

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

---

Профессор С.М. Жақыповтың 70 жылдығына арналған  
«ОТАНДЫҚ ЖӘНЕ ӘЛЕМДІК ПСИХОЛОГИЯНЫҢ  
ЖАҒДАЙЫ МЕН ДАМУ ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ»  
атты халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция  
МАТЕРИАЛДАРЫ

МАТЕРИАЛЫ  
международной научно-методической конференции  
«СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
И МИРОВОЙ ПСИХОЛОГИИ»,  
посвященной 70-летию профессора С.М. ДЖАКУПОВА

MATERIALS  
international scientific methodical conference  
«STATE AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF DOMESTIC  
AND WORLD PSYCHOLOGY»  
dedicated to the 70th anniversary of professor S.M. Dzhakupov

## Ұйымдастыру алқасы:

### Төраға:

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

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

### Төраға орынбасарлары:

**Аликбаева М.Б.**, философия ғылымдарының кандидаты, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ философия және саясаттану факультеті деканының ғылыми-инновациялық жұмыс және халықаралық ынтымақтастық жөніндегі орынбасары

**Өмірбекова А.О.**, философия ғылымдарының кандидаты, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ философия және саясаттану факультеті деканының оқу-әдістемелік және тәрбие жөніндегі орынбасары

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

### Ұйымдастыру алқасының мүшелері:

**Баймолдина Л.О.**, PhD, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент м.а., ғылыми-инновациялық жұмыс және халықаралық ынтымақтастық жөніндегі кафедра меңгерушісінің орынбасары

**Садыкова Н.М.**, психол.ғ.к., жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент м.а., оқу-әдістемелік және тәрбие жұмысы жөніндегі кафедра меңгерушісінің орынбасары

**Жұбаназарова Н.С.**, психология ғылымдарының кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессор м.а.

**Кабакова М.П.**, психология ғылымдарының кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті, факультеттің әдістемелік кеңес төрайымы

**Бердібаева С.К.**, психология ғылымдарының докторы, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессоры

**Перленбетов М.А.**, психология ғылымдарының докторы, Қайнар академиясының профессоры, Қазақ психологиялық қоғамының Президенті

**Тоқсанбаева Н.Қ.**, психология ғылымдарының докторы, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессор м.а.

**Мамбеталина А.С.**, психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н. Гумилев атындағы Евразия ұлттық университеті, психология кафедрасының меңгерушісі

**Турдалиева Ш.Т.**, психология ғылымдарының кандидаты, М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, психология және педагогика кафедрасының доценті

**Сейітнұр Ж.С.**, психология ғылымдарының кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті

**Қалымбетова Э.К.**, психология ғылымдарының кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті

**Құдайбергенова С.К.**, психология ғылымдарының кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті

**Адилова Э.Т.**, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы

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

**Тоқсанбаева Н.Б.**, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының оқытушысы

**Жолдасова М.К.**, доктор PhD, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті

**Джакупов М.С.**, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы

Профессор С.М. Жақыповтың 70 жылдығына арналған «Отандық және әлемдік психологияның жағдайы мен даму перспективалары» атты халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция материалдары. – Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 440 б.

**ISBN 978-601-04-4816-2**

Автордың редакциясымен шығарылды

## **1-СЕКЦИЯ**

---

**«РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ» БАҒДАРЛАМАСЫ АЯСЫНДАҒЫ ҚАЗІРГІ  
ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫ ЖӘНЕ ПРАКТИКАСЫ**

**СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА  
В КОНТЕКСТЕ ПРОГРАММЫ «РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ»**

## **2-СЕКЦИЯ**

---

**С.М. ЖАҚЫПОВТЫҢ БІРЛЕСКЕН-ДИАЛОГТЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ  
ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ: МҮМКІНДІКТЕРІ ЖӘНЕ ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ**

**КОНЦЕПЦИЯ СОВМЕСТНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
С.М. ДЖАКУПОВА: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

## **3-СЕКЦИЯ**

---

**ОТАНДЫҚ ЖӘНЕ ӘЛЕМДІК ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ  
ҚОЛДАНБАЛЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР**

**ПРИКЛАДНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И МИРОВОЙ ПСИХОЛОГИИ**

## МАЗМҰНЫ

### 1-секция

#### «РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ» БАҒДАРЛАМАСЫ АЯСЫНДАҒЫ ҚАЗІРГІ ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫ ЖӘНЕ ПРАКТИКАСЫ СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА В КОНТЕКСТЕ ПРОГРАММЫ «РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ»

<i>Абетаева Е.А.</i> БІЛІМГЕРДІҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ – ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МҮМКІНДІКТЕРІ .....	12
<i>Аплашова А.Ж., Басхан Ж.Д.</i> ЖАСӨСПІРІМДЕР ТОБЫНДА ТҮЛҒААРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАРДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕСІ .....	15
<i>Асылханова М.А.</i> ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ТҮЛҒАЛЫҚ ДАМУЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ .....	18
<i>Аязбекова Р.А., Аязбекова Д.С., Турниязова Ж.К.</i> СПОСОБНОСТЬ К САМОРАЗВИТИЮ КАК ЦЕННОСТЬ .....	22
<i>Әмірова Б.Ә.</i> ТҮЛҒАНЫҢ ЭТНОӘЛЕУМЕТТЕНУІНДЕГІ ҚАЗАҚ ЭТНОГРАФИЯСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАҚТАРЫ .....	25
<i>Бендас Т.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ В ОПИСАНИИ ЛИЧНОСТИ С.М. ДЖАКУПОВА .....	29
<i>Ермекқызы А.</i> ТЕМА РОДИНЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. МАКАТАЕВА .....	31
<i>Жампеисова К.К.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ НЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ .....	34
<i>Жұмағұлова Г.Ш., Мұнашова Ж.Б., Жанибекова Г.О., Токбергенова И.А.</i> МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАСЫ БАР АНАЛАРДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ-ТҮЛҒАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ .....	37
<i>Карибаева Г.М., Қонысова А.Ж.</i> ӘСКЕРИ ҚЫЗМЕТТЕГІ ЖАС МАМАНДАРДЫҢ КӘСІБИ ІС-ӘРЕКЕТІНЕ БЕЙІМДЕЛУІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ .....	41
<i>Кебеева А.О., Амангелді А.А., Егізбай Ә.М.</i> ҚАШЫҚТЫҚТАН ОҚЫТУДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ .....	44
<i>Кебеева А.О., Макашқұлова Г.Б., Байбосын С.Е., Өмірбек Ж.С.</i> БҮГІНГІ ТАҢНЫҢ ТАЛАБЫ – ҚАШЫҚТЫҚТАН ОҚЫТУ .....	47
<i>Марданова Ш.С., Алибаева Р.Н.</i> О ВЗАИМОСВЯЗИ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ И ЦЕННОСТЕЙ .....	49
<i>Перленбетов М.А., Маркабаева Г.К.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	52
<i>Сарбасова В.Н.</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ И САМООРГАНИЗАЦИИ .....	54
<i>Тастанова А.А., Мун М.В., Хананян А.А., Сангилбаев О.С.</i> МОЗГ И ТВОРЧЕСТВО .....	57
<i>Хон А.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И КОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ .....	59

**2-секция**

**С.М. ЖАҚЫПОВТЫҢ БІРЛЕСКЕН-ДИАЛОГТЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ:  
МҮМКІНДІКТЕРІ ЖӘНЕ ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ  
КОНЦЕПЦИЯ СОВМЕСТНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
С.М. ДЖАКУПОВА: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Абдрашитова Т.А.*

КОРРЕКЦИЯ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПАВ-ЗАВИСИМЫХ  
КЛИЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНО-ДИАЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ..... 66

*Бейсенова Ж.Ж.*

ЕСТЕН КЕТПЕС ЕРЕКШЕ КЕЗДЕСУДЕН ЕСТЕЛІК ..... 70

*Man Cheung Chung*

THE IMPACT OF POSTTRAUMATIC STRESS AND EMBITTERMENT ON PSYCHIATRIC  
CO-MORBIDITY AMONG PRISONERS: THE ROLES OF EMOTIONAL DYSREGULATION  
AND SHUTDOWN DISSOCIATION ..... 72

*Жарықбаев Қ.Б.*

С.М. ЖАҚЫПОВ – АТЫ ӨШПЕС ПСИХОЛОГ ҒАЛЫМ ..... 73

*Жұмағұлова Г.Ш., Мұнашова Ж.Б., Жанибекова Г.О., Өмірзақова Ж.Ә.*

С.М.ЖАҚЫПОВ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ ЭТНИКАЛЫҚ ТҮСІНІКТЕРДІ ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫ  
ТАЛДАУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАҢЫЗЫ ..... 75

*Қасен Г.А.*

КОНЦЕПЦИЯ СОВМЕСТНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С.М. ДЖАКУПОВА  
КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ..... 77

*Перленбетов М.Ә.*

ҒАСЫРЛЫҚ ТҮЛҒА ..... 81

*Перленбетов М.Ә.*

С.М. ЖАҚЫПОВТЫҢ ҚАЙНАР УНИВЕРСИТЕТІНДЕГІ ЕҢБЕК ЖОЛЫ ..... 83

*Уақпаева Ү.А.*

АБАЙ ҚҰНАНБАЕВТЫҢ ШЫҒАРМАЛАРЫНЫҢ МӘТІНІН ПРОФЕССОР  
САТЫБАЛДЫ ЖАҚЫПОВТЫҢ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ БОЙЫНША ҰҒЫНУ ..... 86

**3-секция**

**ОТАНДЫҚ ЖӘНЕ ӘЛЕМДІК ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ҚОЛДАНБАЛЫ  
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР ПРИКЛАДНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И МИРОВОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*Абдыгапарова Г.Е., Перленбетов М.Ә.*

ЖАСӨСПІРІМДЕР АРАСЫНДА КІКІЛЖІНДЕРДІ ШЕШУДІҢ  
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ ..... 91

*Абетаева Е.А.*

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ЖӘНЕ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН  
ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ – ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ..... 94

*Адилова Э.Т., Аймағанбетова О.Х.*

ҚАЗАҚСТАН ПСИХОЛОГТАРЫ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ СТУДЕНТ  
ЖАСТАРДЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚ БАҒДАРЛАРЫН ЗЕРТТЕУ ..... 96

*Айтбай Е.Т.*

ВИРТУАЛЬДІ ДИСКУРСЫҢ ТҮЛҒАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСТАРЛАРЫ ..... 98

*Акажанова А.Т.*

ЮВЕНАЛЬНАЯ ЮСТИЦИЯ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕЛИНКВЕНТНОГО  
ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ..... 102

*Акимбек А.Б., Ешенкулова Э.Б.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ..... 105

<b>Алибаева Р.Н., Орманова З.К., Марданова Ш.С., Жаканова Т.А.</b> ОТБАСЫНДАҒЫ ЗОРЛЫҚ-ЗОМБЫЛЫҚ, БАЛАЛАР МЕН ЖАСӨСПІРІМДЕРДЕГІ СУИЦИДТІК МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫ ТУДЫРУШЫ ФАКТОР РЕТІНДЕ .....	108
<b>Альмухамбетова Б.Ж., Тоқсанбаева Н.К.</b> ЖОО МЕН КОЛЛЕДЖДЕРДІҢ НАШАР ЕСТИТІН БІЛІМ АЛУШЫЛАРЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	111
<b>Андреев П.О.</b> О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПО ТЕЛЕФОНУ ДОВЕРИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19.....	114
<b>Ауельбекова Н.Ж., Ахтаева Н.С.</b> ДУХОВНАЯ ОСНОВА ЛИЧНОСТИ .....	116
<b>Әшірәлі Қ.</b> МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ЭМОЦИЈАЛЫҚ-ТҰЛҒАЛЫҚ ДАМУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ .....	119
<b>Бағыбаева М.И., Байдрахманова А.К.</b> КҮЙЗЕЛІСТІҢ СТУДЕНТТІҢ ДЕНСАУЛЫҒЫНА ӘСЕРІ .....	122
<b>Байдрахманова А.К., Бағыбаева М.И., Исақова А.Т., Рахматулаева М.С.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОДРОСТКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....	125
<b>Байдрахманова А.К., Сулейменова М.Т., Зацепилова А.А., Ахметова А.Ж.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЕЗРАБОТНОЙ МОЛОДЕЖИ .....	128
<b>Баймуханова Б.К.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ КАЗАХСКОГО НАРОДА ОТНОСИТЕЛЬНО УСПЕХА .....	131
<b>Байсеитова Ж.Б., Оралымбетова Г.У., Саматұлы Қ.</b> ЖЕТКІНШЕК ЖАСТАҒЫ ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТЫ .....	134
<b>Балыкина Н.А., Гарбер А.И., Еремина Н.Ю., Иванов Д.В.</b> АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....	138
<b>Бегалы Р.А.</b> СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ ІС-ӘРЕКЕТІ МОТИВАЦИЯСЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ .....	141
<b>Бейсенбаева Ж.А., Сангилбаев О.С.</b> ЗАМАН ТАЛАБЫНА САЙ МАМАНДЫҚТАРДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ .....	144
<b>Бекайдар А.Б., Қасен Г.А.</b> ОБРАЗ ОТЦА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.....	147
<b>Бекишева А.К.</b> АУТИЗМ СПЕКТРІНІҢ БҰЗЫЛЫСЫ ДИАГНОЗЫ БАР БАЛАЛАРДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІГІ.....	149
<b>Бердібаева С.Қ., Масымбаева А., Болтаев А.Д., Сыздықова А.Х., Беркінбай Р.М.</b> ФОЛЬКЛОР ЖӘНЕ ЭТНОПСИХОЛОГИЯ.....	152
<b>Бутенова К.С., Кламбекова А.Ж.</b> МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ТӘРБИЕЛЕП ОТЫРҒАН ОТБАСЫЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	154
<b>Гамбург О.А.</b> ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ.....	156
<b>Гарбер А.И., Иванов Д.В., Бердибаева С.К., Абдуллина Г.</b> ОТНОШЕНИЕ К ПРАВОНАРУШЕНИЯМ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ .....	158

<i>Давлетова А.А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ОКАЗАВШИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ.....	161
<i>Джакупов М.С.</i> ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ОТРАСЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ .....	164
<i>Джумагельдинов А.Н.</i> КАЗАХСТАНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ НАУКИ: ВЗГЛЯД ИЗ ФРАНЦИИ .....	168
<i>Дунаева Е.А., Гарбер А.И., Иванов Д.В., Бердибаева С.К., Косназарова С.Д.</i> КОНФЛИКТЫ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ КАК ПРИЧИНА АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ .....	171
<i>Ерланкызы А.</i> АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ И КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ФАКТОРОВ СУИЦИДОВ СРЕДИ ПОДРОСКОВ В КАЗАХСТАНЕ И ЯПОНИИ .....	174
<i>Есеева Р.Т., Қарапашева Л.</i> ИННОВАЦИЯЛЫҚ ЖӘНЕ КОМПЬЮТЕРЛІК ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ БАЛАЛАРДЫҢ ҚАРАПАЙЫМ МАТЕМАТИКАЛЫҚ ТҮСІНІКТЕРІН ДАМУ ТУ .....	178
<i>Есеева Р.Т., Талипова И.К.</i> МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ (КОНСТРУКТИВТІ) ОЙЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ .....	181
<i>Есимбекова А.К.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЯМ, ОКАЗАВШИМСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ .....	183
<i>Есмуратова У.А., Жанибекова Г.О.</i> ОТБАСЫ - СОҚЫР ЖӘНЕ НАШАР КӨРЕТІН ОҚУШЫЛАР ҮШІН ӘЛЕУМЕТТІК РЕСУРС РЕТІНДЕ .....	188
<i>Жолдасбаева А.С.</i> СТУДЕНТТЕРДІҢ КӨШБАСШЫЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ДАМУ ТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСТАРЛАРЫ.....	191
<i>Жұбаназарова Н.С., Дүйсенбай Г., Нареге Г.Қ.</i> ДАРЫНДЫЛЫҚ: ТҰЖЫРЫМДАМАСЫН АНЫҚТАУДАҒЫ ҚАЗІРГІ ТЕНДЕНЦИЯЛАР .....	195
<i>Заурбекова А.М., Ахметова К.К.</i> ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫ БОЙЫНША ОҚУШЫЛАРДЫҢ БЕЛСЕНДІЛІГІН АРТТЫРУ ЖОЛДАРЫ .....	199
<i>Заурбекова А.М., Ашимханова Б.И.</i> ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫ БОЙЫНША ОҚЫТУДАҒЫ ЖАҢА АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ .....	203
<i>Заурбекова А.М., Бектенбай М.О.</i> БАСТАУЫШ СЫНЫП МҰҒАЛІМДЕРІ МЕН АТА-АНАЛАРДЫҢ БІРІНШІ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ МЕКТЕПКЕ БЕЙІМДЕЛУІ МӘСЕЛЕЛЕРІН ШЕШУДЕГІ ӨЗАРА ӘРЕКЕТТЕСТІГІ .....	207
<i>Заурбекова А.М., Бодыбай Н.Н.</i> ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫ БОЙЫНША БАҒАЛАУ ӘДІСТЕРІН ТИІМДІ ҚОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ.....	210
<i>Заурбекова А.М., Ерниязова Г.О.</i> ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫННЫҢ ТӘРБИЕЛІК МӘНІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ.....	214
<i>Заурбекова А.М., Ескалиева С.Б.</i> ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯСЫ АРҚЫЛЫ ОҚЫТУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ.....	217
<i>Заурбекова А.М., Нұрабаева А.Е.</i> ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА СТУДЕНТТЕРДІҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ .....	221

<b>Ибраимова Л.Н., Оралымбетова Г.У., Өскенбаева М.Ж.</b> ТӘУЕЛДІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ .....	224
<b>Кабакова М.П.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМЬИ И СТАБИЛИЗАЦИИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ С ПОЗИЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА .....	227
<b>Кадыржанова Ж.Е.</b> ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА .....	231
<b>Карабалина Ж.Б., Садвакасова З.М.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В ПЕРИОД КАРАНТИНА ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19 2020 .....	234
<b>Карабекова А.Ж., Хабдирова Г.Д.</b> ТРЕНИНГ БАРЫСЫНДА ТҮЛҒА ДАМУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ӘДІС-ТӘСІЛДЕРІ .....	238
<b>Коляева М.В.</b> ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ .....	241
<b>Конырова А.А., Жукешева Ж.Д.</b> АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	245
<b>Көшербаева Г.К., Перленбетов М.А.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ПАЦИЕНТОВ С САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ .....	248
<b>Қуандықова Б.Ж.</b> ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНА АВТОРИТАРЛЫҚ СТИЛІНІҢ ӘСЕРІ .....	251
<b>Қудушева Н.А.</b> ТҮЛҒАНЫҢ ӨЗІНДІК ТИМДІЛІГІ МӘСЕЛЕСІНІҢ ПСИХОЛОГИЯДА ЗЕРТТЕЛІНУ ЖАҒДАЙЫ .....	254
<b>Қасымова Р.С., Жүзей М.А.</b> ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫҢ ҰРПАҚ ТӘРБИЕСІНДЕГІ РӨЛІ .....	257
<b>Қуанәлі М.А. Ордагулова Д.И., Айтбақы Қ.</b> ӨЗІНДІК САНАНЫҢ ЭТНИКАЛЫҚ ТҮРҒЫДА ЗЕРТТЕУДІҢ КЕЙБІР ЭТНОПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ .....	260
<b>Қуанәлі М.А. Ордагулова Д.И., Біржанқызы А.</b> БАЛАЛАР ҮЙІНДЕ ТӘРБИЕЛЕНУШІ-ЖАСӨСПІМДЕР ОТБАСЫНДА ТӘРБИЕЛЕНЕТІН ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫ МЕН ҚОРҚЫНЫШ ҮРЕЙ СЕЗІМДЕРІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ .....	264
<b>Мадалиева З.Б., Токсанбаева Н.Б.</b> БУЛЛИНГ ЖАСӨСПІМДІК ОРТАДА .....	268
<b>Мадалиева З.Б., Христофорова В.К., Пірімқұл К.Б.</b> О КОРРЕКЦИИ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ У КЛИЕНТОВ .....	271
<b>Макашқұлова Г.Б., Дүйсен М.Б.</b> ЖЕТКІНШЕК ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРМЕН КОРРЕКЦИЯЛЫҚ ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУДЕ ПСИХОЛОГ ҚЫЗМЕТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ .....	276
<b>Макашқұлова Г.Б., Есекеев С.Б.</b> ОТБАСЫЛЫҚ ҚАҚТЫҒЫСТАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ .....	279
<b>Мамбеталина А.С., Шамшина А.Б., Жукенова Г.Б.</b> ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО ГЕНДЕРНОГО КОНФЛИКТА ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК .....	282
<b>Мамекова А.Т., Наубаева Х.Т., Жобалаева А.Н.</b> ТҮЛҒАНЫҢ МОТИВАЦИЯЛЫҚ СФЕРАСЫН ҚҰРЫЛЫМДЫҚ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫ ЗЕРТТЕУ .....	284



<b>Маратқызы Ұ.</b> ШЕТЕЛ СТУДЕНТТЕРІНІҢ ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ЖАҒДАЙЛАРЫНА ӘЛЕУМЕТТІК БЕЙІМДЕЛУ ПРОБЛЕМАЛАРЫ .....	287
<b>Масатова Н.Б.</b> СПОРТШЫНЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫ МЕН КӘСІБИ БІЛКІТІЛГІ.....	292
<b>Махашова П.М., Бекмурзаева А.Т., Үсенқызы Н.</b> БОЛАШАҚ МАМАННЫҢ КӘСІБИ ЖӘНЕ ТҰЛҒАЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	295
<b>Махашова П.М., Өмірзақ А.Б., Спандияр Ұ.Н.</b> ЖОО ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАҢЫЗЫ.....	298
<b>Намазбаева Ж.И., Исабекова Т.Ш.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ .....	302
<b>Нелюбин Д.Д., Хананян А.А.</b> КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ АДДИКТИВНЫХ РАССТРОЙСТВ .....	306
<b>Нелюбина Д.О., Хананян А.А.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ПСИХОРЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И АГРЕССИВНОСТЬЮ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА .....	310
<b>Нигмадилова М.Р.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫРАЖЕННОСТИ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ И СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ .....	314
<b>Өскенбай Ф.С., Төлегенова А.А., Тұяқбаев Б.М., Адилова Э.Т.</b> ИНТЕРНЕТКЕ ТӘУЕЛДІЛІК ЖӘНЕ ИНТЕРНЕТ ЖЕЛІСІНДЕГІ КОММУНИКАТИВТІК ҚЫЗМЕТ.....	318
<b>Попов П.П., Мамбеталина А.С.</b> МЕДИАЦИЯ КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ СПОСОБ УРЕГУЛИРОВАНИЯ СПОРОВ В БАНКОВСКОЙ СФЕРЕ .....	323
<b>Распопова Е.А.</b> ТРАДИЦИИ И ОБЫЧАИ. ТЕНЕВАЯ СТОРОНА .....	327
<b>Романова Н.М.</b> МОТИВАЦИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКИ НАПРАВЛЕННО СТИЛИЧНО СТИНЕ С ОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДРОСТКОВ, СОВЕРШИВШИХ КОРЫСТНОЕ ПРЕСТУПЛЕНИЕ .....	330
<b>Романова Н.М., Ярошенко Е.И., Киселев К.А.</b> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИОННОГО СТРЕССА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕВОДА СОТРУДНИКОВ НА УДАЛЕННУЮ ЗАНЯТОСТЬ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19 .....	332
<b>Сангилбаев О.С., Бейсенбаева Ж.</b> К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	335
<b>Сангилбаев О.С.</b> ДЖАКУПОВ С.М. – ҚАЗАҚСТАНДА ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНЫҢ ДАМУЫНА ҚОЛДАУШЫ РЕТІНДЕ.....	339
<b>Салменова Ғ.Т</b> ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТІН ДАМУ ТУ ЖОЛДАРЫ.....	343
<b>Салменова Ғ.Т</b> ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТІН ДАМУ ТУ ЖОЛДАРЫ .....	347
<b>Сарбасова Г.Ж., Жапарова Г.С., Азизова А.Ф.</b> СТУДЕНТ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІЛЕРІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТАЛДАУ .....	350

<b>Сеулханова М.Е., Әбутәліп М.</b> АУТОТРЕНИНГТЕР АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ СҮЙІСПЕНШІЛІК ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ .....	353
<b>Сейдалиева Г.Ш., Джоланов А.Н., Еременко И.С.</b> АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....	356
<b>Сейдалиева Г.Ш., Орманова Б.Б., Усубалиева Ф.Р.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ ДЕТЕЙ С «СИНДРОМОМ ДАУНА» .....	358
<b>Сейітқазы А. Е., Бейсенова Ж.Ж.</b> ӘЙЕЛДЕР ҰЖЫМЫНДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘСЕЛЕЛЕРІ .....	361
<b>Сматова К.Б., Ержанова М.Е., Әпиза А.Қ.</b> БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫҢ СЫН ТҮРҒЫСЫНАН ОЙЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ОҚЫТУДЫҢ ИНТЕРБЕЛСЕНДІ ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗЫ .....	364
<b>Сматова К.Б., Кадырбаева Ж.Е., Сейтбекова С.К.</b> ТҮЛҒАНЫҢ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ТӘРБИЕЛЕУ АРҚЫЛЫ КӘСІБИ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ДАМУ ТҮРІНДЕГІ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	367
<b>Суюнбекова Ж.Б., Бекбаева З.Н.</b> ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДАМУЫ – ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУДІҢ БАСТЫ ШАРТЫ РЕТІНДЕ .....	369
<b>Сырағабәева А.С., Джаамбаева Б.А., Суйналиев А.А.</b> ОСМЫСЛЕНИЕ ЭТИЧЕСКИХ ИДЕЙ АЛЬ-ФАРАБИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СИТУАЦИИ ЦЕННОСТНОЙ ДЕЗОРИЕНТАЦИИ.....	372
<b>Тасмуратова Б.Т., Бекбаева З.Н., Омарова А.С.</b> МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА ОЙЫНДАР АРҚЫЛЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МАҢЫЗЫ .....	375
<b>Тәжіғали Қ.Ж., Перленбетов М.Ә.</b> ҰЖЫМДЫ БАСҚАРУ СТИЛІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ .....	378
<b>Тоқсанбаева Н.Қ., Әбілқасым А.М.</b> МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ІС-ӘРЕКЕТІН ДАМУ ТҮРІНДЕГІ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС КОНЦЕПЦИЯСЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....	381
<b>Тоқсанбаева Н.Қ., Әбілқасым А.М.</b> ҚАРЫМ – ҚАТЫНАСТЫҢ АДАМ ӨМІРІНДЕГІ МӨНІН БІРЛЕСКЕН ТАНЫМДЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ ТҮРҒЫСЫНАН ҚАРАУ ЖӘНЕ ОНЫҢ БАҒЫТТАРЫ .....	384
<b>Толубекова Р.К.</b> АБАЙ ҚҰНАНБАЙҰЛЫ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНДАҒЫ КІСІЛІКТЕН КЕМЕЛДІККЕ ЖЕТУДІҢ АМАЛДАРЫ.....	388
<b>Төлешова Ұ.Б., Каримова Р.Е.</b> БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТІҢ ЦИФРЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ .....	392
<b>Түлепбергенова Р.</b> СУИЦИД ЖӘНЕ АГРЕССИЯ ТҮСІНІКТЕРІ .....	396
<b>Турдалиева Ш.Т., Апасарова Қ.Е.</b> ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖЕТІСТІККЕ ЖЕТУ МОТИВАЦИЯСЫ .....	400
<b>Турдалиева Ш.Т., Қуркебаева Г., Айтұова А.</b> МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ІС-ӘРЕКЕТІН ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ .....	403
<b>Турдалиева Ш.Т., Оралымбетова Г.У., Сансызбай Н.Б.</b> ТҮЛҒА ҚАЛЫПТАСУЫНДАҒЫ ӨЗІНДІК БАҒА МӘСЕЛЕСІ .....	406
<b>Турдалиева Ш.Т., Стыбаева А.Ш., Бектасова С.</b> ИНТЕГРАТИВТІ ЖАҒДАЙДА ТҮЛҒАНЫҢ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҒЫН Қ АЛЫПТАСТЫРУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ .....	409

ИНТЕГРАТИВТІ ЖАҒДАЙДА ТҰЛҒАНЫҢ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҒЫН Қ АЛЫПТАСТЫРУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ .....	409
<i>Турдалиева Ш.Т., Стыбаева А.Ш., Құрманқұлова Ә.Қ.</i> ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ҰТҚЫРЛЫҒЫН ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	413
<i>Турдалиева Ш.Т., Тоқсабай А.Т.</i> КОЛЛАБОРАТИВТІ ОРТА ҚҰРУ АРҚЫЛЫ ҰЖЫМЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҮЙЛЕСІМДІЛІГІН АРТТЫРУ .....	416
<i>Турниязова Ж.Қ., Каким Г.</i> БАЛАЛАР ҮЙІНДЕ ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	419
<i>Турсунгожсинова Г.С., Рахимжанова Н.А.</i> К ВОПРОСУ АДАПТАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....	422
<i>Тұрғымбек А.Ф., Бейсенова Ж.Ж.</i> ДИСФУНКЦИОНАЛДЫ ОТБАСЫНДАҒЫ БАЛАНЫҢ РӨЛІ .....	425
<i>Түсеев М.У., Нұралиева А.Ж., Бұлдырық М.Б.</i> ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚАУІПСІЗДІК ҰҒЫМЫ ЖӘНЕ ОНЫҢ БІЛІМДІК ОРТАДА ҚОЛДАНЫЛУ МӘСЕЛЕСІ .....	428
<i>Федотова Е.С., Хайбрахманова Ю.В.</i> ПРОФАЙЛИНГ: ОПЕРАТИВНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ПРОБАЦИИ .....	431
<i>Хусаинова И.Р., Медетбекова А.А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ ПАЦИЕНТОВ.....	434
<i>Черняева С.А., Хон Н.Н., Баймолдина Л.О., Ким А.М.</i> СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ .....	437
<i>Жұбаназарова Н.С.</i> ТАҒЫЛЫМЫ ТЕРЕҢ ТАУ ТҰЛҒАЛЫ ҰСТАЗЫМА ТАҒЫМ .....	440

**«РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ» БАҒДАРЛАМАСЫ АЯСЫНДАҒЫ ҚАЗІРГІ  
ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫ ЖӘНЕ ПРАКТИКАСЫ**

**СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА  
В КОНТЕКСТЕ ПРОГРАММЫ «РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ»**

*Абетаева Е.А.*

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,  
Шет тілдер және іскерлік карьера университеті)*

**БІЛІМГЕРДІҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ  
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ – ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МҮМКІНДІКТЕРІ**

Қазіргі қоғам жағдайында білімгерлердің оқуға мотивациясын арттыруда тиімді әдіс-тәсілдерді, құралдарды, білім беру технологиялары мен білімгердің оқу мотивациясын қалыптастыру ерекшеліктері, ғылым және білім беру жүйесінде көптеген мәселелерді шешудің анықтаушы факторы болып табылады.

Мотивация отандық және шет елдің психологиясындағы іргелі проблемалардың бірі болып табылады. Қазіргі күнгі психологиядағы зерттеме үшін оның маңыздылығы адамның белсенділігінің көзін, оның іс-әрекетін, мінез – құлқын, қозғаушы күшін талдаумен байланысты. Адамды іс-әрекетке не итермелейді, оның түрткісі қандай, ол оны не үшін жүзеге асырады деген сұрақтарға жауап оның сәйкес түсіндірмесінің негізі болып табылады. «Адамдар бір-бірімен қарым-қатынас жасаған кезде ең алдымен, оларды осындай байланысқа итермелеген, түрткілер жайлы және де олар алдында азды көпті мөлшерде саналы түрде қойған мақсаттары жайлы сұрақ туындайды». Ең жалпы түрде түрткі – бұл адамды осы түрткімен анықталатын іс-әрекетке енген қандай да бір әрекетке итермелеуші, ынталандырушы, анықтаушы.

Оқу мотивациясы оқу іс-әрекетінің, оқудағы іс-әрекетке енетін мотивациялардың жеке түрі ретінде анықталады. Кез-келген басқа үрдіс сияқты оқу мотивациясы да осы әрекетке тән өзгеше факторлар қатарымен анықталады: біріншіден, ол білім беру жүйесімен, оқу іс-әрекеті жүзеге асатын білім беру мекемесімен; екіншіден, білім беру үрдісін ұйымдастырумен; үшіншіден, білімгердің субәектілік ерекшелігімен; төртіншіден, педагогтың объектілік ерекшеліктерімен, ең алдымен оның білімгерге, ісіне деген қатынастар жүйесімен; бесіншіден, оқу пәнінің өзгешелігімен анықталады.

Мотивация теорияларынан кез – келген іс – әрекет оған деген қажеттіліктен бастау алатынын анық байқауға болады. Білімгердің оқуға мотивациясын арттыру үшін оқуға қажеттілікті арттыру қажет. Бұл жөнінде Т.А.Илина былай деп өз пікірін білдіреді: «Оқу үрдісін ұйымдастырудағы оқытушының күші мен жігерінің елеулі бөлігі студенттің оқуға деген ынтасы мен ұмтылысын оятуға, олардың танымдық белсенділігін туғызуға бағытталуы тиіс» [1, 10 б.].

Бұл кезеңде жаңа мотивтер (қажеттілік, қызығушылық, тілек) пайда болады, баланың иерархиялық мотивациялық жүйесінде өзгерістер жүреді. Бұрынғыша негізгі мотивтерге «тікелей әрекетті мотивтер» жатады, ал болашаққа бағытталған мотивация баланың сол кездегі қызығушылықтарының жетегінде кетеді. Білімгерлерге парыз және жауапкершілікпен, міндетті түрде білім алу керектігімен байланысты жаңа әлеуметтік ұстанымдар мен мотивтер пайда болады.

Оқу мотивациясы – білімгерлерді жемісті танымдық әрекетке, білім мазмұнын белсенді меңгеруге итермелейтін әдістер, құралдар үрдістерінің жалпы атауы. Жеке тұлғаның жағдайларын және қатынастарын өзгерту үрдісі ретінде мотивация тұлғаны іс – әрекетке итермелейтін себептер, нақты күштер түрінде түсінетін мотивтерге негізделеді. Мотивтерді баланың іс – әрекет пәніне қатынасы, осы іс – әрекетке бағытталуы ретінде де түсінуге болады. Мотивтер қажеттіліктер мен қызығушылықтар, ұмтылыстар мен эмоциялар, ұстанымдар мен идеялардың өзара байланысы ретінде көрінеді. Сондықтан мотивтер – шешімдер қабылдау мен таңдау, альтернативаларды талдау мен бағалау жүзеге асырылатын динамикалық жүйе түрінде өте күрделі құрылым. Мотивтер әрқашанда кешен түрінде көрінеді және педагогикалық үрдісте біз тек бір ғана мотив түрімен жұмыс істейміз. Мотивтерді оқытушылар мен студенттер әрқашан да саналы сезе бермейді [2, 492 б.].

И.А. Зимняя студенттік жастың негізгі сипаттамаларын, халықтың басқа топтарынан ерекшелер ажыратқан: білім деңгейлерінің жоғары болуы, жоғары танымдық мотивациясымен, өте жоғары әлеуметтік белсенділік пен ақыл – ой парасаттың және әлеуметтік жетілумен жеткілікті дәрежеде үйлесімді келеді. Студенттік жас жалпы психикалық дамуда адамның интенсивті әлеуметтену, жоғары психикалық функциялардың дамуы, барлық интеллектуалдық жүйенің және тұлғаның тұтас дамуымен мінезделеді.

Көптеген шетелдік мотивация концепцияларында мінез – құлықтың негізі ретінде қарастырылатын мотивация теорияларының жеткіліксіздігі мотивациялық процестің жеке бір бөлігі ғана қарастырылуында. Коммуникатордың өзіне бағытталған мотивті айтқан кезде, А.Н.Леонтьев мынандай мотивтерді негізге алады: « маңызды және қызықты ақпарат естуге деген қалауын қанағаттандыруға бағытталған, не алдыңғы жүріс – тұрыс тәсілін таңдауға деген бағыттылық болып табылады». Бұл мотивтер тобы оқу іс – әрекет мотивін талдауға қызығушылық туғызады.

Оқу мотивациясы нақты бір іс-әрекетке қосылған жеке мотивация түрі ретінде анықталады, бұл жағдайдағы іс-әрекет пен оқу іс-әрекеті болып табылады. Басқа іс-әрекет түрлері сияқты оқу мотивациясы, іс -әрекет аумағына байланысты анықталады.

Олар, біріншіден: оқу жүйесінің өзімен, оқу орнымен анықталады; екіншіден: оқу үдерісін ұйымдастырумен; үшіншіден: білімгерлердің субъектілік ерекшелігімен; төртіншіден; оқытушының субъектілік ерекшелігі және де ең бірінші оның білімгерге, өз жұмысына деген қатынастар жүйесімен; бесіншіден; оқу пәндерінің ерекшеліктерімен анықталады.

Бұл мотивтер адамның рухани сұраныстарын қанағаттандырумен сәйкестендіріледі. Олармен, П.М. Якобсин бойынша мынандай қалаулар бөлінбестей байланыста: «сезім, қызығушылық, дағды және тағы басқалары». Басқа сөзбен айтқанда, жоғары әлеуметтік, рухани мотивтерді үш топқа бөліп көрсетуге болады: интеллектуалдық – танымдық мотивтер, моральдық – эстетикалық мотивтер және эмоционалды – эстетикалық мотивтер.

Интеллектуалдық – танымдық мотивтер, білімгердің оқу орнында үлгерімді білім алуы үшін жалпы интеллектуалдық дамудың, соның ішінде қабылдау, елестеу, ес, ойлау, зейін, эрудицияланған, танымдық қызығушылықтардың кең аясы, белгілі бір логикалық операциялардың аумағын меңгеру және ақыл-ой әрекетінің ұжымдастырудың дағды үйреністері қалыптастыру, таңдалған кәсіпке сәйкестікті сезінуді қалыптастыру нәтижесінде тұрмыстың бос уақыттың және еңбектің оптималды тәртібі жасалынуы, жеке адамның кәсіби мәнді қасиеттеріне өзіндік тәрбиелеу мен өзіндік жасалулар бойынша жұмыс жүйелі жеткілікті жоғары деңгейі қажет.

Моральдық – эстетикалық мотивтер, білімгерлердің жеке эстетикалық мәдениетіне басқа факторлар әртүрлі эстетикалық жұмыстарды тиімді ұйымдастыру күнделікті өмірдегі әсемдіктің адам мен табиғаттың бірлескен өмірде күрделі мәселелерін айқындауда студенттің іс – әрекетінен танымдық әрекетімен жинақтаған білім деңгейінің адамгершілікті қасиетпен сабақтаса дамудың маңызды сипаты мінез – құлықтың саналы мотивтердің күшеюі болып табылады. Бұл мотивацияны қалыптастыру бағыттылық, шешімталдық, табандылық, өзбеттілік, инициатива, өзін басқара алу сияқты қасиеттердің күшеюі анық білінеді. Адамгершілік (мақсаттар, өмір бейнесі, міндет, махаббат, сенімдік және т.б.) мәселелерге қызығушылық жоғарылайды.

Эмоционалды – эстетикалық мотивтер 18-20 жас – бұл адамгершілік және эстетикалық сезімдердің белсенді дамуының, мінездің қалыптастып және тұрақтанудың, әсіресе, ересек адамның әлеуметтік рөлдерінің толық жиынын: азаматтық, кәсіби – еңбектік және т.б. меңгерудің кезеңі.

Эмоционалды – эстетикалық мотивтер бір жағынан мотивациялардың, барлық құндылықтардың жүйесінің қайта жасалуы, екінші жағынан кәсібиленуге байланысты арнайы қабілеттердің қалыптасуының шапшаңдығы осы жас кезеңін мінез бен интеллект дамуының орталық шағы ретінде бөліп қарастырады. Білімгер жеке басына арналған зерттеулер ішкі әлемнің карама – қайшылығы, өзінің өзбеттілігін табуымен және ашық байқалатын, жоғары мәдениетті индивидуалдылығының қалыптасуын көрсетеді.

Білімгердің оқу мотивациясын қалыптастырудың психологиялық – педагогикалық мүмкіндіктері:

- оқытушы мен білімгер арасында гуманды қарым- қатынас орнату;
- білімгердің оқу мотивациясын қалыптастырудың барысында байқалған ауытқуларды түзету мақсатында олардың психикалық даму барысын бақылау, қадағалау;
- нақты білімгердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеуде, оны басқалармен емес, оның бұрынғы нәтижелерімен салыстыру керек;
- оқытушы оқу мотивациясын зерттеуді және қалыптастыруды оптимистік тұрғыдан жүргізу керек;

– білімгерлерге қолдау көрсету және ақпейілділік және позитивті қарым -қатынас қажеттіліктерінің дамуына жағымды әсер туғызу жағдайларын қалыптастыру;

– мотивацияны қалыптастыру – белсенділікті арттыратындай (мамандыққа қызығушылық) оның оң мотивтері мен мақсаттары бұрынғы тәжірибе, жеке ерекшелігін, білімгерге ішкі ұмтылыстары негізінде дамитындай жағдай жасау;

– оқу мотивациясы оның тұрақтылығы, интеллектуалдық даму деңгейі және оқу іс – әрекетінің білімгер қажеттіліктерінің жоғарылауы аса маңызды [3, 237 б.].

Білімгердің оқу мотивациясының маңызды психологиялық-педагогикалық сипаттарының бірі, ол адамға ықпал ететін көптеген факторларына қажетті психикалық белсенділікті ұстап тұруға қабілеттілік ретінде анықталатын оның тұрақтылығы. Оқу мотивациясындағы тұрақтылық – бұл қалыпты және экстрималды жағдайларда іс-әрекеттің жемістілігін, салыстырмалы ұзақтығын қамтамасыз ететін динамикалық сипаттама. Тұрақтылықты жүйелі ұғымға негіздей отырып Маркова А.К., Савонько Е.И. оны оқу мотивациясының күш, саналылық, әрекеттік, үрдіске бағыттау тағы басқада сипаттамалармен кешенді түрде қарастырады.

#### **Әдебиеттер**

1. Акбасова А.Ж. Таным: жоғарғы оқу орындарына арналған оқу құралы. – А.: Бастау. -2003, 10 б.
2. Ерментаева А.Р. Студенттерді психологиялық дайындаудың негіздері. – А.: Дәуір. – 2007, 492 б.
3. Жұматаева Е.Ө. Жоғары мектепте оқытудың біртұтас дидактикалық жүйесі. – Павлодар.: Кереку. – 2012, 237 б.



*Аплашова А.Ж.*

*Басхан Ж.Д.*

*(Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.,  
Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті)*

## **ЖАСӨСПІРІМДЕР ТОБЫНДА ТҮЛҒААРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАРДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕСІ**

Қазіргі кездегі әлеуметтік қатынастардың шиеленісуі мен әлеуметтену институттарының, оның ішінде отбасының дағдарысы жағдайында, білім беру мекемесінің тәрбиелік ортасы балалардың дамуы мен әлеуметтік бейімделуі үшін ерекше мәнге ие. Сонымен қатар, ұлтаралық өзара іс-қимыл мәселелерінің шиеленісуі көпұлтты ортадағы тұлғааралық қатынастарды үйлестіруге бағытталған жаңа шешімдерді іздеуді талап етеді. Осы орайда, білім беру мекемелерінің маңызды міндеттерінің бірі балалардағы тұлғааралық толеранттылықты және жанжалсыз өзара әрекеттестіктің көзқарасын қалыптастыру болып келеді.

Әр түрлі ғылыми мектептер мен бағыттардың жалпы психологиялық, әлеуметтік-психологиялық және жас-психологиялық зерттеулерінде жасөспірімдердің әлеуметтік көзқарастарын қалыптастыруға байланысты фактілер мен заңдылықтардың тұтас бір қатарлары ашылды. Зерттеулерде, атап айтқанда, жасөспірімдердің өзіндік санасына ең үлкен әсер ететін негізгі микросоциалдық құрылымдардың бірі құрдастар тобы болып табылады: бұл іс жүзінде жасөспірімнің өзіндік тұжырымдамасының бірден-бір көзі болып табылады, ал жасөспірімдердің проблемалық мінез-құлқының әртүрлі формаларына бейімділігі олардың көзқарастарымен байланысты. осы мінез-құлқтың құрдастары [1, 296.].

Мінез-құлқ стратегиясы тұрақты мінез-құлқ формалары ретінде психологияда ұзақ уақыттан бері зерттеліп келеді (Р. Блэйк және Дж. Бутон, Н.В. Гришина, Т.Ю. Крюкова, К. Томас және Р. Килман (К.В. Томас, Р.Х. Килман) және басқалар.) . Отандық психолог ғаламдар ішінде, жасөспірімдер мәселесімен айналысқандар (А.А. Бодалев және В.В. Столин, 1989; Г.А. Ковалев, 1993; Дж. Лангмейер, З. Матейчек, 1984; Г. Крейг, 2000; Э.Т.Соколова, 1986; Э.Г. Эдемиллер, В. Юстицкис, 1999), жасөспірімдердің тұлғалық даму ерекшеліктері зерттеген ғаламдар (Г.Х. Багандова, М.М. Далгатов, 2010; Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая, 2001; Е. Ефимова, А.А. Ошчепков, 2010; И.В.Дубровина, 1981; В.С. Мухина, 1991; Л.Ф. Обухова, О.А. Шаграева, 1999; Е .Т.Соколова, 1986 ж. және басқалар) [2, 356б.].

Жасөспірімдік кезең – бұл баланың физиологиялық және психикалық денсаулығына әсер ететін, жыныстық жетілу кезеңімен анықталатын ауыр дағдарыс кезеңі. Осы кезеңде бұрын қалыптасқан психологиялық құрылымдарды түбегейлі қайта құру жүреді, сонымен бірге жеке тұлғаны жаңа даму деңгейіне жеткізетін төбелер пайда болады. Мінез-құлқ стратегиясын тұрақты мінез-құлқ формалары ретінде біраз уақыттан бері зерттеп келеді (Т.Л. Крюкова, Р. Лазарус, В.Стефансон, А. Томас, Э. Эндлер және Д. Паркер, С. Фолкман, Э.Хейм және басқалар). Жасөспірім кезеңінде жасөспірім жеке басының құрылымындағы келеңсіздікпен сипатталады, ересектерге қатысты мінез-құлқтың наразылық сипатын көрсетеді, агрессивті, мазасыз және қатал болады. Жасөспірім енді бала емес, сонымен бірге ересек емес, ол ересек адам сияқты ойлана бастайды, бірақ оның барлық әрекеттері әлі де өзінің балалық табиғатынан туындаған.

Жасөспірімдік кезең бұл балалардың ең қиын және ең күрделі кезеңі, соның ішінде, тұлғаның қалыптасу кезеңі. Жасөспірімнің мінез-құлқы – біреудің мінез-құлқына еліктеу. Көбінесе, белгілі бір жетістікке жеткен ересек адамның мінез-құлқына еліктеледі, ал бірінші кезекте сырттан назар аударылады. Айта кету керек, бұл «топтық адамдар» деп аталатын жасөспірім балалар үшін өте маңызды, өйткені құрдастарымен үзіліссіз қарым-қатынас жасау және қарым-қатынас жасау жасөспірімнің қалыпты дамуы, оның өзіндік тұлғасы мен жеке басының қалыптасуы үшін қажетті шарт болып табылады. Бұл үшін жасөспірім кезеңі қолайлы және жасөспірімдердің жас-психологиялық ерекшеліктеріне байланысты қолайсыз әлеуметтік орта олар үшін ерекше ауыр зардаптарға әкелуі мүмкін. Мұндай жағдай көбінесе жасөспірімдерде өзіндік шешімдердің жеткіліксіздігі мен тәуелсіздігінің болмауында мұндай рөлдік модель жасөспірімнің мінез-құлқына теріс әсер етуі мүмкін [3, 308б].

Жоғарыда айтылғандарға байланысты, жасөспірімдер үшін тұлға аралық қарым-қатынас дағдыларын дамытудың жас ерекшелігі өте маңызды және маңызды болып табылады, өйткені жасөспірім тұлғааралық қарым-қатынас дағдыларын дамытудың ең сезімтал кезеңі болып табылады.

Тұлғааралық қарым-қатынастар, сондай-ақ оларға жақын «қарым-қатынас» түсінігі байланыс тобының мүшелері арасындағы таңдаулы, саналы және эмоционалды тәжірибелік байланыстардың әр түрлі және салыстырмалы тұрақты жүйесі болып табылады. Бұл қатынастар негізінен бірлескен қызмет құндылық бағдарларымен анықталады. Олар дамуда және қарым-қатынаста, бірлескен іс-әрекеттерде, топ мүшелерінің әрекеттері мен өзара бағалауында көрінеді.

Субъективті қатынастардан кейінгі тұлғааралық қатынастар, негізінен, эмоционалды және атрибутивті сипатта болады, топтың эмоционалды құрылымына жатады, дегенмен, олардың танымдық элементі де бар.

Олар топ мүшелерінің құрбы-құрдастары үшін немесе топтың қоғамдық пікірінің қысымымен жеке көрінетін көріністерге ситуациялық эмоционалды реакцияларын жалпылау нәтижесінде пайда болады. Тұлғааралық қатынастардың динамикалық сипаты, олардың жеке тұлғалардың да, топтардың да құндылық бағдарларының өзгеруінің әсерінен өзгеруі, олардың үнемі эмоционалды толқулары мен құлдырауы. Жас ерекшелік мінез-құлықты зерттеу барысында, көптеген педагог-психолог ғалымдар өз зерттеулерінде, жас кезеңіне байланысты тұлғааралық қарым-қатынастардың дамуын әр түрлі бағытта тұжырымдайды.

В.Н.Мящевтің тұжырымдамасы бойынша, «адамның адамдармен қарым-қатынасы, әдетте, сонымен бірге қарым-қатынас: бір топтың мүшелері бола отырып, бірлескен іс-шараларға қатыса отырып, адамдар бір-біріне байланысты бола алмайды: қатынастар дегеніміз – бұл сезімдер, басқа адамдарға бағытталған, бірлескен қызметтің моральдық-интимдік саласы».

Қарым-қатынас эмоционалды құбылыс ретінде адамдардың қарым-қатынасында және мінез-құлқында ғана емес, сонымен қатар байланыс тобы мүшелерінің тәжірибесінде де көрінеді. Мұндай тәжірибені арнайы физиологиялық зерттеу әдістерін қолдана отырып және субъектілердің ауызша баяндамасы негізінде қозғалғыштық және вегетативтік құбылыстардан анықтауға болады. Тұлғааралық қатынастар – бұл басқа адамдарға бағытталған адамдық сезімдердің ерекше көрінісі екендігін түсінуіміздің негізіне сүйене отырып, біз басқа психологиялық құбылыстарға – мінез-құлық және танымдық ерекшеліктерге қарағанда осы психологиялық категорияның тәуелсіз өмір сүру қажеттілігін көреміз. Бұл құбылыстар шынымен де бір немесе басқа модальділікті эмоционалды бояусыз жүзеге асырыла алмаса да, басқа адамға деген қарым-қатынас, адамның эмоционалды тәжірибесі, оның жеке тұлғаның, сондай-ақ осы адам кіретін шағын топтың құндылығын бейнелейді және ол сөзсіз басқалармен қарым-қатынаста және бірлескен іс-әрекетте көрінеді. Рас, кейбір жағдайларда, қарым-қатынас тиімді болмаған кезде, олар жасырын тәжірибелермен шектеледі. Тұлғааралық қарым-қатынас қарым-қатынаста «іс жүзінде» жүзеге асырылғанына қарамастан және адамдардың іс-әрекеттерінде көп жағдайда олардың өмір сүру шындығы анағұрлым кең.

Тұлғааралық қатынастарда негізгі 2 компонентті ажыратуға болады. Олардың сыртқы бөлігі тұлғаның мінез-құлық аспектілерінде көрінеді, ал екінші жағынан, сыртқы жағынан үлкенірек жасырын қалады. Белгілі бір адамда екі бөліктің қатынасы – көрінетін және терең – оның ашықтығы мен шынайылығы деңгейіне байланысты. Кейбір жағдайларда адамның коммуникативтік құралдарының бай арсеналы, сонымен қатар сыртқы мінез-құлық, басқа адамға шынайы қатынасты жасыруға бағытталса, екінші біреуі керісінше, жасыруға бағытталмауы мүмкін.

В.Н. Мящев, адамның қарым-қатынасындағы эмоционалды принциптің маңыздылығын айта отырып, кез-келген адам эмоциясы сияқты, олардағы ұтымды компонентті бөлшектеуге болмайды, және, мүмкін, тұлғааралық қатынастарды жіктеудің негізгі негіздерінің бірі «бағытталған сезімдерде» көріну дәрежесі болады. Осы ұтымды құрамдас бөліктер: іскерлік, бағалау қатынастарында оның үлесі жеке адамдарға қарағанда едәуір маңызды болады, дейді. Бұл – қарым-қатынастың ең эмоционалды түрі және ол адамдардың нақты өмірінде [4, 311б].

Көптеген психологтар тұлғааралық қатынастарды жіктеуге және ондағы негізгі параметрлерді бөлуге тырысты. В.Н. Мящев эмоционалды жеке қарым-қатынастарды (ұстанушылық, дұшпандық, дұшпандық және сонымен бірге жанашырлық, махаббат, жек көру) және саналы деңгейдегі қатынастарды идеологиялық және принципіалды деп атады. «Соңғысы эмоционалды қатынастармен тығыз байланысты және тек осы жағдайда ғана олар жеке тұлға мотивтерін қалыптастыруда әр түрлі әсер ету жүйесінде шешуші рөл атқаратынына сене отырып, тұрақты, әлеуметтік қолайлы қатынастарды құру қажеттілігі» деп атап өтілді.

Б.И. Дадонов, қажеттілік, қарым-қатынас және тұлғалық бағдар туралы психологиялық ұғымдарға байланысты терминологияны түсінуге тырысып, «қазіргі уақытта психологиялық құбылыстарды қатынастар ретінде жіктеуге болатын келісім жоқ» деп көрсетеді.



Жеке тұлғалардың басқа адамдарға немесе құбылыстарға психологиялық қатынасы, біріншіден, «біреуді біреумен қарым-қатынас жасайтын» немесе «бұл мінез-құлық үлгісін» білдіретін түсіндірме сөздікте келтірілген қатынастар практикасына негізделген; екіншіден, «бір нәрсені қабылдауға қарау, бір нәрсені түсіну» автор қатынастардың түрлерін анықтайды: «практикалық көзқарас» және «теориялық көзқарас»[5,70б].

Тұлғааралық қатынастардың табиғаты әлеуметтік қатынастардың табиғатынан айтарлықтай ерекшеленеді: олардың ең маңызды ерекшелігі эмоционалды негіз болып табылады. Сондықтан тұлға аралық қатынастарды топтың психологиялық «климатының» факторы ретінде қарастыруға болады. Тұлға тәжірибесінің негіздері олардың адамдарға деген эмоционалдылықтары – бір-біріне қатысты туындайтын белгі беру арқылы бір сезімді перспективада білуге болады.

Басқа адамды тану процесінде бір уақытта бірнеше процестер жүзеге асырылады: басқа адамға эмоционалды баға беру, оның әрекеттерінің құрылымын түсіну әрекеті, оған негізделген мінез-құлықты өзгерту стратегиясы және өзіндік мінез-құлық стратегиясын құру.

Психологтар мен тәрбиешілер бұл жақын ересектермен қарым-қатынас, сүйіспеншілікке, сенімге, өзара қызығушылыққа негізделген, бұл отбасылық тәрбиенің атмосферасын анықтайтын басты нәрсе деп санайды. «Адам тек өмір сүріп қана қоймайды, бірақ ол алғашқы рет өзара қатынастар желісінде байланған» түйін «ретінде дүниеге келді ...».

Сонымен, тұлғааралық қатынастар мәселесі адамдар арасындағы кез-келген өзара әрекеттесуді ғана емес, сонымен бірге әр қатысушы басқа адамның жеке басына бағытталған субъект ретінде белсенді әрекет ететін отандық және шетелдік авторлардың жазбаларында жан-жақты қарастырылады. Оған өз көзқарасын білдіру және серіктестің өзіне деген көзқарасын қабылдау. Жасөспірімдік кезеңде тұлғааралық қатынастарды қалыптастыруда қоғамдық институттар (мектеп, отбасы, қоршаған орта) маңызды рөл атқарады. Ол, балаға дұрыс бағыт-бағдар беріп, оқу-тәрбиелер үрдісінде тиімді әдістерді пайдалана отырып педагогикалық-психологиялық әсер ету керек. Сонда болашақ жастарды тек Отанды сүйуге ғана емес, өзге ортаға да құрметпен қарай білуге, болашақ тұлғаны әлеуметтенген заманауи тұлға етіп қалыптасуына үлкен септігін тигіземіз.

#### **Әдебиеттер**

1. Б.С. Волков Психология подростка. – М., 2001-29 с.
2. Т.В. Драгунов – Психологические особенности подростка. – М.:ВЛАДОС,2010. – 35.
3. Д.Б. Годовикова Исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии.-М.:Генезис, 2003. 308 с.
4. А.Б. Добрович Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Академический проект, 2003. – 311 б.
5. Н.И. Козлов Психология межличностных отношений. – М.: Просвещение, 1995.-70с.

*Асылханова М.А.*  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,  
Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті)

## **ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ТҮЛҒАЛЫҚ ДАМУЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Адам дамуының осы жастағы әлеуметтік жағдайы балалық шақтан дербес және жауапты ересек өмірге өтумен ерекшеленеді. Басқа сөбен айтқанда, жеткіншектік кезең балалық пен ересектік кезеңнің арасын қамтиды. Физиологиялық деңгейдегі өзгерістер жүреді, ересектер және құрдастарымен қатынастары өзгеше құрылады, танымдық қызығушылықтарының, ақыл-ой мен қабілеттерінің деңгейлері өзгерістерге ұшырайды. Рухани және физикалық дүниелері үйден сыртқы әлемге орналасады. Құрдастарымен қарым-қатынастары байсалды бола бастайды. Жеткіншектер бірлескен іс-әрекетпен айналысып, өмірлік маңызды тақырыптарды қозғайды, ал ойын болса өткен шақта қалады. Жеткіншетік шақтың бастапқы кезеңінде үлкендерге ұқсауға деген тілек пайда болады, психологтар оны « ересектік сезім» деп атайды. Олар өздеріне ересектерше қарауды қажет етеді. Олардың сезімдерін бір жағынан түсінуге болады, себебі ата-аналары бұрын шек қойған әрекеттерге рұқсат береді. Мысалы, бұрын көруге болмайтын көркем фильмдерді көрулеріне, құрбыларымен қыдыруларына болады. Ата-аналары күнделікті өмірдегі мәселелерді шешуге қатыстырады. Бір жағынан, жеткіншек ересектерге қойылатын талаптардың барлығына толық жауап бере алмайды, себебі олар әлі де болса тәжірибе жинақтай қойған жоқ. Жеткіншектердің дамуындағы биологиялық фактор мәселесі бала ағзасының түбегейлі өзгерістерімен сипатталады: дене күшінің дамуында жаңа кезең басталып, жыныстық жетілу процесі өрістей түседі.

Жеткіншектік кезеңдегі ағзаның жылдам өзгерісіне қатысты жүректің, өкпенің қызметінде, мидың қан айналыс жүйесінде біраз қиындықтар туындауы мүмкін. Сондықтан осы жастағы балаларға бұлшық ет тонусының төмендеу ерекшелігі тән. Ал, мұндай өзгерістер физикалық күй мен көңіл-күйдің бірден ауысуына ықпал етеді. Жеткіншектік кезеңде физикалық дамумен қатар баланың бойында когнитивті танымдық процестердің қарқынды жүзеге асу процесі орын алады. Психикалық танымдық процестердің дамуы екі жақты: сандық және сапалық сипатта жүреді. Сандық өзгерістер бойынша, бала интеллектуалды тапсырмаларды ерте мектеп жасындағы баламен салыстырғанда анағұрлым тез, оңай және тиімді шеше алады. Сапалық өзгерістер ой процесінің құрылымында көрініс табады. Сондықтан, психикалық танымдық процестер құрылымындағы өзгерістерді әсіресе интеллектуалды сала бойынша аңғаруға болады. Жеткіншектік кезеңде баланың теориялық ойлауы дамиды. Ерте мектеп жасында игерілген операциялар осы кезеңде формальды-логикалық операцияға, Ж. Пиаже бойынша формальды операциялар кезеңіне ауысады. Бұл кезеңдегі баланың ойлау қабілетінің дамуын төмендегідей ерекшеліктермен сипаттауға болады:

Ақыл-ой тапсырмаларын шешуде болжамға сүйене білу қабілеті дамып, жалпылама идеяларды талдауға, жалпылама ой-пікірлердің логикалық қарама-қайшылығын және қателіктерін іздеуге деген қабілеттілігі арта бастайды.

Жеткіншектік кезеңде баланың оқу материалдарын есте сақтау процесінде үлкен рөл атқаратын логикалық есі белсенді дамиды. Керісінше, механикалық естің дамуы тежеледі, себебі ес пен басқа да психикалық процестер арасындағы қатынас өзгеріске ұшырайды, осы кезде жеткіншектердің ойлауы естің қызмет етуінің ерекшеліктерін анықтайтын процесс. Жеткіншектер үшін еске түсіру процесі ойлану болып табылады. Материалды есте сақтау үшін логикалық байланыс орнату арқылы барлық танымдық үрдістер мен шығармашылық белсенділіктердің дамуы жоғары деңгейге жетеді. Мектепте оқу пәндерінің жаңа түрлерінің пайда болуына байланысты балалардың көптеген механикалық жаттауына тура келеді, сол кезде ес процесінде қиындықтар пайда бола бастайды.

Жеткіншектер ұғымдарды меңгере бастайды, оларды пайдалану біліктілігін дамытып, логикалық және абстрактілі түрде ойлана алады. Осының салдарынан ойлау теориялық, ұғымдық бола бастайды. Жалпы және арнайы қабілеттер қалыптасып, екінші сигнал системасының қызметі әлсірейді дес өздері қысқа, стереотипті болады. Жеткіншектер аудиальді сөздік мәліметтерді нашар түсінулері мүмкін, себебі оларды асықтырмаған жөн, қажетті сөздерге байланысты көмек беру керек. Әнгімелесу кезінде көрнекі құралдарды қолданып, мәліметтерді визуалды бекітіп, кілттік сөздерді жазып алып, суретін салып алу қажет. Қандай да бір мәліметті хабарлау кезінде сөздерді жарқын мысалдармен келтіре отырып, эмоциямен айтқан орынды. Баланың сөйлеуінің дамуы оның тез, анық және дұрыс оқи алуынан

байқалады. Монологиялық сөйлеуінде де өзгерістер орын алады, бұл өзгерістер кішігірім шығарманы баяндауымен қатар, өз ой-пікірін ауызша білдіріп, оларды талдау қабілеттерінен байқалып орырады.

Жазбаша сөйлеуінің дамуы белгілі бір тақырыптарға мазмұндама жазу кезінде байқалады, және жеткіншектердің шығармашылық қабілеттері дамып, оның ойлау процесінде көрініс табатын іс-әрекеттің дербес стилі қалыптасады.

Бала шығармашылыққа көп бет бұра бастайды да кейбір жеткіншектер өлең шығарып, сурет салып және шығармашылықтың басқа да түрлерімен айналысады. Жеткіншектердің шынайы өмірінде қанағаттандырылмаған қажеттіліктері мен тілектері оның қиял әлемінде көрініс табуы мүмкін. Сондықтан, баланың қиялы тұлғашылық кикілжіңнің туындамауының алдын алып, баладағы қысымдылықты азайтады.

Жеткіншектік кезеңде бас миының қыртыстарының белсенділік кезеңі қысқарады, нәтижесінде зейін шоғырлануы ұзақ мерзімге бармай, тұрақсыз болады. Дифференциацияға деген қабілеті нашарлайды, бұл баяндалған материал мен мәліметтерді меңгерудің нашарлауына әкеліп соғуы мүмкін, сондықтан да сабақта қызықты, түсінікті материалдар айтып, көрнекі құралдар пайдаланған орынды. Қарым-қатынас барысында мұғалім оқушының материалды дұрыс түсінгендігіне көз жеткізіп отыру керек, мысалы: сұрақ қою арқылы, қажет болса анкета жүргізу, түрлі қызықтыратындай ойындар өткізу. Рефлекторлық реакциялардың латенттік жасырын кезеңдері ұлғаяды, керісінше реакция баяулайды, қойылған сұраққа жеткіншектер бірден жауап бере алмайды, мұғалімнің талабын бірден орындай алмайды. Ситуацияны өршітіп алмау үшін, балаларды асықтырмау керек, оларға ойлану үшін уақыт беру керек, жәбірлеп кикілжің тудырмау қажет.

Жеткіншектік кезең баланың эмоционалды-еріктік реттелу процесінің негізгі қалыптасу кезеңдерінің бірі. Жеткіншектер жағымды және жағымсыз эмоцияларды басқаруға қабілетсіз болады. Жеткіншектік жастың осындай ерекшелігін біле отырып, мұғалім шыдамдылық танытып, эмоцияның пайда болуына түсіністікпен қарауы керек, себебі конфликті пайда болса, зейінін өзге нәрсеге аударуға тырысуы қажет. Әлеуметтік шынайылықтағы құбылыстар балаға әсер етіп, оның түрлі эмоцияларын туындатады, оның өмірге деген эмоционалды қарым-қатынасы ұзақ, әрі тұрақты бола түседі. Көптеген жеткіншектерде эмоцияның ішкі рухани өмірге ықпалы анағұрлым анықырақ бола түсетіндігі байқалады.

Жеткіншектік кезде баланың көңіл-күйі құбылмалы келеді, соған қарамастан жеткіншек кіші мектеп кезіндегімен салыстырғанда өз сезімдерінің көрініс табуын өзі басқара алады. Мектеп кезіндегі түрлі жағдайларды нашар бағалай алуы, нашар мінез-құлқы үшін ұрыс естуі, және ол үрейін, толқу секілді сезімдері арқылы жасыруға тырысады. Бірақ, белгілі бір жағдайлар мұғалімдермен, ата-анасымен, достарымен кикілжің болған баланың мінез-құлқында ырықсыздықтың, импульсивтіліктің пайда болуына әсер етеді. Балаға әсер еткен ауыр жағдайларға, қатты көңілі қалып, ренжіген кездерінде үйінен қашып кетуі, тіпті өзін-өзі өлтіру секілді әрекеттерге де баруы мүмкін. Осындай кездері балаға аса қажет болып саналатын құрбыларымен әңгімелесудің рөлі өте ерекше.

Құрбыларымен қарым-қатынас кезінде бұл мінез-құлқ нормаларының құрылып, жаңа қызығушылықтардың пайда болуының негізі қаланары сөзсіз. Бұл жеткіншектер арасында достық қарым-қатынасқа, бірін-бірі түсінуге, қолдауға, сырларын сақтауға деген белгілі бір қажеттіліктердің туындауымен байланысты. Бұл құрбыларымен қарым-қатынас жасау кезінде жеткіншек тұлғасының қалыптасуына ықпал ететін маңызды факторлардың бірі. Мұндай қажеттілік шамамен 4-5 жастан бастау алып, жеткіншектік кезеңде шарықтау шегіне жетеді. М. Шовен мен басқа да ғалымдардың пікірінше, құрбыларымен қарым-қатынас жасау арқылы жеткіншектердің коммуникациясы мен өзара әрекеттестігінің ерекше формасы, ол адам қоғамының барлық кезеңінде болған және болады да. Достарымен қарым-қатынас жасай отырып, жеткіншек үлкендер тарапынан ала алмаған ақпараттармен хабардар болады. Қарым-қатынастың бұл түрі жеткіншектің бойында әлеуметтік өзара әрекеттестігінің дағдыларын қалыптастырып меңгеруге мүмкіндік береді.

Жеткіншектер үшін құрбыларының өзі туралы пікірлері, көзқарастары маңызды рөл атқарады. Белгілі бір топқа немесе ұжымға тән екендігін сезінудің негізінде жеткіншектің бойында өзіне деген сенімділік пайда болып беки түседі. Құрбыларына бағдарлана отырып, жеткіншектер олар үшін құнды болып саналатын сапаларды меңгеруге тырысады. Бала өзіндік құндылықтарды байқап, бағалап моральдық-этикалық талаптардың жаңа иерархиясы пайда болады.

Құрбыларымен жасаған сапалы қарым-қатынастың жеткіншек тұлғасына ықпалы көптеген психологтардың еңбектерінде көрсетілген. Ғылыми әдебиеттер бойынша, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, В.В. Шпалинский және т.б. ғалымдар мұндай топтардың ұйымдасқан, формальды және формальды емес деген түрлерін бөліп көрсетті. Төменгі сыныптарда сабақ үлгерімі, мектептегі баға секілді

құндылықтар басымдылық етсе, біртіндеп тұлғааралық қарым-қатынас алдыңғы орынға шығып, социометрикалық статустың критерийлері күрделене түседі. Жеткіншектердің топтағы деңгейі оның мінез-құлқына ықпал етеді. И.С. Конның айтуы бойынша, баланың ұжымдағы төменгі статусы оның «қиын» мінез-құлқын қалыптастырудың негізгі себебі болып табылады.

Жеткіншектердің мотивациялық-тұлғалық сферасында жаңа құрылу процестері жүзеге асады. Қарым-қатынас саласындағы мотивациялық процесс те өзгеріске ұшырайды, ата-анамен қарым-қатынастың маңыздылығы азайып, құрбылармен қарым-қатынас күшейіп, белгілі бір топқа деген тәуелділік қажеттілігі туындайды. Белгілі бір топ мүшесі болу жеткіншектің көптеген қажеттілігінің қанағаттандырылуын қамтамасыз етеді. Жеткіншектер өз құрбыларымен сырласады, қызығушылықтарымен бөліседі, осындай жағдайларда адалдық, шыншылдық секілді сапалар олар үшін маңызды рөлге ие болады. Белгілі бір топқа мүше болу жеткіншектен де белгілі бір талаптарды қажет етеді. Ол сол топтың басқа мүшелеріне белгілі бір деңгейде ұқсас болуы керек. Мысалы, белгілі бір жаргонды қолдану немесе киім кию стилі тағы басқалар сияқты.

Құрбылар тобындағы қарым-қатынас бірнеше қызметтерді атқарады:

Ересектер тарапынан айтылмайтын ақпараттарды, мысалы, жыныстық мәселелер сияқты т.б. құрбылармен қарым-қатынас жасау арқылы әлеуметтік өзара әрекеттестіктің дағдыларын меңгеруге мүмкіндік береді.

Қарым-қатынастың арқасында жеткіншектер топпен эмоционалды байланыс орнатып, топтық тәуелділік, өзара қолдау секілді сезімдерді бастан кешіреді. Ал, бұл балаға ата-ана тарапынан тәуелсіздікті, тұрақты және эмоционалды комфортты сезінуге мүмкіндік береді. Жеткіншектердің өзара қатынастарының маңызды формасы достық болып табылады, ол өте жоғарғы таңдамалылықпен, тұрақтылықпен және жақындықпен сипатталады.

Жеткіншектерде қарым-қатынас пен достыққа деген қажеттілік сезімі жоғары болады, олар қажетсіз болып қалудан қорқады. Оларда «ұнамай қаламын» деген қоқынышқа байланысты қарым-қатынастан қашуы мүмкін, осыған байланысты көптеген жеткіншектерде құрдастарымен, ересек адамдармен байланыс орнату мәселесі пайда болады. Осы үрдіс жеңіл өту үшін оларға қолдау көрсету керек және өздеріне сенімсіз жеткіншектерге адекватты баға беру керек.

Сырт келбетіне, біліміне, қабілеттеріне байланысты қоршағандардың пікіріне деген қызығушылық танытуы олардың өзін-өзі тану сезімдерінің дамуына байланысты, жеткіншектер өкпешіл болады. Олар бәрінен әдемі көрініп, ең жақсы әсер қалдырғылары келеді, және олар үшін айтып салып, қателескеннен гөрі үнсіз қалуды тиімдірек сезінеді. Осы ерекшеліктерді ескере отырып, ересек адамдар оларға тікелей баға беруден аулақ болу керек. Олардың инициативалары орынсыз болған күнде де, оларды қолдауға тырысу керек. Жеткіншек жасындағыларды тиісті дәрежеде, ересектер олар туралы «қиын», «өзгеру», «ауысу жастары» деп атайды. Соңғы жағдайда «ауысу жасында» жеткіншек балалық кезеңдерден ересек жасына ауысады. Жеткіншектер өзге жастағыларға қарағанда ғылыми әдебиеттерде көп әңгіме болып, жиі айтылады, себебі бұл кезеңде оның психикалық даму ерекшелігі жас баламен ересектерге қарағанда әлде қайда өзгеше болады. Бұл кезеңге тән тағы бір ерекшелік жеткіншектер барлық нәрсені өз бетімен орындап, үлкен адамдардың қамқорлығымен ақыл кеңесінен құтылғысы келіп тұрады. Жеткіншектердің ересектен өзгеше келетіндігінде емес, сонымен қатар биологиялық дамуы (жыныс т.б. жетілуі) жағынан кеңінен өріс алатынында.

Жеткіншектердің сыртқы тұлғасының жалпы даму процесі, оның қызығушылықтар аясының кеңейіп, өзіндік санасының артуы, құрбылармен қарым-қатынас жасаудың жаңа тәсілін меңгеруі, мұның барлығы балада эмпатия, басқаларға көмек қолын созу секілді әлеуметтік құнды сапалардың қарқынды дамуын қамтамасыз етеді. Жеткіншектер ата-аналарымен қарым-қатынасқа түсу барысында қиындықтарды сезінуі мүмкін, олармен кикілжіңге де түсетін кездері жиі болады. Ата-аналарға деген эмоционалды тәуелділіктен құтылу сезімі қыздарға қарағанда ұлдарда басымырақ болады.

Жеткіншектердің тұлғасының қалыптасу кезіндегі жағымсыз жағдайлар, отбасындағы ауыр жағдай, ата-аналармен болған кикілжің, құрбыларымен қарым-қатынастың өз деңгейінде болмауы, өзін-өзі жоғары деңгейде бағалауы, мектептегі оқу-тәрбие процестеріндегі кемшіліктер және т.б., сезімдерінің туындауына ықпал етеді. Жеткіншектердің бойында ренішті, ашушаңдықты, агрессивті көңіл-күйді туындататын себептердің бірі – баланың қажеттіліктеріне, ынта-тілектеріне, тұлғасына деген ата-ананың бұрыс қарым-қатынасы. Жеткіншектердің әрекеттерінен демонстративтілік, ересектердің қамқорлығынан арылуға деген талпыныс айқын көрініп тұрады. Олар ашық түрде ережелерді бұзып, адамдардың сөздері мен әрекеттерін дұрыс түсінбесе де оларды сынға алуы мүмкін. Тәуекелге бейімділік пайда болады, жеткіншектер эмоционалдылықпен ерекшеленетіндіктен, олар кез-келген мәселені шеше алатындай сезінеді. Бірақ іске келгенде бұлай болып шықпайды, себебі олар өздерінің

күш-қуатын, қабылетін адекватты бағалай алмайды, өздерінің қауіпсіздіктері туралы ойланбайды. Осы кезде достарының ықпалында болу жоғарылайды, өздерінің жеке пікірлері жоқ және дербес шешім қабылдау дағдылары қалыптаспаған жеткіншектер психологиялық және физикалық тұрғыдан басым келетін өзге балалармен заңға қайшы әрекеттерге барады. Л.Ф. Обухова психологиялық зерттеулерінде жеткіншек тұлғасының ерекшелігі психологиялық жаңа құрылымдардың түп тамыры, жеткіншектік шақта қалыптасып қойған туындысы болып табылады деген. Өзіндік жеке тұлғасына деген қызығушылықтың күшейуі, сыншылдықтың көрінуі – бұлардың барлығы ерте жеткіншектік шақта сақталады, бірақ олар мәнді өзгерістерге ұшырап, саналы түрде бейнеленеді. Жеткіншектердің негізгі мәнді өзгерісі, бұл тұлғаның өзіндік дамуы, жеткіншектік кезеңі жалпы тұлға дамуындағы маңызды фаза. Жеткіншектің өзіндік дамуының аса маңызды факторы – ауқымды әлеуметтік белсенділігі болып табылады. Ол белгілі бір үлгілер мен игіліктерді игеруге, үлкендермен және жолдастарымен, ақырында өзінің жеке басы мен өзінің болашағын және ниетін, мақсаты мен міндетін жүзеге асыру әрекеттерін жобалауға бағытталады. Жеткіншектіктік шаққа аяқ басқан баланың қалыптасуындағы түбегейлі өзгерістер сана-сезімінің дамуындағы сапалық өзгеріспен анықталады, мұның салдары бала мен ортаның арасындағы қарым-қатынастың бұзылуына жетелейді. И.В. Дубровинаның пікірінше, жеткіншектік кезеңде «Мен» бейнесінің когнитивті компоненттерінің дамуы айтарлықтай өзгерістерге ұшырайды, бұл өзіндік сананың жаңа бір жоғарғы деңгейге көшкендігін көрсетеді. Жеткіншектік кезеңде адамның өзін-өзі сипаттау қасиеті тұлғалық және психологиялық сипатқа ие. Ұлдар өздерін басқалармен салыстырғанда анағұрлым қайырымды және басқа адамды түсінуге қабілетті деп есептесе, қыздар өздерін жоғарғы деңгейдегі шынайылық, адалдық және әділдік секілді сапалармен сипаттайды.

#### **Әдебиеттер**

1. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000
2. Смирнова Е. О. Психология ребенка. – М., 2007
3. Урунтаева Г. А. Практикум по возрастной психологии. – М., 2005
4. Хрестоматия по детской психологии. // под. ред. Г. В. Бурменской. – М., 2006



**Аязбекова Р.А.**

*(Республика Казахстан, г. Алматы,  
Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет)*

**Аязбекова Д.С.**

*(Республика Казахстан, г. Нур-Султан,  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева)*

**Турниязова Ж.К.**

*(Республика Казахстан, г. Алматы, Академия «Кайнар»)*

## **СПОСОБНОСТЬ К САМОРАЗВИТИЮ КАК ЦЕННОСТЬ**

Современный этап устойчивого развития казахстанских вузов неотделим от ценностей, целей, идеалов сегодняшнего общества. Основной ценностью содержания обучения, соответствующего требованиям к высшему образованию в период интенсификации, глобализации, компьютеризации, является подготовка конкурентоспособного профессионала, способного творчески работать, а, в случае необходимости, уметь менять профессию.

Разработанная нами концепция профессионально-личностной подготовки конкурентоспособного специалиста включает в себя три взаимосвязанных и взаимодополняемых этапа. К ним относятся профессиональное самоопределение, профессиональное обучение в вузе и профессиональное становление человека. Структура каждого этапа состоит из трех динамично развивающихся компонентов: 1) мотивационного, 2) ценностно-смыслового совместно с когнитивным и 3) социально-профессиональной идентификации. Согласно указанной концепции, ценностно-смысловой аспект второго этапа проявляется в контексте когнитивно – эмоционального и ценностно-смыслового отношения к обучению в высшем учебном заведении.

Рассмотрим одну из важнейших составляющих ценностно-смыслового компонента обучения студента в вуз, а именно: осознание ценностей и смысла способности к саморазвитию.

Следует отметить, что в настоящее время отмечается осознание студентами вуза ценности не просто высшего образования, а только востребованной профессии. Поэтому идет процесс осознания того, какое конкретное место в их жизни занимает изучаемый материал. Иными словами, как обучение в вузе в целом, в частности, изучаемый материал пригодится им в выбранной ими профессии.

Такое отношение заставляет студента задавать вопросы и предъявлять новые требования к объекту познания, способствует появлению желания самостоятельного поиска ответов на возникающие вопросы. Так появляется диалог между учебной деятельностью и личностным самоопределением. В этой связи, само собой разумеется, «пробуждение» и последующее сохранение такого диалога связано с мастерством преподавания, с умением «внедрить» такое отношение в сознание студентов, на основе которого становится возможным дальнейшее развитие ценностно-смысловой сферы.

В каких бы ситуациях ни был человек, он должен уметь или самостоятельно строить для себя процесс своего изменения, или адекватно входить во внешне организованный процесс его изменения, если у него появляется потребность изменения себя в соответствии с индивидуальной жизнью или социально-профессиональным существованием. Это предполагает овладение студентом в ходе обучения способами и образцами самоорганизованного самоизменения, саморазвития. В связи с этим традиционные критерии образования, например, усвоение знаний, умений, овладение средствами, нормами деятельности и т.п. не отбрасываются, а находят свое место в теперешней динамично меняющейся системе высшего образования, где существуют новые критерии, ценности, обусловленные другой, по сравнению с 20-м веком, миссией вуза. Теперь усвоение обучающимся знаний, умений, овладение средствами, способами будущей профессиональной деятельности уже принимаются не сами по себе, а как условие достижения критериально обеспечивающей организации в построении и осуществлении самоизменения обучающегося. Естественно, в этом случае образовательное пространство вуза должно включать в себя, во – первых, организацию этих процессов самоизменения человека. Во-вторых, формирование необходимых способностей профессионала 21 – го века, а также его умения использовать усвоенные знания, навыки и т.п., что способствует дальнейшему развитию указанных способностей. Поэтому существенным компонентом педагогического управления учебной деятельностью становится формирование способностей обучающегося.

Накопленный опыт преобразования системы обучения в формате новых требований к учебному процессу показывает, что достижение новых целей и идеалов образования возможно лишь при коренной перестройке педагогической деятельности.

Напомним, что сложившиеся в XX –ом веке формы учебных процессов предельно редуцировали рефлексивный компонент учебной деятельности. В те времена почти все преподаватели вузов не обладали ценностью и способностью фиксации, анализа и перестройки рефлексии обучаемых. Педагог фактически не осуществлял управление познавательной и другой деятельностью в учении, т.к. не имел средств и методов педагогической рефлексии ни учебной деятельности, ни рефлексии педагогической деятельности.

Поэтому обучающиеся тоже не имели возможности реализовать рефлексивный компонент в своей учебной деятельности. Тем самым, в практике обучения (кстати, и воспитания) \_ отмечалось редуцирование условий организованного влияния на механизмы саморазвития обучающегося, на перенос саморазвития студента в учении на саморазвитие в широкой жизненной сфере.

Вместе с тем именно рефлексия выступает как основное условие перестройки деятельности человека, согласования с «чужой» деятельностью. Тогда возникает воздействие, правильно перестраивающее иную деятельность, перенос «чужого» опыта преобразования деятельности и его развития, приведения преобразованной деятельности в соответствие с поставленной целью, фиксированными ценностями и идеалами.

Следовательно, педагогическая деятельность в реальном учебном процессе, будучи «отстраненной» от необходимости влиять и управлять рефлексивным слоем учебной деятельности, сводилась к «натаскиванию» знаниями и навыками, к «продавливанию», а не «выращиванию» требуемого результата учения. Поэтому, очевидно, и требования к подготовке педагогов также редуцировались, а сам процесс подготовки педагогов ничем не отличался от учебного процесса, к которому он готовился. В результате преподавателю было достаточно выступать в роли транслятора знаний.

Однако постепенно возникла потребность подготовки преподавателей вузов новой формации или хотя бы помощи опытным педагогам перестроить свою деятельность в соответствии с требованиями сегодняшнего дня.

Одним из путей перестройки самой педагогической деятельности является последовательное сближение методологии и педагогики развития, более широкого применения инновационного обучения.

Специфика инновационных форм построения учебных ситуаций состоит в том, что обучаемые с самого начала вовлекаются как в «практическое» действие, так и в его рефлексии: раскрытие хода обучения, особенностей поведения в нем всех участников, анализ факторов, способствующих и мешающих достижению целей обучения. В результате перестает быть тайной не только учебная деятельность обучающегося (студента, магистранта, докторанта, слушателя системы повышения квалификации), но и деятельность педагога, его цели, мотивы идеалы, ценность, средства и способы организации и построения действия. Поскольку педагог по своей существенной характеристике деятельности подобен режиссеру в театре, помогающему актеру (обучаемому) воплотиться в «образ», то само содержание деятельности педагога существенно меняется. Он должен быть постановщиком и действия, и мышления, и потребностно-мотивационного состояния, и групповых отношений. Педагог в такой постановке вопроса просто не может обойтись без критериев своего организационно-управленческого действия, критериев выращивания (а не навязывания) желаемых качеств.

Подготовки современных педагогов означает их умение управлять учебной деятельностью в подобных ситуациях, что, в свою очередь, требует обеспечивать их необходимыми системами критериев организационно-психического, мыслетехнического, группотехнического действия. Тогда каждый современный педагог сможет организовать не только развитие обучаемых, а самое главное – их саморазвитие.

Весь цикл предметов психолого – педагогического направления становится инструментом педагогического воздействия его самоорганизации.

Следовательно, преобразование содержания и способов подготовки педагогов должно включать, прежде всего, изменение содержания и форм его выражения, способов применения знаний по психологии, педагогике и методологии. Операциональность знаний позволяет переходить к критериальному обеспечению рефлексии ситуаций обучения. Поскольку обучаемые не имеют опыта и способностей к организованной рефлексии, обсуждению, мышлению, особенно в его групповых формах, то большую часть учебного времени требуется посвящать именно рефлексии и ее критериальному обеспечению. Обучаемым вначале может показаться, что обучение «топчется» на месте. Нередко могут возникнуть

острые формы сопротивления такому «медленному» движению вперед. В таких ситуациях психологический и психолого-педагогический анализ не только осуществляется, но и становится ведущим фактором понимания замысла, раскрытия ценностей развивающего обучения, самой перспективы перехода к саморазвитию. Примечательным фактом, оказывается неожиданное открытие обучаемых (в нашем случае это были преподаватели вузов), что даже на небольшом содержании можно раскрывать весь механизм развития и саморазвития человека. Наиболее благоприятным для этого является содержание знаний по психологии и педагогике, а также по социально значимым ситуациям в управлении.

Опыт анализа традиционных и инновационных, в частности, игровых занятий, в формате формирования педагогических способностей, позволяет подчеркнуть следующее: 1) к наиболее долговременным качествам, которые необходимо формировать в учебном процессе (и не только в его рамках), относится способность выявлять то недостающее в деятельности (мотивах, знаниях, умениях и т.д.), так как это требуется для решения современных задач;

2) способность построить процесс приобретения указанной способности:

3) способности обеспечивать данный процесс всем необходимым в реальных условиях и, в частности, критериального обеспечения. Если исходить из такой логики, то содержанием образования становится саморазвитие. В нем сохраняются все особенности традиционных требований к содержанию образования, но на первый план выходит способность к критическому анализу деятельности, личности, вхождения в социальные отношения, способность строить деятельность, в которой можно изменять себя. Однако опираться на стихийные формы самоизменения и саморазвития нельзя. Гарантировать достижение общественно значимых эффектов означает построение и использование критериев, обращение к культуре и культурной деятельности. Это является необходимым условием организованного саморазвития, а овладение способами культурной деятельности – особым содержанием образования.

Важно особо отметить следующий момент. Если отсутствует возможность построить такие учебные ситуации, которые соответствовали бы новому содержанию обучения, то подобные «пожелания» вряд ли можно рассматривать как реализуемые.

Таким образом, в процессе специально организованной профессионально-личностной подготовки осуществляется саморазвитие, самосовершенствование, самовыражение, самореализация, в результате чего выпускник вуза становится высокообразованным человеком, стремящимся к вершинам профессионализма, приобретению опыта, успехам в профессиональной деятельности, усвоению определенных когнитивных схем, принятию профессиональных норм и ценностей, особенностей коммуникации и стиля общения социального окружения. Вместе с тем он должен уметь относительно легко менять профессию с акцентом на достижение реальных целей, саморазвитие, здоровый образ жизни и профессиональный успех.

Ориентация на реализм и прагматизм, адекватная самооценка, установка на профессиональное развитие, качественное, непрерывное образование, самообразование, по нашему мнению, возможно при наличии у молодых казахстанцев высокого уровня способности к саморазвитию.

#### Литература

1. Аязбекова Р.А. Социально – психологические факторы устойчивого развития казахстанской высшей школы/ Мат. междуна. научно- методической конференции на тему «Современные тенденции развития конкурентоспособной личности в образовании», посв. 66- летию со дня рождения проф. Джакупова С.М. Алматы: КазНУ им. Аль-Фараби, 2016, с. 155-158.
2. Аязбекова Р.А. Социально – профессиональная идентификация – ключевая детерминанта профессионального и личностного развития человека/ Мат .7-й междуна.научно-методической конференции: Тенденции и перспективы развития современной психологии, посв. 100 –летию казахской научной психологии и 1 учред. съезда казахского психолог. общества. Алматы: «Қазақ университеті», 2017 г., с.134-136.
3. Аязбекова Р.А. Новые ценности и новая роль образования в современном Казахстане/ Материалы международной конференции: Новые перспективы высшего образования в Казахстане. Алматы: КИМЭП,1999, с.101- 107.
4. Анисимов О.С., Аязбекова Р.А. Формирование профессионального мышления у студентов в проблемных ситуациях. Алма-ата, 1983, 44с.
5. Абульханова – Славская К.А.Стратегия жизни. М.: Мысль,1991.-300 с.



**Әмірова Б.Ә.**

(Қазақстан Республикасы, Қарағанды қ.,

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті)

## **ТҰЛҒАНЫҢ ЭТНОӘЛЕУМЕТТЕНУІНДЕГІ ҚАЗАҚ ЭТНОГРАФИЯСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАҚТАРЫ**

Егемендік ел болып қалыптасқанға дейін қазақ елі көптеген қиындықтар болса да, көптеген жетістіктерге де жетті. Дегенмен, өз болмысындағы құнды жағдайларды, мінез-құлық таптауырында-рын көрсете алмады. Осы отыз жыл ішінде Елбасының бастауымен қазақ халқы өзінің генетикалық рухани байлығын көрсете білуде. Бұған Н.Ә. Назарбаевтың халыққа жасаған жолдаулары мен басты екі мақаласы: «Болашаққа бағдар: *рухани жаңғыру*» және «Ұлы даланың жеті қыры» ұйытқы болды. Бұл туындылар көпшілігіміздің ой-санамызға жаңа бағыт ұсынғандай болды. Мәселен, еліміздің болашағы жастарға білім мен тәрбие беру жолдарын қайта қарастыруға ой салды.

«Ұлы даланың жеті қыры» мақаласының алғы сөзінде: «Бұл түп тамырымызға, ұлттық тарихымызға терең үңіліп, оның күрмеулі түйінін шешуге мүмкіндік туады. Қазақстан тарихы да жеке жұрнақтарымен емес, тұтастай қалпында қазіргі заманауи ғылым тұрғысынан қарағанда түсінікті болуға тиіс. Оған қажетті дәйектеріміз де жеткілікті дей отырып, мына үш мәселені баса көрсетті: біріншіден, қосқан үлестері кейінірек сөз болатын протомемлекеттік бірлестіктердің дені қазіргі Қазақстан аумағында құрылып, қазақ ұлты этногенезінің негізгі элементтерін құрап отыр; екіншіден, біз айтқалы отырған зор мәдени жетістіктер шоғыры даламызға сырттан келген жоқ, керісінше, көпшілігі осы кең-байтақ өлкеде пайда болып, содан кейін Батыс пен Шығысқа, Күнге мен Теріскейге таралды; үшіншіден, кейінгі жылдары табылған тарихи жәдігерлер біздің бабаларымыздың өз заманындағы ең озық, ең үздік технологиялық жаңалықтарға тікелей қатысы бар екенін айғақтайды. Бұл жәдігерлер Ұлы даланың жаһандық тарихтағы орнына тың көзқараспен қарауға мүмкіндік береді. Тіпті, қазақтың кейбір ру-тайпаларының атаулары «қазақ» этнонимінен талай ғасыр бұрын белгілі болған. Осының өзі біздің ұлттық тарихымыздың көкжиегі бұған дейін айтылып жүрген кезеңнен тым әріде жатқанын айғақтайды» -деген[1].

Осыдан мақаланың көңіл аударатын жері тұлғаның өз елінің «өкілі», «ұрпағы» деп аталуына мүмкіндік беру факторы – оның сол ортада әлеуметтену, яғни этноәлеуметтену процесінің нәтижесі екендігі.

Осы орайда еңбектің негізгі мәселелері, тұлғаның этноәлеуметтену факторы болмақ. Олар: .Атқа міну мәдениеті; Аң стилі; Түркі әлемнің бесігі; Ұлы даланың ұлы есімдері; Түркі әлемнің генезисі; Ұлы даланың ежелгі өнер мен технологиялар музейі; Дала фольклоры мен музыкасының мың жылы; Тарихтың кино өнері мен телевизиядағы көрінісі,- бастау алған. Бұл мәселелер тұлғаның қалыптасу жүйесі этнографиялық дәйектерге зер салуды баса көрсетеді.

Ендеше, тұлғаның этноәлеуметтенуіндегі мына этнографиялық рухани және мәдени-әлеуметтік құндылықтардың да психологиялық әсер ету маңыздылығы зор екенін айтуға болады. Мәселен, әр түрлі еңбек құралдары, тұрғын үйлер, киім, үй ішілік бұйымдар, т.б. Ал адамдардың ақыл-ой еңбегінің нәтижесін – рухани мәдениет дейміз. Оған: дін, діни сезім, әдебиет, музыка, ғылым, тіл, тарих, әшекей бұйымдары, жиһаз-жабдықтары, математика, т.б. топтасады.

Осы құндылықтар тұлғаның ұлттық сана-сезімінің қалыптасуына тікелей әсер етеді. Себебі адамның адамзаттық сапаларының барлығы топқа тән ережелер мен әдет-ғұрыптар, дәстүрлер негізінде қалыптасады. Ендеше, топтың өзі жеке тұлғалардың оған деген позитивті немесе негативті көзқарасын қалыптастыруға себепші болады. Ғалымның осы тұрғыда түсіндіруі бойынша, әлеуметтік топтың тұлғаға тікелей әсер етуі оның бойында белгілі таптауырындар мен бағытты қалыптастырады[2]. Бұл жөнінде американ психологы Тодд Нельсон әрқайсысымыз белгілі топтың мүшесі екендігімізді, сонымен қатар, қандай да этно топтың қалыптасуына әрқайсысымыздың қатысымыз барлығын айтқан болатын.

Баланың алғашқы этноәлеуметтену процесі «бесік жырынан» басталады. Ондағы: Бөпем менің ай ма екен?

Шекер ме екен, бал ма екен?

Ойнақтап бір бәйгеден

Озып келер тай ме екен? – жолдары, нәрестенің болашағын болжағандығын меңзейді. Яғни бала санасында, оның ата-ана, туғандарға өте қымбат жан екендігін және болашығында елдің озық азаматы болуға деген тілегін білдіреді. Қазақ халқының балаларын үй жануарларының атымен «ботақаным», «құлыным», «қозым» деп еркелетуінің өзі олардың өте нәзік, қымбат жан жылуының негізі екендігін байқатады. Бұл жағдайды «малым жанымның садағасы, жаным арымның садағасы» деген терең философиялық ойдағы адам бойындағы психологиялық мінез-құлық таптаурындарының негіздемесі дей аламыз. Ендеше, мұның түп-тамырында ар-иманның қадірін білумен айқындалатын намыстың бір түрі адамның адамдық келбетін айқындайтын асыл қасиет екендігі. Адам өз бойындағы ең асыл құндылық иман, ар-ождан қазынасы екенін танып білгеннен кейін, оны қорғау, ұлғайту қамымен ғылым, білім іздеп еңбектенде жатыр.

Келесі бір бала этнографиясының келесі қыры(түрі) – «Ат қою» рәсімі.

Жаңа туған сәби болашақта сыйлы, құрметті, үлкен адам болсын деген үмітпен ата-анасы жасы үлкен, сыйлы адамға ат қоюға қолқа салады. Жастардың әке-шешесі, ата-әжесі тірі болған жағдайда сәбиге атты солар қояды. Үлкендердің айтқаны бұлжытпай орындалатындықын, міндетті түрде солар ұсынған ат қойылады. Кейде жастармен келісе отырып, бала есімін үлкен кісілер таңдайды. Баланың атын ауылдың немесе жақын, туған-туыстардың беделді азаматы сәбиді қолына алып, азан шақырып, ағайын-туыспен бірге таңдалған есімді сәбидің құлағына қайталайды.

Есім адамның тағдырына, болмысына әсер ете ме деген сауал төңірегінде ғалымдар ХХ ғасырдан бері зерттеулер жүргізіп келеді. Соның негізінде адам есімдерін зерттейтін антропонимика ғылымы пайда болған. Ғалымдардың зерттеуінше адам аты оның өміріне айтарлықтай әсер етеді екен, баланы неғұрлым көркем есімдермен атаған сайын, тұла-бойы да соған сәйкес көркемделе түседі.

Есім адамның тұлғасына оның белгілі бір ортаға тән нақты психологиялық мазмұнына байланысты әсер етеді. Көп нәрсе есімнің өзектілігіне және таралуына байланысты болады. Мәдени-психологиялық құбылыс ретіндегі есім адамның дамуында әр түрлі шектеулерді бере алады. Сонымен қатар, тұлға сана-сезімінің қалыптасуына, яғни өзін-өзі бағалауға, қоғамдағы әлеуметтік ролін анықтауға, «Мен» бейнесін белгілеуге т.с.с. тұлғалық компоненттерінің қалыптасуына әсер етеді.

Ендеше, Б.Ә. Әмірованың тұлғаның этноәлеуметтену процесінде көрінетін этностық жаңсақ нанымдардың көрінуі мен әсері жайлы тұжырымдары бойынша, кез – келген есім адамның санасында, мінез – құлық таптаурындарының, сана – сезімінің, тұлғалық бағыттылығының, негізі болып келетін этностық жансақ нанымдар көрініс береді[2].

П. Флоренскийдің пікірі бойынша, есімдік типологиясының халықтық бейнесі белгілі бір мәнге ие және есімдердің сипаттамалары жүріс-тұрыста басшылық етеді. Есімде сыртқы сипат, ақыл-ой, құмарлық, еріктік қасиеттер, адамдар әлемімен қатынасы, өмірлік стилі болады. Есім адамның өмірлік жолын айқындайды, оның дамуының белгілі бір шектеулерін, оның психологиялық портретін жасайды[3]. Есімді сезіну бала дамуының әр түрлі жастық кезеңде алуан түрлі болады. Ерте жаста бала өз есімін жақсы меңгереді. Адамның есімі оны басқаларға индивидуалдылығын көрсетіп оның әлеуметтік қорғаушылығының өлшемі ретінде шығады, индивидуалдылықтың қалыптасуында шешуші фактор болып табылады. Ол баланы басқалардан ерекшелейді және оның жынысын білдіреді. Есім баланы белгілі бір мәдениетпен біртектендіреді.

Келесі этноәлеуметтену механизмі – «Тұсау кесу» рәсімі. Бала бесіктен белі шығып, еңбектенуден өткен соң, аяғын қаз-қаз баса бастайды. Өз аяғымен туған жерінің топырағын басып, із түсіріп, өз көзімен алдына қарап, таң-тамаша болады. Бұл кішкентай бөбектің ең алғашқы талпынысы, өзі жасаған тіршілігі. Осындайда дана қазақ баланың келешегіне ақ жол тілеп, «балам тез жүріп кетсін» деген ниетпен «тұсаукесер» тойын жасайды.

Халықтық түсінік бойынша, тұсауы кесілмеген бала сүріншек болады. Тұсау кесер тойы да сүндет той секілді әрбір қазақ шаңырағында ерекше дайындықпен міндетті түрде аталып өтілетін дәстүрлі қуаныш[4]. Сол себептен көбінесе, ырымдап бұл рәсімді де беделді еңбекқор, шапшаң, қимылы ширақ, іске епті көзге түскен қағылез, пысық адамға, алдын – ала дайындалған ала жіппен, немесе шөппен кестіреді. Бұлар да бала санасында оның мінез-құлқының реттелуіне бағыт береді. Сол себепті ел арасында «атын кім қойған», «тұсауын кім кескен» деген сұрақтар көп тараған.

Адамның өмір жолын және оның қоғамдағы орнын анықтауға негіз болатын факторларды этнография ғылымы қарастыратындығы бізге мәлім. Ендеше, тұлғаның этноәлеуметтенуіне, яғни сол ұлттың болмыс-тіршілік заңдарын бойына дарытуында осы факторлардың маңызы өте жоғары.

Негізінен, салт-дәстүрлерді: бала тәрбиесіне, тұрмыс-салтқа, әлеуметтік-мәдени салт-дәстүрлерге байланысты деп үш топқа бөлеміз.

Отбасы болашақ ұрпаққа мәдени мұраны табыс ете отырып, қоғамның мәдени тұтастығын қамтамасыз етеді. Қазақ отбасында кездесетін отбасы мүшелерінің қарым-қатынас мәдениеті, үлкенге, кішіге, аға-жеңгеге, іні-қарындасқа деген және басқа да отбасылық дәстүрлік рәсімдер әкеден балаға мирас болып беріліп отырады да, ұлттық құндылық ретінде өзіндік – қоғамдық белгімізді сақтатады. Ол өз балаларына әлеуметтік жағдай туғызады. Мәселен, қазақтарда «тұңғыш бала», «кенже бала», «қыз балалардың» отбасында алатын орындары және атқаратын рөлдері нақтылы анықталған.

Отбасының қоғамдағы алатын орнын, ұлттық тұлғаны қалыптастырудағы рөлін көрсету үшін этногенезі мен этностық тарихын білу әр ұлт өкілінің міндеті.

Сонымен, әлеуметтену ұғымы адамның әлеуметтік ортаға кіруі және мәдениеттік, психологиялық факторларға икемделу процесі. И.С. Кон әлеуметтенуді индивидтің әлеуметтік тәжірибелерді меңгере отырып, нақтылы тұлға болып қалыптасуы деп көрсетеді[1]. Ал, қазақ ғалым-психологы, профессор С.М. Жакыпов әлеуметтену процесіндегі біріккен іс-әрекеттің мәнділігін былай түсіндіреді: «Әңгіме екі индивидтің іс-әрекеті туралы болмақ. Біріншіден, сыртынан біріккен болып көрінгенімен, ішкі психологиялық мазмұны әр түрлі бағытты көздейді. Мұнда әрекет етуші ретінде индивидтің өзі емес, оның бейнесі рөл атқарады» [5,270].

Қазақ арасындағы ертеден келе жатқан құран уағыздарындағы «Алла тағаланың адамды жаратып, оған қырық күннен кейін жан беріпті», - дегені, қазіргі кезге дейін келіп, туған баланы «қырқынан шығару» рәсімінің пайда болуын әкелді. Қай даму процесі болмасын оның биологиялық және әлеуметтік жақтарын аттап кете алмайды. Себебі олар ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып, бір – біріне беріліп отырады. Алғашқы адамдардың әлеуметтік бірлесуі «алғашқы адамзаттың жақындық» көрінісін байқатады.

Ерекше еске салатын тағы бір этноәлеуметтенуге үлкен әсер ететін этнографиялық фактор – ұлттық ойындар. Оларды балаларға, ересектерге арналған деп қысқаша бөлуге болады. Қазақ халқының балаларға арналған ұлттық ойындарын болашақ ұлт өкілдерінің этноәлеуметтену барысында оның сана-сезімінің, қарым-қатынас ерекшеліктерін, танымдық деңгейінің қалыптасуын қамтамасыз етеді. Себебі олар: жеке адамның санау дағдыларын салыстыру, талдау, жалпылау, нақтылау, абстракциялауға; өзіне деген қатынасты қалыптастыруға; еңбекке деген көзқарасын дамытуға; икемділік, ес, зейін, ойлау, қиял, қабылдау, түйсіну, ерік, эмоция, мінез, қабілеттіліктер, қозғалыс координациясын, күшті қалыптастыруға; ұлттық әлеуметтенуге, яғни ұлттық мәнді түсінуге арналады. Мысалы «Бұғынай», «Көрші», «Хан талапай», «Көкпар» т.с.с. баланың жасерекшелігіне сәйкестендіріліп келген ұлттық ойындар.

Тұлғаның этноәлеуметтенуіндегі мына этнографиялық рухани және мәдени-әлеуметтік құндылықтардың да психологиялық әсер ету маңыздылығы зор екенін айтуға болады. Мәселен, әр түрлі еңбек құралдары, тұрғын үйлер, киім, үй ішілік бұйымдар, т.б.- материалдық құндылықтар. Ал адамдардың ақыл- ой еңбегінің нәтижесін – рухани – мәдени құндылықтар дейміз. Оған- дін, діни сезім, әдебиет, музыка, ғылым, тіл, тарих,

Қандайда тұлға өзінің даму барысындағы жетістіктерге тек адал еңбек, ақыл арқылы жететіндігін осы факторлар арқылы қалыптастырамыз. Бұл туралы ғұлама Абай этикалық тұжырымдамасында «еңбек» деп аталатын ұғым ерекше орын алады. «Адал еңбек, мал таппақ, жұртқа шашпақ», – деп қандай еңбекті дәріптеу керектігін байқатады. Адамның тұлға ретінде қалыптасу процесінде өскен ортаның, тәрбиенің рөліне үлкен мән бере отырып, ұлы ақын әркімнің өзін-өзі жүйелі түрде тәрбиелеп отыруы керектігіне айырықша көңіл бөледі. Өзінің он бесінші сөзінде ол осы ойды былайша толғайды: «Егерде есті кісілердің қатарында болғың келсе, күніне бір мәртебе, болмаса жұмасында бір, ең болмаса айына бір – өзіңнен өзің есеп ал! Сол алдыңғы есеп алғаннан бергі өміріңді қалай өткіздің екен, не білімге, не ахиретке, не дүниеге жарамды, күнінде өзің өкінбестей қылықпен өткізіппісің? Жоқ, болмаса, не қылып өткізгеніңді өзің де білмей қалыппысың?» [6]. Мұнда ақын адамның өзіне өзгелердің көзімен қарап, күнделікті істеген ісіне талдау жасауға, барлық әрекетіне жауап бере алуға, өзінің өмірдегі орнын біліп, соған лайық іс-қимыл жасауға міндеттілігін ашады.

Қорытындылай келе, адамның этникалық әлемі оның бар өмірін анықтайды, ол қабылдайтын шешімдерге тікелей әсер етеді, танымдық процестерінің сол этносқа тән ерекшеліктерін қалыптастырады дей аламыз. Этномәдениет адамда туындайтын әртүрлі сұрақтарға жауап береді және ол призма секілді болады, сол призма арқылы адам әрекет етуі тиіс қоршаған әлемге қарайды. Ендеше мына үш «этномәдениет», «этноәлеуметтену», «этнография» ұғымдар сабақтастығы ұлттық тұлғаның ең маңызды қорғаушы күші.

### Әдебиеттер

1. Источник: <https://khabar.kz/kk/zekti/item/108727-elbasy-ma-alasy>
2. С.М. Жақыпов Психологическая структура процесса обучения. Моногр. – Алматы: «Қазақ университеті», 2004. – 310 с.
3. Әмірова Б.Ә. Қазақ отбасы психологиясы: теориясы мен практикасы.- Қарағанды: «Ақнұр» б-сы. 2014. -134 б.
4. Әмірова Б.Ә. Этностық жаңсақ нанымдар: теориясы мен практикасы. Қарағанды. «Полиграф» баспасы, 2012 – 395 б.
5. Никонов В.А. Имя и общество. – М.,1997.- С.32-51.
6. Абай Құнанбаев. Шығармаларының екі томдық толық жинағы // Аудармалар мен қара сөздер. – Алматы. «Ғылым» б-сы. – 1977 ж. II Том. – Б.149.

**Бендас Т.В.**  
(Российская Федерация, г. Санкт-Петербург,  
Санкт-Петербургский Университет Путей Сообщения  
Императора Александра I)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ В ОПИСАНИИ ЛИЧНОСТИ С.М. ДЖАКУПОВА**

Я работала с Сатыбалды Мукатаевичем несколько лет в Карагандинском государственном университете им.Е.А.Букетова с 1987 г. Вначале мы были просто коллегами, а с 1990 г., когда была создана кафедра общей психологии, он был моим непосредственным начальником – заведующим кафедрой.

Мои впечатления о нем я решила выразить в описании психологических закономерностей, которые проявлялись в его деятельности и его личности. Чтобы не быть голословной, иногда я привожу конкретные ситуации, свидетелем которых я была.

1. Главная характеристика С.М.Джакупова, по моему мнению – это **борьба за лидерство** [1]. Этот феномен, на мой взгляд, характерен для талантливых людей. Он хотел быть лидером всегда и везде. И не боялся конкурировать со всеми. Для него важно было защитить кандидатскую диссертацию раньше других карагандинских аспирантов (и это ему удалось), сделать свою кафедру одной из сильнейших как в Караганде, так и в Республике (только со временем можно говорить, что и это получилось). Это стремление проявлялось как в деловых ситуациях, так и в неформальной обстановке. Насколько я осведомлена, Саткен продолжал сражаться за лидерство и когда уходил из КарГУ и когда работал уже в Алма-Ате.

**Ситуация А.** Джакупов, будучи зав.кафедрой, находится в очередном отпуске. Его нет в городе. Тем не менее, руководство вуза объявляет ему выговор за ... срыв занятий одного из преподавателей. Саткен, конечно, расстроен нелогичностью и несправедливостью наказания. Говорит мне: «Они хотят меня сломать, думают, что я сейчас буду тихо сидеть. А я на них, напротив, нападаю».

К сожалению, руководство не смогло или не захотело уговорить, задержать у себя такого неординарного человека, и КарГУ потерял великолепного специалиста. Саткен переехал в Алма-Ату. Постоянно сражаясь за место под солнцем, борец и боец, Саткен пал жертвой этой своей особенности, и сердце его остановилось, не выдержав постоянного напряжения. Таково мое персональное мнение.

2. **Стиль руководства** С.М.Джакупова я назвала **ситуативным: сочетание демократического, авторитарного и либерального**. Именно такое сочетание характерно для успешных современных менеджеров во всем мире [1]. Каждая ситуация требовала своего стиля. Имея в своем подчинении квалифицированные кадры, он доверял им подготовку лекций, не обижая мелочным контролем. И в то же время, когда пришли молодые кадры, он их учил и наставлял.

**Ситуация Б.** На заседании кафедры стоял вопрос о документации. Я была ведущим преподавателем, к тому же, опытным в отличие от молодого пополнения. С.М.Джакупов посвятил моему индивидуальному плану и другим документам минут 40, «придираясь» (так мне казалось тогда) к каждой цифре, к каждому слову. Все сидели притихшие и ждали, когда наступит их очередь. Но после этого он отпустил всех домой. И что? Молодые преподаватели тут же засели за документы и все сделали: раз уж Татьяну Владимировну поругали, то что будет с ними? Это был очень удачный менеджерский ход.

3. **Взаимодействие различных психологических школ**. Известно, что С.М.Джакупов учился в МГУ и кандидатскую диссертацию защищал под руководством О.К.Тихомирова (как и некоторые другие карагандинские психологи). Казалось бы, были все основания для того, чтобы кафедра пошла по пути московской психологической школы. Но на кафедре работали представители и других школ (ленинградской – ананьевской, ростовской, саратовской и ... карагандинской – часть преподавателей пришли на кафедру, пройдя обучение уже в Караганде, в нескольких вузах). Саткен понимал, что не стоит вступать в бессмысленную дискуссию по поводу того, какая школа лучше.

**Ситуация В.** Самое начало создания кафедры. Распределили, кто какой курс будет читать в ближайшее время. О.Г.Блок досталась психология личности, мне – ощущение и восприятие, сам Саткен взял себе вводный курс с темами по методологии науки. Возникла дискуссия, с чего начинать – с личности, как в Москве, или с процессов, в частности, с ощущений – как в Ленинграде. Мои аргументы были отвергнуты большинством. «Я готова читать психологию ощущений прямо в сентябре, но если начинать будем с личности, тогда я буду читать свой курс через год или 2, когда дойдет дело до процес-



сов», – сказала я. Он посмотрел на меня долгим взглядом и велел мне готовиться читать свой курс. Это тоже был очень удачный менеджерский ход. Такая позиция обусловила гармонию взаимоотношений на кафедре – ради общего дела.

И в то же время верность своему научному руководителю С.М.Джакупов сохранял всю жизнь, проявляя ее даже в непрофессиональных вещах.

**Ситуация Г.** Рассказ Саткена: «Узнал о рождении сына, сел за руль и поехал. По дороге несколько часов обдумывал, как назвать сына, чтобы порадовать своего научного руководителя. Придумал! Максат – по казахски – цель. В честь целеполагания Тихомирова» [2].

**4. Бикультурализм как следствие интеграции двух культур** [3]. Н.М.Лебедева отмечала механизм интеграции как наилучший для личности, которая живет и развивается в условиях, где взаимодействуют 2 культуры. В годы студенчества в Москве Саткен впитывал русскую культуру, в Казахстане же он был представителем титульного этноса. Он был истинным казахом и прославил свой народ. Но, риску заметить, он был не только казахом. Влияние русской культуры проявлялось и в профессиональной, и в личной жизни.

У него не было преклонения перед теми, кто имел более высокий статус – ни перед старшими по возрасту (мужчинами и женщинами), ни перед обладающими властью. В этом было его преимущество.

Он был женат на русской женщине и уважал и гордился женой и тещей (тоже русской).

**Ситуация Д.** С юмором рассказывал Саткен, как выбирал жену в Москве. Он ходил к Наде в комнату в общежитии и был сражен не только ее красотой, но и тем, как она готовила мясо. Это было решающим аргументом. И только потом узнал, что она покупала готовое блюдо в кулинарии... Зато теща готовила изумительные наливки.

**5. Маскулинность и сексуальность как лидерские черты.** Как лидер, Саткен обладал качествами, по терминологии зоопсихологов, альфа-самца. Он был **маскулинным мужчиной** [4], т.е., как и подобает лидеру, имел много мужских гормонов. В.А.Вагнер [5], выделяя вожаческий тип среди животных и людей, отмечал его повышенную сексуальность (в отличие от альтруистического). Рискну предположить, что именно таким был Саткен. И, разумеется, он был сексуально привлекательным мужчиной. Фотографии не передают особенности мимики и жестов, раскованность поведения, эрудицию и интеллект, бездну мужского обаяния. А мы запомнили его именно таким. С днем рождения, дорогой Саткен! С юбилеем!

#### Литература

1. Бендас Т.В. Психология лидерства. 2-е изд., испр.и доп. – М.: Издательство Юрайт. – 2017. – 450 с.
2. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Изд-во Моск.ун-та. – 1984. С. 107-145 (глава 5 «Мышление и целеполагание»).
3. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М.: Ключ-С, 1999. – 224 с.
4. Бендас Т.В. Гендерная психология. – СПб.: Питер, 2017. – 431 с.
5. Вагнер В.А. Возникновение и развитие психических способностей. Вып. 9. Психология размножения и ее эволюция. – Л., 1929. – 104 с.

## ТЕМА РОДИНЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. МАКАТАЕВА

Мукагали Макаатаев – выдающийся казахский поэт, чья поэзия затрагивает сердце каждого человека. М. Макаатаев прожил недолгую, но яркую творческую жизнь. Поэт родился 9 февраля 1931 года в селе Карасаз Нарынкольского района Алматинской области. Полное имя поэта – Мухаметкали, но его с детства ласково называли Мукагали, считая, что очень ответственно и нелегко носить имя Пророка.

Мукагали... Великий сын великой казахской земли и казахского народа, щедро одаренный их любовью и сам одаривший их ярким талантом.

Вот одна из последних записей в дневнике Макаатаева: «Дорогие товарищи мои! Если вы действительно намерены исследовать мою биографию, мое творчество, то не забудьте прочесть все, что написано мною, где я через свое «Я», не утаивая, в стихах вел летопись своей жизни». Покоримся воле поэта и отправимся с ним в до боли короткий и полный драматизма жизненный путь, как в зеркале отразившийся в его поэзии.

Война ворвалась в безоблачное детство Мукагали: отец ушел на фронт, и все тяготы жизни легли на плечи подростка. Он почувствовал ответственность за своих близких и родных людей, осознав, что он теперь за мужчину в доме. Огромное впечатление на нас, читателей, производит его стих о матери, не поверившей в смерть своего сына и ждавшей его до конца своих дней: До сих пор в памяти. Перед смертью бабушку мою, При смерти при мне же обманул сосед наш старик. Она лежала, бредя в глубоком забытии, Но старик особо не растерялся, сказав: «Твой сын жив, получили же письмо от него, Не мучай себя, душу свою изнуряя...» «Да, я так и знала... Он должен быть живым...» – Сказала она, всех поцеловала в щеки, Беспокойная душа ее успокоилась, Заснув вечным сном...». После гибели отца на фронте М.Макаатаев понял, что он должен оставить след в этой жизни, потому что он – «солдатом зажженный огонь». По воспоминаниям матери поэта, в четырнадцатилетнем возрасте Мукагали серьезно увлекся поэзией. Творческое вдохновение и заряд он черпал из окружающего мира и из книг. Мукагали очень любил читать Абая, М.Ауэзова, С.Сейфуллина, Г.Мусрепова. Он выучил самостоятельно русский язык, любил читать русскую литературу, особенно поэзию А.Пушкина, С.Есенина, А.Блока. Увлекался поэт и чтением зарубежной литературы, больше всего интересовался творчеством О.Бальзака, Д.Лондона и У.Шекспира. Особое место в поэтическом творчестве М.Макаатаева занимает тема Родины [2,384 с].

Поэзия Макаатаева несет в себе огромный заряд патриотизма, основными составляющими которого являются любовь к своему народу и родному языку. В стихотворении «Родина моя» поэт говорит: «Я всегда пою Отчизну мою – Казахстан». На этой священной земле все народы (казахи, русские, узбеки) – это друзья-братья. Мудрость дружбы и родства была завещана казахам их великими предками. Написанное почти сорок лет назад стихотворение Макаатаева сегодня, на новом витке исторического развития, звучит очень современно.

Поэт считал, что человек в долгу перед Отчизной и обязан отдать ей огонь своего сердца. И он посвятил жар своей поэзии Родине. Поражает то, что высокий патриотизм является абсолютно органичным свойством его стихов. Макаатаев учит, как по-настоящему надо беречь Родину, которая взрастила его душу, стала источником вдохновения: «Взлелеяв меня, взрастила ты, Великая Родина».

Что такое Родина по Макаатаеву? Ответ можно найти в стихотворении «Моя Родина». Дух и культура, язык и история, удивительная по красоте земля и талантливый народ – это Родина. Казахская земля жива потому, что на ее страже всегда стояли великие казахские сыны, перед которыми поэт склоняет голову. Он счастлив и горд, что родился на этой земле. При мысли об этом сердце поэта, как птица, рвется из груди, а в душе его песней звучит слово «Родина!».

Родина для Макаатаева – это и казахский народ: «Народ мой! В тебя я влюблен!» Поэт ласково называет его «Мой народ-младенец». С теплотой говорит о нем: «добродушный мой народ». Народ – его защита и опора, его крепость: «Мой Дом – Народ мой». Поэт не может жить без него: «Мой родной народ, В разлуке я скучаю». Народ – его единственный друг. Макаатаев ведет неустанный разговор с ним: «Судьба, ты меня пока не тревожь, Дай поговорить по душам со своим народом!» Именно народ по-настоящему понимает и ценит поэта. И связь между ними неразрывна: «Во мне твой голос, твои песни, Мысли твои во мне живут»[3, 36с].

В стихотворении «Родина моя» поэт говорит: «Я всегда пою Отчизну мою – Казахстан». Мы словно слышим его голос, призывающий нас совершать добро, быть полезным своей родине, быть ее истинными патриотами: Стань соловьем, поющим В рощах земли своей, Ветром, несущим влагу Для золотых степей. Будь закаленной саблей, Спрятанной в ножнах, славной, Той, что в годину бедствий Станет всего нужней. «Произнести нетрудно: «Как я люблю мой край! Делом своим, не словом Родине помогай. Честно живи на свете, Слов не бросай на ветер. Чтобы жила отчизна, Вечно не умирай! В стихотворении «Мысли, рожденные родной землей» М.Макаатаев говорит о своей малой родине, «золотой колыбели», – Карасае. Рожденные здесь стихи являются свидетельством его огромной любви к родной земле, которая его вырастила и помогла обрести крылья: «Родная земля, когда смотрю на твои просторы, У меня, у моей песни вырастают крылья». Поэт восторженно любил родной край: его природу, землю, на которой родился и вырос, людей, его окружавших: «О, мой создатель, благодаря тебе я впервые увидел величие и красоту природы! Моя первая любовь – родная моя земля, чистая, как родник!». Поэзия М.Макаатаева воспитывает в нас чувство патриотизма: любовь к своей земле, к своему народу и родному языку. Большое уважение к казахской земле, родному краю проявляется в его стихах «Пока есть мой народ», «Родина», «Казахстан», «О Родине», «Народ мой! Я влюблен в тебя», «Казахская земля» и т. д. Воспевая с любовью всю бескрайнюю казахскую степь, поэт гордится, что родился казахом: «добродушный мой народ». Народ для него – опора, дом: «Мой дом – Народ мой», «Мой родной народ, В разлуке я скучаю». Поэт постоянно ощущает неразрывную связь с народом: Во мне твой голос, твои песни, Мысли твои во мне живут. Бережное и нежное чувство испытывает М.Макаатаев к своей Родине: «Взлелеяв меня, вырастила ты, Великая Родина». Родина в представлении поэта – родная земля, удивительная по красоте, культура и традиции народа, его история, язык (стихотворение «Моя Родина»). М.Макаатаев преклоняется перед великими казахскими сынами, поэтому им посвящает он поэтические строки: «Отцу», «Абдильда», «Бауржану Момышулы», «Фаризе» (казахской поэтессе Фаризе Онгарсыновой) и др. Обращается он и к русским поэтам: «Прощание с Пушкиным», «Сергею Есенину». В поэтических произведениях Мукагали Макаатаева слышим слова гордости и счастья за свой народ, веру в его прекрасное будущее. Он мечтает служить на благо народа. Подтверждением тому являются следующие строки из дневника: «В моих мыслях есть лишь одна мечта. Это быть полезным своему народу. Только ему хочется рассказать всю правду. Народ мой, как донести мне до тебя свой голос?». Ко многим стихам поэта была написана музыка, они стали популярными среди народа песнями: «Мечта солдата», «Жетысу», «Красавицы», «Твои глаза созданы из бездны», «Просторы твои сотканы зеленым ковром», «Стой, дитя мое! Дед твой идет за тобой!», «Хочу стать младенцем», «Дарига, подай мне домбру мою», «Тоскую, душа моя», «Вспомни меня», «Кувшин» и т. д. У нас в стране ко дню рождения М.Макаатаева часто проводятся конкурсы песен на его стихи. Такие композиции, как «Саржайлау», «Сенин Козин», «Саби болгым келеды» уже давно горячо любимы и популярны в народе. В свое время многие известные композиторы, такие как Шамши Калдаяков, Нургиса Тлендиев, Еркегали Рахмадиев, Алтынбек Коразбаев, обращались к поэзии Макаатаева. Сейчас на стихи Мукагали пишут музыку уже новые поколения музыкантов, что еще раз подтверждает мысль об актуальности и неповторимости его лирики. Ч. Айтматов в книге-диалоге «Плач охотника над пропастью (Исповедь на исходе века)» высказывает Мухтару Шаханову следующую мысль: «Любить родную землю вовсе не означает оставаться на ней, не обращая взора на огромный мир вокруг. Замкнувшись в самих себе, мы никогда не достигнем расцвета, всестороннего развития... Сейчас молодые люди разлетелись по всему миру: кто получить образование, кто перенять опыт, кто просто посмотреть. Предки наши говорили: «Пока ты на коне, познай мир». И это замечательно! Пока молод, просвещайся, изучай жизнь других стран и народов. Но, тем не менее, где бы ты ни был, в какой точке земного шара ни оказался, родная земля остается для тебя одной единственной. Только храня с ней духовную связь, ты будешь с достоинством идти по жизни» [1, 47–48с]. Данные слова Ч.Айтматова тесно перекликаются с раздумьями М.Макаатаева об Отечестве: ты счастлив только с родной землей и народом! Данный отрывок на казахском языке по-особому передает неиссякаемую любовь поэта к родной земле и к своему народу: Отан!! Отан! Сен болмасан, не етер ем? Мәңгілікке бақытсыз боп өтер ем, Өмірден бұл өксіменен кетер ем. Құс ұясыз, Жыртқыш іңсіз болмайды. Отансыз жан өмірінде оңбайды. Өзін-өзі қорлайды да, сорлайды. Тірі адамға – сол қайғы! Күн көреді, Әкесіз де, анасыз, Өмір сүрер. Әйелсіз де, баласыз, Ал Отансыз – Нағыз сорлы панасыз? Макаатаев прожил жизнь, полную лишений, некоторые часто его не понимали. Первый сборник стихов вышел только через тринадцать лет после поэтического дебюта, а переводов своих произведений на русский язык Мукагали так и не увидел. Книги поэта: «Когда спят лебеди», «Здравствуйте, друзья!», «Милая моя ласточка», «Поющая душа», «Река жизни», «Шолпан», «С грузом в сердце», двухтомное издание стихотворений и поэм «Биение сердца» – были



изданы казахском языке. На русском языке первая книга стихов Мукагали Макатаева вышла в свет спустя несколько лет после его смерти. В 1981 году был опубликован сборник «Зов души». Творческое наследие поэта составляют также его переводы, получившие самую высокую оценку литературной общественности Казахстана: «Листья травы» У. Уитмена, «Божественная комедия» Данте, «Сонеты» Шекспира. Уникальным стало иллюстрированное издание «Божественной комедии» Данте в его переводе. Непревзойденное мастерство Макатаева проявилось и при переводе русских поэтов А. Пушкина, Н. Некрасова, А. Блока. К сожалению, слава к Мукагали Макатаеву пришла после смерти, в 1980-е годы: в Алматы его именем названа улица, установлена мемориальная доска на доме, где он жил. Его поэтические сборники вошли в золотой фонд казахской поэзии. А нежные поэтические строки положены на музыку и звучат песнями. В эти же годы появились переводы стихов М. Макатаева на русский язык, сделанные О. Жанайдаровым и М. Курганцевым, Ю. Александровым и Л. Шашковой. Прошли годы, но как проникновенно звучат слова великого сына великой казахской земли: Родина – одна, Она – родная мать. Её нельзя купить. Её нельзя продать. В ней жить и умирать. И снова воскресать. О, если б это Все могли понять [4,19 с].

#### **Литература**

1. Айтматов Ч., Шаханов М. Плач охотника над пропастью (Исповедь на исходе века): Пер. с каз./ Послесл. В.Коркина. – Алматы: Рауан, 1996. – 384с.: фото.
2. Жанат Баймухаметов «Ты Бытие мне посвяти!».: Избранные поэтические произведения Мукагали Макатаева в переводах Жаната Баймухаметова. – Алматы, 2011–130 с.
3. Макатаев М. Жыр кітабы / Құрастырғандар: Б.Айдарова, К. Ботбай. – Алматы: ҚАЗАқпарат, 2012. – 1032 б.
4. Абишева С. Если кто ищет меня, я есть в этом мире//Казахстанская правда. – 10.02.2006. – С.19.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ НЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Одной из актуальных проблем современной высшей школы непедагогического профиля является преобладание в ней традиционной (когнитивной) парадигмы образования. В условиях быстро развивающегося общества, общества информации, общества новых знаний, традиционная система обучения становится значительным тормозом на пути формирования глобальной конкурентоспособности личности будущего специалиста, развития человеческого капитала общества в целом.

По нашему глубокому убеждению, главной причиной такого положения дел является низкая психолого-педагогическая компетентность преподавателей вузов непедагогического профиля.

Свидетельством тому является и проводимый нами анализ психолого-педагогической литературы, где отмечается, что данный контингент преподавателей:

– не имеет системных психолого-педагогических знаний [1];

– не осознает в должной мере, что от качества психолого-педагогической составляющей их профессиональной деятельности зависит качество учебно-воспитательного процесса, что психолого-педагогическая компетенция – это универсальная составляющая профессиональной компетентности преподавателя высшего учебного заведения [2];

В современных условиях должно стать аксиомой – преподаватель вуза – это не только специалист в области своей профессии, но педагог, имеющий серьезную психолого-педагогическую подготовку, владеющий арсеналом современных технических и технологических приемов обучения и воспитания [1; 2; 3;].

В этой связи нельзя не отметить: в международной практике преподаватель вуза – это особая профессия (ЮНЕСКО). Чтобы преподавание в вузе стало профессией, мало знать свой предмет на отлично. Преподавание в вузе – это высшая ступень педагогического мастерства и ответственная работа [4].

По данным ряда источников, в зарубежных странах (Словакии, Швеции, Венгрии, Израиля) психолого-педагогической подготовке преподавателей вузов отводится значительная роль. В качестве примера: в Словакии к педагогической деятельности в высшей школе допускаются лишь кадры, имеющие соответствующее профессионально-педагогическое образование. Аналогичные подходы приняты в США, Великобритании, Франции, Австрии и других странах [1].

И, наконец, компетентностный подход к подготовке современных специалистов, в рамках Болонского процесса, ставит в число первоочередных не только проблему формирования социально-профессиональных компетенций студентов, **но и развитие психолого-педагогической компетентности самого преподавателя** [5].

Преподавательская работа в вузе относится к сложным видам деятельности. Педагогу одновременно приходится выполнять функции и педагога, и воспитателя, и организатора деятельности студентов, и активного участника в общении с ними, с коллегами. Он также исследователь педагогического процесса, консультант...[6].

И, как правомерно заявляют Шуйская Л.И., Дормешкин О.Б., применительно к деятельности вузовского преподавателя, встает проблема его готовности организовывать и обеспечивать процесс обучения в режиме высокоэффективных образовательных технологий. А это, прежде всего означает переориентацию вузовских преподавателей с информационно-обучающего (традиционного) принципа обучения на обучающе-исследовательский.

По мнению данных ученых, и с чем нельзя не согласиться:

– обучающе-исследовательский принцип направлен на развитие у студентов навыков самостоятельного поиска информации, творческой самоорганизации в учебной деятельности, потребности в творческой деятельности, способствующих их оптимальной личностной самореализации;

– переход на данный принцип обучения неизбежно влечет за собой необходимость наличия у преподавателя вуза системной психолого-педагогической и технологической подготовки, так как спо-

способностью к преобразованию существующей практики педагогической деятельности в высшей школе, переводу ее из режима функционирования в режим развития обладает педагог, получивший системное педагогическое образование, т.е. **педагог-профессионал**;

– в отличие от специалиста в определенной предметно-дисциплинарной области, педагог-профессионал – это антропотехник, умеющий практически содействовать развитию сознания личности обучающегося, организовывать образовательный процесс и управлять им.

Исходя из простого и далеко неполного перечисления основных функций педагога высшей школы (дидакта-конструктора содержания образования, организатора педагогического процесса, психолога-диагноста, воспитателя студенческой молодежи, ученого-исследователя профессионально-педагогической деятельности), данные авторы утверждают, что деятельность педагога-профессионала можно квалифицировать как полифункциональную по своей структуре[1].

Анализ работ ряда исследователей, занимающихся проблемами психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы непедагогического профиля, позволяет увидеть широту требований, предъявляемых обществом к педагогу-профессионалу, к его психолого-педагогической подготовке в частности.

Так, по мнению исследователей Борисенко И.А., Жукова С.В., Сомова Ж.П., преподаватель высшей школы **должен**:

– постоянно повышать уровень своего профессионализма и педагогического мастерства, вести творческий поиск нового, быть ориентированным на то, чтобы дать студентам в полном объеме прочные и глубокие знания, научить применять их на практике;

– обладать педагогической гибкостью, уметь творчески подходить к решению возникающих задач, которые определяют уровень его профессионализма;

– ощущать свой высокий престиж в обществе, величие своей профессии;

– иметь хорошие речевые данные;

– иметь уравновешенную нервную систему, способность выдерживать воздействия сильных раздражителей, проявлять выдержку;

– быть коммуникабельным, тактичным, наблюдательным, гуманным, толерантным, требовательным к себе и студентам;

– владеть организаторскими, конструктивными, коммуникативными и другими способностями; методами самоанализа, самоконтроля, самооценки;

– стремится достичь высокого уровня профессионализма и выработать индивидуально-оптимальный стиль своей деятельности;

– перманентно заниматься самообразованием и т.д.[6].

Ю.В. Гатен, исследующий проблемы высшей технической школы отмечает значимость формирования у преподавателя вуза психолого-педагогической компетенции, выражающейся в способности применять в практической деятельности психолого-педагогические знания и умения с учетом целей современного инженерного образования и специфики учебно-воспитательного процесса в техническом вузе.

Автор определяет специфические составляющие структурных компонентов (когнитивный, конструктивный, коммуникативный, потребностно-мотивационный компонент) психолого-педагогической компетенции преподавателя технического вуза. В рамках данных структурных компонентов психолого-педагогической компетенции от преподавателя высшей школы требуется:

– знание основ педагогики и психологии высшей технической школы, дидактики высшей технической школы, инженерной педагогики и психологии, психологии инженерного творчества (когнитивный компонент);

– умение проектировать учебно-воспитательный процесс с целью развития у студентов технического мышления, способностей к инженерному творчеству и необходимых профессионально-личностных качеств, грамотно преобразовывать научно-техническое знание в учебный материал, интегрировать психолого-педагогические и технические знания в рамках учебного курса (конструктивный компонент);

– осмысления себя как субъекта инженерно-педагогической деятельности (рефлексивный компонент);

– умения устанавливать и поддерживать необходимый контакт со студентами для осуществления продуктивной учебной деятельности с учетом целей инженерного образования, особенностей студентов технического вуза и специфики учебно-воспитательного процесса в высшей технической школе (коммуникативный компонент);

– наличие мотивационных установок на использование психолого-педагогических знаний, умений в своей инженерно-педагогической деятельности и на достижение успеха в подготовке профессионала инженерного профиля (потребностно-мотивационный компонент) [2].

Актуализируя проблему психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов непедагогического профиля, мы придерживаемся мнения ученых о том, что:

– личность и деятельность преподавателя вуза привлекала и привлекает внимание ученых (педагогов, психологов, философов, культурологов, социологов и других специалистов) на протяжении всей истории развития высшей школы;

– подобный интерес связан с тем, что именно от профессорско-преподавательского состава (ППС) в решающей степени зависят организация деятельности и возможности самореализации субъектов учебно-образовательного процесса в высшей школе;

– важнейшим требованием к преподавательскому составу является способность мотивировать студентов к обучению и самостоятельной работе;

– доказана корреляция включенности преподавателя в процесс формирования ценностного отношения к педагогической деятельности с такими показателями, как удовлетворенность студентов обучением в вузе [7].

Взяв во внимание позиции, выше обозначенных исследователей, а также учитывая, что сегодня вузы должны строить образовательный процесс на основе таких методологических подходов как личностно-ориентированный, компетентностный, культурологический, диалоговый (полисубъектный), коллаборативный, дистанционный, синергетический, а также ИКТ- технологий, технологий цифрового, SMART и STEM обучения в том числе, считаем – переход высшей школы от информативной системы обучения к проблемной, креативно развивающейся (это главная задача, которая сегодня должна стоять перед педагогами-профессионалами) вне серьезной системной психолого-педагогической подготовки педагогов высшего образования невозможен.

К этому обязывают инновационные процессы, происходящие сегодня в системе высшего образования во всем мировом образовательном пространстве, ориентирующие на формирование конкурентоспособных специалистов с развитым эмоциональным интеллектом, педагогическим дизайн мышлением, адаптивными лидерскими качествами.

Педагог -профессионал обязан:

– владеть системой психолого-педагогических знаний, касающихся педагога высшего образования;

– осваивать современные информационные технологии, в том числе, технологии дистанционного, цифрового, Smart и Stem обучения;

– использовать образовательные технологии, в которых упор делается на самостоятельную работу студентов;

– менять позицию и роль преподавателя в образовательном процессе вуза, характер коммуникативного взаимодействия со студентами на основе личностно-ориентированного, компетентностного, полисубъектного (диалогового), коллаборативного, синергетического и других подходов в обучении и воспитании будущих специалистов;

– мотивировать студентов к обучению, самообразованию и самостоятельной работе (Lifelong learning), осуществляемых под его непосредственным руководством, как наставника, как консультанта, как менеджера.

#### Литература

1. Шуйская Л.И., Дормешкин О.Б. Ш 96 Психолого-педагогическая подготовка преподавателей высшей школы: Учеб.-метод. пособие для слушателей системы последилового образования. – М н.: БГЭУ, 2000. – 74 с.].
2. Гатен Ю.В. Формирование психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы в системе повышения квалификации. Автореф. дисс.. к.п.н.. – 13.00.08. – 2010 – 24с.
3. Агранович Н. В., Ходжаян А. Б. Мотивация повышения психолого-педагогических компетенций преподавателя для обеспечения инновационного подхода непрерывного медицинского образования на современном этапе// Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8888> (дата обращения: 13.10.2020).
4. Есипова А.А., Бегимай Сатывалдиева. – Текст: непосредственный// Педагогика высшей школы. – 2015. – №3.1 (3.1). – С.75-78
5. Жолудова А.Р., Полякова О.В. Проблемы формирования психолого-педагогической компетентности преподавателя высшей школы/cyberleninka.ru > article > problema-formirovaniya-psi...2016
6. Борисенко И.А., Жукова СВ., Сомова Ж.П. Современный преподаватель высшей школы и проблемы его профессионально-личностного развития. // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4-2. – С. 49-51; URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=3957>
7. Ширшина Г.И. Профессионально-психологические проблемы преподавателей вузов/cyberleninka.ru > article > professionalno-psihiologiches...

**Жұмағұлова Г.Ш.**

**Мунашова Ж.Б.**

**Жанибекова Г.О.**

**Токбергенова И.А.**

(Қазақстан Республикасы, Шымкент қ.,  
Мардан Сапарбаев институты)

## **МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАСЫ БАР АНАЛАРДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ – ТҮЛҒАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Мүмкіндігі шектеулі бала мен ананың арасындағы өзара қатынас баланың тұлғалық дамуы мен қалыптасуының негізгі механизмі ретінде қарастырылады. Бала мен ана арасындағы эмоционалды байланыс баланың өзіне, басқаларға, қоршаған ортаға деген құнды қатынасын қалыптастыруда негіз болатыны белгілі. Эмоциялық аумақ күйі баланың әлеуметтік мінез-құлқымен шарттаса отырып, оның тұлғалық денсаулығының көрсеткіші болып табылады.

Соңғы жылдары отандық психологиялық әдебиеттерде мүмкіндігі шектеулі баланың жақын даму аймағы мен отбасыларына арналған зерттеулер, мақалалар саны артуда. Ғалымдардың көрсетуі бойынша мүмкіндігі шектеулі баланың ата-анасының тұлғасындағы ерекшеліктер, әсіресе сенситивтілік пен гиперәлеуметтену ретінде көрінеді. Сенситивтілікке жоғары эмоционалды сезімталдық, жараланғыш, ренжігіш, барлығын жүрегіне жақын қабылдаушылық тән болса, гиперәлеуметтену жауапкершілік, қарыз деп сезінуі, келісімге келудің қиындығымен сипатталады.

Мүмкіндігі шектеулі баланың дүниеге келуі отбасы үшін ауыр соққы бола отырып, отбасылық жиынтықтың өзгеруімен байланысты. Бірден баланың қоршаған ортасына физикалық және психологиялық қысым көбейіп, арнайы мәселелердің шешу керектігі жайлы сұрақтар туындайды. Әдеттегідей, мәселенің күрделі болуы, ондағы балаға қолдау көрсету барысында ананың рөлі ерекше екенін айта кеткен жөн.

Мүмкіндігі шектеулі баланың дамуында көбінесе ата-аналық мінез-құлық жағымсыз фактор болып көрінеді. Көптеген зерттеушілердің жұмыстарында бала мен ата-анаға әсер етудің теңдігі жайлы баяндалады (Варга А. Я., 1986; Ковалев Г. Л., 1985; Захаров А. И., 2001). Бір жағынан туыстық қатынас балада екіншілік бұзылысты шақырса, екінші жағынан бала дамуындағы бұзылыстар туыстық қатынастың түрліше бұрмалануына алып келеді.

Батыс әдебиеттерінде мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелейтін әрбір отбасында созылмалы стресс байқалады [1]. *Harris* – тың зерттеулерінде ата-анада отбасылық ұйымшылдық пен әрекеттерінің келісімділігі көрсетілген әрі олардың «ерекше» баланы қабылдаудағы ерекшеліктерін қарастырылған. Кейбір ата-аналар баланың науқасын отбасы үшін үлкен дағдарыс әрі оған өздерін кінәлі етіп санайды. Осыған байланысты ғалымдар «аффективті және когнитивті филтрлердің алмасуы» қажет екендігін көрсетіп, біршама уақыттан кейін өз баласын қабылдайды. *M.Bristol*, *M.Gill* зерттеулерінде мүмкіндігі шектеулі баланы анасының қабылдауы мен оған отбасының бейімделу мүмкіндіктері арасындағы мықты байланысты аңғарды. *M.Bristol* мүмкіндігі шектеулі баласы бар аналардың көпшілігінде жеке бостандық пен уақыттың болмауы, төмен өзін-өзі бағалаудың болуы стресстің алғышарты болып табылатынын көрсеткен. Аналарға созылмалы стресстің әсер етуі депрессияны, тітіркенуді, эмоционалды қысымды туындатады [2]. *Gill* өзінің жүргізген зерттеу жұмысында, мүмкіндігі шектеулі баласы бар аналардың бойында эмоционалды қажу, соматикалық шағымның көп болуы, мазасыздану, депрессия айқындалған. Сыналушыларда барлық параметрлер бойынша, төмен өзін-өзі бағалау мен жоғары деңгейдегі демонстрациялану байқалды.

Мүмкіндігі шектеулі баласы бар аналар түрлі стресс күйін, кезеңдерін бастан кешетіні жайлы ғалымдар сипаттаған.

Баланың дамуындағы бұзылыстарды хабарлау аналарында ауыр эмоционалды бастан кешулерге дұшар етеді. Бұл оқиға анасы үшін маңызды құндылықтарына әсер ете отырып, базалық қажеттіліктерін өзгеріске ұшыратады. *Р.Ф.Майрамянның* келтіруі бойынша, баланың интеллектуалды жетіспеушілігі жайлы хабарлау аналардың 65,7%-да ауыр эмоционалды күйімен, аффективті-шоктық және истериялық түрімен көрініс табады.

Аналардың тұлғалық жай-күйі ата-аналық дағдарыстың динамикасымен байланысты нақты кезеңдерге ие. Бұл кезеңдер «ерекше» ана болу жағдайына бейімделудегі түрлі механизмдердің әрекетін ашып көрсетеді.



*Бірінші кезең* – ананың эмоционалды бүлінген күйі мен реакциясын сипаттайды: таң қалу, қорқыныш, шарасыздық. Бұл кезеңнің қиындығы, баланың анасы алынған ақпаратты қарау мен адекватты түсіну күйінде бола алмайды. Науқас баланың анасы өзін болған оқиғаға кінәлі деп есептеп, жеке олқылық сезімін, өзін өзі кінәлау сезімі, өзіне сыни көзқарас күшейеді, өзіне қанағаттанбау сезімін басынан өткереді. Баланың науқас болып туылуына қайғырып, өзінің қателіктері мен немқұрайлығынан деп есептеп, жағымсыз тұлғалық сезінулері пайда болады.

*Екінші кезеңді* зерттеушілер негативизм мен мойындамау сатысы деп қарастырады. Мойындамау қызметі отбасының тұрақтылығына қауіп төндірейін деп тұрған хабар алдында сенім деңгейін сақтауға бағытталған. Яғни, жоққа шығару мазасыздану мен эмоционалды жабырқауды жою үшін қорғану амалы болып табылады. Негативизмнің шегіне жеткен сатысы баланы тексеруден және қандай да бір түзетуші шараларды жүргізуден бас тартуда көрінеді. Баланың ауруын отбасының мойындамауы қорғаныс қызметін атқарады. Көбінесе кездесетін реакциялар – ол жай ғана науқастың болу мүмкіндігіне сенбеу. Анасы дәрігердің білімділігіне күмән келтіріп, баланың дамуындағы кешеуілдеуді мойындамай, мәселені шешуде қандай да бір терапия түрлерін алудан бас тартады.

*Үшінші кезең* – езіліп-егілу (горевание). Ашу немесе күйік сезімі оқшаулануға ұмтылысын тудыруы мүмкін, алайда, «тиімді ашыну» формасынан шығуға да уақыт табылады. «Созылмалы қайғыру» деп аталатын синдром балада жағымды өзгерістердің болмауына қатысты ананың созылмалы фрустрациясы, психикалық және физикалық ақау мен басылмаған ауыруна байланысты қажеттіліктерінің нәтижесі болып табылады. Бұл кезең ананың терең депрессиялық күйімен сипатталады. Баланың сәтсіздігін ана өзінікіндей қабылдайды: өзіндік «Меніне» әсер етеді, өзіндік бағлауы төмендейді, қарсылық әрекеті қалыптасады, психологиялық қорғану деңгейі көтеріледі. Бұл көптеген аналарда жоғары ренжігіштік, кінәлау комплексінің дамуы мен толыққансыздықпен көрініп жатады. Балаға қатысты амбивалентті сипатқа ие, ауыр ішкі тұлғалық қақтығыстар пайда болып, жалпы невротизация өсе түседі.

Мүмкіндігі шектеулі баласы бар аналарды (ақыл-ойы кемістігі, баладағы церебралды сал ауруы, керемдік, соқырлық, аутизм, даун синдромы) зерттеулер нәтижелеріне сүйенсек, баладағы ауытқу тек өзіне ғана емес, сондай-ақ анасы тарапынан балаға деген қатынасына және тұлғалық ерекшеліктеріне әсер ететін маңызды фактор болып табылатынын көрсеткен. Мүмкіндігі шектеулі баласы бар аналардың тұлғалық ерекшеліктерін зерттеу ішкі қақтығыстың, күмәннің, қарама-қайшылықтың болатынын көрсетеді. Оларда өзіндік қазбалану мен өзіне жағымсыз эмоционалды қатынас көлеңкесіне рефлексия, әлеуметтік сәйкессіздік пен жеке субъективті тұлғалық сезінуге деген үрдіс байқалады.

Мүмкіндігі шектеулі баласы бар аналар баланың науқас болып туылуына өздерін кінәлап, оған деген қатынасы мен іс-әрекетін қоршаған орта адамдарында түсініспеушілік пен қарама-қайшылық тудырады деп есептейді. Алайда патологиялық фактордың әсер етуі, психопатогенді стресс кезіндегі жауап қайтару сипаты ана тұлғасының арнайы жеке-типтік ерекшеліктерімен, бағдарымен, отбасылық психологиялық атмосферасымен шарттасады[3]. Сонымен, мүмкіндігі шектеулі баласы бар ананың тұлғалық-эмоционалды және психологиялық ерекшеліктері психологиялық және клиникалық әдебиеттерде толықтай қарастырылып үлгерілмеген. Алайда, балаға қатысты ана тұлғасы, оның күйзелісі оңалту процесі барысында бірінші орынға ие. Бала мен ана арасындағы эмоционалды байланыс баланың өзіне, басқаларға, қоршаған ортаға деген құндылықты қатынастың қалыптасуының негізі болып есептеледі. Эмоционалды аумақтың күйі әлеуметтік мінез-құлқымен шарттаса отырып, баланың тұлғалық денсаулығының көрсеткіші болып табылады [4].

Мүмкіндігі шектеулі баласы бар аналар тұлғасында өзін-өзі кінәлау сезімі барлық қайғының негізі өзі деп есептеп, өзін-өзі сынау мен өзіне қанағаттанбау жоғарылай түседі. Мүмкіндігі шектеулі баланың дүниеге келуі, әсіресе ауыр бұзылысы болса, ол отбасындағы психологиялық ауа-райына әсер етпей қоймайды. Отбасының барлық мүшелері, әсіресе анасы эмоционалды стресс күйіне душар болады. Жыл өткен сайын, бұл стресс азаюдың орнына созылмалы күйге ұшырайды. Созылмалы стресс күйі жоғары тітіркену, ішкі мазасыздық сезімі, ұйқының бұзылуы, бас ауруы, вегетативті дисфункция көріністеріне алып келеді.

Анадағы эмоционалды стресс, ең алдымен отбасындағы жұбайымен қатынасына қатты әсер етеді. Анасындағы төмендетілген көңіл-күй, тұрақты мазасыздық, тітіркену, толық, өзін-өзінен бас тарту мүмкіндігі шектеулі балаға оның көңіл ауысуы әкесінде жайсыздық, эмоциялық ауыр жағдайын қалыптастырады. Ерлі-зайыптылардың арасындағы қарым-қатынастары жақсы болса, мүмкіндігі шектеулі баланың пайда болуы жасырын ішкі қайшылықты нығайтады, содан кейін: науқас бала туылуындағы сөзсіз өзара айыптаулар, қарым-қатынастары өте ауыр болады[5].

Егер баланың анасы өзінде күш жинап, рухани теңдік сақтаса отбасында тым басқа жағдай қалыптасады. Ондай аналар өз баласына белсенді түрде көмекші болып табылады. Ол өз баласының

мәселелерін жақсы түсініп, мамандардың айтқанын бұлжытпай орындап, баладағы кішкентай өзгерістерді байқайтын жаңа сапаларды қалыптастырады. Ол науқас баласына көмектесу үшін отбасында жағымды атмосфера қалыптастырудың бар амалын жасайды.

Көптеген аналар түрлі психикалық бұзылыстары бар балалары жетістікке жету үшін біршама ерлік жасайды. Ол үшін мүмкін болмайтынның өзі болмайды, мүмкіндігі шектеулі баласы бола тұра бала дамуында жағымды нәтижелерге жетуге сенімді, рухани тепе теңдікті сақтай алады. Бұл әйелдер мүмкіндігі шектеулі баламен жұмыс жасау барысында пайда болатын қиындықтар мен кедергілерді жасырмай, өз тәжірибесін басқалармен бөлісуге дайын тұрады.

– Отбасындағы өзара қатынас. Мүмкіндігі шектеулі баланың өмірге келуі отбасындағы өмір ағынын түбегейлі өзгертіп, ұзақ дезадаптацияның себебі болып табылады. Көбінесе отбасындағылар достарынан, қоғамнан оқшауланып жатады. Отбасы қауіпті топқа енеді. Дені сау балаға қарағанда, мұндай балалар «ерекше» күтімді қажет етеді. Мұндай отбасылар көбіне ұрыс-керіспен құлдырауға бейім болады.

– Тәрбие беру мен оқыту. Тәрбиелеу қызметі педагогикалық шеберлікті талап етеді. Мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелеуші ата-ана көбінесе оның мінез-құлқын басқаруды, қалай және неге оқыту керектігіне орай толық ақпаратқа ие болмайды. Баланы жағымсыз соққылар мен аурудың салдарынан сақтану әдістеріне үйрету керек. Баланың бойындағы мықты жақтарын табуға көмектесу ата-ананың міндеті болып табылады.

– Психолого-медико-педагогикалық білімдердің жеткіліксіздігі. Көп жағдайда мүмкіндігі шектеулі баласы бар ата-аналар ақауды бағаламайды немесе керісінше шектен тыс бағалайды.

– Балаға деген қарым-қатынасы. Бала туылу алдында ата-ананың күтетіні қалыпты жағдай: ол қандай болып туылатыны, ал егер ол науқас немесе бұзылыстармен өмірге келсе, олар үшін орны толмас соққы болып тиеді. Бастапқыда оларда ашу, кінә, ұят, шарасыздық, өзіне деген аяушылық сезімі байқалады. Кейде өзін және баласын да өлтіргісі келетіндер кездеседі. Ата-аналардың бойында, оқиғаны қабылдай алмау, баланы өзімен қалдыру-қалдырмау мәселесі туындайды. Яғни, баланы өте қатты күткені, оны жақсы көретіні тағы бар, алайда оның бойындағы бұзылыстар күтілмеген жағдай әрі өте ауыр соққы екені тағы бар. Мұндай жағдайда отбасындағылар дер кезінде естерін жиып, баланың әлеуметтік бейімделуі үшін жағдай жасаулары қажет. Ата-аналардың біршамасы кәсіби көмектен бас тарта отырып, өздерінше жеңгісі келеді, алайда бұл қауіпті: отбасының тыныштығы әрі баламен қатынасы бұзылуы мүмкін. Қалыпты жағдайда, ата-ана мен баланың эмоционалды және әлеуметтік өзара қатынасы жақсы деңгейде қалыптасады, бірақ баланың бойындағы кемшіліктерді жеңу үшін қосымша көмек қажет етіледі.

– Мүмкіндігі шектеулі балаға қоршаған ортаның қатынасы. Мүмкіндігі шектеулі баласы бар отбасылармен жұмыс жасау барысындағы тәжірибе оларды шартты түрде екі топқа бөлуге болатынын көрсетеді.

Мүмкіндігі шектеулі баласы бар аналардың эмоциялық-тұлғалық ерекшеліктерін талдай келе, қорытындылар жасауға болады:

– Мүмкіндігі шектеулі бала мен ата-ананың қатынасы тікелей тәуелді және қолдауға ие. Баласы қандай болса да, ата-анасы оны сол қалпында қабылдауы керек.

– Ананың эмоционалды өзіндік күйін бағалауы мазасыздану, жабырқаулық, сондай-ақ, өзіне деген сенімділігінің төменділігімен айқындалады.

– Мүмкіндігі шектеулі баласы бар аналардың тұлғалық ерекшеліктері мен эмоционалды күйі баланың науқас болуының деңгейіне тікелей байланысты.

– Мүмкіндігі шектеулі баланың денсаулығы ананың тұлғасына әсер етіп, қандай да эмоциялық қысым мен ширығуды, тіпті кей жағдайларда психикалық қажуға алып келеді. Өйткені, баланың оңалу процесі ұзақ уақытты қамтитындықтан, ананың сенімі мен күші – қуаты мықты болуы қажет.

Сонымен қатар, мүмкіндігі шектеулі баласы бар аналарға психологиялық, педагогикалық, әлеуметтік көмек пен қолдау өмірлік қажетті, өйткені тек анасының бағдары, баланы оқыту мен тәрбиелеу процесіне қосар үлесі мен ниеті олардың психологиялық сауығына өте үлкен септігін тигізеді әрі аса қатты әсер етеді.

#### Әдебиеттер

1. Сүлейменова Р.А. «Проблемы и основные тенденции развития специального образования в Республике Казахстан» // Вестник АГУ им. Абая. Серия «Специальная педагогика». – 2004. – №1. – С.3-13.
2. Motherandchildren : Boles, 1959; Hodapp et al., 1992
3. Большакова А.А. Социальная реабилитация детей-инвалидов.М. -2009, 32-129 С.

4. Елисева И. Г. «Новый подход к созданию образовательных программ в систем специального образования» // Проблемы обучения и воспитания лиц с особыми образовательными потребностями в свете реализации Закона Республики Казакстан «О Социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями». - Алматы, 2007 – С. 20-22.
5. Романова О. Л. Психологическое исследование особенностей материнской позиции женщин, дети которых страдают церебральным параличом / О. Л. Романова // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1988. – № 9. – С. 109–114.



*Карибаева Г.М.*

*Қонысова А.Ж.*

*(Қазақстан Республикасы, Нұр-Сұлтан қ.,  
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті)*

## **ӘСКЕРИ ҚЫЗМЕТТЕГІ ЖАС МАМАНДАРДЫҢ КӘСІБИ ІС-ӘРЕКЕТІНЕ БЕЙІМДЕЛУІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Қазақстан Республикасының Қарулы күштері оның егемендігі мен территориялық тұтастығын қорғау, әскердің беделі мен әскери қызметшінің мәртебесін көтеру өзекті мәселе болып отыр. Себебі, өкінішке орай қазіргі таңда мемлекетіміздегі елеулі өзгерістерге байланысты әскери қызметші маманының, жалпы Отан қорғаушының беделі едәуір төмендеді. Мұнда қоғамдағы құқықтық бастаулардың бұзылуы, әскери қызмет туралы бұрмаланған түсініктер. Отан тағдыры үшін өзіне жүктелген жауапкершіліктен қашу кәсіби бейімделуде қиындықтарды туғызудың басты себебі болып отыр.

Джакупов С.М., Кабакова М.П. әскери қызметшілердің түрлі мәселелері бойынша Қазақстандық психологиялық зерттеулерге жасалған талдауында әскери училищелер курсанттарының кәсіби даярлығының психологиялық құрамдас бөлігі мәселелері бойынша, жас офицерлердің, әскери оқу орындары түлектерінің әскери қызмет жағдайларына әлеуметтік-психологиялық бейімделуі мәселелері бойынша, террористің психологиялық ерекшеліктері бойынша жұмыстар бар екенін көрсетті. Алайда, әскери қызметшілер отбасыларының психологиялық проблемалары, балаларды тәрбиелеу және әскери қызметшілер отбасыларындағы өзара қарым-қатынас мәселелері, жабық әскери қалашықтарда өмір сүру ерекшеліктері бойынша іс жүзінде жұмыстар жоқтың қасы.

Осыған байланысты әскери қызметшілер (офицерлер мен келісімшарт бойынша әскери қызметшілер) мен олардың отбасылары, әсіресе елді мекендерден алыс және жабық (оқшауланған) әскери қалашықтарда кездесетін бірқатар проблемаларды атап өту қажет:

1. Әскери қызметшілердің отбасы мүшелері үшін санаторлы-курорттық емделу, демалыс кезінде жол жүру билеттерін төлеу сияқты әртүрлі жеңілдіктердің болмауы.

2. Әскери қызметшілердің әйелдерін жұмысқа орналастыру проблемасы: мамандығы бойынша жұмыстың болмауы немесе жабық әскери қалашық жағдайында кез келген жұмыстың болмауы және оның елді мекеннен қашық болуы. Әйелдердің әлеуметтік-кәсіптік қызметпен қамтылмауының салдары ретінде-жеке тұлғаның кейбір нашарлауы, отбасындағы қақтығыстардың жоғары деңгейі, балаларды тәрбиелеудегі проблемалар.

3. Мектепке дейінгі мекемелермен мәселенің болуы. Жабық әскери қалашықтарда балабақшалардың болмауы. Соның салдарынан-әскери қызметшілер әйелдерінің отбасындағы, балалардың тұйықталуы. Бұл сондай-ақ әйелдердің эмоционалдық-психологиялық көңіл-күйіне теріс әсер етуі мүмкін. Көптеген әйелдер қызметтік тұрғын үйдің болмауы немесе берілетін тұрғын үй-жайдың сапасы төмен (ескі, жөнделмеген үй-жай, қарапайым жағдайлардың болмауы және т.б.) проблемасымен күрделенуі мүмкін өмір сүру жағдайларына төтеп бере алмайды. Ол кезде тек әскери қызметші-күйеуі жұмыс істейтін отбасына жалға берілетін тұрғын үйді іздеуге және ол үшін аз ақша төлеуге тура келеді. Жиі көшу, тұрғын үйді ауыстыру, әскери қызметшінің әйеліне жұмыс таба алмау, бала бақшалардың болмауы немесе олардың аз саны отбасының барлық мүшелерінің көңіл-күйіне әсер етеді, және бірінші кезекте, әскери қызметші ер адамға жауап береді. Сондай – ақ, мұнда бір заңдылық жұмыс істейді: отбасы-бұл негізгі 3 кіші жүйелерден тұратын күрделі әлеуметтік-психологиялық жүйе: жұбайы-жұбайы, ата-анасы-балалары, сиблингтер (балалар), өзара тығыз байланысты. Кіші жүйелердің бірінде қандай да бір психологиялық бұзушылық автоматты түрде бүкіл жүйенің тұрақсыздануына әкеледі. барлық жүйе.

4. Әскери бөлімдері бар елді мекендерде дамыған инфрақұрылымдардың болмауы. Балаларға қажет спорттық секциялар, музыкалық мектептер және т.б. жоқтығы. Яғни балалардың барлық бос уақыты мектепте, сондай-ақ әскери бөлімде әкенің – әскери қызметшінің жұмыс орны бойынша өткізілетін тәрбиелік іс-шаралармен шектеледі.

5. Өз өмірінің көп бөлігін гарнизонның ата-анасымен мектеп, климаттық жағдайларды өзгерте отырып, әр жолы бейімделудің қиындықтарын: әлеуметтік-психологиялық, физиологиялық еңсере отырып, гарнизоннан гарнизонға өз ата-анасымен «шектейтін» әскери балалар үшін сауықтыру лагерьлерінің, демалыс лагерьлерінің (жазғы және қысқы жұмыс режимі) жүйесінің болмауы.

6. Ең үлкен проблема – жұмыстан босатылған әскери қызметшілерді тұрғын үймен қамтамасыз ету тетіктері пысықталмаған [1, 72-79 б.].

Адам психологиясының өзгеруіндегі заңдылықтарды анықтау мен түсіндірудің мүмкін бағыттарының бірі бейімделу феномені болып табылады. Жалпы психологиялық проблематикаға бейімделуді қосу ең алдымен ғылыми психологияның даму логикасымен анықталады, ол психика жағдайларының вариациясына қатысты үнемі жинақталатын деректерді қордалауды және адамның өмір сүру динамикалық жағдайындағы мінез-құлқының жалпы үрдістерін анықтауды, психологиялық қайта құруды реттеу факторларын іздестіруді талап етеді.

Кабакова М.П. әскери қызметкерлердің отбасына байланысты психологиялық зерттеуінде жаһандану, сепаратизм, халықаралық терроризм проблемаларының шиеленісуі жағдайында күш құрылымдарының рөлі мен маңызы арта түсетінін көрсетеді, бұл кәсіби әскери қызметшілерге қойылатын талаптарды күшейтуге, оның ішінде жауынгерлік әзірлік мәселелері және армияның жауынгерлік әлеуетін моральдық-ерік, психологиялық құрамдас бөлікті жетілдіру жөніндегі талаптарды күшейтуге әкеп соғады. Бұл қазіргі әскери қызметші эмоционалдық және моральдық қолдау алатын орта ретінде отбасының рөлін күшейтеді, бұл әскери қызметшінің барлық қиындықтарын өтейді. Ал соғыс ардагерлерінің отбасылық қарым-қатынасының тұрақтылығы мемлекеттің қорғаныс қабілетін нығайтуға ықпал етеді [2, 250-255 б.].

Бейімделудің түрлі психологиялық интерпретациялары бар. Біреулер үшін – бұл әлеуметтік мінез-құлықты үйрену, басқалар үшін – мәдени ортаның талаптарына сай тұлғаның моделін қалыптастыру, үшіншілері үшін – топтағы «әлеуметтік қатынасуға» дайындық.

Тұлға және оның әлеуметтік-психологиялық бейімделуінің мәні мен мазмұнын түсінуге байланысты ой-пікірлер тамырын тереңге бойлайды. Оның маңыздылығы жөнінде Э. Роттердамский, К.А.Гельвеций, Д.Дидро, А.Дистервег, З.Фрейд, Д.Дьюи, Э. Торндайк, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов және т.б. қарастырған.

Тұлғаның бейімделуі құндылық бағдарымен тығыз байланысты. Ресей психологы М.Т. Журавлев бейімделу құндылық бағдардың адам өмірінде, қарым-қатынасында, мінез-құлқында қызығушылыққа айналуы деп түсіндіреді [3, 6 б.].

Бейімделу үдерісінде адамның психикалық ұйымының тұтастығы шоғырланады және бір мезгілде әрбір психикалық білімнің өмірлік құндылығы артады, адам психологиясының жалпы құбылыстары мен жеке, нақты өмір сүру жағдайында психиканың пайда болуының өзіндік формалары арасындағы көптеген өзара байланыс ықпалдасады. Дегенмен, қазіргі таңда бейімделу проблемасын зерттеудің ғылыми маңыздылығы мен өзектілігінің төмендеу үрдісі байқалып отыр. Және оған негіз жоқ емес. Бейімделу туралы зерттеулерде материалдарды жүйеге келтіруден гөрі, тек эксперименталды материалды қордалау басым. Тұжырымды әзірлемелердің жетіспеушілігі салдарынан «бейімделу» ұғымының өзі бұлыңғырланып, осынау феноменнің тек жекелеген фрагменттері ғана зерделенуде. Қоршаған орта белгілеріне басымдықты бағдар беру климаттық, әлеуметтік, кәсіби, мектептегі, жоғары оқу орнындағы бейімделу құбылыстарына, адами ұйымдастырудың әлеуметтік-психологиялық, психикалық, психофизиологиялық бейімделу деңгейлеріне алып келді. Түрлі ғылыми салалардағы бейімделулерді зерттеудің теориялық және әдіснамалық тәсілдерін жүйелеу бірнеше ортақ мағыналық аспектіні анықтауға мүмкіндік береді:

- өмір сүрудің өзгермелі жағдайларындағы тіршілік әрекеті ретінде бейімделу (Петренко бойынша);
- ортаның өзгерген жағдайларына бейімделу құралы ретінде (Витенберг, Дерманова, Коростылева бойынша);
- өзгерген ортада орнықтылыққа қол жеткізу ретіндегі бейімделу (Березин, Медведев бойынша) [4, 253 б.].

Кәсіби қызмет жағдайындағы бейімделу стратегиялары да тұлғаның психологиялық қасиеттеріне байланысты. Мысалы, әскери-теңіз флотының офицерлері ағымдағы оқиғалар мен әлеуметтік маңызы бар жағдайларды жалпы бақылауды күшейту есебінен жауынгерлік жаттығуларға бейімделе отырып, жоғары эмоциялық сезімталдықпен ерекшеленген. Олар көбіне жалпы топтық нормаларға бағдарланған. Олардың мінез-құлқтарын жалпы конформды деп сипаттауға болады. Қоршаған шындыққа деген оңтайлы көзқарастарымен ерекшеленетін офицерлер басқаша мінез-құлық көрсеткен. Олар тәуелсіздікті, шешім қабылдаудағы дербестікті сақтай отырып, өзара іс-әрекет ету мен нәтижелі қызметке басымдық берген.

Әдебиеттерді талдау – кәсіби бейімделудің төрт түрі бар екенін көрсетеді:

1. Терістеу. Қызметкер құндылықтармен белсенді келіспеушілік білдіреді; оның күтулері шындыққа қайшы келеді. Бұндай жағдайда, әдетте ол алғашқы айларда жұмыстан босатылады.

2. Конформизм. Ұйымның құндылықтары мен нормаларын толық қабылдау, ойын ережелеріне бағынуға дайын болу. Мұндай қызметкерлер ұжымның негізгі бөлігін құрайды.

3. Мимикрия. Негізгі нормаларды қабылдамау кезінде екінші дәрежелі нормаларды сақтау ықтимал тәуекел тобына тән, оның мүшелері кез келген сәтте ұжыммен қоштасуға дайын.

4. Бейімделу индивидуализм. Ол ұйымның негізгі нормалары мен құндылықтарымен келісуімен сипатталады. Қызметкер жеке даралығын сақтайды, бірақ ұжымда жақсы жұмыс істейді [5, 88 б.].

Сонымен қатар, кәсіби бейімделу кәсіби дағдыларды меңгеру, жұмыс ерекшелігін түсіну болып табылады. Кәсіби бейімделу процесінде маман тұлғасының қалыптасуында маңызды мәнге ие.:

– тұлғаның кәсіби-рольдік әлеуметтенуі;

– кәсіби іс-әрекетті, мамандықты меңгерудің белгілі бір дәрежесі ретінде кәсіпқойландыру.

Зерттеушілер «кәсіби бейімделу кезіндегі тұрақтылықтың уақытша шегі» : бір жылдық мерзім, үш жылдық, бес жылдық деп бөліп қарастырады.

Маманның кәсіби бейімделуінің ішкі жағдайлары мен факторлары-бұл оның бейімделу әлеуетінің деңгейі, жеке тұлға мен организм сапасы ретінде даму және бейімделу дәрежесі, әскери кәсіби бейімделудің оның талаптарына тең мотивациясы. Әскери маманның кәсіби бейімделуінде сыртқы мән-жайлар, пәндік салалар және адамның кәсіби бейімделу салалары маңызды рөл атқарады. Олар маман түсетін кәсіби өрісті көрсетеді. Әскери маманның кәсіптік бейімделуі оның ортамен кәсіби өзара іс-қимылының негізгі салаларында жүзеге асырылады:

– кәсіби іс-әрекет саласында-кәсіби қызметке бейімдеу (оның мақсаттарына, мазмұнына, технологияларына, жүзеге асыру құралдарына, режимі мен қарқындылығына); ұйымдастыру-нормативтік салада – өндірістік және әскери тәртіп талаптарына, ұйымдастыру нормалары мен ережелеріне және т. б. бейімдеу.;

– әлеуметтік-кәсіптік салада кәсіби-рөлдік әлеуметтік функцияларға және әлеуметтік-кәсіби мәртебеге (әскери маманның) бейімделу;

– әлеуметтік-психологиялық салада әлеуметтік-психологиялық рөлдік функцияларға, бейресми нормаларға, ережелерге, құндылықтарға, еңбек ұжымындағы қарым-қатынастарға бейімдеу;

– әлеуметтік салада маманның кәсіби қызметі болатын әлеуметтік жағдайларға бейімделу (әлеуметтік-саяси, этникалық, құқықтық, діни және басқа ортаға) [6, 52 б.].

Қоғам үшін өмірлік маңызы зор міндеттерді шешуге белсене кіріскен психологиялық ғылым қазіргі заманғы адамның психологиясындағы өзгерістерді ұғыну қажеттілігіне кездесіп отыр. Мінез-құлықты психологиялық талдау үшін дәстүрлі емес көріністердің көптігі, заңдылықтардың айқын еместігі және бақыланатын мінез-құлық модификациялары детерминатының бұлыңғырлығы, сипаттаудың ортақ қағидалары мен жүйеліктің жоқтығы теориялық әзірлемені едәуір әлсіретіп, ғылыми жетістіктерді тәжірибеге енгізуді қиындатады.

Бейімделу мәселесі, қазіргі заманғы қарқынды өзгермелі әлемде ғана емес, сонымен қатар болашақта да, адамның өміршеңдігін сақтаудың нақты тәсілдерінің бірі болып табылады. Егер біз бейімделу механизмдерін түсіне алатын болсақ, онда адамның қоғаммен, табиғатпен және өзімен қарым-қатынасының көптеген жаңа түрлерін түсіндіруге, мінез-құлықтың өзгеруін алдын ала болжаудың кілтін таба аламыз.

#### Әдебиеттер

1. Джакупов С.М., Кабакова М.П. Формирование личностных качеств курсантов военно-учебных заведений в контексте концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности военнослужащих // Проблемы формирования позитивного имиджа военнослужащего и повышения престижа военно-профессиональной деятельности: Матер. межведомственной научно-практической конференции. – Алматы, 2004.- 72-79 бет.
2. Кабакова М.П. Анализ психологических исследований семьи военнослужащего//Улт тағылымы. Достояние нации. – № 3. – Алматы, 2010. – 250-255 бет.
3. Маклаев А.Г. Общая психология. – СПб., 2000. -6 бет.
4. Психология личности. Учебное пособие/под ред. П.Н.Ермакова, В.А.Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 253 бет.
5. Психология и педагогика. Военная психология: учебник для вузов/Под ред. А.Г.Маклакова. – СПб: Питер, 2005. – 88 бет
6. Завьялова Е.К., Посохова С.Т. Психология предпринимательства. СПб., 2004. – 52 бет.

*Кебеева А.О.  
Амангелді А.А.  
Егізбай Ә.М.*

*(Тараз қ. М.Х.Дуллати атындағы Тараз өңірлік университеті  
Атырау қ. Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті)*

## **ҚАШЫҚТЫҚТАН ОҚЫТУДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Жаңа жағдайдағы Қазақстан: Ис-қимыл кезеңі» атты Қазақстан халқына жолдауында айтылғандай қазіргі таңда коронавирус індетінің салдарынан дүниежүзіндегі мектеп оқушылары мен студенттердің басым көпшілігі қашықтан оқуға көшті. Бұл жұмыстың тәсілі мен мазмұнын түбегейлі өзгертуде. Қашықтан оқыту ісін ұйымдастыруда Үкіметтің жіберген қателіктерін жақсы білеміз. Ашығын айтқанда, әлі күнге дейін нақты бір онлайн-платформа жоқ. Мұғалімдер, оқушылар және ата-аналар күндіз-түні «WhatsApp»-тан бас көтермейтін болды. Толыққанды оқу үдерісі үшін қажетті барлық функциялары бар бірыңғай онлайн білім беру платформа-сын шұғыл әзірлеу қажет.

Дегенмен, сапалы білім алу үшін әдеттегідей сабаққа қатысып, мұғалімдермен және сыныптастармен араласудың орны бөлек. Сондықтан санитарлық талаптарды сақтай отырып, білім алудың қалыптасқан дәстүрлі тәсіліне қайта көшудің тәртібін әзірлеген жөн. Балаларымыз қай жерде тұрса да, қандай тілде оқыса да сапалы білім алуы керек [1].

Қашықтан оқыту білім саласының жаңа қырын ашқанына тоқталған Президент педагогикалық білімді жаңғыртуды жүзеге асыруда оқулықтарды 100 пайыз жаңартып, заманауи дәуірге лайықтау қажеттігіне де екпін берді.

«Педагогика мамандықтарына түсуге қойылатын талаптарды біртіндеп арттыру қажет. Оларды тартымды ете түсу үшін болашақ мұғалімдерге арналған шәкіртақыны 26 мыңнан 42 мың теңгеге дейін арттыру керек. Біліктілік талаптарын күшейту арқылы педагогикалық мамандықтар бойынша кадр даярлайтын жоғары оқу орындары мен колледждердің бейімденуін қамтамасыз ету қажет. Жалпы, мұғалімдер арнайы университеттерде оқытылып, әзірленуі керек», деді Қасым-Жомарт Тоқаев.

Президент еліміздегі жоғары оқу орындарының футболдағыдай шартты түрде лигаларға бөлінуін қолдайтынын жеткізді. Осындай қадам арқылы университеттердің бір-бірімен жарысып, бәсекелесуіне мүмкіндік туады. Сондай-ақ білім саласын қаржыландыру мен басқару жүйесі де жетілдіруді қажет етеді[2].

Ғылым мен технологияның дамыған заманында білім беру саласы да қарқынды дамуда. Осы орайда, қашықтықтан оқыту нысанын дамыту қарастырылған, интернет арқылы қашықтықтан оқыту-ды жүзеге асыру мүмкіндіктеріне талдау жүргізілген, оның артықшылықтары атап көрсетілген.

Қазіргі уақытта ҚР жоғары білім беру жүйесінде оқытудың төрт негізгі нысаны бар: күндізгі, кешкі, сырттай және қашықтықтан. Қашықтықтан білім беру үш технологияның көмегімен жүзеге асырылады (немесе оларды біріктірудің нұсқалары). Бірінші жағдайда, біз студенттерге оқу және зерттеу үшін іс жүзінде немесе нақты түрде берілуі керек кейбір жағдайларды жасау туралы айтып отырмыз. Бұл аудиожазбалары бар дискілер немесе электронды (сирек қағаз) тасымалдағыштардағы үлестірме материалдар болуы мүмкін, бұл тыңдаушыларға зерттелетін мәселенің негізгі мәнін түсінуге, кейіннен виртуалды кітапханалардың көмегімен жұмысты жалғастыруға мүмкіндік береді. Бұл жағдайда аралық аттестациялар рефераттар (электронды немесе қағаз түрінде) және онлайн-емтихандар түрінде ICQ типіндегі арнайы бағдарламаларды қолдана отырып өтеді. Мұндай технологиялар таза гуманитарлық мамандықтар (мәдениеттану, тарих, философия және т.б.) бойынша оқыту кезінде үлкен нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді, олар бақылаудың тестілік әдістерімен бәрінен де аз үйлеседі және сұрақтар мен жауаптар нысанында (онлайн режимінде) аралық аттестаттауды тапсыруды білдіреді [3].

Білім беру жүйесін ақпараттандырудың негізгі бағыты ХХІ ғасырдың талаптарына сәйкес қоғамды дамытудың жоғары тиімділікті технологияларына сүйенген жаңа білім стратегиясына көшу болып табылады.

Білім беру жүйесін ақпараттандыру бағыты жаңа ақпараттық технологияларды пайдалану арқылы дамыта оқыту, қашықтықтан оқыту, дара тұлғаға бағыттап оқыту максаттарын жүзеге асыра отырып, оқу-тәрбие үрдісінің барлық деңгейлерінің тиімділігі мен сапасын жоғары-латуды көздейді.



Қашықтықтан оқыту ұғымын кең мағынада алсақ, бұл-тыңдаушылар мен оқытушылардың бір-бірінен кеңістікте алыстатылған оқу формасы. Ал, тармағынадағы қашықтықтан оқу ұғымы тыңдаушылар мен оқытушылар арасындағы, сонымен қатар тыңдаушылардың өзара белсенді ақпаратпен алмасуын қарастыратын және жоғарғы дәрежедегі қазіргі жаңа ақпараттық технологияларды (аудио-визуальды құралдар, дербес компьютерлер, телекоммуникация құралдары, т.б.) пайдаланатын белгілі бір тақырыптар, оқу пәндері бойынша ұйымдастырылатын оқу процесі [4].

Қашықтықтан оқытуды жүзеге асырудың тағы бір мүмкіндігі – ақпараттық телекоммуникациялық технологияларды қолдану-студенттерге тек тыңдауға ғана емес, сонымен қатар оқытушылар мен мамандардың дәрістерін көруге, сонымен қатар бағдарламада қарастырылған түрлі бейне материалдарды зерттеуге мүмкіндік беретін спутниктік немесе сандық теледидар арналары. Бұл білім беру орнында білім беру бағдарламаларын өз жиіліктерінде тарататын жетекші университеттер бар. Бұл тәсіл көбінесе онлайн-сертификаттаудың әр түрлі түрлерімен бірге жүреді және студенттердің визуалды және аудио ақпараттарды алуын қамтитын пәндерді оқуда нәтижелі болады.

Және, бүгінгі таңда ең перспективалы ақпараттық технологияның бір түрі -бұл интернет мүмкіндіктерін пайдалану. Интернет-технологияны қолдана отырып оқытуды жүзеге асыру үшін жоғары оқу орны арнайы портал ұйымдастырады, ол арқылы студенттер кез келген ыңғайлы уақытта оқу-әдістемелік материалдарға қол жеткізіп қана қоймай, аралық аттестаттаудың барлық түрлерінен өтеді. Бұдан басқа, кейбір оқу орындары өздерінің білім алушылары мен оқытушыларының Web-конференцияларға қатысуын, форумдар мен чаттарды (студенттер өздерін қызықтыратын түрлі мәселелерді талқылай алатын) пайдалануды, сондай-ақ практикалық немесе зертханалық жұмыстар барысында виртуалды эмуляторларда тренингтерді қолданады.

Интернет желісі арқылы қашықтықтан оқытуды жүзеге асыру мүмкіндіктерін талдау оның мынадай артықшылықтарын бөліп көрсетуге мүмкіндік береді: икемділік, ыңғайлы уақытта, ыңғайлы жерде және қарқынмен жаттығу мүмкіндігі, тәртіпті меңгеру үшін реттелмейтін уақыт;

параллелизм-кәсіптік қызметпен қатар оқыту, яғни өндірістен қол үзбей оқыту; өзінің білім деңгейін үнемі арттыру, өмір бойы үздіксіз білім алуға көшу мүмкіндігі.

Әлеуметтік теңдік; білім алушының тұрғылықты жеріне, денсаулық жағдайына, элитарлығына және материалдық қамтамасыз етілуіне қарамастан білім алудың тең мүмкіндіктері, компьютерлік қарым-қатынастың салыстырмалы анонимділігі тікелей қарым-қатынас жағдайларында жоғалған адамдарға сөйлеуге мүмкіндік береді және оқушының үлесі тек оның жетістіктері бойынша, «сыртқы мәдени белгілердің» әсерінсіз анықталады.

Кез-келген қашықтықтан оқыту құралы сияқты, Интернеттің де кемшіліктері бар: шектеулі техникалық мүмкіндіктер мен баяу модемдер дыбыс, бейне және графикалық берілістердің кешігуіне әкеледі, дегенмен тиісті технологиялар үнемі жетілдіріліп отырады; электронды қарым-қатынас пен оқыту құралдарына деген сенім тапшылығы; тыңдаушылар оқытушыны көргісі келеді және онымен «тікелей эфирде» сөйлескісі келеді»; оқытудың сәттілігі ішінара компьютерді басқарудағы, Интернетке көшудегі техникалық дағдыларға және техникалық қиындықтарды жеңе білуге байланысты; нақты (виртуалды емес) практикалық және зертханалық жұмыстарды орындау кезінде ғана алуға болатын бірқатар практикалық дағдылар бар; кейбір жағдайларда ауылдық жерлерде интернетке қол жеткізу әлі де қиын, бұл мүгедектердің кейбір санаттарына да қатысты; оқу процесінің әртүрлі формалары мен пікірлердің плюрализмі төмендейді; оқу-практикалық оқулықтарға қойылатын әдістемелік талаптар авторлардың зерттелетін материалды неғұрлым толық ұсыну мүмкіндігін шектейді, ол оқытушы болмаған кезде оқу процесін басқару функцияларын толығымен алады[5].

Қашықтықтан оқытуды дәстүрлі байланыспен салыстыру бойынша зерттеу жұмыстары қашықтықтан оқыту студенттердің өзара әрекеттесуін, мұғалім мен оқушы арасындағы кері байланысты, танымдық іс-әрекеттің барлық кезеңдеріндегі оқушының белсенділігін қамтамасыз ететін әдістер мен технологияларды қолданудағы дәстүрлі сияқты тиімді болатындығын көрсетті.

Білім берудегі қашықтықтан оқыту технологиялары қолданылатын әдістерде кейбір өзгерістердің болуын болжайды:

Дайын ақпаратты дәріс немесе презентациялау: студенттен өзін-өзі ұстаудың белгілі бір деңгейін талап етеді.

Өзіндік зерттеу (конспект): өзгермейді, өйткені екі жағдайда да (күндізгі оқыту немесе қашықтықтан оқыту) студент оқытушыға ізденіс немесе зерттеу нәтижесін ұсынады, оны өзі орындайды.

Практикалық жұмыс: әлдеқайда қиын. Мұғалімнен қадамдық нұсқаулық пен жұмысты қалай орындау керектігі туралы терең кеңестер әзірлеуді талап етіңіз. Кейбір жағдайларда практикалық жұмысты қашықтан жүзеге асыру мүмкін болмайды.



Тапсырмаларды орындау: мәтінді жіберу түріндегі өзгерістер. Тапсырманы жіберуге және алуға ыңғайлы болу үшін ұзақ есептеулердің нәтижесін бір нөмірді таңдау арқылы көрсетуге болатын тесттер қолданылады.

Ауызша жауап алу: студенттен өзін-өзі басқаруды талап етеді, өйткені қашықтықтан жауап алу күндізгі мектептегі білім беру кезінде шақырулар, парақтар және басқа да құралдарды қолдануға мүмкіндік береді.

Қашықтықтан оқыту күн өткен сайын сұранысқа ие болып келеді, көптеген артықшылықтарға ие, сондықтан дамиды. Өзінің дамуы үшін заманауи білім беру жүйесі техникалық жағынан да, интеллектуалды жағынан да барлық мүмкіндіктерге ие. Бірақ қашықтықтан оқытудың кемшіліктері туралы ұмытуға болмайды, оны дамыту және жетілдіру барысында жою керек.

#### **Әдебиеттер**

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 2020 ж 1 қыркүйек.
2. Жаңа ахуал білім және ғылым жүйесін түбегейлі реформалау //Егемен Қазақстан. 2020 ж. 28 мамыр
3. «Жылдың қашықтықтан оқыту мұғалімі» байқау-журнал, 2000.
4. «Информатика негіздері» ғылыми басылым, № 1 – 2005 ж
5. Қазіргі заманғы педагогиканың өзекті мәселелері: Интернационал материалдары. ғылыми. конф. (Уфа, мамыр 2014).

*Кебеева А.О.  
Макашқұлова Г.Б.  
Байбосын С.Е.  
Өмірбек Ж.С.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.,  
М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **БҮГІНГІ ТАҢНЫҢ ТАЛАБЫ – ҚАШЫҚТЫҚТАН ОҚЫТУ**

Елімізде Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың тапсырмасы бойынша коронавирус инфекциясының алдын алу мақсатында бірқатар бірегей іс-шаралар қолға алынғаны белгілі. Сол маңызды шаралар қатарында – Қазақстандағы жоғары оқу орындары мен колледждер, мектептер және балабақша орталықтары қашықтықтан оқыту түріне көшірілетіні де айтылған болатын. Жақында ғана Төтенше жағдай жөніндегі мемлекеттік комиссияның отырысында сөйлеген сөзінде де Президент қашықтықтан жүйелі білім беруге ерекше назар аудару қажеттігіне маңыз берген еді [1].

Қашықтықтан оқыту көп жылдан бері оқу орындарында дәстүрлі түрде өз орнын тауып келген оқытудың бір түрі екендігі бәрімізге мәлім. Дегенмен, қазіргі таңда әлемде болып жатқан індеттің таралуына байланысты бұл оқыту түрінің маңыздылығы арта түсті. Себебі еліміздегі мектептер Covid-19-дың таралу қаупіне байланысты өз жұмыстарын тоқтатып, оқушыларды қашықтықтан оқытуға кірісті. Ал қашықтықтан оқыту босансуға жол бермейді, өйткені қазіргі заманғы технологиялар оқу үрдісінің барлық кезеңдерін қашықтық форматқа көшіруге толығымен мүмкіндік береді.

Яғни, қашықтықтан оқыту карантин жағдайында оқу үрдісін жалғастыруға мүмкіншілік туғызып отыр. Бәрімізге белгілі қашықтықтан оқытуды ұйымдастырудың үш түрлі формасы бар: онлайн және оффлайн, және кең таралған үшінші түрі – вебинар.

Әрине, Орталығымыздың ерекшелігіне сай уақытша балалар демалу орталығы болғандықтан, онлайн режимде мұғалім мен оқушы арасында оқыту жүргізіліп жатпағанымен, оффлайн режимде жұмыс жүріп жатыр. Яғни, орталықтың әлеуметтік желілерінде «Зияткерлік марафон» атты айдарында мұғалімдер өз пәндері бойынша балдәурендіктерге арналған қызықты бейне-тапсырмалар беріп, кері байланыс алып жатса, «Сен білесің бе?» айдарында пәндер бойынша қызықты ақпараттарды беруде.

Сондай-ақ, өз білімдерін жетілдіру мақсатымен Орталық педагогтары мұғалімдерге арналған онлайн жүйесінде өтетін сан алуан олимпиада, семинар конференцияларға да қатысуда. «Балдәурен» өз филиалдарындағы («Балдәурен» РОО, Қапшағай қ., «Балдәурен» РОО, Балхаш қ., «Балдәурен» РОО, Түркістан обл.) педагогтармен тығыз жұмыс жасауда. Қашықтықтан оқытуды ұйымдастырудың үшінші түрі – вебинарлар өткізу, күнделікті жұмысқа айналды. Әр филиал мұғалімдері “Zoom”, “Go to meeting” платформаларында түрлі тақырыпта өз тәжірибелерімен бөлісіп, қашықтық педагогикалық оқуларға қатысып, өзара коучинг-тренингтер өткізуде. («Сабақты зерттеу тәсілдері» – Г. Кожаметова, С. Калиева, К. Жусупова, Г. Даулбаева. «Мәтін талдаудағы тиімді әдістер» – Б. Игесенова». «Заманауи оқыту әдістемелерінің жеті негізгі модулі» – Т. Таутанова. «Применение ЭОР на уроках математики» – К. Нусупова. және т.б.). Осылайша әр орталық бір-бірімен тығыз байланыста бола компьютерлік техниканы ұтымды пайдалана отырып, үздіксіз тәжірибе алмасуды іске асыруда [2].

Биылғы жаңа оқу жылына арналған жоспарлар жарияланып, бірінші тоқсан нақты қашықтан ұйымдастырылатындықтан республика бойынша білім беру ұйымдарының барлық педагогтері «Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымдарының педагогикалық шеберлік орталығы әзірлеген «Қашықтан оқытуды үйренемін» бес модульден тұратын онлайн-курсында білім алуда. Көзделген мақсаты – мұғалімдерге оқушылармен қашықтықтан жұмыс істеудің барлық қырларын үйрету және түсіндіру.

Оқуға қатыстыру модулінде тақырып аясында “Оқушыларды оқу үдерісіне қалай ынталандыруға/тартуға болады?” деген мәселе қарастырылды. Бұл сұрақты шешуде оқушыларды оқыту үдерісіне ынталандыру факторларын, әдіс-тәсілдерін анықтау аса маңызды. Шәкірттерді оқуға қызықтыру, ынталандыру жайлы ойлаған кезде, біз олардың ішкі ынтасын арттыру жолдарын түсінуге тырысамыз. Оқуға қатыстыру дегеніміз оларды қызықтыру, жаңа бір нәрсе жасап көруге, таңдауға, қателесуге, қайтадан бастауға, табысқа жетуге ұмтылуға мүмкіндік беру. Осылайша, білімгерді оқуға белсенді қатыстырудың тәсілдерін қашықтан және дәстүрлі оқытуда кеңінен қолданып, балалардың дербес оқушыға айналуына көмектесеміз. «Онлайн сабақты жүргізу: сыртқы келбет және онлайн этикет» тақырыбы «сабақты трансляциялауға дейін және оны жүргізу барысында қандай мәселелерді назарда ұстау керек?» деген сұрақ аясында толық мәлімет берді.

Қашықтан оқытуды ұйымдастырудағы ең негізгісі әрине, АКТ құралдары: қазақстандық платформалар. Қашықтан оқытуды ұйымдастыруға арналған АКТ құралдары бойынша гидті және Telegram мессенджеріндегі ICT robot чат-ботын қолданып, оқу мақсатына сәйкес келетін цифрлық құралдарды таңдау арқылы қашықтан оқыту мен оқудың, сондай-ақ дәстүрлі сыныптағы сабағыңыздың тиімділігін арттыра аласыз. Осы телекоммуникациялық және ақпараттық құралдар негізінде әр түрлі педагогикалық қызмет түрлерін қолдануға болады. Мысалы, қашықтан іскерлік ойындар, зертханалық жұмыстар мен семинарлар, қол жетімді емес нысандарға виртуалды бару, виртуалды экскурсиялар, мектеп оқушыларының, сондай-ақ мұғалімдердің бір-бірімен компьютерлік хат алмасуы, электронды бюллетеньдер шығару және тағы басқалар. Бұл қаражат жеке-жеке де, кешенде де жұмыс істей алады. Мысалы, оқушыларға білім беру мәселесі қойылған дәріс материалы ұсынылады. Әр оқушы оны шешеді және нәтижелерін барлық курстастарына жібереді [3].

Бұл шешімдер электрондық пошта арқылы салыстырылады және талқыланады; оқушылар сұрақтар, пікірлер, шолулар алмасады. Нәтиже туындаған сұрақтарды тұжырымдау және оқу веб-серверіне орналастырылған тақырып бойынша негізгі мәселелерді ұжымдық таңдау. Қашықтан оқыту сабақтарының түрлері бір жағынан педагогикалық процестің ерекшеліктерімен, екінші жағынан – оқыту орталығының қарамағындағы ақпараттық және телекоммуникациялық құралдар мен сервистердің жиынтығымен анықталады. Тәжірибе қашықтан оқытуда сабақтың келесі түрлерін қолдану өнімділігін көрсетеді. Кіріспе сабақ бүкіл курсты қамту, оның мәселелерін, алдағы сабақтарды шолу мақсатында өткізіледі. Оны білім беру серверінде веб-беттер жиынтығы түрінде жасаған жөн. Жеке сабақ-кеңес беру әр оқушының ерекшеліктерін ескере отырып, әр түрлі формада өткізіледі. Электрондық пошта бойынша қашықтықтан өткізілетін конференция қашықтықтан хат алмасу аясында бір мәселені талқылаудың құрылымы мен регламентін әзірлеуді талап етеді [4].

Әрине, кез келген оқыту түрі біржақты бола бермейді. Яғни, оның өз артықшылықтары мен кемшіліктері де болады. Қашықтықтан оқыту түрінің еркіндігі мен икемділігі, географиялық жағдайға қарамайтын, кез-келген тұлғаның білім алу қажеттіліктерін қанағаттандыруға мүмкіндік тудыратын артықшылығы бар болғанымен, қашықтықтан жұмыс істеу кезінде қатысушылардың бір-бірімен жеке байланысы аз, кейде мүлдем жоқ деп те айтуға болады. Сондықтан мұндай оқыту нысаны коммуникабельділік, сенімділік, командада жұмыс істеу дағдыларын дамыту үшін қолайлы емес. Дегенмен, карантин аяқталып, өз жұмыс орнымызға оралған жағдайда дәстүрлі оқыту түрімен қатар қашықтықтан оқыту түрін де бірге ала жүреміз деген ойдамыз. Себебі жаңа ғасыр адамзаттан оның кәсіби қызметіндегі барлық өзгерістерді біліп, үнемі білім деңгейін жетілдіріп отыруды қажет етеді.

