученных при проведении исследований.

На момент начала реализации программы педагоги весьма настороженно, а в ряде случаев и негативно оценивали проведение итоговой аттестации в форме ЕГЭ, поэтому в работу с педагогами включались занятия на осознание и изменение своего отношения к ЕГЭ, также было показано влияние психологических особенностей учащихся на их поведение, результативность деятельности и трудности, возникающие в процессе ЕГЭ, обращено внимание на методы и приемы саморегуляции эмоционального состояния.

При построении системы работы с родителями учитывалось, что для родителей чрезвычайно важными являются вопросы информационной поддержки процесса итоговой аттестации, также включались занятия на осознание отношения к ЕГЭ и саморегуляцию.

По результатам контрольного эксперимента [7] можно сделать вывод о том, что занятия со старшеклассниками в активных формах способствовали закреплению не просто знаний и умений, но и формированию позитивного отношения к вышеозначенной проблеме, снижению тревожности на экзамене, развитию навыков саморегуляции и самоконтроля, эффективного межличностного



Рис. 1.1. Проектування освітнього простору особистості

Отже, психолого-педагогічне проектування передбачає особистісне залучення до проекту всіх учасників педагогічного процесу, а це не директивне розроблення детальних планів, що наперед регламентують навчальну дію, а детальне формулювання цілей навчання й забезпечення дидактичних ресурсів для їх досягнення.

Проектування освітнього простору особистості є мотивованою, цілеспрямованою діяльністю особистості, засадами якої виступає ціннісне самовизначення суб'єкта проектування. При цьому важливим є відчуття ефекту саморозвитку, потреби участі в тих подіях, які він сам спроектував. Такий підхід впливає на форми поведінки, мотивацію, на впевненість у тому, що людина здатна до вирішення життєво важливих проблем, що вона володіє необхідними здібностями, знаннями, вміннями. Методологія проектування освітнього простору особистості передбачає створення системи психолого-педагогічних умов, спрямованих на включення людини у нову для неї сферу мислення та діяльності, що й забезпечує їй більш цілісну і творчу життєдіяльність. У процесі проектування освітнього простору особистість формує власне субстанціональне (сутнісне) уявлення про освіту як форму буття (взаємодії) у ній і як про процес, діяльність, явище, пов'язане з освітою.

Зважаючи на ці напрями розвитку проектної парадигми в освіті, а також беручи до уваги актуальність проектування та програмування, що характеризуються розробленням, формуванням і створенням ще відсутніх у практиці систем освіти, в освітньому просторі сформувалася науковість проектно-програмного типу. Зважаючи на зазначене, виникає необхідність забезпечення наукового опису й конструктивного розроблення принципово нових освітніх систем та їх фрагментів, які відрізняються від попередніх. Проаналізуємо цю модель. Для початку необхідно

1. – об'єкти, які підлягають організованому впливу: освітні системи, навчальні програми, мети та змісту виховання й навчання, ідей у межах освітніх систем цінностей і потреб тощо;

2. – людина як суспільний індивід і суб'єкт освітньої діяльності з її потребами, інтересами, цінностями, установками, соціальним та рольовим статусом;

3. – різноманітні підсистеми освітнього простору – колективи, регіони, групи;

4. – різноманітні відносини в межах освітнього простору: моральні, естетичні, пізнавальні, сімейні, міжособистісні;

5. – психологічні якості: особистісні позиції, способи освітньої діяльності, якість освіти, передбачувані результати особистісного розвитку.

Таким чином, проектування стало одним з ефективних засобів утворення освітнього простору особистості за допомогою поєднання соціокультурних тенденцій освіти та психологічних (особистісних) складових. За такого підходу предметом проектування в освітньому просторі можуть виступати:

– *типи навчання*: програмоване, проблемне, проектне тощо;

– *характер навчальної діяльності*, яка перетворюється на більш орієнтовану, більш продуктивну, самоорганізовану;

– *технології навчання*: наочна, репродуктивна, проблемно-розвивальна, імітаційно-моделювальна, ситуативно-контекстна, проектна;

– *організаційні форми навчання*: індивідуальні, індивідуально-групові, лекційно-семінарські, класно-урочні, дистанційні, мобільно-групові;

– *психологічні засади навчання*: різноманітні психологічні теорії мислення, засвоєння понять, мислительних операцій: асоціативно-рефлекторна, культурно-історична, поетапного формування розумових дій, діяльнісна, теорія продуктивного мислення;

– *освітні парадигми*: знанієво-орієнтована, особистісно орієнтована, компетентісно орієнтована.

Ці об'єкти можна розподілити за рівнями – глобальні, регіональні, муніципальні, конкретного освітнього середовища, рівень особистості.

Багато вчених розглядають проектування як важливу функцію педагогічної психології. У проектуванні навчання вони вбачають ланку, яка пов'язує науку й педагогічну практику. С. Максименко та Ю. Машбіц наголошують на важливості методологічної функції проектування й визначають проектування як засіб здобуття нових знань. Таким чином, відбувається випередження не тільки відносно існуючої практики, а й наявного рівня наукового знання.

Пошук шляхів проектування освіти став однією зі спроб у вирішенні проблеми формування цілісної особистості. Головним у цьому процесі є ті компоненти освіти, які породжують у людини прояви суб'єктної позиції, розкривають її психологічні ресурси, розвивають освітні установки і орієнтації, як це зображено на рис.1.1. Така позиція сприяє надбанню особистісного досвіду, що передбачає формування у людини відповідного досвіду у вирішенні життєвих проблем, виконанні основних функцій життєдіяльності, соціальних ролей, оволодінні способами діяльності.

взаимодействия в эмоционально-напряженных, стрессовых ситуациях, отработке активных копинг-стратегий.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости психолого-педагогической поддержки старшеклассников в период итоговой аттестации в формате ЕГЭ и об эффективности разработанной и апробированной комплексной технологии «Экзамены без проблем».

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования <http://standart.edu.ru/>

2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли // под ред. А.Г. Асмолова.- М. : Просвещение, 2011

3. Чибисова М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями.- М.: «Генезис», 2009

4. Гузеев В.В. Образовательная технология от приема до философии / М.: Сентябрь, 1996

5. Гапонова С. А., Романова А.Н. Психологические факторы, влияющие на успешность сдачи выпускниками школ итоговых экзаменов в формате ЕГЭ// Вестник университета. (ФГБОУВПО «Государственный университет управления»), № 1, – М.: ГУУ, 2012 .

6. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека/Под ред В. И. Маросановой. М.,2006.

7. Романова А.Н. Психологическое сопровождение старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ. // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Октябрь 2012, ART 12101. – Киров, 2012 г.

Пономаренко Е.П., к.псх.н. Осмина Е.В.

*Ижевский государственный технический университет
имени М.Т.Калашникова, Россия*

ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧАЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Проблема организации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов при изучении иностранного языка в процессе получения высшего профессионального образования приобретает все большую актуальность, о чем свидетельствует количество исследований, посвященных данной теме. В со-

временной психологии взаимодействие рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Педагогическое взаимодействие педагога и учащегося представляет собой связь субъектов, детерминированную образовательной ситуацией и опосредствованную социально-психологическими процессами, в результате которых изменяются (количественно и/или качественно) исходные свойства и состояния субъектов [1]. Показано, что подобные изменения связаны не только с формированием новых возможностей, но и (что гораздо важнее) проявлением потенциальных способностей [2]. По мнению В.А.Кан-Калика, педагогическое взаимодействие и соответствующие преобразования его участников являются критериями подлинного педагогического процесса [3].

Значение педагогического взаимодействия «преподаватель-студент» трудно переоценить в процессе обучения иностранным языкам в техническом вузе. Особенностью иноязычных компетенций является их непосредственное влияние на личностное развитие студента, поэтому такие характеристики иноязычных компетенций, как информационно-когнитивная (система языковых знаний), деятельностная (система умений) и аксиологическая (система ценностных отношений личности) могут быть сформированы только в условиях ценностно-осмысленной учебной ситуации, обеспечивающей обмен знаниями, способами познания и ценностями [4].

Следует признать, что образовательное взаимодействие в вузе отличается социально-ролевым неравенством позиций преподавателя и студента, но его оптимальность, по мнению Е.В.Коротаевой, определяется достижением поставленных целей (ориентация на результат) и позитивной оценкой субъективного состояния его участников (ориентация на процесс). Традиционно для оценки успешности образовательной деятельности используют семантически близкие понятия: «результативность», «эффективность», «продуктивность». Обучение считается успешным, если обеспечивает достижение определенного, заранее заданного результата в соответствии с целями и задачами обучения, а также, если этот результат получен наиболее рациональным способом при минимизации временных затрат и трудовых ресурсов [5].

При анализе характера образовательных взаимодействий, складывающихся в учебном процессе между преподавателем иностранного языка и студентами, мы ввели ряд дефиниций, позволяющих дифференцированно использовать указанные категории. Степень соответствия полученного результата заданным нормам обучения, которые задаются требованиями ФГОС ВПО, мы рассматриваем как результативность образовательного процесса. Эффективность обучения связана с трудоемкостью достижения результата, и определяется как отношение между достигнутым результатом и затраченными ресурсами (материальными, экономическими, трудовыми). Под продуктивностью мы понимаем объем усвоенных дидактических единиц за единицу времени в рамках учебного процесса.