#### **Әдебиеттер**

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 2020 жыл
2. Журнал «Информатика негіздері» № 1 – 2015 жыл
3. Қазақстан және ТМД елдеріндегі білім беруді ақпараттандырудың IV Халықаралық форумының ғылыми мақалалар жинағы, 2020 жыл
4. Сайт <https://bilimdinews.kz/?p=96339>

*Марданова Ш.С.*

*(Республика Казахстан, г. Алматы, Университет «Туран»),*

*Алибаева Р.Н.*

*(Республика Казахстан, г. Алматы, КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова)*

## **О ВЗАИМОСВЯЗИ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ И ЦЕННОСТЕЙ**

Ценности объективно присутствуют в индивидуальном сознании в виде представлений, убеждений, ценностных категорий. Как элемент самосознания личности они осознаются, приобретают значимость, наполняются личностным смыслом, переживаются. И все же реально ценности проявляются в социальных отношениях, в поведении и деятельности человека, во взаимодействии.

В социальных отношениях, во взаимодействии, поведении и деятельности ценности выступают в качестве критериев для определения хорошего-плохого, истинного-ложного, правильного-неправильного. Человек соизмеряет свои действия, определяет цели, строит планы на будущее, исходя из системы личностных ценностей. Собственно, и отношение к самому себе строится на ценностной основе, поскольку в Я-концепции присутствует не только реальный образ, но и Я-идеальное, компонент, отражающий желаемые, ценностные качества. Однако в большей степени роль ценностей значима при построении жизненной перспективы. При проектировании будущего ценности определяют направление жизненного пути, намечают стратегию поведения и деятельности, способы действия для достижения результата. И так, в жизнедеятельности человека ценности выполняют мотивирующую и регулирующую функции.

Обозначенные функции сближают ценности с потребностями и мотивами. В связи с этим возникает закономерный вопрос: в чем же различие этих понятий. Тем более, что в мотивационной сфере личности, по мнению Д.А. Леонтьева, потребности, мотивы и ценности, по существу, занимают одно положение [1]. Хотя еще А. Маслоу включал особые бытийные ценности в структуру метамотивации, разделяя тем самым биологические и социальные потребности человека [2]. Исходя из данного положения А. Маслоу, можно связать потребности и мотивы с биологическим началом, а ценности с социальным, по аналогии с понятиями человек и личность. Как известно, в первом понятии подчеркиваются особенности человека как представителя биологического вида, во втором рассматриваются качества, проявляющиеся на социальном уровне.

Для разведения понятий потребности, мотивы и ценности Д.А. Леонтьев включает в анализ процессы интериоризации и социализации [1]. С точки зрения ученого, развитие мотивационной сферы человека обусловлено этими двумя процессами, которые отражают два направления развития. Интериоризация определяет направление развития от внешнего мира ценностей, ценностей социального окружения к миру индивидуальных, внутренних ценностей. Социализация показывает направление от системы личных потребностей и мотивов к социальным ценностям. Иначе говоря, при интериоризации ценности как социально внешний феномен воспринимаются индивидуальным сознанием и образуют социально внутреннюю структуру, а при социализации внутренне биологическое содержание потребностей и мотивов создают внутренне социальную структуру. Взаимосвязанное функционирование двух процессов приводит к формированию системы мотивации и системы ценностей личности. Такое осмысление позволяет причислить ценности к мотивационной сфере личности, но вместе с тем увидеть и различия между феноменом ценностей, с одной стороны, и потребностями, мотивами, с другой.

Еще одно важное отличие ценностей от потребностей заключается в том, что осуществление последних протекает непосредственно, на основе принципа «здесь и сейчас». Потребности напрямую связаны с актуальным моментом и отражают текущую ситуацию взаимоотношения человека с окружающей средой. Ценности же надситуативны, они осмыслены, генерализованы и обобщены личным опытом, их действие опосредовано влияет на отношение человека с внешним миром. Потребности переживаются одинолично, они могут сделать человека одиноким. Через приобщение к социальным ценностям человек чувствует свою связь с окружающим миром. Идентифицируя себя с социальной группой и принимая ценности социального окружения, человек ощущает свою принадлежность к социальной общности. Наконец, потребности демонстрируют актуальное, ситуативное, динамичное состояние человека, ценности более стабильны и могут не зависеть от внешних обстоятельств. Еще В.

Франкл, анализируя отличия ценностей от потребностей, отмечал, что «влечения толкают человека; ценности притягивают» [3, 290]. Однако для более полного понимания роли ценностей в жизнедеятельности человека необходимо обратиться к проблеме формирования и дальнейшего развития ценностей в индивидуальном сознании.

Итак, функции ценностей обусловлены той ролью, которые они играют в жизни человека в качестве мотивации и регуляции поведения, деятельности. Развитие ценностей обусловлено двумя основными источниками: внутренними, индивидуальными потребностями и внешними, социальными ценностями в виде общечеловеческих идеалов, этических норм и правил. Эти компоненты в индивидуальном сознании присутствуют не только в процессе формирования, но и трансформации ценностей.

Обычно внутренние потребности рассматривают с позиции социализации личности. Именно внутренние, индивидуальные потребности являются основой жизненной активности человека. При этом под потребностями подразумевают особое состояние напряжения организма, вызванное недостатком чего-либо. Потребности сигнализируют о том, что необходимо человеку для стабильного состояния и актуализируют его активность. Являясь побудителем активности, потребности проявляются в форме желания, интереса, стремления, мотивируют поведение и побуждают к деятельности. Именно эти формы потребностей формируют ценностное отношение и собственно ценности, направленные на достижение цели. Иначе говоря, потребности выступают основой стремления к реализации ценностей.

В психологии личности одним из основополагающих принципов, применяемых как методологическая предпосылка при изучении личностных феноменов, является принцип сообразности. Суть этого принципа заключается в том, что в человеке изначально присутствует стремление к внутренней цели, которая является источником всех видов его активности. Причем активность человека связана с его адаптивностью в широком понимании этого слова. Такая адаптивность подразумевает не только приспособление психических процессов к окружающей среде, но и приспособление личности к социальной общности через принятие социальных норм, правил, этических требований, соблюдение которых позволяет ей ощущать себя частью общества. В понятие адаптации также включаются самоприспособление и саморегуляция. Иначе говоря, принцип сообразности в значении соответствия позволяет понять человека как активную целеустремленную личность. Исходя из смыслового наполнения, выделяют три формы проявления принципа сообразности: гомеостатическая, гедоническая, прагматическая.

Принцип сообразности гомеостатической формы явно проявляется в потребности снижения напряжения и установлении баланса при возникновении конфликтного взаимодействия организма со средой. Так, недостаток воды в жаркую погоду нарушает гомеостаз, вызывая ощущение жажды и потребность восполнить жидкость в организме. Или в ситуации когнитивного диссонанса снижается ценность одного убеждения для достижения согласованности мыслей и поведения. В гедонистической форме принципа сообразности на первый план выступают такие аффективные состояния как удовольствие и страдание. В такой форме сообразности поведение мотивируется стремлением к получению большего удовольствия и снижению до минимального состояния страдания. Прагматическая форма сообразности присутствует при решении практических задач для оптимизации действий и деятельности с позиции результативности, пользы, выгоды. Например, человек выбирает наиболее выгодный вариант разрешения проблемы, с максимальной пользой для себя и минимальными потерями. Итак, принцип сообразности в той или иной форме проявляется в процессе адаптации и влияет на жизненную активность человека.

В иерархизированной структуре А. Маслоу потребности рассматриваются как основной источник активности человека. Представленные ученым низшие и высшие потребности показывают продвижение человека от удовлетворения гомеостатических, защитных потребностей к ценностям самоактуализации. Причем неудовлетворение одних потребностей вызывает их актуализацию [2].

Таким образом, основными внутренними активаторами поведения и деятельности являются потребности, мотивы, установки, цели и, в конечном итоге, ценности человека. Приведенный ряд понятий представляет движение от неосознанных потребностей к осознанным целям и ценностям. И если потребности активизируют человека, побуждают к совершению действия, поведения и деятельности, то ценности определяют цель. Достигнутая цель, с одной стороны, удовлетворяет потребность, с другой стороны, воспринимается как ценность. Такая сложная взаимозависимость потребностей и ценностей показывает, что имманентно в любой потребности уже содержится ценность, в любой ценности обнаруживается потребность человека.

Понятно, что ценности формируются в рамках конкретной культуры на основе общечеловеческих представлений о благе, добре, истине, свободе, справедливости. В связи с этим ценности являются более сложным источником активности человека по сравнению с потребностями и мотивами и



более неоднозначными по сравнению с нормами, правилами. Для развития системы ценностей необходимо нечто большее. Так, А.Г. Здравомыслов считает, что формирование ценностей возможно на основе особого ценностного восприятия, возвышающего потребности человека [4]. Ценностное восприятие способствует новому видению окружающего мира и новому отношению к нему. Ценностное восприятие вырабатывает ценностные представления и убеждения, нормы и правила, идеалы. Сформированные индивидуальным сознанием через призму ценностного восприятия, ценности становятся достоянием общественного сознания. Выражая отношение человека к окружающему миру, ценности служат основой его поведения и деятельности.

Социальные ценности с полным основанием могут применяться для анализа и характеристики любой социальной общности. Сформированные общественным сознанием в процессе жизнедеятельности общества, социальные ценности показывают основные черты этой жизнедеятельности. Они становятся своеобразным фокусом, отражающим особенности конкретного социального общества. Социальные ценности трансцендентны. Существование за пределами индивидуального сознания делает их первичными по отношению к личностным ценностным образованиям. А личностные ценностные образования, а точнее личностные ценности формируются в результате принятия социальных ценностей. Воспринимая ценностное отношение других людей на определенный предмет, явление, поведение, человек актуализирует в себе те потребности, которые он раньше не осознавал, и расширяет свою ценностную картину. Но не все социальные ценности воспринимаются и принимаются личностью. Чтобы социальные ценности были включены в личностную систему ценностей, они должны осознаться, быть пережитыми и обрести личностей смысл. При таком условии социальные ценности приобретают личностное значение.

Считается, что личность приобщается к социальным ценностям через ценностную систему малой референтной группы. И в этом смысле воздействие малой социальной группы более значимо по сравнению с большой социальной группой. Малая социальная группа, являясь промежуточным звеном между личностью и большой социальной группой, может препятствовать или способствовать усвоению системы ценностей большой социальной общности. В качестве примера можно привести движение хиппи, ценности которой во многом не соответствовали ценностям, культуре и политике государства. Также как и любая другая молодежная субкультура создает собственную ценностную систему, отличную от общепринятых норм поведения, стандартов и ценностей. Итак, еще одним источником формирования ценностей в индивидуальном сознании является система ценностей социальных групп и общностей. Знание ценностей, их осознание, выбор, эмоциональное отношение и переживание, личностный смысл – этапы, которые проходят социальные ценности, чтобы стать личностным образованием.

Таким образом, основой для формирования личностных ценностей в индивидуальном сознании является мотивационно-потребностная сфера как внутренний источник и система социальных ценностей больших и малых социальных групп и общностей как внешний. Сформированные личностные ценности становятся показателем социализации личности, свидетельствуют о наличии личностной позиции, в конечном итоге, о ее зрелости. Стабильная и непротиворечивая система личностных ценностей гармонизирует человека, свидетельствует о цельности и самодостаточности личности, способствует развитию таких качеств, как спокойствие, уравновешенность, уверенность, жизнестойкость. Такая ценностная система может стать личностным ресурсом при разрешении сложных, неоднозначных жизненных ситуаций. Сложная, нестабильная, противоречивая ценностная система негативно отражается на поведении, отрицательно сказывается на межличностных отношениях, влияет на эффективность межличностного взаимодействия и общения, тормозит деятельность, препятствует успешному достижению результатов. Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что ценности имеют большое значение в формировании и становлении личности. Выбор и выработка приоритетов в сфере общечеловеческих ценностей, формирование собственной, личностной системы ценностей – задача развития и становления личности.

#### Литература

1. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – С. 487.
2. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. / А. Маслоу. -3-е издание. СПб.: Питер, 2008. – С. 352.
3. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник: пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
4. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. -221с.

*Перленбетов М.А.*

*Маркабаева Г.К.*

*(Республика Казахстан, г. Алматы, Академия «Кайнар»)*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Вхождение человечества в эпоху информационного общества обусловило смену модели «образование на всю жизнь» новым подходом – «образование в течение всей жизни». Развитие инновационных технологий и доступность информационного пространства задают высокий уровень конкуренции и ускоряют темп взаимодействий и изменений, затрагивающих разнообразные стороны жизни. С одной стороны, данные особенности расширяют возможности для успешной самореализации личности во всех сферах деятельности. С другой стороны, современные условия предъявляют высокие требования к способности принимать самостоятельные решения, разрабатывать и реализовывать нестандартные идеи, переносить полученные знания в другие области жизни, изменять тактики поведения при решении разнообразных задач. Все эти характеристики входят в понятие креативности и имеют непосредственное отношение к общепсихологическому знанию. Если обратиться к истории: в 1950 году Дж. Гилфорд и Э.П. Торренс стали главными идеологами концепции креативности [1].

Многообразие исследовательских подходов все же позволило Т. Тардиф и Р. Стернбергу сгруппировать их, а затем сформулировать два наиболее общих: «Подход к креативности как к процессу, осуществляемому отдельной личностью в отдельный момент времени, или как к процессу, зависимому от системы социальных связей, проблемных сфер, критериев оценок отдельного продукта и т. д.» [2]. А. Н. Воронин придерживается схожей позиции, относя креативность к области рассмотрения как когнитивной, так и социальной психологии [3]. Когнитивный подход к проблеме творчества подразумевает попытку понять умственные механизмы, представления и процессы, лежащие в основе творческой мысли. Анализ в русле социально-личностного подхода сосредоточен на индивидуальных различиях, разнообразии мотиваций и социокультурном окружении как источниках творчества.

**Когнитивная составляющая креативности.** Научное понимание креативности складывалось в русле когнитивного направления психологии. После исследований Дж. Гилфордом креативности как творческой способности, присущей в разной степени всем людям, данная тематика начала активно изучаться в психологии. С точки зрения когнитивного подхода, в основе креативности лежат процессы переработки информации и знания в области, к которой относится решаемая задача. Когнитивные механизмы решения интеллектуальных задач можно перенести и на решение личностно значимых, жизненных задач, к которым относится задача выбора стратегии самореализации личности.

Важные для творческого акта мыслительные операции затрагивают два основных аспекта: проблемный (распознавание, определение и преодоление проблемы) и содержательный (порождение множества решений посредством дивергентного мышления, продуцирование новых идей посредством перекombинирования исходных элементов ситуации, выход за пределы исходной ситуации для поиска новых идей).

Исследование креативности предполагает не только изучение познавательной сферы человека, но и его личностных особенностей, черт характера, способов взаимодействия с людьми [4]. Дополнительный, механизм развития креативности характеризуется возрастающим влиянием мотивационных и личностных компонентов [5]. Рассмотрим мотивационно-личностную составляющую креативности.

**Мотивационно-личностная составляющая креативности.** Креативность это как многоаспектное понятие, в котором личностные особенности человека особым образом сочетаются с некоторыми характеристиками его познавательной потребности и когнитивной деятельности [6]. В. С. Юркевич полагает, что «Принципиально большую роль здесь будут играть мотивационные факторы» [7].

**Креативность и психологические особенности самореализации человека в профессиональной деятельности.** В основу классификации вошли доминирующие мотивы личности, которые образуют три вида направленности личности. Первый вид – общественная или гуманистическая направленность, образован альтруистическими мотивами, связанными с заботой о других людях, чувством долга перед обществом [8]. Общественная направленность проявляется как доминирующее стремление действовать в интересах других людей, своего коллектива или общества в целом. Второй вид – деловая

направленность, образован мотивами познания и проявляется как доминирующее стремление к познанию и деятельности, мотивированное интересом к ним самим. Третий вид – личная направленность (направленность на себя, на свое «Я») составляют мотивы эгоистические, связанные с собственным благополучием, личным первенством, успехом. Личная направленность проявляется не только в эгоистических тенденциях, но и в стремлении к самореализации, саморазвитию, самосовершенствованию [9]. Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической научной литературы, касающейся самореализации, свидетельствует о слабой разработанности этой проблемы. Изучением особенностей самореализации личности занимались представители разных психологических школ в отечественной и зарубежной науке.

Так, в разное время аспекты самореализации личности рассматривались в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л. А. Анцыферовой, А. Г. Асмолова, Дж. Бьюдженталя, К.Гольдштейна, И. Д. Егорычевой, С. И. Кудинова, Д. А. Леонтьева, А. Маслоу, К.Роджерса, Д. И. Фельдштейна и других авторов. Работы по самореализации затрагивают следующие направления: самореализация в разных жизненных ситуациях (С. И. Кудинов, Л. А. Коростылева, Л.И. Ожигова, Л. В. Попова); в профессиональной сфере (С. А. Воломеев, Р. Г. Гаджиева, О. И. Пустовит). Однако практически не изучены проблемы взаимозависимости самореализации и духовно-нравственного самосознания личности, хотя большинство методологических концепций самореализации в качестве наивысшего уровня её развития, ценности и подлинности выделяют именно духовно-нравственный потенциал личности (Л. А. Коростылева, С. И. Кудинов, Э. В. Галажинский, И. Д.Егорычева) [10].

Личностный рост и профессиональная самореализация человека взаимообуславливаются не только успешностью овладения профессиональной деятельности, но и развитием творческих способностей, расширением круга межличностных связей, основанием и следствием чего являются сформированность внутренних структур профессиональной личности, её идентичность и творческая активность. В то же время профессионал должен осознавать свои индивидуальные ограничения, чему способствует рефлексия профессиональной деятельности, четкое понимание целей и методов деятельности в конкретных условиях. Таким образом, в основе его личностного и профессионального роста лежат такие субъективные факторы, как мотивационно-волевые компоненты, духовно-нравственное развитие, ценностные ориентации и самооценка личности, а также умение проанализировать, оценить и учесть социальные условия и последствия своей деятельности.

На основе изложенных положений можно сделать вывод, что преобладающая направленность личности создает ориентационную основу для самореализации личности. Креативность понимается как системное психологическое образование, которое объединяет когнитивные и мотивационно-личностные показатели, как фактор самореализацию человека в профессиональной деятельности.

#### Литература

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2007.-185 с.
2. Торшина, К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – с. 123-132.
3. Воронин, А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. -М.: Изд-во «ИПРАН», 2004. – 270 с.
4. Глотова, Г.А. Творчески одарённая- личность, проблемы и метод исследования: учеб. пособие. – Екатеринбург: УрГУ, 1992. – 128 с.
5. Воронин, А.Н., Сафонцева С. В. Психология. Влияние экстраверсии интроверсии на взаимосвязь интеллекта и креативности // Психологический журнал. – 2000. – №5. – С. 56-63.
6. Барышева, Т.А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых: Дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.13 /Т.А. Барышева. РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб, 2005. – 360 с.
7. Юркевич, В.С. О «наивной» и «культурной» креативности // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая Гвардия, 1997.-С. 127-142.
8. Неймарк, М.З. Психологическое изучение направленности личности подростка: Автореф. ... канд. психол. наук. / М.З. Неймарк. Институт психологии АН СССР. – М., 1972. – 31 с.
9. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М., Академия, 2004. – 320 с.
10. Кудинов С.И., Белоусова, С.С. Исследование духовно-нравственного самосознания личности педагогов / Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 1 (24)

## **ТРАНСФОРМАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ И САМООРГАНИЗАЦИИ**

Глобализация, социальные и политические изменения, стремительное развитие информационных технологий обостряют проблемы всех сфер жизнедеятельности человека. Одна из главных проблем – проблема идентичности личности.

Смещение глобального и локального затрудняет становление идентичности современного человека, у которого нет однозначного ответа на вопрос «Кто Я?». Общеизвестно, любые глобальные изменения могут, приводит не только к положительным, но и отрицательным сдвигам.

Укрепление казахстанской идентичности, единства и гражданственности сопровождается негативными тенденциями: социальная напряженность, межэтнические конфликты, утрата системы духовных ценностей, развитие общества потребления и как следствие усиление кризиса идентичности.

Автор эпигенетической концепции жизненного цикла Э.Эриксона кризис идентичности определяет как конфликт между сложившейся конфигурацией элементов идентичности и соответствующим способом вписывания себя в окружающий мир [1, с.45].

По З.Фрейдю идентичность – это раннее проявление эмоциональной связи с другим лицом или уподобление «Я» чужому «Я», в результате чего первое «Я» ведет себя как другое, подражает ему, принимает его в известной степени в себя. Именно благодаря процессу идентификации человек обретает собственное «Я».

М.Шериф понимал идентичность как реальность осознания индивидом своей принадлежности к определенной группе. По мнению последователей его теории, личная история индивида не имеет особого значения; включенный в межгрупповые отношения индивид действует в соответствии с групповыми нормами, и его поведение определяется по большей части не личностными, а социальными факторами [2, с.13 – 25].

Таким образом, идентичность – свойство психики человека, осознание принадлежности к определенным группам (социальные, профессиональные, религиозные, экономические и т.д.), также процесс идентификации тесно связан с социализацией личности, в процессе которой происходит приобщение личности к системе ценностей, культуре, нормам поведения в обществе.

На идентичность личности влияют такие параметры как профессия, социальный статус и роли, жизненная позиция, мировоззрение.

Психическое здоровье и социальная полноценность человека, по мнению Э. Эриксона достигается только в случае сохранения преемственности и целостности идентичности. Процесс идентификации, не нашедший завершения в какой-либо определенной целостной идентичности, порождает неустойчивую личность [3, с.39].

Одна из составляющих идентичности личности – национальное самосознание. Социально-философский анализ учеными феномена национального самосознания определяет национальное самосознание как высшую форму этнического самосознания, представления о своем народе, осознание нацией своего единства и своего места среди других общностей.

В психологических исследованиях проблемы национального самосознания в качестве основных компонентов *национального самосознания* акцент сделан на таких категориях, как этническая идентификация, национальные интересы, автостереотипы, гетеростереотипы.

Этнические диспозиции как система отношений и установок, включают в себя: субъект – объектные отношения, субъект – субъектные отношения и самоотношение, которые являются детерминантами этнического поведения.

Поведение и деятельность субъекта регулируется диспозиционной системой, где доминирующую роль может сыграть определенное диспозиционное образование.

Теоретический анализ философской, психолого-педагогической литературы позволил выявить основные структурные компоненты национального самосознания: осознание своей этнической принадлежности, представления об общности территории, языка, отличительных особенностях культуры и психики, представления об общности происхождения и исторических судеб входящих в него членов, национальные интересы.



Таким образом, в любых интерпретациях осознание принадлежности к определенной этнической общности, представления об особенностях своего (автостереотипы) и других (гетеростереотипы) народов, ценностное осмысление ее истории и культуры, родного языка, толерантное восприятие представителей других наций являются важнейшими компонентами национального самосознания личности.

Трансформации национального самосознания личности способствуют глобализация, идеи космополитизма следствием которого являются переоценка ценностей и смыслов. В условиях социальных, политических, экономических перемен у личности складывается новый взгляд на антитезу «Мы» и «Они», ведущий к обострению противоположностей.

Этнодифференцирующие и этноинтегрирующие признаки антитезы «Мы» и «Они» наполняются новым содержанием при расширении межкультурных границ с одной стороны, и стремлением сохранить уникальность культуры и национальной самобытности с другой.

В формировании национальной идентичности в поликультурном обществе Осколова Т.Л. выделяет осознанную соотнесенность личности со своей надэтнической общностью при одновременном непротиворечивом сохранении культурно – специфического компонента идентичности и формировании национальной культуры и гражданственности [4,с.12].

Исследователи рассматривают этничность как зависимую переменную и динамичное образование, на которую могут оказывать влияние различные социальные факторы: поликультурная, профессиональная и образовательная среда и как следствие трансформация этнической идентичности.

Общеизвестно, «Я – концепция» включает личностную и социальную идентичности. По утверждению основателя школы символического интеракционизма Дж. Мида идентичность – прежде всего результат социального взаимодействия с другими. Процесс социализации необходимо включает саморегуляцию и самоорганизацию личности.

Многозначность и разночтения термина саморегуляция трактуют в более широком значении как процесс управления поведением, деятельностью и общением.

Саморегуляция как важнейшая характеристика личности в исследованиях ученых представлена как:

- способность к организации собственной активности; ее мобилизации, регулирования, согласования с объективными требованиями и активностью других людей (К. А. Абульханова-Славская) [5];

- целостная система выдвижения и управления достижением целей поведения и деятельности (В. И. Моросанова) [6];

- сознательный процесс управления своим поведением (Б.В.Зейгарник)[ 7].

Наиболее полное определение дает К. А. Абульханова-Славская: психическая саморегуляция человека – это его способность к организации собственной активности; ее мобилизации, регулирования, согласования с объективными требованиями и активностью других людей. В процессе саморегуляции субъектом деятельности регулируется уровень психической активности, соответствующий данным условиям деятельности, длительность напряжения, производится точный расчет психических ресурсов и их рационального расходования. Все эти параметры системным образом регулируются самим человеком, являющимся субъектом деятельности [8].

Таким образом, большинство ученых сходятся во мнении, что, саморегуляция – это системная регуляция уровня психической активности, поведения и деятельности субъектом деятельности, зависящая от уровня самосознания. С саморегуляцией тесно связана самоорганизация. Отсутствие общепринятой терминологии в психолого-педагогической науке данного феномена объясняется не достаточной разработанностью теоретических концепций.

В контексте нашего исследования мы придерживаемся концепции самоорганизации применительно к живым системам, обществу и человеку (Н. А. Бернштейн, К.К. Платонов, А. А. Ухтомский и др.), согласно которой самоорганизация отражает способность организма к адаптации и регуляции собственного поведения в условиях изменчивости окружающей среды.

Рефлексивно – поведенческим компонентом национального самосознания личности мы рассматриваем в тесной связи с процессом саморегуляции и самоорганизации. Рефлексивно – поведенческий как стержневой компонент в структуре национального самосознания приводит к конструктивному (деструктивному) поведению в системе этно – межэтнического взаимодействия.

Рефлексивно – поведенческий в качестве стержневого компонента есть психологический механизм осознания и регуляции своего поведения как представителя определенной группы.

Данильченко Л.В считает, что процесс формирования и трансформации национального самосознания осложняется многообразием социальных, национальных, экономических и культурных форм развития, всеобъемлющей интеграцией, где национальное неизменно соприкасается не только с инонациональным, но и государственным, региональным и т.д. [9].



В условиях модернизации общественного сознания, адаптации к меняющимся условиям национальное самосознание личности приобретает неустойчивый характер, происходит трансформация ценностных ориентаций в структуре национального самосознания.

По утверждению Ладыгиной О.В. самоорганизация национального самосознания возможна на основе формулировки национальной идеи, которая представляет собой оптимальную степень синтеза порядка (ответственности) и хаоса (свободы), с преобладанием порядка. От формулировки национальной идеи будет зависеть стратегия развития нации [10].

Личность с позитивным уровнем этнической идентичности способна противостоять негативным внешним воздействиям в процессе саморегуляции и самоорганизации. Решение видится в достижении баланса между влиянием извне и активизацией внутренних ресурсов человека.

Изменения в результате трансформации национального самосознания будут способствовать укреплению и развитию «Я – концепции».

Выявление причин, тенденций трансформации национального самосознания станет огромным подспорьем для разработки концепции формирования национального самосознания личности.

#### **Литература**

1. Эриксон Э.Г. Детство и общество. Пер. и науч. ред. А.А.Алексеев. Спб.: Летний сад. 2000. – 415 с.
2. А.Н.Крылов. Эволюция идентичностей: кризис индустриального общества и новое самосознание индивида. – Москва: Издательство НИИ, 2010. – 272с.
3. Полякова Н.Л. «Идентичность» в современной социологической теории. Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2016. №4. с.39
4. Осколова Т.Л. Формирование национальной идентичности студентов в поликультурном обществе. Автореферат дисс. на соискание ученой степени к.п.н Тюмень. – 2017
5. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности – М.: Наука, 1970. – 336 с
6. Моросанова В. И. Стилиевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психологии. – 1991. – № 1.
7. Зейгарник Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. –1989. – Т. 10. – № 2.
8. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности – М.: Наука, 1970. – 336 с
9. Данильченко Л.В. Трансформация национального самосознания // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по матер. IV междунар. науч.- практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2011
10. Ладыгина О.В. Самоорганизация национального самосознания: теория и практика. Автореферат дисс. на соискание ученой степени д.ф.н., Душанбе. 2011

*Тастанова А.А.  
Мун М.В.  
Хананян А.А.  
Сангилбаев О.С.  
(Республика Казахстан, г.Алматы  
Университет Туран)*

## **МОЗГ И ТВОРЧЕСТВО**

*Творчество просто соединяет вещи. Когда вы спрашиваете творческих людей, как они что-то сделали, они чувствуют себя немного виноватыми, потому что на самом деле они этого не делали, они просто что-то увидели. Это показалось им очевидным через некоторое время. Это потому, что они смогли соединить полученный опыт и синтезировать новые вещи.*

**Стив Джобс**

Творчество является важнейшим инструментом не только формирования личности, но и выстраивания самой нейронной сети. Мозг творческого человека способен к прорывам не только в самом искусстве, но и в науке или социальной сфере – благодаря широте и богатству ассоциаций. Поэтому сегодня развитие креативности является одним из самых востребованных мягких навыков для современного человека.

Что происходит в мозгу в периоды повышенной креативности? В своей статье «Надежное предсказание индивидуальных творческих способностей на основе функциональной взаимосвязи мозга» Битти и коллеги [1] раскрывают неврологическую сигнатуру творчества, используя сложные подходы для определения активности нейронной сети, как бы «отпечаток мозга», который связан с дивергентным мышлением, а затем чтобы с помощью этого понимания отличить более творческую и менее творческую деятельность мозга. Это три крупномасштабные сети мозга имеют решающее значение для понимания нейробиологии творчества. Можно их назвать «большой троицей» мозговых сетей – сетью в режиме по умолчанию, сетью исполнительного управления и отмечающей сетью. Исследования показывают, что они работают вместе, когда дело доходит до творчества. Сеть в режиме по умолчанию – это то, что происходит в мозге в состоянии покоя (но не в спящем режиме), то есть в состоянии бездействия мозга. Сеть исполнительного контроля контролирует происходящее, управляет эмоциональными частями мозга, направляет ресурсы, такие как внимание, и контролирует решения и выбор. Отличительная сеть определяет, какие именно вещи имеют тенденцию быть замеченными, а какие имеют тенденцию летать под радаром. В посттравматическом стрессовом расстройстве, например, существенная сеть сканирует на наличие угроз.

Основная теория предполагает, что творчество связано с совместной работой этих сетей. Это идея была предложена группой экспертов по психологии из Гарварда, Йельского университета и других [1], которые использовали МРТ для прогнозирования уровня креативности человека. Когда исследователи сравнили сканирование мозга с участниками, занимающимися творческой работой, с теми, кто не пытался выполнить творческую задачу, исследователи обнаружили больше связей между областями, обычно связанными с этими тремя сетями. Что касается творчества, ученые выдвигают гипотезу о том, что «большая тройка» работает как команда: сеть в режиме по умолчанию генерирует идеи, сеть исполнительного контроля оценивает их, а отмечающая сеть помогает определить, какие идеи передаются в сеть исполнительного контроля.

В недавнем исследовании Битти и др. [2] показали, поддерживают ли те же области мозга память, воображение и творческое мышление. Они представили участникам исследования ряд ключевых слов объекта (например, чашка) и попросили их использовать ключевые слова, чтобы либо: 1) запомнить личный прошлый опыт, 2) представить возможный будущий опыт, либо 3) подумать о творческом использовании предмета. Этот дизайн позволил ученым определить, какие области мозга были общими и уникальными для эпизодического (запоминания и воображения) и творческого мышления. Они обнаружили, что память, воображение и творческое мышление активировали двусторонний гиппокамп.

Другие исследования показали [3], что индукция эпизодической специфичности (которая сильно затрагивает сеть по умолчанию) может улучшить творческое дивергентное мышление: после индукции (им было поручено подробно вспомнить недавно просмотренное видео), участники выдвинули значительно больше идей, и эти идеи были значительно более переменчивы в своих темах. Последующее

исследование МРТ показало, что процесс эпизодической индукции стимулировал активность в левом переднем гиппокампе, связывая творческие способности с повышенной активностью в области мозга, тесно связанной с эпизодической памятью. Вместе эти результаты дают четкое доказательство того, что гиппокамп – как часть медиальной подсистемы височных долей сети по умолчанию – поддерживает генерацию творческих идей: еще одно доказательство того, что та же самая область мозга, которая поддерживает нашу способность запоминать, также поддерживает нашу способность воображать и создавать.

На сегодняшний день психология и нейробиология добились обнадеживающего прогресса в нашем понимании того, как работает творческий мозг. Как резюмировано выше, теперь известно, что творческое мышление включает взаимодействие сетей по умолчанию и исполнительного контроля мозга, и что эти связи позволяют нам спонтанно генерировать идеи и критически оценивать их соответственно. И мы узнаем о том, как наши системы памяти способствуют: те же сети, которые мы используем, чтобы вспомнить прошлое, также позволяют нам представлять будущие события и мыслить творчески.

Тем не менее, остается несколько важных вопросов. Одна из наиболее важных проблем заключается в том, можно ли повысить креативность, и если да, то как? Исследования показывают, что инструменты нейробиологии могут быть использованы для прогнозирования способности мыслить творчески, основываясь на силе их мозговых сетевых связей. Но мы пока не знаем, можно ли укрепить эти связи для улучшения творческого мышления. Необходимы дальнейшие исследования по этой теме.

#### **Литература**

1. Roger E. Beaty, Yoed N. Kenett, Alexander P. Christensen et al. Robust prediction of individual creative ability from brain functional connectivity. PNAS January 30, 2018 115 (5) 1087-1092; first published January 16, 2018
2. Roger E. Beaty, Preston P. Thakral, Kevin P. Madore, Mathias Benedek and Daniel L. Schacter. Core Network Contributions to Remembering the Past, Imagining the Future, and Thinking Creatively. Journal of Cognitive Neuroscience, Volume 30, Issue 12, December 2018. p.1939-1951
3. Kevin P. Madore, Preston P. Thakral, Roger E. Beaty, Donna Rose Addis, Daniel L. Schacter. Neural Mechanisms of Episodic Retrieval Support Divergent Creative Thinking. Cerebral Cortex, Volume 29, Issue 1, January 2019, Pages 150–166.

*Хон А.А.*  
*(Республика Казахстан, г. Алматы,*  
*Казахский национальный университет имени аль-Фараби)*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И КОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Актуальность области исследования определена нарастающим спросом среди специалистов школьного образования инструментов по предотвращению возникающих конфликтных ситуаций и повышение уровня эффективности коммуникаций. Как подчеркнул Президент Республики Казахстан К.-Ж. Токаев: «Необходимо сделать конкурентоспособным обучение на всех уровнях, преодолеть академическое отставание детей из социально уязвимых групп. Система образования должна готовить достойных граждан, обладающих суммой необходимых знаний, которые будут использованы на благо Отечества» (Токаев, 2019) [1]. Из этого можно почерпнуть идею того, что знания, получаемые школьниками в стенах школы, должны сформировать целостное представление о реальной жизни, а навыки, которым обучаются школьники должны быть использованы максимально эффективно в социальном взаимодействии. Для этого мы, агенты социализации, социальные педагоги, педагоги-предметники, будем прикладывать большие усилия в сторону повышения навыков и компетенций молодых людей для преодоления барьеров в процессе их социализации. Развитие возможностей использования различных социально-педагогических технологий позволяет использовать широкий спектр инструментов, техник, методов, упражнений в процессе обучения, которыми владеет специалист педагогического и психологического образования.

Одно из самых важных вопросов, по нашему мнению, является вопрос о том, источники конфликтной ситуации в социально-педагогическом процессе остаются центром острых дискуссий, особенно включающие в себя проблемы взаимоотношений между учителями и школьниками привлекают к себе внимание общественности и СМИ. Уровень культуры поведения в конфликтных ситуациях и обстоятельствах конфликта, формирующаяся под воздействием стихийной социализации составляет часть внутренней культуры человека и переносится на будущую жизнедеятельность.

Не было бы такого человека, которого бы не коснулся конфликтная ситуация. И по исследованиям В.П. Шейнова 80% конфликтов возникает помимо желания их участников [2]. По Бодалеву А.А. конфликтная ситуация – это резкое обострение противоречий и столкновение двух или более участников в процессе решения проблемы, имеющий деловую или личную значимость для каждой из сторон [3]. По Д. Майерсу конфликтная ситуация определяется как несовместность действий или целей субъектов межличностных взаимоотношений [3]. Конфликтная ситуация – интенсивность чувств (возбуждение или тревога), появляющееся в итоге противостояния двух разных сил или неумении наладить, сбалансировать естественные всплески с действительностью или нравственными нормами [4].

Первоисточником конфликтного состояния становятся разногласия, а разногласия формируются из противоречий: установок, заинтересованности, направленности личности; мировоззрений, миропонимания, убежденности в чем-либо; индивидуальных характеристик; взаимоотношений между людьми; информации, навыков, когнитивных умений; функциональности руководства; техник, инструментов работы; целенаправленности, желаний, аксиологической ориентированности; вникания в суть: трактовки содержания материалов; суждений и самоанализа [5].

Курбатов В.И. заострял в первую очередь внимание на поведение людей в случаях зарождения межличностных конфликтных ситуаций и отметил, что в их разрешении первостепенное воздействие обеспечивают тождества в типологиях людей, и это непременно нужно брать в расчет при активных усилиях предотвращения конфликтной ситуации и их регулирования [6].

Скотт Д. Г. отмечал, что для конструктивного поведения цены знания, такие как: владение стилями урегулирования конфликтных ситуаций. В конфликтной ситуации важны следующие стили: конкуренция, уклонение, стиль, приспособление и еще один важный момент активные действия [7]. Гришина Н. Б. подчеркнула то, что для конструктивного поведения важны точки опоры, а для этого выделяла умение формулировать и задавать вопросы, чтобы человек мог определять круг проблем и совместно в технологии посредничества приходили к обоюдному решению. Еще немаловажным аспектом в конфликтологической грамотности и в конструктивном поведении умение составлять план действий, брать на себя ответственность и умение договариваться [8].

Автором в статье сделана попытка рассмотрения области исследования с точки зрения развития компетенций в межличностном взаимодействии.

Цель статьи: изучить уровень конфликтности у старшеклассников и готовность к решению возникающих конфликтных ситуаций, определить возможные пути повышения навыков конструктивного поведения.

Проведена диагностика самооценки конфликтности среди учащихся старших классов по тесту В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности», изучены преобладающие стили поведения в конфликте по методике Томаса – Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации. Авторы К. Томас, Р. Килманн (в адаптации Н. В. Гришиной). Целевой выборкой для исследования в январе-феврале 2020 г. стали 57 учеников казахстанских средних школ №29, №3, №87, школы-гимназии №5 из городов – Алматы, Нур-Султан, Жаркент, Талгар.

По полученным ответам отмечается слаборазвитый уровень конфликтности в группе старшеклассников. Часть старшеклассников больше оценила себя как слабо конфликтных личностей.

У группы старшеклассников-девушек преобладает предпочтение уклониться от спора – 60 %; 50% сопровождают свои выводы извиняющим тоном; 80% считают, что без возражения невозможно добиться своего; 90% сожалеют, если видят, что другие не принимают их выводов; только 50% ответивших обсуждают вопросы в присутствии оппонента; 40% респондентов смущаются, если попадают в напряженную обстановку и чувствуют себя неловко; 50% уверены, что в споре необходимо проявлять свой характер; 50% не готовы уступать своему оппоненту и настроены идти до конца; 70% отметили, что трудно найти выход из сложившейся конфликтной ситуации; и 90% ответивших, чувствуют вину за выход неконтролируемых эмоций.

Для 90% группы старшеклассников-юношей альтернативным решением конфликтной ситуации становится уклонение от спора; однако 60% ответивших сопровождают свои выводы не терпящим возражений тоном; 40% отметили необходимость возражения для того, чтобы добиться своего; для 30% все равно, что другие не принимают их выводов; 60% респондентов обсуждают в присутствии оппонента спорные вопросы; 80% не смущаются, если попадают в напряженную обстановку и чувствуют себя спокойно; так, 90% ответивших считают, что демонстрировать в споре свои эмоции не нужно; 50% указали, что в спорах не уступают своему оппоненту; 90% подтвердили, что выйти из конфликтной ситуации людям трудно; 90% признались, что чувствуют вину за выход «взрывных» эмоций.

По итогам диагностики доминирующих типов поведения в конфликтных ситуациях у старшеклассников по методике К. Томаса были выявлены следующие результаты в Рис. 1

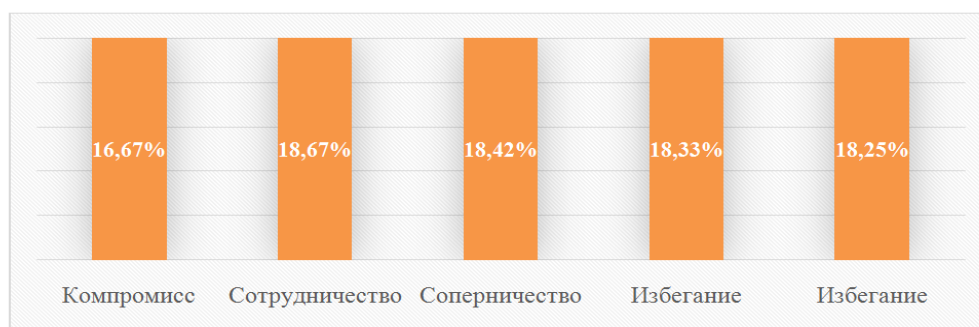


Рисунок 1 – Соотношение стилей поведения в конфликте в %

Как видно из результатов, мы имеем наряду со стилем сотрудничества стиль поведения – соперничество, как один из возможных поводов для разжигания конфликтных ситуаций. Поэтому для нас данные «сигналы» выступают вектором определения социально-педагогической работы.

По словам Л.В. Мардахеева, социально-педагогическая технология определена четкой целью (чего следует добиваться), условиями ее реализации, особенностями и возможностями социально-педагогической технологии, особенностью места реализации социально-педагогической технологии, возможностями времени для реализации поставленной цели, особенностями субъекта социально-педагогической деятельности, его возможностями, что позволяет осуществить подбор одного или нескольких общепризнанных технологий и/или смоделировать новую.



Неспособность человека действовать последовательно вызывает невротические состояния. Для разрешения конфликтной ситуации важно выработать совместно алгоритм управления конфликтной ситуацией [9].

Для реализации поставленной цели выделяются своеобразные по ведущему методу и средству деятельности технологии, такие как, социально-педагогические технологии, обусловленные ведущим методом практической деятельности, социально-педагогические технологии, построенные на определенной последовательности, взаимосвязи группы методов, авторские методики.

Отдельные элементы социально-педагогических технологий такие как игры, театрализованная деятельность, тренинги, туристические походы и т.д. могут быть использованы в процессе реализации технологий социальной профилактики, диагностики, социально-педагогической поддержки и сопровождения, реабилитации и т.д. Инструментами организации работы по формированию конструктивного поведения могут служить групповые дискуссии, метафоры, истории, байки, видеоматериалы, сказкотерапия.

Садвакасова З.М. разработала для формирования конструктивной грамотности «Сундучок конфликтологическая грамотность» (128 методов), где утверждает, что только при наличии и обучении специальным компетенциям, человек будет решать любой конфликт конструктивно [10].

А.Любимов определил типы метафор: история, личный опыт, притча, анекдот, пословица, поговорка, легенда, тост, сказка. При этом он предлагает *правила конструирования* метафор: идея (на что хотите обратить внимание); соответствие опыту (связать объясняемую вещь с уже известной человеку информацией); яркость (была запоминающейся, яркой: смешной анекдот, захватывающая история, красивая легенда) [11].

Одним из средств помогающее увидеть, изменить, подкорректировать поведение помогает кейсы. Кейс – «случай», «пример для изучения», «изучение случая», «анализ учебной ситуации», это обучение с использованием конкретных ситуаций. Булатбаева А.А. при разработке кейса предлагала такую структуру, которая наиболее подходящая цепочка на наш взгляд: ситуация, проблема, решение, развязка [12].

На сегодня разработано специалистами и существует много методов социально-педагогической работы с детьми подросткового возраста. Одним из направлений который чаще всего используют как метод является сказкотерапия. Основная цель сказкотерапии помощь в самопознании и в развитии навыков самоанализа и выработке новых паттернов поведения.

Конфликтные ситуации дифференцируются по степени пронзительности противоречивостей, по проблемно-деятельностному показателю и по объему причастности индивидуумов в конфликтную ситуацию. Также конфликтные ситуации бывают открытыми и скрытыми, легко разрешимыми и трудно разрешимыми, конструктивными и деструктивными. Ярко выраженные конструктивным путем преодолевая конфликтные ситуации незаменимы в отношениях. Поскольку поступки соучастников в конфликтной ситуации обязаны быть ориентированы не на ликвидацию конфликта, а на трансформацию его своеобразия: из деструктивного в конструктивный [13].

Проведенное исследование помогло определить вектор и аспекты социально-педагогической деятельности по формированию конструктивного поведения среди старшеклассников в условиях образовательного процесса. Нацелило основные приемы и методы организации совместной деятельности со взрослыми по преодолению барьеров в межличностной коммуникации, влекущих за собой возникновение столкновений и раздоров.

Большое внимание необходимо отвести на формирование конфликтологической культуры для уменьшения появления конфликтных ситуаций, а не на разрешение конфликта, т. к. имея инструменты и владея навыками можно справиться с трудностями, возникающими в жизни.

#### Литература

1. Токаев К.-Ж. Блог в социальной сети Twitter // URL: <https://twitter.com/TokayevKZ/status/1162334341797744640>
2. Шейнов В.П. Конфликтная ситуация в нашей жизни и их разрешение. – Минск, 1997.
3. Бодалев Крагохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. – М.: Медицина, 2001.-120 с.
4. Compton's Interactive Encyclopedia, 1996
5. Садвакасова З.М. Поведенческий калькулятор в конфликте: работа с группы риска. Учебно-методическое пособие. –Алматы, 2017. – 170 с.
6. Курбатов В.И. Конфликтология. – Изд-е 3. РнД Феникс, 2009.-445 с. (с.165-169
7. Скотт Д. Г. Конфликтные ситуации. Пути их преодоления. — Киев, 1991.
8. Гришина Н.Б. Обучение психологическому посредничеству в разрешении конфликтов. Социальная психология в трудах отечественных психологов. — СПб. 2000.- 127 с.

9. Хорни К. Наши внутренние конфликты. – М.: Академический проект, 2007.- 224 с.
10. Садвакасова З.М. Технология проведения сундучка конфликтологической грамотности. URL: <https://cloud.mail.ru/stock/54e6TXo32sMRxYrA3XVK1EUL> (апрель, 2020)
11. Любимов А. Уроки по НЛП. Объясняющие метафоры. URL: <https://nlp.trenings.ru/blog/61-obyasnyayuschie-metaforyi>
12. Булатбаева А.А. Кейс-стади в системе магистерской подготовки офицеров. –Алматы, 2011.- 165 с.
13. Е.В. Бурмистрова. Методика и технология работы социального педагога. Организация досуговой деятельности: Учебное пособие для академического бакалавриата. — Москва. — 2018. — 150 с.

**Шерьязданова Х.Т.,  
Байдрахманова А.К.**  
(Республика Казахстан, г. Алматы,  
Казахский национальный женский педагогический университет)  
**Исхакова Э.В.**  
(Республика Казахстан, г. Алматы,  
Академия «Кайнар»)

## ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Современная казахстанская наука постоянно обогащается, в практику внедряются гибкие модели организации учебного процесса, ориентировка на творческую самореализацию развивающейся личности в процессе познания. Министерством образования и науки РК ведётся совместная работа с Национальной палатой предпринимателей РК «Атамекен» по проведению оценки 2000 образовательных программ (уровня бакалавриат) вузов с целью определения соответствия подготовки специалистов современным реалиям рынка труда, требованиям действующих организации и предприятий.

Высшее образования развивает систему подготовку кадров, ориентированных на инновационные виды деятельности, где основным механизмом является включение в образовательный процесс учебных программ, нацеленных на проблемно-ориентированную технологию. Этому способствовала «Дорожная карта развития высшего и послевузовского образования» (МОН РК, ноябрь 2018 г.), где была начата работа по обновлению содержания образовательных программ в подготовке кадров высшей квалификации [1].

При составлении рейтинга образовательных программ важными критериями стали актуальность используемой литературы, соотношение учебного времени и изучаемых дисциплин, новизна преподаваемых дисциплин. Рассматривались и такие критерии, как согласование образовательных программ с объединением работодателей, инвестиции в образовательные программы, международная аккредитация, наличие практического опыта преподавателей.

Основные **качественные характеристики** образовательных программ:

– *актуальность* – свойство программы отвечать потребностям сегодняшнего уровня общественной жизни с ориентацией на эффективное решение проблем в будущем;

– *прогностичность* – свойство программы отражать в целях и планируемых действиях не только сегодняшние потребности к образованию, но и будущее;

– *рациональность* – определяется выбором таких целей и способов их достижения, которые в конкретных условиях региона на основе имеющихся ресурсов позволяют получить максимально полезный результат;

– *реалистичность* – выражается в установлении соответствия цели предлагаемым средствам ее достижения;

– *целостность* – полнота и логичность построения всех ее структурных компонентов, обуславливающие согласованность и последовательность действий по достижению целей;

– *контролируемость* – в программе не только определяются ожидаемые результаты, но и предлагаются параметры и способы проверки как конечных, так и промежуточных результатов;

– *корректируемость* – свойство программы, позволяющее своевременно обнаруживать отклонения и сбои в ее реализации, быстро реагировать на них и, меняя какие-то детали, частные аспекты, переставляя разделы, варьируя методику, достигать ожидаемых результатов.

Отличительными признаками образовательной программы нового поколения являются:

1. Новые личностно-профессиональные установки педагога по отношению к обучающемуся как субъекту образовательного процесса и к самому себе как участнику диалога – одновременно и ведущему и равноправному.

2. Использование развивающих технологий и методов образовательной деятельности.

3. Ориентация на широкое гуманитарное образование, позволяющая гармонично сочетать национальные и общечеловеческие ценности.

4. Результатом образования являются ключевые компетентности студента, выражающиеся в формуле: «хочу, могу, действую».

**Критерий 1.** В Республике Казахстан ведутся разнообразные поиски эффективных форм и методов в подготовке психологов. Это вызвано, с одной стороны, требованиями современной жизни и теми многочисленными сферами, где психология востребована. С другой стороны, в рамках сложившейся формы подготовки выявляются значительные пробелы. Главное: расщепление теории и практики. В последние десятилетия устоялась и воспринимается как бесспорное положение о том, что существуют две независимые друг от друга психологии – теоретическая, фундаментальная, и практическая, прикладная.

При выработке принципов подготовки специалистов-психологов разных областей (образования, здравоохранения, социальной сферы, юриспруденции) необходимо иметь в виду, что независимо от предметного содержания в процессе обучения должна стоять *практика образования*, основанная на теории Л.С. Выготского, где «обучение лишь хорошо тогда, когда оно ведет за собой развитие», являясь базисом, на котором строится вся идея образования, приобретая реальное и конкретное наполнение, так как обеспечивает процесс психического и личностного развития на всех этапах онтогенеза [2, С.339-345].

**Критерий 2.** Проблемы обновления содержания образования в целом, предпринятые в последние десятилетия, осуществлялось на основе модернизации государственных стандартов образования. Содержательная сторона ГОСО в РК в 2012-2018 годах потребовала внесения изменений и внедрения *новых специализаций*.

Необходимость введения новых специализаций назрела давно. В этой связи внесены изменения в сторону усиления психологического компонента, а также обновлены базовые профессиональные дисциплины и включены новые (элективные) курсы [3, С.82-108]. Новые специализации возникли в связи с появлением инновационных технологий во всех сферах образования, которые являются составной частью Государственной программы образования в Республике Казахстан 2020-2025 гг. Нами разработана программа подготовки психолога-практика дошкольного звена образования [2, С.5-18].

Модернизация отечественного образования не будет успешной, безкардинального изменения в низшем звене – дошкольном образовании. Это обстоятельство важно потому, что признавая начало детства в дошкольном возрасте, а само детство – началом человека, мы можем постулировать, что складывающиеся в дошкольном возрасте приоритеты развития, их содержательное наполнение и технологическое обеспечение, напрямую определяют качество всей системы образования в целом, и уровень развития ребенка в частности [3, С.108-134].

**Критерий 3.** В высшем психологическом образовании модернизация сосредоточена на поиске новых, более эффективных технологий. Определение приемов инновационных процессов в высшем психологическом образовании обозначило направления соответствия технологии обучения принципам Болонского процесса. В связи с этим в основе казахстанской стратегии модернизации высшего образования в условиях кредитной технологии лежит *компетентностный подход* [4;5]. Согласно Болонским требованиям компетентностный подход реализуется в Дублинских дескрипторах, которые основаны на пяти главных результатах обучения: знание и понимание, использование на практике знания и способности понимания, способность к вынесению суждений, оценке идей и формулирования выводов, умения в области обучения.

В соответствие с этим различают предметные (относящиеся к предметной области) и общие (для всех курсов, модулей данного цикла) компетенции. Общие компетенции включают в себя *инструментальные, методические, межличностные и системные компетенции*. Наряду с компетентностным подходом, важным элементом образовательных программ, построенных с учетом Болонских принципов, является их *модульная структура* и исчисления объема учебной нагрузки в кредитах ECTS (зачетных единицах) [5;6]. Стратегические цели соответствия содержания психологического образования с параметрами Болонского процесса были проведены в связи с изменениями *классификатора* специальностей (2018 г.), сопоставительного анализа с зарубежными вузами и составления спецификации образовательных программ [5].

**Критерий 4.** Профессия психолога относится к числу *коммуникативных профессий*, так как успешность профессионала во многом определяется уровнем развития его коммуникативных способностей. Профессиональное общение практического психолога – это и отношение к клиенту, как уникальной и самоценной личности, и эффективное воздействие, и чуткость перцепции, и продуктивное информирование. А это невозможно без всестороннего осмысления проблемы общения.

Технология общения стала основой для построения научно-практической концепции системы субъектно-ориентированной психологической подготовки студентов, характеризующаяся поэтапным и динамическим процессом развития как субъектности, так и психологической готовности [9, С.9-15; С.18-24].

Субъектность студентов в контексте психологической подготовки определяется отношением к психологическому знанию, а психологическая готовность определяет направления, уровни и конкретные пути развития субъектности студентов. Проблемы развития субъектности и психологической готовности студентов во взаимосвязи определяются как проблема построения и реализации интегрированной технологии субъектно-ориентированной психологической подготовки [6, С.9-15; 3, С.93-108].

**Критерий 5.** В качестве ключевых компетенций, являющихся принципиально важными для успешной профессиональной деятельности человека, принято выделять *коммуникативную и эмоциональную* компетентность, как основу практико-ориентированного обучения.

Основным средством подготовки психологов является разработка специальной программы формирования коммуникативной компетентности в сфере образования, медицины, социальной сферы. Программа состоит из трех взаимосвязанных блоков:

– *информационный блок*, который предполагает изучение теорий психологии, категоризации и типологизации понятийного аппарата;

– *практический блок* направлен на моделирование в учебном процессе ситуаций взаимодействия, поиск оптимальных средств коммуникации;

– *тренинговый блок* направлен на получение социального и профессионального опыта посредством активной групповой работы через выполнение комплекса упражнений и психотехник, расширение коммуникативного потенциала, формирование профессионально важных коммуникативных качеств [6].

**Критерий 6.** Стратегия построения образовательных программ предполагает становление педагогической среды, которая понимается как пространство развития личностных и профессиональных установок сообщества. Ее составляющие характеристики: эмоциональность, интегрированность, мобильность, согласованность, кооперативность, креативность, комфортность, безопасность (обеспечение благоприятного режима, ритма и темпа).

В качестве основного механизма такого присвоения выступает *интериоризация* (процесс формирования внутренних структур человеческой психики), осуществляющаяся во многом благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. Шестой шаг обеспечил философию ОП для подготовки психологов, педагогов-психологов системы образования. (Национальная программа «Рухани жаңғыру») [10].

**Критерий 7.** Образовательная программа строится на основе общей характеристики специальности. В 2019 году согласно новым правилам «Дорожная карта развития высшего и послевузовского образования» (МОН РК, ноябрь, 2018 г.) было проведено обновление образовательных программ по итогам анализа по подготовке кадров. В целях совершенствования существующих образовательных программ внесены коррективы в модульную часть.

Таким образом, овладение преподавателем инновационной деятельностью, активизирует его стремление к самовыражению, самореализации при решении педагогических задач, к развитию творческого потенциала. Ведь только качественное образование, его ценности, мастерство и профессионализм педагогов высшего звена определяют будущее общества.

#### Литература

1. Типовые правила деятельности организаций образования, реализующих образовательные программы высшего и послевузовского образования. Электронный ресурс <http://adilet.zan.kz/rus/doc/2018/02/02>.
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928 г.) // Вестник Московского Государственного университета. Сер.14. Психология. 1991. №4. – с.5-18.
3. Шерьязданова Х.Т. Реалии и перспективы подготовки специалистов-психологов в высшем звене образования: монография.- Алматы: Казак университеті, 2019. – 246 с.
4. Болонская Декларация. Совместная декларация Министров образования стран Европы. – Италия, Болонья, 1999 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://methodological\\_terms.academic.ru/2018/01/14](https://methodological_terms.academic.ru/2018/01/14).
5. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 г., №152.– Астана, 2011 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.inform.kz/ru/mon-rk-utverzhdeny-pravila-organizacii-i-funkcionirovaniya-edinoy-informacionnoy-sistemy-obrazovaniya\\_a2457667](https://www.inform.kz/ru/mon-rk-utverzhdeny-pravila-organizacii-i-funkcionirovaniya-edinoy-informacionnoy-sistemy-obrazovaniya_a2457667) 2018/01/15.
6. Государственный классификатор Республики Казахстан. Классификатор специальности Высшего и послевузовского образования Республики Казахстан. Приказ МОН РК от 2017.01 [Электронный ресурс]. <http://online.zakon.kz/document>. дата обращения: 2018/01/20.
7. *Послание Президента* Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана «Рухани жаңғыру», 2018 г.[Электронный ресурс]. Режим доступа: 2018/01/16 [https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses\\_of\\_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-n-nazarbaeva-narodu-kazahstana-10-yanvary-2018-g](https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-n-nazarbaeva-narodu-kazahstana-10-yanvary-2018-g)



**С.М. ЖАҚЫПОВТЫҢ БІРЛЕСКЕН-ДИАЛОГТЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ:  
МҮМКІНДІКТЕРІ ЖӘНЕ ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ**

**КОНЦЕПЦИЯ СОВМЕСТНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
С.М. ДЖАКУПОВА: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Абдрашитова Т.А.*

*(Республика Казахстан, г.Нур-Султан,  
Евразийский гуманитарный институт)*

**КОРРЕКЦИЯ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПАВ-ЗАВИСИМЫХ  
КЛИЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНО-ДИАЛОГИЧЕСКОГО  
КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

Программа психологического консультирования, направленного на изменение смысловой сферы ПАВ-зависимых клиентов, основана на процессах смысловой динамики – смыслообразовании, смыслоосознании и смыслостроительстве, поскольку через них происходит трансформация смысловых структур [1].

Смыслообразование осуществляется не только мотивом, но и всей иерархической структурой направленности, операциональным смыслом ситуации [1, 2, 3]. Важным является задающее значение смыслообразования, благодаря которому происходит распространения смысла от смысловых структур к остальным. Смыслообразование проявляется в различных формах через мотивационный, диспозиционный и атрибутивный механизмы, не изменяясь по содержанию. Оно проявляется, в том числе в окрашивании личностным смыслом цели обращения к консультанту с проблемой и условий, по которым субъективно сам клиент не может ее достичь, не может решить проблему.

Рассмотрим процесс этого смыслообразования конкретно в плоскости психологического консультирования ПАВ-зависимых.

Контент – анализ и обобщение заявляемых консультанту проблем ПАВ-зависимых выявили два типа проблемных ситуаций, возникающих у них по истечении определенного времени после лечения в реабилитационном центре:

1. «Я хочу научиться договариваться со своей патологической частью, которая тянет меня. Сам не могу».

2. «Я хочу быть твердым и решительным, потому что боюсь не удержаться в будущем».

По контент-аналитическим данным, высокий коэффициент встречаемости активной формы местоимения «Я» связан с «хочу» и «не могу». Однако, коэффициент встречаемости глаголов, указывающих на воздействие и противодействие его «Я», значительно выше, и «Я» переходит в «на меня», «мне», «меня» и т.д. Соотношение коэффициентов активной и пассивной формы 1:3. Клиенты занимают позицию объекта внешних воздействий, а не активного субъекта собственной жизнедеятельности. Самостояние подменяется проблемой противостояния. И хотя клиенты ориентируют психолога-консультанта на помощь в действенном, поведенческом поле («научите», «сделайте так, чтобы...») реальная причина проблемы находится в смысловом поле самого клиента.

Личностный смысл проблемы заключается именно в субъективной оценке клиентом жизненного значения обстоятельств и действий в этих обстоятельствах, условиях. Смысл цели действий и смысл самих действий клиента состоит в том, какому же мотиву они служат и удовлетворению какой его потребности, опредмеченной в данном мотиве, это действие способствует. Здесь следует иметь в виду то, что смысл цели может быть неоднозначным из-за неосознанности им истинного мотива обращения. Важно и то, что смысл распространяется с цели и действий далее – на условия и обстоятельства действий, предпринимаемых для ее достижения. И тогда он приобретает значение благоприятствования или препятствия. Различные типы преград определяют разнообразие смыслов, которые проявляются в вербальной или невербальной форме как смутное беспокойство и тревога или острые переживания. В

этой форме проявляется истинный личностный смысл, который трудно вербализовать. В нашем экспериментальном исследовании он изучался с помощью теста Люшера. Смысл информирует клиента о субъективном значении проблемной ситуации, ставя задачу на «поиск смысла», задачу рефлексии. Но проблема, которая обнаруживается уже на первом этапе консультирования, как раз заключается в том, клиентом формулируется противоположная задача – «сокрытие смысла» проблемы от себя. В терминологии психоанализа, клиент уходит от настоящей причины проблемы, используя бессознательно механизмы самозащиты. Из них нами чаще наблюдались регрессия и рационализация.

Субъективность восприятия актуальной ситуации как проблемной проявляется в наделении обычных для других людей событий и явлений (ближайшее окружение, ПАВ, собственное будущее и т.д.) определенными значениями (они сильнее, активнее – «тянут», «провоцируют» и т.п.) и формирует существующее отношение к ним (капитуляция, пассивность, подчинение в качестве объекта внешних воздействий, колебания).

Таким образом, цель нашего исследования состояла в изучении возможностей изменения смысловых образований личности ПАВ-зависимых, коррекции смысловой регуляции в процессе совместно-диалогического консультирования, основанного на принципах развития и формирования совместно-диалогической познавательной деятельности (СДПД). Экспериментальное исследование состояло из пяти этапов.

На первом этапе изучалась роль совместно-диалогического консультирования в изменении, коррекции смысловой структуры мировоззренческих представлений ПАВ-зависимой молодежи. Используемая методика предельных смыслов позволила осуществить психометрический и феноменологический подходы, провести количественный анализ по структурным индикаторам. По результатам исследования были построены смысловые деревья (дендрограммы) мировоззренческих представлений личности «до-после» совместно-диалогических консультаций. Необходимость учета нозоспецифических особенностей заставила произвести сопоставительный анализ с имевшимися данными по здоровой выборке. Для оценки достоверности влияния совместного диалога были выдвинуты и проверены статистические гипотезы по G-критерию знаков. Полученный на этом этапе исследования результаты подтвердили частные гипотезы о том, что основанный на принципах СДПД совместный диалог является фактором изменения смысловой структуры мировоззренческих представлений, а формирование смыслового уровня регуляции жизнедеятельности у ПАВ-зависимых осуществляется в процессе совместно-диалогического консультирования благодаря трансформации, осознанию и порождению новых смысловых образований личности.

На втором этапе нами углубленно изучалась в связи с результатами первого этапа динамика изменения смысложизненных ориентаций. Важным представлялся вопрос об изменении осмысленности жизни, смысловой регуляции в процессе совместно-диалогического консультирования. Это прежде всего – динамика и изменение целей жизни, насыщенность, удовлетворенность самореализацией, а также связанные с осмысленностью жизни такие параметры, как: локус контроля – Жизнь и локус контроля – Я, которые отражают мировоззренческую позицию личности в возможности управлять своей судьбой и доверие своей способности осуществлять контроль над событиями собственной жизни. Здесь так же производилось сравнение с данными Д.А. Леонтьева по здоровой выборке. Выдвинутые статистические гипотезы оценивали достоверность изменения этих смысловых образований личности по  $\phi^*$  – критерий Фишера. Полученные экспериментальные результаты подтвердили частную гипотезу о том, что ориентированный на механизмы смыслообразования совместный диалог в процессе консультирования формирует целесмысловую ориентацию жизнедеятельности у ПАВ-зависимых и преобразовывает защитную направленность смысловой регуляции.

Согласно полученным на этих этапах данным, в результате совместно-диалогических консультаций происходит смыслоосознание, трансформация и возникновение новых смысловых образований (новых предельных смыслов жизни, интеграция и усложнение представлений о смысле жизни, ценностей-целей и т.д.). Третий этап исследования состоял в изучении динамики важного смыслообразующего мотива, который определяет направление дальнейшего развития личности – мотивации к самореализации, самоактуализации, готовности к изменениям. Выдвинутые статистические гипотезы оценивали достоверность сдвигов «до-после» совместно-диалогических консультаций по G – критерию знаков. Полученные экспериментальные результаты подтвердили первую и третью частные гипотезы об обуславливающем значении совместного диалога в формировании целесмысловой регуляции жизнедеятельности у ПАВ-зависимых и становлении смыслового уровня регуляции в процессе совместно-диалогического консультирования посредством трансформации и порождения новых смысловых образований личности.

На четвертом этапе исследования проверялась углубленно частная гипотеза о том, что ориентированный на атрибутивный, диспозиционный и мотивационный механизмы смыслообразования совместный диалог способствует осознанию ПАВ-зависимыми внутриличностного конфликта и устраняет защитную направленность смысловой регуляции. Согласованность идеальных и реальных образов Я «до-после» консультаций изучалась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Полученные данные показали эффективность совместно-диалогических консультаций, в результате которых увеличивается количество реальных Я-утверждений, выражающих активную субъектную позицию и уверенность в своих силах.

На пятом этапе экспериментального исследования изучалась динамика эмоционально «значащих переживаний», которые являются смысловыми образованиями личности и аффективной формой существования личностного смысла актуальной проблемы, переживаемой клиентом. Статистические гипотезы оценивали достоверность снижения аффективной напряженности «до-после» совместно-диалогических консультаций по  $\lambda$  – критерию Колмогорова. Градации снижения тревоги, возникающей вследствие подавленного внутриличностного неосознаваемого конфликта, указывают на эффективность совместного диалога, изменяющего смыслообразующий мотив и личностный смысл актуальной проблемы. Экспериментальные результаты этого этапа также подтвердили первую и третью частные гипотезы. А именно: корректирующее воздействие совместного диалога на уровне механизмов смыслообразования устраняет защитную направленность со стороны смысловой сферы личности, в совместно-диалогическом консультировании через процессы трансформации, осознания и порождения новых смысловых образований личности происходит формирование личностной смысловой регуляции жизнедеятельности.

На основе обобщения всех результатов экспериментального исследования сделаны следующие **общие по разделу выводы:**

1. Совместно-диалогические консультации служат фактором изменения смысловой организации мировоззренческих представлений у ПАВ-зависимых по структурным и содержательным индикаторам. Они проявляются в возникновении новых предельных смыслов жизнедеятельности и ценностей-целей, продуктивности в нахождении промежуточных целей, расширении смыслового контекста жизни и мотивационной готовности к изменениям, усилении регулирующей роли сознания в осмысленности действий.

2. Смысловые структуры мировоззренческих представлений личности в процессе совместно-диалогических консультаций благодаря появлению новых предельных смыслов, смысловых связей и их интегрированности, знаменуют поворот от каузальной, причинной ориентации к целесмысловой ориентации, при которой поступки и действия определяются смыслом (ради чего?), а не причинами и обретают полимотивированный характер.

3. Трансформация и порождение новых смысловых образований также обнаруживается и в динамике смысловых ориентаций и ценностей. Смена позиции с объектной на субъектную проявилась у консультируемых в переориентации на ценности внутренней непротиворечивой целостности собственной личности, самоактуализации, свободные от манипулирования отношения, свободы самостоятельного выбора и решений в отказе от экстернальной защиты в пользу личной ответственности.

4. Совместно-диалогические консультации устраняют защитную направленность смысловой регуляции жизнедеятельности у ПАВ-зависимых. Об этом свидетельствует не только возникновение новых смысловых ориентаций, ценностей, изменения в смысловой структуре мировоззренческих представлений, но и достоверное увеличение индекса согласованности между реальными и идеальными Я-утверждениями клиентов. Последнее указывает на эффективное решение ранее неосознававшихся внутриличностных смысловых конфликтов личности. Сближение реальных и идеальных Я-образов после совместно-диалогических консультаций обеспечивается увеличением рангов реальных оценок, в пользу растущей уверенности и доверия своим возможностям, а в контрольной группе – снижением идеальных требований, что является следствием сохранившихся внутриличностных конфликтов и направленности смысловой регуляции личности на бессознательную защиту Я.

5. Совместно-диалогические консультации способствуют осознанию и трансформации преградного личностного смысла, которым ПАВ-зависимые прежде наделяли условия и обстоятельства своей жизни. Двукратное снижение интенсивности аффективной напряженности «значащих переживаний» является следствием изменения смыслообразующего мотива актуальной ситуации, осознания «ложных целей», решения задачи «на поиск смысла», освобождения от внутренних конфликтов.

6. Эффективность совместно-диалогического консультирования, основанного на принципах развития СДПД, обусловлена тем психологическим корректирующим воздействием на смысловую сфе-

ру, которое оказывает совместный диалог, направленный на атрибутивный, диспозиционный и мотивационный механизмы смыслообразования. Совместный диалог выступает методом воздействия на личность и техникой, организующей рефлексивные процессы, фасилитирующей процессы осознания, порождения новых смысловых образований личности.

7. Согласно результатам проверки статистических гипотез, полученным на всех этапах экспериментального исследования, произошли достоверные сдвиги в динамике смысловых образований личности ПАВ-зависимой молодежи «до-после» совместно-диалогических консультаций.

8. На основании статистически достоверных результатов подтвердилась общая гипотеза о корригирующем влиянии совместно-диалогического консультирования и конкретизирующие ее частные гипотезы о совместном диалоге как методе, воздействующем на целесмысловые ориентации и направленность смысловой регуляции личности, совместно-диалогическом консультировании как факторе изменения смысловой структуры мировоззренческих представлений личности и формировании смыслового уровня регуляции жизнедеятельности.

#### **Литература**

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.01. – М., 1999. – 535 с.
2. Насиновская Е.Е. Методы изучения мотивации личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – С. 80.
3. Берулава Г.А. Методический аспект взаимодействия теории и практики психологии // Индивидуальный аспект развития личности. – Сочи, 2001.

**Ж.Ж. Бейсенова**  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті)

## **ЕСТЕН КЕТПЕС ЕРЕКШЕ КЕЗДЕСУДЕН ЕСТЕЛІК...**

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінде (қазіргі Қазақ ұлттық педагогикалық қыздар университеті) оқитын магистрант-шәкіртіміз Айнұр Демеуханова бірде «Жұпаргүл апай, біздің колледжде жыл сайын психологиялық апталық өткіземіз. Студенттерімізге мән-мағыналы, өмірлік өсиет боп естерінде қалатын жан дүниелееріне әсер ететіндей шығармашылық еркін форматта психолог маманмен кездесу өткізуді жоспарлап отырмыз. Бірақ, студенттерге психологиялық ұғымдар негізінде рухани әсер ете алатын осы саланың нағыз майталманымен жолықтырады деген сеніммен сізге осындай өтініш айтып тұрмын! Кімді ұсынасыз? деді. Көп ойланбадым. Тыңдаушысын бірден баурап, бөле жармай тең қолдап, аудиторияның сергек әрі белсенді болуына ерекше мән беретін лектор (ғалым), ғылыми ұстазым профессор Сатыбалды Мұқатайұлы Жақыповтың есімін атадым. Айнұр қуанып кетті. Маған ағаймен сөйлесіп кездесу уақытын белгілеп беруді өтінді. Ағайға хабарласып кездесу уақытын звондап айттым. Ол кісінің баратын іс – шаралары, іс – сапарлары өте көп болғандықтан, алдын ала айтып, уәдесін алдым.

Белгіленген күні ағаймен №1 Алматы қазақ мемлекеттік гуманитарлық педагогтік колледж студенттерімен кездесуге келдік. Кездесу залында колледждің ұжымы мен студенттері ерекше сезіммен қарсы алды.

Ағайымызға сол күнгі студенттердің ынта жігерлері ме, жан дүниелерінен шыққан шынайы лебіздері әсер етті ме, білмеймін, психолог мамандар, жас оқытушылар мен студенттер тарапынан қойылған сұрақтарға ғана емес, балалық шағынан, жеткіншектік кезіндегі, бозбалалық, жастық, әскери қатарында үш жыл теңіз флотындағы қызметі туралы, қалай осы мамандықты таңдағаны, студенттік кезеңіндегі, өзінің өміріндегі естен кетпес ерекше күйге бөленген қызықты, тәлімдік оқиғалар, жағдайлар жайында бар ықыласымен айтып берді.

Адам жанының терең сыры мен ашыла бермейтін қасиеттерін зерттеумен айналысатын мамандық туралы сол кездегі ағайымыздың әңгімелері әліге дейін есімде.

Әсіресе, мына бір сөзі жадымда сақталыпты: «Көрген тәрбиесі мен көкейіне түйген білімі жөнінде Александр Македонскийдің «Даңқ пен абыройға кенелуімде мен бір адамға қарыздармын ол – ұстазым Аристотель» деген сөзі бар. Менің де тұлға болып қалыптасуыма үлкен еңбек сіңірген ұстаздарыма ерекше тәнтімін. Жантану саласының қыр сырын терең меңгеруіме, осы мамандықты жан тәнніммен сүюіме үлес қосқан ұстаздарым туралы айтудан жалықпаймын» деді.

Студенттердің қалаған мамандықтың ғажайып тылсым сыры, күрделілігі мен өте қызықты, құпия жақтарына туралы тың пікірлерімен бөлісіп, жастарға ой салды.

Білімгерлердің дамуы мен пікір қалыптастыруы мен қағидалар шығаруында кездесу мен әңгімелесудің мәні зор. Осы үдерісті жақсы білетін С.Мұқатайұлы тыңдаушы жастарға әсер ету, жақсы адам болу жолында үлгілі адамдардың өмірінен өрнек әңгімелер айтып, ғалым, білімді адамдардың пікірлерінен үзінділер келтіре отырып, жантану саласында өмірлік тәжірибенің маңызды екеніне де тоқталды.

Әдетте біз «Шабыт» сөзін өте қысқа, тар мағынада қолданамыз. Психология үшін «Шабыт» сөзінің мағынасы мен сөздік игеру аумағы өте кең. Шабыт ол ерік. Шабыт ол мотивация. Шабыт ол жалпы өмір.

С.Мұқатайұлы тыңдаушының өмірлік жігері мен өмірлік болмысын аша білетін, тұлғалық шабытқа әсер ете білген, әсер етуге талпынған ғылым адам еді. Психолог маманның портретіне сипаттама жасап, үнемі білімін жетілдіріп отыру қажеттігін, психолог мамандығының болашағы өте зор екенін айтты. Сол кездесуге дейін Сатыбалды Мұқатайұлын өмірлік қағидалары мен пікірлерін жақыннан тани түстім.

Қазақта: «Көп оқығаннан сұрама, көпті көргеннен сұра» деген сөз бар. Қазір біз өмір сүріп отырған заманның талабы мен талғамы мүлдем басқа. Профессор С.Жақыповтің түсіндіру әдісі мен сол кездесуде жақыннан таныстым. Жалпы адам баласы айтар сөзі мен түсіндіргісі келген пікірін жанынан өткізбей, тыңдаушыға әсер ете алмайды, яғни түсіндіре алмайды. Тыңдаушы естуі мүмкін, бірақ қабылдамайды. Бұрынғы кейбір ұғымдар жаңа заман көзқарасына сай, кейде маңыздылығын жоғалтуы



мүмкін. Жоғарыда айтқан «көп оқыған» мен «көпті көрген» кімдер? Көп оқыған түсінікті. Ал көпті көрген, көппен жұмыс істей алатын, көптің көңілін таба алатын, көпті соңынан еріте алатын, көпке сөзін тыңдата алатын адам. Көппен жұмыс істеу үшін оқу керек, білу керек, білімді болу керек. Міне, сондықтан да көпті көргеннен сұраймыз. Ағайдың қызықты оқиғаларға толы әңгімелері, көпті көргендігі, жалпы жұртқа теңдей әсер ете алуының арқасында студент-жастармен қатар аудиторияда отырған тыңдарман-жұртқа жақсы әсер етті. Жақсыменен өткізген уақыт адамның жанын жадыратады. Жабырқау көңіліңізді жігерлендіреді, көтеріңкі көңіліңізді шабыттандырады. Ондай адамның жанында ұдайы болғың келеді. Уақытың мәнді, мағыналы өтеді. Ал мағыналы өткен сәттер адам жанын зеріктірмейді, уақыттың өткенін білмей қаласыз. Міне, осы үдеріс сол күні ұстазымызбен өткен кездесудің айқын дәлелі дегім келеді.

Кездесудің екінші бөлімінде, түрлі психологиялық ойындар ұйымдастырылды. Мұнда да, ағай өзіне берілген рөлін образға еніп, жоғары деңгейде ойнап, барлығымызды таңқалдырды.

Кездесу соңында ағайымыз осы кездесуге келгеніне, студенттердің алғырлығы мен жаңалыққа құштарлығына разылығын білдірді, іс – шараны ұйымдастырып отырған ұжымға, мамандарға, студенттерге: «З.Фрейдтің «Адам жанын түсіне білу, оны зерттей білу – үлкен өнер» деген сөзі бар. Бұл өнерді меңгеру үшін, барлық жетістіктің сыры еңбек пен ізденіс, өте көп ізденіп, талмай еңбектену нәтижесінде ғана жетуге болатынын» айтты.

Шығыс философиясында «Жақсы ғалым болу – оңай, жақсы адам болу – қиын», – деген терең мағыналы тәлсім бар. Ал, Профессор С.Жақыпов – артында өшпес ізі қалған зиялы қазақ психологиясының негізін салушышылардың, Жүсіпбек Аймауытов, Мағжан Жұмабаев, Төлеген Тәжібаев және т.б. ілімін жалғастырушы – ғалым, ұлағатты ұстаз. Осындай жол көрсетуші, шынайы ғалым, парасатты адам болудың үлгісін қалыптастырған тұлға туралы тебіренбестен жаза алмайсың. Жақсымен өткізген әрбір сәттің энергиясы тыңдаушыға өмірлік сабақ, әрі өмірлік тілек. Ол кісі біздерге – ғылымда үлкен жетекші, ақылшы бола бола білді. Соның арқасында Тәуелсіздік алған еліміздің психология саласында көп еңбек етті. Егемендікпен бірге қалыптасып келе жатқан тәуелсіз жастардың психологиясының дұрыс болуына қаһарман жол көрсетуші болды.

Профессор С.Жақыпов – менің ұстазым. Әрбір шәкірті мен тыңдаушысына ерекше әсер етіп, жақсы адам болуды насихаттаған ұстазымызды құрметпен еске аламыз. Осындай қазақтың ардақты, парасатты ұстазды кездестірген Аллаға мың алғыс. Мына беріліп отырған еш жерде жарияланбаған осы естен кетпес ерекше кездесуден естелік суреттерін ұсынып отырмын!



**Man Cheung Chung**

*Department of Educational Psychology, the Chinese University of Hong Kong*

**Мэн Чеунг Чунг**

*профессор Гонконгского Китайского университета, PhD по психологии (Университет Шеффилд, Великобритания) PhD по философии (университет Дюркгейм, Великобритания). Член Британского психологического сообщества, практикующий психолог и ученый*

## **THE IMPACT OF POSTTRAUMATIC STRESS AND EMBITTERMENT ON PSYCHIATRIC CO-MORBIDITY AMONG PRISONERS: THE ROLES OF EMOTIONAL DYSREGULATION AND SHUTDOWN DISSOCIATION**

**Aims:** To examine a theoretical model depicting the inter-relationship between posttraumatic stress, embitterment, emotional dysregulation, shutdown dissociation and psychiatric co-morbidity among prisoners in China

**Methods:** 801 (M = 660, F = 141) prisoners were recruited from 2 units in a prison in China. They completed the Posttraumatic Stress Diagnostic Scale, Post-Traumatic Embitterment Disorder, General Health Questionnaire-28, Difficulties in Emotion Regulation Scale – Short Form and Shutdown Dissociation Scale.

**Results:** After controlling for demographic variables, PTSD from past trauma was significantly correlated with embitterment which was also significantly correlated with psychiatric co-morbidity. Emotional dysregulation and shutdown dissociation mediated the impact of embitterment on the distress outcome.

**Conclusions:** Past trauma and embitterment can affect the way prisoners control their negative emotions and manifest their psychosomatic reactions. Difficulty in regulating their emotions and psychosomatic reactions could in turn exacerbate other psychological symptoms.

## **С.М. ЖАҚЫПОВ – АТЫ ӨШПЕС ПСИХОЛОГ ҒАЛЫМ**

Мен Сатыбалды Мұқатайұлымен алғаш рет бұдан дәл 30 жыл бұрын Мәскеуде тұңғыш рет кездесіп едім. Бұл 1984 жылдың күз айы болатын. Мәскеудегі КСРО жоғары оқу орындарының психология кафедраларының меңгерушілерінің Бүкілодақтық жиынына келгендер, яғни сол кездегі еліміздің түкпір-түкпірінен жиналған психолог ғалымдар бас қосқан еді. Кремль мен Қызыл алаңға жақын жерге орналасқан М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу Мемлекеттік университетінің психология факультеті Моховая көшесіне орналасқан бір үлкен аудиторияда біздер белгілі психолог, академик В.П. Зинченконың лекциясын тыңдауға жиналғанбыз. Сонда менің көзіме түскені шығыс халқының бір өкілі, бурят па, қалмақ па, ойрат па, қазақ па деп қайта-қайта қараумен болдым. Үзіліс кезінде мен сол кісіге барып, жөн сұрастым. Жасы шамамен 30-дың ары жақ-бері жағы болу керек. Ол өзінің Қазақстанның Қарағанды қаласынан келгендігін айтты. Бұдан бірер жыл бұрын МГУ-дегі психология факультетін бітіріп, Қарағандыға жолдама алыпты. Қазір сонда психология кафедрасының аға оқытушысы болып жұмыс істеймін деді. Кандидаттық диссертация жазумен айналысып жүргені туралы айтты. Сөз саптауына қарағанда, биязы, адамға жұғыса алатын (жалпы, психологтың өзі сондай болуы керек) адам екенін байқадым. Ол жерде көп сөзге келгеніміз жоқ, әңгіме қысқаша ғана жөн сұрасу төңірегінде болды. Мен кең-байтақ Қазақстаннан келген психолог маманына ішім елжіреп, сүйсінгенім әлі есімде. Өйткені, ол жиында Орта Азия республикаларынан, Кавказдағы Әзірбайжаннан бірде-бір психология ғылымының маманы көрінбеді. Осы жағдайға мен шүкіршілік еттім.

Сатыбалды Мұқатайұлымен толығырақ танысу, онымен бірге қызмет істеу соңғы 15 жылдың төңірегінде өріс алған еді. Ол 1990 жылдың басында Алматыға көшіп келіп, қаладағы оқу орындарының бірінде оқытушы болып қызмет атқарады екен. Кандидаттық диссертациясын қорғағанына көп болмапты. Бұл жайтты Абай атындағы жоғары оқу орнындағы бір жиында кездескенімде айтқан еді. Сатыбалды Мұқатайұлы Алматыда орналасқан Ұлттық Қауіпсіздік Комитетінің зерттеу институтында кафедра меңгерушісі болып жүргенін, сондай-ақ қосымша Абай атындағы педагогикалық университетінің психология кафедрасында қызмет істейтінін айтты. Докторлық диссертация жазып жүргенін тілге тиек етті. 1993 жылы педагогикалық университетте психологиядан кандидаттық диссертация қорғау кеңесі ашылғанда біз бірге жұмыс жасадық. Ол кезде Жақыпов сол университеттің психология кафедрасының меңгерушісі ісі қызметіне тағайындалған екен. Бірнеше жылдан кейін, дәлірек айтсам, 2000 жылдың басында Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-де психологияның келесі бір кафедрасы ашылатын болды. Оның атын университет басшылығы этникалық психологияға байланысты атау туралы ұсынысты алға тартты. Сайып келгенде, кафедраның аты этникалық психология кафедрасы болып бекітілді. Енді сол кафедраға меңгерушіні іздеп табу университет ректоры тарапынан маған жүктелді. Мен сол кезде психологиядан докторлық диссертация қорғаған Жақыповтың кандидатурасын ұсынып, ол кісіні мұндай кафедраға жетекші болуға лайық екенін барынша дәлелдеп, университет басшылығына өтініш білдірген едім. Сол жөнінде 2000 жылдың 15 наурызында шыққан «Алматы ақшамы» газетіне «ҚазМҰУ-де этнопсихология кафедрасы ашылды» деген мақалада осы кафедраның Қазақстанның психология ғылымы үшін аса маңызды ғылыми орталығы екенін барынша дәлелдеп, сол мақалада Сатыбалды Мұқатайұлы туралы былай деп жазып едім: «Жаңадан отау көтерген осы кафедраға басшылық етуге соңғы кезде еліміздегі жантану ғылымының өріс алуына біраз еңбек сіңіріп жүрген Жақыпов Сатыбалды дейтін азамат шықырылып отыр. Ол психология ғылымдарының докторы, бұған дейін Абай атындағы Алматы мемлекеттік университетінің теориялық және қолданбалық психология кафедрасын басқарған». (ҚазМҰУ-де этнопсихология кафедрасы ашылды. «Алматы ақшамы», 2000, 15 наурыз). Сөйтіп, 2000 жылдың 15 наурызынан бастап Сатыбалды Мұқатайұлы он жылдан астам осы ашылған кафедраның меңгерушісі болды. Осы жылдары, дәлірек айтсақ, 2001 жылы психологиядан докторлық диссертация қорғайтын ғылыми кеңес ашылып, соның төрағасы болып, С.М. Жақыпов тағайындалды. Мен оның – төрағаның, орынбасары болып 6-7 жылдай осы ғылыми кеңесте, сондай-ақ аталмыш кафедрада қоян-қолтық бірге жұмыс істедім. Осы кездері менің байқағаным, Жақыпов Сатыбалдының байсалды, тиянақты, принципті адам екені, ғылыми жұмысқа аса беріліп еңбек ететіндігі көрініп жүрді. Сондықтан да болар, бас-аяғы 10 жылдың ішінде 55 адамға кандидаттық диссертация, 10-нан астам адамға докторлық диссертация қорғатқаны осы ойымның айғағы болар деп ойлаймын. Марқұм соңғы

10-15 жылдың ішінде 500-ден астам ғылыми мақала, соның ішінде 4 монография, 40-тан астам оқу, оқу-әдістемелік құралдар мен оқулықтар жазыпты. Қазақ университетіне келгеннен кейін ол Қазақстан психологтарының ұлттық ассоциациясы дейтін ұйым құрды.

Қазақстандағы этникалық психология мәселелері С. Жақыпов зерттеулерінде үлкен орын алды. Ол кісінің жетекшілігімен ұлттық психология саласында 20-ға жуық докторлық және кандидаттық диссертациялар қорғалып, жаңа психологиялық бағыт – этникалық-педагогикалық психология бағыты дүниеге келді. Бұл ТМД елдері бойынша, әсіресе, Орта Азия республикалары бойынша ғылыми әлемге келген жаңа зерттеу бағыты болатын.

Сатыбалды Мұқатайұлының ғылыми қызметі мен адамгершілік қасиеттері туралы айта берсек, сөз аз емес. Кездейсоқ келген ажал оның жоспарлаған кейбір армандарын орындауға мүмкіндік бермеді. Бұл жөнінде ол менімен ылғи да ақылдасып жүретін. Марқұмның осындай армандарының бірі – ҚазҰУ-де психология факультетін ашу. Одан соң қазақтың психолог студенттеріне төл тілімізде оқулық жазу, одан соң ана тілімізде көпшілікке, жұртшылыққа арналған ғылыми әдебиеттер жазуды қолға алу, бір кездері жұмысы тоқтап қалған Қазақстан психологтар қоғамының жұмысын қайтадан тірілтіп, ел психологтарының басын біріктіру секілді армандаған мәселелері аяқсыз қалды. Енді осы мәселені оның шәкірттері, ізбасарлары қолға алғаны абзал.

Қорыта айтарымыз, марқұмның еңбектерінің бәрінің басын қосып, академиялық басылым ретінде жарыққа шығару, кафедраға алынған психолог-докторанттардың біріне оның мұрасын зерттеуді қолға алу – марқұмға жасалған үлкен ғылыми, рухани ескерткіш болар еді.

С.М. Жақыпов біздің осы деректерімізге сәйкес ғылыми тұлға болғанына дау жоқ. Менің пікірімше, Қазақстан топырағында өріс алған ғылыми психологияда академик Т.Т. Тәжібаев, профессор М.М. Мұқановтан кейін, профессор С.М. Жақыповтың есімінің тұруы дау тудырмайтын мәселе.

Сөзімнің аяғында, марқұмның жатқан жері жайлы болып, жаны пейіштен орын алсын дегім келеді.

**Жұмағұлова Г.Ш.**

**Мунашова Ж.Б.**

**Жанибекова Г.О.**

*(Қазақстан Республикасы, Шымкент қ.,*

*Мардан Сапарбаев институты)*

**Өмірзақова Ж.Ә.**

*(Қазақстан Республикасы, Нұр-Сұлтан қ.*

*ЖШС «Tulpar Education» Еркемай балабақшасы )*

## **С.М. ЖАҚЫПОВ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ ЭТНИКАЛЫҚ ТҮСІНІКТЕРДІ ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫ ТАЛДАУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАҢЫЗЫ**

Ұлтаралық қарым-қатынастың мәдениеті – бұл кең көлемдегі түсінік, бірінші жағынан халықтардың қарым-қатынасының өткен тәжірибесін, ал екінші жағынан осы тәжірибе жиналу процесінде қалыптасқан дәстүрлерді қамтиды. Ұлтаралық қарым-қатынастың жоғары мәдениетіне ие болған адамдар, өз елдерінің және басқа халықтардың діни құндылықтарына деген қызығушылықпен, ұлттарына тәуелсіз, бүкіл адамдарға бірдей достық көзқараспен, қиын жағдайда көмек көрсетуге дайын тұратындарымен ерекшеленеді. Полиэтностық жағдайда басқарушылар және болашақ мамандар қандай ұлттың өкілдерімен жұмыс жасаса, солардың этнопсихологиялық ерекшеліктерімен, салттарымен және психологиялық құндылықтарымен таныс болуы да маңызды екені мәлім.

Сонымен қатар, өмірдегі адамзаттың даму тәжірибесі көрсеткендей, жалпыадамдық мәдениетке толығымен кіру тек ұлттық мәдениет арқылы болады. Бұл ана тілін білу мен өз тұрмысындағы этностық мәдениетінің түбірі болатын этностық бірдейліктің негізінде полиэтностық тұлғаның қалыптасуымен бірге этностық сана мен өзіндік сананың қалыптасуы және дамуын жорамалдайтынын қазақстандық психолог С.М. Жақыпов өз еңбегінде баяндаған.

Эксперименталды этнопсихологияның қолданбалы мәселелеріне әрекеттік көзқарастың ұғымдық аппаратын әзірлеудің келесі қадамы ғылыми айналымға «этникалық болжам» терминін енгізу болды. Соңғысы индивидтің мағыналық білімнің жалпы қорын иеленуінің салдары болып табылатын ерекше этнопсихологиялық феноменнің өзгеру динамикасын зерттеу үшін неғұрлым барабар психологиялық түсінік болып шықты. Біз эксперименталды түрде белгілеген феномен көпэтникалық топтарда оқыту жағдайында қалыптасады, сондай-ақ өзінің этникалық құрамы бойынша әртүрлі моноэтникалық топтарды салыстырмалы талдау кезінде анықталады.

Моноэтникалық және көпэтникалық топтарда оқу үдерісінде студенттердің танымдық іс-әрекетінің нәтижелілігін салыстырмалы талдау жалпы мағыналық білім беру қорын қалыптастыру және дамыту үрдістерінде және оның әр қатысушының іс-әрекетіне кейіннен берілуінде айырмашылықты көрсетті. Өз кезегінде бұл айырмашылықтар білім алушылардың этникалық ерекшеліктерімен де, олардың этникааралық өзара іс-қимылы мен қарым-қатынасының құрылымымен де байланысты болды.

Олар моноэтникалық немесе көпэтникалық топтардың құрамына енгізілген білім алушылардың танымдық іс-әрекеті нәтижелілігінің вариативтілігін анықтады

Жеке тұлғаның этникалық өзін-өзі тану полиэтникалық қарым-қатынас жағдайында өтіп жатқан оның қызметінің нәтижелеріне елеулі әсер ететінін айғақтайтын маңызды факт анықталды. Эксперименталды зерттеу нәтижелері көпэтникалық ортада жұмыс істейтін мұғалімдердің этникалық сана-сезімінің моноэтникалық ортада жұмыс істейтін мұғалімдердің этникалық сана-сезімінен өзіндік ерекшелігі бар деген болжамды растады.

Алынған мәліметтер этнопсихологияның эксперименталды әдісін жасауға жақындауға мүмкіндік берді. Виртуалды тәуелсіз эксперименталдық айнымалыларды қолдану негізінде этнопсихологиялық эксперименттің принципті жаңа технологиясы әзірленді.

Осылайша, психологиялық зерттеулердің нәтижелері психологиялық, оның ішінде этнопсихологиялық құбылыстарды зерттеу үшін қызмет теориясының ұғымдық аппаратын қолданудың жаңа мүмкіндіктерін көрсетті.

XX ғасырдың басында эксперименталды психологияның негізін қалаушы Вильгельм Вундт екі психологияның: халықтардың физиологиялық психологиясы мен тұлға психологиясының қатар өмір сүруіне мүмкіндік берді. Эксперименталды физиологиялық психологияны түсіне отырып, ол халықтар психологиясын (этнопсихология) эксперименталды зерттеудің мүмкін еместігін ерекше атап өтті.



Сондықтан да «халық психологиясы» өзінің іргелі он томдық зерттеуінде, ол өз өмірінің басты еңбегімен санаған, мәдениеттің түрлі формаларындағы (тілде, дінде, әдет-ғұрып, мифтерде) халық рухының көріністерін талдау әдісін сипаттады. Алайда қазіргі заманғы этнопсихология психологиялық ғылымның ерекше саласы ретінде эксперименталды және эмпирикалық зерттеу әдістерін қосатын зерттеудің ерекше кешенді процедураларын жасауды талап етті.

Мұндай ұғымдардың бірі «мағыналық білімнің жалпы қоры» болып табылады, біз бұған дейін психологиялық факторлардың жиынтығы ретінде эксперименталды түрде верификациялаған, топтық бірлескен қызмет жағдайында мақсатқа жету және уәждеу үдерістерін детерминациялайтын (Жақыпов, 1985).

Моноэтникалық және көпэтникалық топтарда оқу үдерісінде студенттердің танымдық іс-әрекетінің нәтижелілігін салыстырмалы талдау жалпы мағыналық білім беру қорын қалыптастыру және дамыту үрдістерінде және оның әр қатысушының іс-әрекетіне кейіннен берілуінде айырмашылықты көрсетті. Өз кезегінде бұл айырмашылықтар білім алушылардың этникалық ерекшеліктерімен де, олардың этникааралық өзара іс-қимылы мен қарым-қатынасының құрылымымен де байланысты болды.

Олар моноэтникалық немесе көпэтникалық топтар құрамына енгізілген білім алушылардың танымдық іс-әрекеті нәтижелілігінің вариативтілігін анықтады (Жақыпов, 2002). Эксперименталды этнопсихологияның ұғымдық аппаратын әзірлеудегі келесі қадам «этникалық болжам» терминін ғылыми айналымға енгізу болды.

Соңғысы индивидтің мағыналық білімнің жалпы қорын иеленуінің салдары болып табылатын ерекше этнопсихологиялық феноменнің өзгеру динамикасын зерттеу үшін неғұрлым барабар психологиялық түсінік болып шықты. Біз эксперименталды түрде орнатылған феномен түрлі этностар өкілдерінің этномәдени ерекшеліктерімен негізделген өзіндік мағыналық кедергі ретінде өзін көрсете отырып, полиэтникалық топтарда оқыту жағдайында қалыптасады.

Сонымен қатар, этностық ой-пікірлерді туындататын мағыналық кедергі өзінің этникалық құрамы бойынша моноэтникалық топтардың (Джакупов, 2004) әртүрлі әлемнің этникалық картиналарын салыстырмалы талдау кезінде анықталады.

Жиырма жылдан астам диссертацияларда ұсынылған Қазақстандағы эксперименталды-эмпирикалық этнопсихологиялық зерттеулердің жиырма жылдық тәжірибесі этникааралық өзара іс-қимыл және қарым-қатынастың әр түрлі жағдайларында адамдардың қызметіне елеулі әсер ететін бірқатар жаңа психологиялық феномендерді сипаттауға мүмкіндік береді.

Алынған мәліметтер этнопсихологияның эксперименталды әдісін жасауға, В. Вундтпен құрылған эксперименталды этнопсихологияның мүмкін еместігі туралы мифті бұзып, жақындауға мүмкіндік берді. Виртуалды тәуелсіз айналымыларды пайдалану негізінде этнопсихологиялық эксперименттің принципті жаңа технологиясы әзірленді (Жақыпов, 2008).

Бұл этникааралық өзара іс-қимыл және адамдардың қарым-қатынасы жағдайында туындайтын ерекше мағыналық тосқауылдарды қалыптастыру мен дамытудың нәтижесі болып табылатындығына алғашқы рет тәжірибелік дәлел алуға мүмкіндік берді. Білім алушылардың танымдық іс-әрекетінің бірлескен нысандары жағдайында жалпы мағыналық білім беру қорын қалыптастыру және беру процестеріне әсер ететін мағыналық кедергілердің деструктивті рөлі анықталды.

Қазақстанда этнопсихологиялық зерттеулерді қалыптастыру және дамыту процесін талдау эксперименталдық этнопсихологияның қалыптасуының алдында эксперименталдық-эмпирикалық этнопсихологиялық зерттеулер жүргізілді, онымен қатар көптеген сипаттау-эмпирикалық этнопсихологиялық зерттеулер жүргізілді және жүргізіліп келеді.

#### Әдебиеттер

1. Джакупов С. М. Целеобразование в совместной деятельности. Автореф. дисс.канд. психол. наук. М., 1985.
2. Джакупов С.М. Экспериментальные исследования этнопсихологических особенностей личности // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. 2002. № 2 (9). С. 5–11.
3. Джакупов С.М. Развитие экспериментальной этнопсихологии в Казахстане // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. 2004. № 2 (13). С. 5–11.
4. Джакупов С.М. Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер.
5. Комекбаева Л.К. Психологические особенности этнического самосознания учителей. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Алматы, 2002.

**Қасен Г.А.**  
(Республика Казахстан, г. Нур-Султан,  
КазНУ им. аль-Фараби)

## **КОНЦЕПЦИЯ СОВМЕСТНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С.М. ДЖАКУПОВА КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*Статья посвящается светлой памяти доктора психологических наук, профессора, Президента  
Казахской ассоциации психологов*

*Джакупова Сатыбалды Мукатаевича*

### **Введение**

Президент Казахской ассоциации психологов, заведующий кафедрой общей и этнической психологии Казахского национального университета им. аль-Фараби, почетный профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор психологических наук, профессор Джакупов Сатыбалды Мукатаевич, вот уже на протяжении шести лет нашей глубокой скорби, остается в нашей памяти Великим Учителем, зачинателем современной психологической науки, чутким наставником и просто Человеком с большой буквы. Подготовленные им – 7 докторов и 58 кандидатов психологических наук, 3 доктора психологии, 49 магистров психологии на сегодняшний день представляют собой современную плеяду ученых-психологов, последователей его научной школы.

Диссертация С.М. Джакупова на тему «Психологическая структура процесса обучения», защищенная в 1998 г. в Психологическом институте Российской Академии образования, стала для многих молодых исследователей путеводителем, ориентиром в разработке новых идей и психологических исследований. Труды Сатыбалды Мукатаевича – «Целеобразование в совместной деятельности», «Психология познавательной деятельности», «Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения» оказали содействие в формировании традиций его научной школы.

Стоит упомянуть, что под руководством С.М. Джакупова создано научное направление, посвященное систематическому исследованию формирования знаний об исследовательской активности и инициативности личности как одной из фундаментальных форм взаимодействия человека с физическим и социальным миром и сущностной характеристике деятельности человека. Основной целью данного направления было формирование представлений о месте исследовательской активности в деятельности человека, о связи исследовательского поведения, интеллекта и творчества, о методологии изучения сложных динамических систем и методах изучения исследовательской активности.

### **Сущность концепции совместно-диалогической деятельности**

Основная в деятельностном подходе идея о центральном значении деятельности в формировании и развитии сознания в процессе обучения находит свое дальнейшее развитие в концепции совместно-диалогической деятельности С.М. Джакупова. Принципы такого взаимодействия подробно представлены в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности С.М. Джакупова. Автор описывает структуру процесса обучения как дидактической и психологической систем, в которых происходит описание развития диады обучающий-обучаемый в совместно-диалогической познавательной деятельности: субъекты учебного процесса=личности=субъекты учебной деятельности [1].

Систему обучения С.М. Джакупов представил в виде триединой схемы: мета-уровень, макро-уровень и микро-уровень. Изменения познавательной деятельности, происходящие на каждом уровне, приводят к наиболее эффективному принятию решения сквозь призму раскрытия ресурсов диады обучающий-обучаемый.

Концепция совместно-диалогической деятельности исходит из позиции рассмотрения познавательной деятельности, как особого психологического состояния взаимодействующих личностей. Две противоположные по исходным целям деятельности обучающего и обучающихся преобразуются в совместно-диалогическую познавательную деятельность [1]. Совместная деятельность в современной психологической литературе трактуется как организованная активность взаимодействующих сторон, направленная на целесообразное производство и воспроизводство объектов материальной и духовной культуры. Данная активность предстает как система, имеющая единую цель, отвечающая общим интересам и способствующая реализации потребностей взаимодействующих сторон [1, С. 367].

Психологический механизм, обеспечивающий «связывание» деятельности обучающего и обучающихся, своеобразную их стыковку и преобразование их в совместную диалогическую деятельность выделяется С.М. Джакуповым [1, С. 51-52]. Результаты его исследования доказывают, что этим механизмом является «взаимная реконструкция промежуточных познавательных целей партнерами, в ходе которой осуществляется реконструкция общей цели, и в процессе ее принятия происходит формирование совместно-диалогической деятельности» [1, С. 51]. То есть смысловым основанием диалога как подхода к образовательной среде вуза является перерождение целей обучающего и обучающихся в единую цель.

### **Концепция совместно-диалогической деятельности и современные исследования**

На основе концепции совместно-диалогической познавательной деятельности с использованием базовых принципов смысловой теории мышления его последователями под непосредственным руководством Сатыбалды Мукатаевича была разработана технология совместно-диалогического консультирования [2; 3].

В концепции, система обучения раскрывается через показатель совместно-диалогической познавательной деятельности – общий фонд смысловых образований [4]. Процесс формирования общего фонда смысловых образований согласно концепции Джакупова, отслеживается на уровне вербального и невербального проявления поведения обучающихся. В дальнейшем в работе его ученицы Абдрахмановой А.С., посвященной общему фонду смысловых образований в совместно-диалогической познавательной деятельности, были выделены и конкретизированы эти поведенческие компоненты [5].

Впервые осуществлена попытка применить теорию С.М. Джакупова в области художественного восприятия в работе Валиевой А. Б., Паевской Е. В. [6]. Это дает возможность, с одной стороны, говорить об универсальности данной теории, а с другой стороны, открывать перспективы для дальнейшей разработки данного вопроса в практической психологии.

Утверждение, что смысловым основанием диалога как подхода к образовательной среде вуза является перерождение целей обучающего и обучающихся в единую цель стало основанием для разработки нового направления в педагогической психологии и методике преподавания психологических дисциплин.

Смысл этого подхода, этой позиции возрастает, когда обучающийся приобретает возможность проявления себя как целостной личности и когда его интересы, оценки, отношения не просто учитываются, но и становятся необходимым «строительным материалом» образовательного процесса, его важной и значимой составляющей.

Для педагога при таком подходе в сотрудничестве, взаимодействии содержатся серьезные стимулы и интенции для личностного изменения, преображения, роста. Обучающийся как представитель возрастной субкультуры обладает своим, отличающимся от взрослого опытом мировосприятия, мироощущения, которые в ряде отношений оказываются особо существенными и интересными.

В непосредственном общении с обучающимися в процессе обучения важны новизна и радость удивления, узнавания, то, что знания и ценностные отношения через развернутый диалог педагога вновь обретают ту социальную реальность, в которой они формировались. Помимо знаний обучающий демонстрирует образ профессионального мышления, видение действительности под углом зрения культуры, происходит очеловечивание знаний через личностные позиции педагога. В результате достигается раздвижение рамок своей личности, познание и возвышение своего духовного, социально-нравственного мира, то есть закладываются основы творческого роста личности, предпосылки процесса самоактуализации в учебном процессе, как для обучающего, так и для обучающихся.

Вместе с тем, вполне обоснованные преимущества взаимодействия, диалога, совместной познавательной деятельности, мало используются в практике содействия самоактуализации обучающихся в учебном процессе школы и вуза. Также имеет место проблема недостаточной осознанности и мотивированности организуемых взаимодействий как педагогами, так и обучающимися, стихийного применения диалоговых взаимоотношений в практике обучения и воспитания.

В связи с этим особо значимой становится задача не только изменить позицию в отношении сущностно-процессуальных аспектов образовательного процесса, но и расширить выбор способов и форм взаимодействий между участниками обучения. Дело в том, что в традиционной методике преподавания редуцированы оба аспекта учебной ситуации – когнитивный и социальный. Но при этом наиболее страдает коммуникативно-социальная сторона. И это происходит вопреки тому, что не только в гуманитарных, но и в естественных науках уже давно существуют модели научного познания как коммуникативной деятельности.

Современные исследователи отмечают, что еще в начале XX века модели Н. Бора, Д. Бома провозгласили открытый вероятностный характер научного поиска истины, невозможный без коммуникаций, открытого диалога, сопричастности разных позиций [7]. Д. Бом указывал на то, что всякая мыслительная, а в том числе и перцептивная деятельность, безуспешна вне коммуникации. Поэтому он полагал, что необходимо освободить сознание преподавателя от стереотипов и предрассудков, укорененных традиционной методикой организации учебно-познавательного процесса. Самым страшным предрассудком, по его мнению, был постулат о неизбежности и естественности освоения знаний преимущественно в репродуктивных формах. Также Д. Бом отмечал, что этот предрассудок неизбежно приводит к сужению процедур социальных взаимодействий студентов с преподавателями и друг с другом, делая подражание, имитацию основной формой взаимодействий [7].

Внедрение технологии взаимодействия личностей обучающего и обучающегося, по нашему мнению, создает условия для преодоления центрирования и заикливания позиции личности обучающего на предметном содержании учебной дисциплины. При этом структурирование дисциплинарных знаний становится средством и посредником продуктивных взаимодействий с обучающимися, основой соразвития, сотворчества, соактуализации личностных потенциалов. Если же обучающий – высококомпетентный в своей педагогической деятельности профессионал, личность, обладающая определенным уровнем смыслодеятельности, или просто увлеченный своей профессией человек, то результаты его педагогической деятельности при подобном взаимодействии налицо.

Только в этом случае высшее учебное заведение рассматривается как форма трансляции культурных норм, ценностей, идей, как способ подготовки студента к оптимальному существованию в социуме и культуре, способствующая снижению социальной напряженности, оказанию реальной помощи обучающейся молодежи в адаптации к меняющейся ситуации, в актуализации заложенных потенциалов.

И только в этом случае, в отличие от инструментально и предметно ориентированного обучения, современное высшее профессиональное образование будет формировать целостный образ личности, и обеспечивать успешность последующей адаптации и самоактуализации молодого человека, гармонизировать индивидуальные образовательные мотивы и требования рынка труда. В связи с этим необходима серьезная и поэтапная разработка содержательной части технологии взаимодействия личностей обучающего и обучающихся в образовательной среде вуза

К сожалению, для большинства людей сталкивающихся сегодня с образованием (в том числе для управленцев, работодателей, и даже педагогических работников), видны лишь внешние его проявления: курсовая или предметная система обучения, присваиваемые степени, правила приема в вуз, порядок и основания для отчисления, язык обучения, режим занятий и пр. Также негативно влияет устоявшаяся трактовка учения как особой, сугубо «предварительной» деятельности, лишь готовящей к будущему, к творчеству, к дальнейшей самоактуализации. Всё это вносит принципиальное ограничение в понимание и научную разработку технологии взаимодействия личностей обучающего и обучающихся, основанной на интересубъектной активности участников. Учет активности субъекта предполагает акцентирование на таком процессуальном аспекте как активизация функции письменной речи. Письменная речь рассматривается не только как средство интериоризации усваиваемых знаний, но и условие их введения в контекст всего содержания опыта личности, т.к. в отличие от «громкой» речи и речи про себя она менее зависима от внешних или субъективных факторов. Она требует более высокого уровня сознания и самосознания личности для порождения внеситуативного, внутренне связного высказывания. Согласно этому представлению, письменный диалог с обучающим в вузе мы рассматриваем не только как наиболее активную форму построения коммуникации, но и как процесс включения в ценностный внутренний мир личности, что особенно важно в процессе освоения научных знаний в вузе, неотрывного от становления более или менее осознаваемых направленности, установок и смысловых позиций личности студента.

Следует особо подчеркнуть то, что разнообразные формы актуализации (знаний, личностных смыслов, ценностных установок и т.д.), которые рассматриваются нами в качестве методических или процессуальных аспектов образовательной подготовки, активизирующих личностную позицию и опыт участников обучения (письменные высказывания, диалог, коллективное решение проблемной ситуации, групповая дискуссия, межгрупповое сотрудничество и т.д.), должны выступать одновременно и в другом аспекте – как предмет усвоения, становления, формирования, и это вполне соответствует принципу единства экстерии- и интериоризации в процессе становления субъекта учения.

Моделирование технологии взаимодействия личностей обучающего и обучающихся в образовательной среде вуза является на сегодняшний день новым направлением в системе современных обра-



зовательных инноваций. Именно такая модель на наш взгляд призвана отразить интересы субъектов образования, адаптировать обучающихся к реальным социокультурным условиям, создать механизмы содействия и поддержки, актуализировать когнитивный, ценностно-нравственный, трудовой и творческий виды деятельности [8]. Эта идея восходит к идее моего Учителя – С.М. Джакупова о познавательной деятельности, как особом психологическом состоянии взаимодействующих личностей.

### **Заключение**

В первую очередь Сатыбалды Мукатевиич, конечно же был выдающимся психологом и его имя войдет в историю казахстанской психологии. Не только потому, что он разработал выдающиеся идеи в области педагогической психологии – концепцию совместно-диалогической деятельности; создал научное направление, посвященное систематическому исследованию формирования знаний об исследовательской активности и инициативности личности как одной из фундаментальных форм взаимодействия человека с физическим и социальным миром, но и потому, что он всегда занимал определенную четкую позицию в защиту науки, был ученым высокого калибра.

Он был удивительно глубоким человеком, который оказал серьезнейшее влияние на развитие Казахской ассоциации психологов. Он многое сделал, чтобы воспитать плеяду выдающихся ученых, создал свою научную школу, представленную по всей республике и за ее пределами. Добрый, интеллигентный, ироничный, требовательный. Вечная память!

### **Литературы**

1. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Қазақ университеті, 2004. – 312 с.
2. Джакупов С.М. Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2008. №2. С. 180-188.
3. Джакупов С.М., Абдрашитова Т.А. Вклад смысловой теории мышления в развитие практической психологии // Методология и история психологии. 2009. Том 4. Выпуск 4. С. 108-113.
4. Сабирова Р.Ш. Психологическое исследование изменения личностной позиции студента // Вопросы адаптации и лечебно-педагогической коррекции: межвуз. сб. науч. тр. – Алматы: Изд. АГУ им. Абая, 1996. – С. 21-32.
5. Абдрахманова А.С. Общий фонд смысловых образований в совместно-диалогической познавательной деятельности как условие эффективности процесса обучения. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Ташкент, 2010 – 28 с.
6. Валиева А. Б., Паевская Е. В. Перспективы применения теории совместно-диалогической познавательной деятельности С.М. Джакупова в исследовании художественного восприятия. Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии, №№ (62), 2017. Режим доступа: <https://bulletin-psysoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/789>
7. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд. испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 6.
8. Касен Г.А. Теория и технология взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза. Монография. Алматы: Қазақ университеті, 2017. – 180 с.



**Перленбетов М.Ә.**  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Қазақ психологиялық қоғамының Президенті)

## ҒАСЫРЛЫҚ ТҮЛҒА

Әр заманның өзінің ғұламалары мен данышпандары болады. Олар кәдімді адам болғанымен істеген еңбегі, жазған ойлары, қалдырған ізі ерекше есте қалатын, Еліне еңбегі сінген ірі тұлғалар. Солардың қатарына жататын, 2014 жылдың басында өмірден өткен, көптеген шәкірттеріне **Ұстаз** болған Сатыбалды Мұқайұлы Жақыповты ауыз толтырып, мақтанышпен айтуға болады. Табиғатынан қарапайым, көзі ашық, көкірегі ояу азамат Қазақ психологиясының ілгері өрлеуіне, ғылым ретінде кең қанат жаюына үлкен үлес қосты.

Менің психологиялық ғылымға келуімнің себепкері де осы Сатыбалды Мұқатайұлы болды. Ол Қайнар университетінде кафедра меңгерушісі және профессор ретінде жастарға ылғи ғылыммен шұғылдану керек екендігін, бүгінгі біздің зерттеулеріміздің болашақ ұрпаққа беретіні мол екендігін айтып отыратын. Менің психофизиология пәнінен сабақ беретінімді, биология ғылымдарының кандидаты екенімді, жалпы ми мен жүйке жүйесінің қызметін зерттеп жүргенімді білетін. Сосын күндердің күнінде маған: «Сен, Вопросы психология деген журналдағы профессор Н.И. Чуприкованың мақаласын оқыдың ба? деп сұрады. Мен сол кезде өте көп ізденіп, әртүрлі дереккөздерді жиі оқитынмын. «Егер оқымасаң танысып шық, сосын ойыңды айтарсың» деді. Сол кезден бастап менен маза кетті. Тез арада ұлттық кітапханаға барып әлгі мақаланы таптым. (Чуприкова Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопр. психол. 2004. № 2. С. 104–118).

Бұл мақалада Н.И. Чуприкова психологияның пәні мен мақсатын түсіндіргенде, теориялық және экспериментальдік зерттеулер жүргізгенде психика мен ми қызметінің байланысын ашып көрсетуді, нейроғылымдардың жетістіктерін жан жақты пайдалану керек екендігін атап көрсетеді. Психологияның объектісі мен пәніне теориялық жіктеу жасалады. Нейроғылымдардың даму тенденцияларына талдау жасай келе ол психика дегеніміз мидың бейнеленуді (танымдық), іс әрекетті басқаратын қызметі екенін атап көрсетеді.

Психология да нейролімдер де мидың бейнелеу қызметін зерттейді, бірақ осының қалай жүретінін қарастыруда көзқарастардың түйіспейтін жерлері бар. Психологияда түйсік арқылы миға енген, қабылданған объект немесе субъектінің тұтастай бейнесі гештальт арқылы, түгелдей қалыптасады делінсе, нейрологияда мұны ми қыртысының белгілі аймақтардың нейрондарының белсенділігімен (Е.Д. Соколовтың пікірінше гностикалық нейрон детекторлар арқылы немесе «сана нейрондары» деп атап жүр) байланыстырады.

Н.И. Чуприкова кейінгі зерттеулерінде қазіргі психологияның нейро және физиологиялық білімдерден алшақтағанын тілге тиек ете келе, сұрақты өзекті мәселеге алып келеді. Немесе психика эволюциясында қандай фактор жетекші? деген сұраққа тоқталады. Физиологтар психиканың дамуына жүйке жүйесінің күрделенуі, ми және ми қыртысының қарқынды дамуы себепші десе, психологтар керісінше, ағза мен қоршаған ортаның қарым қатынасының күрделенуі мидың барынша дамуына алып келді дейді. Сатыбалды Мұқатайұлы менің ойымды дұрыс түсіну үшін мен «екеуі де дұрыс» дедім. Себебі тек ғана бір ғылымның аясында қарастылған мәселе, сол ғылымның шеңберінде қалып қояды. Ал психология көптеген адамды зерттейтін ілімдердің түйіскен жерінде пайда болған. Сондықтан осы жерде психологияның пәнаралық маңызын дұрыс түсіндіру үшін көптеген зерттеулер мен ізденістердің нәтижесіне сүйену керек екенін айттым. Бұл ойым Сатыбалды Мұқатайұлына аздап ой салды, бірақ сол күннен бастап ол маған «Не зерттеп жүрсің?», «Қандай мақаларың бар?», «Тақырыбыңды бекіттің бе?» деген сұрақтарды жиілететін болды.

Менің Львов қаласында (Украина) аспирантурада оқып жүргенімде не зерттегенімді сұрайтын. Сонда мен өзімнің ғылыми жетекшілерім, А.Р. Лурияның шәкірттері, биология ғылымдарының докторы, профессор, академик С.В. Стояновскийдің және медицина ғылымдарының докторы, профессор В.С. Кононенконың шәкірті екенімді мақтанышпен айтатынмын. 1988-1992 жылдары аспирантурада оқып жүріп Кеңес одағының көптеген нейро және психофизиологиялық мектептерінде тәжірибие жинадым. Сол кездерде А.Р. Лурияның еңбектеріне тәнті болып, менің ғалым ретінде жолымды табуыма себеп болғанын, сұраған кезінде айтқанмын. Сондықтан болар Сатыбалды аға мені ерекше жақсы көріп, айтқан сөзіме көңіл бөлетін. Менің жазған нәрселерімді мұқият оқып, әділ бағасын беріп отыратын.

Нәтижесінде мен ол кісіні жерге қаратқан жоқпын. Тапсырмаларын тез және сапалы орындауға тырыстым. Психологиялық зерттеулердің ерекшеліктерін, ғылыми ойды қалыптастыру мәнерін сол кісіден үйрендім. Диссертацияны қазақша жазып, қазақша қорғауға, оның ғылыми маңыздылығын ашуға **Ұстазым** үлкен үлес қосты.

Екі тілді жетік игерген, ой өрісі кең адаммен сөйлескеннің, сұхбаттасқанның өзі, қазір ойласам, үлкен бақыт екен. Себебі, адамға қанат беретін, арманыңа жету үшін қамқор болатын адамды кейбіреулер таба алмай өмірден өтеді. Ал мен сияқты, сондай **Ұстаздың** шапағатын сезген шәкірттері ең бірінші Аллаға, сосын Сатыбалды Мұқатайұлына шексіз ризашылығымызды білдіреміз. «Алтынның қолда барда қадірі жоқ» деген сөз осындайда жүрегінді сыздатады.

Ұлағатты **Ұстаздың** азаматтық тұлғасы, ғибратты ғұмыры туған халқы үшін өте құнды, маңызды. Ел игілігі жолында үлгі, өнеге бола береді деп білеміз.

*Перленбетов М.Ә.*  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Қайнар Академиясы  
Қазақ психологиялық қоғамы)

## **С.М. ЖАҚЫПОВТЫҢ ҚАЙНАР УНИВЕРСИТЕТІНДЕГІ ЕҢБЕК ЖОЛЫ**

Қайнар университеті тарихында оның аяғына нық тұрып кетуіне, білім беру саласында өзіндік орнын табуда университеттің ректоры-президенті, академик Е.С.Омаровтың көреген саясатының арқасында ғылым мен білім беру саласындағы атақты тұлғалардың жиналғанын мақтанышпен айта кетуіміз керек. Сондай тұлғалардың бірі және бірегейі ретінде психология ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан ұлттық жаратылыстану ғылымдары академиясының академигі Сатыбалды Мұқатайұлы Жақыповты айтуға болады.

Университеттің педагогика және психология саласына алғашқы қадамы 1991 жылы 0314 – «Педагогика және психология» біліктілікті жетілдіру бойынша мамандарды даярлаудан басталып, осы күнге дейін жалғасын табуда.

Еліміздің тәуелсіздігін алуымен қатар ашылған Қайнар университеті қалыптасу кезеңдерінде даму үрдісінің барлық сатыларынан өте отырып, ілгері, қоғамға қажет мамандықтарды даярлаудың өзіндік бағыт-бағдарын қалыптастырып, нақтылай білді. Бұл бағыт-бағдар практикалық қызметте жетістіктерге жеткен мамандықты шоғырландыру және оқыту процесін практикамен ұштастыру болатын. Маман даярлаудың негізгі қағидасы «ұштармақтық» – оқыту процесін ғылым мен практикаға (өндіріс) байланыстыра меңгерту мәселесі мызғымай сақталып отырды. Осындай стратегияның арқасында Қайнар университетінің психолог түлектері елімізде, алыс және жақын шет елдерде өзінің бәсекеге қабілетті маман екенін көрсетіп келеді.

Қазіргі таңда психология ғылымы адам өмірінің барлық саласына араласып, адамның іс-әрекетін, тұлғалық қасиеттерін анықтауда, тіпті аурудың себеп салдарын айқындауға қолданатын ілім және адамның жан дүниесін түсінуге бағытталған негізгі дүниетанымдық құралға айналып отыр. Сондықтан психолог мамандарын көптеп даярлау сол кездің және бүгінгі күннің өзекті мәселесі болып тұр. Осыған байланысты, Қазақстанның көптеген жоғарғы оқу орындарында психология кафедралары ашылып, оларда маман даярлауға қажетті орталықтар, зертханалар ашыла бастады, мамандарды шоғырландыру мәселесі тұрды. Қайнар университетінің С.М.Жақыпов басқарған кафедрасы осындай кезде Қазақстандағы белгілі ғалымдардың басын біріктіре алды.

Қайнар университетінде алғашқылардың бірі болып «Педагогика және психология» факультеті ашылды. Факультеттің алғашқы деканы қызметін педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор Майра Темірханқызы Тұрыскелдина атқарды. Профессор М.Т. Тұрыскелдина үздік ұйымдастырушы ретінде факультеттің дамуына үлкен үлес қосып, студенттер мен ұстаздардың құрметіне бөленді, жақсы істерімен елдің есінде қалды. Педагогика және психология факультеті 1991 жылы бастапқыда тек қана сыртқы бөлімде оқытын студенттерді 0314 – «Педагогика және психология» мамандығы бойынша оқытты. Кейінірек, 1996 жылдан бастап факультет күндізгі бөлім бойынша мамандар дайындай бастады, сөйтіп 2000 жылы алғашқы түлектерін осы мамандық бойынша даярлап шығарды. 2000-шы жылға дейін факультетте тек бір ғана кафедра болған: «Педагогика және психология» кафедрасы. Бұл кафедраның құрамында 20-дан астам профессорлық-оқытушылық құрам болды. Кейін факультетте екі кафедра құрылып, олардың бірі «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасы деп аталды. Кафедраның құрылуына профессор С.М.Жақыпов мұрындық болып және көптеген жылдар бойы осы кафедраның меңгерушісі қызметін атқарды.

Академик С.М.Жақыпов кафедраның дамуына ерекше, өзіндік серпін берді. Психологиялық терең білім, қазақи тәрбие, ілгері дүниетанымдық талант өзінің жемісін берді деуге болады. Өзің психолог бола тұрып өзгенің жан дүниесін түсіне алмасаң, оның рухани, адами дамуына әсер ете алмасаң, онда алған білімнің қажеті қанша?. Сондықтан профессор С.М.Жақыпов өмірді осындай көзқараспен тани білді. Ресейлік және әлемдік психологиялық ілімдерден сусындай отырып, оны ұлы дала жан ілімімен біріктіре бойына сіңіре білді. Мұның өзі оның жан дүниесінің көпшіл және зерек екенін көрсететін қасиет.

Қайнар университетінде проф. С.М.Жақыпов өзінің ғылыми мектебінен шыққан шәкірттерін және де Қазақстанға танымал ғалымдар мен мамандарды шоғырландырды. Әрбір ғалым белгілі пән-

нің маманы бола тұра, оқу бағдарламасын қоғамдағы өзекті мәселені қамтуға, практикалық бағыты бар дәрістерді, практикалық сабақтарды, тренингтерді ж.т.б. өткізуі профессорлық-ұстаздық қауымға негізгі міндеттеме болып саналды. Сөйтіп, С.М. Жақыповтың бірлескен-диалогтық іс-әрекет тұжырымдамасы осы тұрғыдан алғанда өзінің жемісін беріп жатты.

Қайнар университетінде кафедра меңгерушісі бола жүріп Қазақстан психологтар Ассоциациясын құрды, оның Президенті болды және сол ұйымның Хабаршысының (Вестник НАПК) бас редакторы қызметін атқарды. Қазақстан психологтар Ассоциациясы ел бойынша көптеген қалаларда филиалдарын ашып психологиялық ілімдерді дәріштеп, насихаттап психологиялық қызметке, мамандыққа деген қоғамның көзқарасын өзгертті, бұл мамандықтың ХХІ ғасырда төрге шығатындығын, ғылым ретінде мемлекеттің дамуына әсер ете алатын күш екенін дәлелдей білді.

Қазақстанда алғашқы болып Қарағанды қаласынан бастап Республикалық психологтар күнін атап өтуді қолға алып, бүкіл елімізге тарауына ықпал етті. Қазіргі кезде 25-ші желтоқсан жыл сайын «Психологтар күні» болып аталып өтуде.

Профессор С.М.Жақыпов ең алғаш болып Қазақстанда «Интенсив» атты психологиялық біліктілікті жетілдіру фестивалін ұйымдастырды. Оның жанында жүріп осы психологиялық интенсивті өткізу арқылы елімізде және жағын шет елдерде танымал болған біраз мамандар шындалды. Олардың ішінде С.Елисеев, В.Гребенников, Л.Көмекбаева, З.Мадалиева ж.т.б. болды. Кейінірек бұл интенсивтер (декадниктер) жылына екі рет өткізілетін іс-шараға айналды. 2019 жылы осы үрдісті жалғастыру мақсатында Қайнар Академиясында Республикалық психологиялық интенсив екі рет өтті. Қазақстанның түкпір-түкпірінен келген мамандар, студенттер, магистранттар керемет психологиялық фестивалді бастарынан өткізіп, керек білімдерін алып риза көңілмен елдеріне оралды, мұндай іс шараның жиі өткізіліп тұрғанын сұрайтындарын айтты.

Қайнар университетінде психологтар даярлау ісінде профессор С.М. Жақыповтың шәкірттері де өз үлестерін қосты деп айтуға болады. Атап айтқанда, 2003 жылдары «Педагогика және психология» факультетінің деканы болған, кейінірек оқу ісі жөніндегі проректор лауазымына көтерілген, психология ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан ұлттық жаратылыстану ғылымдары академиясының корреспондент-мүшесі З.Б.Мадалиеваны айтуға болады. Қоғамның сұранысына сәйкес психологиялық мамандар даярлау ісінде жаңашыл позиция ұстанған басшы психологиялық қызмет көрсету саласында жаңа мамандықтардың бірнеше түрін ашты. Олардың бәрі кафедраның негізгі ғылыми тақырыбы «Тұлғаның психологиялық кәсіби мәдениеті» деген тақырып аясында дамып, өзектілігін көрсетті. Сол кезде жаңадан пайда болған пәндерге кәсіби психология және адам ресурстарын басқару (М.Н.Логина), әскери психология (В.Е.Акушев), спорт психологисы (проф. И.Ф.Андрущишин), арт-терапия (проф. З.Б.Мадалиева), гештальт-терапия (С.Елисеев), психогенетика (проф. А.Т.Акажанова), жарнама психологиясы (О.Федорович), эриксондық гипноз (В.Гребенников), соттық-психологиялық сараптама (А.Купеев, соңғы кезде психология магистрі М.Еликулова), гендерлік психология (Ж.С.Джолдыбаева), нейропсихология (проф. М.Перленбетов) және басқа да элективтік курстарды айтуға болады.

Аталған үрдісті қазіргі кезде Қайнар Академиясының «Педагогика, психология және әлеуметтік пәндер» кафедрасының меңгерушісі, психология ғылымдарының кандидаты, қауым.профессор М.А. Еркінбекова және осы кафедраның соңғы жылдары меңгерушісі болған психология ғылымдарының кандидаты, қауым.профессор Л.К.Көмекбаева жалғастыруда. Осы қатарға кафедраны бірнеше жыл басқарып, кафедраның ЖОО арасында рейтингісін көтеруге ат салысқан психология ғылымдарының кандидаты, доцент О.В. Федоровичті қосуға болады.

Қазіргі кезде кафедраның маман даярлау стратегиясы жұмысберушілер мен қоғамның талабына сай өзгеруде. Осыны ескере отырып соңғы кезде «Коррекциялық психологияның практикумы», «Қолданбалы психологияның методикасы», «Аналитикалық психология», «Логотерапия и экзистенциальдік анализ», «Қазіргі клиникалық психология», «Клиникалық және психологиялық диагностика мен интервенция», «Клиникалық психотерапия», «Трансактілі анализ», «Кинезиология» және т.б. оқу бағдарламалары психолог мамандарды даярлау процесіне енгізілді.

Кафедраның тарихына көз салғанда көрініп тұратын нәрсе бұл бірізділік, бір ұстаздың шәкірттері екенін байқауға болады. Бұлардың барлығы профессор С.М.Жақыповтың шәкірттері және осыны мақтан тұтады.

Осы мақаланың авторы профессор М.Ә.Перленбетов те осы С.М.Жақыповтың мектебінен шыққан, осы Ұстаздың шәкірті екенін айта кетуім керек. 2007-2019 жж. Қайнар университетінің оқу әдістемелік, ғылыми жұмыстары жөніндегі проректоры қызметін атқара жүріп С.М.Жақыповтың ғылыми идеяларын, адами ұстанымдарын дәріштеу өзімнің шәкірттік борышым деп санаймын.

Кафедраның мамандар даярлаудағы стратегиясы Қазақстандағы танымал ғалымдарды оқыту процесіне тарту, олардың құны жетпес білімдерінен студент жастарды сусындату болатын. Осы миссияны жүзеге асыру үшін кафедрада әртүрлі кезеңдерде педагогика ғылымдарының докторлары, профессорлар А.Қ.Құсайынов, С.А.Ұзақбаева, И.Ф.Андрущишин сияқты тұлғалар еңбек етті. Психология саласында көптеген жылдар Қайнар колледжінің директоры, кафедра профессоры болған психология ғылымдарының докторы Х.Т.Шерьязданованы ерекше айтуға болады.

Сонымен қатар, Қайнар университетінде мемлекеттік аттестациялық комиссияның Төрағасы болған педагогика ғылымдарының докторы, психология ғылымдарының докторы, профессор Қ.Б.Жарықбаевты және С.М.Жақыповтың шәкірттерінің ішінен төрайымдары болып жүрген, психология ғылымдарының докторы, профессор Н.Қ.Тоқсанбаева және психология ғылымдарының кандидаты, профессор Н.С.Жұбаназарованы ерекше атап өтуге болады. Аталған ғалымдар әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде қызмет істей жүре маман даярлауда Қайнар университетінің ғылыми және академиялық серіктестері болып келе жатқаны бізді қуантады.

Кафедраның серіктестерін атағанда көп жылдар бойы ғылыми, педагогикалық тұрғыдан әріптес болып келе жатқан кафедра ұжымдарын ерекше құрметпен атап өтуді жөн санаймыз. Олар: әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (ҰҒА Құрметті мүшесі, проф. Қ.Б.Жарықбаев, проф. З.Б.Мадалиева, Н.Қ.Тоқсанбаева, Н.С.Жұбаназарова, М.П.Кабакова, Ж.Сейітнұр, С.Құдайбергенова ж.т.б.), Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (п.ғ.д. проф. А.К.Сатова, А.Н. Көшербаева, А.Т.Акажанова), Психология ҒЗИ директоры, профессор, ҰҒА Құрметті мүшесі Ж.И.Намазбаева, Қыздар ұлттық педагогикалық университеті (проф. Х.Т.Шерьязданова, М.Қ.Бапаева ж.т.б.), Тұран университеті (проф. О.С.Саңғылбаев, қауым. проф. А.А.Касымжанова, М.Мырзатаева), Е.А. Букетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті (проф. Б.А.Амирова) және әртүрлі өңірлердегі мемлекеттік және педагогикалық жоғарғы оқу орындары.

Өз тарихында кафедра С.М.Жақыповтың салған сара жолынан айнымай, ұстазының өсиетін жалғастырып кең профильді сапалы білікті психологтарды дайындайтынын көрсетті. 2018 жылы «Тәуелсіз аккредитация және рейтинг агенттігінің» (НААР) мониторингі бойынша Қайнар Академиясының «Психология» мамандығы аккредитациядан 5 жылға өтті. Комиссия мүшелері психологиялық зертханаларды, практикалық базаларды, ПОҚ құрамының деңгейін, ЖОО аралық және халықаралық байланыстарды көріп, оқу бағдарламаларына сараптама жасай келе кафедраның маман даярлау ісінің практикаға бағытталған екенін атап айтты. Бұл көрсеткіш кафедрада маман даярлау процесінің әлемдік стандарттарға сай екендігін дәлелдеді.

2019 жылы 15 мамыр күні проф. С.М.Жақыповтың туған күніне орай Қазақстан халқы ассамблеясы, Қайнар Академиясы және Қазақ психологиялық қоғамы Алматыда «Қазіргі этнопсихологияның даму тенденциялары» атты халықаралық ғылыми-методикалық конференция өткізді. Шет елден өз мақаларын жіберген және қазақстандық белгілі ғалымдар С.М.Жақыповтың отандық психологиямен қатар әлемдік психологияға қосқан үлесін жан жақты талқылады. Сол күні Қайнар Академиясында С.М.Жақыповтың Қайнар университетінің дамуына қосқан ерен еңбегі үшін, Ғылыми кеңестің шешімімен проф. С.М.Жақыпов атындағы психологиялық орталық ашылды. Бұл С.М.Жақыповтың көптеген жылдар кафедраның аяғына нық тұрып кетуіне қосқан еңбегі үшін көрсетілген құрмет деп бағалау керек.

Қорытындылай келе, С.М.Жақыповтың Қайнар университетіндегі еңбек жолының жарқын және нәтижелі болғанын көруге болады. Қазіргі кезде кафедраның ұстаздар құрамы п.ғ.д., профессорлар Р.А.Аязбекова, М.Ә.Перленбетов, пед. және п.ғ.к., доценттер М.А.Еркінбекова, Л.К.Көмекбаева, Ү.А.Уақпаева, М.Б.Құдайбергенов, С.Б.Омарова, А.Текесбаева, Р.Е.Дабылтаева, О.Ф.Федорович, Г.К.Токкулинова, В.К. Христоворова, Э.В.Исхакова, А.А.Давлетова және психология магистрлері Ж.Тұрниязова, М.Бектұрсын, М. Еликулова, З.Сапабекова, Ж.Коспагарова, В.Г.Масягина, Г.Молдабек, Ж.Мухаметкаримова, А.Оразбекова, Ю.Сағдиева, Г.Текесбаева, Е.Чермухамбетовтерден тұрады.

«Ғалымның өзі өлсе де, хаты өлмейді» деген сөз осы мақалаға арқау болып отырған ғасырлық тұлға, ел ардақтысы, ұлағатты ҰСТАЗ академик С.М.Жақыповтың өмірі жайлы айтылған сияқты. Біздер, ұстазымыз салған сара жолды мәңгі бақи естен шығармай күн санап өркендете беруіміз керек, бұл біздің шәкірттік парызымыз деп санаймын.



*Уақпаева Ү.А.  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Қайнар Академиясы)*

## **АБАЙ ҚҰНАНБАЕВТЫҢ ШЫҒАРМАЛАРЫНЫҢ МӘТІНІН ПРОФЕССОР САТЫБАЛДЫ ЖАҚЫПОВТЫҢ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ БОЙЫНША ҰҒЫНУ**

Дара тұлғаның эмоциялық – мотивациялық сферасын ескеру қажеттілігін ұсынатын қазіргі психологиядағы бағыттың бірі – гуманистік психология. Ақынның өмір сүрген қоғамының саяси-әлеуметтік өміріндегі психологиялық компоненттерін (көңіл-күй, жеке өзіндік пікір, сезім, құндылық бағдар және т.б.) зерттейтін психология болуы тиіс. Шығармашылық адамның ойлауы оны қоршаған шындық үрдістері мен құбылыстарды сыни пікір, ой қорытындысы, шешім түрінде жеткізген саналы продуктивті бейнелеу формасы. Бихевиористер бойынша, ұлы ақынның негізгі атқаратын қызметінің бірі алдына қойған мақсатын анықтау. Абай өзі өмір сүріп отырған жүйеге қаншалықты бейімделгенін, оның жеке-дара еңбектері мен сол заманның жүйесінің өзара әрекетін талдау арқылы пайымдай аламыз. Абайдың субъект ретіндегі белсенділігі қоғамдағы болып жатқан жағдайларға қатысуының негізінде психологиялық түрткі жатыр.

Елімізде 2020 жылы Абай Құнанбаевтың 175 жылдық мерейтойын атап өтуге кең көлемде әр түрлі іс-шаралар жоспарлануда. Жоғары оқу орындарында, колледждерде, орта мектептерде, бала-бақшаларда ұлы ақынның өлеңдерін мәнерлеп оқу байқаулары ұйымдастырылуда. Руханиятқа, болашақ ұрпағына қалдырған ұлы ақын Абайдың мол мұрасы: 176 өлеңі, 3 поэмасы, 45 қара сөздері бар.

Негізгі мақсат – Абай шығармаларының ішкі мазмұнын ашып ұғыну. Автордың ішкі толғанысын, мазасыз көңіл – күй кешуін және азаматтық жанайқайын түсіну, яғни Абай мен халықтың диалогтық қарым-қатынасының мағыналық үйлесімділігі. Жақыповтың тұжырымдамасы бойынша, бірлескен диалогтық қарым-қатынастағы танымдық іс-әрекеті негізінде алдағы тұрған міндеттерді жүзеге асыру.

Абайдың болмысты, тіршілікті реалды тұрғыдан көрсетуі. Рухани өркениетке ұмтылу, білім арттыру, басқа халықтардың кәсібін үйренуге, 30 елдің қатарына қосылу, бәсекелестікке төтеп беру.

«Бірінші сөз». ... «Ғылым бағу? Жоқ, ғылым бағарға да ғылым сөзін сөйлесер адам жоқ. Білгенінді кімге үйретерсің, білмегенінді кімнен сұрарсың?...». Диалогтық қарым-қатынасты армандайды. Хакім Абай көлемді «Отыз сегізінші сөзінде» болмыс, шындық, ашу, анықтау, түсіну, білу, қабылдау, естуші, тыңдаушы, тілек, мақсат, қалау, мінез, құлық, сипат, түр, қасиет, қарым-қатынас сияқты ұғымдарды талдаған. «Әрбір ғалым- хакім емес, әрбір хакім- ғалым», – Абайдың сөзі /2/.

Бейнеленген қоғамдағы әлеуметтік жағдайлардың, кісілердің объектілік және субъектілік дәрежесі (бұған сәйкес, Абайдың оларға диалогтық қатынасы) шығармаларындағы мәтінде әр қилы бола бастады. Ақынның көзқарасы бойынша әбден аяқталған немесе қарытындысын шығарған айтыс-таластар (әрине, егер, жалпы айтқанда, таластар болған жағдайда) беріледі. Бірақ, жалпы алғанда, кез келген шығармаларының мәтіні диалогтық жаңа өң беретін құбылыстарға толы.

Шығармаларының мәтіндегі адамға қатысты сүйіспеншілік, жек көрушілік, аяушылық, көңілшектік, жалпы алғанда, әрдайым әр қилы дәрежеде диалогты. Адам бейнесінің объектілігі таза материалдық, заттық күйде болмайды. Оны сүюге, аяуға және т.с. болады, ең бастысы – түсіне білу қажет. Шығармаларының мәтінде субъектіліктің сәулесі жатыр.

Осы мақаланы жазудағы міндетімнің бірі – Абайдың шығармасының мәтінінің ішкі мазмұндық жағының мән-мағынасын ұғыну, сол тұрғыдан бірлескен диалогтық іс-әрекеттің қалыптасу үрдісін түсіндіру. Мысалы, “Жүрегім, нені сезесің” өлеңінде:

...Досты қайдан табарсың,  
Кеңесерге адам жоқ.  
Әрлі-берлі шабарсың,  
Жалғыздықтан жаман жоқ.../1/

Жалпы мағыналық резонансты (басқалардың көзқарасын) осы тұрғыда ұғынып қарастыру. Диалогтық қарым-қатынас пен Абайдың шығармасының мәтінінің мағыналық ішкі құрылымы туралы түсініктерді бірыңғай мағыналық шындықтың әр түрлі пішіндерінің көрінісі мен жайлары бойын-

ша байланыстыру айтылады. XIX ғасырдың ортасында өмір сүрген ұлы Абай халықты мағыналық жағынан түзету жайын шығармасы арқылы әрекет етуді мақсат етті.

Ұғынудың эмпатиялық шарты, яғни эмпатиянды көрсетпесең, Абайды ұғыну мүмкін еместігі. Сонымен, ұғынуды ойлау үрдісімен байланысында қарастыру. Көптеген басқа психологтар үшін ұғыну – адам интеллектісінің жалпы көрінісі ретінде – бір ойлау ғана емес, сонымен қатар қабылдау, ес, эмпатия. Шығармашылық ойлаудың шығу кезеңі- салыстыру, яғни үлгілінетін шындықтан үлгі болатынға ауысудағы сол бір шындыққа қатынасын айтамыз. Жеке-дара мінез-құлықты реттеуші жоғарғы түрі ретінде интеллект көрінеді.

Теориялық түсініктердің жүйесінде ”жалпы мағыналық қор” ұғымын ғалымдар: С.М. Жақыпов, ал мағыналық ұғынуды А.М. Ким өз зерттеулерінде қарастырды. ”Жалпы мағыналық қор” ұғымының реттеушілік ықпалына қатыстылығы, мазмұндық ауысулардың жүзеге асуына ықпалы тиетіндігі анықталды. А.К. Белоусова мен Е.Л.Доценко зерттеулерінде бірлескен іс-әрекеттегі жалпы мағыналық қордың қызметі қарастырылған. Мағыналық құрылымның үш түрлі деңгейіне С.М. Жақыповтың жасаған талдауы, қарым-қатынастағы мәндер жүйесі арқылы мағыналардың берілу үрдісінде қарым-қатынастың коммуникативті, перцептивті және интерактивті жақтарын қарастыруы, қарым-қатынас процесінде мәндердің бірнеше рет алмасуы, мағыналардың алмасуымен қабаттаса жүретіндігі, бұл жаңа мағыналардың қалыптасуына әкеледі, өзінің мазмұны жағынан жалпы қорытындыға негізделген және одан әрі – оларды жаңа мәндерге алмастыру, бұл өз кезегінде жаңа мағыналарды тудыратындағы туралы ойлары, сонымен қатар бірлескен мағыналық қор туралы жазған еңбектері теориялық байыптау ретінде пайдалануға мүмкіндік берді /3/.

Алынған мәліметтерді бейімдеудің негізінде зерттелінетін құбылысқа жаңа түсінік беруге мүмкіндік аламыз. Сол бір қойылған мәселелердің дұрыс екендігіне, осыларға жауапты ғылым іздейді. Бұл бағыт жалпы тарихи-мәдени контекстке ендірілуі керек.

Мағына беру процесінің сипатына келсек, қарым-қатынас құралдарының эмоционалды (эмпатиялық) күрделі жүйесі арқылы кейбір оқырман адам Абайдың мағынасын ұғынады және бірдей (бірақ ешқашан толық шамада тепе-тең емес) мағыналар құрады да, бұл үрдіс басқа адамның мағынасына жету үрдісіне және оның мағынасының артында тұрған мақсаттарын, мотивтерін танумен сәйкес келеді. Кейбір оқырман ақын өлеңдеріндегі мақсаттарды қабыл алып, мағыналық жағынан түсініп, оны мағыналық құрылымға ауыстыра алады, бұл бүкіл халыққа керегі осы. Ортақ мақсаттары бар Абай мен халыққа шынында да ортақ болып шығады. Мәндер өрісі мағыналарда бөлінілген. Мысалға, “Жігіттер ойын арзан, күлкі қымбат” өлеңінде:

...Біреуі жылап барса үйге таман,  
Ата-анасы бұрқылдар онан жаман.  
Татулығы құрысын ойыны мен,  
Дәл соларға ұқсайды мына заман...

Абайдың шығармасы біреу үшін субъективті маңызды болған болса, басқа үшін өзінің мәселесіне жауап берудің, яғни эмпатия арқылы эмоционалдық белгі бойынша пайда болуы болып табылады.»Ұқсас мазмұндар, құрылымдар немесе үрдістер бір-бірін «табады» және олардың арасындағы кез-келген ұқсас фактіге зейін қойылады. XXI ғасырда да осыған ұқсас жәйіттер кездеседі. Мысалы, менің жан-дүнием мәтіннен ұқсастықты іздеумен үн қосып, сол тәріздес бір нәрсені табады да өзінің үлесін «Біз» дегенге ендіреді. Мысалы, “Желсіз түнде жарық ай” өлеңіндегі қазақ ауылының көрінісі бәріміздің туған жерімізден табылады, біз де кезінде дәл сондай өзенге шомылушы едік деп еске түсіреміз.

Желсіз түнде жарық ай,  
Сәулесі суда дірілдеп,  
Ауылдың жаны – терең сай,  
Тасыған өзен күрілдеп...

Бірлескен семантикалық өріске өзінің мағынасын қосады. Бұл үйлесімді процесс, біздің психикалық жүйелеріміздің арасындағы теңдестілікке икемдеумен үнемі қамтамасыз етіледі, бұл үйлестіру кезеңіндегі жан дүниенің өзгеше жаңғырығы ретінде субъективті түрде қобалжытады. Мысалы, “Заман ақыр жастары” өлеңін алайық:

...Саудасы – ар мен иманы,  
Қайрат жоқ бойын тыйғалы.

Еңбекпен етті ауыртпай,  
Құр тілменен жиғаны...

Жаңа мәндерге алмастыру, бұл өз кезегінде жаңа мағыналарды тудыратындығы туралы ойлары айтылған. Қарым-қатынас бойы Абайдың шығармасы мен оның оқырманы тұлғааралық қарым-қатынасқа түсіп, жалпы мағыналық құрылым түзілгеннен кейін өзара ұғынысу көрінеді. Негізінде үйлестіру мен келісу үрдістерінің құрылымдары ұқсас, оларда өзара ұғынысу бар. Бізге құнды болып тұрғандығы, кеңінен бірлескен семантикалық өрісті тауып алу және оны қалыптастыру болып табылады.

Кейде қарым-қатынас пен жеке адамдарды теңдестіретін бағыт кездеседі. Бұл екі процесс өзара байланысты болғанымен, оларды теңдестіру идеясына келісуге болмайды. Өйткені адамдардың бірлесіп жасайтын әрекеті оларды қарым-қатынасқа түсуге мәжбүр етеді. Ал қарым-қатынастың өзі тиісті дәрежеде түрлі тұлғалар қатынастарында жүзеге асырылады. Бұлай деуіміз, бір адамның екінші бір адамға қатынасы ұнамды, ұнамсыз тіпті шиеленіскен болса да қарым-қатынас жүзеге асырыла береді.

Мәтінді бейімдеп ұғынудың қажетті тиісті шарты – мәтіннің тұтастығы мен байланыстылығында. Абай жас кезіндегі өлеңдерінің әуенін өзі жазған, халық арасында кең таралған. Солардың бірі – «Көзімнің қарасы» әні:

Көзімнің қарасы,  
Көңлімнің санасы,  
Бітпейді ішімде  
Ғашықтың жарасы...

Диалогтық қарым-қатынас – бұл әр түрлі пікірлер айтулар арасындағы өзара байланыс. Абайдың мәтініндегі кез келген екі пікір айтылуларды, егер біз мәндік тұрғыдан салыстыратын болсақ, олар диалогтық өзара байланысты қарым-қатынаста болады. Бірақ бұл диалогтың ерекше түрі (мысалы, әр дәуірдегі әр түрлі ақылды даналардың және ғалымдардың пікір айтуларынан бір-бір сұрақтан іріктеп алынуы).

Сөздердің дәл мәнінде мағынасын беруге болмайды. Абайдың орыстың ұлы ақыны А.С.Пушкиннің бір топ өлеңдерінің (мысалы, “Татьянаның Онегинге жазған хаты”), немістің ақыны Гете мен М.Лермонтовтан алынған “Қараңғы түнде тау қалғып” аудармалары жоғары деңгейге жеткен болса, ал Абай өлеңдерінің ішкі мазмұнын, мағынасын ашып ұғыну болмағандықтан, орыс тіліндегі аудармалары тиісті деңгейге жетпеген.

Диалогтық қарым-қатынастың өзіндік мәні бар. Пікір айтулар аралығындағы жиектерді диалог түрінде ұғыну. Біз психологиялық (қоғамдық) ойлауды қарастырудың тың, алдыңғы шегіне жақындап келеміз. Ақынның “Көңілім қайтты достан да, дұшпаннан да...” өлеңін алып қарасақ:

Ендігі жұрттың сөзі- ұрлық-қарлық,  
Саналы жан көрмедім, сөзді ұғарлық.  
Осы күнде, осы елде дәнеме жоқ  
Мейір қанып, маз болып қуанарлық...

Сөйлеудегі пікір айтуда шын мәліметтер пайда болады. Абайдың шығармасындағы адамға қатысты сүйіспеншілік, жек көрушілік, аяушылық, көңілшектік, жалпы алғанда, әрдайым әр қилы дәрежеде диалогты. Адам бейнесінің объектілігі таза материалдық, заттық күйде болмайды. Оны сүюге, аяуға және т.с. болады, ең бастысы – түсіне білу қажет.

Тіпті автордың төл сөзі саналы түрде меңгерілген басқа біреулердің сөздеріне толы келеді. Автордың бейнеленгендеріне қатынасы образ (бейне) құралына кіреді. Автор қатынасы-бейненің белгілі кезеңі. Бұл аса күрделі қатынас. Ашық, зерттемей жатып, тікесінен тік тура бағалаулар көркем бейнелерді жояды. Ең алғашқы байқау, алғаш рет бірденені жете ұғыну – демек, енді онымен қарым-қатынасты бастау, ол енді өзіне немесе өзі үшін емес, басқа біреу үшін қолданады (енді екі түсініктің ара қатынасы белгіленеді). Жиі-жиі кейіпкерлердің бейнелерінің орнына тірі адамдардай ойда ұстау. Мәтіндегі кейіпкердің сөздері мен автор сөзін әр түрлі мәндік тұрғыдан қарастыру қажет. Кейіпкерлер суреттелген өмірдегі қатысушылар ретінде, былайша айтқанда, дербес ұстанған бағыты бойынша сөйлейді, олардың көзқарасы қалай болғанда да шектеулі (олар автордан артық біле алмайды). Автор бейнеленген дүниеден тыс тұрады (ол оған белгілі мәнде жасалған). Ол бүкіл бұл дүниеге басқа бір көзқараспен тым жоғарғы және сапалы мағына береді. Ақыр аяғында, мәтіндегі барлық кейіпкерлер мен олардың сөздері авторлық қарым-қатынастың (авторлық сөз де) объектісі болады. Бірақ кейіп-

керлер мен авторлық сөздер тұрғысынан (көзқарастары) қиылысуы мүмкін, яғни олардың арасында қарым-қатынастар болуы ықтимал. Қай жерде де кейіпкерлер-идеологтар (идея таратушылар), автор мен осы тәріздес қаһармандар (ойшыл-идеологтар) бір көзқараста болып шығады.

Диалогтық контекст пен кейіпкерлер және түрлі жағдайлар (ситуация) авторлық сөздерде әр қилы мәнді болып келеді. Кейіпкерлердің сөздері шығарманың ішінде бейнеленген диалогтарда қатыстырылған және тікелей нақтылы идеологиялық осы заманның диалогына енбейді, яғни шындық тұрғыдағы сөйлеу қарым-қатынасында шығарма тұтастай ұғынықты болады.

Сол кезде автор, яғни Абай дәл осы нақтылы диалогтағы бағытта болады және өзі өмір сүрген заманның іс жүзіндегі жағдайымен анықталады. Іс жүзіндегі автордан автордың өзі жасаған бейнесінен айырмашылығы, нақты диалогқа тікелей қатысынан айтылуы, ол (тек бүкіл шығарма арқылы ғана қатынасады), ал оның орнына ол шығарма мәтінінің сюжетіне (әдеби шығармадағы іс-әрекеттің, оқиға желісінің дамуы) қатыса алады және бейнеленген диалогтағы кейіпкерлермен алыңғы қатарға шығады.

Мәтіндегі бейнелеуші (нақты) автордың сөзі, егер ол, негізінде ерекше үлгіде болса, кейіпкерлердің сөздерімен бір тұрғыда бола алмайды. Дәл ол шығарманың соңғы тұтастығын және оның ең жоғарғы мәндік сатысын (инстанциясын) анықтайды, былайша айтқанда, Абайдың қорытынды түйінді сөзі берілген.

Автор бейнесінің стилі мен кейіпкерлер бейнесі стильдерінің өзгешелігі байқалады. Бірақ, шындығын айтқанда, олар бұл жерде ерекше түрдегі күрделі динамикалық мағыналық қарым-қатынасқа көшеді. Авторда да сөйлеушіде де өзінен тартып алынбайтын сөзге деген құқы бар, бірақ тыңдаушылардың да құқықтары бар. Олар тек бірқатар пікір айтушылар арасында әр түрлі сөйлеу субъектілерінде болуы мүмкін, яғни ақын өлеңінің мағынасын түсінгендер.

Абайдың мәтінінің аталуы оның мағынасын бірден ашып бермейді, тек мәтін астарындағыны білдіреді. Ал ғылыми мәтіннің аталуында оның мағыналық құрылымы бейнеленеді. Мағыналық құрылым тіршілік іс-әрекетіне бақылау қызметін орындап, реттегіштік жүйені құратындығын, мақсат қоюда да, өзінің қылықтарын ұғынуда да өз-өзінді реттеудің мүмкіндігі дәл сол мағыналық құрылымдардың болуынан. Ақынның мәтінінің психологиялық құрылымын ұғынуын зерттеудің адамзат өмірінде үлкен маңызы бар: кәсіби іс-әрекеттің әрқилы түрлеріндегі қарым-қатынаста, білім беруде, еңбек іс-әрекетіндегі мамандардың сапасын көтеруде өзінің жалпыпсихологиялық компоненті ретіндегі үйлесімділікті ендіреді.

Сонымен, кәсіби оқыту жағдайында, дәріс оқу насихатында және жаппай көпшілік қарым-қатынаста мағыналық қорлардың ауысуға бағытталуы, дәл осындай Абай даналығы мен оқырман қауымының байланыстырушы мағыналарының жақындасуына алып келеді. Барлық жағдайда да тұлға аралық мағыналық бірлескен іс-әрекеттің қажетті алдын ала жағдайларына жалпы өмірдің мағынасын табу есептеледі.

Абайдың ар-ождан тұжырымдамасында «еңбек» деп аталатын ұғым ерекше орын алады. «...Еңбек қылып мал табудың да жөнін солар біледі, салтанат, әсем де соларда...», – деп ноғай, орыстың еңбектерін сөзге тиек етеді. Ақын «Алтыншы сөзінде» ... «Адал еңбекпен ерінбей жүріп мал табуға жігер қыла алмайсың...», – деп адал тірлік, іс-әрекет істеуге шақырады. Даналықтың бір көрінісі осы емес пе, сонау заманнан бастап ескерткен жұмыссыздық, қазіргі кезде де көкейкесті мәселе болып тұр. Қазіргі жастар жалақысы аз жұмысқа бармайды, бірден лауазымды қызмет істегісі келеді. Отбасын асырай алмай, кедейшілікке тап болады. Қызық пен ермек қуған адамның азбасына кім кепіл? Сонан соң «өкпесі қара қазандай» болып, кінәні өзінен емес, басқалардан іздейді. «Отыз жетінші сөзінде» жазған «Адам баласын заман өсіреді, кімде-кім жаман болса, замандасының бәрі виноват» делінген. «Сабырсыз, арсыз, еріншек» өлеңінде:

Қызмет қылып мал таппай,  
Ғылым оқып ой таппай,  
Құр үйінде жатады...

Хакім Абай еңбекті халқына қызмет етудің, оның ұлттық арман-мүддесін жүзеге асырудың, намысын қорғаудың басты көрсеткіші деп білді.

Психологиядағы өзін-өзі бағалау Абайдың «Он бесінші сөзінде» анық айтылған: «Егерде есті кісілердің қатарында болғың келсе, күніне бір мәртебе, болмаса жұмасында бір, ең болмаса айына бір – өзіңнен өзің есеп ал! Сол алдыңғы есеп алғаннан бергі өміріңді қалай өткіздің екен, не білімге, не ахиретке, не дүниеге жарамды, күнінде өзің өкінбестей қылықпен өткізіппісің? Жоқ, болмаса, не қылып өткізгеніңді өзің де білмей қалыппысың?». Мұнда ақын қоғамда өз орныңды тап, баянды, бағалы нәрсеге құмар бол, соған ғана қызығатын бол деген ақылын айтқан.

Абайдың парасаттылық бейнесінің қалыптасуына әсер еткен маңызды фактордың бірі – өзінің дара тұлғасы және сол замандағы жағдай, яғни эмоционалдық интеллект иесі.”Әуелде бір суық мұз – ақыл зерек” атты өлеңдегі таным:

Ақыл, қайрат, жүректі бірдей ұста,  
Сонда толық боласың елден бөлек...  
Біреуінің күні жоқ біреуінсіз,  
Ғылым сол үшеуінің жөнін білмек.

Сонымен, “толық” деген сөздің мәні “тұлға” дегенді білдірсе, тұлғаға ақылды, қайратты, жүректі болу тән. Зеректік ақылды адамның қасиеті, ыстық жүрек мейірімді адамда болады, талапты шыдамдылық қайраттан шығады. Осының барлығынан халықтың ділі (менталитеті) туындайды. Міне, бұл Абайды тану. Ақыл, қайрат, жүрек психология ғылымының салаларында терең қарастырылған.»Тұлға – іс-әрекет – тұлға» даму қатарымен қалыптасудың нәтижесінде мәнді қайта құру түзіледі. Бұл қайта құру тұлғаның субъект ретінде іс-әрекетте көрінетін үрдістерінің сол арқылы реттеліп өзін-өзі дамытудағы мақсатқа бағытталған қабілетінің қалыптасуының пайда болуын бейнелейді.

Тақырыппен біте қайнасқан тура, әділ бағалаулар және жалпы айтқанда қарым-қатынастар жаңа қатынасты тудырады. Эмоционалдық – бағалау қарым-қатынастарының ерекше түрі. Сонымен қарым-қатынас деп, бірлескен іс-әрекеттің қажеттіліктерінен туатын адамдар арасындағы байланыстардың жан-жақты даму процесін айтамыз. Қорыта келе айтарым, Абай шығармаларындағы мәтіндердің психологиялық құрылымын зерттеу қажеттілігі қоғамдық сұраныстан туындап отыр. Сондай-ақ ақын шығармасының мәтінінің мағыналық құрылымын өмірбаяндық материалдарға сүйене отырып зерттеуді жүргізу де болашақта атқарылатын іс-әрекет болып саналады.

Ұлы Абайдың шығармасын оқығанда тыңдайтыны, іске қатысты тоқ етерін айтқандықтан; түсінікті болуы мәтінде айқын жазылғандықтан; Абайды әлемнің құрметтейтіндігі, бүгінгі таңдағы заман шындығын айтуынан; болашақ ұрпақтың ұмытпауы, ойлары ақылға қонымды келетіндіктен. Осының дәлелі ретінде «Сабырсыз, арсыз, еріншек» өлеңін ұсынамыз:

...Бұл сөзімде жалған жоқ,  
Айтылмай сөзім қалған жоқ,  
Абайлаңыз, байқаңыз –  
Елдің жайы солай-ды.

Ақын мұрасының мәнін терең меңгеру арқылы, жоғарыда сөз еткен, мән мен мағынаның бірлігі жүзеге асырылады, сонда ғана өзара үйлесушілік пайда болып, ұлы Абайдың даналығы көрінеді, осыдан болашақ ұрпақтың құндылықтарымен сәйкес келуі шығады, шығармаларын ұғыну ерекшеліктерінде қазіргі қоғамдағы жаңа ұрпақтың менталитетін айқын көрсетеді. “Әрбір істің себебін іздеушілер”, “әрбір нәрсенің себебін таппақпенен ләззат табады”, - деген ұлы ақын Абайдың өзінің сөзімен тәмамдаймыз.

#### Әдебиеттер

1. Абай. Дүниеде,сірә, сендей маған жар жоқ: Өлеңдер.-Алматы.1990.
2. Абай. Қара сөздері. Алматы.2010
3. Жақыпов С.М. Оқыту процесіндегі танымдық іс-әрекет психологиясы. Алматы, 2008, 210 б.



**ОТАНДЫҚ ЖӘНЕ ӘЛЕМДІК ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ  
ҚОЛДАНБАЛЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР**

**ПРИКЛАДНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И МИРОВОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*Абдыгапарова Г.Е.*

*Перленбетов М.Ә.*

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.*

*Қайнар Академиясы)*

**ЖАСӨСПІРІМДЕР АРАСЫНДА КИКІЛЖІНДЕРДІ  
ШЕШУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ**

Қазіргі кезде жасөспірімдер арасындағы агрессия мен кикілжіндердің саны өсіп, қоғамда арнайы зерттеуді талап ететін өзекті әлеуметтік-психологиялық мәселеге айналып отыр. Онтогенездің пубертанттық кезеңінде, жасөспірімдердің әлеуметтену барысында пайда болатын кикілжіндердің психологиялық астарлары әлі де балса жан жақты зерттеліп, көмкеріліп жатқан астарларын анықтау үшін арнайы зерттеулерді талап ететін психологиялық мәселе [1]. Сондықтан біздің зерттеудің мақсаты жасөспірімдердің арасында конфликт туындаған жағдайда оларды конструктивті шешім қабылдау тәсілдеріне үйрету және оның әсерін анықтау деп белгіленді.

Зерттеудің объектісі: 14-15 жас аралығындағы жасөспірімдер. Зерттеу пәні: жасөспірімдердің арасындағы туындайтын кикілжіндер.

Зерттеудің болжамы: егер жасөспірімдер арасында түрлі психологиялық іс-шаралар (тренингтер) өткізу арқылы конструктивті дағдыларды қалыптастырса, онда кикілжіндер деңгейін едәуір төмендетуге болады.

Зерттеу барысында төмендегі әдістемелер қолданылды: Конфликт туралы көзқарасты анықтайтын сауалнама, К.Томас «Конфликттік жүріс-тұрыс стратегиясы» әдістемесі [2], «Тұлғаның конфликттік деңгейін анықтау» тесті және саны тоғыз (9) тренинг сабақтары мен жаттығулар өткізілді.

Зерттеудің міндеттері болып кикілжіннің теориялық және әдістемелік негіздеріне арналған дереккөздерге шолу жасау; Жасөспірімдердің конфликттік деңгейін анықтау; Зерттеу және бақылау тобын құру; Зерттеу тобында конструктивті тәсілдерді үйрету мақсатымен тренинг бағдарламасын жүргізу; Зерттеу тобының тренингке дейін және тренингтен кейінгі көрсеткіштерін салыстыру.

Эксперименттік зерттеу жүргізу үшін мынадай жоспар қабылданды:

1. Зерттеу және бақылау топтарында алдын ала конфликт туралы сауалнама жүргізу.
2. Эксперименттік топта конструктивті дағдыларды қалыптастыру үшін тренингтер өткізу.
3. Тренингтерге дейін және тренингтерден кейін зерттеу және бақылау топтарында әдістемелер бойынша тексеру жүргізу.
4. Бірінші тексерудің мәліметтерін қорытынды тексерудің нәтижелерімен салыстырып ғылыми қорытынды жасау.

Зерттеушілер сипаты: Алматы облысы. Көкөзек ауылының негізгі орта білім беретін мектебі. Зерттеуге қатысқан жасөспірімдер саны – 54. Сыныптар 10 А-эксперименттік топ, 10 Ә- бақылау тобы.

Тренинг бастамастан бұрын біз зерттелушілер арасында сауалнама жүргізіп келесі сұрақтарды қойдық :

Конфликт дегеніміз не?

Сіздің өміріңізде кикілжіндер болды ма?

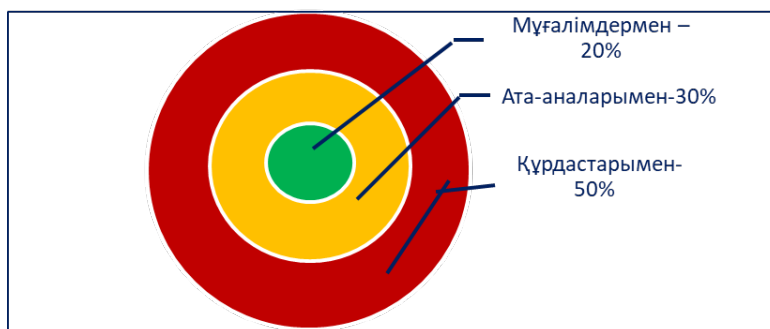
Конфликт кезінде өзіңізді қалай ұстайсыз?

Конфликт сізге қалай әсер етеді?

Сіздерде конфликт көбінесе кіммен болады?

Егерде сіз конфликтке түссеңіз, сіз бірінші кешірім сұрайсыз ба?

Бұл сауалнамадан байқағанымыз, жасөспірімдер конфликттің не екенін біледі және түсінеді, бірақ одан шығу жолдарын білмейді екен. Жасөспірімдер конфликтке өте көп түседі. Конфликт оларда көбінесе ата-аналармен (30%), құрдастарымен (50%) және мұғалімдерімен (20%) болады (1-сурет). 85% зерттелушілер конфликт кезінде өздерін агрессивті, шыдамсыз ұстайды. Конфликт оларға негативті әсер етеді екені белгілі болды.



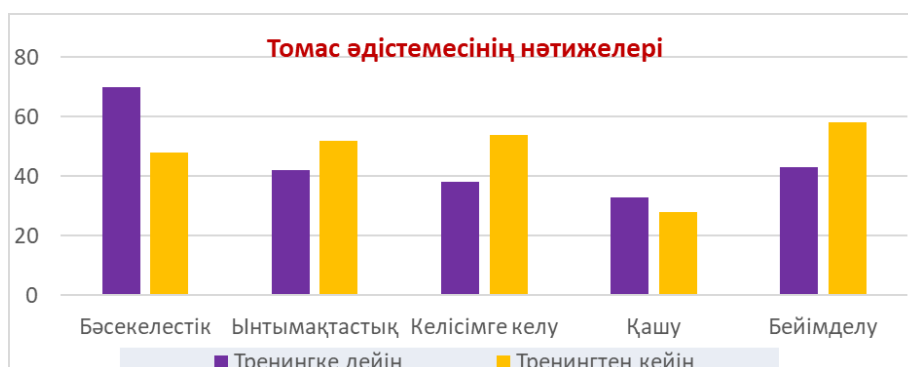
Сурет 1. Сауалнама нәтижелері бойынша кімдермен кикілжің жиі болады деген сұраққа жауаптары.

Осы сауалнама негізінде жеткіншектердің кикілжіңдерге деген қарым- қатынасы анықталғаннан кейін экспериментальді топта конфликтті шешу үшін қажет негізгі қасиеттерді қалыптастыруға арналған және конструктивті іс- әрекеттер мен компетенцияларды дамытуға бағытталған тренингтер өткізілді.

1- Танысу	2- Қарым-қатынасқа түсу	3- "Кедергілерді жеңу"
4- "Менің өмірім".	5- "Неге мен конфликтке түсемін?"	6- "Конфликттен шығу жолдары"
7- "Бір бірімізге оң қадам".	8- "Менің үлесім"	9- "Жасөспірім және конфликт"

Сурет 2. Тренингтер атауы. Жалпы саны – 9, уақыт мерзімі әртүрлі.

Эксперименттік топта қалыптастыру тренингтері өткізер алдында және өткізіп болған соң Томас әдістемесін қолдана отырып төмендегі нәтижелерді алдық (3-сурет).



Сурет 3. Томас әдістемесінің нәтижелері

Осыған дейінгі зерттеулерді қорытындылайтын болсақ, мынадай нәтижелер шығара аламыз:

Тренингтер алдында конфликтілік деңгейін анықтау үшін сауалнама жүргізілді және оның нәтижесінде жасөспірімдер конфликт туралы біледі бірақ оны қалай шешу керек екенін білмейтіндігі анықталды.

Зерттеу тобында арнайы ұйымдастырылған тренингтер өткізіліп, олардың тиімді әсері бар екені дәлелденді.

К.Томастың “Конфликттік жүріс-тұрыс стратегиясы” әдістемесі және “Тұлғаның конфликттік деңгейін анықтау” тестілері қолданғанда зерттеу тобымен бақылау тобы арасында айырмашылық бар екені анықталды. Зерттеушілердің тренингке дейінгі және тренингтен кейінгі көрсеткіштерінің арасында ынтымақтастық, келісімге келу және бейімделу көрсеткіштерінің өскені жеткіншектердің кикілжінді шешуге үйренгенін көрсетеді.

Біздің ойымызша жасөспірімдер арасында осындай тренингтер үнемі жүргізіліп отырса, онда жасөспірімдер:

- бір-бірін және өзін жақсы түсіне алады;
- конструктивті қарым – қатынас орната алады;
- конфликт кезінде өз іс-әрекетіне дұрыс баға беріп, кикілжінді тоқтата алады.

Сонымен зерттеуіміздің болжамы: егер жасөспірімдер арасында түрлі психологиялық іс-шараларды (тренингтер) өткізу арқылы конструктивті дағдыларды қалыптастырса, онда кикілжіндер деңгейін едәуір төмендетуге болады деген гипотеза дәлелденді деуге болады.

#### **Әдебиеттер**

1. Охременко И. В. Конфликтология. Учебное пособие для СПО. М.: Юрайт, 2018. 156 с.
2. Светлов В. А., Семенов В. А. Конфликтология. Учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт. 2019. 352 с.

## **ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ЖӘНЕ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Танымдық іс-әрекеттің нәтижесі – білім. Танымдық іс-әрекет өз кезегінде болжауды, мақсат пен міндеттер қоюды, жоспарлауды, мақсатқа жетуге әдіс-тәсілдер мен құралдарды таңдауды және қол жеткізген нәтижені талдай алу біліктерін қажет етеді. Ал білікті субъектінің алдын алу жинақтаған білімі дағдыларына негізделіп, қажетті мақсатқа бағытталып реттелінетін игерілген күрделі психикалық әрекеттер жүйесі деп қарастырылған жөн. Сондықтан педагог өзінің кәсіби іс-әрекетінің нақтыланған жағдайында (оқу тобының ерекшелігі, оқу процесінің материалдық жағынан қамтамасыз етілу деңгейі және т.б.) шығармашылық қабілеттерін танытып, оқушылардың танымдық іс – әрекеттерін белсендіріп отыру қажет.

Танымдық іс-әрекеттің құрамдас компоненттері іс-әрекет бағытталған нысан; оның құрамы мен осы сәттегі жағдайын білу, мән мағынасын түсіну; іс-әрекет тәсілін білу; іс-қимылдарды жаңа жағдаяттарға көшу көшіру. Іс-әрекеттің құрылымдық элементтерін нақтылай отырып, А.Н.Леонтьев бізге осы қимылдардың жай қосындысы деп қарауға болмайтындығын ескертеді.

Таным әрекеттерінің иесі – оқушылар. Олар өздеріне қажетті адамзат қоғамының таным үрдісінің нәтижесінде игеріліп жинақталған білім мен іскерлік дағдылардың, тәжірибелердің анықталған белгілі бір мөлшерін меңгеріп, іс жүзінде қолдана білу үшін әрекеттенеді. Сол себептен оқушылар таным әрекетінің басты элементі болып табылады.

Оқу іс-әрекеті оқытылатын материалдарға деген белсенді қарым-қатынастың формасы. Ол оқушының мотивациясының негізінде туындап, таным нысанына, мақсатына, шешілетін міндетіне, келесі қимылдар арқылы білім нысанына қатысты мәселені шешуге бағытталған өзгертуге деген таңдамалықты таңдауды қажет етеді. Оқу іс-әрекетін осылай түсіну оқушыны оның белсенді субъектісі ретінде қарастыруға негіз болады. Ал бұл болса адамның жеке басының дамуының негізгі факторы. Оқу іс-әрекетінің нәтижесі – оны орындау барысындағы субъектінің өзінің бойындағы өзгеріс.

Танымдық және шығармашылық қабілеттерін дамытудың шарты – тәжірибелік іс-әрекет. Сол себепті де оқушылардың оқу іс – әрекеті танымдық іс – әрекет ретінде жүзеге асады, себебі, оның оқу іс-әрекетінің нәтижесі оның таным өрісінің жаңа шеңберіне алып келеді, ол үшін жаңа білім, білік пен дағдылардың көзі ашылады.

Оқу іс-әрекетінің тұтастығы оның құрамындағы компоненттердің өзара байланыстылығында: қажеттілік пен мотивтер неліктен таңдалған мақсатқа жету керектігін көрсетеді, ал ол, өз кезегінде, оқу мәселесінде және игеруге байланысты кез-келген мерзімнің нәтижесі көп қырлы, себебі ол оқытуды, тәрбиелеуді және жеке бастың дамуының әртүрлі, атап айтқанда білімнен, біліктіні дағдыдан бастап, көзқарасына мінезіне дейінгі компоненттерді қамтиды. Педагогикалық үрдістің жан-жақтылығын оқушының танымдық белсенділігінің жасырын мүмкіндіктерін анықтап қана қоймай, оларды іске қосуға болатыны көрсетеді [1, 112 б.].

Оқу тобында танымдық қабілеті жоғары деңгейде дамығандардың бар болуы оқытушыларға оқу-тәрбиелік үдерістің басты міндеттерін ұтымды шешуге мүмкіндік береді. Бірақ, өкінішке қарай, көбіне оқытушылардың алдында бірінші кезекте оқушылардың танымдық белсенділігін, өзінділігін танымдық қызығушылығын дамыту мәселесі тұрады. Оқушының танымдық белсенділігі әртүрлі жағдайда көрініс табады. Оқушы оқытушыны көңіл қойып тыңдауды, ұсынылған тапсырманы мұқият көшіруді, оның талабы бойынша кестелерді толтыруды және т.б орындауы мүмкін. Ондай белсенділіктер оқытушының тапсырмаларында жауап болып табылады да ұқсаушылық сипатқа ие болады. Оқушының бұдан да басқа түрдегі белсенділігі бар: танымдыққа бағытталған ынталылығы, оның оқу іс-әрекетіне деген қызығушылығы. Одан да жоғары деңгейдегісі оқушының шығармашылық белсенділігі. Өз кезегінде ол алға қойған міндеттерді шешуге бағытталған белсенді ізденістер мен қатар, қажетті тәсілдерді таңдауды, пайдалануды талап етеді. Осы сатыда басқаларға ұқсамайтын өзіне тән мақсатқа жету жолдары қалыптасады. Белсенділіктің жоғары деңгейі оқушыны танымдық және шығармашылық қабілеттерін жетелейді.

Танымдық және шығармашылық қабілеттерін өз кезегінде білімге деген құштарлықпен, өз бетінше ойлау білігімен, жаңа жағдаятты ескеру қабілетімен, қабылданған ақпаратты терең түсінумен және сол ақпаратты түсіну тәсілдерін анықтай алумен сипатталады. Оқушының өзіндік танымдылығында басқалардың ескертуінсіз оқудың мотивациялық, операциялық, еріктік жақтары бірігіп іс- әрекетке ұмтылу мен орындау білігі қабысады, оқушының танымдық іс- әрекет деңгейінің жоғарлығы жұмыстың ұйымдастырылуына, педагогикалық басшылық ету сипатына да әсерін тигізіп, оны басқару формасына айналады [2, 157 б.].

Оқыту үрдісінде оқушылардың білімге деген қызығуын қалыптастыру – өте маңызды міндет. Ал оқыту қалай болса, солай жүрмейді, ұйымдасқан түрде жүзеге асырылады. Сондықтан оқыту мазмұнының өзіне тән әдістері, ұйымдастыру формалары мен нәтижесі болады. Бұл білім беру мен дағдыны көздейді. Оқушы білім алу үшін оқу үрдісінде өзінің танымдық қабілеттерін арттырады. Оқыту оқушының ойлау әрекетін басқару, бірақ оқушының танымдық әрекеттері ішінде ойлау әрекеттері жетекші рөл атқарады. Дегенмен, бұл көзқарас толықтыруды қажет етеді. Өйткені оқушының танымдық әрекеті тек ойлаумен ғана шектелмейді. Оқыту оқушыдан ойлау әрекетімен қатар басқа да психикалық үрдістерді: сезімдер мен эмоцияларын, мотивтер мен қызығушылықтарын, жігері мен қабілеттерін, т.б жеке бастың қасиеттерін керек етеді.

Тұлғаны дамыту – күрделі үрдіс. Оқушылардың танымдық және шығармашылық қабілеттерін дамытудың психологиялық – педагогикалық ерекшеліктері анықтау төмендегідей ерекшеліктер арқылы жүзеге асырылады.

Біріншісі – әлеуметтік – психологиялық ерекшеліктер. Бұл ерекшелік екі факторға байланысты болады. Біріншіден, баланың танымы мен тәртібіне қажетті белгілі қондырғылар, бағалы құндылықтар, түсініктер мен ұстанымдардың мақсатты қоғамдық әсері. Екіншіден, адамның өмір жағдайын, оның іс-әрекеттегі жеке стилін, тұлға аралық қарым- қатынасын анықтайтын тұлғалық дамуы.

Екіншісі – психологиялық – педагогикалық ерекшелік, ол тұлғаның танымдық үдерістерінің жеке ерекшеліктері: есте сақтау, ойлау мен сөйлеу т.с.с мінез – құлықтарын және оқу – тәрбие үдерісіндегі сабақтастықтың дәрежесі негізінде анықталады.

Оқытушы оқушылардың танымдық және шығармашылық қабілеттерін дамыту үшін қосымша өзіндік жұмысында бірте – бірте зерттеу элементтерінің санын көбейте отырып, ұйымдастырады және бағыттайды. Мүмкіндігінше жаттығу жұмыстарының көлемі азаяды. Оқушылардың танымдық іс – әрекетінің жоғары деңгейін үнемі қолдап отыру үшін, оқытушы жаңа фактілерді ұсынады. Оқыту әдістерінің жүйесін жаңғыртып отырады (картамен, оқулықпен, мәтінмен жұмыс, бір құрал түрінен екіншісіне көшу, оларды кешенді түрде пайдалану) [3, 284 б.].

Мұғалім оқыту әдісі, бір жағынан игерілетін жағдаятқа тән оның ішкі байланыс амалы болса, екінші жағынан, оқушылардың таным әрекеттерінің тәсілі де. Демек, мұғалім оқыту құрал – жабдықтарын қолдана отырып, оқыту әдісі арқылы оқушылардың таным әрекеттерін құрайтын жеке элементтердің іс бөлісіне сәйкес, яғни атқаратын рөліне қарай, анықталатын тұрақты байланысын қамтамасыз етеді де, оның құрамын түзеді. Сөйтіп, мұғалім оқушылардың таным әрекеттерінің элементтерінің құрамын түзетін оқыту әдісі арқылы тиісті формаларда оқыту үрдісін ұйымдастырып басқарады. Жоғарыда таным әрекеттерінің жеке элементтеріне қатыстыпайымдалған тұжырымдамаларды негізге алсақ, мынандай қорытындыға келуге болады. Оқушылардың таным әрекеттері дегеніміз – олардың игерілетін жағдаятқа бағытталған әсерін жеткізіп қосатын элементтердің ішкі іс бөлісінің біртұтас жүйесі.

#### Әдебиеттер

1. Тоқсанбаева Н.К. Оқыту процессі жүйесіндегі танымдық іс-әрекеттің құрылымы. -А.: Дис..докт.пед.наук: 2001, 112 б.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос. -2005, 157 б.
3. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс. -2004, 284 б.



*Адилова Э.Т., Аймаганбетова О.Х.*  
*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,*  
*Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университет)*

## **ҚАЗАҚСТАН ПСИХОЛОГТАРЫ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ СТУДЕНТ ЖАСТАРДЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚ БАҒДАРЛАРЫН ЗЕРТТЕУ**

Студенттік шақтың құндылық бағдарларын қалыптастырудағы маңыздылығын атап өтіп, орыс ғалымы М.Я. Виленский дәл осы жаста жастардың құндылық тұжырымдамалары дүниетанымдық негізде ерекшеленбейді, сондықтан олар жиі өзгерістерге ұшырап, толық жеке мағынасында ерекшеленбейтінін атап өтті. Осыған байланысты студенттердің өзіндік сана-сезімінің құндылық құрылымын қалыптастыру, ондағы гуманистік құндылықтарды дамыту проблемалары өзекті болып отыр. [1].

Студент жастардың құндылық бағыттары қоғамның ең белсенді және серпінді бөлігі ретінде қоғамда болып жатқан өзгерістерді бірінші қабылдайды. Соған қарамастан, бұл алдын-ала анықтамаған, өйткені бұл процеске әлеуметтік факторлар, қоршаған орта ғана емес, ең алдымен тұлғаның әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктері әсер етеді. Демек, құндылық бағдарлар жүйесі біржола қалыптаспаған, қоғам ұсынған құндылықтарды студенттер «таңдайды»: өмір жағдайының өзгеруімен тұлғаның өзінде жаңа құндылықтар пайда болады, кейде оларды толық немесе ішінара қайта бағалау жүреді. Сондықтан, жалпы студенттік жас – құндылық бағдарларын дамыту мен бекітудің шешуші кезеңі.

Студент жастардың құндылық бағдарын әлеуметтік психология мәселелерінің бірі ретінде зерттеу мәселесі Қазақстанда тек соңғы жылдары маңызды бола бастады. Осы мәселені зерттеуге арналған бірнеше еңбектердің ішінен К.А. Мухамбетова мен Д.Д. Кунантаева, Д.Т. Исханова, Ж.Қ. Айдосова, Д.Б. Ахметова, А.М. Ким, Н.К. Сатыбалдина және басқалары.

Осылардың ішінде ресейлік профессор В.В. Козловтың жетекшілігімен А.О. Шоманбаеваның, сондай-ақ канадалық профессор С.Сафдардың жетекшілігімен Л. Қасым жұмыстары ерекше орын алады.

К.А. Мухамбетова мен Д.Д. Кунантаева қазіргі жастардың құндылықтарын кросс-мәдени аспектіде, орыс және қазақ жастарының мысалында зерттей отырып, екі елдің респонденттерінің өмірлік құндылықтары этнопсихологиялық айырмашылықтарына қарамастан, денсаулық, махаббат, адал достар сияқты санаттарға негізделгенін көрсетті. Материалдық жетістік құндылығы осы топқа жатқызылды. Алайда, зерттеу осы топтағы айырмашылықтарды көрсетті. Мәселен, материалдық әл-ауқатты орыс жастары қызықты жұмыспен тығыз байланысты деп санады, бұл сонымен бірге оның қайнар көзі болды. Қазақ жастарына келетін болсақ, зерттеу көрсеткендей, олар үшін материалдық әл-ауқат, ең алдымен, бақытты отбасылық өмір, өмірдегі даналық сияқты құндылықтармен байланысты.

С.И. Богдан 2008 жылы Қазақстандағы студент жастардың мысалын қолдана отырып жеке құндылық бағдарларын қалыптастырудың психологиялық факторларын зерттеді. Оның зерттеулері көрсеткендей, университетке жаңадан түскен студенттеріне мамандықты дұрыс таңдамау, жалпы белсенділіктің орташа дәрежесінің басым болуы, құндылық бағдарларының сараланған жүйесін қалыптастырудың бастапқы кезеңі, сондай-ақ адаптацияның жеткіліксіздігі тән.

А.О. Шоманбаева профессор В.В. Козловтың жетекшілігімен көпұлтты ортада жеке тұлғаның құндылық бағдарлары мен этникалық бейімділік арасындағы байланысты зерттеді. Олардың өзара байланысының бар екендігіне назар аудара отырып, ол мәдениет саласындағы құндылық бағдарлар жеке тұлғаның ұлттық сипаты мен этникалық ерекшелігін анықтайды деп тұжырымдайды.

Эксперименттік талдау барысы көрсеткендей этникалық құндылықтар жүйесі мен жеке тұлғаның этникалық бейімділігі қалыптастырған құндылық бағдарларының көрінудің ұлттық-мәдени сипатқа ие және қазақ пен орыс ұлтының ұқсастықтар мен айырмашылықтары сипатталады. Бұл моно және поли-этникалық оқыту топтарындағы респонденттердің өзін-өзі сәйкестендіру бейнелерінің семантикалық кеңістігін талдау барысында расталды. Біз әр түрлі құндылық бағдарлары біртұтас мәдениет шеңберінде өмір сүре алатындығын білдік.

Осыған сүйене отырып, А.О. Шоманбаева мәдениеттер мен құндылық бағдарларының негізгі құндылықтарын зерттеу (айқын этномәдени арақашықтықтағы Қазақстандағы екі ірі этникалық топтың мысалында) ұлттық шиеленісті болжау мен жою тетіктерін құрудың тікелей тәсілі деген тұжырымға келді. [3].

Д.Т. Исханова диссертациялық зерттеуін жоғары оқу орнында оқуға бейімделу процесінде студенттердің құндылық бағдарын зерттеуге арнады. В.В. Козлов ұсынған интегративті көзқарас тұрғысынан құндылық бағдарлар – бұл жеке тұлғаның іс-әрекетінің бағыттылығы мен мазмұнын сипаттай-

тын, адамның әлемге, өзіне деген жалпы көзқарасын анықтайтын, жеке позицияларына, мінез-құлқына, іс-әрекетіне мән беріп, бағыт беріп отыратын күрделі әлеуметтік-психологиялық құбылыс деген түсініктен шығады. Құндылыққа бағдарлау жүйесі көп деңгейлі құрылымға ие.

Бірінші деңгей – бұл бұл жаңа мінез-құлықты игеруге түрткі болатын жеке тұлғаның құндылық бағдарларды түсінуі.

Екінші деңгейі – адамның өзіндік бағдарларды қабылдауы пайда болған кезде құндылық бағдарларын қабылдауы.

Үшінші деңгей – бұл адамның құндылық бағдарларын іске асыру деңгейі.

Д.Т. Ихсанованың пікірі бойынша, жасөспірім кезде қалыптасқан құндылық бағдарлары, тұлғаның қоршаған ортамен қарым-қатынасы мен белгілі бір дәрежеде оның мінез-құлқын анықтайды [2].

Эксперименттік жұмыстың алынған нәтижелерін талдай отырып, ол студенттердің көпшілігі үшін құндылықтардың өзектілігі тұлғаның құндылықтарымен бөлісуінен көрінеді, олар жеке тұлға ретінде өсуге, үйлесімді дамуға және басқалармен дұрыс қарым-қатынас орнатуға ұмтылуынан көрінеді деген қорытындыға келді. Сонымен қатар, бірінші курстан төртінші курсқа дейінгі терминалдық құндылықтар жүйесінде шығармашылық, денсаулық, даму, таным және бақытты отбасылық өмір сияқты құндылықтардың нығаюы байқалды. Инструменталды құндылықтарға қатысты зерттеу студенттер арасында курстан курсқа өткенде жауапкершілік пен тәрбиенің маңыздылығының артқанын көрсетті.

Алайда, оң үрдістермен қатар студенттердің құндылық бағдарын дамытудағы белгілі бір кемшіліктер де эксперименталды түрде анықталды. Мысалы, студенттердің едәуір бөлігі үшін құндылық бағдар жүйесі жеткіліксіз сенімділікпен және құрылымдықпен сипатталады. Сонымен қатар құндылық бағдарларының жұмыс істеуінің сыртқы және ішкі механизмдеріне басымдық беруде белгілі бір қиындықтар бар [2].

Студенттердің құндылық бағдары мен коммуникация мәселелерін зерттеуді Ж.К. Айдосова, Д.Б. Ахметова А.М. Ким басшылығымен Инглхарттың құндылық бағдарлау әдісін қолданды. Бұл әлеуметтену немесе даралану бейімделу құндылықтарына бағытты анықтауға мүмкіндік береді. Коммуникативті мәселелердің критерийі ретінде эмоциялық интеллекттің негізгі көрсеткіштері анықталды. олар өзінің және басқа адамдардың эмоциясын түсіну, өзінің және басқа адамдардың эмоциясын басқару мәселелері.

Н.А. Ткачева, Р.С. Баймухаметованың жүргізілген зерттеулері көрсеткендей қазақстандық студенттер өмірде сәттілікке жету үшін олар ең алдымен «жақсы адамдар» болуы керек – отбасыларына, серіктестеріне, достарына және жұмыс берушісіне адал, сонымен қатар жауапкершілікті алуға үйрену керек. Сонымен қатар, олардың нұсқауларында ең аз мән мансаптық өсу мен жоғары білімге берді, дегенмен олар осы екі факторды өзара байланысты деп санап, диплом алуға және жоғары табыс алуға үлкен ниет білдірді.

Л. Касымның зерттеуінде студенттер мен жастардың топтық идеяларында қазақ және орыс этностарының этникалық ерекшелігін анықтайтын маңызды және жетекші құндылықтар жүйесі туралы ерекшеліктердің бар екендігін көрсетті.

Сонымен, зерттеулерді талдау қазақстандық жастардың құндылық бағдарын зерттеу мәселесі әртүрлі этностық, әлеуметтік, жастық қауымдастықтардың өкілдерін біріктіре алатын ұлттық идеяны қалыптастыру жағдайында ерекше маңызға ие болатындығын көрсетті. Алайда, қалыптасқан шындық Қазақстанда тұратын барлық әлеуметтік топтардың өкілдерін біріктіруге қабілетті құндылықтардың оң жүйесі әлі қалыптаспағанын көрсетеді. Сондықтан қазіргі психологияда өте маңызды, бірақ, өкінішке орай, жеткіліксіз шешілген мәселе студент жастардың құндылық бағдарын қалыптастырудың психологиялық сипаттамаларын зерттеу болып табылады.

#### Әдебиеттер

1. Виленский М.Я. Содержательные и процессуальные характеристики формирования ценностного сознания студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия философия. – 2003. – № 2. – С.5-6.
2. Богдан С.И. Психологические факторы становления ценностных ориентаций личности (на примере студенческой молодежи Казахстана): Автореф. дис...канд. психол. наук. – Новосибирск, 2008.
3. Шоманбаева А.О. Взаимосвязь ценностных ориентаций и этнических предрасположений личности в условиях полиэтничного окружения: Автореф. дис...канд. психол. наук. – Ярославль, 2008. – 26с.
4. Ихсанова Д.Т. Развитие ценностных ориентаций студентов в процессе адаптации к обучению в высшем учебном заведении: Автореф. дис...канд. психол. наук. – Алматы, 2010. – 27с.
5. Айдосова Ж.К., Ахметова Д.Б., Ким А.М. Исследование ценностных ориентаций и коммуникативных проблем студентов // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2011. – №2(37). – С.30-33.
6. Игибаева А.К. Ценностные ориентации современной молодежи в современных условиях (на примере вузов Казахстана) // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – №4. – С.160-163.