процесу навчання, розглядають його проект як модельну репрезентацію навчання, яким воно має бути, а проектування – як засіб реалізації випереджальної функції науки щодо існуючої практики навчання. Проектування навчання використовується як методологічний засіб і в педагогічній психології – у межах широко відомого експериментально-генетичного методу Л. Виготського. Цей метод ґрунтується на передумові, що справжні механізми навчальної діяльності та психічного розвитку учня не можуть бути виявлені в ході констатувального експерименту, здійснюваного в межах наявної організації навчального процесу. Для цього необхідно спроектувати розвинені форми навчальної діяльності, зокрема індивідуалізувати навчання, а потім їх сформувати. Досліджуючи проблеми інноваційного навчання, Д.Толлінгерова запропонувала метод психолого-педагогічного проектування навчальної діяльності школярів незалежно від класу й навчальної дисципліни за допомогою певних способів конструювання (моделювання) навчальних завдань. Спосіб дослідження завдань з метою їх варіювання в навчальному процесі вона назвала методом системного мікроаналізу навчальних завдань. В основі методу лежить аналіз навчальних завдань з погляду ієрархії цілей навчання за критерієм психологічної складності виконуваних при цьому навчальних дій. Критерієм психологічної складності виступає рівень пізнавальної діяльності, який актуалізується при виконанні навчальних завдань. В.Ляудіс застосував цей метод як активний метод навчання, що дало йому змогу ввести в методику викладання психології навчальні завдання, що адекватно відтворювали предметний зміст і цілі вивчення психології як гуманітарної дисципліни. У науково-дослідному напрямі проектування навчання досить яскраво виділяються праці японських психологів, присвячені розробленню технології набуття знань і навчання з погляду побудови експертних систем і баз знань. Такі праці мають на меті аналіз механізму засвоєння інформації людиною й пояснення феномена складного евристичного навчання, яке більш властиве людині.

Отже, можна сформулювати чотири джерела впровадження проектування в освіті, а саме:

- проектування в освіті стало феноменом взаємодії новітніх тенденцій освітніх теорій та інноваційної практики;
- діяльність різноманітних колективів і окремих учених з розроблення філософських і методологічних проблем освіти. Така діяльність пов'язана з іменами В.Слободчикова, М.Алексєєва, П.Щедровицького, Ю.Громика та інших;
- проектування в освіті стало своєрідною рефлексією та спробою інноваційної діяльності педагогів-практиків, що наприкінці 1960-рр.сприяло поширенню руху вчителів-новаторів, які задекларували ідею педагогіки співробітництва, розвивального навчання тощо (А.Макаренко, В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі, Є.Ільїн, В.Шаталов, М.Щетинін, С.Лисенкова та інші);
- активна діяльність у нашій країні численних зарубіжних і вітчизняних фондів, які підтримують різноманітні освітні ініціативи, такі як фонд «Відкрите суспільство» Д.Сороса та інші;

А в проблемному полі проектування освітнього простору визначалися об'єкти різної природи:

Факторные структуры интегральной индивидуальности мальчиков с высоким и низким уровнем воображения и девочек с высоким и низким уровнем воображения подробно продемонстрировали специфику индивидуальностей в зависимости от уровня воображения. Структуры дошкольников (и мальчиков и девочек) с высоким уровнем воображения более гармоничны (выделено по 3 полных фактора), чем дошкольников с низким уровнем воображения (у мальчиков и девочек выделено по 2 полных и 1 частичному фактору). Индивидуальность дошкольников с высоким уровнем воображения, более гибкая, пластичная (и у мальчиков и у девочек выделено по 14 гибких облических зависимостей), чем структуры дошкольников с низким уровнем воображения (у мальчиков выделено 8 гибких облических зависимостей, у девочек – 10). Ведущую приспособительную роль в структурах дошкольников с высоким уровнем воображения играет личностный уровень, у дошкольников с низким уровнем воображения ведущую приспособительную роль играет природный психодинамический уровень (темперамент). Ведущие симптомокомплексы интегральной индивидуальности мальчиков с высоким уровнем воображения и мальчиков с низким уровнем воображения имеют 57% различий; ведущие симптомокомплексы интегральной индивидуальности девочек с высоким уровнем воображения и девочек с низким уровнем воображения имеют 72% различий;

Литература:

1. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собрание сочинений: в 6 – ти т. Т. 4 – М.: Педагогика, 1982. С. 257.
2. Мищенко Л.В. Системная детерминация пологендерного развития индивидуальности подростков. Монография. – Пятигорск – RIA-KMB, 2012. – 232 с.
3. Мищенко Л.В. Системные исследования развития индивидуальности человека в поздней юности с позиций пола и гендера. Монография. – St. Louis, Missouri, USA: Publishing House «Science & Innovation Center». 2012. – 312 с.
4. Мищенко Л.В. Юноши и девушки старше школьники. Интегративное пологендерное исследование индивидуальности человека. Монография.- Germany, Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 313с. 19,6

Асистент кафедри практичної психології Чернева І.В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет ім.Б.Хмельницького*

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО
ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ**

Методологічним засобом психологічного дослідження навчання стає його проектування, що сприяє розкриттю динамічних механізмів формування навчальної діяльності. Практично всі дослідники, що працюють у галузі проектування

Следует подчеркнуть, что гетерохронный характер развития психологических процессов (памяти, внимания, восприятия, мышления), или диспропорциональность в их проявлениях, коррелирует с нелинейным характером учебного процесса, что проявляется неоднозначностью отношений между рассматриваемыми категориями. Так, например, высокая результативность может отмечаться и при низкой эффективности («получен результат, но какой ценой!»), а низкая продуктивность не позволяет однозначно прогнозировать соответствующий результат.

С целью разработки модели эффективного формирования иноязычных компетенций в неязыковом (техническом) вузе мы провели аналитическое исследование существующих видов организации обучения иностранному языку. Исследование проводилось в студенческих потоках, различие между которыми определялось статусом дисциплины «Иностранный язык»: 1) как обязательная, но непрофильная дисциплина; 2) как обязательная и профильная дисциплина; 3) как обязательная дисциплина, совпадающая с предметом будущей профессиональной деятельности. Показано, что в учебном процессе в рамках высшего профессионального технического образования могут быть реализованы три организационные схемы – это обучение инженеров-бакалавров, инженеров-переводчиков и лингвистов-переводчиков. В рамках данных схем устанавливаются разные виды учебно-педагогического взаимодействия (социально-ролевое, личностно-профессиональное, предметно-профессиональное), итогом которых выступают различные показатели результативности, эффективности и продуктивности.

Так, в организационной схеме обучения инженеров-бакалавров взаимодействие преподавателя и студента принимает форму социально-ролевого обмена поведенческими паттернами, детерминированного правилами соционормативной системы, принятых в данном обществе, и определяемого спецификой ситуации учебно-педагогического взаимодействия. Преподаватель реализует социальную функцию – передача знаний в соответствии с требованиями образовательной программы, – не задействуя для этого свой личностный потенциал и не учитывая интересов аудитории. Роль студента заключается в посещении занятий, в выполнении в установленные сроки всех видов заданий, предусмотренных учебным планом и обязательными программами высшего профессионального образования. Что касается обязанности студента овладеть определенными иноязычными компетенциями, то уровень владения ими находится в лучшем случае на уровне, минимально достаточном, чтобы сдать зачет или получить удовлетворительную оценку на экзамене. Нацеленность студента на выполнение академического минимума с неизбежностью элиминирует и девальвирует ценность опосредствованного учебным предметом его взаимодействия с преподавателем. В логике нашего исследования процесс обучения иностранному языку инженеров-бакалавров можно назвать низкорезультативным (в аспекте формирования компетенций), неэффективным (в аспекте затратности ресурсов), но продуктивным (с точки зрения объема сформированных дидактических единиц).

Существенные изменения претерпевают позиции студента и преподавателя в учебной ситуации подготовки инженеров-переводчиков. В позиции студента выявлено действие следующих психологических факторов: прагматизм в изучении иностранного языка, общая коммуникативная активность, иноязычная речевая деятельность. Профессиональная позиция преподавателя в процессе взаимодействия с инженерами-переводчиками также претерпевает ряд изменений вследствие изменений требований, ответственности и условий деятельности. Трансформация педагогической деятельности проявляется в способности преподавателя проектировать, модифицировать структуру содержания образовательного процесса, применять и сочетать различные технологии обучения, осуществлять педагогическую рефлексию. Таким образом, из простого «источника знаний» преподаватель становится подлинным организатором учебной деятельности студентов, помощником и наставником, реализующим творческий подход и принимающим в каждом конкретном случае нестандартные решения. Подобный тип взаимодействия мы отнесли к типу личностно-профессионального, поскольку создаются условия для раскрытия личностного и профессионального потенциала обучаемого и обучающего. В конечном итоге, обучение иностранному языку становится более результативным (с точки зрения достижения целей учебной программы) и высокопродуктивным. Опосредующим моментом личностно-профессионального взаимодействия является формирование инструментальной функции иноязычных компетенций у инженеров-переводчиков.

Учебно-профессиональная деятельность будущих лингвистов-переводчиков и педагогическая деятельность преподавателя реализуется через профессиональный контекст, или совокупность предметных задач и организационно-педагогических условий, позволяющих студенту сформировать в процессе изучения иностранного языка (как профильного предмета профессиональной подготовки) компетенции будущей профессиональной деятельности. В этом случае можно утверждать, что между преподавателем и студентом происходит предметно-профессиональное взаимодействие. Более того, существует высокая вероятность, что внутри такого взаимодействия между участниками (преподавателем и студентом) будут выстраиваться двухсубъектные отношения, характеризующиеся активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон, выступающих в позиции субъектов, где психологический контакт вызывается взаимопониманием, связан с обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу [6]. В данном контексте преподаватель и студент становятся равноправными партнерами, что способствует их совместному творчеству, а также построению учебно-педагогического процесса, подчиненного цели субъектно-профессионального развития будущего специалиста. Результатом предметно-профессионального взаимодействия потенциальных субъектов становится максимальная эффективность процесса формирования иноязычных компетенций.

Таким образом, эффективность формирования иноязычных компетенций в значительной степени зависит от четкой и гибкой организации учебного процесса,

Известно, что психологические особенности возраста концентрированно выражаются в возрастных новообразованиях. «Под возрастным новообразованием следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» [1]. В дошкольном периоде развития центральным психологическим новообразованием является воображение ребёнка.