*Айтбай Е.Т.*

*(Қазақстан Республикасы, Нұр-Сұлтан қ.,  
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті)*

## **ВИРТУАЛЬДІ ДИСКУРСТЫҢ ТҮЛҒАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСТАРЛАРЫ**

«Дискурс» ұғымы толықтығымен, тұтастығымен, байланыстылығымен сипатталады. Сонымен қатар, әлеуметтік-мәдени, экстралингвистикалық және коммуникативті-ситуациялық факторлардың әсерін үрдіс ретінде және оның нәтижесінде бекітілген мәтін түрінде ескеріле отырып қарастырылады.

Дискурс – философия, лингвистика, семиотика, мәдениеттану, әлеуметтану және т.б. сияқты ғылымдарды зерттеу пәні болатын күрделі пәнаралық категория. Мұндай параметрлер қарым-қатынас иелерінің көзқарастары мен мақсаттары, өзін-өзі таныстыру, олардың пікірлері, өзін-өзі бағалау, қоршаған ортаның сипаттамалық белгілері және дискурсты орналастыру контексті және т. б. тұрғыдан қарастырады. Осылайша, дискурс – бұл контекстпен өзара әрекеттесу кезінде коммуникативті актіге нақты қатысу кезінде қарастырылатын мәтін.

Жалпы жағдайда дискурс кең мағынада коммуникативті оқиға ретінде анықталады, ал контекстінде – нақты жағдайлық, әлеуметтік-психологиялық және мәдени тарихи, қарастыру аспектісіне байланысты [1].

XX ғасырдың соңында технологияның дамуына байланысты, ғылымда «виртуальді дискурс» ұғымы пайда болды.

Д.В. Воробьевтің [2] қазіргі уақытта «виртуальді дискурс» ұғымының әртүрлі түсіндірмелері бар екендігін айта келіп, оның ішінде кез-келген шындықты виртуальді деп атауға болатын құбылыс дейді. Автор адам санасының өзгерген күйлері, эзотерикалық виртуальді шындықтар, армандаушы виртуальді, эстетикалық виртуальді шындықтар, танымдық модельдер мен жағдайлардың шындықтары, виртуальді шындықтар сияқты виртуальді шындықтың әртүрлі түрлерін қарастырады.

Зерттеулер ақпараттық технологиялар контекстіндегі виртуальді дискурс ұғымы кері байланыс принципін жүзеге асыруда, онда ол таңбалық шындықтың бір бөлігі ретінде қарастырылады. Таңбалық шындық адам қиялының кеңістігі, онда құбылыстар (заттар мен құбылыстар) материалдық әлем арнайы алмастырғыштар ретінде әрекет етеді – яғни оларды белгілер көмегімен адам өз қызметін ұйымдастырады және сол арқылы оның ортасы басқа адамдармен және оның айналасындағы табиғи қарым-қатынасы жүзеге асырылады [3].

Виртуальді дискурс – бұл Интернет желісінің коммуникативті қасиеттеріне байланысты мүмкін болатын компьютерлік құрылғылар мен заманауи гаджеттер арқылы болатын қашықтықтағы байланыс. Бұл мүмкіндікті кеңістікті анықтайтын және шындықты құратын интерсубъективтіліктің жаңа өлшемі ретінде қарастыруға болады. Алайда, Интернет симуляциялық теория немесе орталықсыздандыру теориясы аясында түсіндіруге болатын қызмет түрлерімен шектелмейді. Көптеген пайдаланушылар ешқашан симуляцияларды құруға қатысқан емес және Интернет олар үшін өздерінің жеке басын жаңа көзқараспен қарауға себеп тудырмайды. Интернет – бұл, ең алдымен, әртүрлі қызмет түрлерін жүзеге асыру үшін қолданылатын ақпараттық желі немесе байланыс жүйесі [4].

Интернет – бұл ерекше қарым-қатынас ортасы, бұрын-соңды болмаған тілді жүзеге асырудың ерекше орны және әртүрлі, ерекше қызығушылық тудырады, өйткені тілдің коммуникативті аспектісін, оның лингвистикалық-мәдени ортада нақты сөйлеу әрекетінен бөлек емес, жұмыс істеуін зерттеу бұл күндері өзекті бола түсуде. Интернет – бұл тек Компьютерлер желісі ғана емес, сонымен бірге оны әлеуметтік виртуальді шындық, қарым-қатынас компьютер арқылы жанама түрде жүретін «бесінші өлшем» деп айтуға мүмкін ететін адамдар қауымдастығы. Интернетті виртуальді шындықты жаңа анықтауға арналған платформа ретінде түсінуге сүйене отырып, О.В.Лутовинова виртуальді дискурсты түсінуде ең маңызды болатын шындықтың негізгі қасиеттерін анықтайды. Интернет арқылы орналастырылған виртуальді дискурс виртуальді шындықтың тән белгілеріне ие. Оларға келесі белгілер жиынтығы кіреді: виртуальді шындықты басқа шындықтың өнімі арқылы ашылатын бастама; виртуальді шындықта ашылатын өзектілік тек «осында» және «қазір», генеративті шындық болған кезде; тәуелсіз, яғни бұл виртуальді шындық өзінің хронометриялық, кеңістіктік сипаттамаларын, оның ішінде өмір сүру заңдылықтарын анықтайды; басқа тәуелсіз шындықтармен өзара әрекеттесуге белсенді реакцияда көрінетін интерактивтілік; пайдаланушының табиғи немесе жасанды іс-әрекеті.

Виртуальді дискурс пен ауызша дискурс арасында айырмашылықтардың болатыны белгілі.

Ауызша қарым-қатынас ретінде дискурстың қазіргі зерттеулерінің ішінде Н.Д.Павлованың[5] қазіргі лингвистикадағы әлеуметтік және функционалды саралау туралы жұмысын атауға болады. Мұнда айнымалылардың екі класының дискурсына әсер етудің талдауы жасалады: спикердің әлеуметтік сипаттамалары (әлеуметтік рөлі, мәртебесі, білім деңгейі) және коммуникативті жағдай факторлары (коммуникативті актінің орны мен уақыты, оның ұзақтығы, қарым-қатынас серіктестері), бұл тілдің қызмет ету жағдайларына қарамастан, әлеуметтік стратификацияның қатып қалған көрінісінен арылуға және әлеуметтік айнымалылардың әртүрлі коммуникативті контексте сөйлеу практикасына әсеріне жүгінуге мүмкіндік береді.

Постмодернизм тұжырымдамасында жеке адамдар мен топтардың тәжірибесінің алуан түрлілігіне қызығушылық көбірек ұсынылатындығын ескере отырып, олардың арасындағы айырмашылықтар мен ұқсастықтардың тәжірибелерден басым болатындығын атап өткен жөн.

Адамның интернет-коммуникация ресурстарын пайдалануы әлемдік психологиялық қауымдастықта XX ғасырдың аяғынан бастап, компьютерлендіру үрдісі жаппай сипат алған кезден бастап зерттеліп келеді. Қазіргі уақытта интернет ортасын психологиялық зерттеудің келесі бағыттары бөлінеді:

1) интернет-ресурстарды қолданумен байланысты адам қызметінің психологиялық сипаттамаларын анықтау: «виртуальді» іс-әрекеттің «нақты» жағдайларда жүзеге асырылатыннан айырмашылығы критерийлері, виртуальді ортада туындайтын психологиялық жағдайларды зерттеу, компьютермен жұмыс істеу кезінде психикалық процестер құрылымының өзгеруін талдау (О.Н.Арестова, Ю. Д. Бабаева, а. В.Беляева, А. Е. Войскунский, О. И. Маховская, М. Коул, О. К. Тихомиров және т. б.);

2) тұлғаның жеке – психологиялық ерекшеліктерін зерттеу; интернет пайдаланушылардың әртүрлі аудиторияларының психологиялық сипаттамаларын зерттеу (О. Н.Арестова, А. Е. Войскунский, С.О. Виртуальді ортада (Е.П. Белинская, А. Е. Жичкина, в. Фриндте, Дж. Салер, Ш. Теркл және т.б.), интернеттегі тұлғааралық қарым-қатынас процесінде туындайтын жеке өзгерістерді талдау, «виртуальді махаббат», «Интернетке тәуелділік» және басқалардың психологиялық құбылыстарын зерттеу (И. Голдберг, Дж. Грохол, В. Ю. Нестеров, Дж. Салер, к. Янг және т. б.);

3) дәстүрлі әлеуметтік тәжірибені жүзеге асыру үшін «виртуальді» коммуникацияның психологиялық ерекшеліктерін пайдалану перспективаларын іздеу, жаңа ақпараттық, білім беру, саяси және басқа технологияларды дамыту тұрғысынан Интернеттің коммуникациялық мүмкіндіктерін анықтау (С.Бодкер, Д. В.Иванов, Е. Б. Моргунов, Н. В. Романовский, а. в. Чугунов, Е. В. Якушина және т. б.).

Компьютерлік дискурстың коммуникация процесінде психологиялық және әлеуметтік қауіпті төмендету сияқты психологиялық ерекшелігін ерекше атап өту қажет. Бұл оның анонимділігі мен толық жазасыздығына байланысты пайда болады, сондықтан оны компьютерлік дискурстың жеке толық сипаттамасы ретінде бөліп қарастыруға негіз жоқ. Алайда, дискурстың мәнін түсіну үшін оның маңызы үлкен екенін жоққа шығаруға болмайды. Бұл аффективті эмансипация, дөрекілік және қарым-қатынасқа қатысушылардың жауапсыздығы түрінде көрінеді. Желідегі адам сөйлеу мен іс-әрекеттің үлкен еркіндігін көрсете алады және көрсетеді (қорлау, әдепсіз сөздер, жыныстық зорлық-зомбылыққа дейін), өйткені белгісіз күйде басқаларды әшкерелеу және жеке теріс бағалау қауіпі аз. Практикалық психологияда да виртуальді дискурс құралдарының қолданылып жүрілгендігі белгісіз емес. Психологиялық онлайн-кеңес беру жағдайында бірдей функция басқаша көрінеді: көптеген адамдар психотерапевтпен виртуальді байланыс туралы шешім қабылдауы оңай, әсіресе егер де бұл психологиялық көмектегі алғашқы өтініш болса. И.Шабшин іскерлік, ойын-сауық/бейресми қарым-қатынасты, сондай-ақ психологиялық online-кеңес беруді (психотерапевтік байланыс) бөлек қарастырады. Оның пікірінше, желілік коммуникацияның бұл түрлерінің әрқайсысы арасында маңызды психологиялық айырмашылықтар бар, ал оларды жүзеге асыру барысында Интернет шешімдері бірдей. Сонымен қатар, И.Шабшин виртуальді дискурстың бірдей негізгі ерекшеліктері онлайн-қарым-қатынастың әртүрлі түрлерінде әрқилы психологиялық әсерлерге әкелетінін айтады. Мысалы, қарым-қатынас мәтінмен шектелуі фактісі: – іскерлік қарым-қатынаста ол өз ойларын тұжырымдауға назар аударуға әкеледі; – ойын-сауық және бейресми қарым-қатынаста ол әңгімелесушілердің бір-біріне қатысты қиялдарына орын береді; – психологиялық кеңес беру процесінде клиент туралы ауызша емес ақпараттың болмауына байланысты айтарлықтай қиындықтар туғызады.

Виртуальді дискурста қолданылатын құралдардың бірі – «эмотикондар».

Эмоцияны, мимиканы, сезімдерді «эмотикондар» арқылы беру қазіргі күні виртуальді әлемде кең таралған. Кей адамдардың эмотикондарды қолдануының жеке қасиеті ретінде бөлетін компенсаторлық виртуальді эмоционалдылықпен тығыз байланысты, сондықтан біз виртуальді дискурстың бұл сипаттамасын бөлек бөліп көрсетудің қажеті жоқ екенін көреміз.



Сол сияқты, виртуальді кеңістіктегі қарым-қатынастың эмоционалды компонентімен бірге жүретін барлық шектеулер эмоцияларды («эмоцилерді») сөзбен сипаттау үшін арнайы жасалған әртүрлі символдарды белсенді пайдалану мүмкіндігімен өтеледі. Бұл ерекшеліктің болуы виртуальді мәтінді креолданған мәтін ретінде сипаттаумен де тығыз байланысты.

Жеке тұлғаның әлеуметтік психологияда интернет кеңістігі ақпараттық емес, «өзін-өзі тануы» ретінде қарастырылады. Адамның «жеке басы» ақпараттық қоғамның орталық өзегі ретінде және бұл оны виртуальді кеңістікте зерттеудің өзектілігі деп түсіндіріледі. Шетелдік ғалымдар «net» желілік жүйелері мен «self» тұлғасының қарама-қайшылығын атап өтеді, бұл белгілі бір дәрежеде өзін-өзі таныстыру және сәйкестілік процестерінің қарама-қайшылығына сәйкес келетіндігін дәлелдейді. Ақпараттық әлемнің шексіз болуы адамға өзін-өзі анықтау, оның шекараларын белгілеу міндетін қояды, бұл виртуальді сәйкестіліктің жеке немесе әлеуметтік құрылысын жасауға итермелейді. Нәтижесінде, «өзін-өзі таныстыру» және «сәйкестік» ұғымдарының арасындағы айырмашылық зерттеушілерге «шынайы және қиял» ұғымдарының арақатынасы мәселесі болып көрінеді. «Желілік сәйкестілік» ұғымы виртуальді сәйкестендірудің синонимі ретінде қарастырылады және интернет қолданушылары жасаған сәйкестендіруді білдіреді, ол анонимділік пен байланыс қауіпсіздігін құру мақсатында шындықтан өзгеше. Осылайша, басқалардың өздері туралы әсерін басқару пайдаланушылардың бақылауында болады, бұл компьютерге негізделген байланыс жасайды [5].

Н. Деринг «онлайн-өзін-өзі таныстыру» («виртуальді өзін-өзі таныстыру») және «онлайн-бірегейлік» ұғымдарын енгізеді және ажыратады, адамның жеке басын, оның басқалардан ерекшеленуге деген ұмтылысын түсінеді. Интернеттегі өзін-өзі таныстыру дегеніміз – пайдаланушының Интернеттегі бір рет пайда болуы (мысалы, чат) және лақап атты бір рет пайдалануы. Н. Дерингтің айтуынша, интернеттегі сәйкестік – бұл басқа пайдаланушылар танытын тұрақты пайдаланушының белгілі бір белгілері. Зерттеуші атап өткендей, желідегі жеке презентацияның әдістері мен ерекшеліктері коммуниканттар қолданатын Интернет-технологияларға (чат, жаңалықтар қызметі, электрондық пошта және т.б.) байланысты. Медиа мәтіндерді ұзақтығы, тұрақтылығы, арнаға соңғы кірген күні және т.б. сияқты параметрлер бойынша талдау белгілі бір пайдаланушының «виртуальді тұлғаға» жататындығын немесе «онлайн-өзін-өзі таныстыру» туралы сөйлесетінін анықтауға мүмкіндік береді. Жеке тұлғаның өзін-өзі таныстыру мәселесіне тоқтала отырып, Н. Деринг осы процеске әсер ететін келесі факторларды анықтайды:

- ашықтық: қарым-қатынастың басқа қатысушылары болған жағдайда өзін-өзі таныстыру қажет;
- адресат: сәтті өзін-өзі таныстыру оның үміттеріне сәйкес келуі керек;
- байланыс (өзара әрекеттесу) түрі: бар байланыстың ұзақтығы мен қарқындылығына байланысты өзін-өзі таныстырудың сәттілігі;
- ниет: өзін-өзі таныстыру стратегиясын/тактикасын таңдау оң немесе теріс әсер қалдырудың бастапқы мақсатына байланысты;
- өзін-өзі таныстыру саласы;
- өзін-өзі бақылау;
- өзін-өзі таныстырудың сәттілігіне сенімділік.

Интернеттегі жаңа Ұжымдық виртуальді тұлғаны құру немесе қолданыстағы 23 пайыз пайдаланушысының жеке басын өзгерту аспектілері өз жасын өзгерту аспектісін қамтиды. Н. Дерингтің айтуынша, бұл жасөспірімдер мен егде жастағы адамдарға тән, сәйкесінше үлкенірек немесе жас көрінуге тырысады. Бұл құбылыс пайдаланушылардың қылмыстық мотивтерімен (жасөспірімдер чатындағы жасөспірімдер ретінде көрінетін қылмыскерлер) немесе өзімшілдік мотивтерімен (танысу чатында) байланысты болуы мүмкін. Н. Дерингтің пікірінше, өзін-өзі таныстыру, пайдаланушының Интернетте орналасуы, оны пікірлестермен біріктіру интернет қауымдастықтары мен субмәдениеттердің (хакерлер, киберфеминистер, Киберпанк, онлайн ойыншылар және т.б.) қалыптасуына әкеледі, бұл виртуальді тұлғаны зерттеудегі жеке бағыт. Бұл теория чат пайдаланушыларын олардың чат қауымдастығына жататындығының сипатына қарай жіктеуге негізделген: community-developers (модераторлар, қауымдастық құрушылар), community-members (тұрақты чат қолданушылары), community-guests (қауымдастық қонақтары, кездейсоқ чат қолданушылары). Осылайша, Интернеттегі пайдаланушының өзін – өзі тануының жеке бөлігі «өзін табу» мотиві, жеке басын құру, әлеуметтік-виртуальді қоғамдастықта қабылдануға және бағалануға деген ұмтылыс, әлеуметтік байланыстар құру арқылы көрінеді [6].

Қорытындылай келе, виртуальді дискурс – бұл әртүрлі тұрғыдан зерттеуге болатын күрделі көп өлшемді білім екенін атап өткен жөн. Бұл мақалада біз виртуальді дискурсты жеке түр ретінде зерттеудің маңыздылығы мәселесін негіздеуге тырыстық, сонымен қатар виртуальді дискурстағы коммуникативтілік ерекшеліктерді ескере отырып, психологиялық көзқарас тұрғысынан оны зерттеудің негізгі тұстарын атап өттік.



### Әдебиеттер

1. Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А., Павлова Н.Д. современные представления о понятии «дискурс» в психологических исследованиях // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика // Институт психологии РАН Российская Федерация. 2018. Т. 15 №3. С.239-240.
2. Воробьев Д.В. Виртуальная реальность: бытие и ничто: Монография. – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2007. – 217с.
3. Носов Н.А. Психологическая виртуальная реальность // Человек. Философско-энциклопедический словарь. – М.: Наука, 2000. – С. 292 – 296.
4. Никифоров О.Ю. Подходы к пониманию виртуального дискурса // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/06/3384> (дата обращения: 16.09.2020).
5. Павлова Н.Д. Дискурс и его психологическое воздействие: подходы к исследованию / Психологический журнал. 2017. Т. 38. №3. С.18-31 (в соавторстве с Т.А. Гребенщиковой)
6. Шабшин И. О психологических особенностях общения в интернете. // Московский психотерапевтический журнал № 1, 2005. С. 164-166.
7. Деринг Н. Социализация в интернет.: Издательство Hogrefe, 2003.

## **ЮВЕНАЛЬНАЯ ЮСТИЦИЯ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

Современный период исторического развития общественного сознания характеризуется болезненной ломкой моральных и социальных стереотипов. Так, подростковая среда может выступать как фактором ускорения, так и фактором торможения общественного развития, а то и дестабилизирующим элементом. Изучение особенностей делинквентного поведения несовершеннолетних в контексте модернизации общественного сознания способствовало бы пониманию и принятию молодежью целей развития общества, которая должна связать с ними свои жизненные перспективы.

В общественном сознании народа Казахстана произошел принципиально важный поворот, который связан с признанием приоритета общечеловеческих ценностей, являющегося основой демократизации и гуманизации общества. В этой связи, изучение мер по предупреждению подростковой преступности в условиях создания системы Ювенальной юстиции, мы рассматриваем как наиболее востребованной проблемой, требующей своего рассмотрения.

Вместе с тем, изучение данной проблемы связано с активизацией в обществе деятельности по защите прав подростков, являющихся одной из наиболее социально-уязвимых слоев общества [1].

Граждане Казахстана должны принимать на себя ответственность за воспитание подростков для их полноценной и законопослушной жизни в правовом обществе. Создание системы Ювенальной юстиции в рамках соблюдения прав и свобод человека, предполагает, что для реализации последних требуется длительное, кропотливое гражданское воспитание подростков, культивирование уважения к правам любого человека. Особая роль в осуществлении этих задач принадлежит именно системе ювенальной юстиции, которая в своей реализации должна быть целостной, систематичной, постоянной, целенаправленной, а самое главное гуманной и ответственной в защите прав подростков.

Международные организации по гуманизации уголовной политики приветствуют, происходящие позитивные изменения в Республике Казахстан и особенно претворения в жизнь проекта «Концепции развития системы ювенальной юстиции в Республике Казахстан» [2].

Эффективность ювенальной юстиции будет тем выше, если делать акцент не на принуждение к выполнению юридической обязанности, а на важности исправить ситуацию усилиями самого несовершеннолетнего, через пробуждение его самосознания в отношении содеянного, «включению» мотивации подростка и побуждению его к эмоциональному переживанию. При этом учитывать проблемы педагогической запущенности, индивидуально-психологических свойств и личностных особенностей конкретного осужденного, характер совершенного преступления и направленность воспитательной работы. Этому могут способствовать те, кто непосредственно занимается психологической *превенцией и интервенцией* отклоняющегося поведения несовершеннолетних [3, 160 с.].

Преступность несовершеннолетних является одной из самых актуальных социальных проблем в современном обществе. Рост подростковой преступности характерен не только для развивающихся, но и для развитых стран мира. Причиной возрастания делинквентного поведения среди подростков может быть социально-экономический кризис в обществе, стрессы, некоторые негативные последствия пандемии и глобализационных процессов, разрушение традиционных ценностей, кризис института семьи, проблемы в воспитании, влияние массовой культуры на развитие агрессивности у подрастающего поколения. Ослабление и кризис современной семьи приводит к возросшей конфликтности между членами семьи, высокому уровню разводов, повышению разобщенности членов семьи, высокой отягощенности родителей алкоголизмом, падению авторитета родителей, нежеланию или незнанию правильного и систематического воспитания детей.

Несмотря на многочисленные научные исследования в области девиантного поведения необходимо констатировать, что имеются определенные проблемы как теоретического, так и практического плана, требующие анализ и систематизацию имеющихся научных работ с целью получения наиболее объективной и целостной концепции сущности делинквентного поведения.

Исследование сущности делинквентного поведения несовершеннолетних и их особенностей требует осуществления междисциплинарного подхода, учитывающего достижения в области других наук, в том числе философии, социологии, юриспруденции, психологии и педагогики.

Для раскрытия сущности ювенальной юстиции и делинквентного поведения несовершеннолетних требуется рассмотреть разнообразие концептуальных подходов, уточнить понятия, раскрывающие особенности делинквентного поведения несовершеннолетних. Считаем целесообразным обратить внимание на наиболее важные подходы.

*В рамках гуманистического подхода* делинквентное поведение возникает потому, что люди подавляют свою духовность, уходят от ответственности за поиском смысла (В.Франкл[4], Ф.Перлс[5], К.Роджерс [6], А. Маслоу [7]).

По определению В.Франкл, отклонения в поведении как следствие потери подростком смысла и самореализации в сложившихся условиях воспитания, проявляются в агрессивной форме. С точки зрения, исследований А.Маслоу одной из причин делинквентного поведения рассматривается «блокировка процесса самоактуализации», что приводит к фрустрации базовых потребностей. Концентрация на потребностях низших уровней; недоразвитие высших потребностей или неблагоприятные социальные условия могут способствовать развитию делинквентного поведения, так как самоактуализация личности реализуется через любовь, творчество и духовность и т.д.

*В рамках биологизаторского подхода* Ч. Ломброзо различные формы девиации носят биологический характер. Чезара Ломброзо объяснял природу девиации на основе наследственного фактора. С точки зрения исследователя преступные типы личностей можно определить по размеру носа, ушей, челюсти преступника форме черепа казненных преступников [8, 33–35 с.].

*В рамках психологического подхода* З.Фрейд причины девиации объяснял на основе психоаналитической теории. По мнению З.Фрейда, причины девиации связаны с внутренним психическим миром человека[9]. А.Е.Личко проблемуделинквентности объясняет через патохарактерологические реакции у подростков, например, побегам из дома и бродяжничеством, ранней алкоголизацией и употреблением других дурманящих веществ, суицидальным поведением, транзиторными сексуальными девиациями. Личко А.Е. введя в практику подростковой психиатрии понятие «делинквентность», ограничил им мелкие антиобщественные действия, не влекущие за собой уголовной ответственности. Например, школьные прогулы, приобщенность к асоциальной группе, мелкое хулиганство, издевательство, отнимание мелких денег, угон мотоциклов и т.д. [10, 86-87].

С социологической точки зрения первыми исследованиями отклоняющегося поведения были труды Эмиля Дюркгейма[11],Р.Мертон [12], Смелзер [13], Т. Хирши [14]и др.

*В рамках социального подхода* развитие делинквентности подростка рассматривается с точки зрения, влияния микросреды на личность. Одним из основоположников этого подхода был французский социолог Эмиль Дюркгейм, который, определяя важное место социализации, поддерживал позицию в признании за обществом «активного начала и приоритета его перед человеком в процессе социализации». Э. Дюркгейм один из первых приходит к пониманию общества как совокупности всех индивидов и групп, объединенных многообразными социальными, экономическими, культурными связями, общими традициями, целями и ценностями. Общественное состояние характеризуется солидарностью, определенной степенью согласия, связью, утрата которой ведет к распаду и гибели общества [11, 17 с.]. Э. Дюркгейм считает девиацию столь же естественной, как и конформизм. Более того, отклонение от норм несет не только отрицательное, но и положительное начало. Девиация подтверждает роль норм, ценностей, дает более полное представление о многообразии норм. Реакция общества, социальных групп на девиантное поведение уточняет границы социальных норм, укрепляет и обеспечивает социальное единство. И, наконец, девиация способствует социальному изменению, раскрывает альтернативу существующему положению дел, ведет к совершенствованию социальных норм. Как считает В.Г. Федотова, аномия в России 90-х гг. возникла по той же причине, которую обозначил Э. Дюркгейм, а именно: по причине быстрой смены экономических отношений на капиталистические при отсутствии новых моральных обоснований этой деятельности. Во всем постсоветском пространстве аномия возникла, во-первых, из-за радикального отказа от прежде коллективно санкционированных ценностей и норм, во-вторых, из-за полного разрушения механизма социального конструирования реальности приведший за собой анархический«порядок» 90-х гг. [15, 11 с.]

Более подробно остановимся на важной для несовершеннолетних теории контроля социолога Тревис Хирши (Hirchi, 1995), который предполагает, что социальная контроль личности за своим поведением зависит от способности представлять последствия своего поведения. Им предложены новые способы сдерживания ювенальной делинквенции (привязанность, приверженность, вовлеченность, убежденность), которые коррелируют с типами контроля И.Ная:

1. *Привязанность* относится к эмоциональным связям человека, которые скрепляют его отношения с другими людьми. Индивид, имеющий хорошие отношения с другими людьми, не захочет совершить, то, что может их повредить или разрушить.

2. *Приверженность* имеет отношение к тому, в какой мере человек хочет следовать конформистской линии поведения, следуя общественно признанным правилам, целям или видам деятельности. Люди с большей вероятностью будут приспосабливаться к определенным правилам поведения, чтобы добиться результата.

3. *Вовлеченность* относится к продолжительности занятия общепринятой, одобряемой деятельностью, что также может играть ограничительную, сдерживающую роль. Чем дольше индивид занят конструктивной активностью, тем меньше времени остается на девиантные поступки.

4. *Убежденность* связана с прочностью взглядов индивида, его веры относительно необходимости соблюдения социальных норм и правил поведения, то есть с его конформистской позицией количественной оценки влияния условий сдерживания делинквентного поведения [14; 16, 49-50 с.].

По мнению, Т.Хирши для подростка делинквентного поведения наиболее важными институтами социализации являются семья, школа, группа сверстников, религия, которые в результате формирования привязанности подростка имеют на него очень сильное социализирующее влияние. Привязанность в качестве причины сдерживания девиантности предшествует всем остальным условиям, потому что привязанность к семейным узам делает подростка более приверженным к правилам общества, семья направляет подростка на позитивную активность, укрепляет его веру в общепринятые ценности. Н.Смелзер, резюмируя положения теории Хирши, заключил, что «чем больше молодые люди верят в ценности, принятые обществом, чем активнее стремятся к успешной учебе, участию в социально одобряемой деятельности и чем глубже их привязанность к родителям, школе, сверстникам, тем меньше вероятность, что они совершат девиантные поступки» [15].

Современные исследования показывают значимость системы Ювенальной юстиции, оказывающий непосредственный контроль путем осуществления внешних ограничений по поводу поведения несовершеннолетних в случае их непослушания. Мы не можем не согласиться с мнением Т.Хирши о том что источником сдерживания от криминального поведения может выступать внутренний самоконтроль, формирующийся в результате социализации подростка. При этом ученые отмечают, тот факт, что самоконтроль сформированный в детстве наиболее устойчивый в течении всей жизни.

Таким образом, на наш взгляд, необходима активная роль ювенальной юстиции и интегративный подход в систематизации исследования роли социального научения, социального контроля в предупреждении делинквентного поведения несовершеннолетних.

#### Литература

1. Фонд-Сорос-Казахстан/ Юридическая газета 2001, 23 сентября.
2. Концепции развития системы ювенальной юстиции в РК на 2009-2011 годы // Мат-лы официального сайта министерства юстиции РК от 19 августа 2008 года.
3. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2004. – 288.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Партиздат. – 1967. – 383 с.
5. Перлз, Ф. Гештальт-семинары / Перевод с англ. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2007. – 352 с. – ISBN 5-88230-202-1
6. Роджерс К. Гуманистическая теория личности // [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://psyera.ru/4630/gumanisti\\_cheskie-teorii-lichnosti](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://psyera.ru/4630/gumanisti_cheskie-teorii-lichnosti)
7. Маслоу А. Гуманистическая теория личности // <https://pro-psichology.ru/sovremennye-psichologicheskie-teorii/91-gumanisticheskaya-teoriya-lichnosti-a-maslou.html>
8. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. – М., 1995. – С. 33–35.
9. Фрейд. А. Лекции по детскому психоанализу / пер. с англ.; под ред. С. Римкого, Ю.З. Злобина. – М.: ЭКСМО, 2002. – 304 с.
10. Акажанова А.Т. Девиантология: Учебное пособие для студентов вуза. – 2-е изд., дополненное / А.Т. Акажанова. – Алматы: ТОО Лантар-Трейд, 2019. – 202 с.
11. Э. Дюркгейм. Самоубийство. – М.: Мысль, 1994. – 400 с.
12. Мергсон Р. Социальная структура и аномия // Соц. исследования. – 1992. – №2–4.
13. Смелзер Н. Социология: учебное пособие для студентов. – М.: Феникс, 1994. – С. 197–243.
14. Хирши Т. Hirschi T., Hinderland M. Intelligence and Delinquency: A Revisionist Review // American Sociological Review. – 1977. – Vol.42. – P. 571–586.
15. Федотова В.Г. Апатия на Западе и в России // Вопросы философии. 2005. № 3. –С. 11.
16. Комлев Ю.Ю. Теория рестриктивного социального контроля: монография / Ю.Ю.Комлев. – Казань: КЮИ МВД России, 2009. – 155с.

*Акимбек А.Б.  
Ешенкулова Э.Б.  
(Республика Казахстан, г.Шымкент  
Международный университет SILKWAY)*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Идея инклюзии основана на концепции «включающего общества». Она означает изменение общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья)[1;3].

Сегодня инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей. [1; с. 71–95]

Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Основным критерием эффективности включающего образования должна стать максимальная социальная адаптация, а в дальнейшем – профессиональная и трудовая адаптация детей с ОВЗ.

Школа должна измениться для того, чтобы быть ориентированной на любого ребенка с любыми образовательными потребностями. Это сложный процесс, требующий организационных, содержательных, ценностных изменений. Нужно менять не только формы организации обучения, но и способы учебного взаимодействия учеников. Профессиональная ориентировка учителя на образовательную программу неизбежно должна измениться на способность видеть индивидуальные возможности ученика и умение адаптировать программу обучения. Профессиональная позиция специалистов сопровождения должна быть направлена на сопровождение учебного процесса, поддержку учителя на уроке, помощь ученику в овладении программным материалом и способами общения с другими детьми. [1; с. 71–95]

Психолого-педагогическое сопровождение – это значимый компонент психолого-педагогической помощи в целом. Дословно «сопровождать» означает «идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого». М. Р. Битянова отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение – это организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для дальнейшего успешного обучения и психологического развития каждого ребенка в школьной среде.[2]

Следует различать понятия: процесс сопровождения; метод сопровождения; служба сопровождения.

Если исходить из того, что сопровождение – это обеспечение, тогда под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. [2]

Если предположить, что сопровождение – это помощь, то под сопровождением понимается процесс – совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за реализацию решения.

Если сопровождение соотносить с понятием организация, то служба сопровождения – это объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения.

В условиях инклюзивной практики, психолого-педагогическое сопровождение является гибким длительным динамическим процессом, предполагающим целостную, организованную и системную деятельность специалистов «помогающих профессий», направленную на создание условий для успешного функционирования участников единого образовательного пространства. Здесь важно предусмотреть взаимосвязанную систему сопровождения:

- обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их родителей,
- обучающихся с условно нормативным развитием и их родителей,
- педагогов, участвующих в инклюзивной практике.

Задачами психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образования



будут:

*в отношении обучающихся с ОВЗ:*

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса обучающегося с ОВЗ в динамике его психофизического развития;
- создание социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении;
- оказание помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности;
- обеспечение систематической помощи детям с ОВЗ в ходе обучения;
- организация жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психических и физических возможностей обучающегося;

*в отношении обучающихся с нормальным психофизическим развитием:*

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, в том числе проблем взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ; в отношении семей обучающихся;
- систематическая психологическая помощь родителям и родственникам обучающихся;
- повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей;
- повышение уровня реабилитационной компетентности родителей обучающихся с ОВЗ;
- оказание помощи в осуществлении правильного выбора образовательного маршрута ребенка с ОВЗ;
- формирование психологической культуры;

*в отношении педагогов, участвующих в инклюзивной практике:*

- повышение профессиональной компетентности;
- формирование навыков командной работы;
- формирование психологической культуры.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение реализуется через следующие направления деятельности:

- диагностическое;
- профилактическое;
- консультативное;
- коррекционно-развивающее;
- поддерживающее;
- просветительское;
- образовательное.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения участников образовательного пространства являются:

- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;
- целенаправленность сопровождения;
- систематичность сопровождения;
- гибкость сопровождения;
- комплексный подход к сопровождению;
- преемственность сопровождения на разных уровнях образования;
- принцип сетевого взаимодействия;
- рекомендательный характер советов специалистов сопровождения [2].

Сопровождение в образовательном процессе могут обеспечить классный руководитель, учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, социальный педагог и т. д. Но более эффективное использование психолого-педагогического сопровождения может быть осуществлено в условиях ПМПк (психолого-медико-педагогического консилиума). [3]

Основной целью консилиума является обеспечение диагностико-коррекционного сопровождения обучающихся с отклонениями в развитии в соответствии с их специальными образовательными потребностями, осуществление индивидуально ориентированной психологической, социальной, медицинской и специальной педагогической помощи детям в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников.[3]

В задачи консилиума входит:

Выявление особенностей психолого-педагогического статуса каждого ребенка, анализ степени сформированности психических функций с целью своевременного решения проблем в обучении, общении и социализации; определение уровня функциональной готовности ребенка к обучению на разных ступенях образовательного процесса.[3]

Определение «зоны ближайшего развития» каждого учащегося, выявление резервных возможностей, формулирование прогноза интеллектуального и речевого развития.[4; с. 15–21.]

Создание системы психолого-педагогической поддержки воспитанников образовательного учреждения, разработка комплекса мер коррекции и компенсации.

Формирование у педагогов и родителей адекватного отношения к выявленным дисгармониям и нарушениям развития воспитанников.

Проведение диагностических, профилактических и коррекционных мероприятий, способствующих преодолению нарушений в психическом и речевом развитии, специфических негативных особенностей эмоционально-волевой сферы, психокоррекции поведения ребенка.

Оказание консультативной и методической помощи педагогам по различным вопросам обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.[4; с. 15–21.]

Взаимодействие специалистов предполагает совместную деятельность по сопровождению участников образовательного процесса – детей, педагогов, родителей, направленную на решение задач развития, обучения, воспитания, коррекции, социализации обучающихся; информирование и просвещение семей и педагогического коллектива.[5; – 102 с.]

На начальном этапе родители детей с ОВЗ могут декларировать полную готовность сотрудничать со специалистами школы, помогать создавать условия для успешной адаптации ребенка, а в реальности через некоторое время (по различным причинам) начинают демонстрировать неготовность к сотрудничеству, нежелание менять привычный уклад жизни даже в интересах собственного ребенка. И тогда образовательное учреждение становится заложником ситуации недоверия и непонимания со стороны родителей, и – как следствие – невозможности помочь ребенку без их поддержки. Поэтому, основная задача администрации и сотрудников школы на этапе целеполагания – договориться с родителями об одной общей цели на определенный, «понятный» период времени – например, на один год. Специалист, работающий с семьей, должен относиться к родителям как к партнерам. Необходимо изучить способ функционирования конкретной семьи и выработать индивидуальную программу сопровождения, соответствующую потребностям и стилям жизни данной семьи. [5; – 102 с.]

В своей деятельности, учителю случается пропускать занятия по тем или иным уважительным причинам. Здесь, в помощь замещающему специалисту придет папка с заранее продуманным и разработанным планом включения ребенка ОВЗ в работу класса на уроке. Также необходима краткая характеристика особенностей этого ребенка, которая будет обновляться и дополняться. Необходимо помнить, что инклюзивный подход должен продолжаться, даже если один участник сопровождения отсутствует.

Для осуществления сопровождения в инклюзивном образовании, важно у педагогов вызвать адекватное отношение к появлению особого ребенка: сформировать симпатию, интерес и желание учить такого ребенка. Необходимо раскрыть потенциальные возможности обучения «нестандартных» детей. Показать и доказать, что такие дети могут в условиях профессионально организованной поддержки достичь уровня развития большинства своих сверстников, а в чем-то и опередить их.

Принятие педагогом интегрируемого ребенка, прежде всего как ребенка, должно сочетаться с ясным пониманием особенностей его психического развития, познавательной деятельности, слабых и сильных сторон его личности. Необходимо специально учить налаживать взаимодействие с родителями и близким окружением, учить сотрудничеству и партнерству. [5; – 102 с.]

#### Литература

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина; под общ. ред. Н. В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. с. 71–95.
2. Битянова М. Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. – М.: Сентябрь, 1998.
3. Вильшанская А. Д., Прилуцкая М. И., Протченко Е. М. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. – М.: Генезис, 2012.
4. Лошакова И. И., Ярская-Смирнова Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. с. 15–21.
5. Приходько О. Г. и др. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 102 с.

*Алибаева Р.Н.*

*Орманова З.К.*

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Тұран университеті)*

*Марданова Ш.С.*

*Жаканова Т.А.*

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ., С.Ж.Асфендияров ат.ҚазҰМУ)*

## **ОТБАСЫНДАҒЫ ЗОРЛЫҚ-ЗОМБЫЛЫҚ, БАЛАЛАР МЕН ЖАСӨСПІРІМДЕРДЕГІ СУИЦИДТІК МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫ ТУДЫРУШЫ ФАКТОР РЕТІНДЕ**

Отбасылық зорлық-зомбылық алғаш рет 19 ғасырда әлеуметтік проблема ретінде танылды. Алайда, XX ғасырдың ортасына дейін бұл тақырыпқа қатысты маңызды және үлкен зерттеулер болған жоқ. Ол кезде жүргізілген зерттеулер негізінен отбасындағы зорлық-зомбылық түрлеріне қатысты болып келді. Мәселен, өткен ғасырдың 60-жылдарында Генри Кемпе балалардың қараусыздығы мен балаларға физикалық зорлық-зомбылық мәселелерімен айналысып, 1962 жылы алғаш рет ғылыми айналымға «ұрылған бала синдромы» терминін енгізді.

Отбасындағы балаларға қатысты зорлық-зомбылықтың басты себептері кедейлік, патриархалды құндылықтар, әлеуметтік оқшаулану, әлеуметтік қолдаудың болмауы, жұмыссыздық, ата-аналардың білім деңгейінің төмендігі, ата-ана тәрбиесінің болмауы, ажырасу деген түсінік қалыптасқан. Алайда, зорлық-зомбылық халықтың кез-келген топтары мен санаттарында, таптық, нәсілдік, мәдени, діни, әлеуметтік-экономикалық аспектілеріне қарамаста орын алып отыратындығы белгілі [1, 92 б.].

Балалар мен жасөспірімдерге қатысты зорлық-зомбылық түрлеріне физикалық, жыныстық және психологиялық зорлық-зомбылық, сондай-ақ балаларға ұқыпсыз қарау да жатады. Балаларға қатысты зорлық-зомбылықтың елеулі, ұзақ мерзімді теріс салдары бар және ерте жастағы зорлық-зомбылыққа ұшырау бала дамуын бұзады, ми және бірқатар қысқа және ұзақ мерзімді психикалық және физикалық денсаулықтағы бұзылыстарға әкеледі.

Әдетте, зорлық-зомбылық көрген балалардағы алғашқы белгілері: бойының жәнәсалмағының көрсеткіштері құрдастарынан артта қалады; олар кешірек жүре бастайды, сөйлей бастайды, өте сирек күледі; өз жасындағы балаларға қарағанда мектепте әлдеқайда нашар оқиды; оларда «жаман әдеттер» жиі байқалады: саусақтарды сору, тырнақтарды тістеу, мастурбация; оларда гигиеналық немқұрайлылықтың белгілері болады – педикулез, бөртпе, киімдері мен денелерінде жағымсыз иісі.

Психологиялық ерекшеліктері: олар мазасыз, аса қобалжығыш болып келеді, ата-ана тарапынан үнемі қорқыту, қол жұмсау, кемсіту, төмендету, ұрсу, жеку, кінәлау және дөрекі қарым-қатынас көргендіктен, бұл балалар өте қорғансыз, қорқақ, жасқаншақ, өзіне сенімсіз, мазасыз, тұйық келеді, олар жалғыздықты жиі сезінеді [2, 54 б.].

Әлеуметтенудің қиындықтары: олардың ересектермен байланысы бұзылады, құрдастарымен тиісті қарым-қатынас жасау дағдылары жоқ, мектепте құрдастарының арасында беделге ие болу үшін жеткілікті білім мен эрудициясы қалыптаспаған, ішімдікке, тіпті кейде есірткіге тәуелділік ерте қалыптасады; олар ерте жастан ұрлық жасай бастайды және басқа да қылмыстық әрекеттерге жиі барады; жезөкшелік, жыныстық мінез-құлықаерте қалыптасады, қоғамда өз орнын табу олар үшін қиынға соғады, өз отбасын құруда үлкен қиындықтарға кезігеді; ата-аналарынан мейрім мен жылу ала алмағандықтан, олар болашақта өз балаларына жеткілікті жылу бере алмайды.

Зорлық-зомбылықта тәрбиеленген балалардың жүріс-тұрысындағы ерекшеліктер: көбінесе әлсіздерге, жас балаларға, жануарларға түсініксіз сипаттағы ашумен қарым-қатынас жасайды. Әдетте, олардың агрессивтілігі ойын барысында көрінеді, кейде олардың ашулануының ешқандай себебі де болмауы мүмкін. Немесе олар шамадан тыс әлсіз болып келеді, өздерін қорғай алмайды. Оларда үйден қашу, ерте жастан ішімдік пен есірткіге, жыныстық қарым-қатынасқа, әр түрлі қылмыс жасауға бейімділік қалыптасады. Екі жағдайда да, құрдастарымен қарым-қатынас бұзылады; өзіне кез-келген жолмен назар аудартады, ол кейде арандатушы, сотқарлық мінез-құлық түрінде көрінеді; жыныстық қатынастар туралы өз жасына лайықсыз білімдерінің болуы, бұл олардың мінез-құлқында, басқа балалармен немесе ойыншықтармен ойнау барысында көрінеді; өзін-өзі бағалауы төмендейді, бұл кінә, ұят, өзін кем сезіну сезімдерін сақтауға және нығайтуға ықпал етеді; депрессияға жиі түседі. Есейе келе жасөспірімдердің өз-өзіне жиі қол жұмсауға бейімдігі артады [2, 107 б.].

Осы тұрғыда отбасындағы зорлық-зомбылықтың балалар мен жасөспірімдердегі суицидтік мінез-құлықтың дамуына әсерін терең қарастырып талдаған жөн. Себебі, өмір есігін ашқан балалар мен жасөспірімдердің өз-өзіне қол салып, өмірден тым ерте кетуі, үлкен проблема екені даусыз. Кәмелеттік жасқа толмағандардың суицидке бейімділігін қалыптастыруда балалар тәрбиеленетін отбасы бірінші кезекте тұрады. Баланы әлеуметтендірудегі жетекші рөл отбасы, отбасылық жағдайлар, оның ішінде әлеуметтік, материалдық, мәдени және кәсіби мәртебелер. Отбасы құндылықтарының бұлыңғырлығы, отбасы мүшелері арасындағы төмен үйлесімділік, гендерлік түсініксіздік, нашар қарым-қатынас, қандай-а бір зорлық пен қысым дисфункционалды жағдайды күшейтеді [3, 39 б.].

Сондай-ақ, тәуекел тобына ішімдік пен есірткіге тәуелді отбасылар және балаларға физикалық, психологиялық-эмоционалды, тіпті жыныстық зорлық көрсететін отбасылар кіреді. Осы бағыттағы зерттеушілердің пікірінше, ата-ана мінез-құлқындағы агрессия, қол көтеру, балаларды қинау, ұрып-соғу, жеку, дөрекі сөйлеу, кемсіту, кекету сынды қарым-қатынас балалар мен жасөспірімдердің өзін-өзі кем, ешкімге керексіз, үнемі жалғыздықты сезінуіне, уайымшылдыққа, тұйықтыққа, терең және созылмалы депрессияға әкеледі. Мұндай жағдайда, балалар мен жасөспірімдер өзін-өзі қолдай алу, стресстік күйге төтеп беру дағдылары қалыптаспағандықтан, олар сырттан, басқа ересектерден қамқорлық күтеді. Отбасындағы күрделі, ауыр қарым-қатынасты шеше алмағандықтан және басынан өткізіп жатқан терең күйзеліске төтеп бере алмағандықтан, көп жағдайда балалар мен жасөспірімдер өз-өздеріне қол жұмсауға деген бейім мінез-құлық қалыптаса бастайды. Дегенмен, өз-өзіне қол жұмсау әрекеті мен аяқталған суицидті қоғам өте өткір қабылдайды. Мектеп тәжірибесінен мұндай жағдайларда алдын-алу шаралары, тексерулер, жазалау мақсатында кінәлілерді іздеу басталатыны белгілі. Бұл өте маңызды және қажет, бірақ әрдайым тиімді және уақытылы емес, өйткені кез-келген суицид әрекеті және аяқталған суицид-бұл ата-ананың сауатсыздығына және баланың психикасы мен қажеттіліктерін түсінуге және қабылдауға құлықсыздығына байланысты ата-ана қарым-қатынасының психологиялық проблемасының салдары.

Бұл проблема көптеген шетелдік және отандық психологиялық зерттеулерде көрініс тауып келеді. Суицидтік мінез-құлық проблемасы балалар ортасында, әсіресе жасөспірімдер мен жасөспірімдерде өткір болып табылады. Балалар ең осал және қиын және әртүрлі өмірлік жағдайларға дайын емес. Олардың жасына байланысты олар жеткілікті әлеуметтік тәжірибеге, қалыптасқан дүниетанымға ие емес, манипуляция объектісі бола алады. Бұл жас кезеңі, В. А. Тихоненконың пікірінше, өмірдің мәнін іздеумен, оны бағалаумен және қайта бағалаумен байланысты және суицидтік мінез-құлыққа сезімтал [3, 170 б.].

Баланың жеке басы бірінші кезекте отбасында қалыптасатыны белгілі. Отбасында бала әлеуметтік рөлді, өзара әрекеттесу мен қарым-қатынастың әлеуметтік дағдыларын, мінез-құлық үлгілерін алады. Отбасындағы ең бастысы, бала өзін тұлға ретінде түсінеді. Бірақ барлық ата-аналар баланың психологиялық сау тұлғасын және отбасындағы әлеуметтік-психологиялық климатты қалыптастырудағы рөлінің маңыздылығын түсінбейді.

Өкінішке орай, біздің қоғамда ата-ана болуға үйретілмейді және ата-ана тәжірибесі сынақтар мен қателіктер арқылы алынады. Ал ата-аналардың проблемалары балаларға теріс әсер етеді.

К. Хорни сонымен қатар көптеген қолайсыз әсерлер баланың жеке қажеттіліктері мен мүмкіндіктеріне сәйкес өсуіне жол бермеуі мүмкін екенін атап өтті. Бұл жағымсыз әсерлер әртүрлі. Жалпы алғанда, олар ата-аналар көбінесе «баланы жақсы көруге немесе тіпті оның таңғажайып тұлғасын көруге қабілетті болу үшін өздерінің невроздарына тым көп бой алдырады; олардың оған деген көзқарасы өздерінің невротикалық қажеттіліктері мен реакцияларымен анықталады. Қарапайым тілмен айтқанда, олар үстем, шамадан тыс патронат, қорқыту, ашулану, тым талапшыл және жұмсақ, қатал, басқа бауырлар мен әпкелерге тәуелді, екіжүзді, немқұрайды және т.б. болуы мүмкін. [4, 210 б.].

Ата-аналардың агрессивтілігінің жоғарылауы ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынасты бұзады. Мұндай агрессивті ортада өскен бала өзін қалай білдіруді, сезімдері мен ойларымен бөлісуді білмейді, өзіне және жағдайға қалай сенуді және дұрыс бағалауды білмейді. Кейіннен, көптеген өмірлік жағдайларда, мұндай бала өзінкін қате деп санайды, ол жаман және өзіне деген сүйіспеншілік пен жақсы қарым-қатынасқа лайық емес деп есептейді. Ол барлық жағдайға кінәлі екеніне сенімді. Кінә-бұл жойқын сезім. Адам өзін кінәлаған кезде, ол өзін ішінен» жейді «және барлық ашылмаған агрессияны өзіне бағыттайды. Бұл өзіне-өзі қол жұмсау ниетінің алғышарттары болып табылатын өзіне деген көзқарас.

Эмоционалды суық ата-аналар балалардағы алауыздықты қалыптастырады. Ата-аналардың балаларға назар, қамқорлық, сүйіспеншілік пен қолдау көрсете алмауы немесе олардың маңызды емес

және маңызды емес екендігіне көз жеткізуі балалардың ата-аналарына қажет емес деген ойына әкеледі, ауыртпалық болып табылады. Мұндай отбасындағы балалар өздерінің жетістіктері, мақтаулары мен мадақтаулары үшін мойындалмайды. Өз тәжірибелеріне эмоционалды жауап бермей, балалар жалғыздық, реніш, кінә сезімін сезіне бастайды және өздерін жабады. Бұл реніш ашулану мен ашулануға айналуы мүмкін. Басқа балалардың ата-аналарымен қарым-қатынасын бақылай отырып, олар оларға қызғаныш білдіруі, қиял әлеміне енуі немесе өз тәжірибелеріне эмоционалды қолдау ала алатын «маңызды» адамдарды іздеуі мүмкін. Мұндай адамды кездестіре отырып, олар оған қатты жабысып, тәуелді болады. «Маңызды» адаммен қарым-қатынастың үзілуі өте көп. Мұндай жағдайда бала өзін басқара алады және манипуляцияның объектісі бола алады. Сонымен, жасөспірім «егер сен кетсең, мен өзімді өлтіремін», «егер сен мені тастап кетсең, мен өзімді өлтіремін» деп айтуы мүмкін [4, 305 б.].

Осыған байланысты қоғам, мемлекеттік органдар, мектеп әкімшілігі, мектеп психологтары мен мұғалімдері ата-аналармен жұмыс істеуге назар аударуы керек, ата-аналардың өз баласына салауатты қарым-қатынасының маңыздылығын түсіну үшін оқу семинарларын, тренингтерді, іс-шараларды ұйымдастырып, өткізуі керек.

#### **Әдебиеттер**

1. Алексеева Л.С. Насилие в семье: с чего начинается семейное неблагополучие: Научн.-метод. пособие. М.: Гос. науч.-исслед. Ин-т семьи и воспитания, 2000. – 138с.
2. Синельников А., Пискалова М. Домашнее насилие как объект социальной работы // Социальная политика и социальная работа: гендерные аспекты/ Под ред. Е. Ярской-Смирновой. М.: РОССПЭН, 2004. С.220.
3. Орлов А.Б. Психологическое насилие в семье определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи// Психолог в детском саду. – 2000. – №2-3. – С. 182-187.
4. Бойко И.Б. Самоубийство и его предупреждение. Рязань, 1997 – 277с.
5. Хорни К. Невроз и развитие личности / Пер. с англ. М.: Смысл, 1998. – 375 с.



*Альмухамбетова Б.Ж.*

*(Қазақстан Республикасы, Талдықорған қ.,  
I. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті)*

*Тоқсанбаева Н.К.*

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,  
Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті)*

## **ЖОО МЕН КОЛЛЕДЖДЕРДІҢ НАШАР ЕСТИТІН БІЛІМ АЛУШЫЛАРЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдарға қатысты тиімді әлеуметтік саясат – мемлекеттің даму деңгейінің, сондай-ақ азаматтық қоғамның өркениеттілігі мен ізгілік дәрежесінің маңызды көрсеткіштерінің бірі. Соңғы онжылдықта қазақстандық қоғамның дамуы мүгедектер мен ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдардың проблемаларына жіті назар аударумен ерекшеленді. Осының дәлелі ретінде, мемлекет аталған санаттағы азаматтардың алдында өз міндеттемелерін тіркеген және бірқатар тиісті іс-шараларды, оның ішінде олардың жоғары кәсіптік білім алу құқығының кепілдігін анықтап бірқатар заңдарды қабылдады. Бұл есту қабілеті бұзылған адамдарға да толық қатысты: еліміздің барлық өңірлеріндегі деректер бойынша, жоғары оқу орындарында, колледждерде нашар еститін білім алушылардың саны өсуінің айқын үрдісі бар. Сараптамалық бағалаулар, бүгінде Қазақстанда 160 мың, ал Алматы облысында 15 мыңнан астам есту кемістігі бар адамдар тұратындығын баяндайды [1, 16.]. Жыл сайын осы санаттағылардың «жасару құрамы», оларға толыққанды кәсіптік білімге қол жетімділік пен өзін-өзі жүзеге асыруына жағдай жасауды талап етеді.

Қазіргі уақытта әлеуметтік және ғылыми тұрғыдан жоғары кәсіптік білім беру мәселелері контекстінде нашар еститін білім алушыларды зерттеу өзектілігі айқындалсада, есту қабілеті бұзылған адамдардың жоғары кәсіби білім алу құқығын іске асыру кезінде айтарлықтай қиындықтар туындайды.

Бұл қиындықтардың пайда болуы оқуға түсу кезеңінен-ақ басталады және білім алушының барлық кәсіптік-білім алу жолында жалғасады. Әр түрлі жазықтықта жатқан, атап айтқанда, технологиялық, әдістемелік, әлеуметтік мәселелердің арасында, психологиялық мәселелері әсіресе ерекше орын алады.

Б.Г. Ананьевтің «Студенттер жасындағы психофизиология және білімді меңгеру» еңбегінде студенттік кезеңнің ерекшелігі болып, көптеген әлеуметтік функцияларды игеру, кәсіби шеберлікті қалыптастыру деп көрсетеді. Қоғамдық даму мен тұлғаның қалыптасуы үшін ерекше және маңызды өмір кезеңі- студенттік жас кезеңі ретінде белгілейді [2, 316]. Автордың айтуынша, студенттік жас адамның негізгі әлеуметтік потенциалын дамытушы сенситивті кезең болып табылады. Бұл уақытта ересек адамның әлеуметтік рөлдерінің толық комплексі меңгеріледі. Бұл феноменнің қысқаша сипаттамасы В.Т. Лисовскийдің де «Студенттің тұлғасы» еңбегінде, тұлғаның әлеуметтік және кәсіби қалыптасу кезеңі ретінде анықталады. Ерекше әлеуметтік топ ретінде студенттер өмірдің, еңбек пен тұрмыстың ерекше жағдайларымен, әлеуметтік мінез-құлық психологиясымен, әлеуметтік құндылықтар жүйесімен сипатталады [3, 736.].

Ғылыми әдебиеттергесүйенсек, студенттік жас кезеңі – тұлғаның кәсіби білім алуға әлеуметтену процесіне байланысты өмір кезеңі ретінде анықталады және кеш жастық немесе ерте ересектік жас кезеңдеріне келетін жеткілікті кең ауқымды, мәнді сәт болып табылады деп сеніммен айтуға болады.

Осылайша, студенттік даму кезеңі адамның барлық ресурстарын жұмылдыруды талап ететін және оның эмоциялық саласына қойылатын жоғары талаптарды айқындайтын қоғамдық қатынастар мен қызметтің түрлі салаларына, тұлғаның барынша араласуымен сипатталады.

Ғалымдардың пікірінше, осы жастағылардың психикалық процестері мен қасиеттерінің біркелкі емес күрделі динамикасы, олардың психологиялық дағдарыста болу ықтималдығын сипаттайды [4, 37с.]. ЖОО мен колледж білім алушыларының жас ерекшеліктеріне сай тұлғалық қасиеттер болып: қарым-қатынастың жоғары қарқындылығы, жаңа идеяларға ұмтылу, жоғары сезімталдық және тәуекелге бейімділік, ішкі әлемнің қарама-қайшылығы, өзінің өзіндік ерекшелігін табу және даралығы сияқты белгілер қалыптастырады. Қазіргі заманғы студенттердің тұлғалық көріністерінің сипаты, зерттеушілер арасында: студенттердің адамгершілік, мәдениет және саяси жетілу деңгейінде көрініс беретін жеке ұстанымының қарама-қайшылығымен, бұрын қабылданған өмір нормаларынан ауытқуымен, дәстүрлі бағдарлар мен құндылықтар әр түрлілігімен талдауға түсуде. Жастардың қолайлы психоэмоционалдық жағдайы бар субъект ретінде қалыптасуына, оның айналасы, іс-әрекеті және кәсіби бағытына

қатысы бар объективті факторлар әсер етеді: оның өмір сүру ортасы, денсаулық жағдайы, жалпы оқу жүктемесі, белсенді демалысы, еңбек нарығындағы бәсекелестіктің күшеюі, әлеуметтік мәртебесінің өзгеруі және болашақ кәсібінің беделділігі.

Ерекше білім алу қажеттілігі бар барлық жастардың өмірінде ЖОО-на, колледжге оқуға түсіп және оқуды бастаумен, кезекті сыни сәт басталады. Орта жалпы білім беру үдерісін ұйымдастыру формаларымен, іс-әрекетінің түрлерімен (танымдық, зерттеушілік, кәсіби), ЖОО немесе колледж білім беру қызметінің мақсаттары, бағдарламалары түбегейлі өзгеше болғандықтан –кешегі талапкер, бүгінгі білім алушының бойынан жеке икемділік, жинақылық, табандылық, зияткерлік сияқты жеке тұлғалық сапалары ізделінеді, ал біздің қарастырып отырыған санаттағылардан осы аталғандармен қатар, физикалық ресурстардың едәуір шығыны талап етіледі. Оқуға түскен 16-18 жас аралығындағы ерекше білім беру қажеттілігі (ЕББҚ) бар адам үшін, кәсіби ересектер (психологтар, педагогтар, тьюторлар) тарапынан ерекше көңіл бөлуді талап ететін жаңа өмірлік жағдай қалыптасады. Бұл жағдайда білім алушының мүдделерін, мақсаттарын, мүмкіндіктерін және оқытуда, өзін-өзі тәрбиелеуде, қарым-қатынаста және өмір салтында қалаулы нәтижелерге өз бетінше қол жеткізуге кедергі келтіретін жолдарды анықтауға бағытталған оқытушы мен білім алушының ерекше бірлескен қызметі өзектілендіріледі. ЕББҚ бар жас адамның қоршаған ортадағы, оның өмірлік жолында дамуына, ол үшін өте күрделі жеке және әлеуметтік жағдайларда белсенді әсер ететін адамдармен қарым-қатынасы, тұлғаның жағымды және біркелкі эмоциялық жағдайында ғана мүмкін болады.

ЕББҚ бар білім алушы, өзіне деген құндылықты қатынас арқылы, өзін-өзі қабылдау мен сенімділікке ие бола отырып, өзін білім беру жүйесінің субъектісі ретінде сезінуге негіз алады. Білім ордасындағы жастар ортасы, бір жағынан, тұлғаның динамикалық қоғамдық жағдайларға бейімделуіне, ата-аналардан тәуелсіз болуына ықпал етсе, екінші жағынан, қажетті әлеуметтік тәжірибенің болмауы, жаңа ортада қалыптасып келе жатқан тұлғаның көзқарастары мен принциптерін өзгертіп, білім алушының жалпы психологиялық табиғатына теріс әсер етуі мүмкін.

ЖОО мен колледждерде оқу жылдары, білім алушы үшін, болашақ еңбек қызметіне сәйкес қажетті білімді меңгеру, қоғам талаптарына өз мүмкіндіктеріне сәйкес іздемпаз, шығармашыл, бәсекеге қабілетті кәсіби шебер ретінде қалыптасу уақытыболып табылады. Білім алушы жаңа ортаға келген сәттен бастап, болашақ маман тұлғасының құндылықты бағдарлар жүйесін сапалы қайта құру қалыптасады. Бұл тұлғаның психологиялық және әлеуметтік қалыптасуының, жас адамның қоғамдағы орны мен рөлін сезіну кезеңі. ЕББҚ бар жеке тұлға құрдастарымен қарым-қатынаста белсенді өмірлік позицияға ие болады, кәсіби білім мен дағдылар, әлеуметтік-мәдени ұстанымдар мен құндылықтар қалыптасады.

Осылайша, ЖОО, колледж қабырғасында ЕББҚ бар жастар оқытудың бірнеше деңгейлерінен өтеді: оқытудың жаңа жүйесіне бейімделу, жаңа оқу ұжымына кіру, болашақ кәсіби қызметтің құндылықтарын қабылдау, білім беру барысында иеленген білімін, тәжірибесін, жеке және әлеуметтік қасиеттері мен құндылықтарын жұмылдыру арқылы, өз тәжірибесінде тиімді пайдалана алуы.

Авторлардың басым көпшілігінің пікірінше, колледжге немесе жоғары оқу орнына ЕББҚ бар білім алушының оқуға түсуінің негізі, студент жастардың ортасында болуға деген ықыласы ғана емес, ең алдымен мамандық алуға деген ықыласы басым болып табылады [5, 77б.]. Егер ЖОО-дағы қарапайым студенттің оқуға деген мотивациясының күші мен серпіні ЖОО-ның немесе мамандықтың беделіне, өзінің әлеуметтік мәртебесін арттыруға немесе диплом алуға байланысты болса, нашар еститін студент үшін бұл әлеуметтендірудің, өзін-өзі іске асырудың және қоғамдық өмірге қатысу мүмкіндігінің ажырамас шарттарының бірі.

Көп жағдайда, жоғары оқу орындары мен колледждерде оқитын ЕББҚ бар студенттер, өздерінің жеке-психологиялық, физиологиялық ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін зерттеу арқылы кәсіби өзін-өзі танып оқуға келгендер. Білім алушылардың көпшілігі оқуға түсер алдында жеке тұлға ретінде өзін-өзі талдап және оны дамытатын мамандық алу мотивациясын қалыптастырғандар. А.Адлер жеке психологиясының аясында, өзінің денсаулығындағы ақауын сезіну олардың «құнсыздығы» сезімін тудырады, осы кемшілік кәсібиліктің биіктігіне қол жеткізуге мүмкіндік беретін, тұлғаның «әлсіздік» орнын толтырушы, оны ынталандырушы қасиеттерінің біріне айналады дейді.

Сонымен, ЕББҚ бар қазіргі студент, бір жағынан жоғары оқу орнында білім алу үшін басқа студенттермен тең мүмкіндіктер жасау, ал екінші жағынан – ерекше білім беру және әлеуметтік қажеттіліктерді жүзеге асыру үшін арнайы жағдайлар жасау қажеттілігінен туындайтын тәуелсіз өмір философиясын бейнелейді.

Дегенмен, ЕББҚ бар тұлға үшін бұл үдерістің тиімділігі, яғни оның өзара қоршаған ортамен ықпалды байланыста болуы, барлық адамдармен тең дәрежеде қарым-қатынас жасай алуы, тұлғаның өз эмоцияларын түсіну мен басқаруға және басқа адамдардың эмоционалдық жағдайын тану қабілетіне

байланысты. Осы салада зерттеу жүргізген ғалымдардың пікірі бойынша, ЕББҚ бар студент үшін жаңа жағдайда оқу, психикалық және физиологиялық жай-күйінің бейімделуімен қатар, оның психоэмоционалдық жағдайына тікелей әсер етеді [6, 1076.]. Құндылық бағдарларының құрамдас бөліктерінің неғұрлым қарқынды өзгеруі орын алады және олардың дамуының жаңа тенденциялары пайда болады, бұл болашақ маман тұлғасының қалыптасуындағы күрделі процесстің мазмұнды жағын ашады. Білім алушы жаңа жағдайларда тап болатын қиындықтарды қаншалықты тез және сәтті жеңе алатын болса, оның әрі қарай өмір сүруінің нәтижелілігі осыған байланысты болады.

Нашар еститін білім алушыларды оқытудың, тәрбиелеудің және әлеуметтендірудің оңтайлы жағдайларын іздеуге бағытталған көпжылдық зерттеулер негізінде, қазіргі заманғы жоғары оқу орындарында денсаулығы қалыпты және нашар еститін студенттерді бірге оқыту арқылы, жалпы білім беру кеңістігі ұйымдастырылып, әрбір студенттің жеке даму траекториясы жайлы білімде мол қор жиналады. Бұл ретте әрбір адамның когнитивті ғана емес, сонымен қатар психоэмоционалдық ресурстарын дамытуға үлкен назар аударылуы тиіс, бірақ бұл-адам өзін жеке тұлға ретінде көрсете бастаған жағдайда мүмкін. Ғалымдар, тұлға өз-өзіне оң көзқарасынсыз және өз-өзіне сенімсіз жағдайда өзін-өзі жүзеге асыру мүмкін емес деп санайды. Н.Г.Речицкая зерттеулерінің мәліметтері бойынша, жалпы топтарда нашар еститін студенттерді бірлесіп оқыту денсаулықтары қалыпты студенттер үшін де маңызды. Олар қоғамдағы көп мәдениетті, өзара әрекеттестікті үйренеді және студенттік жаста мұндай қарым-қатынас стилі олар үшін норма болып табылады. Еститін студенттер тек қана ым-ишара тілінің кейбір элементтерін меңгеріп қана қоймай, жағымсыз жағдайда тыныштықты сақтау, қиындықтарды, ауырсынуды, бақытсыздықты, өзінің агрессивтілігін және т. б. жеке тұлғаның жағымсыз қасиеттерін меңгере алуға бейімделеді. Осылайша, білім беру қоғамдастығының, ғалымдардың әрбір білім алушының жаңа мамандық алуға мүмкіндік беретін тұлғалық кәсіби қажетті қасиеттерін дамыту үшін жан-жақты зерттеулер жүргізіп, барлық сұрақтарды кешенді түрде қарастыру өзекті мәселе, себебі бұл осы санаттағы адамдардың қоғамға табысты әлеуметтенуі үшін ғана емес, сондай-ақ қоғамның өзінің әлеуметтік ахуалын өзгерту үшін де маңызды.

Өзінің «жеке білім беру жолын» меңгере отырып, нашар еститін білім алушылар өздерінің өмірлік құзыреттілік дағдыларын, әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлауды, коммуникацияның әртүрлі нысандарын, қоғамдағы өз мінез-құлқын саналы реттеу дағдыларын, дене және әлеуметтік ұтқырлықты қалыптастыруды, қоршаған орта туралы білімін, қоғамда барынша тәуелсіз өмір сүру қабілетін, оның ішінде кәсіптік өзін-өзі анықтауды қалыптастырады және дамытады.

Осылайша, ғылыми әдебиетті талдай отырып, біз үшін мыналар айқын болады:

1. Жоғары оқу орны мен колледждердің нашар еститін білім алушылары үшін студенттік кезең – білім алу, тұлғаны әлеуметтендіру үрдісімен байланысты және психологиялық тұрғыдан өмірдің ерекше эмоционалды кезеңі болып табылады.

2. Жоғары оқу орны мен колледждердің нашар еститін білім алушыларының психологиялық ерекшеліктері студенттердің эмоциялық сферасының жеке компоненттерінің ерекшеліктерімен ашылады: уайымның үлкен қарқындылығы, жоғары эмоционалдық, әсерлік және ашықтық, эмоциялық сезімталдық, өзін-өзі бағалаудың қарқынды дамуы, ішкі әлемнің қарама-қайшылықтары, қарым-қатынастың жоғары қарқындылығы жаңа идеялар мен өзгерістерге, адамгершілікке ұмтылу.

4. Көптеген зерттеулерді талдау барысында психологиялық ерекшеліктер оқу қызметіне, бейімделу процестеріне әсер ететінін байқалды.

Нашар еститін білім алушылардың психологиялық ерекшеліктерін зерттеу олардың жеке тұлғалық сипаттағы белгілерін ашып қана қоймай, сонымен қатар оқу іс-әрекетін тиімді орындау үшін кәсіби маңызды болып табылатын ерекше қасиеттерін анықтау қажеттілігін де білдіретіні анық.

#### Әдебиеттер

1. ҚР мүгедектерін тек жұмыс берушілер ғана емес, тіпті мейірімді дәрігерлер мен білім беру қызметкерлері де жақтауда. URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=30501070](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30501070)
2. Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоения знаний // Вестник высшей школы. М., -1972. № 7, С. 31-45
3. Лисовский В.Т. *Личность студента*. – Л.:ЛГУ, М.: Политиздат, -1976. – 159 с.
4. Алексеева Ф.С. Формирование эмоциональной сферы студента – будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Калининград, -2002. 192 с.
5. Рожко О.М. Социально-психологические условия адаптации студентов с нарушениями слуха в техническом вузе обычного типа: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05: Москва, - 1999 152 с.
6. Кантор В.З. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-vysshee-obrazovanie-sotsialno-psihologicheskoe-blagopoluchie-studentov>

*Андреев П.О.*  
(Республика Чувашия, г. Чебоксары,  
Чувашский государственный университет им. И.Н.Ульянова)

## **О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПО ТЕЛЕФОНУ ДОВЕРИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19**

11 марта 2020 г. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) объявила вспышку коронавируса COVID-19 пандемией. Генеральный директор ВОЗ Т. Гебрейесус заявил, что это решение было принято из-за скорости и масштабов распространения болезни, а также из-за отсутствия со стороны некоторых стран должного реагирования [1]. 28 марта 2020 года уже в России были приняты первые ограничительные меры, дальше ограничения становились все жестче.

Поток противоречивой информации, потеря контроля над своей повседневной жизнью, неизвестность и очень быстро развивающиеся события не дают возможность людям адаптироваться без неприятных последствий. Среди них-гнев, страх, депрессии и другие нарушения психического состояния, которые следует своевременно выявлять и корректировать, что. Возникла острая необходимость у населения в поддержке со стороны специалистов психологических служб. В регионах России были организованы горячие линии под патронажем психологической службы телефона доверия, где можно было получить экстренную, компетентную помощь [2]. Задачи телефона доверия- помощь в преодолении кризисной ситуации связанной с пандемией, снятие напряжение, вызванного режимом самоизоляции, информирование по теме covid-19, производить профилактику самоубийств, информировать звонившего по тем профильным службам к кому можно обратиться с вопросом где компетенция психолога телефона доверия ограничена.

Проанализировав научные публикации, можно выделить несколько основных проблем, которые чаще всего встречаются, в обращениях по телефону доверия, связанных с пандемии covid-19. Предполагаемый рост числа психических расстройств является одной из причин обращений по вопросам здоровья. Полная разруха привычного образа жизни, изоляция, сенсорная и социальная депривация, страх заразиться, постоянное давление неизвестности-все это ведет к психическому расстройству, обострению или психическому заболеванию. Следующая актуальная проблема в период пандемии-семейные и супружеские отношения в которых произошли кардинальные перемены в форме общения, ведения и решения бытовых вопросов в режиме самоизоляции, к чему не были готовы пары. Постоянное нахождение рядом, давление от сложившейся ситуации, вынужденная изоляция без возможности свободного перемещения вне постоянного места жительства, приводили к самым неприятным, а порой и страшным последствиям.

Не меньшей проблемой стали и взаимоотношения между детьми и родителями, которые тоже оказались заложниками ситуации. Как известно, дети были переведены на удаленное обучение, что оказалось большой проблемой. Такого массового опыта обучения online не было в образовательной системе и в короткий срок сделать обучение эффективным не удалось. В ситуации когда все оказались дома, родители, которым необходимо было выполнять работу удаленно при помощи ПК и интернета, и дети с необходимостью учиться online с помощью ПК и интернета ставило многие семьи в трудное положение. Как говорилось выше, все эти ограничения связанные с режимом самоизоляции из за пандемии, рождали проблемы психологического, психического характера [3].

Предположительно, в основе всех вышеперечисленных проблем лежит чувство опасности и страха, страха заразиться COVID-19 и отсюда все возможные проявления этого чувства. Психологические реакции на опасность во многом универсальны, это дает возможность пользоваться полученными знаниями в области психологии чрезвычайных и кризисных ситуаций [4]. Для помощи в преодолении кризисной ситуации, работники телефона доверия в первую очередь, совместно с обратившемся создают контролируемую ситуацию, оказывают вербальную поддержку, дают образовательную достоверную информацию по ситуации пандемии. Далее следует совместная разработка рационального и адаптивного поведения. Главная цель такой работы- выработка сопротивляемости к стрессу, в том числе, устойчивости к деструктивному агрессивному поведению.

А также в материалах по проблеме пандемии были выделаны наиболее уязвимые к психическим расстройствам категория лиц это лица, которое длительное время находятся на вынужденном карантине. Лица пожилого возраста вследствие нескольких неблагоприятных факторов риска, включая



тяжелое протекание симптомов в случае заражения COVID-19, социальную изоляцию, низкую информированность по использованию доступных средств помощи через интернет или по средствам мобильного телефона. Лица непосредственно заболевшие COVID-19. Медперсонал, находящийся в так называемой «красной зоне». Лица с психическими заболеваниями, находящиеся под наблюдением на самоизоляции.

Подводить итоги еще рано, так как ситуации с COVID-19 еще не решена и в данное время во многих странах наблюдается «вторая волна» и повторно вводятся ограничительные меры. В России уровень заразившихся тоже растет и ввод жестких ограничительных мер возможен. Опираясь на практический опыт служб телефона доверия, можно сказать следующее. Статистические данные, получаемые в ходе обращения по телефону доверия, являются важным ориентиром и показателем психологического климата и настроения в регионе. Чтобы минимизировать последствия разрушительного влияния этого масштабного бедствия, необходимо расширить социально-психологическую поддержку по телефону доверия как наиболее широко распространенную психологическую дистанционную помощи, сделать ее максимально доступной для лиц, которым необходима своевременная помощь [3].

#### **Литература**

1. Пандемия COVID-19: конец привычного мира? / Абрамов А.В., Багдасарян В.Э., Бышок С.О., Володенков С.В., Евстафьев Д.Г., Егоров В.Г., Комлева Н.А., Крамаренко Н.С., Манойло А.В., Михайленок О.М., Петренко А.И., Прокофьев В.Ф. // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2020. № 2.
2. Работа линии психологической поддержки нижеартовской психоневрологической больницы в период пандемии COVID-19 / Жевелик О. Д., Дзюман Е. М. // Здравоохранения Югры: Опыт и инновации №2 2020 (23). С. 53-57
3. Дистантная медико-психологическая помощь в условиях вынужденной изоляции / Крахмалева О. Е, Кузьмина К. Н., Ермолаева И. М. // Омский психиатрический журнал №2-1S (24). С. 11-15
4. Актуальные задачи психиатрической службы в связи с пандемией COVID-19 / Мосолов С. Н. // Современная терапия психических расстройств. – 2020. – No 2. – DOI: 10.21265/PSYPH.2020.53.59536



*Ауельбекова Н.Ж.  
Ахтаева Н.С.  
(Республика Казахстан, г. Алматы,  
Казахский национальный университет имени аль-Фараби)*

## ДУХОВНАЯ ОСНОВА ЛИЧНОСТИ

Проблема духовности является одной из фундаментальных, вечных вопросов человечества. Так в истории философской мысли познание истин духовности и духовных начал привело человека к пониманию своей особой миссии, роли и места в мироздании.

Это определение человеком истинной ценности мира лично для него, отношение к себе, к людям и к природе. Это проблема выхода за рамки собственных убеждений, преодоление себя и встреча с собой настоящим, самосовершенствование и приближение к своим истинным ценностям и идеалам. Это процесс житнетворчества, основой которой является совесть.

«Понятие «духовность» сегодня обрела смысл, отличающийся от традиционного философского понимания. Духовность понимается, как преобладание высших духовных интересов над материальным, тогда как традиционная трактовка духовности другая. Человек духовное существо, обладает разумом и волей, что и отличает его от животного. Способностью возвыситься над мирской жизнью, подчинить себе плотские влечения измеряется сила духа, духовная свобода личности. Человеческий мир держится на постоянном, сиюминутном утверждении позитивной духовности, в противном случае его разрушили бы деструктивные элементы – ложь, зло, лицемерие, зависть. Духовность как социальный феномен есть то, обращение к чему поддерживает стабильность индивидуальной души. Духовное начало в человеке – это сознание своей внутренней свободы, субстанция, объединяющая с другими людьми и тем самым преодолевающая временную и пространственную ограниченность» [1].

Духовность включает в себя познавательную, нравственную, эстетическую стороны, которым соответствуют высшие духовные ценности – истина, добро и красота. Этим трем способностям человеческой природы соответствуют три сферы духовной деятельности: научное знание и философия, искусство, нравственность.

Эстетическое отношение к действительности необходимо для творческого преобразования мира в соответствии со своими идеалами, которое дает возможность почувствовать красоту этого мира и принять себя, как часть единого целого через радость и наслаждение простыми вещами. Дух есть высшее проявление деятельности души человека. В философском идеализме всегда подчеркивается, что Дух является даром Божьим, сердцевинной человеческого существа и его жизненной энергией. Духовность строится не на правилах, а на индивидуальном выборе и росте и связана с внутренним поиском себя. Духовные люди находятся в гармонии с собой и обладают оптимизмом, а самое главное принимают мир таким, какой он есть. Важными аспектами духовности, является сострадание, цельность и благодарность.

«Н.А. Бердяев подчеркивал, что Дух – это истина, красота, добро, смысл, свобода. Он являет собой некий огненный поток, творческую динамику. Он выступал против односторонности рационалистической традиции познания духа. Дух выводит человека за пределы материального мира и соединяет с божественным» [2].

«Подробно анализируя понятие духа, И.А. Ильин отмечал, что в человеке противопоставлены друг другу две силы: сила инстинкта и сила духа» [3]. **Бездуховный инстинкт** – это отсутствие нравственности, совести, веры, чести, жалости в человеке, для которого на первом месте стоит выгода. Он ищет богатства и власти. Бездуховному противостоит дух, разумная воля, ответственность и совесть.

Дух проявляется в жажде священного, в поиске Бога, в способности к самообладанию и к деятельной любви. Сила духа делает человека непобедимым и помогает преодолевать любые жизненные трудности. Это свободная и ответственная личность с духовным достоинством и правами, которая уважает такие же нравственные качества и в других. Дух человека – это разумная энергия, созерцание, осознанный выбор и действия в силу духовно-достаточного основания». Дух не может быть пассивен, а всегда выступает как движущая сила и энергия. Именно наличие духа в человеке помогает ему принимать решения и действовать. Дух по своей природе созидателен: духовное начало есть только особое течение или процесс в нашей жизни, направленный на то, чтобы осуществить разумную идею добра.

Духовность есть «высшее измерение» человеческого бытия, совокупность проявлений духа в человеке, источником которого является внутренний опыт. Духовность соединяет образ мира с нрав-

ственным законом личности. Главное качество духовности – это любовь. Духовность – это гармония с собой и окружающим миром и стремление духа приблизиться к Богу. Погоня за материальными ценностями ведет к внутреннему опустошению и угасанию свободы воли. Самый высокий процент самоубийств именно в развитых странах. Эго и разум уведут нас от духовности. Духовность наполняет смысл жизнь, окрыляет человека, дает внутренний ориентир и веру в собственные силы и преобразует мир чистотой помыслов и красотой души. Духовный рост происходит через боль, неудачи и трудности. Именно преодоление трудностей и принятие себя, способность подняться и изменить отношение к жизни, поднимает человека на новый духовный уровень.

**Нравственность** – моральное качество человека, свод правил, которыми руководствуется человек в своём выборе. Нравственность – это определение человеком собственных ценностей и уважение таких же ценностей, принадлежащих другим людям. Нравственность не является врожденным качеством, а формируется в человеке через воспитание, личный опыт, под влиянием общественных правил и норм, но исключительно в результате личного выбора. Средством обеспечения следования человека своей нравственной системе служит совесть.

Нравственные качества человека:

Каждый поступок имеет последствия, поэтому очень важно всегда брать ответственность за них. К сожалению, ответственность свойственна в основном развитым и зрелым людям, самостоятельным и имеющим самоуважение. Сложно отвечать за свои поступки, если привык, что кто-то другой решает вопросы и проблемы. Однако перекладывание ответственности на других ведет к стагнации. Именно ответственность за свою жизнь и поступки ведет к духовному росту и преодолению страха. Ответственность открывает новые горизонты для развития личности, но, чтобы достичь цели, необходимо иметь самоконтроль и выдержку.

С собой необходимо всегда быть максимально честным. Жить в иллюзиях приятнее, но если игнорировать правду, то можно об неё пораниться или ещё хуже – разбиться.

Одним из нравственных качеств человека является патриотизм, который проявляется не только в виде любви к своей Родине, но и в проявлении интереса к традициям своей страны. Важно знать историю своих предков, уважать и чтить традиции, передавать накопленные знания своим потомкам. Именно знание своей истории, возвышает человека духовно, он чувствует связь с предками, что дает уверенность в своих силах. Патриотизм проявляется в желании изменить к лучшему себя, свою страну, когда болеешь душой за свой народ и чувствуешь себя частью целого. Это гордость человека за свою страну и идентификация себя со своей страной, что дает мощь и силу духа.

Гуманизм – это человеколюбие, забота, сопереживание, бережное отношение к людям. Если человек не испытывает искреннего сопереживания, если он просто привык опираться на некую бесчувственность по каким-либо причинам, то в душе появляется пустота и чувство неполноценности. Дарить людям радость, поддерживать в трудную минуту, испытывать чувство благодарности по отношению к людям. Сложно просто любить всех вокруг, потому, что это про обезличивание, но если окружить себя близкими по духу людьми, интересоваться ими, обмениваться интересными идеями, наблюдать, чем оказались полезны, как можно им помочь, то тогда становится тепло на душе.

Что касается вежливости, то она учит человека самообладанию и высказыванию своих эмоций в социально-приемлемой форме. С таким человеком приятно иметь дело, искренняя вежливость располагает к приятному общению и установлению дружеских отношений. В основе вежливости лежит любовь к другим людям и уважение чужих границ.

Дисциплина помогает совершенствоваться, учит самоконтролю и ответственности за свои поступки. Культура поведения показывает уровень развития человека и помогает выстраивать хорошие взаимоотношения с людьми.

В современном мире очень ценится верность, которая предполагает не только верность своему партнёру, но и себе, а также данному слову. В отношениях с людьми, очень важно выполнять свои обещания, так как от этого зависит отношение к вам людей и ваш авторитет.

Человеку важно ощущать свою принадлежность к какому-то сообществу, обмениваться идеями, делиться опытом и уметь правильно взаимодействовать с группой. Научиться сотрудничать, помогать друг-другу, не только отстаивать себя и свои интересы, но и слушать собеседника, делиться мыслями и находить компромиссы. Это позволяет чувствовать поддержку и связь с социумом.

Нравственный человек интеллектуально развит и имеет высокий уровень осознанности, трудолюбив, тактичен и понимает свое предназначение. Если научиться чувствовать каждое мгновение своей жизни, быть в настоящем моменте и ценить свою жизнь, радовать людей и быть благодарным, то жизнь наполнится смыслом.

Уважение к старшему поколению, является основой здорового общества. Не уважая своего прошлого, истоков, невозможно быть благодарным, а соответственно, нет ощущения собственной ценности и значимости.

Бережное отношение к природе, защита животных – это долг каждого человека. Мы неотъемлемая часть природы и ответственность за экологию лежит на нас.

Считается, что упадок моральных и нравственных норм начался со времен Первой мировой войны, когда человеческая жизнь подверглась обесцениванию. В период социализма сожжение церквей и отречение от Бога тоже нанесло большой удар по человеческим ценностям.

На данный момент эта проблема коснулась института семьи, что в свою очередь повлекло разращение молодежи, большое число детей без отцов или вовсе брошенных обоими родителями, гражданские, однополые браки, движение ЛГБТ, инцест, нежелание заводить детей, отказ от создания семьи, увеличение количества разводов. Демографический кризис, коррупция, преступность также являются последствиями того упадка.

Малые народы выжили только благодаря тому, что уважают старших, знают и чтут традиции, свой родной язык, сохраняют иерархию в отношениях (отец-глава семьи, мать-хранительница очага), вступают в половые отношения только после свадьбы.

Безнравственность, разврат, гомосексуализм привели к падению Римской империи. Для того, чтобы уничтожить нацию, первым делом развращали молодежь, уничтожали памятники культуры, лучшие умы нации, сжигали библиотеки.

Основой всего является ответственность за свои поступки.

Девушка должна уважать себя, так как от нее зависит судьба ее будущих детей. Вступление в половые отношения до брака, делает ее уязвимой. Мужчина должен брать на себя ответственность и понимать, что безнравственный поступок может сломать чью-то судьбу. Каждый необдуманный поступок будет иметь тяжелые последствия в будущем. Очень важно уважать себя, ценить свою уникальность, поступать с людьми так, как хотели бы, чтобы поступали с вами. Жить насыщенной, интересной жизнью, любить жизнь и наслаждаться моментом. У нас очень мало времени. Действовать и не тратить времени на обдумывание. Любить свою Родину и относиться с любовью к людям. Важными аспектами духовности является самоанализ и понимание своего внутреннего состояния. Высокий уровень духовности ведет нацию к процветанию.

#### **Литературы**

1. Асадуллина Г.Р. Духовная личность в русской религиозной философии: Социально-философский анализ. Дис. кандидат философских наук. Социальная философия 2009. Уфа. С.100.
2. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М., 1994.
3. Ильин И.А. О грядущей России. Избранные статьи. М., 1993.
4. Ковалева Г.П. Духовность как онтологический концепт в современной картине мира // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. № 2. С. 110-121.
5. <https://qvilon.ru/samorazvitiye/nravstvennye-kachestva-cheloveka.html>
6. <https://theconversation.com/what-does-it-mean-to-be-spiritual-87236>

*Әшірәлі Қ.*  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,  
Тұран университеті)

## **МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ-ТҮЛҒАЛЫҚ ДАМУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Мектеп жасына дейінгі шақ заманауи психологияда баланың өзіндік санасының дамуында, эмоциялық саласының қалыптасуында және оның әлеуетті мүмкіндіктерінің ашылуында маңызды орын алатын кезеңдердің бірі ретінде қарастырылады. Бала тұлғасының дамуына жүргізілген көптеген ғылыми зерттеулер осы үдерістің күрделі әрі әр тарапты екендігін көрсетті. «Тұлға» анықтамалары мен оны зерттеу тұғырларының айырмашылығына қарамастан, көптеген зерттеушілер тұлғалық қасиеттердің қалыптасуы баланың әрқашан басқа адамдармен өзара қарым-қатынасын білдіреді деп таниды. Сондай-ақ, әр түрлі зерттеушілер мектеп жасына дейінгі шақты әр қырынан қарастырды. Мысалы, А.Н. Леонтьев [1] мектеп жасына дейінгі шақты болашақ тұлғаның нақты қалыптасу уақыты ретінде қарастырды. Бұл кезең адами қарым-қатынастар саласына неғұрлым сензитивті болады деп саналады. Бала тұлғасының әлеуметтік бағыттылығы оның психикалық дамуында анықтаушы болып табылады.

Баланың дамуын оның тұлғасының өзгеруімен байланысты бір жастық сатыдан басқасына үздіксіз ауысып отыру ретінде қарастыру қажет. Баланың мүмкіндіктері, білімі, қабілеттері, психикалық қасиеттері қалыптасқан өзара қарым-қатынастар жүйесіне, өмір салтына және қызмет түрлеріне қарама-қайшы келетін сәт туындайды. Басқаша айтқанда, баланың жаңа қажеттіліктері мен оны қанағаттандырудың ескі шарттары арасында қарама-қайшылық туындайды.

Мектеп жасына дейінгі шақ – ерік-жігердің туындау кезеңі, яғни, өзінің мінез-құлқын, өзінің сыртқы, содан кейін ішкі (ақыл-ой) іс-әрекеттерін саналы түрде басқару. Тұлға дамуында мінез-құлықты басқаруға қабілеттілік ретінде ерік-жігердің туындауы ерекше орын алады. Д.Б. Эльконин мінез-құлықтың еріктілігін мотивтердің бірге бағынуымен және бастапқы этикалық инстанциялардың туындауымен баланыстырды.

Е.О. Смирнова [2] баланың мінез-құлқында ерік-жігерді және еріктілікті бөліп көрсетті. Ерік-жігер мотивтердің дамуымен және оларды қатарынан бағындырумен байланысты, еріктілік өзінің мінез-құлқының саналығы, өзін-өзі реттеу ретінде анықталады. Ересек адамдармен өзара қарым-қатынас жасау барысында мәдени құралдар мен іс-әрекеттер үлгілері баланың меншік құралдарына айналады. Осындай құралдардың бірі сөйлеудегі іс-әрекеттерді жоспарлау болып табылады. Алдымен ересек адам жоспарлайды, ал, бала оның «сатылы» нұсқаулығын орындайды. Сосын олар алда не жасайтынын бірге отырып жоспарлайды. Әрі қарай ересек адам баладан нені қандай реттілікпен жасайтындығын сұрайды. Осылайша, бала 4-5 жаста өзінің іс-әрекеттерін жоспарлап үйренеді.

Л.С. Выготскийдің [3] пікірі бойынша, мектеп жасына дейінгі шақтағы барлық жаңа түзілімдер бала тұлғасының өзгеруіне әкеледі. Мектеп жасына дейінгі шақтағы жаңа түзілімдердің ерекшелігі олардың баланың болашағын, оның мүмкіндіктерін, әрі қарайғы дамуын проекциялайтындығы болып табылады.

Мектеп жасына дейінгі шақтың әр түрлі кезеңдерінде эмоциялық дамудың жалпы заңдылықтарын зерттеу балалардың тұлғалық және зияткерлік даму механизмдерін түсінуді тереңдете түседі. Заманауи білім беру стандарттарының негізіне алынған жүйелі-әрекетті тұғыр аясында эмоциялық даму белгілі бір жастық кезеңдерде эмоциялық саланың аясындағы жаңа түзілімдердің пайда болуымен түсіндіріледі. Маңызды жаңа түзілімдер эмоциялық-экспрессивті даму, қатынас пен мінез-құлықты эмоциялық реттеу, эмоциялық өзара қарым-қатынастар мен әлеуметтік эмоциялардың дамуы аясында қалыптасады.

Мектеп жасына дейінгі шақта эмоциялық үдерістердің құрылымы да өзгереді: вегетативті және моторлы компоненттерден басқа, енді қабылдаудың, бейнелі ойлаудың, қиялдың күрделі нысандары кіреді. Бала осы сәтте жасап жатқан іс-әрекетімен қуанып-ренжіп қана қоймай, оның алда не жасау қажеттігін ойлана бастайды. Оның уайымдары барған сайын күрделі әрі тереңдей түседі. Баланың бейнелі көріністері эмоциялық сипатқа ие болады, ал, оның қызметі эмоцияға тола түседі.

Сезімдер мен эмоциялар – бұл адамның сыртқы тітіркендіргіштерге реакциясының айналы көрінісі. Егер бала эмоция мен сезімдерін ашық көрсетсе, онда ересек адамдар саналылық призмасы арқылы өткізіп, мінез-құлқын реттеп-бақылауға мүмкіндік береді. Сондықтан мектеп жасына дейінгі



баланың эмоциялық саласының дамуында оның өзінің эмоцияларын басқаруға үйренуі немесе мінез-құлық еріктілігі басым орын алады. Мектеп жасына дейінгі балаға ашу, қуаныш, реніш секілді базалық эмоциялар тән. Балалар ертегілер арқылы қандай да бір эмоцияны бастан кешуге және қарама-қайшы эмоцияларды анықтап-тануға үйренеді. Мектеп жасына дейінгі балалардың негізгі жеке тұлғалық қасиеттері болып келесілер табылады: қабылдау, зейін, ес, ойлау үдерістерінің, темпераменттің және ерік-жігер қасиеттерінің ерекшеліктері, мотивация.

Жалпы, адам өмірінің мектеп жасына дейінгі кезеңі тәжірибелік және танымдық қызмет субъектісінің бастамасы болып табылады. Осы жастық кезеңді адамгершілік мінез-құлық пен психиканың әлеуметтік формаларын қалыптастыру үшін неғұрлым жағымды десе болады. Мектеп жасына дейінгі баланың қоршаған ортамен, табиғатпен, социуммен, оның мінез-құлқын түзейтін моральді нормаларды меңгеру жолымен өзара қарым-қатынасы үдерісінде тұлғаның қалыптасуы жүреді. Баланың мінез-құлқы мен қызметін басқару үдерісін ересек адамдар басқарады. Бұл баланың қоғамның материалдық және рухани құндылықтарымен танысуы нәтижесінде орын алады. Жүйелі түрде жаттықтыру арқылы қоршаған орта туралы білімі, алдағы өмір үшін қажетті дағдылар мен қабілеттер қалыптасады. Осы шақта тұлғаның өзіндік санасы қалыптасады. Д.Б. Эльконин өзіндік сананы осы жастағы маңызды тұлғалық түзілім деп санады.

М.И. Лисина [4] мектеп жасына дейінгі балалардың өзіндік санасының отбасындағы тәрбие ерекшеліктеріне байланысты дамуын көрсетті. Өзі туралы нақты білетін балалар ата-аналары оларға көп уақыт бөлетін отбасыларда тәрбиеленеді; ата-аналар балаларының физикалық және ақыл-ой мүмкіндіктерін адекватты әрі жағымды бағалайды, бірақ олардың даму деңгейін басқа құрдастарының даму деңгейінен жоғары деп санамайды. Осындай балаларды үнемі ынталандырып отырады, бірақ сыйлықтар беру арқылы ынталандырмайды; негізінен қатынас жасаудан бас тарта отырып, жазалайды. Өзі туралы пікірі төмен балалар оларға көңіл бөлмейтін, бірақ олардың тіл алғандығын талап ететін отбасыларда өседі; төмен бағалайды, үнемі жазғырады, жазалайды, кей кезде бөгде адамдардың көзінше жазалайды; олардың болашақта табыс пен елеулі жетістірге жетуін күтпейді.

Мектеп жасына дейінгі шақтағы баланың өзіндік санасының даму ерекшеліктері:

- ересек адам мен құрдасының бағасына сыни қарай бастайды;
- басқа құрдастарымен өзін салыстыра отырып, өзін бағалайды;
- мектеп жасына дейінгі бала өзінің физикалық мүмкіндіктерін, қабілеттерін, адамгершілік қасиеттерін, уайымдарын және кейбір психикалық үдерістерді ұғына бастайды;
- мектеп жасына дейінгі шақтың соңына таман дұрыс дифференциалды өзін-өзі бағалау, өзін-өзі сынау қалыптасады;
- өзін-өзі бағалауды мотивациялау қабілеті дамиды;
- өзін ұғына бастайды, жеке сана.

Жоғарыда атап көрсеткеніміздей, өзіндік сана мен өзін-өзі бағалау – тұлғалық дамудың негізі. Қатынас барысында баланың өзіндік санасы мен өзін-өзі бағалауы дамиды. Әрине, бұл ересек адамдар тарапынан оның мінез-құлқын бағалаумен, ынталандырулармен, жазғырулармен, қарым-қатынастың өзгеруімен байланысты. «Сенің қолыңнан не келеді?» деген сұраққа мектеп жасына дейінгі бала өзінің ата-аналары немесе тәрбиешілері вербалды түрде бағалайтын іс-әрекеттерді атайды. Балаға құрдастарының қарым-қатынасы оны ересек адамдардың бағалауына байланысты.

Мектеп жасына дейінгі баланың тұлғалық дамуында өзін-өзі бағалау ерекше орын алады. Өзін-өзі бағалау әр түрлі болуы мүмкін: жоғары және төмен. Ол тұрақтылық дәрежесі, дербестілік, сыни-лық, рефлексстілік және аргументтілік бойынша да ерекшеленеді. Баланың өзін-өзі бағалауы қоршаған ортадағы адамдармен қатынас жасау кезінде, белсенді қызметтің көмегімен қоршаған ортадағы адамдардың бағалауы барысында қалыптасады.

Мектеп жасына дейінгі шақтың соңына таман баланың өзін-өзі бағалауы неғұрлым саналы, аргументті, сыни, объективті бола түседі. Өзінің мінез-құлқын, сыртқы түрін бағалаудан мектепке дейінгі бала өзінің тұлғалық қасиеттерін, ішкі күйін, қоршаған ортадағы адамдармен қарым-қатынасын бағалауға өтеді. Бала адамдар арасында алатын өзінің орнын, өзінің әлеуметтік «МЕНін» түсінеді. Баланың танымдық және мотивациялық саласының, оның қызметінің дамуы, қоршаған ортадағы адамдардың ішкі әлеміне қызығушылықтың қалыптасуы көбінесе баланың өзін-өзі бағалауының дамуымен байланысты келеді.

Тұлғалық қасиеттер ересек адамдармен ғана емес, сондай-ақ, құрдастармен қарым-қатынас барысында қалыптасады. Құрдастармен коммуникативтік іс-әрекеттер бай, алуан түрлі келеді, бала өзін көрсете біледі, бастамашылдық танытады. Мектеп жасына дейінгі бала үлкен болған сайын қатынастың осы түрі оның өзіндік санасы мен өзін-өзі бағалауына әсер етеді. Алайда, тұлғалық дамудың жетекші факторы ересек адам, оның мінез-құлқы, қоятын талаптары, балаға деген қарым-қатынасы қала береді.



Бала өзінің жасына сәйкес туындаған қиындықтарды өзі жеңіп үйрене білуі керек. Балада эмоциялардың шығуын шектеу оның психикасына теріс әсер етеді, агрессияға бейімділікті, мазасыздануды, біреуге тәуелділікті туындатады, тұйық болуы мүмкін.

Мектеп жасына дейінгі балаларда мазасызданудың туындауына әкелуі мүмкін келесідей негізгі себептер қатарына мыналарды жатқызуға болады:

- ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынастың бұзылуы;
- ата-аналар, тәрбиешілер, мұғалімдер, педагогтар тарапынан жоғары талаптардың қойылуы;
- құрдастармен қарым-қатынастың бұзылуы;
- физикалық-психикалық саладағы саулықтың бұзылуы.

Балалардағы мазасыздану деңгейін зерттеу, уақытылы диагностикалау және түзету тәрбиедегі көптеген қиындықтарды болдырмауға көмектеседі.

Мазасыздану деңгейі жоғары балалар агрессивті келуі мүмкін. мектеп жасына дейінгі балалар агрессиясының кез келген көрінісі, агрессивті мінез-құлыққа бейімділігі баланың отбасы, оның жақын ортасы мен барлық қоғам үшін үлкен мәселе тудырады.

Балалық шақтағы агрессивті мінез-құлық – қарапайым құбылыс. Баланың агрессиясы көбінесе отбасыдан тыс қоршаған ортадағы адамдарға (педагогқа, құрдастарына); жақын адамдарына; жануарларға; өз-өзіне (шашын жұлу, тырнағын тістеу, тамақ ішуден бас тарту); сыртқы объектілерге (заттарды қирату, мүлікті бүлдіру); символикалық және қиял объектілеріне (суреттер, агрессивті сипаттағы компьютерлік ойындар, қару-жарақ жинау) бағытталуы мүмкін.

Сонымен қатар, мектеп жасына дейінгі балаларда өзінің мінез-құлқын басқару мен реттеудің қалыптасуы орын алады. Л.И. Божовичтің [5] жүргізген зерттеулері өзінің мінез-құлқын басқару қабілетінің қалыптасуында іс-әрекеттердің ішкі, зияткерлік жағы маңызды рөл атқарады. Мектеп жасына дейінгі балаларда өзінің мінез-құлқын басқарудың қалыптасу мәселесін психологиялық-педагогикалық әдебиетте талдауы осы мәселені қарастыруда әр түрлі тұғырлардың болуы жағдайында баланың өзін (өзінің мінез-құлқы мен қызметін) басқару қабілеті туралы бірыңғай көзқарастың жоқтығын көрсетті. Алайда барлық зерттеушілер өзін басқару қабілетінің мектеп жасына дейінгі шақта баланың өзінің қызметі мен мінез-құлқын саналы әрі мақсатты түрде жоспарлау мен басқару және оларды бағалау қабілеті деп тұжырымдайды.

Балада өзінің мінез-құлқын саналы түрде басқару мектеп жасына дейінгі шақтың барысында қалыптасады. Бірақ өзін адекватты ұстау тек мектеп жасына дейінгі шақтың соңына таман ғана қалыптасады.

Жалпы жоғарыда келтірілген аргументтерді қорытындылай келе, мектеп жасына дейінгі балалардың эмоциялық-тұлғалық дамуының ерекшеліктерін көрсетейік:

- бала эмоциялары мен сезімдерін білдірудің әлеуметтік формаларын меңгереді;
- баланың эмоциялары мен сезімдері неғұрлым саналы, оңтайлы, ерікті әрі жағдайдан тыс бола түседі;
- баланы қызметтің ықтимал нәтижелеріне қатысты уайымдауға, басқа адамдардың оның әдет-қылықтарына реакциясын алдын ала көруге итермелейтін эмоциялық сезіп қою сезімі қалыптасады,
- жоғары сезімдер – адамгершілік, зияткерлік, эстетикалық қалыптасады.

Осылайша, мектеп жасына дейінгі шақ «тұлғаның бастапқы қалыптасу» кезеңі болып саналады. Бұл кезең – баланың әрі қарай тұлғалық өсуін анықтайтын негізгі тұлғалық механизмдерінің қалыптасу кезеңі: эмоциялық өзін-өзі реттеудің бекінуі, адамгершілік өзін-өзі реттеудің дамуы, баланың тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуы. Мектеп жасына дейінгі баланың тәртіпке бағынуын, өз ісін ұйымдастыра білуі және өзінің мінез-құлқын басқаруға көмектесетін басқа да қасиеттерін қалыптастыруда ересек адамның талаптарына оның зеректігінің дәрежесі ерекше орын алады. Бұл ретте бала мен ересек адамның өзара қарым-қатынасының сипаты, ересек адамның талаптарын түсінуі де маңызды.

#### Әдебиеттер

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х тт. М.: Педагогика, 1983, т. 1.
2. Смирнова О. Е. Детская психология : учебник для вузов. М. : ВЛАДОС, 2006. 369 с
3. *Выготский Л. С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1982.
4. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Изд-во «Питер», 2009. – 320 с.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. [и др.] : Питер, 2008. – 398 с.

**Бағыбаева М.И.**  
**Байдрахманова А.К.**  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университеті)

## **КҮЙЗЕЛІСТІҢ СТУДЕНТТІҢ ДЕНСАУЛЫҒЫНА ӘСЕРІ**

Білім алу – бұл физикалық күш-жігерді, эмоционалды тұрақтылықты және психологиялық тепе-теңдікті қажет ететін күрделі процесс. Қазіргі уақытта жаңа білім беру стандарттарына, жоғары оқу орындарының материалдық-техникалық жағдайларына, студенттердің білімін бағалаудың рейтингтік жүйесіне және оқу бағдарламаларының жоғары талаптарына байланысты студенттердің интеллектісіне және психикасына жоғары талаптар қойылуда. Бұл талаптар студенттерде жағымсыз психикалық күйлер мен стресстердің пайда болуына әкеледі. Зерттеушілер қазіргі студенттердің денсаулығының төмен көрсеткіштері мен мазасыздықтың жоғары деңгейі бар екенін жиі айтуда.

Кез-келген студент оқу күйзелісті жағдайлармен байланысты екенін біледі, ал сессия қарсаңында психологиялық және физикалық белсенділіктің қарқындылығы едәуір артады. Әрине, ұйқысыз түндер, оқытушыға деген реніш сезімі психикалық және физикалық денсаулық жағдайына теріс әсер етеді.

Қазіргі заманғы медицинада белгілі бір аурулардың себептері туралы көптеген теорияларға толы. Алайда, барлық аурулар «жүйкенің» жұқаруынан шығады деген пікір ғылымда да, қарапайым адамдар арасында да жиі айтылады. Сондықтан, әр студент, әсіресе сессия кезінде, тепе-теңдікті сақтау қажеттілігін есте ұстауы керек. Емтихандардың, сынақтардың, курстық жұмыстардың массасы стресстік жағдайдың негізді себебі болып табылады.

Айналадағы адамдарға деген сенім мен өз күшіне деген сенімділік адамды шабыттандырады. Оң көзқарас кез-келген қорғанысты «бұзуға» қабілеттің болуы маңызды. Емтихан, қорғаныс, сынақ жақсы ізденістің нәтижесінде өтеді. Кез-келген студент егер ол өзіне сенсе, онда ол үшін шешілмейтін кедергілер жоқ екенін біледі.

Уақытша қиындықтар үшін сіз көп нәрсені, соның ішінде өзіңіздің жалқаулықты, истерияны, күрделілікті және жаман мінезді қоса аласыз. Сондықтан шындықты дұрыс қабылдаған қарапайым оптимистер өмірден әлдеқайда талантты ақымақтарды алады. Бұл аксиома емтиханға дайындық немесе курстық жұмысты қорғау кезінде ескерілуі керек. Егер біз күйзелісті тудыруы мүмкін өмірлік жағдайлар мен оқиғалардың тізімін қарастыратын болсақ, онда олардың кейбіреулері біздің өмірімізге жағымды және жағымды әсер ететінін көреміз (жеке табыс, үйлену тойы, емтиханды сәтті тапсыру). Сонымен қатар, өмір бойы біз басқа жағымды сезімдерді сезінеміз: қуаныш (мектепті, жоғары оқу орнын аяқтау, достарымен және туыстарымен кездесу, команданың жеңісі), махаббат, шығармашылық прогресс, көрнекті спорттық нәтижеге қол жеткізу және т.б. алайда, стресстік аландаушылық оң және теріс жағдайларды тудыруы мүмкін. Күйзелістің көздерін ажырату үшін күйзелістің өзі оң күй деп аталады – эстресс, теріс жағдайлар – күйзеліс немесе жай күйзеліс.

Күйзеліс тудыратын кейбір өмірлік жағдайларды болжауға болады. Мысалы, отбасының дамуы мен қалыптасу кезеңдерін ауыстыру немесе әрқайсымызға тән ағзадағы биологиялық негізделген өзгерістер. Басқа жағдайлар күтпеген және болжап болмайтын, әсіресе кенеттен пайда болатындар (жазатайым оқиғалар, табиғи катаклизмдер, жақын адамның өлімі). Адамның мінез-құлқына, белгілі бір шешімдерді қабылдауға, оқиғалардың жүрісімен (ажырасу, жұмыс орнын немесе тұрғылықты жерін ауыстыру және т.б.) байланысты тағы да жағдайлар бар. Осындай жағдайлардың әрқайсысы рухани ыңғайсыздық тудыруы мүмкін.

Болашақ мамандарды тиімді даярлау үшін студенттер ағзасының оңтайлы функционалды жағдайында олардың үйренуге деген мотивациясын жоғары деңгейде ынталандыру қажет. Тек осы жағдайда студенттердің психикалық және физикалық денсаулығы аз мөлшерде ғана төмендеп, білімнің барынша жоғары деңгейіне қол жеткізуге болады. Дегенмен дайындық барысында екі блокқа – мотивациялық және функционалдық блокқа теріс әсер ететін кезеңдер болады. Бұл жерде әңгіме емтихан сессиясы туралы болып отыр, одан студенттер жылына екі рет өтіп, елеулі эмоционалдық стрессті бастан кешіреді. Сонымен қатар сарапшылардың емтихан кезіндегі күйзелісті бағалауы бірдей сипатта болмайды. Бір жағынан, емтихандар студенттерді қарқынды оқыту ісіне жұмылдырады, мониторинг жүргізу функциясын атқарады және олардың табысты аяқталуы жағдайында өзін-өзі бағалауды арттыратын фактор болып табылады, екінші жағынан, емтихандар студенттердің психикалық және соматикалық денсаулығына теріс әсер етуі мүмкін, қорқыныш, аландаушылық және басқа да жағымсыз эмоциялар тудырады.

Емтихан кезіндегі стресс бірнеше себептердің ішінде студенттердің психикалық қысым тудыратын себептің бірі болады (Щербатых Ю.В.) [48].

Стрестік модель негізінде қабылданған емтихан жағдайы Левидің жіктеуі негізінде, қысқа уақытты стрессті күйзелістерге жатады. Стресстер туындататын ағзаның эмоционалдық және физиологиялық жағдайындағы өзгерістер барынша маңызды болады [49].

Психологиялық экспериментте және студенттерден алынған сауалнама нәтижесі студенттердің емтихандар қарсаңында және емтихан кезінде эмоционалдық күйзеліске ұшырайтыны анықталған. Стресс салмағы өз ізін қалдырады және емтиханнан кейін белгілі бір уақытқа дейін сақталып жүреді.

Көбіне емтихан кезіндегі стресстерді студенттердің өздері жасайды. Себебі, емтихан жағдайының көптеген факторларында стресстік сипаттамаға ие болады. Студент емтиханға өзінің сыртқы әсерлерінің ынталануын түсіндіруіне сәйкес жауап береді. Бұл реакция оның жеке қасиеттеріне байланысты. [50].

Стресс – бұл сіздің басыңыздан өгіп жатқан нәрсе емес, оны қалай қабылдағаныңыз. Стресс тіпті жағымсыз сөзден де туындауы мүмкін. Бұл ретте біздің әрқайсымыз стресстік жағдайларға өзінше жауап береді. Бұл жағдайда адам не сезінеді? Адам агрессивті, тез ашуланшақ болады, эмоцияларын нашар басқарады. Содан кейін дененің ресурстары таусылады, козу депрессияға әкелетін апатиямен (көңіл-күйдің төмендеуі) ауыстырылады. Жұмыс қабілеті төмендейді, әлсіздік, ұйқышылдық жоғарылайды, денсаулық нашарлайды.

Стресс оқуда қандайда мақсатқа жету жолында өсуге, шыңдалуға үйретеді. Әр адам қоршаған әлем туралы өз идеяларын дамытады, талаптар жүйесі дамиды, олардың қажеттіліктері мен тілектері қалыптасады. Шындық пен біздің ойымыздың сәйкес келмеуі де адамға наразылықты тудырады. Жағдайдың стресстері, ең алдымен, біз оған қалай қарайтынымызға байланысты. Осылайша, адам неғұрлым позитивті болса, соғұрлым ол күйзеліске ұшырайды, ал теріс көзқарас стресстің кілті болып табылады. Күн сайын біз жағымсыз эмоцияларға кезігеміз. Мысалы, таңда тұруды жек көруден, содан кейін қоғамдық көлікте жүру, ауа-райының нашарлығы және т.б. және біздің көпшілігіміз тітіркену күйіне, яғни стресстік жағдайға өмір сүру нормасы ретінде қараймыз.

Көбінесе стресс алдын-ала болжау, бақылаудың болмауы және үмітсіздік фактілерін тудырады. Бұл емтихан жағдайлары, көпшілік алдында сөйлеу, кептелістер және тіпті теледидардағы ақпарат болуы мүмкін. Қазіргі таңда ЖОО-да оқу студенттердің денсаулығына ерекше көңіл бөлуді талап етуде. Мамандардың пікірінше, студенттердің денсаулығы ерекше маңызға ие, әр түрлі ақпаратты өңдеу және қабылдау кезінде уақыт тапшылығына байланысты жүйке-психологиялық стресс жағдайлары жиі байқалады, сонымен қатар, сабақ оқу негізінен кешкі және түнгі уақытта орындалатын болғандықтан соматикалық денсаулығы мен психикалық жағдайына әсер етеді.

Күйзелісті басқара білу бойынша Д. Фонтана бес кеңес береді.

1. Қаншалықты тәуекелшіл екеніңізді анықтаңыз. Егер, иә болса, кез келген экстремалды жағдайда сіз не істей алатын едіңіз, сіз кішкене қателікке жол берген жағдайда өзіңізге күлуді үйреніңіз. Әзілдеу сезімі әрқашан күйзелісті төмендетуге көмектесетінің естен шығармаңыз. Ал, өзін бағалай білетін және ішкі конфликті жеңе алу үшін де өз-өзіне күле білу керек.

2. Қандайда бір оқиғалар бізді күйзеліске немесе тітіркендіруге әкелетінін байқауға және сезінуге үйреніңіз. Сондай жағдайлардың тізімін жасауға тырысыңыз.

3. Кейде адамдар басқаға айтылған сөзді өзіне қарата қабылдап алады. Біреуді ренжітпес немесе біреуге ашуланбас бұрын шынайы болғаныңыз жөн, адамдар сізді неге көңіліңізге келетін сөздер айтатынын ойланыңыз.

4. Күйзелістік жағдайларда адам өзінің жағымсыз эмоцияларын көрсетеді, сізді күйзеліске түсіретін жағдайларға зейініңізді аударуға тырысып көріңіз.

5. Күйзелістік жағдайлардан шығаратын кітаптарды оқыңыз, қарапайым релаксациялық жаттығуларды жасаңыз. Ал егер сіз күйзеліс жағдайында болсаңыз, эмоцияңызды басқаруды, құрбыларыңызбен, жақын адамдармен мәселелеріңізді бөлісуді үйреніңіз.

Студент жастар арасындағы стресс, әдетте, университеттегі оқу процесінің ерекшеліктеріне байланысты және әл-ауқат пен психикалық немесе соматикалық функцияларға тікелей және тәуелсіз әсер ететін күнделікті шамадан тыс жүктеме екенін атап өткен жөн. Қазіргі студент үшін стресс күнделікті өмірдің ажырамас бөлігі болып табылады – бұл жинақталған проблемаларға, күнделікті қиындықтармен күресудің шексіз процесіне, сондай-ақ әртүрлі оқу пәндеріндегі тапсырмалардың көптігіне байланысты пайда болатын шамадан тыс оқу жүктемелеріне реакция, бұл асығыс және үнемі уақыттың жетіспеуіне әкеледі. Бірақ жас ағзаның бейімделу мүмкіндіктері студенттерге күшті ұйқы мен достарымен және жақын адамдарымен қарым-қатынасты қалпына келтіруге мүмкіндік береді. Осылайша,

стресске реакция, сондай-ақ жұмыс күнінің басталуы, диета, қозғалыс белсенділігі, демалу мен ұйқының сапасы, басқалармен қарым-қатынас өмір салтының құрамдас бөлігі болып табылады. Студенттің өзі оның өмір салты қандай болатынына байланысты – сау, белсенді немесе сау емес, пассивті, сондықтан ол қаншалықты жиі және ұзақ уақыт күйзеліске ұшырайды.

Емтихан, сессия барысында студенттердің интеллектуалды-эмоционалдық жағдайына шамадан тыс салмақ түсетіні анықталды. Бұл дегеніміз жүйке жүйесінің қозуының жоғары деңгейде болатынын көрсетеді. Күйзелістің – біздің өміріміздің ажырамас бөлігі және күйзеліске түспеу мүмкін емес. Сондықтан стресстің алдын алу шараларын жүргізу керек және стрестік жағдайларда өзін-өзі жеңуді үйрену маңызды.

#### **Әдебиеттер**

1. Щербатых Ю.В. Экзамен и здоровье // Высшее образование в России. – 2000. – №3.
2. Варданян Ю.В. Развитие профессиональной компетентности студента как субъекта педагогического общения в процессе изучения психики / Ю.В. Варданян, Н.Н. Рузанкина // Интеграция образования. – 2008.
3. Фаустов А.С., Щербатых Ю.В. Коррекция уровня экзаменационного стресса у студентов как фактор улучшения их здоровья // Здравоохранение Российской Федерации. 2001, №4.

*Байдрахманова А.К.*

*Быгыбаева М.И.*

*Искакова А.Т.*

*Рахматулаева М.С.*

*(Республика Казахстан, г. Алматы,*

*Казахский национальный женский педагогический университет)*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОДРОСТКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в Казахстане растет количество детей с высоким девиантным, суицидальным и делинквентным показателями. Несмотря на то, что создаются психолого-педагогические организации по психологическому сопровождению детей с отклоняющимися факторами, недостаточно сформировано направление такой работы в Республике Казахстан. Единственный на всю страну Республиканский специализированный центр по поддержке девиантных детей несет огромную социально-педагогическую нагрузку. Роль психологической составляющей в вопросе реабилитации значительно важна. Кризисные состояния детей, имеющих определенные отклонения обусловлены такими факторами как: синдром бродяги, агрессивное поведение, суицидальные риска, воровство детей в сочетании с хулиганством.

**Цель исследования:** определить уровень и выявить особенности проявления кризисных состояний у девиантных подростков.

**Предмет исследования:** социально – психологические особенности поведения и особенности кризисных реакций подростка в условиях кризиса.

В современной жизни девиантное поведение подростков – совокупность действий и поступков, несоответствующим от норм и правил, принятых обществом. В повседневности проявляется агрессивностью, садизмом, воровством, лживостью, бродяжничеством, тревожностью, депрессией, целенаправленной изолированностью, попытками суицида, гипербобщительностью, виктимностью, фобиями, нарушениями пищевого поведения, зависимостями, навязчивостями.[1]

Базой проведения эксперимента явилось закрытое учреждение интернатного типа, единственное по своей концепции, которое ориентировано на коррекцию подростков с девиантным поведением. Данное учреждение с полным названием «Специальная организация образования для детей с девиантным поведением» расположено в г. Алматы. Сейчас в нем находится до 40 детей со всего Казахстана, которым по решению суда было предложено пройти программу реабилитации в течении 9 месяцев. Весь педагогический состав ориентирован на социально-психологическую помощь в образовании и воспитании детей с трудным поведением, правонарушителями и детьми с синдромом «бродяги». Следует заметить, что у большинства детей имеется тяжелая социально-психологическая история жизненного развития, в анамнезе неполная семья, пьянство и наркомания родителей. Некоторые подростки имеют опыт сексуальных отношений, аддиктивные процессы. [3].

Почти все дети, воспитанники данного интерната стояли на учебе в правоохранительных органах и имеют условную судимость или другие ограничения. Основной состав мальчики, но имеются и девочки, которые прибывают на воспитательных и психологических мероприятиях в силу вынужденной изоляции от близких более чем на полгода.

Для испытуемых подростков в интернатном учреждении введен закрытый режим проживания и учебно-воспитательная работа ведется педагогами на протяжении 24 часов. Каждый воспитанник обязан еженедельно посещать психолога и социального работника. Так как дети приехали из разных уголков страны, то они проходят адаптацию, карантинные мероприятия под контролем медиков, наблюдения социальной службы. Максимальное пребывание до десяти месяцев.

Наиболее трудные подростки с более высокой степенью риска для социума и имеющие криминальную аддикцию сочетаемую с девиантностью отправляются в детскую колонию для отбывания реального срока. Для девиантных подростков свойственна обида и подозрительность. Чувство вины, реакции негативизма и косвенная агрессия не характерны как для юношей, так и для девушек. Нарушение общепринятых норм, агрессивные и противоправные действия являются чаще всего следствием неудовлетворения значимых потребностей. Для подростков актуальной является потребность в общении и самоутверждении, которая должна быть реализована в благоприятной среде. [4]. Если это по каким-то причинам не происходит, самоутверждение осуществляется в неформальных молодежных группах,



дворовых компаниях в форме асоциальных проявлений (выпивка, курени, оскорбление окружающих, нецензурщина, хулиганство). Юноши более склонные к физической агрессии и раздражению, в то время как девушки к вербальной агрессии. Такие шкалы как косвенная агрессия, негативизм, обида, подозрительность, чувство вины выражены у мальчиков и девочек одинаково.

Также отмечаем выраженную делинквентность, которая обычно начинается со школьных прогулов и приобщения к асоциальной группе сверстников. За этим следует мелкое хулиганство, издевательство над младшими и слабыми, отнимание мелких карманных денег у малышей, угон (с целью покататься) велосипедов и мотоциклов. Реже встречаются мошенничество и мелкие спекулятивные сделки, вызывающее поведение в общественных местах. К этому могут присоединиться «домашние кражи» небольших сумм денег.

Подростки, состоящие на учете в ИДН, склонны к проявлению агрессии и насилия. Одной из наиболее частых причин для постановки на учет ИДН является хулиганство, драки, разбой, а также ругательство, оскорбление старших (учителей, родителей). [2]. Подростки, предрасположены к употреблению психоактивных веществ, склонны к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния. Выраженность аддиктивного поведения среди молодежи можно интерпретировать следующим образом. Во-первых, наиболее распространенной причиной для постановки на учет в ИДН является употребление алкоголя. Во-вторых, большинство правонарушений совершается в нетрезвом виде. Находясь в алкогольном опьянении девиантные подростки стараются привлечь к себе внимание, ведут себя агрессивно, нарушая нормы поведения. В период карантина с ними была проведена большая коррекционная работа в формате онлайн консультаций.

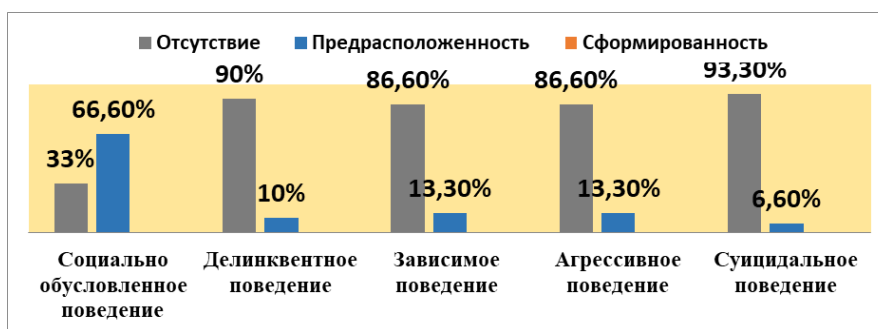


Рисунок 1. Предрасположенность к отклонению у подростков

С 16 марта по 25 мая 2 раза в неделю психолог проводил коррекционные мероприятия по снижению уровня депрессивных и тревожных симптомов. Активно в этой поддержке подростка помогли педагогический коллектив. [4].

Впервые состояние одиночества наиболее остро осознается в подростковом возрасте, так как подростковый возраст – этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений. окружающих, испытывая при этом грусть, печаль, обиду, а иногда и страх. Девиантные подростки, проживающие в интернате отвечают, что одиночество – это состояние, когда человек находится один, ему не с кем поговорить, для 30% из них одиночество является наихудшим состоянием человека, для 11% – это чувство невыносимое, а для 55% подростков одиночество – это нормальное состояние. 60% опрошенных учащихся считают, что одиночество необходимо человеку, оно помогает подумать о чем-либо.

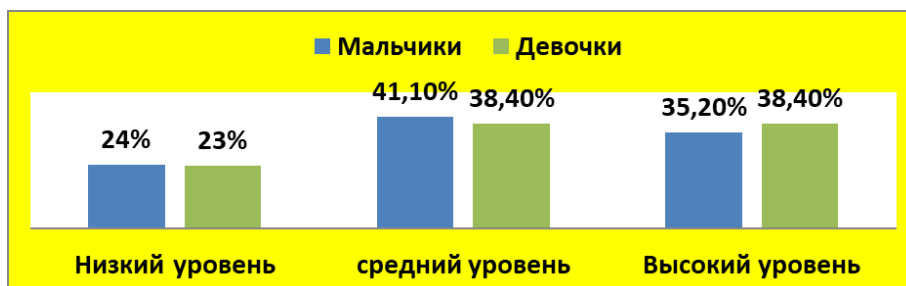


Рисунок 2. Сравнительные показатели феномена одиночества по половому признаку

Таким образом, в ходе диагностического исследования мы пришли к такому выводу.

1. Девиантное поведение к подростков есть следствие социально психологических особенностей той среды, в которой они воспитываются и обучаются.
2. Подростки, воспитанники интернатного учреждения имеет определенный социальный статус, так как были на учете в инспекции по делам несовершеннолетних.
3. Мальчики и девочки из специализированного интерната постоянно посещают социального педагога и психолога с целью профилактики отклонений и делинквентности.
4. У 80% детей в этом учебно- воспитательном учреждении наблюдается депривационный синдром, многие имеют приводы в полицию за кражи, грабежи и хулиганство.
5. Статус трудного ребенка с оклоняющимися компонентами подтвержден у 100% детей, т.к. многие находятся в спец.интернате на период 9 месяцев с целью перевоспитания, осознания своего депривационного психологического и педагогического сценария жизни
6. Следует отметить раннюю половую жизнь и некоторую социально- психологическую распушенность в поведении юношей и девушек.
7. Семья как основной мотиватор успешности подростка не всегда готова поддержать подростка. Так у 98% семьи неполные, где родители страдают алкоголизмом и различными аддиктивными процессами.
8. Присутствие в жизни детей внимательных социальных педагогов и психологов помогают детям легче переносить острые кризисные состояния.

#### **Литература**

1. Закон Республики Казахстан «О правах ребенка» от 8 августа 2012 года № 345-III
2. Акажанова А.Т. Девиантология. Учебное пособие. – Алматы: Нур-пресс, 2016. – 114 с. – ISBN 9965-813-53-
3. Змановская, Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2016. – 288 с.
4. Дусманбетов Г.А., Шерьязданова Х.Т. Психология деструктивных факторов процесса социализации старших подростков. Алматы, 2013, стр 156.

*Байдрахманова А. К.*

*Сулейменова М.Т.*

*Зацепилова А.А.*

*Ахметова А.Ж.*

*(Республика Казахстан, г. Алматы,*

*Казахский национальный женский педагогический университет)*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЕЗРАБОТНОЙ МОЛОДЕЖИ**

Уровень официального количества безработицы среди молодежи в Казахстане в 2020 году выше естественного. Безработица является психолого – педагогической и социальной проблемой, которая была, есть и будет во все времена. Она служит оценивающими факторами для выявления эффективности функционирования и развития рыночных отношений, что на данный период времени для всех государств, и в особенности для Казахстана, является одним из определяющих факторов успешного развития и процветания. Анализируя определения безработицы, можно составить общее понятие.

Несомненно, что во все времена существования психологической науки, основной ее задачей, социальным заказом, предъявляемым к ней обществом, было формирование методологии и создание специфического инструментария для решения самых насущных задач и проблем человека. В первую очередь к ним можно отнести проблемы, возникающие у человека в критических, кризисных ситуациях, ситуациях, когда для их решения не хватает актуализируемых личностью ресурсов.

Одной из наиболее серьезных проблем настоящего времени является безработица. По мнению большинства социологов и психологов, потеря работы является одним из наиболее стрессогенных факторов, и может повлечь за собой ломку наиболее значимых для человека жизненных опор: семья, имущество, квартира, социальный статус, самоуважение и т.п. с развитием социальной фрустрации, приводящего к девиантному поведению личности.

Профориентационная работа с личностью в ситуациях безработицы – одна из сложнейших проблем современного общества. В исследованиях И.А. Волошиной, В.А. Гребенникова, О.С. Дейнека, Е.П. Ермолаевой, Ф.С. Исмагиловой, А.К. Осинского, Зеер Э.Ф., С.А. Цветкова, А.Н. Демина и других авторов данная проблема поднималась, но рассматривалась либо в своих частных аспектах, либо как часть смежных проблем. Ученые приходят к необходимости разработки комплексных программ, среди них – профориентация, способность к занятости, активная социализация в сфере занятости и др.

Научные основы профессиональной ориентации личности в Казахстане были описаны в трудах, в первую очередь Ж. Аймауытова, а также ученых – С. Муханова, Т. Тажибаева, А.П. Сейтешова, М.А. Кудайкуловой, Л.Х. Мажитова, К.Б. Жарикбаева, С.М. Джакупова, Ж. Түркпенулы, Ж.И. Намазбаевой, Х.Т. Шеряздановой, А.К. Сатовой, М.А. Перленбетова, Г.Б. Бейсембаева и др. [1,3].

Несмотря на высказываемые в социально-экономических, политических и других источниках идеи о необходимости изучения психологических основ профориентации личности безработных, данная проблема изучена не полностью.

Проведенная нами в течение нескольких лет работа по профориентации личности социально незанятых слоев населения (безработных) в различных регионах Казахстана показала, что тревожное состояние безработного отрицательно влияет на реализацию способностей и личностного потенциала человека. Мы считаем, что одна из основных проблем работы психологов с данной категорией граждан заключается в разработке такой программы, которая бы помогла раскрыть личностный потенциал человека, справиться ему с тревожным состоянием, тем самым повысить его конкурентоспособность на рынке труда, обеспечить саморазвитие и эффективность его будущей профессиональной деятельности.

Казахстанская молодежь в возрасте до 25 лет также испытывает серьезные трудности с трудоустройством. Это связано не только с тем, что активно строящийся Казахстан испытывает дефицит рабочих профессий, но и с конфликтом желаний и возможностей молодых специалистов. Существуют значительные различия в психологических портретах разных социальных и поло-возрастных групп населения, представители которых пополняют ряды безработных. Кратко опишем специфику этих различий, что необходимо для конструирования соответствующих психологических процедур.

Выборку составили 40 молодых женщин, не занимающихся трудовой деятельностью, т.е. безработные – Городской Центр Занятости г. Алматы, но имеющих опыт профессиональной деятельности.

В результате профдиагностических исследований были выявлены следующее соотношение психологических типов личности у испытуемых

На социальный тип личности приходится 37,1% участников программы, означающее, что в этом городе преобладают число людей ориентированные на общение и взаимодействие с людьми.

На реалистичный тип личности приходится 23,1%, и это означает, что выявленное количество людей ориентированы на настоящее

Предприимчивый тип личности выявлен по городу у 12% от общего числа соискателей, указывающие на то, что такое количество людей стремятся к лидерству, нуждаются в признании, предпочитают руководящие роли.

На конвенциональный тип личности приходится 13,5% участников, из чего следует, что данное выявленное количество людей отдадут предпочтение заранее спланированной, структурированной деятельности, хорошо выполняют рутинную работу, четко придерживаются существующих инструкций и предписаний.

Интеллектуальный тип личности наблюдается около 7,3%, из чего следует, что для данного процента людей характерны высокая активность, аналитические способности, теоретическое мышление, творческий подход.

Артистичного типа личности определены 8,0%, показывающие на то, что процент людей, входящий на данный тип оригинальны, независимы в принятии решений, редко ориентируются на социальные нормы и одобрение, обладают необычным взглядом на жизнь, гибкостью мышления, эмоциональной чувствительностью.

При анализе вышеуказанных фактов, касающихся встречаемости психотипов личности можно говорить лишь о тенденциях распространения того или иного психологического типа. Доминирующим психотипом личности оказался социальный тип, что, видимо связано с социальными, этнокультурными особенностями южного региона. Полученные данные могут быть полезны при рассмотрении человеческого, трудового потенциала региона и служить основой для рационального управления кадрами.

Несмотря на общепринятое мнение, что выходцы из рабочей среды «привычны к лишениям» и разочарованиям, доказано, что они страдают от потери работы гораздо больше, чем люди, принадлежащие к среднему классу. Последние лучше умеют организовывать свое время и не испытывают столь остро финансовые затруднения.

Негативное влияние безработицы на психику, физическое здоровье и ощущение удовлетворенностью жизнью значительно ослабляется для тех, кто получает ощутимую социальную поддержку от супруга или супруги, семьи или друзей [3].

Необходимо отметить еще один, очень важный, на наш взгляд факт, что не все люди, соответствующие формальным критериям понятия «безработный», имеют перечисленные выше психологические проблемы и принципиальные различия в рисунке своей психики по сравнению с работающими. Они ведут достаточно активный образ жизни, не являясь включенными в какие-либо официальные структуры, имеют достаточно высокую степень удовлетворенности жизнью и своим статусом. Исходя из этого можно сделать вывод, что главным, определяющим степень удовлетворенности жизнью, стиль и характер деятельности человека, является скорее не сам факт, что он безработный, а состояние, которое возникает у потерявшего официальную работу.

Рассмотрим основные особенности личности безработного в соответствии с вышеописанными компонентами.

Эмоциональный компонент. Эмоции в большинстве своем трудноуловимы. Необходимо получить образец, или нечто среднее во времени, для каждого индивидуума. Другая проблема заключается в том, что они обладают большим количеством составляющих. Одним из них, возможно наиболее значительным, является соотношение «радость-угнетенность».

Аналогичное исследование, проведенное в Австралии дает похожие результаты [3]. Так, выпускники школ, не нашедшие себе работу, были менее счастливы по сравнению с теми, кому повезло с работой в большей степени, ощущали скуку, озлобленность на общество, испытывали чувство одиночества и беспомощности. Еще один опрос безработных в Англии, обнаружил, что 19% ощущают себя жалкими и несчастными, с тех пор как потеряли работу, 17 – испытывают беспокойство и пребывают в плохом настроении, 13% говорят, что стали раздражительными и легко расстраиваются по любому поводу [4].

Значимое влияние на когнитивный компонент личности может оказывать и такой фактор, как наличие осознанной необходимости трудиться. Тем, кто привык всю жизнь трудиться, временная безработица причиняет сильные страдания. Хотя, возможно, как раз им-то и легче снова найти работу. Особенно уязвимыми оказываются те, кто усвоил так называемую протестантскую трудовую этику и полагает, что ценность личности определяется выполняемой работой.

Безработные очень часто придерживаются мнения, что в их бедах в основном виноваты правительство и профсоюзы или какие-либо общественные явления. В то же время те, кто имеет работу, убеждены, что во всех бедах безработных виноваты сами безработные [1]. В настоящее время безработицу можно рассматривать как признак неудачи, как социальное клеймо, как форму отклонения. Если вы не можете найти никакой работы, у вас возникает ощущение, что вы неполноценный человек, что вы настолько отличаетесь от всех окружающих. В конце концов, вы начинаете думать, что с вами не все в порядке [5].

Поведенческий компонент. Говоря о поведенческом компоненте в содержании личности безработных необходимо отметить такую основную тенденцию как пассивность. После длительного периода безработицы многие приспосабливаются к новому образу жизни, некоторые деградируют: подолгу остаются в постели, всячески убивают время, отказываются от попыток найти работу, часами смотрят телевизор. В принципе у безработных есть возможность заполнить время – ведь в конце концов у молодежи, пенсионеров или домохозяек всегда находятся какие-то дела. Если человеку не удастся выработать организованную модель жизни, самостоятельно структурировать время, они как правило, вялы и апатичны [3]. Было замечено, что они даже ходят медленно, проявляя таким образом снижение физической и психологической активности. Бесцельное просиживание может привести к ухудшению состояния здоровья.

Данные других исследований говорят о том, что безработные, безуспешно пытавшиеся найти работу, чаще становятся жертвами алкоголизма, а также имеют в анамнезе психические заболевания. Отсюда видно, что двусторонняя связь между безработицей и психическими нарушениями все же существует [3]. Среди людей среднего возраста безработицу можно рассматривать как ранний уход на пенсию, т.е. происходит своего рода жизненная редукция. В результате многие безработные чувствуют себя менее ответственными за свою судьбу, все более принимая ее такой, какова она есть.

Еще одна негативная сторона безработицы – сокращение рабочих контактов и неформальных дружеских отношений, т.е. сокращение социальных связей личности. В ряде исследований делалась попытка выявить связь между самоубийствами и нарушением психического равновесия с уровнем безработицы.

Эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты личности безработных содержат следующие негативные характеристики:

Определившись в основных особенностях личности безработных, по отношению к которым планируется проведение коррекционно-развивающей процедуры, перейдем к рассмотрению противоположного полюса конструируемой модели социально-психологической коррекции, т.е. к изучению представлений об идеальной цели коррекционной работы.

Исходя из рассмотренных выше особенностей личности безработного основные цели этой процедуры можно сформулировать следующим образом:

1. Оказать психологическую помощь и поддержку человеку, попавшему в ситуацию безработицы;
2. Способствовать его самопознанию, самораскрытию, самоопределению;
3. Способствовать адекватной оценке социальной ситуации, других людей, самого себя для формирования более согласованного, сбалансированного Я-образа;
4. Предоставить теоретическую информацию, необходимую как для построения эффективной стратегии и тактики достижения поставленных целей, так и для конкретных действий по успешному поиску работы.
5. Предоставить возможность для овладения и развития конкретными приемами, умениями и навыками как в сфере психологической саморегуляции, коммуникативной сфере, так и в области некоторых практических действий в поисках работы.

#### Литература

1. Ж. Айтмауытов «Психология и выбор профессии» – М.: Изд. Народов СССР, 1926 с.7.
2. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – 2 изд. – Алматы: Қазақ университеті, 2009. – 307с.
3. Бейсембаев Г.Б., Перленбетов М.А. Психологические аспекты профориентационной работы. Вестник университета Кайнар. №3.1. 2014. С.64-70.
4. Итоги профориентационной работы проведенной среди участников программы «Дорожная карта занятости 2020» в Южно-Казахстанской области в 2014 году. Шымкент, 2014 г. С.228.



**Баймуханова Б.К.**  
(Республика Казахстан, г. Уральск,  
Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ КАЗАХСКОГО НАРОДА ОТНОСИТЕЛЬНО УСПЕХА**

Ментальность, менталитет – стереотипы и образ мышления, способ мировосприятия, духовной настроенности, присущие индивиду или группе. В казахской философии, культурологии и психологии обычно употребляется для характеристики национальных особенностей народов, особенностей культуры.

Казахстан – земля древней цивилизации Евразийского континента, где на протяжении веков возникали, гибли и вновь восставали из пепла могущественные империи и государства. Здесь проходили важнейшие торговые пути, связывающие Восток и Запад. Историко-культурные объединения древних племен, существовавшие на территории страны на протяжении многих веков, являлись основой становления казахского этноса (саки, усунь, гунны, канглы, тюрки, кыпчаки, Казахское ханство).

Начало изучения кочевых народов Центральной Азии, описания их быта и нравов в целом находят в китайских исторических источниках. Основателем науки о кочевых народах Центральной Азии считают автора «Исторических записок» («Ши-цзи») Сыма Цзяня (II в. до н.э.). Известен «Сборник летописей» персидского ученого Радиша ад-Дина (XIII–XIV вв.) о политической истории Центральной Азии, связанной с Чингис-ханом.

Достаточно долго кочевников Центральной Азии соседи воспринимали как варваров, как примитивные народы, даже как тупиковую ветвь человеческого развития. Однако, развитие востоковедения, в частности российского, с середины XX века позволило перейти от подобного понимания азиатских кочевых – к признанию за ними особых черт. Большой вклад в изучение социальной организации кочевников внесли русские ученые в конце XIX – начале XX в. Значительна работа в этой связи: В.В. Бартольда, О. Латтимора, Н.Н. Харузина, Б.Я. Владимирцова, Г.Е. Маркова, А.М. Хазанова, С.И. Вайнштейна, К.П. Калиновской, В.А. Шнирельмана, С.Г. Кляшторного, Е.И. Кычанова, А.И. Мартынова, А.И. Першица, Л.П. Потапова, С.Е. Толыбекова, Г.А. Федорова-Давыдова, С.А. Плетневой, Н.Э. Масанова, Н.Н. Крадина и др. [1, 108].

Такие феномены, как счастье, успех, этничность, нация, национальный характер, ментальность, язык, национальная традиция, национальный дух стали одними из популярных тем общественных наук, число публикаций по которым все возрастает. Но ориентироваться в потоке литературы не просто, поскольку явления этничности, нации и т. д. затрагивают практически все стороны жизни как отдельного индивидуума, так и общества в целом. Это касается не только политики, экономики или культуры, но и философии.

Национальная ментальность каждого народа есть совокупность особых характерных черт, исходящих из интеллектуальной, умственной, психологической способностей наделенных историческими, геополитическими, климатическими, этнографическими, этническими и бытовыми условиями жизни людей данной общности.

Как известно, восприятие внешнего мира у казахских народов может иметь некоторые особенности и своеобразные черты. Так, своеобразие социально-экономических, географических условий Казахстана (кочевой быт, безграничные степные просторы, континентальный климат, преобладание скотоводческих хозяйств и т.д.) не могли не оказать определенного влияния на формирование своеобразного психического склада казахов, выработать у кочевников определенный оттенок в характере восприятия мира, в образе мышления и т.д.

Для выделения особенностей этнического сознания используется понятие ментальность – образ, способ мышления личности «ли общественной группы, а также присущая им духовность и ее социальная и биологическая обусловленность; склад ума, мировосприятие. Ментальные особенности разных этносов определяются их генетическими качествами. Так, ментальностью казахской нации является ее открытость, дружелюбие, гостеприимство, незлопамятность и т.д. «Генетическими чертами казахского народа, – пишет Н. Назарбаев, – является открытость и доброта души, готовность обогреть, поделиться тем, что имеет, с нуждающимися. Ни к кому и никогда он не испытывал и не проявлял чувства неприязни «или превосходства, никогда не служил источником межнациональных конфликтов» [2, 9 с.]. Каждый человек, к какой бы нации или народности он не принадлежал, должен обладать таки-

ми общечеловеческими качествами, как совесть, чувство долга, справедливость, доброта, милосердие, честность и т.д. Эти положительные черты составляют основу жизнедеятельности всего человечества. Остановимся на некоторых особенностях казахского национального характера, традиции составляющих ее ментальность.

Казахи с XV века имеют богатые традиции. Устные поэтические традиции восходят к памятникам орхоно-енисейской письменности и раскрывают мир кочевников. Из литературных, философских произведений, которые в той или иной мере раскрывают особенности национальной ментальности казахов в первую очередь надо назвать «Слова назидания» или «Книгу слов» – фундаментальное произведение казахского акына и просветителя Абая Кунанбаева (1845–1905), или, как его называют, Абая. Его взгляд на черты характера казахов – это представление национальной ментальности «изнутри» [3, 270 с.].

Характер, тип, сущностные черты, мировоззренческие традиции, язык – все это позволяет рассматривать духовное наследие казахов как древнейшую степную ветвь тюркоязычной культуры, включающую глубинный пласт индоиранской культуры и развившейся в тесном взаимодействии с сопредельными цивилизациями и народами Востока и Запада.

На ментальность личности оказывают влияние разные факторы: среда, климат, географический ландшафт, общество, религия, обычаи и традиции, природа в целом. На протяжении многих веков казахи вбирали в себя различные культурные влияния, переплавляя и ассимилируя их в горниле своих исконных степных тюркских традиций. И традиции эти были столь глубоки и прочны, что ни политические катастрофы и войны, ни арабское и монгольское влияние, ни исламизация не смогли изменить их коренным образом.

Национальная ментальность не приобретается однажды и навсегда. Она формируется веками и обладает сравнительно устойчивым и консервативным содержанием. Но она не лишена и способности укрепляться, обогащаться и трансформироваться.

Ментальность нации по своему характеру не является однотипной – положительного или отрицательного содержания. Она включает в себя все – и позитивное, и негативное. Народ, убеждаясь в консервативности и несуразности отдельных элементов своей ментальности, может избавляться от них. Но это длительный исторический процесс, охватывающий большой отрезок времени.

Согласно древним традициям, любого путника полагалось дружелюбно встретить, пригласить в юрту, угостить, не спрашивая его ни о чем. Лишь после еды можно было поинтересоваться, кто он и откуда. Право заводить подобные разговоры предоставлялось хозяину дома и то лишь исключительно после того, как путник отдохнет после дальней дороги. Казахская народная мудрость учит: «Не напоив путника, не спрашивай о деле», «Когда гость приходит, мясо варят, нет мяса – лицо хозяина горит со стыда». Тем не менее, отмечалось также, что «бедность стола искупается щедростью души». Взаимопомощь и взаимоподдержка, также как и гостеприимство, являются характерной чертой казахского народа, ибо «гость на пороге – счастье в доме» [4. 306 с.].

В трудах исследователя народной литературы и этноса казахов В.В. Радлова подчеркивалось, что народы Туркестана «необычайно гостеприимны, гостеприимство старших передавалось детям как образец уважения к людям» [5, 46с.]. Это действие векового закона, гласящего: «Где гость, там и удача», «Гость старше отца». Согласно этическим обычаям, хозяева должны обязательно здороваться первыми и предлагать свои услуги путнику, даже прервать свою работу, предложив ему кумыс или горячий чай. Согласно традициям, в присутствии гостя «детей бить или пол подметать – неуважение гостю показать», ибо «гость сидит немного, а замечает многое». Теплые и дружеские взаимоотношения с окружающими нашли отражение в народных песнях и напутствиях акынов. Гостеприимство как черта характера впитывалось с детства с молоком матери: «Гостю говорят «приходи», но не говорят «уйди». Эта основная этическая заповедь передавалась от отца к сыну, из поколения в поколение.

Казахская философская мысль всегда стремилась определить пути установления лояльных, неагрессивных, доброжелательных отношений между различными людьми, социальными слоями и государствами. На протяжении всей своей истории казахская философия, ориентированная на сохранение гармонии мира, выдвигала идеи толерантности и духовного согласия, которые в настоящее время приобрели глобальный характер.

В условиях кочевого образа жизни, когда основным источником жизни было скотоводство, когда целыми месяцами казахи могли не видаться с людьми из другого рода или племени, обычай гостеприимства следует оценивать, на наш взгляд, как своеобразное проявление толерантного сознания и гуманизма, свойственного казахскому народу, жившему в территориально-разрозненных, природно-суровых и социально-тяжелых условиях жизни.

Принцип гостеприимства входит в моральный кодекс любого народа, но далеко не у всех он стоит на первом месте. В мусульманской системе моральных ценностей гостеприимство занимает одну из верхних ступок, тогда как у европейских народов оно выражено весьма слабо. И потому любой европеец, побывавший в прошлые века в казахской степи, обращал на этот обычай особое внимание и выражал свое искреннее восхищение этой чертой национального характера, которая как нельзя лучше говорит о стремлении людей любить себе подобных.

Гостеприимство – священный долг. Хозяин должен был умереть, защищая своего гостя, даже чужого ему человека. Под защиту брались влюбленные, покинувшие свои края из-за преследования родителей и родственников. Как видим, традиция гостеприимства имеет особую социальную значимость [6, 62 с.].

Как и многим другим народам, казахам издавна было известно о вреде межродственных браков, ведущих к появлению неполноценных потомков. Поэтому во всех жузах строго соблюдался экзогамный запрет на браки до седьмого колена от общего предка по мужской линии. Однако, стремление укрепить свой род и не допустить кровосмешения с представителями других родов (обычно менее обеспеченных материально или несоответствующих данному роду по каким-то этическим нормам) вело к тому, что, не допуская близкородственных связей, они все же стремились к объединению только со своими очень далекими предками, а именно из 8-9 колена по мужской линии. Данные родственные связи именовались кудандылык. Вопросы заключения такого рода браков решались старейшинами рода. На своем сходе они приносили в жертву белую кобылу и, читая молитву, благословляли молодоженов на счастливую семейную жизнь.

Еще одной отличительной чертой казахов является особенное отношение к подрастающему поколению. Живя в трудных и суровых условиях кочевья, они, тем не менее, всегда находили время и силы для заботы о детях. Женщины рожали столько детей, сколько даровала им судьба, и стремились вырастить их достойными гражданами своей земли. Народная мудрость содержит немало высказываний об отношении казахов к детям и о роли родителей в их воспитании.

Одной из ведущих этнопсихологических традиций у казахов является знание своей родословной, своего генеалогического древа, что всегда было характерно для кочевников в их стремлении продолжать род, развивать обычаи и традиции своей общины. Во многих семьях хранились реликвии, которые передавались из поколения в поколение, от отца к сыну и т.д. Таким образом, ребенку с детства внушалось почитание и уважение к своим предкам и своему роду. Не случайно казахские пословицы гласят: «Незнание своей родословной до седьмого колена – признак сиротства», «Пока живы знавшие отца – жива и память о нем».

Образ мысли связан с образом жизни. Здесь прямое взаимовлияние. Основное богатство кочевников – скот. Скот в жизни кочевника-казаха играл главенствующую роль. Каждый из четырех видов скота, который держали казахи, занимал свое место в системе мировоззрения номада.

Кочевая цивилизация казахов вбирает в себя и Восток, и Запад, она сшивает их Шелковым путем и при этом вбирает все лучшее от тех и других. Образ мыслей казахов похож на национальные орнаменты. Последние многообразны, их около 200 видов. Каждый из них имеет свое название и несет закодированную информацию. Однако все они едины в одном. Круговые линии, идущие неторопливо, последовательно и вольно чередуясь, передают широту и вольность пространства, Космоса.

У оседлых наций большинство воспитывается в абсолютной уверенности превосходства своего собственного, и лишь численно небольшая интеллектуальная элита открыта чужому культурному опыту, выбирая в нем наиболее полезное для будущего нации, вводя это полезное в национальную жизнь умеренными дозами и в приемлемой форме. Нам необходимо учиться именно этому. Вместе с тем, так же необходимо вырабатывать какие-то новые, соответствующие современной жизни, но в тоже время позволяющие нам оставаться самими собой, жизненный уклад и стиль жизни.

#### Литература

1. Ламажаа Ч.К. (2013) К вопросу о национальном характере народов Центральной Азии // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 99–108.
2. Назарбаев Н.А. Казахстан – 2030: Послание Президента страны народу Казахстана // Казахстанская правда. – 1997. – 11 октября – с. 9-13.
3. Кунанбаев А. Книга слов /Абай. Записки забытого /Шакарим. пер. с каз. К.Серикбаевой, Р. Сейсенбаева. – Алма-Ата: Жазушы, 1992. – 270 с.
4. Радлов В.В. Избранные сочинения. – Алматы, 1952. – 306 с.
5. Есим Гарифолла/ Казахская философия Философия/ Журнал: Вестник КазНУ/ Год: 2009/ Город: Алматы
6. Турецкая Г.В. Страх успеха: психологическое исследование феномена // Психологический журнал. 2018. – Т. 19. – №1. – С. 62.

**Байсеитова Ж.Б.**  
**Оралымбетова Г.У.**  
**Саматұлы Қ.**  
*Қазақстан Республикасы, Тараз қ,*  
*М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті*

## **ЖЕТКІНШЕК ЖАСТАҒЫ ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТЫ**

Қазіргі таңда Қазақстанда тұлғаның қалыптасу шарттарында күрделі өзгерістер болып жатыр. Жеке тұлға – бұл адам болмысы, ең негізгісі адами бейнесі басқа биологиялық түрде ажыратылуы. Адам әлеуметтену процесінде жеке тұлға болып қалыптасады және индивид әлеуметтік қатынасқа түскенде тұлға ретінде саналады. Әлеуметтену индивид әлеуметтік «Мен»-нің қалыптасу процесі. Ол индивидтің барлық формаларды мәдениетті, тәрбие мен оқытуды меңгергенін қарастырады.

Бұл процесс тәрбие нәтижесі ретінде қалыптасады. Әлеуметтенудің екі жақты бағыттары болады: адамның өзі әлеуметтік дағдыларды игеру үшін барлық күш жігерін салады, және қоғам тәрбиелеу мен оқыту арқылы мәдениетке оны қалыптастырады.

Жеткіншек өмірінде болып жатқандардың барлығын әлеуметтену факторы ретінде қарастыруға болады. Әр түрлі қоғамдық институттар мен ұйымдардың қарастыратыны жастардың қоғамдық және рухани дағдарыс шарттарына бейімделу мәселесі болып отыр. Бұл заңды да, өйткені нақ осы жастардың жағдайы қоғамның болашағына және оны дамытуына әсері айтарлықтай жеткілікті қоғамның сақталынып қалуы үшін әлеуметтік рольдерді дұрыс орындау үшін қажетті сапаларды түсіну үшін өсіп келе жатқан ұрпақтарға білімнің көмегі зор.

Жеткіншектік – бұл балалық жастардың ішіндегі ең күрделісі және қиыны. Сонымен қатар бұл жерде өнегеліліктің негізі жинақталғандықтан, қоғамға деген қатынасы қалыптасатындықтан аса жауапты кезең. Сондай-ақ бұл жаста мінез бен тұлғааралық әрекеттің негізгі формалары тұрақталады. Бұл жас кезеңінің маңызды мотивациялы сызықтары тұлға жасауда белсенді ұмтылыстармен байланысты, бұл дегеніміз – өзін-өзі тану, өзін көрсету.

Бұл кезеңде даму, шынымен де тез темп арқылы болады. Әсіресе, тұлға қалыптасуында көптеген өзгерістер байқалады. Жеткіншектің негізгі ерекшелігі – тұлғалық тұрақсыздық қарама-қарсы белгілер, ұмтылыстар, тенденциялары өсіп жатқан баланың әрекеті мен мінезінің қарама-қарсылығын анықтай отырып бір-бірімен күресіп жатады.

Кіші мектеп жасындағы оқушылардың іс-әрекеті оқумен байланысты, психикалық дамудағы өзгерістері де оқумен байланысты болса, жеткіншектердің негізгі рөлі қоршағандармен өзара қатынас жүйесін орнатумен байланысты болады. Нақ осы өзара қатынас жүйесі оның психикалық дамуына бағыттылығын анықтайды. Тұлғаның дамуының өзіндік ерекшелігінің негізіне үлкендермен, жолдастарымен, олардың арасында жаңа орынды икемдей отырып, негізгі қызметтерін орындай отырып, қатынас орнатудың жаңа жүйесі кіреді.

Жеткіншектік жасты үлкендерден өз мүлкін алу кезеңі ретінде қарастырады, алайда қазіргі зерттеулер көрсеткіші бойынша жеткіншектің үлкенге деген қатынасы амбивалентті және күрделі. Үлкендерге қарсы тұруы анық көрсетілген.

Ата-аналар, мұғалімдер және үлкендер жеткіншектің өсіп жатқан сезімінің дамуына қарай өзара қатынасты орнату қажет. Егер оның мүмкіндіктерін ескеріп, оған сыйластықпен, сезімділікпен қараса, оқудағы қиындықтан төзуге көмектесе, психикалық даму үшін қолайлы шарттар жасалады.

Жеткіншек жаста психикалық дамудың маңызды факторы достарымен араласуы болып табылады. Достарымен араласуды ата-аналар да алмастыра алмайды, және ол өте ерте жаста туындап, жыл сайын ұлғаяды. Жеткіншек әрекеті негізінен ұжым, топтық болып келеді.

Топ жеткіншекті қорғайды, оған қолдау көрсетеді, сонымен қатар оған өте қатаң талап қояды. Топ ерекше сезім тудырады – «біз сезімі». «Біз»-ге бөліну – достары, бір топ мүшелері, және «олар» – үлкендер немесе солармен жастылар, бірақ басқа топ мүшелері жеткіншек үшін үлкен мән береді. Достарынан мойындауға қол жеткізіп, олардың талаптарына сәйкес ұмтылу оқушының өнегелі дамуына кәдімгідей әсер етеді. Қақтығыс кезінде үлкендер мен достары, жолдастар ортасынан алынған нормаларды жөн көреді [1].

Жинақталған стихиялық нормалар әлеуметтену процесіне алып келуі мүмкін. Алайда, жасөспірімдік және жеткіншектік жаста жолдастық қатынас пен икемделу сезімі маңызды болғанымен топтық байланыста жарысу, бедел үшін күресу болады. Біріккен ұжымның өзінде де оның мүшелері



бір-біріне жеке симпатия білдірмейді. Сондықтан өскен жолдастық қатынаспен үлкен оқушы таңдаулы, үзілмейтін эмоционалдық бауырмашылық сияқты достықты іздеуде болады. Әсіресе бұл alter еда, екінші «мен» – ең негізгі қажеттілік кезіндегі ерте жастық шақта маңызды.

Сенімді достардың болуына қалау маңызды – өмірлік бағалыларды 15-17 жастағылар махабатты да басып өтеді. Достыққа деген мұндай ұмтылыс – біреудің өзін түсінуге құмар қажеттілік. Бұл қажеттілік өзін түсіну бойымен тығыз байланысты.

Жеткіншектік достық – күрделі, әдетте қарама-қарсы көрініс. Жеткіншек жақын дос боғанын қалайды және достарын бізге ауыстырады. Тыңдай білетін, жаны ашитын дос өздігінше жақыны болады. Ол тек өзін жақсы түсінгенге емес, сонымен қатар өзінің күшіне сенбеуден арылуға, өзін тұлға ретінде сезінуге көмектеседі. Егер де дос өзінің жұмысынан қолы босамаса, немесе жағдайды басқаша бағаласа, қатынастың үзілуі әбден мүмкін. Сол кезде жеткіншек өзін жалғыз сезініп, қайтадан өзінің идеалын іздеп, мүмкіндігінше толығымен түсінуге ұмтылады. Жеткіншек даму процесінде тұлғаның өнегелі қасиеттерін қалыптастыратын әлеуметтік бағалыларды түсіну мүмкіндігін, қатынас ортасын кеңейтетін қоғамдық пайдалы іс-әрекет түрлері болады.

Оқушының интеллектуалды іс-әрекеті ересектік кезеңде өзіндік ойлауының, интеллектуалды белсенділігінің, тапсырмаларды шығармашылық арқылы шешуінің дамуымен байланысты индивидуалды ерекшеліктер ұлғаяды.

Алайда жеткіншек үшін оқу маңызды болып қала береді, бірақ негізгі жаңадан пайда болған түр оның психикасында қоғамдық пайдалы іс-әрекетіне байланысты. Бұл қоғамдық пайдалы іс-әрекет. Бұл жастағылардың достарымен қатынас қажеттілігін қанағаттандыру жоғарғы деңгейде болуымен байланысты. Мұндай қажеттіліктерді қанағаттандыра отырып жеткіншек қоғам мен табиғаттың түрлі көріністеріне көзқарасы қалыптасып, әлеуметтік бағалыларды, моральді, әрекет ережелерін, жеткіншекті азамат ретінде тәрбиелеумен байланыстарды ұғына түседі.

Жеткіншектің психикалық дамуына оның әрекетіне жолдастың қоғамдық пікірі белгілі бір әсер етеді, өзінің барлық әрекеті мен жасағандарында ол ең алдымен осы пікірге құлақ түреді, мұғалім кіші оқушыларға сияқты жеткіншекке беделді емес. Жеткіншектер іс-әрекетке, мұғалім тұлғасына басқа оқушыларға қатынас орната отырып жоғары талап қояды.

Отбасында жеткіншектің орнының ережелерінде өзгерістер болады: физикалық бойы мен ақыл-ой мүмкіндігіне байланысты оған үйдің күрделі жұмыстарын орындауына сеніп тапсырады және отбасылық мәселені талқылауға қосады.

Жеткіншектермен жұмыс істеуде қиындықтар жастың психологиялық ерекшеліктеріне негізделген жүйке жүйесінің тұрақсыздығына жоғарғы қозумен, ағзадағы тез көрінетін өзгерістермен, мүмкіндерін жоғары бағалау және басқалар жеткіншектердің өзі бәрін түсіну үшін уақыт кетіреді.

Д.И. Фельдштейн жеткіншектік кезеңде тұлғаның әлеуметтік дамуы үш жолдан өтеді. 1-сатысы ерте жинақталған мағыналы ауырлықтар сәйкес жынысты оның ашық іс-әрекеті үшін тудырып баланың жұмыс істеуі мүмкіндік жасайды. 2-сатысы іс-әрекетке бастапқы типін дамытатын максималды реализация мен кумуляциясының болуымен ерекшеленеді. 3-саты – іс-әрекеттің басқа жағының өзектілігіне алып келетін оның потенциалының ары қарайғы реализациясының мүмкін болмайтын кезде іс-әрекет типі бастау алады.

Әлеуметтік даму жеткіншектің өзінің әлеуметтік мүмкіндіктерін түсінгеннен болады. Өсе келе жеткіншектің мінез-құлқы мен өзін қоғамда көрсету ерекшеліктері, қоғамды қабылдауы, қоғамдық байланыстардың иерархиясы, оның мотиві мен олардың қоғамдық қажеттіліктері де өзгереді.

Бұл кезеңнің орталық тұлғалық жаңадан пайда болған түр өзін түсінудің; мен-концепциясының, өзінің мүмкіндігі мен ерекшелігі, өзінің басқа адамдардан айырмашылығын, ұқсастығының қалыптасуы.

Жеткіншек белгілі бір қоғам орнында тапсырманы орындау оңай емес, бірақ қоғам арқылы және өзін қоғам анықтап қарым-қатынас мәселесі де шешеді. Д.И. Фельдштейн зерттеуінің көрсеткенінде белгілі бір әлеуметтік ержету жеткіншектің интеллектуалды дамуында болып өтеді [2].

А.В. Петровский концепциясына сәйкес адамның тұлғасының дамуын қоғамдық-тарихи тұрмысқа кіру процесі етіп сәйкестеуге болады: адам өмірін көз алдына елестетіп, іс-әрекетте оның қатысуы мен түрлі топтардың қатынасын үйренеді, яғни жаңа әлеуметтік ортаға кіруі, және осы ортаның тұрақтылық өлшемі әртүрлі, сондықтан тұлға дамуының екі моделін құру қажет. 1-ші модель тұрақты әлеуметтік ортаға қатысты, 2-шісі өзгерген ортада тұлғаның қалыптасуына қатысты.

Тұлға дамуының кезеңдері тұрақты жалпылыққа қатыстыны тұлға дамуының фазалары деп аталады.

1 фаза – бейімделу – жалпы норма мен сәйкес формаларға және іс-әрекет құралына әсер ететінін ұғыну.



Мысалы, жеткіншек үшін жаңа жиынға түссе, алғашында бөлініп шығуға ұмтылмайды, ондағы қарым-қатынас нормаларды үйреніп, бейімделе бастайды.

2-фаза – индивидуализация – өзінің индивидуалдылығын білдіру үшін құрал мен тәсіл іздеу.

Бейімделу қиындықтарынан өткен жеткіншек өзін тұлға екенін сезініп, басқалар сияқты индивидуалдылықты көре біледі. Кейін жеткіншек өзінің тұлғасын білдіру үшін әрекет пен құралдар іздей бастайды (спорт, батылдық, сәттіліктер).

3-фаза–интеграция – тек тұлғаның бағалауларымен сәйкес индивидуалдылық ерекшеліктерді әдетке айналдырады және ортақ мақұлдайды.

Жеткіншектің ерекшелігі ретінде ұжымды қарастырып біріккен іс-әрекет сәттілігіне икемдейтінін қолдайды. Қатынасу кезінде тұлғаның интеграциясы пайда болады.

«Бағалық» ұғымы психологиялық трактоваларда кейбір психологиялық құбылыстар комплексіне эквивалентті болып келеді. Әртүрлі мағына беріп, семантикалық бір ретті болып келеді:

- Н.Ф. Добрынин бағалықты «Мәнді»,
- А.И. Божович «Өмірлік позиция»,
- А.Н. Леонтьев мағыналы және «Жеке мәндік»,
- В.Н. Мясищев «Психологиялық қатынастар» деп қарастырды[3].

Бағалыққадамдардың ішкідүниесін байытып,үйлесімділіккежәне қарапайымдылыққа толтырады. Бұндай қасиеттер еркіндікке, мүмкіндіктерге алып келеді. Бағалық өзгеріссіз емес, оны қайта құруға болады.

С.Л. Рубинштейннің айтуынша,бағалық – дүниеде адам үшін бір нәрсенің мәнімойындалған бағалықмаңызды бағалық функциясын орындауға қабілетті – орындау бағыты функциясы[4].

Баға – бағалық субъектінің өзінде болады яғни қалыптаспайды, субъектінің күш жігері арқылы туа бітіп қызмет көрсетеді. Сондықтан да бағалықты қамтуға байланысты күш жұмсамайды.Бағажойылса,бағалықзандылықтантәуелсіз болып, жойылмайды. Бағалықтың иесін жойып жіберуге болғанымен, бағалықтың өзін жоюға болмайды мүмкін емес жақсы адаммен кездесу қайталана бермейді.

Қос ұғымды былай тұжырымдауға болады:

- баға еркіндіктің болмауы, тіршілік етуге күресу, жалған бақыт, оны жоғалту жайлы үрейлілік;
- бағалық – еркіндік, шығармашылық,адамкүшінің әлемі, автономиялық, тәуелсіздік, рухани тепе – теңдік.

Әркімдеөзіндік бағалықжүйе бар. Бұл бағалықжүйеде нақты иерарахиалық өзара байланыс бар. Бұл жүйелер индивидуалды болып келеді, яғни индивидуалды сана қоғамдық сана көрінісі.Оқушылардың бағалау бағытының көрінуінде, яғни тұлғалық дамудың нақты деңгейін ескере отырып, екі негізгі параметрді көрсеткен жөн: бағалық бағыттың иерархиялық құрылымыныңқалыптасу кезеңі және нақтыбағаларды сипаттайтын бағалық бағыттын мазмұны.

Саналы процесс ретінде бағалық интериозациясы көптеген заттардың немесе құбылыстардың ішінен біреуін бөліп қабілеттілігінен көрінеді. Мұндай қабілеттілік сананың жоғары психикалық функцияларының және әлеуметтік психологиялық көзқарастың қалыптасуыныңнақтыкезеңінкөрсететін тұлғалық дамудың жоғары кезеңінде жүзеге асады. Екінші параметр қандай да бір даму барысында тұлға бағыттылығының мәнді жағын көрсететін бағалық бағыттың функциялық ерекшелігін сипаттайды. Бағалық бағыттың құрылымына кіретін нақты бағыт. Бағалық бағыттың құрұлымына кіретін нақты бағалар арқылы адам іс – әрекетінің өмірдің қандай мақсаттарына бағытталуын анықтайды.

Бағалықбағыт тәрбиеменбайланысты.Р.С.Немовтың түсінігінше, «Тұлға» адамның индивидуалдылығынкұрайтынтұрақты сапалардың жиынтығы. В.А.Петровский тұлға болу яғни өзінің жеке өмірлік іс-әрекетінің субъектісі болу және әлеммен өзінің виталды қатынас орнату. В.С.Мухина тұлғаны былай анықтады. Тұлға – нақты индивидуалды сапа иеқоғамдықтарихи қатынастың өніміретіндегіадам. В.С.Мерлиннің айтуынша, ол интегралды индивидуалдылық еркін автономды жүйелердің жиынтығы организмніңиндивидуалдықасиетіжәнеәлеумттік типтікбағалықтың мінездемесі.Адам қазіргі антропологиялық жетістіктерге орай, үш мәндік бірліктің иесі табиғи, әлеуметтік, мәдени.

Жеткіншек тұлғасының дамуы топтың дамуы өзгерген шарттарда (мұғалімдер – сабақтар, біріккен еңбек іс-әрекеті, достық компаниялар және т.б.). Іс-әрекеттің түрлерінде көптеген тапсырмалары әлеуметтенген топтың біржағдайында жасалатыноқушылардың дифференциясына алып келеді, ал басқаша – әлеуметтенген топтар, тұлғаның дамуын тоқтады.

Жеткіншектік кезең тұлға дамуының ең күрделі кезеңі болып келеді. Бұл ағзадағы физиологиялық өзгерістер мен дамудың әлеуметтік жағдайлардың ерекшеліктеріне негізделген.Ең алдымен топтың тұлғаға әсерін қалыптастыратын әлеуметтік-психологиялық механизмдеріне негізделген. Мұндай әсер студия нәтижесінде тәрбиелеу ортасы пайда болады. Бұл жастық шақтың спецификасына, оның қажеттілігіне, өнегелі тәрбиелеу интенсивтілігіне тікелей тәуелді емес екенін қарастырады.

**Әдебиеттер**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-пресс, – 2001.
2. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка // Вопросы психологии. 2000. №1. С. 33-42.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М., 2011.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. –М.: Пед.,2016. – 704 с.

**Балыкина Н.А.**

*(Российская Федерация, г. Самара,  
Самарский государственный социально-педагогический университет)*

**Гарбер А.И.**

*(Германия, г. Бад Вильдунген  
Реабилитационная клиника «Reinhardshöhe»)*

**Еремина Н.Ю.**

*(Российская Федерация, г. Самара,  
Самарский государственный социально-педагогический университет)*

**Иванов Д.В.**

*(Российская Федерация, г. Самара,  
Самарский государственный социально-педагогический университет)*

## **АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Проблема агрессивного поведения в дошкольном и младшем школьном возрастах, является одной из актуальных проблем современной психологии и педагогики, приобретающей всё более высокую значимость в связи с всё большей распространённостью в детской среде: в детских садах, школах, игровых площадках, в сети интернет и других местах. Современная российская действительность демонстрирует возрастание уровня агрессивности человечества в целом, и детской его части в том числе, о чем говорят освещенные в средствах массовой информации факты расправ детей над сверстниками, вплоть до убийств. Агрессивное поведение младших школьников и дошкольников представляет собой комплексную проблему, находящуюся на стыке педагогики, психологии, биологии и социологии. Решение проблемы агрессивного поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте требует комплексного подхода как со стороны различных наук, так и в плане организации системы целенаправленных действий в образовательных учреждениях.

По существу, многоплановое психологическое исследование данной проблемы только началось, несмотря на то, что отдельные вопросы изучения агрессивного поведения и агрессии в целом освещались многими авторами. Множество исследований российских авторов посвящены проблеме детского агрессивного поведения. Проблемы агрессивного поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте исследовались в работах В.И. Гарбузова, А.И. Захарова, С.Л. Колосовой, А.А. Реана, Л.Г. Сагатовской, С.А. Щербахи и др. [1-6]. В исследованиях этих и других авторов было установлено, что агрессия, является врожденной функцией организма, которая получает толчок к активному ее развитию под влиянием внешних факторов и особенностей личности. Проблема агрессивности является одной из самых актуальных в наше время, особенно в дошкольном возрасте. Ребенок подвержен стрессам и, не умея их переживать, переводит их в агрессию, ища объекты замещения среди сверстников, животных, не одушевленных предметов. Возрастные особенности обуславливают характер агрессии. Каждый возрастной этап имеет определенную, кардинально отличающуюся от других ситуацию развития, выдвигает определенные требования к личности.

В детских коллективах (детские сады, школы, ясли) уже могут встречаться дети с агрессивным поведением. Такие дети часто нападают на своих сверстников, обзывают, кусают. Ребенок осознанно становится прямой «угрозой» жизни и здоровью своих сверстников. Также такое поведение может распространяться и на взрослых. Агрессия со стороны ребенка может подвергать опасности не только самого ребенка агрессора, но и его сверстников, что может приводить к нервным, психологическим и физическим расстройствам организма.

Причины агрессивного поведения разнообразны: накопившееся эмоциональное напряжение, неумение выражать словами обиду, недостаток внимания взрослых, желание получить чужую игрушку, показать силу сверстникам.

Целью нашего исследования является поиск различий в проявлении агрессивного поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте. Согласно нашему предположению, дети младшего школьного возраста более склонны к агрессивному поведению, чем дети дошкольного возраста.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБУ ДО «Центр «Психологическое здоровье и образование» городского округа Самара. Общий объем выборки составил 30 человек, дети

дошкольного возраста 15 человек и дети младшего школьного возраста 15 человек. Для достижения цели и решения поставленных практических задач были выбраны следующие методы: теоретический анализ литературы и эмпирические методы исследования.

Для диагностики агрессивного поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте использовалась методика М.А. Панфиловой «Кактус», и индивидуальная анкета «Факторы проявления агрессивного поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте» для воспитателей и учителей [7]. Индивидуальная анкета предназначена для работы с воспитателями и учителями. Анкета используется для наблюдения за поведением детей дошкольного и младшего школьного возраста. Наибольший акцент делается на агрессивное поведение.

На первом этапе исследования были определены цель, задачи исследования, его объект и предмет; формулировка гипотезы; анализ научной отечественной и зарубежной литературы по проблемам проявления агрессивного поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте; изучались основные причины и предпосылки агрессивного поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте. На втором этапе осуществлялись планирование экспериментального исследования, подбор методик для сбора эмпирического материала. На третьем этапе исследования было проведено исследование агрессивного поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте. На четвертом этапе были сформулированы основные результаты и выводы проведенного эмпирического исследования.

Для диагностики агрессии дошкольном и младшем школьном возрасте использовалась методика М.А. Панфиловой «Кактус». С помощью методики М.А. Панфиловой «Кактус» признаки агрессии устанавливались по наличию в рисунках детей характерных признаков: ребенок рисовал кактус с иголками; кактус большим количеством иголок; кактус, у которого сильно торчат иголки; кактус, у которого очень длинные иголки; кактус, у которого близко расположенные друг к другу иголки.

Анализ результатов исследования показал, что у 60% детей младшего школьного возраста была выявлена агрессия. Среди испытуемых дошкольного возраста только у 20% была выявлена агрессия.

Для того, чтобы выявить реальные проявления агрессивного поведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста, использовалась индивидуальная анкета «Факторы проявления агрессивного поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте» для воспитателей и учителей. Наблюдая за детьми, воспитатели и учителя отмечали, какие аспекты поведения проявлялись у детей за определенный промежуток времени.

К таким аспектам относятся такие проявления в поведении, как:

- ребенок отбирает игрушки у сверстников;
- ребенок бьет, толкает сверстников;
- ребенок разбрасывает предметы;
- ребенок обзывает сверстников;
- ребенок причиняет себе физическую боль.

По результатам наблюдения дошкольников и младших школьников можно условно разделить на две группы. Первая группа, это группа детей, проявляющих аутоагрессию (агрессия, направленная на себя). С точки зрения классического психоанализа данный вид агрессии может являться психологической защитой. Вторая группа, это группа детей с гетероагрессией (агрессия, направленная на внешние объекты и ситуации, рассматриваемые как источник угрозы собственной безопасности).

Проявление аутоагрессии в дошкольном возрасте было зафиксировано у 33% детей, а у 66% детей наблюдалась гетероагрессия. Проявление аутоагрессии в младшем школьном возрасте было зафиксировано у 20% детей, а у 80% наблюдалась гетероагрессия.

Таким образом, с помощью методики М.А. Панфиловой «Кактус», были обнаружены признаки агрессии в дошкольном и младшем школьном возрасте. По результатам исследования мы обнаружили, что агрессия в младшем школьном возрасте встречается чаще, чем агрессия в дошкольном возрасте. Результаты исследования по методике М.А. Панфиловой «Кактус», по нашему мнению, необходимо дополнять результатами анкеты «Факторы проявления агрессивного поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте». Данная анкета позволяет обнаруживать агрессивное поведение у детей дошкольного и младшего школьного возраста и более точно определять на что направлено агрессивное поведение.

Результаты, полученные в нашем исследовании, могут быть использованы учителями, в школьных учреждениях, для предотвращения агрессивного поведения у детей школьного возраста, а также воспитателями и родителями, с целью профилактики агрессивного поведения.

### **Литература**

1. Гарбузов В.И. От младенца до подростка: размышления о развитии и воспитании ребенка. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1996. – 431 с.
2. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
3. Колосова С.Л. Детская агрессия. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
4. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности. – СПб, 1996. – 39 с.
5. Сагатовская Л.Г. Воспитание личности в условиях семейного коллектива. – Томск: Изд-во Университет, 1971. – 64 с.
6. Щербаха С.А. Влияние агрессивности личности на ее отношение к правонарушениям: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. – Сочи, 2003. – 26 с.
7. Панфилова М.А. Графическая методика «Кактус» // Обруч. № 5. 2002. С. 12-13.



## **СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ ІС-ӘРЕКЕТІ МОТИВАЦИЯСЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Қазіргі заманғы жоғары білім беру саласындағы басты проблемалардың бірі жастардың білім беру саласындағы құндылықтар жүйесінің өзгеруі. Қазіргі кезде студенттердің басты мақсаты белгілі бір мамандықты тану және меңгеру емес, диплом алу екендігі өз кезегінде оқыту сапасы көрсеткіштерінің төмендеуіне әкеледі [1, 496]. Оқу іс-әрекетінің мотивациясы студенттің білімді, іскерлікті, дағдыны және таным тәсілдерін меңгеруге, оқуға саналы түрде қарауға, оқу қызметінде белсенді болуға ынталандыратын мақсаттар, қажеттіліктер мен міндеттер жүйесін білдіреді. Оқу мотиві – бұл студенттің оқу іс-әрекетінің әр түрлі жақтарына бағытталуы, білімді, іскерлікті, дағдыларды белсенді және өз бетімен меңгеруге бағыттау [2, 1046]. Мотивация психология ғылымында жеке тұлғаның дамуындағы мінез-құлқы мен іс-әрекеті, әрекеттегі белсенділігін реттейтін фактор ретінде қарастырылады. Ал жеке тұлға іс-әрекеттің қай түрі болмасын, оның мотивациялық ерекшеліктерін ескермей, әлеуметтік психологиялық тиімді өзара әрекет, қатынас жасау мүмкін еместігі белгілі. Әрбір жеке тұлғаның мотивациясы өзіндік сипатқа ие болатындықтан, нақтылы фактілер мен заңдылықтарды талқылауға өтпей тұрып, негізгі ұғымдарды анықтап алу керек. Қазіргі кездегі психология ғылымы мотив, мотивация ұғымдарына әртүрлі анықтамалар береді. Сондықтан бұл ұғымдарды бірегей анықтау белгілі ғылыми мәселе болып табылады.

Кейбір авторлар (В.В. Юрчук, М. Кордуэлл) мотив ұғымы арқылы психикалық құбылысты сипаттаса [3, 636], ал басқалары (А.К. Маркова, В.И. Ковалев) жеке тұлғаның қылықтары мен іс-әрекетті таңдау себептерін түсіндіреді [4, 876]. Сонымен қатар, мотивация қызметі адамды қандай да бір күшке итермелеуші, қозғалмалы күштердің жиынтығы ретінде түсіндіріледі. Бұл күштер адамның ішкі және сыртқы жағында орналасады және оны саналы немесе саналы емес кейбір іс-әрекеттерге итермелейді. Осыған байланысты іс-әрекет түрткісі мен адамның реакциясы өмірлік тәжірибеге, тәрбиеге, эмоциялық күйіне байланысты адамдар бірдей әрекетке әртүрлі қабылдауы мүмкін. Сондықтан мотивацияның нақты анықтамасын беріп өтеді: «Мотивация – бұл жеке тұлғаны немесе топты ішкі немесе сыртқы әсерлер ықпалынан өз қажеттіліктерін қанағаттандыру және ұйымның мақсатына жету процесі» [5, 296].

Мотивацияның күші оның құрылымында және оқыту мотивациясының жетекшілігінде, кәсіби құзіреттілікті кәсіби меңгерілуінде. Студенттерді оқыту қызметінде міндетті түрде мотивтік құрылымды білу керек, ол жұмысты түзету әдістерінде, позитивті оқыту мотивациясын көтермелеуде, оқыту процесінің нәтижелілігінде көрініс табады. Оқу мотивациясының қызметтілігін анализдеуде міндетті түрде басымырақ қозғаушысын анықтай келе, мотивациялық сферадағы адамның барлық құрылымын ескеру керек. Оқу қызметі әртүрлі қайнар көздеріне ие болуына қарай полимотивтік болып табылады. М.В. Матюхина оқу мотивациясының қайнар көзін үш мотивке тәуелді деп көрсетті:

– Ішкі – танымдық және әлеуметтік қажеттіліктер (әлеуметтік іс-әрекеттерге және жетістіктерге жету ұмтылысы);

– Сыртқы – қатысушының өмірлік жағдайымен анықталады; оған талап, нәтижелілік, мүмкіншіліктер кіреді;

– Жекешелік – қызығушылықтар, қажеттіліктер, нұсқаулар, өлшемдер және стереотиптер, сонымен қатар өзін-өзі кемелдендіруге ұмтылу, басқа қызмет түрлерінде өзін-өзі тануы [6, 886].

Оқу мотивациясында ішкі, сыртқы және жекешелік көздерінің әрекеттесуі оқыту қызметі мен оның нәтижесіне ықпал етеді.

Мотивацияның атқару тәртібі келесідей психикалық процестерден тұрады: түрткіні қабылдау, оның эмоционалдық бағасының мағынасы, мәнін түсіну және түрткі бағасы, түрткіге көз жеткізу. Мотивтің мазмұны мотив түріне тәуелді. Ішкі мотив мазмұны оқып жатқан материалдың дүниетанымдылығы, сол объектіні практикалық қызметте тану болып табылады. Осы білімді игеру сана-сезімнің туындауын көрсетеді. Сөйтіп, мотив мазмұны – оның әділетті негізі. Субъектілік мотив негізі – тұлғаның дара ерекшелігіне байланысты оқу материалының маңызы. Субъектілік мағынаның қалыптасуы оның объектілік мағынасы субъектілік жүйе құндылығын салыстыруда және эмоционалдық күйзелістерінің нақтылығында, адамилығында.

Эмоционалдық бағалаудың білім берудегі қызметі – оның мазмұндылығымен және объектілік мағынасымен, сонымен қатар ішкі жалғаспалы факторлармен, ең алдымен оның жеке оқытушысымен сипатталады. Оқытушының негізгі оң эмоционалдық бағасы мынадай болу керек: тартымды, өзінің пәніне деген ішкі терең талап қоя алушылық және оқушыларға өз білімін жеткізе алушылық [7, 56б]. Жасандылық пен жалған әрекет жасау тез байқалады және оқушылардың пәнге деген қызығушылығын жоғалтады. Егер оқу процесінің нәтижесі болмаса, тартымдылық жоғалады.

Мазмұн ұғымы мен мотив бағасы – бұл білім алушы жұмысының ішкі ойы, ол білім мен басқа бір жұмысты тандауда осы білімнен алынған нәтижеге ақы төлеу болып табылады (уақыт, күш). Мотивке көз жеткізуде нақты және бекітуші күш бар, ол көбінесе оқу процесінде – білім- біліктілікті өңдеуде, анықтауда көрінеді. Жоғарғы қарастырылған белсенділіктің негізінде В.А. Гордашников және А.Я. Осин келесідей мотив топтарын көрсетті:

- коммуникативтік мотив (қарым-қатынас қажеттілігіне байланысты);
- сәтсіздікке ұшырамау мотиві (қызметті орындау кезінде болуы мүмкін сәтсіздіктерге, ұнамсыздықтарға, жайсыздыққа, жазалауға байланысты);
- мотив мәртебесі – (жоғарғы әлеуметтік статусқа ие болуға немесе оған қол жеткізуіне байланысты);
- кәсіби мотив (өзі білім алып жатқан мамандығының кәсіби жетекшісі болуына байланысты);
- өзін-өзі қалыптастырудағы шығармашылық мотив (берілген тапсырмаға шығармашылықпен қарауда өз бойындағы қасиеттерімен және өзін-өзі қалыптастыруымен байланысты);
- оқу – танымдық мотив (оқу қызметінің мазмұны мен және оның орындалуымен байланысты; жаңа білім беруде студенттерге бағыт-бағдар беру; білімге терең қызығушылық таныту; сонымен қатар студенттердің білімді игеруі үшін арнайы тәсілдерді қолдануда мынандай мотивтер кіреді: қызықтырған білімді өз еркімен игеру, студенттерді өздігінен білім алуға итер-мелеу, өздігінен білім алуға бағыттылығы);
- әлеуметтік мотив (студенттердің қоғамның әртүрлі өкілдермен қарым-қатынас жасауы; басқа адамдармен қарым-қатынас жасай отырып қоғамда өз орнын табу және қоғамның беделді мүшесі болуы);

Педагогикалық процесс осыдан білім беру, тәрбиелеу және дамыту міндеттерін шешуге бағытталып, арнайы ұйымдастырылған педагог пен тәрбиеленуші арасындағы өзара ықпалды қызметті көрсетеді, яғни педагогикалық процесс – бұл анайы тар мағынадағы оқу мен тәрбиенің бірлігін қамтамасыз ету жолымен кең мәндегі тәрбиені іске асыруды көздеген біртұтас процесс [8, 36б]. Фактордың жоғары қабілетінің жеткіліксіздігін компенсациялауда жоғары белсенді мотивация үлкен рөл атқарады; бірақ кері байланыста осы фактор іске аспаса – ешқандай қабілеттіліктің деңгейі оқу мотиві мен оның төменгі көрсеткішін компенсациялауда, оқу үрдісінде нәтиже бермейді.

Студенттердің белсенді мотивациясын қалыптастыру үшін, міндетті түрде олардың оқу мотив қозғалысын бақылау керек. Ол үшін міндетті түрде оқу процесінде студенттердің өз ойын, доминантты мотивін қалыптастыру керек. Сондықтан да, мотивация туралы мәселе – студенттің оқу-танымдық жұмысының сапасының мәселесі. «Оқытушы – оқушы» жүйесі арасында студент тек басқаратын нысан ғана емес, қызмет субъектісі екендігін ескеру керек, жоғары оқу орнындағы оқу жұмыстарына талдау жасауда біржақтылық болуы мүмкін емес, оқу үрдісінің «технологиясына» назар аударып, мотивацияны да есепке алуымыз қажет.

Әлеуметтік-психологиялық зерттеу көрсеткендей, оқу жұмысындағы мотивация біржақты емес, ол студенттің жеке ойлау қабілетіне, топтың сипатына, студенттік топтың даму деңгейіне, нақты жағдайларға және т.б. байланысты. Бір жағынан, адамның тәртібінің мотивациясы, психологиялық құбылыс ретінде қарастырылып, әрқашанда көзқарас бейнелері, бағыт құндылығы, әлеуметтік қабаттардың орналасуы (топтың, жалпы) бәрінің өкілі жеке тұлға болып табылады [6, 67б]. Оқу жұмыстарындағы мотивацияны қарастырғанда, «мотив» сөзі «мақсат» және «қажеттілік» сөзімен тығыз байланысты. Адамның жеке тұлғасында олар бір-бірімен тығыз байланысты және «мотивациялық сала» атауын алды. Әдебиеттерде «мотивациялық сала» термині мыналарды білдіреді: қажеттілік, қызығушылық, мақсат, міндет, жақындық, нақтылық. П.М. Якобсон айтуынша: «Кең мағынада тәртіп мотивациясы сөзінің астарында – психологиялық сәттердің тұтастығы, олар адамның жүріс-тұрысымен анықталады» [9, 86б].

Мамандықты анықтау жүйелілігінің психологиялық ерекшеліктері өзін-өзі бағалауы, өзін-өзі анықтауы және мақсатқа жетудегі мотивациялық себептерімен айқындалады. Сонымен бірге әлеуметтік ортаның өзіндік әсерінің ықпалы да орын ала отырып, оқу іс-әректінің психологиялық ерекшеліктерінің мазмұнын ашады. Әрекеттің стилі – әрекеттің өзі сияқты өзгеріп отыратын функционалдық

объект. Кәсіпкердің стилі жайлы материалды жинақтау, өңдеу және интерпритациялау бағдарламасын құрғаннан кейін білуге болады. Индивидуалды әрекеттің сол уақыттағы көріністерін тану мен зерттеу арқылы да, сонымен бірге кәсіпкер еңбегінің қорытындыларын интерпритациялау анализі нәтижесінде анықтауға болады.

Қорытындылай келе, оқу әрекетінде студенттердің мотивация құзыреттілігін қалыптастыруға жалпы ұйымдастырушылық– басқарушылық жүйе жұмыс күшін кеңейтуді талап етеді. «Оқу мотивациясы үнемі өзгеріп отыратын және бір-бірімен жаңа қатынастарға түсуші түрткілер қатарынан қалыптасады. Сондықтан мотивацияның жетілуі бұл жай ғана оқуға деген жағымды қатынастың өсуі немесе теріс қатынастың тереңдеуі емес, ал оның артында тұрған мотивациялық аясы құрылымының, оған енетін түрткілердің күрделенуі, олардың арасында жаңа, неғұрлым кемелденген, кейде қарама-қайшы қатынастардың пайда болуы». Осыған сәйкес оқу іс-әрекетінің мотивациясын талдауда тек үстем түрткіні анықтап қана қоймай, сонымен қатар адамның мотивациялық аясының бүкіл құрылымын есепке алу қажет.

#### **Әдебиеттер**

1. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления : автореф. дис. д-ра психол. наук – Иркутск, 2006. – 49 б.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 509 б.
3. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. – М.: «Современное слово», 1998.
4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1998.
5. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: учебник. – 3-е изд. – М.: Гардарики, 1999
6. Айсмондас Б. Б. Педагогическая психология: учебное пособие. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2004
7. Дьяченко М.И. Психология высшей школы. – Минск, 2006.
8. Гордашников В.А., Осин А.Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа. – М.: Издательство «Академия Естествознания», 2009.
9. Пейсахов Н.М. Прикладная психология в высшей школе. – Казань, 1979

*Бейсенбаева Ж.А.*

*Сангилбаев О.С.*

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті)*

## **ЗАМАН ТАЛАБЫНА САЙ МАМАНДЫҚТАРДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ**

XXI ғасыр жаһандық жаңалықтар ғасыры ғана емес, білім мен ғылымның дәуірлеу ғасыры. Біздің мемлекетіміздің дамуының негізгі бағыттары «Қазақстан – 2030» стратегиясында сипатталған. Экономикалық стратегия мен бағдарламалардың *жүзеге асуы үшін* білімді, шыншыл, ақылды, дені сау, адами қасиеттері жоғары мамандар керек. Яғни, дұрыс таңдалмаған мамандық – мамандық иесінің өзіне ғана емес, қоғамға да кері әсерін тигізетіндігі белгілі. Ал, **саналы түрде таңдалған мамандық жеке тұлғаның болашақ өміріне әсер етеді. Болашақта кәсіби мақсатына дұрыс бағыт алған оқушы бойындағы қарым-қабілетін шығармашылықпен дамыта білсе, сапалы маман ретінде қалыптасатыны белгілі.** Қазіргі таңда заман талабына сай мамандықтарды игерген жастарға сұраныс өте жоғары және нарықтағы бәсекелестік күндер өткен сайын артып келеді. Оған дәлел ретінде бүгінгі күнде әлем бойынша 70 млн-ға жуық жастар өздерінің кәсіби бейімділіктерін дер кезінде анықтай алмай адасса, кәсіптік бағдарлау ісіне жеткілікті мән бермеуден еліміздегі мектеп түлектерінің 70 % – ы мамандық таңдаудан зардап тартуда. Осыған сәйкес рекрутингтік агенттіктерінің зерттеулері бойынша жоғары оқу орындары түлектерінің 50 % – ы дипломда көрсетілген мамандығы бойынша жұмыс істемейді делінсе, таяудағы 30 жылдың ішінде жүзден астам мамандық жойылып, шамамен бірнеше жаңа мамандықтар пайда болатындығы туралы болжам жасалынды. Ал бүгінгі күнде әлем бойынша 80 000 – нанастам мамандық түрлері кездесе, өзіміздің елде 8000 – нан астам бірнеше мамандықтардың түрлері бар екендігі анықталды [1, 4 б.]. Көріп отырғанымыздай жастарды мамандықты саналы таңдауға дайындау үлкен әлеуметтік психологиялық мәні бар сұрақтың бірі. Мамандықты дұрыс таңдай кәсіби өзіндік анықталудың нәтижесі болып табылады.

Кәсіби бағдар беру мен кәсіби анықталу мәселесіне дәстүрлі және диагностикалық зерттеуді қолдану, психология мен педагогикадағы практикалық кеңес беруді, мамандыққа қабілеттілігін анықтауды, еңбек субъектісі ретінде болашаққа бағыт-бағдар беруді кеңінен қолдану керек деп санаймыз. Жоғары сынып оқушыларының өздері таңдаған мамандықтарына байланысты олардың психологиялық дайындықтары мен кәсіби өзіндік анықталу механизмдеріне өзіндік бағалау ерекшеліктері әсер ете ме? Мамандық таңдау сипаты мен өзіндік бағалау арасында белгілі бір байланыс орнаған ба? Міне осы сұрақтар – әрқашан да өз маңыздылығын жоймайтын педагогикалық-психологиялық ықпал негізінде зерттеуді талап ететін мәселелердің бірі. Жоғары сынып оқушыларына еңбек іс-әрекетіне деген шығармашылық қатынасты орнату, нақты дұрыс психологиялық бағдар беру, психологиялық дайындықты қалыптастыру сұрақтары аса маңызды [2, 4 б.].