Исследование проводится в 2010-2012 гг. на базе нескольких ДОУ СОШ МДОУ г. Пятигорска. В эксперименте участвуют 182 дошкольника, из них – 93 девочки и 89 мальчиков. С помощью комплекса методик мы исследовали воображение дошкольников, его особенности и виды: методика Е.П. Торренса в модификации О.М. Дьяченко, методика «Куклы» О.М. Дьяченко, Е.М. Гаспаровой, методики диагностики воссоздающего воображения Урунтаевой Г.А., методики изучения воображения при понимании сказочных образов; методики изучения построения образов сказочных персонажей. В результате всестороннего исследования воображения мы выделили группу детей с хорошо развитым воображением (30 девочек и 29 мальчиков) и группа детей с низким уровнем развития воображения (63 девочки и 60 мальчиков). На основании диагностики свойства психодинамического уровня, уровня вторичных свойств, личностного и социально-психологического уровней интегральной индивидуальности, мы провели сравнительный анализ индивидуальности дошкольников с высоким и низким уровнем развития воображения.

С позиций поэлементного и системного анализов установлена системообразующая роль воображения в развитии структур интегральной индивидуальности, обеспечивающая гармонизацию развития разноуровневых свойств интегральной индивидуальности мальчиков и девочек дошкольного возраста. Сравнительный поэлементный (t-критерий Стьюдента), комплексный дискриминантный и системный факторный анализы структур интегральной индивидуальности мальчиков с высоким и низким уровнем воображения и девочек с высоким и низким уровнем воображения обнаружили общее и различное. Поэлементный анализ установил 73%, статистически значимых различий в степени выраженности разноуровневых свойств интегральной индивидуальности мальчиков с высоким и низким уровнем воображения и столько же – 73% статистически значимых различий было обнаружено в структурах индивидуальности девочек с высоким и низким уровнем воображения.

По комплексным показателям дискриминаторам структуры интегральной индивидуальности девочек с высоким и низким уровнем воображения и мальчиков с высоким и низким уровнем воображения различаются по всем параметрам: по комплексным показателям психодинамического уровня, вторичных свойств, личностного и социально-психологического уровней в отдельности и по комплексному показателю высших и низших уровней и по общему комплексному показателю всех уровней также обнаружены различия на статистически значимом уровне.

ся, с одной стороны, в том, что часть, входящая в состав целого, утрачивает некоторую долю свойств либо они трансформируются, и, с другой стороны, в том, что у самой целостности появляются новые свойства, порождаемые, главным образом, теми связями, которые возникли при вхождении частей в это образовавшееся целое [5]. Таким образом, интегративный процесс, идущий «внутри» структуры сложноорганизованного объекта, является механизмом его существования и условием появления у него ряда качественно новых (системных) свойств.

Литература:

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: ИП РАН, 1994. – 109 с.
2. Мищенко Л.В. Индивидуальность подростков в рамках системного исследования с позиций пола и gender. Монография / Л.В.Мищенко. – St. Louis, Missouri, USA: Publishing House «Science & Innovation Center». 2012. – 316 с.
3. Мищенко Л.В. Пол и gender в системном исследовании индивидуальности человека в ранней юности в условиях образовательного процесса. Монография / Л.В.Мищенко. – St. Louis, Missouri, USA: Publishing House «Science & Innovation Center». 2012. – 324 с.
4. Мищенко Л.В. Системные исследования развития индивидуальности человека в поздней юности с позиций пола и гендера. Монография / Л.В.Мищенко. – St. Louis, Missouri, USA: Publishing House «Science & Innovation Center». 2012. – 312 с.
5. Энгельгардт В.А. Интегрализм – путь от простого к сложному в познании явлений жизни // Вопросы философии. 1970. №11. С.117.

Аспирант М.П. Сенькова

Пятигорский государственный лингвистический университет

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ ПОЛА И ГЕНДЕРА⁴

Проблема сущности воображения и его психологических механизмов раскрывается в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Я. Дудецкого, А.В. Запорожца, Э.В. Ильенкова, Л.С. Коршуновой, А.Н. Леонтьева, Е.А. Лустинной, Л.С. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина.

⁴ Исследование выполнено в рамках научного проекта «Системные исследования развития индивидуальности человека с позиций пола и гендера в условиях образовательного процесса», поддержанного грантом Министерством образования и науки Российской Федерации (номер соглашения 14.В37.21.0543)

от умения преподавателя учитывать индивидуальные особенности каждого студента и реальное освоение им конкретного программного материала. Речь идет о необходимости организации обучающего взаимодействия между преподавателем и студентом, показателем продуктивности которого является эффективное формирование иноязычных компетенций. Объективные противоречия обучения могут стать движущими силами его развития при условии, если они осознаются и принимаются самим студентом. Тогда студент из объекта учебно-профессионального процесса становится его субъектом, способным самостоятельно направлять и контролировать свою деятельность. В таком случае знания, получаемые в учебной аудитории, превращаются в твердые убеждения будущего профессионала, оказывают реальное влияние на его мировоззрение, стимулируют формирование подлинных мотивов учебной и профессиональной деятельности.