Кәсіби бағыт-бағдар беруде ең негізгі және едәуір күрделі міндет – оқушыларда қажеттілік, қызығушылық, қабілеттілік, саналы тұрғыда мамандықты таңдау және оны өз бетінше ары қарай жетілдіруді қалыптастыру. Мұндай міндеттері шешу көбінесе оқушылардың өзіндік ұстанымдарына байланысты болып келеді. Осы мақсатта Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрі А.Қ.Аймағамбетов 2020 жылы ҰБТ жүйесіне біршама жаңалықтар енгізіп, өзгерістер жасаумен қатар, педагогикалық мамандықтарға ерекше көңіл бөлуде. Министр өз сөзінде ...ҰБТ мектепте алған білімін бағалау емес, жоғары оқу орнына түсерде өзі таңдаған мамандығы бойынша білім алуға деген дайындығын бағалау деген еді [3]. Себебі дұрыс таңдалынған мамандық – ол ертеңгі ел тағдыры, адам тағдыры, қоғам тағдыры және рухы биік тұлға болатыны анық. Осы тұрғысында әлемдік тәжірибеге көз жүгіртсек, кәсіби бағдарлау жұмысын елді әлеуметтік қамту кешенінің құрамдас бір бөлігі ретінде қарастырады. Мәселен, «кәсіби бағдарлау» термині «мансаптық өсу» мағынасында қолданылады екен. Мәселен, Жапонияда жыл сайын жасөспірімдер «F-тестілеуден» өтеді (Fukuяama тесті, кәсіби диагностикалық сынақтар аналогы). Мамандықты саналы түрде таңдау өзін-өзі тану, мамандықты (профессия) талдау және кәсіби бағдар беру арқылы жүргізіледі.

Францияда білім заңы білім берудің барлық сатыларында яғни бастауыш сыныптан бастап оқушылардың кәсіби қабілетін бағалауды талап етеді. 15-16 жас аралығындағы жастардың кәсіби диагностикадан өтуіне басты назар аударады.



Ұлыбританияның оқу орындарында теориялық білімдерін бағалаудан алдын, оқушыларға еңбек нарығының талаптарына сай мамандықтың практикалық дағдыларын меңгертуге көп ден қояды.

Германияда кәсіби бағдарлаудың кейбір бөліктері жұмыс әлемімен тығыз байланыста болатын сыртқы ұйымдармен жүзеге асырылады. Әлемнің дамыған елдерінің тәжірибесі көрсеткендей, кәсіби бағдарлау жұмысы өңірлер үшін ғана емес, тұтастай мемлекет үшін де әлеуметтік экономикалық мәселелерді шешуге ықпал етеді.

Қазақстан Республикасында бұл «KASIP» кешенді кәсіби бағдар жүйесі, ол бес қадамнан тұрады: KASIP INFO (кәсіби ақпараттандыру), KASIP TEST (кәсіби диагностикалау), KASIP CONSILT (кәсіби консультациялау), KASIP PROFILLING (бейіндеу), KASIP DIVE (кәсіби тереңге үнілу).

«KASIP» жүйесінің мақсаты – бұл білім алушылардың кәсіптік бағытын таңдаған кезде өзін-өзі саналы анықтауды қалыптастыру болып табылады, бұл ҰБТ-ны тапсыру үшін бейінді пәндерді, мамандығын және болашақта олар барынша табысты болатын ары қарайғы кәсібін тиянақты таңдауға септігін тигізеді. Сондай-ақ, біз біле бермейтін болашақта ең қажет болатын әрі ең табысты 10 мамандық түрлерін төменде атап өтетін болсақ: олар жасанды органдарды жасау жөніндегі маман, нано дәрігер, виртуалды ұстаз, климат-менеджері, космос кемелерінің жүргізушілері, гма фермері, «тік» («вертикалды») фермерлер, космос экскурсоводтары, метеоролог-полицейлер, электрондық «қоқыс» сарапшылары т.б. Ал, жақын болашақта жойылатын мамандықтардың түрлерін атап өтсек: олар конвейер жұмысшылары, копирайтер, турагент, call center операторы, ағаш кесуші, стенограф, пошташы, типография қызметкері, кітапханашы, сатушы, лектор, лифтер, билет сатушы маман, тігінші т.б мамандықтары делінген [4.].

Бүгінгі таңда бүкіл әлемде болып жатқан пандемия салдарынан жоғарыда аталған ең қажет деп табылатын және жақын болашақта сұраныстарға ие болмай, жойылып кету қаупінде тұрған мамандықтар мен кадрлар қатарын көріп отырмыз. Иә, пандемия біз үшін үлкен өзгеріс әкелді. Біріншіден, карантиндік жүйеге бағыну, бір тәртіпті ұстану көпшілік үшін оңай болмағаны байқалды. Бұл ретте адамдардың жауапкершілігі сынға түсті. Бірақ, оның қандай экономикалық, әлеуметтік, психологиялық жағдайларға әсер ететінін біраз оқшауланғаннан кейін сезіне бастады. Бұл ол адамдардың сенімсіздігінің пайда болуына алып келді. Экстремалдық жағдайда өзінің эмоциясын реттей алмайтын адамдарға біршама қиын болды. Осындай жағдайда ғаламтордың мүмкіндігінен адамдардың виртуальді әлемге деген тәуелділігі басым болды. Үлкен кішіні талғамайтын ғаламтор желісін біреулер күн көрістің қамы үшін қолданса, ал біреулер өзін таныту, жарнамалау мақсатында қолданылды. Балалар мен жасөспірімдерге ғаламтор желісімен жұмыс жасау арқылы қажетсіз деген видео-суреттерді көру т.б қиынға соқтырды. Нәтижесінде әлі бұғанасы бекіп, психикасы пісе қоймаған жасөспірімдердің санасын тіптен шайқап жіберді. Себебі, ой бөлісетін, көңіл сергітетін жас жеткіншектер мен жасөспірімдер үшін негізгі ортасы – достары мен сыныптастары екенін білеміз. Яғни, өздерінің бас қосатын ортасынан тығыз қарым-қатынастың үзілуі стресске алып келуі де мүмкін. Осы тұста ата-аналар балаларының санасына бұл себептердің кері әсер тигізуіне төмендегідей қадамдар жасау арқылы ғана тосқауыл бола алады.

1. Жиі әңгімелесу қажет;
2. Уақытты дұрыс жоспарлау;
3. Пайдалы әдеттер қалыптастыру;
4. Сабақты мәжбүрлі түрде оқытпау;
5. Теріс қылықтарына түсіністікпен қарау;
6. Оқушылардың назарын гигиенаны сақтау ережелеріне аударту;
7. Таза ауада тыныс алып, аула сыртына немесе табиғат аясына серуендеуіне ықпал жасау т.б.

Көріп отырғанымыздай бүкіл әлемдік пандемия кезеңінде мамандықтар мен кадрлардың маңыздылығы мен өзгешіліктері ерекшелене бастады. Оған дәлел ретінде төмендегідей мамандықтар атауы адам өміріне қажет болып саналды. Олар: төтенше жағдай кезіндегі әлеуметтік көмек бағдарламаларын ұйымдастырушы, зертханашылар мен техниктер, мұғалімдер, дәрілер мен медбикелер соның ішінде санитарлық дәрігер, дәріхана қызметкері, ақпараттық технологиялар маманы, көлік және логистика, медицина саласындағы мамандарға және халықтың қауіпсіздігін қорғау үшін әскери мамандар, сату жөніндегі менеджерлер, интернет-кеңесшілер, call-орталық операторлары, сайттардың контент-редакторлары, SMM-мамандар, веб-әзірлеуші, жылжымайтын мүлік агенттері мен курьерлер ерекше сұранысқа ие болды. Сондай-ақ, үй шаруашылығын жүргізуге көмектесетін үй көмекшілеріне, аспаздарға, қарттарды күтушілерге, бала күтушілерге сондай-ақ отбасылық психологтарға да сұраныс артты. Елде оқыту толығымен онлайн режиміне өтті және барлық мұғалімдер қашықтықтан оқыту форматын игерді, фитнес-жаттықтырушылар клиенттер үшін бейне курстарды жаза бастады және т.б. Осылайша бізде үлкенді де, кішіні де талғамай жаңа технологияларды меңгеру сауаттылығы алға қойылды.



Тіпті қашықтықтан режимде жұмыс істейтіндер де қазірдің өзінде жұмыс әлдеқайда аз екенін сезінді. Бұл анық, барлық инвестициялық жобалар, жарнамалық науқандар тоқтатылып, ағымдағы жұмыс мәселелері жабылып, күту режиміне ауыстырылды. Қазір көптеген компаниялардың стратегиялары өзгеруде. Болашақта да қажет етілетін мамандықтарды ескеріп, талдау қажеттігі туралы қорытынды шығаруға болады [5, 37 б.]. Яғни, қазіргі карантин уақытысында қажет деп саналатын сұранысқа ие мамандықтардың атауы мен маңыздылығын сипаттап берер болсақ. Олар төмендегідей:

#### **Product designer (өнім дизайнері)**

Эпидемиядан туындаған соққы өткен кезде компаниялар қуып жетуге асығады. Цифрлық өнімдерді жасаушылар «алтын уақытты» күтеді. Пайдаланушылардың қажеттіліктерін түсіне алатын, шығармашылық және инженерлік тәсілдерді үйлестіре алатын және стандартты емес шешімдерді ұсына алатын мамандар сұранысқа ие болады.

#### **Медициналық мамандықтар**

Медицина бүгінде енді ғана құрылып зерттеліп келе жатқан, ал 10 жылдан кейін тәжірибеге еніп, медицинада үйреншікті іс болатын, электроника, биотехнология саласының жетістіктерін жемісті пайдаланады.

#### **VR/AR таратылымын ұйымдастырушы**

Карантин уақытысында бейне қызметтеріне қызығушылық тудырды. Zoom бір түнде бизнес, білім және басқа салалардағы коммуникациялардың құтқарушысы болды. Шоу-бизнес индустриясы 2020 жылдың көктеміндегі оқиғалардан қорытынды шығаруы, мүмкін біз үйден шықпай-ақ концерттер мен қойылымдарды көре алуымыз. Бұл ретте шоу-бизнес YouTube-трансляция форматында жүргізілді.

#### **Дербес IT-консультант**

Кейбір адамдар жаңа цифрлық сервистерді игеруге асығып, IT-консультант мамандарының көмегі алдағы уақытта сұранысқа ие болады. Өзгерген әлеммен қарым-қатынас орнатуға, сандық ортада өзін қалай ұстау керектігін түсіндіруге және киберқауіпсіздік мәселелері бойынша кеңес алуға қабілетті көмекшілерді қажет етеді.

#### **Call-орталығының операторы**

Дағдарыстан кейін қысқарған еңбек нарығында сұранысқа ие мамандықтардың бірі call-орталық операторы болуы мүмкін.

Бұл мамандық барлық салалардағы пайдаланушылар мен компаниялар арасындағы байланысты қамтамасыз етеді.

#### **Курьерлер / Жүргізушілер**

Бейімделуден және карантиннен шыққаннан кейін, адамдар біраз уақыт бойы сыртқа шығып жүруден қорқады (бірақ бұл үлкен ашық алаңдарға қатысты емес) және бұл қалыпты реакция, сондықтан да онлайн-жеткізілім арқылы сұраныс артады.

#### **Репетитор/ психолог / жаттықтырушы**

Карантин кезінде көптеген адамдар өздерінің сүйікті іс-шараларына қатысуға, оқуға баруға мүмкіндіктері шектеулі болды, дегенмен бұл бас тартуға себеп емес, өйткені көпшілігі онлайн-кеңес беру мен оқытуға, соның ішінде физикалық белсенділікке көшті. Карантиннен кейін көптеген адамдарға психологиялық-физикалық көмек те, зияткерлік көмек те қажет болды.

#### **Эколог мамандары**

Табиғат аясы мен қоршаған ортаны қорғау үшін эколог мамандарының рөлі жоғары екені белгілі. Бұдан әрі де қоршаған ортаны сақтау мәселелері үлкен орынға ие болады. Атмосфераға зиянды қалдықтардың өсуі болашақ жаһандық әлемде бірінші орындардың бірінде экология мәселесін қояды. Бір жағынан, кәсіби экологтарға сұраныс арта бастайды, ал екінші жағынан – табиғат қорғаушылардың талаптарының спектрі кеңиді.

Қорытындылай келе, **саналы түрде таңдалған мамандық жеке тұлғаның болашақ өміріне әсер ете отырып, тәуелсіз мемлекетімізге білікті әрі өз кәсібін терең түсінетін, өзінің іскерлігі мен білімін жан-жақты қолдана білітін мамандар қажет. Аталмыш мамандықтарды сән ретінде емес, оның біздің өмірімізде, ел экономикасының дамуында маңызды рөл атқаратындығын түсінгеніміз дұрыс деп санаймыз.**

#### **Әдебиеттер**

1. Бейсембаев Ғ.Б. Мамандық таңдау кілті, – Алматы, 2019 ж. -51 б.
2. Бейсенова Ж.Ж., Жоғары сынып оқушыларының кәсіби өзіндік анықталуындағы мамандық таңдаулары мен өзіндік бағалау ерекшеліктерін зерттеу: Психология ғылымдарының канд.диссерт./ Ж.Ж.Бейсенова. – Алматы, 2004. -140 б.
3. <https://martebe.kz/ashat-ajma-ambetov-2500-o-ushyny-bt-orytyndysy-zhojyldy/>
4. <https://massaget.kz/layfstayl/zhadnama/12071/>
5. А. Грецов, Т.Бедарева. 100 популярных профессий. Психология успешной карьеры для старшеклассников и студентов. – Питер, 2008 г.

**Бекайдар А.Б.**

**Қасен Г.А.**

*(Республика Казахстан, г. Алматы,  
Казахский национальный университет имени аль-Фараби)*

## **ОБРАЗ ОТЦА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

В связи с высоким темпом жизни современного человека проблема отцовства становится весьма значимой в плане выделения критериев образа хорошего отца. Более детальное рассмотрение данной проблемы позволит раскрыть основные детерминанты формирования представления об идеальном отце.

Роль отца в развитии ребенка является не менее важной, чем материнская. Отец оказывает влияние на возникновение у ребенка ощущения себя, принадлежности к определенному полу и овладением способами поведения, характерные мужчинам или женщинам. Традиционные роли отца оставались неизменными на протяжении поколений, но в настоящее время подверглись серьезным изменениям. Сила отцовского влияния в прошлом заключалась в том, что он был олицетворением власти и инструментальной эффективности, но в нынешнем веке отцов ожидают ласки и нежности, мягкой и активной заботы о детях.

Как считает Э. Берн, ребенок ценит теплые отношения с отцом. «Ребенок, воспитанный в присутствии нежного мужчины, в зрелом возрасте будет обращаться с людьми лучше, чем мальчик, выросший без отца» [1].

По мнению Й. Лангмейер, З. Матейчик, роль отца представляет собой определенный пример поведения, источник уверенности и авторитета. Он – олицетворение дисциплины и порядка. Ребенок, растущий без отцовского авторитета, как правило, недисциплинирован, асоциален, агрессивен в отношении взрослых и детей. Отец – «наиболее естественный источник познаний о мире, труде и технике». Он способствует «ориентировке на будущую профессию и создает социально полезные цели и идеалы» [2].

Д.С. Акивис в своем труде «Отцовская любовь» подчеркивает, что любящий отец зачастую более эффективный воспитатель, чем мать. «Отец меньше опекает детей, предоставляет больше самостоятельности, воспитывает в ребенке самодисциплину. Отцовская любовь обеспечивает пример родительского поведения детей в будущем, формирование жизненной и поло-ролевых позиций. Позитивные отношения с отцом связаны с такими качествами у детей, как неторопливость, сдержанность, эмоциональная уравновешенность, безмятежность, спокойствие, оптимизм, высокий самоконтроль, хорошее понимание социальных нормативов, более успешное овладение требованиями окружающей среды» [3].

Э. Фромм отмечает, что «из-за менее глубокой укорененности в природе отец вынужден развивать свой разум, формировать искусственный мир идей, принципов и рукотворных вещей, который заменяет природу в качестве основы для существования и безопасности. Подчинение матери и фиксация на ней есть подчинение природной связи, фиксации на природе. Подчинение отцу – созданное человеком искусственное, основанное на власти и законе, менее непреодолимое и сильное, чем связь с матерью. Отец воплощает абстракцию – совесть, долг, закон» [4].

Проблема участия отцов в воспитании детей впервые была поднята в США в середине 70-х годов XX века. Поводом этому послужили результаты сравнительного анализа ряда лонгитюдных исследований и психологических наблюдений за детьми, растущими без отца, и детьми, родившимися в браке (Дуновски, Кучера, Зеленкова, 1974; Трнка, 1961, 1966). Благодаря этим исследованиям впервые было показано значение роли отца в психическом развитии ребенка. Стало бесспорным фактом то, что отцы так же, как и матери, играют важную роль в воспитании и специфическим образом влияют на формирование личности детей разного пола. С тех пор за рубежом не угасает научный интерес к специфике отцовской роли и ее влиянии на развитие ребенка (Lamb; 1976, 1980, 1981, 1982; Lamb & Brown, 1982; Lamb & Sagi, 1983; Gleason, 1975; Redican, 1976; Parke, Sawin, 1976; West, Konner, 1976; Wagatsuma, 1977; Booth, Edwards, 1980; Pedersen, 1980; Hipgrave, 1981; Hoffman, Gandelman, Schiffman, 1982; Rüssel, Radin, 1983; Goldman & Goldman, 1983; Mackey, 1985; Siegal, 1987; Ninio, Renott, 1988; Думитрашку, 1992; Cabrera, 2000).

В настоящее время исследование проблемы отцовства рассматривается в работах с научным интересом, к которым можно отнести: О.А. Шаграева – исследование материнства и отцовства [4]; М. Мид – культурологическая концепция [5]; В.А. Сухомлинский – педагогические аспекты отцовства [6];

И.С. Кон – изучение отцовства как социокультурного феномена. И. Кон делает акцент на необходимости разделять реальные отцовские практики, которые также часто обозначают термином «отцовство», и отцовство как социальный институт. «Реальные отцовские практики, деятельность, связанная с воспитанием детей, значительно более изменчивы и разнообразны». И если изучение института отцовства предполагает анализ социокультурных норм, того, что общество ожидает от отца, то анализ отцовских практик – это рассмотрение действий и чувств конкретных отцов. Также И.С. Кон подчеркивает, что «отцовство – одна из главных мужских идентичностей, а связанные с ним социально-педагогические практики – важный элемент структуры семьи» [7].

По мнению В. Бескаравайной, «показателем изменений, происходящих в сфере отцовства, является появление нового типа родителей-мужчин, в социологии названных «новыми отцами». Он материально обеспечивает семью и сам ухаживает за детьми, активно интересуется их проблемами. «Новые отцы» больше заботятся о домашних делах, чаще гуляют и играют с детьми, чем «традиционалисты», которые готовы материально обеспечивать семью, но эмоциональную заботу о детях доверяют матери. Все большую ценность для «новых отцов» приобретает семья и семейные отношения. Постиндустриальное общество создало особенно благоприятные условия для возвращения отцов в семью. Многие современные мужчины стремятся активно участвовать в воспитании детей, и этот процесс наблюдается не только на Западе, но и в России» [8].

В некоторых работах отмечается, что и в неполной семье развитие ребенка может проходить вполне нормально (Lamb M., Lewis C., 2004; Davids M., 2002). Отсутствие отца и его воспитательно-го воздействия не является трагичным и пагубным само по себе. Ряд исследований и теоретических предположений доказывают значимость не только реальных взаимодействий с отцом для нормального психического развития ребенка, но и образа отца

## **АУТИЗМ СПЕКТРІНІҢ БҰЗЫЛЫСЫ ДИАГНОЗЫ БАР БАЛАЛАРДАҒЫ ҚА- РЫМ-ҚАТЫНАС ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІГІ**

Көптеген зерттеушілердің мысалы, М.К. Бардышевская, О.С. Никольская, В.В. Лебединский, Дж. Фриз және тағы басқалардың пікірі бойынша, аутизм спектрінде коммуникативті дағдылары бұзылған балалардың қабілеттері жалпы дамымауымен және олардың компоненттерінің бұрмалануымен сипатталады. Атап айтқанда, олардың құрылымы және коммуникативті іс-әрекеттегі көрінісі бала жасына да, әлеуметтік жағдайына да қарамастан жеткіліксіз болады.

АСБ дамуы әр түрлі және жиі кездесуінің себебінің бірі – ата-аналардың маманға дереу хабарласуы.

Қазіргі зерттеушілер АСБ бар балаларға тән сөйлеу бұзылыстарының радикалдары ретінде, дамудың тежелуі немесе сөйлеу қабілетінің бұзылуы нәтижесінде пайда болады деп мыналарды ажыратады:

- сөйлеудің кешеуілдетуі, тоқтауы немесе регрессия арқылы болуы;
  - басқалардың сөйлеуіне реакцияның болмауы (назар аудармауы);
  - стереотиптік сөйлеу – эхолалия, яғни бейтаныс тұлғалардың сөздері мен тіркестерін санасыз қайталау, әндер әуендерін қайталау;
  - өзін-өзі екінші немесе үшінші тұлғаға сәйкестендіруі;
  - тұрақты агроматизм;
  - бірінші «Мен» жеке есімдігін және Иә деп растайтын сөзді пайдаланбау;
  - қарапайым сөздерді ерекше мағынада қолдану (сөздерді сөзбе-сөз қолдану), сонымен қатар неологизмдер;
  - диалогты бастай алмау және жүргізе алмау;
  - просодика ережелерін бұзу (қиял, сөздердің айтылуы, тән интонация, фонетикалық бұзылулар, фразалар немесе сөздер аяғында басымдықпен жоғары дауыспен айту);
  - сөздің мағынасын түсінуде және ұғымдарды пайдаланудағы қиындықтар;
  - ауызша емес қарым-қатынас бұзылысы (ым-ишара, мимика, символдар);
  - белсенді сөздікте жақындарды білдіретін сөздердің болмауы, мысалы, «ана» сөзі.
- Дәл осы белгілер параметрлер болып табылады [1].

Бағалау деректерін алу үшін баланың коммуникативті дамуы және АСБ-мен балалардың қарым-қатынасының даму деңгейімен дәстүрлі рейтинг шкаласын толықтырған дұрыс.

Аутизм спектрінің бұзылуына медициналық, психологиялық және педагогикалық көмек керек.

Әр түрлі сөйлеу бұзылыстары ауырлығы мен формасы барлық балаларда кездеседі. Бұл АСБ-дағы балаларға және олардың әлеуметтенуіне айтарлықтай кедергі болып табылады.

Сөйлеу бұзылысының түрін бағалау үшін, мұндай бұзылуларды лингвистикалық парадигманың шеңберінде қарастырған ыңғайлы, онда келесі тіл немесе сөйлеу аспектілер көрсетілген:

- фонетика;
- лексика;
- грамматика;
- семантика;
- прагматика.

Фонетика – дыбыстарды қабылдау және айту, олардың тіркесімі.

Лексика – бұл адам білетін сөздер жиынтығы. Шамамен 15% АСБ-дағы адамдар сөйлеу дағдыларын игермейтіндігі белгілі. Оның ішінде мектепке дейінгі жаста бұл пайыз айтарлықтай жоғары, өйткені көптеген балалар құрдастарына қарағанда әдеттегіден гөрі кешірек сөйлей бастайды. Көптеген балалар бірнеше сөз ғана айта алады, оны көбіне тек жақын адамдары ғана түсінеді. Алайда, АСБ-на шалдыққан балалармен сөйлеу жетіспеушілігіне басқа құралдарды қолдана отырып өтеуге, байланыс орнатуға тырысу қажет, мысалы, ым-ишара, мимика және т.б.

Әрдайым бұл балаларда сөйлеуді түсінудің бірінші дәрежеде немесе екіншісіндегі бұзылушылықтар болады.

Егер бала қандай-да бір жолмен сұрауын білдіре алмаса, ол айқайлайды, тістейді, қашады және т.б. қауіпті мінез-құлық көрсетеді, яғни қарым-қатынасты қажетсіз мінез-құлықпен қолданады. Бұл өте маңызды себеп болып табылады.

Ең алдымен, осындай балалармен жұмыс істеу кезінде оларды неге үйрету керек, балама байланыс құралдарын қолдану қажет пе, әлде керек емес па, үлкен сұрақ[2].

*Грамматика* – сөйлеу сегменттерін мағыналық жағынан құрудың заңдылықтары. АСБ бар балаларда әрдайым дерлік грамматикалық ауытқулар өте жиі кездеседі және сөздік қорымен ұштасады.

Әдетте мұндай балалар логопедпен айналысады, бірақ грамматиканы шебер меңгерудің қалыптасуы өте баяу жүреді. Мұндай балаға табиғи жағдайда мәлімдеме құрастыру, әсіресе ең алдымен құрдастарымен тікелей қарым-қатынас кезінде қиын.

Басқалар баланың не айтқысы келетінін түсінбейтіндіктен, ол қоршаған ортадан жабылады немесе басқалармен қарым-қатынасты тоқтатады, немесе ашулана бастайды және мінез-құлықтың қажетсіз тұстарын көрсете бастайды. Мұндай жағдайларда ересек адамның ролінде: баланың дәл қазір не айтқысы келетінін біліп, оған көмектесу үшін ауызша нұсқаумен жасау керек (яғни, баланың орнына сөз тіркесін айту арқылы). Сонымен қатар, мұндай балаларға салыстырмалы түрде күрделі мәлімдемелер, сипаттайтындар оқиғалардың реттілігін түсіну қиын, мысалы («Алдымен кітап оқып, содан кейін ойнаймыз»).

Мұндай жағдайларда әрекеттер тізбегін суреттеп, сол суреттерді қолдану көмектеседі. Сонымен қатар сан, уақыт, тұлға, комплекстің грамматикалық категорияларын білдіретін ұсыныстарда белгілі бір қиындықтар туындайды. Кейбір зерттеушілер мұны аутизмдегі балалық шақта сөйлеудің де, бүкіл психиканың да дамуының шектеуші факторы деп санады; сонымен қатар ойын жеткізудегі қиындықтар, риясыз сөйлеудегі грамматикалық ережелерді сақтау қиындықтарымен кездеседі[3].

Грамматикалық құрылымның дамуы негізінен нормаға сәйкес келеді, бірақ біршама уақыт кідіреді. Көптеген балалар грамматикадағы ережелер мен оларды қалай қолдану керектігін біледі, бірақ олар мұны басқа тілді үйреніп жүрген шетелдіктер сияқты ресми түрде жасайды, «тілдің мағынасын» анықтамай меңгереді.

Сонымен қатар, АСБ бар жеке балаларда туа біткен тіл, сезім қабілеті тек ана тілінің ғана емес, сонымен қатар басқа тілдердің де құрылымын түсіну оңайға соғады.

*Семантика* – сөздердің семантикалық мағынасы. Өзіңіз білетіндей, сөз мағынасын контекстке байланысты өзгертіліп айтылуы мүмкін. АСБ бар балаларға мұның мәнін түсіну қиын.

Өрнектер мен оны нақты мәнін түсіну, бұл белгілі бір жағдайға сұхбаттасушы адамға түсініксіз мінез-құлық формалары болуы мүмкін. Сөйлеу және зияткерлік даму деңгейіне қарамастан семантика көптеген аутист балаларға тән.

Сөйлеуі нашар дамыған аутист балалардың сипаттамасы әдетте сөздер мен тіркестер тек шектеулі контексте қолданылатындығын көрсетеді, сөйлеу дамуының алғашқы кезеңдерінде өте кішкентай балалар сияқты болады.

Бұл бақылаулар лексикалық дамудың алғашқы сатыларындағы ұзақ кідіріс аутизмі бар балаларда болатындығын көрсетеді [4].

XX ғасырдың 80-жылдарының басында аутизмнің негізгі себебі – базальды, яғни тұжырымдамалардың негізін қалайтын концептуалды білім алу мүмкін еместігі жайлы ұсыныс айтылды. Х. Тагер-Флусберг (1989), авторы бойынша бұл ұсыныс, «когнитивті процесстері нашар жұмыс істейтін, немесе дұрыс жұмыс істемейтін» балалар, әдетте интеллектуалдық кемістігі бар аутист адамдарға ғана тән. Аутизмі бар балаларда байланысты тұжырымдамаларды қалыптастыруда сөйлеу қиындықтары дамыды, нақты суреттер мен құбылыстар аз және айтарлықтай ерекшеленбейді, қалыпты немесе жұмсақ ақыл-ойдан артта қалушылық байқалады. Осыған сүйене отырып, аутизм сипатталмайды деген қорытынды жасалды.

Концептуалды немесе семантикалық саладағы негізгі жетіспеушілік, және

семантикалық тапшылық балалардың қолдана алмауымен шектеледі. Ақпаратты жоғары деңгейде өңдеу кезінде сөздердің мағыналарын түсіне алмауында .

*Прагматика* – қандай жағдайларда дауыстық байланыс жүзеге асырылатындығын қарастыру мүмкіндігі. Бұл шарттылар мыналарды қамтиды:

– сұхбаттасушылардың коммуникативтік мақсаттары (мысалы, сұхбаттасушыны немен қызықтыруы мүмкін екенін білгісі келуі, мұның түсіну);

– сөйлеу актісінің уақыты мен орны (мысалы, сыныпта сыртқы тақырыптар туралы сөйлесе алмайтындығын түсіну);



– әңгімелесушілердің білім деңгейі (мысалы, бұл екі сұхбаттасушының бір уақытта қандай да бір іс-шарада болғандығын, және де талқылау кезінде сұхбаттасушылардың бірі оқиға туралы ештеңе білмейтіндігін ескеріп оған қажет әңгімелер туралы айту);

– әңгімелесушілердің әлеуметтік жағдайын ескеру (мысалы, сіз деп сөйлеу);

– қоғамда қабылданған белгілі сөйлеу ережелері (мысалы, амандасып, қоштасу)[5].

Семантиканың бұзылуы сияқты, прагматиканың бұзылуы барлық АСБ диагнозы бар балаларда сөйлеу деңгейіне және интеллектуалдылық деңгейінің дамуына қарамастан кездеседі.

Бұл балалар жиі бірінші болып амандаспайтындығы немесе қоштаспайтынын түсіндіреді, бейтаныс адамдармен сөйлесі барысында «сіз» сөзіне жүгінбейтіндігі, көбінесе әңгіме барысында сұхбаттасушы үшін тақырыптардың қаншалықты қызықты екенін ескерместіндігі – сөйлеудің осы аспектісін бұзу болып табылады.

Көбінесе олар әңгімелесуші оларды түсініп тұрған сияқты бір нәрсе туралы айта бастайды.

Бұл проблемаларды шешу үшін арнайы көмекке қажет. Оны ата-аналары және тәрбиешілері, немесе аутизм бойынша мамандар жүргізе алады.

Бірақ кез-келген жағдайда, егер мұндай маман жоқ болса да, ересектер, әсіресе баламен қарым-қатынас кезінде осы ерекшеліктер немесе басқа мінез-құлықтың себептерін түсініп, оларды ескеруі керек. Жоғарыда айтылғандай, сөйлеудің бұзылуы қалаусыз мінез-құлық формаларын тудыруы мүмкін.

Тағы бір жалпы құбылысты, АСБ диагнозы бар балалардың ата-аналарының ішінде шамамен 25%-ы сипаттайды. Бұл жерде бала бірнеше сөздерді игергеннен кейін, тілдік дағдыларды жоғалта бастайды. Ұқсас кейіптің аутизмда ғана кездесетін ерекшелігін жазады және бұл жағдайды дамудың әдеттегі кідірісімен байланыстыру мүмкін емес болып табылады[6].

Тағы бір АСБ диагнозы бар балаларда тіл дамыту бұзылыстарының тән белгісі – диксис мәселесі болып табылады, яғни, әдеттегі есімдіктерді сөйлеу барысында қолдана алмау мүмкіндігі .

Дыбыс қаттылығын және оны дұрыс интонациялай алмау қабілетінің төмен деңгейі сияқты ерекшеліктер, әсіресе шиеленіскен стресстік жағдайларда өз дауыс деңгейін реттей алмау АСБ диагнозы бар адам үшін үлкен мәселе, бірақ бұл туралы іс жүзінде зерттелген деректер жоқ.

Аз зерттеулер АСБ диагнозы бар адамдарда сөйлеуді түсіну, керісінше түсіну алмау, сөйлесу және сұрақтарға дұрыс жауап беру сияқты ауыр симптомдарға арналған . Рамберг, Эхлер, Найден, Йохансон, және Гилберг (1996) АСБ диагнозындағы адамдарда әңгімелесу барысында кезектік тәртіпті сақтаумен қиындықтар бар екендігін жазған.

Тагер Фьюсберг және Андерсон (1991ж) аутизмі бар балалар жана ақпаратты өңдеуде қиналатындығы және жиі орынды сөйлей алмаумен қақтығысады деп жазған болатын.

Ресми түрде көрсетілген барлық дерлік ауытқушылық белгілерінде жазылғандай, сөйлеудің дамуы басқа патологияның нұсқаларымен бірге жүруі мүмкін, дегенмен, оларда АСБ-мен бірге аутизмге тән белгілер бар ерекшеліктері кездеседі.

Мұны көптеген отандық сарапшылар коммуникативтік функцияның бұзылуы немесе сөйлеу функцияларының дамымағандығымен байланыстырады.

Ал батыстық зерттеушілер – сөйлеудің прагматикалық жағының бұзылысымен, яғни сөйлеу дамуының бұзылуының ерекшелігі туралы айтуға мүмкіндік береді [7].

АСБ және аутизмі бар балалармен психикалық даму ерекшеліктерін ескере отырып логопед, психологпен жұмыс жасап, оларды түзетуге ерекше көзқарасы қажет.

#### Әдебиеттер

1. Аппе Франческа. Аутизм психологиялық теориясына кіріспе [ағылш. аударған Д. В. Ермолаева].– Мәскеу: Теревинф, 2006
2. С.А. Морозов, Проблемы современной концепции аутизма: Материалы к Международной научно-практической конференции «Аутизм. Выбор маршрута». Мәскеу, 2014.
3. Заломаева Н.Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам. [Электронный ресурс] <http://autist.narod.ru/p045.html>
4. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста – СПб.: КАРО, 2008.
5. Мамохина У.А., Тюшкевич С.А., Данилина К.К., Давыдова Е.Ю.,
6. «Особенности социальной адаптации у детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС) различной этиологии».
7. Топ -10 важнейших стратегий при работе с аутичными детьми: [Электронный ресурс]. <http://autism-aba.blogspot.ru/>
8. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации- М.: МГППУ, 2012. [Электронный ресурс] <http://www.fl-life.com.ua/wordpress>

**Бердібаева С.Қ.**

**Масимбаева А.**

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,  
Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ)*

**Болтаев А.Д.**

*(Қазақстан Республикасы, Тараз,  
Х.М. Дулати атындағы ТарМУ)*

**Сыздықова А.Х.**

**Беркінбай Р.М.**

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,  
Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ)*

## **ФОЛЬКЛОР ЖӘНЕ ЭТНОПСИХОЛОГИЯ**

Қазақ халқының аса құнды болып саналатын айтыс өнерінің психологиялық құрылымын, психологиялық функцияларын, этнопсихологиялық табиғатын эмпирикалық-эксперименттік зерттеу және әлемдік әдебиеттерде айтыстың психологиялық зерттелмеуі, оның психологиялық құрылымының жүйелі анықталмауы, сондай-ақ этностық факторлардың адамның творчестволық іс-әрекетіне әсері жөніндегі мәселенің жеткіліксіз зерттелініп дәйектелуі бұл мәселені нақтылау қажеттілігіне әкеліп, үлкен зерттеу жүзеге асты.

Көркем іс-әрекеттің бір түрі – фольклорды ішкі диалогты бірлескен танымдық іс-әрекетті (С.М. Жақыпов) акын санасы мен оған басқаның мәнді санасы (сыртқы) арасындағы өзара әрекет пен акынның өзіндік санасының диалогты құрылымдарының дамуымен шарттанатын реттеуші күрделі жүйе деп қарастыруға болады. Осы механизмдердің интериоризациясы, акынның өзіндік сана құрылымында ішкі диалогтардың белгілі бір паттерндерін (үлгілерін) қалыптастыруға әкеледі. Ішкі диалогты сана сезімдердің кейбір функцияларын қамтамасыз ететін абстарктілі бейне деп қарастырмаймыз, біз оны жоғарғы деңгейдегі мағыналық процестердің өтуін қамтамасыз ететін шынайы механизм деп қарастырамыз [1].

Қазақстандағы эксперименттік этнопсихология мектебін қалыптасстырушы, белгілі ғалым С.М. Жақыповтың методологиялық концепциясы негізінде творчествоны, индивидтердің диалогты қарым-қатынас процесінде өтетін бірлескен диалогты творчестволық іс-әрекеті деп қарастыруға болады. Осыған байланысты бірлескен мақсаттың психологиялық құрылымы творчестволық қарым-қатынас нәтижесі туралы сұрақ туындайды, бұл сұрақтың шешімі айтыс творчестволық іс-әрекетінің этнопсихологиялық ерекшеліктерін теориялық-эмпирикалық-эксперименттік зерттеу барысында нақты анықталды [1].

В.А. Ганзеннің жүйелік-құрылымдық ықпалы С.Л. Рубинштейннің субъективті ықпалының процессуалды жағын дамытты [3]. В.А. Ганзеннің жүйелік-құрылымдық ықпалы негізінде қазақ халқының ауыз әдебиеті творчествосын, творчестволық ойлауды субъектінің ақпараттарды бейнелерде, символдарда, белгілерде өзгерту жолымен “объективті әлемнің заңдылықтары мен маңызды қатынастарын табуы” деп түсінуге болады.

Қазіргіжүйелік ықпалдың методологиясын талдаудың жүйелі-құрылымдық түсініктерінің ішкі байланысы (В.А. Ганзен) субъективті ықпал негізінде творчествоны түсінудегі процессуалды және мазмұндық жақтарын жалпы психологиялық түсіну табиғатымен (С.Л. Рубинштейн) белгілі байланысты құрайды.

Эксперименттік этнопсихология негізінде зерттелген фольклордың этнопсихологиясы анықтаған біздің зерттеуде теориялық міндеттер шешілді. Біріншіден С.М. Жақыпов көрсеткен тұлғаның әлемнің этностық көрінісінде өз бейнеленуін нақты табатын айтысты бірлескен творчестволық танымдық іс-әрекет ретінде қарастырудың келешегімен байланысты болды. С.М. Жақыпов тұлғадағы әлемнің этностық көрінісі жайлы түсінікті “тіршілік сферасында жалпы когнитивті бағдарлануды анықтайтын іс-әрекеттің сыртқы, мінез-құлықтық компоненттері жайлы этнос өкілдерінің қоршаған ортаға деген бірыңғай ұқсас көзқарастарын индивидтің субъективті бейнелеуі”, – деп анықтаған идеясы және танымдық іс-әрекет тіршілік әрекетінің көрінулерінің бір формасы және тұлғаның этностық әлемінің көрінісін “басқарады”, – деген методологиялық идеялары эксперименттік этнопсихология аясында шешілді [4].

Қазақ халқының киеді мәдени ұлттық мұрасы – айтыстың психологиялық табиғатын зерттеу арқылы адамның творчестволық іс-әрекетінің этнопсихологиялық ерекшеліктері анықталды. Халық ауыз әдебиеті творчествосының негізін құрайтын айтыс-этносты зерттеудің психологиялық қайнар көзі болып табылады.

Айтысты бірлескен диалогты творчестволық ойлау іс-әрекеті, творчестволық сөз жарысы деп психологиялық анықтау – ұлттық этномәдени құндылықтарға деген жастардың жаңа көзқарастарын қалыптастыруға, творчестволық-интеллектуалдық сапаларды дамытуға байланысты мемлекеттік бағдарламалармен үндесіп, осы саладағы ғылыми ізденістерге өз үлесін қосты. Зерттеу төрт бағытты болды.

Айтысты психологиялық эксперименттік зерттеуде айтыс творчестволық процесі қалай өтеді, айтыскерлердің барлық творчестволық процесін бақылап зерттеу мүмкіндігі шектеулі болғандықтан, біз айтысты психологиялық тұрғыдан зерттеу үшін айтыс өнері-түсіну объектісі ретінде алынып, айтысты қалай түсінеміз, қалай түсініледі және қандай психологиялық заңдылықтарға бағынады деген сұрақтар анықтаумен байланысты болды.

Айтыс – өзгертуге бағытталған фольклордың түрі, осы дамушы бірлескен практикалық ойлау іс-әрекетінің нәтижесінде тек интеллект қана емес айтыскер ақындардың, тыңдаушылардың тұлғалық дамуы, бірге творчество жасау мен творчествоға бірге әсерленуі өтеді және этностық бірлестік орнайды.

Жүйелік ықпалдар тұрғысынан айтыстың негізгі функциясы – ұлттық сәйкестік сезімдерін күшейту, айтыс – интерактивті типтегі трансакциялардан (сұрақ-жауап) тұратын диалог және екі айтыскердің (серік) (сынды продуктивті ойлауындағы творчестволық сөз жарысы болып табылады.

1. Айтыс коммуникативті аспекті тұрғысынан диалог формасындағы практикалық ойлау;

2. Интерактивті аспектіде айтыс екі айтыскердің сынды трансактілерінің бірізділігі;

3. Перцептивті аспектіде айтыс сөздік қағытпаларды қабылдау және түсіну, айтыскерлердің эмоциялық күйлері. Айтыс – творчестволық конструктивті немесе компромисті шешім. Айтыс – адамдардың халықтың атынан айтылатын, әлеуметтік-этностық рұқсат етілген творчестволық сөз сайысы.

Э. Берннің трансактілік талдау концепциясы қарым-қатынаста бір проблемасы бар адамдарға психологиялық көмек көрсету үшін қажеттілікке жауап беруге байланысты жасалған.

Э. Берн адамдардың мінез-құлқын бақылай отырып мына фактрге көңіл бөледі, көз алдында адам бірден өзгере алады, сонымен қатар оның бет қимылы, сөзі, позалары да бірге өзгереді. Сол адам біресе ересек ретінде эмоциясыз салқындылық танытып, біресе ата-ана сияқты ұрысып, үйретіп, қамқор болып, біресе өз ата-аналарының мінез-құлқын тура көшірген, біресе күліп, біресе жылап бала сияқты мінез-құлқын көрсетеді [1].

Зерттеуде біз Э. Берн концепциясын айтыс материалын психологиялық талдауға қолдандық. Айтыстағы барлық жеңіске жеткен айтыскер ақындар барлығы Ересек позициясында болғаны дәлелденді [1].

«Ата-ана» позициясы келесі айтылған пікірлермен интерпретацияланады: елдің немесе жеке бір адамның байлығын айтады; өзінің руы туралы айтады; елінің алып жатқан кең байтақ жері – территориясы жайлы мақтанады, руының ішіндегі әлеуметтік статусы жоғарлатылып көрсетеді, елінің атакты адамдарын, бай адамдарды, және референтті топтарды мадақтап айтады (біздің руда бәрі батыр) ақын айтыскерлердің жеткізген ойларының бағалаушы сипаты, айтқан сөздері асимметриялық қарым-қатынас позициясын ұстайды (өзін екінші айтыскерден жоғары қояды), сөйлеу тоны жоғары, кемсітеді, қорлайды, келемеждейді, бұйрық тон беріп сөйлейді, өтінбейтін (апелляциясыз) формада ұсыныс береді.

Ересек позициясы мына белгілермен интерпретацияланады: бағалау позициясы жоқ (информациялық сипатқа ие), сөйлеу тоны сабырлы, эмоциялы емес, айтылған информацияға саспай, сабырлы жауап беру, информацияны бергенде салмақты береді, ұсынатын шешімдерді конструктивті сипатқа ие, ойлау көрінісі ретінде жаңа аргументтер табады, әр түрлі аргументтерді салыстырады, теңеулер жасай алады, талдау операцияларын меңгерген.

«Бала» позициясы мына белгілермен интерпретацияланады: эмоциялық бояуларға толы сезімдер, бағалаушы пікірлер, импульсивті жауап, қарсыласу деңгейіндегі сөздер, спонтанды реакция, шымшып сөйлеу, аргументсіз сын айту, эмоциялық сын төменнен беріледі.

Адам творчестволық іс-әрекетінің этнопсихологиялық ерекшеліктерін эмпирикалық зерттеу негізінде айтыс – бірлескен диалогты ойлау іс-әрекеті деп анықталады. Бірлескен диалогты танымдық творчестволық сөз жарысын түсіну творчестволық нәтиже болып саналады және творчество феномені айтысты түсіну арқылы жаңа сипатта қарастырылады. Коммуникативті-интерактивті табиғаты бар бірлескен диалогты танымдық творчестволық сөз жарысы айтысты түсіну – творчествоның интерактивті критеріі немесе индикаторы деп тұжырымдалады [1].

#### Әдебиеттер

1. Бердібаева С.Қ. Творчестволық іс-әрекеттің этнопсихологиясы. -Монография.- Алматы, «Қазақ университеті», -2006, 270 б.
2. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. -М.: Педагогика, 1973. – С. 255-285.
3. Ганзен В.А. Системные описания в психологии.-Л.:Изд-во ЛГУ,1984.-176 с.
4. Джакупов С.М. Методологические проблемы изучения совместной деятельности // Методологические проблемы общей психологии: Учебное пособие. -Алматы: Изд-во “Қазақ университеті”, 2003.-С.114-149.

**Бутенова К.С.**  
**Кламбекова А.Ж.**  
(Қазақстан Республикасы, Павлодарқ.,  
Инновациялық Еуразия Университеті)

## **МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ТӘРБИЕЛЕП ОТЫРҒАН ОТБАСЫЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Соңғы уақытта мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелеп отырған отбасылар саны артты. Мұндай отбасылар өте қиын жағдайда. Инклюзивті тәжірибенің бір бағыты-мұндай отбасыларды психологиялық-педагогикалық қолдау.

Мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелеп отырған отбасын сүйемелдеу оның жұмыс істеуінің тиімділігін қамтамасыз ететін отбасының түзету ресурстарын өзектендіруге бағытталған қызметті қамтиды [1, б.125]. Бұл баланың қажеттіліктеріне сәйкес келетін ата-аналардың сындарлы ұстанымдары мен оған қатысты ұстанымдарға негізделген білім беру стратегияларын қалыптастыруға және іске асыруға мүмкіндік береді. Сүйемелдеу технологиясы білім беру жүйесінің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады және ерекше қажеттіліктері бар балалардың толыққанды дамуына жағдай жасауға мүмкіндік береді [2, б.3]. Мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелеп отырған ата-аналармен жұмыс баланың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыруға арналған баланы тәрбиелеу мен дамытудың өзекті мәселелері бойынша іс-шараларды қамтиды [3, б.27].

О.И. Байдарова отбасымен тиімді жұмыс істеу үшін білім беру ұйымының мамандары мен баланың ата-аналары арасында өзара іс-қимылды қамтамасыз ету қажет екенін атап өтті. Мұндай ынтымақтастық процесінде отбасының өзекті сұранысы қарастырылады және жұмыстың басым бағыттарын бірлесіп таңдау жүзеге асырылады [4, б.32].

А. А. Чурсина және О. А. Жилина педагог-психологтың мүгедек баланың ата-анасымен жұмысының келесі негізгі міндеттерін анықтайды:

1) мүмкіндігі шектеулі балалармен ата-аналардың өзара әрекеттесу тәсілдерін игеруге көмек көрсету, отбасы жағдайында оны тәрбиелеу мен оқытудың әдістері мен тәсілдерін;

2) ата-аналардың баласына барабар көзқарасын, олардың тәрбиедегі белсенді ұстанымын қалыптастыру;

3) ата-аналарды оның белсенді қатысушылары ретінде білім беру процесіне тарту, оларды сынып және жалпы мектеп іс-шараларына бірлесіп қатысуға қосу;

4) ата-аналарға психологиялық-педагогикалық білім беру, олардың психологиялық-педагогикалық қажеттіліктерін зерттеу [5, б.384].

Психологиялық-педагогикалық қолдаудың екі бағыты бар:

1. Балада немесе оның отбасында туындаған проблемалар мен қиындықтарды шешуге бағытталған;

2. Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен дамытудағы ауытқулардың алдын алуға, сондай-ақ отбасылық және әлеуметтік қатынастарға бағытталған [4, б.28].

С.В. Алехина, М.М. Семаго және басқа авторлар ата-аналармен тиімді жұмыс істеу үшін олардың баланы сүйемелдеудің барлық сатыларына қатысуын қамтамасыз ету қажет деп жазады. Авторлар отбасымен жұмыс істеудің келесі кезеңдерін ажыратады:

1. **Диагностикалық**, оған бала өсіп, тәрбиеленетін жағдайлардың, оның жас ерекшеліктеріне сәйкес келу дәрежесін анықтау кіреді; отбасы ішіндегі атмосфераны және тұлғааралық қатынастарды тұрақсыздандыратын себептерді анықтау; даму ерекшеліктерімен баланың үйлесімді дамуына ықпал ететін немесе кедергі келтіретін отбасы ішіндегі факторларды анықтау; отбасындағы тәрбиенің жеткіліксіз модельдері мен деструктивті қарым-қатынас формаларын анықтау.

2. **Ақпараттық**, білім беру процесінің барлық қатысушыларын қолдаудың жалпы контекстінде ата-аналарға ақпараттық қолдауды қамтитын.

3. **Ағартушылық**. Бұл кезеңде мүмкіндігі шектеулі балалардың даму ерекшеліктері туралы ата-аналар білім алады. Ата-аналармен жұмыстың бұл түрі алдын-ала жоспарланған іс-шараларда (ата-аналар жиналысы кезінде психологиялық-педагогикалық бейіндегі мамандардың тақырыптық сөз сөйлеулерінде) жүзеге асырылуы мүмкін; жеке немесе топтық кеңес беру; ата-аналарға арналған тре-



нингтер), сондай-ақ ресімделген стендтерде, ақпараттық парақтарда, қажетті ақпарат орналастырылатын білім беру мекемесінің сайтында. Мүмкіндігі шектеулі балалары бар ата-аналарды ағартудың негізгі міндеті-ата-аналардың психологиялық-педагогикалық сауаттылығын арттыру.

4. Мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналары білім беру ұйымының өміріне, сынып пен жалпы мектептің іс-шараларына белсенді қатысатын мектепшілік іс-шараларға ата-аналарды тарту кезеңі.

5. **Практикалық.** Бұл кезеңде жұмыстың алдыңғы кезеңдерінде бұрын құрылған және қалыптасқан сыныптың ата-аналар қауымдастығы маңызды болып табылады. Мұндағы ең маңыздысы-балалардың ата-аналарының баланың жетістіктеріне, барлық балалардың бір-бірімен өзара әрекеттесуіне, қалыптасқан балалар ұжымына көзқарасы.

6. **Аналитикалық.** Бұл кезең қорытынды болып табылады. Онда бірлескен қызметтің нәтижелері мен жетістіктері талданады және қорытындыланады, сондай-ақ білім беру ұйымында инклюзивті практиканы дамытуға бағытталған одан әрі жұмыс жоспарланады [6, б. 97-99].

Мүмкіндігі шектеулі баласы бар отбасын психологиялық-педагогикалық қолдаудың маңызды бағыты- ата-аналар мен балаларға психологиялық-педагогикалық кеңес беру. Ткачева В.В. келесі кезеңдерді анықтайды:

1. Танысу, бұдабайланыс орнату және сенім мен өзара түсіністіктің қажетті деңгейіне қол жеткізу болады.

2. Отбасы мәселелерін ата-аналардың немесе оларды алмастыратын адамдардың айтуы бойынша анықтау. Бұл кезеңде педагог-психолог бала мен оның отбасының проблемалары туралы алғашқы жалпыланған идеяны қалыптастырады.

3. Баланың даму ерекшеліктерін психологиялық-педагогикалық диагностикалау. Әңгіме мен емтиханға кеңес берудің осы кезеңіне бала өзінің зияткерлік және жеке ерекшеліктерін диагностикалауға, белгілі бір бағдарлама бойынша оқу мүмкіндігін болжауға шақырылады.

4. Ата-аналар қолданатын білім беру моделін анықтау, сонымен қатар олардың жеке сипаттамаларын диагностикалау.

5. Диагностика нәтижелерін бағалау және нақты мәселелерді тұжырымдау. Бұл кезеңде педагог-психолог ата-аналарымен бірге әңгімеде және бала мен отбасын диагностикалау процесінде анықталған мәселелерді нақтылайды, талқылайды. Педагог-психологтың негізгі міндеті-ата-аналардың назарын мәселенің негізгі және шын мәнінде маңызды аспектілеріне аудару.

6. Мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелеп отырған отбасының анықталған мәселелерін шешу жолдарын анықтау.

7. Соңғы кезеңде отбасы жұмысының нәтижелері шығарылады, педагог-психологтың тұжырымында мәселені түсіну бекітіледі [7, б. 62-65].

Осылайша, кешенді психологиялық-педагогикалық оқытуды ұйымдастыру мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелеп отырған отбасылармен мазмұнды жұмыстың жоғары сапалы деңгейін қамтамасыз етуге, сондай-ақ балаларды тәрбиелеу мен дамыту мәселелерінде белсенді ата-ана ұстанымын дамытуға ықпал етеді.

#### Әдебиеттер

1. Стругова В.Г., Колесникова О.Б. Социально-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2017. – №3. – С.124-130.
2. Посысоев Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья; ГОАУ ЯО ИРО. – Ярославль, 2011. – 76 с.
3. Байдарова О.И. Социальное сопровождение семей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ОВЗ // Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник материалов Всероссийской
4. научно-практической конференции (27-28 ноября 2014 года) / под науч. ред. Т.В. Машаровой, С.В. Алехиной, И.А. Крестининой; ИРО Кировской области. – Киров: ООО «Типография «Старая Вятка», 2014. – 577 с.
5. Организация и психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения: метод. рекомендации / сост. И.Ф. Сибгатуллина. – Казань, 2017. – 43 с.
6. Психологическое сопровождение семьи ребенка с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации / сост. Н.А. Крушная. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 36 с.
7. – 36 с.
8. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
9. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.



## **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ**

Глубокие политические и социально-экономические изменения конца прошлого столетия внесли огромный вклад в становление предпринимательства в Республике Казахстан.

Официальное предпринимательство как вид экономической деятельности в независимом Казахстане берет свое начало с 1990-х годов XX столетия.

Предпринимательство претерпело огромные изменения и в настоящее время значительно отличается по стилю и форме взаимоотношений по сравнению с периодом становления. Произошли изменения в системе ценностей, социально-психологических характеристиках самих предпринимателей.

С момента вступления в независимость правительство разрабатывает законопроекты для поддержания предпринимателей, формирует нормативно-правовую базу, финансовая и инвестиционная поддержка для развития малого и среднего бизнеса реализуется через сообщества по поддержке предпринимательства.

Государственная политика в Республике Казахстан в отношении частного предпринимательства нацелена на формирование среднего класса, путем развития малого предпринимательства, ориентированного на создание новых высокотехнологичных производств с наибольшей добавленной стоимостью. [1]

Также реализуются программы по обучению и просвещению предпринимателей в вопросах связанных с экономической и правовой стороной предпринимательства.

Предпринимательством является самостоятельная, инициативная деятельность граждан, оралманов и юридических лиц, направленная на получение чистого дохода путем использования имущества, производства, продажи товаров, выполнения работ, оказания услуг, основанная на праве частной собственности (частное предпринимательство) либо на праве хозяйственного ведения или оперативного управления государственного предприятия (государственное предпринимательство) [2]

Предпринимательство не ограничено только получением экономической выгоды, но выступает как социально-психологический феномен. Оно включает в себя взаимоотношения деловые и неформальные с различными индивидуумами и группами. Отвечая на предложения рынка и формирую новый спрос на свои товары и услуги, обеспечивая рабочие места.

Ключевую роль в эффективности и экономическом успехе предприятия играет личность предпринимателя, принимающего те или иные решения.

Изучение личности предпринимателя, его ценностей и социально-психологических характеристик, влияющих на экономический и социальный успех предпринимательства, становится актуальным в современной отечественной психологии.

Цель нашего исследования состоит в определении особенностей ценностных ориентаций предпринимателей занимающихся малым и средним бизнесом в крупном городе. В исследовании приняли участие 72 предпринимателя в возрасте от 30 до 48 лет, имеющих статус МСБ г.Алматы.

Данные были собраны посредством «Ценностного опросника» Ш.Шварца адаптированного В.Н.Кандрашевым [3].

Ш. Шварц выделяет два уровня ценностей:

1. индивидуальные ценности, личностные ценности, как внутренние ориентиры, идеалы и убеждения.

2. социальные ценности, представляют ценности общества и социальных групп, которые проявляются в реальном поведении;

Первая группа ценностей более стабильна и определяет принципы поведения человека, выступает ориентирами того, как нужно поступать. Вторая группа соотносится с конкретными поступками. На развитие и формирование обоих видов ценностей влияет ряд внешних и внутренних факторов. Внешние факторы включают в себя внешнюю среду, социально-экономическую и политическую обстановку, средства массовой информации, традиционные общечеловеческие ценности, социальные институты. Ко внутренним факторам относятся пол и возраст, особенности темперамента, личностные ведущие потребности, таланты и способности, уровень самосознания личности.

Ценности соотносятся с целями, мотивирующими к действиям, утверждает Ш.Шварц.[4] Согласно этому, анализ ценностных ориентаций предпринимателей поможет прояснить системообразующие факторы современного казахстанского предпринимателя, позволит сделать прогноз эффективности расширения его масштабов и влияния на экономику Казахстана в целом. Система ценностей и поведение основанное на ней даже отдельного слоя общества, такого как предприниматели малого и среднего бизнеса, влияет на казахстанскую экономику, на возможность прогресса и гуманизм всего общества.

Рассмотрим результаты анализа ценностных ориентаций предпринимателей города Алматы

Таблица 1

**Результаты исследования ценностных ориентиров на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов предпринимателей г.Алматы**

Шкалы ценностного опросника Ш.Шварца	Среднее значение на уровне нормативных идеалов	Среднее значение на уровне индивидуальных приоритетов
Конформность	17,94	6,18
Традиции	17,71	2,24
Доброта	25,18	7,65
Универсализм	<b>38,24</b>	<b>11,59</b>
Самостоятельность	<b>27,24</b>	<b>10,88</b>
Стимуляция	11,24	4,94
Гедонизм	14,82	6,06
Достижения	20,65	9,12
Власть	17,82	5,53
Безопасность	<b>25,47</b>	<b>11,12</b>

Как видно из таблицы 1, на уровне индивидуальных ценностей, то есть на уровне личностных убеждений для обследованной выборки наиболее значимыми являются универсализм (понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы), безопасность (безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя) и самостоятельность (самостоятельность мысли и действия, автономности и независимость). Это говорит о том, что у современных предпринимателей сильно выражена социальная ориентация, желание создать ценность, удовлетворяющую потребность и благополучие человека. Таким образом действия предпринимателей основаны не только на личных мотивах, но и интересах общества.

Наименьшей значимостью как на уровне индивидуальных приоритетов, так и на уровне нормативных идеалов имеют стимуляции (стремление к новизне и глубоким переживаниям), гедонизм (наслаждение жизнью и чувственные удовольствия) и традиции (уважение традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность).

Таким образом, на основании данного исследования можно заключить, что внешние и внутренние ценности современного предпринимателя имеют значительную близость. При наличии индивидуалистической доминанты в ценностях, предприниматели ориентированы на интересы общества. Ярко выражена реакция предпринимателей на вопросы окружающей среды, экологию, этику делового общения и честность по отношению к себе, партнерам по бизнесу, государству и потребителей их товаров и услуг, что свидетельствует о формировании и распространении «бережливого» предпринимательства в Казахстане. Где предприниматели исключают нанесение вреда себе, своим сотрудникам, обществу, экономике страны и окружающей среде.

Не смотря на культурные, национальные и традиционные, экономические и политические особенности Казахстана, предпринимательский слой в частности является частью глобального цивилизованного пространства.

**Литература**

1. <https://damu.kz/poleznaya-informatsiya/kak-vesti-biznes/struktury-podderzhki-predprinimatelstva.php>
2. Предпринимательский кодекс Республики Казахстан. Статья 4
3. Карандашев В.Н. К Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004 – 70 с.

**Гарбер А.И.**

*(Германия, г. Бад Вильдунген  
Реабилитационная клиника «Reinhardshöhe»)*

**Иванов Д.В.**

*(Российская Федерация, г. Самара,  
Самарский государственный социально-педагогический университет)*

**Бердибаева С.К.**

*(Казахстан, Алматы, КазНУ имени аль-Фараби)*

**Абдуллина Г.**

*(Казахстан, Семей, Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет).*

## **ОТНОШЕНИЕ К ПРАВОНАРУШЕНИЯМ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ**

Современное российское общество отмечено тревожной тенденцией роста числа преступлений, совершенных подростками. Противоправные действия подростков часто отличаются неясной мотивированностью, жестокостью. Снижение подростковой преступности является важной задачей, решение которой возможно лишь на междисциплинарной основе, с использованием в том числе и психологических знаний. Выявление таких факторов риска противоправного поведения, как влияние агрессивности подростка на его отношение к совершению правонарушений, является одним из перспективных направлений в профилактике подростковых преступлений.

Представители фрустрационного подхода довольно оптимистично оценивают возможность предотвращения агрессивного поведения (А. Бандура, Л. Берковиц, Дж. Доллард, М. Зильманн, Г. Миллер и др.) [1, 2]. Представители данного подхода в качестве причин агрессивного поведения видят влияние условий окружающей среды – действие фрустрирующих, аверсивных или возбуждающих событий. При этом возможно возникновение феномена «смещения», когда человек направляет агрессивные действия на того, кто ассоциируется с меньшим наказанием.

Согласно теории социального научения, агрессивное поведение усваивается человеком в процессе социализации посредством наблюдения за поведением окружающих [3]. Проявлению агрессии могут способствовать такие факторы, как воздействие шаблонов, неприемлемое обращение, побудительные мотивы, инструкции, приказы, эксцентричные убеждения [4, с. 419].

Таким образом, «с точки зрения теории социального научения агрессия появляется только в соответствующих социальных условиях, что более оптимистично с точки зрения возможности предотвращения агрессии или взятия ее под контроль» [5, с. 13].

Отметим, что на сегодняшний день в современной психологии существует разнообразие теорий, которые с различных позиций объясняют природу агрессивного поведения человека. Большая часть теорий преимущественно считает, что агрессивные проявления устранить трудно. В нашем исследовании мы поставили цель изучить такой аспект агрессивного поведения, как отношение к правонарушениям у подростков, имеющих склонность к агрессивному поведению.

Наше исследование было проведено на базе МБУ ДО «Центр “Психологическое здоровье и образование”» г.о. Самары. В исследовании принимали участие учащиеся образовательных учреждений Кировского и Красноглинского районов Самары – подростки в возрасте 14-16 лет. В исследовании участвовало всего 45 учащихся 9-х и 10-х классов. Из 45 подростков были сформированы три экспериментальные группы по 15 учащихся в каждой в зависимости от степени выраженности склонности к агрессивному поведению.

В ходе исследования были использованы следующие психодиагностические методики:

1. «Hand-тест» Э. Вагнера (в адаптации Т.Н. Курбатовой), являющийся проективной методикой исследования личности [6]. «Hand-тест» отличается от других проективных методик простотой проведения и интерпретации. Тест позволяет валидно прогнозировать склонность к «открытому агрессивному поведению» [7, с. 63].

2. Для диагностики форм агрессивных реакций у подростков трех экспериментальных групп использовался опросник измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки [8].

3. Методика диагностики склонности к преодолению социальных норм и правил (Ю.А. Клейберг) [9].

4. Опросник для выявления степени приемлемости различных видов правонарушений (модифицированный вариант для подростков опросника С.А. Щербачи) [5].

Таким образом, были подобраны психодиагностические методики, позволяющие изучить взаимосвязь агрессивности личности и отношения к правонарушениям в подростковом возрасте.

Исследование осуществлялось поэтапно. На первом этапе исследовалась склонность к открытому агрессивному поведению подростков с помощью Hand-теста (модификация Т.Н. Курбатовой). Всего были исследованы 45 подростков. Это позволило на втором этапе сформировать 3 экспериментальные группы по критерию выраженности склонности к открытому агрессивному поведению. Были сформированы 3 группы по 15 подростков в каждой. На третьем этапе исследовались различные показатели агрессии, склонности к отклоняющемуся поведению и приемлемости правонарушения у подростков трех экспериментальных групп с помощью опросника измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки, методики диагностики склонности к преодолению социальных норм и правил Ю.А. Клейберга, и модифицированного опросника С.А. Щербачи. Четвертый этап включал в себя определение различий в отношении к правонарушениям у подростков. Перейдем к анализу результатов проведенного исследования.

В результате анализа статистических данных были выявлены значимые различия по показателю «склонность к преодолению норм и правил» методики Ю.А. Клейберга между тремя экспериментальными группами подростков с разным уровнем склонности к агрессивному поведению: подростки с высоким уровнем склонности к открытому агрессивному поведению пренебрегают общественными нормами и правилами.

Анализ результатов исследования отношения подростков к правонарушениям, полученным с помощью методики С.А. Щербачи, показал, что подростки с выраженной склонностью к открытому агрессивному поведению считают для себя приемлемым совершение таких правонарушений, как уклонение от уплаты за проезд в общественном транспорте, покупка краденого, воровство, физическое наказание обидчиков и др. Схожие результаты были получены в исследовании автора-разработчика опросника С.А. Щербачи [5, с. 22].

Следующим этапом исследования стало установление характера взаимосвязи между показателями агрессивности и враждебности подростков и их отношением к различным видам правонарушений. Применялся корреляционный анализ по критерию Спирмена. Корреляционная матрица была рассчитана на результатах исследования 45 подростков по опроснику измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки, методике Ю.А. Клейберга и модифицированному опроснику С.А. Щербачи.

Все переменные опросника А. Басса и А. Дарки связаны с переменными опросника С.А. Щербачи и переменной методики Ю.А. Клейберга. Таким образом, агрессивность и враждебность подростков взаимосвязаны с их склонностью к преодолению норм и правил и приемлемостью различных видов правонарушений.

Проведенный корреляционный анализ взаимосвязи различных показателей и форм агрессии и враждебности подростков и их отношений к различным правонарушениям, приемлемости различных видов правонарушений, выявил следующие закономерности: чем выше уровень физической, косвенной, вербальной агрессии подростка, тем более приемлемо он воспринимает такие виды правонарушений, как покупка краденого, физическое наказание обидчиков, уклонение от уплаты за проезд в общественном транспорте, ложь, угон автомобиля. Чем более подросток склонен к враждебности в поведении, тем более приемлемы для него такие виды правонарушений, как утаивание найденных денег и сбыт наркотиков.

Таким образом, в исследовании были выявлены взаимосвязи различных показателей и форм агрессии и враждебности подростков и их отношений к различным правонарушениям, приемлемости различных видов правонарушений. Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать выводы, что подростки, имеющие склонность к открытому агрессивному поведению, готовы пренебрегать общественными нормами и правилами. Они склонны к преодолению норм и правил и для них приемлемы различные виды правонарушений, что проявляется в девиантном или делинквентном поведении. Результаты исследования могут быть использованы для ранней профилактики девиантных форм поведения у подростков. Выявленные взаимосвязи позволят разработать в будущем эффективные коррекционно-развивающие программы для подростков, склонных к агрессивному поведению.

#### Литература

1. Бандура А., Уоллес Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / Пер. с англ., Бранцевой и Б. Красовского. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 243 с.

2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб., 2002. – 136 с.
3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997. – 608 с.
4. Корецкая И.А., Азнабаева Л.Д. Возможности снижения агрессии с помощью тренингов // Молодой ученый. 2017. №11. С. 418-420.
5. Щербаха С.А. Влияние агрессивности личности на ее отношение к правонарушениям: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. – Сочи, 2003. – 26 с.
6. Курбатова Т.Н. Проективная методика исследования личности «Hand – test» / Т.Н. Курбатова, О.Н. Муляр // Методологическое руководство. – СПб.: ГМНПП «ИМАТОН», 2001. – 64 с.
7. Ахметзянова А.И. Применение теста руки «Hand – test» (Вагнер Э.) в исследовании ассоциативно-диссоциативных механизмов деструктивного поведения подростков // Коллекция гуманитарных исследований. 2016. № 1 (1). С. 62-68.
8. Хван А.А. Опыт стандартизации опросника измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки / А.А. Хван, Ю.А. Зайцев, Ю.А. Кузнецова // Психологическая диагностика. 2008. №1. С. 35-58.
9. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2017 – 290 с.



*Давлетова А.А.*  
(Республика Казахстан, г. Алматы,  
Академия Кайнар)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ОКАЗАВШИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

Всё большее количество самых разных стрессовых факторов оказывают своё воздействие на человека: экономическая нестабильность, социальные и экологические потрясения, а также в последнее время информационный прессинг, связанный с пандемией. Помимо этого можно отметить стрессы, связанные с профессиональной деятельностью человека, с его эмоциональным состоянием на работе. Особый интерес представляет фигура педагога-психолога – как центрального звена в формировании и социализации подрастающего поколения. Практически любая ситуация в профессиональной сфере деятельности педагога-психолога может явиться источником стресса. Повышенные требования к личностным, морально-этическим качествам специалиста, контроль вышестоящих инстанций, случаи аутодеструктивного поведения среди обучающихся, ролевая перегруженность, высокая ответственность – вот далеко не полный список проблем, которые могут быть причиной профессиональной деформации педагога-психолога.

Проведенные нами на протяжении нескольких лет исследования об отношении педагогов-психологов к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации (ТЖС) показали следующее:

- в большинстве случаев педагоги-психологи проявляли равнодушие к таким детям, не вникали в их внутренний мир;
- нередко специалисты показывали низкие результаты в выявлении у обучающихся суицидальных наклонностей и жертв различных видов насилия, так как не знали их особенностей, потребностей и не владели комплексной диагностической методикой;
- неподготовленные педагоги-психологи испытывали трудности в подборе качественно отличающихся методов работы, которые необходимы таким подросткам;
- есть педагоги-психологи, испытывающие трудности в консультационной работе с родителями и обучающимися, им необходима помощь практикующих специалистов;
- в большинстве случаев педагоги-психологи озадачены корректным ведением документации, так как нет единого стандарта по республике.

Психологическое своеобразие подготовки педагогов-психологов к работе с детьми, оказавшимися в (ТЖС) и специфика социального заказа по отношению к этой проблеме определяют социально-психологическую необходимость создания специальных программ подготовки педагогов-психологов. Эти программы должны реализовывать принципы личностно-развивающего обучения, отвечающие особым познавательным потребностям и возможностям педагогов-психологов, их личностному своеобразию и целям профессионального развития.

Всем известно, что у нас в стране тема подросткового суицида стабильно держится в топе самых актуальных тем в СМИ, социальных сетях. Среди родителей зачастую присутствует паника – что делать, как уберечь ребенка от дурных мыслей и поступков? Школам тоже не легко – психологам срочно вменили в нагрузку выявление и проведение профилактической работы с детьми, втянутыми в соответствующие группировки, увлекающимися различными веб-сайтами, оказывающие негативное воздействие на психику несовершеннолетних. В связи с этим, нам все чаще поступают запросы от педагогов-психологов на оказание методической помощи в вопросах предотвращения аутодеструктивного поведения у детей и мы уже начали эту работу. Ученые и специалисты РОО «Казахское психологическое общество» совместно с сотрудниками ОФ «Центр поддержки семьи «Жануя» разработали и провели курсы повышения квалификации для педагогов-психологов Алматинской области. К проведению КПК были привлечены ведущие ученые-специалисты РОО «Казахское психологическое общество».

Ведь все дети разные, у каждого свои личностные особенности, к каждому ребенку и его семье необходим индивидуальный подход. Поэтому мы не ограничились каким-то одним направлением. Таким образом, слушателям был представлен широчайший спектр методического инструментария для работы с детьми и их ближайшим окружением, попавшими в ТЖС.

Со всеми методическими материалами Вы можете ознакомиться на сайте сайта ОФ «Центр поддержки семьи «Жануя» <https://www.pfzh.kz>.

Хотелось бы поблагодарить Акимат, Управление образования Алматинской области за оказанное доверие и поддержку при проведении КПК. Программа курсов повышения квалификации для педагогов-психологов состоит из следующих модулей:

1. Нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности педагога-психолога, профессиональные обязанности, этический кодекс. Служебная этика и делопроизводство педагога-психолога;

2. Практические навыки проведения психодиагностической работы. Основные правила работы с детьми зоны риска. Соблюдение конфиденциальности. Технология проведения профилактических индивидуальных и групповых занятий с детьми;

3. Исследование проблем семьи и семейное консультирование. Краткий обзор возможных проблемных направлений и методы их разрешения. Соблюдение родительских прав и обязанностей. Просветительская деятельность педагога-психолога по гармонизации детско-родительских отношений.

В начале реализации программы КПК нужно было «запустить» психологические и методические механизмы подготовки педагога-психолога. Поэтому ее содержание составляют научные представления о трудной жизненной ситуации, а ведущий применяет интерактивные методы обучения.

В этой части программы одной из основных была задача привития навыка педагогам-психологам применения психодиагностических методик и практическое знакомство слушателей с приемами выявления причин и навыкам психокоррекции детей, попавших в ТЖС. При этом особое внимание было уделено тому, чтобы все эти диагностические приемы «работали» на практическую цель: выработку индивидуальной программы развития гармоничной личности обучающегося как главный ориентир всей работы для педагогов-психологов, учителей и для родителей.

Таким образом, во время проведения программы повышения квалификации идет процесс превращения научных представлений о ТЖС в личности обучающихся в ценность педагога-психолога.

Во время проведения КПК помимо занятий с аудиторией, к нашим тренерам обращались педагоги-психологи с вопросами профессионального, психоэмоционального, личностного характера. Хотелось бы отметить, что мы до сих пор поддерживаем связь со школьными психологами, детьми и родителями, оказывая им методическую и психологическую помощь посредством цифровых технологий.

Таким образом, разработанная нами программа КПК удовлетворяет профессиональным и личностным запросам педагогов-психологов, обеспечивая достижения целей, содержания, форм, методов, работы с обучающимися, оказавшимися в ТЖС.

Реализация данной программы позволяет:

1. Определить социально-психологические направления деятельности по противодействию суицидальным наклонностям детей;

2. Выявить системные проблемы и факторы, влияющие на ситуацию с подростками, оказавшимися в ТЖС;

3. Разработать методические и организационно-практические меры по дальнейшему психосоциальному сопровождению детей, оказавшимися в ТЖС;

4. Обучить педагогов-психологов правильному ведению нормативно-правовой документации;

5. Овладеть навыками выстраивания эффективных коммуникаций и улучшения детско-родительских отношений в семьях по вопросам профилактики бытового насилия

Важно отметить, что чаще всего причины аутодеструктивного поведения, кроются в конфликтах в семье и со сверстниками. Соответственно и профилактика должна быть направлена прежде всего на успешную социализацию ребенка, на налаживание теплых, доверительных отношений внутри семьи, пропаганду ценности жизни как таковой и безопасного поведения детей и подростков.

Подготовленные педагоги-психологи более дифференцированно и четко умеют ставить задачи, выбирать подходящий материал для диагностики и психологического сопровождения обучающихся, более эффективно помогают учащимся определять задачи личностного роста, развития творчества, самостоятельности, учебной мотивации и личностно-профессионального самоопределения, что напрямую поможет детям благополучно выйти из трудной жизненной ситуации.

В случае если нам удастся своевременно выявить и оказать помощь нуждающимся в ней детям, статистика детского суицида в Казахстане существенно снизится, вот это и будет нашими победными показателями.

#### **Рекомендации**

1. Систематизировать документацию педагогов-психологов по единому стандарту, разработанному специалистами РОО «Казахское психологическое общество» и департамента образования Алматинской области (папки, портфолио, рабочие документы и т.д.);

2. Предоставить возможность предоставления психологической службы в школе 1 педагог-психолог на 300 обучающихся;
3. Обеспечить педагогов-психологов специально оборудованным кабинетом в каждой школе;
4. Прохождение личной психологической терапии не менее 50 часов в год;
5. Ввести предмет «Психология» для обучающихся начиная с 5 класса 1 раз в неделю и факультатив «Я и мои границы»
6. На базе Акиматов и РайОНО сформировать межведомственный «Университет для родителей», где будут проводиться тренинги, семинары, круглые столы с целью улучшения детско-родительских отношений;
7. На базе каждого района организовать мобильную команду из кризисных психологов-экспертов для оказания экстренной психологической помощи в критических ситуациях;
8. Повысить заработную плату педагогам-психологам школ и колледжей.

В перспективе нам видится огромный потенциал в комбинировании новейших технологических достижений с альтернативными психологическими тестами через создание новых диагностических, обучающих и психокоррекционных программ и их распространения.

Данные, полученные после проведения исследования, можно будет в дальнейшем использовать для выработки решений по принятию воспитательных, социально-психологических и педагогических мер для укрепления семьи и формированию гармоничной личности на благо человека и всего Казахского общества.

#### **Литература**

1. Давлетова А.А. Жантану әлемінде. Алматы 2016;
2. Мадалиева З.Б., Садвакасова З.М. Суицид: диагностика, профилактика. Уч.-метод. пособие. – Алматы, 2011 – 237с.
3. Садвакасова З.М. В помощь социальному педагогу, или как работать с трудными детьми. Уч.метод.пос. Алматы, 2009. – 192 с.
4. Елшібаева К.Ғ. Жасөспірімдер арасындағы суицидтің алдын алу жолдары. Білім және ғылым министрствосы бекіткен / Алматы. 2012
5. Шнейдер Л. Кризисные состояния у детей и подростков: направления работы школьного психолога. Москва, 2017.
6. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.

## ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ОТРАСЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Психология познавательной деятельности в настоящее время начинает обретать статус самостоятельной отрасли психологии благодаря расширению возможностей деятельностного подхода при анализе психических познавательных процессов с одной стороны и небезуспешных попыток современной когнитивной психологии по синтезу результатов исследования различных познавательных процессов в единую целостную систему с другой стороны. При этом особый интерес представляет специально организуемая познавательная деятельность в условиях процесса обучения. В связи с этим приобретает актуальность проблема эффективности процесса обучения как особой социальной системы, обеспечивающей целенаправленную социализацию личности в ходе формирования и развития познавательной деятельности обучающихся.

Проблема эффективности познавательной деятельности в процессе обучения, являясь одной из самых древнейших проблем, возникших перед человечеством, продолжает оставаться таковой до настоящего времени. Такая «живучесть» проблемы определяется не столько ее сложностью, сколько ее динамичностью, выражающейся в том, что она имеет особенность видоизменяться при каждой смене поколений людей и изменении общественно-экономической формации. Одним из эмпирических проявлений проблемы выступает «вечная» проблема отцов и детей. Попытки осознания проблемы эффективности обучения и воспитания уходят своими корнями в глубокую древность.

Анализ решения проблемы эффективности познавательной деятельности в процессе обучения с древнейших времен до нашего времени показал, что все известные подходы можно объединить в пять основных видов. К первому виду можно отнести те подходы, которые пытались решить проблему со стороны методов и средств обучения (Сократ – Демокрит – Аристотель – Гельвеций); ко второму – те, которые пытались подойти к проблеме со стороны обучающего (Квинтилиан). Представители третьего вида подходили к проблеме со стороны содержания образования (Рабле – Кампанелла – Песталоцци); четвертого – пытались решить проблему со стороны обучаемого (Монтень – Дидро). Пятый же вид характеризуется комплексным подходом к проблеме, выражающимся в синхронном изменении параметров всех или нескольких компонентов системы обучения (Коменский – Руссо – Гербарт – Дистервег – Дьюи).

Как можно заметить из даже такого краткого анализа, налицо преемственность в решении проблемы повышения эффективности обучения, выражающаяся в постепенном усложнении подходов. Но даже последний, комплексный подход не позволил найти достаточно конструктивного решения, поскольку рассматривал процесс обучения как некий конгломерат, состоящий из различных компонентов, по-разному взаимосвязанных между собой с точки зрения различных авторов. Одной из важнейших причин этого, явилось то, что вне поля зрения исследователей оказывалось собственно психологическое содержание процесса обучения, хотя некоторыми из них уже были выделены отдельные компоненты структуры процесса обучения.

Анализ многочисленных подходов к проблеме эффективности процесса обучения в историческом аспекте показал определенную закономерность, проявляющуюся в различиях в самом решении этой проблемы. Они выразились в том, что первоначально поиски решения велись, как правило, вокруг методов и средств обучения и деятельности обучающихся, затем были предприняты попытки повышения эффективности обучения посредством изменения содержания образования и деятельности обучаемых, и, наконец, исследователи приходят к выводу о необходимости комплексного решения проблемы.

Одним из первых, кто высказал мысль о том, что при всяком подходе все же необходимо начинать с реальных возможностей обучающихся и лишь с учетом их конструировать методы обучения, был И.-Ф. Гербарт, которого обычно относят к основателям *традиционного направления в дидактике*. Основная суть этого направления состоит в приоритетном анализе деятельности обучающего с целью существенного повышения эффективности его воздействия на обучаемого. Но при этом упускается из виду то, что теория воспитывающего обучения Гербарта базировалась на учете актуальных возможностей обучаемых, определение которых практически невозможно, с его точки зрения, без привлечения психологических знаний. Обратим особое внимание на то, что уже в этой концепции достаточно ясно прослеживается идея о *взаимосвязи эффективности процесса обучения с психологическим содержанием составляющих его компонентов*, особенно учащихся, которым отводилась роль *обучаемых*.



Как известно, критерием эффективности процесса обучения для традиционалистов служили знания, умения и навыки, которые могли быть воспроизведены обучаемыми после обучения. При этом, разумеется, в качестве психологических основ такого научения выступала работа памяти. Но главное, на что здесь необходимо обратить внимание, это то, что знания, умения и навыки выступали в качестве цели обучения. Примечательно, что современные последователи традиционалистов, которые именуются сторонниками *репродуктивного направления*, в качестве целей обучения так же рассматривают знания, умения и навыки, чем подвергают себя ожесточенной критике со стороны новаторов.

Впервые научно обоснованный акцент на активизацию деятельности обучаемого с целью повышения эффективности обучения сделал Д.Дьюи. Суть этого направления, впоследствии названного *прогрессивистским*, состояла в обращении к экспериментам, позволяющим обосновать преимущества обучения, ориентированного на достижение практических целей. Знания, умения и навыки не являются прямой целью обучения, а служат средством для достижения других целей в игровой или трудовой деятельности. Последнее послужило поводом для обвинения Д.Дьюи в излишнем прагматизме, что свидетельствует об односторонности восприятия критиками его творчества. Упускается из виду его главная заслуга, состоящая в том, что, по сути дела, он создал *систему актуализации новых психологических механизмов познавательной деятельности в процессе обучения*. Дело в том, что критерием эффективности обучения являлись не сами по себе наличные знания, а умение их применять при решении проблемных задач, имеющих практический смысл. Сейчас мы можем точно сказать, что впоследствии уже в 20 веке развитие именно этого направления привело к созданию методов проблемного обучения с одной стороны и имитационно-игровых методов обучения с другой, которые зачастую объединяются под общим наименованием *продуктивное обучение*.

Анализ работ дидактов и специалистов в области педагогической психологии показывает достаточную условность деления на репродуктивное и продуктивное направления. Как правило, современные теории обучения синтезируют элементы как того, так и другого направления. Это достаточно отчетливо прослеживается при анализе описаний различными авторами структуры процесса обучения. Но важно помнить о том, что у истоков этих двух направлений находились представления об альтернативных подходах к процессу обучения, когда одни ученые делали акцент на деятельности обучающего, другие – обучаемого.

В настоящее время можно констатировать наличие разных подходов к обучению как к особой функциональной системе. Один из них состоит в том, что обучение как система состоит из двух подсистем – обучающей деятельности и учебной деятельности, тесно взаимосвязанных друг с другом. Такой подход к процессу обучения как системе мы склонны обозначать не иначе как дидактический подход, а процесс обучения в рамках этого подхода будем называть *дидактической системой* [1]. Отдавая дань уважения истории дидактики, заметим, что подобные идеи высказывались и раньше, хотя понятие системы и не фигурировало.

Важно обратить внимание на то, что при таком системном подходе становится очевидным рассмотрение деятельности преподавания и учения в качестве подсистем процесса обучения. Проявляя единодушие в этом вопросе, представители современных направлений репродуктивного и продуктивного обучения существенно расходятся в выделении системообразующего фактора. Хотя, как уже было отмечено, не все авторы и не всегда пользуются этим термином, они вынуждены определять его как то, что связывает между собой два совершенно разнородных по своему дидактическому содержанию процесса: преподавание и учение. Как правило, таким объединяющим звеном является *общая цель*, которая по своему функциональному значению и месту в структуре процесса обучения есть ни что иное, как системообразующий фактор.

Принципиальное различие в позициях репродуктивного и продуктивного обучения состоит в определении содержания общей цели или, что, то же самое в рассматриваемом контексте, системообразующего фактора. Представители репродуктивного направления в качестве содержания общей цели рассматривают процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков. Приверженцы продуктивного направления под общей целью обучения понимают формирование и развитие умений и навыков по решению практических или познавательных задач или проблем, где знания выполняют роль средств, обеспечивающих эту деятельность. Причем в условиях проблемного обучения больший акцент делается на формировании как частных, так и обобщенных когнитивных умений и навыков, а в имитационно-игровых методах большее значение придается практическим умениям и навыкам, как частным, так и общим.

Из рассмотренного следует что, различное содержание общей цели, выступающей в роли системообразующего фактора, инициирует функционирование разных дидактических систем. В случае



репродуктивного обучения результатом функционирования системы будут знания, умения и навыки, которые, в свою очередь, являются продуктом преимущественно мнемической деятельности. В продуктивном обучении результатом функционирования системы являются, прежде всего, умения и навыки по решению когнитивных проблем и задач, в основе которых лежит мыслительная деятельность и, разумеется, знания, которые выполняют роль познавательных средств. На этом основании можно сделать выводы о том, что *системообразующие факторы в дидактических системах, предопределяя содержание их функционирования, способствуют преимущественному развитию двух различных видов познавательной деятельности: мнемической, в одном случае и мыслительной в другом*. Поэтому совершенно естественно, что сторонники этих двух направлений взаимно обвиняют друг друга в одностороннем подходе к проблеме обучения, а иногда даже в односторонности развития учащихся. При этом имеется в виду, что в первом случае преимущественно развивается память, а во втором случае мышление учащихся. Тем не менее, в современных дидактических системах эти направления сосуществуют и чаще всего взаимно дополняют друг друга.

Обратим внимание на то, что основной проблемой, актуализирующейся при рассмотрении *процесса обучения как дидактической системы, является проблема эффективности системы*. Как показал анализ исследований, именно эта проблема специально не обсуждается авторами рассматриваемых концепций обучения, хотя попытки ее решения имплицитно присутствуют почти в каждой из них. На правомерность нашего утверждения указывает отсутствие в означенных работах определения критерия эффективности той или иной системы обучения, что непосредственно свидетельствует о неосознанности эффективности системы как научной проблемы.

Таким образом, оставаясь в рамках дидактических систем, мы можем говорить об эффективности процесса обучения лишь как о его результативности с учетом всех тех ограничений, которые накладываются на него как на характеристику системы обучения. При этом управление процессом обучения, осуществляемое путем коррекции системы на основе уже состоявшихся результатов ее функционирования, является наименее эффективной системой управления. Образно говоря, в данном случае мы поступаем вопреки известной народной мудрости, лаконично выраженной словами «после драки кулаками не машут».

Если же мы хотим описать систему обучения с ее динамико-процессуальной стороны и определить критерии эффективности с целью получения возможности для управления процессом обучения в ходе функционирования самой системы, то необходимо рассмотреть внутреннюю сущность дидактической системы «преподавание-учение». Иначе говоря, *раскрыть собственно содержательную сторону процесса обучения – значит показать процесс взаимодействия деятельности обучающего и учащихся со стороны своего психологического содержания*. Необходимо показать, как происходит преобразование различных по исходному содержанию и направленностям деятельности преподавания и учения в единую систему обучения, которая по своему психологическому содержанию также есть деятельность, но уже совместно-диалогическая по форме и познавательная (когнитивная) по содержанию. Составной термин использован для того, чтобы подчеркнуть качественную особенность нового образования – совместной деятельности, результативность которой не равняется арифметической сумме результативностей индивидуальных деятельностей, а значительно превосходит ее. Диалогичность указывает на преимущественный анализ в плоскости «обучающий-обучающиеся», а не «обучающийся-обучающиеся».

Следовательно, *познание сущности процесса обучения с целью выявления критериев эффективности обучения означает исследование процесса формирования совместно-диалогической познавательной деятельности на основе преобразования деятельности преподавания и учения*. Это предполагает анализ формирования новых, совместных по форме и познавательных по содержанию смыслов, мотивов и целей деятельности на основе стыковки и «связывания» первоначальных, индивидуальных и разнонаправленных по форме смыслов, мотивов и целей деятельности преподавания и учения.

Обобщая сказанное, необходимо приходим к выводу о том, что проблема эффективности процесса обучения как дидактической системы при ближайшем рассмотрении трансформируется в проблему эффективности психологической системы познавательной деятельности, которая требует специально-системно-психологического исследования. Применение принципов системного подхода к анализу процесса обучения, позволило выявить основные факторы, определяющие эффективность процесса обучения и конкретизировать их на трех уровнях анализа, характеризующихся различной степенью обобщенности.

На *мета-уровне* системного анализа такими факторами являются информационно-когнитивные параметры подсистем процесса обучения и их взаимосвязь между собой; на *макро-уровне* – лич-

ностные характеристики подсистем процесса обучения и структура межличностных отношений; на микро-уровне – деятельностные характеристики подсистем процесса обучения и структура совместно-диалогической познавательной деятельности [2].

Если же рассматривать процесс обучения как психологическую систему в целом, в единстве всех его уровней, то *единым и единственным системообразующим фактором этой системы, а следовательно и основным фактором, определяющим эффективность его функционирования, является совместно-диалогическая познавательная деятельность.*

Из рассмотренного выше следует, что процесс обучения на самом конкретном уровне системно-психологического анализа представляет собой со стороны своей структуры не что иное как взаимодействие деятельностей обучающего и обучающихся. Это предполагает необходимость выяснения того, как происходит преобразование двух почти противоположных по исходным целям деятельностей в единый процесс обучения, который по своему психологическому содержанию есть познавательная деятельность, но уже совместно-диалогическая по форме.

Далее необходимо подчеркнуть, что следующим важным моментом в изучении познавательной деятельности является выявление условий, обеспечивающих формирование совместно-диалогической познавательной деятельности в процессе обучения. Тема занятия, ее основные вопросы могут при определенных условиях трансформироваться в цель совместного познания. Но образование общей цели еще не означает того, что процесс ее достижения каждым субъектом непосредственно обеспечивает формирование совместной деятельности. Необходим психологический механизм, обеспечивающий «связывание» деятельности обучающего и обучающихся, своеобразную их стыковку и преобразование их в совместно-диалогическую деятельность. Результаты исследований показали, что таким механизмом является взаимная реконструкция промежуточных познавательных целей партнерами, в ходе которой осуществляется реконструкция общей цели, и в процессе ее принятия происходит формирование совместно-диалогической познавательной деятельности.

Результаты проведенных нами экспериментально-эмпирических исследований позволяют делать выводы о том, что более эффективной формой процесса обучения является такое учебное занятие, на котором создаются условия для формирования и развития совместно-диалогической познавательной деятельности. Пользуясь общепринятой в дидактике терминологией, можно говорить о взаимодействии преподавания и учения. Очевидно, что всякий процесс обучения, начинаясь с взаимодействия этих деятельностей, в ходе своего развития достигает некоторого оптимума взаимодействия. В связи с этим возникает необходимость в изучении механизма преобразования двух деятельностей в единый процесс обучения, который по своему психологическому содержанию есть ни что иное, как познавательная деятельность, но уже совместно-диалогическая по форме. Дидактика, несмотря на то, что рассматривает обучение как единство преподавания и учения, оставляет этот вопрос открытым. Психология, благодаря своим экспериментальным методам выявления механизмов функционирования этих явлений, позволяет разработать достаточно адекватный подход для их всестороннего изучения [3].

Таким образом, одной из основных форм проявления активности человека, охватывающей все сферы его бытия на всем протяжении жизненного пути, является познавательная деятельность. На определенных этапах онтогенеза она выступает в качестве ведущей деятельности, которая специально организуется социумом в виде различных учебных процессов. Следовательно, познавательная деятельность представляет собой действительное и особое психологическое содержание процесса обучения, которая требует специального изучения с целью практического овладения необходимыми навыками по ее формированию и развитию в любом реальном учебном процессе. Наиболее адекватная возможность для этого, как показывает наш тридцатилетний опыт работы в этом направлении, видится в моделировании процесса обучения в виде различных форм совместно-диалогической познавательной деятельности в специальных тренинговых условиях обучения преподавателей школ и вузов.

#### Литература

1. Джакупов С.М. Эффективность процесса обучения как дидактической системы//Вестник КазГУ – 2001. – №1(6). – С.10-17.
2. Джакупов С.М. Эффективность процесса обучения как психологической системы//Вестник КазГУ – 2001. – №2(7). – С.9-16.
3. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Казак университеті, 2004.- 312 с.

*Джумагельдинов А.Н.  
(Франция, г. Лион,  
Лионский Католический университет)*

## **КАЗАХСТАНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ НАУКИ: ВЗГЛЯД ИЗ ФРАНЦИИ**

*Светлой памяти профессора С.М. Джакупова  
написание этой статьи меня натолкнули давно назревшие мысли,  
а также нахлынувшие воспоминания, связанные с личностью великого казахскоученого С.М. Джакупова.  
Его светлой памяти я посвящаю эту статью.*

Хочу поделиться размышлениями о современном состоянии казахстанской психологии и её перспективах относительно процессов, происходящих сегодня в мировом пространстве, в которое неизбежно ей придется интегрироваться. По крайней мере мой путь в психологии может являться одним из успешных примеров глобализации отечественной науки.

Я учился в Карагандинском государственном университете (КарГУ) им. Е.А. Букетова в период с 1992 по 1997 г.г. Это был третий выпуск кафедры психологии и мы были последними студентами, которые обучались по пятилетней программе! С нашим заведующим кафедрой Сатыбалты Мукатаевичем Джакуповым мы, первокурсники, встретились в первый день нашего обучения. Помню мое первое впечатление о нём: волевой, энергичный, он показался нам очень харизматичным и очень требовательным преподавателем.

Сатыбалды Мукатаевич проводил лекционные и семинарские занятия курса «Введение в психологию», в ходе которого мы делали анализ содержания книги «Деятельность. Сознание. Личность» Алексея Николаевича Леонтьева. Его занятия проходили захватывающе интересно и познавательно. К сожалению, год нашего поступления оказался также последним годом, когда С.М. Джакупов работал на кафедре психологии КарГУ.

В 2002 году я уехал во Францию в город Нанси, где получил степень магистра кросс-культурной психологии и в 2009 г. защитил в университете Люмьер Лион 2 докторскую диссертацию по теме «Культурные различия и формирование идентичности у молодежи разных этнических групп в Казахстане. Сравнительный анализ» [1]. В моей работе я посвятил главу казахстанским исследованиям, озаглавленной «Ethnopsychologie et le développement de l'approche interculturelle au Kazakhstan» [1]. В ней были процитированы работы казахстанских ученых (Тажикаева Т., Жарикбаева К., Намазбаевой Ж.И., Джакупова С.М., Амировой С.А., Логиновой Н.А., Аймаганбетовой О.Х., Алимбаевой Р.Т., Малаевой А. и др.). Помимо анализа их трудов, моей целью было ознакомить французскую науку с историей и современными тенденциями нашей отечественной психологии. К слову, моя диссертация была первой и пока остается единственной во французской психологии по казахстанской теме.

После успешной защиты я вернулся в Казахстан и проработал три года в Евразийском национальном университете (ЕНУ) имени Л.Н. Гумилева в качестве приглашенного профессора, в том числе заведующего кафедрой психологии.

Мне повезло снова увидеть Сатыбалды Мукатаевича спустя почти 19 лет после моего знакомства с ним – в октябре 2011 года в Алматы. Поседевший, но такой же энергичный и подтянутый, он встретил меня в городе и мы обнялись уже как коллеги! Я получил от него в подарок экземпляр монографии «Психологическая структура процесса обучения» с его автографом и памятной надписью для меня, а также несколько экземпляров журнала «Вестник национальной ассоциации психологов Казахстана». Очень жаль, что нет совместной фотографии с той встречи...

Исходя из моего университетского опыта работы и научной деятельности в разных странах (Франция, Казахстан, Россия), я хотел бы отметить следующие позитивные тенденции в казахстанской психологии за последние годы:

1. Прежде всего, её поступательная интеграция в мировую науку. Имеется в виду динамика роста публикаций казахстанских ученых в зарубежных рефер-ревью журналах базы Скопуса [2,3], а также совместные работы с зарубежными учеными [4,5,6,7,8];

2. Переход в рамках Болонского процесса на программы обучения, предполагающие по их завершении защиту диссертации и присвоение степени PhD, и, как следствие, возросшие требования к кандидатам (хорошее владение английским и др. иностранными языками, обязательные публикации в рецензируемых журналах);

3. Взаимодействие и синтез знаний нескольких поколений ученых, представляющих разные школы и подходы, их преемственность.

Наряду с этим, хочу обозначить несколько проблем современного состояния науки и возможные варианты их решения:

1. Отсутствие казахстанских *peer-review* психологических журналов, индексируемых в международных базах (Scopus, Thomson Reuters). Современные требования осуществлять публикации в англоязычных рецензируемых журналах не стимулируют отечественных ученых-администраторов развивать собственные местные издания. Такая проблема есть и во Франции, но в последнее время среди французских ученых ведутся дискуссии о необходимости защиты франкоязычных журналов и сохранения престижа публикаций на французском языке [9]. Однако в Казахстане эта проблема гораздо актуальнее и острее. Представляется, что сегодня необходимо найти баланс между интеграцией в мировую науку, с одной стороны, и развитием сети республиканских психологических изданий и доведения их до международного уровня, с другой. Без повышения качества казахстанских журналов, научный казахский язык, в том числе и психологический, не сможет развиваться полноценно и выйти на новый уровень.

2. Дефицит магистерских и докторских программ по узкопрофильным специальностям психологии. В мою бытность студентом, профильное разделение в подготовке специалистов существовало на кафедре психологии в КарГУ им. Е.А. Букетова. Всего было три специализации, начинающиеся со второго курса: медицинская (клиническая) психология, психология в образовании и организационная (социальная) психология. Широко практиковались выездные занятия, где мы получали практические навыки, в том числе в Институте детских заболеваний (Баркан А.И.), в средней школе №38 (Никифорова О.В.), Социально-психологической службе Карагандинского металлургического комбината (Шаукенова З. К.), Институте психофизиологии, Областном психоневрологическом диспансере (Мациевская Л.Л.) и др. Профильная система подготовки психологов должна была и решала проблему трудоустройства выпускников: многие дипломированные специалисты принимались на работу в те организации, где они обучались на практических занятиях или проходили практику.

3. Дефицит научно-исследовательских центров (НИЦ) и лабораторий (НИЛ) на факультетах психологии университетов, необходимых для осуществления фундаментальных исследований, результаты которых достойны для публикации в ведущих профильных международных изданиях. Их деятельность должна отражать эффективность университетского научно-исследовательского потенциала с привлечением зарубежных партнеров.

4. Проблема дефицита адаптированных валидных и надежных инструментов для психологических исследований (тестов, шкал, протоколов) на казахском языке, уровень которых достаточен как для практической работы, так и для выполнения исследовательских работ. Эта проблема также должна решаться обеспечением научно-исследовательских лабораторий кадрами специалистов области психодиагностики и психометрики, работающими в контакте и взаимодействии с ведущими международными специалистами в этой области.

### **Заключение**

Вышеперечисленные тенденции и проблемы в определенной мере отражают современное состояние науки в Казахстане и требуют новых решений. Но наряду с необходимыми переменами, очень важно не потерять свою научную школу, сохранить и продолжать развивать теоретические и методологические подходы, наработанные еще в рамках советской психологической школы плеядой казахстанских ученых (Тажибаев Т., Жарикбаев К.Б., Хамзин Б.М., Намазбаева Ж.И., Шерьязданова Х.Т., Джакупов С.М., Клочко В.Е., Дуйсенбеков Д.Д., Шадрин Н.С. и др.) и приумноженные другими учеными в годы независимого Казахстана. Возможно, необходима государственная поддержка казахстанских научных журналов через программу «Рухани Жаңғыру», которая поможет поднять их престиж, так как она призвана «...придать новый импульс развитию языка и интегрировать его в мировое пространство...» [10].

В заключении хочу выразить глубокую благодарность: кафедре общей и прикладной психологии КазНУ им. аль-Фараби за организацию конференции и за приглашение выступить на пленарном заседании,

Моим наставникам кафедры психологии КарГУ им. Е.А. Букетова за полученные знания и за их самоотверженный труд,

Отдельная благодарность дорогому Сатыбалды Мукатаевичу Джакупову за неоценимый вклад в развитие казахстанской науки и подготовку ученых на международном уровне. Вечная ему память и мое глубокое уважение.



## Литература

1. Jumageldinov A. Diversités culturelles et construction identitaire chez des jeunes de différents groupes ethniques au Kazakhstan. Approche comparative. Thèse de doctorat en Psychologie sociale. – 2009. Université Lumière Lyon 2.
2. Slanbekova G.K., Chung M.C., Karipbaev B.I., Sabirova R.S., Alimbayeva R.T. Posttraumatic Stress and Interpersonal Sensitivity: Alexithymia as Mediator and Emotional Expressivity as Moderator. – *Psychiatric Quarterly* // 2019, № 90(1), C. 249-261
3. Syzdykbayeva A.D., Mambetalina A.S., Nuradinov A.S., Kurmanbekova M.B., Kabylbekova Z.B. Collaborative environment as a means of forming success of a future teacher of elementary classes in project activity // *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment* // 2020, № 8(3). – C. 370-376
4. Kamzanova A.T., Jakupov S.M., Kustubayeva A.M., Matthews G., Zholdasova M.M. Influence of involvement in an experimental task on stability of attention // *Voprosy Psikhologii*. – 2012, № 1, C. 121-131
5. Jumageldinov A., Suraganova Z. & Derivois D. Le deuil chez les veuves kazakhes : aspects psychosociaux et ethnoculturels. // *Psychothérapies*. – 2020, №1(40), C. 11-18.
6. Jumageldinov A., Nuradinov A., Einloft Brunnet A., & Derivois D. Cultural risk factors of suicidal behavior among adolescents in Kazakhstan // *L'Encéphale*. 2020. Preprint.
7. Aitysheva A., Jumageldinov A. The use of the methods of psychological consultation in the education process // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014, № 114, C. 749 – 753
8. Jumageldinov A., Nuradinov A., Aitysheva A. Ethnopsychothérapie traditionnelle au Kazakhstan: techniques interculturelles de guérison, basées sur le chamanisme et l'Islam. Dans O. Meunier, (dirs.). *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, – 2014. C. 99-210. Artois presses Université.
9. « Les publications de psychologie en langue française. Journée du 3 décembre 2010. Conférence des publications de psychologie en langue française ». *Bulletin de psychologie*. – 2011, №511(1), p. 49-53. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-bulletin-de-psychologie-2011-1-page-49.htm>. -2011, tome 64 (1), 511 10. Программа «Рухани жаңғыру» – взгляд в будущее. URL: <https://official.satbayev.university/ru/university/roukhani-zhangyru->



**Дунаева Е.А.**  
(Российская Федерация, г. Самара,  
Самарский государственный социально-педагогический университет)

**Гарбер А.И.**  
(Германия, г. Бад Вильдунген  
Реабилитационная клиника «Reinhardshöhe»)

**Иванов Д.В.**  
(Российская Федерация, г. Самара,  
Самарский государственный социально-педагогический университет)

**Бердибаева С.К.**  
(Казахстан, Алматы, КазНУ имени аль-Фараби)

**Косназарова С.Д.**  
(Казахстан, Алматы, Казахская национальная  
академия искусств имени Т.Жургенова)

## **КОНФЛИКТЫ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ КАК ПРИЧИНА АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ**

Агрессия происходит от латинского «aggredi», то есть «нападать». Зачастую, агрессия детей и подростков берёт начало из отношений с родителями и воспитания в семье. Интерес многих специалистов-психологов различных научных направлений сегодня прикован к проблемам агрессии и агрессивного поведения. Проблема родительско-детских отношений как фактора психофизического благополучия детей считается одной из важнейших в государственной политике многих европейских стран.

Тема воспитания в семье привлекает все больше внимания европейский, российских и казахских психологов. В норвежских школах «агрессорами» и «жертвами» агрессии становятся примерно 15% учеников, в Англии этот коэффициент составляет приблизительно 23%, а в Бельгии – 37% [1]. Согласно данным Национальной Ассоциации Руководителей Средних Школ США, около 25% учащихся утверждают о том, что боязнь перед «агрессорами» является для них одной из наиболее сложных проблем в школе. [2]. Часто подростки совершают действия, которые характеризуются безжалостностью и насилием. В Российской Федерации подростки, составляя 7% жителей, совершают 17% преступлений, сопровождающихся той или иной формой насилия [3].

Имеется большое количество теоретических объяснений появления агрессии, ее причин и условий, оказывающих влияние на ее проявления. Научный интерес представляет обнаружение и описание важных содержательных линий, элементов развития и формирования агрессии в поведении подростков как фактора деформации родительско-детских отношений. Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в необходимости восполнения недостатка научных знаний в сфере воздействия семьи и детско-родительских отношений на появление агрессии в поведении подростка.

Анализ научных исследований показал, что понятие «агрессивность» имеет разноплановое значение. В трудах Р. Бэрона, Е.В. Змановской, Д. Ричардсона, «агрессивность» означает стремление, либо избирательную нацеленность личности на конкретную активность [4, 5]. В то время как в работах Ю.М. Антонян, К. Бютнер, Х. Вильфинг, В.В. Гульдман, Т.Г. Румянцевой, понятие «агрессивность» обозначает, в первую очередь, черты отреагирования человека на перемены во внешней или внутренней сфере [6-9].

Т.Г. Румянцева и И.Б. Бойко понимают агрессию как конфигурацию общественных взаимодействий, реализующихся при выполнении следующих условий: в присутствии пагубных результатов для жертвы, либо если нарушаются общие морали поведения [9].

Исследования Е. Шефера и Р. Белла демонстрируют, что подростки с агрессией в поведении зачастую воспитывались в семьях, в которых в низкой степени развиты связи матери и ребенка, где эмоциональный контакт ребенка и матери нарушен, где мать уклоняется от общения с ребенком.

В исследовании Е.О. Смирновой, где она раскрывала специфику отношений детей и родителей, показано, что детско-родительские отношения характеризуются психологической важностью, амбивалентностью и меняются по мере взросления детей [10].

Родители, воспитывая ребенка стремятся только к положительным результатам, но не осознают какие воспитательные средства при этом они применяют. Применяемые воспитательные средства ча-

сто оказываются неправильными, неадекватными. Из-за этого у подростка появляется латентная или явная агрессия, объектом которой могут быть и члены семьи, и друзья, и преподаватели, и даже случайные люди, предметы или животные. В 80-х гг. XX века И.С. Кон исследовал, как подобная безосновательная агрессия подростка становится фактором жестокости [11].

На формирование подростковой агрессии возможно влияние детско-родительских отношений, а также малое количество внимания к ребенку со стороны родителей. Подросток чувствует себя ненужным и незащищенным, и чтобы защититься, начинает действовать агрессивно. Такое поведение расценивается как привлечение подростка внимания к себе со стороны родителей.

Нарушения в детско-родительских отношениях являются неблагоприятной средой для эмоционального и психического развития подростка, что в итоге может явиться одной из причин формирования агрессии. Таким образом, как гиперопека, так и гипоопека могут стать причиной формирования агрессивного поведения у подростка.

Нами было проведено исследование влияния детско-родительских конфликтов на уровень агрессии подростка. Гипотезой послужило утверждение о том, что детско-родительские конфликты могут являться причиной агрессии подростков. Исследование проводилось в ноябре 2019 года на базе МБОУ СШ №1 р.п. Кузоватово Ульяновской области. В эксперименте приняли участие учащиеся 7-х классов в количестве 47 человек в возрасте 13-14 лет. Исследование проводилось по двум методикам: 1) тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут) [12]; методика исследования детско-родительских отношений подростков ДРОП (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская) [13].

Анализ результатов опросника Л.Г. Почебут показал, что все пять типов агрессии среди выборки представлены равномерно, с небольшими различиями. Эмоциональная и предметная виды агрессии (24% и 23% соответственно) являются более выраженными в общей выборке, а самоагрессия (18%), физическая агрессия (17%) и вербальная агрессия (18%) менее выраженными. Было проведено суммирование баллов, полученных респондентами по разным шкалам. Установлено, что у 31% высокий уровень агрессивности; у 47% – средний уровень агрессивности, у 22% – низкий уровень агрессивности. Таким образом, в подростковой среде относительно велик процент учащихся, имеющих высокий уровень агрессивности.

Далее рассмотрим результаты исследования детско-родительских отношений с точки зрения подростков по методике ДРОП (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская). Шкалы «принятие», «эмпатия» и «удовлетворенность отношениями» выражены на уровне нормы (45%). Также на нормальном уровне выраженности находятся такие шкалы как «поощрение» (42%), «удовлетворение потребностей ребенка» (43%), «неадекватность образа ребенка» (55%), «доброжелательность к супругу» (63%). Шкалы «враждебность к супругу» (35%) и «сотрудничество» (42%) имеют уровень выраженности между нормой и уровнем выше нормы. Шкала «эмоциональная дистанция» (30%) выражена на уровне между нормой и ниже нормы. Шкалы «принятие решений» (47%) и «поощрение автономности» (34%) выражены ниже нормы. Такие шкалы как «эмоциональная дистанция» (33%), «конфликтность» (52%), «требовательность» (40%), «контроль» (44%), «авторитарность» (43%), «наказание» (52%), «непоследовательность родителей» (47%), «неуверенность родителей» (34%) выражены на уровне выше нормы.

Таким образом, взаимоотношения родителей с подростками характеризуются отдаленностью, конфликтностью, частыми наказаниями, требовательностью к подростку со стороны родителей при преобладающем авторитарном, неуверенном и непоследовательном стиле воспитания. При этом родители боятся и не хотят передавать ответственность за принятие решений подросткам, то есть не доверяют им. Подростку прививают большое число требований и ограничивают их в личных желаниях, самостоятельности и свободе действий. Из-за этого у подростков происходит формирование эмансипации. Подростки стараются выйти из-под контроля родителей, и поэтому вынуждены бороться с собственными родителями. В ответ родители часто проявляют агрессию. Чувства и эмоции подростка, его психологические потребности, потребность в общении с родителями остаются в стороне, игнорируются родителями. Часто это расценивается подростком как ненужность. Таким образом, подросткам в детско-родительских отношениях заметно только то, что родители стараются контролировать его, требуют исполнения невыполнимых заданий, не понимают их внутренних состояний, желаний, потребностей. Они считают, что родители хотят их «переделать», изменить личность. По этой причине подростки становятся агрессивными в поведении, чтобы показать родителям свою взрослость, надежность и самостоятельность.

С помощью коэффициента Спирмена была выявлена прямая корреляционная связь между проявлениями подростковой агрессии и показателями следующих шкал детско-родительских отношений: эмоциональная дистанция ( $r=0,83$ ), конфликтность ( $r=0,84$ ), требовательность ( $r=0,66$ ), мониторинг

( $r=0,71$ ), контроль ( $r=0,76$ ), авторитарность ( $r=0,77$ ), наказание ( $r=0,74$ ), удовлетворение потребностей ребенка ( $r=0,72$ ), неадекватность образа ребенка ( $r=0,75$ ), враждебность к супругу ( $r=0,79$ ), сотрудничество ( $r=0,83$ ), удовлетворенность отношениями ( $r=0,74$ ). Это свидетельствует о том, что подростковая агрессия может развиваться на фоне большой эмоциональной дистанции между подростком и родителями, высокого уровня конфликтности, завышенной требовательности к подростку со стороны родителей, авторитарности в стиле семейного воспитания, большого количества наказаний подростка, недостаточного удовлетворения желаний ребенка, неадекватности образа подростка, низкого уровня семейного сотрудничества и враждебности в отношениях родителей.

Обратная корреляционная связь была выявлена между проявлениями подростковой агрессии и следующими шкалами: принятие ( $r=-0,81$ ), эмпатия ( $r=-0,77$ ), поощрение ( $r=-0,79$ ), доброжелательность к супругу ( $r=-0,74$ ). Это свидетельствует о том, что подростковая агрессия также может формироваться на фоне низкого уровня семейного принятия, эмпатии, поощрения, и в связи со слишком выраженной доброжелательностью между родителями, которая может привести к ревности подростка и в последствии, к агрессии с его стороны.

Таким образом, обнаружены взаимосвязи между особенностями детско-родительских отношений и проявлений агрессивного поведения в подростковом возрасте.

#### Литература

1. Милковска-Олейничак Г. Социально-воспитательные факторы агрессивного поведения учащихся в современных образовательных учреждениях (На примере сред. шк. Польши). – СПб.: Образование-культура, 2000. – 301 с.
2. Милковска-Олейничак Г. Социально-педагогические факторы агрессивного поведения учащихся современных образовательных учреждений (На примере средних школ Польши): дисс. на соиск. ученой степени д-ра пед. наук. СПб., 2001. 475 с.
3. Алишев Б.С., Кораблева Н.В. Межличностное притеснение и представления о нем девочек-старшеклассниц // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Т. 150. № 3. С. 151-164.
4. Змановская Е.В. Структурно-динамическая концепция девиантного поведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 5 (133). С. 189-195.
5. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 2001. – 352 с.
6. Агрессия и психическое здоровье / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, Б.В. Шостаковича. М.: Юридический центр Пресс, 2002. – 464 с.
7. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика, 1991. – 141 с.
8. Вильфинг Х. Система социальных мер в Австрии по предупреждению насилия в семье // Психологический вестник. –1996. – № 2. – С. 45-53.
9. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 81-88.
10. Смирнова Е.О., Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 3-14.
11. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003. – 316 с.
12. Практикум по психодиагностике / авт.-сост. А.И. Гарбер, Д.В. Иванов, С.К. Бердибаева. – Алматы: Казак университеті, 2019. – С. 123-125.
13. Трояновская П. Методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» – родитель глазами подростка // Семейная психология и семейная терапия. – 2003. – № 3. – С. 17-21.

**Ерланкызы А.**  
(Республика Казахстан, г. Тараз,  
Таразский Государственный Университет им. М.Х. Дулати)

## АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ И КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ФАКТОРОВ СУИЦИДОВ СРЕДИ ПОДРОСКОВ В КАЗАХСТАНЕ И ЯПОНИИ

За период независимости Казахстан потерял более 100 тысяч человек, которые ушли из жизни, совершив суицид. Трагедия суицидальных смертей не теряет актуальности в республике вот уже который год. По статистике за прошлый год Казахстан занял третье место в мире по количеству самоубийств.[1] Если мы рассмотрим соответствующую статистику за последние 5 лет, то в 2019 году было зарегистрировано 3805 фактов суицида, в 2018 году 3542 факта, в 2017 году более 2500, как и в 2016. [2] А в текущем году согласно официальным данным количество попыток суицидов выросло на 2,5% по сравнению с прошлым годом, тогда было совершено 4784 попытки суицида.



**Рисунок 1.** Статистика суицидов с 2016 по 2019 [2]

Также Казахстан занимает лидирующую позицию в Центральной Азии, статистика 2016 года остается актуальной и по сей день.



**Рисунок 2.** Уровень самоубийств на 100 человек (2016г) [3]

Среди всех фактов смертей от суицидов немалую долю занимают суициды среди детей и подростков. Данная причина смерти является третьей по значимости ведущей причиной смертности в возрастной группе 15-19 лет.[4]

В 2014 Казахстан был на первом месте среди СНГ, а на втором месте в мире после Японии по количеству суицидов среди подростков. [5] Тогда в Казахстане начали предпринимать разные меры. Одна из них — это введение соответствующей дисциплины о суицидах в университетах, как превентивная мера. Эффективность данного мероприятия вызывает некоторые вопросы. Которые будут раскрыты ниже.

В 2019 году тема суицидов несовершеннолетних была поднята на августовской конференции в Нур-Султане. Президент Касым-Жомарт Токаев высказался относительно данной проблемы, следую-

щим образом. «Это трагедия для всех нас. Нужно серьезно задуматься, почему дети идут на такой шаг. Нужно вести работу по формированию твердых жизненных установок. Это является, по сути, базовым критерием качества воспитательного процесса. Наша общая задача – формирование нового поколения оптимистов, обладающих твердой волей и умением преодолевать жизненные неурядицы. По-другому никак нельзя. Как известно, жизнь прожить – не поле перейти», – сказал тогда президент.[4]

Предыдущие абзацы данной статьи были посвящены статистическим данным, а последующие абзацы в статье будут посвящены разбору подхода к предотвращению суицидов в Казахстане, особенностью психики подростков, а также анализу кросскультурных суицид-факторов Японии и Казахстана.

Анализируя на ключевой подход к решению данной проблемы в Казахстане, замечается односторонняя направленность в сторону тех, кто непосредственно находится в зоне риска. Например, дисциплина вводится для студентов, то есть в данном случае работа происходит непосредственно с теми, кто находится в критическом возрасте. Также если мы обратим внимание на высказывание президента, то и там замечается направленность непосредственно на тех, кто находится в зоне риска. Ключевое утверждение президента – это «Наша общая задача – формирование нового поколения оптимистов, обладающих твердой волей и умением преодолевать жизненные неурядицы». Данное утверждение определяет проблему, как недостаточная стрессоустойчивость тех лиц, кто совершил суицид. Если относительно совершеннолетних данные утверждения и подходы уместны, так как зрелые люди обладают сформировавшимся умственными способностями, психологической и моральной способностью нести ответственность за свою жизнь, то в случае подростков и детей данное утверждение верно только наполовину. В обоих случаях можно заметить, что рассматриваются сами несовершеннолетние, но не рассматривается среда, в которой они живут. Проблематизируются непосредственно несовершеннолетние, но не проблематизируется среда, социум в котором они живут.

Возлагание ответственности за суициды несовершеннолетних на них самих же, на их слабых характерность тоже имеет место быть, и вместе с тем важно рассматривать факторы, как и специфические для данного возраста, так и факторы, сложившиеся в культуре и социуме.

Основные факторы, влияющие на рост суицидов приведены в таблице ниже.

Таблица 1

**Факторы, предшествовавшие суициду за 2019 г [6]**

Всего	3805
Одиночество	294
Тяжелое материальное положение	205
Тяжелые заболевания	136
Конфликты с супругом	90
Развод	87
Неблагоприятные жил. условия	85
Смерть близкого	38
Конфликты с родителями	34
Конфликты по месту работы	15
Страх позора	15
Утрата соц. статуса	10
Нежелательная беременность	8
Вымогательство	2
Другое	1661
Неустановлено	1171

Однако данные факторы не являются непосредственно связанными с особенностью подросткового возраста. Ниже будут рассмотрены специфические особенности подросткового этапа развития, которые кардинально отличаются от особенностей психики взрослых.

Ниже рассмотрим 3 исследования, которые наглядно демонстрируют отличия психики подростков от психики детей и взрослых.

Исследователь колледжа Лондона в своем эксперименте доказала, что подростки гораздо хуже оценивают риски, чем взрослые, так как их префронтальная кора, отвечающая за рациональное мышление, активизируется хуже, чем у взрослых



В ходе исследования испытуемых попросили оценить риски в того или иного события, предварительно осведомив дополнительной статистической информацией. Взрослые, учитывая все перечисленные экспериментатором факты, давали более близкие к реальным оценкам ответы. Подростки же принимали во внимание только позитивные факты, и не принимали во внимания негативные факты, и в итоге их оценки рисков были далеки от реальных. Таким образом, подростки больше подвержены отчаянному поведению, больше готовы рисковать. [7, 308 с.]

Следующее исследование показывает, что подростки испытывают эмоции гораздо более сильные, чем взрослые или дети. В эксперименте соответственно принимали участия 3 группы испытуемых: взрослые, дети и подростки. В ходе эксперименты участникам задавали вопросы, за положительные ответы вознаграждали разными денежными эквивалентами, и измеряли активацию ядра, прилежащего к префронтальной коре (то есть измеряли уровень дофаминового ответа). Разброс реакций на самую большую награду и самую маленькую у детей и взрослых был не большой, тогда как у подростков амплитуда разброса была намного больше. Таким образом, мы можем утверждать о более сильных эмоциональном состоянии у подростков, чем у людей другой возрастной группы. [7, 312 с.]

Теперь рассмотрим чрезмерную потребность в социальном одобрении у подростков. Этот факт был доказан в эксперименте Л. Стейнберга. В эксперименте сравнивалась изменение поведения взрослых и подростков под влиянием давления сверстников. В исследовании Лоуренса участникам обеих возрастных групп давали играть видеоигру, где была возможность рисковать. Исследователь обнаружил, что при давлении сверстников на взрослого, его решения и стратегии в игре не менялись, тогда как при давлении на подростка количество решений, связанных с риском увеличивалось в три раза. Также большая зависимость от оценок окружающих у подростков было доказана изменением соответствующих зон мозга у подростков. [7, 320]

Таким образом эти три исследования ярко демонстрируют нам специфические особенности подросткового возраста: бурные эмоциональные реакции, большая подверженность рисковать и чрезмерная зависимость от оценки отгужающих. И это специфических особенностей данной возраста, который могут толкать подростка на суицид. Теперь рассмотрим социальную среду и культуру.

Как было упомянуто выше, что на 2014 год на 1 и 2 месте в рейтинге по количеству суицидов заняли Япония и Казахстан. И совершенно не случайно лидирующими регионами стали эти две страны. Ниже рассмотрим культурные особенности данных стран, которые могут влиять на число суицидов среди подростков. Казахстан и Япония имеют большую систему традиций, связанных с историей и развитием стран. Если мы попытаемся найти сходства культур Японии и Казахстана, то заметим, что большое место занимают в культурах такие понятия, как «честь», «достоинство», а также «позора», «вина» и «стыд», что в казахском эквиваленте можно назвать, как «уят». В целом Японская культура представляет из себя культуру стыда и вины, которая проявляется в обостренном реагировании на оценку окружающих. Культ вины и стыда, факт «Харакири» вшит в культуру, как некий инструмент, очищения от стыда и позора, то есть самоубийство – это культурный компонент японской истории. [8]

Важно отметить, что японцы имеют коллективистскую модель восприятия сообщества, что дает японцам считать общественные установки, цели и задачи выше индивидуальных/собственных. Тоже самое можно отметить и среди казахов. Помимо этого, в Казахстан на протяжении долгих лет являлся частью социалистической страны, где коллективизм всегда предшествовал индивидуализму. В связи с чем табуируются огромные количества проблем, что не дает возможность людям говорить о проблемах открыто о решать их. Замалчивание, скрывание приводит к повышению уровня стресса. Что, возможно, косвенно ведет к росту рисков суицида.

Таким образом можно сделать выводы, что помимо того, подростковый возраст является очень критическим возрастам. С одной стороны трудности и обостренные переживания, изменениями в организме, страх быть отвергнутым сверстниками, страх быть униженными, желанием рисковать, и с другой стороны – это культурно-социальное давление, табуирования важных аспектов жизни подростка. Все это приводит к социальным бедствиям. Важно на ряду с работой, непосредственно связанной с подростками, также работать и с их родителями, и с обществом в целом.

#### Литература

1. Статистика суицидов в Казахстане за 2019 год. URL: <https://inbusiness.kz/ru/news/3805-chelovek-v-kazahstane-sovershili-suicid-v-2019-godu>
2. ЧислосуицидоввКазахстане. URL: [https://informburo.kz/stati/glavnaya-prichina-suicidov-odinochestvo-kak-snizit-kolichestvo-samoubiystv-v-kazahstane.html?\\_utl\\_t=wh](https://informburo.kz/stati/glavnaya-prichina-suicidov-odinochestvo-kak-snizit-kolichestvo-samoubiystv-v-kazahstane.html?_utl_t=wh)

3. Уровень самоубийств в Центральной Азии. Данные исследования – Institute of health metric and evaluation, Global Burden, Ourworldingata.org
4. Высказывание Касыма-Жомарта Токаева. URL: <https://kursiv.kz/news/obschestvo/2019-08/tokaev-vyskazalsya-o-probleme-detskogo-suicida-v-kazakhstane>
5. Kolves, Kairi, De Leo, Diego. Regions with the Highest Suicide Rates for Children and Adolescents – Some // Observations. Journal Title «Journal of Child & Adolescent Behavior». – 2014
6. Данные комитета по правовой статистике и специальным учетам Генпрокуратуры. URL: <https://inbusiness.kz/ru/news/zhiteli-severa-i-vostoka-rk-naibolee-sklonny-k-suicidam> Любое использование материалов допускается только при наличии гиперссылки на inbusiness.kz)
7. Роберт Сапольски. Биология добра и зла. Как наука объясняет наши поступки. – М. АНФ. – 2019. – С. 308-320
8. Шкапа Н.В. Вина и стыд в японской культуре // Научный журнала «Философия, этика, религиоведение». М. – 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/styd-i-vina-v-yaponskoy-kulture/viewer>

*Есеева Р.Т.  
Қарапашева Л.  
(Қазақстан Республикасы, Тараз қ,  
Тараз Мемлекеттік Педагогикалық Университеті)*

## **ИННОВАЦИЯЛЫҚ ЖӘНЕ КОМПЬЮТЕРЛІК ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ БАЛАЛАРДЫҢ ҚАРАПАЙЫМ МАТЕМАТИКАЛЫҚ ТҮСІНІКТЕРІН ДАМУ**

Дамыған және бәсекеге қабілетті мемлекет болу үшін біз жоғары білімді ұлт болуымыз керек. Қазіргі әлемде қарапайым сауаттылықты ғана қамту жеткіліксіз. Біздің азаматтарымыз ең озық жабдықталған және ең заманауи өндірісте жұмыс істеу дағдыларын үнемі меңгеруге дайын болуы тиіс. Сондай-ақ біздің балаларымыздың, тұтастай алғанда, өсіп келе жатқан ұрпақтың функционалдық сауаттылығына үлкен көңіл бөлу қажет.

Біздің балаларымыздың заманауи өмірге бейімделуі өте маңызды. Барлық басқа әлемдегідей, Қазақстан мектепке дейінгі білім берудің жаңа әдістеріне көшуі қажет. Бізге оқыту әдістемесін жаңғырту және жаңа талаптарға сай мектепке дейінгі орталықтарды құра отырып, онлайн-білім беру жүйесін белсенді дамыту міндеті тұр.

Біз әрқайсысына қолжетімді қашықтықтан оқыту мен онлайн-оқытуды қоса алғанда, отандық білім беру жүйесіне инновациялық әдістерді, шешімдер мен құралдарды қарқынды енгізуге тиіспіз. Ескірген немесе жаңа талапқа сай келмейтін білім беру пәндерінен арылу қажет, сонымен бірге перспективалық бағыттарды күшейте отырып, орта және жоғары білім берудің оқу жоспарларының бағыттылығы мен екпіндерін өзгерту, оған практикалық дағдыларға оқыту және практикалық біліктілік алу жөніндегі бағдарламаларды қосу; кәсіпкерлікке бағдарланған оқу бағдарламаларын, білім беру курстары мен институттарды құру[1].

Балаларды жан-жақты дамытуда қарапайым математикалық түсініктерін қалыптастыру ерекше орын алады. Математикалық түсініктерді қалыптастыру әдістемесі педагогикалық ғылымдар жүйесінде мектеп жасына дейінгі балаларды мектептегі іргелі пәндердің бірі- математиканы түсінуіне, ұғынуына, тұлғаны жан-жақты дамуына жағдай жасайды. Мектепке дейінгі педагогикадан бөлініп, математикалық түсініктерді қалыптастыру әдістемесі өз бетінше ғылыми, оқыту саласы болып танылады. Мектеп жасына дейінгі балаларға математиканы оқыту күнделікті өмірде және тұрмыста кеңінен қолданылады.

Балаларды оқытуда компьютерлік ойындарды пайдаланудың әлеуметтік салдары «төтенше оң» болып саналады. Сондай-ақ зерттеулер компьютерлер кіші жастағы балалардың тілі мен сөйлеу іс-әрекетінің дамуына құнды қолдау ұсынатынын көрсетті.

Балалар бақшасында компьютерлерді жиірек пайдалану, алдыңғы зерттеулерде сендірілгендей, әлеуметтік мінез-құлықтың теріс көрінісіне әкелмегенін байқау маңызды болады.

Балалар бақшасында компьютер заттық-дамытушы ортаны байытушы және түрлендіруші элемент болып саналады да ақпараттық-қатынастық технологияларды дамытушы сипат үшін мүмкіндік жасайтынын мамандар атап өтеді. Баланың жасына және қолданылатын бағдарламаларға байланысты компьютер ойыны бойынша қарсы пікірлі адамның рөлін атқара алады. Мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту кезінде табысты қолдануға болатын балалардың көру мен есту қабылдауы, ықылас білдіруі, есте сақтауы, сөздік-логикалық ойлауы және т.б. сияқты әр түрлі психикалық қызметтерін дамытуға бағытталған әр түрлі компьютерлік құралдар бар..

Ерте жастағы балалар ересектерге қарағанда жаңа білімдерді көбірек жақсы сіңіреді. Оларға оқуды тек тым жеңіл және жағымды ету ғана маңызды болады. Компьютерлік ойындар – дамытатын оқытудың жаңа түрі.

Ағашқы сабақтардың бірінде балалар кез келген жиынтықтың жеке заттардан құралатындығын және ол жиынтықты жеке заттарға ажыратып бөлуге болатынын біліп алады. Осыған байланысты балалар көп, бірде бір деген сөз тіркестерімен танысады.

Бағдарламада сонда-ақ кейбір заттарды тең бөліктерге бөлуге болатыны жөнінде түсініктер беру де қарастырылған: екіге, төртке бөлу. Мысалы, алманы ортасынан, яғни әрқайсысы жарты деп аталатын екі бөлікке де бөлуге болады, сондай-ақ төрт бөлікке бөлуге болады. Кейіннен балалар квадрат-

ты, шеңберді бүктеп екіге, төртке бөліп оларды салыстыруға үйренуі керек. Балаларды қызықтырып, берілген тапсырмаларды орындаудың жолдарын іздестіруге ынталандыру үшін бірінші сабақта ойындық элементтердің көбірек болғаны жөн[2].

Мына төмендегі ойындар осы мақсатпен беріліп отыр.

### 1) "Динь-динь" дидактикалық ойыны.

**Мақсаты:** Балаларды дыбыс арқылы санауға үйрету, араластырылып қойылған сандарды рет-ретімен оқуға үйрету.

**Керекті материал:** дискі – дөңгелек, дискінің ішінде шеңберлерде беске дейінгі дөңгелекшелер, ортасында сағат тілі бар. Әр балаға бір-бір дискіден беріледі, барабан, таяқша.

**Мазмұны:** Тәрбиеші балаларды дискінің құрылысымен таныстырып, әр дөңгелектің ішіндегі сандарын атап көрсетеді. Тәрбиеші сандарды атағанда әр бала сағат тілін тиісті санның тұсына апаруы керек. Сосын барабан соғуы арқылы сағат тілін тиісті санға қоюын сұрайды.

### 2) "Тиісті карточканы көтер" ойыны.

**Мақсаты:** Саны бірдей, бірақ әр түрлі жерде орналастырылған заттарды айыра білуге үйрету.

**Керекті материал:** Саны бірдей карточкалар, саны әр түрлі карточкалар

**Мазмұны:** Тәрбиеші әр балаға бір-бірден карточка береді, сосын балалардың карточкасында қанша заттардан бар екенін сұрайды. Сосын бір санды атап сонша саны бар балаларды ортаға шақырады. Сандары бірдей балалар бір қатарға тұрғызылады, әр бала өз карточкасындағы сандарды атайды.

Қазіргі кездегі математикалық білім баланың интеллектісін, дербес ойлауын дамытуға бағытталған. Бұл салада, біз сөз еткелі отырған технологияның алар орны ерекше. *Дидактикалық бірліктерді ірілендіру* деп аталатын математикалық білім технологиясы 1964-1996 жылдар арасында академик П.М.Эрдиневтің жетекшілігімен жүргізілген теориялық және тәжірибелік ізденістердің, практикалық жұмыстың нәтижесінде өмірге келді.

П.М.Эрдинев «дидактикалық бірліктер» деген ұғымды осыдан 20 жыл бұрын енгізген. Автор оқу материалынан кіші көлемде берілетін ақпаратты алып тастамай, тек олардың құрылымын өзгертіп, ірілендіріп беруді ұсынды. Бұл жағдайда материал терең меңгеріліп, ойлауға, дамуға өріс ашылады.

Академиктер В.Журавлев, А.Маркушевич т.б. бұл технологияның тиімділігін атап өтіп, «ғасыр идеясы» деп таныған. Жоғарыда аталған ғалымдардың ой-пікірлерімен келісе отырып, оқушының ақыл-ойының дамуы, математикалық ой-өрісінің кеңеюі, танымдық қабілеттерінің дамуы дәл осы әдістемені қолдану барысында жеделдейтіндігін өмір көрсетіп отыр деуге болады. Оқушының білімінің сапасына әсер ететін факторлардың бірі оқулық болса, ондағы жаттығулардың мәні, мағынасы, мүмкіндіктерінің ролі зор.

Бүгінде ДБІ жаңашылдық технология ретінде әр-түрлі аймақтарда кеңінен қолданылуда.. ДБІ әдістемесін жүзеге асырудың басты қағидалары төмендегідей:

1. Қарама-қарсы ұғымдарды, әрі өзара байланысты операцияларды қатар оқыту.
2. Тура есепке кері есеп ойлап табу, шығаруды кеңінен қолдану.
3. Деформацияланған жаттығуларды пайдалану.
4. Өз бетінше, шығармашылыққа берілетін тапсырмалардың үлес салмағының артуы.

Осы қағидалардың әрқайсысына жеке тоқталып, олардың оқушыны ойлауға үйрететін мүмкіндіктерін аша түсейік.

Оқыту практикасы «қосу мен азайту» «көбейту мен бөлу» бұрынғыдай төрт бөлек тақырып етіліп өтілмей қатар ұсынылуының тиімділігін көрсетіп отыр. Біріншіден бұл арқылы оқу уақыты 20% дейін үнемделеді. Ал үнемделген уақыт білімді тереңдетуге өте қажет. Екіншіден ойлау операциялары арқылы баланың дамуы жеделдейді. Оқытудың гумандық, ізгіліктілік принциптеріне сәйкес оқушы мен мұғалім арасында жаңаша қарым-қатынас қалыптасадых[3].

Математикалық әдебиеттерден мынадай ережені көп кездестіруге болады. «Математикадағы басты нәрсе – ұғымдарды ой елегінен қайта өткізе білу». Кез келген тура есепті кері есепке айналдыруда бір сан екі ролде болады. Біріншіден екі санның қосындысы, көбейтіндісі түрінде болса, екінші жағдайда айырма не бөлінді, қызметін атқарады. Жаңа буын оқулыққа бес түрлі: қосындыны табуға, қалдықты, бірнеше бірлікке артық не кем санды табуға, айырмалық салыстыруға берілетін есептердің кейбіріне кері болып табылатын есеп ретінде белгісіз қосылғышты, азайғышты, азайтқышты табуға байланысты есептер ересектер топтарынан бастап енген.

«Кері есеп» ұғымы алғаш көрнекіліктер арқылы түсіндірілуі тиімді. Мысалы: столға 5 кітап қойып, оның жаңына портфельді орналастырған соң, мына есеп айтылады. Столда 5 кітап бар, ал портфельдегі кітаптардан 3-уі артық. Портфельде неше кітап бар? Бұдан соң: не белгілі, не белгісіз, артық па кем бе екенін анықтауға арналған сұрақтар беріліп, жауаптар алынады.

Есеп шығарылады. Кері есепке көшер алдында, столдағы кітаптарды алып тастап, балалар, портфельде 8 кітап бар, ал столдағы кітаптің одан-уі кем. Столда неше кітап бар? Есеп шығарылған соң, алдыңғы есепте не белгілі болды, нені таптық, ал соңғыда ше? Деген сұрақтарға жауаптар алынады. Белгісізді бірінші жағдайда қандай амалмен тапқанымызды анықтаймыз. Содан кейін ғана «кері есеп» ұғымы енгізіледі.

Жаңашыл мұғалімдердің пікірі бойынша есептің осылай беріліп, шешілуінің пайдалы екені айтылып өтіледі. Технологияның кейбір қиындықтары «кері әдістің» теориясын білмеуден болып жатады.

Деформацияланған жаттығуларды шешу – ДБІ технологиясындағы басты ерекшелік – шығармашылық тапсырмалардың мол болуы. (ТРИЗ-технологиясына сәйкес келеді)

Осыдан біраз уақыт бұрын ғана мұғалім тақырыпқа, нақты сабаққа қажетті шығармашылық тапсырмаларды әртүрлі қосымша әдебиеттерден іздеп, оған көп уақыт кетіруге мәжбүр болатын. Жаңа буын оқулықтарында бұл мәселе өз шешімін тапқан. Оқулық мазмұнында баланың интеллектін, қабілеттерін, шығармашылығын дамытуға тапсырмалар қарастырылған. Бұл тапсырмалар ойлаудың жоғары деңгейіне берілгендіктен сабақта шешу, орындай алмаған балаға «қанағаттанғысыз» баға қойылмауы талап етіледі.

Бір айта кететін мәселе шығармашылық тапсырмалар өз дәрежесінде орындалып, тиісті нәтиже беруі үшін, оларды дұрыс ұйымдастырудың ролі зор. Балаларды қызықтыру, ойландыру, барлық жауаптарды тыңдау, оларды талдау, дұрыс шешімді дәлелдеу сияқты кезеңдер тәртібі сақталуы керек. Тек сонда ғана бала «жаңалық» ашу мүмкіндігіне ие болады.

Дидактикалық бірліктерді ірілендіру технологиясында балалардың есептеу дағдыларын дамытуға ерекше мән беріледі. Мұнда есептер ауызша және жазбаша болып бөлінеді, мектепке дейінгі мекемеде негізінен ауызша есептеуге арналған жұмыстар көп жүргізіледі, өйткені арифметикалық амалдардың теориясын түсіну, оны практикалық жолмен саналы меңгеру мәселелері шешіледі.

Дәстүрлі әдістеде ауызша есептеулердің төмендегідей түрлерін жүргізу қабылданған.

1. Математикалық өрнектердің мәндерін табу.

2. Өрнектерді салыстыру.

3. Теңдеуді шешу.

4. Есептер шығару.

Жаңа жағдайда бұл жұмыстар жаңа мәнге ие болып, енді тек есептеп қана қоймай, қорытындылар жасауға үйренеді. Демек талдау, жинақтау, салыстыру, байқау арқылы өз пайымын айтуға, ортаға салуға машықтанады.

1) бұл жағдайда салыстыруды төмендегідей етіп жүргізу сұралады.

$$8 \square 5 + 3 \quad 8 \square 10 - 2$$

$$8 \square 4 + 4 \quad 8 \square 6 + 2$$

2) Әйнекшелермен берілетін теңсіздіктер енгізіледі.

$$6 > \square 3 < \square < 7$$

$$6 < \square 2 < \square < 6$$

3) Математикалық заңдарға негізделген теңсіздіктерді шешу.

$$7 - 5 \square 9 - 7$$

$$3 + 4 \square 3 + 5$$

Тәжірибеде ауызша есептеулерді орындау көрнекіліктер, карточкалар, ойындар арқылы ұйымдастыру қабылданған. Сондай-ақ сергіту сәттері, өлең-есеп, тірек схемаларын қолдану тиімді екендігін айта кеткіміз келеді.

Дидактикалық бірліктерді ірілендіру технологиясы математиканы пропедевтикалық бағытта оқытуды көздейді, сондықтан жоғары сыныптарда оқытылатын мазмұнмен сабақтастық байқалады. Білім берудегі мұндай тұтастық, жүйелілік математика пәні әдістемесіндегі басым бағыттардың бірі.

Аталмыш технологияны Қазақстан республикасындағы жаңашыл педагогтар бұл технологияны математикада ғана емес, тіл сабақтарында да пайдаланудың мүмкіндігін қарастырып, тәжірибелер жинақтауда. Бастамаларды қолдай отырып, әрбір ұстазды педагогиканың осы сияқты жетістіктерін жете меңгеруге шақырамыз.

#### Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты «мектепке дейінгі тәрбие және оқыту» – Астана, 2013.
2. Программа воспитания и обучения «Зерек бала», Астана. 2010.
3. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. – Москва:Изд 2,Владос 2016. -260с.
4. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 2006.-160



*Есеева Р.Т.  
Талипова И.К.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ,  
Тараз Мемлекеттік Педагогикалық Университеті)*

## **МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ (КОНСТРУКТИВТІ) ОЙЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Мектепке дейінгі балалардың өмірге қажетті білімді меңгеруі мен олардың ойлау қабілеттерін арттыру оқытудың біртұтас мақсаты болғандықтан, психология мен педагогика оларды бөліп жарып қарамайды. Методикалық тұрғыдан заңды осы ережені нақты іс жүзіне асыру, оқыту үрдісінде мектеп жасына дейінгі балалардың білім жүйесін меңгеруі мен олардың логикалық ойлау қабілеттерінің арасындағы қатысты терең білуге ерекше байланысты болады.

Мектепке дейінгі білім беру мекемелерінің басты міндеті – баланың жеке басының дамуын жан-жақты жоғары деңгейде қамтамасыз ету. Өйткені осы кезеңде баланың бұдан кейінгі бүкіл өміріне негіз болатын жеке тұлғалық қасиеттері, психикалық өзіндік ерекшеліктері қалыптасады [1].

Көптеген педагогтардың бақылауынша, оқуға үйренбеген бала, ойлау іс әрекетінің тәсілдерін меңгермегендіктен көп жағдайда үлгермеушілер қатарына қосылып, оның әрі қарайғы дамуына көптеген кедергілер туындайды. Бұл міндетті шешудегі маңызды бағыттарының бірі, баланың логикалық ойлауының толыққанды дамуын қамтамасыз ететін негізгі шарттардың жасалынуы. Ал бұл шарттардың жасалынуына негіз болатын тұрақты танымдық қызығушылық, ойлау әрекетінің дағдысы мен іскерлігі, ойлау сапасы, шығармашылық белсенділік мәселесі қазіргі психолог, тәрбиешілердің зерттеу объектісіне айналып отыр. Ойлау процесінің жалпы даму принципі мен баланың даралық даму принципін ұштастыру, оны оқыту процесінде неғұрлым тиімді пайдалануға байланысты біздің еліміздің мектепке дейінгі мекемелердің оқыту жүйесінде түрлі альтернативті бағдарламалар енгізіліп жатыр.

Құрылымдық( конструктивті) деген сөз: конструкция-құрылым деген сөзден тұрады. Конструкция-құрылым салу материалды соғу, жинақтау дегенді білдірсе, онда құрылымдық ойлауды нақты ретпен орналастыруға негізделген ойлау деп қарастыруға болады. Адамның ойлауы құрылымды екен дегенде, оның ретпен, жүйелі, қатармен талдау негізінде сөйлейтіндігін байқаймыз.

Құрылымдық бағытта ойлай алатын ғана адам жоспармен стратегиялық ойлау дәрежесіне жете алады. Сондықтан да стратегиялық ойлай алатын қабілетке жете алу үшін құрылымдық және жасампаз(креативті) ойлау білу қажет. Құрылымдық әрекетті проблемалық жағдаяттар құру құралы ретінде қарастыру қажет. Құрастыру процесінде балалар заттардың бір-бірінен айырмашылықтарын ажырата білуге үйренеді және оларды ұзындықтары, ені, биіктіктері бойынша өлшемдерін салыстыруға бейімделеді.

Құрылымдық әрекет анализ, синтез топтастыру, жалпылау сияқты ойлау процестерінің көмегімен баланың тілін дамытады.

Сонымен, құрылымдық ойлау «соңғы нәтижелі нәрсені» конструкция арқылы таба алатын ойлау түрін құрылымдық ойлау деп атауымызға болады. Бұл мәселемен Моляко В. А., Вертгеймер М., Волков Б. С., Подъяков Н.Н, Шаталова Н. П., Шаламон т.б ғалымдар айналысқан [2].

Мектеп жасына дейінгі ересек тобы балаларында ойлаудың барлық түрі әр түрлі деңгейде дамыған. Осы кезеңде бейнелі- көрнекілік, схематикалық ойлаудың мәні өте зор. Біз жай ойлауды емес құрылымдық ойлаумен байланысты ойлауды қарастырамыз, басқаша айтқанда конструктивті (құрылымдық) ойлауды.

Мектеп жасына дейінгі баланың математикалық ойлауының дамуы математикалық түсініктер мен құрылымдық ойлауларымен байланысты.

Құрылымдық (құрастыруды ойлау) дәл осы кезеңде әлі де толық құрастырылмаған нәрсені ойластырумен сипатталатын ерекше ойлау түрі десек те болады.

А.В.Белошистая құрастыруға үйрету дегенді жалпы құрастыру іскерлігі мен ойлаудың құрылымдық стилі негізінде дамыту деп түсіндіреді.

Құрастыруға үйретудің мақсаты – модельдеудің алғашқы қарапайым тәсілдерін көрнекі әсерлі негізде үйретуге немесе 3-5 жастағы балалардың көрнекі әсерлі ойлау негізінде және 6-10 жасар балалардың бейнелі көрнекі ойлау түрінде қарастырылады.

Құрылымдық ойлау – тұтас бір нәрсенің, оның бөліктеріне қатысты құрамын құрастыра білу болып табылады. Нәрсені (объектіні) – жан жағынан аударып отырып, ойша көре білу, оны ойша бөліктерге бөлу, одан оны қайта жинау құрылымдық ойлауға қатысты іскерліктер.

Құрылымдық ойлау кеңістіктік ойлаумен тығыз байланысты. Себебі модельдеу-оймен және ақылмен берілген параметрлер бойынша құрастыру болып табылады. Осы мақсатпен мектепке дейінгі жаста қарапайым математикалық ойлау болып табылатын (құрылымдық ойлау) ол кеңістікті ойлау екендігі анықталады. Затты заттық модельдермен құрастыру арқылы балаларға тиімді жолмен алғашқы кеңістікті ойлауын қалыптастыруға болады. Бұл әрекетті кәдімгі жағдайды қарастыру процесі[4].

Құрылымдық ойлауды математикалық дамуға іске асыру барысында мектепке дейінгі балаларды құрастыруға үйрету міндеттеледі және баланы біртіндеп мен ақыл-ойын дамуын қалыптастырады. Математикалық түсініктерді қалыптастыру барысында геометриялық материалдардың құрылымдары, олардың шаблондары қолданылады.

**Сонымен қорыта айтқанда,** оқу-тәрбие процесі жүйесіндегі мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық іс-әрекетін дамытып, білімді меңгертуге негіздеу, балабақшадағы арнайы ұйымдастырылған оқу-тәрбие процесінде балалардың құрылымдық ойлау қабілетін қарапайым математика оқытуда кеңістікті жайлы түсініктерін және еңбек баулу іс-әрекеттерін сабақтастыра отырып дамытуға байланысты.

Егер мектеп жасына дейінгі балаларға қарапайым математиканы оқыту барысында баланың кеңістікті қабылдауы мен геометриялық пішіндер туралы түсініктерін, еңбек ету әрекетінің ішінде құрастыру әрекеттерін сабақтастыра отырып, ұйымдастыру баланың құрылымдық ойлауын қалыптастыру тетігі деп танылып, соның негізінде осы үдерістің әдістемесі жасалып, іске асырылса, онда бәсекеге қабілетті жеке тұлға тәрбиелеудің негізі қаланады да, болашақта құрылымдық ойлауы қалыптасып дамыған баланың өмірге бейімділігі артады деген ұсыныс жасалынды.

#### **Әдебиеттер**

1. «Біз мектепке барамыз» 5-6 жастағы балаларды оқыту және тәрбиелеуге арналған бағдарлама. Астана-2010,-114 б.
2. Шаламон Е.Д. Особенности конструктивной деятельности младших школьников, кандидатская диссертация. М.2009
3. Ауельбеков Е.Б., Құралбаева Н.А. Бейнелеу өнеріндегі балалардың кеңістіктік ойлауы мен конструктивті ойлауының байланысы. [http://www.rusnauka.com/29\\_DWS\\_2012/Pedagogica/3\\_](http://www.rusnauka.com/29_DWS_2012/Pedagogica/3_)
4. Шаталова Н.П. Азбука конструктивного обучения. Монография. – Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», ISBN/ISSN 978-5-904771-08-9. 2011.

*Есимбекова А.К.*  
(Республика Казахстан, г. Алматы,  
ОФ «Центр поддержки семьи Жанұя»)

## **ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЯМ, ОКАЗАВШИМСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

С обретением независимости и последующей интеграцией Республики Казахстан в мировое общество, происходят коренные изменения в экономике и в образе жизни казахстанцев. Произошел лавинообразный рост нагрузки на психику граждан. В последнее время увеличилось воздействие стрессовых факторов, которые оказывают все большее влияние на человека: экономическая нестабильность, социальные и экологические потрясения, возросший информационный поток, теперь ещё добавились стрессы, связанные с пандемией, страхом потерять своих близких, непривычными карантинными ограничениями свободы перемещений, общения. Всё это приводит к увеличению негативных проявлений социально-психологических проблем в обществе. В том числе и к росту количества подросткового суицида. По заявлению ВОЗ, Казахстан находится среди стран, лидирующих по количеству детского суицида. Эта ситуация заставляет отнестись с предельным вниманием к проблеме и приложению всех усилий к поиску решений.

ОФ «Центр поддержки семьи «Жанұя», в целях активизации деятельности по усилению профилактических и организационно-практических мер по выявлению детей, подвергшихся различным формам насилия, профилактики девиантного поведения и подросткового суицида в Республике Казахстан предлагает организацию системы психологического мониторинга и поддержки детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Подход состоит из нескольких основных частей: Выявление, реабилитация, контроль эффективности.

**Выявление детей**, попавших в трудную жизненную ситуацию, проводится путём социологического исследования в виде тестирования, это поможет выявить и сосредоточить наше внимание на тех детях и подростках, психологическое состояние которых требует помощи специалистов.

**Реабилитация** - это работа с выявленными детьми с целью возврата состояния детей к психологической норме, посредством применения психокоррекционных программ и оказания других видов помощи. Этот этап предусматривает комплексный подход к психологической реабилитации, при котором необходимо опираться не только на педагогов-психологов. В наиболее сложных случаях необходимо привлекать государственные органы и службы – образования, здравоохранения, ювенальной полиции, комиссии по делам несовершеннолетних, высококвалифицированных практикующих психотерапевтов, медицинские учреждения «центры психического здоровья», представителей общественных организаций и других заинтересованных структур.

**3. Контроль качества** выполненных мероприятий – это повторное контрольное тестирование выявленных детей, которые прошли процесс реабилитации. По результатам повторного тестирования мы сможем увидеть эффективность предпринятых мер.

Для эффективного выявления детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (ТЖС), ОФ «Центр поддержки семьи «Жанұя» совместно с учеными и специалистами РОО «Казахское психологическое общество» разработали автоматизированную программу «Система диагностики психического состояния детей «Ресурс» (программа Ресурс). Разработали и издали методические рекомендации по описанию комплекса мер для работы с детьми, оказавшимся в ТЖС.

Программа и методические рекомендации на казахском и русском языках, разработаны отечественными специалистами с учетом мирового опыта для применения в условиях Казахстана и имеют рецензии и рекомендации к использованию ГУ «Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, Национальной Академии Образования им Ы. Алтынсарина, а также ведущих ученых психологов Казахстана. Все материалы размещены на нашем сайте [www.pfzh.kz](http://www.pfzh.kz)

Программа предназначена для выявления детей, имеющих неблагоприятный психологический климат в семье, подвергающихся физическому, психологическому и другим видам насилия, а также имеющим суицидальные наклонности. Основное преимущество состоит в том, что программа позволяет одновременно охватить большое количество детей и проводить онлайн прохождение тестов в одном классе, школе, районе, городе. Данный способ тестирования является более высокопродуктивным, так

как требует меньше времени и средств по сравнению с тестированием и обработкой результатов вручную. Программа проста в использовании, имеет удобный пользовательский интерфейс. Случаев сбоя программы или потерь каких-либо данных не отмечено. Полное описание подготовительной работы для прохождения тестирования размещено на сайте ОФ [www.pfzh.kz](http://www.pfzh.kz).

Автоматизированная программа, работает на нашем сайте и состоит из блока тестов, предназначенных для детей возрастной группы от 11 до 18 лет. Для прохождения теста необходимо используя браузер GoogleChrome зайти на сайт ОФ «Центр поддержки семьи «Жанұя» - [www.pfzh.kz](http://www.pfzh.kz), где на главной странице сайта размещена клавиша «Пройти тест».

Простым нажатием клавиши учащийся переходит к тесту, регистрируется и отвечает на языке обучения на предоставленные вопросы в среднем течение 25-40 минут, общее количество вопросов в 4 тестах -84, после чего система в автоматическом режиме рассчитывает и выдает администратору сайта результаты общего психологического состояния тестируемого.

После дополнительной обработки данных программа, в зависимости от сочетаний ответов, выдает итоговые результаты, дифференцируя по 3 категориям и цветам:

1 категория (красный цвет) – зона повышенного риска, необходимо срочное вмешательство, незамедлительное оказание психосоциальной помощи подростку и семье.

2 категория (желтый цвет) – зона скрытого риска; подросток и семья нуждаются в психосоциальной помощи и в психологическом сопровождении;

3 категория (зеленый цвет) – зона психической нормы;

Для работы с детьми попавшим в 1 категорию – зона повышенного риска, где требуется срочное вмешательство, незамедлительное оказание психосоциальной помощи подростку, необходимо привлечение высокопрофессиональных практикующих психологов.

С детьми, попавшими во 2 категорию «зону скрытого риска» и обозначаемой желтым цветом, могут вести коррекционные работы школьные педагоги психологи.

Программа «Ресурс» призвана выявлять детей, находящихся в «зонах риска», нуждающихся в психокоррекционной помощи и сосредоточиться на индивидуальной работе с ними. По завершении исследования и анализа полученных данных, итоговые сведения по всем трем категориям централизованно передаются в соответствующие органы образования.

Для эффективной работы школьных психологов с детьми из 2 категории «зоны скрытого риска» ОФ «Центр поддержки семьи «Жанұя» совместно РОО «Казахское психологическое общество» разработали 72 часовую программу курсов повышения квалификации.

Программа курсов повышения квалификации для педагогов-психологов состоит из следующих модулей:

1. Нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности педагога-психолога, профессиональные обязанности, этический кодекс. Служебная этика и делопроизводство педагога-психолога;

2. Практические навыки проведения психодиагностической «Системы диагностики психического состояния детей «Ресурс». Основные правила работы с детьми зоны риска. Соблюдение конфиденциальности. Технология проведения профилактических индивидуальных и групповых занятий с детьми;

3. Исследование проблем семьи и семейное консультирование. Краткий обзор возможных проблемных направлений и методы их разрешения. Соблюдение родительских прав и обязанностей. Просветительская деятельность педагога-психолога по гармонизации детско-родительских отношений.

В программе курса основная задача – привития навыка педагогам-психологам применения психодиагностических методик и практическое знакомство слушателей с приемами выявления причин и навыкам психокоррекции детей, попавших в ТЖС. При этом особое внимание было уделено тому, чтобы все эти диагностические приемы «работали» на практическую цель: выработку индивидуальной программы развития гармоничной личности обучающегося, как главный ориентир всей работы для педагогов-психологов, учителей и родителей.

Реабилитация детей из 1 категории (красный цвет) – «зоны повышенного риска», как особенно сложных случаев, проводится высококвалифицированными практикующими психологами с использованием авторских методик. Реабилитация должна полностью компенсировать психологическое состояние ребенка. Заключение специалиста должно содержать перечень мероприятий для школьных психологов, необходимых к проведению последующего сопровождения и контроля. В случае необходимости рекомендовать направление материалов для дальнейшего разбора и принятия решений в межведомственную комиссию по делам несовершеннолетних, ювенальную полицию, органы опеки или консультацию психиатром в медицинских учреждениях.



Контроль эффективности предпринятого комплекса мер осуществляется проводимым последующим тестированием по завершению предлагаемых реабилитационных мероприятий. Этим этапом завершится цикл выявления –реабилитация-контроль. Конец одного цикла становится началом нового. Непрерывная последовательность этого метода и возможность оперативного реагирования позволит в кратчайшие сроки улучшить ситуацию с негативными проявлениями различных отклонений психологического развития детей и подростков в нашей стране.

Программа «Ресурс» была использована в рамках пилотного проекта при тестировании 304 учащихся 8-11х классов средней школы г. Алматы. По обращению Комитета по охране прав детей МОН РК была применена в Сарыагашском районе в п. Абай в 2018г., где было протестировано в течении одной недели более 5000 детей, по результатам завершённых исследований был сделан анализ и даны рекомендации.

В рамках «Меморандума о сотрудничестве» с Управлением образования Алматинской области в 2019-20 учебном году было проведено социологическое исследование по определению психологического состояния детей и подростков Алматинской области.

Согласно сведениям базы данных программы, в исследовании приняли участие учащиеся 7-11 классов и студенты колледжей общим количеством 98964 обучающихся Алматинской области. Результат проведенных исследований показал, что в зоне «повышенного риска» оказалось 1409 детей, 1,42% , в зону «скрытого риска» программа отнесла 28 967 детей, что составляет 29% детей от общего числа протестированных детей в Алматинской области, остальные дети находятся в зоне «психической нормы». Из анализа проведенного тестирования следует, что больше всего детей попало в зону риска, по результатам теста, который исследует «детско- родительские отношения». Неблагоприятный психологический климат в семье с проявлением любого вида насилия порождает у ребенка чувство одиночества, ненужности, повышенной тревожности, дети не чувствуют любовь, заботу, со стороны своих близких и родных людей, всё это ведет к формированию у подростка склонностей к девиантному и суицидальному поведению. Соответственно и профилактика должна быть направлена прежде всего на успешную социализацию ребенка, на налаживание теплых, доверительных отношений внутри семьи, пропаганду ценности жизни как таковой и безопасного поведения детей и подростков. Кроме того, для полного восстановления детей важно после проведения реабилитации последующее принятие мер:

- а) работа органов здравоохранения с выявленными детьми, имеющими по результатам реабилитации направление на консультацию психиатра;
- б) работа межведомственных структур с детьми и их семьями, в отношении которых выявлены противоправные действия, нарушающие права ребенка.

По обращению некоторых районов, об организации и проведении психокоррекционных работ с детьми, попавшими в зону «повышенного риска», ОФ «Центр поддержки семьи «Жанұя» в рамках благотворительной помощи была организована и проведена реабилитационная работа с привлечением психологов из РОО Казахское психологическое общество, а также специалистов психологов и психиатров из ТОО «Центр психотехнологий «GenesisVerae»». При реабилитации детей был использован авторский метод: «Экспресс-психотерапевтический подход «Genesis» для решения всех видов психологических проблем». Психокоррекционную помощь получило 185 детей, из них 170 детей Илийского района и 15 детей Карасайского района, все дети успешно прошли терапию. По отзывам педагогов психологов, у детей, получивших психотерапевтическую помощь, были полностью устранены негативные изменения психологического состояния и дети возвращены (компенсированы) к нормальной, активной жизнедеятельности.

В результате терапии детей из «зоны повышенного риска» около 3,5 % были даны рекомендации обращения на консультацию психиатру. Так же были выявлены многочисленные случаи попытки суицида детей, о которых никто не знал, ни семья, ни школа. Выявлены случаи жестокого обращения с детьми, физического, психологического, сексуального насилия, буллинг со стороны других подростков, другие действия в отношении ребенка, имеющие признаки правонарушений и которые относятся к компетенции правоохранительных органов. Все результаты терапии и рекомендации, включая психологическую карту ребенка, были переданы в РОО. Однако, вследствие ряда причин, в том числе и введения карантинных ограничений, в короткие сроки оказать психологическую помощь всем 1409 выявленным детям не удалось. В числе прочих возникла проблема с оплатой услуг приглашаемых высококвалифицированных специалистов психологов.

Результаты исследования были заслушаны на августовском совещании работников образования в рамках семинара тренинга для педагогов психологов, организованным Комитетом по охране прав детей МОН РК. По итогам проведенной работы, из доклада заместителя начальника Управления обра-



зования Алматинской области следует, что в 2019-2020 учебном году в 760 школах области получили образование более 411 тысяч учащихся. На учете районных, городских управлений внутренних дел зарегистрировано 754 неблагополучных семей, в них – 1752 детей. За 6 месяцев 2020 года (январь-июнь) несовершеннолетними совершено 85 правонарушений (6 месяцев 2019 г. – 141), что на 60% меньше, чем за 6 месяцев 2019 года. На учете районного, городского отдела полиции в возрасте от 0 до 18 лет зарегистрировано 313 подростков (2019 г. – 610), что на 51% меньше, чем за 6 месяцев 2019 года.

По статистическим данным отделения ювенальной полиции областного департамента полиции, за 6 месяцев 2019 года количество совершенных преступлений в отношении несовершеннолетних составило 129, за 6 месяцев 2020 года количество этих преступлений составило 94 и снизилось на 27,1%. Из них за 6 месяцев 2019 года зарегистрировано 65 преступлений сексуального характера в отношении несовершеннолетних, за 6 месяцев 2020 года зарегистрировано 53 преступления, что на 18,5% меньше. В январе-июне этого года в области зарегистрировано 22 случая суицида несовершеннолетних: 13 завершенных, 9 случаев суицидальных попыток (в 2019 году – 23 самоубийства: 15 завершенных, 8 попыток).

В целях обеспечения комплексного подхода ОФ «Центр поддержки семьи «Жанұя», силами привлеченных психологов РОО «Казахское психологическое общество», были организованы и проведены курсы повышения квалификации (72 часа) для педагогов психологов по работе с детьми, нуждающимися в психологической помощи.

Данные курсы были проведены в Алматинской области в рамках «Меморандума о сотрудничестве» с Управлением Образования в 2019-20 учебном году. В работе КПК приняли участие 15 тренеров РОО «Казахское психологическое общество» для 483 педагогов-психологов школ и колледжей Алматинской области. Каждый тренер представляет практическое направление в современной психологии – арт-терапию, психоконсультирование, гештальттерапию и др. Программа была рассчитана на 72 часа, это 9 дней по 8 академических часов, где каждый день с аудиторией работал новый специалист. В ходе курса педагогам-психологам были продемонстрированы эффективные методы и приемы индивидуальной работы с каждым ребенком, с соблюдением этических и профессиональных норм, проведения психологического обследования с родителями. Таким образом, слушателям был представлен широчайший спектр методического инструментария для работы с детьми и их ближайшим окружением, попавшими в ТЖС превращая научные представления в практические навыки педагога-психолога.

В процессе мы использовали комплекс психодиагностических методик:

1. Применение автоматизированной «Системы диагностики психического состояния детей «Ресурс»;
2. «Анкета для педагога-психолога» (Еркимбековой М.А.);
3. Анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз-2» Р.Ю. Рыбникова;
4. «Диагностика профессионального выгорания» (К. Маслач, С.Джексон, модификация Ельшибаевой К.Г.);
5. Анкета оценки КПК (обратная связь).

Эти психодиагностические методики были использованы как инструмент для определения основных аспектов деятельности педагога-психолога, обретения практических навыков диагностической работы и методов сотрудничества с семьей, определения особенностей отношения с подростком; чтобы выявить уровень его нервно-психической устойчивости и отдельные признаки личностных нарушений, а также оценить вероятность возникновения нервно-психических срывов.

Прослушанный курс позволяет педагогам психологам:

1. Определить социально-психологические направления деятельности по противодействию насилию и суицидальным наклонностям детей;
2. Выявить системные проблемы и факторы, влияющие на ситуацию с подростками, оказавшимися в ТЖС;
3. Разработать методические и организационно-практические меры по дальнейшему психосоциальному сопровождению детей, оказавшимися в ТЖС;
4. Обучить педагогов-психологов правильному ведению нормативно-правовой документации;
5. Выявить уровень нервно-психической устойчивости педагогов-психологов.

Проведенные нами исследования об отношении школьных педагогов-психологов к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации (ТЖС) показали следующее:

– в большинстве случаев педагоги-психологи проявляли равнодушие к таким детям, не вникали в их внутренний мир;

– нередко специалисты показывали низкие результаты в выявлении у обучающихся суицидальных наклонностей и жертв различных видов насилия, так как не знали их особенностей, потребностей и не владели комплексной диагностической методикой;

– неподготовленные педагоги-психологи испытывали трудности в подборе необходимых методов работы;

– есть педагоги-психологи, испытывающие трудности в консультационной работе с родителями и обучающимися;

– в большинстве случаев педагоги-психологи не владеют корректным ведением документации, так как нет единого стандарта по республике.

Из 1103 учителей-психологов Алматинской области прошли курс обучения 483 (43,7%), из них 13% показало, что самим психологам необходимо психологическое сопровождение.

В числе рекомендаций по повышению квалификации педагогов психологов:

1. Систематизировать документацию педагогов-психологов по единому стандарту, как образец, разработанный специалистами РОО «Казахское психологическое общество» для Управления образования Алматинской области (папки, портфолио, рабочие документы и т.д.);

2. Формирование психологической службы в школе из расчета – 1 педагог-психолог на не более чем 300 обучающихся;

3. Обеспечить педагогов-психологов специально оборудованным кабинетом в каждой школе;

4. Прохождение личной психологической терапии не менее 50 часов в год;

5. Усилить межведомственное взаимодействие с другими государственными органами по вопросам предупреждения и устранения первопричин получения психологических травм детьми.

6. По районам сформировать межведомственный «Университет для родителей», где будут проводиться тренинги, семинары, круглые столы с целью улучшения детско-родительских отношений;

7. На базе каждого района организовать мобильную группу из имеющих соответствующую подготовку психологов-экспертов, представителей госорганов и общественных организаций для оказания экстренной помощи в критических ситуациях;

8. Внести предложение о введении предмета «Психология» для обучающихся начиная с 5 класса 1 раз в неделю и факультатив «Я и мои границы»

9. Повысить мотивацию педагогов-психологов школ и колледжей повышением заработной платы.

10. Ходатайствовать о введении в ВУЗах более углубленного изучения предмета психологии, или хотя бы увеличения общего количество часов по дисциплине при подготовке школьных педагогов.

Разработанная нами программа повышения квалификации удовлетворяет профессиональным и личностным запросам педагогов-психологов, обеспечивая достижения целей, содержания, форм, методов, работы с обучающимися, оказавшимися в ТЖС. Подготовленные педагоги-психологи более дифференцированно и четко умеют ставить задачи, выбирать подходящий материал для диагностики и психологического сопровождения обучающихся, более эффективно помогают учащимся определять задачи личностного роста, развития творчества, самостоятельности, учебной мотивации и личностно-профессионального самоопределения, что напрямую поможет детям благополучно выйти из трудной жизненной ситуации. Во время проведения КПК помимо занятий с аудиторией, к нашим тренерам обращались педагоги-психологи с вопросами профессионального, психоэмоционального, личностного характера. Хотелось бы отметить, что наши тренеры до сих пор поддерживают связь со школьными психологами, детьми и родителями, оказывая им методическую и психологическую помощь посредством цифровых технологий.

В результате, нами подготовлен инструмент сплошного мониторинга психологического состояния и дальнейшей реабилитации детей в возрасте от 11 до 18 лет. Хотя проведение широкомасштабных исследований и работа с детьми из категории «зоны повышенного риска» требующих привлечения высокопрофессиональных специалистов, нуждаются в выделении дополнительного финансирования, но эти меры позволят значительно улучшить психологическое состояние детей и подростков, и соответственно, уменьшить количество детей, страдающих от разного рода и вида насилия, снизить уровень детского и подросткового суицида. Своевременное выявление детей, нуждающихся в психологической помощи позволит контролировать и улучшать ситуацию путем планирования и осуществления реабилитационных мероприятий на основании государственного заказа.

Данные, полученные после проведения исследования, можно будет использовать для дальнейшего изучения и выработки решений по принятию новых воспитательных, социально-психологических и педагогических мер для укрепления семьи и формированию гармоничной личности. Сохранение психологического здоровья детей и подростков одно из наиболее важных задач развития общества и должно являться предметом пристального внимания государства.

*Есмуратова У.А.*

*Жанибекова Г.О.*

*(Қазақстан Республикасы, Шымкент қ.  
М.Сапарбаев Институты)*

## **ОТБАСЫ – СОҚЫР ЖӘНЕ НАШАР КӨРЕТІН ОҚУШЫЛАР ҮШІН ӘЛЕУМЕТТІК РЕСУРС РЕТІНДЕ**

Қазіргі кезде Қазақстанда көру қабілеті бұзылған 150 мыңға жуық балалар мен жасөспірімдер бар, олардың 15% -ы терең көру қабілеті бұзылған балалар (оптикалық түзету жағдайында көру өткірлігі 0-ден 0,05-ке дейін) [5].

Бұл балалардың әлеуметтенуі және қоғамның табысты мүшесі бола алуы маңызды. Мұның бәріне әлеуметтенудің бастапқы институты – отбасы көмектесе алады. Баланың отбасында алған тәжірибесі, білімі, қабілеті, дағдылары оны одан әрі дамытудың негізгі негізін құрайды. Отбасында соқыр және нашар көретін баланың тууы көптеген ата-аналар үшін күйзеліске айналады, олардың мұндай баланы қалай тәрбиелеу және қалай тәрбиелеу керектігі туралы білімдері мен түсініктері жоқ.

Бірқатар зерттеушілер соқыр және нашар көретін баланың ата-аналары жұмысынан айырылу, отбасының иеліктен шығуы, бір-бірімен жанжал сияқты көптеген мәселелерге тап болатындығын атап өтті [4, 35-36 бб.]. Көптеген ата-аналар баланың жағдайын өзін ана мен әке ретінде толығымен сезінуге кедергі болатын өзіндік кедергі ретінде қабылдады.

Мүмкіндігі шектеулі мектеп жасындағы балалар үшін отбасының маңызы зор. Отбасы – олардың құндылық бағдарларын қалыптастырудың негізгі институты, рухани-адамгершілік негіздерін қалыптастыру сферасы, ол мектепте, өтпелі жаста ерекше маңызды, дәл осы отбасында тұлғаны қалыптастыру процесі жүреді. Көру – қоршаған әлемді түсіну мен қабылдауда маңызды рөл атқарады. Осыған байланысты ата-аналардың жеке басының ерекшеліктері және олардың жеке ерекшеліктері мұндай баланың өмірге бейімделуі мен әлеуметтенуінің сәттілігін анықтайды.

Бірқатар зерттеулер отбасының денсаулығына байланысты кез-келген проблемасы бар балаларға жағымды және жағымсыз әсер ететіндігін көрсетті. Спиваковская А.С. мұндай балаларды тәрбиелейтін негізгі отбасыларда қаттылық пен жеткіліксіздік сипатталады деп атап көрсетеді [1].

Ата-аналар баланың психикасын күйзелтетін, оларға невротизмді сіңіретін елеулі қателіктер жібереді. Сондықтан, ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынас, әсіресе дұрыс тәрбиелеу мен емдеу стилі мүмкіндігі шектеулі балаларға, олардың әлеуметтенуіне кері әсерін тигізеді. Соқыр немесе нашар көретін баланың отбасындағы тәрбие мен қарым-қатынастың өзіндік ерекшеліктері бар.

Өмірдің алғашқы үш жылы бала үшін өте маңызды, дәл осы сәтте ата-аналар сенсорлық депривацияға қарсы тұра алады, яғни баланы визуалды ақпараттан айыру, бұл оның қозғалтқышының дамуына және белсенділігінің төмендеуіне әсер етуі мүмкін.

Үш жасқа дейін бала анасы мен әкесінің мінезін түсіне бастайды, ал бес жасында ол өзінің «ерекшелігін» біледі, нәтижесінде баланың шындыққа деген дұрыс емес көзқарасы, өз қабілеттерін сезінуі қалыптаса бастайды.

Отбасыишілік білім беру соқыр және нашар көретін баланың жеке тұлға болып қалыптасуына үлкен әсер етеді. Г.А.Буткина мен С.М.Хорош шамадан тыс қорғану, деспотия жағдайында тәрбиелеу, баланың жеке басының эмоционалды шеттеу жағдайында дамуы соқыр және нашар көретін баланың жеке басының дамуына кері әсерін тигізіп, өзін-өзі бағалаудың жеткіліксіздігіне әкелетіндігін анықтады [2, б. 69].

Өзін-өзі бағалау – яғни өзін, өзінің еңбегі мен кемшіліктерін бағалау – бұл өзінің «Менін» танудың нәтижесі. Терең көру қабілетінің бұзылуымен даму визуалды айыру жағдайында жүреді, бұл өзін-өзі бағалауға жанама кері әсерін тигізеді және оның өзіндік ерекшелігін анықтайды [3]. Ерекшелігі – субъектінің өзіне және өмірге деген теріс көзқарасы. Соқыр және нашар көретін мектеп оқушылары тұлғасының қалыптасуына олардың ақауларына, жасына, мәртебелік жағдайына деген көзқарас сияқты факторлар әсер етеді. Мүмкіндіктері шектеулі адамдарға өзін-өзі бағалаудың ерекше маңызы бар, өйткені бұл олардың әлеуметтік интеграциясының жетістігін және мінез-құлқын анықтайды.

Өзін-өзі бағалауды қалыптастырудың бастапқы кезеңінде отбасы әрекет етеді. Өзін-өзі бағалау көптеген жолдармен ата-аналар таңдаған тәрбие стилінен қалыптаса бастайды. Мектеп кезеңі өзін-өзі бағалауды қалыптастыру үшін ең қолайлы. Осы жастағы балалар туралы сөз болғанда, зағип және нашар көретін баланың өзін-өзі бағалауын дамытуда балалардың өз құрдастарымен, сыныптастарымен

қарым-қатынасы үлкен рөл атқарады [3]. Бұл жерде студенттің білім алу шарттарын ажырата білу керек. Сонымен, коррекциялық білім беру жағдайында зағип және нашар көретін балалар негізгі бөлігінде интернатта оқиды. Бұл ерекшелігі, бір жағынан, әлеуметтік байланыстардың мүмкіндіктерін шектесе, екінші жағынан, ата-аналардың өз баласының өміріне қатысуын қиындатады. Зағиптар мен нашар көретін мүгедектерге сау балалармен жалпы білім беру жағдайларына келетін болсақ, бұл баланың травматикалық факторына айналуы мүмкін.

Зерттеулер көрсеткендей, көру қабілеті терең бұзылған бала өзін сау құрдастарымен салыстыра бастайды, нәтижесінде ол өзін төмен, өзіне сенімсіз сезіне бастайды.

Соқыр және нашар көретін мектеп оқушыларының өзін-өзі бағалауының қалыптасу ерекшеліктеріне олардың мектепті жақын арада бітіріп, «ересек» өмір сүру керектігін түсіне бастауы да әсер етеді.

Бірақ, қалыптаспаған мағыналы болашақ позитивті бейнелердің болмауына байланысты өзін-өзі сәтті жүзеге асырудың болашағын қиындатады. Сондықтан, ата-аналар соқыр және нашар көретін оқушының жоғарыда аталған қиындықтарды жеңуі оңай болатындай етіп оның эмоционалды фонын дайындап, ұстап тұруы керек.

Соқыр және нашар көретін баланы оқытуға келетін болсақ, оған өзін-өзі зерттеу қиын, оған тифлопедагогтар және оның отбасы көмектеседі.

Мұндай балалардың оқу кеңістігін ұйымдастыруда отбасы маңызды рөл атқарады, сондықтан ата-ана зағип және нашар көретін баланы оқыту тәсілінің ерекшеліктерін біліп, оған оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруға көмектесуі керек. Соқыр және нашар көретін балалардың ересектермен өзара әрекеттесуінде тұлғаға бағытталған тәсіл басты болып табылады. Көру қабілеті терең бұзылған балалар алғашқы күндерден бастап психологиялық-педагогикалық қолдауды қажет етеді. Мұны келесі факторлармен түсіндіруге болады: – баланың психофизикалық ерекшеліктері (соматикалық әлсіздік, келе жатқан шаршау және т.б.); – отбасындағы шамадан тыс күтім; – түзету бағытының жеткіліксіздігі, яғни мұғалімге баланың жеке ерекшеліктерін, әсіресе денсаулығына байланысты мәселелерді ескеру қиынғасоғады. Жоғарыда аталған факторларға байланысты зағип және нашар көретін студенттің ата-аналары оның студенттік қоғамдастықтағы әлеуметтенуінің тиімділігі олардың қатысу және даму деңгейіне байланысты болатындығын түсінуі керек. Ата-ана баласын мектепке дейін де дайындауы керек. Соқыр және нашар көретін баламен ойын материалын оның зияты мен қиялы үшін пайдалану тиімді.

Ойыншықтар, оқу құралдары интеллект пен моториканы дамытуға ыңғайлы материал. Мұндай баланы мектепке даярлаудың дамуының тағы бір алғышарты – адамдармен тіл табыса білу. Осыған байланысты, ата-аналар баласының мінез-құлқына, эмоционалдылығына назар аударуы керек, бұл командадағы қарым-қатынас оған үлкен қиындықтар туғызбайды. Соқыр және нашар көретін баланың көзге тигізбейтіндігіне байланысты ата-ана оны сезіну, иіс сезу арқылы түсіндіріп, үйретуі керек. Сонымен қатар соқыр және нашар көретін баланың сөйлеуін дамыту өте маңызды. Бала кезінен бастап отбасы онымен жарқын эмоциялармен, сезімдермен сөйлесуі керек, осылайша оған мектеп ұжымында араласу және қарым-қатынас жасау оңайырақ болады. Оқудың жақсы құралы үшін ата-ана баласына үй тапсырмасын орындауға көмектесу үшін Брайль шрифтіні үйренуі керек.

Орта мектепте соқыр және нашар көретін баланың отбасы оған болашақ мамандығын таңдауға көмектесіп, «тәрбиеші» ретінде қызмет етуі керек. Ата-аналар, ешқандай іш сүзегі мұғалімі сияқты, өз баласын, оның қабілеттерін, әлсіз жақтарын жақсы біледі. Сондықтан дәл осы отбасы соқыр және нашар көретін баланың оқу процесіне белсенді қатысуы керек, оған көмектесуі керек, қиындықтарды жеңе білуі керек, ересек өмірде оларды мақсатына сай қолдана алатындай және кез-келген салада жетістікке жететін күшті жақтарға назар аударуы керек.

Сонымен, әдебиеттер мен түрлі дереккөздерді талдаудан кейін, қорытынды жасай келе, отбасы соқыр және нашар көретін баланың маңызды әлеуметтік қоры болып табылады деген қорытынды жасауға болады. Ең маңыздысы – өмірдің алғашқы үш жылы, бұл кезде ата-аналар сенсорлық депривацияға қарсы тұра алады. Ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынасқа келетін болсақ, ол дұрыс тәрбиенің моделін және балаға деген адекватты қатынасты таңдау маңызды, ол оны сау деп қабылдайды, бірақ оны тәрбиелеу кезінде ескеру қажет көрініске байланысты бірқатар ерекшеліктерге ие. Бұл ұстаным баланың жеке басының дамуына сәтті жағдай жасайды. Бұрын айтылғандай, отбасы тәрбиесі өзін-өзі бағалау мен тұлғаны дамытуды қалыптастырудың маңызды факторларының бірі болып табылады, тәрбиенің стилі, ерекшеліктері соқыр және нашар көретін баланың өзін-өзі бағалауы мен әлеуметтенуіне әсер етеді.

Әдебиеттерді талдау барысында, сонымен қатар, соқырлар мен нашар көретіндерді оқыту кеңістігін ұйымдастыруда отбасы маңызды рөл атқаратындығы анықталды, өйткені ол оған қиындықтарды жеңуге, ересек өмірде оларды мақсатына сай қолдана білуі үшін баланың мықты жақтарына назар аударуға көмектеседі кез-келген саладағы жетістік.

### **Әдебиеттер**

1. Кожанова, Т. М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4–189 с.
2. Кузнецов, А. П. Развитие личности при нарушениях зрительного анализатора // Проблемы науки. – Казань, 2015. – С. 68–70.
3. Никулина, И. Н. Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения: Учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, – 2008–192 с.
4. Ольхина, Е. А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения // Специальное образование. – 2006. – № 7. – С. 34–38.
5. Саматова, А. В. Родительские установки и социальная среда как важнейшие факторы формирования полноценной личности, адекватной самооценки и позитивной Я-концепции детей и подростков с глубоким нарушением зрения. – М., 2016. – 63 с.
6. Паршева, Е. А. Семья как социальный ресурс для слепых и слабовидящих школьников / Е. А. Паршева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 8 (142). – С. 267-269. – URL: <https://moluch.ru/archive/142/40077/> (дата обращения: 15.09.2020).



## **СТУДЕНТТЕРДІҢ КӨШБАСШЫЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСТАРЛАРЫ**

Студенттердің көшбасшылық қасиеттерін дамыту барысында алдымен тұлғаның дамуы теориясына тоқталып өткен жөн.

Философ ғалымдар «тұлға» қоғамдық қарым-қатынастардың жиынтығы деп сипаттаса, әлеуметтанушылар «тұлға» – индивидті сипаттайтын әлеуметтік маңызды қасиеттердің тұрақты жиынтығы деп түсіндіреді. Педагог ғалымдар «тұлғаны» эволюциялық үдерістің призмасы деп таниды. Ал психологтар болса «тұлға» әлеуметтік-мәдени ортада, біріккен іс-әрекет үдерісі мен қарым-қатынаста иеленетін адамның ерекше сапасы [1] деп көрсетеді.

Сөздіктерде «тұлға» – жеке адамның адамгершілік, әлеуметтік, психологиялық қырларын ашып, адамды саналы іс-әрекет иесі және қоғам мүшесі ретінде жан-жақты сипаттайтын ұғым деп берілген [1, б.135].

XX ғасырдың басында австриялық ғалым З.Фрейдтің тұлғаның мәні олардың жүріс-тұрысы және іс-әрекеттерінің себебін анықтауға байланысты болжамдардың бірі Батыс психологиясының теориялық және әдіснамалық жетекші идеяларының таралуына негіз болды. Ол тұлғаның құрылымын төменгі санасыз импульстер, «туғаннан берілетін нышандар» («Ол» немесе «Ид»), ортасы («Мен» немесе «Эго») және жоғары деңгей («Артығымен Мен», немесе «Супер-Эго») деп сипаттайды. Бұл – адам қабылдаған нормалар жиынтығы. Ид – импульсивті қанағаттану принципіне бағынып, бейсаналық ниеттерден (жыныстық және агрессивтік) тұратын тұлғаның негізгі инстинктік ядросы. Эго тұлғаның рационалды аймағының шынайы принципі. З.Фрейд тұлғаның дамуын – баланың әлеуметтік нормалар мен құндылықтарды мәжбүрлі игеруімен, яғни сыртқы мәжбүрленген күштеу адамның ішкі күйіне ене отырып, «Мен» деңгейіне өтетіндігімен түсіндіреді. Ол адам үнемі бейсаналық ішкі қарама-қайшылықтардан тұратындығын және соның нәтижесінде тұлға дамитындығын көрсетеді.

З.Фрейдтің теориясын К.Г.Юнг дамыта отырып, өзінің теориясын ұсынады. Ол адамзат психикасының күрделі құрылымы төрт әмбебап элементтерден, атап айтқанда тұлғалық санадан, ұжымдық санадан, тұлғалық санасыздық пен ұжымдық санасыздықтан тұратынын айтады. Ол адам бойында өзін-өзі тани алатын және өзін-өзі дамыту қабілетінің болатындығын дәлелдейді [2, б.102].

А.Адлер адамның өзінің жеткілікті жетілмегендігін түйсінгенде ғана оның дамуы, қалыптасуы, өзін-өзі белсендіруі жүзеге асатындығын негіздеген. Бұл сезімдердің ерте балалық шақтан басталатындығын, оның тұрақтылығын, әмбебаптығын, субъективті төзгісіздігін көрсете отырып, адамның үнемі өзін-өзі белсендіруге, барлық уақытта биік шыңдарды бағындыруға, пайда болған іштегі күйзелістерді жоюға ұмтылатындығын дәлелдейді [3].

Э. Фромм іс-әрекет барысындағы тұлға бойындағы психикалық ықпалдың тетіктерін зерттей отырып, З. Фрейдтің көзқарастарын сыни тұрғысынан бағалады. Ол адамзаттың табиғаты өзгермейді деген түсінікке қарсы шығып, эволюциялық даму барысында адамның бірен-саран соқыр сезімнен айырылып, әлеуметтік ортада жаңа сапаларды игеретінін айтады. Адам бойындағы көркемдікке, әсемдікке, көріксіздікке бейімдігі биологиялық тұрғыдан берілмейді, әлеуметтік үдерістердің нәтижесінде ғана тұлға қалыптасады. Адамзаттың болмысы, құштарлығы, үрейі, күйзелістері – мәдениеттің нәтижесі дейді.

К.Хорни адамның психологиялық сапаларында қорқыныш, жалғыздық, әлсіздікпен қатар дамуға итермелейтін бейсана түрткілер бар екендігіне терең үңілген. Сол себепті тұлға өзінің ішкі қарама-қайшылықтарын жеңе алғанда ғана өзін-өзі белсендіре алатындығын көрсетеді. Осыған байланысты адамның өзін-өзі тану үдерісінен оның тұлғалық үйлесімді дамуы талап етіледі. Адам өзін-өзі талдау жасау барысында өзінің бойындағы ішкі қарама-қайшылықты, келіспеушіліктерді саналы түрде жоя алғанда ғана, өзі туралы шындықты қабылдай алады. Ол адам өзін-өзі тану үшін оның өзінің сезімдерін бағалау, қарым-қатынастарын қайта қарау, түзету түрткілеріне мән беру тиістігін көрсетеді. [4].

А.Маслоу адамның іс-әрекеттері, мінез-құлықтары үнемі өзін-өзі белсендіруге бағытталатындығын, өзін-өзі көрсетуге ұмтылатындығын негіздейді. Ол тұлғаның бойында ізгілікке, адамдарға жақсылық жасауға, қамқорлық жасауға, мейірімділікке ұмтылуға қажеттіліктің болуы керектігін айтады. Адам табиғатынан мейірімді болып келетіндігін, өзін-өзі белсендіру арқылы өзінің мүмкіндіктері

мен қабілеттерін дамытатындығын көрсетеді. Оның гуманистік теориясындағы негізгі тұжырым – әрбір адам қайталанбайтын, ерекше ұйымдастырылған жан деп танылады. Ол тұлғаның біртұтастығын, біріншіден, өзінің достарымен, жақындарымен, туыстарымен жағымды психологиялық байланыс орнатуға ұмтылу; екіншіден, өзінің кім екендігін және нені қалайтынын білуге талпыну; үшіншіден, жаңа тәжірибелерді, өмірін «қазір және осында» қағидасы бойынша қабылдауға даяр болу; төртіншіден, барлық адамдармен бірдей жағымды қарым-қатынаста болу; бесіншіден, өзінің бойында өзге адамдарға деген эмпатияны жаттықтыруын, яғни адамның ішкі әлемін түсінуге, оның көзқарасымен өзгелерге қарауға ұмтылуы арқылы түсіндіреді [5].

К.Роджерс әрбір жанды организмнің өн бойында өзінің өмірін сақтап қалуға және оны қорғауға және жетілдіруге ұмтылысының болатындығын теориялық тұрғыдан негіздейді. Адамның өзінің «шынайы Мені» басқа адамдармен қарым-қатынас жасауда және өмірлік тәжірибесі барысында қалыптасатынын түсіндіреді. Өзінің мүмкіндіктерін жүзеге асыру нәтижесінде өзі қалайтын, ұмтылатын адамы – «Идеалды Менді» анықтайды [6].

Л.С.Выготскийдің тұжырымдауынша, индивид–элеуметтік белсенділікті тасымалдаушы болып табылады. Л.С.Выготскийдің еңбектерінде адамның психикалық дамуының негізінің бірі элеуметтік орта саналады.

А.Н.Леонтьев тұлғаның дамуын зерттеу барысында ғылымға іс-әрекет түсінігін енгізді. Оның іс-әрекет теориясында тұлға – индивидтің қарым-қатынас барысында қалыптасатын психикалық үдерістермен басқарылатын жоғары кіріктірілген межелерді орындайтын қайталанбайтын жүйе, іс-әрекеттің ішкі жағы және нәтижесі болып табылады. Тұлғаның дамуы олардың іс-әрекеттерінің өзара әрекеттесу үдерісінен, іс-әрекеттердің иерархиялық жиынтығынан талап етіледі. Ол тұлғаның жәй ғана биологиялық түр емес, өзінің табиғаты бойынша қоғамдық, тарихи жоғары деңгейдің бірлігі, тұтастығы екендігін дәлелдейді. Адам тұлғалық сапалармен туылмайды. Тұлғалық адамның дамуы барысында дамиды [7].

А.Г.Асмолов ұсынған тұлға дамуының жүйесіне адамның индивидтік қасиеттері тұлға дамуының алғышарты; өмірдің элеуметтік-тарихи бейнесі – тұлға дамуының негізі;кіріктірілген іс-әрекет – қоғамдық қатынастар жүйесінде тұлғаның өмірін жүзеге асырудың кепілі тұрғысынан енеді. Ол адамның биологиялық және элеуметтік дамуын, табиғат пен қоғам дамуымен қатар қарастыру қажеттігін айтады.

Тұлғаның дамуы жекеліктің дамуымен қатар жүреді. Б.Г.Ананьевтің адамзаттық дамуды – қоғамдағы адам өмірінің тарихи жағдайларымен айқындалатын оның көптүрлі күйлері, қасиеттерінің біртұтас үдерісі екендігін түсіндіреді.

С.Л.Рубинштейн тұлғаның дамуын зерттей отырып, сана мен іс-әрекет бірлігінің мазмұнын анықтады. Тұлғаның дамуының ерте кезеңін сана мен іс-әрекеттің тұтастығымен, детерминизмді әр түрлі әдістемелік қағидалармен байланыстырды. Адам мәселесін философиялық тұрғыдан талдайды. Біріншіден, адамның санасы объективті әлеммен байланысқа түсу барысында қалыптасады, ал осы байланыстар іс-әрекеттерден тұрады, нәтижесінде адам іс-әрекет ете отырып әлемді және өзін өзгертеді. Екіншіден, адам мен әлемнің іс-әрекеттік байланысындағы өзіндік ішкі тұлғалық механизмдердің мүмкіндіктері қарастырылады. Үшіншіден, тұлға өзі дамитын, қалыптасатын нақты тарихи-қоғамдық жағдайлармен айқындалады.

Сонымен тұлға физика-химиялық шарттар кеңістігінде – организм; экологиялық түрде –түр өкілі тұрғысынан; заттық шарттардың этиологиялық кеңістігінде – табиғи қатынастардың субъектісі; қоғам кеңістігінде – қоғамдық қатынастардың субъектісі; мәдениет кеңістігінде – тұлға ретінде анықталады.

Осы айтылып өткендер тұлғаның, бір жағынан, биология мен физиология заңдылықтарына бағынатын физикалық денелік ағза екендігін жоққа шығармайды. Ал бұл болса, оған құштарлық, өте күшті санасыз импульстер тән және оны инстинктер мен құмарлық тән екендігін көрсетеді. Сондықтан да ол қорқыныш пен мазасыздануға бой алдырады. Екінші жағынан, адамзат табиғатына саналылық, ақыл-ой, болып жатқан жағдайлардың мәнін ұғынушылық, түсінушілік тән. Бұл айтқанымызды А.Н.Леонтьевтің тұлғаның санасын қалыптастыратын маңыз бен мән-мағынаны құрайтын қоғамдық тәжірибедегі рефлексияның маңызы туралы айтқан ойлары дәлелдейді. Сол себепті адам өзінің биологиялық қажеттіліктеріне тікелей жауап бере алмаса да, шынайылықты объективті бағалай алады.

Отандық ғалымдар арасынан тұлға теориясының дамуына үлес қосқандар қатарында Ж.Аймауытовты атауға болады. Оның оқыту үдерісіндегі белсенділік мәселесі туралы айтқан пікірлері бүгінгі таңда да құнды саналады[8]. Ол тұлға дамуындағы биологиялық және элеуметтенудің сәйкестігіне қатысты сұрақтарды биологиялық тұрғыдан шешуді дұрыс деп санады. Зерттеушінің айтуы бойынша, адам тума берілетін қасиеттер мен нышандар жиынтығынан тұратын индивид болып дүниеге келеді.