Литература:

1. Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии. М., 2007.
2. Маликова В.А. Профессиональное взаимодействие как теоретическая проблема педагогической психологии // Педагогическая мысль и образование XXI века: Матер. междунар. н/п. конф. Оренбург, 2000.
3. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
4. Сахарова Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов как педагогической системы // Вестник ОГУ. № 6. 2002.
5. Соболев Н.В. Оценка успешности обучения учащихся // URL: <http://festival.1september.ru/articles/101368/>.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997.

Аспирант К.С. Багреева

Пятигорский государственный лингвистический университет

СИСТЕМНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОВОЙ РЕЧИ¹

Формирование связной речи у детей дошкольного возраста и факторы ее развития изучались Е.А.Флериной, Е.И.Радиной, Э.П.Коротковой, В.И.Логиновой, Н.М.Крыловой, В.В.Гербовой, Г.М.Ляминой. Н.Г.Смольникова, изучая монологи-

¹ Исследование выполнено в рамках научного проекта «Системные исследования развития индивидуальности человека с позиций пола и гендера в условиях образовательного процесса», поддержанного грантом Министерством образования и науки Российской Федерации (номер соглашения 14.В37.21.0543)

ческую речь, исследовала проблему развития структуры связного высказывания у старших дошкольников. Э.П.Короткова изучала особенности овладения дошкольниками различными функциональными типами текстов. Исследования связной речи дошкольников Е.А.Смирнова и О.С.Ушакова раскрывают возможность использования серии сюжетных картин в развитии связной речи. О возможности использования картины в процессе обучения дошкольников рассказыванию достаточно много пишут В.В.Гербова, Л.В.Ворошнина, раскрывая потенциал связной речи в плане развития детского творчества.

Критерии оценки связности речи разрабатывали Ф.А.Сохин, О.С.Ушакова, Г.А.Кудрина, Л.В.Ворошнина, А.А.Зрожевская, Н.Г.Смольникова, Е.А.Смирнова, Л.Г.Шадрин. В качестве основных показателей ими выделено: умение структурно выстраивать текст, использовать различные способы связей между фразами и частями разных типов связных высказываний, видеть структуру текста, его основные композиционные части, их взаимосвязь и взаимообусловленность. И мы, разделяя мнения ученых, остановились на следующих критериях сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста: связность (показатель связности речи – использование языковых средств связи), последовательность (показатель последовательности – соответствие порядка предложений в тексте следованию событий в действительности), логичность (показатель логичности – композиционная структура, соответствующая правилам построения суждения, соответствие текста теме).

Чтобы установить, выполняет ли связная речь системообразующую роль в развитии структур интегральной индивидуальности мальчиков дошкольников, мы провели сравнительный анализ структур интегральной индивидуальности мальчиков с высоким и низким уровнем развития связной речи с помощью t-критерия Стьюдента (поэлементный анализ), дискриминантного (комплексный анализ), и факторного анализов (системный анализ).

По результатам исследования мы установили, что связная речь, выполняя системообразующую роль, существенно определяет развитие, как отдельных свойств, так и структуры интегральной индивидуальности мальчиков и девочек младших школьников в целом. Структуры интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с высоким уровнем связной речи гармоничны (выделено по 3 полным факторам), в то время как структуры интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с низким уровнем связной речи характеризуются меньшей гармоничностью (выделено по 2 полным и 1 частичному фактору и у мальчиков и у девочек).

Индивидуальность мальчиков и девочек с высоким уровнем связной речи более пластичны в приспособлении к объективным ситуациям деятельности (выделено по 14 гибких облических связей), индивидуальность мальчиков и девочек с низким уровнем связной речи отличается невысокой гибкостью и пластичностью в адаптации к ситуациям деятельности (выделено 8 у мальчиков облических зависимостей и 10 – у девочек). Но здесь нужно отметить, что

что было бы только природным, но не социальным, или только социальным, но не природным; вопреки широко распространенной точке зрения, даже на высших этапах духовного развития личности психическое не перестает быть природным и не становится «чисто» социальным [1]. Таким образом, очевидна необходимость в интегративном подходе, который позволяет исследовать мужчин и женщин как сложную систему с многоуровневым строением и неоднозначной системой связей и дает возможность для многоплановой, многоуровневой, многомерной детерминации, включающей явления разных (многих) порядков. Но здесь, возникает также необходимость введения новых терминов в научный язык. Если половые особенности людей чаще всего относят к биологическим подсистемам, а гендерные различия – к социальным подсистемам большой системы «человек-общество», то интегративный подход позволяющий исследовать индивидуальность мужчин и женщин как сложнейший синтез взаимодействия биологически и социально обусловленных подсистем большой системы «человек-общество», предоставляет возможность не только для гендерных исследований или исследований половых различий, а для пологендерных исследований [2,3,4]. Для того чтобы подчеркнуть, что мы стремимся раскрыть проблематику пологендерного развития индивидуальности, не с позиций противопоставления психологии половых различий и гендерной психологии, а разделяя некоторые их идеи и опираясь на основные принципы интегративного подхода, мы не стали создавать неологизм, а воспользовались синтезом понятий «пол» и «гендер».