Ол аталған нышандар оқыту барысында дамытылуы қажет деп көрсетті. Ал, М.Жұмабаев [9] адамның психикасын тұтастық амал тұрғысынан шешеді. Мұнда психика бір-бірімен тығыз байланысты ақыл-ой, жүрек және ерік-жігер үш бірлік арқылы түсіндіріледі. М.Жұмабаев этнопсихологиялық ерекшеліктерді ескере отырып қана тұлғаны тұтас зерттеуге мүмкін болатынын айтты. Т.Тәжібаев [10] тұлғаның психологиясы мәселесін темперамент, мінез және қабілеттер атты психологиялық қасиеттерімен айқындайды.

Қ.Жарықбаев «Жантану атауларының түсіндірме сөздігінде» «тұлға – 1) дербес әрекет ететін субъект ретіндегі нақты жеке адам болмысының қайталанбас, ерекше әдісі, адамның қоғамдық өмірінің дара нысаны. Тұлға – әлеуметтік тіршілік ету әдісі жағынан дара болады, оның өзіндік дүниесі ерекше өмір жолын белгілейді және ол мазмұны жағынан әлеуметтік жағдайлармен анықталады; 2) адамдар арасындағы өзінің ұстанымын, орнын еркін және жауапкершілікпен анықтайтын, қоғамның өкілі ретіндегі адам. Ол қоршаған ортамен, қоғамдық және адами қарым-қатынастар жүйесімен, мәдениетпен өзара әрекеттестікте қалыптасады. Адам тұлға болып туылмайды, әлеуметтену процесінде тұлға болып шығады» атты психологиялық еңбегінде тұлғаға мынадай анықтама береді»-деп анықтама беріледі [11].

С.М.Жақыпов [12] өзінің зерттеу жұмыстарында психикалық күйлерді жүйелі талдаудың ұстанымдары, топтық біріккен әрекет шартында мақсат пен мотив үдерістерін детерминациялайтын факторларын ашқан. Ғалымның ғылыми мектебімен (Г.Ж.Лекерова, И.К.Аманова, С.Д.Шукешева және т.б.) білім беру үдерісіндегі субъектілердің біріккен диалогтік танымдық әрекетін дамыту мен қалыптастыру негізінде көпдеңгейлі психологиялық жүйе ретінде қарастырылатын оқыту үдерісі зерттеліп келеді.

Х.Т.Шеръязданова онтегенездегі тұлға дамуының түрлі аспектілерін зерттесе, А.Р.Ерментаева өзінің теориялық және эксперименттік зерттеу жұмыстарының нәтижесінде психологиялық дамуы төмен, рухани адамгершілік құндылықтарды қабылдамаған, ізгіліктік ұстанымы жетілмеген адамдарда белсенділік, дербестік, бастамашылық сынды субъективті қасиеттердің болмайтындығын дәлелдеген. Ол субъекттің өзіне және өзгелерге деген құнды қатынастар арқылы анықталатынын көрсетеді. Субъект даму арқылы ұдайы жетіліп отырады, тұлға субъект тұрғысынан іс-әрекетті, қарым-қатынасты, әлеуметтік ортаға қатысты өзінің тұлғалық ерекшеліктерінің кейбірін өзгертеді, қайсыбірін дамытып жетілдіреді, ал енді басқаларының қайта құру әлеуетінің болатындығын айтады [13, 14]. А.Т.Ақажанова жасөспірімдердің тұлғалық қасиеттерін зерттей отырып, девиантты мінез-құлықты түзету бойынша ұсыныстар берген [15].

Ж.Ы.Намазбаева, Л.С.Выготскийдің теориясына сүйене отырып түзетіп оқыту үдерісіндегі ақыл-ой мен аффекті арақатынасының өзгеретінін дәлелдеген. Ол көмекші мектептің бастауыш, орта және жоғары буынындағы оқушылардың өзіндік сана, эмоционалды және мотивациялық сферасының даму ерекшеліктерінің заңдылықтарын ашты. Ғалым тұлғаның қалыптасуы тікелей мәдениеттің дамуымен байланысты екендігін көрсетті. Адамзаттың психикасы танымдық және эмоционалы-еріктік сферасымен өзара байланысты түсіндірілетін тұлғаны зерттейтін кешендік амалды өңдеді.

Осы тұрғыдан Н. Жиенбаева, Л. Макина, тәжірибе тұрғысынан, жекелік белсенділіктің дамуы оқыту үдерісінде танымдық іс-әрекеттегі диалог барысында, сонымен қатар формальды емес ортада қалыптасатынын дәлелдейді [16].

Тұлғаның дамуы мәселесін қарастырған ғалымдар еңбектерін талдау бізге оның дамуында қоршаған ортаның ықпалының басымдығын, даму нәтижесі іс-әрекетінде көрініс табатынын және даму үдерісі оның өзіндік санасының, мотивациялық, эмоционалды-еріктік қырларының дамуымен тікелей байланысты екендігін көрсетті. Ал бұл болса бізге жоғары оқу орнының кәсіби даярлау үдерісінде Студенттердің көшбасшылық қасиеттерін дамыту мүмкін екендігіне себеп болды.

Екінші тәсіл бойынша, жекеленген психикалық қасиеттер психикалық функциялардың бір мезгілде психикалық процестер ретінде қарастырылады, психикалық қасиеттерді психикалық функциялар мен процестердің призмасы арқылы дамытуға болады. Іс-әрекетті игеруге кірісе отырып, субъект белгілі психикалық қасиеттерді игереді, олардың бірқатары кәсіби мәнді болып саналады. Бұл кәсіби мәнді қасиеттер функционалды және операциялық механизмдердің дамуының белгілі деңгейімен сипатталады. Алайда, аталған механизмдер нақты іс-әрекетке бейімделмеген, мұнда басты мәселе операциялық механизмдерге қатысты. Іс-әрекеттің психологиялық жүйесінің қалыптасу үдерісінде, іс-әрекеттің талаптарына сәйкес психикалық қасиеттердің операциялық механизмдерінің қайта құруы жүзеге асады. Аталған үдеріс психикалық қасиеттің кәсіби мәнді сапаларға өту үдерісінің мәнін құрайды.

Психологиялық әдебиеттердегі тұлғаның көшбасшылық қасиеттерді дамыту тұжырымдары аталған дамудың психологиялық негіздерінің ғылымда жан-жақты қарастырылғанын және оның психологиялық сапаларының кәсіби іс-әрекетті тиімді жүзеге асыруда аса қажеттілігін дәлелдейді.

### Әдебиеттер

1. Жарыкбаев Қ., Саңғылбаев О. Психология: Энциклопедиялық сөздік. – Алматы: «Қазақ энциклопедиясы», 2011. – 624 б.
2. Намазбаева Ж.Ы. Жалпы психология: оқулық ҚР білім және ғылым министрлігі. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ Психология институты, 2006. – 296 б.
3. Торндайк Э., Уотсон Дж. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. -М.: АСТ-ЛТД, 1998 г. – 704 с
4. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. – М., 1975. -420 с.
5. Келли Дж. «Психология личностных конструктов». –Прайм Еврознак, 2007. – 128 с.
6. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1995. – 414с.
7. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М.: Академический проект, 2006. – 208с.
8. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. – 1986. – С. 200-230.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Изд. полит.литературы, 1975. – С. 176- 183
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973 – 341с.
11. Аймауытов Ж. Психология. -Алматы: Рауан, 1995. –120б.
12. Жұмабаев М. Педагогика. -Алматы: Рауан, 1993. – 154 б.
13. Тәжібаев Т. Жалпы психология: оқуқуралы. – Алматы: Қазақ ун-ті, 1993. –240 б.
14. Жарыкбаев Қ. Жантану атауларының түсіндірме сөздігі. – Алматы, 2002. – 309 б.
15. Джакупов С.М. Управление познавательной деятельностью в процессе обучения. –Алматы, 1997. – 117 с.
16. Шерьязданова Х.Т. Психологические основы профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования: автореф. ... док.психол.н. – М., 1999. – 47с.

**Жұбаназарова Н.С.**  
**Дүйсенбай Г.**  
**Нареге Г.Қ.**  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,  
ал-Фараби атындағы ҚазҰУ)

## **ДАРЫНДЫЛЫҚ: ТҰЖЫРЫМДАМАСЫН АНЫҚТАУДАҒЫ ҚАЗІРГІ ТЕНДЕНЦИЯЛАР**

Қазіргі білім беру тәжірибесінде дарынды балаларды анықтау және қолдау мемлекеттік білім беру саясатының басым бағыттарының бірі болып саналатындығына қарамастан [1], теориялық тұрғыдан алғанда ғылымда дарындылық ұғымы нақты және біркелкі түсіндірілмеген. Дарындылықтың адамдардағы, әр түрлі салалардағы және ғылымдағы көріністері қаншалықты жан-жақты болса, зерттеушілердің оларды зерттеудегі тәсілдері мен ұстанымдары да әр түрлі.

Қазіргі уақытта өте өзекті болып табылатын дарындылық мәселелері адамзат баласын ерте кезден бастап мазалап келеді. Адамдардың бір-бірімен бірдей процеске қатысты әр түрлі мүмкіндіктерінде көрінетін жеке айырмашылықтарын дамудың басында-ақ адамдар өздері байқады. Жеке бейімділікті байқау негізінде аға буын жастарды «кәсіби шеберлікке» бағыттады. Неолит дәуірінің өзінде (және кейбір мәліметтер бойынша жоғарғы палеолит) адамдарда қабілеттер мен бейімділікке негізделген еңбек бөлінісі болған [3].

Қоғамдық қатынастардың дамуымен бірге адами қасиеттерді қолдану аясы да кеңейе түсті. Әр салада әрдайым ең жарқын өкілдер өздерін таныта бастады: ең епті аңшылар, ең шебер қолөнершілер, ең тапқыр шешендер, ақылды философтар. Мұндай адамдар қарапайым адамдардың ғана емес, сонымен қатар ғалымдардың да назарын аударып, оларды өздерінің ерекше қасиеттерінің табиғаты туралы ойлануға мәжбүр етті. Бүгінгі күні белгілі бір қызмет саласындағы ең көрнекті өкілдер әдетте дарынды деп аталады.

«Сыйлық» түбірінен пайда болған «дарынды» сөзі этимологиялық тұрғыдан адамның табиғаттан «ақысыз» алған кейбір қасиеттерінің бар екендігін көрсетеді. Мұндай адам тек «дарынды» және басқа адамдарға қарағанда белгілі бір артықшылықтарға ие. Бұл «артықшылықтың» табиғаты белгілі бір дәуірдегі ғылыми ойдың жалпы парадигмасының негізінде сипатталды. Дарындылық феномені туралы көзқарастардың дамуы А. И. Савенков қорытындылаған келесі шартты схема бойынша дамыды [15]:

1. Дарындылық Құдайдың сыйы ретінде. Дарындылықтың қасиетті тамырларына көзқарас ежелгі дәуірден бастап ХІХ ғасырдың соңына дейін ғылымда болған. Осы тұжырымдама шеңберіндегі көрнекті адам-құдайлардың бақытты таңдауы.

2. Құдайдың да, туа біткеннің де сыйы емес, ол данышпан мен данышпандылық – дұрыс тәрбиенің және қоршаған ортаның әсерінің жемісі, бұл ағартушылықтың өкілдеріне тиесілі (Дж. Локк, Ф. Хатчесон, К.А. Гельвещий, Д. Дидро, Р. Руссо).

3. Дарындылық туралы түсінік адамның туа біткен қасиеті ретінде жаратылыстану ғылымдары саласындағы зерттеулердің әсерінен қалыптасты (Ч. Дарвин, Т.Гексли және т.б.). Данышпандықтың шығу тегін Құдайдың алдын – ала белгілеуінде емес, жер бетіндегі құбылыстарда–туа біткен (туылған) ерекшеліктерде–дарындылықты зерттеудегі түбегейлі жаңа кезеңнің басталуын білдіреді (орта-ХІХ ғасырдың екінші жартысы).

4. «Интеллектуалды дарындылық» ұғымының жеке категориясын бөлу (ХХ ғасырдың басы) жалпыға бірдей білім беруді дамытумен және белгілі бір баланы оқыту мүмкіндігі туралы шешім қабылдау қажеттілігімен байланысты болды: ақыл-ойында кемістігі бар балаларды анықтау және интеллектісі жоғары балаларға тиісті білім алуға мүмкіндік беру (А. Бине).

5. Дарындылықты зерттеудің интегративті тәсілі (ХХ ғасырдың екінші жартысы), бұған сәйкес дарындылық қасиеттердің кешенінің, сондай-ақ бірқатар жеке қасиеттердің болуын болжайды (Э. Клапаред, А.Ф. Лазурский, В. Штерн және т.б.).

Дарындылықтың заманауи тұжырымдамалары көбінесе дарындылықты адамның ажырамас, жалпы қасиеті ретінде қарастырады. Бұл теориялардың қатарына ХХ ғасырдың ортасы мен аяғындағы Б.М. Тепловтың дарындылық тұжырымдамасы, Дж. Гилфордтың «Интеллект құрылымы» теориялық моделі, Дж. Рензуллидің дарындылықтың үш сақиналы моделі, А. Танненбаумның бес факторлы моделі және т. б.



«Көрнекті» адамдар проблемасы ғылымда көптеген ғасырлар бойы болғанына қарамастан, «дарынды» ұғымының өзі салыстырмалы түрде жақын жылдарда пайда болды. Бұрын қабілеттердің жоғары көріністері «талант» терминімен аталды, ең таңқаларлық және стандартты емес қасиеттер «данышпан» анықтамасына лайық болды. Бұл категориялар бүгінде ғылыми тілде қолданыста кездеседі.

Көптеген дереккөздерде дарындылық пен талант сөзі синоним ретінде қарастырылады. Мысалы, бұл көзқарасты Е.П. Ильин ұстанады [6].

С.Л. Рубинштейн «дарындылық» және «данышпандық» терминдерін дарындылықтың көріну деңгейін, ең алдымен, олардың дамытуға қабілетті құбылыстарының объективтік маңыздылығы мен ерекшелігімен ажырататын ерекше жоғары деңгей деп анықтайды. «Талант жоғары деңгейдегі жетістіктерге жету қабілетімен сипатталады, бірақ негізінен қол жеткізілген шеңберде қалады; данышпан түбегейлі жаңа нәрсе жасау, жаңа белестерге шығу және тек жеңілген жолдарда биік нүктелерге жету мүмкіндігін білдіреді» [13, 479б].

Шығармашылық процесс ретіндегі өнер проблемаларын зерттеуші Г.Л. Ермаш, «дарындылық» терминіне «адамның қабілеттерінің жоғары немесе жоғары дамуы, репродуктивті және өнімді, рухани-практикалық, эмоционалды, ерік-жігер, интеллектуалды күштердің жоғары дамуы мен тиімділігі» ретінде анықтама береді [5, 71б] және шығармашылық жоғары талантты қажет ететіндігін атап көрсетеді [5, 77б]. Автор бұл екі категорияны теңестірмейді, бірақ «дарындылықты» дарындылықтың құрамдас бөліктеріне, басқа «шығармашылық күштермен» – «шығармашылық процеске қатысатын және шығармашылық әрекетті қамтамасыз ететін суретшінің қабілеттерімен» қосады [5, 17 б].

А.Н. Леонтьев идеяларына сүйенсек, дарындылық – бұл жеке тұлғаның жеке компоненті, ал даралықтың жеке компоненті – бұл өз кезегінде алдыңғы буыннан тарихи мұраға қалған ерекше қабілеттерді жүзеге асырумен байланысты дарындылық. Автор «Егер адамның жоғары психикалық процестерінде бір жағынан олардың формасын, яғни морфологиялық «құрылымға» тәуелді таза динамикалық ерекшеліктерін, ал екінші жағынан, олардың мазмұнын ажырататын болса, олардың жүзеге асыратын функциясы мен құрылымы: біріншісі биологиялық тұрғыдан, екіншісі әлеуметтік тұрғыдан анықталады деп айта аламыз. Мазмұны шешуші екенін еске салудың қажеті жоқ» [9, 94б]. Бұл тұжырымды А.В. Либин де растайды: «Көптеген авторлар дарындылық пен таланттың арақатынасын жалпы және ерекше қарым-қатынас ретінде қарастыру керек деген пікір айтады. Мұндай жағдайда дарындылық – бұл шығармашылыққа деген жалпы қабілеттің факторы, ал талант арнайы қабілеттердің дамуындағы өлшем түрінде көрінеді...» [10, 346-б].

Дарындылық пен таланттылықтың айырмашылығы туралы бірдей маңызды көзқарас генетикалық-жас өзгерістерінің позициясы болып табылады (Н.С. Лейтс), біріншісі тек потенциалды компонент, табиғи алғышарт ретінде пайда болады, ал екіншісі қоршаған орта жағдайлары мен өмірлік тәжірибенің әсерінен іске асырылатын процесс ретінде пайда болады [8].

Дарынды адамдардың ойлау және шешім қабылдау ерекшеліктерін зерттеумен байланысты жаңа («кез-келген салада») қабілеттілік ретінде «шығармашылық» категориясы бөлінеді. Көптеген зерттеулер барысында, соның ішінде лонгитюдтық зерттеулерде (Калифорния лонгитюді) анықталған мәліметтер, әр түрлі қызмет салаларында жақсы нәтижеге жету үшін психиканың біршама күрделі сапасы қажет – жаңа, ерекше идеяларды тудыру, дәстүрден тыс жаңа стратегиялар мен жолдарды табу мүмкіндігі қажет проблемалық жағдайларды шешу. Бұл қасиет «шығармашылық» деп аталады. Бұл бағыттағы зерттеулерді М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, К. Дункер, В. Лоуэнфельд, В. Келлер, К. Коффка, Н. Майер, Л. Секей, Э.П. Торренс және басқалары. Олардың арқасында «креативтілік» термині ХХ ғасырдың 50-жылдарының басынан бастап ғылыми қолданысқа енді.

Біздің ойымызша, креативтілікті дарындылықпен, тіпті шығармашылық дарындылықпен теңестіру мүмкін емес. Дарындылық – бұл ақыл-ойды ғана емес, барлық психикалық процестердің қарқындылығы мен саралануын сипаттайтын сапалы ұғым. Креативтілік табиғатын зерттеуші Е.Н. Князев «креативтілік данышпандардың басты сипаттамасы емес: креативті идеяны жүзеге асыру қабілеті әлдеқайда маңызды, ал артында ауыр интеллектуалды еңбек жатыр» деп атап өтеді. Креативтілік – бұл одан әрі шынайы және ұзақ жұмыс жасаудың негізі. Ол басқа қасиеттермен толықтырылуы керек» [7, 12б].

Мұнда дарындылықты адамның қабілеттерінің призмасы арқылы қарастыратын дарындылықтың отандық тұжырымдамаларына (Б. М.Теплов, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, В. Н. Мясищев, В. Д. Шадриков, Е. П. Ильин және т. б.) жүгінудің мағынасы бар, олардың табиғи алғышарттары бейімділік болып табылады. Қабілеттің әр сапалық аспектісінің көріну деңгейі белгілі бір бейімділіктің жиынтығымен анықталады, ал берілген адам саны неғұрлым көбірек болса, соғұрлым бұл қабілет айқынырақ болады.

Сонымен, зерттеушілердің көпшілігі кез-келген қабілеттің белгілі бір адамда болмауы туралы емес, қандай да бір қабілеттің (жоғары-төмен) айқындылығының әртүрлі дәрежесі туралы айту дұрысырақ болатындығын атап көрсетеді [6, 127 б].

Бұл жағдайда дарындылық дегеніміз – белгілі бір әрекетті орындаудың сәттілігін (деңгейі мен ерекшелігі) қамтамасыз ететін бірқатар қабілеттердің жиынтығы.

Бұл жағдайда дарындылық сол немесе басқа дәрежеде әр адамға тән болуы керек. Бұл тұжырым, әсіресе балалар бойындағы дарындылықтың табиғатын түсінуге және зерттеуге айтарлықтай қадам жасауға мүмкіндік береді. Қабілеттердің үйлесуі мен көрінісі арқылы дарындылықты түсіндіру зерттелетін құбылыстың шекараларын кеңейтуге және дарындылық туралы тек нақты ғана емес, сонымен бірге потенциал туралы да айтуға мүмкіндік береді. Элиталық контекст анықтамаға енгізілмеген жағдайда, тұжырымдамаға «жоғары норма» көрсеткіштерін, болашақ жетістіктерге мүмкіндігі бар қасиеттерді қосу мүмкін болады. Бұл тәсіл Н.Б. Шумакова, е.и. Щебланова, В. С. Юркевич, В. В. Рубцов және т. б. зерттеулерінің арқасында мүмкін болды. «Жоғары норма» санатына авторлар қалыпты даму типі және қабілеттері жоғары балаларды, сондай-ақ жалпы (ақыл-ой) интеллект деңгейі жақсы «балалардың дамуына бағыт» деп аталатын тұжырымдарды қамтиды [14, 96].

Зерттелетін тұжырымдаманың теориялық және практикалық дамуындағы тағы бір маңызды қадам динамикалық сипаттама ретінде дарындылық идеясы болды. Қазіргі заманғы психологтардың бірқатар еңбектерінде адамның осы қасиетінің динамизміне баса назар аударылған (К. Витт, Дж. Милль, Л. Винер, Л. Полгар, Л.С. Выготский, А.И. Савенков, Ю.Д. Бабаева және т.б.). Бұл тәсіл білім беру ортасындағы дарындылықты психологиялық-педагогикалық қолдау парадигмасын өзгертеді, «таңдау диагностикасынан даму диагностикасына» көшуге мүмкіндік береді [15, 836].

«Дарындылықтың жұмыс тұжырымдамасы» білім беру тәжірибесінде ғылыми парадигманы іс жүзінде жүзеге асыру үшін жасалған негізгі құжат ретінде дарындылықты «адамның басқа адамдармен салыстырғанда бір немесе бірнеше іс-әрекетте жоғары (ерекше, көрнекті) нәтижелерге қол жеткізу мүмкіндігін анықтайтын өмір бойы дамып келе жатқан психикалық сапа» деп түсіндіреді [12].

Жоғарыда келтірілген тұжырымдамалар дарындылықты зерттеуге адамның мүмкіндіктері тұрғысынан қарайды, бұл біздің ойымызша дарындылықтың феноменологиясын толық ашпайды. Дарынды балалар мен ересектердің жеке қасиеттерін зерттей отырып, мұғалімдер мен психологтар, ең алдымен, мұндай адамдардың әлеуетті мүмкіндіктерін емес, олардың білім мен оны іске асырудағы ерекше қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін атап өтеді. Дарындылардың айқын танымдық мотивациясы А.И.Савенков, Н.С.Лейтес, В.С. Юркевич, С.С. Ермаков, Т.О. Гордеева және т. б. еңбектерінде жазылған.

Т.О. Гордеева дарынды адамдарға тән мотивацияның 4 негізгі компоненттерін қамтитын дарындылықтың құрылымдық мотивациялық моделін жасады, оның ішінде «танымдық мотивацияны, жетістік мотивациясын және құзыреттілік мотивациясын интеграциялау арқылы жүзеге асырылатын іс-әрекеттің ішкі мотивациясының жоғары деңгейі» бар [4].

Алайда, зерттеліп отырған құбылысқа қандай категориялар енгізілсе де, бірқатар авторлар адамның табиғатын физикалық және ақыл-ойдың алғашқы тұтастығының формасы ретінде қарастыруға ауыспай, дарындылықты дәйекті түсіндіруге жақындау мүмкін емес деп санайды. Сонымен, И.А. Бескова «дарындылықты» адамның арнайы ұйымдастырылған дене-психикалық сферасы ретінде қарастырады, егер «тәннің жұмыс істеуі тек физикалық, физиологиялық тұрғыдан жаңа нәрсені шабытпен іздеу режимімен анықталса және ондай адамның өмір сүру сапасын жақсартса; бұрын-соңды болмаған нәрестенің тууымен байланысты жоғары эмоционалды, интеллектуалды, рухани жүктемелер аймағында болған кезде, мұндай адамның күнделікті міндеттерді шешу режимінде жұмыс жасаудан гөрі денеге таза физикалық жағынан қолайлы болып шығады» [2, 2496]. Бұл тәсіл, іс жүзінде, зерттелетін құбылыстың биологиялық, психологиялық, әлеуметтік аспектілерін қоспағанда, дарындылықтың барлық тұжырымдамаларын өзара байланыстырады.

В.И. Панов педагогикалық практикада балалардың дарындылығын дамыту мен сақтаудың «экопсихологиялық тәсілі» келесі принциптерге негізделген:

1. Дарындылықты «пайдаланудан» (тіпті жақсы ниетпен) оның көрінісі мен одан әрі дамуы үшін жағдай жасауға көшу.

2. Дарынды оқушыны оқытудың мазмұны, әдістері мен шарттары экологиялық таза болуы керек, яғни. оқушының физикалық және психологиялық денсаулығына зиян келтірмеу үшін олар мектеп оқушыларының физиологиялық, психикалық және әлеуметтік даму сипатына сәйкес келуі керек.

3. Оқыту шарттары әр түрлі және көпфункционалды болуы керек, сондықтан әр оқушы өзінің жеке дамуының, бұрыннан көрініп келген қызығушылықтары мен қабілеттеріне жауап беретін немесе әлі көрінбейтін, жасырын қызығушылықтары мен қабілеттерінің көрінісі мен дамуына мүмкіндік туғызатын өзіндік «экологиялық орнын» таба алады.

4. Білім беру ортасын оқушылардың шығармашылық сипатының көрінуіне мүмкіндік беретін және сол арқылы оқушылардың жасырын (потенциалды) қызығушылықтары мен қабілеттерінің көрінуіне және сонымен бірге – дарындылықтың айқын белгілері бар балаларды дамытуға мүмкіндік беретін жағдайлар мен әсер ету жүйесі ретінде құру [11].

Жоғарыда аталған үрдістерді ескере отырып, қазіргі уақытта, біздің ойымызша, осы мәселеде ғылыми-практикалық парадигманың ауысуы байқалады, атап айтқанда:

- дарындылықтың элиталық тұжырымдамаларынан бас тарту;
- дарындылықты қарқынды дамып келе жатқан сапа ретінде қарастыру;
- дарындылықты жеке тұлғаның мүмкіндіктері емес, қажеттіліктері тұрғысынан қолдау;
- дарындылық құрылымындағы рухани және физикалық принциптер арасындағы байланысты ескеру;
- дарындылықты құрметтеуге баса назар аудару, оның сақталуы мен дамуы үшін барынша қолайлы жағдайлар жасауға баса назар аудару.

Әдеби дереккөздерді талдауға сүйене отырып, дарындылықты анықтау шекаралары кеңейеді, құбылыстың өзі өзінің бірегейлігі мен артықшылығын жоғалтады, осылайша өзін күнделікті білім беру практикасына белсенді түрде енгізеді деген қорытынды жасауға болады, бұл дарынды балаларды оқытуға, олардың әлеуметтенуіне және қоғамға бейімделуіне қолдау көрсетуге, дамуына оң әсер ете алмайды.

#### Әдебиеттер

1. Бескова И.А. Творческая одаренность: природа, предпосылки, проявления // Эпистемология креативности / отв. ред. Е.Н.Князева.-М.:«Канон» РООН «Реабилитация», 2013. С. 204–271.
2. Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: От модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования: Электрон. науч. журн.2011. № 1 (15). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1615/4356gordeeva15.html>.
3. Ермаш Г.Л. Искусство как творчество. М.: Изд-во «Искусство», 1972.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер; 2009.
5. Князева Е.Н. Природа креативности в зеркале креативности природы // Эпистемология креативности / отв. ред. Е.Н. Князева.-М.: «Канон» РООН «Реабилитация», 2013. С. 10–28.
6. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модек», 2008. Педагогическая психология 61
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I-М.: Педагогика, 1983.
8. Либин А.В. Дифференциальная психология на пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: «Смысл», 1999.
9. Панов В.И. Экопсихологический взгляд на развитие и сохранение детской одаренности // Психология образования в XXI веке: теория и практика, 2011.
10. Рабочая концепция одаренности. М.: Магистр.1998, 2003
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000.
12. Рубцов В. В., Юркевич В.С. Теория и практика работы с одаренными детьми // Вестник практической психологии образования, № 1(26), 2011. С. 9–15
13. Савенков А.И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010.

*Заурбекова А.М.*

*Ахметова К.К.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.,  
Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті)*

## **ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫ БОЙЫНША ОҚУШЫЛАРДЫҢ БЕЛСЕНДІЛІГІН АРТТЫРУ ЖОЛДАРЫ**

Жалпы білім беретін мектептің педагогикалық процесінде оқушы үшін екі негізгі қатынастың маңызы бар. Ол мұғалімдер мен оқушылар арасындағы өзара қатынастар және оқушылардың бір – бірімен өзара қарым – қатынастары.

Сондықтанда жалпы білім беретін мектептің педагогикалық процесіне сәйкес екі бір-бірін өзара толықтыратын және өзара әрекетте болатын тәрбиелеуші тетіктері туралы айтуға болады. Бірінші сыныптың өзінде бала үшін оның мектеп мұғалімдерімен, әсіресе өз мұғалімімен қатынасы тартымды және маңызды болады. Бастауыш мектептерде мұғалімнің оқушыларға қатынасының маңыздылығының арта түсуі кездейсоқ емес: себебі кішкентай оқушы өмірінде мұғалімнің маңызы зор, ол үшін мұғалім білімінің беделінің, оның тәжірибесінің, даналығының маңызы зор, оның жетістіктері қандай мұғаліммен кездескендігінен қатты байланысты оқушыларды бірте-бірте өзінің білім көлемі, тәжірибесі жинақталады, тұрақты қатынас өрісі қалыптасады. Зерттеулердің нәтижесіне келетін болсақ: (А.С. Макаренко; Т.Е. Конникова; Л.И. Новикова; М.Н. Шульц және т.б.) мұғалімнің оқушылармен іскерлік ынтымақтастығында балаларға еркіндік берумен қатар іс – әрекет тәсілдерін оқу барысында тактикалық көмек көрсету арасында тепе-тендіктің керектігі анықталған [1].

Яғни мұнда балалар мұғалімнің біліміне, тәжірибесіне сенеді, алдымен ақылдасуға келеді, себебі олар өздерінен үлкен адамдар тарапынан шексіз сыйластықты, қадыр құрмет (тіпті олар қателесіп жақсылық жасаса да) және шебер тактикалық көмегі болатындығына сенімді. Міне бұл мұғалім мен оқушылардың өзара қатынастарының тәрбиелік әсерінің ықпалының негізгі мәнін құрайды, одан оқушының мектепке сол мұғалім беретін пәнге, оның өнегесі, тәрбиеге көзқарастарға, сенімдеріне, өмір принциптеріне қалайша қарайтындығы байланысты болады.

Ғылыми педагогиканың негізін салушы ұстаз Ыбырай Алтынсарин мұғалімнің қоғам алдындағы рөлін нақтылай айта келіп, «салып жатқан үйдің жақсы болуы, оның іргесінің берік және мықты қалануына байланысты болатыны сияқты, біздің қолға алып отырған ісімізді де, қазақ мектептерінің бар келешегі көбінесе істің қазіргі басталуына байланысты. Сондықтан да мен қазір жақсы оқытушыны дүниедегі заттың бәрінен де артық көремін,»- деген пікірі бүгінгі күні өз мемлекетінің ірге тасын қалап жатқан қазақ халқының, мұғалімге қоятын талабы ретінде айтылады [2].

Демек, мұғалім еңбегі біріншіден, адамзат қоғамы тарихында жинақталаған ғылым негіздерінен білім беруге тиіс болса, екіншіден, ол үнемі оқушылармен қарым – қатынаста болып, білсем, үйренсем деген бала тағдырына басшылық етуді мойнына алған адам. Мұғалім алдынан бір – біріне ұқсамайтын, әр қайсысының өзіндік ерекшелігі бар мыңдаған шәкірттер өтеді. Бірақ, олардың барлығын бір жүйеге бағындырып қарататын – ұстаздың «тактикасы». Өнегелі ұстаз – өнерлі шәкірт. Шәкірт жеңісі – ұстаз жемісі.

Мұғалімдер мектеп оқушыларының оқуға деген ынтасын қалай арттыруына болады:

1. Жартылай таңдау жасауға ерік беру.
2. Қызығу және қуану мектеп оқушысының оқу процесіндегі негізгі көңіл-күйі болуы тиіс.
3. Оқыту барысында балалардың қажеттіліктерін, қызығушылықтары мен ұмтылыстарын ескеру керек.
4. Оқытудағы ең мықты ынталандыру – «Қолыңнан келді!!!». Бұлайша ынталандыру болмаса, оқытуда мән де жоқ. Баланы өзіне не түсініксіз екенін аздан бастап түсінуге үйрету керек. Бір үлкен тапсырманы бала өзі орындай алатын бірнеше кішкентай тапсырмаға бөліп тастау керек. Бала қандай да бір іс-әрекетте шеберлікке жетсе, оның ішкі ынтасы арта түседі.
5. Баланың өз-өзіне, өз күшіне деген сенімінің артуы оның ішкі ынтасының күшеюіне ықпал етеді.
6. Баланың жетістіктерін атап отырыңыз. Оның жетістіктерін бағалау оқытуды жалғастыруға көмектеседі. Мысалы, қол жеткізген табыстарының тізімі оның дербес болуына ықпал етуі мүмкін.
7. Сәтсіздік үшін жазалаудың керегі жоқ, сәтсіздіктің өзі – жаза. Үрей мен қысылу оқыту процесін қиындата түседі. Сәтсіздіктер ынтаны азайтады.



8. Мектеп оқушылары үшін мұғалім тұлғасының өзі маңызды (тіпті қызықсыз материалдың өзін сүйікті мұғалімі түсіндірсе – жақсырақ меңгеріледі).
  9. Оқу материалының мазмұнын қызықты етіп, дұрыс ұсына білу керек.
  10. Оқытудың әдістері мен тәсілдерін өзгертіп отыру қажет.
  11. Мүмкіндігінше сабақта әр оқушыға жиірек қарап, «кері» байланыс орнатып, түсінбегенін түсіндіріп, қате түсінгенін түзетіп отыруға тырысыңыз.
  12. Оқушыға бір жауабы үшін емес, бірнеше (сабақтың түрлі кезеңдерінде) жауабы үшін баға қойыңыз – сабақ бағасы түсінігін қайта енгізіңіз.
  13. Баланың танымдық қабілетіне негіз болатын қасиеттерін: реакциясының шапшаңдығы, жадының барлық түрлері, қиялдай білуі, т.б. үнемі әрі мақсатты түрде дамытып отырыңыз. Әр мұғалімнің басты міндеті – жай үйретіп қана қоймай, өз пәні арқылы баланың ойлау қасиетін жақсарту.
  14. Мүмкіндігінше, өз пәнінің тақырыптарын өзге пәндермен байланыстыра отырып, оқушының дүниетанымын кеңейтіп, білімін байытып отыруға тырысу керек.
  15. Қолда бар тәсілдердің бәрімен оқушылардың бойында оқуға деген қызығушылық тудыруға тырысыңыз – өзіңіз терең болыңыз, ақпаратты ұсыну әдістерін, өз пәніңізді қызықтырақ етіңіз.
  16. Ойын – қоршаған ортаға деген қызығушылықты күшейтетін қуатты құрал. Ойын кішкентай баланың ғана ісі сияқты көрінеді. Алайда, тәжірибе көрсеткендей, ойынмен ынталандыру бастауыш мектеп оқушылары үшін әсіресе тиімді. Әр жастағы бала ойыннан өзіне керегін табады, тұтастай алғанда ойын әрекеті адам тұлғасының, оның ойлауы мен білімдерінің қалыптасуына үлкен ықпал етеді.
  17. Оқушылардың бәрінің күші жететін тапсырмаларды орындау арқылы табысқа жету жағдайын туғызу, жаңа материалды бұрыннан бар білімдерге сүйене отырып үйрету.
  18. Сабақта бір-біріне сенім арту, серіктестік ахуалын орнату, мұғалімнің жарқын бейнесі арқылы жағымды көңіл-күй қалыптастыру.
  19. Өз әрекеттеріне, өзгелердің әрекетіне, әрекетінің нәтижелеріне баға беру, көп нұсқалы жауап талап ететін сұрақтар (мысалы, «Неге қиын болды?», «Сабақта қандай жаңа нәрсе білдің?», т.б.) арқылы рефлексияға жетелеу.
  20. Музыкалық фрагменттерді, ойын және жарыс элементтерін қолдану, әзіл-қалжыңға да орын беру арқылы сабақтың қызықты, ерекше болып басталуы.
  21. Топ болып жұмыс істеуді ұйымдастыру, ойын және жарыс элементтерін қолдану, бір-бірінің білімін тексерту, сұрақтың жауабын бірлесе отырып іздеу, «байқап, қателесіп көру» тәсілі, бір-біріне көмек көрсетуі арқылы оқушыларды ұжымдық әрекетке араластыру.
  22. Материал ұсынудың ерекше формасы.
  23. Мәселені ортақтасып отырып шешу, танымдық әңгіме жүргізу, пікір жарыстыру, пәндердің маңызды сипаттарын бөліп қарастыру, жіктеу, жалпылау, үлгілеу арқылы сабақта серіктестік орнату.
  24. Бағалау, ризашылық білдіру, сөзбен мадақтау, үздік жұмыстардың көрмесін ұйымдастыру, мұғалім болмашы көмек көрсетуі, тапсырмаларды қиындату арқылы әрекет жасауға итермелеу, қамшылау.
  25. Оқушы ынтасының төмендігіне не себеп екенін анықтау: оқи алмайды ма әлде тәрбиесінде қате бар ма? Содан кейін мәселелі жақтарымен жұмыс істеп көру керек.
  26. Баланың оқу процесіне деген қызығушылығын арттыру ісінде баламен байланыс орнату және сенімді ахуал қалыптастырудың маңызы зор.
  27. Алдыға ұмтылу, оптимизм ахуалын қалыптастыру және балалардың өз қабілеті мен мүмкіндіктеріне сенуіне жағдай жасау.
  28. Жаңа ақпараттық технологияларды қолдану.
  29. Ойын – оқушылардың жаңа үйренетін материалға және орындалатын жаттығулардың алуан түрлілігіне деген қажеттіліктерін қанағаттандыратын ең күшті ынталандырушы фактор. Ойнау, атап айтқанда, рольге бөлініп ойнау, оқыту процесін белсенді етуге үлкен мүмкіндіктер ұсынады.
  30. Әр баланың тұлғасына құрметпен қараңыз.
- Оқу әрекетін жаңаша ұйымдастыруға байланысты адамның өз еркімен игерілген білім ғана оның қажетіне айналады.
- Қазіргі заманғы ғылыми – техникалық үрдістің қарқыны білім беру жүйесінің алдына үлкен мақсаттар мен жаңа міндеттер жүктейді. Жас ұрпақты жан – жақты жетілген, ақыл – парасатты, ой – өрісі биік, бәсекеге қабілетті азамат етіп тәрбиелеу – қоғамымыздың ең өзекті мәселесі. Бұл әр мұғалімнің шығармашылық ізденіспен жаңаша істеуін қажет етеді.
- Бастауыш сынып оқушыларының танымдық қызығушылығын дамытудың негізгі факторы олардың білімі мен дағдыларының дәрежесі ғана емес, сонымен бірге, баланың маңызды психикалық қы-



зметтерін, ақыл – ой жұмысының тәсілдерін қалыптастыруға мүмкіндік беретін оқу процесін жолға қою керектігі саналады. Оқушының шығармашылық қабілеті де оның ойлау мен практикалық әрекеттері арқылы ғана дамиды.

«Дамыта оқыту деп – оқыту мақсаты, міндеттері, әдіс – тәсілдері баланың даму заңдылықтарына сәйкестендірілген оқытуды» атайды. Оқыту арқылы баланың психикасында жаңа құрылымдар пайда болуы, яғни жаңа сапалық өзгерістер болуы тиіс деп есептейді. Сондықтан да жаңа сапаға ие, шығармашыл, қабілетті адамдар тәрбиелеу үшін дамыта оқыту жүйесін ең негізгі басшылыққа алар нысана деп білеміз.

Оқыту барысында баланың ақыл – ойын, қиялын т. б. танымдық үрдістерін дамытып қоймай, баланы әртүрлі әрекеттің субъектісі болып қалыптасуын қамтамасыз етуді алдыңғы қатарға шығарды.

Дамыта оқытуды ұйымдастыру, балаға ақыл – ой әрекетін меңгеруге жағдай жасау деп қарастыру керек. Дамыта оқыту үрдісінде оқушы оқу әрекетімен шұғылданып, теориялық ойлауға икемделеді, білімді өзі меңгеруге мүмкіндік алады.

Дамыта оқыту сабақтағы ерекше ахуал, мұғалім мен оқушы арасындағы ерекше қарым – қатынас. Мұғалім бұл жағдайда танымдық іс – әрекетті ұйымдастырып, оқушының шығармашылығын арттырады.

Дамыта оқытуда баланың ізденушілік – зерттеушілік әрекетін ұйымдастыру басты назарда ұсталады. Осыған байланысты Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдовтардың жасаған жүйесі 3 негізгі құраушыдан тұрады.

1. Оқу мақсаттарының қойылуы.
2. Оны шешу жолын бірлесе қарастыруы.
3. Шешімнің дұрыстығын дәлелдеуі.

Сабақты жақсы оқитын оқушылармен ғана белсенді жұмыс істеп қана қоймай, барлық баланың дамуы үшін қолайлы жағдай туғызып, қабілеті жеткен жерге дейін еңбек ету ойластырылса, әр оқушының оқуға деген қызығушылығы артады [3].

Дамыта оқыту ұлы неміс педагогы А. Дистербергтің әйгілі «Неміс мұғалімдерінің білім беру ісіне басшылық» атты еңбегінің де негізі болып табылады. Дамыта оқыту деп ол баланың білім алуға әрекет етуін ұйымдастыратын оқытуды атаған. «Жаман мұғалім ақиқатты өзі айтып береді, ал жақсы мұғалім оқушының өзін ізденуге жетелейді» – деген. Ал ойлауға үйрететін сабақты дамыта оқыту сабақтары деп білеміз [4].

Білім негізі бастауыштан басталатыны белгілі. Бастауыш сынып оқушысы не нәрсені болса да білуге құмар, қолымен ұстап, көзбен көргенді ұнатады. Зейіндері тұрақсыз болғандықтан бір сарынды оқудан тез жалығады. Сондықтан оқу мазмұны мен тәрбие әдістерін жаңарту бағытында оқушыларға сапалы білім мен саналы тәрбие беру үшін жан – жақты іздене отырып, өз алдыма мынандай мақсат қойдым:

«Оқушылардың сабаққа деген қызығушылығын, ынтасын оятып, танымдық белсенділіктерін арттыра отырып, шығармашылық қабілеттерін дамытуға жағдай жасау».

Әр сабағымды қызықты, өзгеше өткізу үшін, әр пән бойынша көптеген жұмыстар жасауға тура келеді.

Танымдық белсенділік дегеніміз – оқушының оқуға, білімге деген ынта – ықыласының, құштарлығының ерекше көрінісі. Мысалы: мұғалімнің баяндап тұрған материалын түсіну үшін, оқушының оны зейін қойып тыңдауы, алған білімін кеңейтіп толықтыру үшін, өздігінен кітап оқуы, бақылау, тәжірибе жасау, жазу, сызу сияқты жұмыстар істеуі керек. Өйткені өтілген материалды саналы қайталауда, жаңадан білім алуда, оның жолдары мен дағдыларына үйренуде белсенділіксіз мүмкін емес. Яғни оқушылардың белсенділігі ауызша, жазбаша жұмыстарда, бақылау эксперименттер жүргізу жұмыстарында, бір сөзбен айтқанда, оқу үрдісінің барлық кезеңінде қажет.

Ал, «таным – ойдың білмеуден білуге қарай дәл емес, білуден неғұрлым толық дәл білуге қарай ұмтылатын ой – өрісінің күрделі үрдісі».

Танымдық белсенділік көп түрлі тұлғалық қатынастардың қалыптасуымен тығыз байланысты. Танымдық әрекеттің белгілі бір ғылым саласымен таңдаулы қатынасы, танымдық әрекеті, оларға қатысу және қатысушылармен танымдық қарым – қатынасы маңызды келеді. Сонымен бірге, адамның барлық жоғарғы таным процестерінің өзінің даму деңгейінен белсендіруде танымдылық белсенділік тұлғаның шындықты қайта құру әрекеті нәтижесінде ұдайы ізденіске жетелейді.

Баланың жеке тұлғасында танымдық белсенділігінің дамуы бес-алты жас аралығында қарқынды келеді. Бұл әсіресе баланы логикалық тапсырмаларды белсенді орындауы, жауап кілтін табуға ширақ келуі, білуге деген ұмтылысы танымдық ойындар арқылы оқу әрекетінің міндеттерін шешуде айқын көрінеді.

Оқу үрдісінде оқушының белсенділігі, негізінен екі түрлі сипатта болады: сыртқы және ішкі белсенділік.

Сыртқы белсенділік дегеніміз – оқушы әрекетінің сыртқы көріністері (белсенді қимыл қозғалыстары, практикалық әрекеттері, мұғалімге зейін қойып қарауы, әрекеті т. б.) бірақ осы кезде ол басқа нәрсені ойлап отыруы да мүмкін. Оқушының ішкі белсенділігіне оның белсенді түрде ойлау әрекеті жатады. Оқушы белсенділігі қандай болғанда да ой дербестігіне сүйенеді.

Оқыту үрдісінде оқушылардың белсенділігін дамытуды мақсат еткен мұғалім сабақтың барлық кезеңдерінде олардың ой дербестігін дамытуға тырысады. Оқушыда белсенділік бір қалыпта болмайды, оның қарапайым және күрделі шығармашылық т. б. белсенділік түрлері болады.

Оқушыларда жас ерекшеліктеріне және психикалық даму дәрежесіне қарай белсенділіктің бірнеше түрі қалыптасып дамиды: қимыл, сөйлеу, ойлау, таным, өзін-өзі тәрбиелеу, қызығушылық, шығармашылық т. б. белсенділіктер.

Мұғалімнің шығармашылық ізденісінің ең бастысы – оқушының ойлау қабілетін дамыту және оқуға деген ынтасын қалыптастыру болып табылады.

Қорытындылайтын болсақ: баланы бастауыш сыныптардан бастап шығармашылық ойлауға, қалыптан тыс шешімдер қабылдай алуға, практикалық әрекеттерге дайын болуға әкелудің негізгі жолдары болып табылады.

#### **Әдебиеттер**

1. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии: учеб.пособие. [инновациялық педагогикалық технологиялар: оқу құралы]. – М.: академия, 2018.
2. Алтансарин Ы. Шығармалары. – Алматы: Жазушы, 2018.
3. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Эльконина Д.Б., Давыдова В.В. [Эльконин Д.Б., Давыдова В.В. жүйесі бойынша дамыта оқыту практикасы]. – М.: ЦПРО «Развитие личности», 2018.
4. Уильям Д. Изменяя практику в классе. Заметки из исследований Ш.Кларк, Д.Уильяма и Национальной стратегии. – 2018.

*Заурбекова А.М.*

*Ашимханова Б.И.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.,  
Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті)*

## **ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫ БОЙЫНША ОҚЫТУДАҒЫ ЖАҢА АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ**

Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңының 8-бабында «Білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу».

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев жолдауында: «Болашақта өркениетті дамыған елдердің қатарына ену үшін заман талабына сай білім қажет. Қазақстанды дамыған 30 елдің қатарына жеткізетін, терезесін тең ететін – білім» [1].

Елбасы Нұрсұлтан Назарбаев «Болашақта еңбек етіп, өмір сүретіндер-бүгінгі мектеп оқушылары, мұғалім оларды қалай тәрбиелесе Қазақстан сондай деңгейде болады. Сондықтан ұстазға жүктелетін міндет «ауыр» деген болатын. Қазіргі заман мұғалімінен тек өз пәнінің терең білгірі болу ғана емес, тарихи-танымдық, педагогикалық-психологиялық сауаттылық, саяси-экономикалық біліктілік және ақпараттық сауаттылық талап етілуде. Ол заман талабына сай білім беруде жаңалыққа жаны құмар, шығармашылықпен жұмыс істеп, оқу мен тәрбие ісіне еніп, оқытудың жаңа технологиясын шебер меңгерген жан болғанда ғана білігі мен білімі жоғары жетекші тұлға ретінде ұлағатты саналады [2].

Қазақстан Республикасында қабылданған білімді ақпараттандырудың мемлекеттік бағдарламалары еліміздің біртұтас дүниежүзілік білім кеңістігіне ену мүмкіндіктерімен байланысты білім беру саласын ақпараттық тұрғыдан қамтамасыз етудің жаңа сатылық жүйесін жасауға бағытталған. Қазіргі таңда Қазақстан дамудың индустриялық кезеңінен ақпараттық кезеңіне біртіндеп аяқ басуға бет бұрды. Адам өмірінде компьютерлердің белсенді орын алуы осыған байланысты. Сондықтан жаңа технологияларды игеруге қажетті білім мен дағдының жаңаруы өндіріс құрылымын өзгертудің маңыздылығын арттыра түсті. Мұндай жағдайда елдің одан ары дамуы үздіксіз білім беру жүйесін тиімді ұйыдастырумен тығыз байланысты. Үздіксіз білім беру қоғамның әрбір мүшесінің білімін көтеруге немесе мамандығын арттыруға жағдай жасап, оны ақпараттық қоғамда өмір сүруге дайындайды. Бұл орайда жаңа ақпараттық технологиялар мен оларды пайдаланудың жаңа әдістемелік құралдарын дайындаудың ролі зор [3].

Білім беруді ақпараттандыру процесі мұғалімнің дайындық деңгейі мен мамандық сапасына үлкен талап қояды. Мұғалімдерді жаңа ақпараттық технологияны өз қызметтеріне еркін пайдалана білуіне және оқыту құралы ретінде пайдалану бағыттары бойынша білімдерін көтеру.

Жаңа технологияны оқу процесінде қолданып оқытудың жаңа формаларын туғызып, жаңа оқу пәндерінің пайда болуын қажет етеді, пәнаралық байланыстарды сонымен қатар, оқу мен оқытуда АКТ-ның пайдалануда құзыреттіліктерін қалыптастыруда электрондық оқыту жүйесіне көшуге және олардың біліктілігін арттыру үшін ақпараттық технологияларды пайдаланушыларды даярлау және олардың біліктілігін арттыру қажет, – екені нақтыланып берілген [4].

Осыған орай, үлкен жауапкершілік жүктеліп отырған мұғалімдерге жаңашылдықпен жұмыс жасауға тура келеді. Қазіргі даму кезеңінде білім беру жүйесінің алдында оқыту үрдісін барынша технологияландыру мәселесі басты орынға қойылып отыр. Технологиялық білім сыныпта АКТ-ні қолдану жөніндегі білімдерді қамтиды. Мектептегі технологияларға компьютер, ноутбук, интерактивті тақта, интернет/ WWW , ұялы телефон, сандық бейне, фото аппараттар, планшет, жатады. АКТ құралдарының тиімділігі:

- Әлемдік ақпараттық кеңістікке шығу
- Пәнге қызығушылығы артуы
- Өз бетімен жұмыс істеуі
- Көрнекіліктерді тиімді қолдану
- Білік дағдыларының дамуы
- Тексеру түрлерінің бағалануы
- Білімнің жан-жақтылығы
- Уақытты тиімді пайдалану

АКТ басым бағыттары: электрондық оқыту әдісі, мультимедиялық және гипермәтіндік оқыту әдісі, ғаламдық тор арқылы оқыту әдісі және кейінгі кезде белгілі бола бастаған тәсілдер: подкастинг, wiki, youtube, беттеріне шығу. Мектептегі технологияларға мыналар жатады: теледидар бағдарламалары; сандық теледидар; интернет/ WWW; ұялы телефон; ұтқыр қондырғылар; компьютер; ноутбук. Оқытуда ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану қоғамдағы өзгерісті танып білуге және оларды тез қабылдауда мол мүмкіндік береді. Оқыту мен оқытуда да ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану модульде ұсынылған ақпараттар мұғалімдерге оқыту барысында ғылыми жетістіктерді жан-жақты пайдалану, оқытуды жетілдіру мақсатында жаңа сандық технологияларды қолдану бойынша көмек көрсету мен үйрету, Интернет желісінің мол мүмкіндіктерін еркін пайдалана білуге баулу қарастырылған. Заман талабына сай техника тілін белсенді меңгерген тұлға компьютер бағдарламаларын, интерактивті жабдықтарды жан-жақты пайдаланушы ретінде ХХІ ғасырдың толыққанды адамы екені сөзсіз. Сондықтан мұғалімнің электрондық және сандық сауаттылығы мектеп оқушысының АКТ тұрғысында әлеуметтенуіне толық қызмет етуі қажет. Бұл тұрғыда қазіргі заман жетістіктеріне дер кезінде ілесе отырып, оқушының, әріптестерінің толық мәнде ақпараттануына үлесін қосуы қажет.

Мұғалім тек қана білімді алып жүруші ғана емес сонымен қатар оқушының өзіндік шығармашылық жұмысының жетекшісі және бағыт берушісі болып анықталды. Осыған орай сабақ беру үрдісінде қазіргі күннің, яғни инновациялық әдістерді оқытудың интерактивті оқыту моделі болып табылады. Инновациялық әдістердің ең негізгісінің бірі – «интерактивті оқыту әдісі».

Ақпараттық және коммуникативтік технологияларды пайдаланып оқыту төмендегідей нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді:

– Оқу материалын жоғарғы дәрежеде меңгеріп шығуы және іс жүзінде тиянақты, саналы түрде қолдана білуі;

– Ақпараттық технология мүмкіндіктерін қолданып, өз бетімен білімін толықтыруға дағдылануы;

– Игерген материалдарын шығармашылықпен талдап, өңдеп, қорытындылап, өз көзқарасын қорғай алуы;

– Жеке қабілеттеріне қарай шығармашылық жұмыстарға белсене араласып, белгілі бір ғылыми білім саласында өз мүмкіндігін көрсете алуы;

Интерактивті тақта-топтағы оқушылардың барлығын оқыту үшін құнды құрал. Жаңа материалды өте қызықты және қарқынды етіп түсіндіруге көмектесетін көзге көрінетін құнды құрал. Оның ақпаратты түрлі мультимедиялық ресурстар көмегі арқылы танысуға мүмкіндігі зор. Ол сызбаларды түсіндіруді жеңілдетіп, қиын мәселерді шешуге көмектесе алады.

Оқытушылар өздерінің жаңа ойларын, идеяларын әсерлі, тартымды етіп көрсету үшін осы тақтаны қолданса мақсаттарына жетеді. Бұл тақтада оқытушылармен жаңа материалды бірігіп талдауға мүмкіндігі зор.

Осыларды жүзеге асыру мақсатында бастауыш сынып мұғалімінің тәжірибелік қызметінде балаларды үйрету үшін білім беру мен тәрбие жұмыстарында ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолданудың қажеттілігі туындады. Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолданудың бастауыш сыныптардың сабағында қоршаған ортадағы ақпараттық ағында бағдар таба білуге, электрондық-техникалық құралдар арқылы ақпарат алмасуға, қажетті ақпаратпен жұмыс жасай білу әдістерін үйренуге мүмкіндік береді. Бастауыш сыныпта АКТ қолдану сабақты біржақты түсіндіруден екі жақты байланыс арқылы түсіндіруге ауысады. Бұнда оқушы оқу үрдісіне белсенді қатысу арқылы берілген материалдарды оңай меңгеруге мүмкіндік алады. Балалар «сабақты түсіну қиын деген» ойларынан оңай арылады. Бастауыш сыныпта АКТ қолдану мынадай мүмкіндіктер береді:

1. Оқушылардың танымдық белсенділігін арттыруға;

2. Сабақты жоғары эстетикалық дәрежеде өткізуге (әуен, анимация);

3. Әр оқушыға түрлі деңгейдегі тапсырмалар бере отырып әрқайсысымен жекелей жұмыс жасау.

АКТ қолдануымен өткізілетін сабақ бұл – түсті бояудағы көрнекі, ақпаратты, интерактивті, оқушы мен мұғалімнің уақытын үнемдейді, балаға өз жылдамдығында жұмыс жасауға мүмкіндік беретін, әр оқушымен жеке жұмыс жасауға ыңғайлы, білім сапасы мен нәтижесін жылдам және толық бағалауға да мүмкіндік береді. Сондай-ақ, бастауыш сыныпта қазіргі ақпараттық технологияларды оқу үрдісінде қолдану оқушылардың білімді сапалы да шығармашылық деңгейде қабылдауларына мүмкіндік берумен қатар, олардың білімді енжар қабылдаушы ролінен осы үрдістің белсенді субъектісіне айналуына да қолайлы жағдай туғызады.

Білім беру саласындағы көп қолданыста жүрген АКТ құралдары:

- Интерактивті тақта;
- Мультимедия;
- Интернет кеңістігі;
- Электронды оқулық.

«Интернет» деген термин ағылшынның «international net» деген сөзінен, аудармасында «халықаралық байланыс» деген ұғымды береді. Интернет жүйесі арқылы тіл үйренуші тіл өкілімен тура, тікелей байланысқа түсе алады, шетел тілі сабағында Интернетке қосылу арқылы шынайы қарым-қатынас үлгісін жасауға болады. Табиғи тілдік ортада тілді қарым-қатынас құралы ретінде қолдана отырып, тіл үйренушілер айтылымдарға спонтанды түрде, түрлі тілдік формулаларды қолдана отырып, жылдам жауап беруге дағдыланады.

Интернет жүйесінің келесі ақпараттық қоры мен ресурстарын сабақта пайдалану бірден-бір тиімді болмақ:

Электрондық пошта (e-mail), телеконференция, видеоконференция;

Жеке ақпараттарды жарыққа шығару мүмкіндігі немесе басқаша айтқанда WebСерверге жеке шығару;

ақпараттық каталогтар (Yahoo, InfoSeek/ UltraSmart, Galaxy) іздеу жүйесі (Alta, Vista, HotBob, Open Text), жүйе ішіндегі әңгіме (Chat).

Оқу үрдісінің тиімділігін қамтамасыз ету үшін қажет:

Бір қалыптылықты пайдаланбау, деңгейлер бойынша (білу, пайдалану, қолдану) оқушылар әрекетін ауыстырып отыру;

Баланың ойлау (зерделеу) қабілетін дамытуға бағытталу, яғни елестету, салыстыру, байқағыштық жалпыдан негізгіні айыра алу, ұқсастықты табу қасиеттерін дамыту;

Компьютерлік технологияны пайдалана отырып дарынды, орташа және үлгерімі төмен оқушыға сабақты ойдағыдай меңгеруіне мүмкіндік туғызу;

Оқушының есте сақтау қабілетін ескеру (жедел, қысқа мерзімді және ұзақ уақыттық есте сақтау). Оң мотивацияларды қалыптастыру – мұғалімнің кәсіби міндеті. Мотив оқушының танымдық қызығушылықтары, жаңа білім, іскерлік, дағдыны меңгерудегі қажеттіліктерімен тығыз байланысты. Жағымды жағдай туғызу үшін оқушыны коммуникативтілікке бағыттап, сабақта оқушы іс – әрекетін ынталандыратын ерекше сабақ формаларын таңдау керек. Мұғалімдердің тәжірибесі көрсеткендей, дәстүрлі емес сабақтарды ұйымдастыру оқушылардың сабаққа деген ынтасын арттырады. Бүгінгі күнде мұғалімдер оқушылардың жемісті және тиімді іс – әрекетін ұйымдастыру үшін белсенді түрде дәстүрлі емес сабақтарды пайдалануда. Дәстүрлі емес сабақ түрлеріне видеосабақтар, интернет сабақ, спектакль – сабақ, саяхат – сабақ және т. б. жатқызуға болады.

– Жаңа АКТ – ны сабақта пайдаланудың тиімділігі:

- Оқушының еркін ойлауына мүмкіндік береді;
- Ақыл – ойын дамытады;
- Шығармашылық белсендігін арттырады;
- Ұжымдық іс – әрекетке тәрбиелейді;
- Тіл байлығын жетілдіреді;

Жан – жақты ізденушілігін арттырады. АКТ – ны сабақта пайдалану кезінде оқушылар бұрын алған білімдерін кеңейтіп, өз бетімен шығармашылық тапсырмалар орындайды. Сонымен қатар АКТ құралдарымен жұмыс істеу барысында мектеп оқушыларының оқуға, білім алуға деген ұмтылысының артуы АКТ құралдарымен жұмыс істей алу жаңалығымен ғана емес, сонымен берілетін оқу тапсырмаларын қиындық деңгейі бойынша реттей алу мүмкіндігінен, тапсырманың дұрыс нәтижесі үшін марапаттай алу қызметінен де байқалады. Заманауи АКТ құралдарымен жұмыс істеу оқушыларды ұқыптылыққа, нақтылыққа, берілген тапсырмалардың нәтижелі орындалуына, басты мәселеге назар аудару білуге баулиды, сондай – ақ, АКТ құралдарымен жұмыс істеу барысында оқушылардың өзінің жеке іс – әрекетін дұрыс жоспарлауға, дұрыс шешім қабылдай алуға тәрбиелейді [5].

Видео – сабақтарды қолдану мен презентацияларды демонстрациялау оқу құралы ретінде қиялды, абстрактілі ойлауды, оқытылатын оқу материалына және пәнге қызығушылықты арттырады. Презентациялар бір жағынан оқушыларға жаңа материалды (иллюстрация, фотосуреттер, бейнелік, дидактикалық материалдар, т. с. с.) көрнекті түрде көрсету құралы болса, екінші жағынан, мұғалімдерге осы материалдарды және оны қолдану арқылы сабақты меңгерту процесін жеңілдетеді. Видео – сабақтар педагогикалық технологияның алға басқан тағы бір қадамы. Оқушылардың ақпаратты теледидар, компьютер және т. б. техникалық құралдардың көмегімен жақсы қабылдайтынын жақсы білеміз.



Activstudio бағдарламасымен қамтамасыз ету арқылы интерактивті тақтамен оқыту технологиясы – оқу үрдісін белсенді, қарқынды етудің бірден-бір жолы. Интерактивті тақта мүмкіндіктерін пайдалана отырып өткізген сабақтар мұғалімнің оқу процесінде уақытын үнемдей отырып, оқушыларға көптеген ақпараттарды беруге көмектеседі. Ол әр түрлі түспен көркемделіп, дыбыстармен, мультимедиялық-операциялық ортамен құрылған сабақ. Activstudio бағдарламасының көмегімен жасалатын дыбысты, суретті сабақ көрнекілігі флипчарттарды сабақ барысында тиімді қолдану сабақ үрдісінің сапасын арттырып, оқушылардың қызығушылығы мен ақпараттық мәдениетін арттыруына және мұғалімнің сабақ кезеңдерін жүзеге асыру уақытын үнемдеуіне септігін тигізетініне бүгінгі таңда көзіміз жетіп отыр.

Интерактивті тақтаның үш режимінде де жұмыс жасауға болады.

Ақ тақта режимі – ең қарапайым режим. Ақ тақта режимін қолданғанда оны ақ бет қағазбен жұмыс жасағандай және тақырыпқа қажетті жерін белгілеулермен, негізгі ұғымдарын ерекшелеу үшін түрлі түсті қаламды қолдануға болады.

Екінші режим – Office режимі. Бұл режим сабаққа қажетті дайындық жұмыстарын, яғни материалдар даярлауға ыңғайлы. Сабаққа дайындық жұмыстары Word мәтіндік редакторының, Excel электрондық кестесінің құжаттары, Power Point – презентациясы болуы мүмкін. Мысалы, Microsoft Word ұралдарымен төрт түрлі мәтіндік тапсырмаларды қамтитын құжат әзірлеуге болады.

Үшінші режим – тақтаның интерактивті режимдегі жұмысы.

Сабақтарды жүргізуде өткен материалды қайталау қажет, сондай жағдайда интерактивті тақтаның сілтеме жасауға арналған компонентін қолдануға болады. Бұл компонент арқылы Microsoft Office құралдары арқылы құрылған құжаттарға, графиктік редакторлардың немесе программалау ортасының көмегімен құрылған файлдарға, интернет беттеріне сілтемелерді ұйымдастыруға мүмкіншілік береді. Бұл яғни, бір педагог үшін табылған жаңа әдіс.

#### **Әдебиеттер**

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтің Қазақстан халқына Жолдауы. – Астана. – 2018.
2. Қазақстан Республикасы «Білім туралы заңы». Астана. – 2018.
3. Назарбаев Н.Ә. Қазақстанның егеменді мемлекет ретінде қалыптасуы мен дамуының стратегиясы. Астана – 2017.
4. Бұзаубақова К.Ж. Жаңа педагогикалық технология. – Тараз, 2003.
5. Кішібаева Д.Ж. Жаңа педагогикалық технологиялар. Оқу құралы. 2018.

*Заурбекова А.М.*

*Бектенбай М. О.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.,  
Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті)*

## **БАСТАУЫШ СЫНЫП МҰҒАЛІМДЕРІ МЕН АТА-АНАЛАРДЫҢ БІРІНШІ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ МЕКТЕПКЕ БЕЙІМДЕЛУІ МӘСЕЛЕЛЕРІН ШЕШУДЕГІ ӨЗАРА ӘРЕКЕТТЕСТІГІ**

Алты жастағы балаларды балабақшада, отбасында, мектепалды топтарында мектепке дайындау, оларды білім алуға, мектепте оқудың қажеттігіне көздерін жеткізу, дене, ой қабілеттілігін қалыптастыру, ауызекі сөйлеу дағдыларын дамыту болып табылады.

Сондай-ақ, баланың психикалық әрекеттерін жетілдіріп, денсаулығын нығайту міндеттерін жүзеге асыру.

Бұл міндеттер мемлекеттік құжаттарда Қазақстан Республикасының 2020-2025 жылға дейінгі білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасында [1], «Білім туралы» Заңдарында [2] жас ұрпақты тәрбиелеу мен білім беру жүйесін түбегейлі өзгертуге, олардың бойындағы адами, рухани байлықтарын жетілдіруге және еліне, жеріне деген сүйіспеншілікке ата-бабаның тарихи мұралары негізінде тәрбиелеуге баса назар аударылған.

Қазіргі кезде Қазақстан Республикасының білім беру саласында жүріп жатқан реформаны жүзеге асыруда мектепалды даярлығына ерекше мән берілуде. Баланы мектепке дайындау негізгі екі міндетті алдына қояды. Олар: баланың жалпы тәрбиесі (дене, ақыл-ой, адамгершілік, эстетикалық, азаматтық, экологиялық, еңбек) және мектептегі оқу пәндерін меңгеруге арналған арнайы дайындық. Баланы мектепке дайындау мәселесінің мемлекеттік деңгейге көтерілуі әрбір отбасына да үлкен жауапкершілік жүктейтінін айта отырып, ата-аналарға педагогикалық кеңестер беру, озат отбасылар тәжірибесін насихаттау, тәжірибе алмасу, нұсқаулар беру сияқты жұмыстар жүргізілді. Мектепке дейінгі кезеңдегі психикалық дамудың басты ерекшеліктерінің бірі – баланың мектепте оқытуға психологиялық тұрғыдан даярлығы болып табылады. Мектепке психологиялық даярлықтың басты жағы – бала ерік-жігерінің дамуының жеткілікті деңгейде болуы. Бұл деңгей әр балада түрліше болады, бірақ алты жасар балаларды өзге балалардан бөлетін ерекше белгілер болып балаға өз мінез-құлқын басқаруға мүмкіндік беру, 1-сыныпқа келген бала бірден жалпы іс-әрекетке, мектеп пен мұғалімнің қойған талаптарының жүйесін қабылдауға қажетті болып саналатын мотивтерді қоса игеруі болып саналады. Баланы мектепте оқытуға даярлығын анықтаудың психикалық дамудың тағы бір жолы – оның тілінің дамуы. Сынып ұжымына енгенде, онда өзінің орнын табуға, жалпы іс-әрекетке қосылуға көмек беретін баланың жеке басының қасиеті де мектепте психологиялық даярлықты қамтиды деп көрсетеді белгілі психолог В.С.Мухина [3].

Баланы мектепке даярлауда басты рольді ойын іс-әрекеті атқарады. Іс-әрекеттің нақ осындай түрлерінде мінез-құлықтың қоғамдық мотивтері пайда болады. Қабылдау мен ойлау іс-әрекеттері қалыптасады және жетіледі. Өзара қарым-қатынасының әлеуметтік дағдылары дамиды. 6 жасар балалардың мектептегі оқудың нәтижесіне ықпал ететін жеке ерекшеліктері мен түрлі даму варианттары болады:

– Жас мөлшерінен тыс, даралық ерекшелік;

– Мектепке дейінгі даярлық ерекшелігі, баланың танымдық белсенділігі мен оқуға деген ынтасы, мінез-құлқын игере алу, ерік күшін бағыттау алу, іскерліктері жүйелі түрде жүргізілген жағдайда ғана қалыптасады;

– Жас ерекшелігі болып табылады, баланың жас мөлшері биологиялық кемелді көрсетеді, сондықтан да бүгінгі таңда елімізде бірінші сыныпқа қабылдау да жас мөлшері мәселесі де жаппай қарастырылуы да осы үшін ерекшелікті ескере отырып, бірінші сыныпқа қабылданар баланың мектептік кемелге жеткен-жетпегенін мұқият тексеру қажет, бүгінгі күнде мектепалды дайындықтан өтетін балаларға талаптар қою керек:

– Баланың дүниетанымы, нақты білім қорының болуы, айналадағыларды бөліп қабылдауы, ойлау операциялары, есте сақтау қабілеттерінің айқын көрінуі, логикалық есте сақтау, білімге деген қызығушылық, күш-қуатының артуы, сөйлем тілін жылдам игеру, белгілерді ажырата алу, қол қозғалысы белсенді болуы, сөйлеу тілінің дайындығы. Баланың жеке басын жан-жақты дамыту мен мектепке даярлау ісі әлі де талқылауды қажет етеді. Жалпы білім беретін мектептердің бастауыш сыныпқа қа-

былданған балалардың оқу жүйесінде көптеген қиындықтарды кезіктіреді. Оның басты себебі – мектептік оқуға даяр еместігінде болып отыр. Бүгінгі күнгі баланың мектепке дайындығын анықтауда оның психологиялық және физиологиялық дамуы басты назарда болып отыр. Н.В.Басова психологиялық дайындықтың құрылымын мынадай бөліктерге бөлінеді [4].

– 4Жеке дайындық. Баланың жаңа қоғамдық ортаға дайындығының қалыптасуы бірнеше құқықтар мен міндеттерді қамтитын мектеп ережесінен тұрады. Мектепте оқуға дайын оқушы-мектепке қажетті оқу құралдарын (портфель, оқулық, дәптер, және т.б) түгелдеп қана қоймай, сондай-ақ жаңа білім алу мүмкіндігі мен таным қабілеті жеткілікті дәрежеде дамыған бала болып табылады. Болашақ мектеп оқушысы қызығушылығының қалыптасу жүйесіне қарай өзінің мінез – құлқын, танымдық іс-әрекетін басқара алуы керек. Сонда ғана оның оқуға деген құлшынысы пайда болады. Сонымен қатар, жеке дайындық баланың эмоциялық жай – күйінің даму деңгейін де көрсетеді. Мектепке барар алдында баланың көңіл-күйінің көтеріңкі болғаны жөн. Ол психологиялық, адамгершілік және дене дайындығы. Адамгершілік дайындық және ерік дайындығы бір – бірімен тығыз байланысты. Әр баланың басқа баладан ерекшеленетін өз мінезі бар, соған байланысты істеген ісін, қылығын басқарып үйренуге тиісті. Сонда ғана мектепке барғанда тез тіл табысып кетеді.

– Зияткерлік дайындық. Дайындықтың бұл түрі баланың нақты білімі мен ой өрісінің ауқымын көрсетеді. Баланың танысып отырған материалына деген көзқарасы мен материалды жекелей әрі жоспарлы түрде қабылдау жүйесінің қалыптасуы маңызды. Сондай-ақ жалпылай ойлау формасы мен негізгі логикалық операцияларды атқарып, естесі алуы да міндетті. Зияткерлік дайындық негізінен баланың бойындағы оқу іс-әрекетінің бастапқы пайымдарын қалыптастыруды көздейді. Осы дайындық түрі жалпыға алғанда төмендегілерді қамтиды:

- саралап қабылдау;
- аналитикалық ойлау;
- нақтылыққа талпыныс;
- логикалық есте сақтау;
- білуге құштарлық;
- сөйлеу тілін игеру;
- қолдың қозғалысы мен көру – қозғалыс үйлесімділігі.

Психологиялық дайындық – ол таным процестерінің дамуымен байланысты. Балалар өз еркімен жұмыс істеуге әлі толық дайын емес, зейіні тұрақсыз, тез шаршайды. Мектепке барғанда мұғалім барлық ерекшеліктерді ескеріп, дайындық кезеңіндегі әдіс – тәсілді жалғастыра отырып, осындай таным процесін дамытады. Әлеуметтік дайындық – оқуға, (дербес тапсырманы орындау) бастаған жұмысты аяқтауға қиыншылықтардан өтуге, ұстамдылыққа үйрету: жаңа ортаға үйрену:

а) құрдастарымен ұрыспау, ренжіспей тіл табысу,

ә) үлкендермен тіл табысу баланы мектепке дайындықты балабақша мен мектептегі әдіс-тәсілдерді ұштастыру арқылы жүзеге асыруға болады, бірақ оларға қойылатын міндеттілік, реттілік, ойын әдістерін пайдалану, өз кезегімен бір – бірден жауап беру сияқты талаптар бірдей болуға тиісті. Дайындықтың бұл компоненті балада басқа балалармен, мұғаліммен қарымқатынас жасай алатын сапаларды қалыптастыруды көздейді. Бала топ болып, бірге жасап жатқан жұмыс үстінен түседі. Осы кезде балада өзін ортаға бейімдеу қабілеті өте қажет болады. Ол үшін балалармен араласып кетуге, олармен бірге әрекет етуге, олардың қызығушылығына ортақтасуына, оқу процесіндегі түрлі жағдайларға икемделуіне ықпал ету керек.

Мектепке келу кезеңі:

- мінез – құлықтың жаңа сапалық деңгейге көтерілуі;
- әрекетке іштей талдау жасау;
- нақтылыққа жаңа танымдық қатынасының дамуы;
- қарым-қатынастың жаңа сапалы кезеңіне өту болып табылады. Физиологиялық дайындық. Бұл дайындық бала ағзасының қызметі мен денсаулық жағдайының даму деңгейімен анықталады. Баланың мектепке дайындығын дәрігерлер арнайы өлшемдермен белгілейді. Баланың мектепте оқуға психологиялық және физиологиялық дайындығын анықтау кезінде денсаулық жағдайы басты назарда болуы шарт.

Арнаулы дайындық – мектепке баратын балалар санауды, әріптерді танып, біліп қана қоймай, қоршаған орта туралы да толық түсініктері болуы керек. Сонымен бірге таным процестерін (ес, зейін, ой – қиял, қабылдау) да дамытып отыру қажет.

Гиппенрейтер Ю.Б. зерттеулеріне сүйеніп отырып, мектепке даярлықты жүзеге асыру ісін төрт бағытта жүргізу қажет деп тұжырымдайды [5].

1 бағыт – балаларды мектептегі оқуға қажетті нақты іскерліктер мен дағдыларды қалыптастыру;  
2 бағыт – мектеп жасына дейінгі кезеңнің аяғында байқалатын жаңа құрылымдар мен бала психикасындағы өзгерістерді зерттеу;

3 бағыт – оқу әрекеттерінің алғы шарттары;

4 бағыт – баланың берілген ережелер мен ересектер талабына саналы түрде бағыну іскерлігі.

Қорыта айтқанда, жоғарыда көтерілген мәселелер бойынша елімізде ауқымды іс-шараларды жүзеге асыру қолға алынуда. Тәрбие-білім беру әрбір баланың мектепке келуге және жетістіктерге қол жеткізуге деген қызығушылығын арттыру үшін жағдай туғызуға, білім алуға үнемі алға басуына кепілдік беріп отыруы қажет.

#### **Әдебиеттер**

1. Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Астана, 2018 ж.
2. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңы. Астана, 2007ж., 27 шілде.
3. Мухина В.С. Детская психология.- СПб., -2017 ж.
4. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова – Ростов н/Д: «Феникс», 2017.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – Москва: АСТ, 2018.

*Заурбекова А.М.*

*Бодыбай Н.Н.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.,  
Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті)*

## **ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫ БОЙЫНША БАҒАЛАУ ӘДІСТЕРІН ТИІМДІ ҚОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ**

Ұрпақ тәрбиесі – ел алдындағы маңызы зор міндет. Қазақстан бүгінгі таңда білім беру реформасы бәсекеге нақтылы қабілеттілігін қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін білім беру жүйесі қажет. Бұл ең алдымен бастауыш мектеп арқылы жүзеге асырылады. Осыған орай, білім беру жүйесінде әлемдік деңгейге жету үшін жасалынып жатқан талпыныстар оқытудың әр түрлі әдістерін қолдана отырып терең білімді өз болмысын таныта алатын ізденімпаз тұлғаны тәрбиелеу ісі қоғамның басты талабы болып отыр. Сондықтан мұндай талаптарға білім беру процесіне критериалды бағалау жүйесін енгізу арқылы жүзеге асыру қажет.

Осыған орай, елімізде жаңартылған оқу бағдарламасына сәйкес критериалды бағалау жүйесі білім беру процесіне енгізілуде. Осы тұста айта кетер жайт, бағалау жүйесі туралы, оның кемшіліктері жөнінде мәселелер бірқатар ғалымдардың В. Л. Беспалько, В. В. Давыдов, А. А. Реан, Ш. Таубаеваның еңбектерінде көрініс тапқан. Ғалымдардың еңбектерін қарастыру барысында біз, олардың еңбектерінің бірін-бірі жоққа шығармайтындығын, керісінше бағалау теориясын толықтыра аша түсетіндігіне көз жеткіздік. Олар бағаны оқу әрекетінің нәтижесі ретінде анықтай отырып, бағалаудың жүйелік сипатын бас айтқандығын және алдын ала берілген критерий бойынша бағалауды ұсынған. Мәселен, «критериалды бағалау» терминін алғаш рет Роберт Юджин Глейзер (1963) қолданған және бұл термин оқушылардың оқу жетістіктерінің қол жеткізген және потенциалды деңгейлері арасындағы сәйкестікті анықтауға мүмкіндік беретін процесті сипаттайды. Демек, критерий – кез келген тапсырмаға қойылған талаптарға сәйкесінше қабылданған шешім негізіндегі ереже. Ал критериалды бағалау – алдын-ала белгілі критерийлерге, мақсатқа және білім мазмұнына, оқушылардың оқу-танымдық құзыреттілігін қалыптастыру мен сәйкесінше оқу жетістігін салыстыруға негізделген процесс болып табылады [1].

Ескере кетер жайт, критериалды бағалау тапсырмаларын құрастыруда Блум таксономиясын негізге алынады. Себебі мұндағы қамтылған ойлау дағдыларының, яғни білу және түсіну, қолдану, жоғары деңгей дағдылары негізінде бағалауға қатысты құрастырылған критерийлер мен тапсырмалар тек білім деңгейін анықтауға мүмкіндік беріп қана қоймай, білімін, жоғары деңгей дағдыларын қолдана алу қабілетін де оқушы қалай сөйлейді, қалай талқылайды, басты мәселені анықтап, қорытынды жасай ала ма, басқаларды тындап, өз бетінше шешім қабылдай ала ма, алған білімін күнделікті өмірде қолдана ала ма деген сынды сұрақтардың жауабын анықтауға мүмкіндік береді. Осыған сәйкес оқушы білімін бағалауда мүлдем жаңа бағытта жұмыс істеу қажеттілігі, яғни критериалды бағалау жүйесін қолдану қажеттілігі туындайды. Оқушы білімін критериалды бағалау жүйесінде – оқу процесінің өзі, оқушыға өзін-өзі бағалауды үйретіп, өз білімінің артықшылықтары мен кемшіліктерін сын тұрғысынан көре білуге және де әрі қарай қалай даму керектігін түсінуге мүмкіндік береді. Яғни бұл жүйеде ең маңызды нәрсе оқушының қалай жұмыс жасағаны мен ойланғаны бағалануында. Ал мұғалімдер тарапынан күтілетін әрекет, өзінің сабақ беруіне емес, оқушылардың оқу ептілігін дамытуға назар аударуы [2].

Дейтұрғанмен, осы орайда оқушылар арасында өзара түсіністік және ұжымдық қарым-қатынасты орнатып, оқушылардың сенімсіздіктерін жойып, мүмкіндіктерін арттыруға жол ашатын бірден бір тәсіл критериалды бағалау. Біз айтып отырған критерийлер – оқытудың міндеттерін жүзеге асыратын өлшемдер, атап айтқанда, оқушылар жұмыс барысында орындайтын іс-әрекеттер тізбесі. Ал критериалды бағалау – бұл білімнің мақсаты мен мазмұнына сәйкес келетін, оқушылардың оқу-танымдық біліктілігін қалыптастыруға себепші болатын білім процесінің барлық қатысушыларына алдын ала белгілі критериялармен оқушылардың оқу жетістіктерін салыстыруға негізделген процесс болып табылады [3].

Осыдан барып критериалды бағалауды енгізудің мақсаты анықталады. Оған қысқаша тоқталып өтер болсақ:

1-ден, оқыту сапасын жоғарылату;

2-ден, білім деңгейін халықаралық стандартқа сәйкестендіру. Ал критериалды бағалаудың міндеттері бізге, сабақтың әр бөліктеріндегі әр оқушының дайындық деңгейін анықтауға және бағдарламаға сәйкес оқу мақсаттарын орындау қабілеттерін білуге, әр оқушының даму жетістігін бақылауға,



қателіктерін айқындауға, өз бағасының әділдігіне көзін жеткізуге; оқушы мен мұғалім және ата-ана арасындағы кері байланысты қамтамасыз етуге мүмкіндік беретендігімен ерекшеленеді. Алайда бастауыш сынып оқушылардың оқу жетістіктерін бағалауда бірқатар дағдылар, атап айтқанда: білу, түсіну, қолдану, сыни тұрғыдан ойлау, анализ, синтез, бағалау, зерттеу, рефлексия, коммуникативті, жеке және топта жұмыс жасай білу, мәліметті іздеу, IT-технологияларды қолдану дағдыларын қалыптастыруға өз септігін тигізеді. Біз жоғарыда бастауыш саты – білім, дағды, іскерліктің қалыптасуының бастамасы болып табылатындығын атап өткенбіз.

Осыған орай, қазіргі таңда бастауыш сатының алғашқы 1, 2, 3-інші сыныптарда оқитын оқушылардың білімі – қалыптастырушы және жиынтық бағалау негізінде бағалануда. Бастауыш сатыдағы критериалды бағалау жүйесін енгізудің негізгі мақсаты – сапалы бағалау мен тұлғаны дамытуды қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін, қоршаған әлеммен тиімді өзара әрекет етуге, өздігінен білім алуға және дамуға дайын, алдына ала белгілі және нақты критерийлер бойынша объективті бағалау болып табылады. Бұл оқушы білімін бағалауда мүлдем жаңа бағытта жұмыс істеу қажеттілігін тудырды. Осы қажеттілікті шешу жолдарының бірден-бір жолы оқушы білімін критериалды бағалау жүйесі бойынша сараптау. Себебі дәстүрлі оқыту оқушылардың академиялық білімдерінің жеткілікті деңгейін қамтамасыз етеді, бірақ сол білімді өз бетімен алуды, талдауды және оларды тиімді пайдалана білу үшін дайындамайды. Білім беру мазмұнын жаңарту аясында критериалды бағалау жүйесіне көшу мұғалімге оқу процесін барынша тиімді ұйымдастыруға болатындай түрде пайдалану, оқушыларға дер кезінде қолдау көрсету және олардың оқудағы алға жылжуын қамтамасыз ету, мүдделі тараптарға оқу нәтижелері туралы ақпаратты беріп отыру ұсынылады. Мұндай бағалау жүйесі алдымен оқушылардың бойында табысты оқуға ынталандыруға, білімдегі кемшіліктерін анықтауға және олардың табысты болуына жол көрсетуге бағытталады. Ал, қалыптастырушы бағалауда мұғалім оқушыға баға қоймайды, брақ кері байланыс береді. Мұндай әдіс оқушыға қателесуіне, оны түзетуіне құқығы барын көрсетеді, сондай-ақ мұғалімнің оқу процесін дер кезінде түзетуіне мүмкіндік беретіндігімен ерекшеленеді. Яғни оқудың қандай сатысында тұрғанын, қандай бағытта даму керек және қажетті деңгейге қалай жету керек екендігін анықтау үшін сабақ жүйесінде жеке қарастырылмайтын, сабақпен қатар жүретін процесс [4].

Осының негізінде оқушылардың ойлау деңгейлерін көтеріп, сөйлеу дағдыларын арттырамыз. Алайда, қалыптастырушы бағалау сабақтың толық бөлігін қамтуы міндетті емес. Ол сабақтың басында, сабақтың ортасында, сабақтың соңғы бөлігінде жүргізіледі. Сабақта қалыптастырушы бағалауды жүйелі өткізу – жиынтық бағалаудың нәтижелі, сапалы болуының баспалдағы. Ал жиынтық бағалау – белгілі бір оқу кезеңін (тоқсан, триместр, оқу жылы, орта білім деңгейі), сондай-ақ оқу бағдарламаларындағы бөлімдер/ортақ тақырыптарды аяқтаған кезде балл және баға қою арқылы жүргізілетін бағалау түрі. Жиынтық бағалау тоқсан соңындағы оқушы білімінің жетістігін саралайтын жұмыс, ендеше осы жұмыстың бастауы негізі қалыптастырушы бағалауда қаланады. Тоқсандық жиынтық бағалау тоқсан аяғында өткізіліп, балл және баға қою арқылы оқушының білімі, дағдысы, түсінуі туралы дәлелдемелерін көрсетеді. Тоқсандық жиынтық бағалау түрлі бақылау және тексеру жұмыстарын ұйымдастыру арқылы өткізіледі. Тоқсандық жиынтық жұмысты құрастыруда оның білу мен түсінуді, қолдану дағдыларымен ғана шектелмей, оқушының жоғарғы деңгейдегі ойлау қабілетін: анализ, синтез және баға беруін анықтауға мүмкіндік беретін тапсырмаларды қамтуы маңызды екендігін ескерген жөн. Демек, сабаққа күнделікті критерий құрып, онымен оқушыларды таныстырып отырсақ, оқушылар өзін-өзі бағалауды үйренеді, сол сияқты өзгені де бағалауды үйренеді. Олар өз білімінің деңгейін саралап, алға ұмтылады, жақсы жетістікке жетуге тырысады. Осылайша, бүгінгі таңда оқушы білімін критериалды жүйе бойынша бағалаудың өміршеңдігі мен ұтымдылығы дәлелденеді. Жоғарыда аталған бағалау жүйесі оқушыда өз әрекетін бақылау мен бағалауда туындаған қиындықтардың себептерін анықтау мен қалпына келтіру қабілетін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Оқыту процесі бала бойында функционалдық сауаттылық және кең ауқымды дағдыларды қалыптастыруға бағытталған. Бұл дәстүрлі ұйымдастырудан алшақтап, білім берудің 6 саласы бойынша айқындалып күтілетін нәтижелерге негізделеді. Сондай-ақ оқушыдан, «біледі», «түсінеді», «қолданады», «талдайды», «жинақтайды», «бағалайды» деген іс-әрекеттік аспектіні болжайтынын көрсетеді [5].

Демек мұнда оқушы бойында:

- өз бетімен оқуға дағдыланады;
- шығармашылық ізденіске жетелейді;
- өз ісіне деген сенімділік қалыптасады;
- сыни тұрғыдан ойлай білуге үйренеді;
- салыстыруға және қорытынды жасауға дағдыланады;
- оқуға деген белсенділігі артады.

Олай болса, оқушының құзыреттілігін жетілдіруге критериалды бағалау жүйесінің ықпалы өте зор екенін жоғарыда көрсетілген дәлелден байқауымызға болады. Дегенмен де, қалыптастырушы бағалау мұғалімге оқушының оқу мақсаттарына жету процесін бақылауға, оқу процесіне өзгерістер енгізуге мүмкіндік береді, ал оқушыға – өзінің білімі үшін жауапты екенін сезінуге итермелейді.

Қалыптастырушы бағалау оқытудың ажырамас бір бөлігі болуы тиіс, ол қосымша жаттығу немесе тестілеу жұмысы ретінде қарастырылмайды. Мұғалімнің әрекетіндегі қалыптастырушы бағалау үдерісі келесі кезеңдерді жүзеге асыруды талап етеді:

- Қалыптастырушы бағалауды ұйымдастыру және жоспарлау.
- Қалыптастырушы бағалау әдістерін таңдау.
- Қалыптастырушы бағалау нәтижелерін талдау.
- Кері байланыс беру.

Мұғалім, өз оқушыларының жеке ерекшеліктерін ескере отырып, тапсырмаларды құрастырады немесе іріктеп алады. Бағалау кезінде мұғалімнің шешімі анық болу үшін тапсырмалардың дескрипторлары дәл нақты болуы қажет. Бұдан басқа дескрипторлар оқушыға тапсырманы орындаудың қай кезеңінде қиындық туғызғанын анықтауға мүмкіндік береді. Қалыптастырушы бағалаудың әдістерін оқу әрекеттерін ұйымдастырудың әр кезеңінде, тақырыпты түсіндіру, тапсырма орындау, оқушыларға кері байланыс беру кезінде қолдануға болады. Қалыптастырушы бағалаудың әдістерін жеке, жұптық және топтық жұмыстарды ұйымдастыру кезінде де қолдануға болады. Мысалы, жаңа тақырыпта оқушы сабақтың мақсатына жетпеген болса, келесі күні мұғалім өткен сабақтың мақсатына жеткізу үшін тапсырмалар орындатып, бағаларын түзетуге болады. Сол жіберген қателіктерді түзету арқылы, сабақтың мақсатына жеткізу керек. Қысқаша мысал келтіре кетер болсақ:

1. Бағдаршам. Түсінгендікті көрсету үшін бағдаршамның түстерін көрнекі құрал ретінде пайдаланыңыз. Оқушыларда қызыл, жасыл және сары түсті карточкалар бар, оны олар өз парталарына қояды немесе жоғары көтереді (қызыл = түсінбеймін, сары = жартылай түсінікті, жасыл = барлығы түсінікті). Оқушылар бағдаршамның түстерін пайдалана отырып, өздерін бағалайды. Мұғалімге көрсетілген бағалауды оқушылардың күнделіктеріне жазуына болады. Сыныптастары бағдаршам түстерінің көмегімен таныстырылымдарды және т.б. бағалайды.

2. Өзін өзі бағалау мақсаты. Оқушылар өзін өзі бағалауға сүйене отырып, мақсат белгілейді. Мұндай оқу мақсаттарын тіркеуге және кейінірек оны қайта қарауға болады. Оларды мұғалім белгілеген мақсаттармен салыстыруға болады және егер мақсаттар әр түрлі болатын болса, оларды ортақ мақсат етуге болады.

3. Жұлдыз. 1 тілек сыныптастарды бағалау үдерісінде оқушылардан екі жұлдыз қоюды және бір тілек айтуды сұраңыз. Екі жұлдыз = жұмыс істеген кезде оларға ерекше ұнаған 2 зат. Бір тілек = бұл жақсартуға болатын нәрсе.

4. Серпілген сауал. Тақырыптың түсіну деңгейін арттыруға және талқылау дағдыларын дамытуға қол жеткізу үшін сыныптағы оқушылардың арасында сұрақтарды лақтырыңыз.

5. Сыныптастарды бағалау. Оқушылар бағалау критерийлеріне сәйкес бір біріне жұмысы үшін баға қояды. Бұл оқу туралы ойлануға және түсінуге көмектеседі, бұл оқушыларға үздік жұмысты көруге және орын алған түсінбеушілікті шешуге мүмкіндік береді.

6. Бас бармақ. Оқушылардың бас бармақтарын көрсету арқылы сіз түсіндіргенді олардың ұғу деңгейін тексеріңіз. Бас бармақ жоғарыға қарап тұрса = Мен түсінемін. Бас бармақ көлденең тұрса = Мен түсінгендеймін. Бас бармақ төмен қарап тұрса = Мен түсінбедім.

7. Стикер. Стикерлерді оқу үдерісін талдау үшін қолданыңыз. Оқушылар топтарда, жұппен немесе дербес түрде мынадай сұрақтарға жауап бере алады: Мен нені үйрендім? Маған не қиын болып көрінді? Не күрделі болды? Мен енді нені үйренгім келеді?

8. Смайликтер – оқушылар тақырыпқа қатысты өздерін қолайлы сезіну деңгейін білдіру үшін смайликтер салады.

Осы айтылған жұмыстарды ой елегінен өткізе отырып қортындылайтын болсақ, бастауыш сыныптарда критериалды бағалау жүйесі негізінде педагогикалық іс-әрекеттегі сапалық өзгерістерге жету жолдарында бұл әдістің артықшылықтары мынада деп ойлаймыз:

- 1-ден, оқушының жеке басы емес, тек қана жұмысы бағаланады;
- 2-ден, оқушының жұмысын бағалау алдын-ала ұсынылған критерийлерге негізделеді;
- 3-ден, бағалау алгоритмі оқушыларға алдын-ала белгілі;
- 4-ден, оқушы нақты не мақсатта жұмыс істеп отырғанын біледі;
- 5-ден, оқушыға өзінің білімділік деңгейі анық көрініп тұрады;

6-дан, критерий арқылы бағалау мұғалімнің оқушы деңгейін анық біліп отыруына мүмкіндік береді.

#### **Әдебиеттер**

1. Бастауыш мектептің мұғалімдеріне арналған критериалды бағалау бойынша басшылық. «Назарбаев Зияткерлік мектептері» Дербес білім беру ұйымы. – Астана, 2015.
2. Көкіжанова Г.К. Оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау білім сапасын басқарудағы негізгі критерий. – А., Педагогика, 2019.
3. Формативное (формирующее ) оценивание: методическое пособие / Е.Н. Кохаева. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2014.
4. Красноборова А.А. Критериальное оценивание в школе. Учебное пособие. – Пермь, 2018.
5. Матвеева Е.И., Патрикеева И.Е., Панкова О.Б. Критериальное оценивание в школе. Учебное пособие. – Пермь, 2019.

*Заурбекова А.М.*

*Ерниязова Г.О.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.,  
Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті)*

## **ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫННЫҢ ТӘРБИЕЛІК МӘНІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ**

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына арналған Жолдауында «біздің жас мемлекетіміз өсіп, жетіліп, кемелденеді, біздің балаларымыз бен немерелеріміз онымен бірге ержетеді. Олар бабаларының игі дәстүрлерін сақтай отырып, қазіргі заманғы нарықтық экономика жағдайында жұмыс істеуге даяр. Олар қазақ, орыс, ағылшын тілдерін еркін меңгереді, олар бейбіт, жылдам өркендету үстіндегі, күллі әлемге әйгілі, әрі сыйлы өз елінің патриоттары болады» деп көрсетілгеніндей, ертеңгі келер күннің бүгінгіден гөрі нұрлы болуына ықпал етіп, адамзат қоғамын алға апаратын құдіретті күш-білім нәрі. Бүгінгі таңда қоғамымыздың даму бағытында жан-жақты дамыған, сауатты, саналы азамат тәрбиелеу мәселесі жүктеліп отыр. Мұндай мақсаттың баянды болуы оқу-тәрбие жүйесінің үлесіне тиетінін ескерсек, жас жеткіншектердің білімді, білікті болуында ойынның алатын орны ерекше [1].

Қазіргі кезде «ойын» ұғымының мағынасы кеңейіп, тұрмыс пен мәдениеттің түрлі салаларын қамтуда. Бұрын балалар ойыны мен актер ойыны педагогика мен өнертанудың ғана зерттеу нысандары болып келсе, қазіргі таңда ойын проблемасы психология, әлеуметтану, мәдениеттану, әдебиеттану, т.б. салалардың көкейтесті мәселесіне айналып отыр. Ойын арқылы оқушы білім алуға, оқуға қызықтыра отырып тұлғаны дамуын қалыптастыруға болады.

Ойын – оқытуда жаңа технологияның маңызды бөлігі болып табылады. «Ойын» ұғымына түсініктеме берсек – бұл адамның мінез-құлқын өзі басқарумен анықталатын қоғамдық тәжірибені қалыптастыруға арналған жағдаяттар негізінде іс-әрекеттің бір түрі. Ойын әрекеті мынадай қызметтерді атқарады: ойын – сауық, коммуникативтік немесе қарым-қатынастық, диагностикалық (ойын барысында өзін-өзі тану), коррекциялық (өзін-өзі түзету), әлеуметтендіру.

Ойын – адамның өміртанымының алғашқы қадамы. Сондықтан ойын арқылы балалар өмірден көптеген мәліметтер алып білімін жетілдіреді. Ойын арқылы бала қоршаған ортаны өз бетінше зерделейді. Соның нәтижесінде өзі көрген жағдайларды, отбасылық тұрмыс пен қызмет түрлерін жаңғыртады. Ойын балалардың еңбекке деген қарым-қатынасы мен қабілеттерін қалыптастырады. Ойынның ережелері ойнаушының қисынды ой қабілетінің дамуы, бір-біріне деген сыйластық, қажеттіліктерімен санасуы әр оқушының жеке әрекетінен туындайды. Ойынның басты шарты жеңіске жету болса, әр ойыншы өз қарсыласының мүмкіндігімен санасып, бір-біріне деген сеніммен арттырады.

Белгілі педагог Ш.А.Амонашвили: «Оқушылардың білімін арттыру, пәнге қызықтыру үшін оқытуда, жалпы алғанда ең бірінші оқушылардың неге қызығатынын анықтап алып, содан соң содан бастау керек», - дейді [2].

Дидактикалық ойындар – сыныпта жүргізілетін жұмыстардың ең қызықтысы. Ойынның қай түрі болса да, оқушыларды өзіне тартып әкететіні белгілі. Оқушылардың пәнге қызығуын шығармашылықпен ойлауын және білім сапасын арттыруда сабақта қолданылатын ойын элементтерінің рөлі зор. Ойын элементтерін пайдаланудың оқушылар білімін тиянақты етудегі зор мүмкіндігін ескере отырып, мен өз іс тәжірибемде бірнеше ойын түрлерін қолданамын. Сабақта ойын элементтерін қолдану оқушылардың жоғары көңіл күйін туғызады. Ал мұның өзі оқушының белсенділігін, дербес ойлануын, қызығуын арттырып, сабақты қабылдауға, барынша қолайлы ықпалын тигізеді. Ойынның қандай түрі болса да жалқау, енжар балалардың ынтасын арттырып, білімген қызықтырады.

Дидактикалық ойындар арнайы мақсатты көздейді және нақты міндетті атқарады.

Ойынның мақсаты-бағдарламада анықталған білім, білік және дағдылар жайында түсінік беру, оларды қалыптастыру, тиянақтау және бекіту, қайталау және пысықтау немесе тексеру сипатында болып келеді.

Ойынның міндеті баланың қызығушылығын туғызып, белсенділігін арттыратындай іріктеліп алынған нақты мазмұнымен анықталады.

Әдістемелік әдебиеттерде берілген және мұғалімдердің тәжірибесінде пайдаланып жүрген дидактикалық ойындар өте көп. Алайда олардың бәрі дерлік бүгінгі күннің талаптарынан туындап отырған білім мазмұнының өзгерістеріне, сондай-ақ оқушылардың жас және психологиялық ерекшеліктеріне сәйкес келе бермейді. Сондықтан мен белгілі ойын түрлерін сұрыптап, ой елегінен өткізе отырып,

ғылыми тұрғыдан негізделген дидактикалық ойындар мен қызықты жаттығулар жүйесін пайдаланамын. Дидактикалық ойындарды шығармашылықпен түрлендіре отырып, оқушылардың психофизиологиялық ерекшеліктерін ескеріп, жаңа тақырыпты өткенде, өтілген материалды қайталағанда, білімді тиянақтау және тексеру кезінде, яғни сабақтың кез келген сәтінде оқыту әдісінің құрамды бөлігіне айналдырамын. Бірақ ойын процесі мен оқыту процесін бір-біріне етене ұластырып ұйымдастырған жөн. Оқушы ойын іс әрекеті үстінде қандай да білімді игеріп жатқанын, ал оқу процесінің өзінде қалай ойынға ұласып кеткенін аңғармай қалуы тиіс. Сонда ғана ойын және оқу іс-әрекеттері табиғи бірлікте болып, пәндік білім, білік және дағдыны игеруге толық ықпал жасайды. Осы шарт орындалған жағдайда дидактикалық ойын шын мәнінде оқыту әдісі деңгейіне дейін көтеріледі.

Дидактикалық ойындардың тиімділігі олардың сабақтың әр кезеңдегі орны мен міндетін және мақсатын дәл анықтауға, оны қолданудың теориясы мен практикасын мұғалімнің жетік игеруіне, шеберлік танытуына, ойынға қажетті материалдардың жиынтығын алдын-ала дайындап алуға, ойын процесіне оқушыларды белсенді қатыстыруға байланысты.

Сабақ материалына лайықталған ойынды алып, тек қана оқушының орындай алатын іс-әрекеттерімен шектелу жеткіліксіз. Мұнда ойынды ұйымдастырудың және басқарудың сипаты мен жолдары да жан-жақты ұйымдастырылуы керек. Ойын түрлері өте көп. Соның ішінде ойын-сабақ, ойын-жаттығу, сергіту ойындары, дидактикалық мақсаттағы ойындар, логикалық ойындар, грамматикалық ойындар, ұлттық ойындар, т.б. Мұндай ойындар оқушыны жан-жақты дамытып, білімді толық игеруіне көмектеседі. Ойын арқылы ұйымдастырылған сабақ балаларға жеңіл әрі тартымды, әрі түсінікті болады. Ойын сабақтары оқушылардың өздігінен жұмыс істеуге, ойлау қабілетін дамытуға үйретеді. Ойын кезінде балалардың достық сезімін оятып, бір-біріне қамқорлығы, ұжымдық бірлігі нығаяды. Балаларды жақсылыққа, қайырымдылыққа, ізгілікке, әдептілікке тәрбиелеуге болады. Ойын түрлерін сабақта тиімді пайдалана білу мұғалімнің меңгертіп отырған білімін ықыласпен тыңдап, білімді берік меңгеруіне көмектеседі [3].

Ұлттық ойындар халқымыздың өз ұрпағын ойын-сауықтарда бәсекеге түсіп, жеңімпаз атанып, жүлде алу үшін ғана емес, ата жолын қуып, өзінен бұрынғы дәстүрлерді жалғастырып, өз жұртында бар өнерді игеріп, меңгеруге, шаруашылық жүргізу қолынан келетін, ел қорғауға жарайтын батыл да өжет, шапшаң ұрпақтарды тәрбиелеудің өзіндік жүйесін өмірге әкелген.

Қазақ құндылығының ғасырлар қойнауынан сүрінбей өтіп, өзінің үрдіс дәстүрін сақтаған қазақ балалар фольклорының айрықша бір саласы-балалар ойындары. Ұрпағын ойламайтын халық болмайды. Қазақ ойындарының өміршең қызметі де оның жеткіншек ұрпақты тәрбиелеу ісімен байланысты болуында. Баланың ойын үстіндегі өзін-өзі жаттықтыруы, өмірді білуге деген құмарлығы, шынығуы, шындалуы, оның ақыл-ойы, дене еңбегіндегі белсенділігін арттырып, алдына қойған мақсатына жетуге деген ерік-қайратын шыңдайды, алға қарай ұмтылсын, құштарлығын оятады. Осының нәтижесінде оқушының өз бетімен ізденуі, білімді қажетсінуі өсіп, нақтылы мақсаткерлікке ұласады. Ойынға қатысқан әр оқушының алдына жеңіске деген ұмтылыс пайда болады. Ойынды түрлендіруге жаңылтпаштарды, мақал-мәтелдерді, жұмбақтарды жатқызуға болады. Олар әр тілді, әрі ақыл-ойды дамытуға, демалыс сәттерін тиімді пайдалануға септігін тигізеді. Оқушы әрекет үстінде өзін-өзі еркін ұстауға, қысылып-қымтырылмауға, басқалармен тіл табысуға, жолдастық, достық сезімінің оянуына мүмкіндік жасайды. Оқу-тәрбие жұмысында ойындарды қолданудың кең спектрін сипаттау мақсатында көптеген ғылыми зерттеулер жасау арқылы мынадай мәселелердің басы ашылды:

- ойлау, ес, сөйлеу, жігер, назар үрдістеріне дидактикалық ойындардың әсер ету сипаты;
- жеке оқыту маңызының артуы;
- оқу ойындарына қатысушылардың таным қызығуы арқылы шығармашылық ізденіске ұмтылуы,

т.б [4].

Бүгінгі таңда өздеріміз тәлім-тәрбие беріп жатқан бүлдіршіндер ертеңгі күні тек білімді кадр ғана емес, Отанын жанындай сүйетін, ұлттық тарихы мен мәдениетін қастерлейтін, рухани кемелденген азамат болып өсіп жетілуі қажет. Өзінің қазақстандық екенін, Қазақстанда туғаннан әрбір бала мақтаныш ете алса ғана-біздің бұл ісіміздің нәтижелі болғаны. Сонда ғана біз, ұстаздар, бүгінгі заман алдымызға қойып отырған күрделі міндетті абыроймен атқарып, еліміздің болашақ азаматтарын тәрбиелеп өсірдік деп сеніммен айта аламыз. Ынтымақ, бірлік, сыйластыққа қазақ жастарын бала күннен баулысақ, ел іргесі сәгілмек емес. Оқушыларды ұлттық болмысқа тәрбиелеу. Бұл төмендегі жұмыстар бойынша жүргізіледі: а) дидактикалық ойындарды ұлттық тәлім-тәрбие көздерімен ұштастыруда жұмбақтарды, мақал-мәтелдерді, халықтың даналық, өсиет сөздерін оқыту барысында ойындар арқылы кеңінен қолдану; ә) көркем шығармаларды дидактикалық ойын түрінде беру арқылы оқушылардың ұлттық мәдениет пен әдебиетке дұрыс көзқарасын қалыптастыру; б) дидактикалық ойындар арқылы



оқушыларға шешендік сөздерді үйретіп, олардың тіл мәдениетін жетілдіру керек. Сонымен қатар қазақ халқының ұлттық ойындары балалардың ой-өрісін қалыптастыратын, білгірлікке шындайтын бірден-бір құрал болып есептеледі. Ол балалардың бос уақытын көңілді өткізіп, денсаулықтарын шындай түсуімен бірге халықтың салт-дәстүрін, тілін дамытуға көмегін тигізеді. Дидактикалық ойын балалардың қоршаған орта туралы түсінігін кеңейтеді, баланы ойнай білуге баулып, ақыл-ой қызметін қалыптастырады, әрі адамгершілікке тәрбиелеу құралы болып табылады.

Дидактикалық ойын сәбилер тобынан басталады. Мұнда жоғары топтарға қарағанда жеңіл түрлері беріледі, балалар аз ойланады. Мысалы, бала ойнап отырған машинаның дөңгелегі нешеу, түсі қандай, кубиктерді түсіне қарай топтастыр, қане, «сен көк кубиктерді әкелші», «үстелге апарып қойшы» т.б. Бұл жерде балалар кеңістікті бағдарлауды үйренеді. Баланың тілін дамытуда ауызекі сөйлеу, тілдің дыбысталу мәдениетіне тәрбиелеуде, байланыстырып сөйлеу, сөздік қорын дамыту үшін сабақта және сабақтан тыс уақытта ойналатын дидактикалық ойындардың маңызы зор. Ойын шарттары мен көрнекіліктерін пайдалану арқылы баланың жеке басын, ойын әрекетін дамытуға болады. Дидактикалық ойындар баланың ақыл-ойын дамытуға, ойлауын, қабылдауын, есте сақтауын, зейінін, салыстыру, жіктеуге, өзін-өзі бақылауға үйретеді.

Дидактикалық ойындарды тіл дамыту сабақтарында пайдаланудың тиімділігін тәжірибе көрсетіп отыр. Сабақты бекіту, сабақта меңгерген материал туралы түсінігін кеңейту, баланың шығармашылығын дамыту, тіл байлығын молайту үшін, ол ойындар сабақтың тақырыбына, мақсатына сай таңдалып алынады. Ұсынылып отырылған дидактикалық ойындардағы тапсырмалар: сөйлеудің екі түрі-монологтық және диалогтық сөйлеуге арналған. Мысалы: «телефон» ойынында диалогтық сөйлеудегі әңгіменің мақсаты-бір нәрсе жайында сұралып, баланы оған жауап беруге, белгілі бір әрекетке түрткі болуға үйрету болып табылады. Антоним сөздерімен таныстырғанда жануарларды зообаққа әкеліп, оларды жеке орындарға орналастыру тапсырмасы беріледі. Бала жануардың денесіне қарап, «үлкен-кіші» деп бөліп, оларды соған сәйкес үлкен торға немесе кіші торға орналастырады. Жеке ұғым туралы түсініктерін тереңдету үшін, «Жалпы қалай аталады?», «Жалпы атауын бер», «Жеке-жеке атын ата» сияқты дидактикалық ойындар ұйымдастырылады. Мысалы: кесе, қасық, тарелка, шанышқы – «ыдыс-аяқтар»; алма, алмұрт, шие, өрік – «жемістер»; қияр, картоп, сәбіз, қызылша – «көкөністер»; көйлек, камзол, тақия, бешпент – «киімдер»; етік, туфли – «аяқ киімдер» т.б. немесе керісінше «үй жиһаздарын» – диван, төсек, үстел, орындық, теледидар; отбасы мүшелерін – әке, шеше, ата-әже, ағайын, қарындас; «оқу құралдарын» – кітап, дәптер, қалам, өшіргіш, сумка т.б.

Баланың шығармашылығын дамыту үшін имитациялық ойындар «Біздің көңіл-күйіміз?», «Қоянның көңіл-күйі» т.б.ым, мимиканы әртүрлі эмоцияны білдіретін сөздерді және оларды салып көрсетуге үйрету. Мысалы: қоян қорқып тұр, қоян адасып кетті, оны орманда тиіндер тауып алды. Барлығы қуанды. Оны дауыс ырғағымен, қуану, ренжу, жылау т.б. салуға, сол арқылы адамның көңіл-күйін түсінуге, аяушылық сезімге, қамқоршы болуға тәрбиелейді [5].

Сабақтың қызықты, тартымды өтуі үшін дидактикалық ойындарды дұрыс ұйымдастыру керек. Ойынға керекті құралдар әр балаға жеткілікті болсын. Сонда ғана балаларға түсінікті болады. Дидактикалық ойындардың құралдары ұзақ уақыт сақталу үшін эстетикалық, гигиеналық талаптарға сай, әдемі қораптарда, қалталарда тұрғаны жөн. Сабақта дидактикалық ойындарды қолданып отырсақ қана мақсатқа жетіп отырамыз.

#### Әдебиеттер

1. Төлтаева Г. Ұлттық ойындарды пайдалану. Халық педагогикасы асыл мұра. // Бастауыш мектеп – 2019 ж.
2. Кішібаева Д. Ұлттық ойындардың пайдасы. Халық педагогикасы – асыл мұра. // Бастауыш мектеп – 2018 ж.
3. Қазенова Г. Ойын арқылы оқыту. // Бастауыш мектеп – 2019, №4.
4. Ұ. Төкенова. Ойын – тәрбие құралы. 2019 ж.
5. Ә. Токбергенов., Б. Байлыбаев. Ұлттық ойындар – тәрбие құралы. 2019 ж.

*Заурбекова А.М.*

*Ескалиева С.Б.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.,  
Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті)*

## **ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯСЫ АРҚЫЛЫ ОҚЫТУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ**

Мен бұл мақалада қазіргі кездегі оқытудың ойын теориясын зерттеудің мәні мен міндеттерін, ойынның түрлерін бөле отырып, осы оқу ойындарының технологиясын талдау және зерттеу болып отыр.

Оқытуда ойын теориясын қолдануда екі жақты дидактика байқалады:

біріншіден, ойнау үшін білу, үйренудің қажеттілігі, екіншіден, оқушылар ойнай отырып өзіндік білімалуы, өмір тәжірибесін жинақтаудың қажеттілігі.

Ойын теориясы мен практикасын отандық және шетелдік педагогтар, психологтар, социологтар зерттеуде. Иохан Хейзингтің «Ойыншы адам»; Д. Элькониннің «Ойын психологиясы»; Эрик Берннің «Адамдар ойнайтын ойындар» атты т.б. еңбектер жазылды. Ойын теориясын зерттеуші Ресей ғалымдары: А.В. Вербицкий, Т.В. Кудрявцев, И.П. Пидкасистый, С.П. Рубинштейн, В.М. Демин, В.И. Устиненко. Қазақстандық ғалымдар: Н.К. Ахметов, Ж.С. Хайдаров т.б. ғалымдар зерттеу еңбектерін жазған [1].

Ойынның шығу тарихына көз жіберетін болсақ, оны педагогтар, психологтар, философтар, тарихшылар, этнографтар ойынның бала өміріндегі орнын, оқыту, тәрбиелеуде ойынды пайдаланудың тиімді жолдарын зерттеп қарастырған.

Оқу ойындарына талдау жасай отырып, оның әлеуметтік тарихи негіздері, ойын оқушылардың әлеуметтік өмір жағдайларына, тәжірибелерді меңгеруіне байланысты қағидасына сүйенеміз.

Ойындар – көп салалы, күрделі педагогикалық құбылыс. Философиялық энциклопедиялық сөздікте ойын – адамдар мен жануарлардың рахаттану сезімін кең шеңбердегі табысқа іс-әрекет арқылы ұмтылуы деп көрсетеді.

Философ ғалым Г.В. Плеханов ойын ұғымына эволюциялық ағым енгізеді. Ойын – белгілі бір бағыты жоқ, бірақ күшті, тартымды, жасанды іс-әрекетті жаттықтыру деп ойын ұғымын әрі қарай дамытып, ойынның эволюциялық жақындығын түсіндіреді.

Әрі адамдар мен жануарлардың іс-әрекеті деп жалпы қарастырады.

Г. Плеханов өзінің атақты «Письма без адреса» еңбегінде ойын мен еңбектерінің қарама-қатысы мәселесін қарастырып, адамдар мен жеке адам дамуының әр түрлі деңгейлеріндегі ойын мен еңбектің ерекшеліктерін ашып көрсетуге тырысады.

Г.П. Плеханов ойын адамдары еңбекке, балаларды болашақ жемісті іс-әрекетке даярлайды дейді [2].

С.П.Рубинштейн, ойын дегеніміз – саналы іс-әрекеттің тиянақты әрекеттер жиынтығы деп түйіндейді [3].

Ойын – белгілі бір себеппен бір мақсатқа сәйкестендіріліп бағытталған, өзінің тәсілі бар іс-әрекет дейді. Бұл іс-әрекет субъектінің қоршаған әлеуметтік және табиғи ортаның шамасымен анықталады деп көрсетеді.

Ойын теориясының басқа іс-әрекет яғни пайдалы қажеттілік еңбек іс-әрекеті сияқты толық негізделмегенін айта кету қажет. Ойынның осы қасиетін анықтамада негіз етіп алып, «Үлкен Советтік Энциклопедиясында» Ойын дегеніміз – өнімсіз іс-әрекет түрі, себебі нәтижесінде емес, процестің өзіне жатады деп көрсеткен. Осы пікірді мақұлдай отырып психология-педагогика ғылымдарының жетістіктері ойынның адами шығармашылық маңызына көңіл бөле отырып, іс-әрекеттің негізгі түріне жататындығын дәлелдейді.

Оқу үрдісінде дидактикалық мақсатқа жету үшін пайдаланылатын ойындар көп орайда дидактикалық деп аталады.

Балаларды оқытуды және тәрбиелеуде ойынның мәні педагогикалық жүйеде бұрын да қарастырылып отыр. Алдыңғы қатарлы педагогтардың бәрі де ойынды нағыз керекті және маңызды іс-әрекет деп түсінеді. Шетел және біздің ұлттық педагогикамыздың өзінде ойын тарихында бала тәрбиелеуде мынадай бағыттар да қолданылады.

1. Баланы жан-жақты үндестікте үйлесімді дамыту;

2. Оқыту мақсатында бұл бірінші бағыттағы алғашқылардың бірі чех педагогы Ян Амос Коменский: ол ойынды баланың ең қажетті іс-әрекетінің табиғатына және бейімділігіне ең жауапты түрі деп санайды.

Ойын баланың барлық маңызды ақыл-ой әрекеті, онда баланың барлық қабілеттерінің дамуына, ойында айналасындағы дүние жайлы түсініктері кеңеюіне, тілінің дамуына, құрбыларымен жақындауына көмектеседі.

А.С.Макаренконың айтуынша, ойында баланың физикалық, психологиялық қасиеттерінің сапалары да өзгеріп отырады. Ойын баланың сабаққа ынтасын аудартуға, көңіл қойғызуға, сондай-ақ, қабылдауын жеңілдетуге, білімді толық игеруіне көмектеседі. Ойынның түрлері өте көп. Ойы-сабақ, ойын-жаттығулар, сергіту ойындары. Бұл дидактикалық мақсаттағы ойындар – оқушылардың жан-жақты дамуына қызмет етеді. Олар сөздік ойындар, столда ойналатын ойындар, «жүп картинкалар», «лото», «домино» балалардың ойлау қабілеттерін дамытады (анализ, синтез). Тіл сабақтарында зейінін, ойлауын, байланыстыра сөйлеуін дамытуда сөздік ойындардың маңызы зор. Мысалы, «Ұйқасын тап», «жалғасын тап», «жоғалған сөздер» [4].

Ойын – бала әрекетінің негізгі бір түрі. Ойын арқылы адам баласының белгілі бір буыны қоғамдық тәжірибені меңгереді, өзінің психикалық ерекшеліктерін қалыптастырады. Бала ойынында да қоғамдық, ұжымдық сипатта болады. Мәселен, кез-келген бала еш уақытта жалғыз ойнамайды, қатар құрбыларымен бірлесіп ойнайды, ойын арқылы бір-бірімен өзара қарым-қатынас жасайды. Ал мұның өзі оның дамуы үшін ерекше маңызы бар фактор екендігі түсінікті. Ойын баланың қабілеті, белсенділігі бір сыдырғы байқалатынын А.С.Макаренко өте жақсы көрсетті. «Үлкендер өмірі үшін жұмыс, қызмет ету, әрекет ету қандай орын алатын болса, – деп жазды ол, – балалар өмірінде ойын да сондай үлкен маңызды. Ойында бала қандай болса, өскеннен кейін жұмыста көбінесе сондай болады. Сондықтан келешекке адамды тәрбиелеу бәрінен бұрын ойын арқылы болады».

Мектепке түскеннен кейін бала ойынының мазмұны кеңейе бастайды. Мәселен мектепке дейін тұрмыстық ойындарды көбірек ойнайтын болса, енді қоғамдық-саяси мәні бар, еңбек процесінің сан алуан жақтарын көрсететін сюжеттік ойындарды ойнауға ауысады. Мәселен, бірінші класстағылар қуыршақтарына, үйдегі кішкентай балаларға сабақ үйрете бастайды, олардың бірі мұғалімнің, қалғандары оқушының рөлін атқарады. Ойында мектеп өмірінің бейнеленуі екінші класс балаларында біртіндеп кеми бастайды, оның орнын творчестволық ойындар басады.

Бастауыш сынып оқушылары ойындарының басты ерекшелігі – оның ұжымдық сипатта болатындығы. Әрине, жеті-сегіз жасар балалардың ойын ұжымы әлде де тұрақсыз болады. Өйткені, бұлар ұжымдық өмір сүруге әлде де жөнді дағдыланбаған, мұндай ұжымның құрамы екі-үш баладан аспайды. Ал үшінші, төртінші сынып оқушыларының ойындарында ұжымдық сипат жақсы жетіледі. Мәселен, ойында топ-топ болып ойнау, ойын ережелерін сақтау, жолдастарының алдында жауапкершілігін сезіне бастау, өзін ұстай білу сияқты ұжымдық ойындардың негізгі белгілерін олар жақсы түсінеді. Мектептегі қоғамдық ұйымдардың жұмысы – бала ұжымын құрастыруға таптырмайтын құрал. Бұл ұйымдар балаларды ортақ мақсатқа, ұжым намысын қорғауға, оның табысына ортақтасуға тәрбиелейді. Ойынның ұжымдық сипаты өз тарапынан жоғарыда аталған ұйымдардың жұмыстары нәтижелі болуына себін тигізеді. Ұжымдық ойындарда бала жолдастықтың мәні неде екенін түсіне бастайды. Өзінің басындағы мінез-құлықтың кейбір теріс бітістерінен (тартыншақтық, менмендік, өкпешілдік, қыңырлық т.б.) ұялып, одан арылғысы келеді. Бірақ бұған шамасы жете қоймайды. Осындай ойындарда баланың қабілеттері жақсы жетіле бастайды. Мәселен, бір бала өзінің ұйымдастырғыштығын байқатса, екінші бала табанды, жігерлі екендігін аңғартады. Ұжымдық ойындар баланың моральдық, эстетикалық сезімдерінің қалыптасуына да әсер етеді. Мәселен, орман ішінде ойналған ойын туған өлкесінің табиғатын сүйе білуге, ондағы өзен, көлдер мен өсімдіктердің, жан-жануарлардың өміріне қызығушылықты қалыптастырады [5].

Ата-ананың барлығы бірдей баланың бойындағы ерекшеліктерді, қабілеттерді және оны қалай дамытуға болатынын біле бермейді. Олар балаларын мектепке жан-жақты тәрбие алып, жақсы азамат болу үшін әкеледі. Сондықтан ата-ана сеніп тапсырған баланың жүрегіне жол табу ұстаздан үлкен шеберлікті, асқан төзімділікті қажет етеді. Әсіресе, сынып жетекшісінің мойнына үлкен міндет жүктеледі. Баланың бойындағы әр түрлі қасиеттерді ажырата біліп, жеке тұлға ретінде қарап, тек қана ғылым негіздерінен мәлімет беріп қана қоймай, қатаң бәсеке жағдайында өмір сүре білуге тәрбиелеу міндеті тұрады. Ол үшін ұстаз алдында дұрыс мақсат қойып, жұмысты жүйелі жоспарлауы тиіс.

Менің басты мақсатым – баланың пікірімен санасу, оның ойын одан әрі дамытып, дұрыс бағыт беру. Өйткені қазіргі оқушылар үлкеннің өзімен тең дәрежеде ой бөліскенін ұнатады. Шәкірт үлкендерге, әсіресе ұстаздарына еліктегіш келеді, олардың өздерінің сенімді серігі болғанын қалайды.

Адамның жан дүниесінің дамып жетілуі, әлеуметтік өмірге бейімделіп тіршілік етуі әр түрлі іс-әрекеттермен шұғылдану барысында қалыптасады. Сондай әрекеттердің бір саласы – ойын әрекеті. Баланың психикалық даму үрдісіне ойын әрекетінің тағылымдық және тәрбиелік маңызы осы заманғы тәлім-тәрбие психологиясында өзекті мәселе болып саналады. Ойын әрекетінде баланың денесі мен ақыл-ойы дамып, өзін қоршаған ортаның заттары мен құбылыстарын танып біледі.

Жоғары сатыда дамып жетілген сана-сезім мен ақыл-ой иесі – адам баласының ойын әрекеті, бір жағынан тіршілік етудің негізгі формасы болып саналатын болса, екінші жағынан, ұрпақтан ұрпаққа беріліп отыратын өмір тәжірибесінің нәтижесі болып табылады. Міне, осы тұрғыдан алғанда адам баласының ойын әрекеті, негізінен, балдырған кезінде кеңінен дамып, баланың өсіп-жетілуіндегі басты және жетекші факторға айналады.

Ойын әрекетінің бала психикасының дамуында шешуші қызмет атқаратындығы Ж.Аймауытов, Т.Тәжібаев, М.Жұмабаев, С.Торайғыров, Ш.Құдайбердіұлы, т.б., қоғам қайраткерлерінің бізге мұра болып қалған еңбектерінде бұл мәселенің мән-жайы кең ауқымда даралап қарастырылып, оларға ғылыми тұрғыда баға беріледі [5].

Біз осы мәселе төңірегінде белгілі ғалым, мемлекет және қоғам қайраткері болған Т.Тәжібаев (1910-1964) педагогикалық мұраларындағы жәйттерді қарастырмақпыз. Т.Тәжібаев халық ағарту ісі мен оқу-тәрбие саласындағы зерттеулерінде баланың ойын әрекетін психологиялық тұрғыдан қарастырып, оның тәлім-тәрбиелік, білімдік маңызын халықтың тағымен беру өнерімен ұштастыра отырып зерттейді. Мұндай күрделі мәселе ұлы ұстаздың монографиялық еңбектері мен ана тіліміздегі ғылыми-педагогикалық баспасөзде баяндалады.

Атап айтқанда 1930 жылдардың аяғынан бастап өмірінің соңғы кезеңіне дейін Т.Тәжібаев бұрынғы «Халық мұғалімі», кейіннен «Қазақстан мектебі» деп ғылыми-педагогикалық және әдістемелік журналда үздіксіз мақалалар жариялаған.

Бұл мақалаларда ол адамның психикалық даму және әр түрлі психикалық үрдістердің қалыптасу заңдылықтарын зерттеудің тәсілдеріне, жеке адамның дамуындағы биологиялық және тарихи әлеуметтік факторлардың рөлі жайлы мәселелерді егжей-тегжейлі талдай отырып, олардың тағылымдық және тәрбиелік маңызы жөнінде өзінің теориялық тұжырымдары мен ғылыми-педагогикалық көзқарастарын білдіреді. Ұстаз-ғалымның бұл салада жүргізген зерттеулерінде оқу-тәрбие психикасының даму ұстанымдарына, жас ерекшеліктеріне сәйкес жүргізу қажеттігіне тоқталады. Мұндай талап Қазақстан топырағында сонау 30-шы жылдардың аяқ кезінен бастап кең түрде іздестіріле бастаған ғылыми-педагогикалық көзқарас еді.

Осы заманғы педагогикалық психология ғылымының даму барысында мектеп жасындағы баланың ойыны, ең алдымен, өзінің қатар-құрбылары мен ата-аналары және өзге адамдармен қарым-қатынас жасап әр түрлі пайдалы істермен шұғылдануға дағдыланады. Үшіншіден, ойын әрекеті баланың танымдық психикалық үрдістерін қарқынды дамыту құралы болып табылады. Дұрыс ұйымдастырылған ойын әрекеті баланың өзара қарым-қатынасын дамытумен бірге мұқтаждықтарын қанағаттандыратын әр алуан істерді жүзеге асыруға дағдыландырып, пайдалы және өнімді әрекеттер жасауға баулиды.

Елімізге әйгілі психолог ғалым Т.Тәжібаевтың педагогикалық психология саласындағы ой-пікірлері қазіргі күннің талабына сай жалғасын табуы міндетті нәрсе соңғы кездегі психология ғылымы саласындағы зерттеулер нәтижесі балалардың танымдық қызығуын неғұрлым ертерек дамытса, соғұрлым олардың болашақтағы оқу әрекеті жемісті болады деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Балалардың танымдық әрекеті – олардың өткен ұрпақтың өмір тәжірибесін, белгілі білім жүйесін меңгеруі болып табылады.

Ойын адам іс-әрекетінің белсенді процесі тек ойын іс -әрекеті кезінде адамның өмір сүру және қоғамдық бағыты дамытынын, адам ойын арқылы өзін-өзі танып, реттеледі деп көрсеткен.

В.И. Устиненко ойынды адамдарқарым-қатынас, өмірде адамдардың өзін-өзі көрсету құралы деп анықтама береді [6].

Зерттеуші ғалымдар ойынның өзіне адам іс-әрекетінің негізгі түрлері (өзгергіштік, танымдық, бағалылық, бағыттық және коммуникативтілік) жақтары жинақталған адамдардың әлеуметтік іс-әрекетін анықтауға болатын саналы ерекше іс-әрекет екендігін мойындайды.

«Баланың ынтасын тарту үшін оқылатын нәрседе бір жаналық болуы керек», – дейді Ж. Аймауытов. Бастауыш мектепте пәндерді оқытуды жетілдірудің жаңа технологиясын іздестіру жолында ғалымдар, жаңашыл педагогтар, мұғалімдер еңбек етуде. Олардың ғылыми еңбектерін саралағанда берік білім берудің, оқу белсенділігін арттырудың маңызды жолдарының бірі – ойын элементтерін, оқу – ойындарын тиімді пайдалану екендігін байқатады. «Ойын – балалар үшін күрделі әрекет, ол білімді, ақылды ұйымдастыруды қажет етеді. Ал ол білімді қайдан алады. Оған бала ойын арқылы өзі үйренеді, үлкендерде үйретуге тиіс. Ойын арқылы бала өмірден көптеген мәліметтер алады. Өзінің психологиялық ерекшелігін қалыптастырады, яғни ойын арқылы бала білім алады. Аса ірі психологтың айтуынша, бала ойын үстінде қандай болса, өскенде де еңбекте де сондай болады» – дейді [7].

### **Әдебиеттер**

1. Төлтаева Г.Ұлттық ойындарды пайдалану. Халық педагогикасы – асыл мұра.// Бастауыш мектеп – 2018 ж.
2. Кішібаева Д.Ұлттық ойындардың пайдасы. Халық педагогикасы – асыл мұра. //Бастауыш мектеп – 2019.
3. Қазенова Г.Ойын арқылы оқыту.//Бастауыш мектеп – 2019, №4.
4. Ұ.Төкенова. Ойын – тәрбие құралы. 2017 ж.
5. М.Жайлауова.,З.Сексенбаева.Дидактикалық ойындар және оларды пайдалану. Қорқыт ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті, 2018 ж.
6. А. Абселемова. Оқыту үрдісіндегі ойынның маңызы, 2019 ж.
7. Ә. Токбергенов., Б.Байлыбаев. Ұлттық ойындар – Тәрбие құралы. 2018 ж.



**Заурбекова А.М.**  
**Нұрабаева А.Е.**  
(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.,  
Тараз мемлекеттік педагогикалық университеті)

## **ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА СТУДЕНТТЕРДІҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ**

Студенттерді үздіксіз өз бетімен білім алуға, білімін жетілдіруге баурап, өмірлік белсенді ұстанымы бар шығармашыл әрі жауапкершілік, ізденімпаз, дербес тұлға тәрбиелеу міндеті қойылып отыр. Яғни студенттердің оқу-танымдық іс-әрекетінде субъективті шығармашылық дербестігін дамытатын оқу үрдісін ұйымдастыру, тиімді әдіс-тәсілдерін пайдалану, өзіндік жұмыс істеу, біліктіктерін қалыптастыру, іздену аясын кеңейту жоғары оқу орындарында өзекті мәселе болып табылады. «Құзыреттілік» сөзі француз тілінен «заңға сай», ал латын тілінен «сай болу», «қабілетті», «талап қою», ал ағылшын тілінен «қабілетті», «жетік» деген мағынаны білдіреді. Сонымен қатар құзыреттілік ұғымы «білім», «біліктілік», «әдет» сияқты ұғымдарды қамтиды. Құзыреттілік оқу нәтижелерімен қатар, студенттердің шығармашылық іс-әрекеттері мен бағдарларының жүйесін көрсетеді.

2020-2025 жылдары Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін дамытудың Мемлекеттік бағдарламасында коммуникативті әдісті ғылыми негіздеудің және оның технологиясын жетілдірудің маңыздылығы көрсетіліп, бұл оқу практикасында маңызды қажеттілікке айналып отыр. Инновациялық білім беру ортасында коммуникативті әдіс оқу процесіне белсенді еніп, пәндерді оқытуда тиімді нәтиже беретін әдіске айналды [1].

Студенттердің кәсіби ортада жұмыс істей білу бейімділігін қалыптастыруда дайындықтың тиімсіз болуының негізгі себептерінің бірі-коммуникативтік дайындықтың мазмұны, әдістері мен ұйымдастыру формаларының дұрыс құрылмауы. Ғылымда бұл мәселені шешу үшін айқын теориялық алғышарттар қарастырылған. Қарым-қатынас пен өзара әрекеттесудің тұлғааралық коммуникативтік кеңістігін құрудың мәдениеті мен ерекшеліктеріне арналған бірнеше еңбектері бар: қарым-қатынастың әлеуметтік-психологиялық аспектісі; қарым-қатынастың философиялық-әдіснамалық аспектісі; қарым-қатынастағы құзыреттілік және қарым-қатынастағы келіспеушілік құзыреттілігінің сипаты; кәсіби қарым-қатынасқа оқыту мәселесі.

Педагог-психолог мамандығы үшін коммуникативтік құзыреттіліктің маңыздылығын ескере отырып, болашақ педагог-психологтардың коммуникативтік мүмкіндіктерін анықтау және олардың коммуникативтік құзыреттілігін әрі қарай жетілдіру бағыттарын анықтау қажет.

Құзыреттілік – адамның белгілі-бір іс-әрекет саласындағы білімі мен тәжірибесі. Коммуникативтік құзыреттілік-коммуникативтік құзыретті тиімді орындауға мүмкіндік беретін адамның білім, тәжірибе, қасиеттері мен қызметтердің жиынтығы. Коммуникативті құрылымды төмендегідей компоненттерге бөлуге болады: мінез-құлықтық, аффективті, когнитивті, реттеушілік, ақпараттық, танымдық.

Педагогтың зерттеушілік қызметінің құрылымынан коммуникативтік компонентті бөліп көрсетеді, бұл оқытушыдан педагогикалық әрекеттің тиімді жүзеге асуы үшін қажетті коммуникативтік қабілеттердің дамуын талап етеді. Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру мақсатында төмендегідей әдістер пайдаланылады: интерактивті оқыту технологиялары, сын тұрғысынан ойлау технологиялары, диалогты әдістер, коммуникативті тренингтер.

Болашақ педагог дайындау барысында төмендегідей міндеттерді шешу қажеттігі айқындалды:

- студенттердің пәндік және педагогикалық дайындық деңгейін қажет;
- жаңа білім беру стандарттарын, оқу жоспарлары мен білім беру бағдарламаларын тану бойынша жұмыстарды ұйымдастыру;
- оқыту мен тәрбиенің жаңа технологиялармен, формаларымен, әдістермен қаруландыру;
- ғылыми-әдістемелік дайындығына көмек көрсету;
- өзіндік білім алуды ұйымдастыруда кеңес беру;

Жас маманды педагогикалық бейімдеу кезінде төмендегідей факторларға көңіл бөлу маңызды:

- ақпарат жинақтау: сабақтарға дайындалу барысында ақпараттың көптеген қайнар көздерін пайдалану және әртүрлі ақпарат жинақтау;

- тұжырымдама қалыптастыру: жинақталған ақпарат негізінде базистік модель құру, тұжырымдама құру, идея ұсыну, әртүрлі мәліметтерді байланыстыру, себеп-салдарлы байланыстарды анықтау;
- қоршаған адамдарды түсіну: қарым-қатынасқа түсушінің сезімдері мен тұжырымдарын түсіну, басқа адамның көзқарасымен мәселелерді, жағдайларды көру;
- өзара әрекетті басқару;
- жетістікке жетуге ұмтылу;
- қоршаған адамдарға әсер ету;
- өзіне-өзі сенімділік;
- идеялары мен білімдерін беру;
- белсенділік [2].

Студенттердің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруда интерактивті оқыту технологияларын қолданған тиімді. Интерактивті оқыту технологиясы-диалогты оқыту, студент пен оқытушының өзара әрекеті және жаңа ақпарат алмасу. Сабақ оқытушы мен топ, шағын топтар мен жеке студент арасындағы қатынас арқылы жүзеге асырылады. Мұнда ұстаз хабарлама беруші модератордың қызметін атқарады. Сонымен қатар бұл интерактивті оқыту технологиясында дәл, нақты болжамдық мақсаттар болады. Соның бірі оқыту процесін жемісті ететін білім алушының білім алу кезінде өзінің жетістігін сезетіндей, интеллектуалдық қабілетін ашатындай жағдайдың туғызылуы. Интерактивті әдістер оқу мотивтерінің ішінде танымдық ынталарды тәрбиелеуде маңызды орын алады. Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруда коммуникативтік тренингтерді қолдану тиімді нәтижелер береді. Коммуникативті құзыреттіліктің базалық тренингтерде эмоционалды қысымды реттеу және белсенді тыңдау қабілеті дамытылады. Олар белгілі бір деңгейде тыңдау, түсіну, өз ойын білдіру және әрекет драмаларын шешуге көмектеседі. Белсенді тыңдау өз ойын білдіру, әрекет ету іскерлігіне ие болуды қарастырады. Сондықтан біз тыңдау мен түсінуді жаттықтыра отырып, өз ойымызды жеткізуді, сезімімізді, іс-әрекетті жүзеге асыру жаттықтырылады. Белсенді тыңдау коммуникативті міндеттерді қалыптастыруда және шешуге бағытталған. Коммуникативті тренингтерді жүргізу нәтижесінде студенттердің төмендегідей біліктіліктері арттырады:

ЖОО студенттер тәрбиесіне ерекше мән беріп, олардың шығармашылық ізденістерін дамытуға, қабілеттерін шыңдауға әрдайым қолдау көрсету іс-шаралары жоспарлы түрде жүргізіледі.

Елімізде студенттердің «Зерде» ғылыми орталығы бірнеше жылдан бері жұмыс істеп келеді. «Білімді болу деген сөздің мағынасы – белгісіз нәрсені ашуға қабілетті болу деген ұғым», – деп ұлы ғұлама Әл-Фараби айтқандай, дарынды білімгерлердің өз қабілеттерін шыңдауға, жеке тұлға ретінде дамуға, ғылымға құлшынысын дамытуға мол мүмкіндіктер бар.

Ғылыми-зерттеу орталығының басты мақсаты – қоғамдық өмірге бейімделген, интеллектуалды жеке тұлғаны қалыптастыру, ғылыми жоғары деңгейлі маман даярлау. Жыл сайын дарындылықты анықтау мақсатында олимпиадалар, студенттердің ғылыми жұмыстары, конференциялар, байқаулар өткізілді. Студенттердің ғылыми жарыстарында:

- шығармашылық қабілет;
- ғылыми ойлау;
- қолданылған зерттеу әдістерінің тиімділігі;
- тақырыпты ашу дәрежесі, жете ашуы;
- шеберлік шешендігі, ұсынылатын материалдың сапасы мен айқындылығына аса назар аударылады.

Зерттеу нысандарына саяхат, кездесу кештері, мәдени іс-шаралар алынады. Жоғары оқу орындарында студенттердің іздену-зерттеу жұмыстарынан ЖОО байқау өткізіліп, жүлделі орын алғандар облыстық, республикалық байқауларға ұсынылады.

Технология – қарапайым тілмен айтқанда, жүзеге асатын, нақты мақсаттардың алдын-ала ойластырылған нақты жобасы, яғни, белгілі педагогикалық жүйенің тәжірибеде жүзеге асатын жобасы.

Қазіргі заманғы ғылыми техникалық үрдістің қарқыны білім беру жүйесінің алдына мүлде жаңа міндеттер қойып отыр. Педагог-ғалымдар қазіргі кезде қолданылып жүрген білім беру технология терминін әр қырынан ашып көрсетуде.

Қоғамда ақпараттандыру мен есептеу техникасы құралдарының кеңінен таралуына байланысты ол оқу процесін ұйымдастыруға, сол сияқты білім берудің мазмұнын өзгертуге де елеулі ықпал етеді. Сонымен қатар, білім беруді ақпараттандыру процесі пән мұғалімдеріне, білім мекемелерін басқарушыларға жаңа ақпараттық технологияны өз қызметтерінде жан-жақты пайдалану барысында үлкен талап қояды.

Ақпараттық технологияны оқу-тәрбие процесіне пайдалану – келесі педагогикалық мүмкіндіктерді жүзеге асыруға мүмкіндік береді:

1. Студенттердің дайындық деңгейін, ынтасын және қабылдау жылдамдығын ескеру арқылы жаңа материалды меңгеруге байланысты оқытуды ұйымдастыру және оқыту процесіне жаңа ақпараттық технологияның мүмкіндіктерін пайдалану;

2. Оқытудың жаңа әдістері мен формаларын (проблемалық, ұйымдастырушылық іс-әрекеттік компьютерлік ойындар және т.б.);

3. Жаңа ақпараттық технология құралдарын (жаңа типті компьютерлер, телекоммуникация, виртуальды орта және мультимедиа-технология) пайдалану арқылы оқу процесінің материалдық-техникалық базасын жетілдіру.

Қазіргі таңда қоғамды ақпараттандыру жағдайында білім беру қызметкерлерінің біліктілігін ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолдану саласы бойынша көтеру – негізгі міндеттердің бірі.

Келесі саты, ол студенттерді тұлға ретінде қалыптастырудың тағы бір жолы-қоғамды ақпараттандырудың негізгі бөлігі – білім беруді ақпараттандыру. Білім беруді ақпараттандыру жағдайында компьютер оқыту мен дидактикалық құралға айналып отыр. Сондықтан, қазіргі білім беру саласында мультимедиялық электрондық оқу құралдарын пайдалану – өзекті мәселелердің бірі [3].

Соңғы кезде елімізде «қашықтықтан оқыту» жүйесінің идеясы кеңінен таралуда. Бұл жүйе қазіргі компьютерлік және коммуникациялық технологияның қолданылуына негізделген.

Қашықтықтан оқыту – адамның білім және ақпарат алуға деген құқықтарын іске асыратын үздіксіз білім беру жүйесі нысандарының бірі.

Қашықтықтан оқудың оңтайлылығы – оқу процесінде білім беруші мен білім алушы қашықтықтан оқыту технологиясын уақытқа қарамастан, яғни әрқайсысына ыңғайлы сабақ немесе жұмыс кестесі бойынша іске асыра алады және мұнда ақпараттық технологиялардың барлық түрлері пайдаланылады. Телекоммуникациялық желілер мұғалім мен үйренуші арасында қашықтық проблемасын шешеді және жедел байланысты ұйымдастырады.

Қашықтықтан оқыту компьютерлік техника мен телекоммуникациялық желілерді қолдану барысында ұйымдастырылады. Қазіргі ақпараттық технология құралдары материалдарды әр түрлі формада (графика, дыбыс, анимация, видео) пайдалануға мүмкіндік береді.

Оқыту процесін қашықтық режимінде ұйымдастыру барысында барлық ақпараттық қызмет типтері пайдаланылады.

Білім беруді ақпараттандырудың негізгі мақсаты Қазақстан Республикасында біртұтас білімдік ақпараттық ортаны құру болып табылады. Олай болса, білім беру саласында жаңа ақпараттық технологияны пайдалануға, еліміздегі ақпараттық кеңістікті әлемдік білім беру кеңістігімен сабақтастыруға мүмкіндік береді.

#### **Әдебиеттер**

1. Қазақстан Республикасында 2020-2025 жылдарға арналған білім беруді дамыту бағдарламасы – Астана, 2019.
2. Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Педагогикалық процесті оптималдандыру, Алматы: Мектеп 2018.
3. Жанпейісова М.М. Модульдік оқыту технологиясы тұлғаны дамыту құралы ретінде, Алматы 2019.

*Ибраимова Л.Н.  
Оралымбетова Г.У.  
Өскенбаева М.Ж.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ,  
М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **ТӘУЕЛДІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Балаларға деген қатынас кез-келген қоғамның болашаққа ұмтылысын білдіретін өлшемі екені белгілі. «Қазақстан экономикалық, әлеуметтік және саяси жедел жаңару жолында» жолдауында елбасы келесі қағиданы ұсынды: «Біздің стратегиямыздың ең маңызды мәселесі – қоғамымыздың ең қорғансыз мүшелерінің өмірін толыққанды қамтамасыз ету. Бұлар – балалар, олардың анасы және ересек ұрпақтар»[1].

Жастардың қылмысының алдын-алу мәселесімен айналысатын ғалымдар мен практиктер тәуелді мінез-құлықтық себеп-салдары туралы ойланбастан, қазіргі қиын жеткіншектерді болашақтағы тәуелділіктің «резервісі» десе, ал кейбіреулері кіші жастағылар арасындағы тәуелділіктің ерекше каталдығын гендік қалыптан тыс өзгерістіктің нәтижесі дегенді тұжырымдайды. Жалпы айтқанда, барлығы да балалардың ең алдымен, қорғауды, қолдау мен көмекті барынша қажетсінетінімен келіседі. Соңғы жылдарда, жаңаша әлеуметтік жағдайлардағы жеткіншектер мінез-құлықтары ерекше психологиялық мәселеге айналып отыр.

Әлеуметтік және мектептік дезадаптация, жеткіншектер арасында тәуелділік жағдайдың күшеюіне түрткі болып отырған әлеуметтік орта факторы – осыған дәлел. Жеткіншектік мотивациялық ерекшеліктер мен психикалық тәуелділіктер, сондай-ақ әлеуметтік бақылаусыздық және теріс әлеуметтік ықпал баланың құқық бұзуы мен жеткіншектік тәуелділіктің негізгі себептері. Қазақстан Республикасының заңнамалық актілерімен белгіленген жеткіншектік құқық бұзушылықтың тәуелділігі болмағанымен де, бәрі бір жазаланады. Қазақстан Республикасы Білім туралы Заңының 8-бабының 6-тармақшасында «Мемлекет азаматтардың білім алуына, дамуындағы ауытқуды түзетуіне және әлеуметтік бейімделуіне жағдай жасауды қамтамасыз етеді» делінген [2].

Қазіргі кезде Қазақстанда алкогольді қолдану ұлдар үшін орта жас 12,5 жас, ал қыздар үшін – 13 жас. Токсико – есірткі заттарға тәуелділік жасы төмендеді, 14 жас ер балалар үшін және 15 жас қыздар үшін. Соңғы жылдарда денсаулық сақтау министрілігінің мәліметтеріне сүйенетін болсақ тәуелді мінез-құлықтың жеткіншек тұлғаларда саны 8 есеге өсті. Сондықтан да, бүгінгі күні нашақорлық, ішімдікке тәуелді мінез-құлық мәселесі психологиялық – әлеуметтік мәселе болып табылады.

Өркениет дамуымен қатар тұлғаның тәуелділігі жоғарылайды. Осындай мінез-құлыққа тәуелділік: нашақорлық, ішімдік, компьютерлік ойындар, темекі шегу, террористтік і-әрекеттер жиынтығынан құралады.

Әлеуметтік психологияның ерекшелігі үздіксіз ақпарат алу мен еліктеулер, өзінің жағымды эмоциясын тудыруға, әлеуметтегі адамдардың бос уақыттарының болмауы, олардың әрекеттерінің бұзылуына әкеліп соғады. Осындай жағдайлар жеткіншектер тұлғасының психологиялық бейімделуіне жағымсыз әсер етеді. Егер тұлға осы шарттарды нашар қабылдаса бұл түрлі әрекет қағидалары мен құндылықтары әлеуметтік шарттарға жолдама ретінде әлеуметке қарсы әрекеттік мінез-құлықты тудырады. Әлеуметтік күштеулер қоғамды белсенді психологиялық бұзылыстар мен әлеуметке өте зиян әрекетті құрайды: ішімдік ішу, нашақорлық, суицидтер, түрлі қылмыстар. Осындай жағдайлардың күрт өсуінен психологиялық тәуелді мінез-құлық және әрекет тепе-теңдіктен шығады. Психологиялық мәселелер отбасында немесе жұмыста, кішігірім топтарда бұрынғысынша ең басты психологиялық бұзылуына, қолайсыз өмір жағдайлары, ішімдік және есірткі, зорлық-зомбылықтың нышаны болып табылады.

Жеткіншек тұлғалар арасында (14 – 18 жас) тәуелді мінез-құлықты тарату мәселесі көптеген сұрақтар туғызды, оны шешу эксперименттің аспектілерінде ғана емес, сонымен қатар әртүрлі мамандардың көзқарастары қарама – қайшы болып келетін ғылыми пәнаралық терминология аумағында да қақтығысулар туындады. Бірыңғай теориялық негіздердің жоқ болуы, тәуелді мінез-құлық түсінігінің мазмұнын жүйелеуге кедергі болып отыр. Бұл тұлғалар арасында тәуелді мінез-құлық пен күресудің бірыңғай стратегиясының нәтижелілігін төмендетеді.



Егер тәуелділік отбасындағы тәрбиеге қанағаттанбайтын реакция ретінде пайда болса, сондай-ақ кез-келген психологиялық мәселелер оның түп тамыры ерте балалық шақта жатыр, осындай отбасылық ахуалында тұлғаның қалыптасуы жүріп жатқанда осындай психологиялық мәселелер адамның іс-әрекеті мен өмірінен қанағат алмайды, сонымен қатар осыны психологтың көмегімен шешуге болады.

«Мінез-құлықтың бұзылуы» көптүрлі деңгейде тәуелді әрекет немесе тәуелділік болып табылады. Тұлғаның тәуелді мінез-құлығы әлеуметтегі күрделі мәселе болып табылады. Осының нәтижесі жағымсыз аяқталуы мүмкін: еңбекке жарамау, қоршаған ортамен қақтығыстар, қылмыс жасауға әкеліп соғады. Сонымен қатар бұл ең көп тараған кез-келген адам өмірін құртады, ерте уақыттан бері тәуелді әрекеттерді уақытша деп есептеген немесе өмірді өзгертетін әдет, маскүнемділік, ойындар, түрлі құмарлықтар.

Қазіргі кезде медициналық әдебиеттерде мынандай термин қолданылады ол патологиялық әдет деп аталады. Тәуелділік түсінігі медицинада жаңа кең тараған түрі болып табылады. Кең мағанада тәуелділік түсінігін «қандай да бір мақсатпен қанағат алмау немесе бейімделу» шартты түрде қалыпты немесе асқан тәуелділікті айтуға болады. Барлық адамдар «Қалыпты» тәуелділікті сезінеді оны тамақтан, судан, ауадан, яғни өмір сүруге маңызды қажеттіліктер жиынтығынан табады.

Көптеген адамдардың қалыпты өмірлік туыстарымен, ата-анасымен, достарымен, жарымен байланысты. Кейбір жағдайларда қалыпты қарым-қатынастың бұзылуы мысалы: аутизм, антиәлеуметтік абыржулар және басқа адамдармен болған төтенше жағдайлар. Артық тәуелділіктің болуы керісінше симбиотикалық мәселенің пайда болуына әкеліп соғады немесе тәуелді әрекетке айналады. Осылайша тәуелді әрекет басқа адамдар жағынан пайда болуы мүмкін. Бұл қазіргі кездегі психология ғылымдарының даму тенденцияларына сәйкес келеді және тұлғаның тұрақты әлеуметтік даралығын ескере отырып, тұлғаға жаңа әлеуметтік қарым-қатынас ерекшеліктерін сипаттайды.

Ғалымдардың бірқатары баланың дамуындағы кідіріске, қоғамға бейімделудің қиындығына себепші болып отыратын қолайсыз әлеуметтік-биологиялық факторларды анықтады. Жеткіншектердің ассоциалды тәуелді мінез-құлық мәселесімен бірқатар қазақстандық педагог зерттеушілер жұмыс жүргізді В.Г.Баженова, Р.А.Дебагян, А.Жұмабаев, К.А.Жүкенова, А.Қарабаева, Л.К.Керимов, В.П.Кривошеев, Л.В.Лысенко, И.Ф.Назаров, В.А.Парфенов, В.А.Трифонов, В.П.Шевченко, Э.И.Шнибекова, Г.А.Уманов. Бұл зерттеушілер қиын балалардың қиырлық сияқты жағымсыз қасиеттерінің қалыптасуына әлеуметтік-педагогикалық факторлардың әсер ететіндігін зерттеді. Жеткіншектердің ассоциалды тәуелді мінез-құлықтарын спорт, өзіндік жеке жұмыстарды ұйымдастыру, мектепке деген ықпалды күшейту, отбасындағы белсенділікті арттыру, ұжымдағы әрекеттерге балаларды қатыстыру арқылы жеңудің әр түрлі жолдарын көрсетті [3].

Невроз талдауында клиенттің серіктесін бағындырғысы және арандатуы көрінеді, бақылауға енжар қарсы шығады, серіктесін өзінің депрессивті жағдайын сақтап қалу мақсатында қолданады, жабық қақтығыс, агрессия және рухының төмендеуіне әкеледі, ал өз кезегінде бұлар жеке жауапкершіліктен қашуға көмектеседі.

Сезімдермен жұмыс кезінде назар клиентке тән емес кек және қанағат сезімдеріне аударылады. Олар әдетте апатия немесе саботаж терапия артында жасырын күйде болады. Кек пен қанағатты сезіну жазалау мен кінә сезімдерімен бөгеттеледі. Терапевт алдымен клиентке қорқыныш пен кінә сезімдерін ашық сезінуге көмектесу керек. Қорытынды кезеңде негізгі назар алғашқы жағымсыз сезім мен мазохисттік өмір стилімен жүрген кезде жіберіп алған мүмкіншіліктеріне уайымдау жұмыстарымен алмастырылады. Бұл кезде клиенттің өткен өмірдегі жоғалтулары үшін кек алғысы келмегенін мадақтау қажет.

3. Фрейд садизм ол өзі-өзінен тітіркену инстинкті болып табылады дейді. Баяу-агрессивті тұлғаның қобалжуы: жабықтық, бостыққа енжар бағынушылық. Ашық агрессия көрсетпейді. Басқаларға ылғида сенімсіз. Жағымсыз реакциялар абыржулар көбіне ішімдікпен байланысты [4].

Диагностикалық критерии: 1) күнделікті әрекетте артта қалу, ол басқа адамдармен байланысты; 2) басқаларға күдікпен қарау; 3) тік мінез, тітіркенушілік; 4) басшыларға кінә тағу; 5) жәй жұмыс жасау; 6) күшке қарсылық көрсету; 7) ұмытушылық, сөзінде тұрмаушылық.

Когнитивті ойлау: 1) мен тұрақсызбын, араласуға бейімсізбін; 2) басқалар мылжың, араласқыш, басымшыл; 3) басқалар менің шектелмегеніме, бағалау жасайды мен бәрін өзімше жасауым қажет; 4) енжар әрекет көрсетуім қажет, солардан қашу.

Импульсивті тұлғалық абыржу: бақылаудың жоғалуы, басқаға жала жабу, зардап шегу. Агрессия деңгейі науқастың қалыпты жағдайды айналасына шабуылымен көрсетіледі. Агрессия деңгейі науқа-



стың реакциясын тудырады. Оларда қобалжу жиі байқалады, олар көмек қолын тартады. Ер адамдарда өзі сияқты әйелдерді тауып алады. Олар психотериялық орталықта жиі кездеседі. Антиәлеуметтік қобалжуларда олар өзінің әлсіздігін мойындайды, және өздерін кінәләйді. Өз әрекетіне өкінеді олардың ата-аналары көбіне ішкілікке бейім келеді. Туыстарында импульсивті қобалжуы жиі кездеседі.

А.В.Ларионов пікірінше тәуелді мінез құлықтан, агрессия байқалады. Қорқыныш ретінде, әлсіздік және төменгі импульсивті қадағалау байқалады. Сыртқы әлем құртылғандай сезіледі. Объектілер жақсы болып қабылданады. Басқаларды басқаруға, одан қанағат алуға, қорғануға, объектіден тітіркенеді. Қасындағылардан көңілі қалуы оның солай қабылдауы болып табылады. Қарсыласы өзін сүйетіндей егер сүйсе ол сатқын, қас тұлға. Ол мағыналы объектіге көңіл аударуда. Олар бірінші қолжұмсауға дайын болады [5]

Э.Фром зорлықтың бірнеше формасын көрсетеді: ойын арқылы зорлық, біреуден кек алу үшін, сеніміне жай түскендей болған кезде, біреу-біреуді өз билігіне жүгіндіруі, оны қорғансыз объектіге айналдыру, оған ойына келгенін жасау, балағаттап, қорлау негізгі мақсат – қайғыруға мәжбүр ету. Тәуелді тұлғаларда басқалардың көлеңкесінде жүру, маңызды тұлғалармен бірге жүру дами бастайды. Жақын қарым – қатынасты жоғалтуға қауіп төнген жағдайда олар өздерін қажетсіз деп сезінеді. Жалғыз қалғанда олар өздерін қамтамасыз ете алмаймын деген қорқынышпен өздерін қорғансыз сезінеді[6].

Қазіргі көзқарастарда отбасы маңызды рөл атқарады. Тәуелді әрекеттің орын алуы, туыстарының өздерінде де түрлі психологиялық мәселесі пайда болғандықтан, түрлі психологиялық мәселелерден адамдар зардап шегетінін білдіреді. Осындай жағдайда отбасында проблемалар пайда болады. Жағымсыз қылықтың пайда болу әсерінен отбасы мүшелерінің арасында әсіресе ата –анасымен қарым – қатынас кезінде кикілжіндер көп болады. Бұл жағдайда психологиялық мәселелерге тәуелділік пайда болады. Тәуелділік мәселесі мен кездескен жағдайда отбасы түрлі қорғаныш жүйесін іздейді, оның ішінде отбасы тарихын жатқызуға болады. Өздері ұрынбай тұрып уайымның қайғырудың пайда болуына әкеледі. Соңында ауырлық сезімі ұлғаяды, оған шыдай алмайды, дау – дамайдың пайда болуы түрлі жағдайда бәрі қайталана береді.

Ол отбасы мүшелерінде иллюзияның пайда болуына әкеледі. Отбасында тәуелділікке басты рөлдің бұзылуы және өзгеруі барлық күнәні болып жатқан оқиғаға жаба салу. Ең соңында туыстары өздеріне бар жауапкершілікті алады. Оған тек адикцияны қалдырады.

Қазақстанда әлеуметтік өзгерістердің ықпалы нәтижесінде отбасы рөлі өскен болатын, бірақ әсерлер сапасы төмендеді. Отбасы тәрбиесінің негативті әсерін психологтар коррекциялайды, кейде өзгерістер енгізеді. Отбасымен профилактикалық жұмыстар, профилактикалық бағдарламалардың реализациясы жеткіншектер арасында пофилактикалық жұмыстар болып табылады.

Қалыпты қызмет жасаушы отбасы үшін көптеген жағдайлар сәйкес келеді, олар нашакорлықтың дамуына ықпал етуі мүмкін. Мысалы, балаларға отбасыда басқалардың мақұлдауын алуында қажеттілікті тәрбиелейді, ол өзін-өзі бағалауынан, жауапкершіліктен жоғары тұрады. Жеткіншектер арасында профилактиканы жүргізу барысында отбасы тәрбиесінде негізгі құндылық факторларын есепке алу қажет.

#### Әдебиеттер

1. Қазақстан экономикалық, әлеуметтік және саяси жедел жаңару жолында» Қазақстан Республикасы Президентінің Қазақстан халқына Жолдауы Астана 2005.
2. Қазақстан Республикасының Білім туралы Заңы «Арай» газеті, – 2011. – №2
3. Керімов Л.К. Қиын оқушылар және оларды қайта тәрбиелеу мәселелері А., 2004
4. Фрейд З. Психология бессознательного / пер. с нем. – М., 2004. – 431с.
5. Ларионов А.В. «Наркомания. Мифы. Смысл. Причины. Терапия». – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, – 2001. – 89с.
6. Фром Э. Иметь или быть – М.: Просвещение, 2004. – 81с.

**Кабакова М.П.**  
(Республика Казахстан, г. Алматы,  
Казахский национальный университет имени аль-Фараби)

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМЬИ И СТАБИЛИЗАЦИИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ С ПОЗИЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

В данной статье хотела бы поделиться о том, как мне удалось преодолеть ограничение в применении деятельностного подхода к исследованию семьи и стабилизации супружеских отношений, используя при этом объяснительные принципы концепции профессора С.М. Джакупова о совместно-диалогической познавательной деятельности (СДПД). Это был не просто реверанс своему научному руководителю, как иногда так делают некоторые студенты, магистранты, докторанты, указав лишь ссылку на труды научного руководителя, а именно нахождение новой области для применения его концепции, которую он эмпирически доказал в рамках педагогической психологии на примере обучающего и обучающегося, а также демонстрация ее объяснительных возможностей.

Наше профессиональное и научное общение с Сатыбалды Мукатаевичем строилось также на принципах СДПД. Когда мне пришла идея, как применить его концепцию, я сначала хорошо продумала все моменты и поделилась с ним. С одной стороны, он обрадовался и начал задавать мне вопросы по разным аспектам, как будто экзаменовал, насколько хорошо я понимаю суть его концепции и насколько смогла перенести ее на семью, супружеские отношения, как объект исследования. С другой стороны, задумался и стал сам проводить мысленный анализ своей концепции применительно к новому объекту исследования. По тем вопросам, где ему или мне требовались дополнительные объяснения, мы обсуждали в диалоге и делились своим мнением, искали и приводили примеры из жизни и практики. Некоторые свои размышления после таких диалогов он публиковал в виде статей, иногда забывая указать меня в соавторах. Тем не менее, я одна из его не многих учеников, кто занимался и занимается проблемами семьи и показал потенциал концепции СДПД не только в теории, но эмпирически, и практически.

Итак, проблема стабилизации брачно-семейных отношений вновь (после 80-х годов XX столетия) приобретает особую актуальность в связи с наметившейся тенденцией к росту числа разводов не только в нашей Республике, но и во многих странах СНГ, и в мире. И в рамках исследования проблемы стабилизации супружеских отношений мной была предложена *эмпирическая модель семьи как совокупного субъекта совместной жизнедеятельности индивидов, включенных в нее*. Опуская всю дискуссию и анализ понятий «стабильность» и «стабилизация», имеющуюся в научной литературе и описанной мной в диссертации, приведу свое понимание этого феномена.

В исследовании мной был проведен анализ психологических факторов и механизмов стабилизации брачно-семейных отношений используя понятие «стабилизация», поскольку считаю, что супружеские (и семейные) отношения (т.е. отношения между супругами и между родителями и детьми) нельзя рассматривать как некое статическое (константное) образование и говорить о стабильности брака или семьи, тем более, что речь идет о факторах, как условия процесса стабилизации супружеских отношений. Лишь в случае сравнения допустимо говорить о стабильных или нестабильных браках, как о результате противостояния разрушающим силам. *Стабилизацию рассматриваем как процесс, направленный на развитие и сохранение процессуально-динамических характеристик семьи на протяжении всей ее жизнедеятельности, с учетом изменений в личности каждого супруга, их межличностных отношениях и семьи в целом.*

То обстоятельство, что семья является малой группой, дало полное право рассматривать семью в качестве совокупного субъекта совместной жизнедеятельности индивидов, включенных в нее. Однако, процесс превращения семьи из формального (номинального) совокупного субъекта совместной жизнедеятельности в реальный («настоящий»), качественно новый совокупный субъект совместной жизнедеятельности в каждом случае является неповторимым. При этом семья, в отличие от других малых групп (учебных, производственных и т.д.), обладает своей неповторимой, уникальной спецификой.

1. Определение семьи как малой группы имеет важное методологическое значение по двум причинам: во-первых, это определение указывает на психологический аспект изучения семьи, нетождественный, но и непротиворечивый социологическому, рассматривающему семью как «социальный институт», «объективированную норму» [1, с. 10]. Во-вторых, оно указывает на существование си-

стемы норм, регламентирующих супружеские отношения как внутри семьи, так и отношения семьи с другими социальными общностями. Будучи единством индивидуального и общественного, семья как малая группа отражает диалектическое противоречие между индивидуальным своеобразием брачных партнеров и общественными требованиями, нормами, эталонами, связанными с исторически сложившимся типом семейных и супружеских отношений. Сопряжение, согласование установок, ценностных ориентаций супругов в сфере личной и супружеской жизни – необходимый и закономерный процесс, выражающийся не в усреднении или подавлении личностного опыта каждого из супругов, а в полном раскрытии его, в качественном преобразовании опыта «Я» в опыт «Мы». Такое преобразование свидетельствует о достижении конечной цели и основы развития супружества – создания семьи как первичной малой группы универсального значения в развитии личности, ее самореализации [2, с. 46].

В процессе ролевого общения супругов, т.е. общения по поводу семейных функций и общения по поводу моральных черт личности друг друга, экстерииоризируются личностные свойства супругов, их убеждения, направленность, интересы, личностные смыслы, реализуются смыслообразующие потребности личности. Способ сопряжения, согласования, идентификации этих качеств, вступая в единство процессов взаимодействия и взаимопонимания, переживается супругами как удовлетворенность друг другом, собой.

Относительная семейная автономность семьи в сочетании с глубоко интимными по своему содержанию и форме межличностными отношениями супругов может порождать (и повсеместно порождает) противоречивые отношения, крайне амбивалентные по содержанию и эмоциональной окраске, когда сталкиваются групповые, социальные и индивидуальные нормы общения в семье, что зачастую является причиной разногласий, конфликтов, разводов.

Подытоживая сказанное о некоторых социально-психологических особенностях изучения семьи, можно привести совершенно справедливые слова Ю.Е. Алешиной и Л.Я. Гозмана: «Социально-психологический подход к изучению семьи предполагает выяснение того, какой спецификой обладают общие законы социальной психологии в частном случае своего проявления в условиях семьи. Для этого необходимо представить семью как частный случай традиционного для социальной психологии – малой группы, выявить ее специфику по сравнению с малыми группами другого типа и определить, как сказывается эта специфика на различных социально-психологических феноменах семьи» [3, с. 831-832]. Такими отличительными особенностями они считают нормативную заданность семьи, ее закрытость, гетерогенный по полу и по возрасту состав, длительность и динамичность истории семьи, полифункциональность семьи для индивида и связанную с этим исключительную значимость *семейного общения* (курсив мой), постоянный тесный контакт и эмоциональную окрашенность отношений в семье [там же].

Данная специфика семьи не позволяет, по мнению А.К. Дмитренко, применять к исследованию супружеского общения концепцию деятельностного опосредствования групповых процессов, да и факторы стабилизации эмоциональных отношений, вытекающие из концепции деятельностного подхода, на уровне супружеских отношений не являются релевантными [2, с. 48]. В своей диссертации А.К. Дмитренко рассматривает факторы стабильности семьи, придерживаясь принципов личностного подхода, предлагая новую личностно-смысловую концепцию, в основу которой положена категория «потребность», выступающая «клеточкой», интегрирующей все другие характеристики личности в систему, поскольку она «вообще выступает исходной побудительной силой человеческой активности в процессе совместно осуществляемой предметной деятельности... и играет определяющую роль во всех разновидностях психических явлений...» [4, с. 114]. Анализ динамики потребностей личности (от витальных через видовые до смыслообразующих и от момента возникновения потребностей до их удовлетворения) позволил автору выявить наличие важнейших структурных единиц, обуславливающих стабильность брака.

Я.Л. Гозман, так же отвергая деятельностный подход в рассмотрении проблем семьи, говорит о том, что «по сравнению с другими реальными группами семья обладает рядом существенных особенностей. Прежде всего, современная семья, особенно городская, не связана совместной деятельностью в том смысле, в котором можно говорить о совместной деятельности производственных или учебных коллективов... *Отсутствие ведущей деятельности* (курсив мой) делает крайне трудным применение при анализе семьи деятельностного опосредствования межличностных отношений» [5, с. 211].

Мы же, наоборот (в противовес данным авторам), считаем возможным и даже необходимым (для восполнения пробела в теории семьи) рассмотрение семьи с точки зрения деятельностного подхода, учитывая ее специфические особенности. А именно, семью как малую группу рассматриваем в качестве *совокупного субъекта совместной жизнедеятельности*, где основной деятельностью членов

семьи, а в частности, супружеской пары, является *совместная жизнедеятельность* (СЖД), в процессе которой супруги удовлетворяют свои потребности (потребность в другом, общении, признании, материнстве и отцовстве, в сексуальных переживаниях и т.п.), причем процесс этот взаимообусловлен. Процесс формирования совместной жизнедеятельности осуществляется в ходе стыковки между собой целей, смыслов и мотивов индивидуальных жизнедеятельностей членов семьи. В данном контексте под «жизнедеятельностью» мы понимаем способ и содержание индивидуального бытия каждого члена семьи как личности [6, с. 83]. Таким образом, совместная жизнедеятельность семьи есть система индивидуальных жизнедеятельностей ее членов. Однако, процесс достижения «подлинной» («настоящей») совместной жизнедеятельности, когда оба супруга высоко оценивают свою удовлетворенность браком и при этом ощущают себя счастливыми в нем, в каждой конкретной семье требует определенного количества времени. В этом и состоит индивидуальное различие между семьями, формально имеющими сходство в стаже брака. Но есть и некоторое сходство. Оно выражается в том, что практически каждая семья проходит примерно одни и те же этапы (или стадии) в достижении «подлинной» совместной жизнедеятельности, начиная с формирования бытийно-практических по содержанию и совместных по форме целей. На последующих этапах совместные бытийно-практические цели, благодаря процессам смыслообразования и мотивообразования, преобразуются в совместные познавательные-духовные цели, знаменуя собой качественное преобразование совместной жизнедеятельности [6, с. 88]. Однако следует заметить, что непосредственное наблюдение и фиксация «подлинной» совместной жизнедеятельности, а тем более экспериментальное исследование процесса ее достижения в какой-либо семье представляется задачей чрезвычайной сложности. Несмотря на это я сделала попытку исследовать психологические особенности стабилизации супружеских отношений в процессе совместной жизнедеятельности. Данный подход помогает по-новому взглянуть, объяснить и решать извечные проблемы брачно-семейного института.

В качестве объекта исследования была взята супружеская пара, так как она является ядром, основной структурной единицей анализа семьи. Кроме того, супружеские, а тем более партнерские (любовные) отношения (при незарегистрированном браке) не являются жестко детерминированными внешними факторами. Они – суть проявления смысловых образований личности.

Методологической основой предлагаемой мной концептуальной схемы анализа семьи как системы, рассматриваемой в качестве совокупного субъекта совместной жизнедеятельности, послужили принципы теории деятельности (А.Н. Леонтьев), теории общения (Б.Ф. Ломов), принцип совокупного субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.Л. Журавлев, А.В. Петровский), социально-психологический принцип анализа формирования и развития совместной деятельности (Г.М. Андреева, А.И. Донцов), теория межличностных отношений (В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов), концепция формирования общего фонда смысловых образований в процессе совместной деятельности (С.М. Джакупов).

Таким образом, процесс укрепления и стабилизации брачно-семейных отношений определяется психологической и социально-психологической структурой, факторами и механизмами жизнедеятельности семьи как особой, уникальной в своем роде, системы, обладающей своей неповторимой спецификой и рассматриваемой нами как совокупный субъект совместной жизнедеятельности индивидов, включенных в нее.

Среди различных способов решения данной проблемы особое место, с нашей точки зрения, занимает определение комплекса мер по укреплению брачно-семейных отношений, основанных на актуализации психологической и социально-психологической структуры и механизмов процесса стабилизации (укрепления, упрочения), ядром которого выступает совместно-диалогическая познавательная деятельность (Джакупов, 1992).

Принципиальное отличие такого подхода к проблеме укрепления и стабилизации брачно-семейного института, повышения качества брака состоит в том, что формирование мотивационных связей между супругами (как ядра брачно-семейных отношений) способствует актуализации взаимосвязей между самими супругами, супругами-родителями и их детьми (эффект диалогичности), а это переводит процесс стабилизации (укрепления, упрочения) на более высокий уровень мотивационно-смыслового обеспечения жизнедеятельности всей семьи.

Речь идет о том, что становление семьи как совокупного субъекта совместной жизнедеятельности опосредовано сложнейшей системой взаимоотношений между супругами, базирующихся на их представлениях о тех или иных жизненных ценностях. В свою очередь, взаимопринятие этих ценностей обусловлено процессом формирования общих представлений о них. Последние, будучи аккумулярованы в «общем фонде информации» (Ломов, 1984) со стороны своего субъективно-личностного содержания, выступают в качестве «общего фонда смысловых образований» (Джакупов, 1992). Про-



цесс формирования общего фонда смысловых образований в ходе межличностного общения и дальнейшего его присвоения каждым членом семьи знаменует собой сплочение семьи как группового субъекта на основе социально-психологических механизмов взаимной идентификации.

Отличие предлагаемого нами психологического подхода от традиционного – рассмотрение процессуально-динамических аспектов жизнедеятельности семьи через механизм согласования семейных ценностей, представлений, установок и формирования общего фонда смысловых образований (ОФСО), как показателя динамики смысловых образований. То есть для нас ценности, вообще, и семейные, в частности, являются индикатором, репрезентантой смысловых образований личности каждого супруга, являющихся динамической характеристикой. А стабилизация как процесс достигается благодаря формированию общего фонда смысловых образований и присвоению его каждым из супругов. При этом ОФСО формируется в процессе совместной жизнедеятельности супругов, выступая его необходимым условием в начальный момент и результатом совместной жизнедеятельности (в конце), но уже качественно другого уровня. Показателем сформированности ОФСО выступает мера согласованности семейных ценностей в супружеской паре. Таким образом, основным психологическим фактором стабилизации супружеских отношений выступает совместная жизнедеятельность супругов.

Более подробно о возможности применения деятельностного подхода к изучению семьи и стабилизации супружеских отношений, а также о выявленном феномене, названном мной «супружеский инфантилизм», и результатах экспериментально-эмпирического исследования вы можете прочесть в монографии Кабаковой М.П. Психологические аспекты стабилизации супружеских отношений [9].

#### Литература

1. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. – М.: Мысль, 1979. – 367 с.
2. Дмитренко А.К. Социально-психологические факторы стабильности брака в первые годы супружеской жизни: дис. ...канд. психол. наук. – Киев, 1990. – 177с.
3. Алёшина Ю.Е., Гозман Л.Я. Семья как объект социальной психологии // Личность в системе общественных отношений. Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М., 1983. – Ч. 4. – С. 831–832.
4. Грехнев В.С. Социально-психологический фактор в системе общественных отношений. – М.: МГУ, 1985. – 184с.
5. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: МГУ, 1987. – 175 с.
6. Джакупов С.М. Гармоничная семья как условие гармоничного развития человека // Самопознание (теория, практика, поиск новых парадигм): Матер. Межд. научно-практической конференции «Самопознание» – программа гармоничного развития человека». – Алматы, 2004. – Вып. 2, ч. 3. – С. 82–88.
7. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. – Алма-Ата: КазГУ, 1992. – 195 с.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 449 с.
9. Кабаковой М.П. Психологические аспекты стабилизации супружеских отношений. Монография. – Алматы: Казак университеті, 2005. – 190 с.



## **ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА**

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

Основная проблема данного исследования относится к числу актуальных, но до сих пор наименее разработанных областей экзистенциальной психологии в Казахстане. Цель исследования – изучение возможностей преодоления кризиса у лиц, переживающих экзистенциальные кризисы середины жизни.

Гипотезой проведенного исследования являлось предположение о том, что особенности преодоления кризисных ситуаций в зрелом возрасте взаимосвязаны с отношением к экзистенциальным данностям и имеют свои особенности у мужчин и женщин. [3, с.17]

В соответствии с целью и задачами исследования были выбраны следующие конкретные методики: – диагностическая методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; тест Смысложизненных ориентаций (СЖО) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика; копинг тест Р. Лазаруса и С. Фолкмана; тест жизнестойкости С. Мадди; методика «Индекс жизненного стиля» – LifeStyleIndex (LSI) Плутчика; опросник самооценки В.В. Столина и С.Р. Пантлеева [1,2 с.45,23].

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

Принятие собственной жизни тесно связано с принятием себя, а также является важным компонентом в концепции жизни, позволяющим человеку видеть смысл жизни, относится к ней как к ценности, а также стремиться к собственному развитию и росту [5, с.53]

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

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

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

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

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

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

Мужчины и женщины достаточно активны в преодолении жизненных трудностей, хотя не вполне удовлетворены успешностью этого преодоления. Женщины более эмоционально реагируют на кризисные ситуации и субъективно выше оценивают силу своих переживаний, чаще прибегают к внешней помощи для их разрешения и дольше воспринимают ситуации как окончательно неразрешенные, «хронические». Мужчины, наоборот, в кризисе пытаются контролировать свои эмоции, опираться в решении проблемы на собственные ресурсы и более решительно справляться с возникшими трудностями, не оставляя их на будущее. Примечателен тот факт, что женщины несколько в большей степени оценивают и наличие в переживаемых ими кризисных ситуациях экзистенциальных проблем смерти, смысла и одиночества. Мужчины рассматривают происходящие с ними ситуации в большей степени как столкновение с проблемой ответственности. Такие данные еще раз подтверждают идею о наличии гендерных аспектов в преодолении кризисов.[4, с.416].

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

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

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

агрессивность). Развитие человека и становление личности предполагает, что эти процессы не являются линейными, – их движение может носить причудливый характер и зависеть от индивидуальных особенностей, а также от социальных, культуральных и др. условий. Самоотношение, хотя и состоит из определенных компонентов, у каждого человека уникально и неповторимо. Как показало наше исследование, отношение к критической ситуации как к возможности роста связано с более гармоничным образом «Я», стремлением к самоактуализации, принятием своей жизни и себя. [6, с.197].

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

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

Многочисленные кризисные явления, проявляющиеся у человека на современном этапе социального развития в возрасте 40-45 лет, обуславливают заметное распространение нервно-психических расстройств и возрастание числа самоубийств. Это связано с тем, что к данному возрасту завершается значительный период социального развития человека, связанный с формированием семьи, воспитанием детей, устройством карьеры. Начинает беспокоить и постепенно опустошать отсутствие истинного самоопределения в жизни, разлука с детством и страх перед грядущей старостью. Переосмысливая свое место в мире, пожалуй, впервые после отрочества, человек ставит перед собой значительный перечень экзистенциальных проблем – о смысле, ценности жизни, о своих успехах, о полноте взаимоотношений с окружающими. Возникают мысли о неизбежности смерти и связанные с этим страхи. От того, насколько адекватными будут найденные ответы, зависит дальнейшее развитие человека: его движение вперед, остановка или движение вспять [5, с.60].

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

Все это делает актуальной работу практикующих психологов с людьми данного возраста, переживающими различные по содержанию и степени выраженности экзистенциальные кризисы. Очевидно, что им необходима осторожная помощь по восстановлению адекватной картины мира и нахождению в нем места для себя, по возвращению радости и полноты жизни, по построению перед собой новых жизненных перспектив. Это требует эффективного психологического инструментария, построенного на точных научных данных в отношении соответствующей психологической феноменологии. В то же время данные о психологическом наполнении экзистенциального кризиса, переживаемого людьми данного возраста, весьма неполны и противоречивы. Исходя из вышесказанного, существует объективная потребность в исследовании личностных изменений, вызванных кризисом середины жизни. [6, с.121].

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

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

#### Литература

1. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: «Академия», 2000. – 45с.
2. Психология среднего возраста, старения, смерти. Под.ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 23с.
3. Бабурин СВ., Баканова А.А. Психологическая помощь в острых кризисных ситуациях. СПб., 1999. – 17с.
4. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. / М.:Эскимо, 2007. – 416с.
5. Копытин А.И. Руководство по групповой арттерапии. Речь, СПб, 2003.- 53с.
6. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. – М: Смысл, 2001. – 197 с.

*Карабалина Ж.Б.*

*Садвакасова З.М.*

*(Республика Казахстан, г. Алматы,  
Казахский национальный университет имени аль-Фараби)*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В ПЕРИОД КАРАНТИНА ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19 2020**

### *Актуальность*

31 декабря 2019 года китайские власти заявили о вспышке пневмонии в городе Ухань. Возбудителем заболевания является новый тип коронавируса, которому присвоено официальное название COVID-19. 11 марта 2020 года Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) объявила вспышку нового коронавируса пандемией, что привело к введению карантинного режима во многих странах мира. Изменения в привычном образе жизни и нестабильные социально-экономические условия в этот период привели к резкому увеличению нарушений нервно-психического характера. Одним из таких отклонений является повышенный уровень тревожности.

Впервые, кто сделал попытку объяснить природу тревоги, был **З. Фрейд**. В соответствии с учением Фрейда, определенные переживания, имевшие место в жизни человека: действия, импульсы, мысли или воспоминания, – мучительно болезненные или порождающие сильную тревогу вытесняются из сознания, а те силы, которые привели к вытеснению произошедшего из памяти, мобилизуются, препятствуя их восстановлению в сознании [1, С. 1247]. Здесь важно напомнить, что эмоции, и тревога в том числе выполняют и защитную роль. З. Фрейд первым указал на то, что состояние тревоги возникает, когда появляется угроза личности человека, эго, образу Я и самооценке. Следовательно, для него эмоция типа тревоги прежде всего выступала в ее сигнально-защитной функции [2, С. 240].

Согласно **К. Хорни**, чувство «базальной тревоги» определяет безопасность личности и ее жизни, и человек, переживая чувство тревоги как сигнал серьезной опасности для него, всячески старается избавиться от этого чувства. В индивидуальной теории личности **А. Адлера** тревога рассматривается в качестве симптома невроза, которые он понимал, как неоднозначный термин, охватывающий многочисленные поведенческие нарушения. А. Адлер писал: «Невроз – это естественное, логическое развитие индивидуума, сравнительно не активного, эгоцентрически стремящегося к превосходству и поэтому имеющего задержку в развитии социального интереса, что мы наблюдаем постоянно при наиболее пассивных, изнеженных стилях жизни» [3, С. 192].

### *Основная часть*

В современной психологии термины «тревога» и «тревожность» принято различать. Тревога понимается как психическое состояние, а тревожность – как психическое свойство. Тревога – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, предчувствием грядущей опасности. Различают ситуативную тревогу, характеризующую состояние субъекта в определенный момент, и тревожность, как относительно устойчивое образование, личностное свойство. Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов. [4, С. 746]. По мнению **Ч.Д. Спилбергера**, тревога представляет собой генерализованный, диффузный или беспредметный страх, источник которого может оставаться неосознанным. Он выделяет два понятия, две формы тревожности – тревога как состояние (СТ) и как свойство (ЛТ) [6, С 24]. Деление тревожности на СТ и ЛТ прочно вошло в психологический обиход и стало очень удобным не только в теории, но и в экспериментальной практике.

Нами было проведено исследование тревожности взрослых людей в период карантина (апрель 2020), введенного после объявления пандемии COVID-19. Объем выборки составил 240 человек, из них 199 женщин и 41 мужчин. Анализ уровня тревожности проводился с помощью методики «Определение уровня личностной и ситуативной тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин). Тест предназначается для исследования уровня тревожности у взрослых. Шкала самооценки личностной тревожности включает 20 вопросов-суждений. На каждый вопрос возможны 4 варианта ответа по степени интенсивности. Итоговый показатель может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом, чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной). При интерпретации показателей мы использовали следующие ориентировочные оценки тревожности: до 30 баллов – низкая, от 31 до 45 баллов – умеренная; 46 и более – высокая.



В результате обработки данных, полученных по методу оценки личностной (ЛТ) и ситуативной (СТ) тревожности Спилбергера, были получены результаты, которые представлены в таблице 1.

Таблица №1. – Данные по методу оценки личностной (ЛТ) и ситуативной (СТ) тревожности Спилбергера

Пол			Statistic	Бутстреп <sup>a</sup>	
				95% доверительный интервал	
				Нижняя	Верхняя
СТ	жен	N кол-во респондентов	199		
		Среднее значение	<b>43,578</b>	42,558	44,708
		Стандартная отклонения	10,7348	10,0338	11,3898
	муж	N кол-во респондентов	41		
		Среднее значение	<b>42,659</b>	41,902	43,415
		Стандартная отклонения	9,9840	9,6434	10,3268
ЛТ	жен	N кол-во респондентов	199		
		Среднее значение	<b>40,68</b>	39,94	41,47
		Стандартная отклонения	8,677	8,145	9,222
	муж	N кол-во респондентов	41		
		Среднее значение	<b>37,34</b>	36,59	38,10
		Стандартная отклонения	8,478	8,168	8,722
СТ	вся выборка	N кол-во респондентов	240		
		Среднее значение	<b>43,421</b>	42,542	44,312
		Стандартная отклонения	10,5957	9,9916	11,1729
ЛТ	вся выборка	N кол-во респондентов	240		
		Среднее значение	<b>40,11</b>	39,45	40,84
		Стандартная отклонения	8,717	8,260	9,219

Уровень личностной тревожности (по Спилбергеру) в обследованной выборке составил 40,11 балла. Этот показатель говорит об умеренном уровне личностной тревожности (в обычной жизни) в среднем среди всех респондентов. Среди опрошенных встречались люди как с высокой (макс. 66 баллов), так и с низкой личностной тревожностью (мин. 27 баллов), что изначально определяло их разные реакции на стресс, связанный с изоляцией. Средний уровень реактивной (ситуативной) тревожности, определенной по опроснику Спилбергера равнялся 43,421 балла, что говорит об умеренном уровне тревожности в среднем и во время карантинного режима, но с тенденцией к повышению. Высокий уровень личностной тревожности наблюдался у 29,2% респондентов, когда как высокий уровень ситуативной тревожности – уже у 43,8% респондентов (таблица №2).

Таблица №2.

	Вся выборка				Женщины				Мужчины			
	СТ		ЛТ		СТ		ЛТ		СТ		ЛТ	
	№	%	№	%	№	%	№	%	№	%	№	%
Высокий	105	43,8%	70	29,2%	88	36,7%	63	26,3%	17	41,5%	7	17,1%
Умеренный	111	46,3%	138	57,5%	132	55,0%	112	46,7%	20	48,8%	26	63,4%
Низкий	24	10,0%	32	13,3%	20	8,3%	24	10,0%	4	9,8%	8	19,5%

Тревожность имеет гендерные различия: так, личностная тревожность мужчин (в обычной жизни) существенно ниже тревожности женщин. Но, если говорить об *уровне ситуативной тревожности во время карантина*, то у мужчин наблюдалось более значимое увеличение уровня тревожности (ЛТ = 37,34 балла; СТ = 42,66 балла). Если высокий уровень личностной тревожности наблюдался у 17,1% мужчин, то высокий уровень ситуативной тревожности наблюдался уже у 41,5% мужчин. У женщин эти показатели не так отличаются, у 26,3% женщин наблюдался высокий уровень личностной тревожности, тогда как высокий уровень ситуативной тревожности – у 36,7% женщин (рисунок №1).



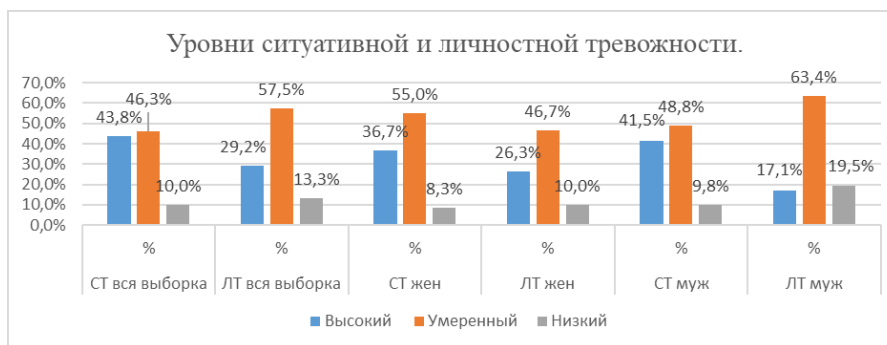


Рисунок 1. Уровни ситуативной и личностной тревожности

Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования уровня тревожности, показали, что *мужчины наиболее тревожны по сравнению с женщинами во время карантинного режима* (нестандартной ситуации). Мы предполагаем, что повышенная тревожность мужчин в критической ситуации наблюдается из-за появления дополнительной ответственности в силу гендерных различий, а женщины способны быстрее адаптироваться к новым условиям, подстроившись под возникшие обстоятельства.

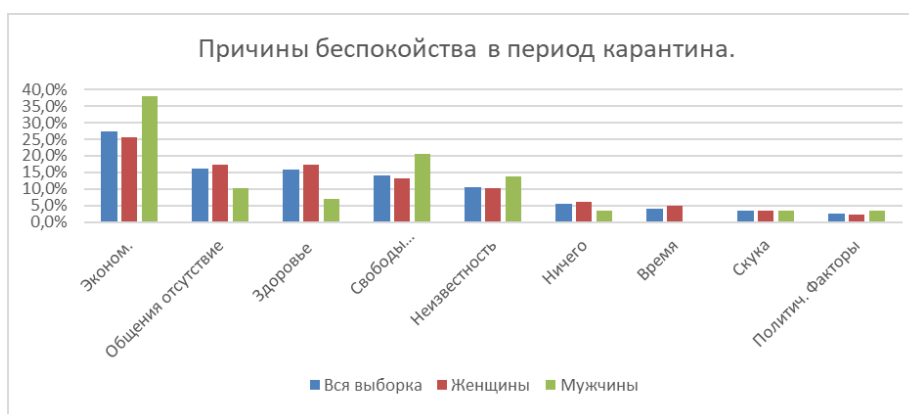


Рисунок 2. Причины беспокойства в период карантина

Какие причины влияли на чувство беспокойства? Из наиболее частых причин беспокойства и у мужчин, и у женщин называются экономические причины, включающие страх остаться без средств к существованию, экономический кризис после пандемии, возможность потерять работу, доход. На втором месте среди причин беспокойства во время карантина у женщин выявлены боязнь за здоровье близких и отсутствие общения, когда как мужчин больше беспокоит ограничение свободы и передвижения и страх неизвестности в будущем (рисунок №2).

Какой возраст наиболее тревожен в данной обстановке? При анализе возрастных групп, в результате наших исследований было выявлено, что наиболее тревожны в период пандемии (ситуативная тревожность) люди в возрасте от 45 до 60 лет, средний балл выборки составил 46,171 баллов у всех респондентов, 46,8 баллов у мужчин и 46,067 баллов у женщин, что говорит о высоком уровне ситуативной тревожности именно в этой возрастной группе. В этой группе респондентов в равной степени беспокоит здоровье (опасность заболеть) и экономические причины. Также высокий средний уровень ситуативной тревожности выявлен у женщин от 26 до 34х лет (средний балл 45,877). В этой возрастной группе подавляющее большинство обеспокоено возможной финансовой нестабильностью, особенно это беспокоит незамужних женщин (53%). Менее всего сегодняшняя ситуация беспокоит респондентов из возрастных групп 60+ и молодых от 20 до 25 лет.

В результате анализа ситуативной тревожности у респондентов в зависимости от уровня образования, особой разницы в показателях уровня тревожности по всей выборке и у женщин выявлено не было (умеренный средний уровень тревожности у всех исследуемых). Высокий уровень ситуативной, а также личностной тревожности (умеренный уровень личностной тревожности с тенденцией к повышению) наблюдался у мужчин с неоконченным высшим образованием (СТ=47,75 баллов и ЛТ = 42 балла), что говорит о том, что у этой категории мужчин занижена самооценка, цели не совпадают

с реальностью, и, скорее всего, это приводит к повышенной тревожности и в обыденной жизни и при стрессовых ситуациях. Также, мы выявили, что уровень личностной тревожности у женщин со средним образованием выше, чем у женщин с высшим образованием (43,08 балла и 40,01 баллов соответственно). Возможно, это связано с низким уровнем дохода, нестабильностью в рабочей деятельности у женщин со средним образованием.

#### *Заключение*

Таким образом, по результатам анализаситуативной тревожности у респондентов в зависимости от места работы, наиболее тревожными оказались самозанятые респонденты, индивидуальные предприниматели (45,167 балла). На втором месте наемные работники в частных организациях (44,417 балла). Меньше всего переживают государственные служащие (38,6 баллов).

В результате анализа ситуативной и личностной тревожности у респондентов в зависимости от семейного положения, особой разницы в показателях уровня тревожности по всей выборке и у женщин, и у мужчин выявлено не было (умеренный средний уровень тревожности у всех исследуемых).

Мы также исследовали показатели ситуативной и личностной тревожности в зависимости от страны проживания. Для чистоты эксперимента мы учитывали только те страны, в которых проживают не менее пяти респондентов, участвовавших в опросе – Казахстан, Россия и США. Также мы объединили европейские страны в одну группу. В нее вошли Франция, Великобритания, Германия, Нидерланды и Латвия. Анализируя показатели личностной тревожности, мы выявили, что в обычной жизни менее всего подвержены тревожным состояниям европейские страны (33,45 баллов – умеренный уровень личностной тревожности с тенденцией к пониженному). Показатели уровня тревожности у респондентов проживающих в Казахстане, России, США не сильно отличились и находятся на уровне умеренной тревожности (40,23 баллов, 41,5 балл и 37,4 баллов соответственно).

Но, анализируя уровень ситуативной тревожности, связанный с пандемией COVID-19, мы выявили, что наиболее высокий уровень тревожности наблюдается у жителей Российской Федерации (45,19 – повышенный уровень ситуативной тревожности). У европейских жителей и жителей США уровень ситуативной тревожности приближен к границе между высоким и умеренным уровнем (44,64 балла и 44,0 балла соответственно). Жители Казахстана менее всего обеспокоены в период карантина (43,02 балла). Анализируя причины беспокойства, интересно то, что жителей США в большей степени волнует глобальное здоровье населения, количество жертв пандемии, угроза заражения, тогда как основные причины беспокойства у жителей Казахстана, Европы и России вызывают экономическая нестабильность, возможность потери доходов, работы.

Итак, мы видим, что так или иначе сегодняшняя нестандартная ситуация оказывает влияние на повышение уровня тревожности у многих людей. Такая тревожность в стрессовой ситуации позволяет нам быть более социально ответственными и принимать верные решения, то есть выполняет защитную функцию. Конечно, если человек привык к определенному графику, режиму, стабильности в жизни, и когда, все это выходит из-под контроля, нарушаются механизмы адаптации. Поэтому сейчас как никогда важно изменить взгляд на жизнь и более пластично воспринимать ситуацию в мире, чтобы адаптироваться к ней. Важно принять происходящее как есть, даже если мы не можем контролировать ситуацию, реалистично взглянуть на проблемы, упорядочить возможные последствия и найти пути к решению проблем. Изоляция – это лучшее время для того, чтобы научиться чему-то новому, тщательно разработать и структурировать свои будущие цели и перспективы.

Чтобы справиться с повышенным уровнем тревожности кафедра общей и прикладной психологии факультета философии и политологии КазНУ им.аль-Фараби активно проводят вебинары, организуют психологические консультации, чтобы человек совладал собой и снижал уровень тревожности.

#### **Литературы**

1. Глейтман Г., Фридлунд А., Райсберг Д. Основы психологии / под ред. В.Ю. Большакова, В.Н. Дружинина. СПб.: Речь, 2001.
2. Немов Р.С. Общая психология. Том 3. Книга 2. Свойства личности. Москва-Юрайт-2018.
3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3е издание. Питер, 2014.
4. Психология. Полный энциклопедический справочник под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко, Прайм-Евроник 2006.
5. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги// Стресс и тревога в спорте. – М., 1983.
6. Spielberger C.D. Anxiety: Current trends in theory and research. N.Y., 1972. Vol. 1.

*Карабекова А.Ж.*

*Хабдирова Г.Д.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.  
М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **ТРЕНИНГ БАРЫСЫНДА ТҮЛҒА ДАМУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢӘДІС-ТӘСІЛДЕРІ**

Бүгінгі таңда жас ұрпақтың білім алуы мен дамуына ерекше ден қойылып, көңіл бөлінуде. Психологиялық-педагогикалық зерттеулерде жеке тұлғаның психикалық дамуын арттыру елеулі мәселелердің біріне айналып отыр. Алайда, ол мектепте жеке тұлғаның дамуын оқу қызметіндегі бірінші кезектегі міндет деп танығанда, оның психикалық дамуын қалыптастыруға ерекше мән бергенде жүзеге асады.

Мектеп қабырғасындаоқу қызметтің негізгі және жекеше түрі болып табылады. Оны атқару барысында оқушылардың бойында жаңа психикалық құбылыстардың дамуына негіз қалайтын және ең алдымен заттардың пайда болу және даму заңдылықтарын ашуға бағытталған теориялық ойлау негізі және зейіні дамиды, жеке тұлға белсенділігі арта түседі. Жеке тұлғаны рухани дамыту – өзінің өмірдегі орнын, атқаратын міндетін, қазіргі және болашақ ұрпақ алдындағы жауапкершілігін, дүниенің күрделі құрылымын түсіну және өзін-өзі үздіксіз бірқалыпты жетілдіру. Жеке тұлға дамуы – өз мүмкіндіктерін үздіксіз кеңітіп, қажеттіліктерін арттырып отырумен байланысты. Осы даму деңгейі нақты адамға тән болған қарым-қатынастар аймағымен өлшенеді.

Жеке тұлғаны қалыптастырудың маңыздылығы жөнінде көптеген ғалымдар, педагог-психологтар пайымдады. Атап айтсақ: С.М.Жақыпов, И.С.Кон, Р.В.Овчарова, А.Г.Асмолов, Л.И.Божович, А.А.Бодалев, А.И.Леонтьев, Л.Первин т.б. зерттеулеріарналған.

Тұлға – өзінің тұрақтылығына қарамастан, үздіксіз дамып отыратын психикалық құрылым. Даму жеке тұлғаның ең маңызды атрибуты болғандықтан, оны «өмір сүруінің негізгі нысаны» деп санайды. Бұл фәниден бақиға дейінгі – шығармашылық үрдіс. Тұлғаның жетілуіне тән осындай мінез-құлықтың мотивациялық механизмі, адамның алдына қойған мақсаттарының, осындай мақсаттарға тікелей түрткі болатын күшті хабарлайтын, оның жоғарғы сезімдерімен байланысы болып табылады. Осындай сезімдердің әлсіздігі немесе жоқтығы адамды ерікті түрде өзін-өзі көндіруге мәжбүрлейді. Тұлға онтогенезіндегі эмоционалдық дамудың маңыздылығы, үнемі іштей кикілжіңге ұшырап отыратын адам ынжықтығымен, мінез-құлқының тұрақсыздығымен, саналы түрде қойған мақсаттарына жетуге қабілетсіздігімен ерекшеленетінін, яғни психологиялық тұрғыда жетілген тұлғаны сипаттайтын негіз қалаушы бітістердің жоқтығымен түсіндіріледі[2].

Тренинг – іс-әрекеттің бір немесе бірнеше түрлерін тиімді орындау мақсатында, оқытудың көмегімен жеке тұлғаның білімдері мен нұсқауларын өзгерту немесе дамыту бойынша жоспарланған және жүйеленген іс-шаралар жиынтығы. Тренинг әдетте нақты іс-әрекеттіорындауда қажетті мінез-құлық дағдыларын, іскерліктерін ұйымдастырып, игеруді болжайды. Тренинг нысанасы ретінде әдеттеадам емес, іс-әрекеттің қандай да бір нақты түріалынады.

Тренинг мақсаты – адамды нақты міндеттерді шешуге қажетті білімдермен, іскерліктермен және дағдылармен қамтамасыз етуге бағытталады. Тренинг өз мақсатымен қатар, міндеттерінен, құрылымдық мазмұны мен нәтижелерді бағалау әдістерінен тұрады.

Белсенді оқыту негізіне бағытталған жеке оқыту стильдері, белсенді тыңдау дағдылары, сұрақ қою және кері байланыс орнату сияқты принциптер тренингте әдеттегіоқыту үрдісіндегіндей қолданылады. Дұрыс жоспарланған және тиімді ұйымдастырылған оқыту бағдарламасы жеке адамға да, тұтас ұйымға да өз пайдасын тигізе алады. Қатысушылар тренингтен өзіне бір шама пайдалы ақпарат ала алады. Нәтижесінде адам өз қызметінен сыртқы және ішкі қанағаттануға ие болады. Ішкі қанағаттану адамның бойында өз ісін дұрыс орындауы және де іскерліктер деңгейін кеңейту барысында жүзеге асады. Ал, сыртқы қанағаттанудың көзі өз міндеттерін сапалы орындау және қызметінің өсуі, беделінің өсуі сияқты қосымша жетістіктер болып табылады[3].

Топтық заңдылықты зерттеудегі жаңа әдістің сәттілігі Бетел қаласында (Мэн штаты) Ұлттық Тренинг Зертханасының (ҰТЗ) құрылуына себепкер болды. Бетел қаласында басты дағдылар тренинг топтарының алғашқылары құрылған еді. Бұл топтың екі мақсаты болды: шағын топтардағы өзгерістерін жүзеге асыру бағдарламасын жасау және осы топтардағы тұлға аралық қатынастарды зерттеу.

Әр уақыт кезеңінде тренинг топтары әр түрлі міндеттерді шешуге қолданылады. Мысалға: тұлғааралық мінез-құлық жайлы топ мүшелерінің білім алуы, топтық динамика теорияларының сұрақтарын анықтау, шынайы мекемелерде қатысушылардың кездескен мәселелерін талқылау, жетекшіліктің дағдыларын дамытуда және осы дағдыларды шынайы жағдайларда қолдануда көмек көрсету. Мінез-құлықтың тұлғааралық аспектілеріне бағытталған тренинг топтары көп тарады.

«Лабораториялық тренинг» термині тәжірибе негізіндегі оқыту әдістеріне жатады, ал тренинг топтарында қолданылатын әдіс – осылардың бірі болып табылады. Жеке тұлға теориясы мен клиникалық психологияның дамуы жеке тұлғаның жан-жақты дамуына бағытталған тренинг топтарының пайда болуына ықпал етті. Мұндай топтарды кейде «сензитивтілік» топтар деп атайды (sensitivity – сезімталдық, сезгіштік). Бұл термин ұлттық тренинг зертханасы тренинг зертханасының психологтарының клиникасында топтарға қатысты 1954 жылы қолданыла бастады.

Тренинг топтарында көптеген терапевтік топтарға қарағанда, өзара әрекет мазмұны өзара әрекет процесін түсіну құралы болып табылады. Топтық процесс пен даму заңдылығын зерттеу тұлғааралық қатынастар мен табиғи жағдайдағы топ мүшелерінің мінез-құлық стильдері жайлы ақпарат береді. Тұлғааралық дағдылар мен әлеуметтік-психологиялық жете білушіліктің дамуы индивидтердің өз-өзін қабылдауға түрткі болатын топтық процестерді түсінуді болжайды.

Шейн мен Беннистің айтуынша (1965 ж) лабораториялық тренинг мақсаты топтан топқа ауысқанда өзгеріске ұшырауы мүмкін, бірақ әдетте олар келесі басты бағыттарға сәйкес келеді:

1. Психологиялық қорғаныс шекаралары мен жекелік деңгейдегі жалғандықты жою есебінде өзіндік танымның дамуы;
2. Топтық қызмет етуін қиындататын немесе жеңілдететін шарттарды түсіне білу (топ көлемі және оның құрамы)
3. Тұлғааралық өзара әрекет деңгейінде орындалатын іс-әрекеттердің ерекшеліктерін танып білу;
4. Жеке, топтық және ұйымдастырушылық мәселелерін анықтау мен шешу іскерлігін дамыту.

Тәжірибиде топтың оқыту мақсаты оның бағытымен анықталады. Мақсатты таңдау мәнді дәрежеде топ мүшелерінің өздеріне байланысты. Топ мүддесі – жеке қатысушылар, олардың арасындағы өзара қарым-қатынасқа, жеке тұлғалардың, тұтас топтың ұйымдастыру қызметтеріне, топтар арасындағы қарым-қатынас, сонымен қатар топ мүшелері өкілетті мекемелердің мәселелеріне де байланысты болуы мүмкін. Топ қатысушыларының жеке мүдделеріне бағытталған болса, мақсаты ретінде өзіндік сананың дамуы, тәртіптерді өзгерту, әлеуметтік жетілу деңгейін арттыру болып табылады.

Тренинг тобы тәжірибеде негізінде барлық оқыту үрдісінің негізі болып табылады, ал кей жағдайларда – оқытудың бірден-бір құралы бола алады. Оқыту бірлестігі әрқайсысында он-он бес адамнан тұратын екі немесе үш тренинг топтарынан құралады. Тренер немесе фасилитатор (facilitator – жеңілдету, көмек көрсету) деп аталатын тренинг тобының жетекшісі алғашқы сабақты келесі сөздермен бастай алады:

Бұл топтағы әрбір кездесу бірнеше сағаттарға созылады. Топ қандай да бір зертхана ретінде қызмет атқарады, онда сіздер жекелік мінез-құлықтарға және топтар мен ұжымдардың қызмет етуіне ықпал ететін процестердің мәнін жақсы түсіне аласыздар. Оқыту біздің өз мінез-құлқымыз, сезімдеріміз және реакцияларымыздың негізінде жүзеге асады. Біз топтың ұйымдасуы мен құрылымы жайлы нақты түсінік алмастан, сабақтарды бастаймыз және қандай да бір күн тізбесі немесе іс-шаралар туралы келіспейміз. Топтың даму жолында ол туралы нені тани білетініміз тек өзімізге байланысты болады. Ал менің бұл жердегі міндетім қандай да бір нақты ұйымдастыру тәсілдерін ұсыну емес, сіздердің өз тәжірибелеріңіздің негізінде үйрене білуге көмек көрсету болып табылады. Мен жұмыс істеу мазмұны мен әдістерін анықтаймын. Енді менің ойымша, біз сіздердің талғамдарыңызға сәйкес неғұрлым тиімді болатын жолды таңдай аламыз [4].

Тренингтің әртүрлі бөлімдері біршама тестік процедуралар үлгісінде ұсынылады, оның барысында қатысушылар өздері жайлы алғашқы ақпарат алады. Осы ақпаратты қолдана отырып, қатысушы тренинг барысында оны қайта тексере алады, ал егер қажет болса, өзгертуге де мүмкіндігі бар.

Диалог стиліндегі өзара байланыс принципі тренинг өзегі болып табылады. Ол қатысушылардың өзара сыйластығына, бір-біріне толық сенімділігіне, әңгімелесушінің өз ойын бар екендігін мойындай білуі және оны тыңдай білуі даярлығына негізделеді. Диалог топпен жұмыстың барлық уақытында тең құқықты және толыққанды тұлғааралық қарым-қатынасты болжайды.

Топ құрамының бірқалыптылығы принципінің мәні бойынша тренинг топтарында сабақ жүргізу басталғаннан кейін жаңа қатысушылардың қабылданбауы және сабаққа қатысып жүрген қатысушылар тренингтің толық аяқталғанына дейін кетпеуі керек.

Интеллектуалды және эмоционалды орталардың үйлесімділігі принципі. Бір жағынан, тренингке жоғары эмоционалды қызбалық тән болады, қатысушылар топта болып жатқан жағдайларды шын көңілімен



басынан кешіреді. Бұл олардың ашық ой бөлісуіне, серіктестерге сенім артуына, бір-біріне адамгершілік қатынас орнатуға көмектеседі. Бірақ бір жағынан тренинг интеллектуалды талдау процестері жағдайларды талқылаудың да белсенділігін арттырады. Және де мұндай интеллектуалды әрекеттің басты формасы – тренингтің барлық уақытында қолданылатын топтық пікір талас болып табылады [5].

Д. Морено өзінің ұсынған әдісін терең эмоционалды хирургия деп атады. Психодрамаға қатысушылар сахнада эмоционалды әсер алуына жағдай жасалып, қобалжудан, мазасызданудан арылуға, мінез-құлықтың тиімсіз формаларын жеңуге, өзіндік шығармашылық және адамзаттық ахуалын көркейтуге мүмкіндік туады. Рөлдік ойындар барысында қатысушылар тек өз тәжірибесін қайта «сезінуге» ғана емес, сонымен қатар жауап беру сезімдерін және реакцияларды талдай білуге, мінез-құлықтың жаңа үлгілерін қолданып көруге мүмкіндік алады.

Гештальт бағытындағы топтар (Г – топтары).

Топтық гештальттерапияның негізін салушы Фредрих Перлз болып табылады. «Гештальт» – неміс сөзі, тұтас ұйымдастырылған деген мағынаны білдіреді. Гештальттерапияның негізгі міндеті – дене процестерін ынталандыру және қатысушылардың өзіндік «Менін» сезіне білуді дамытуға ықпал ету болып табылады.

Қалыптасқан тәртіп бойынша, топ жүргізушісі ортадағы орындықта орналасқан өз еркімен қатысушы топ мүшесімен жұмыс істейді. Топтың басқа мүшелері бұл қатысушыға қолдау көрсетіп, өздерін сонымен теңестіре отырып, зерттеуге белсенді қатысады [4].

Әлеуметтік психологиялық тренингтерді мектептерде, сабақ барысында қолдану неғұрлым тиімді жүзеге асуы үшін, тренингті жүргізуші оқушының өзіндік қабілеттілігін көрсете білуіне ықпал ететін көптеген шарттарды қарастыруы қажет.

Жүргізушінің міндеті – тренингке қатысушы оқушылардың өздерінің белсенді әрекет етуіне жағдай жасау. Дәл осы принцип сабақтарда оқушылармен белсенді тренинг формаларын қолдану әдістемесі бойынша ұсыныстар мен бағдарламалар даярлауды болжайды. Мұғалім немесе психолог тренинг жаттығуларының сәтті жүргізу мен орындалуда қажетті жағдайларды жасайды, бірақ тек балалардың өздері қатысуы және әрекеттенуі қажет.

Әлеуметтік – психологиялық тренинг – психологиялық ықпалы топтық жұмыстың белсенді әдістеріне негізделген арнайы ұйымдастырылған қарым-қатынас формасы. Тренинг барысында жеке тұлға дамуының мәселелері неғұрлым тиімдірек шешіледі, қарым-қатынас дағдылары сәтті қалыптасады.

Тренингтің басты артықшылығының бірі – оған қатысушы адам өзін басқалар қабылдағанын және де қабылдайтынын сезінеді. Ол топтың толық сеніміне ие болады және де ең маңыздысы – өз ойларын және сезімдерін, уайымдары мен күмәндарын білдіруде басқаларға сенім арта алатындығында.

Әлеуметтік-психологиялық тренингтің басты міндеті – қатысушыға өзіндік жеке ерекшеліктерін көрсете білуіне көмектесу болып табылады, ал ол үшін өз-өзінді қабылдай және тани білуді үйрену қажет. Әлеуметтік-психологиялық тренинг топтарының тиімді қызмет атқаруы үшін, сабақты ұйымдастырып және жүргізіп отырған жетекшісі тренингтің жалпы мақсатын танып білуі қажет:

- жеке тұлғаның дамуы;
- қатысушылардың әлеуметтік-психологиялық хабардарлығын арттыру;
- қатысушылардың белсенді әлеуметтік бағытын қалыптастыру;
- өз өмірі мен қоршаған адамдар өміріне мәнді өзгерістер енгізе білу қабілетін дамыту;
- өзін және басқа адамдарды бірыңғай және неғұрлым толық танып білу қабілетін дамыту;
- жеке қасиеттері мен іскерліктерді түзету, шынайы әрі өнімді әрекеттерге бөгет болатын шекараларды жою;
- тұлғааралық өзара байланыстардың тиімділігін арттыру үшін жеке тәсілдерді зерттеу және игеру.

Тренинг – қарым-қатынасты дамыту мақсатында түрлі категориялармен жұмыс жасаудың топтық формасы (педагогтар, оқушылар, ата-аналар, отбасылар). Әлеуметтік-психологиялық тренингтің мақсаты – әлеуметтік ақыл-ойды, кәсіби педагогикалық қарым-қатынас дағдыларын дамыту.

#### Әдебиеттер

1. Алдамұратов. Жан тану негідері – Алматы, 2001.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 2001.
3. Батаршев А.В. Тестирование. Основной инструментальный практического психология. – Ростовна-Дону, 2000.
4. Жалпы психология. /Жантану негіздері/: -Алматы «Заң әдебиеті», 2003 ж.
5. Жарыкбаев Қ, Озғанбаев Ө. Жантануға кіріспе: Оқу құрал / А, – 2000 ж.
6. Жалпы психология. Алматы: Білім, – 2006, – 224 б.



*М.В. Коляева*

*(Россия, Москва кандидат психологических наук,  
психотерапевт европейского реестра психотерапевтов)*

## **ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

Социальная зрелость всегда во избежание связанных с ним нарушений внутреннего равновесия предлагает “болеутоляющие средства” в виде эрзаудовольствий и наркотиков. От репрессивных санкций против агрессивности культура может получить единственный полезный результат – прогресс цивилизации, если энергия агрессивных импульсов будет сублимирована личностью в творческую деятельность. Таким образом, психоанализ рассматривает агрессивность в контексте проблемы социальной адаптации, где давление оказывает внешняя среда. Не агрессивность служит причиной или следствием дезадаптации, а подавление врожденных агрессивных инстинктов ведет к неврозу, дезадаптирующему личность. Напомним, что сам принцип влечений был введен Фрейдом как принцип психической жизни в соответствии с принципом самосохранения и принципом приспособления к среде существования (5).

В отличие от Фрейда К. Хорни указала на отсутствие прямой связи между уровнем развития культуры и вытеснением агрессивных импульсов (6). Напротив, социокультурные условия являются решающими для развития личности. Содержание социальной среды, отношения и то, в какой мере удовлетворяется базальная потребность личности в безопасности, формируются установки личности к миру. Развивающийся внутренний конфликт между зависимостью от родителей и обидой, негодованием из-за фрустрированной базальной потребности приводит в действие механизм вытеснения. Вытесненная враждебность порождает тревожность, защищаясь от которой личность вырабатывает стратегии оптимизации взаимодействий: уступчивый, враждебный и обособленный типы. Например, характерное для враждебного типа стремление к доминированию и власти обусловлено убеждением в том, что безопасность может быть обеспечена властью, тогда “никто не посмеет тронуть меня”. Уверенность в агрессивных намерениях других определяет линию жизни – борьба против всех. Эти ориентации с преобладанием одной из них свойственны в социальных взаимодействиях здоровым и невротичным личностям. Только здоровые личности проявляют больше гибкости в социальной ориентировке, в зависимости от ситуации варьируют типы взаимодействия, что обеспечивает оптимальную объективную социальную адаптацию. Таким образом, вырабатываемые в онтогенезе стратегии межличностных отношений (и в том числе агрессивных) – это результат и условие адаптации к социальному миру.

Самый большой вклад в развитие этической теории внесен Э. Фроммом. Масштабом и глубиной подхода к пониманию и объяснению этической природы человека он снискал славу видного мыслителя XX столетия, а его идеи носили пророческий характер. Его концепция насилия и деструктивности бесстрашна и в то же время пронизана высокой идеей гуманизма (7). Исследовательская и терапевтическая практика, анализ происходящих историко-социальных процессов привели к убеждению в том, что человек сам по себе не плох и не хорош, а его поведение, невозможно объяснить одними биологическими или социокультурными факторами.

По мнению Фромма, типологически виды насилия различаются по неосознанной мотивации, которая и обуславливает динамику, направление и энергию агрессивного поведения. Они обобщены им в два класса насилия – реактивное и компенсаторное (8). Реактивным следует считать виды насилия, оказываемые при защите жизни, свободы, имущества. Несмотря на то, что угроза может быть реальной или мнимой, она вызывает страх и потому это насилие так распространено. Реактивное насилие стоит “на службе жизни”, поскольку его цель – сохранение, а не разрушение жизни. Сюда же отнесено насилие из зависти и ревности. Насилие из мести, хотя и родственно реактивному, но все же ближе к патологическому, как и другой вид деструктивности, возникающий, например, из-за “потрясения веры”. Последняя причина ведет к возникновению в личности цинизма и разрушительного начала, единственная цель которых состоит в доказательстве того, что люди и жизнь действительно злы и поэтому заслуживают только соответствующего отношения с его стороны (“деструктивность отчаяния”).

В отличие от реактивного, компенсаторное насилие служит импотентному человеку суррогатной заменой продуктивной деятельности, к которой он не способен. Импотенция обнаруживается в

отсутствии к созидательной активности по субъективным причинам: неуверенность, ощущение своей некомпетентности и т.п. Будучи от природы деятельным, по Фромму- “тварным существом”, он страдает от фрустрированной потребности “трансцендировать себя”. Нарушенное внутреннее равновесие вызывает стремление восстановить “способность к действию” любым способом. Этим способом может быть подчинение себя группе или личности, обладающей властью и “совместное” обладание ею через идентификацию (“мы – крутые ребята”) или используя хотя бы способность к разрушению (“подвиг Герострата”). Фромм обобщает: “Компенсаторное насилие – это насилие “калеки”, насилие человека, у которого жизнь отняла способность позитивно проявлять свои специфические человеческие силы”. Даже садизм близок к этому виду насилия. Для садистического стремления “нет большей власти над человеком, чем принуждать его терпеть страдания, и чтобы он не мог защититься против этого” (9). Фромм предостерегает от поверхностных суждений о садизме как просто банальном следствии негативных влияний или утвердившихся дурных привычек. Как ни парадоксально, но садизм – это столь же интенсивная и могущественная сила, как и желание человека жить. Ведь садист разрушает жизнь, потому что не может от нее страдать. Это своеобразная манифестация протеста против неадекватности к созиданию, невозможности жить в этом мире без потенциала действия.

Реактивное насилие уже по определению, как и адаптация, направлено на равновесие и приспособление, “стоит на службе жизни”. Это субъективная адаптация личности в асоциальной, уродливой форме. Деятельность как особая социальная активность, направленная на ориентировку и результативное освоение окружающего мира, является способом адаптации к нему. Импотент, по Фромму, “выпадает” из среды, куда он не может “трансцендировать себя”. Он лишен внутреннего чувства удовлетворенности собой (а это один из субъективных критериев адаптированности личности). Насилие и иллюзорно полная “власть над миром” возвращает ему это чувство.

Теория Фрустрации – Агрессии, по мнению Л. Берковитца, должна рассматриваться “среди первых преимуществ, полученных от бракосочетания теории научения и психоанализа” (10). Ее авторами являются Н. Миллер, Д. Доллард, М. Дуб, Д. Маурер и Р. Сизрс. Идея Фрейда о связи фрустрации и агрессии приобрела для них эвристическое значение. Эта связь понималась в виде жесткой схемы отношений: если есть агрессивное поведение, то обязательно должна иметь место фрустрация, а за фрустрацией непременно следует агрессия.

Для объяснения механизма и описания агрессивного поведения авторы использовали понятие фрустрации, агрессии, сдерживания и смещения. Первоначально под фрустрацией понималось не состояние, а любое условие, составляющее препятствие на пути достижения желаемой цели. Поведение, цель которого и заключалась в устранении или разрушении препятствия, определялось как агрессия. Ожидание негативных последствий составляет содержание тенденции к сдерживанию. Понятие “смещение” использовалось авторами в том же значении, что и механизм самозащиты в классическом психоанализе – переориентация агрессии с действительного источника фрустрации на другой, более безопасный.

Однако многочисленные экспериментальные исследования расшатали устойчивость этой жесткой схемы. Было установлено, что фрустрация потребности не обязательно вызывает агрессию. Например: результаты исследований Дембо показали, что редукция вызванного фрустрацией напряжения может происходить через “отрицание” и “уход в ирреальный план” (разрешение конфликта в фантазиях). Доллард и Миллер были вынуждены сделать в определении допущение о том, что путем социального научения можно выработать и неагрессивные ответы на фрустрацию. Безусловно то, что агрессия – распространенная реакция на фрустрирующие ситуации. Поэтому правильнее говорить не о дальнейшей ревизии их концепции, а “о ее надстраивании, о различных дополнениях с ней” (11). Именно результаты такого подхода представлены в теории социального научения А. Бандура.

Трудно не согласиться с Бандура по поводу упрощенности и обобщенности подходов в инстинктивистской и драйв-теориях. В первой теории: агрессивный инстинкт – агрессивное поведение, а во второй: фрустрация, агрессивный драйв – агрессивное поведение (12). Концепция Фрустрация – Агрессия рассматривает природу агрессии как реактивное образование, отношение к возмущению гомеостатических отношений “личность – среда”, и это особенно роднит ее с психоанализом. И хотя, например, С. Розенцвейг находился на стороне противников однозначной связи между фрустрацией и агрессией, но и он был солидарен с их точкой зрения на отношения зависимости проблемы социальной адаптации и проблемы агрессии вследствие фрустрации. Созданная им проективная методика рисуночной ассоциации позволяет изучить и констатировать коэффициент социальной адаптации личности. Он определяется соотношением фрустрационных реакций, различающихся по направлению,

типу интенсивности и их содержанию. Величина коэффициента социальной адаптации указывает на степень фрустрационной толерантности как способности противостоять возникающим трудностям без утраты социальной адаптации.

Бандура нашел теорию Фрустрация – Агрессия концептуально ограниченной прежде всего для объяснения агрессивного поведения. Сужение причин до внутренних и врожденных факторов не объясняет, например, вариативность поведения в различных ситуациях общения. Он усматривал сходство этого подхода с психоаналитическим в том, что “в обоих случаях человек рассматривается как обремененный источником агрессивной энергии, которая требует периодического выхода” (13).

Для предложения нового “оптимистичного взгляда” на способность человека к уменьшению деструктивности он ввел новые принципы. Человеческое поведение основано на трех регуляторных системах: поведение других, обратная связь и когнитивные процессы (14). Этот подход получил название “взаимного детерминизма”.

В отличие от Миллера и Долларда он не считал обязательным внешнее подкрепление для научения агрессивному поведению. Образцы поведения могут усваиваться через прямой опыт или через наблюдение (викарное научение). Его можно назвать влиянием примера или моделированием, как предпочитал Бандура. Обучающее влияние модели осуществляется:

- 1) посредством наблюдения – приобретение новых навыков реагирования;
- 2) через наблюдение последствий поведения модели (вознаграждения или наказания) усиливается или ослабляется контроль за соответствующими реакциями – обучение “на чужих ошибках” и успехах;
- 3) через наблюдение за ее поведением, благодаря которому происходит облегчение реализации наблюдателем ранее приобретенных, но сдерживаемых реакций, модель выступает как катализатор для потенциально имеющихся способов реагирования.

Значение викарного обучения в формировании агрессивного поведения у детей и подростков получило эмпирическое подтверждение в исследованиях А. Бандура, Р. Гина, Л. Уолдера, М. Лефковича, С. Томаса и др. (15). Например: согласно их данным, наблюдавшие в фильме агрессивные модели дети гораздо чаще в спонтанных играх проявляют образцы агрессивного поведения. Как правило, это просто копия поведения киногероев. Причем чаще обнаруживают подражание дети, которые видели вознаграждаемые агрессивные образцы. Бандура подчеркивает, что готовность реализовать агрессивность зависит именно от характера ожидаемых последствий.

В формировании устойчивой агрессивности большое значение имеют самоподкрепление и косвенное подкрепление, которые составляют содержание обратной связи в системе саморегуляции поведением личности. Агрессивные реакции закрепляются, если приносили легкие и успешные результаты без наказующих и социализирующих санкций. Для подростков важны результаты самоподкрепления и косвенного подкрепления агрессивного поведения с точки зрения его реабилитации и дальнейшей актуализации во взаимодействиях с людьми. Не случайно особенно в 90-е годы в результате косвенного подкрепления идеалами подростков стали рекетиры и преступники. Они демонстрировали возможные образцы агрессии, которые чаще не наказывались, но приносили “успешные” результаты и создавали условия для “хорошей жизни”. Обучение агрессивности в прямом опыте свойственно подросткам, поскольку оно составляет часть их “пробующего” поведения. Именно для этой возрастной субкультуры характерны испытания на прочность жестокостью в отношении новичка, молодого учителя и т.д. Поведение и ответные реакции со стороны объектов агрессии (подкрепление) во многом определяют характер дальнейшего отношения к ним со стороны подростков.

Исследования, проведенные в рамках теории социального научения, впервые показали роль когнитивной системы (образы антиципации) в само регуляции поведением. Они фактически заявили о проблеме социальной экологии, экологии души. Общество несет ответственность за информационное содержание социальной сферы уже хотя бы потому, что длительная экспозиция насилия по телевидению и его распространенность в повседневной жизни притупляют чувствительность к жестокости, снижают сдерживающие агрессию факторы.

Значение когнитивной регуляции в формировании агрессивного поведения трудно переоценить. В викарном научении заимствуемые у модели действия приобретаются сначала в символической форме. Они, как указывает Г.М. Андреева, складываются из наблюдаемых примеров и информации, получаемой через обратную связь в ситуациях проб и ошибок, и служат руководством к более поздним открытым действиям. Бихевиоральные стратегии вырабатываются благодаря образным репрезентациям желаемого будущего и оценки последствий их реализации. Это и есть, согласно Бандура, интериоризованные “образы внешнего мира”, доминирующие в самоуправлении поведением. Усвоение моделей

агрессивного поведения является одним из способов субъектной адаптации личности к социальному миру при условиях положительного подкрепления, получаемого в викарном научении или в прямом опыте. Разработанная А. Бандура система социального научения, саморегуляции поведением и особенно ее когнитивное звено (антиципационные образы, оценка последствий, принятие решения и обратная связь) соответствуют принципу функциональной системы, цель которой состоит в ориентировке и приспособлении к среде. Таким образом, социальное обучение в том виде, как оно представлено А. Бандура, является адаптацией как особой формой социализации личности.

Изложенные выводы из сравнительного анализа концепций агрессивности позволяют сделать следующие заключения по главному поставленному вопросу. Во-первых, все теории представляют собой конвергентные ряды эволюционного развития представления о причинах и механизмах агрессивности. Во-вторых, нацеленные на преодоление известных концептуальных ограничений, все они, несмотря на различия в подходах и объяснительных принципах, имеют общее место конвергенции. А именно: рассматриваемые авторами концепции отношения зависимости между социальной средой и формированием враждебных установок, агрессивного поведения фактически являются проблемой взаимосвязи социальной адаптации и агрессивности. В-третьих, эти отношения особенно, проступают с введением дифференцирующих параметров: объективность – субъективность, активность – реактивность. Так расширяются объяснительные возможности анализа явлений агрессии с точки зрения их приспособительного смысла в межличностных взаимодействиях. Объективно агрессия – это чаще следствие, а реже – причина дезадаптации в системе межличностных отношений. Это становится возможным потому, что агрессия сама может выступать способом адаптации, но субъективной и реактивной. И именно это имеет значение для коррекции и копинга агрессивного поведения.

#### Литература

1. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1998.
2. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. – Псков, 1994.
3. Каган В.Е. Неконтактный ребенок. – Л.: Медицина, 1997.
4. Фрейд З. Психоанализ, религия, культура. – М., 1992.
5. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1989.
6. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ – М.: Прогресс – Универс, 1994.
7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ, 1994. 8. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992.
9. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика. – С. 27.
10. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – С. 67.
11. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – С. 64.
12. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997.
13. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. – С. 67.
14. Бандура А., Уолтерс Р. Принципы социального научения // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М.: МГУ, 1984.
15. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Эксмо-Пресс, 1999.



**Коньрова А.А.**

*(Республика Казахстан, г. Нур-Султан,  
Евразийский университет имени Л. Гумилева)*

**Жукешева Ж.Д.**

*(Республика Казахстан, г. Нур-Султан,  
Научно-исследовательский институт)*

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Современные реалии человеческой жизни, связанные с глубокими качественными трансформациями в общественной системе, предъявляют высокие требования к социальной ответственности, особенно в профессиональном плане. Категория «социальная ответственность» не новая в науке, однако в контексте происходящих изменений приобретает новое звучание и значимость.

Пандемия, социальные эпидемии, онлайн-формат жизни внесли серьезные коррективы в мироощущение и статус личности в окружающем пространстве, актуализировали значимость субъектной позиции человека.

Все эти процессы, несомненно, повлияли на «профессиональную качественность» личности как одну из ведущих граней в презентации личностной структуры человека. Социальная ситуация современного развития вскрыла такую важную проблему как недостаток, а порой и полное отсутствие социальной ответственности граждан, которая, в свою очередь, породила множество сложностей, в том числе касающихся качества профессиональной деятельности в образовательной среде.

В мировой литературе существуют разные подходы к пониманию этого феномена.

В рамках философского подхода понятие ответственности рассматривается в связи с темами свободы (свободы воли, принятия решения) и вины как сознательная установка, готовность личности отвечать за себя и свои действия на предъявляемые с внешней стороны требования. Такие ученые как С.Кьеркегор, Дж. С. Милль, А. Бэн и другие противопоставляли свободе не необходимость, а ответственность [1].

А. Камю, А. Менегетти, Ф. Ницше, Ж.П. Сартр, В. Франкл, А. Швейцер, К.Ясперс и другие мыслители определяли ответственность через понятие сущности человека, тем самым указывая на взаимосвязь личности и общества, в котором и реализуется его личная и социальная ответственность [1].

В социальных науках ответственность соотносится с понятиями «дисциплина» и «соответствие принятым общественным нормам». Ряд исследователей рассматривают социальную ответственность в одном континууме с темой нравственности и этики, как регулятор поведения в системе общественных отношений [2].

В рамках психологического подхода исследователи рассматривают понятие социальной ответственности, соотнося его с темой социальной и личной зрелости. Зрелость характеризуется внутренней готовностью и реальными действиями по реализации намерения брать ответственность на себя за себя, за общее дело, за других людей. Такой подход указывает на интегральное начало в социальной ответственности, которая понимается не просто как необходимость или долг, а как потребность быть ответственным. В таком контексте формирование социальной ответственности у студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки приобретает особый смысл.

Проявление социальной ответственности в рамках педагогической специализации связано с качеством образования в масштабах целого государства. Социально ответственный педагог понимает, что качество его профессиональной подготовки и непосредственно труда оказывает прямое влияние на формирование личности объектов педагогического воздействия в контексте поколений.

Социально ответственный педагог понимает важность своих профессиональных действий для общества, стремление и желание выполнить их как можно лучше, эффективнее, качественнее. Это ответственность за надлежащее осуществление своей социальной роли педагога, выполнение социальных и профессиональных норм, за любое порученное дело в учебно-образовательном процессе.

При определении социальной ответственности в контексте педагогической специальности неизбежно актуализируется ее взаимосвязь с тематикой ценностей личности.

Ценности отражают «разные уровни и формы взаимодействия общественного и индивидуально-личностного в личности, определенные формы взаимодействия внутреннего и внешнего для личности, специфич-



ческие формы осознания личностью окружающего мира, своего прошлого, настоящего и будущего, а также сущности собственного «Я» [3, с.63].

Структура ценностей раскрывает направленность личности на решение индивидуальных (преобладание терминальных ценностей) или общественных (преобладание инструментальных ценностей) задач. Соответственно этому, можно говорить о преобладании личной или социальной ответственности в структуре личности.

Доминирование инструментальных ценностей (рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения); самоконтроль (сдержанность, самодисциплина); твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями); терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения); непримиримость к недостаткам в себе и других; эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) можно рассматривать как критерий сформированности социальной ответственности. В контексте педагогической специализации можно говорить о таких ценностях как значимость педагогического долга, важность роли педагога в образовании и воспитании подрастающего поколения, формировании конкурентоспособных профессиональных кадров и т.д.

Необходимо отметить, что соответствующие ценности становятся в контексте рассматриваемой темы своего рода ориентиром в процессе формирования социальной ответственности в рамках профессиональной подготовки студентов.

Категория «социальной ответственности» функционально определяет концептуальность педагогического подхода к профессиональной подготовке. Профессиональная, а вместе с тем философская, психологическая, этическая подготовка с необходимостью должны стать равнозначными компонентами в осмыслении и прогнозировании путей развития каждой отдельной личности студента в процессе профессиональной подготовки.

Это многоаспектный процесс, так как, в свою очередь, формирование социальной ответственности предполагает создание чувства причастности, активности, требовательности, а также нетерпимости к пассивности, инертности в осуществлении педагогической деятельности.

По нашему мнению, формирование социальной ответственности в процессе профессиональной подготовки студентов возможно благодаря внедрению организационно-педагогического обеспечения, основным содержанием которых может стать:

- стимулирование преподавателей к внедрению личностно-ориентированных технологий обучения в учебный процесс;
- переосмысление преподавателями своего отношения к личности обучаемого и его оценке, и в результате формирование субъект-субъектных отношений между участниками процесса обучения и трансляция социальной ответственности педагогов студентам;
- создание условий для личностного и профессионального развития преподавателей и студентов, формирование готовности к гибкому поведению в сложных учебных и, в целом, жизненных ситуациях;
- использование возможности социокультурной среды педагогического сообщества в развитии профессионально-личностных качеств.

Несомненно, этим содержанием организационно-педагогического обеспечения в учебном заведении не ограничивается. В целом, педагогическое обеспечение – это прежде всего целенаправленное, высокоорганизованное, эффективное взаимодействие участников учебного процесса, основанное на принципах диалогичности, компромисса, приоритетного выбора взаимоприемлемых решений, смысловой определенности целей, задач, содержательного наполнения деятельности и др [4]. педагогическое обеспечение является частью педагогической деятельности, оно включает в себя следующие элементы: цель, задачи, субъект-объектные отношения, методы, формы, средства, приводящие к управлению воспитательно-образовательной системой

Проблема формирования социальной ответственности в процессе профессиональной подготовки требует дальнейшей научно-методической разработки. Однако, её внедрение представляется одним из важнейших и оптимальных путей успешного формирования социальной ответственности субъектов образовательного пространства.

Признавая важность изучения социальной ответственности, современные педагогика и психология характеризуются креном в исследованиях в сторону девиантного отклоняющегося поведения, в то время как социально ответственная личность, контекст ее становления в процессе профессиональной подготовки остается без должного внимания со стороны научного сообщества.

Профессиональная подготовка на выходе предполагает получение профессионального специалиста, который способен реализовывать себя в нестабильных условиях современного мира, в ситуа-

ции, которая постоянно меняется, где ничто предсказать нельзя, и никаких закономерностей вывести нельзя, потому что любые закономерности, как показал еще Курт Левин (2001), должны учитывать конкретные характеристики ситуации.

Возникает все больше ситуаций, в которых требуется рассматривать человека иначе, ситуаций, когда человеку ничто не подсказывает, как действовать и когда он должен принимать решение сам (Д. Леонтьев). Прежде всего, это относится к двум группам ситуаций, которые становятся все более актуальными. Первое – это ситуация краха сложившихся структур, распада жизненных ценностей, когда разрушено все, что было, и человек обнаруживает себя «в чистом поле» [5].

Вторая ситуация – это ситуация трансценденции, не вызванная какой-либо внешней необходимостью, ситуация, когда человеку «больше всех надо», когда он стремится к постоянному развитию, выходя за пределы того, что от него требуется. Вот это и является сущностью социальной ответственности, которую необходимо формировать в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей.

#### **Литература**

1. Философия ответственности / Под ред. Е. Н. Лисанюк, В. Ю. Перова. -СПб.: Наука, 2014. – 255 с.
2. Йонас Г. Принцип ответственности Опыт этики для технологической цивилизации. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 480 с.
3. Файнбург З.И., Козлова Г.П. Коллективистское общество. Идеал. Теория. Реальность. – Пермь: Изд-во Перм.нац. иссл.политехн.ун-т. – 2013. – 352 с.
4. Набиев В.Ш., Дьяконова О.О. Педагогическое обеспечение образовательной деятельности в вузе // В поиске новых подходов. 2016.№ 9 (19).
5. Леонтьев Д. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем / Д.А. Леонтьев // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. – Бирштонас; Вильнюс: ВЕАЭТ, 2005. – Т.2. – 7-22 с.

*Көшербаева Г.К.  
Перленбетов М.А.  
(Республика Казахстан, г. Алматы,  
Академия Кайнар)*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ПАЦИЕНТОВ С САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ**

Сахарный диабет является одним из распространенных неинфекционных заболеваний, которая связано с нарушением обмена веществ. По данным всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) количество больных с сахарным диабетом возросло от 108 миллионов в 1980 году до 422 миллионов в 2014 году, при этом в 2016 году около 1,6 миллиона смертей были вызваны диабетом и по данным Международной федерации диабета ожидается, что к 2035 году он достигнет 592 миллионов [1]. Результаты различных исследований свидетельствует о том, что пациенты имеющие сахарный диабет подвержены к психологическим расстройствам как депрессия, плохое питание, тревожность [2]. Исследования также показывают, что пациенты с диабетом страдают от высокого уровня специфического для диабета эмоционального стресса, которая связано с функциональными нарушениями, плохим соблюдением упражнений, диеты и лекарств, а также недостаточным контролем гликемии [3].

В связи с этим важное значение имеет своевременное выявление у больных с диабетом нарушения связанные с психосоциальными проблемами на ранних стадиях и поддерживать приспособляемость или нести адекватную ответственность за самообслуживание. Удовлетворение психологических потребностей приводит к улучшению исходов диабета и уменьшения сопутствующих психических расстройств [4]. Эффективное самостоятельное управление диабетом является критически важным шагом в достижении здоровой и полноценной жизни. Целью нашего исследования является изучение психологических расстройств у больных с сахарным диабетом на основе международных и отечественных литературных источников.

Обширный поиск источников литературы проведено в базах данных «PubMed», «Кокрановская библиотека», «TripDatabase», применяя ключевые слова больные или пациенты с сахарным диабетом, психологическое состояние, психоэмоциональное состояние, тревожный или тревога, депрессия и другие термины, относящиеся к исследовательской работе. Критериями поиска были все существующие исследования, без ограничения по времени, на русском и английском языках. Исследования, имеющие значение для текущего вопроса исследования, были качественно оценены для включения в текущий обзор.

Проведенный обзор литературы показал наличие следующих состояний у больных с сахарным диабетом, требующих последующего внимания:

Депрессия- исследования показали, что больные, страдающие диабетом обоих типов, имеют потенциал развития депрессии. Результаты мета-анализа выявил повышенный риск развития депрессии 24–38% у лиц с СД 2, а также согласно мета-анализу около 9% пациентов с диабетом страдают депрессивным расстройством (против 5% в контрольных группах) и около 25% из них страдают от клинически значимых симптомов депрессии, некоторые из которых не соответствуют критериям депрессивного расстройства (против 14% в контрольной группе) [5]. Поперечные исследования симптомов повышенной депрессии показывают, что депрессивные симптомы, похоже, сохраняются в течение длительных периодов (например, 12–18 месяцев) [6]. Также в некоторых исследованиях отмечается, что повышен риск депрессии среди пациентов с СД принимающих инсулин в сравнении с группами, которые принимают таблетированные формы, что связано с тем, что использование инсулина требует более интенсивного бремя самоконтроля заболевания для пациента [7].

Alonso и др. показали, что в высокоразвитые страны Европы, большинство из которых (92%) с диабетом регулярно получать лечение, но до половины из них с психическими расстройствами не получают надлежащего ухода [8]. Психотерапевтические подходы к депрессии при диабете преимущественно используют когнитивные поведенческие терапии, проводимая индивидуально психиатрическими работниками или обученной медсестрой. Решение таких психосоциальных аспектов, в том числе когнитивных, эмоциональных, поведенческих и социальных факторов в лечебных вмешательствах, поможет преодолеть психологические барьеры, связанные с приверженностью и самообслуживанием при диабете; последнее является конечной целью ведения пациентов с диабетом. Несмотря на то, что

имеется достаточно литературы по самоконтролю и психологическим вмешательствам при диабете, имеется ограниченная информация о влиянии психологического ответа и неуправляемых эмоциональных расстройств на общее состояние здоровья. [9].

Тревожность – описана как чувство беспокойства, нервозности или беспокойства по поводу надвигающегося обстоятельства или события с неопределенным исходом. Симптомы тревоги включают избегание определенных людей, мест или события и физические ощущения, такие как учащенное сердцебиение, головокружение и потоотделение, и соматические жалобы, такие как головные боли и желудочно-кишечные расстройства [10]. Есть несколько клинически значимых подтипов тревожных расстройств, наиболее часто наблюдаемыми в первичной помощи у больных с диабетом являются генерализованное тревожное расстройство. Распространенность тревожных расстройств у больных с диабетом на 20% выше по сравнению со здоровыми с самыми высокими показателями генерализованное тревожное расстройство, которое связано с возможными осложнениями от диабета как гипогликемия, и инвазивные процедуры [11].

Небольшие исследования показывают, что систематическая десенсибилизация может уменьшить специфические страхи и фобии, такие как самоконтроль глюкозы в крови и инъекции. Небольшие контролируемые испытания когнитивной терапии на основе осознанности, а также диабетическое образование, тренинг по самоконтролю и психообразованию показали преимущества для лечения тревожного состояния у больных с диабетом. Исследования норвежских авторов свидетельствуют о половых различиях в отношении двух важных клинических исходов (то есть тревожности у женщин, а также депрессии и гликемического контроля у мужчин) [12].

Фобия – Проблема соблюдения режима лечения может быть связана с психологическим барьером, связанным со страхом перед иглами / инъекциями, инициацией инсулина, поздними осложнениями гипогликемии, а также с навязчивым поведением или передозировкой. Наблюдалось, что экстремальный уровень страха перед самостоятельной инъекцией связан с высоким дистрессом, связанным с диабетом, плохим общим самочувствием и психологической сопутствующей патологией, а также плохим соблюдением режима лечения диабета. Пациенты с этими условиями могут пропустить мониторинг уровня глюкозы в крови или введение дозы инсулина в тяжелых случаях [13].

Расстройства пищевого поведения – может включать ограниченное потребление калорий, искаженное изображение тела, переизбыток. Диагностические категории расстройства пищевого поведения включают нервную анорексию, нервную булимию, выпивку. Использование существующих подходов к лечению у пациентов с сахарным диабетом следует рассмотреть возможность включения междисциплинарного подхода, который включает в себя пациента, члена (ей) семьи, с обучением диабету, диабетолог или эндокринолог в дополнение к психиатру, чтобы обеспечить поддержку и междисциплинарное сотрудничество рекомендаций для пациента [14].

Также результаты исследований отмечают, что исходный диабет был связан с более широким использованием стратегий негативной когнитивной регуляции эмоций ( $r = 0,43$ ,  $P < 0,01$ ), большей склонностью к самокритике, самооценке и чрезмерной идентификации ( $r = 0,37$ ,  $P < 0,01$ ) и большему физической симптоматической нагрузке ( $r = 0,50$ ,  $P < 0,01$ ). Увеличение бремени симптомов наряду с использованием негативной когнитивной регуляции эмоций и негативных аспектов самосострадания были независимо связаны с диабетом. Если эти отношения объясняются причинным влиянием, эти модифицируемые факторы могут быть полезными целями для интервенционных исследований [15].

Проведенный обзор показал важность своевременного выявления пациентов с сахарным диабетом, нуждающихся в эмоциональной и психологической поддержке на уровне первичного звена. Учитывая высокую распространенность депрессии и диабетического расстройства, следует разработать механизмы улучшения командной работы психологов и участковой службы.

#### Литература

1. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/diabetes>
2. Ghosh S, Chatterjee S. Should depressive patients undergo a regular diabetes screening test? *Indian J Endocrinol Metab.* 2013; 17:537–8.
3. Kokoszka A, Pouwer F, Jodko A, Radzio R, Mućko P, Bieńkowska J, et al. Serious diabetes-specific emotional problems in patients with type 2 diabetes who have different levels of comorbid depression: A Polish study from the European depression in diabetes (EDID) research consortium. *Eur Psychiatry.* 2009; 24:425–30.
4. Andreas Schmitt, André Reimer, Bernhard Kulzer etc. Measurement of psychological adjustment to diabetes with the diabetes acceptance scale. *Journal of Diabetes and its Complications* Volume 32, Issue 4, April 2018, Pages 384-392 <https://doi.org/10.1016/j.jdiacomp.2018.01.005>

5. Nouwen A, Winkley K, Twisk J, Lloyd CE, Peyrot M, Ismail K. The European Depression in Diabetes (EDID) Research Consortium. Type 2 diabetes mellitus as a risk factor for the onset of depression: A systematic review and meta-analysis. *Diabetologia*. 2010; 53:2480–2486. [http:// dx.doi.org/10.1007/s00125-010-1874-x](http://dx.doi.org/10.1007/s00125-010-1874-x)
6. Anderson RJ, Freedland KE, Clouse RE, Lustman PJ. The prevalence of comorbid depression in adults with diabetes: a meta-analysis. *Diabetes Care*. 2001 Jun;24(6):1069-78. PubMed PMID: 11375373. Epub 2001/05/26. eng.
7. de Groot M, Doyle T, Hockman E, Wheeler C, Pinkerman B, Shubrook J, Schwartz F. Depression among Type 2 diabetes rural Appalachian clinic attendees. *Diabetes Care*. 2007; 30:1602–1604. <http://dx.doi.org/10.2337/dc06-1599>
8. Alonso J, Codony M, Kovess V, et al. Population level of unmet need for mental health care in Europe. *Br J Psychiatry*. 2007;190:299-306
9. Kalra S, Jena BN, Yeravdekar R. Emotional and Psychological Needs of People with Diabetes. *Indian J Endocrinol Metab*. 2018 Sep-Oct; 22(5):696-704. doi: 10.4103/ijem.IJEM\_579\_17. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30294583>
10. Lang PJ. Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. In: Schlien JM (ed) *Research in Psychotherapy*, Vol. 3. Washington, DC: American Psychological Association, 1968, pp. 90–103 17. Stanley R. *Anxiety and its disorders – the nature and treatment of anxiety and panic*. New York: The Guilford Press, 2002
11. Smith KJ, Béland M, Clyde M, Gariépy G, Pagé V, Badawi G, ... Schmitz N. Association of diabetes with anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*. 2013; 74:89–99. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychores.2012.11.013>
12. Kiyuri Naicker, Simon Overland, Jeffrey A. Johnson, Douglas Manuel, Jens C. Skogen, Børge Sivertsen, Ian Colman Symptoms of anxiety and depression in type 2 diabetes: Associations with clinical diabetes measures and self-management outcomes in the Norwegian HUNT study <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.07.002>
13. Abu Hassan H, Tohid H, Mohd Amin R, Long Bidin MB, Muthupalaniappen L, Omar K, et al. Factors influencing insulin acceptance among type 2 diabetes mellitus patients in a primary care clinic: A qualitative exploration. *BMC Fam Pract*. 2013;14:164.
14. Goebel-Fabbri AE. Disturbed eating behaviors and eating disorders in Type 1 diabetes: Clinical significance and treatment recommendations. *Current Diabetes Reports*. 2009; 9:133–139. [http:// dx.doi.org/10.1007/s11892-009-0023-8](http://dx.doi.org/10.1007/s11892-009-0023-8).
15. Kane NS, Hoogendoorn CJ, Tanenbaum ML, Gonzalez JS Physical symptom complaints, cognitive emotion regulation strategies, self-compassion and diabetes distress among adults with Type 2 diabetes *Diabet Med*. 2018 Dec;35(12):1671-1677. doi: 10.1111/dme.13830. Epub 2018 Oct 25



**Куандыкова Б.Ж.**  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,  
Тұран университеті)

## **ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНА АВТОРИТАРЛЫҚ СТИЛІНІҢ ӘСЕРІ**

Ата-аналар тәрбиесінің авторитарлық стилінде ата-аналар баланың бастамасын басып, оның іс-әрекеттері мен қылықтарын қатаң басқаруы ықтимал. Тәрбие кезінде олар кішігірім құқық бұзушылықтар үшін физикалық жазаны қолданады, мәжбүрлейді, айқайлайды, тыйым салады. Балалар ата-ананың сүйіспеншілігінен, мейірімінен, қамқорлығынан, жанашырлығынан айырылады. Мұндай ата-аналарды баланың мойынсұнғыш және еңбекқор болып өсуі ғана алаңдатады. Бірақ балалар өздеріне сенімді емес, ұялшақ, невротикалық, өз-өзіне қарсы тұра алмайтын немесе керісінше агрессивті, авторитарлы, жанжалды болып өседі. Мұндай балаларға қоғамға және қоршаған әлемге бейімделу қиынға соғады.

Ата-аналар балаларынан көп нәрсе күтеді, кейде олар өздерінің құрдастары қызықтыратын және кейінірек үйренетін нәрселер үшін үлкен жауапкершілікті ерте жүктейді (мысалы, үй шаруашылығы толықтай). Ересектер бұл жағдайда баланы ересек өмірге тиімді дайындайды деп санайды.

Тәрбиенің авторитарлық стиліне жылулық жетіспейді, қарым-қатынас «мен айтамын – сен істейсің» осындай режимінде ғана жүреді, сондықтан ережелер келісілмейді. Барлық шешімдерді ата-аналар қабылдайды, баланың пікірі назар аударуға лайық деп саналмайды. Ересектер өздерінің қатал шешімдерін орындауға мәжбүр болудан жиі іштей зардап шегеді.

Олардың білім беру тәсілі қиын өмір мен өздерінің балалық шақ тәжірибесінің нәтижесінде қалыптасқан болуы ықтимал. Авторитарлық ата-аналар балаларын өте жақсы көруі мүмкін, бірақ олар ешқашан өздерінің сүйіспеншілігі мен қабылдауын көрсетпейді. Мұндай отбасыларда дәстүр сақталады және жоғары бағаланады. Ата-аналар баланың дербестігін шектейді, оларды қатаң бақылау, қатаң тыйым салулар, сөгістер және физикалық жазалармен бірге жүре отырып, олардың талаптарын қандай да бір негіздеуді қажет деп санамайды. Бірақ бұл тәсілді қорлық деп толық сипаттауға болмайды, авторитарлық ата-аналар сирек «шекараны кесіп өтеді».

Авторитаризм отбасын басқаруға жауапты адамға толық бағынуды білдіреді. Бұл стильде бала бақыланатын, мойынсұнғыш болып қалады және ата-аналар ол үшін негізгі шешімдер қабылдайды. Соңғысы балаға үлкен үміт артады, одан жоғары баға алуды және ол жүзеге асыратын кез-келген істе сәттілік талап етеді. Ересектер жас ұрпақпен қарым-қатынас кезінде категориялық тіркестерді қолданады: «Мен жақсы білемін!», «Бұл менің айтқанымдай болады. Бұл стиль мінез-құлық проблемаларын түзетуге көмектеседі: әдепсіздік, дөрекілік, толық бағынбау.

Ата-аналардың авторитарлық стилінде жылулық жоқ, қатал тәртіптілікпен сипатталады, ата-ана арасындағы қарым-қатынас басым болады және мұндай ата-аналардың балаларына деген үміттері өте жоғары. Барлық шешімдерді ата-аналар қабылдайды, олар баланың барлық жағдайда олардың еркі мен билігіне бағынуы керек деп санайды.

Авторитарлы ата-аналар аз сүйіспеншілік танытуға бейім және «балаларынан біршама алшақ сияқты». Ата-аналар нұсқаулар мен бұйрықтарды балалардың пікіріне назар аудармай және ымыраға келу мүмкіндігін мойындамай береді. Мұндай отбасыларда мойынсұну, сыйластық және дәстүр жоғары бағаланады. Ережелер келісілмейді. Ата-аналар әрқашан дұрыс деп санайды, ал бағынбағандар жазаланады – көбінесе физикалық түрде. Бірақ ата-аналар әлі де «шекарадан өтпейді және ұрып-соғу мен қорлауға келмейді».

Ата-аналар баланың тәуелсіздігін шектейді, оларды қатаң бақылау, қатаң тыйым салулармен, сөгістермен және физикалық жазалармен бірге жүре отырып, олардың талаптарын қандай да бір түрде ақтау қажет деп санамайды. Балалар жазадан құтылу үшін үнемі ата-аналарына бағынады, өйткені олар бастамашылыққа ие болады. Авторитарлық ата-аналар да балаларын өз жасынан гөрі жетілген деп күтеді. Балалардың белсенділігі өте төмен, өйткені тәрбиеге деген көзқарас ата-анаға және оның қажеттіліктеріне бағытталған.

Ата-ананың бұл стилі баланың дамуындағы бірқатар кемшіліктерге әкеледі. Жасөспірім кезінде ата-аналық авторитаризм қақтығыстар мен қастықты тудырады. Ең белсенді, күшті жасөспірімдер қарсылық көрсетіп, бүлік шығарады, шамадан тыс агрессивті болады және көбіне мүмкіндігіне қарай

ата-анасының үйінен кетеді. Ұялшақ, өзіне сенімді емес жасөспірімдер ештеңені өздігінен шешуге тырыспай-ақ, ата-аналарына барлық жағдайда бағынуға үйренеді.

Жасөспірім кезіндегі мұндай балалар, егер олардың мінез-құлқына құрдастарының әсері көп болса, олардың жағымсыз әсерлері оңай болады; олар өздерінің проблемаларын ата-аналарымен талқыламауға дағдыланады және көбінесе құрдастарының ықпалында болады. Мұндай отбасылардағы ер балалар арасындағы зорлық-зомбылық деңгейі ең жоғары деңгейде. Олар өз жетістіктеріне сенімді емес, мақсатқа жету үшін аз теңдестірілген және аз талап қояды және өзін-өзі бағалауы төмен.

Мұндай тәрбиеде балалар кінә немесе жазадан қорқу сезімдеріне негізделген сыртқы бақылау механизмін ғана дамытады, ал жазаның сырттан келу қаупі жоғала салысымен, жасөспірімнің мінез-құлқы әлеуметтенуі мүмкін. Авторитарлық қатынастар балалармен эмоционалдық жақындықты жоққа шығарады, сондықтан олар мен олардың ата-аналары арасында туыстық сезімі сирек кездеседі, бұл басқаларға деген күдікке, үнемі байқампаздыққа және тіпті дұшпандыққа әкеледі.

Авторитарлық тәрбиенің негізгі әдістері:

1. Мәжбүрлеу. Дәл осы кезде басқа адамның шынайы тілектері мен қажеттіліктері еленбейді. Бірдеңе жасау идеясы пайда болды, ал басқасы қарсы. Ал содан кейін, құлықсыздықтың себептерін анықтаудың орнына, күші бар адам бұл мәселені директивті, зорлық-зомбылық әдісімен шешеді.

2. Ұялу. Егер сіз адамды ұятқа қалдырсаңыз, ол өзін-өзі түзетеді, тағы да осындай жағдайға тап болмас үшін – керісінше, ол жасырын болып қалады деген стереотипке қарсы. Мұндай мінез-құлыққа қол жеткізуге болатын жалғыз нәрсе – бұл өзінің артықшылығын сезіну. «Мен сондай құдіретті, идеалды және дұрыспын». Айтпақшы, ұяттың жиі қолданылуы тұлғаны бөлуге қауіп төндіреді. Себебі сіз өзіңіздің қажеттіліктеріңізді елемеуге, тілектер мен табиғи реакцияларды, сезімдерді шетке ысыруыңыз керек.

3. Жаза. Егер бұл әділ болса, онда бұл іс үшін кінәнің бір бөлігінен айырады және адекватты түрде қабылданады. Демек, жазаланған адам келтірілген зиянды өтегендей болады, бірақ әділетсіздік пен шектен шыққан жағдайда мүгедек болады. Күтілген шынайы өкіну мен өкінудің орнына реніш пен ашулануды тудырады. Бұған қоса, бұл әлсіз және өздеріне қарсы тұра алмайтындарға ашулануын білдіреді. Жиі жазаланған адамдар кейіннен кез-келген қиындыққа өздерінің қатысуын сезініп, жәбірленушінің рөліне үйреніп кетуі мүмкін.

4. Қауіптер. Әдетте өзін-өзі сенімді сезінбейтін адам билікке қауіп төндіреді. Бұл соңғы шара сияқты. Бірақ дәрменсіздікті тану өте қиын, қорқынышты жазаны ойлап табу және оның көмегімен тілазардың мінез-құлқын бақылау оңайырақ.

5. Сын. Сынның жақсы мақсаты – жетілдіруге ынталандыру. Яғни, оның бірдеңе дұрыс емес жасағанын түсініп, адам бірден жақсарып, жағдайды түзеткісі келеді, бірақ, сіз түсінгендей, бұл әрдайым жұмыс істей бермейді. Көбінесе бұл төменгі деңгей кешенін тудырады, яғни өзін-өзі бағалаудың төмендеуі. Кейіннен оларды ұрып-соғып, нәтижесі құнсызданған процеске үнемі жиірегені бар, сирек жағдайларда мұндай әрекеттердің арқасында әлем бәрін жетілдіруге тырысатын перфекционистерге ие болады. Бірақ, өкінішке орай, олар ішкі үйлесімділік пен еркіндіктің сезімі не екенін білмейді. Олар кемелсіздікті байқаған сайын болады.

6. Елемеу. Эмоционалды зорлық-зомбылықтың өте күрделі түрі. Есте сақталмаған адамдар бас тартуы жарақат алып, басқа адамдармен қарым-қатынас орнатуға әсер етуі мүмкін. Жақсы жаққа емес.

Авторитарлық қатынастың жақсы және жаман жақтары

Қазіргі және өткен ұрпақтардың көпшілігі авторитарлық ата-аналардың тәрбиесінде болды. Бұл экспозиция стилінің кемшіліктері қандай? • Балаларды тәрбиелеу қарым-қатынасты білдірмейді – көбінесе ересектер тек баланың толыққанды және киінгендігіне мән береді. Ешкім оның не сезінетіні, не мазалайтыны туралы ойланбайды.

Отбасы адами қатынастардың құндылық жүйесін қалыптастырмайды. Балалар көбейеді, көбінесе бір-біріне не үшін және қалай көмектесу керектігін білмейді, жақындарын қолдау олар үшін бейтаныс нәрсе. Эмоциялар мен сезімдер біртіндеп екінші фонға түсе бастайды, сондықтан мұндай отбасындағы бала өзінің не қалайтынын түсінбей, оның қажеттіліктерін естімей өседі. • Балалар ата-ана махаббаты туралы аз біледі немесе оны қатаң бақылау, сын және пікір деп қателеседі.

Ата-ананың авторитарлық стилінің артықшылықтары:

- рұқсат етілген нәрселердің шекараларының анықтығы мен айқындығы;
- балаларда тәртіпті және жауапкершілікті тәрбиелеу;
- баланың тыныш эмоционалды жағдайы – ол сезімді қалай тежеуге болатындығын біледі;
- бала мәдениетті және сыпайы;
- балалар мектепте жақсы оқиды;
- бала ата-ананың тамаша көмекшісі болып өседі.

## Ұсыныстар

1. Шектерді белгілеу және оларды түсіндіру. Егер сіз әлі жетілмеген кішкентай ер адамға оның жеке басына құрмет көрсету үшін әрекет ету еркіндігін берсеңіз, бұл сіздің өміріңізді және оның өміріңізді хаосқа апаратыны анық. Бірақ егер сіз, мысалы, әр күні таңертең мектепке бару үшін таңертең 7-де тұруыңыз керек болса, бірақ ол қаламайды? Қалай мәжбүрлеуді қоспағанда, ол басқа жолмен тыңдамайды? Өз сезімін білдіруге мүмкіндік бере отырып, оның позициясын нақты анықтау керек. Мысалы, «Мен мұның сізді ашуландыратынын түсінемін, бірақ бұл ережелер. Егер сіз кейінірек тұрсаңыз, сабаққа кешігіп қаласыз. »Бұл жағдайда ересек балаларға өздігінен кешігуге байланысты қиындықтарды шешу тұрғысынан аздап еркіндік берілуі мүмкін. Яғни форс-мажор жағдайлар туралы мұғалімнің ескертуін шақырмаңыз, жазбалар жазбаңыз. Оған жаңа қиындықтарды сіздің көмегіңізсіз шешсін, сондықтан ол өзінің іс-әрекеті мен ісіне жауапкершілікпен қарауды үйренеді. Әрдайым сәтті болмаса да, оған бұл тәжірибені алу өте маңызды. Сонда сіз өзіңізден артық жүкті алып тастайсыз. Яғни, белгілі бір ережелер мен шектеулердің неліктен пайда болғанын, егер олар бұзылған жағдайда не қауіп төндіретінін түсіндіру маңызды. Осыдан кейін, «допты домалаңыз» дегендей, аз да болса еркіндік пен тәжірибе жинауға мүмкіндік беріңіз.

2. Сұранымдар. Балаңыздан сізге бірдеңе жасауға көмектесуін сұрап, егер сіз бас тартсаңыз әділ ашуланбайды, сіз ақыр соңында сіздің қарым-қатынасыңыздың сенімді бола түсуіне қол жеткізесіз. Сіз ұрыс емес, ынтымақтастық жасай алатын боласыз. Бұл жасөспірімдер үшін өте маңызды, әйтпесе сіз олармен байланыс пен жақындықты мүлдем жоғалтуыңыз мүмкін. Кейде сіз әдеттегі бұйрықтардың орнына өзіңіз айтқандай орындауға міндетті деп санаған адамнан сұрау оңай емес. Өзіңіздің қарсылығыңызды жеңу маңызды. Олар сізге қорқатындығынан емес, сүйетіндіктен және қамқорлық жасау үшін қандай-да бір қызмет түрімен келіскендіктен көмектесетінін түсіну әлдеқайда жағымды.

3. Ашықтық. Балаңыз сүрінгенде оны кінәламаңыз және ұятқа қалдырмаңыз. Оның өзі ар-ұждан-ның реттеушісін дамытуы керек, сонда ол өзі не істеуге тұрарлық, ал не істемейтінін өзі түсінеді. Егер сіз жай ғана өз сезімдеріңіз туралы айтатын болсаңыз, оған көмектесе аласыз. Мысалы, оның кейбір әрекеттері сізді ренжітті, ашуландырды немесе қайғыға, көңілсіздікті тудырды, содан кейін ол өзінің таңдауына байланысты сөзсіз болатын салдарды түсінуге және болжауға үйренеді.

4. Тәуелсіздікті тәрбиелеу. Ұрлаудың немесе сынның орнына істеген ісінің өзіне қалай ұнайтынын сұраңыз. Ол өз жұмысына баға берсін.

## Әдебиеттер

1. <http://sad-sosenka.ru/konsultacii/sovety-pedagoga-psihologa/65-stili>
2. <http://sad-sosenka.ru/konsultacii/sovety-pedagoga-psihologa/65-stili>
3. <https://www.b17.ru/article/70312/>
4. [https://ypok.pф/library/osnovnie\\_stili\\_vospitaniya\\_detey\\_141505.html](https://ypok.pф/library/osnovnie_stili_vospitaniya_detey_141505.html)
5. <https://qvilon.ru/semya/avtoritarnyj-stil-vospitaniya-v-seme.html>
6. [https://medaboutme.ru/mat-i-itya/publikacii/stati/vospitanie\\_detey/plyusy\\_i\\_minusy\\_avtoritarnogo\\_vospitaniya\\_detey/](https://medaboutme.ru/mat-i-itya/publikacii/stati/vospitanie_detey/plyusy_i_minusy_avtoritarnogo_vospitaniya_detey/)

*Кудушева Н.А.*  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы,  
Тұран университеті)

## **ТҰЛҒАНЫҢ ӨЗІНДІК ТИІМДІЛІГІ МӘСЕЛЕСІНІҢ ПСИХОЛОГИЯДА ЗЕРТТЕЛІНУ ЖАҒДАЙЫ**

Қазіргі қоғамдағы қайтымсыз және тұтастай прогрессивті әлеуметтік-экономикалық және саяси өзгерістер табыстылықтың жоғары стандарттарын талап ететін адам өмірінің дәстүрлі жүйесінде өзгерістер тудырады. Осыған байланысты адам қызметінің тиімділігі мәселесіне көбірек көңіл бөлінеді. Бүгінгі таңда адамның кәсіби қызметтегі тиімді жұмысының детерминанты және психология саласындағы ішкі психологиялық салауаттылық мәселесі ерекше маңызды және жаңа зерттеулерді қажет етеді. Бұл өмірдің әртүрлі салаларындағы мінез-құлықтың сәттілігіне әсер ететін өзіндік тиімділік сияқты жеке айналымы зерттеудің маңыздылығына байланысты.

Психологияда жеке тұлғаның өзіндік тиімділігі мәселесі маңызды орын алады. Осыған қарамастан, қазіргі уақытта теориялық негіздерге қатысты да, қолданбалы қолдану тұрғысынан да тұлғаның өзіндік тиімділігі проблемалары жеткіліксіз дамыған. Психологияда әлі күнге дейін өзіндік тиімділік туралы қабылданған тұжырымдамалық түсінік жоқ. Жалпы психологиялық аспектіде бұл жағдай өзіндік тиімділік құбылысының әлсіз дамуында көрінеді. Қолданбалы терминдер бойынша өзіндік тиімділікті зерттеу аймағы әр түрлі фактілердің мозайкалық суреті түрінде, психологияның жеке салалары шеңберінде жасалған белгілі бір әдістер, тәсілдер мен ережелер түрінде пайда болады. Жүргізіліп жатқан зерттеулердің әртүрлілігі оны зерттеудің диагностикалық әдістерін жасауда құрылымға, механизмдерге, анықтауға, өзіндік тиімділік функциясына байланысты әр түрлі «ақ дақтардың» болуын анықтайды.

Психологиялық практикада «өзіндік тиімділік» ұғымын А. Бандура әлеуметтік-танымдық теория аясында енгізді, ол адамның мінез-құлқына үш өзара тәуелді фактор әсер етеді: белсенділік, қоршаған орта және ішкі жеке факторлар, оның ішінде өзіндік тиімділік. А. Бандураның пікірінше, «тиімділікті күту-бұл адамның күтілетін нәтижелерге жету үшін қажетті мінез-құлықты сәтті жүзеге асыра алатындығына деген сенім» [1].

Өзіндік тиімділік-өзін тиімді әрекет ететін субъект ретінде тану, әртүрлі ішкі және сыртқы кедергілерді жеңе отырып, күрделі нақты жағдайларды шешу және әрекет ету қабілеті. Төмен өзіндік тиімділік мұндай жағдайларда әрекеттен бас тартуға немесе басқалардың іс-әрекеттерін пассивті көшіруге, іс-әрекетке еліктеуге әкеледі, бұл сәтсіздік және теріс эмоциялар күтумен байланысты. Жоғары өзіндік тиімділік, керісінше, адамға өзінің шығармашылық әлеуетін барынша арттыруға, өзі үшін күрделі іс-әрекетте өзін-өзі жүзеге асыруға мүмкіндік береді, бұл оң нәтиже күтумен, жағымды эмоциялармен байланысты [2].

А. Бандураның шетелдік ізбасарлары ғылыми қызығушылығын әлеуметтік психологияға аударып отырып, өзіндік тиімділік идеясын кеңейтеді (Дж. Капрара, М. Коннер, Д. Сервон, Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен, Л. Хьелл, М. Ерусалем, Т. Зайферт, Дж. Муддукс, Р. Шварцер, М. Шеер және т. б.), өзіндік тиімділіктің әртүрлі түрлеріне (М. Шеер, Р. Шварцер), оның басқа жеке құрылымдармен қарым-қатынасына (Дж. Капрара, Д. Сервон), білім беру процесінде өзіндік тиімділікті дамыту мәселелері бойынша (Р. Фрейджер, Д. Фейдимэн).

Өзіндік тиімділік концепциясы басқа психологиялық теорияларда көрініс табады, бірақ әрдайым бірдей атпен емес және әрқашан мағынасы жағынан бірдей емес. Талдауымызды Дж. Роттердің басқару локусының тұжырымдамасынан бастайық, мұнда өмірдегі оқиғалардың нәтижелерін бақылауға баса назар аударылады. Күшейтудің оның мінез-құлқына қаншалықты тәуелді екендігі және оны сыртқы күштер қаншалықты басқаратындығы туралы адамның жалпыланған күтуін сипаттау үшін Дж. Роттер басқару локусы терминін енгізді.

Бақылаудың ішкі-сыртқы локусы тұжырымдамасы екі негізгі принципке негізделген: 1. Адамдар өздері үшін маңызды оқиғаларға бақылауды қалай және қай жерде оқшаулайтындығымен ерекшеленеді. Мұндай локализацияның екі полярлық типі бар – сыртқы және ішкі (сыртқы және ішкі). 2. Белгілі бір тұлғаға тән басқару локусы – бұл тым жоғары және жалпыға бірдей [3, 1-5б.]. Алайда, А. Бандура өз еңбектерінде қабілеттердегі жеке сенімдерге байланысты емес бақылау туралы жеке идеяны бөлу-дің маңыздылығын анықтайды. Демек, бақылау локусы процестің бақылануы мен қызмет нәтижесінің идеясы ретінде жеке тұлғаның өзіндік тиімділігінің құрамдас бөліктерінің бірі ретінде қарастырылады.



Мотивацияның атрибутивті теориясының авторы Б. Вайнер адамның мінез-құлқы көбінесе оның жетістіктері мен сәтсіздіктерінің себептерін қалай түсінетініне байланысты екенін көрсетті. Оның көзқарасы бойынша атрибуция процесі келесі ретпен жүреді: оқиға – аффект, нәтижеге тәуелді, – себептік атрибуттары-жауапкершілік туралы шешім-психологиялық салдар (болашақ үміттер, эмоциялар) – мінез-құлық. Атрибуцияның психологиялық салдары табыстар мен сәтсіздіктердің себептерін түсіндірудің үш өлшемімен анықталады: 1) себептілік локусы-өзінің мінез-құлқын адамға қатысты сыртқы немесе ішкі себептермен түсіндіру; 2) тұрақтылық / тұрақсыздық, яғни уақыт өте келе себептердің іс-әрекетінің салыстырмалы тұрақтылығы; 3) адамның осы факторлардың іс-әрекетін бақылау мүмкіндігімен айқындалатын бақылануы/ бақыланбауы [4, 549-551б.].

Сонымен, Б. Вайнердің теориясында А. Бандура теориясындағы өзіндік тиімділік сияқты себеп-салдар атрибуттары болашақ жетістікке, табандылыққа және күш-жігер деңгейіне, сондай-ақ эмоционалды реакцияларға әсер етеді. Демек, атрибуция субъектінің жағдайды түсінуіне әсер етіп қана қоймайды және әртүрлі эмоционалды жағдайларға алып келеді, сонымен қатар ол алға қойған мақсаттарына жетуге бағытталған болашақ мінез-құлықты анықтайды.

Мартин Селигман ұсынған үйренген дәрменсіздік тұжырымдамасы А. Бандураның төмен өзіндік тиімділігі ұғымына сәйкес келеді. М. Селигман жетістікке бағытталған мінез-құлықты түсіндіруге тырысады, дәлірек айтқанда, оның болмауы, үйренген дәрменсіздік құрылымын қолдана отырып, мотивациядағы бұзушылықтарды, сондай-ақ субъектінің бақылаусыздығы нәтижесінде пайда болатын танымдық және эмоционалды процестерді қамтиды [5]. М. Селигман ұзақ уақытқа созылған сәтсіздіктердің тәжірибесі, жағымсыз өмірлік оқиғалармен кездесу субъектінің болашақ жетістіктеріне қатысты күтуінің төмендеуінің сенімді сыртқы болжаушысы екенін көрсетті (А. Бандураның пікірінше, тиімділік күтуінің төмендеуі). Кэрл Двек өз еңбектерінде жоғары өзіндік тиімділік ұғымымен салыстыруға болатын «шеберлікті игеруге бағдарлау» (mastery-oriented qualities) сияқты теориялық құрылымды сипаттады [6]. К. Двек өзінің қабілеттер туралы жасырын идеялар теориясында қабілеттер сияқты ішкі фактор туралы идеялар әртүрлі болуы мүмкін деп ұсынды. Ол барлық адамдар бірдей қабілеттерді бірдей қабылдай бермейтінін, қызмет нәтижелерінің осы атрибуциясы бойынша тұрақты және өзгермейтін нәрсені түсінетінін анықтады. Бұл жасырын теориялар мотивациялық заңдылықтардың екі түрін анықтайды, олар мінез – құлықтың, танымдық және эмоционалды реакциялардың сәтсіздіктерге бейімделуінің әртүрлі деңгейімен сипатталады – «шеберлікті игеруге бағдарлау» және «дәрменсіздік үлгісі». «Шебер» деп аталатын тиімді үлгі сәтсіздікті жеңу тәсілдеріне бағытталған реакциялардан тұрады-табандылықты арттыру, қиын тапсырмаларға ұмтылу, мәселені шешудің стратегияларын табу. «Дәрменсіздік» үлгі табандылықтың, пассивтіліктің жоқтығынан, өзінің мүмкіндіктеріне күмәнданудан және тәуекелден аулақ болудан көрінеді [7, 120-121б.].

Демек, К. Двек теориясына сүйене отырып, әр түрлі жағдайларда өзін-өзі бағалау идеяларындағы дәйектілік, яғни өзін-өзі жетілдірудің жалпылануы оның қабілеттердің жасырын теорияларына байланысты екендігімен түсіндіріледі деп қорытынды жасауға болады. Атап айтқанда, өзіндік тиімділік жалпылануы (қызметтің бір саласында қалыптасқан өзіндік тиімділікке деген сенімді қызметтің басқа салаларына беру мүмкіндігі) «өсу теориясымен» байланысты болады, яғни. өз қабілеттерін дамыту, жақсарту мүмкіндігіне деген сенім және «шеберлікті игеруге бағдарлау» сияқты мотивациялық үлгі. Осылайша, жоғарыда қарастырылған теориялық тұжырымдамалар (А. Бандура, Дж. Роттер, Б. Вайнер, М. Селигман, К. Двек) бар айырмашылықтарға қарамастан, адамдардың осы немесе басқа әрекетті орындау қабілетіне деген сенімі мінез-құлыққа маңызды әсер ететіндігімен келіседі.

В. Мишелдің танымдық-аффективті теориясы А. Бандураның әлеуметтік-танымдық теориясымен де көп байланысты. Белгілі бір жағдайда мінез – құлықты болжау үшін танымдық-аффективті теория әр адамға жеке айнымалылар жиынтығын-танымдық-аффективті бірліктерді (cognitive-affective units) береді. Оларға құзыреттіліктер мен өзін-өзі реттеу стратегиялары (адам не істей алады және олардың осы әрекеттерді жүзеге асыру стратегиялары), үміттер мен сенімдер, мақсаттар мен құндылықтар, ақпаратты кодтау стратегиялары (ақпаратты түсіну және жүйелеу тәсілі) және эмоционалды реакциялар кіреді [8, 247-253б.]. В. Мишел өзінің теориясында күту (expectancies) және сенім (beliefs) ұғымдарына көп көңіл бөледі. Ол іс-әрекеттің нақты орындалуы ішкі субъективті үміттерді анықтайды дейді. У. Мишел күтудің бірнеше түрін ажыратады: 1) мінез-құлықтың қорытынды күтуі (мінез – құлық нәтижесін күту); 2) ынталандыру-қорытынды күту (ынталандыру салдарын күту); 3) өзіндік тиімділікті күту-өзінің мінез-құлқын нақты жүзеге асырумен байланысты күтулер. Осылайша, В. Мишелдің пікірінше, адамның мінез-құлқы, оның іс-әрекетінің сәттілігі адамның күтуімен және сенімдерімен анықталады, бұл А. Бандураның өзіндік (тиімділікті күту және нәтижені күту) мінез-құлық пен іс-әрекеттің тиімділігіне әсері туралы идеяларына сәйкес келеді.



Психологияда кеңінен зерттелген өзіне деген сенімділік құрылымы өзіндік тиімділік ұғымымен де байланысты. В. Г. Ромек өзіне деген сенімділікті «жеке адамның өз дағдылары мен қабілеттерін ол үшін маңызды мақсаттарға жету және оның қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін жеткілікті оң субъективті бағалау» ретінде анықтайды. Осылайша, В. Г. Ромек өзінің анықтамасында адам үшін субъективті маңызды мақсаттар мен қажеттіліктерге негізделген мінез-құлық дағдылары мен олардың танымдық-эмоционалды бағалауын біріктіреді [9, 1426.].

Осылайша, өзіндік тиімділік пен өзіне деген сенімділіктің ұқсастығы, екі дизайн да адамның өз қабілеттері туралы идеяларын сипаттайды, бірақ өзіндік тиімділік тек танымдық дизайн болып табылады және өзіне деген сенімділік эмоционалды аспектке ие.

Психологиядағы мінез-құлық пен психиканы субъектінің санасын және жеке тұлға мен қоршаған ортаның өзара әсерін талдау арқылы түсіндіретін әлеуметтік-танымдық көзқарас және оның аясында ұсынылған А.Бандураның өзіндік тиімділігі тұжырымдамасы оның негізгі ұстанымдарындағы Д.А. Леонтьевтің кеңес психологиясында дамыған белсенділік-семантикалық көзқарасымен де байланысты. Д.А. Леонтьевтің пікірінше, адамның мінез-құлқын реттеудегі маңызды нәрсе-бұл тұлғалық потенциал [10]. Тұлғалық потенциалды Д.А. Леонтьев тұлғаның индивидуалды-психологиялық ерекшелігі сипаттамаларының интегралды жүйелік сипаттамасы ретінде анықтайды, ол адамның өзінің өмірінде тұрақты ішкі критерийлер мен нұсқаулардан шығуға және қысым мен өзгеретін сыртқы жағдайлар аясында семантикалық бағдарлар мен белсенділіктің тұрақтылығын сақтай алады. Осылайша, тұлғалық потенциалды психологиялық денсаулықты, субъектінің қызметінің жетілуін және сәттілігін қоса алғанда, жеке тұлғаны жүйелі ұйымдастырудың әмбебап сипаттамасы деп санауға болады. Демек, біздің ойымызша, осы тәсіл аясында өзіндік тиімділік жеке әлеуеттің құрамдас бөліктерінің бірі болып табылады. Сондай-ақ, Д.А. Леонтьевтің белсенділік – семантикалық тәсілін өзіндік тиімділік сияқты танымдық құрылыстың іс-әрекетінің неғұрлым кең түсіндірме принципі деп санауға болатындығын атап өткен жөн, өйткені ол тек субъектінің белсенділігі мен психологиялық құралдардың саналы сипатын ғана емес, сонымен қатар жүйелі психиканы да қарастырады. іс-әрекет пен мінез-құлықтың субъектінің санасы мен жеке басына тәуелділігі.

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, А.Бандураның жеке басының өзіндік тиімділігі теориялық тұрғыдан жоғарыда қарастырылған психологиялық құрылымдармен өзара байланысты және олармен көп ұқсастықтары бар екенін атап өткен жөн. Бірақ, сонымен бірге А.Бандураның өзіндік тиімділігі феномені қарастырылған көптеген психологиялық теориялардан ерекшеленеді. Тұлғаның өзіндік тиімділігі мәселесін тұжырымдау осы жеке құбылыстың мәні туралы ғылыми идеяларды толықтыру және кеңейту қажеттілігіне байланысты үлкен теориялық мәнге ие екенін атап өтеміз. Практикалық тұрғыдан өзіндік тиімділік мәселесін зерттеудің өзектілігі тұлға қызметінің сәттілігін болжау және тиімділігін арттыру мүмкіндіктерін табу мен зерттеудің әлеуметтік маңыздылығымен анықталады.

#### Әдебиеттер

1. Bandura A. (1991 b). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50. PP. 248–287.
2. Bandura, A. Self-efficacy mechanism in human agency / A. Bandura // *American Psychologist*. – 1982. – Vol. 37. – P. 122–147.
3. Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter // *Psychological Monographs*. – 1966. – Vol. 80, № 1. – P. 1–28.
4. Weiner, B. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion / B. Weiner // *Psychological Review*. – 1985. – Vol. 92, № 4. – P. 548–573.
5. Seligman, M. E. Helplessness: On depression, development, and death / M. E. Seligman. – San Francisco : Freeman, 1975. – 250 p.
6. Dweck, C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality and development / C. S. Dweck. – Philadelphia : Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. – 195 p
7. Смирнов, С. Д. Я-теории, их роль в мотивации, становлении личности и развитии / С. Д. Смирнов // *Вопросы психологии*. – 2001. – № 6. – С. 119–121.
8. Mischel, W. A cognitive-affective system theory of personality / W. Mischel, Y. Shoda // *Psychological Reports*. – 1995. – Vol. 102. – P. 246–258.
9. Ромек, В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В. Г. Ромек. – Ростов н/Д, 1997. – 242 л.
10. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал как объект психодиагностики / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // *Психологическая диагностика*. – 2007. – № 1. – С. 4–7.

*Қасымова Р.С.*

*Жүзей М.А.*

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
ал-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті)*

## **ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫҢ ҰРПАҚ ТӘРБИЕСІНДЕГІ РӨЛІ**

Ұрпақ тәрбиесі қашаннан өз мәнін биік ұстайды. Сондықтан қай заман, қай қоғамда болсын адамзат баласы жас ұрпақ тәрбиесіне зор мән берген. Өркениет жолында алға ұмтылған ұлт, ең алдымен, келешек ұрпаққа оқу-білім және тәрбие беру ісін дұрыс жолға қоюы тиіс. Ұлттың бүгінгі де, болашағы да тәрбиелі ұрпаққа байланысты. Толық жетіліп қалыптасқан ұлттың сана-қабілетінде, түсінік-талғамында, мінез-құлқында, өзіне тән ерекшелік менталитеті болатынын ғылым дәлелдеген.

Қазіргі таңда тәуелсіз еліміздің ертеңгі тізгінін ұстар азаматтарына жан-жақты өнегелі тәрбие беру-қоғамымыздың алға қойып отырған басты мақсаттарының бірі. Мектеп жеке тұлғаның рухани жан дүниесі мен адамгершілік қасиетінің қалыптасуына жүйелі жолға қойылған тәрбие беру негізінде қол жеткізеді. «Отан – от басынан басталады» дейді халық даналығы. Демек, бала тәрбиесі-Отан мен ел мүддесі. Бүгінгі өскелең ұрпаққа ғаламдастыру дәуірінде өз халқының төл мәдениеті, тілі мен салт-дәстүрін әр оқушының бойына сіңіре отырып, отансүйгіштікке баулу қазіргі тәрбие жүйесінің өзекті мәселесі. Егеменді еліміздің болашағы жас ұрпақты шыңдап өсіру, білікті азамат болып қалыптасуын қамтамасыз ету-бүгінгі таңда басты мақсат. Өйткені еліміздің болашағы жас ұрпақ – ұлттық сана-сезімі оянған, адамгершілігі және рухани ойлау дәрежесі жоғары дамыған, мәдениетті, парасатты, ар-ожданы мол, салауатты, бойында жоғары патриоттық санасы, өз елі үшін мақтаныш сезімі қалыптасқан азамат етіп тәрбиеленуі тиіс.

Еліміздің тәуелсіздік алуы ұлттық тәрбиеге кең өріс ашты. Білім беру жүйесі мен тәрбиенің мазмұнының жаңа талаптарға сай болуы өмір қажеттілігінен туындап отыр. Өркениетке қадам басқан қоғамда жеке тұлғаны тәрбиелеуде ең алдымен, білім берудің ұлттық жүйесі адамның ішкі жан-дүниесін, рухани әлемін жетілдіру бағытындағы тәрбие ісі ұлттық тәлім-тәрбие арқылы жүзеге асуы қажет. Қоғамның жетістіктері негізінде ұрпаққа сапалы білім беруді мақсат ете отырып, жаңа қоғамға лайықты өмірден өз орнын табатын, зерделі тұлға тәрбиелеу – бүгінгі күннің басты талабы. Ұрпақ тәрбиесі – қай қоғамның, қай заманның болмасын көкейкесті мәселесі екені даусыз. Себебі, еліміздің көркейіп, өркениетті елдер қатарына қосылуы, халықаралық деңгейге шығуы бүгінгі ұрпақ бейнесі арқылы көрініс табады.

XXI ғасырдағы дамыған ел дегеніміз белсенді, білімді және денсаулығы мықты азаматтар», – деп атап көрсетті [1]. Яғни, білім беру саласындағы реформалар әлемнің ең озық елдерінің даму дәрежесіне сай болу, заман үрдісінен көріну әлемдік мәдениетте білім саясатының негізгі көрсеткіші болып саналады.

Бәсекеге қабілетті, талғамы биік, жаңа заман адамын қалыптастыруда ұлттық тәлім-тәрбие құндылықтары мен ұлы мұраларымызды зерделей білудің мәні ерекше. Ұлттық тәрбие құндылықтарын бойына сіңірген ұрпақ қана ұлт тағдырын тереңнен бағалап, болашағын болжайтын тұлға ретінде танылады. Себебі, халықтық педагогика құндылықтары жас ұрпақтың бойында ұлттық сананы қалыптастырады.

Ұлттық тәлім-тәрбиенің асыл арналары болып табылатын ізгілік, имандылық, парасаттылық ұғымдарының бастауы тарихта мәңгі аты қалған ғұлама өсиеттерінде, мақал-мәтелдер мен тыйым сөздерде, шешендік сөз өнерінде, жұмбақтарда, өлең-жырларда, дастандарда және дала данышпандарының нақыл сөздерінде ерекше көрініс тапқан.

Ғасырлар бойы ұмытылмай, ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып келе жатқан бала бойына жастайынан тәрбие нәрін себетін ұлттық тәлімнің негізінде халықтық тәрбие мәселелерін қозғайтын ойлар жатыр. Жасөспірімді өнегелі қасиеттерге, мәдениетке тәрбиелеуде тәрбиелі адаммен жолдас болудың әсері мол екенін халқымыз ежелден-ақ бағалай білген. Құнды қасиеттерге ие болу, рухани жан-дүниесі бай адамды қалыптастыру баланың өмірге келген кезінен басталуы бекер емес.

Мұндай мақсатқа бағытталған жұмыс адамды еңбек сүйгіштікке, ізгілікке, ұжымдық пен патриотизмге тәрбиелейді. Адамгершілік – әр адамға тән асыл қасиеттер. Адамгершіліктің қайнар бұлағы халқымыздың салт-дәстүрінде, әдет-ғұрпында, отбасында қалыптасады. Әр адам адамгершілікті күнделікті тұрмыс – тіршілігінен, өзін қоршаған табиғаттан бойына сіңіреді. Демек, жеке тұлғаға жан-жақты терең білім берумен бірге оның жүрегіне адамгершіліктің асыл қасиеттері адамды құрметтеу,

оған сену, кішіпейілділік, қайырымдылық, ізеттілік, ізгілік, қарапайымдылықты ұялата білсек, жеке тұлғаның өзіндік көзқарасының қалыптасуына ықпал етері сөзсіз. Ол тұлғаның қоғамдық бағалы қасиеттері мен сыйласымдық қарым-қатынастарында қалыптасады.

Бүгінгі таңда зерттеуші ғалымдардың еңбектерінде ата-бабаларымыз сан ғасырлар бойы сақтап келген халық педагогикасының негізінде ұрпаққа саналы тәрбие беру мен қатар ұлттық тәлім-тәрбиелік асыл мұралардың назарға алынуы бұл мәселенің көкейкестілігін айқындап отыр.

Ұлттық дәстүр, рухани мәдениет негізінде болашақ ұрпақтың рухани адамгершілік тәрбиесін жаңа сатыға көтеру міндеттерін жүзеге асыру туралы зерттеуші ғалымдар: «Қазіргі білім, ғылым мен мәдениетті жаһандандыру процесі кезінде әр ұлт өз мемлекетінің рухани мәдени құндылықтарын сақтай отырып, әлемдік өркениетке кірігуі заңды құбылыс»[2]. «Халықтық педагогика – тәлім-тәрбиелік, ой-пікірдің ілкі бастауы, халықтың рухани мұрасы... Ұрпақ тәрбиесінің негізгі түйіні – адамгершілік, имандылық, ақыл-ой, еңбек, эстетика, дене, отбасы тәрбиесіне байланысты мәселелерге келіп тіреледі»,–деп атап көрсетті[3]. Мұндағы басты қағида – ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар арқылы мәдени дағдыларды игеру, өзіне, сондай-ақ, өзгелерге де жауапкершілікпен қарауды қалыптастыру.

Сондықтан баланың бойына жастайынан ізгілік, мейірімділік, қайырымдылық, яғни, адамгершілік құнды қасиеттерді сіңіріп, өзіне сенімділікті арттыруда ұлттық тәлім-тәрбиенің мәні ерекше. Отанға деген сүйіспеншілік, қоғам игілігі үшін адал еңбек ету, көмек беру, сондай-ақ қоғамға тән адамгершіліктің өзге де формалары, сананың, сезімдердің, мінез-құлық пен өзара қарым-қатынастың бөлінбес негізінде ұлттық құндылықтар жатады.

Халқымыздың тәлім-тәрбиелік мұрасына үнілсек, ол адамгершілікті, қайырымдылықты, мейірбандықты дәріптейді. Адамгершілік қасиеттердің түп негізі отбасында қалыптасатыны белгілі. Халқымызда: «Тәрбие – тал бесіктен» деген ұлағатты сөз бар. Отбасындағы ізеттілік, қайырымдылық, имандылық – бәрі балаға тал бесіктен берілетін алғашқы тәрбие. Баланың өмірге белсенді көзқарасының бағыты отбасы арқылы беріледі. Қазақ халқының әлеуметтік өмірінде үлкенді сыйлау ұлттық дәстүрге айналған. Ата-бабаларымыздың тағлымында баланы бесігінен-ақ, жақсы әдеттерге баулыған. Отбасында, балабақшада, қоғамдық орындарда үлкенді сыйлау дәстүрін бұзбау және оны қастерлеу әрбір адамның борышы болып саналады. Адамгершілік тәрбиенің нәтижесі тұлғаның қоғамдық бағалы қасиеттері мен танымы арқылы қалыптасады. Бұл – ұлттық тәрбиенің ең озық көріністері

Қай заманда болмасын, адамзат алдында тұратын ұлы мұрат-міндеттерінің ең бастысы – өзінің ісін, өмірін жалғастыратын саналы ұрпақ тәрбиелеу.

XXI ғасырдың көкейкесті мәселелері тоғысқан кеңістігінде көне мұраларымыздағы адамның болашағын бағыттауға қажетті рухани күш, ізгі ілім, өшпес үлгідегі ақыл-кеңестердің ұлттық мәдениетіміз, тіліміз бен дініміздің бүгінгі мен ертеңіне де негіз әрі тірек болары осыған дәлел. Кез келген халықтың рухани мұрасында әлемдік философияның, әлемдік педагогиканың ортақ қазынасын байыта түсетін құнды ой-пікірлер, пайымдаулар болатыны белгілі. Қазақ дүниетанымының өзегі саналатын құндылықтың әрбір тынысы, әрбір сөз орамы мен ой түйіні ізгілікпен байланысты. Жаңа кезеңдегі білім берудің өзекті мәселесі – жас ұрпаққа-адамгершілік-рухани тәрбие беру. Руханилық – жеке тұлғаның негізгі сапалық көрсеткіші. Руханилықтың негізінде адамның мінез-құлқы қалыптасады, ар-ұят, өзін-өзі бағалау және адамгершілік сапалары дамиды. Мұның өзі адамды мейірімділікке, ізгілікке шақырады. Адамгершілік тәрбие бұл дұрыс дағдылар мен өзін-өзі ұстау дағдыларының нормалары, ұйымдағы қарым-қатынас мәдениетінің тұрақтылығын қалыптастырады. Жеке адамның адамгершілік санасының дәрежесі оның мінез-құлқы мен іс-әрекетін анықтайды.

Қазіргі ақпараттық ғасыр мен ғаламдандудың күшейіп тұрған уақытында ұлттық идея мен ұлттық сананы қалыптастыруда ұлтымыздың салт-дәстүріндегі үлгі-өнеге, асыл қасиеттеріміз: үлкенге құрмет, кішіге ізет көрсету, барға қанағат етушілік, жомарттық пен қонақжайлылық, мейірімді болу, қайырымдылық жасау сияқты көптеген адамгершілік, ізгілік, өнеге-сипаттар жайлы ғұлама көзқарастары педагогика тарихын байытып қана қоймайды, жас ұрпаққа ұлттық тәрбие беру үрдісіндегі мәнін арттыра түседі. Баланы үлкенді сыйлауға, кішіге ізет көрсетуге, иманды болуға, адамгершілікке баулу ұлттық тәлім-тәрбиенің жемісі екенін дәлелдейді. Адам баласы мінез-құлқында отбасынан алған тәрбие мен тәлім арқылы білім мен ақылды ұштастыра білгенде өз орнын адаспай табады. Өйткені, ол қоғамда өзінің адамгершілік қасиетімен, адамдығымен, қайырымдылығымен ардақталады.

Ұрпақ тәрбиесі – келешек қоғам тәрбиесі. Сол келешек қоғам иелерін жан-жақты жетілген, ақыл-парасаты мол, мәдени – ғылыми өрісі озық азамат етіп тәрбиелеу – біздің қоғам алдындағы борышымыз.

Қазақстан Республикасының білім беруді дамыту тұжырымдамасында білім берудің мақсаты: «Жылдам өзгеріп отыратын дүние жағдайларында алынған терең білімнің, кәсіби дағдылардың не-

гізінде еркін бағдарлай білуге, өзін-өзі іске асыруға, өзін-өзі дамытуға және өз бетінше дұрыс, адамгершілік тұрғысынан жауапты шешімдер қабылдауға қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыру», – деп айқын көрсетілген.

Қазақтың көрнекті педагогы Ж. Аймауытов: «Өткен өмірде күн сайын адам қай бағытта машықтанып әдет етсе, егде болғанда да сол бағытта өзгереді...» -дейді [4]. Бұдан шығатын түйін адамдар арасындағы жақсы қарым-қатынас көбінесе, іскерлік қарым-қатынастың адамгершілік және психологиялық үлгісін қалыптастырады. Ата-ананың болашақ бала тәрбиесі үшін жауапкершілігі ұрпақтан-ұрпаққа жалғасады. Жеке тұлғаның бойындағы жалпыадамзаттық құндылықтардың қалыптасуы осы қалыпта жүзеге асады, сөйтіп, оның өзін-өзі тануына, өзіндік бағдарын анықтауына мүмкіндік туғызатындай тәлім-тәрбие берілуі керек.

Демек, ұрпақ тәрбиесінде ұлтжандылыққа тәрбиелеу үшін олардың ар-ұятын, намысын оятып, мейірімділік, қайырымдылық, кішіпейілдік, қамқорлық көрсету, адалдық, ізеттілік сияқты қасиеттерді бойына сіңіру қажет.

Қоғамдағы саяси-экономикалық, әлеуметтік, рухани-мәдени өзгерістер айналадағы құбылыстарға, заттарға деген адамның ішкі сана-сезімі мен көзқарасына, қарым-қатынасына өзінің әсерін тигізеді. Ендеше, жастардың бойына адамгершілік, ізгілік қасиеттерді қалыптастыру, ұлттық тәлім-тәрбие негіздерінен қол үзбеу жас ұрпақтың рухани мәдениетін арттырып, көркемдік әлемін байытады. Ғасырлар бойы халқымыздың қанына сіңген имандылық қағидалары: адамдар арасындағы ізгілік, қайырымдылық, адалдық, әділдік қарым-қатынас негізінде жас ұрпақты тәрбиелеудің сыры тереңде жатыр.

Тәрбие беру, тәрбиелеу мақсаты қоғамның даму сұранысымен анықталады және оның өзіндік тәсіліне, әлеуметтік және ғылыми-техникалық прогрестің қарқынына, педагогикалық теория мен практиканың дамуының жеткен деңгейіне, қоғамның, оқу орындарының, білім беруші мен білім алушы мүмкіндіктеріне тәуелді. Осындай тәрбие жұмысының түрлі формаларын есепке ала отырып, ұжымдық шығармашылық іс-әрекетті ұйымдастыру және жүзеге асыру әдістемесін меңгеру аса маңыздылыққа ие.

Ендеше, ел болашағын ойлайтын, жан-жақты жетілген, ақыл-парасаты мол, мәдениеті мен ғылыми өресі жоғары ұрпақ тәрбиелеу – қоғам, ұстаздардың алдындағы міндет.

#### **Әдебиеттер**

1. «Қазақстан жолы –2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» Жолдау.2014 жыл, 17 қаңтар.
2. С.Қалиев, Ж. Молдабеков,Б.Иманбекова. Этнопедагогика: Оқулық. – Астана: Фолиант, 2007– 400б.
3. Ж.Әбиев. Педагогика тарихы: Оқу құралы. – Алматы: Дарын, 2006. – 480б.
4. «Қазақтың тәлімдік ой-пікір антологиясы»: 2т. (Құрастырған: Қ. Жарықбаев, С.Қалиев. – Алматы: «Рауан», 1998.– 416б.



**Қуанәлі М.А.**  
**Ордагулова Д.И.**  
**Айтбақы Қ.**  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Абай атындағы ҚазҰПУ)

## **ӨЗІНДІК САНАНЫҢ ЭТНИКАЛЫҚ ТҮРҒЫДА ЗЕРТТЕУДІҢ КЕЙБІР ЭТНОПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ**

Ұлттық мәдениет және ұлттық тіл ұлттарды біріктірудің маңызды психологиялық факторы және психологиялық негізі болып табылады. Ұлттық мәдениет – ұлттың материалдық және рухани құндылықтарының жиынтығы болып табылады. Ұлттық мәдениет қандай да бір ұлт өкілдерінің қызығушылықтары мен ойлауының ерекшеліктерінен, олардың тұрмыстық және өмірлік стереотиптерінен, моральдік нормаларынан, сонымен қатар тұлғааралық және топаралық әрекеттерінің ерекшеліктерінен көрініс береді. Қандай да бір этникалық бірлік өкілдерінің мінез-құлықтарының типі, олардың өмірлік іс-әрекеттері ұлттық мәдениетке негізделген. Ұлттық мәдениет ұлт өкілдерінің белгілі бір ерекше қасиеттерін, нормалары мен құндылықтарын тәрбиелейді.

Адамның тұлға ретінде қалыптасуының этностан тыс жүзеге асуы мүмкін емес. Сондықтан да этнопсихология пәніне «этнос және тұлға» мәселесін қосу маңызды. Осылайша, этнопсихологияның пәнінің аймағы тек қана этникалық сананы қамтып қана қоймай, олардың тұлғалық қалыптасуына, олардың құндылықтарының қалыптасуына ықпал ету жолдарын да қамтиды.

Ғылыми әдебиеттерде принциптер нақты әлеуметтік, әлеуметтік-психологиялық және этнопсихологиялық зерттеулер жүргізу кезеңіндегі әдіснамалық қызмет атқаратын басты теориялық ережелер ретінде түсініледі.

Этнопсихологияда принциптер этникалық белгілердің қоғамдық психологиясындағы барлық психикалық үрдістерді, психикалық қасиеттерді, психикалық күйлерді түсіндіруге деген жалпы бағытты анықтайды. Олар қоғамдық психологиямен қоғамдық сананың қызмет етуі, қалыптасуы мен даму заңдылықтарын ашуға бағытталған.

Этнопсихологияның негізгі принциптерінің бірі – *детерминизм принципі*, яғни «кез-келген әрекет – ол өзара әрекет», «сыртқы себептер ішкі жағдайға байланысты». Ол этнопсихологиялық құбылыстардың себептерін әлеуметтік және өзге факторлармен түсіндіреді. Бұл дегеніміз, біріншіден, этникалық белгілердің қоғамдық психологиясының қалыптасуы өмір ағысына, экономикалық, мәдени, ғылыми-техникалық дамуға, халықтың саяси, идеологиялық өміріне байланысты. Екіншіден, этникалық белгілердің қоғамдық психологиясындағы өмір құрылысының бейнесі қажеттілік және мақсаттар арқылы өзгере отырып, жүзеге асады. Нақты этнопсихологиялық құбылыстарды зерттеу үшін ұлттық ерекшеліктерді тудыратын себептерді және шарттарды анықтап, түсіне білу керек.

*Сана мен іс-әрекеттің бірлігі принципі* этнопсихологиялық феномендердің көрініс беруінің мәнін дұрыс түсінумен этнопсихологияна қаруландырады.

Бір жағынан, іс-әрекетті қалыптастыру мен жүзеге асырудың жалпы заңдылықтары оны жүзеге асыратын субъекті психологиясының көрініс беруіндегі ұқсастықтарды тудырады. Екінші жағынан, әрбір ұлттың этникалық өзіндік санасы іс-әрекеттің элементтеріне, формалары мен нәтижелеріне өзгешеліктер ендіреді.

*Тарихилық принцип.* Б.Ф.Поршневтің пікірінше, тарихилық принцип этнопсихологияның ең негізгі принципі ретінде мойындалуы керек. ол этникалық белгілердің қоғамдық психологиясының психикалық үрдістерінің, психикалық қасиеттерінің, психикалық күйлерінің терең өзгерістерін мойындауды білдіреді. Тарихилық принципі қоғамдық психологияның генезисіне еніп қана қоймай, оның дамуының заңдылықтарын ашып, оның өзгерістерінің тенденцияларын көруге мүмкіндік береді [1;96-107бб.]

Қоғамдық психологияның дамуындағы этнопсихологияның тарихилық және онтогенездік принципінің бірлігі принципі маңызды болып табылады. Олар сөздік, вербальдік қарым-қатынас негізінде жүзеге асады.

Тұлғалық бағыт принципі. Бұл бағыт этнопсихологиялық құбылыстарды жасаушы біріншіден нақты тұлға, екіншіден, этникалық белгінің өкілі екендігін ескеру арқылы жүзеге асады.

Этнопсихологияның ғылыми білімнің кез-келген дербес бір саласы ретінде өзінің ұғымдық аппараты бар.



Ғылыми әдебиеттерде ұғымдар дегеніміз – шынайы құбылыстарың маңызды, жалпы қасиеттері мен қатынастарын бейнелейтін жалпы және фундаментальді ұғымдар. Осындай түсінік контекстінде этнопсихологияның ұғымдық аппаратын этнопсихологияның негізгі ұғымдарының жиынтығы ретінде қарастыруға болады.

Дегенмен де этнопсихология дамуының қазіргі деңгейі тұтас ұғымдық аппаратты белгілеуге мүмкіндік бермей отыр, себебі ғылымның өзі әлі қалыптасу кезеңінде. Сондықтан да этнопсихологиялық білімдірдің болашақтағы дамуы, этнопсихологиялық зерттеулерді актуалдау осы жас ғылымның ұғымдық аппаратының дамуы мен кеңеюіне жағдай туғызады.

Этнопсихологияның ұғымдық аппараты ұғымдардың күрделі көпдеңгейлі жүйесін құрады. Жүйенің бірінші деңгейі этнопсихологияның пайда болуымен байланысты. Олар этнос, ұлт, этникалық топ, тұлға және т.б. сияқты ұғымдар.

Екінші деңгейі іс-әрекет, темперамент, қажеттіліктер, менталитет сияқты ұғымдармен байланысты.

Осы ұғымдардың, әсіресе бірінші деңгейдегі ұғымдар психологиялық, философиялық, әлеуметтік, мәдениеттанушылық әдебиеттерде жақсы және мұқият зерттелген.

Эмпирикалық мойындауды талап ететін ұғымдарды анықтауға келсек, олардың көпшілігі өңделу мен зерттелу кезеңінде.

В.Г.Крысько ұлттық-психологиялық ерекшеліктердің әр түрлі формаларын зерттей келе олардың арасынан мотивациялық-фондық, интеллектуалдық-танымдық, эмоциялық-еріктік, коммуникациялық-мінез-құлықтық ерекшеліктерді бөліп алады.

Этникалық сана сезімді профессор Қ.Б. Жарықбаев нақтылай отырып, «...ұлттық сана сезім дегеніміз – қандай да бір этностың өмір салтын, олардың салт-дәстүрін көрсететін этнопсихологиялық феномен... », деген.

Олай болса, этникалық сана сезім өзінің қай өкілге жататындығын білумен ғана шектелмейді. Ол ұлт өмірінің барлық жақтарымен байланысты, яғни олардың елестеріні, әдеттері, дәстүрі мен салттары туралы көзқарастардың тұтас кешкнінен тұрады.

Л.Н. Гумилевтің айтуынша «этнос әлеуметтік кеңістіксіз өмір сүре алмайтын сияқты атмосфера, гидросфера, биосферасыз да өмір сүре алмайды» деп тұжырымдап, этностың қалыптасуы мен дамуын және бірте-бірте сөніп ыдырауын Л. Гумилев бес кезеңге бөледі [2; 576].

Бірінші кезең- этностық материалдық және рухани күш жинау кезеңі Оны автор императив деп атайды.

Екінші кезең – пассеизм, ұлттың тарихи сахнаға шығуы. Оны құрайтын аталастарөздерінің ата-бабаларының жалғасы ретінде сезініп, ұлттық мұраға үлесін қосады. Бұл кезеңді қуатты құлшыныс деп атады.

Үшінші кезең – актуализм ( гүлдену) деп аталады. Бұл тұста адамдар өткенін ұмыта бастайды, ұлттың болашағын ойламайды, оны білгісі де келмейді. Олар өздері үшін ғана өмір сүріп, қара бастары үшін ғана ерлік жасайды.

Төртінші кезең- футуризмге – этностың бұрынғы тарихын өткен заман деп бағаламау, бүгінгі ұлттық мүддені тиімсіз деп қабылдамау, тек болашаққа, арманға сену тән.

Бесінші кезең – ыдырау, күйзеліс кезеңі – ұлттық дағдарысқа ұшырап, жоғалуымен тынады. Даму барысында ұлт табиғаты күрделі өзгеріске ұшырайды және оның алғы шарттары жасайды – топтастырған болатын.

Сондай-ақ ұлттың ата-тегі бір, туыстың қауымдастық деген пікірлер де күмән туғызады. Әр этностың тарихы –адамзат тарихының ажырамас бөлігі. Олай болса отандық педагогика және психология салаларының ғалымдары да ұлттық жан-дүниенің ерекшеліктерін зерттей бастаған. Ұлттық психология- күрделі де қарама-қайшылыққа толы құбылыс. Сондықтан әр жеке адам бойында ұлт өкілі ретінде ұлттық сезім қалыптасады. Әр ұлт ұлттық патриотизмді өз мақсаттарына сай пайдаланады.

Отандық ғалымдарымыздың бірі Қ.Б. Жарықбаев «Еліміз бен жеріміздің түпкілікті иегері-қазіргі қазақтардың психологиясында осы этносқа ғана тән біртұтас ұлттық ерекшелік бар деп айту қиын. Өйткені, қазақ этносының бүкіл тыныс-тіршілігінде, от басындағы әдеп-ғұрып пен салт-санасында кең байтақ өлкемізде мекендеген басқа халықтар мінездерінің нышандары көрніс беріп жүр. Бірақ, кейбіреулер айтып жүргендей, бұрын жылқы мінезді болып, енді қой мінезді болған жуас, намыссыз халық емеспіз» [3,696] деп тұжырымдайды.

Ұлттықсанаұлттың әлеуметтік, саяси, экономикалық, адамгершілік, эстетикалық, философиялық және діни көзқарастары мен пікірлерінің жиынтығын білдіреді. Осылардың барлығы ұлттың рухани дамуының белгілі бір деңгейін бейнелейді. Ұлттық сананың келесідей ерекшеліктері бар:

- ұлттың ұзақ мерзімді тарихи дамуының нәтижесі болып табылады;
- келесі элементтерден тұратын өзіне ғана тән құрылымы бар;
- ұлттық сана сезім осы құрылымның ең негізгі компоненті ретінде;
- ұлттың өзінің тұтастығын, бірлігін саналы түсінуінің маңыздылығы;
- өзінің материалдық және рухани құндылықтарына күтіп қарау.

Екі деңгейде болады:

– теориялық – бұл ғылыми жүйеленген құрылым немесе тарихи даму үрдісінде қалыптасқан ұлттың идеологиялық көзқарастарынан, идеяларынан, ережелері мен құндылықтарынан тұратын идеология, оның қызметі ұлт дамуының болашақтағы стратегиясын анықтау;

– тұрмыстық – бұл ұлттың қоғамдық психологиясы және ол күнделікті өмірден көрініс беретін халықтың қажеттіліктері мен қызығушылықтары, құндылықтары, мақсаттары, стереотиптері, мәдени және шаруашылық әдеттері мен ұлттық дәстүрлерінің жүйесінен тұрады. Бұл деңгейлер этникалық бірлікте әлеуметтену үрдісі қалыпты болған жағдайда ғана ұрпақтан ұрпаққа беріліп отырады. Этникааралық мәдениетке ену немесе керісінше өздерін өзге халықтар, ұлттармен салыстыра отырып, өзге ұлттардың нормалары және құндылықтарымен байланысады.

Жалпы ұлттық қызығушылықтар кез-келген ұлт өмірінен маңызды орын алады және оның психологиялық негізі болып табылады. Ұлттық қызығушылықтар ұлттың іс-әрекеттерінің қозғаушы, мотивациялық күші ретінде қарастырылады және оның бірлігі мен тұтастығын сақтауға мүмкіндік береді.

Ұлттық қызығушылықтардың келесідей ерекшеліктері бар:

– ұлттық қызығушылықтардың негізін ұлттың мақсаты мен құндылықтары құрайды, олар ұлт өкілдерінің рухани идеалдарының жиынтығы ретінде түсініледі;

– ұлттық қызығушылықтардың ерекшелігі ұлттық талғамға негізделген, ол дегеніміз – ұлт өкілдерінің өмірдегі маңызды құбылыстар мен құндылықтарды бағалауына негізделген тарихи қалыптасқан индивидуалды ұлттық ерекшелік, жақсы мен жаманды ажырата білу. Ұлттық талғамдар мінез-құлықтан, тұрмыстан, киіне білу дәстүрінен, топаралық өзара қатынастардан, өнерден, мәдениеттен, фольклордан, ұлттық биден, әуеннен, әдебиеттен және т.б. көрініс береді.

Ұлттық тіл ұлт ойы мен қарым-қатынасының көрініс беруіне тән ауызша және жазбаша тәсіл. Ұлттық тіл келесідей қызмет атқарады:

- барлық ұлт өкілдерін бір тұтас организмге бірлестіру;
- ұлт мәдениетіне ерекше мән беру.

Ұлттың өзін-өзі бағалауы – ұлттың маңызды бір психологиялық негізінің бірі және нақты бір этнос өкілі болып табылатын адамның өзінің мүмкіндіктері мен сапасын индивидуалды бағалауы мен ұлттың өзге ұлттар арасында бағалауымен байланысты болып табылады. Ұлттың өзін-өзі бағалауының келесідей деңгейлері бар:

– *төмен, немесе адекватты емес төмен*. Мұнда адам өз ұлты мен өзінің мүмкіндіктері мен потенциалын саналы түсінбейді не төмендетеді. Соған байланысты өзінің осы этносқа жататындығын жиі мойындамайды. Ұлттың өзін-өзі бағалауының төмен дәрежесі тұлға мен ұлтқа айтарлықтай ықпал етеді және ол келесідей көрініс береді:

– кейбір адамдарда өзін төмендету, шаршау, еріксіз мойынсыну сияқты эмоциялық күйлер пайда болуы мүмкін және мұндай күйлер ұзақ мерзімге сақталып, ұлттың эмоциялық күйіне тұтас ықпал тигізуі мүмкін;

– тұтас ұлтта немесе оның кейбір өкілдерінде пассивтілік, инерттілік, өзінің, ұлттың болашағына немқұрайлы қараушылық сияқты қасиеттер байқалуы мүмкін.

– *адекватты төмен*, бағалаудың мұндай түрінде ұлт өкілі өзінің және жалпы ұлттың артықшылығы мен потенциалын саналы түсіне алады, сонымен қатар актуалды даму деңгейінің жеткіліксіздігін, ұлттың этникааралық және ұлтаралық өзара әрекетке қосатын үлесінің жеткіліксіздігін де түсінеді. Бірақ осыған қарамастан осы ұлттың маңыздылығы мен құндылығы жоғарыламайды, оның өкілдерінің барлық ақыл-ой және әрекеттік белсенділіктері ұлттың потенциалын дамытуға бағытталған;

– *адекватты жоғары* – бағалаудың мұндай түрінде ұлт өкілдері өздерінің осы ұлтқа жататындығын мақтан етеді, себебі оның маңыздылығы мен құндылығын, этникааралық және мемлекетаралық қатынасқа қосар үлесін саналы ұғынып, түсінеді. Бұл ұлттың құндылығы мен маңыздылығы өзге ұлттардың артықшылығы мен мүмкіндіктерін төмендетпей, адекватты түрде бағаланады. Ұлтты адекватты жоғары бағалай алатын адамдарға өзіне, және өз ұлтына деген сый мен мақтаныш сияқты қасиеттер тән.

Қазіргі кезде ең бастысы – әр ұлттың оның рухани мәдениетінің бағалы, өзіндік қайталанбас құбылыс екенін ескеру. Ұлт болмысының мәні, адамға ұлттық келбет беретін факторлар, ұлттық қатына-

стардың астары, ұлттың келешегі сияқты мәселелер ұлттар пайда болған заманнан бастап ойландырып келеді. Біздің заманымызда бұл мәселе төңірегінде терең этнопсихологиялық эксперименттік зерттеулерді керек етеді, бұл мәселелер төңірегіндегі пікірлер қай халықтың да бейтарап қалдыра алмайды.

#### **Әдебиеттер**

1. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. -М.: «Книга по требованию», 1979. – С. 96-107
2. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. //Этнос как система. М.: «Азбука», 672 с
3. Жарықбаев Қ.Б. Этнические самосознание //Этнопсихология Алматы, “Қазақ университеті”, 98. стр.69.

**Қуанәлі М.А.**  
**Ордагулова Д.И.**  
**Біржанқызы А.**  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Абай атындағы ҚазҰПУ)

## **БАЛАЛАР ҮЙНДЕ ТӘРБИЕЛЕНУШІ-ЖАСӨСПІРІМДЕР ОТБАСЫНДА ТӘРБИЕЛЕНЕТІН ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫ МЕН ҚОРҚЫНЫШ ҮРЕЙ СЕЗІМДЕРІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Психология – педагогикалық әдебиеттерде жасөспірімдік кезеңге, «қиын», «кикілжінді», «сындарлы» деген мән-мағына береді, осыған қарамастан, мұндай дағдарыстың себептеріне – жасөспірімдердің физиологиялық өзгерістері, пубертантты кезеңнің, яғни жыныстық жетілудің пайда болуы. Алайда, кеңес психологтары Н.И. Наенко., Д.И. Фельдштейн жұмыстарының көрсетуі бойынша, жыныстық жетілу ағзаның дамуындағы басқа да өзгерістер секілді баланың психикалық дамуына зор әсерін тигізеді. Бірақ, біріншіден, бұл әсер етулер жасөспірімнің қоршаған ортаға деген қатынастарымен, өзін ересектер мен құрбы- құрдастарымен салыстыруымен ерекшеленеді; екіншіден, адамның тұлғалық қасиеттерінің дамып, жетілуіне биологиялық ерекшеліктері емес, өзін жаңа қоғамның мүшесі ретінде сезінуі арқылы қалыптасады деген [1,120 б.].

Н.М. Наумова жасөспірім дамуындағы 3 түрлі дағдарысты атап көрсетті:

1) «жергілікті-қыңырлық», жасөспірімге жеке мәселелерді шешу барысында ересектер тарапынан қолдау табу, мұндай жағдайларда ситуативті-мағыналы эмоциялар басым болады. Әртүрлі жасөспірімдерде тәуелсіздік деңгейі мотивациялық құрылымдар арқылы көрініс табады;

2) «құқықты-мағыналы», ересектікке қол жеткізу « мен қалаймын» деңгейі емес, «менің қолымнан келеді» және « мен міндеттімін» деңгейлері басым болып, қоғамда, отбасында өзіндік, жеке құқықтары пайда болады;

3) «бекітулі-нақты» жасөспірімнің өзін-өзі анықтау мен өзін-өзі жүзеге асыруда «ересектік әлемде» өз мүмкіндіктерін қолданып, қоғамға ықпал ету қасиеттері қалыптасады [2, 55б] .

Жасөспірімдік кезең (пубертантты кезең) – баланың қарқынды психофизиологиялық дамуы мен әлеуметтік белсенділіктің өзгеруімен ерекшеленеді. Бала өмірінің әртүрлі салаларында күрделі өзгерістер өтіп, олар бұл кезеңді балалық шақтан ересектік өмірге «өтпелі» кезең етеді, жаңа әлеуметтік ортада өзіндік «Менді» табуға зор үлесін қосады.

Жасөспірімдік кезеңнің негізгі кертартпалары – баланың танымдық және эмоционалды дамуының қалыптасуына, ересектердің ескертулеріне құлақ аспау, тәуелсіз болуға ұмтылу салдарынан көптеген кикілжіндердің пайда болуы кері әсерін тигізеді. Жасөспірімдік кезеңнің қиындықтарына: жоғары дәрежедегі қозғыштық, ипохондриялық реакциялар, аффективтілік, ренішке ащы реакцияларды көрсетуі, ересектерге деген жоғары сыни көзқарастарды жатқызуға болады. Жасөспірімдік кезең, баланың тұлға болып қалыптасуында күрделі әрі кері әсерін тигізетін кезең болып табылады. Негізінен, мұнда психосексуалды, интеллектуалды, әлеуметтік аймақтарда сандық және сапалық өзгерістер болады, баланың денесінің терең өзгерістері жүзеге асып, ойлау дәрежесінің өзгеруі көзге түседі, жаңа әлеуметтік тәжірибе қолға алынып, басқа адамдармен, қоғаммен қарым-қатынасы қиындайды.

Жасөспірімнің эмоционалды реакциялары дифференциаланған әрі саналы күйде көрініс тапса, өзін-өзі бақылау деңгейі, тұрақтырақ болып басқалардың берген бағаларына тәуелсіз бола бастайды. Ал өзін-өзі сыйлау жағымды күйде көрінеді. Байқалған өзгерістердің көпшілігі жасөспірімнің сана-сезіміне, өзіне деген жағымды қатынасына байланысты, яғни өзіне деген эмоционалды-құнды қатынаста болып, өзін белгілі бір қоғамның мүшесі мен оның іс-әрекеттерінің субъектісі ретінде көрсетеді. Өзінің психологиялық табиғатына орай, өзіне деген қатынас күрделі құрылымды және көпқызметтік бітіс болып табылады, оның құрамына:

- өзін-өзі қабылдау;
- өзіне деген қызығушылық ;
- өзін-өзі кінәлау;
- өзіне деген сенімділік;
- басқалар тарапынан қатынас күту;
- жаһандық өзін-өзі бағалау т.б құрамдас бөліктері кіреді [2, 90б.].

А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых еңбектерінде, анасымен және анасыз тәрбиеленген балалардың биологиялық және әлеуметтік жағынан дамуында ерекшеліктері болатындығын анықтаған [3, 115б.]. Дәл осындай қорытындыға Прихожан А.М., Толстых Н.Н. жабық түрдегі мекемелерде тәрбиеленуші балалардың «кері» тәрбиеленуінің себебі, анасымен жеткіліксіз эмоционалды қатынасы, сенсорлы және әлеуметтік стимуляциялардың аздығынан деп түсіндіреді [4, 205б.].

Р. Спиц жазбаларынан анасынан бөлініп, жабық түрдегі мекемелерге келген сәбилердің бір жасқа дейінгілерінің 70% шетінегенін, ал қалған бөлігінің ақыл-ойлары артта қалатындығын көруімізге болады [5, 118-119 б.].

Ата-аналар қамқорлығынсыз қалған жасөспірімдер қоршаған адамдармен қарым-қатынаста қиындықтар пайда болады, сезімдердің шалағайлылығымен, арқа сүйеушілігімен, басқа адамдардың нұсқауымен өмір сүруімен, өзара қарым-қатынастардың күрделілігімен, сана-сезімінің бұзылыстарымен (өзінің жалпы қанағаттануы мен зарары), оқу материалын меңгеруде қиындықтардың ұлғаюы, тәртіптерінің қатаң бұзылуы (қайыр тілеу, ұрлық, әртүрлі деликвентті мінез-құлығымен) сипатталады. Ересектермен қарым-қатынасында ауытқулардың пайда болуы көрінісі -өзінің және басқа адамдарға, өзіне деген құндылықтарының жоғалуы мен қатар қажетсінебеу сезімінен байқауға болады.

Зерттеу мәселесінебалалар үйінде тәрбиеленушілердің тұлғалық қалыптасуына қорқыныш пен үрей сезімдерінің пайда болуы себептерінің ерекшеліктерін анықтауды алған болатынбыз.

Зерттеу мақсатына балалар үйінде тәрбиеленуші-жасөспірімдердің үрей мен қорқыныш сезімдерінің психологиялық ерекшеліктерін зерттеуді қарастырдық. Зерттеу жұмыстары Алматы қаласындағы № 2 балалар үйі тәрбиеленушілері мен мектеп оқушыларына жүргізілді. Зерттелінушілердің жалпы саны – 40 адам, 20 – балалар үйінде тәрбиеленуші-жасөспірімдер ( оның ішінде 10 – қыз бала мен 10– ұл бала), орта білім беретін мектептен 20 – оқушы (10 – қыз бала мен 10– ұл бала). Зерттеу таңдамалары жыныс пен жас ерекшеліктеріне бөлінді (12-14 жас пен 15-17 жас аралығы).

Зерттеудің әдістемелік негізі: зерттеудің әдістемелік негізі ретінде жалпы психологиялық детерминизм, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Элконин бойынша іс-әрекет пен сананың бірлігі ұстанымдары, Л.И.Божович бойынша тұлғаның қалыптасу тұжырымдамасы, А.М.Прихожан бойынша үрей-қорқыныш деңгейін анықтау және В.С.Мухина, А.М.Прихожан, Г.В.Семья құрастырған жетімдікті зерттеуге арналған жаңа әдістемелер жиынтығы пайдаланылды.

*Кесте 1*

**Студенттің t-критері бойынша өзін-өзі бағалау мен үрей-қорқыныш сезімдерінің нәтижелері**

№		Балалар үйінде тәрбиеленуші-жасөспірімдер (орташа мәні)	Отбасында тәрбиеленетін жасөспірімдер (орташа мәні)	Айырмашылықтардың мәндік коэффициенті
1	ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУ	54,04	68,63	<b>0,002**</b>
2	ҮРЕЙ-ҚОРҚЫНЫШ	51,6	49,6	0,71

$P < 0,05$

Балалар үйінде тәрбиеленуші-жасөспірімдер мен отбасында тәрбиеленетін жасөспірімдердің өзін-өзі бағалау және үрей-қорқыныш сезімдерінің арасындағы мәндік өзгерістерді зерттей отырып, біз статистикалық мәнді айырмашылықтарды зерттелінушілердің таңдауы арқылы анықтадық. Эралуан тұлғалық сапалардың (үрей мен өзін-өзі бағалау) ерешеліктеріне анықтауға нақты талдау жасау үшін, біз, 12-14 және 15-17 жас аралықтарындағы ұл балалар мен қыз балалар (Д.Б.Элкониннің психикалық даму периодизациясы бойынша) тобын салыстырдық. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, 12-14 жас аралығындағы балалар үйінде тәрбиеленуші қыздар мен отбасында тәрбиеленетін құрдастарына қарағанда, жоғары дәрежеде үрей-қорқыныш деңгейін көрсетті, ал осы жастағы ұл балалар арасында айтарлықтай айырмашылықтар айқындалмады.

15-17 жас аралығындағы балалар үйінде тәрбиеленуші қыздар мен отбасында тәрбиеленетін құрдастарында статистикуалық мәндік айырмашылықтар өзін-өзі бағалау деңгейінде байқалды: балалар үйінде тәрбиеленетін қыздарда өзін-өзі бағалау деңгейі төмен екені анықталды, осы жастағы ұл балаларда ешқандай статистикалық мәндік өзгешеліктер байқалмады.

Отбасында тәрбиеленетін жасөспірімдерге қарағанда, балалар үйінде тәрбиеленуші-жасөспірімдердің өзін-өзі бағалау деңгейі орта есеппен төменге көрсеткішті көрсетті.

Жалпы зерттеуде балалар үйінде тәрбиеленуші-жасөспірімдер мен отбасында тәрбиеленетін жасөспірімдер арасында айтарлықтай мәндік айырмашылықтар анықталмады.



12-14 және 15-17 жас аралығындағы балалар үйінде тәрбиеленуші-ұл-қыздар мен отбасында тәрбиеленетін ұл-қыздардың үрей-қорқыныш пен өзін-өзі бағалау деңгейін анықтау, кіші және жоғары жасөспірімдердің ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді. Нәтижелері 1- кестеде көрсетілген.

Кесте 2

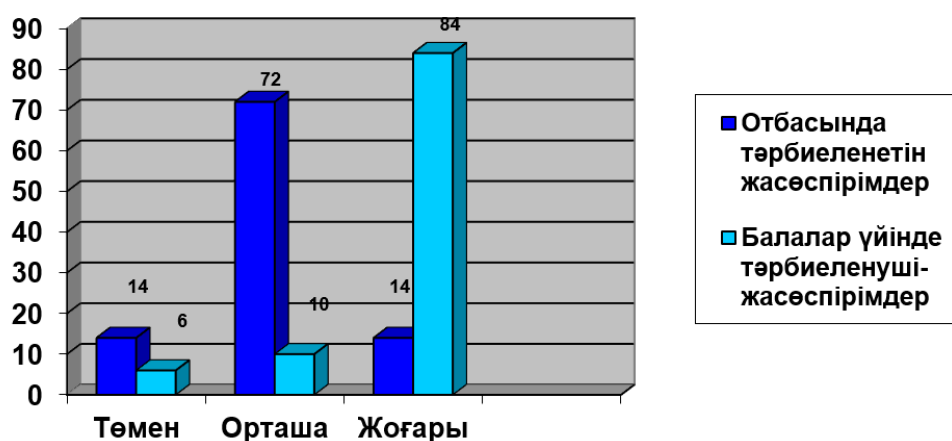
Стьюденттің t-критеріі бойынша өзін-өзі бағалау мен үрей-қорқыныш сезімдерін салыстыру

№	Салыстырмалы топтар	Үрейдің айырмашылықтар деңгейінің коэффициенті	Өзін-өзі бағалаудың айырмашылықтар деңгейінің коэффициенті
1	12-14 жас аралығындағы балалар үйінде тәрбиеленуші және отбасында тәрбиеленетін қыздар	<b>P=0,002**</b>	P=0,36
2	12-14 жас аралығындағы балалар үйінде тәрбиеленуші және отбасында тәрбиеленетін ұлдар	P=0,13	P=0,8
3	15-17 жас аралығындағы балалар үйінде тәрбиеленуші және отбасында тәрбиеленетін қыздар	P=0,7	<b>P=0,05**</b>
4	15-17 жас аралығындағы балалар үйінде тәрбиеленуші және отбасында тәрбиеленетін ұлдар	P=0,13	P=0,16

P<0,05

Балалар үйінде тәрбиеленуші жас өспірімдер мен отбасында тәрбиеленетін балалар арасында мәнді қайырмашылықтар айқындалды, олар те көзін-өзі бағалау деңгейін де ғана айтарлық өзгешеліктерге ие болды.

Ал үрей-қорқыныш деңгейі бойынша балалар үйінде тәрбиеленуші-жас өспірімдер мен отбасында тәрбиеленетін жас өспірімдер арасында айрықша мәндік өзгешеліктер анықталмады. Үрей-қорқыныш сезімдері үрей-қорқыныштың ситуативті және жекелік шкалалары бойынша сұрақнамалары арқылы анықталды. Зерттеу нәтижелеріне орай, үрей-қорқыныштың үш деңгейін атап көрсетуге болады. Балалар үйінде тәрбиеленуші-жас өспірімдер мен отбасында тәрбиеленетін жас өспірімдердің үрей-қорқыныш деңгейін анықтау барысында, үрей-қорқыныш сезімдерін талдап, оны төменгі, орташа және жоғары деңгейде көріну ерекшеліктерін қарастырдық.



Сурет 1. Үрей-қорқыныш деңгейін зерттеу нәтижелері.

Балалар үйінде тәрбиеленуші-жасөспірімдерде отбасында тәрбиеленетін жасөспірімдер арасындағы бағалау үрей-қорқыныш деңгейлерінің мәндік айырмашылықтары Стьюденттің T-критеріі бойынша зерттелінді.

Жалпы жүргізілген зерттеу жұмыстары арқасында, балалар үйі жағдайындағы жасөспірімдердің дамуына әлеуметтік ортаның әсері мен жасөспірімдердің психологиялық ерекшеліктерінің қалыптасуына септігін тигізеді.

### **Әдебиеттер**

1. Наенко Н.И. Психологическая напряженность. – М, 1976. – С. 105.
2. Наумова Н.М. Исследование структуры самоотношения подростков и ее психологическая коррекция. – Калуга, 1999. – 104 б.
3. Психодиагностика / ред. Бодалева А.А., Столина В.М. – М., 1989.-С.39.
4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. М, СПб:«Питер», 2005.-С.245-249.
5. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. -М, 1990.-С. 154-156.
6. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Работа психолога с учреждения интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей // Рабочая книга школьного психолога. – М., 1995.-С.78.

**Мадалиева З.Б.**  
**Токсанбаева Н.Б.**

(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті)

## **БУЛЛИНГ ЖАСӨСПІРІМДІК ОРТАДА**

Қазіргі уақытта психологтардың тәжірибесі көрсеткендей, балалар мен жасөспірімдердің қатыгездігі – біздің заманымыздың үлкен мәселесі.

Жасөспірімдер ортасындағы буллинг үлкен проблема болып табылады, өйткені өсіп келе жатқан балалардың мінез-құлқының белгілі бір ерекшеліктері мен олардың арасында қиындығы мен қарама-қайшылықтары бар. Бұл кезеңде өмірлік бағдарлама жиі жасалады, өйткені жасөспірім «құрбан» немесе «агрессор» позицияларын игерген соң, өмір бойы оны ұстанады.

Буллингтің алдын алу осы жағымсыз құбылыстың көлемін азайтуға көмектеседі, сонымен қатар оған екі жақтан да қатысы бар адамдардың тізімін сәл қысқартады. Іс жүзінде әрбір сыныпта келеке-мазақ пен ашық қорлау объектілеріне түсетін оқушылар саны көп.

Мектептегі қудалау – бұл бірден кететін нәрсе емес: ауырсынуы мен қорлауы жиі бірнеше жылдан мектепті аяқтағанға дейін жалғасады. Ең бастысы, бұл мәселе кез келген адамға қауіп төндіруі мүмкін.

Мақаланың мақсаты – мектеп ортасында осы феноменнің көрінуіне ғалымдардың көзқарасын зерттеу. Терминологияға тоқталып өтсек. Сонымен, «буллинг» термині ағылшын тілінен «bullying» сөзінен шыққан. Бұл феномен түрлі жағдайлар мен орындарда: мектепте, жұмыс орнында, әскерде көрініс табады.

Мектеп қабырғасындағы зорлық-зомбылық «мектеп буллингі» – «schoolbullying» деген атауға ие болды, және ол ертеден бері болғанмен, осы феноменнің зерттеуі Солтүстік Еуропа елдерінде өткен ғасырдың соңғы үшінші ширегінде бастауын алды. Отандық психологияда бұл тақырыпқа арналған жұмыстар өте аз. Буллинг деп қорқыту, қорлау, зомбылық, өзгелердің қорқыныш сезімін тудыруға және сол арқылы оны өзіне бағындыруға бағытталған физикалық немесе психологиялық террор деп түсіндіреді.

Зорлық-зомбылық ұзақ, жүйелі сипатқа ие болған жағдайда, осы жағдайларда өзін қорғай алмайтын адамға қатысты жүзеге асырылады және құрбанды қорқытып, оған саналы түрде азап пен ыңғайсыздықты жеткізуге бағытталған жағдайларды буллинг туралы пайымдаулар ретінде қабылданған [1].

Соңғы уақытта инфокоммуникациялық технологиялардың жылдам дамуына байланысты буллинг жаңа формаларға ие болды, мысалы, кибербуллинг. Кибербуллинг – бұл электрондық пошта, жедел хабарламалар сервистері, чаттар, әлеуметтік желілер, web-сайттар, сондай-ақ ұялы байланыс арқылы жүзеге асырылатын психологиялық зиян келтіру мақсатындағы шабуыл болып табылады. Интернеттегі кибербуллингтің негізгі алаңы – әлеуметтік желілер болып табылады.

Смит Питердің «Мектеп буллингі» мақаласының материалдары бойынша буллингті зерттеудің төрт «толқыны» бөлінді. Осы кезеңдеу арқылы буллингтің әр түрлі елдерде зерттеу кезеңдерін көруге болады. Мектеп қудалауын (буллингін) зерттеу төрт толқын бойынша өтті [2].

Бірінші толқын: 1960 ж.ж соңы – 1988 ж.ж.

1969 ж. швед мектеп дәрігері Петер-Пауль Хайнеманн қудалауға арналған мақала жариялады. Мақала ауқымды қоғамдық резонанс тудырды және Хайнеманн осы мәселе бойынша жұмысты жалғастырды. 1972 жылы оның «Моббинг. Балалар мен ересектер арасындағы топтық зорлық-зомбылық» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция өтті. 1973 жылы Норвегияда шығарылды. Хайнеманн өз жұмысында әлеуметтік-психологиялық тәсілді қолданды. Ол қудалаушы мен құрбанның өзара қарым-қатынасын және қудалаушылар тобының ішіндегі қарым-қатынасты зерттеді. Кітапта швед мектебінің оқушыларына жүргізілген бақылаулары сипатталған. Автор пайымдауынша, моббинг-бұл адамның биологиялық зат ретіндегі мінез-құлқы, инстинкт болып табылады. Өз көзқарасында ол этолог Конрад Лоренцтің агрессия туралы жұмысының пайымдауларына сүйенеді. Лоренц этологияда «моббинг» термин астарында, мысалы, ұсақ құстардың топтары өзге тұқымдасына тыныштық бермеген кезін айтуға болады: олар оны жақын маңнан айдап жатқан секілді болады. Олардың барлығы ерекшеленетін, топқа кедергі келтіретінге шабуыл жасайды [3].

П.П. Хайнеманн қудалау процесінің 4 кезеңін бөліп көрсетті:

1. Топ мүшелерінің бір-бірімен бейбіт қарым-қатынас жасайтын бейтарап жағдайы.

2. Топтың мүшесі болып табылмайтын немесе қабылданбаған адамның орнына келетін жаңа адамның келуіне байланысты шиеленістің пайда болуы және күшеюі.

3. Бүкіл топ құрбан рөлін өз мойнына алатын жаңа адамға қарсы болатын, тікелей қудалау.

4. Құрбаны толық жойылғаннан кейін, топтың бейтарап күйге оралуы [4].

1973 жылы Дэн Олвеус «Forskning om skolmobbing» жариялады, ол 1978 жылы ағылшын тіліне «Мектеп бұзақылары және соққыға жығылатын балалар» деп аударылды. Мұнда «буллинг» немесе «моббинг» физикалық және вербалды мінез-құлық тұрғысынан анықталды. 1975 жылы Швед авторы Анатолий Пикастың «моббингті қалай тоқтатуға болады?» – атты кітабы пайда болды. Пикас та, Хайнеманн секілді, моббингті топтық процесс ретінде қарастырады [5].

Пикас пен Хайнеманн теориясының негізгі кемшілігі – заңдылықтарды терістеу (яғни қудалаушылардың тән ерекшеліктерін елемей) және жүйелік элементтердің болмауы болып табылады. Д. Олвеус топтық үдерістердің бар-жоғын жоққа шығармайды, бірақ тұлғаның ерекшеліктерін шешуші деп санайды. Оның теориясында моббингтің (немесе буллингтің) пайда болуының нақты жағдайлары және контекст элементтері бар.

1974-1988 жылдары Д. Лейн буллинг – бұл өзін-өзі қорғай алмайтын адамға немесе топқа қатысты ұзақ мерзімді физикалық немесе психикалық зорлық-зомбылық деген анықтама берді. Ол буллингтің себептерін зерттеді және отбасы, жеке тұлға және мектептің микроклиматы сияқты факторларға назар аударды. Сонымен қатар ол мектептің ұстанымын атап өтеді, өйткені буллингтің ауырлығы мен ұзақтығы мектеп әкімшілігінің әрекеттеріне байланысты [6].

1980 жылдан бастап бұл феноменге Финляндияда да қарастырылды. Оны зерттеумен Кристи Лагерспетц және оның әріптестері айналысты. Олардың жұмыстарының нәтижелері, атап айтқанда, қудалаушылар мен құрбандардың жеке ерекшеліктерін зерттеу халықаралық ғылыми журналдарда жарияланды. Сондай-ақ, аталған тақырыпқа арналған зерттеулерді дамытуға Турку университетінің психология профессоры Кристина Салмивалли үлкен үлес қосты. Ол басқа оқушылардың қудалаушылар мен құрбандарға қарым-қатынасын зерттеумен айналысты.

Ал 1987 жылы Ставангерде (Норвегия) моббинг мәселесіне арналған бірінші халықаралық конференция өтті. Еуропа кеңесі ұйымдастырушы ретінде болды. Конференцияға батыс еуропалық елдерден 40-қа жуық ғалымдар мен мектеп қызметкерлері қатысты. Конференция нәтижелері бойынша «Bulling: An International Perspective» («Әртүрлі елдердегі буллинг: Мәселені шолу») кітабы шығарылды. Конференция соңында Ирландиядан келген Мона о'Мур моббингті зерттеумен айналысып, Дублиндегі Тринити-колледжде өзінің зерттеу орталығын ашты. Бұл жерде қудалаушы мен құрбанның өзін-өзі бағалауы зерттелді, сонымен қатар моббингтің алдын алу шаралары әзірленді [7].

Екінші толқын: 1989 – 1990 жылдардың ортасында ғылыми-зерттеу бағдарламасын құру болып табылды. 1989 жылдан бастап буллинг туралы кітаптар мен журнал мақалаларының саны артты. Мәселені зерттеудегі осы кезеңінің маңыздылығы – бұл буллингте жанама және салыстырмалы қорқытудың (өсек тарату, әлеуметтік беделден айыру және т.б.) болуы. 1990 жылы моббинг зерттеулері бірнеше елдерде: Англияда, Австралияда, Канадада зерттеле бастады. Солтүстік Американың зерттеушілерімен, содан кейін Жапония мамандарымен тұрақты байланыстар орнатылды.

Үшінші толқын: 1990-2004 жж. ортасында халықаралық зерттеу бағдарламасын құру болып табылады.

Д. Олвеус бала мен мектептің қоршаған ортасына көп көңіл бөлуге шақырды. 1990 жылы Д. Олвеус «Olweusprogramme» бағдарламасын жасады. 1993 жылы Д. Олвеус теориясы маңыздылыққа ие бола бастады.

1990 жылдары буллинг пен моббинг проблемасы көптеген елдерде зерттеулер жүргізілді, құрбандарға көмек көрсету бойынша алдын алу бағдарламалары мен әлеуметтік жобалар әзірлене бастады. Канада мен Йорк университетінде «LaMarsh» орталығы құрылды, жетекшісі Дебра Пепер болды. Мұнда алдын алу шаралары әзірленіп, әлеуметтік процестер зерделенді. Англияда Питер К. Смит пен оның әріптестері «Sheffield» жобасын жасады: моббинг саласындағы мамандар проблеманың ауқымын, оқушылардың сипаттамаларын талдады және моббингті болдырмау бойынша ұсыныстар жасады. Австралияда негізгі зерттелушілер ретінде Кен Ригби және Питер Сли болды, олардың жұмысы әр түрлі топтардың моббингқа қатынасына арналған. Зерттеу тобы моббинг құрбандарының денсаулығына байланысты мәселелерді зерттеумен айналысты. Жапонияда зерттеу моббингті зерттеу Едзи Морита әлеуметтанушы атымен байланысты болып табылады.

Буллинг – бұл адамзат сияқты ежелгі құбылыс, бірақ буллинг зерттеулері салыстырмалы түрде жас: 1997 жылы Сьюзен Пойер АҚШ-тағы осы мәселені зерттеген алғашқы зерттеушілердің бірі болып, осы салада тұтас ғылыми бағыттың негізін қалады [8].

1969 жылы Хайнеманның мақаласы шыққан кезде буллингті зерттеу жергілікті зерттеулерден халықаралық ауқымдағы қызметке дейінгі жолдан өтті. 2003 жылы ЭЫДҰ (экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы) ЭЫДҰ-ға кіретін 30 ел арасындағы кәсіби ынтымақтастық қағидаттарын әзірлеу мақсатында шағын сараптамалық кеңес құрды.

ЭЫДҰ конференциясында кеңестің мектептегі моббинг пен зорлық-зомбылыққа арналған «Taking Fear out of Schools» (2004 ж.) есебі ұсынылды. Конференцияға әлемнің түкпір-түкпірінен осы саладағы жетекші зерттеушілердің басым көпшілігі қатысты.

Конференцияның мақсаты – моббингтің пайда болу себептерін зерттеу бағытын анықтау, ұлттық саясатпен жүргізілетін әдістерді әзірлеумен байланысты міндеттерді тұжырымдау, сондай-ақ одан әрі халықаралық ынтымақтастықтың жолдарын белгілеу болды.

Төртінші толқын: кибербуллинг.

Өткен онжылдықта кибербуллинг назарға алынған жеке проблема болды. Кибербуллинг мәтіндік хабарламалардан немесе e-mail арқылы басталуы мүмкін. 2000-шы жылдардың ортасынан бастап буллингтің осы түрінің таралуы көбей бастады. Смартфондардың мүмкіндіктері мен әлеуметтік желілердің танымалдылығы-бұл өзгелерге зиян келтірудің жаңа құралы болды. Ресейде бұл мәселенің өзектілігі туралы И. Конның «буллинг дегеніміз не және онымен қалай күресу керек» атты мақаласында ашық айтты [9]. Білім беру ортасында буллингтің таралуына қарамастан, осы тақырыпқа арналған біздің елімізде зерттеулер жеткіліксіз, сондықтан бұл тақырып ғылыми өзектілікке ие болады.

2007 жылы АҚШ-та Роберт С., Чжан Дж, Труман Дж., Снайдер Т.Д. оқушылардың 32% -ы мектепте қудалауды – келеке-мазақ, қауесет, ұрып-соғу, қорқыту, қарым-қатынас жасаудан бас тарту, қажет емес нәрсені жасауға мәжбүр болу немесе мүлкін бүлдіру жағдайларын бастан кешкенін зерттеді [10].

Американдық психологтар қауымдастығының ресми журналы «American Psychologist» 2015 жылдың жазында буллинг туралы арнайы нөмір жариялады, тұжырымдаманың өзін және оған қатысатын құбылыстарды анықтады: «..буллинг – бұл бірнеше құбылыстар әсер ететін күрделі құбылыс,- сонымен қатар зерттеулердің нәтижелері тек әлеуметтік-экологиялық шеңберде қарастырылды» [11].

Қорытындылай келе, ғалымдар «буллинг» терминін қудалау, террор, зорлық-зомбылық, мінез-құлық моделі, агрессия, өзара іс-қимыл мен жағдай стереотипі, және т.б. ұғымдармен байланыстырады және түсінеді. Бұл ұғымның бірыңғай айқын анықтамасы жоқ екеніне қарамастан, барлық ғалымдар буллинг – ұзақ уақыт бойы болып жатқан қудалау деген түсінікпен келіседі. Жыл сайын мектеп қудалауы немесе буллинг проблемасы өзекті болып келеді.

Қудалау дене және психологиялық жарақаттар түрінде айқын көріну жағдайларына байланысты, әсіресе зорлық-зомбылық жасауға немесе нақты жағдайларға байланысты бұқаралық ақпарат құралдарында жиі көтеріледі. Мектептегі зорлық-зомбылық ең басты назарды талап етеді, өйткені мектептегі жағдай көбінесе жасөспірімдердің одан әрі дамуын және жеке тұлғаның қасиеттерін қалыптастыруды қалыптастырады.

#### Әдебиеттер

1. Кон И.С. «Что такое буллинг и как с ним бороться» // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15-18.
2. Smith, P. School Bullying // Sociologia, problemas e praticas. 2012. n 71, P. 81-98.
3. Larsson, A., 2008: On the emergence and prehistory of the concept of mobbing – a conceptual history/Pedagogisk Forskning i Sverige, Vol 13, No 1, pp 19–36. Stockholm. ISSN 1401-6788.
4. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С. Пойман – ные одной сетью: социально-психологическое исследование пред – ставлений детей и взрослых об Интернете / Под ред. Г.В. Солдато – вой. – М., 2011. – 176 с
5. Pikas A. The common Concern Method for the Treatment of mobbing // Bulling. An International Perspective. – L.: David Fulton Publishers, 1989
6. Лейнд.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. СПб.: Питер, 2001. С. 240–274.
7. Волкова И.В. Характеристики подросткового буллинга и его определение // Вестн. Мининского ун-та. 2016. № 2 (15). С. 26.
8. Olweus, D. Bullying at school. What we know and what we can do. – Oxford: Blackwell, 1993.
9. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. – М.: Время. – 2010. – С. 500.
10. Faris R., Felmlee D. Casualties of social combat: School networks of peer victimization and their consequences // American sociological rev. – Wash., 2014. – Vol. 79, N 2. – P. 228–257.
11. Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model. *American Psychologist*, 70(4), 344-353. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038929>



**Мадалиева З.Б.**  
(Республика Казахстан, г. Алматы,  
Казахский национальный университет имени аль-Фараби)  
**Христофорова В.К.**  
**Пірімқұл К.Б.**  
(Республика Казахстан, г. Алматы,  
Академия Кайнар)

## **О КОРРЕКЦИИ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ У КЛИЕНТОВ**

Депрессивные расстройства являются одними из наиболее распространенных психических расстройств, которые встречаются у людей всех возрастов во всех регионах мира. Хотя это расстройство может присутствовать в любом возрасте, надо отметить, что подростковый возраст является наиболее уязвимым для депрессии возрастом, как отмечается во многих исследованиях женщины подвержены депрессивным расстройствам в два раза больше мужчин. Депрессивные расстройства могут возникать как гетерогенные состояния в клиническом сценарии, варьирующиеся от преходящих незначительных симптомов до тяжелых и изнурительных клинических состояний, вызывающих серьезные социальные и профессиональные нарушения. Обычно они представляют собой совокупность когнитивных, эмоциональных, поведенческих, физиологических, межличностных, социальных и профессиональных симптомов. Болезнь может быть различной степени тяжести. Депрессии также сильно сопутствует ряду психических и медицинских заболеваний, таких как: тревожные расстройства, употребление психоактивных веществ, обсессивно-компульсивное расстройство, диабет, гипертония и сердечно-сосудистые заболевания.

Когнитивно-поведенческая терапия является одной из наиболее научно обоснованных психологических вмешательств для лечения ряда психических расстройств, таких как депрессия, тревожные расстройства, соматоформное расстройство и расстройство, связанное с употреблением психоактивных веществ. Использование когнитивно-поведенческой терапии с недавних пор распространилось на психотические расстройства, поведенческую медицину, семейные разногласия, стрессовые жизненные ситуации и многие другие клинические состояния.

Было проведено достаточное количество исследований, которые показали эффективность когнитивно-поведенческой терапии при депрессивных расстройствах. Метаанализ 115 исследований показал, что когнитивно-поведенческая терапия является эффективной стратегией лечения депрессии, и комбинированное лечение с фармакотерапией значительно эффективнее, чем отдельно фармакотерапией, без применения когнитивно-поведенческой терапии.

Остановимся на особенностях коррекционной программы, предназначенной для работы с депрессивными пациентами. В рамках проведенного исследования, выполненного при поддержке гранта от Министерства Образования и Науки Республики Казахстан Кустубаевой А.М. «Психофизиологическое исследование коррекции и диагностики депрессивного состояния» – AP05135266, была внедрена программа коррекции депрессивного состояния для 10 клиентов.

**1. Цель коррекции:** коррекция депрессивных состояний у клиентов/пациентов посредством применения техник и методов когнитивно – поведенческой психотерапии.

**2. Задачи коррекции:**

1. Устранить симптомы депрессивного состояния.
2. Выявить и исправить когнитивные искажения, лежащие в основе депрессии клиента/пациента, изменить его образ мыслей.
3. Сформировать навыки саморегуляции.
4. Расширить знания у клиента/пациента о чувствах и эмоциях, создать условия для развития способности безоценочного их принятия, сформировать умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций.
5. Способствовать формированию реалистического понимания ситуаций, адаптивного поведения, приводящих к снижению депрессивных симптомов.
6. Способствовать осознанию пациентом своей жизненной перспективы, позитивных жизненных целей, путей и способов их адекватного достижения.

**3. Категория участников:** коррекция рассчитана для женщин и мужчин, в возрасте от 18- 55 лет.

### **Общая характеристика клиента/пациента, страдающего депрессией.**

Известно, что когнитивная триада депрессии включает: 1) негативный взгляд на мир; 2) негативный взгляд на будущее; 3) негативный взгляд на себя, клиент/пациент воспринимает себя как неадекватного, брошенного, ничего не стоящего. У него имеются убеждения, что он зависим от других и не может самостоятельно достичь ни одной жизненной цели. Зависимость клиента/пациента от других людей (считает, что ничего не может сделать самостоятельно) воспринимается им как проявление собственной некомпетентности, беспомощности.

Клиент/пациент считает, что у него отсутствует способность контролировать ситуацию, совладать с ней. Переоцениваются вполне обычные жизненные трудности, которые воспринимаются как невыносимые. Такой клиент/пациент крайне пессимистично рисует будущее и не видит никакого выхода. Эта безнадежность может привести к суицидальным мыслям. Он часто пребывает в унынии, все вокруг кажется неприятным и неинтересным, у него стойко сниженное настроение, подавленность, неспособность получать удовольствие от занятий и событий, ранее приносивших радость, у него нарушен аппетит (от потери интереса к еде до неумеренного потребления), нарушен сон, беспокойство и утомление, ему сложно сконцентрироваться, принять решение, что-то сделать, преобладание тоски и тревоги общее снижение двигательной активности, внимательности, заторможенность мышления и других психических процессов.

Мотивационные, поведенческие и физические симптомы депрессии производны от когнитивных схем. Физические симптомы депрессии – низкая энергия, усталость, инертность.

#### **4. Требования к проведению.**

- Участие клиента/пациента на добровольной основе;
- Предпочтительно проводить занятия в одно и то же время;
- Обязательное выполнение домашних заданий и ведение еженедельника занятий.

**5. Место проведения:** кабинет психологического консультирования.

**6. Форма проведения:** индивидуальные занятия.

**7. Рекомендуемая частота занятий** – два раз в неделю в первый месяц, последующие месяцы – один раз в неделю.

**Каждое занятие** состоит из трех частей:

1. Вводная часть.
2. Основная часть (рабочая).
3. Завершение.

Коррекционная работа рассчитана на **25 занятий по 1 академическому часу (общая продолжительность 25 часов).**

**8.** Вся работа по коррекции депрессивного состояния клиента/пациента условно разбита на этапы.

**I этап коррекции (с 1 по 6 занятие)** – распознавание и оценка симптомов депрессии. Выявление когнитивных аспектов депрессии. Идентификация (опознание) неадаптивных мыслей. На первой сессии создается так называемый список проблем. Этот список включает специфические симптомы, формы поведения или глубокие проблемы. Эти проблемы располагаются по приоритету в качестве мишеней терапевтического воздействия. Основой иерархизации симптомов служат их тяжесть, удельный вес в структуре жизнедеятельности. Подготовка пациента к когнитивной терапии, работа над снижением выраженности симптома. Пациент получает домашнее задание.

**Применяемые техники опровержения:** мягкие.

**II этап коррекции (с 7 по 13 занятие)** – Когнитивное реструктурирование (Отдаление).

**Применяемые техники опровержения:** жесткие

**III этап коррекции (с 14 по 25 занятие)** – Перцептивный сдвиг. Ресинтез прошлого. Ресинтезирование ранних воспоминаний, семейных убеждений и т.д. проверка истинности неадаптивной мысли.

**Применяемые техники опровержения:** объективные

**IV этап коррекции (с 20 по 25 занятие).** Перцептивный сдвиг: наведение мостов. Улучшение межличностных отношений. Планирование деятельности.

**Практические техники:** визуальная, аудиальная, ролевые игры, изучение дневника

#### **9. Ожидаемые результаты:**

При условии успешной реализации данной программы будет развиваться положительная динамика эмоционально-волевой сферы пациента, а также изменения образа мыслей, поведения и функционирования организма. На консультациях у психолога клиент/пациент поэтапно «шаг за шагом» учится изменять свое мышление, которое приводит его к приступам паники, он постепенно размыкает замкнутый круг, состоящий из страха, вызывающего эту панику, а также учится техникам, направленным на снижение уровня тревог.

Работая над депрессогенными дисфункциональными установками, закрепляя альтернативное мышление, восполняя дефициты, клиент/пациент строит новые формы поведения за счет новых форм мышления. Это эффективная и результативная работа, позволяющая им выйти из депрессии, а затем уже самостоятельно предотвращать свои пессимистические состояния в будущем. Кроме того, часто в процесс включается блок работы с перфекционизмом как важным предиктором развития депрессивных состояний. В итоге клиент/пациент преодолевает пугающие ситуации и качественно меняет свою жизнь. Главным является то, что результат, полученный от консультаций с психологом, не вызывает рецидива. Это обусловлено тем, что после КПТ клиент/пациент становится сам себе психологом, так как во время консультаций он осваивает методику и технику самоконтроля, самодиагностики и самолечения.

Эффективность программы оценивается по результатам психофизиологического обследования, которое проводится в начале и в конце коррекционных занятий.

Коррекционное воздействие на депрессивное состояние клиентов составляло от 20 до 24 встреч, проводимых еженедельно, индивидуально по 50 минут.

Вся работа по коррекции депрессивного состояния клиентов была разбита на этапы. Примерно 7 встреч уходит на распознавание и оценку симптомов депрессии, выявление когнитивных аспектов депрессии, опознание неадаптивных мыслей. На первой сессии создается список проблем. В список вносятся специфические симптомы, формы поведения, внутри личностные проблемы. Проблемы располагаются по приоритету в качестве мишенной терапевтического воздействия. Основой иерархизации симптомов служила их тяжесть, удельный вес в структуре жизнедеятельности. Подготовка клиентов к когнитивно-поведенческой терапии, работа над снижением выраженности симптома. Клиенты получали домашние задания.

На втором этапе, с 8 встречи до 13 встречи проводится когнитивное реструктурирование или отдаление. Задача состоит в том, чтобы с одной стороны, поддержать пациента, с другой – дать психологическое объяснение трудностей. Показать, что консультант готов, также, как и клиент «сразиться» с депрессией, это укрепляет надежду пациента и нейтрализует его отчаяние. Поддержка и понимание уменьшают страдание и переживание вины, помогают восстановить самоуважение. Клиенты, видя в консультанте человека, понимающего и ценящего его, пытаются изменить установку по отношению к окружающим в позитивном направлении. В целях восстановления у клиентов веры в собственные возможности было обращено внимание на скрытые у них ресурсы. Были мобилизованы агрессивные побуждения клиентов, чтобы они могли успешнее бороться с жизненными испытаниями.

На следующем этапе проводится перцептивный сдвиг, ресинтез прошлого, ресинтезирование ранних воспоминаний, семейных убеждений и т.д. проверка истинности неадаптивной мысли. Далее, следующие сессии, наведение мостов, улучшение межличностных отношений. Планирование деятельности.

Частота встреч на первых 4 неделях была 2 раза в неделю с постепенным ее уменьшением в зависимости от состояния клиента. В процессе консультирования велась работа по преодолению зависимости клиента от терапевта и побуждение его к более активной роли с каждой последующей встречей.

Цель была достигнута путем сравнения результатов до и после применения когнитивно-поведенческой психотерапии с целью коррекции депрессивного состояния клиентов.

#### **Описание клиентского случая**

Остановимся на описании клиентского случая с клиенткой Z. Было проведено 24 встречи. Клиентка – женщина средних лет, казашка, замужем, мать 3 детей. Анамнез: жалобы на плохой сон иногда бессонницу, пониженное настроение, немотивированное изменение отношения к ранее значимым вещам и людям. Объясняет свое реактивное состояние, связанное с повышением артериального давления, изменением работы сердечно-сосудистой системы, конкретно жалобы на аритмию, напряжение в области сердца, замечает нарушения дыхательной системы. Свое тревожное состояние связывает с непониманием близких, с необходимостью много работать.

Состояние это было вызвано с ситуацией, когда сын клиентки совершил суицид. У клиентки повышенное чувство вины, отсутствие смысла жизни, апатия, ненависть к мужу, необоснованная гиперопека над другими детьми, повышенный уровень тревожности. Часто проявляет специфическую реакцию на кажущуюся опасность на когнитивном, эмотивном и поведенческом уровне. Клиентка не может выделить конкретной ситуации, которая вызывает состояние тревоги. Ее описания не имеют системы, ярких признаков, в основном, говорит о неприятных предчувствиях, нежелательных соматических реакциях.

В целом, грустная, ее одолевают мысли о своей неудавшейся жизни, жжет острое чувство вины, потерял вкус к жизни и способность сопротивляться трудностям, утрачен интерес к вещам, которые

раньше привлекали. Замедлены двигательная активность, процессы мышления. Продолжает работать, выполнять повседневные задания, однако все это перестает доставлять ей удовольствие. Все вокруг она видит в «темном свете». Самоуничтожение. Состоянии депрессии считает единственно правильным, а периоды жизни без депрессии представляются ей иллюзией. Запрос: как и для кого, а может, зачем мне жить, помогите мне найти смысл жизни.

Вся работа по коррекции депрессивного состояния клиентки была разбита на этапы. Было проведено 7 встреч с целью распознавания и оценки симптомов депрессии. Выявление когнитивных аспектов депрессии. Оpozнание неадаптивных мыслей. На первой сессии создан список проблем. В списке были внесены специфические симптомы, формы поведения, внутри личностные проблемы. Проблемы были расположены по приоритету в качестве мишеней терапевтического воздействия. Основой иерархизации симптомов служила их тяжесть, удельный вес в структуре жизнедеятельности. Подготовка клиентки к когнитивно-поведенческой терапии, работа над снижением выраженности симптома. Клиентка получала домашние задания.

На втором этапе с 8 встречи было проведено еще 5 встреч, где целью было когнитивное реструктурирование или отдаление. Задача состояла в том, чтобы с одной стороны, поддержать пациента, с другой – психологическое объяснение трудностей. Показать, что консультант готов, также, как и клиент «сразиться» с депрессией, это укрепляет надежду пациента и нейтрализует ее отчаяние. Поддержка и понимание уменьшают страдание и переживание вины, помогают восстановить самоуважение. Клиентка, видя в консультанте человека, понимающего и ценящего его, пытается изменить установку по отношению к окружающим в позитивном направлении. В целях восстановления у клиентки веры в собственные возможности было обращено внимание на сферы, в которых она компетентна, и ее бывшие достижения (работа в компании *Magy Kay*). Были мобилизованы агрессивные побуждения клиента, чтобы она могла успешнее бороться с жизненными испытаниями.

На следующем этапе был проведен перцептивный сдвиг, ресинтез прошлого, ресинтезирование ранних воспоминаний, семейных убеждений и т.д. проверка истинности неадаптивной мысли. Далее, следующие сессии, наведение мостов, улучшение межличностных отношений. Планирование деятельности.

Частота встреч на первых 4 неделях была 2 раза в неделю с постепенным ее уменьшением в зависимости от состояния пациента. В процессе консультирования велась работа по преодолению зависимости клиента от терапевта и побуждение ее к более активной роли с каждой последующей встречей. Депрессия, возникавшая в силу внешних причин (суицид сына), стала исчезать при изменении жизненных условий. Частые и продолжительные встречи в зависимости от ее настроения, теплое отношение и уважение сделали свое дело. Для того, чтобы выйти из депрессивного состояния, пришлось помочь клиенту переосмыслить травмирующее событие, взглянуть на него по-другому, сформировать новую картину мира. Понадобилось также получить разрешение на выражение негативных чувств, обучить адекватным способам их выражения, помочь в освобождении подавленных чувств, обучить самоподдержке, помочь в избавлении от чувства вины, помочь простить себя, принять случившееся как факты своей биографии. Клиентка стала более общительной, у нее появились краткосрочные и долгосрочные планы, она поменяла свое отношение к мужу, к детям, решила поменять местожительство, исчезло чувство вины.

Улучшилось самочувствие, она почувствовала прилив сил, стала активной, давление перестало беспокоить. Отмечена положительная динамика эмоционально-волевой сферы клиента, а также изменения образа мыслей, поведения и функционирования организма. Позитивную динамику совместной работы подтверждали новые обстоятельства ее жизни (поиск нового дома, работа с риелторами по продаже старого дома, по работе записалась на новый курс обучения, провела поминки сына). Терапия помогла клиентке развить иное мировоззрение, которое не мешает ей строить отношения с окружающими людьми, помогает развиваться и совершенствоваться. Эффективность программы была оценена по результатам психофизиологического обследования, которое проводилось в начале и в конце коррекционных занятий.

**Таким образом,** когнитивная терапия на сегодняшний день прочно завоевала репутацию наиболее научно обоснованной, эмпирически воспроизводимой, хорошо структурированной терапевтической системы. Когнитивная терапия хорошо комбинируется с медикаментозной терапией, в ряде случаев демонстрируя свое преимущество перед последней. Когнитивно-поведенческая психотерапия при легком и умеренно выраженном депрессивном расстройстве является эффективной альтернативой и фактором, потенцирующим действие антидепрессантов. Проведенные исследования демонстрируют эффективность этих методов в качестве купирующего и поддерживающего лечения, как при изолированном использовании, так и в комбинации с другими видами лечения, в частности антидепрессантами.

### **Литература**

1. Бек А., Бек, Д. С. Когнитивная терапия: полное руководство. Cognitive Therapy: Basics and Beyond. – М.: «Вильямс», 2006.
2. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т. Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4
3. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии. – СПб., 2001.
5. Милтон Дж. Психоанализ и когнитивно-поведенческая терапия – конкурирующие парадигмы или общая почва? // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2005.



*Макашқұлова Г.Б.*

*Дүйсен М.Б.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.)*

*М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **ЖЕТКІНШЕК ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРМЕН КОРРЕКЦИЯЛЫҚ ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУДЕ ПСИХОЛОГ ҚЫЗМЕТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Елбасы Н.Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласында «Бәсекелік қабілет дегеніміз – ұлттың аймақтық немесе жаһандық нарықта бағасы, я болмаса сапасы жөнінен өзгелерден ұтымды дүние ұсына алуы» деп атап өтті [1]. Мақалада ұлттың табыстылығы азаматтардың бәсекелік қабілетімен көрінетіні, ол үшін заманауи қасиеттерге ие болудың ерекшелігі сөз болады. Аталған бағытты іске асыруда жас ұрпақтың басқалармен іскерлік және жолдастық байланыстарды оңай және жылдам орнату, олардың қажеттіліктерін қанағаттандыратын қоғамдық және топтық іс-шараларға қатыса білу қабілеттілігін жетілдіруді педагогикалық-психологиялық тұрғыдан қамтамасыз ету маңыздылығы артып келеді.

Қазіргі қоғамда болып жатқан әлеуметтік-экономикалық және саяси өзгерістер, барлық әлеуметтік топтарға, соның ішінде жеткіншек балалар қауымына да әсер етеді, себебі жеткіншектің өзі үшін ғана емес олармен қатынастағы ересектер үшін де қиын кезең болып табылады, яғни осы жаста орын алатын сапалақ өзгерістермен тікелей байланысты.

Жеткіншектердің өзін жоғары деңгейде сынап білуі бойындағы түрлі негативті сапаларды таңуға және олардан құтылуға мүмкіндік береді. Бала өзінің ішкі жан-дүниесіне ерекше мән беріп, оның ерекшеліктерін зерттеген сайын өзіндік танымның пайда болуы жүзеге асады және нәтижесінде бала дербестілікке, сенімділікке ұмтылатыны жайлы Т.П. Авдулова айтса, К.Левиннің «өз орнын таппауы» туралы идеясын қазіргі уақытта Д.Коулмен дамыта келе жеткіншектердің ерекше бір «субмәдениеті» бар екендігін айтады [2].

Адам онтогенезіндегі ең күрделі кезеңнің бірі- жеткіншек жаста бұрын қалыптасқан психологиялық құрылымдардың қайта құрылуы ғана жүріп қоймай, сонымен бірге жаңа білімдер қалыптасып, саналық көзқарастар мен әлеуметтік ішкі ыңғайланудың қалыптасуының жалпы бағыттылығы өседі. Жалпы жеткіншек ерікті болуға тырысады, бірақ өзіне жауапкершілік алғысы келмей ересектерден көмек талап етеді. Э.Эриксон бұл құбылысты «идентификация немесе рөлдің шатасуы» деп атайды [3].

Жеткіншектердің жеке өмірге құқығы бар екенін ерлі-зайыпты Р.Т. мен Д.Байярдтар жазған еді. Олардың психология қауымдастығында танымал «Сіздің мазасыз жеткіншегіңіз» атты еңбегінде жаттығулар, ұсыныстар, тексеруден өткен педагогикалық тиімділігі бар жүйе ұсынылады, тәрбиелік және педагогикалық стереотиптерді жеңе білуге көмектесетін жетекшілік жолдары көрсетіледі.

Өтпелі жастағы балалармен коррекция жүргізу оның тұлға ретінде қалыптасуына әсерін, отбасындағы тәрбие стилінің ықпалын қарастыру кезінде тиімді болады. И. В. Страхова ата-ананың психологиялық-педагогикалық сауаттылығының жеткіліксіздігі мен тәрбиелеудегі стереотиптерге негізделген себептеріне сүйене отырып, түзетудің негізгі әдісі ретінде когнитивті мінез-құлық тренингін ұсынды. Ол рөлдік ойындар, видеотренинг бағдармаларының көмегімен жүзеге асырылады. Ал А. А. Осипова түзету құралы ретінде әлеуметтік психологиялық тренингті ұсынды, бұл – белсенді оқыту әдістерінің және психологиялық ықпал етуші фактордың бірі. Оны жүргізу барысында топтық дискуссия, рөлдік ойын, вербалды емес жаттығулар секілді түрлі әдістемелік тәсілдер қолданылады. Е. Б. Ковалев баланың эмоциялық ерекшеліктерін зерттей келе агрессивті болуға балалар мен ата- ана арасындағы эмоциялық қарым- қатынас белгілі деңгейде ықпал ететіндігіне баса назар аударған және баланың қиындықтарын түзету үшін оның өзіндік санасына даму деңгейі арқылы ықпал етуді ұсынады [4].

Жалпы психологиялық коррекция дегеніміз адамның бойында бар шығармашылық қорын ашуға, тапсырыс берушінің түрлі қызметіндегі мүмкіндіктерін арттыруға бағдарланған іс – әрекет түрі немесе тұлғаның психикалық дамуындағы кемшіліктерді арнайы психологиялық ықпал ету тәсілдерінің көмегімен түзетуге бағытталған іс-шаралар жүйесі. Органикалық деңгейде коррекция жүргізу тәсілдеріне- шөптік, дәрумендік емдеу, релаксациялық жаттығулар, күн тәртібіне, ас мәзіріне, серуендеуге, ұйқыға назар аударумен ерекшеленсе, тұлғалық деңгейде- «образдан шығару», терапиялық қарым- қатынас жаттығуларымен, өзіндік сананың жекелік деңгейінде- эмоциялық жағдайдың тұрақтануына, эмпатия мен адекватты қорғану көріністерін дамытуға бағытталған.

Психологиялық коррекция түрі (симптомды, каузальды, танымдық, аффективті- еріктік, тұлғаралық) мен формасына (жекелік, топтық, аралас, жоспарланған, директивті, директивті емес, шектен тыс қысқа, ұзақ, жалпы, жекеше, арнайы) қарай жіктеледі десек, коррекцияның мақсатына, формасына, процедурасына қарамастан оның әсері маманның екінші бір тұлғаға көмектесуіне бағытталады. Психологиялық коррекция- іс-әрекеттің бірнеше түрін табысты жүзеге асыру мақсатында, үйретудің көмегімен тұлғаның жеке ерекшеліктерін өзгерту немесе дамыту бойынша жоспарланып жүйеленген іс-шаралар, тұлға дамуындағы үйлесімділік пен эмоциялық жағдайдың түрлі бұзылуларын түзету жиынтығы деп тұжырымдауға болатындығына Е. Б. Ковалев, Р. В. Овчарова, А. А. Осипова, И.В. Костакова, А. Адлер, А. С. Спиваковская, К. Роджерс, Г. Л. Гендрет сынды авторлардың зерттеулері негіз болады [5].

Коррекцияның мақсаты адамды нақты міндеттерді шешуге қажетті білімдермен, іскерліктермен және дағдылармен қамтамасыз етуге бағытталады десек, ол міндеттерден, бірізді құрылымнан, нәтижелерді бағалау тәсілдерінен тұрады. Белсенді оқыту негізіне бағытталған жеке оқыту стильдері, белсенді тыңдау дағдылары, сұрақ қою және кері байланыс орнату сияқты қағидалар түзету барысында әдеттегі оқыту үрдісіндегідей қолданылады. Дұрыс жоспарланған және тиімді ұйымдастырылған коррекциялық іс-шара тұлғаға да, ұжымға да өз пайдасын тигізе алады. Нәтижесінде тапсырыс беруші өз қызметінен сыртқы және ішкі қанағаттануға ие болады. Ішкі қанағаттану барысында бала өз ісін дұрыс орындау мен іскерліктер аясын кенейтуге мүмкіндік ашса, сыртқы қанағаттанудан міндеттерін сапалы орындау және қызметінің өсуі, беделінің артуы сынды табыстарға қол жеткізеді.

Психокоррекциялық жұмысты жүргізу психологтың стиліне, бағытына және жүргізілетін оқытудың алғы шарттарына байланысты түрлі нұсқалардан тұратынын И.Е.Рогов тұжырымдаған. Ол жұмыс принципін таңдауды жүзеге асырады және топта болып жатқанның барлығына жауапкершілік соған жүктеледі. Мұндай жауапкершілікті ала отырып, тек интуицияға ғана сенуге болмайды. Жеткіншектермен жұмыс тәжірибесінде әдептілік аспектілері коррекция жүргізуші психологтың даярлық сипатымен және жұмыс тәжірибесімен анықталады. Психокоррекциялық топтармен жұмыс жүргізуге дайындықпен қатар орындалатын әрекеттер қатысушылардың келісімі, таңдау дербестігі секілді этикалық аспектілерге негізделеді. Коррекциялық топ жетекшісіне жұмыстың мақсаты, әдістері, құндылығы, уақыты жөнінде ақпарат беру және психикалық және дене жарақаттарын болдырмау үшін сақтанудың шараларын қолдану көзделеді. Олай болса, жетекшінің жауапкершілігі тек топшілік қарым-қатынаспен шектеліп қоймайды, жұмыс аяқталғанның өзінде де, бұрынғы топ қатысушыларына кеңес алу қажеттілігі туындағанда қолдау көрсетуге дайын болуы керек [6].

Психолог маманның коррекциялық жұмыс жүргізуге дайындығы келесі компоненттен тұрады: теориялық (түзету жұмыстарының теориялық негізін білу), практикалық (түзетудің нақты әдістері мен тәсілдерін білу), жекелік дайындық (түзетуді көздейтін бағыт бойынша психологтың өз мәселелерінің пысықталуы). Психолог қызметтік міндеттерін орындай отырып, өзінің сипаты бойынша ірі бірлестіктерге біріктірілген түрлі техникаларды, технологияларды және әдістерді қолданады. Ол баланың психологиялық білімін жаңартуға, оның тұлғалық өсуіне, қоршаған ортасымен үйлесімді қарым-қатынас құруына, психиканы жарақаттайтын факторлардың әсерін әлсіретуге, кәсіби қызметке қажетті қасиеттерді қалыптастыруға, ұжымдағы әлеуметтік-психологиялық ахуалды қолайлы етуге бағытталған қызметті атқарады.

Психологтың кәсіби-маңызды қасиеті ретінде А.А.Борисованың зерттеулері психологиялық көргіштік секілді тұтас құрылымдық білімді бөліп көрсетеді. Қарым-қатынаста психологиялық көргіштік адамдар арасында пайда болған мәселелерді көре алудан, оларды зейінділікпен тыңдау, серіктесінің жас ерекшеліктік және жеке тұлғалық ерекшеліктерін ескеруден көрінеді. Э. К. Гульянц пен Т. П. Скрипкина өз зерттеулерінде білім беру саласында қызмет атқаратын психологтардың іс-әрекетінің негізгі және күрделі аспектілерінің бірі ата-аналармен жұмыс екендігін атап өткен. Ата-аналардың басым бөлігі психологқа тек балаларына қатысты мәселе бақылаудан шығып қалған жағдайда және мұғалімдер тарапынан балаларына шағымданғанда ғана жүгінеді. Сондай-ақ практика көрсеткендей, ата-аналар психологтың көмегіне жүгінгенде көпшілігінің сұраныстары- балалардың оқудағы, ақыл-ойының дамуындағы қиыншылықтар (ата-аналардың көзқарастары бойынша), қырсықтық, еркелік, тіл алмаушылық секілді қасиеттерге байланысты. Психологтың ата-аналармен жұмысындағы негізгі міндеттеріне олардың мәдени деңгейлеріне сай баланың даму ерекшеліктерін қабылдау және сезінуге көмектесуді, тиімді өзара қарым-қатынас құрудың тәсілдері мен жолдарын үйретуді жатқызуға болады. Осыған байланысты М.Кипнис адамның психологиясы мен мінез-құлқы тек нақты бір адамның жеке қасиеттеріне ғана байланысты емес, сонымен бірге күрделі ұйымдасқан қоғам (ата-аналар мен педагогтар) болып табылатын әлеуметтік ортаға байланысты екендігін айтқан [7].

Аталған деректерге сүйенсек қазіргі қоғамда жеткіншектердің қиындықтары мұғалімдер мен ата-аналарды аландатады Олай болса, педагогтың кәсіби іс-әрекеті, қарым-қатынасы, тұлғалық қасиеті- еңбек үрдісі, балалардың білімділігі, тәрбиелілігі оның еңбек нәтижесі болады десек еңбек нәтижесінің тиімді болуын басты назарда ұстау маңызды. Аталған ұғымдардың мұғалімнің кәсіби құзіреттілігін анықтауда маңыздысы- толығып, жүзеге асырылып отыратын іскерліктерден тұратын мұғалімнің кәсіби психологиялық ұстанымдары мен жекелік ерекшеліктері болып табылады. Психологиялық тұрғыдан тұтас педагогикалық іс-әрекеттің компоненттері: мұғалімнің өз қызметінде педагогикалық мақсат-міндеттерді қоя білуі, білім алушыларға түрлі ықпал ету құралдарын таңдау және қолдану, мұғалімнің өзінің ықпал ету құралдарын бақылауы мен бағалауы (өзін-өзі талдау). Бұдан шығатын қорытынды – педагогикалық эрудиция ( мұғалімнің педагогикалық міндеттерді икемді шешу барысында қолданатын заманауи білімдер қоры), педагогикалық интуиция (жағдайдың ілгері дамуын алдан-ала болжап, көре білуден көрінетін мұғалімнің шапшаң, бірсәттік педагогикалық шешімі), педагогикалық рефлексия (мұғалімнің саналы түрде өз іс-әрекетін талдауы) секілді мұғалімнің психологиялық сапаларының жетілдіруге ереке назар аудуру маңызды.

Жалпы мектеп пен мұғалімдердің балалардың жалпы білім алуын қамтамасыз ету жеткіліксіз, психологтардың көмегімен психологиялық коррекция жүргізе отырып, олардың акмеологиялық сауаттылығын әлеуметтік контексте де қарастыру қажет. Осыған орай біз қиындықтары бар жеткіншектермен коррекция жұмыстарын сапалы жүргізу үшін, ең алдымен түзетудің жалпы бағытын алдын-ала жан-жақты диагностикалық әдістердің нәтижесін шығарып барып анықтап алдық. Коррекциялық жұмысты ұйымдастыруды балалар арасында ашық, жағымды ахуал тудыру, қақтығыстық жағдайда агрессиясыз жауап қайтару, өзіндік бақылау техникаларын меңгеруге бағыттадық. Демек коррекциялық іс-шараларды жүзеге асыруда мектеп психологы ғана емес мұғалімдердің кәсіби міндеттерін шешуде әлеуметтік- психологиялық құзыреттілігінің болуы маңызды.

#### Әдебиеттер

1. Назарбаев Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру, Егемен Қазақстан. – 2017, 12.04..[https://www.inform.kz/kz/elbasy-makalasy-bolashakka-bagdar-ruhani-zhangyru\\_a3016293](https://www.inform.kz/kz/elbasy-makalasy-bolashakka-bagdar-ruhani-zhangyru_a3016293).
2. Авдулова Т. П. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т. П. Авдулова. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 394 с.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст]/ Э. Эриксон. – М.: Флинта:МПСИ:Прогресс, 2006. – 352с.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. М.: Сфера, 2002.
5. Костакова И.В. Основы психологической коррекции: учеб.-метод. пособие / И.В. Костакова. – Тольятти: ТГУ, 2009.
6. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в 2 ч. Часть 1. Система работы психолога с детьми разного возраста: практич. пособие / Е. И. Рогов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018.
7. Кипнис М.Ш. 59 лучших игр и упражнений для развития управления коммуникациями: Тренируем общение, способность влиять и убеждать.СПб.: Прайм-Еврознак, 2009.

*Макашқұлова Г.Б.*

*Есекеев С.Б.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.*

*М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **ОТБАСЫЛЫҚ ҚАҚТЫҒЫСТАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ**

Қоғамдағы әлеуметтік, мәдени, экономикалық жаңғырулар, түрлі сипаттағы әлемдік деңгейдегі ақпарат алмасу, отбасы мүшелерінің арасындағы қарым-қатынас сипатына да өз ықпалын тигізіп, отбасы қызметі соңғы жылдары ерекше өзгеріске ұшырап отырғандығын Т.В. Андреева негіздеді [1]. Отбасының негізгі түсініктері мен өзекті әлеуметтік-психологиялық мәселелерін тұлға, қоғам, отбасы, неке секілді ұғымдармен бірлестікте қарастыру маңызды, себебі отбасының құрылымдық сипаты оның әлеуметтік-психологиялық бірлігін білдіреді

Ғылыми-техникалық прогресс, экономикалық қызметте әлеуметтік қорғау жүйесі өз маңыздылығын арттыра түскен шақта уақыт талабына сай әлеуметтік – психологиялық қызмет өз рөлін айтарлықтай көтерді. Қазіргі уақытта отбасылар экономикалық тұрғыдан күн көрісімен қатар, бір-біріне психологиялық қолдау көрсету қажеттілігін түсінеді. Олай болса, отбасы қызметі- тек «биологиялық фабрика» рөлінде емес, адам қоғамда құндылыққа жеткенде ғана тұлғалық қасиетке ие болатын қызмет. Оларға- туылу (репродуктивті қызмет), құрам (экзистенциалды қызмет) және балаларды тәрбиелеу (әлеуметтендіру қызметі) секілді спецификалық қызметтер жатады. Отбасының қызметтерін талқылауда Г.И.Захарованың отбасының тұрақты қажеттіліктері қанша болса, қызметтері де сонша болады деген пікірімен келіспеуге болмайды. Осыған орай Г.Навайтис отбасылық қажеттіліктер жүйесін ұсынды- психологиялық және физикалық жақындыққа, отбасылық қарым-қатынасқа, қамқорлық пен қолдауға қажеттілік [2].

Аталған топтастыруларды ескере отырып отбасылық әсер етудің негізгі аясын отбасын құру, балалар, жыныстық және отбасылық қатынас деп көрсетуге болады. Отбасында қанағаттандырылатын қажеттіліктер отбасынан тыс жерде іске асады, бірақ тек отбасы ғана осы қажеттіліктердің барлығын біріктіріп, кешенді түрде қанағаттандыра алады.

Дегенмен қарым-қатынастың барлық түрлері бар отбасы ғана толыққанды отбасы болып есептеледі және бұл көзқарас танымал ғалымдар А.И.Антонов, Л.П.Буева, С.В. Дармодехин, С.В. Ковалев, Н.Я. Соловьев, А.В. Петровский, У. Смит, В.С. Торохтий зерттеулерінде көрініс тапты. ХІХ ғасырдан бастап отбасының эмоциялық жай-күйін, қажеттіліктерін психологиялық тұрғыдан зерттеулер пайда бола болып, өзінің өмірлік циклі бар шағын топ ретінде зерттеле бастады. Ресей ғалымдарының зерттеу объектісіне де отбасылық қатынастар тек ХІХ ғасырдың ортасында ғана айналды. П. А. Сорокин кеңестік дәуір отбасының дағдарыстық ерекшеліктерін талдай келе, жұбайлық, ата-ана -бала, туыстық байланыстардың әлсіреу үстінде екенін атап өтті. Отбасы ұғымына анықтама беру, оның атқаратын қызметтерін нақтылау, қарым-қатынас мәселелерін зерттеу көптеген шетелдік және отандық психолог ғалымдардың еңбектеріне арқау болды, атап айтқанда А.И.Вовк, Н.Аккерман, Э.Г.Эйдмиллер, Н.В.Александрова, Н.Л.Васильева, (отбасылық кеңес беру), Ю.Рориков, С.Кратохвил (отбасылық дағдарыс), С. Якобсон (отбасылық қарым- қатынастың бұзылу себептері), Г.М.Свердлов, В.Л.Ресенцев (отбасының қызметтері) т.б. Г.М.Свердлов және В.Л.Ресенцев отбасының маңызды қызметтеріне ұрпақ жалғастыру, тәрбиелеу, шаруашылық және өзара көмек көрсету түрлерін жатқызған. Ата-ананың отбасыға ықпалы туралы, некедегі сәйкестікке қатысты мәселелер А.Ю.Гавит, Э.А.Тийт еңбектерінде қарастырылған [3].

Отбасыдағы қарым- қатынас психологиялық, әлеуметтік және мәдени секілді бірліктерге негізделеді. Психологиялық- бұл өзара қолдау, ашықтық пен сенімділік, әлеуметтік- бедел, мәртебе, рөлдерді бөлу, материалдық тәуелділік, мәдени- белгілі мәдениет шартында қалыптасқан салт-дәстүр, әдеп-ғұрыпқа негізделген отбасы ішіндегі ерекше байланыс. Бұл қиын жүйе отбасыдағы өзара түсіністік пен бала тәрбиесіне үлкен ықпал жасайды. Жас отбасылар үшін бірлесіп өмір сүрудегі алғашқы тәжірибе құнды болып табылады, сондықтан өзара бейімделу үрдісін басқару маңызды. С.В. Ковалевтің пікірінше, өзара бейімделудің психологиялық мәні бұл ерлі-зайыптылардың ойларын, сезімдері мен мінез-құлқын өзара үйлестіруден тұрады. И.В. Гребенников отбасылық өмірге бейімделудің түрлерін былайша қарастырады:



1. Материалдық және тұрмыстық бейімделу- тұрмыстағы құқықтар мен міндеттердің бөлінісін келістіру және екеуін де қанағаттандыратын етіп отбасылық бюджетті жоспарлау және бөлу.

2. Психологиялық бейімделу- мүдделерін, көзқарастарын, мұраттарын, дүниетанымдарын, әрқайсысының жекелік ерекшеліктерін үйлестіру.

3. Жекелік бейімделу- ерлі-зайыптылардың жыныстық қатынаста сәйкестікке жете отырып, моральдық-психологиялық тұрғыдан қанағаттануы болып табылады [4].

Егер бұл бейімделу үрдісінде олқылықтарға жол беріліп, әр жұптың қажеттіліктері қанағаттандырылмаса, өтініштері аяқасты етілсе алғашқы түсінбеушіліктерге жол беріледі. Отбасындағы қақтығыс жайлы статистиканың көрсетуінше отбасы ішіндегі мәдениетке байланысты қарым-қатынас аймағындағы үлкен қиындықтар туындайды, қақтығыстар тек ерлі- зайыптыларға ғана емес, сонымен қатар отбасы мүшелерінің бәріне тікелей әсер етеді

А.С. Спиваковская ерлі-зайыптылар арасындағы қақтығыстарды үш санатқа бөледі: ерлі-зайыптылардың біреуінің немесе екеуінің де жеке басын өзгерту кезінде туындайтын, өзгеріске ұшыраған өмір сүру жағдайларының әсерінен таныс қатынастардың орын алуынан, қиындықтың негізі бала болатын қақтығыстар. Белгілі психолог М. Дойч қақтығыстарды былай жіктейді:

– шынайы қақтығыс, объективті түрде бар және қалыпты қабылданады (әйелі бос бөлмені асхана ретінде, ал күйеуі шеберхана ретінде пайдаланғысы келуі);

– кездейсоқ немесе шартты қақтығыс, оңай шешуге болатын, бірақ қатысушылар түсіне бермейтін жағдай (ерлі-зайыптылар басқа да бос жерлерді пайдалануға болатынын байқамауы);

– аралас қақтығыс-нақты қақтығыстың астарында басқа нәрсе жасырылады (бос бөлме үшін дауласқан ерлі-зайыптылар іс жүзінде мәртебе үшін қақтығысуы);

– жасырын қақтығыс ерлі-зайыптылардың бейсаналық қайшылықтарына негізделген, бірақ ол объективті түрде бар қақтығыстыр [5].

Некенің, отбасының тұрақтылығы ерлі-зайыптылардың материалдық қажеттіліктерін ғана емес, психологиялық қажеттіліктерін қанағаттандыруға да байланысты. Мұнда қақтығыс жөнінде сөз ете отырып, ерлі-зайыптылардың ішкі күйлері мен сыртқы жағдайлардың сәйкес келмеуі салдарын айтуға болады. Отбасылық қақтығыс пен ажырасуға себептің кең тараған түріне мінездің сәйкессіздігі, олардың қанағаттандырылмаған қажеттіліктері, қалыпсыз еңбек бөлінісі, отбасындағы өзара құқықтар мен міндеттер жүйесіндегі сәйкессіздік жатады, нәтижесінде жағымсыз некелік байланыс қалыптасады. Жаңадан отбасын құрған жас отаулар үшін бұл қиындықтар аса ауыр тиеді, сондықтан білімін көтеру, алдын алу жұмыстарын жүргізу оларға едәуір көмектеседі, отбасының бақыты үшін психологиялық шарттардың шектеулі кешенін былайша тұжырымдауға болады: жанжалсыз қалыпты қарым – қатынас, сенім мен эмпатия, бір-бірін түсіну, қалыпты жекелік өмір, баспананың болуы.

Отбасылық қатынастарды қалыпқа келтіру, даулы жағдайлардың қақтығыстарға айналуының алдын алуға қатысты ұсыныстар жөнінде В.Владин, Д. Капустин, Л. Жедунова, И. Дорно, А. Егидес, В. Левкович, Ю. Рориковтар қарастырған. Олардың көпшілігі өзгені де, өзінді де құрметте, ол саған ең жақын адам, ол сенің балаңның әкесі немесе анасы, жағымсыз эмоциялар қорланып қалмас үшін реніштерге сол мезетте назар аудару қажеттігін меңзейді [6].