Интегративный пологендерный подход позволяет исследовать индивидуальность мужчин и женщин в постоянно меняющемся мире, позволяет рассматривать человека как самостоятельную систему, являющуюся в свою очередь частью гораздо большей системы, где все элементы взаимосвязаны, взаимообусловлены и влияют друг на друга. Общество, как всякая эволюционирующая система, должно, с одной стороны, поддерживать состояние устойчивого равновесия, стабильности, с другой – быть готовым к изменению. Система способна оставаться устойчивой через изменение своей структуры. Мужчины и женщины, являясь элементами этой системы, на разных этапах развития общества в большей или меньшей степени являются (выразителями) олицетворением типично мужского и женского. Посредством стереотипного поведения мужчин и женщин общество поддерживает свою устойчивость, стабильность, и в то же время оно допускает большую вариативность пологендерного поведения, что позволяет ему меняться. Стоит оговориться, что этот подход ни в коей мере не претендует на то, чтобы быть единственно верным, он – всего лишь один из многих подходов к изучению индивидуальности мужчин и женщин, способный, однако снять ряд ее противоречий.

Что касается методологии подхода, то её можно назвать интегративно-структурной. Категория интеграции предполагает, что у частей, из которых «собрано» целое, имеются специфические свойства, обеспечивающие возможность возникновения между ними определенных связей. Эффект интеграции проявляет-

практически все свойства темперамента. У высокомотивированных мальчиков и девочек ведущий симптомокомплекс составляют свойства познавательных процессов, свойства, отражающие структуру учебной мотивации, личностные свойства, а такие как уверенность в себе, добросовестность, благоразумие, самоконтроль, социально-психологические свойства отражают адекватное выстраивание взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Литература:

1. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
2. Мищенко Л.В. Интегративная психология пологендерного развития человека (Том II. Период подросткового и раннего юношеского возраста). Монография. М.: СГУ, 2012. – 429 с.

Канд. психол. наук Л.В. Мищенко

Пятигорский государственный лингвистический университет

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА, КАК САМООРГАНИЗУЮЩАЯСЯ И САМОРАЗВИВАЮЩАЯСЯ СИСТЕМА С ПОЗИЦИЙ ПОЛА И GENDER³

В современной психологии индивидуальность мужчин и женщин в основном изучают гендерная психология, психология пола и их производные. Рост в психологии количества работ, посвященных различным половым и гендерным проблемам, свидетельствует о возрастающем интересе ученых к данному разделу психологической науки. Когда говорят о биологических различиях между мужчинами и женщинами как индивидами, то используют термины «пол», «половой диморфизм», в англоязычной литературе – «sex», когда же говорят о психосоциальной, социокультурной роли тех и других как личностей, то чаще всего говорят о гендере, гендерных различиях. На самом деле здесь не все так очевидно. Анализ научной литературы показал, что понятие «гендер» часто употребляется как синоним пола; как расширенный термин для обозначения и биологических и социальных проявлений пола; как противопоставление биологическому полу.

Субъект – это всегда и во всем неразрывное живое единство природного и социального, – утверждает А.В. Брушлинский. В психике человека нет ничего,

³ Исследование выполнено в рамках научного проекта «Системные исследования развития индивидуальности человека с позиций пола и гендера в условиях образовательного процесса», поддержанного грантом Министерством образования и науки Российской Федерации (номер соглашения 14.В37.21.0543)

структуры дошкольников, независимо от уровня связной речи во всех группах – ортогональные (ортогональные зависимости по количеству превышают облические), вероятно в дошкольном возрасте индивидуальность детей еще не обладает высокой гибкостью и пластичностью.

Организаторами структур интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с высоким уровнем связной речи являются высшие уровни – личностный и социально-психологический. Организатором структур интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с низким уровнем связной речи является природный психодинамический уровень (темперамент).

Структуры интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с высоким уровнем связной речи проявляют более высокую приспособительную активность и согласованность в функционировании всех уровней, что обеспечивает им динамическое равновесие системы; структуры интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с низким уровнем связной речи характеризуются менее высокой и неустойчивой приспособительной активностью всех уровней (кроме психодинамического), что приводит к дисбалансу системы.

Литература:

1. Мищенко Л.В. Интегративная психология пологендерного развития человека (Том II. Период подросткового и раннего юношеского возраста). Монография / Л.В.Мищенко. М.: СГУ, 2012. – 429 с.
2. Мищенко Л.В. Системные исследования развития индивидуальности человека в поздней юности с позиций пола и гендера. Монография. – St. Louis, Missouri, USA: Publishing House «Science & Innovation Center». 2012. – 312 с.
3. Мищенко Л.В. Юноши и девушки старше школьники. Интегративное пологендерное исследование индивидуальности человека. Монография.- Germany, Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 313 с.
4. Мищенко Л.В. Системная организация индивидуальности человека в ранней юности с позиций пола и гендера. Монография/ Л.В.Мищенко. – Пятигорск – RIA-КМВ, 2012. – 216 с.