Бірлесіп өмір сүрудің негізгі қағидаларын сақтау көптеген қателіктерден аулақ болуға мүмкіндік береді:

– қиындықтан қашпау- мәселені бірлесіп шешу ерлі-зайыптылардың екі жақты ымыраға келу қағидасына сай өмір сүруге қаншалықты дайын екенін көрсетеді;

– шыдамды болу, ренішті ұмыта білу- бір кездері қарым-қатынасты бұзған және ұмытып кеткен нәрсені еске түсірмеу;

– екінші жұбының қажеттіліктері мен тілектерін түсініп, болжай білу;

– сырт келбетіне күтім жасау, ұқыпты болу-ұқыпсыздық, салақтық жағымсыз қатынас тудырады;

– сынды адекватты қабылдай білу.

Танымал зерттеу жұмыстарын жан-жақты талдау нәтижесі отбасындағы қиындықтардың келесі түрлерін жинақтап, жіктеуге негіз болды: психологиялық сауаттылықтың жетіспеушілігі (отбасындағы қатынастың эмоциялық негіздерін білмеу), гендерлік теңсіздік мәселесі, бала тәрбиесіндегі сәтсіздіктер (балалар психологиясынан хабардарлықтың аздығы). Бұл өз кезегінде қақтығыстық жағдай немесе ажырасу әрекетінің мотивациясы ер адамдар мен әйелдердің көзқарастары бойынша салыстырмалы түрде қарама-қайшылықты болатынын, ерлі-зайыптылардың отбасылық өмірдің ерекшеліктеріне деген пікірлері мен көзқарастарының қиылыса бермейтінін көрсетті. Әрине отбасында қақтығысты болдырмау немесе алдын алу үшін нақтылы тактиканы ұстанған дұрыс, мысалы үнемі бір-бірін қадір тұту және өзара құрмет көрсету, өмірлік серігінің қателіктері мен айыптарына аса көңіл бөлмеу, өткенді қазбаламау, үдеп келе жатқан шиеленісті қалжыңмен тоқтату немесе тақырыпты ауыстыру.



Сонымен қатар отбасымен әлеуметтік жұмыс жасайтын мамандарды дайындау үрдісін ұйымдастыруды қайта құру арқылы отбасының күтпеген мәселелерді шешуге және оның әлеуметтік белсенділігі мен өміршеңдігін қалпына келтіруде мүмкіндіктер аясы кеңейген болар еді. Үйлесімді отбасын құрудың маңыздылығын есепке ала отырып, келесі сипаттамаларға назар аудару қажет деп есептейміз: отбасында биліктік басқарудың икемді иерархиялық құрылымының, нақты тұжырымдалған отбасылық ережелердің, ұрпақтар арасындағы икемді байланыс немесе білінер-білінбес шекараның болуы. Егер отбасылық қақтығысты әрдайым ыңғайсыздық туғызатын жағдай ғана емес, қалыпты өзара әрекеттесу формаларының бірі ретінде қарастыратын болсақ, ол өзгеруге, шығармашылыққа әкелетін стимул болып табылады.

#### **Әдебиеттер**

1. Андреева Т. В. Психология семьи. – СПб. : Речь, 2007.
2. Захарова Г.И. Психология семейных отношений: Учебное пособие. –Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009.
3. Прохорова О.Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учебно-методическое пособие по курсу / Под общей редакцией Торохтий В.С. – Москва, 2005.
4. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии / Л.Б. Шнейдер. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2017.
5. Сливаковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
6. Жедунова Л.Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования 2-е изд., пер. и доп. Учебник для академического бакалавриата / Жедунова Л.Г. – М.: Юрайт, 2017.

*Мамбеталина А.С.*

*Шамишина А.Б.*

*Жукенова Г.Б.*

*(Республика Казахстан, г. Нур-Султан*

*Евразийский национальный университетим. Л.Н. Гумилева)*

## **ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО ГЕНДЕРНОГО КОНФЛИКТА ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК**

Современное общество характеризуется гендерной системой взаимоотношений, что обуславливает существование социальных детерминант, направленных, с одной стороны, на снижение гендерного неравенства, с другой – на сохранение и поддержание самобытных гендерных традиций общества. Тенденция различия создает предпосылки для ограничения возможностей, общественные стереотипы гендерной самоидентификации препятствуют реализации социальных ролей через предъявление противоречивых требований к личностным особенностям их исполнителя, на основании чего возникают противоречия между ценностями и интересами индивидуумов. Затруднения в реализации потребностей формируют внутриличностный конфликт личности, выражающийся в образовании психологических проблем, требующих разрешения. [1, 608 с.]

В процессе психического развития мотивационной сферы и познавательных процессов студента осуществляется решение социально важных задач, активно развивается самосознание личности, происходит осознание собственной неповторимой индивидуальности. Внутренние личностные переживания, анализ своего поведения уже носят мировоззренческий характер, способствуют становлению социально-нравственных ценностей и самоопределения.

Характерными признаками гендерно-личностного развития студента являются его сознательные мотивы поведения: происходит укрепление личных качеств, сознательное отношение к своим потребностям и сформированным ценностям. [2, 412 с.] Одной из основных задач становления психосоциальной идентичности сознания молодых людей, является осуществление личных выборов по половой поляризации личных установок, на основе этого формируется гендерное сознание личности.

Исследования в области гендерной социализации приводят к выводу, что особенности мужской и женской полоролевой идентификации специфически отражаются на гендерной иерархии и гендерных стереотипах. В рамках гендерного подхода в исследовании стереотипов учитывается не только биологический пол индивида, но и его достижения в социальной жизни. Индикаторами гендерных характеристик поведения служат социальные ожидания, роли и конвенциональные требования половой адекватности поведения. [3, 113 с.]

Внутриличностный конфликт является встроенным в субъективное пространство индивида и оказывает воздействие на его осознание жизненных смыслов, что объясняет рассогласование внутренних гендерных стереотипов, являющихся детерминантами личностного конфликта, обусловленных системой ценностей личности и ее типологическими особенностями.

Личность формируется в условиях социокультурного пространства общества, при этом образуется личный микромир, объединяющий множество элементов и систем. Какая система ценностей сформировалась в данном обществе, каким образом она влияет на человека и его систему ценностей – главные условия для развития самосознания и самоопределения. Ценностные ориентации способствуют приближению человека к личной важной деятельности для достижения главного для него. Вне зависимости от того, что именно ставится на вершину личностных ценностей, они определяют принципы и убеждения, которые оказывают непосредственное влияние на гендерное поведение человека.

Процесс формирования гендерных установок осуществляется в семье, так как только в семье подросток получает первый опыт социально-полового общения. Интенсивное развитие самосознания способствует повышению внимания к собственной личности, своему «Я», следствием чего является следование соответствию общепринятым общественным эталонам «мужественности», результатом является формирование общих личностно-типологических признаков взрослости. Характерными признаками являются выражение через речь и поведение агрессии, энергичности, нетерпеливости, дерзости, выражение воли через поступки. [4, 260 с.]

Одной из характерных особенностей психологии мужчин является восприятие обстоятельств такими, как они есть. Происходит это не потому, что у мужчин и женщин разная психология или разный

интеллект. А исключительно из-за той же двойной морали, когда обществом созданы разные требования для мужчин и для женщин. Закрепленное в современном обществе статусное положение мужчины весьма определено. А.В. Либин, и Б.И. Хасан определяют гендерные различия в морально-нравственном развитии молодых людей. [5, 720 с.] У юношей морально-нравственные ценности имеют обобщенный характер, здесь значение имеет опора на рациональном мышлении. Девушки, наоборот, более эмоциональны, прежде всего для них важны чувства. Отношение к семье у юношей и девушек существенно различно. Восприятие девушкой построения брачных отношений сообразно идеализированному образу – наблюдается приоритет романтического. Главным для девушки, формирующей идеальный образ будущей семьи – это счастливый брак и прекрасные дети. Психология семейных отношений для нее выстраивается в рамках достижения этого самого идеального образа: взаимоотношения внутри семьи могут доставлять либо счастье, либо душевные страдания. Тем не менее, большинство девушек предпочитают оформление отношений посредством брака, нежели свободные или одиночество. Это происходит по причине того, что закрепленное в современном обществе статусное положение замужней женщины достаточно высоко закреплено. Присутствие большого количества индивидуальных вариаций личностного развития предполагает невозможность однозначного определения подобной дифференциации в контексте особенностей гендерного воспитания и социализации личности. Относительно, присутствующих в общественном сознании, стереотипов о разделении социальных ролей, различий в поведении, эмоциональных и поведенческих характеристиках, большинство исследователей научной мысли определяют относительность и изменчивость представлений о сугубо «мужской природе» или «женской природе». [6, 464 с.] Среди характерных признаков, отличающих «мужскую природу» от «женской» следует отметить: различия в видении вещей, желание всегда быть победителем, честолюбие, склонность к обобщению, стремление к постоянному успеху, направленность на лидерство, преобладание логического склада мышления, направление интересов в техническую сторону и восприятие событий в их естественном целом.

Проблема изучения гендерных особенностей личностного самоопределения заключается в мере ясности личностных и ценностно-смысловых компонентов ценностей личности. В ходе усвоения традиционных основ, студенты проходят период коррекции собственных смысловых убеждений через развитие ценностно-личностной сферы, таким образом, прослеживается связь с гендерно-общественным процессом, его диалогичностью. В ходе освоения взаимодополняющих понятий определяется ценностно-смысловое представление, которое обуславливает построение личной жизненной стратегии.

В современном обществе сложились общепринятые гражданские и этические правила, которые зачастую предопределяют универсальное поведение человека. В связи с этим, изменились представления о гендерных ролях мужчин и женщин, касающихся различных сфер жизни. На мировоззрение юношей и девушек оказывают наибольшее влияние их родительские семьи. [7, 240 с.] Но, в целом, в общественном сознании нашего поколения живут предыдущие, действующие столетиями представления и понятия о мужчине и женщине, семье, воспитании, и многие из них уже не совсем отвечают требованиям настоящего времени.

#### Литература

1. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Издательский центр «Академия», 2016. – 608 с.;
2. Введение в гендерные исследования. Программы учебных курсов североамериканских и западноевропейских университетов / Под ред. С. Жеребкина. – Харьков: ХЦГИ, 2011. – 412 с.
3. Чернова И.И. Основы гендерных знаний: Учебное пособие / И.И. Чернова. – Н. Новгород, 2010. – 113 с.
4. Ушинский К.Д. Опыт педагогической антропологии. М., 2014. – 260 с.;
5. Под редакцией Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. Психология индивидуальных различий; АСТ, Астрель – Москва, 2012. – 720 с.
6. Кулагина И.Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов.-М.:Юрайт,2011.-464 с.
7. Денисова О. П. Психология и педагогика / О.П. Денисова. – М.: Флинта, МПСИ, 2014. – 240 с.

*Мамекова А.Т.*

*Наубаева Х.Т.*

*(Қазақстан Республикасы, Талдықорған қ.,  
І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті)*

*Жобалаева А.Н.*

*(Қазақстан Республикасы, Сарқан ауданы,  
Шатырбай орта мектебі)*

## **ТҰЛҒАНЫҢ МОТИВАЦИЯЛЫҚ СФЕРАСЫН ҚҰРЫЛЫМДЫҚ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫ ЗЕРТТЕУ**

Тұлғаның мотивациялық сферасын ұйымдастырудың және деңгейлік құрылымы қазіргі кезде өзекті мәселелердің қатарында. Осы мәселені зерттеу барысында, келесі нәтижелер анықталды:

Біріншіден, «құрылым» ұғымы тұлғаның барлық мотивтері (және, атап айтқанда, оқу әрекетінің мотивтері) қандай-да бір жолмен тікелей немесе жанама түрде өзара байланысты деген мағынада мотивацияны ұйымдастыруға қатысты қолданылады; олардың кейбіреулері белгілі бір комплекстерді құрайды. Бұл оларды мотивациялық сфераға енгізу және олардың құрамына бірлесу фактілеріне байланысты.

Екіншіден, ақиқатқа неғұрлым толық және адекватты жақындау көзқарастар арқылы жүзеге асырылады, осыған сәйкес мотивтердің құрылымдық ұйымдастырылуы олардың бір-біріне айтарлықтай әсер ету фактісі ретінде түсініледі; мотивтердің бір-біріне тәуелділігі фактісі; мінез-құлық пен белсенділікке өзара әсер ету фактісі.

Үшіншіден, «құрылымдық ұйымдастыру» ұғымы «мотивтердің жіктелуі» ұғымымен синонимдес келеді, ал құрылымдау ұғымы мотивтердің белгілі бір сапалық гетерогенді топтарға, сыныптарға және т.б. бөлінуі ретінде түсініледі. Мұндай «жіктеу» тәсілі қазіргі кезде кең таралған. Бұл жіктелімге сәйкес, академиялық белсенділік мотивациясы, мысалы, мотивтердің екі тобына – танымдық және әлеуметтік мотивтерге бөлінеді. Өз кезегінде, олардың әр түрлі топшалары болады, атап айтқанда, танымдық мотивтер: көпжақты танымдық мотивтер, оқу-танымдық мотивтері, өзін-өзі білім беру мотивтеріне жіктеледі [1, 102 б.].

Әлеуметтік мотивтер, өз кезегінде, бірқатар топшаларды қамтиды: көпжақты әлеуметтік мотивтер, біржақты, әлеуметтік немесе позициялық, мотивтер, әлеуметтік қатым-қатынас мотивтері. Бұл тәсіл өте сындарлы, бірақ оқу үдерісінде тұлғаның мотивациялық сферасын құрылымдық ұйымдастыру мәселесін шешудің алғашқы қадамы болып табылады.

Төртіншіден, бірқатар жағдайларда оқу әрекетінде тұлғаның мотивациялық сферасының құрылымдық ұйымдастырылуын анықтаудағы басты назар мотивтердің бағыну заңдылықтарын, олардың құрылымдық маңыздылығын және мінез-құлық пен белсенділікке әсер етудің салыстырмалы «күшін» зерттеуге бағытталған. Осыған байланысты неғұрлым маңызды (күшті, үстем) мотивтердің «симптомдық кешендері» тұлғаның белгілі бір бағдарлануының алғышарты және негізі ретінде түсіндіріледі, өйткені олар оның «мотивациялық өзегін» құрайды.

Бесіншіден, тұлғаның мотивациялық сферасының құрылымдық ұйымдастырылуын ашудың тағы бір бағыты – бұл мінез-құлық немесе іс-әрекеттің (іс-қимылдың) бір-бірімен емес, бірнеше бағынышты мотивтермен және мотивациялық түзілімдермен қалай қозғалатындығын зерттеу; екіншісі, құрылымдалған, бағынышты және бағытталған іс-әрекетті немесе мінез-құлықты ұйымдастыруда өзара делдал болады. Бұл мотивацияны құрылымдық ұйымдастыру мәселесін шешудегі өзіндік ситуациялық бағыт, өйткені нақты белсенділік пен мінез-құлық көріністерін іске асыратын мотивтердің құрылымы, көбінесе, қоршаған ортаға, яғни ситуациялық факторларға байланысты емес.

Алтыншыдан, мотивациялық саланың құрылымдық ұйымын зерттеудің тағы бір перспективалық бағытын атап өтуге болады. Ол – сапалық біртекті мотивациялық факторларды ұйымдастыру заңдылықтарына және тұлғаның әрекетіне байланысты мінез-құлық әрекетіне жиынтық әсерін зерттеуге бағытталған. Мысалы, сыртқы және ішкі себептердің категориялары, гигиена факторлары, қозғаушы факторлар және т.б.

Алайда, біздің ойымызша, тұлғаның мотивациялық сферасының құрылымдық ұйымының заңдылықтарын, яғни сапалы анықталған және салыстырмалы түрде тәуелсіз жүйе ретінде зерттеу әрекеттері әлдеқайда нәтижелі болып табылады.

Олардың ішіндегі ең сындарлы және жалпыға бірдей танылған тәсіл – В.Г.Асеев ұсынған және жүзеге асырылған тәсіл екендігі белгілі. Мұның барлық мазмұнын мұқият қарастырмай, біз тек осы жерде қарастырылған мәселелер тұрғысынан үлкен қызығушылық тудыратын аспектіні атап өтеміз [2, 87 б.].

Автор тұлғаның мотивациялық сферасын ұйымдастырудың бірқатар принциптерін (және ең алдымен құрылымдық) анықтап, негіздеді. Бұл мотивтердің семантикалық интеграциясы принципі, мотивациялық қатынастарды әрекеттің ең сәтті түрлеріне ауыстыру тенденциясы, мотивтердің өмір сүруінің нақты және ықтимал формаларының бірлігі қағидаты және т.б.

Тағы бір назар аударарлық жағдай – А.А.Файзуллаев ұсынған тәсіл. Ол алғашқылардың бірі болып тұлғаның мотивациясын зерттеуде жүйелік көзқарас идеяларын қолдану мәселесін көтерді. Өз зерттеуінде А.А.Файзуллаев мотивациялық саланы деңгейлік ұйымдастыру, мотивациялық құбылыстар арасындағы деңгейлік және деңгейаралық қатынастар мәселелерін қозғады, оларды тек жүйелік көзқарас аясында шешуге болады деп тұжырымдаған. Ол адамның мотивтерінің ситуациялық деңгейін сипаттады. Мұнда мотивациялардың арасында тәуелділік немесе параллелизм қатынастары болатындығын көрсетті [3, 41 б.].

Мотивациялық сфераның ерекшелігі оның компоненттік құрамының айқын көрсетілген гетерогенділігі болып табылады.

Мотивтер тек «қажеттіліктер» мен «тиісті себептер» ғана емес, сонымен қатар жеке тұлға құрылымының басқа да көптеген компоненттері болып табылады.

Мотивациялық салада екі қарама-қарсы қағида, екі тенденция үнемі бірге жүреді.

Біріншісі – интеграцияға, бейімделуге, жүйелілікке және жалпы «жақсы ұйымға» беталысу. Дәл осы бағытта мотивациялық саланы зерттеуге басты назар аударылады.

Екіншісі – мотивациялық сфераға енгізілмеген, бірақ белгілі бір мағынада өзінің мазмұны бойынша көрінетін мотивациялық сфераға айқындаушы әсерімен анықталатын қайта құруларға тұрақты бейімділік [4, 28 б.].

Мотивациялық сала классикалық типтегі жүйе емес, «интеграцияланған» метастаздық деңгейдегі жүйелерге жататындығына байланысты, ол жай ғана жүйеге айналады: «жүйелік» элементтерін енгізуді ғана емес (белгісіздік, хаос), сонымен қатар оларды мінез-құлық пен белсенділік динамикасының көзі ретінде, сондай-ақ тұтастай алғанда жеке даму ретінде пайдаланады.

Тұлғаның мотивациялық сферасының ішіндегі ең айқындарының бірі – әртүрлі мотивтердің «күшінің» салыстырмалы ауырлығының өзгеруі және доминант деп аталатын мотивтердің өзгеруі, яғни мінез-құлық пен белсенділікті анықтауда жетекші және шешуші рөл атқаратындар, сонымен қатар жалпы тұлғалық бағыт болып табылады.

Екі бағытты мотивациялық сферадағы қарама-қайшылықты синтез – жүйелік (ұйымдасқан, үйлестірілген, құрылымдалған) және жүйелік (жеке тұлғаларға метастазадан «тұрақты» аландаушы) әсерге байланысты) мотивациялық саланы құрылымдық-деңгейлік зерттеуде айтарлықтай қиындықтар туғызады.

М.В.Матюхина ілімнің мотивтеріне қатысты оқытудың екі үлкен тобын анықтайды. Бұл оқу әрекетінің өзіне тән мотивтер, және де оқу әрекетінің өзіне жат емес – жанама оқыту нәтижесімен байланысты мотивтер [5, 4 б.].

Мотивтердің бірінші тобына – оқыту мазмұнына байланысты мотивтер жатады. Осы топқа оқу процесінің өзімен тікелей байланысты мотивтер жатады. Мотивтердің екінші тобы көпжақты әлеуметтік мотивтерден (міндеттер мен жауапкершілік мотивтері, жақсарту мотивтері) және біржақты ойлы мотивтерден (әл-ауқат мотивтері, беделділік мотивтері, қиындықтардан аулақ болу себептері) тұрады.

Түрік ғалымдарының зерттеулеріне сәйкес, тұлғаның әрбір түрінің бірегей мотивациялық құрылымдары бар. Жеке тұлға, мотивация және олардың арасындағы бұл тығыз байланысты бірнеше маңызды сәттерден байқауға болады.

Біріншіден, мотивация тұжырымдамасының негізінде жатқан себептер мен талаптар әрбір адамның басқа бейінін көрсетеді. Әр адамның басқа дәлелдер профилі бар және осы уәждерден тұратын үлгі әртүрлі адамдардың мінез-құлқына жатады. Біздің өмірімізде қандай уәждер тиімді екенін зерттеу біздің өмірімізде не істеп жатқанын, неге, одан да біз кім екенімізді түсінуге мүмкіндік береді.

Екіншіден, әрбір адамның жеке және бірегей «мотивациялық процесі» бар. Осылайша, әрбір адам ең жақсы түрде өзін ынталандыра алатын жалғыз кілті бар. Дегенмен, адамның мотивациялық элементтері мен процесін жақсы білетін адамның тұлғаны ынталандыру әлеуеті бар.

Түрік ғалымдарының ойынша, мотивация процесінде маңызды мақсаттар мен күтулер жеке мәнге ие. Әр адамның мақсаты мен үміті бірегей. Кейбіреулер үшін мағынасы бар нәрсе, өзгелер үшін



ештене білдірмейді. Мотивация және жеке тұлға қарым-қатынас тиімділігін арттыру және басқаларды түсінуге келгенде тығыз байланысты. Адамды ынталандыратын элементтерді түсіну және қамқорлық біздің осы адаммен қарым-қатынасымызда үлкен пайда әкеледі. Бұл ақпаратты ескеретін адамдар, жеке өмірде, басқа адамдармен қарым-қатынаста неғұрлым тиімді және табысты болады [6,100 б.].

Тұлғаның мотивациялық сферасын құрылымдық ұйымдастыру мәселесін дамытудағы кейбір теориялық қиындықтарды талдауды қорытындылай келе, келесідей нәтиже шығаруға болады.

Біріншіден, «жүйелік-компоненттік» парадигма қазіргі кезде бұл мәселені шешуде басымдыққа ие.

Зерттеудің бастапқы пәніне «тұлғаның мотивациялық сферасы жүйе ретінде» қабылданады, яғни тұтас құрылым құрылуы қажет.

Екіншіден, тұтастай алғанда тұлғаның мотивациялық сферасын құрылымдық деңгейде ұйымдастыруды және әсіресе оқуға деген мотивацияны анықтаудағы маңызды теориялық қиындықтар қазіргі уақытта жүйе ретінде мотивациялық сфераның терең ерекшелігі – оның «ендірілген» мета-жүйе деңгейі бар жүйелерге жататындығына байланысты.

Үшіншіден, жеке тұлғаның мотивациялық сферасының құрылымдық-деңгейлік ұйымдастырылуын және әсіресе оқыту мотивациясын ашудағы елеулі қиындықтар оның құрамына психологиялық табиғаты, мазмұны, мәртебесі бойынша біртектес емес компоненттер кіретіндігімен байланысты.

Төртіншіден, елеулі қиындықтар «жүйе ретінде мотивациялық сала» статикалық жүйенің қалыптасуы емес, тұрақты динамика мен дамуда болатын жүйе болуымен байланысты.

Тұлғаның кез-келген өзгерісі бір уақытта мотивациялық саладағы өзгерістер болып табылады; сондықтан ол үнемі «аландаушылықты» сезініп, белгісіздік пен әсер ету хаосының элементтерін енгізеді.

Бесіншіден, қазіргі уақытта жеке тұлғаның мотивациялық сферасын құрылымдық-деңгейлік ұйымдастыру мәселесі және нақты оқу мотивациясы негізінен оның деңгей аспектісінде емес, кейбір эмпирикалық немесе тіпті феноменологиялық критерийлерге сәйкес құрылымдық саралау тұрғысынан дамуда.

Нәтижесінде, бұл оның құрылымдық сипаттамаларының көптігіне әкеледі, бұл теріс емес; Сонымен қатар, кез-келген сипаттама мотивациялық саланы ашуға пайдалы материал береді, ал оларды толықтыру оның мазмұнының толық бейнесін береді.

#### **Әдебиеттер**

1. Аванесов, Г.А. 10 глав о мотивации и мотивах. Через призму науки криминологии. – М.: Юнити-Дана, 2016. – 194 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М., «Мысль», 1976 – 158 с.
3. Файзуллаев, А.А.. Мотивационная саморегуляция личности. – Ташкент : Фан, 1987. – 134 с.
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. – М.: Питер, 2018. – 512 с.
5. Матюхина. М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников. Волгоград, 1983. С.4–7.
6. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век. Электронный журнал «Современная зарубежная психология»2018. Том 7. No 2. С. 100–113.

## **ШЕТЕЛ СТУДЕНТТЕРІНІҢ ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ЖАҒДАЙЛАРЫНА ӘЛЕУМЕТТІК БЕЙІМДЕЛУ ПРОБЛЕМАЛАРЫ**

### **Кіріспе**

Бұрыннан бері Қазақстанда шетелдік мамандарды даярлау сапасы өте жоғары болды. Ал дәл қазіргі уақытта жоғары білім беру жүйесінде идеологиялық басымдықтар мен қатар технологиялық инновациялық өзгерістер көп жағдайда нарықтық қарым-қатынастарға ауысты. Қазақстандағы жоғары оқу орындарында шетелдік студенттерді оқыту дәстүрі әрдайым болды, бірақ білім алушылар контингенті және оқытудың мағынасы, пішіні өзгерді. Қазіргі кезде кез келген дамыған мемлекеттердің университеттерінде оқитын шетелдік студенттердің саны саяси маңызды факт болып табылады. Бұл елдің беделінің артуымен, Республиканың халықаралық мәртебесімен, әлемдік зияткерлік қоғамдастыққа кірігумен байланысты. Сонымен қатар, университеттердің қаржылық мүдделері маңызды рөл атқарады. Онда шетелдік студенттерді оқыту ЖОО-ның материалдық-техникалық және ғылыми базасын қолдауда белгілі бір үлеске ие.

Бұл мәселені толығымен қамту өте қиын. Ол бір зерттеу үшін тым кең. Алайда, жалпы үрдістерді қадағалауға болатын үлгі ретінде біз шетелдік студенттерді әл-Фараби атындағы ҚазҰУ – да-біздің елімізде шетелдіктерді оқытуға ұмтылатын ең танымал университеттердің бірі ретінде оқытуды қарастырдық.

Жалпы Қазақстанда шетелдік студенттер саны жылдан-жылға көбеюде. «Қазақстан Республикасы Статистика агенттігінің мәліметтері бойынша, Қазақстандағы шетелдік студенттердің саны 10,4 мың студентті құрайды. Студенттердің көпшілігі Өзбекстаннан, Қытайдан, Ресейден, Моңғолиядан келді. Негізінен шетелдік студенттер Алматы қаласы мен Қазақстанның шекаралас облыстарында оқиды», – делінген ҚР БҒМ хабарламасында.[1] Оның ішінде Қазақ ұлттық университетінде шетелдік студенттерді оқытудың көп жылдық тәжірибесі шетелдік студенттерді оқытудың тұжырымдамалық моделін жасау үшін тұрақты түрде әлеуметтік зерттеулер жүргізуді талап етеді. Қазақстандық жоғары оқу орындарында оқитын шетелдік студенттер белгілі бір уақытта қазақстандық социумның бір бөлігіне айналуға.

Шетелдік студенттер үшін студенттік өмір маңызды өмірлік сынаққа айналады, өйткені олар жаңа қызмет түрін меңгеріп қана қоймай, сонымен қатар жаңа мәдениетке, климатқа, әлеуметтік-тұрмыстық жағдайларға бейімделуге мәжбүр. Шетелдік студенттерді әлеуметтік ортаға бейімдеумен ұштасқан әлеуметтендіру үдерісі біздің елде болу оқу уақытымен шектеледі. Бұл көбінесе шетел студенттерінің бейімделу тәртібінің әлеуметтік-мәдени аспектілерін анықтайды. Әлеуметтік бейімделу, тұлғаның әлеуметтік ортаның түрлі элементтеріне белсенді араласуға, сыртқы ортаның динамикалық өзгерістеріне жауап беруге мүмкіндік беретін әлеуметтендірудің қажетті шарты және тәсілі бола отырып, бұл жағдайда шетелдік студенттердің ұзақ мерзімді коммуникацияларға деген беймәлім болмауынан күрделенеді.

### **Негізгі бөлім**

Көптеген ғалымдардың пікірінше, шетелдік студенттердің әлеуметтік бейімделу процесін ұйымдастыру мен реттеудің теориялық және практикалық аспектілеріне аса назар үш себеппен қарастырылуы мүмкін.

Біріншіден, ЖОО-ның шетелдік азаматтар үшін тартымдылығы, әрине, оның халықаралық мәртебесін арттыруға, халықаралық байланыстарды кеңейтуге әкеледі. Сапалы кәсіптік жоғары білім алуға мүмкіндік беретін оқу жүйесі туралы ақпарат отандас тұлғалар арасында тиісті жоғары оқу орнының пайдасына таңдау жасауға итермелейді. Демек, университеттің міндеті қазақстандық жоғары оқу орнын бітіретін шетелдік студенттердің жарнама үшін теріс мысалдардың болмауы болып табылады.

Екіншіден, кәсіби білім алу үшін қазақстандық жоғары оқу орнын таңдаған шетелдік азаматтар ЖОО-ның тұрақты экономикалық жағдайының маңызды көздерінің бірі болып табылады, өйткені оқу ақысын төлеу түрінде материалдық қаражаттың тұрақты ағынын қамтамасыз етеді. Шетелдік студенттерді тарту және одан әрі оқыту үдерісіне жоғары назардың экономикалық аспектісі жоғары оқу орнының тартымдылығын таза кәсіби тұрғыда ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік-психологиялық тұрғыдан да арттыратын оқытудың қолайлы ортасын құру бойынша іс-шаралар жүйесін ұйымдастыруды көздейді.

Үшіншіден, Қазақстандық ЖОО-да шетелдік азаматтармен бірге оқитын отандық студенттер мәдениетаралық әлеуметтік процестерге белсенді түрде қосылады, этносаралық қарым-қатынас ерекшеліктерін меңгереді.

Бейімделу процесінде шетелдік студенттер төрт мәселе түрімен кездеседі, олардың екеуі тек оларға тән:

– нәсілдік айырмашылықтар, тілдік кедергілер, тұрмыстық проблемалар, диеталық шектеулер, қаржылық стресс, түсініспеушілік және жалғыздық;

– олардың үйде немесе шетелде оқып-үйренуіне қарамастан, барлық жастар тап болатын қиындықтар. Олар эмоциялық тәуелсіз, өзін-өзі қамтамасыз ететін, қоғамның жауапты мүшелері болған кезде орын алады;

– студенттерге қиын жағдайларда және материалдық қиындықтармен жиі еңбек етуге тура келетін оқу күйзелістері;

– шетелдік студенттердің ұлттық және этникалық рөлі олардың жергілікті қоғамдастық мүшелерімен қарым-қатынасында басым.

Тиісінше, әлеуметтендіру агенттерінің көмегімен еңсеруге тиіс негізгі қиындықтарды атап өтуге болады:

1. Бейтаныс және күрделі лингвистикалық және паралингвистикалық ерекшеліктерден өсетін коммуникациялық кедергілер.

2. Студент ескі және жаңа мәдени құндылықтар, идентификация және т. б. арасында ауысуға мәжбүр.

3. Әлеуметтік ортаны ауыстыру – отбасы, көршілер мен достарды бір уақытта.

4. Көптеген есептілік – отбасы, үкімет немесе басқа демеуші, оқытушылар және иммиграциялық қызметтер алдында.

Шетелдік студенттердің жеке деңгейде әлеуметтік-психологиялық бейімделуінің табысты көрсеткіші ретінде мыналар негізделуі мүмкін:

– өзін-өзі құрметтеу және өзін-өзі белсендендіру қажеттілігін іске асыру;

– өзін-өзі белсендірудің қажетті шарты ретінде оқу-кәсіптік қызметке қанағаттанушылық;

– өмір сапасына қанағаттану және өмір жағдайын оптимистік бағалау;

– жоғары белсенділік, эмоциялық тұрақтылық.

Кез келген бейімделу процесін қарама-қарсы екі жағынан қарастыру қажет. Бір жағынан, бейімделу барысында бейімделу процесінің субъектісі мен әлеуметтік орта өзгереді, ал екінші жағынан олар өзін – өзі сақтауға ұмтылады. Бейімделу жағдайы өзгерістерге кедергі келтіретін қорғаныс механизмдерін қамтиды, яғни бейімделу кедергілері пайда болады. Бұл кедергілерді өзара іс-қимыл жасайтын тараптардың кез келгені көтере алады.

Бейімделу процесінің субъектісі үшін мұндай кедергілер дүниетаным, психологиялық жағдай, ақпараттың шектеулілігі, мәдениеті мен дәстүрлерін білмеуі және т. б. болуы мүмкін.

Қалыптасқан жағдайлық жағдайларды ескере отырып, Қазақстандағы шетелдік студенттердің бейімделу процесін зерттеу әлеуметтік бейімделу жолында бірнеше негізгі кедергілерді бөліп көрсетуге мүмкіндік береді:

1) тілдік;

2) оқу процесін ұйымдастырудағы айырмашылықтар;

3) климаттық және тұрмыстық;

4) мәдениетаралық;

5) этносаралық;

6) мотивациялық.

Әрине, олардың ең бастысы тілдік кедергі болып табылады. Қазақ немесе орыс тілін білмеу-шетел студенттерінің әлеуметтік бейімделуінің негізгі кедергілері. Шетел студенттерінің қазақ немесе орыс тілдерін меңгеру мәселелері туыстық Ана тілі болып табылмайтын тілдің күрделілігімен байланысты болуы мүмкін, шетел студенттерінің фонематикалық есту және сөйлеу дағдыларын қалыптастыру ұзақ уақыт бойы жүргізіледі, шетел студенттерінің көпшілігі қазақ немесе орыс тілдерін меңгеру деңгейі өте төмен Қазақстанға оқуға келеді. Бұдан басқа, бұл шетел тілдерін оқыту әдістемесінің қазақстандық тілдерден өзгеше болуы мүмкін ұлттық ерекшеліктерімен байланысты.

Оқу процесін ұйымдастырудағы айырмашылықтар қазақстандық және туған өңіріндегі білім беру жүйелеріндегі айырмашылықтармен, білім алушыларға қойылатын жаңа талаптарда және білімді бақылау жүйесінде анықталады. Шетелдік студенттердің көпшілігіне алғашқы уақытта біздің білім беру жүйесіне үйрену қиын. Бұл бірқатар себептерге байланысты. Қазақстандық оқу жағдайында

бірінші уақытта шетелдік студенттер кейде мүлдем өзгеше режимге бейімделуге мәжбүр болады, бұл сабақтардағы немқұрайлылыққа, шаршау сезімінің пайда болуына және соның салдарынан үлгерімнің төмендеуіне әкеледі.

Қазақстандық жоғары оқу орындарындағы сабақтардың басым бөлігі шетелдік студенттер үшін тән емес нысандарда өткізіледі. Әртүрлі елдерде бақылау түрі де әр түрлі. Әр елде студенттер жаз-баша емтихан тапсырады, тестілеу тәжірибесі кеңінен қолданылады. Қазақстанда сондай-ақ осындай тәжірибе қолданылады, бірақ білімді бақылау, ең алдымен, кредиттік технология талаптарына сәйкес жүзеге асырылады. Бұл жағдайда шетелдік студенттер нақты білімдерін көрсетуге кедергі келтіретін белгілі бір қиындықтарға тап болатыны белгілі.

Шетелдік студенттердің әлеуметтік бейімделуі барысында тұрмыстық кедергі маңызды болып табылады. Көптеген елдерде студенттер қазіргі заманғы жатақханаларда екі түрлі бөлмелерде тұрады: қонақ үй үлгісіндегі (кондиционермен, ванна бөлмесімен, телефонмен, теледидармен және тоңазытқышпен жабдықталған) және экономклас (телефонмен және теледидармен, дәліздегі ванна бөлмелерімен жабдықталған). Қазақстанда көптеген студенттік жатақханаларда мұндай жағдай жоқ. Әдетте, оларда лифт жоқ, жиі суық және ыстық су жоқ, бөлмелерде интернет жоқ, тамақ дайындау үшін жақсы жағдай жоқ, бұл шетелдік студенттер үшін өте маңызды, өйткені олардың көпшілігі қазақстандық асханаға үлкен еңбекпен үйренеді, ал көпшілігі мүлдем үйренбейді.

Шетел студенттерінің әлеуметтік бейімделуі барысында климаттық кедергі бар. Көп жағдайда бұл Қазақстандағы күрделі климаттық жағдайларға байланысты: температураның күрт өзгеруі, газдану, жылдың жылы мезгілінде ылғалдылықтың жоғары болуы, суық қыс, кейде температураның төмен болуы. Сағат белдеулерінің ауысуы көңіл-күйіне теріс әсер етеді. Мұның барлығы студенттердің психологиялық жағдайының нашарлауына, шаршау сезімі, тіпті депрессияға дейін, қысқы уақытта өмір сүру кеңістігінің шектелуіне, бос уақыт өткізуге әсер етеді. Бұл әсіресе маңызды, себебі көптеген елдерде, мысалы Қытайда, қоғамдық өмір, әлеуметтік маңызды оқиғалар, достармен, туыстарымен кездесулер негізінен көшелерде, саябақтарда, ашық аспан астында өтеді.

Мәдениеттердің базалық құндылықтарының айырмашылықтарынан көрініс тапқан мәдениетаралық кедергі шетел студенттерінің Қазақстанда табысты бейімделуіне кедергі келтіретін бөгет болып табылады. Қазақстан мәдениетінің құндылықтары кейбір жағдайларда басқа халықтардың құндылықтарымен сәйкес келмейді. Атап айтқанда, Қазақстанда отбасының қатаң иерархиялық құрылымы және индивидті отбасының ажырамас бөлігі ретінде қарау басқа Азия елдеріндегі сияқты жоғары дәрежеде емес.

Қазақстанға тән этносаралық төзімділіктің жоғары дәрежесі шетел студенттерінің бейімделуінің табыстылығына әсер ететін оң фактор болып табылады. Бірақ шетелдік студенттер үшін перспективаның тартымдылығы бірнеше жыл бойы Қазақстанда жеке қауіпсіздік проблемаларына байланысты төмендеуде. Біздің қазіргі қоғамда қылмыстың айтарлықтай жоғары деңгейі бар және бұл қылмыстардың нысаны шетел азаматтары болып табылады. Шетелдік студенттер күнделікті өмірде оларға беймәлім қарым-қатынаста: қорлау, тонау. Көші-қон полициясы, кеден қызметтері және т. б. өкілдері тұлғасындағы қазақстандық билік өкілдерінің шетелдіктер мен оларға деген қатынасы әбден қолайлы деп санамайды.

Қазақстандық студенттер тарапынан шетелдік студенттер негізінен бейтарап, азғана дұшпандық, жиі тілектестік қарым-қатынас жасайды. Мұны әр түрлі себептермен түсіндіруге болады: шыққан еліне, қарым-қатынас жасауға оқшаулануына немесе ашықтығына байланысты, сондай-ақ көптеген қазақстандық жастардың белгілі бір елдің тарихы мен мәдениеті туралы жеткіліксіз түсініктері бар, өйткені олар туралы туристік буклеттерден, коммерциялық кинофильмдерден, көбінесе беттік және біртектес және әрдайым шындыққа сәйкес келмейтін ғаламдық интернет желісінен ақпарат алынады.

Болашақта қазақстандық ортаға интеграциялауда мотивацияның болмауы Қазақстанда оқитын шетелдік студенттердің әлеуметтік бейімделуі жолындағы тағы бір кедергі болып табылады. Бұл, бірінші кезекте, шетелдіктер саналы түрде олардың Қазақстанда болуы уақытша және оқу жылдарымен шектелетіндігіне байланысты, мысалы, егер бұл дайындық курсы немесе студенттік алмасу бағдарламасы болса, онда бұл жарты жыл немесе жыл, егер магистратура немесе докторантура-екі-үш жыл, бакалавриат-төрт жыл.

Қазақстанға болашақта орта интеграциялауда уәждеменің болмауы Қазақстанның әлеуметтік-экономикалық дамуымен байланысты. Мысалы, Еуропа немесе Америка елдерімен салыстырғанда, Қазақстан шетелдік студенттер үшін экономикалық жағдайдың тұрақсыздығы, өмір сүру деңгейінің төмендігі, әлеуметтік сала мен әлеуметтік кепілдіктердің төмен дамуы, жұмысқа орналасу, тұрғын үй сатып алу перспективасы себебінен тартымды ел болып табылмайды.

Қазіргі таңда, әр түрлі бағдармалар арқылы сан мыңдаған елдердің есігін ашу мүмкіндігі беріледі. Олардың бірнешеуі ретінде, студенттер алмасу бағдарламалары, қысқа және ұзақ мерзімді тағылымдамалар, іс-тәжірибелер, тәжірибие алмасу мақсатында бағытталған ғылыми конференциялар, ғылыми-зерттеу бағытындағы гранттар және т.б. Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде шетелдік студенттер жоғары сапалы білім алғысы келеді. Бұған әлемдік рейтингтегі жетекші қазақстандық жоғары оқу орнының жоғары позициясы, ағылшын тілінде білім алу және әріптес жоғары оқу орындарымен 70-тен астам қос дипломды бағдарламаны жүзеге асыру ықпал етеді. ҚазҰУ-інде Әзірбайжан, Оңтүстік Корея, Қытай, Үндістан, Польша, Ресей, Германия, Түркия, Индонезия елдерінен студенттер келіп білім алады. Төмендегі кестеден көретініміз, Қазақстандағы ЖОО-да шетелдік студенттер саны жылдан-жылға көбейіп жатыр. [2]

Кесте 1

Жоғары оқу орындарындағы шетелдік студенттердің саны және үлесі

Жылдар	2017			2018			2019		
	ЖОО-дағы студенттер саны, адам	оның ішінде		ЖОО-дағы студенттер саны, адам	оның ішінде		ЖОО-дағы студенттер саны, адам	оның ішінде	
шетелдік студенттер барлығы, адам		шетелдік студенттердің үлесі, %	шетелдік студенттер барлығы, адам		шетелдік студенттердің үлесі, %	шетелдік студенттер барлығы, адам		шетелдік студенттердің үлесі, %	
Алматы қаласы бойынша	131 292	4 429	3,4	143 860	5 322	3,7	162 680	7 235	4,4

Осы мақала аясында шетелдік студенттердің қазақстандық ортаға бейімделуі үдерісіндегі кедергілер ретінде сипаттауға болатын бірқатар мәселелерді анықтадық. Шартты түрде оларды екі топқа біріктіруге болады: ішкі және сыртқы. Ішкі кедергілер тобына тілді білмеу, қазақстандық мәдениетпен кездесуге ақпараттық дайын еместігі, нақты кәсіби уәждеменің жоқтығы, эмоциялық жағдай кіреді. Сыртқы кедергілерге климат, халықтың шетел азаматтарына қатынасы, тұрмыстық жағдайлар жатады. Олардың қайсысы ең бастысы екенін анықтау қиын. Шетелдік студенттер ортамен шектелген мәдени байланыстары бар жеткілікті тұйық қоғамдастық болып табылады. Бұл фактіні студенттердің оқуын және осы топпен тәрбие жұмысын ұйымдастыру кезінде ескеру қажет.

### Қорытынды

Қазақстанда оқитын шетелдік студенттердің әлеуметтік бейімделуі адамның әлеуметтік ортаның әр түрлі элементтеріне белсенді араласуына мүмкіндік беретін әлеуметтендірудің қажетті шарты мен тәсілі болып табылады, қазіргі тілдік, дидактикалық, тұрмыстық, климаттық, мәдениетаралық, этносаралық, мотивациялық кедергілердің нәтижесінде күрделенеді. Ал адамның өмірдің жаңа әлеуметтік-мәдени жағдайларында неғұрлым табысты бейімделуі ықпалдасу түрі бойынша бейімделу болады, ол әртүрлі мәдени өкілдерінің позитивті әлеуметтік – және этномәдени бірегейлікті сақтап қалуын және олардың өзгерген шындыққа барабар жаңа әлеуметтік-кәсіби бірегейлікке ие болуын көздейді. Ең алдымен, жеке алынған жоғары оқу орнының жеке стратегияларымен қатар, қазақстандық жоғары оқу орындарына шетелдік студенттерді тартудың жалпы стратегиясын әзірлеу орынды болып табылады. Сонымен қатар, қазақстандық ғылыми қауымдастықтың назарын шетелдік студенттердің әлеуметтік, мәдени және өзге де өмір сүру қырлары тұрғысынан қазақстандық жоо-да шетелдік студенттердің оқуға бейімделу мәселелерін зерделеуге назар аудару орынды деп санаймыз, себебі, шетелдік студенттер Қазақстандағы қазіргі заманғы білім жүйесінің ажырамас бөлігі болып табылады.

### Әдебиеттер

1. Қазақстанда 10 мыңнан астам шетелдік студент білім алуда 2019ж. [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=31077677#pos=3;-80](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31077677#pos=3;-80)  
(Сілтеме: Премьер-Министра РК ([www.primeminister.kz](http://www.primeminister.kz), [pm.kz](http://pm.kz)))
2. Жоғары оқу орындарындағы шетелдік студенттердің саны және үлесі 2019ж. (<https://www.stat.gov.kz/search> )
3. Азбергенова Г. А. Социально-психологическая адаптация личности в кросс-культурных условиях / Г. А. Азбергенова // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. 2016. – Т.16. – № 4. – С. 65–67.



4. Аргунова В. Н., Лондаджим Т. ресейлік жоғары оқу орындарында оқытын шетелдік студенттердің әлеуметтік-мәдени бейімделуінің кедергілері // Вестн. Niggogod. ун-та им. Н. И. Лобачевский. Сер. Социал. ғылым. – 2008. – № 4 (12). – С. 7-12.
5. Варламова Н. В., Исаева Л. А. Ресейлік ЖОО жағдайында қытай студенттерінің әлеуметтік бейімделуі / / гуманитарлық зерттеулердің ғылыми мәселелері. – 2011. – №3. – С. 235-240.
6. Высшее образование Казахстана. Рейтинговое агентство Регионального финансового центра города: – Алматы, 2012. – 19 с.
7. Кузнецова Т.Е., Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Перфилова С.В., ЮмашеваЛ.В. Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ / Подготовка иностранных абитуриетов в вузы Российской Федарации. – СПб.: Изд. Политехнического Университета, 2010. С. 238–236
8. Лондаджим Т. Социокультурная адаптация: сущность и функции // Всероссийский журнал научных публикаций. М., Октябрь, 2011. (0,5 п.л.)
9. Лондаджим, Т. Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах [Текст]: диссертация на соискание ученой степени канд.социол.наук // Т. Лондаджим. – Нижний Новгород, 2012.
10. Омирбаев С.М. Финансовая автономия вузов: необходимость и реальность // Вестник КарГУ. – 2010. – № 4(60). – С. 15-20.

*Масатова Н.Б.*

(Қазақстан, Атырау қаласы,

*Х.Досмухамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті)*

## СПОРТШЫНЫҢ ТҮЛҒАЛЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫ МЕН КӘСІБИ БІЛКІТІЛГІ

Бүгінгі таңда қоғам өзгерістерінің шешуші факторы – Адам. Адам үшін ең басты құндылық – өмір мәнін сезіне білу, өмірдің мәнін өз бойынан іздеп, өмірді рухани толықтыру. Адам өмірінің мән-маңызды іс-әрекет, мақсат, мұрат, күш-қайрат және өмір сүру жолдарымен бағаланады. Адам мақсаты адамгершілік қасиеттер арқылы орындалып, рухани қасиеттер арқылы жүзеге асады. Адамның қарым-қатынасының үйлесімділігін қамтамасыз етуде адамгершілік құндылық жетекші орын алады. *Аксиология* (грек тілінде «*axia*» – құндылық және «*logos*» – ілім) шешуге ұмтылады. Аксиология – құндылықтардың жаратылысы туралы, оның нақтылықтағы орны мен құндылықтық әлемдегі құрылымы туралы, яғни әлеуметтік және мәдени факторлар мен тұлға құрылымы арасындағы әртүрлі құндылықтардың байланысы туралы ілім. Құндылық бағыттарының қалыптасуы тиісті сана – сезімді тәрбиелеп, адамның эмоциялық өрісін дамытқан кезде ғана іске асады [1].

Құндылықтар – тәрбие мен оқытудағы адамгершілікке бағытталған идеалдар. Оларға шындық, қайырымдылық, тұлға, пайда, бостандық, махаббат, шығармашылық, т.б. жатады [2].

Т.И. Петракова ұсынған құндылықтар жүйесінің жіктелуі оларды үш түрге бөліп қарастыруды көздейді:

*Табиғи құндылықтар* – бұл адамның табиғи күші мен жан дүниесінің қабілеттілігі құндылықтары: яғни ақыл-ой, сезім, күш-жігер (ақылдың айқындығы, ойдың ұшқырлығы, сезімнің тазалығы, естің сенімділігі, күш-жігердің қайраттылығы).

*Жүре пайда болған құндылықтар* – бұл адамның интеллектуалды және адамгершілік тұрғыдан даму барысында меңгерген құндылықтар (әдептілік, сыпайылық, сыйластық, жаңашырлық, кеңпейілділік, ақкөңілділік, сабырлылық және т.б.)

*Абсолютті жалпыадамзаттық құндылықтар* – ол уақытқа бағынбайтын, ешқандай ортамен, қоғаммен шектелмейтін, бүкіл адамзат үшін маңызы зор құндылықтар.

Құндылықтар туралы алғашқы түсінік ежелге грек ғалымы Сократтан бастау алады. Сократ үшін құндылық «адамның өмірді бағалауы» екен. Ал Аристотель «игілік», «жақсылық», ұғымдарын жағымды мінез-құлықты, рухани құндылықты бейнелеуде қолданды. «Ізгілік» сөзі салыстырмалы мағынада белгілі бір жағдайдағы адам үшін пайдалы нәрсе, жақсылық деп түсіндіріледі.

Ғылыми еңбектерді сараптай келе құндылықтарды төмендігідей жіктеледі:

- **витальды** (өмір, денсаулық, игілік, экология және т.б.);
- **әлеуметтік** (әлеуметтік статус, жағдай, байлық, отбасы, тәуелсіздік және т.б.);
- **діни** (құдай, сенім, ғұрып, шіркеу және т.б.);
- **моральдық** (қайырымдылық, достық, сүйіспеншілік, парыз, адалдық, әділеттілік және т.б.);
- **эстетикалық** (сұлулық, идеал, үйлесімділік және т.б.);
- **саяси** (заңдылық, мемлекеттілік, ата заң, азаматтық еркіндіктер және т.б.). Сондықтан біз «құндылық» ұғымын адамды тәрбиелеу үшін оның өмір сүруіне ең керекті, маңызды, қажетті, бағалы дүниелердің жиынтығын құрайтын педагогикалық категория ретінде қарастырамыз.

*Спорт* әрбір жеке адамда мінез-құлықтың жеке белгілерін дамыта отырып, мораль мен сенім туралы түсінікті баянды ете, жеке тұлғаны әлеуметтендірудің қуатты факторы мен тетігі болып табылады. Спорттың осы атқаратын қызметі, мінез-құлықты қалыптастырып, тәрбиелеудегі құндылығы төмендегілерден көрінеді.

*Спорт* – әлеуметтік нормалардың, ережелер мен атқаратын қызметтің жиынтығы есебінде қарыстырылады. Мінез-құлықтағы ауытқушылық, ережелерді бұзу қатаң белгіленген желі (схема) бойынша анықталып отырады. Сол себепті спорт – жеке адамды әлеуметтендіру үшін маңызды мүмкіндік болып саналады.

– *Спорт* – едәуір дәрежеде жеке тұлғаның қалыптасуына, маңызды қасиеттердің орнығуына жәрдемдеседі.

– Спортта топтың талаптарына бейімделу, ынтымақтастық, одақтастық, адалдық секілді мінез-құлықтың әлеуметтік тәсілдері қалыптасады, бұлар әлеуметтенудің молайып, толығын қамтама-

сыз етеді *Спорт* – біздің қоғамдағы немесе осы қоғамдағы белгілі бір топтардың жеткіліксіз әлеуметтенуінің жағымсыз зардаптарын жою, түзету мен жетістіктерін теңестіру қызметін де атқарады.

– *Дене тәрбиесі мен спорт* – түрлі топтардағы, әлеуметтік топтар мен ұлттардағы жеке адамдарды бір ұжымға біріктіретін, олардан саналы ұжым жасайтын және жеделдетудің мүмкіндіктерін ашатын, қоғамда бар әлеуметтік құндылықтар мен нормаларды адамдардың санасына жеткізіп және оны ақиқатқа айналдыратын әлеуметтік-кіріктіру қызметіне ие.

– *Спорт* – ұлттық сезімдердің сәйкестігін оятады және ұлттық қадір-қасиеттің мадақталуына себепші болады [3].

Спорт әлемінде адамдардың дене және рухани қабілеттеріне, олардың өзара қарым-қатынасына гуманистік әсер етудің орасан зор мүмкіндіктері жатыр. Әсіресе, «бұқаралық спорт», «спорт баршаға» деп аталатындардың, яғни адамның денсаулығын нығайту, дем алуын, көңіл көтеруін, өзге адамдармен қатынас жасау және т.б. мақсаттарды көздейтін оның қозғалыс белсенділігі мен спорттық жарыстардың гуманистік әлеуеті жоғары. Барлық елдерде кең көлемдегі танымдылыққа ие қазіргі спорттың әр түрінде денсаулыққа, денені жетілдіруге ғана емес, сондай-ақ адамның мәдениетіне, рухани әлеміне – оның дүние танымы жөніндегі түсінігіне, сезіміне, моралдық қағидаларға, эстетикалық талғамына және т.б. жағымды әсер ету үшін орасан зор мүмкіндіктер бар. Жоғары білікті спортшылардың жеке басына тән ерекшеліктері:

- жоғары эмоционалды тұрақтылық;
- өзіне деген сенімділік;
- тәуелсіздік, дербестік;
- тәуекелге бейімділік;
- өзін-өзі бақылау;
- қарым-қатынасқа бейім.

Қазіргі уақытта белгілі бір спорт түрімен айналысатын спортшының «жеке профилі» болады. Спорттағы жетістікке жетелейтін жеке тұлғалық қасиеті, сезімталдық, эмоционалды тұрақтылық, кедергілерді жеңудегі белсенділігі мен машықтануына байланысты.

Американдық спорт психологтар спортшылардың жиі кездесетін жеке қасиеттеріне мыналар жатқызады: агрессивтіліктің жоғары деңгейі (әрдайым жоғары дәрежелі спортшының бақылауында болады), жетістікке жетудің жоғары деңгейі, экстраверсия және мінездің қаттылығы, авторитаризм, эмоционалды тұрақтылық және өзін-өзі бақылау деп төмендегідей бағыттарға бөлген:

– *Агрессивтілік*. Көптеген спорт түрлерінде, әсіресе тікелей физикалық байланыс басталған кездегі физикалық агрессия.

– *Тұлғааралық қарым-қатынас жағдайында өзіне деген сенімділік*. Жоғары әлеуметтік мәртебе.

– *Өз келбеті мен денсаулығына қамқорлық жасау*. Объективті және проекциялық әдістердің көмегімен спортшылардың сыртқы келбетіне, жарақатын ауырсынбай шыдау қабілеті.

– *Жаттықтырушының идеал тұлғасы*. 60-жылдардың аяғында Англияда жүзушілермен жұмыс істейтін идеал жаттықтырушының жеке басын зерттеуге әрекет жасалды. 16 PF факторлы психологиялық тест көмегімен идеал жаттықтырушының тұлғалық қасиеттерінің моделін құру мәселесі қарастырылды.

– *Интеллектуалдылық деңгей*. Психологтардың зерттеулерінде шабандоздар, футболшылар, жүзушілердің абстрактілі ойлау қабілеті жоғары болатындығын көрсетілген.

– *Мінездің қаттылығы*. Бұл қасиет спортшының ең көп айтылған жеке қасиеттерінің бірі болып табылады.

– *Авторитарлық*. Өзгелерді бағындыру қажеттілігі спортшыларға қарағанда жаттықтырушылар арасында жиі байқалады.

М.Х. Балтабаев «Құзырет әмбебап және прагматикалық ұғым, қабілеттікті жүйелі талдауға қосады, қоршаған ортаның инновациялық өзгерістеріне адамның психологиялық және интеллектуалдық жоғары ашықтығы, мінез-құлық және қарым-қатынас, ойлау мәдениеті әлеуметтің өмір әрекетінің базалық шарты ретінде болатын, үздіксіз өзін-өзі жетілдіруге үнемі талпыну» деп қарастырады. Құзыреттілік – қызмет субъектісінің жаңадан пайда болуы (иелену, оның тұлғалық қатынастарына және қызмет мәніне қосатын адамның сәйкес құзыреттіліктерді меңгеруі), ол кәсіби даярлау үдерісінде қалыптасады, кәсіби қызмет мәнін құрайтын функционалды міндеттерді тиімді шешуге мүмкіндік беретін білімдер, біліктер, қабілеттер мен тұлғалық сапалардың жүйелік көрінісін ұсынады.

Эмпатия – дегеніміз гректің «*patho*» сөзінен шыққан (күшті терең сезім, қайғы- қасырет сезімінен жақын). Префике «*em*» ішке бағыттау дегенді білдіреді. Эмпатияның алғашқы түсініктері философиялық пән этика және эстетикамен және басқа симпатия деген атқа ие болады. Эмпатия – бұл басқа

тұлғаның эмоционалдық жағдайын сезіну, оның позициясына ену, оның сезімдерін, тілегі мен амалын түсіну қабілеті, сонымен қатар осы тәжірибенің сыртқы себептерін сезіну мүмкіндігі. Эмпатия ұғымы қазіргі уақытта әртүрлі аспектілерде қарастырылады мысалы:

- Басқа адамның уайымын түсінуге мүмкіндік беретін психикалық процесс;
- Қарым-қатынасты ерекше түрде құруға мүмкіндік беретін адамның қызметі;
- басқа адамға ерекше назар аудару түрі;
- қабілет, жеке тұлғаның қасиеті.

Эмпатия төмендегідей позициялардан тұрады:

- қарым-қатынас және өзара іс-қимыл жағдайларында пайда болатын, гуманистік бағыттылық өзектілендірілетін психологтың жеке басының қасиеті ретінде;
- эмпатия баланың ересек ішкі әлемін түсінуде, оның өміріне эмоционалдық тартуда көрінеді;
- қарым-қатынас, қарым-қатынас және қарым-қатынас, сондай-ақ белсенді қолдау және көмек көрсету бойынша әріптесті түсінуде көрінетін бір тұлғаның екінші тұлғаның уайымдауына эмоциялық жауап беру процесі ретінде қарастырылады [4].

Г.Ф. Михальченко эмпатияны жүйелік көзқарас тұрғысынан, бір жағынан, тұлғаның тұтас құрылымының элементі ретінде, екінші жағынан – когнитивті, эмоциялық, мінез-құлық компоненттерін қамтитын жүйелі білім ретінде қарастырады. Эмпатия – эмоциялық түсіну, өзгенің ішкі жағдайын өз сезімдері арқылы қабылдап білу. Эмпатияның негізінде жатқан жәйт – өзгенің ішінде не болып жатқанын, ол не сезіп тұрғанын, дүниені қалай бағалайтынын дұрыс елестетіп білу. Эмпатиясы жоғары дамыған адамның айырмашылығы – бір оқиғаны әр адам әртүрлі қабылдайтынын, солай қабылдауға мүмкіндігі, құқығы бар екенін мойындауында. Эмпатия, ортақтасу серігімен эмпатиялық қарым-қатынас құру – педагогтардың, психологтардың, әлеуметтік қызметкерлердің маңызды кәсіби қасиетінің бірі. Эмпатиялық қабілеттерді дамыту адами ортақтасумен тікелей шұғылданатын мамандардың басты міндеті болып табылады. Бұндай қабілеттер психологиялық машықтар арқылы шынығады. Қарым-қатынас барысында өзін-өзі, өзгені білу және тану механизмдеріне идентификация, эмпатия, аттракция, рефлексия жатады.

*Идентификация* – өзгенің орнына өзін қойып, оның ішкі дүниесін түсіну, өзгені тану тәсілі, өзін өзгеге ұқсату. Идентификациялану барысында өзгенің құндылықтары, мінез-құлықтары, әдеттері өз бойына сіңіріледі. *Идентификация* әсіресе, жасөспірімдерге тән құбылыс. Өздері идеал, кумир ретінде таңдаған кісі (олардың ойы бойынша) не істесе, бұлар да өз іс-әрекетін соған ұқсатуға тырысады. «Оның орнында болсам, мен не істер едім?» сұрағына жауап іздейді. Кішкентай қыз ойнағанда өзін амасына теңестіреді, анасы қалай сөйлесе, сондай дауыс ырғағымен бұл да қуыршағымен сөйлеседі. «Болмасаң да ұқсап бақ» деген мақал соның дәлелі болар.

*Аттракция* – өзгені танып білудің ерекше түрі, ол өзгеге қатысты тұрақты жылы сезім қалыптастыруға негізделген. Ортақтасу серігін жақсы түсінуге, оған қарай достық не сүйіспеншілік сезімдеріне негізделген қарым-қатынас себепкер болуы даусыз.

– *Әлеуметтік рефлексия* – қарым-қатынас барысында өзін-өзі тану механизмі. Ортақтасу серігі мені танып-білу туралы білім, өзге адам мені қалай қабылдайтынын («сен мені қалай білетіңді мен білемін») елестету қабілеті әлеуметтік рефлексия деп аталады. Басқа адамдармен неғұрлым байланыстары көп болса, басқалар туралы елес мол болса, өзіне басқалар қалай қарайтынын талдай алса, соғұрлым адам өзін терең танып біледі. Өзгелерге өзін аша білу – өзіндік танудың шарты. Ортақтасу барысында басқаларға өзіміздің ішкі дүниемізді айқара ашқан кезде өзіміз де өз жанымыздың байлығын сезініп, «өзіңді білу үшін өзгеге ашыл» ережесін пайдалануымыз қажет.

#### Әдебиеттер

1. Төкенов Ө. С. Мәдениеттану негіздері. – Алматы: Дайк пресс, 2001. – Б. 63.
2. Назарбаева С.А. «Грядущее таится в детях. / Беседа с Первой Леди о новой дисциплине. Уроки самопознания». Е. Доцук. Известия. -2001. -78 с.
3. Костюченко, Л. Г. Введение в теорию личности: социокультурный подход: учебное пособие / Л. Г. Костюченко, Ю. М. Резник. – М., 2003.
4. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия / Монография. – М. Издательство «Перо», 2014. – 185 с.

*Махашова П.М.*

*Бекмурзаева А.Т.*

*Үсенқызы Н.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.*

*М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **БОЛАШАҚ МАМАННЫҢ КӘСІБИ ЖӘНЕ ТҮЛҒАЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Ел президенті Қ.Тоқаевтың «Сындарлы қоғамдағы диалог- Қазақстанның тұрақтылығы мен өркендеуі» атты жолдауында «Бүгінгі күн – талантты, жігерлі, өзіне сенетін адамдардың, арманға бай және оларды жүзеге асыруға ерік – жігері бар адамдардың уақыты», – деп атап көрсеткен болатын.

Мұның өзі өскелең ұрпақты жаңа технологиялар негізінде білімді де жоғары мәдениетті азамат етіп тәрбиелей отырып, олардың жеке басының тұлғалық қалыптасуына аса үлкен мән беруді көздейді [1].

Білім беру -білім, білік дағдыларын беру және игеру процесі (оқу процесі), жеке тұлғаның жеке қасиеттерін қалыптастыру процесі (тәрбие процесі) ретінде қарастыруға болады. Кәсіптік білім- бұл үнемі өзгеріп отыратын динамикалық қоғам жағдайында, кәсіби еңбек мазмұнына және әлеуметтік-экономикалық жағдайларға сәйкес келетін жеке тұлғаның бейнесін қалыптастырудың бір саласы.

Тұлғаның акмеологиялық мәдениетін дамыту- тұлғалық жаңа құрылым, ол адамның тұтастық ретінде қалыптасуын негіздейді, оның өзін-өзі жүзеге асыруының нәтижелілігі, акмеге жетуінің дара траекториясының оңтайлылығын жүзеге асырудың сатысы ретінде болады. Өзін-өзі жүзеге асыру, адамның іс-әрекеттің алуан түрлі формаларында өзін-өзі жүзеге асыруының, тұтастығын қалыптастырудың қорытындысы ретінде болады. Осылайша, акме саты ретінде, ал адамның тұтастығы – өзін-өзі жүзеге асырудың көрінісі ретінде болады. Мұнда акме күйіне жетуге, нәтижесінде өзін-өзі жүзеге асыруға адам тек өзін-өзі дамыту барысында қол жеткізе алады. Өзін-өзі жүзеге асыру – бұл бір мезгілде үдеріс (өзінің мәнді, шынайы бастауларына қозғалыс) және нәтиже (шындықтың болмысы және болмыстың шынайылығы) ретінде болады; өзін-өзі жүзеге асыру мәнге қозғалыс үдерісінде, ал белсенділік адамның өзінен басталатынын қамтиды, яғни тек адам ғана өзін-өзі жүзеге асыра алады; өзін-өзі жүзеге асыру мақсат түрінде құрастырылған нәтиже ретінде, адамның біртұтас өзін-өзі дамыту бағытын ұсынады [2, 130 б].

Қазіргі уақытта Ресейлік психологияда жеке тұлғаның кәсіби қалыптасуын зерттеуге, қалыптастыруға, дамытуға және түзетуге бағытталған оқытудың әртүрлі формалары мен әдістерін сипаттайтын маңызды материал жинақталған, олардың негізгі міндеті студентке болашақ кәсіби қызметінде өзін-өзі жүзеге асыруға көмектесу болып табылады. Осы мәселені жан – жақты зерттеген ғалымдар: Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Н.С.Копейна, Р.И.Надюк, С. В. Кузьмина, Л. М. Митина, Н. Н. Обозов, Н. С. Пряжников, Л. Г. Пузеп, С.Н.Чистякова.

Әрбір адам жеке тұлға ретінде дами келе, биологиялық индивид жағдайынан біртіндеп ажырай бастайтындығы белгілі Л.С. Выготский жеке тұлғаның қалыптасуының қозғаушы күші мәселесіне жаңаша көзқарас енгізді. Жеке тұлғаның ең маңызды белгілері -оның саналылығы, жауапкершілігі, бостандығы, қадір-қасиеті, даралығы. Жеке тұлғаның маңыздылығы оның қасиеттері мен іс-әрекеттерінде қоғамдық тенденцияларының, әлеуметтік белгілер мен қасиеттердің айқын және өзіне тән ерекшелігінің көрініс табуы, оның іс-әрекетіндегі шығармашылық қасиетінің деңгейі арқылы анықталады.

Кәсіби білім беру үшін ең маңыздыларының бірі – профессиографиялық тәсіл. «Профессиография» термині латынның «профессиио» сөзінен шыққан – өмір көзі ретінде қызмет ететін тұрақты мамандық, ал грек «графо» – мен жазамын. Профессиограмма – бұл таңдалған мамандықтың жан-жақты сипаттамасы, ол мамандық саласы немен және қалай, қандай ресурстармен, қандай өндірістік жағдайларда орындалуы керек екендігі туралы түсінік береді.

Білім беру процесі (оқыту және тәрбиелеу) екі мақсатты біріктіреді: адамды кәсіби функцияларға дайындау және оның жеке тұлғаны жан-жақты дамыту. Оқыту процесі өзінің нақты функцияларын орындауға кіріскенге дейін даму өзінің белгілі бір циклдерінен өтуі керек. Қазіргі заманғы шындықтың бірі – ЖОО-ның бітірген жас маманның бүгінде жақсы білімі мен заманауи технологияларды игеруі аздық етеді.

Жас маманның еңбек нарығында тұрақты позицияны қалыпты деңгейде ұстап тұруы үшін жан-жақты дамуы қазіргі заманның талабы. Сондықтан «кәсібилік» сөзі бізде «бәсекеге қабілеттілік»



сөзімен жиі байланысты кездесіп отырады. Осыған сүйене отырып, қазіргі заманғы жоғары кәсіби білім беру жүйесі, біріншіден, қажетті саладағы мамандарға экономиканың жиі өзгерістерінің қажеттіліктеріне бейімделе алатын маман даярлауы қажет. Екіншіден, студенттерге сапалы білім алуға және кәсіби білімдерін кеңейтуге барынша мүмкіндік беруі керек. Бұл «әртүрлі өмірлік жағдайларда бәсеке-лестікке дайын және бәсекеге қабілетті тұлғаны қалыптастыру» қажеттілігіне әкеледі. Сонымен қатар, бәсекелестікте алғыр болуы үшін университет түлегі белгілі бір деңгейде жеке және кәсіби қасиеттерге ие болуы керек.

Жас маманның бойында болуы керек кәсіби қасиеттер туралы айта отырып, жұмыс берушілер, ең алдымен, мыналарға назар аударады: кәсіби біліміне, кәсіби дағдыларына, практикалық жұмыс тәжірибесінің болуы, білімін толықтыру және қолдану қабілеті, сонымен қатар бойындағы білімін басқа салаларда қолдана алуы. Сонымен бірге жас маманның өзін-өзі жетілдіру қабілеті, білімінің жан-жақтылығы мен ауқымды жоспар құра алуы және қосымша кәсіби дайындықтың болуы маман тұлғасы үшін маңызды шарттардың бір бөлігі. Шет тілін білу (кем дегенде бір тіл), сондай-ақ компьютерді жақсы білу жұмыс берушілер тарапынан құпталады [2, 185 б].

Егер түлектердің жеке қасиеттері туралы айтатын болсақ, жұмыс берушілер: бейімділік, коман-дада жұмыс істей білу; коммуникативтік, көшбасшылық қасиеттері; мақсаттылық, нәтижелерге және табысты мансапқа баса назар аудару; іс-әрекетке дәлелді жауап беруіне аса назар аударады.

Жоғары оқу орындарының түлектеріне қойылатын талаптардың өсуіне байланысты қазіргі за-манғы оқу орындары жастарға өздерінің болашақ кәсіби қызметі саласындағы көптеген мәселелерді шешу үшін қажетті білім мен дағдыларды, сондай-ақ оқу кезеңіндегі белгілі бір кәсіби тәжірибені және белгілі бір практикалық дайындықты алуға көмектесуге тырысады [3, 198 б].

Студенттердің мұндай дайындығының элементтеріне практикалық (семинар) сабақтар, зертха-налық жұмыстар, студенттердің өзіндік жұмысы, курстық жұмыс, оқу – танысу практикасы және оқы-туда маңызды рөл атқаратын өндірістік практика жатады.

Студенттердің кәсіби маңызды қасиеттерін қалыптастыру үшін оқытушы әрқайсысының ерек-шеліктерін дұрыс анықтап, даму деңгейін үнемі зерттеп, студенттермен осы қасиеттердің маңыз-дылығын түсініп, оларды жетілдіруді жеке мақсатқа, ұжымдық назар мен бағалау тақырыбына айнал-дыруы керек. Студенттер мен оқытушылардың бірлескен қызметі тарапынан болашақ мамандардың жеке тұлғалық дағдыларын қалыптастырудың психологиялық жағдайларының қатарына мыналар жа-тады:

- көзқарастар, көзқарастар бірлігі, оқу міндеттерін және ЖОО-дағы барлық қызмет түрлерін то-лық және жоғары сапалы орындауға жалпы ұмтылыс; өзара іс-қимылдың кәсіби бағыты;
- дұрыс қарым-қатынас, өзара түсіністік және өзара құрмет;
- ЖОО-дағы тәрбие мен оқыту жүйесіндегі рөлі мен орнына сәйкес белсенділіктің қалыптасуы;
- қызметтегі ұжымдастыру, өзара көмек және өзара көмек;
- жоғары оқу үлгеріміне бағдарлау.

Осы шарттардың барлығын сақтау арқылы ғана студенттің жеке басының дамуына, олардың кәсіби маңызды қасиеттерді игеруіне әсер етуге болады.

Педагогикалық әдеп этика ғылымының бөлігі болып табылады және педагогикалық адамгер-шіліктің ерекшеліктерін зерттейді, педагогикалық еңбектегі адамгершіліктің ортақ қағидаларының жүзеге асырылуын қадағалайды, оның негізгі қызметтерін және этикалық категорияларды қарастыра-ды [4, 180 б].

Студенттердің жеке-дара ерекшеліктерін қалыптастыру және дамыту білім беру мекемесінің типіне, педагогикалық технологияға немесе оқыту мен тәрбиелеу тұжырымдамасына (парадигмасы-на, жүйесіне) қарамастан, оқыту, дамыту және тәрбиелеу жағдайларының жиынтығы ретінде қажетті білімді, дағдыларды және білім беру ортасын меңгеру үшін қолайлы жағдай жасауға ықпал етеді

Болашақ маманның бәсекеге қабілеттілігін қалыптастыруға бағытталған білім беруді жай ға-на «беру, ұсыну, шабыттандыру» мүмкін еместігін нақты түсіну қажет. Бәсеке қабілеттілікті әр жеке тұлға тек өзі ғана бойында қалыптастыра алады, басқа адамдар тұлғаға тек ол қабілетті қалыптастыру жолын ғана көрсете алады. Бұл тапсырманы жеңілдету үшін оқытушылар оқу субъектілері арасындағы бәсекелестікке негізделетін және сол арқылы болашақ маманның бәсекеге қабілеттілігін қалыптасты-руға барынша ықпал ететін ортаны ұйымдастыруы керек. [5, 306 б].

Студенттердің көпшілігі дәрістерде пассивті тыңдаушы болуға мүдделі емес. Олар практикалық нақты міндеттерді және кәсіби сипаттағы мәселелерді талқылағысы, талдағысы, шешкісі келеді. Сту-денттер үшін туындаған кәсіби жағдайларды шешуге көмектесетін жетекші – оқытушылар беретін тәжірибе құнды болып есептеледі.

Бүгінгі таңда ЖОО-ның оқытушылары жастарды өз саласындағы нақты қолданбалы және перспективалы жағдайларға үйрете білуі, сабақта өзіндік бәсекеге қабілетті оқу ортасын құра білуі керек, яғни бәсекеге қабілетті сипаттағы оқытудың өзара әрекеттесуінің әртүрлі формалары мен түрлерін студент бойында қалыптастыру керек.

Бәсекеге қабілетті оқыту ортасы білім алушылар арасындағы ынтымақтастықты қалыптастырады, өзін-өзі тануға және ортақ іс-әрекетке қатысуға ықпал жасайды. Айта кету керек, бәсекеге қабілетті оқыту ортасында болашақ маманның бәсекеге қабілеттілігін қалыптастыру білім берудің балдық-рейтингтік жүйесін қолдануды қарастырады, себебі бұл жүйе студенттік ортада салауатты бәсекелестік құруға бағытталған.

Оқытушының бәсекеге қабілетті оқу ортасын құруы, білім беру пәндері арасындағы бәсекелестік белсенділікті дамытуды қамтамасыз етуге арналған элементтерді қосуы, студенттердің жеке қасиеттерін іске асыруға және болашақ маманның бәсекеге қабілеттілігін қалыптастыруға ықпал етеді, яғни білім алушылардың тұлғалық және кәсіби қасиеттерін қалыптастыруға тікелей әсер етеді. Сондықтан оқу-тәрбие процесін ұйымдастыру студенттердің өзін-өзі бағалауын және өзіндік талдауын дамытуға бағытталуы тиіс.

Сонымен бірге, ЖОО-да студенттің жеке басын қалыптастырудың тиімділігі өткізілетін оқу сабақтарының мазмұнына, әдістері мен нысандарына ғана емес, оқытушының, басшының жеке басына, олардың студенттермен өзара қарым-қатынасы мен қарым-қатынасына, студенттік ұжымдардың, қоғамдық ұйымдардың қызметіне, оқу-тәрбие процесін басқаруға, моральдық-психологиялық атмосферасына да байланысты екенін атап өткен жөн.

#### **Әдебиеттер**

1. Тоқаев Қ. «Сындарлы қоғамдық диалог- Қазақстанның тұрақтылығы мен өркендеуінің негізі» атты Қазақстан халқына Жолдауы. Астана 02 қыркүйек 2019ж.
2. Оспанова Б.А., Бейсембаева К.Д. Акмеология. – А.: -2014, 392 б.
3. Сарычев С.В. Педагогическая психология. – М.: Питер.-2006, 224 с.
4. Лузина Л.М., Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера. – 2008, 224 с.
5. Жарықбаев Қ. Әдеп және жантану. – А.: Атамұра. 2000, 220 б.

*Махашова П.М.*

*Өмірзақ А.Б.*

*Спандияр Ұ.Н.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.*

*М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **ЖОО ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАҢЫЗЫ**

Тұңғыш президентіміз Н.Ә. Назарбаевтың халыққа арнаған Жолдауын ұлттық білім берудің және ұлттық тәрбиені жүзеге асырудың бағытын анықтайтын құжат десек, білім беру салаларының міндеті – ұлттық және адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке тұлғаны қалыптастыру.

Қазіргі таңда деонтологиялық даярлығы жоғары жетілген маман дайындау – бүгінгі күннің өзекті мәселесі болып отыр. Қазақ мектептеріне ұлттық тәрбиеден рухани нәр алып, кәсіби парыздылық сана-сезімі жоғары дамыған ұстаз қажеттілігі күмән тудырмайды. Деонтология (парызтану) бұл педагог қызметкерлеріне жоғары гуманистік, моральдық- этикалық талаптар, кәсіби деңгейін ұдайы жетілдіру, патриотизмге тәрбиелеу мен қалыптастырудың, халыққа, өз ісі пен парызына берілгендік негізі болып табылады. Деонтология (гр. deon – қажеттілік және logos ілім; қажеттілік туралы ілім) – этиканың парыз, жалпы қажеттілік туралы (ізгілік талаптары білдіретіннің барлығы) қарастыратын білімі. Терминді алғаш Бенхам жалпы ізгілік теориясын белгілеу үшін қолданған. Деонтология – парыз, міндет мәселелерімен айналысатын этиканың бір бөлігі. Деонтология әлеуметтік-тарихи, мәдени дәстүрлерге қажетті адамдардың мінез-құлқын зерттейді.

Педагогикалық деонтологияның пайда болу алғышарттары ұстаздың кәсіби тұлғасына парыз тұрғысынан қойылатын талаптардың өсуінде жатыр. Өйткені, деонтология – парызғұмыиен негізделетін ғылым, сол себепті бір сәт атақты ойшыл, педагог ғалымдардың ой-тұжырымдамаларына назар аударайық. Шығыс педагогы әрі ойшылы Конфуций (б.з.д. 551-479) дұрыс тәрбиені адам болмысының адамгершілік жетілуі деп көрсетті. «Қоғамның тұрақтылығын тәрбие анықтайды» деген тұжырым жасады, қоғам және табиғаттың ролін анықтауға тырысты. Оның ойынша, адам табиғаты дұрыс тәрбие барысында идеалды адам тәрбиелеудің материалы болады, жан-жақты тәрбиеленген адам төмендегідей қасиеттерге ие болуы керек: адамгершілік, саналылық, ақиқатқа деген ұмтылыс, әділеттілік, бай рухани мәдениет иегері және т.б. Ежелгі конфуциандық ережелерге сәйкес оқушының ұстаз алдындағы парызы таудан да биік, теңізден де терең болып саналған және иемото (педагог) беделі даусыз болған.

Ежелгі Рим ғалымы Квинтилиан (42 ж. – б.з. шамамен 118 ж.) «Шешендік өнерге нұсқау» атты еңбегінде «оқытушы жоғары білімді, ұстамды болып, балаларды сүйіп, оларды жете түсіне білуі қажет, мақтау мен жазалаудың шамасын біліп, ең бастысы, өз іс-әрекетімен, жүріс-тұрысымен оқушыларға үлгі болуы керек» деген. Ол «адам болмысы жағымды негіздерден құралады» деген пікірге қосылып, «дұрыс педагогикалық нәтижеге жету үшін адамның табиғи мейірімділігі мен тәрбие үдерісін біріктіру керек» деген тұжырым жасады.

Осыдан, ұстаздың деонтологиялық даярлығын қалыптастырудың мақсаты: егемендігіне ие болып еңсесін көтеріп жатқан халықтың денсаулығын сақтауына әрдайым күресте болатын, өзінің кәсіптік парызына тұла бойы берік, еліміздің игілігіне ауқымды үлес қосатын ұл-қызын тәрбиелеп, өсіретін ұстаз тұлғасын дайындау.

Оның бойына ұстаздық қызметтің гуманистік сипатына сәйкес адамгершілікті-психологиялық қасиеттер дарыту, ғылыми-тәжірибелік ізденіске жалықпайтын, қажымай-талмай өзінің жеке тұлғалық қасиет-қабілеттерін жетілдіруге бейімделген, кәсіптік санасын, сана сезімін қалыптастыру.

Ұстаздың деонтологиялық даярлығын қалыптастыру түсінігіне негіз болатын ойшылдардың даналығына тоқталайық. Адамның ой-сезімін, мінез-құлқын тәрбиелеп, жетілдіру арқылы оны бақыт жолына салу мәселесіне бірнеше күрделі еңбектерін тікелей арнаған орта ғасырдағы Шығыстың әйгілі ойшыл философы Әл-Фараби болды. Әл-Фараби «Бақытқа жету жолына меңзеу» деген тамаша еңбегінде кісінің жан дүниесін жетілдіру мәселесін философиялық тұрғыдан зор білгірлікпен жан-жақты да, терең зерттеп, талқыға салады. Ұстаздың деонтологиялық даярлығына кәсіптік қызметін деонтологиялық талаптарға сәйкес атқаруға қажетті білім, біліктілік деңгейі, санасының дайын болу күйі жатады. Деонтологиялық даярлығы қалыптасқан жағдайда мұғалім өз мінез-құлқын, әрекеттерін па-

рыздылық сезімге бағындыра алады. Педагогтың деонтологиялық даярлығын жүзеге асыру үшін оның жеке тұлғалық мінез-құлқына, сана-сезіміне сәйкесті әсер ететін арнайы деонтологиялық дайындық қажет.

Болашақ маманның деонтологиялық дайындығына – деонтологиялық ұстанымдарға сәйкес қызмет етуге қажетті білім, біліктілік қорын қамту, санасын жетілдіру, тәрбиелеу әрекеттері жатады. Ұстаздың деонтологиялық даярлығын қалыптастыру құрылымы философияның сана, сана-сезім туралы қағидаларына сүйенеді.

Педагогтың адамгершілік санасының рационалды мазмұны тек дербес мәнге ғана емес, сол сияқты педагогикалық қызметте айқындалатын эмоционалды процестерге де әсер етеді. Бұл әсерлер барлық бағыттарда жүреді. Ең әуелі, бірыңғай мақсат пен моральдық сананың барлық элементтерінің тұтастығын қалыптастырады. Сонымен қатар педагогтың моральдық санасын қалыптастыру үдерісінде рационалды білім мазмұны мен адамгершілік көңіл-күй ескеріледі. Бұл күрделі үдеріске сәйкесті тәлім-тәрбие беру саласындағы күнделікті қарым-қатынас кіреді. Осының салдарынан:

- педагог тұлғасы санасының сана асты деңгейі қалыптасады;
- педагогтың өзіндік адамгершілік санасы қоғамдағы әртүрлі қолданыс тапқан нормалар мен ұстанымдарды рационалды түрде игереді;
- ізгілік пен зұлымдық, әділеттік пен әділетсіздік, парыз, ар туралы білуі болашақ ұстаздың санасы мен мінез-құлқытарын деонтологиялық талаптарға сәйкестендіреді;
- тұлғаның жан-жақты дамуының нәтижесінде олардың білімдері сенімге айналады.

Бұл үдеріс – адамгершілік талаптарының және олардың өзіндік мәнін түйсіну қажеттілігін әрі қарай саралайтын құбылыс. Басқаша айтқанда, сендіру дегеніміз – білім мен сезімнің қорытпасы. Сондықтан ұстаздың сене және сендіре білуі оның мінез-құлқының тұрақты қасиеті болуы қажет. Педагогтың ішкі сенімінен, жүрек әмірінен туындайтын парыздылық санасы, сана-сезімі, яғни деонтологиялық әлеуеті оған баламен ұтымды қарым-қатынас жасауына, оның көңіл-күйін түсініп, бар күшін соның тұлғалық дамуына жұмылдыруына көмектеседі.

Сонымен, педагогиканың көптен бері топталып айтылып келе жатқан этикалық мәселелері қазіргі заман талаптарына сай педагогикалық деонтология деп қайта жаңғырып, жаңа мазмұндалуына себеп жағдайларды атап айтсақ:

біріншіден, баланың жан дүниесіне зиян келтірмей әсер ету тақырыбына арналған көптеген ғылыми, ғылыми-публицистикалық еңбектер педагогикалық деонтологияның «Зиян келтірме!» ұстанымының көкейтестілігі күннен күнге артқанын дәлелдейді;

екіншіден, педагогикалық деонтологияға қазіргі кезде асыра көңіл бөлінуіне себепкер болған, көкейтестілігін түсіндіретін төмендегідей әлеуметтік жағдайлар:

Адам тіршілігінің салмақты құндылығының бірі – сана.

Сананы тудыратын объективтік шындық. Сана – түйсік мүшелері арқылы объективтік шындықты бейнелендіріп, оларды қорыту арқылы пайда болады. Ол үшін адам көп нәрседен хабардар болу қажет. Қысқаша айтқанда адамның санасы сыртқы дүниенің бейнелеуінің нәтижесі. Сананың негізінде білім, білу жатыр. Білім практикалық қызмет үшін аса қажетті. Материалдық, практикалық қызмет – адам өмірінің негізі десек, онда сананың шығуының, қалыптасуы мен дамуының түпкі негізі практикалық іс-әрекет, еңбек, қызмет болмақ. Объективтік дүниетаным санаға түрткі болады. Сана – объективтік дүниенің адам миында пайда болған субъективтік бейнесі, ол белгілі бір дәрежеге жеткенде өзіндік санаға, яғни сана-сезімге айналады. Сана-сезімге адамның өзі жайлы ойлай алатын өзін-өзі сезе білетін, өзін-өзі танитын, өзіне-өзі баға беретін, өзінің ісін өзі елекке салатын, өзін басқамен салыстыра білетін, өзін-өзі реттей білетін қабілеттер кіреді. Деонтологиялық білімді жетілдіруде моральдық ілімдерін, олардың теориялық дейгейін айтап қана қоймай, іс жүзінде ұстанатын парыз, әділеттік, мейрімділік, адамдық, өзіне ғана емес, басқаларға да қызмет ете білу, жан-жақты жетілгендікке ұмтылу және басқа моральдық принциптерді танып – білу.

Деонтологиялық білім өзіндік өмірлік тәжірибені жүзеге асыруға, мақсаттық жүйеге айналдыруға талпыну-индивидтен бірте-бірте тұлғаның қалыптасуына қажетті принциптерге негізделеді.

Ұстаз санасы болып жатқан құбылыстың мәнін объективті бейнелеу үшін оны бағалай білу керек, содан кейін жағдаятқа сәйкес эмоция тудыру арқылы жоғары сапалы сезіне алады. Сонда ғана деонтологиялық әлеуеті негізінде ұстазда сәйкесті жүріс-тұрыс мәдениеті пайда болады. Яғни кез келген жағдаятқа адамгершілікті реакция тудыра білуі, моральды интуициясының қалыптасқанының нәтижесі. Осыдан қызмет аясында қоғамдық моральдың нормалары мен ұстанымдарын білуі ұстазға өзіндік мәні бар маңызды қағидаларға сүйенеді.

**Ұстаздың деонтологиялық әлеуетіне қатысты мақал-мәтелдер**

Ұстаздың деонтологиялық потенциалының компоненттері	Соған қатысты мақал-мәтелдер
Жеке тұлғалық компоненті	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ұстамсыз ұстаздан ұшқалақ шәкірт өсірер;</li> <li>• Ұлылардың бәрі де ұстаз ;</li> <li>• ұстазы жақсының ұстамы жақсы;</li> <li>• сабырлылық сақтасаң, жүрек, жүйкең сау болар, шыдамыңнан айырылсаң, ашу саған жау болар;</li> <li>• әдепсіздіктің өзі әлсіздік;</li> <li>• сөз бен істің нәтижесі – кісілікте, жақсы, жаман атану – кішілікте;</li> <li>• өзін-өзі міней алмаған, басқаны түзей алмайды;</li> <li>• жақсыдан – шарапат, жаманнан – кесапат;</li> <li>• өзіңе дейінгіні сыйламасаң, өзіңнен кейінгі сені де сыйламайды;</li> <li>• өзіңді өзің тергей білсең егерде, өз сотыңнан әділ сот жоқ – бөгелме;</li> <li>• айтушы ақылды болса, тыңдаушы дана болады; т.б.</li> </ul>
Ақпараттық-теориялық компоненті	<ul style="list-style-type: none"> <li>• биліктің сөзінен біліктің сөзі өтімді;</li> <li>• оқыған ғылымы көп, тоқыған білімі көп;</li> <li>• надан – нақұрыстан жаман;</li> <li>• ақиқаттың арбасы алысқа жетеді;</li> <li>• үйге кітап кірмей, құт кірмейді;</li> <li>• білім – қымбат, білу – қиын;</li> <li>• тәжірибе негізі – ғылым, даналық негізі білім;</li> <li>• өзі үйренбеген өзгені де үйрете алмайды;</li> <li>• ынталыға оқу жолы әрдайым ашық;</li> <li>• ізденуді қойған бас өмір жайлы ойланбас;</li> <li>• білмеген бүлдіргенін білмейді;</li> </ul>
Іс-әрекеттік компоненті	<ul style="list-style-type: none"> <li>• балаңды кешіргенің – ақылын өсіргенің;</li> <li>• бақылаусыз бала – бағусыз малмен тең;</li> <li>• айта біл, ағат айтсаң, қайта біл;</li> <li>• сөзің өтетін жерге өзіңді салма;</li> <li>• дөрекі сөз төбелеске бергісіз;</li> <li>• жазықсыз жазаланғанның жаны күйеді;</li> <li>• білгенді шират, білмегенді үйрет;</li> <li>• ақылыңды бүкпе, айтып отыр көпке;</li> <li>• іс сапасы тәртіптен, тәртіп сапасы мәде-ниеттіліктен;</li> <li>• жүйелі сөз ұғымды, жүрдек көлік ұтымды;</li> <li>• терең ойлы адамнан, ұлағатты сөз шығар;</li> <li>• тісі шыққан балаға шайнап берген ас болмас;</li> <li>• мақсатсыз адам – жоққа тең, шайпау сөз – атқан оққа тең;</li> <li>• балаға өз тіліңмен сөйлеме, өз тілімен сөйле;</li> <li>• он рет өсиет айтқанша, бір рет өнеге көрсет.</li> </ul>

Ұстаздың деонтологиялық потенциалының жеке тұлғалық компоненті халық әдебінде де іргелі орынға ие. Мысалы, мұсылман әдебінде әділеттілік – іргелі және әмбебап ұлы қасиет. Әділеттілік барлық істе және барлық адамнан талап етілген, әсіресе, қолында билігі бар адамдарда болса екен деп тілейтін қасиет. Педагогикалық деонтология белгілі бір қағидаларға сүйенеді. Атап айтсақ;

Іс-әрекеттік- педагогикалық деонтология ұстанымдарына сай қызмет етуге жетекшілік ететін практикалық іскерлік пен дағдылардың, әдіс-тәсілдердің кешенді жиынтығы.

Бұл қағида кең мағынада болашақ мұғалімдердің теориялық білімін практикада жүзеге асыру қабілеттілігі, оқу-тәрбие процесін міндеттер мен мақсаттарға сай құрастыра білуі, деонтология ұстанымдарына негізделген қарым-қатынас орната білу шеберлігі, сонымен бірге педагогикалық жағдаяттарға сәйкес тәрбиелік ықпал элементтерін орната білу қабілеттері енеді.

Көрсеткіштері:

- педагогикалық технология мен педагогикалық техниканы игеру шеберлігі;
- педагогикалық үрдісті сауатты қалыптастыру мақсатындағы іс-әрекеті;
- теориялық білімді іске асыру іскерлігі;
- деонтологиялық ұстанымға сай оқу-тәрбие ісін ұйымдастыру дағдылары т.б.

Педагогтарды адамдардың ғылыми психологиялық мәдениет білімі жүйесімен, өзінің ішкі психологиялық әлемі және тұлғалық индивидуалды сапалары туралы түсініктер жүйесімен таныстыруды, әлеуметтік интеллектіні, креативтілікті дамытуды белсенді түрде жүзеге асыру қажет. Екіншіден, мі-



нез-құлық, іс-әрекет немесе әлеуметтік өзара әрекеттің тиімділігін қамтамасыз ететін психологиялық құзіреттілікті қалыптастыру.

Сонымен қоса, бақылаушылық, адамдарға зейін аудару білу, психологиялық қырағылық, өз-өзін адекватты түрде қабылдай алу, эмпатияның дамуы, эмоционалды тұрақтылыққа талпыныс, мейірімділік, әр түрлі адамдармен қарым-қатынастарды орнату алу, ақпаратты адекватты қабылдай алып, бере алу.

Осы екі бағыт бойынша жоғарыда көрсетілген барлық қасиеттерді дамытуды студент тұлғасында, яғни, болашақ педагогтардан бастап, дамытып, белгілі бір деңгейде тұрақтандыру қажеттілігі туындайды. Болашақ педагогтардың психологиялық мәдениетін дамытудың тиімді жолдарының әдіс-тәсілдерінің жүйесін құру шарт. Психологиялық мәдениетті жоғарлатудың қазіргі уақыттағы және өзекті формаларын өңдеп, қолдану қажет. Бұл жұмыстар жүйелі сипатқа ие болу үшін, іс-әрекет түрін сауатты түрде жүзеге асырылу тиіс. Педагогтардың психологиялық мәдениетін қалыптастыру жұмыстары ағартушылық та, сонымен қатар, коррекциялық-дамытушы сипатта да болады.

Деонтологиялық білімді жетілдіруде педагогтардың психологиялық мәдениетін қалыптастыру мәселелері қоғамымызда өзекті болып қала береді.

Қорыта келе, студенттердің деонтологиялық білім беру- педагогтың кәсіби парызылығына, сана сезімі мен жауапкершілігіне, өзін-өзі әрдайым жетілдіруге, мәдениетті сөйлеу икемділігін қалыптастырады.

#### **Әдебиеттер**

1. Әлиева К. Адамгершілік сезімін қалыптастырудың теориялық негіздері / Бастауыш мектеп. 2011 ж.
2. КертәеваҒ. Педагогикалық деонтология негіздері. Оқу құрал. Павлодар-2011
3. Есімова Д.Д. Болашақ ұстаздың ұлттық тәлім-тәрбие беруге деонтологиялық даярлығын қалыптастыру. Алматы, 2012
4. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. Алматы, 2009

**Ж.И.Намазбаева**  
**Т.Ш. Исабекова**  
(Республика Казахстан, г.Алматы  
КазНПУ им.Абая )

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

В новых условиях, когда Казахстан уже твердо идет по пути Суверенного государства, одной из главных проблем нашего общества по-прежнему остается проблема **духовно-нравственного формирования личности**.

Особенно эти вопросы приобретают важнейшую значимость **в деятельности вузов страны**.

Прежде всего, необходимо остановиться на **психологических аспектах** данной проблемы.

К сожалению, современная рыночная экономика с ее новыми принципами – экономическая свобода, сверхделовая активность людей приводит к кризису духовно-нравственного состояния личности: ломаются и утрачиваются лучшие традиции прошлого, а новые недостаточно осознанны и понятны. Приобретая сумму знаний, но все меньше задумываясь о духовном, о добре и зле, о любви и милосердии человек не может себя чувствовать счастливым. В этих условиях важнейшей социальной задачей в области образования является **национальное возрождение** и формирование **духовно-нравственного самосознания** подрастающего поколения. Данная задача имеет чрезвычайную значимость: и, без преувеличения, необходимо это осмыслить как одну из **приоритетных задач** в деле **развития и построения нового государства** [1].

Специфической характеристикой светской духовности является то, что она может быть как позитивной, направленной на созидание, так и негативной, деструктивной, направленной на разрушение. **Истинная позитивная духовность** – это высший уровень развития **саморегуляции зрелой личности**, на котором основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся высшие **человеческие ценности**: идеи, чувства любви и добра, возвышенного и прекрасного, совести и альтруизма, жажды знаний и сохранения мира с другими людьми, бережного отношения ко всему живому, к природе в целом и т.д. Такая духовность вдохновляет личность на добрые дела, милосердие к людям и творческий труд, вселяет оптимизм. А отсутствие духовности или же пребывание в состоянии негативной духовности, напротив, озлобляет волю, изощряет в хитрости и коварстве разум, порождает неверие в достижение справедливости и тем самым подогревает эгоистические страсти, что ведет к порокам и преступлениям. Поэтому очень важно помочь каждому молодому человеку в **формировании у него позитивной духовности, толерантности, терпимости** [2].

На поведение человека влияют экономические, политические отношения, характер труда, условия быта, окружающие люди, социально-психологические факторы, организационные и правовые отношения, физиологические стороны бытия человека. Многогранность воздействий социальной действительности порождает многообразие человеческой психологии, сложность структуры индивидуального сознания, включающие моральные представления и мотивы поведения. Поведение человека может иметь в своей основе разные мотивы и их сочетание. Например, студент может объяснять свое участие в общественной работе потребностью общаться, расширением собственного кругозора, установлением широких контактов. Как установлено, **«предметные» ценности** непосредственно связаны с личными материальными интересами и осознаются человеком гораздо легче, чем **коллективные интересы**. **Соответственно намного сложнее и процесс освоения человеком нормативных, нравственных ценностей, отражающих интересы общества** [3].

Успешное решение столь сложных задач образования возможно при рассмотрении человека не только как движущей силой, а как **высшей целью и ценностью** социально-общественного прогресса. Такое прогрессивное, гуманитарное по своей сути понимание человеческой личности [4], требует перестройки самой науки, а также сознания, мышления, поведения граждан республики. Необходимо формировать **сознание, поведение, эмоции** специалистов так, чтобы их **личность в целом была адекватна задачам и целям нашего общества**.

– В решении практических вопросов воспитания очень важно учитывать особенность **индивидуального сознания** человека. Для нас представляет интерес следующая модель личности. Согласно этой модели основными элементами психологической структуры личности являются **«отношения»**

– витальные, ситуативно обусловленные отношения – влечения, отношения личной симпатии и антипатии, непосредственного утилитарного интереса или расчета, идейные отношения. Преобладание какой-либо группы отношений характеризует уровень развития личности – **низший, средний или высший**. В индивидуальном сознании мотивы, порожденные **усвоением духовных ценностей** и мотивы-влечения выступают как самостоятельные и неодинаковые по своей роли детерминанты поведения. Такой подход определяет проблему укрепления нравственности поведения как проблему обеспечения большей духовности личности, то есть преобладание в ее сознании и поведении высших потребностей, желание и умение подчиняться не только ситуативным побуждениям. **Такое развитие личности предполагает усвоение высоких моральных ценностей, но не сводится только к нему, а предполагает многостороннее воздействие на сознание, деятельность и поведение человека [5].**

– **Духовно-нравственная потребность** является той философско-психологической категорией, которая помогает индивиду уяснить механизм функционирования **индивидуального морального сознания**, связывает все его элементы с **волей человека**. Знание индивидом **нравственных требований** не гарантирует соответствующего этим требованиям поведения. Но в то же время оно является одним из **необходимых условий** формирования **нравственных потребностей высокого уровня осознанности**. С другой стороны, в единстве со сформированной нравственной потребностью, опираясь на нее, это знание образует **особый механизм индивидуального сознания – нравственные убеждения личности, сплав рационального и эмоционального**.

– Поведение человека зависит также от некоторых его **психических свойств природного происхождения**, к которым относят основные свойства протекающих в человеке **нервных процессов**. Это является **материальным субстратом психического: сила, уравновешенность, подвижность, динамичность, лабильность**. Но они выражены у индивидов **неодинаково**. **Черты темперамента** сами по себе не относятся к моральным характеристикам личности. Однако они определяют такие качества, как **активность и способность к саморегуляции, непосредственно входящие в психологическую систему обеспечения морального поведения [6]**. От силы нервных процессов зависит, насколько легко или трудно формируются **работоспособность, выносливость, храбрость, способность преодолевать трудности, самостоятельность, решительность**.

**Таким образом, основное содержание нравственного сознания личности может рассматриваться не только на социальной основе, объективация сознания в поведении происходит с учетом и природных факторов.**

Далее, духовно-нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал каждого государства зависит от состояния **образовательной сферы и возможностей ее прогрессивного развития**.

**На современном этапе на первое место необходимо выдвинуть главный фактор успешной модернизации нашего общества – проблему воспитания молодого поколения, сориентированного на общечеловеческие ценности, выдвижение на первый план научного психологического обеспечения формирования современной личности на основе этнокультурных и общечеловеческих ценностей.**

**Нам представляется, что источником функционирования общечеловеческих ценностей должны быть национальные и культурные ценности**. Эти наши идеи выдвинули необходимость открытия первой в Казахстане кафедры **«Национального воспитания»** при Каз НПУ имени Абая, основной целью, которой является **разработка нового содержания воспитания и формирования личности студентов на основе национальных традиций, обычаев и национальной культуры [2,3]**.

**Отличительной задачей деятельности университета в этой связи явилось осуществление интегративного подхода его образовательных и научных подразделений для реализаций новых адекватных и успешных воспитательных функций университета.**

– Поскольку вуз создает самый ценный капитал Суверенного Казахстана – **интеллектуальный**, то одной из главных его задач является **методологическое обновление науки** и в первую очередь **психологии и педагогики**. Научное содружество должно **сконцентрироваться** вокруг небольшого числа крупнейших, наиболее приоритетных психолого-педагогических проблем образования. Причем, в первую очередь необходимые усилия направить на **интересы вузовской науки**, так как креативных, мыслящих, гибких, самодостаточных специалистов возможно формировать только в процессе развития науки высшей школы.

– **Чрезвычайно важным и сложным вопросом является психолого-педагогическое обеспечение современных технических основ образования.**

Главным аспектом успешных взаимоотношений высшей школы и **Центра «Психологической поддержки развития университета»** является **сотрудничество в подготовке магистров и докторов наук**[3].

Смена идеологических ориентаций привела к тому, что педагогика и психология как науки несколько утратила свою социальную направленность[7]. Между тем в модернизации нашего общества, в реорганизации высшего образования педагогика и психология должны сыграть ключевую роль. Здесь можно выделить много направлений. И прежде всего это формирование у будущих специалистов **социальной ответственности, интеллектуальной культуры, национальных компонентов личности**. Специалист XXI века должен обладать в одинаковой мере **профессиональными, социальными, коммуникативными, организационными умениями и навыками**.

Таким образом, нам представляется, что одним из аспектов исследования может выступать создание научных психолого-педагогических основ развития и формирования новой личности на базе **этнокультурного содержания учебно-воспитательного процесса**. Для этого психолого-педагогической науке предстоит незамедлительно решить актуальные проблемы нового синтеза знаний о человеке, о гражданине, о казахстанце: о его душе, духовности, **национальных истоках творческой активности и самореализации**. Здесь необходимо обратиться к национальным гуманитарным источникам – наследию **Аль-Фараби, Абая, Ш.Кудайбердиева, А.Байтурсынова, М.Жумабаева, И.Жансугурова, Ы.Алтынсарина, Т.Тажимаева**. Уместным будет обращение к мировому наследию **Л.С.Выготского**, к его всемирно признанной культурно-исторической теории происхождения психики и сознания[2,5].

– Необходимо разработать **систему психологического обеспечения, сопровождения и психологической поддержки** субъектов образовательного процесса.

– В качестве центрального момента психологических проблем выдвинуть идею **включения личности** каждого студента и каждого преподавателя **в процесс овладения личностным отношением** во все сферы деятельности. Личностное отношение к своей будущей профессии это, прежде всего, **эмоциональное отношение** и регуляция своей деятельности. Ведь важно помнить, что мы формируем не только профессионала, но и что более важно, его **мотивационно-смысловую сферу личности**.

В связи с данной проблемой остановимся на некоторых данных, полученных нами при изучении личности первокурсника, у которого должна произойти перестройка всей **эмоционально-волевой сферы** в связи с переходом его в новую социальную среду – поступлением в вуз. Перед ним выдвигаются задачи по принятию **целей** предстоящей деятельности, **с выбором способов** их достижения, с формированием и **перестройкой коммуникативных функций**. В начальном этапе создается **мотивационная готовность**. Этот этап должен включать в себя полную информированность студентов о **способах, методах, формах обучения**.

– Важным аспектом является учет **системной диалогической природы учебной ситуации**. Именно в ней реализуется **принцип единства деятельности и общения**. Процесс общения выступает как совместная продуктивная деятельность (СПД)[4]. СПД выступает как творческий продуктивный совместный процесс с самого начала, **сотрудничество** между студентом и преподавателем. Формы и уровни этого сотрудничества изменяются в соответствии с этапами освоения **способов деятельности**, и что самое ценное, достигнутым уровнем **саморегулирующей личности** студента.

– **Мотивационно-смысловая сторона** учебной деятельности продолжается на всех ступенях обучения, но очень важно учитывать то, что на первом этапе вузовского обучения **психологической задачей субъектов образования** является процесс формирования **эмоциональной регуляции личности** первокурсника. Для этого необходимо создать **оптимальные психолого – педагогические условия**.

Анализ этих аспектов показал, что эти вопросы **никогда не были предметом специального научного исследования**.

Мы провели **экспериментальное исследование особенностей эмоциональной сферы** участников образовательного процесса[3]. Известно, что **всевозможные эмоциональные реакции** участников образовательного процесса, вызванные новыми задачами обучения и воспитания, могут возникать и проявляться в различных видах. Они могут быть **управляемыми**, однако в большей мере, новые подходы в образовании вызывают порой **неуправляемые эмоциональные реакции** у субъектов образования. Это приводит к различным поступкам, как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей.

– Наши материалы выявили, что эти факты наблюдались в процессе начального этапа обучения студентов. **Выявлено**, что обучение в основном направлено на когнитивные действия и операции их осознании. Наблюдается тенденция, что в практике обучения **не организуется смысловая сфера деятельности** и связанная с ней **эмоциональная регуляция** в структуре регуляторов личности.

– Значит, необходимо **изменять и совершенствовать** формы **сотрудничества преподавателей и студентов. Общение должно быть пронизано общесоциальным, межличностным смыслом, а не исходить только из узко учебных целей.**

Думается, что новые технологии обучения сами по себе не могут решить проблемы формирования новой личности. Смысл изменения развития человека заключается в изучении механизма преобразования им природных и социальных предпосылок, **духовных, национальных, культурных условий в средства и способы развития и саморазвития, выявление индивидуальности каждой личности.**

– Выявление психологических закономерностей этнокультурного развития современной личности в дальнейшем позволит установить наиболее оптимальные пути формирования этнической индивидуальности будущих специалистов. А это будет способствовать личности оптимально приобщаться к этнокультурному миру. Идентичность каждого человека более успешна, когда она приобщается с раннего детства к **ценностям своего народа.**

**Можно сделать вывод о том, что содержание учебно-воспитательного процесса в современном образовании должно пронизываться этнокультурным содержанием.**

Гармоническое увязывание **двух факторов развития психики человека – этнокультурных национальных традиций и современных социально-экономических условий** является главной парадигмой качественной подготовки будущих конкурентоспособных, самодостаточных профессионалов. **И в этом основная роль принадлежит активизации развития психолого-педагогической науки.**

#### **Литературы:**

1. Послание Главы Государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана **«Конструктивный общественный диалог – основа стабильности и процветания Казахстана».** 2019.
2. Намазбаева Ж.И. Мәңгілік Ел Алаш Жас тұлпар Суверенный Казахстан. Изд. «Ұлағат» Алматы, 2015
3. Намазбаева Ж.И., Садыкова А.Б. Innovative psychotechnologies and training psychological programs. UNESCO. Алматы, 2018, 70 стр.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.6, М. 1982г.
5. Намазбаева Ж.И. Психологические аспекты реализации идей «Рухани жаңғыру» для развития поликультурной личности в педагогическом вузе. Алматы, 2018
6. Сарсенбаева Л.О. Психология направленности личности. Алматы, 2008г. 95 стр.
7. Майерс Д. Социальная психология. 6-е международное издание. СПб Москва Харьков Минск, 2008.



*Нелюбин Д.Д.*

*Хананян А.А.*

*(Республика Казахстан, г.Алматы,  
Университет «Туран»)*

## **КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ АДДИКТИВНЫХ РАССТРОЙСТВ**

Мы склонны полагать, что выбор человека в употреблении наркотиков, детерминирован длительным взаимодействием со средой, в которой он находится и полностью формируется благодаря последовательным мельчайшим изменениям в поведении, исходя из последствий, которые воздействуют на организм. Это многофакторная проблема и нельзя сказать, что определенный фактор привел к возникновению таких сложных форм поведения как зависимость, мы попытаемся составить развернутый список факторов, которые в совокупности, при определенных случайных условиях, создают фундамент для развития заболевания. Среда, является основой для создания предпосылок к зависимому поведению, т.к. человек живет в обществе и культуре, это основа для формирования поведения, культурно-исторический контекст. Среда многообразна, включает в себя все стимулы, создающие необходимое поведение, все факторы, которые мы описываем, это все разные проявления среды, которые необходимо рассматривать в комплексе, единичные проявления оставляют за собой возможность формирования альтернативных поведенческих паттернов, которые не всегда приводят к зависимости, если мы говорим о зависимости, то как правило это системное проявление множества факторов. К факторам развития синдрома зависимости от психоактивных веществ относятся:

1) Поведение родителей в семье или воспитателей в специализированных учреждениях – их особенности воздействия, контроля и опеки, привычки, их установки; особенности подкрепления или наказания активностей ребенка, возможности или невозможности удовлетворения потребностей при взаимодействии с родителями.

2) Взаимодействие с людьми в школе, университете, на работе; с друзьями и знакомыми вне учебно-трудовой деятельности, их установки, привычки, мировоззренческие и морально-нравственные установки; взаимодействие с другими людьми, также может выступать в качестве аверсивных стимулов – проблемы в отношениях с одноклассниками, насмешки, побои, вытеснение со стороны группы; порицание со стороны педагогов.

3) Отсутствие подкрепления в формировании социально-адаптивного репертуара поведения; отсутствие навыков аргументации и решения проблем с другими людьми.

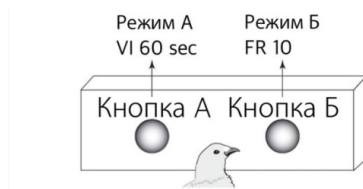
4) Высокая частота возникновения стимулов, связанных с употреблением. В качестве которых, могут выступать знакомые или старшие товарищи, употребляющие наркотические вещества или алкоголь, а также в виде инструкций по улучшению психоэмоционального состояния от употребления разных веществ, например, окружающие подростки часто разговаривают о разных видах наркотиков, пробуют и часто предлагают попробовать, начиная с легких наркотиков, таких как марихуана. Или специальные группы в социальных сетях, в которые подросток или взрослый попадает по рекомендациям или случайно.

5) Отсутствие альтернативных видов поведения, которые бы удовлетворяли индивида. Низкая поисковая активность и информационная ограниченность.

На основании всего этого, формирование и закрепление поведения находится в рамках социальной активности и полностью детерминировано, этой активностью. Когда мы подходим к изучению поведения с точки зрения того, что человек, как сложная система, развивается в еще более сложной системе, мы можем увидеть контролирующие человека условия и длительную историю подкрепления и наказания в среде, которые приводят к тому, что он начинает распределять свое время на те виды активности, которые годами имели наибольшую частоту подкрепления, исходя из этого и формируются личностные особенности, мировоззрение, культурное наполнение, морально-нравственные установки, образованность, политическая или религиозная принадлежность и др., которые накладывались на врожденные свойства нервной системы и генетические особенности. С нашей точки зрения, выбор наркотического употребления является итогом жизни в среде, которая не подкрепляет альтернативные формы поведения, а наркотики являются доступным средством для решения многих проблем, решать которые человек не научен и этот выбор рождается не внутри человека, обусловленный характером,

чувствами, сознанием или волевыми актами, а в сложном отношении со средой, в которой зарождается данная проблема. И можно ли назвать настолько сложный процесс выбором?

Для объяснения проблемы выбора, стоит обратиться к исследованиям Говарда Рахлина и Уильяма Баума, проведенных в Гарварде с 1969 по 1975 годы. В одном из исследований они поместили голубя в специальные условия, где был сформирован конкурентный режим подкрепления, в котором было 2 кнопки (А и В), кнопка А была связана с вариативной подачей еды, в среднем раз в 60 секунд (VI 60 сек), кнопка В фиксированный режим подкрепления за каждый 10 удар клювом (FR 10), как показано на рисунке 1.



**Рисунок 1.** Конкурентный режим подкрепления

Таким образом, выбор состоял из распределения активности между двумя конкурентными режимами подкрепления. Преимущество во времени занимал тот выбор, который чаще подкрепляет поведение [1, 861-874]. На основании данного исследования был сформирован генерализованный закон согласования, который выражается в том, что относительная частота реакций соотносится с относительной частотой подкрепления, т.е. если большую часть подкреплений приносит конкретная активность, то большая часть времени будет распределена на эту активность, как видно из следующей формулы [2, 231-242]:

$$\frac{P_1}{P_1 + P_2} = \frac{r_1}{r_1 + r_2}$$

P – клювки      r – подкрепления

**Рисунок 2.** Генерализованный закон согласования.

На основе данных исследований мы можем сформулировать общую закономерность зависимого поведения, при которой активность в выборе объекта зависимости имеет постоянное подкрепление, а альтернативные события реже приносят желаемый результат или вовсе не подкрепляют. Как описывает Б.Ф. Скиннер проблему наркомании в книге «наука и человеческое поведение», некоторые наркотики создают возможность к избеганию условного или безусловного наказания, в свою очередь приводящего к негативным эмоциональным последствиям. Каждое повторное употребление наркотического вещества создает новый репертуар поведения в контексте зависимости, на основе постоянного режима подкрепления, по истечению времени являющееся универсальным средством в избегании авersiveвной стимуляции. Как итог авersiveвная стимуляция, являющаяся не избеганием гипотетических событий, а постоянным действием отмены от наркотического вещества, продуцирует частое возникновение активности употребления данного вещества, т.к. позволяет избежать синдрома отмены [3, 419].

В процессе длительного употребления наркотических веществ начинают формироваться специфические ритуалы, которые создают предпосылки к постоянному оправданию данного поведения, с учетом того, что общество создает негативный контекст, жестко порицающий употребление наркотиков или алкоголя на длительной основе, помимо есть рамки уголовного наказания за хранение и распространение наркотических средств. По мере ухудшения психического состояния, потери критики к своему поведению, а в соответствии с этим и потери работы, потери материального самообеспечения и достатка, начинают формироваться девиантные и делинквентные формы поведения – продажа собственных вещей в ломбард; заём денег в банках, а в дальнейшем в микрофинансовых организациях под большие проценты; постоянная ложь, манипуляции близкими и друзьями, с целью получения денежных средств; создание мошеннических схем, для извлечения прибыли на наркотики; воровство у друзей и родных ценных вещей, в дальнейшем воровство и грабеж у прохожих на улице, в магазинах. Человек постепенно становится социально дезадаптивным, химическое воздействие на организм

и аверсивный социальный контекст влечет за собой появление психических расстройств, таких как депрессия, бредовые расстройства, шизотипические расстройства, делириозные помрачения сознания, психозы, биполярное расстройство, обсессивно-компульсивное расстройство и др.

Необходимо отметить, что употребление наркотического вещества и алкоголя представляет сложный режим подкрепления, комбинирующий в себе положительное (физиологически приятные ощущения от употребления) и отрицательное подкрепление (избегание негативных последствий от отмены вещества – похмелье, ломка, абстинентный синдром). А все связанные с этим процессом атрибуты – шприцы, жгуты, ложки или иные емкости для смешивания и нагревания вещества при инъекционном употреблении; бутылки, рюмки, стаканы для пива при алкоголе; пипетки, бонги, лампочки, свернутые денежные купюры, небольшие зип-пакеты при употреблении синтетических наркотиков и др. начинают выступать в качестве условных стимулов, так как они связаны с подкреплением от действующего вещества, при их предъявлении начинает вырабатываться дофамин, который вызывает положительные эмоциональные реакции в отсутствии действующего вещества. К примеру, агентство по борьбе с наркотиками в США в 60-70-х годах использовали плакаты с изображением наркотических атрибутов с целью снижения распространения наркотического употребления и демонстрации опасности, но прекратило данную практику, т.к. это повышало риск рецидивов при увеличении частоты воздействия стимулов на наркозависимых [4, 221-223].

Одним из примеров того, как может эффективно воздействовать положительное подкрепление на изменение поведения алко- \ наркозависимых, является разработанная в США ваучерная программа или управление непредвиденными обстоятельствами (contingencymanagement). Суть заключается в усилении положительного подкрепления при соблюдении врачебных предписаний и рекомендаций в ситуации отказа от употребления алкоголя и наркотиков, выражающееся в соблюдении распорядка дня в условиях стационара или вне этих условий; отказ от взаимодействия с людьми, употребляющими наркотики или алкоголь; отказ от посещения мест, в которых происходит употребление наркотических веществ; прием необходимых препаратов; соблюдение частоты посещения лечащих специалистов; использование социальной поддержки в виде посещения терапевтических групп помощи. Усиление положительного подкрепления состоит в получении ваучеров на одежду или продукты в специальных магазинах; получение возможности работы; места жительства в социальных домах. В случае возвращения к формам поведения, связанных с употреблением, происходит усиление наказания, в качестве чего выступает отказ от выдачи ваучеров и других привилегий; сообщения инспекторам по условно-досрочному освобождению; сообщения родственникам о проблемном поведении; принудительное возвращение в условия клинического стационара [5, 9-37]. Ранние экспериментальные исследования в этой области демонстрируют эффективность подобного подхода. Приведем в пример одно из таких исследований на взрослых зависимых от АДН (алкоголя и других наркотиков) проводившихся в период 60 – 80-х годов прошлого века. 20 случайно отобранных хронических зависимых от алкоголя, были рандомизировано разделены на 2 группы – контингентная группа получала социальное жилье, ваучеры на еду и одежду и работу, только при условии воздержания от употребления алкоголя; неконтингентная группа получала эти же привилегии без условия воздержания. Были осуществлены формы контроля для членов контингентной группы – тестирование на употребление алкоголя, проводимое в случайное время; получение информации от окружающих людей, в том числе, с текущих мест работы и с помощью наблюдения со стороны социальных работников. В случае рецидива, все формы подкрепления приостанавливались на срок 5 дней. В первых 2 месяцев исследования это привело к тому, что среднее количество арестов в контингентной группе за нетрезвое общественное поведение снизилось с 1,7 за месяц до 0,3; в то же самое время, в неконтингентной группе такого эффекта не наблюдалось, средние показатели в начале исследования – 1,4, после 2 месяцев – 1,3. В контингентной группе были отмечены показатели увеличения трудовых часов [6, 915-918]. Схожие результаты были получены в исследованиях среди подросткового алкоголизма [7, 73-85] и среди больных с шизофренией, с осложненным хроническим употреблением алкоголя [8, 95-101]. Также другие исследования показывают, что добавление contingencymanagement в альтернативные виды лечения, в том числе 12-шаговая программа, когнитивно-поведенческая психотерапия, лечение зависимости, основанное на религиозных представлениях – увеличивает эффективность лечения, по сравнению с отсутствием данного метода [9]. Однако, как описывают ученые, исследующие этот метод на протяжении 30 лет, СМ – не является волшебной палочкой, которая позволяла бы вылечить такие сложные проблемы, как зависимость от наркотиков или алкоголя, но она существенно увеличивает эффективность в дополнение к другим методам лечения. Также данные исследования демонстрируют важность изменения условий среды и создания контроля, при формировании нового поведения или коррекции уже сформированного.

## Литература

1. W. Baum & H. Rachlin Choice as time allocation / Journal of the experimental analysis of behavioral // Harvard University – 1969 – 12, 861-874
2. W. Baum On two types of deviation from the matching law: bias and undermatching // Harvard University – 1974 – 22, 231-242
3. Б.Ф.Скиннер Наука и человеческое поведение // изд-во и перевод осуществлен в НГУ, Новосибирск – 2017 – 517 стр.
4. Skinner, B. F. A case history in scientific method // American Psychologist – 1956 – 11 (5), 221 – 233.
5. Higgins, S. T., & Silverman, K. Motivating behavior change among illicit-drug abusers: Research on contingency management interventions. // NE, Washington: American Psychological Association, 1999 – 399 pp. – 9 – 37.
6. Miller, P.M. A behavioral intervention program for chronic public drunkenness offenders // Archives of General Psychiatry – 1975 – 32 (7): 915–918.
7. Brigham, S.L.; Rekers, G.A.; Rosen, A.C.; Swihart, J.J.; Pfrimmer, G.; Ferguson, L.N. Contingency management in the treatment of adolescent alcohol drinking problems // Journal of Psychology – 1981 – 109 (1): 73– 85.
8. Peniston, E.G. Evaluation of long-term therapeutic efficacy of a behavior modification program with chronic male psychiatric inpatients // Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry – 1988 – 19: 95–101.
9. Higgins, S.T., Silverman, K. Motivating Illicit Drug Abusers to Change Their Behavior: Research on Contingency Management Interventions // Washington, DC: American Psychological Association – 1999.

*Нелюбина Д.О.*

*Хананян А.А.*

*(Республика Казахстан, г.Алматы,  
Университет «Туран»)*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ПСИХОРЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И АГРЕССИВНОСТЬЮ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Аутичный ребенок имеет низкую активность в установлении коммуникации, не испытывая при этом любопытства и интереса к устройству тех или иных механизмов вербального и невербального взаимодействия, а также пассивную переработку информации, механически запоминая ее целыми блоками, что и выражается в трудностях (в) генерализации и дифференциации информации, механической памяти, которая привязано в определенному контексту [1, 176 с.]. Вследствие чего ребенок не способен применить коммуникативные навыки и знания к конкретной ситуации. Отсюда и вытекают проблемы во взаимодействии с живыми объектами окружающей действительности [2, 103 с.].

Нарушения социального взаимодействия проявляется в проявляющихся трудностях в организации отношений с окружающими людьми.

Коммуникация есть нечто большее чем просто экспрессивная или пассивная речь. Она имеет большое психологическое и функциональное значение.

Мы можем выделить следующие базовые психоречевые навыки, необходимые для социального и психологического развития ребенка:

– умения выражать просьбы/требования с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации; [3, 208 с.]

– социально ответные реакции: реакции на имя, умения выразить отказ, ответить на приветствие, дать утвердительный ответ, согласиться, отвечать на личные вопросы и комментарии других людей;

– навык звукоподражания – умение повторить за кем-то идентичный звук или звуко сочетание;

– имитационное поведение – копирование действий оппонента;

– совместная игровая деятельность;

– навыков комментирования и сообщения информации: умение дать комментарий на то или иное событие, комментирование своих действий или намерений;

– навыка запроса информации: умения привлечь внимание другого человека, взаимодействие с людьми.

Исследование агрессии при аутизме показало несколько очень интересных тенденций в факторах риска, которые могут помочь лучше понять нежелательное поведение в целом [4, 2137 с.]. Результаты показали взаимосвязь между частотой агрессивных поступков и качеством речевого развития у аутичных детей между 17 и 41 месяцем. Действительно, дети, у кого были плохо развиты речевые навыки в 17 месяцев, были гораздо более агрессивны в 29 месяцев, частота проявления агрессивного поведения в 29 месяцев также была связана с низким уровнем речи на 41 месяце развития [5, 317 с.].

– При аутизме уровень агрессии к ближайшему окружению выше, чем среди населения в целом или чем среди людей с интеллектуальной инвалидностью без аутизма.

– Исследование показало, что, как и среди населения в целом, фактором риска был возраст. Агрессия чаще всего встречалась у детей с аутизмом самого младшего возраста, что предполагает, что поведение может значительно улучшиться по мере обучения и развития [6, 926 с.].

При попытках коммуницировать с окружающим миром, выполнять невербальные действия и реагировать на внешние раздражители для детей с РАС агрессия и самоповреждающее поведение являются основными проблемами. Вспышка неконтролируемой агрессии возникает помимо воли ребенка [7, 1 с.]. Она объясняется биологическими процессами, возникающими под воздействием неподвластными нейронными импульсами. Мы предполагаем, что агрессия у детей имеет рефлексивный инстинктивный характер.

Поведение человека отвечает одной из нескольких функций: получение желаемого предмета или результата, избегание задания или определенной ситуации, получение внимания, самоуспокоение, саморегуляция или удовольствие (сенсорная стимуляция), реакция на боль или дискомфорт, попытка получить контроль над окружающей средой или ситуацией [8, 16 с.].



Это и является нашим теоретическим основанием для предположения о том, что развитие психо-речевых навыков ребенка с РАС непосредственно обуславливает уровень агрессивности поведения. Неспособность использовать речь (как вербальную так и невербальную) по назначению создает барьер для удовлетворения потребностей. Агрессивные формы поведения могут возникать как ответные реакции на неприятные стимулы окружающей среды или преследовать за собой функцию получения или привлечения внимания. Агрессивное поведение может отвечать одной или несколькими вышеперечисленным функциям.

**Гипотеза:** Существует взаимосвязь уровня развития психо-речевых и уровня агрессивности у детей с РАС. Чем ниже уровень развития психо-речевых навыков, тем выше уровень агрессивности

Объект нашего исследования – дети в возрасте 36-48 месяцев (3-4 лет) с диагнозом расстройство аутистического спектра (РАС)

Для диагностики агрессивности и психо-речевых навыков были выбраны методики с помощью наблюдения для возможности диагностики невербальных детей.

Для диагностики агрессивности нами была выбрана методика А. Романовой, она предназначена для определения уровня выраженности и структуры агрессивного поведения [9, 48 с.]. В методике представлены 19 признаков проявления агрессии с описанием как именно проявляется поведение.

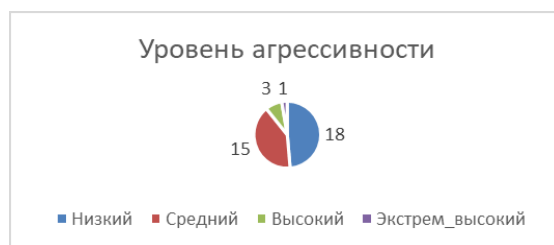
Для исследования психо-речевых навыков нами была выбрана методика VB-MAPP – программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями, разработанная Mark L Sundberg, Ph.D, BCBA в рамках сферы Прикладного Анализа поведения (АВА). АВА как терапевтический подход подразумевает детальную оценку навыков ребенка тщательный выбор целей для обучения планирование обучающего процесса и мониторинг развития навыков ребенка. Именно программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями, разработанная Mark L Sundberg зарекомендовала себя как качественный и современный инструмент для реализации вышеперечисленных целей. В методике определены 3 уровня развития психо-речевых навыков: 1 уровень – от 0 до 18 месяцев; 2 уровень – от 19 до 30 месяцев; 3 уровень – от 31 до 48 баллов.

Наше исследование проводилось на базе одного из коррекционно-развивающих центров г. Алматы. Дети посещают центр в течение двух месяцев, ранее коррекционные заведения не посещали. В центре обучаются по индивидуальной программе по Прикладному анализу поведения (АВА). Всего в исследовании приняло участие 37 детей с диагнозом расстройство аутистического спектра (РАС) в возрасте 36-48 месяцев (3-4 лет): 28 мальчиков и 9 девочек. Четверо детей 22 ребенка – вербальные, 15 – невербальные.

Результаты представлены на рисунках 1 и 2. Уровень развития психо-речевых навыков представлен от минимальных 15 баллов до максимальных 158 баллов. Средний балл по группе 77,3 баллов.

Уровень агрессивности от 12 до 196 баллов, средний балл по группе 70, что говорит нам о наличие элементов агрессивного поведения. Мы можем сказать, что уровень агрессивности выше среднего.

Исследование агрессивности показало, что у всех детей присутствовали элементы агрессивного поведения, чаще связанного с самоагрессией и физической агрессией, направленной на предметы.



**Рисунок 1.** Уровень агрессивности у детей с РАС

На рисунке 1 мы видим, что у 18 испытуемых уровень агрессивности на нормальном уровне и не требует специального вмешательства. У 15 – уровень агрессии выше среднего и требует наблюдения и коррекции. У трех детей уровень агрессивности высокий, присутствуют элементы самоагрессии и предметной агрессии и требуется поведенческая коррекция. И у одного ребенка диагностирован экстремально высокий уровень агрессивности, который требует немедленного вмешательства и может создать опасную ситуацию для жизнедеятельности ребенка и его окружающих.

Однако во время проведения структурированного наблюдения для определения уровня психо-речевых навыков ни один ребенок не проявлял агрессивного поведения. Возможно, это связано с тем, что наблюдение проводили специалисты центра, с которыми дети занимались на протяжении одного-двух месяцев. На рисунке 2 представлены результаты определения уровня развития психо-речевых навыков по методике VB-MAPP.

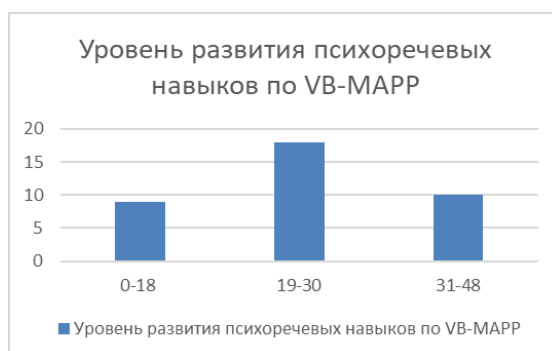


Рисунок 2. Уровень развития психоречевых навыков у детей с РАС

9 детей из 37 находятся на 1 уровне, их уровень развития психоречевых навыков соответствует возрасту от 0 до 18 месяцев. На первом уровне начинают формироваться первые эхо-реакции, различение объектов и предметов, первые наименования окружающих людей или предметов. У большей части испытуемых (18 детей) второй уровень развития психоречевых навыков. Их навыки соответствуют возрасту 19-30 месяцам нормотипичного развития. В этом возрасте манд реакции (просьбы) становятся разнообразнее, формируются социально-ответные реакции для ежедневных коммуникативных ситуаций, появляются категоризация, понимание характеристик и функций предметов, развиваются навыки интравербальной речи, функциональная игра с предметами. Дети в возрасте 19-30 месяцев учатся поведению в группе и игре совместной игре со сверстниками. Уровень психоречевых навыков у 10 детей соответствует возрасту 31-48 месяцев. Так как наша выборка состояла из детей в возрасте 3-4 лет (36-48 месяцев), дети на 3 уровне развития наиболее приближены к нормотипичному развитию и отставание по психоречевым навыкам минимально. На третьем уровне формируются навыки счета, чтения, письма, появляется лингвистика и структура речи, комментирование включает в себя не только существительные и глаголы, но и прилагательные, наречия, предлоги. Дети в возрасте 31-48 месяцев могут выполнять задания в группе других детей в течение получаса, обращаются к сверстникам с просьбами об игре, игра становится сюжетно-ролевой.

Для выявления корреляции мы использовали SPSS 20 и критерий Пирсона. Результаты представлены в таблице 1.

		Агрессивность	Психореч_навыки
Агрессивность	Корреляция Пирсона	1	-.384*
	Знч.(2-сторон)		.019
	N	37	37
Психореч_навыки	Корреляция Пирсона	-.384*	1
	Знч.(2-сторон)	.019	
	N	37	37
*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).			

Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования подтверждают Гипотезу нашего исследования. Согласно которой существует взаимосвязь между уровнем агрессивности и уровнем развития психоречевых навыков у детей с расстройством аутистического спектра.

Для расширения исследования требуется более детальное изучение и диагностика агрессивности у детей с РАС, а также проведение функционального анализа агрессивного поведения для понимания причин агрессии. И расширение выборки по количеству детей, рассмотрение частоты агрессивного поведения у другой возрастной категории детей, например, 6-7 лет. Так же возможно сравнение выраженности агрессивного поведения у детей с расстройством аутистического спектра и у детей, не имеющих ментальных расстройств.

## Литература

1. Садуакасова К.З., Енсебаева Л.З. История развития. ситуация в Казахстане/ Вестник КазНМУ No1-2018
2. Cohen /D, Pichard N, Tordjman S, Baumann C, Burglen L, Excoffier E, Lazar G, Mazet P, Pinquier C, Verloes A, Heron D. Specific genetic disorders and autism: Clinical contribution towards their identification. *J Autism Dev Disord.* 2005; 35(1): 103-116.]
3. Cooper, John O., Heron, Timothy E., Heward, William L., *Applied Behavior Analysis.* Upper Saddle River, N.J. : Pearson/ Merrill-Prentice Hall, 2007. Print.
4. Vesser A.M. et al, Shifting impairment and aggression in intellectual disability and Autism Spectrum Disorder/ *Research in Developmental Disabilities*, 35-7, 2014 .P. 2137-2147].
5. Farmer CA, Aman MG. Aggressive behavior in a sample of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders.* 2011;5(1):317–323.]
6. Stephen M. Kanne and Micah O. Mazurek Aggression in Children and Adolescents with ASD: Prevalence and Risk Factors *Journal of Autism and Developmental Disorders.* 2011, 41-7 p. 926–937
7. De Giacomo, A., Craig, F., Terenzio, V., Coppola, A., Campa, M. G., & Passeri, G. (2016). Aggressive Behaviors and Verbal Communication Skills in Autism Spectrum Disorders. *Global Pediatric Health*, 2016. p/1-5.
8. Hanley, G.P., Jin, C., Vanselow, N.R., & Hanratty, L.A. (2014). Producing meaningful improvements in problem behavior of children with autism via synthesized analyses and treatments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 16-36
9. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте по ред. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева, 2-е издание. Спб: Изд-во Питер, 2008. 80 с.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫРАЖЕННОСТИ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ И СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ**

Проблема профессионального стресса особенно остро заявила о себе в последние десятилетия. Всё больше людей в современном мире получают стресс в связи с осуществляемой ими профессиональной деятельностью.

И если сам по себе стресс не является патологичным (в соответствии с концепцией Ганса Селье, это нормальная реакция организма на любое средовое воздействие, будь то какое-либо мало-мальски значимое событие в жизни человека либо череда повторяющихся действий, определяющих его образ жизни), то хронически испытываемый стресс приводит к развитию ряда неблагоприятных симптомов, в совокупности объединяемых в синдром эмоционального выгорания (далее – СЭВ). Так, «выделяют 5 ключевых групп симптомов, характерных для синдрома выгорания: физические, эмоциональные, интеллектуальные, поведенческие и социальные» [1, С.5].

Изначально считалось, что развитию СЭВ подвержены только представители помогающих профессий и работники, много контактирующие с людьми в процессе профессиональной деятельности. Но в последнее время признаки СЭВ всё чаще обнаруживаются и у тех, чья деятельность далека от этих сфер. Например, у офисных служащих, IT-шников, юристов, экономистов, государственных служащих, основную часть рабочего времени проводящих за мониторами компьютеров и работающих с документацией.

В 2015 г. автор данной статьи, проходя службу в одном из региональных госорганов РК в качестве главного специалиста-психолога, часто наблюдала состояния хронической усталости, эмоционального истощения, аддиктивного поведения и проч. у сотрудников, в том числе связанные с осуществлением профессиональной деятельности, и предприняла исследование на предмет распространённости и уровня выраженности профессионального стресса у персонала данного госоргана.

В исследовании приняли участие 560 государственных служащих из различных подразделений, деятельность которых имела некоторые различия по содержанию и по функционалу.

Итак, предметом исследования являлось:

- 1) изучение подверженности развитию СЭВ государственных служащих;
- 2) сравнительный анализ уровня выраженности профессионального стресса у служащих различных подразделений, отличающихся по направлениям исполняемой деятельности, а именно административного блока (контрольные, надзорные функции), правоохранительного блока (оперативно-розыскная деятельность), вспомогательных подразделений (обеспечение деятельности основных блоков: кадровая работа, финансово-материальное обеспечение, IT) и территориальных подразделений (предоставление госуслуг непосредственно населению);
- 3) определение наличия / отсутствия взаимосвязи выраженности профессионального стресса с преобладающими типами трудовой мотивации у госслужащих;
- 4) возможное влияние на выраженность СЭВ других факторов, таких как пол, возраст, стаж службы в госорганах РК, индивидуальные особенности личности и др.

В данной статье будет представлена лишь часть полученных в результате исследования данных, а именно анализ распространённости и выраженности отдельных признаков СЭВ у сотрудников различных подразделений, сравнительный анализ гендерных различий и некоторые выводы о взаимосвязи выраженности профессионального стресса с преобладающими типами трудовой мотивации.

Уровень профессионального выгорания измерялся при помощи методики диагностики профессионального выгорания К.Маслач и С.Джексон, оценивались 3 основных параметра профессионального стресса, предложенных социальным психологом К.Маслач в 1976 г.:

- 1) Эмоциональное истощение (далее – ЭИ) – проявляется в ощущении перенапряжения, истощения эмоциональных и физических ресурсов, постоянном чувстве усталости, в переживании повышенной утомляемости, раздражительности, негативных эмоций.
- 2) Деперсонализация (далее – Д) или личностная отстранённость – проявляется в эмоциональном отстранении и безразличии, формальном выполнении профессиональных обязанностей без личност-

ной включенности и сопереживания (т.е. когда человек перестаёт «болеть за работу»), утраты интереса и позитивных чувств к окружающим и к работе; в поведении это может проявляться в высокомерном отношении к окружающим (коллегам, членам семьи, клиентам), либо в чрезмерной изоляции и равнодушии к ним и к исполняемым обязанностям, выработки циничного отношения к происходящим явлениям и людям.

3) Редукция профессиональных достижений (далее – РП) – проявляется в ощущении снижения собственной профессиональной эффективности, в негативной оценке своей компетентности и продуктивности и, как следствие, – в снижении профессиональной мотивации, нарастании негативизма в отношении служебных обязанностей, тенденцию к снятию с себя ответственности, избеганию работы, а также в отсутствии инициативы и снижении общей активности.

Полученные в результате исследования данные анализировались по следующим показателям:

– среднее арифметическое (далее – среднее значение) по каждому показателю, которое вычислялось для каждой группы категории респондентов;

– процентное соотношение выраженности показателей СЭВ для каждой категории респондентов.

Для удобства представления данных автором статьи все полученные сырые оценки по этим показателям были переведены в стандартные баллы от 0 до 5. Так, оценки показателей по уровню профессионального стресса распределены следующим образом:

0 – до 0,5 ст. б. – отсутствие признаков стресса;

0,5 – 1,5 ст. б. – низкий уровень выраженности признаков стресса;

выше 1,5 – до 2,5 ст. б. – средний уровень выраженности признаков стресса;

2,5 – до 4,5 ст. б. – высокий уровень выраженности признаков стресса;

4,5 – 5 ст. б. – чрезмерно высокий уровень выраженности признаков стресса.

Итак, были получены следующие результаты:

Признаки наличия профессионального стресса различной степени выраженности были выявлены у всех категорий респондентов. В том числе, признаки:

– эмоционального истощения – у 92,7%,

– деперсонализации – у 83,9%,

– редукции профессионализма – у 93,4%.

При этом средние значения показателей выраженности СЭВ не превышали среднего уровня в разрезе обобщённых показателей по блокам подразделений. Низкий уровень эмоционального истощения (1,48) в среднем отмечается только у сотрудников правоохранительного блока и низкий уровень редукции профессионализма (1,3) – у служащих территориальных подразделений (см. рисунок 1).



Рисунок 1. Сравнительные показатели СЭВ по подразделениям

Примечательно, что средние значения эмоционального истощения (1,48) и деперсонализации (1,62) у сотрудников правоохранительного блока в целом ниже, чем в других подразделениях. Хотя их деятельность фактически связана с оперативно-розыскной деятельностью и, следовательно, предполагает больший риск, наличие больших физических и эмоциональных нагрузок. Зато, в отличие от других подразделений, их деятельность не предполагает постоянного нахождения в офисе, отличается разнообразием исполняемых обязанностей и контактов.

Наиболее высокие показатели стресса были выявлены во вспомогательных подразделениях. Так, среднее значение деперсонализации близко к высокому уровню (2,44), средние значения показателей



эмоционального истощения (2,04) и редукции профессионализма (1,69) также превышают аналогичные показатели в других подразделениях. Функционирование данного блока предполагает обеспечение деятельности других подразделений, характеризуется однообразием задач, ограниченным кругом контактов (в основном, с персоналом других подразделений).

Следует обратить внимание, что существенные различия в показателях СЭВ выявлены в группах различной гендерной принадлежности. Так, средние значения всех показателей СЭВ у женщин выше, чем у мужчин (см. таблицу и рисунок 2).

Таблица

Сравнительный анализ гендерных различий в показателях СЭВ

	ЭИ	Д	РП
Мужчины	1,56	1,73	1,49
Женщины	2,02	2,53	1,54

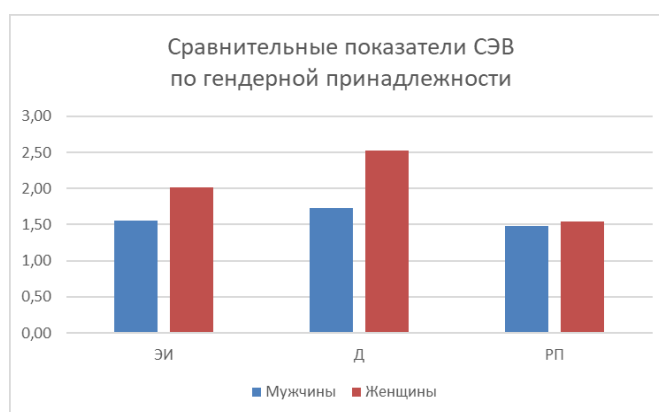


Рисунок 2. Сравнительные показатели СЭВ по гендерной принадлежности

Средний показатель деперсонализации достигает высокого уровня выраженности (2,53).

Надо отметить, что имеются существенные различия в распространённости профессионального стресса в разрезе отдельных структурных подразделений (исследование было проведено в 22 подразделениях), каждое из которых представляет отдельный коллектив с определённым сложившимся психологическим микро-климатом, стилем управления, характером взаимоотношений, гендерным составом, характером и содержанием выполняемой деятельности, условиями работы и т.д.

Из 12 факторов трудовой мотивации (материальное вознаграждение, условия работы, структурирование работы, социальные контакты, взаимоотношения с коллегами, признание, стремление к достижениям, потребность во власти и влиятельности, разнообразие работы, креативность, самосовершенствование, интерес и полезность работы) наиболее значимая взаимосвязь была выявлена между выраженностью стресса и фактором материального вознаграждения.

При этом снова отмечаются некоторые гендерные различия:

– у мужчин выявлена прямая зависимость между значимостью материального вознаграждения и уровнем ЭИ (+0,28 – здесь и далее в скобках указан показатель коэффициента корреляции Пирсона на уровне значимости 0,01);

– у женщин эта зависимость ещё более выражена: взаимосвязь материального вознаграждения с ЭИ (+0,37), с Д (+0,22).

У мужчин значимость приобретают ещё и такие факторы, как

– стремление к достижениям – выявлена обратно-пропорциональная зависимость между этим фактором и ЭИ (-0,26), а также с Д (-0,18), с РП (+0,2) выявлена прямо-пропорциональная взаимосвязь. Т.е. чем более выражено стремление к достижениям, тем меньше подверженность эмоциональному истощению и деперсонализации, но тем выше редукция профессиональных способностей;

– разнообразие работы – прямая взаимосвязь с ЭИ (+0,22) и с Д (+0,15) – т.е. более выражена потребность в разнообразии работы, тем выше показатели СЭВ, что вполне объяснимо, поскольку работа госслужащего на одной должностной позиции не отличается большим разнообразием;

– самосовершенствование – прямо-пропорциональная взаимосвязь с РП (+0,13) – т.е., чем выше потребность в самосовершенствовании, тем ниже человек оценивает свои профессиональные достижения.

У женщин, помимо материального вознаграждения, значимая взаимосвязь с эмоциональным истощением выявлена в отношении потребности во влиятельности и власти. Взаимосвязь обратно-пропорциональная (-0,25). Можно интерпретировать таким образом: чем выше уровень ЭИ, тем менее выражена потребность во власти и влиятельности.

Таким образом, в результате исследования можно сделать выводы, что различные категории государственных служащих в той или иной степени подвержены развитию профессионального стресса, и у большинства из них наблюдаются признаки эмоционального выгорания. Есть некоторые различия в подверженности воздействию профессионального стресса, а именно: характер и содержание деятельности, гендерная принадлежность, индивидуальные особенности мотивации.

Есть и другие выводы, полученные в ходе данного исследования, но все их не представляется возможным описать в данной статье, в виду большого массива данных.

Настоящим исследованием автор хотела привлечь внимание к существующей проблеме и её неблагоприятным последствиям для общества и для индивидуальной жизни каждого трудящегося человека.

#### **Литература**

1. Бабанов С.А. Профессиональные факторы и стресс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-factory-i-stress-sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya/viewer>

**Өскенбай Ф.С.**

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті)*

**Төлегенова А.А.**

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университеті)*

**Тұяқбаев Б.М.**

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Абай атындағы ҚазҰПУ)*

**Адилова Э.Т.**

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті)*

## **ИНТЕРНЕТКЕ ТӘУЕЛДІЛІК ЖӘНЕ ИНТЕРНЕТ ЖЕЛІСІНДЕГІ КОММУНИКАТИВТІК ҚЫЗМЕТ**

Әлеуметтік желілер көмегімен қарым-қатынас жасау – бүгінгі күні күнделікті өмірімізге кеңінен еніп отырған әлеуметтік шындықтың жаңа бір легі. Бұл тақырыпта психологиялық зерттеулердің жүргізілгеніне айтарлықтай көп уақыт болған жоқ, көбіне шетелдік және Ресейлік ғалымдардың зерттеулеріне сүйеніп келеміз.

Сондықтан да, өзімнің жүргізген зерттеу жұмыстарыма, алынған мәліметтердің нәтижесіне сүйене отырып жазылған осы мақала Интернетте қарым-қатынас жасаудың өзіндік ерекше сипаттарын бөліп көрсетуге арналып отыр.

Интернеттегі қарым-қатынас төмендегідей екіге бөлінеді:

1. Диалогтық қарым-қатынас, off-line және on-line
2. Полилогиялық қарым-қатынас, off-line және on-line (конференциялар, чаттар).

Интернетарқылық қарым-қатынас жасаудың төмендегідей сипаттары болады және сол сипаттамалары арқылы реалды қарым-қатынастан ерекшеленетінін байқауымызға болады [1]:

**I. Анонимділік.** Кейдесұхбаттасушының сұрауна малық сипаттағы кейбір деректерін және фотосуретіналуға болатындығына қарамастан, олар тұлғаны шынайы және адекватты қабылдау үшін жеткіліксіз. Бұдан басқа жасыру немесе жалған деректер беру жағдайлары да байқалады. Осындай анонимділіктің және жазаланбайтындығының салдарынан желіде басқа да ерекшеліктер байқай аламыз, олар қарым-қатынас жасау процесіндегі психологиялық және әлеуметтік қатердің төмендеуімен байланысты – қарым-қатынас орнатушылардың аффективті еркінсуі, ережелердің болмауы және кейбір жауапкершіліксіздігі. Желіде адам өз ойын жеткізуінде және іс-әрекетінде (намысқа тиюге дейін, балағат және ұятты сөздер айту) еркіндікке ие, себебі, айналасындағылардың оны білуі мен жеке басына деген теріс баға алу қаупінің аз болуы. Қарым-қатынаста анонимділік дәрежесін өзгерту мүмкіндігін, Интернетті қолданудың тартымдылық күшінің аз еместігін практикада, күнделікті өмірде көріп отырмыз. Көбіне шынайы атын, жасын және әлеуметтік статусын жасырып, жынысын өзгерту, биографиясының шынайы фактілері өзгертіліп немесе ойдан шығарылған фактілермен толықтырылады, тәжірибесі, біліктілігі, компетенттілігі, білімі т.с.с деректер адекватты емес түрде беріліп, шынайы қасиеттерінің орнына әлеуметтік жағымды жеке бас қасиеттері сипатталады.

Әлбетте, Интернеттегі анонимділік тек теріс жағынан ғана көрінбейді.

Войскунский Интернеттегі қарым-қатынастың анонимділігінің келесі позитивті жақтарын көрсетеді [2]:

1. Психологиялық тәжірибесі кеңейеді;
2. Әлеуметтік компетенттілігі дамиды;
3. Бір жағынан, тобыр ішінен бөлініп шығу, өзіне көңіл аударту, екінші жағынан, референтті топқа олардың құндылықтарын бөлісіп қосылу және өзінің қорғанышта болуын сезіну сияқты мәнді қажеттіліктері іске асады;
4. Тәжірибенің жаңалығы мен үйреншікті еместігінің қарым-қатынас жасау анонимділігінің дәрежесін өзгертуге мүмкіндік береді: Интернет тудырған қарым-қатынасқа кеңінен қол жеткізуге болатындығы және бұл қатынасқа жастайынан қатысу мүмкіндігі;

5. Өз бойындағы шынайы немесе жалған кемшіліктерді (мысалы, тұтығу), мінезінің кейбір қасиеттерін (ұялу және т.б.) немесе психикалық ауыруларын (мысалы, аутизм) компенсациялау және нейтрализациялау мүмкіндігі.

6. Әртүрлі рөлдерді ойнап көру мүмкіндігі.

**II.** Вербалды емес ақпараттың жоқ болу жағдайындағы тұлға аралық қабылдау процессінің жүруіндегі өзіндік ерекшеліктер. Әдетте, сұхбаттасушы туралы әсерге стереотипизациялау мен идентификациялау механизмдері, сондай-ақ, екінші адамның бойында болуын қалайтын қасиеттерді күту қатты әсер етеді.

**III.** Қарым-қатынастың еріктілігі мен қалаулылығы. Қолданушы ерікті түрде контактіге барады немесе одан кетеді, сондай-ақ, кез-келген сәтте оны үзе алады.

**IV.** Қарым-қатынастың эмоциялық компонентінің қиын болуы және мәтінді эмоциямен толтыруға ұмтылу, ол эмоциясын беру үшін арнайы белгілер жасаумен немесе эмоцияларын сөзбен сипаттаумен (жолдаудың негізгі мәтінінің соңынан жақша ішінде) көрініс табады.

**V.** Ұқсамайтын, нормативті емес әрекеттерге ұмтылу. Көбіне Интернет қолданушылары өздерін шынайы әлеуметтік норма жағдайындағыға қарағанда басқа жағынан көрсетіп, желіден тысқары қызметте жүзеге асырылмайтын рөлдерді, сценарилерді, нормаланбаған іс-әрекеттерді ойнап көреді.

Осыған байланысты әлеуметтік желіні белсенді қолданушыларарасында жүргізілген сауалнама келесідей нәтижелер көрсетті:

Интернет-тәуелділікті ең көп тудыратын – Интернеттің интерактивті аспектілері. Оларды тартымды ететін нелер екеніне қатысты, Интернет-тәуелділердің 75% анонимділікті атап көрсеткен, ал 83 %-ы қол жететінділікті, 68 %-ы қауіпсізділігін және 47 %-ы қолданудағы қарапайымдылығын атаған.

Сауалнама нәтижелеріне сүйенетін болсақ, адам позитивті әлеуметтік ұқсастық есебінен өзінің “Мен” позитивтік образының қолдауына ие болу мүмкіндігін алады, реалды өмірге қарағанда виртуалды өмірде жылдам әрі тез қарым-қатынасқа түсе алады. [3].

Интернет арқылы қарым-қатынас жасау кезінде жеке бастық дамудың позитивті аспектілері келесілер болып табылады [4]:

1. Коммуникативтік тапшылықты жеңу;
2. Қарым-қатынас шеңберін кеңейту;
3. Талқыланатын мәселелер бойынша ақпараттылықты арттыру;
4. Ситуативті эмоциялық көңіл-күймен алмасу.

Интернеттегі виртуалды қарым-қатынас қандай да бір (ішкі немесе сыртқы себептермен) шынайы өмірінде тұлға аралық жағынан психологиялық мәселелері бар адамдар үшін маңызды. Бұл жағдайларда, адамдар Интернетті өзінің тікелей (шын) айналасына балама ретінде пайдаланады. Ш. Теркл, атап өткендей “Компьютерлер достықты талап етпей-ақ, жолдастық қатынастар иллюзиясын жасайды”.

Интернеттің көмегімен жүзеге асырылатын коммуникативтік қызмет әртүрлі. Желіде қарым-қатынас жасаудың төмендегідей негізгі түрлері бар:

1. Нақты уақыт режимінде (мысалы тікелей эфир, уатсап, чат) қарым-қатынас:

- бір адаммен қарым-қатынас жасау (мұндай қарым-қатынас үшін нақты арна таңдалады)
- бір уақытта көп адаммен қарым-қатынас жасау

2. Адресатқа хабарлама кешігіп келетін қарым-қатынас:

- бір адаммен қарым-қатынас жасау (уатсап, электронды пошта)
- бір уақытта көп адаммен қарым-қатынас жасау – телеконференцияларға қатысушылармен (видеоқоңырау, зуммен байланыс т.б).

Бұдан басқа да, Интернеттегі қарым-қатынас түрлерін классификациялау үшін төмендегідей параметрлер негіз бола алады:

– қарым-қатынасқа түсуді қалағандардың барлығы үшін қауымдастықтық ашықтығы немесе бөтен адамдар үшін оның жабық болуы;

– қатысушылардың қызметіне бақылау қойылуы немесе қойылмауы, бақылаудың жекелеген жағдайына модерациялау, басқаларға жабық қарым-қатынас арнасына жасырын ену, тыңдау (lurking);

- вербалдық мәтіндермен шектеу немесе мультимедиялық.

Интернетті қолдану практикасы көрсеткендей, қарым-қатынастағы анонимдік дәрежесін өзгерту мүмкіндігінің тартымдылық күші өте зор. Көбіне нағыз аты, жасы мен әлеуметтік жағдайы жасырылып, жынысы инвертелі, биографиясының шынайы фактілері ауыстырылады немесе ойдан шығарылғандармен толықтырылады, тәжірибесі, біліктілігі, бар білімі т.т. мәліметтер адекватты емес түрде беріледі, шынайы қасиетінің орнына әлеуметтік жағынан жағымды жеке бас қасиеттері соның ішінде тар социум құптайтын қасиеттер жазылады. [5].

Психологиялық жағынан мұндай белсенділік бірталай ескертпелер жасай отырып оң белсенділік деп сипаттала алады. Шынымен ол арқылы психологиялық тәжірибе кеңейіп, әлеуметтік біліктілік дамиды, бір жағынан, топтан танылатындай бөлініп шығу, екінші жағынан, референтті топқа қосылып онда тығылып жоқ болып кету, топтық құндылықтарды бөлу және өзінің қорғалғандығын сезіну тілегі сияқты қажеттіліктер жүзеге асырылады.

Анонимдік дәрежесін өзгертуге мүмкіндік беретін жаңашылдық және тәжірибенің үйреншікті болмауы факторларының мәні зор: тарихта жанама қарым-қатынас бұрын ешуақытта болмаған шығар және мұндай қарым-қатынасқа қазіргі уақыттағыдай ешуақытта мұндай ерте жастан түспеген шығар. Жаңашылдық, анонимдік қарым-қатынас формаларымен белсенді түрде тәжірибе жүргізіп отырған жастарды өзіне тартады. Бұдан басқа ересек адамдар сияқты жеткіншектер Интернетпен жанама қарым-қатынас жасау барысында тікелей қарым-қатынастарды ауырлататын кейбір кедергілерді жойып, орнын толтыру мүмкіншіліктері үшін жоғары бағалайды, олар: өзінің бет бейнесіндегі шынайы немесе жалған кемшіліктер, сөйлеудегі кемшіліктер (мысалы, тұтығу), мінезінің кейбір қасиеттері (ұялшақтық және т.б.) немесе психикалық аурулар (аутизм). Қарым-қатынас анонимділігінің жоғары дәрежелілігінде мұндай кемшіліктерді жасыру қиын емес, ал сезімтал тақырыптарға қазбалап сұрақ қойылса қарым-қатынас үзілуі мүмкін.

#### **Интернеттегі қарым-қатынас: негізгі заңдылықтары:**

Интернет арқылы әлеуметтік желіде қарым-қатынас жасаудың төмендегідей түрлерін бөліп алуға болады: уатсап, инстаграм, фейсбук, в контакте, зум, скайп, конференция, чат, электронды пошта, E-mail бойынша хат жазысу. Интернеттегі қарым-қатынасты зерттеушілер әдетте Интернетте қарым-қатынас жасау тәсілдерін олардың интерактивтілік дәрежесіне қарай бөледі. Қазіргі кезде ең интерактивті орта деп Instagram және whatsapp арқылы жүргізілетін чаттар, ал E-mail және телеконференциялардың интерактивтілігі аздау деп саналады. Телеконференциялар мен E-mail арқылы жүргізілетін қарым-қатынастар off-line режимінде жүреді, ал Instagram және whatsapp арқылы жүргізілетін чаттарда адамдар on-line режимінде қарым-қатынас жасайды.

Жоғарыда аталған қарым-қатынас формалары, компьютермен жанама түрде тудырылғандықтан, бір қатар зардаптары болатын жасырындық сияқты сипаттарға ие.

Біріншіден, Интернеттегі қарым-қатынастарда вербалды емес құралдар өзінің мәнін жоғалтады. Мәтіндік коммуникацияда «смайликтер» көмегімен өз сезімдерін білдіру мүмкіндігі бар болуына қарамастан, қатысушылардың физикалық түрде қарым-қатынас актіінде болмауы, адамның дәл қазіргі сезімін білдіруімен қатар, жасыруға алып кеп соғады. Сондықтан да, Интернетте маңызды әңгімелер жүргізу оңай. Интернетте адамдар бір-біріне сирек ренжиді, себебі, онда ол реніштердің мәні жоқ – бәрібір сенің қалай ренжігенің көрінбейді. Интернетте түрі ұсқынсыз адамдармен қарым-қатынас жасауға болады, олардың ұсқыны мен түрі қарым-қатынас жасауға кедергі жасамайды. Қазіргі уақытта видео қоңырау шалып түрін көруге мүмкіндік болса да, түрлі маскаларды пайдалану – жасампаздылық пен комплексті жеңудің бір жолы ретінде де қарастырылады. Интернетте өзінен көп үлкен адамдармен тең дәрежеде қарым-қатынас жасауға болады, және ол оның өзінен көп үлкен екендігін білсең де, қарым-қатынасқа кедергі келтірмейді.

Сонымен, Интернетте қарым-қатынас жасаушы екі адамның реалды уақытта бір-бірін көріп тұрмауына байланысты, кәдімгі қарым-қатынаста олардың арасында болатын бірқатар кедергілер (олардың жасына, жынысына, әлеуметтік жағдайына, түрі мен ұсқынына, вербалды емес коммуникативтік біліктілігіне) өз мәнін жоғалтады.

#### **Виртуалды қарым-қатынастың психологиялық аспектілері:**

Интернеттің ауқымы кең. Интернет – бұл ұлттық, әлеуметтік, географиялық шекарасы жоқ орта. Оқушы осындай ортада қарым-қатынасқа түсе отырып, ол бұрын ойламаған фактілер мен ойларға кездеседі, ол шет елдердегі және басқа қалалардағы өз құрдастарымен танысады, оларға сұрақ қойып сол сәтте-ақ жауап алу мүмкіндігіне ие болады. Орнынан тұрмай-ақ өзін қызықтыратын тақырыптарға қатысты мәліметтерді іздеп, таба алады. Қарым-қатынас жасап отырған құрдастарының қайда, қалай оқитындығы жайлы сұрап біледі. Бұл жастардың өздерін қандай да бір қауымдастыққа қатысты екендігін сезінуге мүмкіндік береді.

Қарым-қатынас қызметтің барлық салаларын қамтиды (оның өзі де қызмет болып табылады), сондықтан да, оның заңдарын қалыптастыруға талпынған қарым-қатынас теориялары шексіз көп болуы мүмкін және олардың бәрі дұрыс болады. Виртуалды қарым-қатынас көбіне шынайы қарым-қатынастағыларды қайталайды, мұнда тасымалдау принципі жұмыс істейді, себебі, өзара әрекеттесу «адам-адам» жүйесінде жүреді.



Өзіндік құрылымы бар, өзіне ғана тән қарым-қатынас түрі бар ерекше кеңістік (виртуалды шындық) жасалады. Виртуалдық қатынастардың жанамалылығына байланысты, қатынастарды жеке категорияға бөлетін, тұлға аралық қатынастар ортасында жаңа ережелер, заңдар, түзілімдер мен байланыстар пайда болады. Виртуалдық қарым-қатынас деп адамдар арасындағы қарым-қатынас желіге қосылған компьютермен (оның локальды немесе глобальды болуы бәрібір) жанамалана, ал өзара әрекет виртуалды шындық кеңістігінде жүзеге асырылады. Қарым-қатынастың бұл түрінде адамдар бір-бірімен жазбаша түрде сөйлесіп оны тұлға аралық қатынастың ерекше түрі ретінде бөліп көрсетеді. [6], [7].

Интернетте адамдар өздеріне «виртуалды тұлғалар» деп аталатын тұлғаларды, өздерін белгілі бір түрде сипаттап жасайды. Көбіне шындықтағы тұлғаға түбегейлі ұқсамайтын виртуалды тұлға жасау виртуалды қарым-қатынастың жанамалылығынан туындайды. Виртуалды тұлғаға ат, псевдоним беріледі. Псевдоним «nick» («nickname» сөзінен – псевдоним) немесе «label» – «лейбл», жапсырма, жарлық деп аталады. Түрлі аттардың көптігі соншалық, олардың айқын классификациясын жасау мүмкін емес.

Өзінің виртуалды тұлғасын құрастырумен бір уақытта ол өзімен сұхбаттасушының образын жасайды, ол ешқашан шындыққа сай келмейді, себебі, жетпейтін мәліметтерді өзі қалағандай етіп ойдан алады (адамдар әлі бір-бірін көрмеген, тек қана интернетте сөйлесу арқылы таныс болған жағдайда). Виртуалды қарым-қатынастан шын қарым-қатынасқа көшкен кезде қарым-қатынас жасаушылар көбіне таңқалып немесе олардың ойындағыдай болмай шын өмірдегісімен сәйкес келмей жатады [8].

Интернеттің адам психикасына, оның жан күйінің жағдайына әсер ету мәселесі бүгінгі күннің өзекті проблемаларының біріне айналып отыр. Қызметтері компьютерді қолданумен байланысты адам тұлғасының танымдық және коммуникативтік салаларда айтарлықтай өзгерістерге ұшырап отырғанын атап өткен жөн. Қазіргі таңда, адамдардың ұйқы мен тамақты ұмытып «киберкеңістікте» сағаттап серуендеуге маньякальды ұмтылысы Интернет-аддикция мәселесі мамандарды қатты алаңдатып отыр. Интернет-тәуелділік мәселесінің ішінде балалардың (үлкендердің) «компьютерлік ойындарға құмарлық» деп аталатын ойындармен шектен тыс әуестенушілігі ерекше орын алады. Интернет-тәуелділік – іс әрекеттердің және қызығушылықтарды бақылауға қатысты көптеген мәселелерді білдіретін ауқымды термин. Бұл мәселелерді бірнеше топқа бөлуге болады:

– Киберсексуалдық тәуелділік – порносайттарға кіргісі келіп және киберсекспен шұғылдануға өзін-өзі ұстай алмайтын жағдайға жеткен ұмтылыс;

– Виртуалды таныстыққа құштарлық – желідегі таныстар мен достардың шектен тыс болуы;

– Желіге құмарту – компьютерлік онлайн ойындарын ойнау, тұрақты түрде бірнәрселер сатып алу немесе аукциондарға қатысу;

– Шектен тыс ақпараттылық (web-серфинг) – желі бойынша шексіз серуендеу, инстаграм, сторис қарау, мәліметтер базаларынан және іздеу сайттарынан ақпарат іздеу;

– Компьютерлік ойын құмарлық – атыс, шабыс ойындарын ойнауға тартып тұруы.

Тәуелділіктің химиялық түріне тәуелді болуға адамға жылдар қажет болса, интернетке тәуелділік өте қысқа мерзімде адамды өз шырмауына түсіретінін және оның қауіптілігін ұғынатын уақыт келді деп ойлаймын.

Бүгінгі күні психологиялық тәуелділіктің ең шиеленіскен және шешімін табу қиын мәселелердің бірі екенін көп адам елеп ескере бермейді. Тәуелділік деген, ол-адамның мүмкіндіктерін, қабілеттерін шеттейтін құлдыққа айналудың формасы және жеке бастағы қайғы-қасірет және тұлғалық бұзылыстарды тудыратын психологиялық себептер.

Тәуелділіктің қандай түрі болмасын адамның өзіндік жетілу жолында кедергі тудырады. Тәуелділік адамның толыққанды өміріндегі бар уақытты ұрлайды, денсаулық энергиясын бұзады.

Реалды өмірдегі қарым-қатынасты неге виртуалды әлемдегі қарым-қатынасқа алмастыруға құштар екенін анықтау сол адамның жақынының міндеті. Себебі, адам өз басы ешқашан мен интернетке немесе интернеттегі қарым-қатынасқа тәуелді болып бара жатырмын деп ойламайды да мойындамайды да.

#### Әдебиеттер

1. Шевченко И. Некоторые психологические особенности общения посредством Internet. <http://www.flogiston.ru>
2. Войскунский А.Е. Психологические исследования феномена Интернет-аддикции // Тезисы докладов 2-й Российской конференции по экологической психологии. М.: Экопсицентр РОСС. 2000 С. 251-253.
3. Өскенбай Ф.С. Компьютерлік ойындарға тәуелділіктің психологиялық ерекшеліктері// Профессор С.М. Жакыповтың туғанына 65 жыл толуына арналған «Психологияның қазіргі мәселелері: Бастауынан қазіргі заманға дейін» атты халықаралық ғылыми конференция материалдары. Б. 181-185.

4. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. – М., “Можайск-Терра”, 2000, с. 11-40.
5. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. <http://flogiston.ru/projects/articles/refinf.shtml>.
6. Якоменко К. «Виртуальная реальность». (<http://psynet.by.ru/texts/yakhtml>)
7. Собкин В., Евстигнеева Ю. Виртуальная атака//Первое сентября. – 2001.-№
8. Шевченко И. Некоторые психологические особенности общения посредством Internet. <http://www.flogiston.ru>

**Попов П. П.**

*(Россия, г. Москва ФГБОУ ВО*

*«Воронежский государственный технический университет»)*

**Мамбеталина А.С.**

*(Республика Казахстан, г. Нур-Султан,*

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева)*

## **МЕДИАЦИЯ КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ СПОСОБ У РЕГУЛИРОВАНИЯ СПОРОВ В БАНКОВСКОЙ СФЕРЕ**

Современная экономика является клиент ориентированной, что означает постоянное внимание рыночных агентов к удовлетворенности клиента. Особенно это касается высококонкурентного рынка банковских услуг.

Рынок банковских услуг наиболее чувствителен к малейшим внешним колебаниям рынка, т.к. его участники слишком подвержены «паническим настроениям». Банки стали понимать, что для эффективности своего развития необходим диалог с клиентами, а не только лишь чистая продажа своих услуг. Зачастую было так, что, продав услугу клиенту банки «забывали» про его дальнейшие потребности и «вгоняли» его в рамки нормативных документов, законов, правил и норм банковского обслуживания. Здесь клиент начинал чувствовать себя уже «не на равных», а в чем-либо ущемленным. Как следствие этого со стороны клиента начинали возникать претензии, жалобы и даже обращения в суды.

Альтернативные способы урегулирования споров могут стать эффективным инструментом разрешения конфликтов в хозяйственном обороте. Этот институт работает в различных зарубежных правовых системах и начинает активно развиваться в России и Казахстане.

Банковская медиация является своевременной и достойной альтернативой в разрешении споров, возникающих в сфере банковских правоотношениях. Медиация в банковской сфере успешно зарекомендовала себя в Германии и Англии, где по статистическим данным, до 90% банковских споров разрешаются с помощью медиации. Предоставление клиентам банка услуги медиации возможно снизит уровень напряженности в обществе и поможет восстановить доверие к банкам, которое в условиях кризиса 2014-2016 гг. было хорошо подорвано.

К тому же, для банков, в частности, при внедрении медиации возможно решить проблемы удержания клиентов, желающих получать более качественный и клиент ориентированный сервис обслуживания мирового уровня. Зачастую клиенты идут в «маленькие» банки для сохранения определенного уровня конфиденциальности в спорных ситуациях. Весьма актуальна и проблема жесткой работы при банках коллекторских услуг, успевших «засветиться» в СМИ как структура, позволяющая себе действовать вне рамок закона

Использование банковской медиации необходимо также для повышения уровня доверия к банковской системе. Это может быть особым видом коммерческой медиации и покрывать практически все сферы правоотношений, в которые вступает банк в процессе осуществления своей деятельности. Медиация может быть между:

- акционерами банка;
- между банками и их клиентами;
- банками и их сотрудниками;
- между сотрудниками банка и клиентами и т.п..

В данной работе мы рассмотрим споры между банками и их клиентами – юридическими и физическими лицами по заключенным кредитным соглашениям. Данная область является весьма актуальной, так как здесь задействован и один из реальных секторов экономики – малый и средний бизнес и физические лица, которые составляют основную массу заемщиков на рынке банковских услуг.

Преимущества медиации в быстроте решения споров и неформального характера его урегулирования. К тому же суды не всегда могут охватить все аспекты решения, а подходят к вынесению решений весьма специфично и узко. Конфликт зачастую возникает тогда, когда что-то угрожает тому, что является очень значимым и ценным для людей. Можно сказать, что эти опасения и тревоги являются интересами и каждый старается защитить их. За интересами в свою очередь стоят потребности, которые каждый хочет удовлетворить. В медиации идет работа как раз над истинными, глубинными интересами, основанными на глубоко личных мотивах, когда при административном разрешении конфликта – судом, акцент стоит на заявлениях, лежащих на поверхности интересов.

В нашей работе был использован документированный способ, который основан на использовании документов учетного характера – кредитных соглашений, ранее заключенных между банком и юридическими лицами.

Далее следует 2-ой этап – обобщение или группирование полученных данных в виде таблиц. В таблицы исходные данные группируются по однородным признакам. Для того, чтобы выделить качественно однородные группы необходимо выбирать основные, характерные для изучаемого процесса. Результаты обобщаются в виде наглядных статистических таблиц.

Архивный метод можно считать частным случаем праксиметрического метода исследования.

Для достижения целей и решения задач работы нами были использованы следующие методы исследования: статистический, архивный, анкетирование и непараметрическая статистика.

При помощи использования архивного и статистического методов ранее был проведен анализ заключенных кредитных соглашений с заемщиками. В качестве эмпирического материала исследования была взята выборка из банковского архива 100 кредитных соглашений, имеющих случай спорных ситуаций и заключенных ранее между банками и юридическими лицами. Были проанализированы пункты данных кредитных соглашений и на их основании была создана классификация споров по кредитным соглашениям. При создании классификации было обращено особое внимание на те пункты кредитного соглашения, по которым обращения и претензии заемщиков были зафиксированы чаще всего. Классификация споров по кредитным соглашениям представлена в таблице 1.

Таблица № 1

**«Классификация кредитных споров по кредитным соглашениям юридических лиц»**

<b>Типы споров по кредитным соглашениям:</b>	<b>Количество соглашений с данным типом спора:</b>	<b>Комментарии:</b>
Связанные с применением штрафных процентных ставок.	29	В случае нарушения заемщиком обязательств по кредитному соглашению
Связанные с обеспечением кредита.	21	Обращения с целью вывода залога или поручительства по действующим обязательствам.
Связанные с последующим использованием кредитных средств.	14	В случаях, когда кредитные средства расходуются заемщиком в обход цели, на которые они были выданы.
Связанные с односторонним повышением банками процентных ставок по заключенным кредитным соглашениям	11	При изменении ключевой ставки рефинансирования ЦБ.
Связанные с погашением кредита.	9	Потребность в реструктуризации или отсрочке платежа по кредиту
Связанные с дополнительными обязательствами заемщика.	8	Обязательства, связанные с предоставлением доп. документов/дополнительного залога или поручительства после выдачи кредита
Связанные со сроком, на который предоставляется кредит	4	Обращения с целью продлить срок кредита вид которого имеет строго определенные сроки.
Связанные со случаями досрочного истребования кредита.	2	В случаях грубого нарушения обязательств по кредиту или ухудшения финансового положения заемщика
Связанные с комиссиями банков за предоставление кредитных средств.	1	Комиссии за выдачу кредита
Связанные с порядком расчетов.	1	Порядок расчетов связанные с очередностью списания штрафов, комиссий, ссудного долга
<b>Итого, в абсолютных величинах</b>	<b>100</b>	

Как видно из таблицы 1 самыми распространенными причинами споров были выявлены споры, связанные с применением штрафных процентных ставок – 29 случаев обращений из 100. Далее,

по частоте возникновения идут споры, связанные с обеспечением кредита – 21 обращение. Споры, связанные с последующим использованием кредитных средств, составляют 14 случаев обращений. И наконец замыкают четверку самых распространенных споры, связанные с односторонним повышением банками процентных ставок по заключенным кредитным соглашениям – 11 обращений. Далее следуют менее распространенные причины споров: связанные с погашением кредитов; связанные с дополнительными обязательствами заемщиков; связанные со сроком; связанные со случаями досрочного истребования кредита; связанные с комиссиями банков и порядком расчетов по 1 обращению из 100.

Далее, были исследованы источники поступления информации в банк от заемщиков о возникновении спорной ситуации. Это сделано дополнительно для того, чтобы понять, в каких случаях медиация потенциально возможна. Для исследования источников в качестве эмпирического материала исследования посредством того же метода архивного исследования, а также статистического метода были использованы все те же кредитные соглашения с юридическими лицами и зафиксированные входящие письма с жалобами в банк от заемщиков. Проанализировав способы поступления информации, мы разделили виды таких обращений на три группы. Первая группа – обращения или жалобы непосредственно к руководителям или менеджерам подразделений банков напрямую, что составляет 76 кредитных соглашений. Вторая группа – обращения заемщиков через колл-центры, а также посредством письменных жалоб, что составило 13 кредитных соглашений. Третья группа – когда заемщики решили обратиться в суд составила 11 кредитных соглашений. Результаты, полученные в ходе исследования обращений к сотрудникам банка напрямую представлены в таблице 2.

Таблица № 2

**«Обращения по решению споров к сотрудникам банка»**

<b>Типы споров по кредитным соглашениям</b>	<b>Количество кредитных соглашений</b>
Связанные с применением штрафных процентных ставок.	21
Связанные с обеспечением кредита.	9
Связанные с последующим использованием кредитных средств.	15
Связанные с односторонним повышением банками процентных ставок по заключенным кредитным соглашениям	9
Связанные с погашением кредита.	8
Связанные с дополнительными обязательствами заемщика.	7
Связанные со сроком, на который предоставляется кредит	3
Связанные со случаями досрочного истребования кредита.	2
Связанные с комиссиями банков за предоставление кредитных средств.	1
Связанные с порядком расчетов.	1
<b>Итого, в абсолютных величинах</b>	<b>76</b>

Как мы видим, данная группа составляет наибольшее количество обращений. Клиенты чаще расположены вести диалог и решать споры непосредственного с участием банка, то есть направлены потенциально на взаимодействие и сотрудничество. Далее, в таблице 3 представлена группа, заемщики которой менее мотивированны на решение спора посредством диалога, а чаще носят претензионный характер обращений. К счастью, таких меньшинство – 13 зафиксированных обращений.

Таблица № 3

**«Обращения по спорам через колл-центры и письменные жалобы»**

<b>Типы споров по кредитным соглашениям</b>	<b>Количество кредитных соглашений</b>
1	2
Связанные с применением штрафных процентных ставок.	5
Связанные с обеспечением кредита.	7
Связанные с последующим использованием кредитных средств.	0
Связанные с односторонним повышением банками процентных ставок по заключенным кредитным соглашениям	0



1	2
Связанные с погашением кредита.	0
Связанные с дополнительными обязательствами заемщика.	0
Связанные со сроком, на который предоставляется кредит	0
Связанные со случаями досрочного истребования кредита.	1
Связанные с комиссиями банков за предоставление кредитных средств.	0
Связанные с порядком расчетов.	0
<b>Итого</b>	<b>13</b>

Оставшиеся 11 % были зафиксированы как обращения в суды. Данные обращения при дальнейшем исследовании показали, что мирового соглашения так и не достигли.

Таблица № 4

**«Количество споров, переданных на рассмотрение в суд»**

Типы споров по кредитным соглашениям	Количество кредитных соглашений
Связанные с применением штрафных процентных ставок.	5
Связанные с обеспечением кредита.	3
Связанные с последующим использованием кредитных средств.	0
Связанные с односторонним повышением банками процентных ставок по заключенным кредитным соглашениям	1
Связанные с погашением кредита.	2
Связанные с дополнительными обязательствами заемщика.	0
Связанные со сроком, на который предоставляется кредит	0
Связанные со случаями досрочного истребования кредита.	0
Связанные с комиссиями банков за предоставление кредитных средств.	0
Связанные с порядком расчетов.	0
<b>Итого, в абсолютных величинах</b>	<b>11</b>

Таким образом в результате исследования мы определили наиболее типичные типы споров как в абсолютном, так и в относительном выражении.

## ТРАДИЦИИ И ОБЫЧАИ. ТЕНЕВАЯ СТОРОНА

Прежде чем говорить об особенностях семейных традиций, думаю полезно вспомнить о том, чем являются традиции вообще. Согласно открытым источникам общей информации понятие «**традиция**» восходит к лат. *traditio*, к глаголу *tradere*, означающему «передавать».

Передача духовных ценностей от поколения к поколению;

Натрадиции основана культурная жизнь общества.

Но есть более глубокое определение, согласно юнгианского взгляда на традиции:

«Традиции есть отражение коллективного бессознательного опыта многих поколений, прошедших по земле». [1]

И тут мы видим, что в самой традиции содержится упоминание о коллективном бессознательном, которое может быть во вне, а может быть частью психики человека.

**Семейные традиции** это те ритуалы и обычаи, которые создаются и соблюдаются всеми членами семьи вне зависимости от других дел. Семейные традиции имеют свою специфику. В частной семейной традиции могут отразиться отголоски культурной, национальной, религиозной традиции. Но есть место и персональному элементу, введенному индивидуальным проявлением предка, родом уважаемого человека, старшего или влиятельного родственника: «Так делала бабушка», «Эту традицию завел еще прадед», Так делал дед и поэтому у нас так принято», Мама так всегда делала и у нас так заведено» и т.п.

По видам семейные традиции бывают **общие**:

– Совместные встречи (*Свадьбы, юбилеи, похороны*)

– Совместные празднования (*Новый год, личные, профессиональные или религиозные праздники*)

– Семейный совет (*решение стратегических вопросов, неординарных ситуаций, знакомство с кандидатами в члены семьи*)

– Проведение отпуска или путешествия

– Фотографии на память

– **бывают специфические**:

– Особенности ритуалы

– Уникальные действия.

С.А. Шмаков выделяет ряд признаков семейных традиций:

Длительность, повторяемость в общественной практике, привычность в восприятии семьи, одобрение семьей. Традиция – то, что устоялось, отложилось, приложилось и постоянно воссоздается в жизни семьи.

Своеобразие, самобытность – пафос традиции. Традиции не признают канонов и потому открывают путь к творчеству.

Наличие неизменной идеи, стабильность отдельных элементов, передающихся от одного поколения к другому. Семейный досуг удивительным образом сохраняет прошлый опыт, стабильные ценности, нравственные нормы. [2]

Семейные традиции настолько подвижны, что могут быть не просто видоизменены, упразднены, но и способны претерпевать инверсию во время потомком создания новой, собственной семьи.

Приведу два примера из практики:

**Девушка, 21 год:** «Мама всегда принимала в доме родственников, они жили у нас месяцами, я помню, что мне нельзя было проявлять эмоции, настоящие чувства, плакать, громко смеяться, спрашивать что-то, просить о чем-то и тд. Когда мне исполнилось 18 лет, я запретила маме принимать дома гостей. Так происходит и сегодня. Сначала, родственники обижались, теперь все привыкли, просто знают, что если я не разрешаю, и они не приходят».

И другой пример: **Девушка, 23 года:** «Родители часто помогали родственникам, племянникам, моим дядям, тетям и их детям. Я помню, как нам с братом было отказано в необходимой зимней одежде однажды, потому что деньги были потрачены на помощь родственникам. Я для себя решила, что стану влиятельным человеком, у меня будут деньги и власть и ни один из родственников не удостоится моей помощи. Я так решила».

Тут представлено противостояние традиций на уровне поколений. Верена Каст утверждает, что конфликты встречаются «в нашей собственной психике и в повседневной жизни, особенно, когда потоки нового и старого приобретают практически равную силу, когда новому приходится утверждаться, а старое не хочет исчезать, и даже может быть, вынуждено быть мощным, чтобы новое могло от него отделиться».[3]

Из вышеприведенных примеров мы можем выделить, что традиции иногда имеют свою теневую сторону, она может отразиться по-особенному на потомках.

«Нужна очень большая доля внутреннего здоровья, внутренней целостности, внутреннего ядра, чтобы не оказывается захваченным коллективной тенью». [4]

Теневая сторона традиций может отражаться на потомках в виде **страдания**, а на предках в виде **разочарования** (неоправданность ожиданий).

«Неосознанные мотивации имеют как индивидуальную, так и общую природу. Прежде всего сюда относятся мотивы, возникающие под влиянием родителей».[5]

Приведу еще два примера, когда проявление традиций и «прививание обычаев» предком привело к страданию потомка, что в свою очередь отразилось разочарованием рода.

**Жанна (имя вымышлено)-35 лет:** «Когда я была маленькой, моя бабушка собирала нас вместе несколько братьев и сестер и учила нас ритуальным песням на случай смерти родственников. Мне было страшно, я совсем не хотела запоминать эти «плачи», меня пугали слова, которые там звучали, их смысл и содержание. Когда бабушка умерла, я уже была взрослая, но не смогла приехать на её похороны. Я думаю, что это из-за моего сильного внутреннего сопротивления».

Здесь мы видим определенное избегающее отношение к смерти и игнорирование (упразднение) ритуалов, которые по сути своей призваны, чтобы облегчить страдания от вынужденного соприкосновения с этим явлением.

**Моя история от автора:** «Я старший ребенок в семье. Мои родители и бабушки ожидали от меня, что я выйду замуж и рожу непременно первенца и обязательно мальчика. Чтобы преодолеть давление этих ожиданий мне потребовались годы групповой и личной терапии. На внутренней психической жизни отражалось в виде серии сновидений, некоторые отражали и иллюстрировали собой особенности женского репродуктивного цикла. Разрешающим, на мой взгляд, было сновидение, когда мне приснился мой дед и курятник, без двери, в который он меня привел, сквозь очень маленькую щель в стене. После наступило зачатие».

Можно, в данном случае, говорить о психологическом бесплодии, когда речь идет о традициях, ожиданиях и разочарованиях. И, кроме того, о юнгианской специфике подхода к диагностике. «Психосоматическая интерпретация сновидений основывается на связи физиологических и психических процессов. В сновидениях соматический компонент преобразуется в образах и сюжетах через призму актуальной для субъекта неосознаваемой личностной информации». [6]

В вышеприведенных примерах мы видим как традиция отразилась на потомках, можно еще выделить примеры того, как старшее поколение ставит традицию во главу угла иногда проявляя собственную жертвенность по отношению к младшему поколению. А иногда, проявляя черты своего эгоизма, манипулирует традицией.

**Женщина, 49 лет и сын 25 лет:** «Мой сын не может определиться с профессией, он очень творческий я ему во всем помогаю, но чувствую, что я уже устала работать и часто у нас с ним долгие разговоры. Я говорю, что хочу, чтобы он поскорее устроился в жизни и смогла бы не работать, а достойно жить. И наконец занялась бы тем, что мне действительно нравится. Я ведь итак посвятила ему много времени»

В своей работе о психологии брака Юнг пишет: «Наихудшие последствия имеет искусственная бессознательность родителей. Примером тому может служить мать, которая, чтобы не нарушить видимость благополучного брака, искусственным путем бессознательно поддерживает себя тем, что привязывает к себе сына».[5]

**Женщина, 63 года и дочь 40 лет:** «Моя дочь никак не может устроить личную жизнь. Я жду когда она выйдет замуж и родит мне внуков, чтобы как у всех, чтобы мне было кем заниматься. Но когда она говорит, что нашла своё счастье и возможно уедет за границу, я испытываю страх. Она говорит, что может забрать меня с собой, но я не хочу никуда ехать и была бы рада, если бы она здесь кого-то встретила. Кто же будет за мной ухаживать, если я буду болеть?»

Если взять религиозный взгляд на бытовые конфликты поколений, то интересна точка зрения православного священника Гумерова: «Иногда действительно происходит такая аномалия: мать никак не может понять, что её ребенок давно вырос и понять, что и он должен вступить во взрослую жизнь».

Ведь если мать по-настоящему любит, она должна понять, что ей нужно не удерживать взрослых сына или дочь, а помочь им обрести свободу и самостоятельность».[7]

На мой взгляд, отличной метафорой влияния традиций на жизнь человека является соблюдение протокола королевской семьей и монархом в частности. Сейчас все больше в прессе освещается жизнь королевской британской семьи. Великобритания, страна которая свято чтит свои обычаи, особенно это касается аристократических династий. Традиции соблюдаются во всем: от ежедневных ритуалов утренней овсянки и вечернего чаепития до понятия того, как растить детей.

Но даже здесь семейные традиции подвержены изменениям. Хотя и решается это введение изменений в протокол путем созыва расширенного семейного совета и с привлечением мужей, облеченных властью. Но сейчас те решения, которые применяются относительно личной жизни членов монаршего дома хоть и принято называть «скандалом», все же весьма отличаются от тех консервативных, не сдвигаемых взглядов, какими они были хотя бы 20 лет назад. Например, факт развода, женитьбы на кандидатуре в разводе, на «женщине с историей отношений», на невесте не достаточно благородного рода и т.д.

То, что позволено монарху и членам его семьи сегодня и утверждено изменениями на законодательном уровне, сложно себе представить хотя бы в прошлом веке.

В заключении хотелось бы привести несколько выводов относительно применения традиций в семье, с учетом их теневого аспекта:

1) Полезно предавать традициям особое значение, но не злиться и не огорчаться, если кто-то из потомков не принимает их, возможно у него есть веские причины;

2) Важно иметь пространство для обсуждения без критики в доброжелательной атмосфере трудностей и теневых сторон традиций: в кругу семьи, когда собирается род или самостоятельно в кабинете психолога.

3) Семейные традиции более гибкие и подвержены изменениям, обычно тем членом семьи, кто создаёт собственную семью и находится во власти устанавливать правила.

4) Семейные традиции подвержены изменениям, вплоть до инверсии (применения противоположности) и редуцированию (отмена).

5) Основная драма разыгрывается внутри психики каждого отдельного члена семьи при соприкосновении коллективного бессознательного и личного бессознательного, что может приводить к невротическим проявлениям.

#### Литература

1. Гуревич П.С., Стаховский Е. – К.-Г. Юнг как эзотерик (беседа главного редактора журнала Павла Гуревича с писателем, ведущим научно-популярного шоу «Объект 22» на радиостанции «Маяк» Евгением Стаховским) // Психология и Психотехника. – 2016. – № 11. – 883 – 889 с.
2. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994
3. Верена Каст – Пары- Мск, 2018, Изд дом «Взаимодействие» – 95с.
4. Телемский Олег, Суверенное Юнгианство, лекция №5, Архетип Тени (2013.11.08) /конспект мой/
5. Юнг Карл Густав «Брак, как психологическое отношение» //статья//.
6. Филиппова Г.Г. «Отражение в сновидениях особенностей женского репродуктивного цикла при норме и при нарушениях» – Журнал практического психолога. Москва, янв – фев, 2018.
7. Протоирей Павел Гумеров «Семейные конфликты» – Изд Сретенского монастыря – Мск., 2016, стр 334.

*Романова Н.М.*  
(Российская Федерация, г. Саратов,  
Саратовский национальный исследовательский государственный  
университет имени Н.Г. Чернышевского)

## **МОТИВАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДРОСТКОВ, СОВЕРШИВШИХ КОРЫСТНОЕ ПРЕСТУПЛЕНИЕ**

Преступления несовершеннолетних имеют особую опасность. Судимость и отбывание наказания негативно сказывается на текущем психологическом самоощущении и последующей жизни подростка. Кроме того, совершение преступления в подростковом возрасте повышает риски дальнейшей криминализации личности. В настоящее время особый интерес для анализа представляют характеристики личности подростков, совершающих корыстные преступления. Это связано с доминированием в структуре преступности несовершеннолетних корыстной преступности. В связи с этим важно исследовать ведущие детерминанты криминального поведения подростков, совершающих корыстные преступления. К числу ведущих из них относятся: направленность личности (понимаемая как система устойчивых потребностей, интересов, убеждений личности) и ее мотивационная сфера, рассматриваемая как система связанных между собой внутренних и внешних движущих сил, которые стимулируют человека поступать определенным образом. Указанные детерминанты помогут раскрыть специфику корыстной мотивации данной возрастной группы.

**Цель исследования:** выявление направленности личности и мотивационной сферы подростка, совершившего корыстное преступление.

**Методы исследования:** наблюдение, беседа, тестирование (методика «Определение направленности личности» Б.Басса, РАТ Г.Мюррея (адаптация Л.Н. Собчик), анкетирование (вопросы касались основных сфер жизни подростка), статистическая обработка и анализ полученных эмпирических результатов.

**Испытуемые:** 50 подростков мужского пола, совершивших корыстные преступления (возраст 14-16 лет). 24 % респондентов обвиняются по статье 158.1 (кража, тайное хищение чужого имущества); 74% – по статье 158.2 (кража, совершенная группой лиц по предварительному сговору); 2% – по статье 158.3 (кража с незаконным проникновением в жилище).

**Полученные результаты.** Данные анкетирования: 73% подростков-правонарушителей воспитываются в неполной или опекунской семье. 25% респондентов имеют судимого родственника. Преобладающим увлечением респондентов являются прогулки с друзьями и игры на компьютере. 18% несовершеннолетних ранее уже привлекались к уголовной или административной ответственности.

По результатам беседы: лишь 34% подростков готовы признать противоправный характер их поступка, 40% опрашиваемых демонстрируют эмоциональные реакции в связи с содеянным (печаль, чувство вины, раскаяние). Остальные объясняют свое противоправное поведение ситуативными причинами (неудачно сложившейся ситуацией, невезением) и влиянием референтной группы, неспособностью противостоять ей (собственным малодушием, безволием, желанием «не отстать от других»). По материалам беседы: как правило, для большинства подростков характерно следующее. Первые кражи были совершены ими, исходя из игровых мотивов, ради экспериментирования, из озорства (согласно правовой парадигме – из хулиганских побуждений).

В последующем (вследствие актуализации потребностей в деньгах и материальных ценностях) произошла кристаллизация корыстных мотивов, закрепление корыстной мотивации и расширение криминальных «горизонтов» (объектов для хищения), появилось также желание заработать «большие» деньги. Большая часть корыстных преступлений подростков не была спланирована заранее: мысли совершить преступление появлялись у них внезапно, под влиянием удачно сложившихся внешних обстоятельств. Совершение преступления в группе подростки объясняют привлекательностью для них принадлежности к группе, дающей им наличие большей защищенности от внешнего окружения; субъективно переживаемым ими ощущением «силы» при взаимодействии с ней. Подростков притягивает скрытный образ жизни, который они ведут в связи с необходимостью скрывать противоправные деяния, а также наличие асоциальных («крутых») друзей и старших по возрасту приятелей.

Исследование направленности личности подростка-правонарушителя показало доминирование эгоистической направленности. Так, 72% правонарушителей имеют направленность личности на себя,



24 % подростков направлены на общество и общение, только у 4 % несовершеннолетних выявлена направленность личности на деятельность.

Согласно данным РАТ Г.Мюррея (адаптация Л.Н. Собчик): 65% подростков имеют смешанный тип корыстной мотивации. Для такого рода правонарушителей нехарактерно наличие единственного мотива в качестве причины совершения преступления: мотивация совершения преступления представляет собой сочетание трех различных мотивов. Для 9% исследуемых характерно преобладание корыстно-потребительской мотивации. У 10% подростков в качестве мотива выступает желание получить денежные средства для совершения необходимых им покупок. У 16% правонарушителей доминирует мотив «ложное товарищество». Выявлены значимые корреляции между мотивацией корыстных преступлений подростков и направленностью их личности (мет. Пирсона). Так, материальная мотивация преступлений имеет отрицательную корреляцию с социальной мотивацией преступлений:  $r = -0,464$  ( $p \leq 0,01$ ).