Аспирант А.С. Войтов

Пятигорский государственный лингвистический университет

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОЛА И ГЕНДЕРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ²

Формирование мотивации учения изучалось А.К. Марковой, В.И. Василевским, Г.И. Щукиной, Ю.Н. Кулюткиным, В.С. Ильиным, Р.А. Ждановой, Г.С. Сухобской и др. Этой проблеме посвящены и многие другие исследования, в итоге которых получены важные результаты, раскрывающие значимые закономерности и механизмы мотивации учения (Р.Р. Бибрих, Л.И. Божович, И.И. Вартанова, И.А. Васильев, А.А. Вербицкий, А.К. Дусавицкий, Н.Е. Елфимова, И.Ю. Кулагина, В.Г. Леонтьев, В.Э. Мильман, В.Ф. Моргун, А.Б. Орлов, Ю.М. Орлов, К.Т. Патрина, Л.М. Фридман, С. Ames, G. Chambers, W. Lens, S. Sageder, B. Weiner и мн.др.).

Особенно важно исследование учебной мотивации в младшем школьном возрасте, поскольку именно в период обучения ребенка в начальной школе, когда учебная деятельность является ведущей, важно создать предпосылки формирования мотивации учения, и к концу обучения в начальной школе придать мотивации определенную форму, т.е. сделать ее устойчивым личностным образованием школьника. Особенностью этого возрастного периода является активное усвоение полоролевых моделей поведения. Половая идентификация, система воспитания и семейные реалии приводят к различиям в полоролевой социализации мальчиков и девочек, и это не может не сказаться на процессе учения, на специфике формирования учебной мотивации мальчиков и девочек. В научной литературе есть немало исследований учебной мотивации младших школьников, но для того чтобы понять, выполняет ли учебная мотивация системообразующую роль в развитии целостной индивидуальности детей и как уровень учебной мотивации влияет конкретно на индивидуальность мальчиков и девочек, необходимо системное исследование индивидуальности младших школьников в зависимости от уровня мотивации с позиций пола и гендера [2].

Теория интегральной индивидуальности, в русле которой выполнено наше исследование, позволяет изучить целостный пологендерный портрет индивидуальности мальчиков и девочек младших школьников в соответствии с закономерными типами связей между всеми свойствами индивидуальности, а не из

² Исследование выполнено в рамках научного проекта «Системные исследования развития индивидуальности человека с позиций пола и гендера в условиях образовательного процесса», поддержанного грантом Министерством образования и науки Российской Федерации (номер соглашения 14.В37.21.0543)

совокупности ее свойств; исходя из закономерностей интегральной индивидуальности, а не из законов будь то социального или природного уровней [1].

С помощью методов математической статистики (t-критерий Стьюдента, дискриминантный и факторный анализы) мы провели статистический сравнительный анализ специфики функционирования структур интегральной индивидуальности младших школьников мальчиков с высокой и низкой учебной мотивацией и девочек с высокой и низкой учебной мотивацией и доказали, что учебная мотивация является системообразующим фактором в развитии индивидуальности мальчиков и девочек младших школьников.

Поэлементный анализ установил 68%, статистически значимых различий в степени выраженности разноуровневых свойств интегральной индивидуальности высоко- и низкомотивированных мальчиков и столько же – 68% статистически значимых различий было обнаружено в структурах индивидуальности высоко- и низкомотивированных девочек.

По комплексным показателям дискриминаторам структуры интегральной индивидуальности девочек с высоким и низким уровнем учебной мотивации и мальчиков с высоким и низким уровнем учебной мотивации различаются по всем параметрам: по комплексным показателям психодинамического уровня, вторичных свойств, личностного и социально-психологического уровней в отдельности и по общему комплексному показателю всех уровней также обнаружены различия на статистически значимом уровне.

Факторные структуры интегральной индивидуальности мальчиков с высокой и низкой учебной мотивацией и девочек с высокой и низкой учебной мотивацией наиболее подробно продемонстрировали различия, в зависимости от уровня учебной мотивации. Структуры высокомотивированных мальчиков и высокомотивированных девочек более гармоничны (выделено по 4 полных фактора), чем низкомотивированные младшие школьники (у мальчиков и девочек выделено по 3 полных и 1 частичному фактору). Индивидуальность высокомотивированных мальчиков, также как и высокомотивированных девочек, более гибкая, пластичная (структуры интегральной индивидуальности и в том и другом случае – облические), чем структуры индивидуальности низкомотивированных мальчиков и девочек (структуры интегральной индивидуальности и в том и другом случае – ортогональные). Ведущую приспособительную роль в структурах высокомотивированных девочек и высокомотивированных мальчиков играет уровень вторичных свойств индивида (память, мышление, внимание), у низкомотивированных мальчиков и девочек ведущую приспособительную роль играет природный психодинамический уровень (темперамент). Интегральные портреты мальчиков с высокой и низкой учебной мотивацией и девочек с высокой и низкой учебной мотивацией составляют разные симптомокомплексы разноуровневых свойств. У низкомотивированных мальчиков и девочек в ведущий симптомокомплекс входят в основном свойства, отражающие все школьные страхи, входит тревожность, конфликтность, агрессивность, стремление к уединению и