Направленность личности на себя отрицательно коррелирует с направленностью личности на общество  $r = -0,793$  ( $p \leq 0,01$ ) и направленностью личности на деятельность  $r = -0,321$  ( $p \leq 0,05$ ). Направленность личности на общество отрицательно коррелирует с направленностью личности на деятельность  $r = -0,319$  ( $p \leq 0,05$ ).

Согласно полученным данным, корыстная мотивация подростков имеет разнонаправленный характер: чем выше выраженность материальной мотивации корыстных преступлений, тем ниже уровень социальной мотивации и наоборот.

При увеличении значений направленности личности на себя у подростков происходит уменьшение значений направленности личности на общество и направленность личности на деятельность. Кроме того, при увеличении значений направленности личности на общество происходит уменьшение значений направленности личности на деятельность.

#### **Выводы:**

1. Подростки-правонарушители, совершившие корыстные преступления, имеют некоторые социально-психологические характеристики, указывающие на проблемы, недостатки и пробелы в процессе их социализации (неполные или опекунские семьи, судимые родственники, доминирование времяпрепровождения, связанного с развлечениями, раннее привлечение к уголовной или административной ответственности).

2. В структуре корыстных преступлений подростков доминируют преступления группового характера.

3. Корыстная мотивация подростков имеет разнонаправленный характер.

4. В структуре направленности личности несовершеннолетнего, совершившего корыстное преступление, доминирует направленность личности на себя, значительно менее выражена направленность личности на общество и направленность личности на деятельность.

*Романова Н.М.*

*Ярошенко Е.И.*

*Киселев К.А.*

*(Российская Федерация, г. Саратов,*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского)*

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИОННОГО СТРЕССА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕВОДА СОТРУДНИКОВ НА УДАЛЕННУЮ ЗАНЯТОСТЬ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19**

Министерство труда и социальной защиты РФ [1], а также Министерство здравоохранения РФ [2] по состоянию на октябрь 2020 г. сохраняют рекомендации о продлении режима удаленной работы для сотрудников различных организаций.

Пандемия COVID-19 и вводимые в связи с этим меры вызвали многоаспектные изменения в сфере трудовой занятости. Многие сотрудники переводятся на удаленную работу, в то время, как условия их труда (продолжительность, загруженность, интенсивность) кардинально меняются. Данные перемены имеют высокую степень стрессогенности. Отдельным аспектом выделен так называемый профессиональный стресс, который определяется как стресс, возникающий в результате непосредственного взаимодействия человека и рабочей среды [3]. Хотя важность индивидуальных различий (стиль копинг-поведения, личностные особенности, эмоциональная устойчивость) нельзя игнорировать, научные данные свидетельствуют о том, что некоторые конкретные условия и ситуации на работе вызывают стресс у большинства людей [4].

В исследовании С. Sarkar и N. Rathee установлено, что у сотрудников, находящихся на карантине, может развиваться профессиональный стресс по следующим причинам: а) многозадачности и большого объема заданий, поступающего от руководства в условиях работы из дома; б) опасений, связанных с потерей работы, в том числе и по дисциплинарным причинам (например, низкой производительности); в) рабочие опасаются сокращения заработной платы и потери работы в результате ликвидации организации / сокращения ее деловой активности; г) беспокойства, связанного со спадом в экономике страны, который отражается на рынке труда (возрастает конкуренция и становится труднее найти новую работу в случае потери старой); д) отсутствие баланса между работой и личной жизнью, поскольку пребывание на карантине влияет на рабочих в психологическом плане; е) высокой вероятности того, что коллеги сотрудника могут критиковать или работать против него, если последний остается на удаленном режиме работы; ж) риск для здоровья. Данные факторы отрицательно влияют на психологическое состояние сотрудников и приводят к возрастанию профессионального стресса в период пандемии [5].

S. Vaert и L. Lippens выделяют такие стресс-факторы удаленной работы, как снижение шанса карьерного роста и профессионального развития, ухудшение отношений с коллегами и руководством [6].

S. Namouche к возможным стресс-факторам относит: угрозу личной безопасности, риск инфицирования вне рабочей среды, информационную перегрузку, либо, наоборот, страх неизвестности, карантин и самоизоляцию, стигму и социальную отчужденность, а также финансовые потери и ненадежность рабочего места («job insecurity» – ощущение бесконтрольности работы и возможного риска ее потери) [7].

Особо сильно влияет режим самоизоляции на работающих людей старше 60 лет. Так, в исследовании 2020 года P. García-Portilla, L.F. Tomás, T. Bobes-Bascarán и др. было установлено, что для лиц пожилого возраста в данных условиях в большей степени характерны проявления депрессивных и стрессовых реакций, чем для лиц более молодого возраста [8].

Ряд исследователей указывают на то, что пандемия также продемонстрировала неравенство в обществе: в бедных районах городов уровень смертности от COVID-19 был в несколько раз выше, чем в других областях того же города. Данное обстоятельство вызывало негативную реакцию у общества, в то время, как многие лица не имели возможности перейти на удаленную работу [9; 10].

Отдельно необходимо отметить, что некоторые [напр., 6] исследователи подчеркивают также позитивные, в психологическом плане, аспекты перехода сотрудников на удаленную работу: большая эмоциональная удовлетворенность, меньшее психическое напряжение и эмоциональное выгорание.

Кроме того, существует также семейный аспект. В связи с введенными властями большинства стран ограничительными мерами, сотрудники организаций вынуждены в течение продолжительного

времени находиться в постоянном контакте друг с членами своей семьи, не имея реальной возможности уединиться. Пребывание родственников и близких лиц в тесном контакте друг с другом интенсифицирует старые конфликты и продуцирует новые.

М. Salanova выделила ряд источников психологической устойчивости (психологических ресурсов), которое могут помочь работникам пережить организационный стресс в период эпидемии COVID-19: 1) позитивные психологические ресурсы (положительные эмоции, убежденность в своей эффективности, оптимизм, поиск смысла и собственной значимости, инновационность и гибкость; 2) развитие позитивных социальных отношений между сотрудниками, что является также обязанностью самой организации; 3) здоровые организационные практики (баланс между работой и семьей, позитивное общение, программы здравоохранения, командная работа, позитивное лидерство: лидеры, которые вдохновляют своих сотрудников и вселяют в них мужество и отвагу в периоды кризисов) [11].

Наличие социально-психологических стресс-факторов может сформировать устойчивую личностную дезадаптацию, увеличить уровень конфликтности. Организационный стресс, испытываемый сотрудниками в связи с пандемией коронавирусной инфекции и возможным риском потери рабочего места, сопровождается эмоциональной напряженностью личности, беспокойством и повышенным уровнем тревожности. В ситуации тревоги субъекту труда сложнее концентрировать своё внимание на профессиональной деятельности, в связи с чем эффективность сотрудника значительно снижается.

В результате мониторинга социальных сетей мы выявили такие значимые стресс-факторы, как беспокойство работников в связи с возможной криминализацией социума (преступления со стороны лиц, потерявших работу), возникновением глобального экономического кризиса в стране и в мире, риском долговременного лишения возможности зарабатывать деньги. Кроме того, наблюдается недоверие к институтам власти, а также возможность возникновения паники и совершения неадекватных поступков (чрезмерная закупка продуктами питания, агрессия по отношению к другим людям, в том числе представителям власти).

Проведенное нами анкетирование сотрудников, перешедших на удаленную форму работы (N=25), продемонстрировало, что в наибольшей степени опрошенных беспокоит уровень заработной платы за время самоизоляции. Большинство сотрудников (76%, 19 человек) отмечает высокий риск снижения реального заработка на половину – данный фактор обусловлен с тем, что заработная плата персонала состоит из оклада (50%) и премиальных выплат (50%), которые за время удаленной работы не будут выплачиваться сотрудникам. Кроме этого работники подчеркнули наличие трудностей, связанных с увеличением реальной продолжительности рабочего дня. В условиях удаленной формы работы большинство сотрудников испытывают некоторые сложности в структурировании своего распорядка дня. В результате это приводит к повышенной утомляемости и высокому уровню психического и физиологического истощения. Связанным с этим фактом выступает еще одно затруднение, отмечаемое лицами, находящимися на удаленной работе: у них довольно часто возникают затруднения при включении в выполнение трудовых обязанностей в домашних условиях. На основании сложившихся стереотипов, члены семьи не воспринимают всерьез выполняемые организационные обязанности, в связи с чем работа откладывается, между членами семьи возникают конфликты, а сам сотрудник начинает обесценивать свой профессиональный труд и достижения.

### **Выводы**

Таким образом, можно выделить следующие уровни стресс-факторов: глобально-институциональный, наименее подвергающейся личностному контролю со стороны работника (сама пандемия, распоряжения органов власти, экономический кризис); социально-трудовой, умеренно поддающейся контролю (риск утраты работы, переход на удаленную форму работы, утрата некоторых социальных контактов); индивидуально-личностный (собственное отношение к текущей проблеме, образ жизнедеятельности и т.д.).

Учитывая специфику развития неблагоприятных факторов при пандемии коронавирусной инфекции, можно выделить ряд рекомендаций с целью снижения уровня стресса и эмоциональных проблем. С целью снижения стрессовой нагрузки на глобально-институциональном уровне возможно получение информации из проверенных, достоверных источников, что позволит сформировать чувство понимания происходящего и большего контроля ситуации. Социально-трудовой уровень предполагает оптимизацию взаимодействия с коллегами и близкими. Например, введение и утверждение правил взаимодействия, обсуждение полномочий и ролей. На индивидуальном уровне планирование и структурирование дня (составление распорядка) позволит сотруднику избежать перенапряжения, сэкономить личностные ресурсы и быть максимально эффективным при выполнении профессиональных

обязанностей. Полезным будет «ритуализация» деятельности: проговаривание фразы «я отправляюсь на работу», облачение в свою обычную рабочую одежду, соблюдение своего традиционного трудового режима дня с соответствующим перерывом на обед.

#### Литература

1. Профилактика COVID-19 в организациях // Министерство труда и социальной защиты РФ URL: [https://dalee.cdnvideo.ru/stopcoronavirus.rf/files/business\\_mintrud.pdf](https://dalee.cdnvideo.ru/stopcoronavirus.rf/files/business_mintrud.pdf) (дата обращения: 09.10.2020)
2. В Минздраве рекомендовали предприятиям сохранить «удаленку» URL: [https://www.gazeta.ru/social/news/2020/09/22/n\\_14974735.shtml](https://www.gazeta.ru/social/news/2020/09/22/n_14974735.shtml) (дата обращения: 09.10.2020)
3. Campbell F. Occupational Stress in the Construction Industry-A Survey. Berkshire: CIOB, 2006. 16 p.
4. Rostam F.A. Occupational stress and its management. URL: [https://www.researchgate.net/publication/338548739\\_OCCUPATIONAL\\_STRESS\\_AND\\_ITS\\_MANAGEMENT](https://www.researchgate.net/publication/338548739_OCCUPATIONAL_STRESS_AND_ITS_MANAGEMENT) (Дата обращения: 09.10.2020).
5. Sarkar C. & Rathee N. Psychosocial Challenges in the Post COVID-19 Pandemic and its Impact on Occupational Stress // MENTAL HEALTH STRATEGIES AND PSYCHOSOCIAL CHANGES IN THE POST COVID-19 PANDEMIC. Balewadi: EUREKA Publication House, 2020. pp.262-281.
6. Baert S., Lippens L. Moens E. Sterkens P. Weytjens J. The COVID-19 Crisis and Telework: A Research Survey on Experiences, Expectations and Hopes. 2020. 39 p.
7. Hamouche S. COVID-19 and employees' mental health: stressors, moderators and agenda for organizational actions // Emerald Open Research. 2020. Vol. 2. № 15. URL: [https://www.researchgate.net/publication/340803493\\_COVID-19\\_and\\_employees'\\_mental\\_health\\_stressors\\_moderators\\_and\\_agenda\\_for\\_organizational\\_actions/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/340803493_COVID-19_and_employees'_mental_health_stressors_moderators_and_agenda_for_organizational_actions/citation/download) (дата обращения: 26.04.2020).
8. García-Portilla P., Tomás L.F., Bobes-Bascarán T. et al. Are older adults also at higher psychological risk from COVID-19? // Aging & Mental Health. 2020. September. P.2-8. URL: <https://doi.org/10.1080/13607863.2020.1805723> (Дата обращения: 09.10.2020)
9. Papaioannou A. G., Schinke R. J., Chang Y. K., Kim Y. H. & Duda J. L. Physical activity, health and well-being in an imposed social distanced world, International Journal of Sport and Exercise Psychology. 2020. Vol. 18. Iss. 4, P. 414-419.
10. Caspani M. & Allen J. Coronavirus deadliest in New York City's black and Latino neighborhoods, data shows // The Reuters. 2020. <https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-new-york-deaths/coronavirus-deadliestin-new-york-citys-black-and-latino-neighborhoods-data-shows-idUSKBN22U32A> (Дата обращения: 09.10.2020).
11. Salanova M. How to survive COVID-19? Notes from organizational resilience // International Journal Of Social Psychology. 2020, Vol. 35. no. 3. pp. 670–676.

**Сангилбаев О.С.,  
Бейсенбаева Ж.**  
(Республика Казахстан, г. Алматы,  
университет Туран)

## **К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

В современном мире педагог постоянно находится в поиске эффективных путей совершенствования учебно-воспитательного процесса, повышения познавательной активности и роста успеваемости обучающихся. Как всем известно, одним из направлений повышения качества образовательной и воспитательной деятельности педагогов, в том числе и в сфере повышения обученности и воспитанности учащихся, является внедрения инновационных технологий, форм и методов.

Анализ проблемы развития теории и практики инноваций, показывает, что сложился опыт их внедрения, при этом разработан ряд рекомендаций, по мнению авторов, позволяющих сделать этот процесс более эффективным:

- передается не сама технология, а результаты ее внедрения;
- для эффективности внедрения необходимо руководствоваться рекомендацией – заимствованный опыт необходимо «пропускать через себя», свою психику, сложившиеся взгляды, способы деятельности и т.д., и, на основе этого вырабатывать свой подход, в наибольшей степени соответствующий уровню своего личностного и профессионального развития;
- инновационные идеи должны быть четкими, убедительными и адекватными актуальным образовательным потребностям человека и общества, и трансформироваться в заданные цели, задачи и технологии;
- инновация должна поддерживаться всеми участниками педагогического коллектива;
- инновационная деятельность должна морально и материально стимулироваться, на основе правового обеспечения инновационной деятельности;
- в педагогической деятельности важны не только результаты, но и способы, средства, методы их достижения [1].

На любом из уровней внедрения инноваций планирование изменений происходит по определенному алгоритму, состоящему из пяти этапов.

*На первом* этапе происходит инициация принятия решения о необходимости внедрения новаций, руководителем, по приказу министерства, заказу отрасли, в результате изменений и процессов внутри самой организации. По иерархии стратегии инноваций и аналитической работе по ее внедрению, инициатива исходит от руководства, администрации, но на практике часто она исходит от инициативного, креативного коллектива, новаторов.

*На втором*, теоретическом этапе происходит обоснование и проработка инноваций на основе психолого-педагогического анализа, прогнозирования развития инновационных процессов, негативных и позитивных последствий, например, экономических, юридических и др. Для реализации этого этапа от его участников необходимо владение психолого-педагогической теорией; умения разрабатывать единую концепцию на основе своих идей; обоснование необходимости или неизбежности инновации; выделение факторов, способствующих внедрению новшества в учебно-воспитательный процесс. Кроме того, необходимо материально-техническое, информационное и ресурсное сопровождение инновационных проектов.

*На третьем* организационно-практическом этапе происходит создание инновационных структур, способствующих освоению новшества: лабораторий, экспериментальных групп и т.д., требования к ним – мобильность, самостоятельность и независимость. Особенность этого этапа — поиск сторонников, в том числе и среди влиятельных и авторитетных лиц, других сотрудников, создание благоприятного эмоционально-мотивационного фона, который должен помочь принять необходимость новшеств и результаты их внедрения.

*На четвертом*, аналитическом этапе происходит обобщение и анализ модели: осознание уровня осуществления инновационных процессов; соотношение состояния образовательной организации с тем прогностическим состоянием, которого предполагалось достичь в результате нововведения. Если соответствия не состоялось, надо найти причины и исправить для достижения проектируемого результата.



Пятый этап, внедрение, может как быть пробным, так и полным, его успешность зависит от трех факторов:

- от материально-технической базы учебного заведения, или образова-тельной среды;
- от квалификации преподавателей и руководителей, от их отношения к инновациям, их творческой активности;
- от морально-психологического климата в организации: степени кон-фликтности, сплоченности педагогов, текучести кадров, общественной оценки их труда и др.

Существует универсальная схема разработки и внедрения инноваций (рисунок-1).



Рисунок-1. Схема разработки и внедрения инноваций в учебно-воспитательный процесс

Теоретики и практики, внедряющие и реализующие инновации, используют эту систему за основу, добавляя или пропуская какие-то из ее этапов.

Как показывает анализ различных показателей, оказывающих наибольшее влияние на процесс инноваций на всех его этапах, наиболее успешно нововведения внедряются в относительно небольших коллективах, от 500 до 1000 человек, поскольку в них легче проводить психологическую подготовку персонала к нововведениям, мотивировать на процесс и результат [2].

На каждый этап инновационного процесса влияют социально-психологические факторы, которые либо тормозят, либо стимулируют, либо как-то видо-изменяют этот процесс.

Первая группа факторов – объективные:

- инновационная политика организации, которая может быть интенсивной, или экстенсивной.
- особенности производства – профессиональные традиции, содержание трудовой деятельности, квалификационная структура коллектива, характер решаемых задач.

Вторая группа – это субъективные факторы:

- пол и возраст; – личностные качества, так называемая новаторская личность, которой характерно – склонность к риску, заинтересованность в служебном росте, высокий профессионализм, установку на нововведения; – квалификация и образование, так для руководителя прогрессивного типа необходимы знания в области управления, бизнеса, а также владение иностранными языками и др.

Перечисленные качества характеризуют, как правило, инициаторов и реализаторов инновационного процесса, руководителей организации.

Основными препятствиями внедрения образовательных инноваций в практику, по нашим наблюдениям, служит качественное состояние педагогического коллектива, уровень их профессионализма. Например, новые технологии обучения требуют от педагога, кроме профессиональной компетентности в своей предметной области, определенный уровень педагогической культуры и мастерства. Анализ различной литературы позволяет нам составить перечень педагогических знаний и умений, которые необходимы для внедрения и использования инновационных технологий обучения:

- знания учебного предмет: углубленные, системные, научно обоснованные;
- умения: диагностировать цели обучения, воспитания; переструктурировать учебный материал

с индуктивного изложения в логику индуктивно-дедуктивного; проблемного изложения целой темы, а не одного урока; организовывать самостоятельную работу обучающихся; свободно владеть активными методами обучения; обеспечить благоприятный психологический климат, со-трудничество учителя и ученика.

Специфика внедрения инновационных процессов в образовании связана с двумя противоположными процессами – это поддержка инноваций и противодействие им на всех уровнях образовательной системы.

Так, в образовании имеют место причины, обусловленные ментальностью, укладом и традициями участников инноваций: ♦ ориентация работников не на достижение успеха, а на избегание неудачи; ♦ боязнь риска и трудностей; ♦ низкий уровень притязаний; ♦ установки типа «проще купить за границей», «всякая инициатива наказуема»; ♦ отсутствие интереса к саморазвитию и само-реализации; ♦ низкий уровень культуры общения и эмпатии во взаимоотношениях педагогического коллектива; ♦ отсутствие навыков паритетного общения; ♦ приверженность к стереотипам и низкая способность к импровизациям; ♦ непонимание своего профессионального предназначения, миссии, низкий уровень самоактуализации в деятельности; ♦ неспособность к многоуровневой рефлексии и как следствие эмоциональное выгорание через 10-15 лет профессиональной деятельности.

Данные компоненты в структуре профессионального труда педагога, так называемые акмеологические инварианты, наряду с объективными или субъективными его факторами обуславливают, на наш взгляд, оптимальный творческий потенциал и наивысшую продуктивность труда преподавателя.

Для того, чтобы деятельность школ была одновременно развивающей и развивающейся наряду с достаточной предметной и методической подготовки, необходим постоянный творческий поиск, инновационные решения возникающих в учебно-воспитательном процессе.

Таким образом, под инновационной понимают такую деятельность, которая реализует целостные образовательные программы, определяющие сущность изменений философских концепций образования, принципиально меняющих, характер взаимоотношений между субъектами педагогического процесса, содержание и характер жизни и педагогического коллектива в широком смысле.

В результате деятельности инновационных образовательных организаций, возникшие как стихийно, так и целенаправленно созданные, при реализации своей деятельности, при взаимодействии с детьми, родителями, общественностью, на протяжении всего своего существования анализируют содержание научной и практико-ориентированной деятельности, которое при условии положительного результата может затем ассимилироваться педагогической наукой и распространяться [3].

В процессе становления любой инновационной школы в профессиональной деятельности учителей возникают такие направления, как проектные, исследовательские, творческие и другие.

Существует классификация школ по реализации различных типов инновационной деятельности, рассмотрим некоторые из них.

Так называемые школы – проекты, в них, как правило, осуществляется научно-исследовательская, творческая, проектная деятельность, как часть инновационных образовательных процессов и она связана с определенной деятельностью всего педагогического коллектива, когда инновационные проекты входят в жизнь школы и реализуется вместе с ее функционированием.

Фактически любая школа, начинающая разворачивать системную инновацию, с самого начала сталкивается с решением как теоретических, так и практических задач. Как правило, педагогам необходимо углубленно знакомиться с образовательной системой в целом, с методиками учебных предметов, разбираться в психологических основах реализуемой образовательной системы [4].

Многообразный характер существующих в научной литературе разработок педагогических условий, обеспечивающих организацию инновационной деятельности, объясняется разнообразием в постановке конкретных целей исследования, содержанием инновации и другими факторами.

В процессе теоретико-экспериментального исследования нами выявлены педагогические условия, способствующие целенаправленному внедрению в учебно-воспитательный процесс инновационных образовательных технологий.

К педагогическим условиям внедрения инновационных образовательных проектов мы будем относить:

– создание инновационной ситуации, предполагающей необходимость разработки специального компонента содержания образования на основе целенаправленного отбора и конструирования учебного материала;

– проектирование, моделирование и осуществление инновационного процесса, включающего ценностно-целевой, информационно-содержательный, организационно-технологический, психоло-

го-валеологический, аналитико-кор-ректонный блоки и обеспечивающего стимулирование, самоорганизацию и самореализацию личности субъекта инновационной деятельности;

– формирование инновационной культурно-образовательной среды на основе реализации инновационного потенциала в учебно-воспитательном процессе [5].

Внедрение инновационных проектов в общеобразовательные организации, как и оформление собственных внутришкольных инноваций, требует от практиков понимания процессов, ранее практически не изучавшихся или изучавшихся в нашей педагогике очень мало: жизненный цикл инновационных общеобразовательных организаций и инновационных процессов вообще, техно-логия инновационной деятельности, источники возникновения локальных педагогических инноваций, процесс оформления их в системную (соразмерную школе) инновацию.

#### **Литература**

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. Москва: Азбуковник, 1999. 944 с.
2. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: сб. науч. тр. Тюмень, 1990. С. 8.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва, 1998. 346 с.
4. Кустов А. Роль инноваций в развитии образования и науки // Официальные документы в образовании (межведомственный информационный бюллетень). 2004. № 28. С. 50-59.
5. Малинецкий Г.Г. Инновации в научно-образовательной среде // Качество. Инновации. Образование. 2004. № 4. С. 6-15.

## **ДЖАКУПОВ С.М. – ҚАЗАҚСТАНДА ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНЫҢ ДАМУЫНА ҚОЛДАУШЫ РЕТІНДЕ**

Қазақстан халқының біртуар азаматы, қайталанбас тұлға Сатыбалды Мұқатайұлының туылғанына 2020 жылы 70 жыл толды. Сакеңнің психология ғылымында өскен шәкірттері, кейін өздері де үлкен ғылым және білім салаларында қайраткер деңгейіне жеткен азаматтар аз емес. Сакеңнің саналы ізденістегі өмірі психология ғылымымен тығыз байланысты. Әсіресе, болашақ психологтар мен педагогтарды дайындауда психология ғылымының білім және ғылым саласында маңызы да зор, жауапкершілігі де күшті екенін түсінген С.М. Джакупов ғылыми ізденіске ұмтылған жастардың басын қосып, ғылыми шығармашылық істерге жұмылдыратын. Сакеңнің мектебінен өткендердің бойында ұйымшылдық, іскерлік, бір-біріне деген сыйластық қалыптасатын. Әрине, бұл Жарғыда жазылған қағида емес, сол кісінің жетекшілігімен ғылыми шығармашылық істерді атқарған қыздар мен жігіттердің ниет, тілегі, бірлескен іс-әрекеттерінің нәтижесі. Джакупов Сатыбалды Мұқатайұлы Қазақстан психологиясының тарихында терең із қалдырды. Жауапкершілікті өз мойнына алып, қаншама адамды психология ғылымдарының кандидаты, докторы, магистрі, PhD докторы ғылыми дәрежесіне ие болуларына қол ұшын беріп, қамқоршысы болды. Сакеңмен алғашқы таныстығым да осы психология саласында басталды.

Бұл мақалада С.М. Джакуповтың оқыту үрдісінің психологиялық құрылымын – «оқытушы», «білім мазмұны» және «оқушылар» іспетті үш деңгейлі жүйесінің арақатынасын арнайы әдістер мен құралдар негізінде зерттеулері бойынша нәтижелерін қарастыруды ұйғардық.

С.М. Джакупов оқыту үрдісінің психологиялық құрылымын жүйелі-психологиялық талдаудың микро-деңгейінде – бірлескен диалогтік танымдық іс-әрекет, яғни оқыту мен оқу іс-әрекеттерін өңдеу негізінде біртұтас психологиялық құрылым болып оқытушы мен оқушының қарым-қатынасындағы әрекеттестікті қалыптастыратынын айқындады. Оның зерттеулерінде оқыту үрдісінде танымдық іс-әрекеттің қалыптасуы мен дамуының психологиялық заңдылықтарын талапқа сәйкес қолдану арқылы оқытудың нәтижелігі мен тиімділігін арттыратын кешенді жолдар сипатталған.

С.М. Джакупов оқыту үрдісінің эффективтілігі адамға жағымды әсер ететін қоғамның сұранысына сай нақты тарихи кезеңге қатысты дамуының интегралды сипаттағы жүйесі ретінде мақсаты, оның психологиялық қасиеттерін өзгерту деп таныды.

Оқыту үрдісінің нәтижелігін арттыру мәселесі, адамға қандай-да болмасын өміртіршілігінің нақты жағдайына педагогикалық әсердің жүйелі мазмұнын талап етеді. Сондықтан айтылған мәселені шешуде жағдайға сәйкес кешенді шаралар құрастырылуы тиіс. Қазіргі кезеңдегі мұндай өзекті мәселені шешуде көптеген жолдардың ішінде оқытудың нәтижелігін арттыратын оқыту үрдісінің психологиялық құрылымына негізделген, яғни оның орталық тірегі ретінде бірлескен диалогтық танымдық іс-әрекетіне бағытталған кешенді тәсілдер айрықша орынға ие [1; 11-26].

С.М. Джакуповтың осы қорытынды пікірін, оның зерттеулеріндегі эволюциялық тұғырды, оқыту үрдісін дамыту мәселесіне қатысты келесіше ұсынамыз (кесте):

№ п/п	Автор	Тұғыр
1	2	3
1	Сократ (ок. 470-399 б.э.д., Ежелгі Греция)	Афинада адамдардың шынайылықты тануына ұмтылыстарын қолдау әдістерін пайдаланған. Ұмтылыстарының эффективтілігін қамтамасыз етуде <i>диалогтік форманы қолданды</i> . Өзін тындаушылардың әдеттегі ойлау мазмұнын өзгерте, олардың қалыптасқан өмір салтына қатысты саналарын дамытуға жетеледі.
2	Демокрит (шамамен 460-370 б.э.д., Ежелгі Греция)	Алғашқы рет оқыту мен тәрбиенің болмыспен іспеттес ойларын ұсынды. Оның пікірінше, "болмыс және тәрбие ұксас" сондықтан болмыс іспеттес тәрбиенің эффективтілігі жоғары.
3	Аристотель (384-322 б.э.д., Ежелгі Греция)	Демокрит ұсынған идеяны дамытты. Адамды үйлесімді тәрбиелеудің қажеттілігін атап көрсетті. Үйлесімділік (гармония), болмыс іспеттілік тәрбиеге негізделсе, нәтижесі жоғары болатынын айтты.

1	2	3
4	Марк Квинтилиан (42-118 б.э., Ежелгі Рим)	Оқытудың эффективтілік мәселесі педагогтік шеберлікті жетілдіруге тәуелді, яғни оның пікірі бойынша тәлімгер шеберлігінің негізгі құрамдас бірлігі.
5	Ф. Рабле (1494-1553, Франция) және Т. Кампанелла (1568-1639, Италия)	Баланың барлық жігері мен қабілетінің дамуы оқытуды ұйымдастыру формасына байланысты деген тұжырымы. Білім мазмұнының әр түрлілігі оқыту және тәрбиелеу мәселелерін нәтижелі ету үшін кешенді тұғырдың қажеттілігін көрсетті. Бұлармен қатар М. Монтень (1533-1592, Франция) кешенді тұғыр идеясын нақтылап өздігінше ойлау мүмкіндіктерін қалыптастыру, адамды дамытады деді.
6	Я.А. Коменский (1592-1677, Оңтүстік Моравия)	Рационалистік тұғырды жақтаушы, дидактикалық жүйенің басына болмыс іспеттес принципін қолдады. Ол бұл принципті оқыту мен тәрбиенің нақты формасы, әдісі және құралдары деңгейіне дамытты. Ол деңгейлердің эффективтілігі сонша, осы күнге дейін, сол күйінде немесе жаңартылған формада сақталған, яғни өзін ақтауда. Ол алғашқы рет оқытуды эффективті ету мәселесін, оқыту жүйесінің компоненттерінің бір-бірімен әрекеттесу үрдісінің қандай-да бір функциясы деп түсіндірді. Болмыстық іспеттестікті ол тек жүйенің жеке блоктарының қызметі ғана емес, сонымен бірге олардың бір-бірімен әрекеттестігі үйлесімділікте болу қажеттігін көрсетті. Ол аталған үрдіске қатысты барлық факторларды, оқыту үрдісінің эффективтілігін айқындайтын жүйе деді. Қазіргі кезең тұрғысынан қарайтын болсақ, ол ұсынған теорияда эффективтіліктің критерилері нақтыланбаған. Дегенмен болмыс іспеттестік оның ұстанған негізгі дидактикалық принципі, және оқытудың эффективтілігінің біртұтас критеріі.
7	К.А. Гельвещий (1715-1771, Франция)	Мәселені шешудің негізгі жолы ретінде тәрбие әдістері мен құралдарының параметрлерін өзгертуді ұсынды. Гельвещий бойынша эффективтіліктің критеріі идеалды тәрбиелеумен жетілетін тәрбиелілік.
8	Д. Дидро (1713-1784, Франция)	Бастапқы шарт ретінде, балалардың барлығын оқытуға тұқым қуалаушық нышандарын анықтау қажеттілігін айтты. Данышпандық нышандарын анықтаған жағдайда оқыту мен тәрбиенің максималды нәтижелі болатынына сенді. Эффективтілік критеріі – дамыған болмыстық дарындылығы деп түсіндірді.
10	И.Г. Песталоцци (1746-1827, Швейцария)	Оқытудың эффективтілік мәселесін білім мазмұнын баланың даралық және жас ерекшелігін ескере мақсатқа сай сұрыптау қажеттілігін басымдықта көрсетті. Эффективтілік критеріін баланың барлық болмыстық қабілеттерін үйлесімді дамыту, яғни дамыта оқыту шарттарының негізінде жетілетінін дәлелдеуге әрекеттенді.
11	Ф. Герbart (1776-1841, Германия)	Оқыту үрдісінің эффективтілік мәселесін шешуде педагогтік ықпалдардың әдістері мен құралдарын психологиялық тұрғыдан негіздеу қажеттілігін дәлелдеді. Оқыту тәрбиелілікке жетелеуі тиіс, оның әдістері мен құралдары оқушының психологиялық шамасына сәйкес болғанда дамытушы үрдіс болып орын алады. Тәрбиенің мақсаты мен нәтижесінің сәйкестілік дәрежесі оқытудың эффективтілік критеріі болады, ол дегеніңіз тәрбие мақсатына жетудің кешенді жолдары ретінде қарастырылғаны. Оқытудың эффективтілік мәселесін шешудің негізгі жолы құрастырылған және қолданылатын оқытудың әдістері мен құралдарының, психологиялық негізделуі, яғни оқушының мүмкіндіктерін өзекті даму өрісіне дамытуға сәйкес болуында деп көрсетті.
12	Ф.-В.-А. Дистервег (1790-1866, Германия)	Оқытуды барынша эффективтілікке жетелейтін дидактикалық ережелердің кешенін құрастырды. Ережелер оқыту үрдісінің негізгі компоненттерін қамтыды – оқушыны, мұғалімді және білім мазмұнын. Мұнда оқытуды эффективті ету мәселесін шешудің кешендік тұғыры туралы айту керек. Эффективтіліктің критеріі ретінде педагогикалық әсер ету әдістерінің болмыстық іспеттес және мәдени іспеттес болып, оқытудың дамытушы эффектісін қамтамасыз ету деген.
13	Д. Дьюи (1859-1952, Чикаго)	Алғашқы рет оқытудың эффективті критеріі ретінде – пайдалы принципін қарастырды. Пайдалы деп бір жағынан білім мазмұнының оқушылар қажеттілігімен сәйкестігі, басқа жағынан – оқыту әдістерінің зияттылықты дамыту міндеттерімен сәйкестілігі деп түсінді. Танымдық және практикалық іс-әрекеттің бір жүйеде ұштасуы, яғни ондай тұтастық бір-біріне пайдалы болуын қамтамасыздандыруы арқылы іске асырылуы тиіс екенін түсіндірді. Оқытудың эффективтілігі білім мазмұны мен оқыту әдістерінің параметрлерін өзгертумен анықталады. Оның тұжырымы бойынша, бұл тұғыр оқыту үрдісінің жеке құрамдарының психологиялық мазмұнының өзектілігімен негізделеді.

С.М. Джакуповтың зерттеулерінде ежелгі кезеңдердегі дидактиканы зерттегендер мен жиырма-сыншы ғасырдағы педагогикалық психология саласының мамандарының: Лийметс, 1982; Клингберг, 1984; Стоунс, 1984; Кулюткин, 1985; Ильясов, 1986; Куписевич, 1986; Щукина, 1986; Оконь, 1990; Зимняя, 1997; т.б. еңбектерін ретроспективті талдау жүргізілген.



Мұндай талдаулардың негізінде келесі қорытынды жасауға болады, оқыту үрдісінің эффективтілігі туралы мәселе дидактикалық жүйе ретінде қарастырылуы танымдық іс-әрекеттің психологиялық жүйесінің эффективтілігі мәселесіне трансформацияланады. Осы орайда оқыту үрдісінің мәнін түсіну үшін, біріккен-диалогтік танымдық іс-әрекеттерін (БДТІӨ) қалыптастыру үрдісін оқыту мен оқу іс-әрекеттерін біртұтас өңдеу негізінде зерттеуге ұмтылдырады. Оқыту үрдісінің эффективтілігінің критеріі болып БДТІӨ нәтижелілігінің, аралық мақсатқа жетудің сандық көрсеткішінің сол іс-әрекеттегі жалпы сандық көрсеткішке қатынасы арқылы анықталады. «БДТІӨ нәтижелілігі» деген ұғымның «оқыту үрдісінің нәтижелілігі» деген ұғымнан айырмашылығы, оқыту жүйесінің динамикалық-үрдістік жағын қамтуға бағыттайды. Бірлескен-диалогты танымдық іс-әрекеттің нәтижелілігін анықтау аралық когнитивтік мақсатты қалыптастыру және дамыту үрдісін диагностикалау негізінде игеріледі, себебі сол үрдісте «оқыту үрдісінің нәтижелілігі» өзіндік дискреттік өңделуге ие болады да, үздіксіз «БДТІӨ нәтижелілігі» үрдістік бағдарға ауысады. Сондықтан «БДТІӨ нәтижелілігі» түсінігі, мәні бойынша «оқыту үрдісінің эффективтілігі» түсінігінің операциялдық баламасы ретінде орын алады. Басқаша айтқанда сол түсініктің нақты психологиялық мазмұнын эксперименттік-эмпирикалық деңгейде анықтайды.

БДТІӨ – ішкі мазмұндық жағынан танымдық іс-әрекет екені айқын және арнайы дәлелдеуді талап етпейді, өйткені «танымдық іс-әрекетте басты дидактикалық үрдіс барлық «жағынан» оқушының да, оқытушының да дидактикалық қарым-қатынастары іске асырылады» [2; 91-98].

Оқыту үрдісін жүйелі-психологиялық талдау барысында, оқушы мен оқытушының араларындағы әрекеттестік білім мазмұнының, әдістердің және оқыту құралдарының ықпалымен мета-деңгейде өтетіні айқындалған. Дегенмен мұнда ескеретін жайт, білім мазмұны оқытушының және оқушының іс-әрекеттерінің нысаны ретінде рөл атқаратын болғандықтан, әдістер мен құралдар іс-әрекеттерінің операциялдық мазмұнын құрайды. Осы орайда Джакупов С.М. өзінің зерттеулерінде оқытушы мен оқушының іс-әрекеттеріндегі ара-қатынастың мазмұндық жағын өзекті мәселе ретінде қарастырды. Оқытудың қайсы кезеңінде және қалай бірлескен іс-әрекеттерді, біртұтас «оқыту-оқу» жүйесіне айналдырып қалыптастыру қажеттілігін, ешбір дидактиктердің шеше алмағанын көрсетеді. Бірде-бір дидактик мұндай біртұтастық үрдістің нақты мазмұнын сипаттай алмаған, өйткені оқыту үрдісі дидактикалық жүйе ретінде орын алғанда, жүйелі талдаудың мета-деңгейінде ғана болып оны іске асыру мүмкін емес.

Джакупов С.М. бойынша, оқытушы танымдық іс-әрекетті оқушылардың алдында білімдерін, икемділіктерін және дағдыларын қолдана отырып білім береді, ал оқушылар оның дәлелдеген теоремаларын қайталайды. Солай болған жағдайда оқушылар тек тыңдаумен шектелмейді, оқытушыны естуге мәжбүр болып, түсіндірілген мәліметтерді толықтай немесе бөлімдерін қабылдап, есте сақтап және игерулеріне тура келеді, өйтпесе ондай әрекеттерді қайталауға мүмкіндік болмайды. Мұндай әрекеттердің игерілуі танымдық үрдістердің (зейін, қабылдау, ес т.с.с.) ырықты компоненттерін белсендіру арқылы іске асырылады, себебі олар оқушының қажетті-мотивациялық аймағымен тікелей байланысты. Аталған аймақтар мақсатқа бағыттай белсендірілсе оқыту эффективтісі біршама артады.

Нәтижелі оқытудың, кем дегенде үш вариантын қарастыру мүмкіндігін атап өтуге болады.

Бірінші – оқытушы мәселені құрастырып ұсынады және оқушыларға оны шешуге қажетті ақпаратты жеткізеді.

Екінші – оқытушы ретімен оқушыларға қажетті ақпаратты жеткізе отырып оларды өз беттерімен мәселені құрастырып шешуге итермелейді.

Үшінші – оқытушы оқушыларға мәселені өздерінің құрастыруларына ұсынғанда алғашқы алған ақпараттарды талдау негізінде іске асыруларын көздейді.

Бірінші және үшінші варианттар оқытушылардың қажетті-мотивациялық ахуалдарына тәуелді, яғни оқытушылардың арнайы мақсатқа сәйкес факторларды ескере басқаруларын талап етеді.

Екінші вариант, оқытушының оқушылардың танымдық іс-әрекеттерін басқара әсер етуі арқылы, олардың мәселені өздігінен және табыспен құрастыру иллюзиясын туындатады, мұндай мүмкіндіктермен қамтамасыздандыру мәселені шешу мотивациясын мақсатқа ұмтылдыруға тартады. Осыған орай оқытушылар оқушылардың қажетті-мотивациялық ұмтылыстарға және бірлескен әрекеттерге дайындықтарының эмпирикалық критеріі ретінде «танымдық іс-әрекетке қызығушылықтарын» қарастырады [3; 24-29].

Сақеннің бұл мәселелерді эксперименттік зерттеулерінің көрсеткіштері бойынша, оқушылардың танымдық іс-әрекеттерге қызығушылықтары, оқытушының сол іс-әрекетке қызығушылығымен тікелей байланысты екендігінде болғаны. Сондықтан, тұрақты үздіксіз танымдық іс-әрекетке қызығушылықты, өзінің пәніне айқын қызығушылығы бар оқытушы ғана қалыптастыра алады. «Оқытуда

танымдық үрдістерді басқару мүмкін емес, егер оқытушының өзі сол үрдістерді басынан «өткізбеген» болса» [2; 104-109].

Осы талдауларға дәнекерлене, келесі қорытынды пікірді ұсынамыз, С.М. Джакуповтың зерттеулерін еңбек жолын жаңа бастаған және белгілі деңгейде тәжірибесі бар оқытушыларға инновациялық оқыту технологиясының мәселелерін шешуде әдіснамалық негіз ретінде басшылыққа алуға болады.

**Әдебиеттер:**

1. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Қазак университеті, 2004. – 312 б.
2. Клигберг Л. Проблемы теории обучения. – М.: Педагогика, 1984. – 256 б.
3. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1972. – 352 б.

**Сангилбаев О.С.,  
Сангилбаева А.О.**  
(Республика Казахстан, г. Алматы)  
Университет ТУРАН,  
КазНПУ им. Абая)

## **РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Развитие личности будущего психолога предполагает, прежде всего, развитие структурно-содержательных компонентов его личности:

– *Когнитивный компонент*: отражает совокупность знаний, интегрирующих представления о сущности, закономерностях процессов самопознания и саморазвития психолога.

– *Деятельностный компонент*: умение реализовывать основные направления профессиональной деятельности, формулировать и решать профессиональные задачи, контролировать, оценивать результаты своей профессиональной деятельности, умения оценивать свой профессиональный уровень и профессиональную деятельность, обучающийся исходит из определенной иерархии мотивов, которые являются движущей силой развития профессиональной компетентности и ценностей, представленной в его сознании, выбирая именно те мотивы и ценности, которые наиболее тесно увязаны с доминирующими потребностями, стимулирует и способствует более глубокому осознанию будущим психологом значимости владения самопроцессами и побуждений к профессиональной активности.

В процессе развития личности как основы формирования профессиональной компетентности на первый план выходят цели и задачи, которые являются составной частью структурных компонентов всего процесса, и указывают на конкретное содержание. Итак, процесс развития личности будущего психолога, как основы формирования профессиональной компетентности, подчинен следующим *целям*:

– оказание помощи обучающимся при адаптации в образовательной среде, выборе ориентиров в условиях учебной и профессиональной деятельности;

– способствование осознанию обучающимся профессиональных целей и мотивов;

– содействие развитию у обучающихся умений личностного управления и саморазвития в учебной и профессиональной деятельности;

– оказание помощи в разработке собственной программы.

Для достижения поставленных целей необходимо решение следующего перечня *задач*:

– развитие у обучающихся способности к самоактуализации, самоуправлению, саморегулированию и саморазвитию;

– корректировка системы ценностей, потребностей, мотивов в дальнейшем профессионально-личностном развитии;

– выработка оптимальной модели развития личности, как основы формирования профессиональной компетентности, профессионально важных качеств у обучающихся;

– содействие обучающимся в возможности личностно-профессионального развития, поощрение самостоятельности в поисках путей его оптимального развития.

Реализация *целей и задач* развития личности будущего психолога, как основы формирования профессиональной компетентности, обеспечивается влиянием внутренних факторов, например: состоянием физического и психического здоровья; мотивационно-ценностной сферой; когнитивной сферой; деятельностным компонентом. А также, влиянием внешних факторов, например: информационная среда (составляющими которой являются: культура, знаковая информация, социальное окружение, преподавательский состав вуза и т.д.); социально-экономические факторы (материальная составляющая, доступ к источникам информации и т.д.). В свою очередь, реализация целей и задач оптимального развития личности будущего психолога как основы формирования профессиональной компетентности обеспечивается совместными усилиями всех его субъектов: преподавателей, самих обучающихся, социума. В традиционном понимании субъектом воздействия является преподаватель-психолог, а объектом – обучающийся будущий психолог. Однако в современных условиях и в данной конкретной ситуации предпочтительнее оказываются субъект-субъектные отношения, предполагающие взаимо-

активность и взаимодействие всех участников этого процесса. Таким образом, субъектами процесса развития личности как основы формирования профессиональной компетентности выступают как преподаватели, так и сами обучающиеся, что предполагает их совместную активность. Процесс развития становится оптимальным, если он детерминирован субъектными, творческими силами обучающихся, причем проходить он должен через их внутреннюю сферу, опосредуясь ее активностью и реализуясь в ней [1, 2].

На результат эффективности всего процесса развития, а также развития структурно-содержательных компонентов профессиональной компетентности в целом (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного) значительное влияние оказывает активность социального окружения, это, прежде всего: влияние семьи, влияние друзей и сокурсников, профессорско-преподавательского состава. Основными составляющими процесса развития личности будущего психолога, как основы профессиональной компетентности являются ее алгоритм и технология. В системе алгоритм и технология занимают центральное место и играют важную роль в реализации процесса формирования профессиональной компетентности.

Алгоритм – средство развития и совершенствования, является важной категорией, разработанной А. А. Деркачом [3].

Итак, процесс формирования профессиональной компетентности личности будущего психолога может быть представлен по следующему алгоритму:

- осознание, цели учебной и профессиональной деятельности;
- уяснение цели и задач процесса формирования профессиональной компетентности обучающимися;
- принятие решения о психолого-педагогической поддержке и ее планирование;
- создание оптимальных условий для развития личности будущего психолога;
- реализация процесса развития личности будущего психолога;
- контроль и самооценка промежуточных результатов формирования у обучающихся профессиональной компетентности, их корректировка.

Такой алгоритм становится действенным при наличии эффективной технологии. Технология – совокупность знаний, сведений о способах и процессах их сопровождающих; совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве [4]. Такая технология представляет собой средство реализации процесса развития личности и обеспечивает одновременно систему личностно-профессионального саморазвития. Она вырабатывает целостное видение человека, активизирует его ценности, потребности, мотивы, интересы, а также внутренние творческие ресурсы человека; интегрирует концептуальные знания и практические умения, навыки со способностью к личностному росту, в результате которого и достигается личностно-профессиональное развитие [5].

Проведенный анализ исследований, а также изложенные выше требования позволили выявить содержание технологии формирования профессиональной компетентности, которая состоит из пяти взаимосвязанных и взаимодополняющих элементов: адаптационный; психодиагностический; профессионально-личностный, развивающий; информационно-ориентационный; учебно-коррекционный.

1. *Адаптационный*. Этот элемент особенно важен для обучающихся и является неотъемлемой частью психологической поддержки. Психологическая поддержка, на наш взгляд должна осуществляться в обязательном порядке, независимо от видимых поведенческих проявлений, обучающихся для наиболее успешного неотрывного включения их в учебный процесс, что способствует в дальнейшем оптимальному развитию профессиональной компетентности.

2. *Психодиагностический*. Данный элемент обязательный для оптимального планирования деятельности по формированию профессиональной компетентности. Для реализации индивидуального подхода диагностика основных психологических особенностей личности, а также общего психологического состояния обучающихся имеет большое значение. Этот элемент позволяет выяснить уровень сформированности профессиональной компетентности с целью его дальнейшей оптимизации и возможностью коррекции.

3. *Профессионально-личностный*, развивающий элемент нацелен на личностный и профессиональный рост; должен мобилизовать внутренние ресурсы личности, скорректировать основные психологические характеристики обучающихся, активизировать и развить профессионально значимые качества личности. Эти процессы лежат в основе и предшествуют успешному развитию профессиональной направленности, способствуют самоактуализации, саморегуляции и саморазвитию личности обучающегося.

4. *Информационно-ориентационный*. Данный элемент необходим для правильной ориентации в будущей профессиональной деятельности и для успешного развития профессиональной компетентности

в процессе учебной деятельности. Раскрытие перспектив будущей профессии, ее особенностей с целью формирования адекватного ее восприятия. Получение всего объема информации о будущей профессиональной деятельности и получения специальности помогает обучающемуся определиться с целями и задачами своей деятельности, ориентированной на формирование профессиональной компетентности.

5. *Учебно-коррекционный.* Этот элемент технологии включает в себя обучение будущих психологов навыкам самореализации, самоуправления, саморегуляции, саморазвития и т.д., возможность самокоррекции, а также непосредственно психолого-педагогическое воздействие.

В связи с этим предложенная нами технология формирования профессиональной компетентности будущего психолога представляет собой поэтапный процесс:

1 этап. Преимущественно подходит для первого года обучения, после общего введения в специальность. Предполагает знакомство с обучающимися, установление контакта, проведение общих несложных тестовых методик, способных заинтересовать обучающихся, пробудить у них познавательную активность. Этот этап основан на психодиагностическом и информационно-ориентационном элементах технологии. Результатом его становится ориентирование обучающихся на будущую профессиональную деятельность, раскрытие ее особенностей.

2 этап. Углубленная психологическая диагностика на предмет выявления уровня развития всех сторон личности, но основной акцент необходимо сделать на изучении структурно-содержательных компонентов, определяющих профессиональную компетентность, так как именно они являются наиболее важными для эффективного развития профессиональной компетентности и в целом для личностно-профессионального развития. Если необходимо, то диагностику следует проводить в несколько этапов. Результаты психодиагностики должны стать основой дальнейшей работы по формированию профессиональной компетентности.

3 этап. Реализация программы формирования профессиональной компетентности. В зависимости от выявленного уровня профессиональной компетентности, группа обучающихся (или обучающийся, если осуществляется индивидуальная работа) включается в программу формирования профессиональной компетентности, которая может варьироваться и осуществляться с помощью специальных методов и форм работы (тренинги, практические занятия, упражнения, различные техники, ориентированные на развитие мотивационно-ценностных структур личности). Результатом третьего этапа может стать разработка обучающимися собственной программы по оптимизации учебной деятельности, четко определяющей постановку целей, задач, а также программ-мирующая действия обучающегося, позволяющая оценивать их по собственным выработанным критериям, планировать и прогнозировать стратегию будущей деятельности по достижению оптимального уровня сформированности профессиональной компетентности.

4 этап. Обобщение, контрольные диагностические процедуры. Выявление уровней сформированности профессиональной компетентности будущего психолога, выработка рекомендаций. Каждый этап является отдельной технологией, требующей подробного анализа. Реализация основных этапов деятельности по развитию профессиональной компетентности обеспечивает ее результативность, характеризующуюся активной успешной учебно-профессиональной деятельностью и четкой сформированностью компонентов профессиональной направленности. В связи с этим, для оптимизации системы формирования профессиональной компетентности имеет принципиальное значение разработка системы критериев, показателей и уровней, отраженной в модели. Критерии – средство, инструмент для осуществления оценивания. Функция критерия – определение сущностных характеристик предмета. В основе классификации находится критерий. Показатели же – это конкретный эталон оценки сформированности профессиональной компетентности обучающихся.

При решении психологических проблем необходимо верно определить соотношение понятий критерий и показатель. Показатель и критерий – частное и общее, то есть любой критерий содержит показатели, качественно и количественно характеризующих его. Критерии статичны, показатели динамичны. На разных этапах развития сущности исследуемого предмета используются разные показатели. На каком-то этапе развития предмет до такой степени изменится, что принятый ранее критерий уже не будет соответствовать сущности, и тогда нужен новый подход в определении критериев и показателей для иного предмета. Критерий и показатели выражают закономерности возникновения предмета или явления, его строения и функционирования [6].

Критерий развития – это способ исчисления профессионализма, продуктивности его деятельности, мера личностно-профессионального развития.

Показатели развития – это характеристики степени продуктивности деятельности, развития личностно-профессиональных качеств и свойств субъекта деятельности как профессионала.



Содержание показателей развития можно пояснить результатом соотношения признаков мастерства и профессионализма. Система конкретных показателей развития профессионализма деятельности, в самом общем виде может характеризоваться следующими показателями: высокий уровень когнитивных способностей, обеспечивающих стабильность продуктивности деятельности; высокий уровень мотивации; оптимальной интенсивностью труда; высокой надежностью деятельности; высокой степенью самоорганизации; креативностью; направленностью на достижение положительных социально-значимых целей [7].

Таким образом, мы исходим из того, что каждому критерию соответствуют показатели. Функциональная роль критерия – в определении или не определении сущности формирования профессиональной компетентности. Применительно к оценке сформированности профессиональной компетентности обучающихся мы выделили группы показателей, соответствующих каждому критерию. Каждому критерию соответствует определенный показатель и уровни: высокий, достаточный, средний и низкий. Итак, руководствуясь анализом научных источников, выделяем содержательные аспекты критериев и показателей, представив их во взаимосвязи, и создаем общую критериально-оценочную базу.

Когнитивный критерий с показателями: самопознание и самооценивание, которые делают возможным и более глубоким внутренний диалог личности. Деятельностный критерий с показателями: профессиональные умения, способности к самоорганизации и саморегуляции. Мотивационно-ценностный критерий с показателями: профессиональная самомотивация и учебно-профессиональные ценности будущего психолога.

Общий, интегральный критерий формирования профессиональной компетентности сформулирован как оптимальность процесса, который отражает сущность исследуемого явления. Готовность к формированию профессиональной компетентности – это средний уровень, обучающийся имеет фиксированную установку на профессию, у него присутствует интерес, но когнитивный критерий носит аморфный характер, он изменчив, больше его интересуют практические стороны учебного материала; неструктурированность компонентов профессиональной компетентности дает общее направление учебной деятельности.

Импульсивное развитие профессиональной компетентности – достаточный уровень. Обучающийся имеет установку на профессию, и более устойчивые интересы; у него проявляются склонности, однако больше его интересуют практические стороны учебного материала; сформировавшиеся структурно-содержательные компоненты дают общее направление учебной деятельности, у него проявляется чувство уверенности в себе, самостоятельность; присутствует чувство ответственности.

#### **Литература**

1. Руднева Т.И. Исследование процесса формирования основ педагогического профессионализма студентов университета // Педагогика. 1997. № 1. 852.
2. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Москва, 1981. 95 с.
3. Деркач А.А. Теоретические проблемы акмеологии // Психология личности: новые исследования / под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. Москва, 1998.
4. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Введение в акмеологию. Калуга: КГГТУ, 2000. 97 с.
5. Москаленко О.В. Концепция эффективного формирования профессионального самосознания личности руководителей образовательных учреждений. Астрахань, 1998. 54 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 312 с.

## **ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТІН ДАМУ ЖОЛДАРЫ**

ЮНЕСКО-ның «Толеранттылық қағидаларының декларациясында» бір-бірімізді тұлға ретінде сыйлауымыз керек, әр адамның түр келбетіне, әлеуметтік жағдайына, құндылықтарына, жүріс-тұрысына қарамастан, ол өмірде өз даралығын сақтауы керек. Әлемде бейбітшілік пен мейірбандықта өмір сүруі керектігі жайлы айтылған.

«Толеранттылық» (лат. «tolerantia» – шыдам, төзім) терминіне шет тілдері сөздігінде екі мағынада түсініктеме беріледі: бір нәрсеге, біреуге төзімділік, төзу, шыдау; биологиялық, медициналық тұрғыда – иммундық реакцияның жартылай немесе толықтай болмауы, яғни ағзаның ауруға қарсы тұратын антиденелер шығару қабілетінің төмендеуі.

Қазіргі шетел сөздерінің сөздігінде толеранттық «tolerantia» деген латын терминінен алынған ұғым, біріншіден, ағзаның кез келген бір улы заттың қолайсыз жағдайына төзімділігі, екіншіден, біреуге, бір нәрсеге деген шыдамдылық, жұмсақтық деп көрсетілген.

Испан тілінде tolerancia – «өз пікіріне қайшы келетін идеялар мен пікірлерді қабылдау қабілеті» деп көрсетілсе, немісше орысша сөздікте tolerant «біеудің пікіріне шыдау» дегенді білдіреді. Қытай тілінде толеранттық «басқаларға кеңпейілділікпен қарау» дегенді білдірсе, француз тілінде tolerant «шыд«Толеранттылық» терминін саралау барысында ғалымдар арасында елеулі қайшылықтар туындайды. Біраз жағдайда оны тікелей «төзімділік» сөзімен байланыстырады. Қазақ тілінде «төзім» сөзі «шыдам», «сабыр», «тағат» мағынасында да қолданылады. Яғни, «төзімді болу» – басқаға, оның ісіне, құбылыстарға шексіз төзу, шыдауды білдіреді. амды, мейірбан», ал, tolerate «төзу қолдау көрсету» деген мағына береді. *Толеранттылықтың негізі* – өзінің «басқаға, бөтенге» қатынасын бақылау болып табылады. Бұл күнделікті кездесетін, тұрмыстық деңгейден бастап кәсіби қарым-қатынас жасауға дейінгі аралықты қамтитын мәселе болып саналады. «Толеранттылық» терминін саралау барысында ғалымдар арасында елеулі қайшылықтар туындайды. Біраз жағдайда оны тікелей «төзімділік» сөзімен байланыстырады. Қазақ тілінде «төзім» сөзі «шыдам», «сабыр», «тағат» мағынасында да қолданылады. Яғни, «төзімді болу» – басқаға, оның ісіне, құбылыстарға шексіз төзу, шыдауды білдіреді. Толеранттылыққа қарсы «интолерантность» деген ұғым пайдаланады. Оны төзімсіздік, ымырасыздық, шыдамсыз, тағатсыз, кейісті, менмендік, бірбеткей, парықсыз деп адам, әлеуметтік топтар, мемлекеттерге байланысты айтуға болады.

Толеранттылық мәселесін елбасымыз Н.Ә.Назарбаев халыққа жолдауында ерекше атап өтті: «Біз әркімнің ар-ұжданы, абыройы мен беделі қадірленетін, мәртебелі мораль, этикалық негіздер мен рухани құндылықтар ірге тепкен қоғам құруымыз», - деді.

Абай шығармасынан оның әділдікке, шыдамдылыққа, зорлық-зомбылыққа деген көзқарастарын көруге болады. Надандықты, білімсіздікті, еріншектікті, қиянатты, әділетсіздікті қатты сынап, адамдарды қанағаттылыққа, шыдамдылыққа, әділдікке, ізгілікке шақырды. Абай Құнанбаевтың шығармаларының түйіні – шыдамдылық, бірлік, татулық, сыйластық. М.Жұмабаевтың шығармаларында адалдық пен адамдыққа, отансүйгіштікке, шыдамдылыққа, жалпы адамгершілікке тәрбиелейтін идеялардың басымдылығымен ерекше [1]. А.Г. Асмоловтың пікірінше толеранттылық өзара бәсекелес мәдениеттер арасындағы өркениетті келісім және өзгешелікті, әртүрлілікті сақтаудың жағдайы болып табылатын өзге қисындар мен көзқарастарды қабылдауға дайындық. Бұл жағдайда толеранттықтың сипаты төмендегідей болып табылады [2].

*Біріншіден*, шыдамдылық көрсету, өзін-өзі ұстау, бейбітшілікті сүю, өзгенің пікіріне, мінез-құлқына шыдау;

*Екіншіден*, қоршаған табиғат пен әлеуметтік ортаға бейімделетіндей жоғары адаптивтік қабілеттерді көрінісі;

*Үшіншіден*, қақтығыс жағдайларынан бейбіт жолмен шығу.

П.З. Тобууов толеранттықты қарастырады. Осыған орай негізінде ол төмендегідей жағдайларды атап көрсетеді:

*Біріншіден*, толеранттық бірін-бірі өзара байытатын, берік және жан-жақты этникааралық тәуелділіктердің болмауына қарамастан полиэтникалық мемлекеттегі ұлтаралық саясаттың негізгі қағидасы болып табылуы тиіс;

*Екіншіден*, толеранттықты қағида ретінде тану этностар арасындағы өзара қарым-қатынастың қажетті және күнделікті сақталып отырылуына әкелуі тиіс;

*Үшіншіден*, толеранттық тұлға үшін мінез-құлық императивті болып табылуы тиіс;

*Төртіншіден*, этнос санасының оянуы жағдайында тұлғааралық және ұлтаралық қарым-қатынастарды адамзаттандыру қажеттілігі туады. Толеранттылықтың келесі типтері бар, олар:

*Гендерлік толеранттылық* – басқа жыныс өкілдеріне түсінушілік қарым-қатынас, бір жыныс өкілдері екінші жыныс өкілдерінен артық деген ойдың болмауы.

*Жасерекшелік толеранттылық* – адамның жасерекшелігімен байланысты (қарт адамдардың жастарды түсінбеу қасиеті, жастардың тәжірибесі мен білімінің жоқтығы және т.б.) «жетіспеушіліктеріне» түсінушілік қатынас. Жасерекшелік толеранттылық әрбір халықтардағы үлкендерді құрметтеу өсиетімен сәйкес келеді.

*Білім алу толеранттылығы* – білімді адамның білімі аз адамның жүріс-тұрысына шыдамдылық таныту қасиеті. Толеранттылықтың бұл типі күнделікті өмір сферасына қатысы бар.

*Ұлтаралық толеранттылық* – түрлі ұлт өкілдеріне қарым-қатынасы. Белгілі бір ұлт өкілінің теріс қасиеттерін сол ұлттың барлық өкілдеріне «іліп қою» [3].

Жасөспірімдік кезең – адамның психоәлеуметтік дамуының маңызды кезеңі. Жасөспірім – бала емес, бірақ әлі де ересек адам емес. Ол ересек өмірге белсенді араласады, өзінің даралығын қалыптастырады, түрлі әлеуметтік рөлдерді сомдайды. Оның өмірлік бағдары әлемге, өзіне, өзгелерге деген қатынасына тәуелді. Шыдамдылық пен сенімділік позициясы – бұл әлемдегі бейбіт өмірдің көрінісі. Мектептегі толеранттылықты қалыптастыру – Жердегі әлем мәдениетінің дамуына үлкен үлес қосқандық.

Жасөспірімдік шақтың *бірінші кезеңінде* (10-11 жас) бала бойында өзіне деген ерекше қасиеттер көрінеді: өзін-өзі бағалауда жағымсыз қасиеттер мен қылықтар жиі орын алады. Сонымен бірге өзін-өзі бағалауға деген өткір қажеттілік пайда болады, ал өзін-өзі бағалай алмаушылық қатты қиналыс туғызады.

*Екінші кезеңде* (12-13 жас) оқушының айналасындағы адамдардың, әсіресе, құрдастарының бағалауынан туған тәуелділік сияқты өзіне деген жағымсыз көзқарасын қатар өзін сол күйінде қабылдау қасиеті сақталады. Оқушының өзіне сыни көзқарасы, өзіне-өзі риза болмауы тұлға ретінде өзіне жағымды көзқарас, құрмет қалыптастыру сияқты қажеттіліктердің өзектілігімен қатар тұрады.

*Үшінші кезеңде* (14-15 жас) өзін-өзі «оперативті бағалау» пайда болады; оқушының өзіне деген көзқарасы осы шақта анықталады. Бұл өзін-өзі бағалау оқушының өзінің тұлғалық ерекшеліктерін, мінез-құлық формаларын қабылдаған белгілі бір өлшемдермен салыстыруға негізделеді [4].

Толеранттықты қалыптастырудың аса маңызды көзі – оқытушының оқушымен педагогикалық қарым-қатынасқа түсуі. Мұнда оқытушы қандайда болмасын жағдайда бұл сапаның көрінуін қамтамасыз етеді.

ЮНЕСКО-ның бас директоры Федерико Майор сөз сөйлеу кезінде білім беруге жауапты адамдарға үндеу барысында, өсіп келе жатырған ұрпақты оқыту мен тәрбиелеудің ұстанымдарын атап көрсетті:

– Өзге халықты, олардың мәдениетінің және тарихының әртүрлілігін түсіну мен ашықтық духында тәрбиелеу;

– Зорлық-зомбылықтан бас тарту керектігін түсінуге үйрету, конфликтілерді шешу үшін бейбіт әдістерді қолдану;

– Альтруизм идеясын қостау, өзгелерді құрметтеуге үйрету.

Жасөспірімдік шақты зерттеуде Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин сияқты белгілі психологтар оқушының портретін беруде төмендегідей нәрселерге назар аудару керектігін атап айтады:

– тәрбиеленушілерге өзінің есейгендігін айналасындағылардың байқағаны маңызды;

– тәрбиеленуші үшін мінез-құлқының көрінісі балалық қылықтардай болып көрінбеуі маңызды;

– тәрбиеленуші үшін оның кейбір істерінің құндылығы «ересектігімен» анықталады (яғни ересектік туралы кейбір түсінікке сәйкестігімен);

– тәрбиеленуші үшін «сүйікті кейіпкер – белсенді, мақсатқа ұмтылатын, үлкен, шешуі қиын, тосқауылдарды шеше білетін адам». Кез-келген бастамада ол бақылаушы емес, қайраткер болғысы келеді;

– өзінің нағыз (немесе ойдан шығарылған) істерін арманы мен қиялына байланыстырып, әңгімелеуге қабілетті;

– мінез-құлық өлшемдері туралы пайда болған түсінік ересектердің мінез-құлқын талқылауға әкеледі.

М.Б. Хомяков күнделікті қолданыстағы «*шыдамдылық*» толеранттылықтың дамымаған, толық емес формасы деп атап көрсетеді. Ол қазіргі таңда толеранттылықты шыдамдылықпен араластыру

мүлде дұрыс емес деп таниды. Бір жағынан алып қарағанда, қазіргі заманғы қоғамда толеранттылық өзгеге белсенді қарым-қатынас ретінде қызмет атқаруы мүмкін. Ал екінші жағынан, бұл өзгелердің этникалық, діни ерекшеліктеріне, күшті не әлсіздігіне қарамастан оның құқығы мен еркін саналы түрде мойындау болыптабылады. Басқаша айтқанда, толеранттылық қазіргі заманғы түсінікте өзге әсерлерге қарамастан өмір сүру әркеті дегенді білдіреді.

Толеранттық – бұл шындыққа деген белсенді қатынас. Ол адамның универсиалды (жан – жақты) құқықтары мен еркіндіктерін қабылдау негізінде қалыптасады».

Сонымен қатар декларацияда «төзімсіздіктің алдын алудың тиімді әдісі – тәрбие» – деп көрсетілген. Толеранттылыққа тәрбиелеуді өте маңызды міндет ретінде қарастыру орынды. Ол басқа адамдардан жатсыну сезімін тудырушы әсерлерге қарсы бағытталуы тиіс. Ол жасөспірімдер бойында тәуелсіз ойлауға, талдай алуға қабілеттілікті қалыптастыруда септігін тигізеді. Толеранттық – адамның бостандықтар мен универсалды құқықтарының негізінде қалыптасатын белсенді қарым-қатынас. Толеранттық – күштілер мен ақылдыларға, өз қабілетіне сенімділерге тән.

Толерантты мінез-құлықты қалыптастыруға әлеуметтік-қоғамдық үдерістер себепші болады, олар: ортада, қоғамда әлеуметтік зомбылықтың өсуі, ұлтаралық қақтығыстардың жалғасуы, ұлттық экстремизмнің өсуі және т.б., сонымен қатар әлеуметтік зорлықтың әртүрлі жағдайларында жеке адамдар мен әлеуметтік топтардың толерантты мінез-құлқын азаматтық келісім өлшемдерінің негізі ретінде әлеуметтік практикаға енгізу қажеттігі сияқты ортаның сұранысы ескерілуі қажет. Балаларды толерантты мінез-құлқтарының қалыптасуы қоғам дамуы заңдарымен, білім беру үдерісімен, оқыту және жеке тұлға дамуымен заңды байланысты.

Толерантты мінез-құлқы қалыптастыру үдерісі заңды түрде макро және микро орталарының шарттарымен байланысты (жастық, гендерлік, ұлттық құрам, өзара қатынас сипаты, тұлғааралық қатынас жиілігі және т.б.).

Психолог сауалнама жүргізіп, нәтижесінде толеранттылықтың 4 деңгейін анықтап берген. Олар:

*Интолеранттылықтың жоғары деңгейі* өзге ұлт өкілдерін түсінуге, қабылдауға, мойындауға саналы түрде бас тартумен сипатталады. Бұл адам бойындағы қасиет мәдени айырмашылықтарды девианттылық ретінде сипаттаудан, өзге ұлт өкілдерінің құндылықтары мен физикалық бет бейнесі түрлі болғандықтан құқықтар әр түрлі деп санаудан көрініс табады. Бұл осындай айырмашылықтарға деген теріс қарым-қатынастардан, демонстративті жаугершіліктен, басқа ұлт өкілдеріне жек көрініштен көрінеді. Бұл кез келген өмірлік жағдайларға басқа мәдениет «көзімен» қарауға талпынудан бас тартады. Бұл саналы, рефлексияланған позиция.

*Толеранттылықтың төменгі деңгейі* адам сөз жүзінде басқалардың мәдени айырмашылыққа құқығы бар екендігін мойындайды, адамдардың теңдігі ұстанымын декларациялайды, бірақ кейбір әлеуметтік-мәдени топ өкілдерін қабылдамайды. Мұндай диссонансды адам қоғамдық пікірге, аморалды жүріс-тұрыспен, өзге ұлт өкілдерімен өзіндік жеке сәтсіз қарым-қатынаспен ақтауға тырысады. Бұл позиция мәденицентризм, ксенофобия, басқаның кінәлі презумпциясына негізделген. Фашизм, геноцид, сегрегация сияқты интолеранттылық көріністерін терістей отырып, адам оңайлықпен басқа мәдениет адамдарына «құрметтеуге тұрмайтын», «қауіпті» сынды жарлықтар ілумен сипатталады.

*Толеранттылықтың орташа деңгейі* мәдени плюрализмді қабылдаумен, мойындаумен, түрлі әлеуметтік-мәдени топтарды сыйлаумен, бірақ кейбір мәдени таптаурындарды ұстанумен сипатталады. Ол күнделікті өмірдегі мәдени дискриминация көрінісін ажырата алмайды. Ол босқындар мен мигранттардың шынайы мәселелерін елестетуге қиналады. Бұл өзге адам тұрғысынан өмірге қарай алмауымен сипатталады.

*Толеранттылықтың жоғары деңгейі* келесі мінездемелерден көрініс табады. Бұл өзге мәдениет өкілдерін мойындау, өз пікірімен еркін түрде бөлісу, адамдардың басқа өмір салтымен өмір сүру құқығын қабылдаумен сипатталады. Бұл мәдени айырмашылықтарға оңды қарым-қатынас, өзге мәдениетті қабылдау, кез келген мәдени дискриминацияға жоғары сезімталдылықтан, өзге ұлт өкілдерінен өзіне құнды және пайдалы дүниені табу қасиетімен байқалады. Бұл мәдени таптаурындардан бас тартудан, өзге мәдениетті сол мәдениет құндылықтары мен әлеуетіне призмасы арқылы қарастырудан көрінеді.

#### Әдебиеттер

1. Жұмабаев М. Педагогика.- Алматы: Рауан, 1993
2. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. – М.: Смысл, 2000.
3. Тобуков П.З. Толерантность как форма разрешения межэтнических противоречий / В кн.: Толерантность. Материалы региональной научно-практической конференции. – Якутск: ЯНЦ СО РАН, 1994.
4. Жұбаназарова Н.С. Жас ерекшелік психологиясы: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 354 б.



**Сарбасова Г.Ж.**

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,  
ал-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университет)*

**Жапарова Г.С.**

**Азизова А.Ф.**

*(Қазақстан Республикасы, Семей қ.,  
Қазақ инновациялық гуманитарлық-заң университеті)*

## **СТУДЕНТ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІЛЕРІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТАЛДАУ**

Психолог маманның кәсіби қызметінің ерекшелігі оның жеке тұлғалық сапаларымен байланысты, ол адамдармен қарым-қатынас орнатуымен қатар оларды түсіне білуі оның кәсіби іс-әрекетінің негізгі құралы болып табылады. Сондықтан студент-психологтардың жұмыс істеу үшін қажетті білім, білік және дағды ғана емес, сонымен қатар белгілі бір жеке қасиеттерді қалыптастыру оқуда ең үлкен нәтижеге қол жеткізуге мүмкіндік береді, ал бұл өз кезегінде болашақ кәсіби қызметте жоғары нәтижелерге қол жеткізуге ықпал етеді.

Эмоционалды интеллект концепциясына байланысты Дж. Мейера,

П. Сэловея, Д. Карузо, эмоционалды интеллект – бұл өз эмоциялары мен басқалардың эмоцияларын сезінуге және түсінуге мүмкіндік беретін ментальдық қабілеттер тобы деген [1]. Эмоционалды интеллект идеясы-бұл термин Эдуард Торндайк, Джой Гилфорд, Ганс Айзенк сияқты авторлар әзірлеген әлеуметтік интеллект ұғымынан шықты [2]. Эмоционалды интеллект дамуының жоғары деңгейі бар индивидтер өз эмоциялары мен басқа адамдардың эмоцияларын түсінуге, эмоцияларын басқаруға айқын қабілеттері бар екенін атап өтуге болады, бұл қарым-қатынаста жоғары бейімделу мен тиімділікті тудырады. Сыртқы дүниенің заңдылықтарын көрсететін абстрактілі және нақты интеллектке қарағанда, эмоционалды интеллект жеке тұлғаның ішкі әлемін, мінез-құлқын және шындықпен өзара әрекеттесу байланысын көрсетеді [3].

Л.С. Выготскийге қарағанда С. Л. Рубинштейн «аффект пен интеллект» бірлігі идеясының жақтаушысы ретінде өзін ғана емес, ол көбінесе ЭИ идеясын алдын ала болжайды: «шын мәнінде эмоциялар мен интеллект жеке өмірдің бірлігі туралы ғана емес, эмоциялық немесе аффективті, және эмоциялардың ішіндегі интеллект мәселесінің біртұтастығы туралы айту керек». А. Н. Леонтьев оқу іс-әрекетінің «жеке» мағынасы туралы айтқан кезде эмоциялар мен интеллект байланысын атап өтті. Мағынасы дәлелдермен анықталады, А. Н. Леонтьев жаңа мағыналарды қалыптастырып, интеллект саласындағы жаңа мүмкіндіктерді де ашатынын көрсетеді [8].

Ғалымдар эмоциялық интеллекттің дамуы биологиялық және әлеуметтік алғышарттарға байланысты болуы мүмкін деп санайды. Олардың биологиялық алғышарттарына мыналар жатады: ата-аналардың эмоциялық интеллект деңгейі, оң жақ жартышарының ойлау типі, себебі вербальды емес интеллектімен байланысты, бұл сөйлеудің эмоциялық бояуын нақты тануға мүмкіндік береді. Эмоциялық қабылдаушылықтың тұқым қуалайтыны темперамент қасиеттері, ақпаратты өңдеу ерекшеліктері. Сонымен, ЭИ дамуы бейімделудің, тұлғааралық өзара іс-қимылды оңтайландырудың, әлеуметтік және өзге де оң мінез-құлықтың маңызды факторы болып табылады. ЭИ өсуімен адамдардың мінез-құлқындағы деструктивті үрдістердің төмендеуімен байланысты [4].

Психолог-студенттердің эмоциялық интеллектісін дамыту кәсіби даму және өзін-өзі дамыту арқылы жүзеге асырылады. Психологтың эмоционалды интеллектісі ол эмпатияның қалыптасуымен, коммуникативтік төзімділігімен, өзін-өзі бағалау мен талаптану деңгейінің болуымен, өзіне және өз құзыреттілігіне сенімділікпен, өз сезімдері мен эмоцияларын сезіну, оларды басқару, өзара әрекеттестік бойынша әріптестердің сезімдері мен эмоцияларын сезіну және оларды реттеу білімдерімен анықталады [6]. Эмоциялық интеллект дамуының жоғары деңгейі бар психолог-бұл, ең алдымен, эмоциялық саланы терең меңгеріп, өзінің өмірлік және кәсіби жолын өз бетінше талдауға бейім және өзін-өзі ақтайтын тұлға. студент-психологтардың эмоционалды интеллектінің ерекшеліктерін анықтауға зерттеу жүргізген ғалымдардың бірі М. М. Царенкова. Ол әр компоненттің даму деңгейін және эмоциялық интеллектінің жалпы көрсеткішін зерттеді.



Нәтижесінде студент – психологтардың «эмоцияларды түсіну» сияқты эмоциялық интеллектінің компоненті анағұрлым айқын екені анықталды, бұл күрделі эмоцияларды түсінудің және бір кезеңнен екінші сатыға эмоциялық ауысудың, эмоцияларды талдау және эмоциялық білімді пайдаланудың дамыған қабілетін көрсетеді. «Эмоцияларды саналы реттеу» компоненті, яғни басқа адамдардың эмоциялары мен сезімдерін басқару. Бұл эмоциялық және интеллектуалды даму үшін қажет эмоциялардың рефлексивті реттелуі, позитивті және негативті сезімдердің ашық қалуына көмектеседі. Бұл эмоциялық және интеллектуалды даму үшін қажет эмоциялардың рефлексивті реттелуі, ол позитивті және негативті сезімдердің ашық қалуы, ақпараттың пайдасына қарай эмоцияны тудыру немесе оның шеттеуге байланысты, эмоцияларды сезінуге, олардың айқындылығын, тұрпаттылығын, мақсаттылығын анықтауға, жағымсыз сезімдерді ұстап тұру және олардың ішіндегі ақпаратты бұрмалаусыз оң сезімдерді арттыру арқылы өзінің және бөтен эмоцияларын басқаруға көмектеседі. «Эмоцияларды идентификациялау» және «ойлаудың эмоциялық фасилитациясы» компоненттері іс жүзінде тең дәрежеде көрсетілген, бұл эмоцияларды физикалық жай-күйі, сезімдері мен ойлары бойынша анықтауға, өнер туындылары, сөйлеу, дыбыстар, сыртқы түрі мен мінез-құлқы арқылы басқа адамдардың эмоцияларын анықтауға қабілеттілігінің төмендеуі, осы сезімдерге байланысты эмоциялар мен қажеттіліктерді нақты көрсетуге, шынайы және жалған сезімдерді саралауға, сондай-ақ белгілі бір эмоцияны туғызу қабілеттілігінің және кейіннен оны бақылауға қабілеттілігінің төмендегенін көрсетеді. Эмоциялық интеллект компоненттерінің құрамдас бөліктерін салыстыра отырып, студент – психологтарда адамдарды эмоционалды бағалау, эмоциялардың өзара өтуін түсіну қабілеті, олардың өзгергіштік механизмдері, сондай-ақ уақыт бойынша эмоциялардың өтуі, аралас эмоциялар мен күрделі сезімдерді ажырату қабілеті және эмоциялардың өзара әрекеттесуін түсіну сияқты қабілеттер айқын көрінеді деп айтуға болады. Дегенмен оларда басқа адамдардың эмоционалды жағдайын және эмоционалды жағдайын реттеуге деген қабілеттерін әліде дамыту қажет. Мамандар даярлауда болашақ кәсіби қызметтің ерекшелігі бар. Психологтардың, гуманитарлық бағыттағы мамандардың болашақ кәсіби қызметі ең алдымен «адам – адам» өзара қарым – қатынастарымен немесе дәлірек айтқанда субъект – субъектімен, осы өзара қарым-қатынастардың ортасында-адам. Кәсіптің өзі адамдармен тиімді қарым-қатынас жасау үшін өз эмоцияларын түсінуді талап етеді. Психолог-студенттер тренингтерге және профильді пәндерге қатыса отырып, өзінің эмоциялық ой-өрісін дамытады. Психолог мамандығын таңдау бастапқыда өзгелерді (немесе өзін) эмоциялық уайымдарына қызығушылықпен тануға байланысты. Салоуэй мен Джон Майер эмоциялық интеллектті «эмоцияларда көрінетін жеке тұлғаның көріністерін қабылдау және түсіну, интеллектуалдық процестер негізінде эмоцияларды басқару қабілеті» деп анықтаған [4].

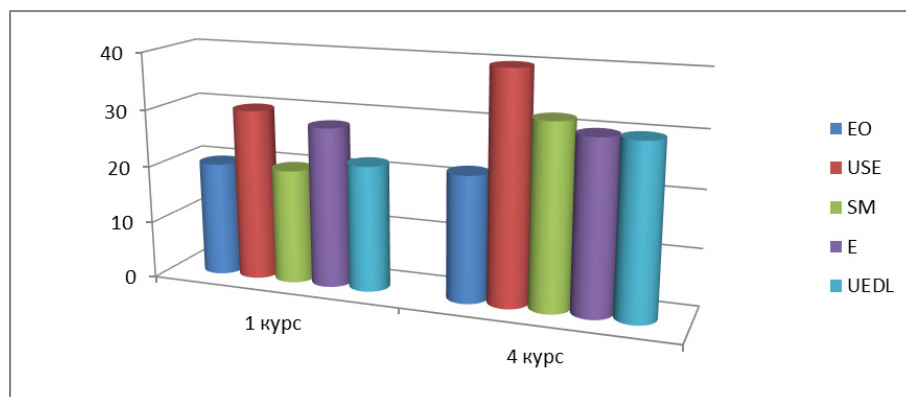
Студент-психологтардың болашақ мамандығында эмоционалды интеллект маңызды рөлді атқарады, себебі олардың болашақ мамандығы тікелей әлеуметтік өзара әрекеттесумен, әрбір жеке тұлғаның эмоционалды күйін қабылдаумен және ажыратумен байланысты. Эмоционалды интеллект кәсіби маңызды қасиеттерді дамытудың өзіндік индикаторы болып табылады, оларға өзін және басқа адамдарды жақсы түсінуге көмектеседі, қарым-қатынас үдерісін жеңілдетеді. Осы бағытта ҚазИГ-ЗУ-нің «Психология» мамандығының 1 және 4 курс студенттеріне эмперикалық зерттеу жүргізілді. Зерттеу барысында Н. Холлдың «эмоциялық интеллект сауалнамасы» әдістемесі қолданылды, 1-кестеде алынған нәтижелер көрсетілген.

*Кесте 1*

**Н. Холлдың әдістемесі бойынша студент-психологтардың  
эмоциялық интеллекттерінің ерекшеліктері**

№	Шкалалар	Жоғары		Орташа		төмен	
		1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс
1	ЕО-Эмоционалды хабардарлық	33%	72%	20%	22%	50%	18%
2	USE-Өз эмоцияларын басқару	20%	50%	30%	40%	50%	10%
3	SM-Өзіндік мотивация	30%	56%	20%	32%	50%	12%
4	Е-Эмпатия	18%	42%	28%	30%	54%	28%
5	UEDL-Басқа адамдардың эмоцияларын басқару	16%	50%	22%	30%	62%	20%

## Орташа көрсеткіш



Бұл кестеде көрсетілгендей 1 және 4 курс студенттерінің эмоционалды интеллектілерінде үлкен айырмашылық байқалады, EO бойынша 1-ші курс студенттерінде жоғары деңгей 33% болуы олардың эмоционалды жағдайды бақылай алуын білдіріп отыр, ал 50% төмен болуы арқылы олардың бойындағы эмоционалды кедергілерді білдірет, бұл нәтиже 4 курста әлдеқайда жақсы нәтиже беріп отыр, олардың 72% да жоғары болуы эмоционалды хабардар екендігін көрсетті тек 18% төмен нәтиже беруі байқалды. USE – 1 курс студенттерінде 20% ғана жоғары болуы әліде үлкен психологиялық қызметті талап етеді, дегенмен 10% төмен көрсеткіш беруі олардың өз-өздерімен жұмыс жасауларын қажет етуде, ал 4 курста 50% жоғары және 40% орташа көрсеткішке ие болуы болашақ психологтар үшін үлкен жетістік. SM – 1 курс студенттерінде 30% ғана жоғары және 50% төмен болуы олардың әліде өз таңдауларына деген толық сенімдерінің болмауын білдірет, бұл да эмоционалды кедергілерге әкелуі ықтимал. E – 1 курс студенттерінде 18% ғана жоғары және 54% төмен көрсеткіш беруі студенттердің өз мамандықтарына байланысты көптеген ақпарат пен тәжірибелік дағдыларды қалыптастырудың үлкен сұранысын қажет ететіндігін көрсетіп отыр. Ал жоғары курс студенттерінде бұл өте жақсы көрсеткіштерге ие болып отыр, 42% жоғары және 30% орташа. UEDL-әріне бұл барлық шкалалармен байланыс тауып отырған эмоциялардың бірі, 1 курс студенттері үшін 62% төмен нәтиже беру алда атқарылатын жұмыс мазмұнына сай өзгереді деген болжамға сай, себебі 4 курс студенттерінде 50% жоғары және 30% орташа көрсеткіш берулері олармен атқарылатын оқу-жұмыс бағдарламасының жүйелі және студент-психологтар үшін нәтижелі екендігін көрсетіп отыр.

Қорытынты. Жүргізілген эмпирикалық эксперимент нәтижесі негізінде студент-психологтардың эмоционалды интеллектілері ЖОО-ның оқу жоспары мен мамандықтарының модульдық бағдарламасының құзыреттіліктері олардың болашақ кәсіби іс-әрекеттеріне деген біліктіліктері мен дағдыларын толықтай қалыптастырып отырғандығын көрсетті. Осы арқылы студент-психологтардың эмоционалды интеллектілері жоғарлайды және кәсіби іс-әрекеттерінде өздері үшін қажетті нәтижеге ие болады деген тұжырымға келдік.

### Әдебиеттер

1. Алексеева Е.Е. Типологические особенности студентов психологических и педагогических специальностей // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009, № 4, С. 207-212.
2. Нгуен М.А. Роль эмоционального интеллекта в становлении личности студента-профессионала / Нгуен М.А. // Профессиональное образование. Столица. – «Новые педагогические исследования». № 5, 2007. С.137-140.
3. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект – исследования феномена. // Вопросы психологии. 2006. № 3. С.78-85.
4. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. С.57-60.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001.
6. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека /Л.М. Аболин. – Казань: Изд-во КазГУ, 2007. – 320 с.
7. Леонтьев, А.Н. Проблема деятельности в психологии / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – № 9. – С. 95–108.
8. Манойлова, М.А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта МЭИ / М. А. Манойлова // Педагогическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 95–109.

Сеилханова М.Е.

Әбутәліп М.

(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,  
ал-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университет)

## АУТОТРЕНИНГТЕР АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ СҮЙІСПЕНШІЛІК ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

*Аутотренинг* – бұл психологиялық өзін-өзі реттеу және өзін-өзі жетілдіру әдістері. «Аутотренинг» сөзі грек тілінен аударғанда «ауто» өзі және ағылшын тілінде training-оқыту, тәрбиелеу, жаттығу деген мағына береді. Аутотренинг әдісін 1932 жылы неміс дәрігері Ж.Н Шульц ұсынды.

Аутотренинг *релаксация, самогипноз, медитация, рефлексия, аттракция, эмпатия, идентификация* және басқа да әдістерді қамтиды.

Рефлексия сөзі латын тілінен кірген «*reflexio – кейінге оралу*» деген мағынаны білдіреді. Бұл терминді Джон Лок 17 ғасырда ендірген болатын. *Рефлексия* – адамның өз істерінің мәнін түсіну, олар туралы ойлану барысында өзіне өзінің нені, қалай жасағаны туралы толық және анық есеп беруі немесе өзі әрекет барысында басшылыққа алған ережелер мен кестелерді мойындауы не жоққа шығаруы.

Ю.Н. Кулюткин рефлексивті үрдіс деп – оқушының ішкі жан дүниесі мен ұмтылыстарын, талпынысын, ойларын және сезімдерін түсінуге бағытталған «педагогтың ойлауында көрініс табатын» құбылысты айтады.

А.А. Биязеваның еңбектерінде рефлексия – өз жұмысында табыстарға қол жеткізуге және шеберлігін дамытуға ықпал ететін тұлғаның жеке бас қасиеті ретінде қарастырылады. Ол мынадай анықтама берген: «рефлексия – субъектінің өз іс-әрекетін талдау мен өзін-өзі реттеу сияқты психологиялық механизмдері арқылы әрқашан, ұдайы тұлғалық қасиеттерін жетілдіру мен шығармашылық деңгейін өсіруде көрініс табатын тұлғалық қасиет». А.И. Зимняя «педагогикалық рефлексия деп педагогикалық іс-әрекетті келешек ұрпақтың тәрбиесі мен білім беруіне әлеуметтік жағынан жауапты тұлға болып табылатын субъект ретіндегі мұғалімнің кәсіби санасының сәйкестендірілуін айтады. Рефлексияға деген қажеттілік педагогтың өзінің кәсіби санасына байланысты болып келеді», – деп анықтайды.

А.З. Зак рефлексия ұғымын анықтауда зерттеулерді келесідей топтауды ұсынады:

– Адамның өзіндік санасын зерттеумен байланысты жұмыстар. Бұл зерттеу бағытында әр түрлі әрекеттегі өзіндік бақылау, бағалау, өзіндік сана аспектісіне қатысты материалдар жинақталады.

– Проблемалық міндеттерді шешу барысындағы шығармашылық ойлауға арналған жұмыстар. Бұл жерде рефлексия – субъектінің өзіндік ойлау үрдісін ұғыну ретінде түсіндіріледі.

– Кибернетикалық-әлеуметтік-психологиялық тұрғыдағы зерттеулермен байланысты жұмыстар. Бұл жерде рефлексия – басқа адамдардың санасын, ойын тану қасиеті, басқа адамда болып жатқан жағдайларды түсініп, оны өзінің ішкі дүниесінен өткізе білу үрдісі ретінде анықталады.

*Эмпатия* - дегеніміз гректің «*patho*» сөзінен шыққан (күшті терең сезім, қайғы- қасырет сезімінен жақын). Префике «*em*» ішке бағыттау дегенді білдіреді. Эмпатияның алғашқы түсініктері философиялық пән этика және эстетикамен және басқа симпатия деген атқа ие болады. *Эмпатия* – бұл басқа тұлғаның эмоционалдық жағдайын сезіну, оның позициясына ену, оның сезімдерін, тілегі мен амалын түсіну қабілеті, сонымен қатар осы тәжірибенің сыртқы себептерін сезіну мүмкіндігі. *Эмпатия* ұғымы қазіргі уақытта әртүрлі аспектілерде қарастырылады мысалы:

– Басқа адамның уайымын түсінуге мүмкіндік беретін психикалық процесс;

– Қарым-қатынасты ерекше түрде құруға мүмкіндік беретін адамның қызметі;

– басқа адамға ерекше назар аудару түрі;

– қабілет, жеке тұлғаның қасиеті.

Эмпатия төмендегідей позициялардан тұрады:

– қарым-қатынас және өзара іс-қимыл жағдайларында пайда болатын, гуманистік бағыттылық өзектілендірілетін психологтың жеке басының қасиеті ретінде;

– эмпатия баланың ересек ішкі әлемін түсінуде, оның өміріне эмоционалдық тартуда көрінеді;

– қарым-қатынас, қарым-қатынас және қарым-қатынас, сондай-ақ белсенді қолдау және көмек көрсету бойынша әріптесті түсінуде көрінетін бір тұлғаның екінші тұлғаның уайымдауына эмоциялық жауап беру процесі ретінде қарастырылады. Эмпатия баланың ішкі дүниесін түсінуде, оның өміріне эмоционалды түрде араласуда көрінеді.

Г. Ф. Михальченко эмпатияны жүйелік көзқарас тұрғысынан, бір жағынан, тұлғаның тұтас құрылымының элементі ретінде, екінші жағынан – когнитивті, эмоциялық, мінез-құлық компоненттерін қамтитын жүйелі білім ретінде қарастырады. Эмпатия – эмоциялық түсіну, өзгенің ішкі жағдайын өз сезімдері арқылы қабылдап білу. Эмпатияның негізінде жатқан жәйт – өзгенің ішінде не болып жатқанын, ол не сезіп тұрғанын, дүниені қалай бағалайтынын дұрыс елестетіп білу. Эмпатиясы жоғары дамыған адамның айырмашылығы – бір оқиғаны әр адам әртүрлі қабылдайтынын, солай қабылдауға мүмкіндігі, құқығы бар екенін мойындауында. Эмпатия, ортақтасу серігімен эмпатиялық қарым-қатынас құру – педагогтардың, психологтардың, әлеуметтік қызметкерлердің маңызды кәсіби қасиетінің бірі.

Эмпатиялық қабілеттерді дамыту адами ортақтасумен тікелей шұғылданатын мамандардың басты міндеті болып табылады. Бұндай қабілеттер психологиялық машықтар арқылы шынығады.

Қарым-қатынас барысында өзін-өзі, өзгені білу және тану механизмдеріне идентификация, эмпатия, аттракция, рефлексия жатады.

*Идентификация* – өзгенің орнына өзін қойып, оның ішкі дүниесін түсіну, өзгені тану тәсілі, өзін өзгеге ұқсату. Идентификациялану барысында өзгенің құндылықтары, мінез-құлықтары, әдеттері өз бойына сіңіріледі. *Идентификация* әсіресе, жасөспірімдерге тән құбылыс. Өздері идеал, кумир ретінде таңдаған кісі (олардың ойы бойынша) не істесе, бұлар да өз іс-әрекетін соған ұқсатуға тырысады. «Оның орнында болсам, мен не істер едім?» сұрағына жауап іздейді. Кішкентай қыз ойнағанда өзін амасына теңестіреді, анасы қалай сөйлесе, сондай дауыс ырғағымен бұл да қуыршағымен сөйлеседі. «Болмасаң да ұқсап бақ» деген мақал соның дәлелі болар.

*Аттракция* – өзгені танып білудің ерекше түрі, ол өзгеге қатысты тұрақты жылы сезім қалыптастыруға негізделген. Ортақтасу серігін жақсы түсінуге, оған қарай достық не сүйіспеншілік сезімдеріне негізделген қарым-қатынас себепкер болуы даусыз.

*Әлеуметтік рефлексия* – қарым-қатынас барысында өзін-өзі тану механизмі. Ортақтасу серігі мені танып-білу туралы білім, өзге адам мені қалай қабылдайтынын («сен мені қалай білетініңді мен білемін») елестету қабілеті әлеуметтік рефлексия деп аталады. Басқа адамдармен неғұрлым байланыстары көп болса, басқалар туралы елес мол болса, өзіне басқалар қалай қарайтынын талдай алса, соғұрлым адам өзін терең танып біледі. Өзгелерге өзін аша білу – өзіндік танудың шарты. Ортақтасу барысында басқаларға өзіміздің ішкі дүниемізді айқара ашқан кезде өзіміз де өз жанымыздың байлығына сүнгіміз. Сондықтан «*өзіңді білу үшін өзгеге ашыл*» ережесін пайдалануға болады.

*Сүйіспеншілік* – тіршіліктің сәні мен мәнін келтіретін нұр әрі ең басты қуат көзі. Жарық дүниеде барша кедергі-кесепатты жеңетін күш те осы сүйіспеншілік. Көңілі сүйіспеншіліктің түбіндегі әрбір тасын санап алуға болатын кәусар бұлағынан мейірін қандырған жанның рухы кемелдік көгінде қырандай қалықтап, мәңгіліктің жасыл жайлауына қанат қағады.

*Сүйіспеншілік* – елдің ыстық ықыласына бөленудің ең төте жолы. Өйткені, сүйіспеншілік – пайғамбарлардың қастерлі жолы. Бұл жолдың жолаушылары жолдан жазып, тығырыққа тірелуі мүмкін емес. Тұйыққа тірелген күннің өзінде жабылған бір есіктің орнына басқа жерден мың есік ашылады. Иә, сүйіспеншілікпен барша адамзатты бауырға басып, жүректерге жол таба білсек, дүниеде шешімін таппаған мәселе қалмас еді. Сүйіспеншіліктің ішіндегі, мен өзін-өзі тану сабағымен байланыстырғым келеді. Олай болса, «Сүйіспеншілік» ұғымын зерттеген ғалымдардың берген анықтамаларына тоқталып өтсек:

#### «Сүйіспеншілік» ұғымына берілген анықтамалары

№	Авторы	Анықтамасы
1	2	3
	В.К. Чалоян	«бұл өркениет өкілдерінің мәдени деңгейі олардың кітапқа деген сүйіспеншілігінен көрінеді».
	Фрейд	«Егер ер бала сәби шағында анасының мейіріміне және сүйіспеншілігіне мол кеңелсе, кейін ересек тартқан шақта да осы мейірім нұры оның өмірін шуақтандырып, ер адам тұлғалы, батыр жүрек, жеңіске құштар, жолы болғыш келеді дейді.
	А. Дистерверг	мұғалім жұмысының табысты болуының негізі, іргетасы-оның өз пәніне деген сүйіспеншілігінде.
	Эрих Фромм	<i>Махаббат</i> – басқа адаммен бірігуге деген құмарлық ұмтылыс күші.
	Н. А. Бердяев	Жеке өмірінде ғана емес, ғылымда, өнерде, қоғамдық-саяси қызметте әрдайым шынайы махаббаттың орны бар. Тек сүйетін адамда жарқын идеалдар пайда болады, асыл сезім көрінеді, ол шындықты іске асыра алатын тамаша идеялар туады.
	Н. Шамфор	<i>Махаббат</i> -бәрі шын және бәрі жалған болатын жалғыз сезім.



1	2	3
	Э. Фромм	«Махаббат» -бұл абстракция, мүмкін, бұл қандай да бір беймәлім тіршілік немесе богиня, бірақ ешкім осы богиняны әлі көре алмады. Шын мәнінде, махаббат әктісі ғана бар. Сүю-бұл өнімді қызмет түрі. Ол қызығушылық пен қамқорлық танытуды, таным, жан үнін, сезімді білдіруді, рахаттануды болжайды және адамға, ағашқа, суретке, идеяға бағытталуы мүмкін. Ол толық өмір сезімін қозғайды және күшейтеді. Бұл өзін-өзі жаңарту және өзін-өзі байыту процесі.
	Л.Н. Толстой	«Өмір санасы» өзінің ерекшелігі, пайда болу, өсу және даму шарттары бар феномен ретінде көрінеді, сүйіспеншілік – адамға өмір сүруге көмектеседі.
	В. Белинский	Дүниедеанамахаббатынанқасиеттіңәрсежоқ. Оныңалдындаадамдыынтықтырушыөзгедүниелерәлсізкеледі
	И.П. Павлов	Нағыз құштарлық пен сүйіспеншіліксіз қай іс болса да ілгері баспайды.
	Конфуций	Сүйіспеншілік – біздің тіршілігіміздің бастауы мен аяқталуы. Сүйіспеншіліксіз өмір жоқ, сондықтан да сүйіспеншіліктің алдында дана адам бас иеді.
	Мать Тереза	Сүйіспеншілік – тіршіліктің тірегі. Риясыз сүйіспеншілік –тіршіліктің сәні мен мәнін келтіретін нұр әрі ең басты қуат көзі
	Мать Тереза	Ұлынәрсеіздемеңдер, алайдакішкентайістіұлысүйіспеншілікпенқараукерек.
	С.Кеосский:	Адамның толық бақытты болуы үшін аяулы Отаны болуы керек.
	Ф.Шиллер	Отаннан сүйкімді ештеңе болмақ емес
	Бауыржан Момышұлы	«Отан үшін отқа түс, – күйейсің!»

#### *Адамгершіліктің бес құндылығы:*

– *Сүйіспеншілік.* Адам жанының асыл қасиеті, асқақ мұраты, таным тұғыры, риясыз, ынтық, нәзік сезімі. Махаббат – адам жүрегін нұрлы қуанышқа бөлеп, рухына қанат бітіретін ең күшті, ең тұрақты, ең асқақ сүйіспеншілік сезімі.

– *Дұрыс іс – әрекет.* Ол жүректе туындайды, сонан соң сөз түрінде беріледі және іс-жүзіне асырылады. Дұрыс әрекет ету қағидасы – өзіңе де, басқа адамдарға да, табиғатқа да зиян келтірмеу.

– *Қиянат жасамау.* Ақиқатпен өмір сүру, мінез – құлық және жан тыныштығы да сүйіспеншілікке арналған, яғни тәтті жеміс. “Рақымдылық, мейірбандық, әр түрлі істе адам баласын өз бауырым деп, өзіне ойланғандай оларға да болса игі еді демек, бұлар – жүрек ісі. Асықтық та – жүрек ісі. Тіл жүректің айтқанына көнсе, жалған шықпайды. Абай

– *Жан тыныштығы.* Адамның ішкі жан дүниесі тынышталса, оның отбасында да тыныштық болады. Ал отбасында тыныштық болса, қоғамда да тыныштық болады. Қоғамда тыныштық болса, мемлекетте де тыныштық болады.

– *Ақиқатты тану.* Рухани кәусар бұлақ көзіне жолды іздеп табу – бұл әрбір жеке адамның, нақ осы қазір өмір сүріп жатқан барлығымыздың және өмірге жаңа қадам басқан адамдардың міндетінің ішіндегі міндеті.

*Аутотренинг техникасын* жоғары деңгейдегі көптеген спортшылар ішкі тыныштықты сақтау және жақсы нәтижелерге қол жеткізу үшін жарыс кезінде кедергілерді жою үшін пайдаланады, өйткені артық қобалжуғақуш-қуат кетеді. Көптеген әртістер де өнер көрсетер алдында қажетті рухты тауып, қажетсіз аландаушылықтан құтылу үшін *аутотренинг техникасын* қолданып босаңсу сезімдері пайда болады, сондықтан аутотренинг техникасын тренингтік сабақтарда қолданған тиімді.

#### **Әдебиеттер**

1. Гладкова С. Аутотренинг. Антистрессовые методики/ Серия «Будь здоров» – Ростов н./Д: «Феникс», 2002. -320с.
2. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М.:ПЕРЭ СЭ, 2005.-352 с.
3. Моисеев Н. Н. «Устойчивое развитие» или «стратегия переходного периода» // Биология в школе. 1995. №4. С. 5-8.
4. Акимов Б. Медитация. Самовнушение. Аутотренинг. Самые эффективные психотехники»: Свет; Москва; 2014г.



**Сейдалиева Г.Ш.**  
**Джоланов А.Н.**  
**Еременко И.С.**  
(Республика Казахстан, г.Тараз,  
Таразский региональный университет им. М.Х.Дулати)

## **АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

В настоящее время проблема девиантного или насильственного поведения стала предметом широкого научного, практического и мирового внимания. Количество исследований, связанных с этой проблемой, растет намного быстрее, чем любая другая проблема в области общественных наук.

Современная действительность заставила психологов пересмотреть проблему социальной агрессии. Мы живем в то время, когда не только взрослые, но и дети ,настроены настолько предвзято и агрессивно друг к другу, что порой не знаешь как бороться с этим. Сегодня люди в нашей стране живут во времена быстро меняющихся социально – экономических условий и политической напряженности, что часто приводит к росту их агрессивности. Агрессивное поведение характеризуется его ролью в эмоциональной сфере личности, которая может усугублять моральный дисбаланс и создавать стресс и депрессию. Высокая агрессия среди молодежи является тревожным фактором, поскольку она не только отрицательно влияет на образовательную деятельность, отношения с родителями, друзьями, коллегами, личностное развитие, но и на успех их будущей личной и профессиональной деятельности. Так что же такое агрессия?

Агрессия –это весьма сложная и разрушающая эмоция, несущая вред не только человеку, проявляющему ее, но и, конечно же, тем, на кого она направлена.

По словам Э.Фромма, следует понимать, что «агрессия – это любое действие, которое причиняет или намеревается причинить вред людям или животным, а также наносит ущерб любому неодушевленному предмету». [1, с. 108].

По Р.С.Немову, «агрессия понимается как враждебность, т.е. негативное поведение человека по отношению к другим людям, для которого характерно стремление причинять им неприятности и вред» [7, с. 183].

«Психологический словарь» под редакцией Зинченко дает следующие определения: «Агрессия – деструктивное поведение, которое противоречит сосуществующим нормам и правилам людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности)»[7, с. 186].

Проявление агрессии бывает весьма разнообразно.

Различают два основных типа агрессивного проявления:

- целевая агрессия;
- инструментальная агрессия .

Целевая агрессия – это заранее спланированное действие, целью которого является причинить вред другим. В этом случае причиной агрессии является негативное чувство (ревность, обида, ненависть, личная неприязнь) по отношению к конкретному человеку.

Когда человек достигает своей цели, если он сталкивается с каким-либо препятствием, он проявляет инструментальную агрессию. Препятствиями для получения желаемого очень часто выступают другие люди. Примером такого типа агрессии может быть борьба за вакантное место[4, с. 50].

Агрессивное действие – это радикальное проявление реакции человека на ситуацию. Если агрессия повторяется регулярно, то в этом случае мы должны говорить об ярко выраженной агрессии. Сама агрессия означает пребывание в ситуационном, социальном и психологическом состоянии до или во время акта агрессии. В. Клайн считал, что «агрессивность имеет определенные характеристики здоровья, которые необходимы для активной жизни. Это упорство, инициатива, настойчивость в достижении целей и преодолении препятствий». Данными качествами зачастую обладают лидеры[2, с. 21].

Р.С.Хоманс считает, что «агрессию может вызвать ситуация, связанная со стремлением к справедливости» [3, с. 35].

Реан А.А., Бютнер К. и другие рассматривают некоторые случаи «агрессивного проявления как адаптивное свойство, связанное с избавлением от фрустрации и тревоги» [5, с. 6].

Состояние фрустрации- это состояние души, характеризующееся неудовлетворенной потребностью в стимуляции. Эта ситуация сопровождается некоторыми негативными переживаниями: эмоциями, отчаянием.

Следовательно, акт агрессии можно рассматривать как биологически приемлемое поведение, которое может способствовать выживанию и адаптации. С другой стороны, акты агрессии считаются злом, потому что они нарушают позитивную природу человека.

Агрессия: разрушительное поведение, которое противоречит правилам сосуществования людей в обществе, уничтожает цели нападения (одушевленные и неодушевленные), наносит физический вред людям или вызывает у них психологический стресс (негативные чувства, стресс, страх депрессии) .

Как биологический вид, у человека есть много врожденных поведенческих программ (человек по своей сути осведомлен о мире и его правилах поведения) и в определенный момент они срабатывают. Данные программы были созданы в древние времена и совершенно в другой среде, не похожей на ту в которой живут современные люди. Поэтому реализуемое им поведение не всегда адекватно обстановке, рационально и даже желательно (срабатывает принцип не все что естественно – хорошо.) Поведение – это не абсолютная свобода, они легко достигают одной ситуации, а другая сложна, а некоторые ситуации могут быть вообще невозможны.

В большинстве случаев у человека довольно много альтернативных наборов и на этой основе может развиваться различное поведение.

Человеческий мозг устроен так, что часть ответственная за сознание, не только не понимает содержание врожденных программ или даже не знает об их существовании. Поэтому, когда программа начинает реализовываться, ее сознание обслуживает ее без уведомления. Он ищет и находит какое-то объяснение своих действий и мотивов, но это не обязательно правильно.

Какие планы можно считать агрессивными? Похоже, что при определении агрессии решающая позиция должна принадлежать понятию критерия. Нормы формируют социальный механизм, который контролирует определенные действия. Понятие норм формируется при социализации людей в определенном обществе. Поведение является агрессивным при наличии двух обязательных условий:

- когда имеют место губительные для жертвы последствия;
- когда нарушены нормы поведения [6, с. 4].

Следует подчеркнуть, что обучение и воспитание играют важную роль в предотвращении агрессивного поведения. Р. Крачфилд и Н. Левинсон утверждают, что «агрессивные выражения могут быть элементами управления, связанными с процессом социализации». Социализация агрессии может быть описана как процесс обучения тому, как контролировать свое желание агрессии и выражать его в приемлемой форме в рамках этой цивилизации. В результате социализации многие люди научились регулировать свои агрессивные побуждения для удовлетворения потребностей общества. Другие же остаются весьма агрессивными, но учатся проявлять агрессию более тонко: через словесные оскорбления, скрытые принуждения, завуалированные требования и прочее. Третьи ничему не научились и демонстрируют свое агрессивное стремление к физическому насилию. В становление поведения человека важную роль играет: семейные ценности и эмоциональный фон отношения между членами семьи, а также взаимоотношения людей в обществе. [6, с. 18].

Таким образом, анализ психологической литературы показывает, что многие исследователи чаще всего рассматривают агрессивное поведение как одну из форм реакции на различные опасные для жизни физические и психологические состояния, которые вызывают стресс, депрессию и другие подобные ситуации. В любом из вышеперечисленных случаев целью агрессии является психологическая попытка снять стресс, вызванный внутренним психологическим напряжением.

#### Литература

1. Алфимова М.В. Трубников В.И. Психогенетика агрессивности // Вопросы психологии. – 2000. – №6. –С.112-121.
2. Добров В.В. Консультативная работа: опыт и проблемы // Конструктивная психология. Опыт и перспективы / Под ред. Б.И. Хасана. – Красноярск, 1990.
3. Дубинко Н.А. К проблеме условий и движущих факторов агрессии // Социально- педагогическая работа. 1997. № 4. 1997. С.85–92.
4. Ениколопов С.Н. Некоторые результаты исследования агрессии // Личность преступника как объект психологического исследования. – Под ред. А.В.Петрова – М.: Из-во Наука, – 1979. – с. 21 – 46
5. Златогорская О. На тропе доверия. Программа коррекции агрессивного поведения подростков. // Школьный психолог №№30,31, 2003.
6. Колосова С. Агрессия и агрессивность. //Школьный психолог. 2000. № 26. С. 18.
7. Реан А.А., Трофимова Н.Б. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. – 1999. – №3. – С.6-7.

*Сейдалиева Г.Ш.*

*Орманова Б.Б.*

*Усубалиева Ф.Р.*

*(Республика Казахстан, г. Тараз,*

*Таразский региональный университет им. М.Х.Дулати)*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ ДЕТЕЙ С «СИНДРОМОМ ДАУНА»**

На современном этапе развития общества имеется достаточно большое количество детей с ограниченными возможностями и особыми потребностями, которым очень сложно адаптироваться к жизни без помощи специалистов, так же сложно и их родителям, если своевременно не оказывать им психологическую помощь. К таким нарушениям относится «синдром Дауна». Как мы знаем, «синдром Дауна» является наиболее распространённой генетической аномалией, возникающая наличием лишней хромосомы в 21-й паре. Этот синдром был описан в 1866 году Джоном Дауном и позже был назван в его честь [2]. Дети с «синдромом Дауна» имеют такие нарушения в развитии как: отставания в развитии мелкой и общей моторики, проблемы со слухом и зрением, проблемы с развитием речи, слабая кратковременная слуховая память, трудности в овладении и запоминании новых понятий и навыков, трудности в умении обобщать, рассуждать и доказывать. Для таких детей нужен особый индивидуально-ориентированный подход, включающий поддержку их личностного развития, формирование психологических предпосылок обучения, оптимизацию взаимодействия детей и их родителей. Особенно важно, что родители этих детей также нуждаются в квалифицированной психологической помощи.

В статье Киртоки А.Е. «Особенности психологической поддержки семьи» говорилось: «На сегодняшний день полностью вылечить «синдром Дауна», то есть убрать лишнюю хромосому невозможно, но если своевременно и качественно оказывать всю необходимую им помощь, можно вылечить многие их недуги и предотвратить появления новых. Мы считаем, что очень важно проинформировать семьи детей с «синдромом Дауна». «В последнее время проблемы семьи, в которой растёт необычный ребенок все чаще становятся предметом широкого обсуждения. В большинстве случаев поднимаются вопросы о ранней диагностике, профессиональной психологической поддержке семьи, улучшения качества жизни ребёнка и его семьи. Мы считаем, для того чтобы ребенок с особыми потребностями мог жить полноценной жизнью, он должен получить опыт социальных и профессиональных контактов, приобрести определенные навыки деятельности для своего будущего. Специально организованная ранняя психологическая поддержка очень важна для таких семей по ряду следующих причин. И первая из них – недостаточная толерантность нашего общества. Социальные институты: медицинские, образовательные, органы соцзащиты, призванные обеспечить помощь семье, оказавшейся в трудной ситуации, сами часто являются травмирующим фактором для родителей, воспитывающих малыша с «синдромом Дауна». Обнаружение у ребенка данного недуга – серьезная психологическая травма. Диагноз ставится уже в роддоме, и матери сообщают, что у ребенка, предположительно «синдром Дауна» ещё до анализа на «кареотип». Родителям ребёнка приходится пережить сильное разочарование, расстаться с образом того ребенка, который они видели в своих фантазиях и к которому они привязались за 9 месяцев ожидания. Страдает их идентичность, самоуважение, они теряют образ ожидаемого будущего. Непосредственно, задача профессиональных психологов заключается в том, чтобы помочь семье, оказавшейся в травматической ситуации, выявить личные, семейные и социальные ресурсы, которые позволят улучшить качество жизни семьи и ребенка. Родители обычно просят рассказать о «синдроме Дауна», о будущем таких детей, о лучших перспективах и самых неблагоприятных вариантах. Принятие факта наличия «синдрома Дауна» у младенца – очень непростой процесс, это, как правило, не происходит в одночасье. Принять его – значит столкнуться с очень болезненными чувствами и пережить их, адаптироваться к этому событию – рождению необычного ребенка – и преобразовать свою жизнь в соответствии с этим фактом, совершать действия, направленные на обеспечение поддержки в развитии ребёнка [3]». Важно знать, что значительное количество детей с синдромом Дауна являются вполне здоровыми и не нуждаются в каком-либо лечении. Каждый ребенок индивидуален по своему и каждый является личностью. Для ребенка с «синдромом Дауна», как и для всякого ребенка, очень важно, чтобы родители приняли и полюбили его таким, какой он есть. Существует много заблуждений по поводу развития детей с «синдромом Дауна». В литературе, как правило, описываются дети-сироты, находящиеся в «Домах ребенка», где отсутствует родительская любовь, что приводит к значительной

задержке их физического и психического развития. В действительности ребенок с «синдромом Дауна» проходит те же этапы своего становления, что и обычные дети. Особенностью данных детей является более медленный темп восприятия.

Существует множество методик, рекомендаций и советов для родителей детей с «синдромом Дауна», мы бы хотели дать несколько рекомендаций для родителей при общении с ребёнком, со специалистами и другими людьми.

Процитировано со статьи Винокуровой Е.К.: «В общении с ребёнком каждый родитель должен помнить, что его ребёнок является личностью со своими правами, желаниями и достоинствами. Не стоит пытаться найти «проявления синдрома» в эмоциях или поведении своего ребёнка. Дети с «синдромом Дауна» могут проявлять свои чувства так же, как и обычные дети. Родителям не стоит забивать нуждами ребёнка потребности всех остальных членов семьи, ведь семья должна быть гармоничной. Стоит помнить, что ребёнок с «синдромом Дауна» не должен полностью занимать их жизнь, не стоит относиться к нему, как к «кресту», который нужно нести. Ребёнок нуждается в любви своих родных. Необходимо уделять больше внимания на разговоры с ребёнком, стоит помнить что ни телевизор, ни другие средства не заменят ребёнку его родителя. Не стоит бояться отказать ему в чём-либо, если его требования выглядят чрезмерными»[1].

В своей статье Винокурова Е.К. отметила, что: «В общении с другими людьми родителям не стоит принимать утверждений от людей, которые звучат как: «Они все такие...». Нужно требовать индивидуальной оценки навыков и характеристики своего ребёнка, ведь каждый ребёнок индивидуален. На пристальные взгляды посторонних людей стараться отвечать со спокойствием и достоинством. На вопросы друзей и прохожих стараться отвечать не стесняясь и с достоинством»[2]. Рекомендуется завести новых друзей и знакомых, если это необходимо, для комфорта родителя и ребёнка.

Рекомендации в общении со специалистами: «спросить у человека, информирующего о «синдроме Дауна», где он получил данную информацию и какой опыт непосредственного общения с людьми с «синдромом Дауна» он имеет. Настаивать на том, чтобы специалист, который даёт родителю информацию о синдроме, делал это одновременно для обоих родителей и тех родственников, которых родители считают нужным проинформировать. Не позволять людям давать советы на бегу, это должно происходить в удобном и приватном месте. Задавать любые вопросы относительно своего ребёнка, даже если они могут показаться тривиальными. Обсудить со специалистом все сложности и постараться совместно найти решение этим проблемам. Запомнить, что родители всегда являются экспертами в вопросах, касающихся их собственного ребёнка»[2].

По всему миру существуют множество организаций, школ, детских домов, школ-интернатов и коррекционных центров для детей с «синдромом Дауна». Хотелось бы, чтобы и для родителей открывались всевозможные школы, кружки, клубы для того, чтобы они в своё свободное время могли посещать их со своими детьми и делиться советами, опытом. Проводить игры и тренинги, чтобы помочь родителям преодолеть страхи, помочь им преодолеть эмоциональные барьеры, чтобы каждый родитель мог поделиться своими переживаниями и получить поддержку. В эту систему можно включить и индивидуальные занятия для детей, которые способствуют развитию коммуникативной, двигательной и познавательной сферы детей. Водить детей на всевозможные кружки (музыка, рисование, лепка). Стоит отметить, что если развивать ребёнка с малых лет, то можно добиться больших результатов в будущем. Конечно, с особым ребёнком надо много заниматься, и к этим занятиям следует относиться серьёзно. Это не означает, что все виды занятий родители должны взять на себя. Конечно, ответственность за общее развитие лежит на родителях, но это подразумевает посещение развивающих занятий, лечебных и физкультурно-оздоровительных мероприятий специалистов. Например, для ускорения освоения навыков крупной моторики таким детям нужны частые массажи, специальная лечебная физкультура. А для развития речи, нужно обратиться не к простому логопеду, а к логопеду-дефектологу, причём к тому, кто умеет делать логопедический массаж. Немаловажную роль в развитии ребёнка с «синдромом Дауна» имеет и эмоциональная сторона. Очень важно, чтобы ребёнок общался и развивался вместе со своими сверстниками, играл и проводил вместе с ними время. Игры со сверстниками помогают детям не только в эмоциональном плане, но так же физическом и умственном. Время, которое дети с «синдромом Дауна» проводят в одиночестве тоже полезно для их развития. Они могут усвоить для себя новые идеи, попробовать самостоятельно что-то сделать. Положительное влияние родителей особенно сказывается на развитии самостоятельности ребёнка.

За последнее время, многие исследования в области психологии развития показывают, важность взаимодействия ребёнка с родителями с момента его рождения. Никогда родители не взаимодействуют со своим чадом, это сказывается на их будущем. Мы считаем, что семьям важно не оставаться наеди-

не с возникшими трудностями и своевременно обращаться за помощью к специалистам. Всегда есть родители, которые по каким-то причинам не могут воспользоваться ни одной из предложенных нами форм психологической поддержки. Они не обращаются к психологу, не общаются с другими родителями, не посещают группы и собрания. Как мы понимаем, в большинстве случаев забота о ребёнке сводится лишь к физическому уходу и на эмоциональном уровне и ребёнок и родитель испытывают большой дефицит. Наша задача, как психологов, предотвратить это. Родителям необходимо помнить, что их ребёнок уникален несмотря на синдром и диагноз. Помните, что их усилия, непомерный труд и терпение будут обязательно вознаграждены. Ведь по всему миру есть много детей и взрослых с «синдромом Дауна», которые благодаря постоянной работе, постоянному развитию и помощи своих родителей и специалистов, добились многого.

### **Литературы**

1. Винокурова Е.К. Методические рекомендации педагогическим коллективам общеобразовательных школ по организации обучения и сопровождения детей с синдромом Дауна. Кострома 2015
2. ГБОУ СО «Екатеринбургская школа 7» Советы для родителей ребёнка с синдромом Дауна. Екатеринбург 2017
3. Киртоки А.Е. Особенности психологической поддержки семьи. Опыт Центра ранней помощи «Даунсайд Ап».



*Сейітқазы А. Е.*

*Бейсенова Ж.Ж.*

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті)*

## **ӘЙЕЛДЕР ҰЖЫМЫНДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘСЕЛЕЛЕРІ**

Ұжымдағы қарым-қатынас – әлеуметтік, саяси, діни, кәсіби айырмашылықтарға негізделген, бұл қарым-қатынас процесінде пайдаланылатын әр түрлі түсінікке де байланысты.

Әрбір адам қоғамда болып жатқан процестерге ғана емес, сонымен бірге, өзінің жеке өміріне, өзі өмір сүріп жатқан ортаға өзінің қатынасын анықтауға мәжбүр. Ол өзінің жеке басының құндылықтарын дәлелдей отырып, өзінің жеке өмірлік іс-әрекетінде осыларды дамыту үшін жауапты, яғни өзінің ұстанымын құруы керек.

Қарым-қатынас – бұл адамға адам қажеттіліктерін қанағаттандыру. Ұжымның міндеті – тұлғаның басқа адамдармен қарым-қатынасын оны қуанышты көңіл-күйге бөлейтіндей етіп орнату. Ұжым өмірінде гуманистік қатынас ерекше орын алады. Негізгі белгілері:

– сергектік, ширақтық, белсенділік, қайырымдылық, ұжым мүшелерінің достық бірлігі, бір-біріне ілтипатты болу, өзара жәрдем беру.

– тұлғааралық бақталастық, өз қамын көздеушілік, тұйықтық, бөлектенушіліктің болмауы.

– басқа ұжымдарға жолдастық көмек беруге дайын тұру.

Гуманистік қатынас – ұжымдағы тұлғалардың арасындағы байланыстарды дамытудық құралы.

қарым-қатынастағы тіл мәселесі -танымдық процестер мен табиғи құбылыстар түрінде, ол психологиялық кері байланыс, коммуникативті бөгеттер, коммуникативті әсер және ақпарат таратудың әр түрлі деңгейлерінің болуымен анықталады. Қарым-қатынас мәселесі «өзінің мағынасы жағынан теориялық, ал эксперименталдық және қолданбалы зерттеулерде тұлға, санасезім, іс-әрекет және басқада психологияның фунтаменталдық мәселелері қатарында қаралады [1].

Қарым-қатынас адамдар арасындағы күрделі әлеуметтік-психологиялық өзара түсінісу ретінде келесі негізгі арналар арқылы іске асырылады: сөйлеу (вербальды – латын сөзінен шыққан ауызша) және сөйлеусіз (вербальды емес). Сөз қатынас құралы ретінде бір уақыттың өзінде ақпарат көзімен сондай-ақ әңгімелесушімен өзара әрекеттесу әдісі қызметін атқарады.

М.И.Лисина өзінің қарым-қатынас пен іс-әрекет туралы зерттеуінде қарым-қатынас іс-әрекеттің ерекше түрі екенін көрсеткен. Ал, Л.С.Выготский: «Адам басқа адамдармен айырылыста толыққанды дами алмайды және жағымды немесе жағымсыз ынталануы орталыққа әсер етіп, оны толықтырып отырады ...» – деп тұжырымдаған.

Қарым-қатынастың өзіндік ерекшелігі: басқа адамның индивидуалдылығына үнемі субъект, тұлға ретінде бағытталуы. Ол өзара белсенділікті болжайды және бір біріне қатысушылардың әрекеттесуі. Сондықтан қарым-қатынас үнемі екі жақты[2].

Қазақтың көрнекті ғалымы, профессор С.М.Жақыпов адамның психикалық дамуы оқыту процесі әсерінен тыс болмайды, ол үшін оқытушы мен оқушы арасында нақты байланыс, оқытудың формасы мен мазмұны екі жақты біріккен іс-әрекетте орындалады деген[3].

Кейде қарым-қатынас кедергісіне мамандық, жыныс, жасы да әсер етеді.

Ұжымда әйелдердің іс-әрекеті және қарым-қатынасы процесіндегі жеке адамаралық қатынас жүйесі, өзара жауапкершілік және тәуелділік қатынасы, гуманистік қатынас бір бірінің қалыптасуына әсер етеді.

Ұжымның бейресми құрылымы ұжым мүшелерінің алдын ала белгіленген міндеттерінен тыс нақты іс-әрекет негізінде қалыптасады. Ұжымның бейресми құрылымы оның мүшелері арасындағы қалыптасқан қатынастар жүйесінен тұрады. Ондай қатынастар жек көру мен ұнату, құрметтеу, махаббат, сенім немесе сенімсіздік, ынтымақтасу, бірлесе жұмыс істеуді қалау немесе қаламау сезімдері негізінде қалыптасады. Мұндай құрылым ұжымның ішкі, көбіне жасырын, көзге көрінбейтін жағдайын танытады.

Бір жағдайларда бұл араласу, достық, махаббат сияқты әлеуметтік қажеттіліктен туындаса, келесі жағдайда тәжірибелі жолдасынан кәсіптік көмек, қолдау алуға байланысты, үшінші жағдайда – жаңа, қызықты ақпарат алуға байланысты, төртінші жағдайда өзгелерді өзіне бағындыруға ұмтылған эгоистік себептерден туындайды. Ұжымдағы бейресми қатынастардың пайда болуының мынадай белгілерін бөліп айтуға болады: достық, жолдастық топтардың құрылуы, бейресми пікірдің қалыптасуы, бейресми басшылардың шығуы, жаңа құядылық бағдарлардың нығаюы және т.б.

Ұжымның ұйымдық құрылымының дамуына бірқатар факторлар ықпал етеді. Әелдер ұжымының өзіндік ерекшеліктерін ескере отырып, осындай ықпал етуші факторларды қарастырып көрейік.

Ол ең алдымен әйелдер ұжымы шешетін кәсіби міндеттердің сипаты. Ұжымдағы істің жағдайы туралы дер кезінде алынған объективті ақпарат ұжымның ұйымдық құрылымын нығайтып, ұжым мүшелерін біріктіре түседі. Психологиялық зерттеулер ұжымның топтасуының қажетті шарты мақсат бірлігі екендігін дәлелдейді.

Ұжымдық құрылым белгілі дәрежеде ұжым мүшелерінің әлеуметтік-демографиялық, дербестік-психологиялық ерекшеліктеріне тәуелді тығыз іскерлік, тұлғааралық қатынастардың қолайлы негізі ұжымның жасына, біліміне, біліктілік деңгейіне, кәсіптік құндылықтары сияқты белгілері бойынша анықталады[4].

Мұндай ұжымдар топтасу, ұйымдасудың жоғары деңгейімен ерекшеленеді. Дегенмен, әйелдер ұжымы өзінің құрамы жағынан барынша әртекті болып келеді: оның құрамына біліктілік деңгейі әртүрлі жыныс өкілдерінен тұратын жас және тәжірибелі мұғалімдер енеді. Мұның барлығы әртүрлі бағыттағы бейресми топтардың құрылуына негіз қалайды. Психологиялық менеджмент бойынша мекеме басшылары әйелдер ұжымды ұйымдастырғанда және басқарғанда бұл жағдайды ескеруі тиіс.

Ұжымның ұйымдық құрылымы ұжым мүшелерінің мүддесін, қажеттілігін, қавшалықты қанағаттандыруға да байланысты. Қанағаттану деңгейін анықтайтын бұндай факторлардың қатарында ұжымның беделі, достарының болуы, осы ұжымдағы өз еңбегінің мәнін сезіне білу, моральдық-психологиялық ахуал, ұжымның дәстүрлерін айтуға болады.

Ұжымның ұйымдық құрылымының сипатын айқындауды оның көлемі де елеулі етеді. Психологияда шағын ұжымдардың мүшелері арасында байланыс біршама тұрақты, берік болып келетіндігі дәлелденген. Ұжым үлкейген сайын ұжым мүшелерінің арасындағы қатынас ресми сипат ала береді. 30 адамнан асатын педагогикалық ұжымда мүдде, қызығушылық ортақтығы, бірге демалу сияқты түрлі себептермен бейресми топтар, бірлестіктер пайда бола бастайды.

Ұжымдағы көңіл-күй мен қоғамдық пікір, эмоциялық күш-қуат пен өзара қатынастың деңгейін ондағы қалыптасқан әлеуметтік-психологиялық, климат-пен айқындалады. «Психологиялық климат», «әлеуметтік-психологиялық климат» немесе «микроклимат» ұғымдары ғылыми емес, астарлы, ауыспалы ұғымдар.

Мамандарды кәсіби психологиялық таңдаудың дәстүрлі жұмыс күшін жалдау процедураларынан айырмашылығы, нақты сол жұмысқа лайықтымын деп есептейтін кандидаттардың таңдап отырған кәсібінде жетістікке жету мүмкіндігін болжалдау бағасын алуға мүмкіндік беретін, адамдардың жеке ерекшеліктерін өлшеудің арнайы құралдары – тестер қолданылады.

Практикалық жағынан кәсіби психологиялық таңдау мәселесі екі аспектіде қарастырылады: адамның сол іс-әрекетті орындауға қойылатын талаптарды анықтау және осы іс-әрекетті тиімді іске асыруға мүмкіндік беретін оның кәсіби маңызды қасиеттерінің даму деңгейін бағалау.

Кәсіби психологиялық таңдауды жүргізу, өткізу мүмкіндігі қандай да бір дәрежеде адамдардың арасындағы жеке айырмашылықтарын анықтауға арналған. Сондықтан, оның теориялық базасы дифференциалды психология мен психофизиология болып табылады.

Қарым-қатынас стиліне психологиялық мінездер әсер етеді. Осыны барлығымыз білеміз, бірақ практика жүзінде қолданбаймыз. Басшы мен қызметкерлер арасында дұрыс ақпараттардың жеткізілмеуі салдарынан сенімсіздік, кейбір жағдайда өзара түсінбеушілікке әсер етеді.

Әйелдер ұжымындағы қарым-қатынас мәдениетінің қалыптасуы көптеген шарттарға байланысты. Бұл шарттар қарым-қатынастың қалыптасуына өте қажет.

Тұлға өзімен қарым-қатынасқа түсетін адамдардың психофизиологиялық және әлеуметтік негіздерін ескере отырып, олардың айтылған мәселені қалай қабылдайтынына назар аударуы керек. Әңгіменің мағынасына, сөз саптауына, сөйлесу әдісіне көңіл қоюы шарт.

Психология ғылымдарының докторы, профессор С.М. Жақыпов бұл процесті тіпті қарапайым стихиялы тәрбиеде ие болатын мақсат жобасы, формасының бағытының анықталуын: біріншіден білу керек, одан нені талап етеді; түсіну керек, оған қалай жету керек және қабылдау керек, бұл білім әрекетінде басшылық рөлінде көрінеді. Ал бұл дегеніміздің өзі жеке тұлғаның қарым-қатынасын ұйымдастыру, ол ең алдымен қандай да бір мінез-құлық өлшемдерін талап етпес бұрын, біріншіден берілетін білім туралы хабарлау керек. Бірақ оның алдында тұлға білімді қабылдауға дайын ба, соған сенімді болу керек, ал егер жоқ болса, онда арнайы дайындауымыз қажет [5]. Осындай жетістікке жету, оның жұмыс барысындағы тәрбиесіне байланысты. Бірақ тәжірибесінің аз болуы, даулы мәселелерді шешуіне әсер етпеуі тиіс. Маман жұмысының басынан жинақы, осындай мәселелерге дайын болуы керек.

Алға қойған мақсатқа саналы көзқарасқы өз қызметтестерімен өзара тәуелді саналы қатынас орнату ісі бірлесіп қызмет атқару барысында оған қатысушылардың сан алуан әрекеттерінде дәйімі қайталануда болады. Осындай ұдайы қайталану барысында әлгі әрекеттер оңайлатылады, қағазға жазылады, стандартқа келтіріледі және мәні мен маңызына қарай қорытылады. Мұндағы тұжырымдалынған қорытындылар салыстырмалы дербестікке ие болады, өйткені бұлардың құрамында оларды сақтаушылардың өздері тиісті қызметке кіріскенге дейін өзара, екі жақтан да күткен үміттері болады.

Жоғарыда атап көрсеткеніміздей бірлесіп қызмет атқаруға өздерінің жүріс-тұрыстарында қоғамдық норманы бұзбауы, оны орындап жүруі қашанда болсын қоғам мүддесінің түрткі болуынан деуге келе бермейді. Сонда басқа тұсынан келер болсақ ұжымдық қатынастардың орнығуы қоғамдық мүдденің бірлесіп қызмет атқарушылар үшін түрткі болуының жетекшілік ролге айнала бастауын жанданады, міне осыдан барып жаңа типтегі өзара тәуелділік алдыңғы қатардан көріне бастайды. Оның мәні өзара жауапкершіліктің пайда болуынан біліне бастайды. Бұл жағдайда қоғамдық өлшем дербес мүдделердің жүзеге асуының алғышарттарын айқындамайды, әйткенмен ол қоғамдық мүддемен астасып біріңғай түрткілік күшке айналады.

Демек, қоғамдық маңызы бар мақсатқа қол жеткізуді бірлесіп жүзеге асыруда өзара жауапкершілікті дамытып тереңдету тұлғаны дамытудың бірден – бір маңызды жолын құрайды.

#### **Әдебиеттер**

1. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения.- В кн.: Проблемы общения в психологии. М.,1981.с. 218-241.
2. Выготский Л.С., Лисина М.И. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопр. психол. 1994. № 6. С. 5 – 16.
3. Джакупов С.М. Межэтническое взаимодействие как фактор активизации познавательной деятельности // Сб. Қазақстандағы этнопсихология мәселелері. – Алматы( 1997. – 72-74 б.
4. Михеева С.М. Психологическая совместимость и характер взаимодействия членов группы.- В сб.: Вопросы психологии познания людьми друг друга я общения. Краснодар,1978.кн.2, с. 135-143.
5. Джакупов С.М. Межэтническое взаимодействие как фактор активизации познавательной деятельности // Сб. Қазақстандағы этнопсихология мәселелері. – Алматы( 1997. – 72-74 б.

*Сматова К.Б.*

*Ержанова М.Е.*

*Әпиза А.Қ.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.*

*М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫҢ СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ОЙЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ОҚЫТУДЫҢ ИНТЕРБЕЛСЕНДІ ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗЫ**

Соңғы жылдары қоғамдық және әлеуметтік өмірдегі болып жатқан елеулі өзгерістер Республикамыздың білім беру жүйесінің алдына көптеген жаңа міндеттер жүктеп отыр. Әсіресе білім беру жүйесінде ұлттық және жалпы азаматтық рухани құндылықтар негізінде жастардың тұлғалық мәдениетін қалыптастыру, тұлғалық жан-жақты дамуына қолайлы жағдайлар жасау өзекті мәселелердің біріне айналып отыр.

Бүгінгі таңда жас ұрпақтың білім алуы мен дамуына ерекше ден қойылып, көңіл бөлінуде. Психологиялық-педагогикалық зерттеулерде болашақ мамандардың сын тұрғысынан ойлау қабілетін дамытуда интербелсенді әдістер мен жаңа технологияларды қолданудың маңыздылығы елеулі мәселелердің біріне айналып отыр. Алайда, ол жеке тұлғаның дамуын оқу қызметіндегі бірінші кезектегі міндет деп танығанда, оның психикалық дамуын қалыптастыруға ерекше мән бергенде жүзеге асады.

Білім беруде оқу қызметтің негізгі және жекеше түрі болып табылады. Оны атқару барысында болашақ мамандардың бойында жаңа психикалық құбылыстардың дамуына негіз қалайтын және ең алдымен заттардың пайда болу және даму заңдылықтарын ашуға бағытталған теориялық ойлау негізі және зейіні дамиды, жеке тұлға белсенділігі арта түседі. Жеке тұлғаны рухани дамыту – өзінің өмірдегі орнын, атқаратын міндетін, қазіргі және болашақ ұрпақ алдындағы жауапкершілігін, дүниенің күрделі құрылымын түсіну және өзін-өзі үздіксіз бірқалыпты жетілдіру. Жеке тұлға дамуы – өз мүмкіндіктерін үздіксіз кеңітіп, қажеттіліктерін арттырып отырумен байланысты. Осы даму деңгейі нақты адамға тән болған қарым-қатынастар аймағымен өлшенеді.

Оқытудың жаңа эксперименттік жүйелері шеңберінде болашақ маман жеке тұлғасының мотивациялық-қажеттілік саласында елеулі өзгерістерді айқындайтын фактілер жинақтала бастады. Сөйтіп, оқу және тәрбие арасындағы байланысты айқындайтын педагогикалық тәжірибе пайда болады. Бұл оның жеке тұлғасы мен сын тұрғысынан ойлау қабілеті дамуының заңдылықтарын зерттеу міндетін толық мөлшерінде қоюға мүмкіндік туғызады. Осы міндет оқу материалы мазмұнын талдау және жинақтау ұстанымы негізінде оқу қызметін қалыптастыру шеңберінде жүзеге асады.

Оқыту үрдісінде сын тұрғысынан ойлау қабілетін дамытуда педагогтың атқаратын рөлі өте маңызды. Ол сабақты өткізу барысында оқытудың жаңа технологиясы мен интербелсенді әдістерді саралай отырып, білім алушының білімі, іскерлігі және дағдысының қалыптасуына басшылық жасайды.

Соның негізінде оқу циклін қайта жаңғырту идеясы алынған. Оның мазмұнына: оқытудың жалпы мақсатын қою; жалпы құрылған мақсатты нақтыландыруға көшу; білім деңгейін алдын ала (диагностикалық) бағалау; оқу әрекетінің жиынтығы (бұл кезеңде жедел кері байланыс негізінде түзету жүргізілуі тиіс); нәтижені бағалау енеді.

Мұнда оқу үдерісі «модульдік» сипат алып, құрылымы ортақ, бірақ мазмұны әр түрлі жеке блоктардан жасалады. Модульдік оқыту технологиясының осы нұсқасын құруда біз толық меңгеру әдістемесінің негізгі шарттарын, құрылып жатқан жаңа технологиялардың негізгі қағидаларын ұстандық. Сонымен қатар, дидактиканың қазіргі талаптарына байланысты бірқатар өзгерістер енгіздік: оқыту емес, тұлғалық-бағытталған, танымдық қызметін ұйымдастыруға, оқу үрдісін өзара сөйлесу негізінде құруға және т.б. ұмтылдык.

Осыдан келіп педагогтың оқу үдерісін құрудағы жұмысының өзгеруі туындайды. Толық меңгеру әдістемесінде (Дж. Блок, Л.Андерсон және басқалар) әрбір оқу бірліктері ауқымында педагогтың қызметі былай құрылады: 1. Оқу мақсаттарымен таныстару. 2. Берілген тарау (оқу бірлігі) бойынша жалпы оқыту жоспарымен таныстыру. 3. Оқытуды жүргізу (негізінен мұғалімнің оқу материалын өзі баяндауы түрінде). 4. Диагностикалық тестіні ағымдағы тексеру. 5. Тексеріс нәтижелерін бағалау және тарау мазмұнын толық меңгергендерді айқындау. 6. Толық меңгере алмағандармен түзете оқытуды жүргізу. 7. Диагностикалық тест өткізу және оқу бірлігін толық меңгергендерді айқындау.



Психологтардың пайымдауынша, әрбір дербес тарауды (тақырыпты) оқып-үйрену үш негізгі кезеңнен: кіріспе-қызықтырушылық, операциялық-танымдық және рефлексиялық-бағалау кезеңдерінен тұруы тиіс (Л.М.Фридман). Аталмыш модульде кіріспе-қызықтырушылық кезең кіріспе бөлімінде іске асырылады. Бұл кезеңде бағдарламаның осы тарауын неге және не үшін оқып-үйренулері керек, өздері нақты нені меңгеріп, үйренулері тиіс, алдағы жұмыстың негізгі оқу міндеті қандай екенін түсінуі қажет. Психологтар дәлелдегендей, білімді неғұрлым тиянақты меңгеру үшін білім алушының мақсатты түсінуі (мақсаттың қозғаушы, қызықтырушы күш болуы) аса маңызды.

Сондай-ақ, сын тұрғысынан ойлау қабілетін дамытуда психологиялық тренингтерді ұйымдастыру да аса маңызды. Психологиялық тренинг психологиялық ықпалы топтық жұмыстың белсенді әдістеріне негізделген арнайы ұйымдастырылған қарым-қатынас формасы. Тренинг барысында жеке тұлға дамуының мәселелері неғұрлым тиімдірек шешіледі, қарым-қатынас дағдылары, сын тұрғысынан ойлау қабілеті сәтті қалыптасады.

Тренингтің басты артықшылығының бірі – оған қатысушы адам өзін басқалар қабылдағанын және де қабылдайтынын сезінеді. Ол топтың толық сеніміне ие болады және де ең маңыздысы – өз ойларын және сезімдерін, уайымдары мен күмәндарын білдіруде басқаларға сенім арта алатындығында.

Психологиялық тренингтің басты міндеті – қатысушыға өзіндік жеке ерекшеліктерін көрсете білуіне көмектесу болып табылады, ал ол үшін өз-өзінді қабылдай және тани білуді үйрену қажет. Оның барысында қарым-қатынасты дамыту мақсатында түрлі категориялармен жұмыс жасаудың топтық формасы (педагогтар, оқушылар, ата-аналар, отбасылар) алынады.

Тренинг топарының қатысушылары топта келесі мінез-құлық принциптерін ұстануы қажет: топтың әрбір мүшесі әрқайсысы туралы не айтқысы келсе де айта алады, әрбір мүшесі топта болып жатқан жағдайлар туралы, топ мүшелері туралы да «осында және қазір туындаған барлық ой пікірлерді дауыстап айта алады».

Тренинг топпен жаттығуларды орындау, оларды жаңа сыналұшылармен қайталау, жаттығуларды өзгерту немесе оларды қайта жабдықтау процесі болып табылады. Оның барысында біз толымды және толымсыз жаттығуларды ажыратамыз. Толымды жаттығулар келесі құрылымдық бөлімдерден тұрады:

- жаттығуға мотивация тудыру;
- сыналұшыны таңдау (іріктеу);
- жаттығуларды орындау;
- көрермендерден кері байланыс алу;
- сыналұшының өзіндік сезімі.

Толымсыз жаттығулар – бұл қысқартылған жаттығулар. Мұнда ең адымен кері байланыс пен сезіну орын алады. Коммуникативті қабілет мәселесі көптеген ғалымдардың – философиялық, әлеуметтану, әлеуметтік психология, жеке тұлға психологиясы және педагогикасы тоғысында пайда болды. Ол біздің заманымыздағы басты мәселенің бірі болып табылады. Тіл – дегеніміз сөздік белгілердің жүйесі. Ал белгі – шындық пен болмысты білдіретін бөлшек. Осы белгінің қасиеттеріне орай әр алуан іс-әрекеттер орындалып жүзеге асады. Белгілердің екі түрлі мәні бар. Жалпы тілдік белгілерді психологиялық фактор әрі құрал деуге де болады. Тілдік белгінің бірінші мәні – оның қоғамдық-әлеуметтік мәні. Адамзат тарихында бұл белгілер қоғам арқылы қабылданып, әр түрлі нәрселердің мән-жайын түсіндіреді. Тілдік белгілердің екінші мәні – олар арқылы адамдар бір-бірімен қарым-қатынас жасап, пікір алысатындығы болып табылады. Осыған орай дара адам үшін әрбір белгінің мәні бар, олар оның саналы түрдегі іс-әрекетіне әсер етеді. Тіл үш түрлі қызмет атқарады: 1. Адамзаттың қоғамдық тәжірибесі. Бұл қызмет тіл арқылы білімді меңгеріп, дүниені танып білуін қамтамасыз етеді. 2. Тілдік қатынас нәтижесінде адамдар тілдесіп, бір-бірімен түсінеседі. Тілдің мұндай қызметін ғылыми атауда коммуникативті қабілет деп атайды. 3. Әрбір адамның өз мінез-құлқы мен іс-әрекетіндегі даралық тәжірибелерді күнделікті тіршілікте қолданып отыруы және сыртқы орта мен жағдайлардың өзгеруіне бейімделуі.

Ақыл-ой немесе интеллектті әрекет ең алдымен, іс-әрекеттерді жоспарлайды, екіншіден, оны жүзеге асыруды көздейді, үшіншіден, орындалған іс-әрекеттердің жемісін алға қойылған мақсат-мүдделерімен салыстырады. Осындай ақыл-ой нәтижесінде әр адамның мінез-құлқында даралық ерекшеліктері қалыптасады. Мұның бәрі де тіл, сөйлеу әрекеті арқылы дамиды. Адамдар өзара қарым-қатынас жасау нәтижесінде болмыс пен оқиғалар туралы жаңа мағлұматтарды меңгереді, өздерінің әлеуметтік-тарихи тәжірибелерін дамытады.



### **Әдебиеттер**

1. Бейсебаева Ұ. Мектептегі психологиялық қызметтің негізгі бағыттары бойынша практикалық материалдар. – 2014. – Б. 3-8.
2. Захарова В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. – СПб.: Питер, 2012.–89с.
3. Бакли Р., Кэйпи Дж. Теория и практика тренинга. – СПб.: Питер, 2015. – 120с.

**Сматова К.Б.**  
**Кадырбаева Ж.Е.**  
**Сейтбекова С.К.**  
(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.  
М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)

## **ТҰЛҒАНЫҢ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ТӘРБИЕЛЕУ АРҚЫЛЫ КӘСІБИ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ДАМУЫҒА ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Еліміздің білім беру саласындағы түбегейлі өзгерістер әлемдік деңгейдегі болып жатқан жаңашыл бастамалармен үндесіп жатыр. Жаңартылған білім беру жағдайында жан-жақты дамыған тұлғаны қалыптастыру, әлемдік бәсекеге қабілетті кәсіби мамандарды даярлау жоғары мектептің басты міндеті болып отыр. Тұлға – дербес әрекет ететін субъект ретіндегі нақты жеке адам болмысының қайталанбас, ерекше әдісі, адамның қоғамдық өмірінің дара нысаны.

Тұлғаның жетілуін, дамуын сондай-ақ қоғамда алатын орны туралы көптеген ғалымдар зерттеген. Солардың қатарында Лазурский А.Ф., Мясищев В.Н., Ковалев А.Г., Леонтьев А.Н., Божович Л.И., және т.б. көптеген ғалымдар тұлға туралы анықтамалар мен тұжырымдамаларын ұсынған. Сондай-ақ, отандық ғалымдар: Қ.Жарықбаев, С.Жақыпов, Н.Токсанбаева және т.б. еңбектерінде тұлғаның психологиялық даму ерекшеліктері жан-жақты қарастырылған. Сондай-ақ, тұлға – тұрақты психологиялық сипаттамалар жүйесінде алынған нақты адам. Ондай сипаттамалар қоғамдық байланыс пен қатынастарда көрініс беріп, адамның өзі мен оны қоршағандар үшін маңызды орын алады, оның адамгершілік қылықтарын айқындайды және оның өзіндік танымдық әрекетінде маңызды мәнге ие.

Тұлғаның мінез-құлық мәдениеті адамның ішкі мәдениетімен, эстетикалық талаптарымен, жалпыға ортақ бағыттармен және дәстүрлермен тығыз байланысты. Ішкі мәдениет көп ретте адамның сыртқы тәртібін анықтайды, алайда сыртқы мінез-құлық та ішкі мәдениетке әсер етіп, адамды ұстамды, іштей жинақы болып өзіне-өзі ие бола білуге үйретеді.

Болашақ мамандармен жұмыс жасауда алдымен мінез-құлық дағдылары мен әдеттерін игеруге назар аудару керек. Ал бұған тиісті ережелерді тұрақты түрде орындатқызып отыру арқылы қол жеткізуге болады.

Мінез адамның жеке басындағы қоғамдық ортаның, тәрбиенің әсерімен қалыптасып, оның ерік күшінен, өзіне және қоршаған өмірге қатынасынан байқалады. Адам мінезі оның барлық қимыл-әрекетіне, қызметіне әсер етеді. Мінездің қалыптасуына ең негізгі әсер ететін объективтік факторлар – қоғамдық орта, тәрбие мен оқыту болып табылады.

Осы орайда, жоғары білім берудің негізгі міндеті – болашақ мамандардың мінез-құлқын тәрбиелеу арқылы кәсіби құзіреттілігін, өз бетімен жұмыс істеу білігін мақсатты түрде, бірізділікпен қалыптастыру болып табылады. Педагогикалық еңбек пен оқу-тәрбие үдерісі деңгейін қазіргі психология-педагогика ғылымы және практикасының талаптарына сәйкестендіре отырып, танымдық қызметті ұйымдастырудың формасы ретіндегі студенттердің өзіндік жұмыстарын дамыту аса өзекті мәселелердің біріне айналып отыр.

Өзіндік танымдық әрекет мәселесінің тамырлары антика дәуірінен бастау алды. Ол тәрбиелеу мақсаты ретінде әлеуметтік факторлардың әсерінен пайда болды. Грек философы Сократ (б.ғ.д. 469-399) оқыту үдерісіндегі білім алушылардың танымдық белсенділігі мен өзіндік жұмысына педагогикалық басшылық жасаудың қаншалықты маңызды екендігін ерекше атап өткен. Сократтың оқып – үйренушілерді өз бетінше іс-әрекет жасауға баулу мақсатындағы әдіс-тәсілдері ерекше мәнге ие болды. Осыған орай Сократтың ұсынған білім беру әдісі студенттерден даму үдерісіндегі шынайылықты, өз бетінше табуды, нақтылауды, түсініктерді жетілдіруді талап етеді. Кейінірек «эвристикалық әңгіме» идеясын ежелгі грек философтары әрі қарай дамытты. Олардың трактаттарында оқып-үйренушілердің білімді игерудегі өзіндік танымдық іс-әрекетінің маңызды рөлі туралы терең ой-пікірлері бар. Мысалы, Л.Н. Модзалевскийдің, көне грек философы Демокриттің (б.э.д. 460-370) еңбектерінде балаға жалпы көлемді білім беруді мақсат етпес бұрын, оның ойлау белсенділігін дамыту маңыздырақ болатындығы, көп білуге ұмтылмастан бұрын, ақыл-ойды жан-жақты дамытуға ұмтылу керектігі айтылады. Ал бұл өз кезегінде жеке тұлғаның өзіндік жұмыспен айналысуына ерекше көңіл бөлу керектігіне меңзейді.

Психологиялық ғылым саласындағы өз еңбектерінде тұлға дамуын өзіндік жұмыс мәселесімен ұштастырып, психологиялық тұрғыдан қарастырған белгілі ғалым С.Л.Рубинштейн «өздігінен» ұғымы

әрекеттердің саналы түрткісі мен өзектілігін болжайтынын және «өзіндік таным» ақыл-ой әрекетінің сапасы ретінде өз бетінше білім алу мен дамуды білдіретінін тұжырымдаған. Өз кезегінде танымдық міндет оқытудың жалпы және дербес мақсаттарын, оқу материалының сипатын болжамдайды. Бір ғана оқу материалын түрліше ұйымдастырғанда іс-әрекет тәсілі, демек оның құрылымы оқыту (игеру) ахуалына байланысты өзгеріп отырады.

Кез-келген оқытудың негізгі және түпкі мақсаты тұлғаны жан-жақты дамыту және белгілі-бір әрекеттерді жасауға үйрету болып табылады. Сондықтан да білім беру жүйесінің міндеті белгілі бір көлемдегі білім беруді іздеу емес, алынған білімді адамның өзінің қызметінде қолдана білуге үйрету болуы тиіс. Осыған байланысты бүгінгі күні тұлғаның өз бетінше дербес білім алуындағы оқу үдерісі – күрделі, жеке психофизиологиялық үдеріс ретінде қарастырылады.

Жоғары мектептердегі тек ақпараттар жиынтығына негізделген оқыту технологиясы қазіргі нарықтық кезең үшін өз орнын табуы қиын болатын орта деңгейлі мамандарды беруге ғана қабілетті. Біріншіден, оқытудың мұндай технологиясы үйренуге деген мотивті әлсіз дамытады, өзара бәсекелестік ахуалды және білім, білік және дағдыны игеру бойынша жүйелі, табанды өзіндік жұмыстар жасауға мүмкіндік туғызбайды. Екіншіден, нарықтық қатынастарға өткен өндіріс орындарының көбеюі маман даярлау жүйесіне жаңа талаптар қояды.

Сондықтан оқу үдерісінде болашақ мамандардың кәсіби құзіреттілігін дамытуға мүмкіндік беретін жаңа әдіс-тәсілдер пайдаланылуда. Олардың ішінде студенттерге өзіндік жұмыс әдістерін үйрету, танымдық әрекетте өзін-өзі реттеуді қалыптастыру, өзіндік жұмыстар үшін тапсырмаларды дараландыру, ақпараттық технологияларды пайдалану мүмкіндіктері, өзіндік жұмыстарды бақылау мен оның нәтижелерін бағалауды ұйымдастыруды бөліп айтуға болады. Бірлескен іс-әрекеттің тиімділігі, көбіне жеке тұлғалық және топтық мүмкіндіктердің қолайлы жүзеге асуына байланысты. Ұжымдағы қолайлы іс-әрекет тек оның нәтижелерінің өнімділігіне ғана әсер етпейді, сонымен бірге адамды қайта қалыптастырады, оның жаңа мүмкіндіктеріне жол ашады.

Сондай-ақ, оқытудың жаңа мазмұнына көшу оқу үдерісінде ақпараттық құралдар мен оқытудың жаңа әдістерін қолдану, оқу және тәрбие жұмыстарының өзара байланысын күшейту, білім көлемінің көбеюіне байланысты оқытушылар мен студенттерде туындалатын уақыт тапшылығы және жүктеменің артуы, педагогикалық еңбектің мазмұны мен сипатына елеулі өзгерістер енгізуді және оны ұйымдастыруды жетілдіруді талап етеді.

#### **Әдебиеттер**

1. Жұмабекова Ф.Н., Нұрғазиева Н.М. Ж81 Педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері / Оқу құралы. – Алматы: «Отан» баспасы, 2015 – 158б.
2. Аубакирова Ж.К. Студенттердің тұлғалық дамуының психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері // Қайнар университетінің Хабаршысы. – №3. – 2014.
3. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – М.:Воронеж., 2014.

**Суюнбекова Ж.Б.**

**Бекбаева З.Н.**

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,  
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті)*

## **ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДАМУЫ – ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУДІҢ БАСТЫ ШАРТЫ РЕТІНДЕ**

Соңғы жылдары зияты зақымдалған балаларды қоғамға қосуға байланысты біршама жаңа өзгерістер қабылдануда. Бұл өзгерістер арнайы мектептердің оқу-тәрбие үрдісіне көптеген басымдықтар беру қажеттігін анықтады. Қабылданған міндеттердің ішінде маңыздысы – оларды әлеуметтендіру міндеті тұрды. Әлеуметтендіру, яғни баланың қоғамдағы толыққанды өмірге қажетті дағдыларды алу процесі, кез келген адамның жеке және әлеуметтік әл-ауқаты үшін әмбебап негіз болып табылады. Зияты зақымдалған бала жеке тұлғаның әлеуметтік ортада өмір сүруін, өздерін жайлы ұстауын және онда өзінің қажеттіліктері мен мақсаттарын табысты іске асыруға мүмкіндік беретін әлеуметтік құрылымдардың буындарын өзі біліп, түсініп, меңгере алмайды. Сондықтан әлеуметтену зияты зақымдалған баланы оқыту мен тәрбиелеудің негізгі мақсаты ғана емес, бастапқы кемістіктің орнын толтыру құралы болып табылады. Бұл ретте әлеуметтік орта бейімді бағытталған білім беру мазмұнын қалыптастыру, оны байыту, бөлу және бағдарламалық-әдістемелік қамтамасыз ету үшін білім беру ресурсы ретінде қарастырылады.

Зияты зақымдалған балада қоғамды қабылдауда шешілмеген қиындықтары баршылық. Себебі, зияты зақымдалған балалар әлеуметтік нормалар мен талаптарды қабылдай алмайды, сондықтан зияты зақымдалған балалар мен жасөспірімдер нені қажет етеді – бұл «өмірлік коммуникативтік кеңістікті» ұйымдастыруды қамтитын арнайы (түзету) мектебіндегі оқу-тәрбие процесінде білім беру ортасын құру.

Қоғамдық жүйелердің ауысуы, құндылықты бағытталу өзгерісі жағдайларында мамандар балалардың әлеуметтік дамуына ерекше көңіл бөледі, себебі балалық шақта бала мнез-құлық ережелері, әдет-ғұрыптары, қылығымен танысады және қоршаған адамдар оның тілін игереді.

Отандық психологтар баланың әлеуметтік тәжірибені игеруі басқа адамдармен қарым-қатынас орнату барысында және баланың ересектермен және қатарластарымен ортақ іс атқарғанда орын алады, сонымен қатар дамудың әлеуметтік жағдайының сапасына ерекше көңіл бөлінеді (Л.И. Божович, 1995; Л.С. Выготский, 1983; А.В. Запорожец, 1986; А.Н. Леонтьев, 1983; М.И. Лисина, 1986; Д.Б. Эльконин, 1989 және т.б.). Баланың жалпы психикалық дамуына әсер ету жолдарын зерттеуге байланысты ресейлік зерттеушілер (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин және т.б.) баланың өмірінің алғашқы жеті жылында санасын терең зерттеді: балалық шақтың осы аралықтарында түрлі жастық сатылардағы оның мазмұны, динамикалық сипаттамалары, баланың индивидуалды тәжірибесін дамытудағы оның рөлі, сонымен қатар ересектер мен басқа балалармен қарым-қатынас орнату тәжірибесі. М.И.Лисина айтқандай, бала дамуының әрбір кезеңінде тұлғалық білім қалыптасады, яғни балада жинақталатын қарым-қатынастың үш сызығының өзара әрекеттесуі кезінде пайда болатын өнімдер қалыптасады:

- өзіне деген көзқарасы;
- қасындағы адамдарға деген көзқарасы;
- заттардан құралған әлемге деген көзқарасы[1].

Әлеуметтендіру- бұл тұлғаның қалыптасуы-адамның мінез-құлық үлгілерін, психологиялық ұстанымдарды, әлеуметтік нормалар мен құндылықтарды, білімді, дағдыны меңгеру процесі. Адамды әлеуметтендіру туғаннан басталады және өмір бойы жалғасады. Үрдісте ол адамның өмір сүруінің түрлі салаларындағы жинақталған әлеуметтік тәжірибесін игереді, белгілі бір өмірлік маңызды әлеуметтік рөлдерді орындауға мүмкіндік береді. Әлеуметтену жеке тұлғаның әлеуметтік қалыптасуының үрдісі, шарты, көрінісі және нәтижесі ретінде қарастырылады.

Процесс ретінде ол – адамның өмір сүру ортасымен өзара іс-қимыл сипатына, жеке ерекшеліктерін ескере отырып, оған бейімделуге байланысты жеке тұлғаның әлеуметтік қалыптасуы мен дамуын білдіреді.

Шарт ретінде-адамға жеке тұлға ретінде табиғи әлеуметтік даму үшін қажет социумның бар екендігін көрсетеді.

Көрініс ретінде-бұл адамның жасы мен нақты қоғамдық қатынастар жүйесіндегі әлеуметтік дамуын ескере отырып, әлеуметтік реакциясы. Ол бойынша әлеуметтік даму деңгейі туралы айтуға болады.

Нәтижесінде ол адамның және оның жасына сәйкес қоғамның әлеуметтік бірлігі ретіндегі ерекшеліктерінің негізгі сипаттамасы болып табылады. Бала өз дамуында өз құрдастарын артта қалдыра немесе оза алады. Бұл жағдайда әлеуметтену баланың құрдастарына қатысты әлеуметтік мәртебесінің нәтижесі ретінде сипаттайды. Өз өмірінің алғашқы сәттерінен бастап жаңа туған сәби өзіне қамқорлық жасауға тиіс адамдардың мінез-құлқына әсер ететін қажеттіліктер бастан кешіреді. Осылайша, баланың қалыпты дамуы үшін оның жақын ортасы, ең алдымен, отбасы оның әлеуметтенуіне түрткі ретінде өте маңызды. Зияты зақымдалған бала үшін отбасы, басқа да әлеуметтендіру агенттері сияқты, ең маңызды қолдау көрсетуші фактор болып табылады. Отбасы баланың қоғамға бейімделуі мен кірігуінде маңызды рөл атқарады. Ақыл-ой кемістігі бар бала әрдайым ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынасқа шиеленістің белгілі бір деңгейін енгізеді.

Социологтар, психологтер және педагогтер баланың тұлғалық әлеуметтік маңызды қасиеттерін қалыптастыруда отбасының рөлін асыра бағалау мүмкін емес деген ойға тоқталады. Бала тұлғасының іргетасы оның әдет-ғұрыптық сезімдерінің, әлеуметтік мінез-құлық дағдыларын тәрбиелеуде алғашқы мектеп болатын отбасында қаланады. Отбасында игерілген ата-ана мен жақын туыстармен тілдесу және өзара әрекеттесу тәжірибесі баланың ары қарайғы өмірінде де қасындағы адамдармен өзара әрекеттестігінің сипатын анықтайды.

Бала тұлғасының және оның тұлғааралық қатынастарының қалыптасуына әсер ететін және бірінші кезекте үйренуді талап ететін ең маңызды факторлар отбасы атмосферасы, баланың ата-анамен эмоционалды байланысы болуы, баланың ұстанымы, отбасы құрылымы болып табылады. Т.А. Репина Л.А. Арутюнова мәліметтеріне сай, «балада ересектермен эмоционалды байланысы болған жағдайда дербестік, табандылық және ұйымдастырушылық қасиеттері қалыптасады. Алайда қатарластарымен жанжалдасқан жағдайда, отбасында көп көңіл бөлінетін балалар ересектерге жиі шағымданады» [2].

Қоршаған орта туралы дүниетанымның кенеюіне баланың тілдік дамуы ықпал етеді. Бірақ қарым-қатынастың тек тілдік қана емес, басқа да құралдары баланың әлеуметтік дамуы үшін маңызды екендігін дәлелдейтін бернеше зерттеулер бар (Исенина Е.И.Д984; Петшак В., 1989; Прилепская Т.Н., 1989). Баланың тілдік қатынас құруы толық қалыптаспаған даму сатысында өзара түсінушілікті орнататын қарым-қатынастың вербальді емес тәсілдері болуы мүмкін. Бұл біздің есту қабілеті зақымданған балалардың қатарластарымен және ересектермен қарым-қатынасын кеңейту тәсілдерін анықтау мақсатында жүргізген зерттеуімізде өте маңызды болып тұр. Әлеуметтік психология саласындағы мамандар әлеуметтік тәжірибе тұлғаның қоршаған орта, өзінің әлемге көзқарасы, ондағы өзінің позициясының көрінісі нәтижесінде жинақталатындығын айтады. Сондықтан бірінші функция ретінде олар белсенді көрініс табу функциясын белгілейді [3].

Белсенділік әлеуметтік тәжірибе қалыптасуы барысында қоршаған орта туралы білімнің жиынтығына емес, адамның басқа адамдар, тұтас әлем туралы практикалық білімін жалпылауға бағытталғанда көрініс табуы. Осының нәтижесінде әлемнің анықталған бейнесі қалыптасады. Ол әлеуметтік тәжірибенің алғашқы құрамдасы. Әлеуметтануда әлеуметтік тәжірибені белсенді игеру және оны ары қарай өмірде қолдануына, яғни «танымдық белсенділікке» үлкен мән беріледі. Индивидте танымдық белсенділік, дербестік, жігерлілік, талаптылық секілді қасиеттер болған жағдайда ғана оны тұлға ретінде бағалауға болады (73). Танымдық және әлеуметтік белсенділік рөлінің жағдайы біздің зерттеуіміз үшін ерекше маңызды.

Осылайша, онтогенездегі баланың әлеуметтік дамуына арналған отандық және шетел зерттеушілерінің жұмыстарын зерделеу жоғары мектеп жасына дейінгі баланың әлеуметтік дамуы үшін маңызды факторларды белгілеуге мүмкіндік берді, сонымен қатар қарастырылып отырған саладағы мектепте білім алуға арнайы дайындығына әсер ететін көрсеткіштердің дамуына ықпал етті:

- ойындық қызметтің қалыптасуы;
- қатарластарымен өзара әрекеттесе білуі;
- ересектермен өзара әрекеттесе білуі;
- қоршаған әлем мен өзі туралы көзқарастың қалыптасуы;
- танымдық белсенділіктің деңгейі (білуге құштарлық, қиындықтарды жеңуге дайын болу және т.б.).

Отандық және шетел зерттеушілері мектеп жасына дейінгі балалық шақ баланың жалпы әлеуметтену үрдісінде және тұлғаның қалыптасуында ерекше рөл атқаратындығын бірауыздан растады.

Ата-аналар тарапынан қарым-қатынастың дұрыс емес стилі балалардың даму проблемасын ушықтыруы мүмкін. Кейде ата – аналар-олардың психикалық дамуының негізгі заңдылықтарын білумен бекітілмейтін балаларға деген үлкен махаббаттың салдарынан – балаларды жарақаттайтын, тәрбиелеуде олардың психикасын өзгертетін өрескел қателіктерге жол береді. Ата-аналар балалардың невротизация мен психопатизациясының іргетасын қалайтын тәрбиенің моделін өрескел пайдаланады.



Сонымен, отбасы баланы алғашқы әлеуметтендірудің негізі болып табылады, отбасында бала қоғам туралы, оның құндылықтары мен нормалары туралы түсініктерді қалыптастырады.

Әлеуметтендірудің тағы бір маңызды агенті-құрбылар тобы, шамамен бір жастағы балалардың достас компаниясы. Әлеуметтендіру үшін құрдастар тобының мәні отбасының мәнінен маңызды. Құрдастарының арасындағы қарым-қатынас бала мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынаста «демократиялық». Жігерлі немесе физикалық жағынан күшті бала басым болуға тырысуы мүмкін, бірақ құрдастарының қарым-қатынасы отбасына тән тәуелділікке емес, өзара келісімге негізделгендіктен, балаға басымдық бере алады. Билікке ие бола отырып, ата-аналар (әртүрлі дәрежеде) балаларға мінез-құлық нормаларын таңдай алады. Керісінше, құрдастарының топтарында бала мінез-құлық ережелерін өзгертуге және тексеруге болатын өзара іс-қимылдың басқа да шарттарын кездестіреді.

Құрдастарымен қарым-қатынас адамның өмір бойы маңызын жиі сақтайды. Бір жастағы адамдардың бейресми топтары жұмыста және басқа жағдайларда, әдетте индивидтің ұстанымдары мен әдеттерін қалыптастыру кезінде өте маңызды болып табылады. Зияты зақымдалған балаларда әлеуметтік орта туралы толық емес түсінік, өмірлік перспективалардың ыдырауы, қоғамдық тапсырмаларға пассивті көзқарас қалыптасатындығы анықталған.

Сондықтан оқушылардың белсенді өмірлік ұстанымын қалыптастыру үшін балалар ұжымының рөлі зор. Ол үшін топта оң микроклимат құру маңызды, ол барлық оқушыларды сынып қызметіне олардың ерекшеліктері мен бейімділігін ескере отырып қосуға мүмкіндік береді. Зияты зақымдалған балаларды өз бетінше өмірге дайындау өте маңызды. Ол үшін өмірлік жоспарларды нақтылау, балаларды өзіне-өзі қызмет көрсетуге және қызмет көрсететін еңбекке үйрету, коммуникативтік дағдыларды қалыптастыру бойынша жұмыстар жүзеге асырылады [4].

Мектепте білім беру-формальды процесс, өйткені ол оқытылатын пәндердің бекітілген жиынтығымен анықталады. Алайда мектептер әлеуметтендіру агенттері ретінде және бірнеше өзге де қатынаста жұмыс істейді. Оқу пәндерінің формальды жиынтығымен қатар кейбір әлеуметтанушылар оқытудың ерекше шарттарын анықтайтын жасырын бағдарлама деп атайды. Балалардың сыныпта тыныштық сақтау, сабақта өзін-өзі ұстау және мектеп тәртібінің ережелерін ұстануы талап етіледі. Олар мұғалімдердің талаптарын қабылдауға және оларға жауап беруге мәжбүр. Мұғалімдердің реакциялары да балалардың өздерінен күтетініне әсер етеді. Осының бәрі мектепті бітіргеннен кейін жұмыс таңдаумен байланысты. Құрдастық топтардың ұжымдасуы мектепте қалыптасады және жасына байланысты сыныптар бойынша әсері күшейеді. Мектеп жаңа ережелерге сәйкес жаңа жағдайда әрекет етуге тура келетін әлеуметтенуге жатады. Екінші рет әлеуметтендіру процесінде индивид кіші топқа емес, орташаға қосылады. Әрине, қайталама әлеуметтену процесінде болатын өзгерістер бастапқы (отбасында) процесте болатындарға қарағанда жоғары емес. Сонымен қатар, мектепте ұйымдастырушылық, топтық, гендерлік әлеуметтендіру жүргізіледі.

Ұйымдастырушылық әлеуметтендіру-адамның өзінің әлеуметтік ролін орындау үшін қажетті дағдылар мен білім алу процесі. Осы процесс арқылы өтіп, «жаңадан келгендер» оқитын мекеменің тарихы, оның құндылықтары, мінез-құлық нормалары туралы біледі. Топтық әлеуметтену – бұл нақты әлеуметтік топтың ішіндегі әлеуметтену. Осылайша, ата-анасымен емес, құрбыларымен көп уақыт өткізетін жасөспірім құрдастарының тобына тән мінез-құлық нормаларын тиімді қабылдайды. Гендерлік әлеуметтену – бұл нақты жынысқа қажетті білім мен дағдыларды игеру процесі. Басқаша айтқанда, ұлдар мен қыздар болуды үйренеді.

Бұқаралық ақпарат құралдары адамдардың көзқарасы мен ұстанымына терең әсер ететініне күмән келтірмейді. Олар басқатәсілмен алумүмкін емес ақпараттың әралуандығын береді. Қорқынышты фильмдер мен компьютерлік ойындар балаларды тәрбиелеу бойынша ата-аналар мен мұғалімдерге жаңа талаптар қояды.

Әлеуметтендіру агенттері, жоғарыда аталғандардан басқа, адамдар өз өмірінің елеулі бөлігін өткізетін топтар мен әлеуметтік контекстер сияқты қалыптасады. Қазіргі уақытта тұрғындардың өте дамыған топтары мен ұйымдары (ерікті қоғамдар, клубтар, шіркеулер) бар, олардың қызметіне қатысатын адамдардың ой-пікірлеріне және әрекеттеріне үлкен әсер етеді. Осылайша, әлеуметтендіру агенттері зияты зақымдалған балаларға, олардың сөйлеу дамуы мен коммуникация деңгейіне үлкен әсер етеді.

#### Әдебиеттер

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – Спб., 2003 г. – 656 с.
2. Әбеуова И.Ә., Ермеқбаева Л.Қ. Әлеуметтік психология: Оқу құралы – Алматы: Полиграфия-Сервис и К., 2011. – 214б.
3. Әбеуова И.Ә. Әлеуметтік психология: Оқу құралы – Алматы, 2001. – 58б.
4. Әбсаттаров Р., Дәкенов М. Әлеуметтану: Оқу құралы – Алматы: “Ғылым” ғылыми баспа орталығы, 2003. – 376б.

*Сыргакбаева А.С.*

*Джаамбаева Б.А.*

*Суйналиев А.А.*

*(Республика Казахстан, г. Алматы,  
Казахский национальный университет имени аль-Фараби)*

## **ОСМЫСЛЕНИЕ ЭТИЧЕСКИХ ИДЕЙ АЛЬ-ФАРАБИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СИТУАЦИИ ЦЕННОСТНОЙ ДЕЗОРИЕНТАЦИИ**

Так совпало, что конференция, посвященная талантливому ученому, яркому педагогу и просто замечательному человеку Сатыбалды Мукаатаевичу Жакупову проходит в год празднования 1150-летия великого ученого и мыслителя Абу Насра аль-Фараби.

Величайшей заслугой аль-Фараби является всесторонне разработанное учение о разуме, логике как инструменте познания, музыке, добродетельном обществе, путях достижения счастья с неоспоримой системой аргументов и фактов, убедительных и актуальных в наше время.

Сегодня мы являемся свидетелями дисбаланса между технологическим и духовным развитием современной цивилизации, когда достижения науки и техники значительно опережают нравственное развитие человеческой личности. Такой дисбаланс в дальнейшем может привести к необратимой и труднопредсказуемой катастрофе глобального масштаба. Мировая цивилизация вплотную приблизилась к самой опасной черте, к уничтожению всего живого на земле и самого человечества. В этих условиях человечество должно наконец прислушаться к призывам и предупреждениям аль-Фараби и реально осознать, что невежество и пороки привели его к краю пропасти, за которой бездна. Только преобладание разума может сдерживать хрупкий мир от разрушения. Только сообща, объединившись, люди могут достичь всего этого. При этом действия людей не должны уподобляться действиям «умных» машин, напротив, человеческие мысли и поступки должны основываться на духовно-нравственных ценностях (добродетелях, как сказал бы аль-Фараби) и только тогда их деятельность будет созидательной.

Добродетель является центральной категорией всех социально-этических трактатов аль-Фараби.

Вслед за Аристотелем аль-Фараби делит все добродетели на нравственные (этические) и мыслительные (дианоэтические).

Аль-Фараби разъясняет природу добродетелей того и другого вида. Мыслительные добродетели формируются обучением, а нравственные – привычкой. И то, и другое предполагает многократное повторение. Пожалуй, подходящее здесь слово – упражнение, т. е. работа, смысл которой не столько в единичном результате, сколько в обретении навыков. Аристотель ясно высказывается о цели этики – не просто знать, что такое добродетель, а стать добродетельным. В сфере нравственной нечего рассуждать, надо совершать нравственные поступки.

Будучи скупуплезным ученым, аль-Фараби дает добродетели краткие определения. Добродетели – это нравственные устои или склад души. Это то, в силу чего мы хорошо или дурно владеем своими страстями. Т.е. добродетель выражает готовность и способность личности сознательно следовать добру; совокупность внутренних качеств личности, воплощающих человеческий идеал; образ действий, в ходе которого индивид принимает на себя риск собственных решений, т.е. добродетель – это ценность, говоря современным языком.

Формирование добродетелей, согласно аль-Фараби, является задачей государства, а не только родителей. Согласитесь, такая постановка вопроса удивляет современного человека, однако в ней содержится глубокий смысл. Государство должно проявлять заботу о формировании добродетельных граждан, т.е. образованных и моральных личностей.

Природа добродетелей такова, что их губят избыток и недостаток. В определенной степени добродетели заключаются в обуздании страстей. Таким образом, каждая из добродетелей представляет собой середину между крайностями.

Мужество есть середина между страхом и отвагой. Благоразумие – середина между бесчувствием и распущенностью.

Далее идут определения щедрости, великолепия, величавости, честолюбия, сдержанности, дружбы. Человеку нашего времени слова величавость и великолепие мало о чем говорят. О других добродетелях из этого списка мы знаем или догадываемся. Чтение аль-Фараби позволяет нам их узнать,

и уточнить. Любопытно, что учение о середине формально предполагает существование для каждой добродетели крайних состояний – того, во что превращается добродетель при избытке или недостатке.

Смысл великолепия можно понять, зная соответствующие крайности. Недостаток в великолепии есть мелочность, а избыток – безвкусная пышность. Истинно величавым быть трудно, это требует нравственного совершенства. Величавых часто считают гордецами. Они равнодушны к ценностям толпы, не суетливы, даже праздны. Однако же они деятельны в великих и славных делах, каковые, естественно, не каждый день случаются. Великое – большая редкость, поэтому величавому мало что важно.

Дружбу аль-Фараби ставит выше справедливости. Когда граждане дружественны друг к другу, они не нуждаются в суде. Между людьми добродетельными устанавливается настоящая дружба. Главный признак дружбы – наслаждение взаимным общением. Поэтому скучные и сварливые люди не годятся для дружбы. В XXI веке эти рассуждения аль-Фараби не теряют своей актуальности.

Важное место в социально-этических трактатах аль-Фараби отводится проблеме достижения счастья.

Истинное счастье, по аль-Фараби, достигается посредством овладения всеми знаниями о существующих предметах, изучения их сущности, причин их возникновения и уничтожения, что в конечном счете ведет к познанию природы и первопричины всего сущего. Счастье аль-Фараби считает абсолютным благом. Все, что необходимо для достижения и получения счастья, равным образом является благом, но не ради себя, а потому, что это необходимо для достижения счастья. Человеческие души, достигшие счастья, соединяются друг с другом, и тем самым возрастает общечеловеческое счастье, добродетельные качества, которые служат последующим поколениям. Каждое поколение оставляет после себя нечто ценное и возвышенное, что сливается в общее счастье, обогащая и пополняя его, облегчая жизнь потомкам.

Счастье, по аль-Фараби, это достижение совершенного знания и высоких нравственных норм, которые и после смерти отдельного человека или исчезновения данного поколения могут служить человечеству. Эти блага духовной культуры, переходя от поколения к поколению, постепенно накапливаются, и лучшие интеллектуальные и нравственные достижения, выработанные каждым поколением, развиваются и совершенствуются их потомками. И все хорошее, светлое, доброе – есть своеобразный вклад в дальнейшее развитие и усовершенствование общечеловеческой духовной культуры. Всякий человек может достичь счастья только сам при помощи свершения добрых дел, и лучшие деяния его будут бессмертны.

Главный итог размышлений аль-Фараби о счастье в следующем: тот человек самый счастливый, кто обладает мыслительными и этическими добродетелями. Счастье – это состояние нравственного и духовного совершенства, позволяющее человеку жить в гармонии с миром, людьми и с самим собой. Именно счастливые люди наиболее подходят к жизни в обществе. Ибо они, почитая ум, подчиняются уму и правильному порядку. Они проводят жизнь в добрых делах и не совершают дурных поступков. Как воспитывать таких людей – вот вопрос. Аль-Фараби считает, что дело это государственное. В том смысле, что воспитание счастливых людей – главная забота государства.

Согласно аль-Фараби, именно пониманием счастья отличается добродетельное общество от недобродетельных. Обычное, бытовое понимание счастья или как принято говорить простое человеческое счастье нельзя путать с философским пониманием счастья и способом его достижения. Счастье достижимо на пути познания – таков один из важнейших постулатов философии аль-Фараби. Человеку необходимо обладать знанием об истинном счастье и строго придерживаться этих знаний, которые достигаются благодаря познанию философии, науки, религии, искусства. Но не обладая нравственными качествами, человек, какие бы глубокие знания он не имел не сможет быть по-настоящему счастливым.

Не каждый человек способен пройти этот нелегкий путь познания вещей, без которых невозможно приблизиться к пониманию счастья. Для этого люди нуждаются в мудром наставнике, правителе, чтобы успешно преодолеть нелегкий путь познания: говоря современным языком это значит – создать максимально благоприятные условия для получения знаний и воспитания всесторонне развитой, нравственной и гармоничной личности.

В связи с вышеизложенным стоит подробнее остановиться на одном из важнейших трудов аль-Фараби – «Трактате о взглядах жителей добродетельного города», в котором он делил города (и, соответственно, человеческие сообщества) на добродетельные и недобродетельные.

Типы недобродетельных городов определяются по видам ложных благ, к которым стремятся их жители: стяжательству, власти, почестям, развлечениям. Только жители добродетельного города (аль-Мадина аль-Фадила) стремятся к истинному счастью. В добродетельном городе высшее сосло-

вие составляют «люди практической мудрости», т.е. философы, поскольку благодаря своей мудрости они являются самыми счастливыми людьми и вследствие этого им известны все средства, с помощью которых можно достичь счастья. Философы могут указать остальным людям путь к счастью, следовательно, они необходимы обществу как руководители города [1].

В основе развития общества лежат системы ценностей, и аль-Фараби на основе этого дает следующую классификацию человеческих сообществ:

Невежественный город – его жители не знают и никогда не знали, что есть подлинное счастье, поэтому они и не стремятся к нему. За благо они почитают: «телесное здоровье, богатство, наслаждения, свободу предаваться своим страстям, почести и величие» [1, с.333]. Обладание этими благами и является счастьем для жителей невежественного города.

Невежественные города бывают нескольких видов:

– Город необходимости – где стремятся удовлетворять только насущные требования выживания. В городе необходимости жители стремятся ограничиться лишь материальными вещами, теми, которые нужны «телу для его существования, — едой, питьем, одеждой, жилищем, половыми сношениями и помощью друг другу в достижении этого».

– Город обмена – где для жителей достижение богатства есть цель всей жизни.

– Город низости и несчастья – где царствует гедонизм, жители его стремятся к различного рода наслаждениям.

– Город честолюбия – где все стремятся к похвалам и признанию. Жители честолюбивого города стараются показать себя перед другими во всем «великолепии и блеске».

– Город властолюбия – город, где смыслом жизни является достижение власти, победа над другими людьми, их покорение и подчинение себе.

– Город сластолюбия – город, где правит бал полная распущенность.

Подводя итог, отметим, что добродетели, ценности являются основой и фундаментом любой культуры в том смысле, что общество может существовать только благодаря принятию человеком определенных ценностей.

Именно ценности определяют, каким будет общество, безопасно ли будет в нем жить. Проблемы в обществе начинаются тогда, когда в сознании людей добродетели замещаются материальными ценностями.

Здоровым можно назвать лишь то общество, которое уделяет достаточное внимание добродетелям человека и прививает их подрастающему поколению с малых лет.

Идеи аль-Фараби должны инициировать выработку новой конструктивной системы ценностей и ценностных ориентаций, а также основанную на них систему социальной организации, которые обеспечили бы не простое выживание современного общества, но и его прогрессивное, устойчивое развитие. И в этом важном деле без определенного вклада духовной и научной элиты современная ситуация ценностной дезориентации не может быть преодолена.

#### **Литература:**

1. Аль-Фараби. Трактат о взглядах жителей добродетельного города // Аль-Фараби. Философские трактаты. Алматы: Наука, 1970.



**Тасмуратова Б.Т.**  
**Бекбаева З.Н.,**  
**Омарова А.С.**  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,  
*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті*)

## **МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА ОЙЫНДАР АРҚЫЛЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС DAҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МАҢЫЗЫ**

Мектеп жасына дейінгі баланы дамытатын, өсіретін әрі тәрбиелейтін де негізгі іс-әрекеті – ойын. Белгілі педагог А.С. Макаренко баланың өміріндегі ойынның атқаратын қызметі туралы; «Үлкендер үшін жұмыстың, қызметтің маңызы қандай болса, балалар үшін ойынның маңызы сондай болады» деген [1]. Ұлы педагог К.Д. Ушинский: «Кімде кім баланың тіл қабілетін дамытқысы келсе, ең алдымен оның ой-өрісін қабілетін дамытуы тиіс» деп, ойынның бала тілінің дамуына жағымды қолдау жасалатындығына ерекше тоқталып кеткен [2]. Ойында ұйымдастырушылық дағдылары қалыптасып шыңдалады [3].

Ал, мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда ойын арқылы қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру даму деңгейі қалыпты балаларға қарағанда басқаша орын алады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қарым-қатынас ерекшеліктері ұлттық ойындар арқылы олардың коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруда негізгі бағдар ретінде қарастырылды. Коммуникативтік дағдылары ретінде айналадағы адамдармен байланысқа түсуді қалау және қарым-қатынас жасауды ұйымдастыру қабілетін қарастырылады. Қарым-қатынас жасауды ұйымдастыру қабілеті келесілерді қамтиды: әңгімені бастау, аяқтау қабілеті, әңгімелесушінің назарын аудару; қарым-қатынас жасауда, әңгімені қолдауда бастамашылдық пен белсенділік таныту; әңгімелесушіні тыңдау және түсіну қабілеті; қарым-қатынас құралдарын орынды қолдану, қарым-қатынас жасау нысандарын меңгеру. Мектепке дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың коммуникативтік қызметін дамыту ерекшеліктері арнайы ұйымдастырылған педагогикалық ортада ересектермен қарым-қатынас жасау қызметін ұйымдастыруды қарастырады, бұл коммуникативтік дамуда артта қалуды жеңу немесе барынша орнын толтыруды анықтайды (қарым-қатынас жасау қажеттіліктерін, оның мотивтерін қалыптастыру). Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балаларда қарым-қатынас дағдыларын ойын арқылы қалыптастыру маңызды орын алады, себебі, ойын мектеп жасына дейінгі балалар қызметінің жетекші түрі болып табылады, сондай-ақ, ойын балаға қоршаған ортамен, құрдастармен және ересек адамдармен қарым-қатынас жасауға және баланың дамуына мүмкіндік береді. Ойын кезінде балалармен қарым-қатынас жасау олардың сөйлеуін дамытуды ынталандырады (сөздік қорды көбейтеді, грамматикалық құрылымды дамытады). Ойын барысында қарапайым жағдайда туындамайтын және баланың қоршаған орта туралы түсінігін байытатын жағдайлар жасалынады. Сондай-ақ, ойын балалардың іс-қозғалыстарын жетілдіру және моторлық дамыту үшін жағымды жағдайлар жасайды, балаларға еркін мінез-құлық және бірлескен қызмет дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру келесілерді қамтиды:

1. Қарым-қатынас құралдарын меңгеру қабілетін қалыптастыру;

2. Өзара қарым-қатынас жасауға бағдарлану;

3. Айналадағы адамдармен позитивті өзара қарым-қатынастарды қалыптастыру: жолдастарын тыңдай білу, әңгімелесушіге қатынасын дұрыс жеткізу;

4. Өзінің пікірін жеткізе білу қабілеті, позитивті МЕН бейнесін қалыптастыру;

5. Тапсырмаларды ұжыммен талқылау қабілеттерін қалыптастыру.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда қарым-қатынас дағдыларын қалыптастырудың бұзылуына эмоциялық-еріктік сала мен мінез-құлықтың бұзылуы себеп болып табылады.

Эмоциялық-еріктік саладағы кемшіліктерді түзету келесілерді қарастырады:

– еріктік күш-жігерді, мінез-құлықты еріктіреттеу қабілетін қалыптастыру;

– қалыптастырушы сипаттағы теріс қасиеттерді жеңу, мінез-құлықтағы аффекті, теріс көріністердің, ауытқушылықтардың алдын алу және жою.

Педагогтар, психологтар және дефектологтар ұлттық ойындарды мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруда балалардың даму



ерекшеліктеріне, ойынның сипаты мен ерекшеліктеріне, ойыншылар үшін міндетті нормалар мен ережелердің болуына бағдарланады. Рөлдерді бөлген кезде тең құқықтылық пен еріктілік, топтың жастық құрамы, балалардың ойынға жылдам қосылуына мүмкіндік беретін құрал-жарактардың қарапайымдылығы мен қолжетімділігі ескеріледі. Педагог балалардың іс-әрекеті мен мінез-құлықтарына тікелей бақылау жасауды және басқаруды ұйымдастыруға көмектеседі. Ойын – мектеп жасына дейінгі балалар іс-әрекетінің негізгі түрі. Ойын арқылы балалар дамиды, басқалармен қарым-қатынасқа түседі, олардың тұлғалық дамуына, өздерін танытуына әсеретеді. Баланың бірінші әрекеті – ойын, сондықтан да ойын мән-мәнісі ерекше. Ойын – адамның өмірге қадам басардағы алғашқы адымы. Қазақ халқының ұлы ойшылы Абай Құнанбаев: «Ойын ойнап, ән салмай, өсер бала бола ма?» деп айтқандай баланың өмірінде ойын ерекше орын алады. Жас баланың өмірді танып, еңбекке қатынасы психологиялық ерекшеліктері осы ойын үстінде қалыптасады. Ойынды зерттеу мәселесімен тек психологтар мен педагогтар ғана емес, философтар, тарихшылар, этнографтар және өнер қайраткерлері мен бұл саладағы ғалымдар да айналысқан. Адам іс-әрекетінің ерекше түрінің бірі – ойынның пайда болуы туралы зерттеушілердің көпшілігі өз еңбектерінде өнер және ойын көркемдік іс-әрекетінің алғашқы қадамы деп түсіндіреді. Ойында шындықтың көрінісі, оның образды сәулесі қылаң береді. Өмірдің әр түрлі құбылыстары мен үлкендердің әртүрлі іс-әрекеттеріне еліктеу ойынға тән нәрсе. Ойынға шартты түрдегі мақсаттар қойылады, ал сол мақсатқа жету жолындағы іс-әрекет бала үшін қызықты. Ойын балаларға ақыл-ой, адамгершілік, дене шынықтыру және эстетикалық тәрбие берудің маңызды тетігі деуге болады. Балалар ойын барысында өзін еркін сезінеді, ізденімпаздық тапқырлық әрекет байқатады [4]. Ойындық әрекет бағдарламасын зерттеген ғалымдар пікірінше ойын педагогикалық мәдениет феномені ретінде төмендегідей қызметтерді атқарады: **Әлеуметтендіру қызметі**. Ойын – баланы күшті қоғамдық қатынастар жүйесіне енгізу және оған мәдениет байлығын игерту құралы. Ұлтаралық қатынас құралы қызметі. Себебі, ойын – балаға жалпы адамзаттық құндылықтарды, түрлі ұлт өкілдерінің мәдениетін игеруге мүмкіндік туғызады. Өйткені ойын – әрі ұлттық әрі интернационалдық, сонымен бірге жалпы азаматтық құндылықтарды қалыптастырудың құралы болып табылады. Ойында бала «адамзат тәжірибесі аясында» өзін-өзі көрсету қызметін көрсетеді. Өйткені, ойын бір жағынан баланың практикада өмірлік нақты қиындықтарды жою жобасын тексеруге және құруға мүмкіндік берсе, екінші жағынан тәжірибесінің олқы тұстарын айқындауға мүмкіндік береді.

Ойынның **қатысымдық қызметі** – балаға шынайы күрделі адамдық қатысым аясына енуге мүмкіндік беретін жағдайы айқын көрінеді. Ойынның **диагностикалық қызметі** – педагогқа баланың әр қырынан: интеллектуалдық, шығармашылық, эмоционалдық және т.б. көрінуін диагностикалауға мүмкіндік береді. Ойынның **емдік қызметі** – баланың қарым-қатынаста, оқуда, мінез-құлқында туындайтын әр түрлі қиындықтарды жеңу құралы ретінде қолданылуымен түсініледі. Ойынның мұндай қызметін Д.Б.Эльконин аса жоғары бағалайды. Ойынның **түзеу қызметі** деп – баланың тұлғалық құрылымының көрсеткішіне жағымды өзгерістер, толықтырулар енгізу түсініледі. Ойын әрекетінде бұл үрдіс басқа кездегіден гөрі неғұрлым жұмсақ өтеді. Ойынның **дамытушылық қызметі**, оның ең маңызды қызметтерінің бірі. Сонымен бірге, ойын – баланың қызығушылықтан дамуға ұласатын, қызығушылығының ұйымдастырылған мәдени стратегиялық-кеңістігі.

Ойын тек баланың іс-әрекеті ғана емес, ойын – еңбек, ойын – оқу, ойын – әлеуметтік қарым – қатынаста ерекше орын алатын әрекет түріне жатады. Педагог және психолог ғалымдар ойын іс – әрекетін жан – жақты зерттеп, баланың дамуын, тәрбиеленуін, танымдық қызығушылығын арттырудың негізгі құралы ретінде қарастырып келген. Бала ойын арқылы өзін толқытқан бүгінгі қуанышын, ренішін, асқақ арманын, мұрат – мүддесін бейнелесе, күні ертең сол арман қиялын өмірде жүзеге асыруға мүмкіндік алады. Баланың қуанышы мен реніші ойында айқын көрінеді. Ойын кезіндегі баланың психологиялық ерекшелігі мынада: олар ойланады, эмоциялық сезімге беріледі, белсенділігі артады, ерік қасиеті, қиял елестері дамиды, мұның бәрі баланың шығармашылық қабілеті мен дарынын ұштайды. Ойын үстінде бала бейне бір өмірдің өзегіндей қуаныш, реніш сезімінде болады. Бірақ мұны ойынның әсерінен екендігін түсіне бермейді, бұл олардың ойынның мазмұнын түсінбейді деген сөз емес. Сондықтан шынайы өмірдегідей «сөйтеік, бүйтіп көрейік» деуі, олардың «ойынды ойын» деп түсінуінен. Бұған байланысты ойын туралы жасалатын тұжырым мынау: **а)** ойын- тәрбие құралы арқылы, ақыл-ойды кеңейтеді, тілді ұстартады, сөздік қорды байытады, өмірді танытып, сезімді кеңейтеді; **ә)** ерік және мінез қасиеттерін бекітеді, адамгершілік сапаны жетілдіреді; **б)** ұжымдық сезім әрекеттері өсе түседі **в)** эстетикалық тәрбие беру құралы; **г)** еңбек тәрбиесін беру мақсаттарын шешуге мүмкіндік береді; **д)** дене күшінің жетілуіне көмектеседі.

Демек ойын баланың көңілін өсіріп, бойын сергітіп қана қоймай, оның өмір құбылыстары жайлы таным – түсінігіне де әсер етеді. Балалар ойын арқылы тез тіл табысып жақсы ұғысады, бірінен-бірі ептілікті үйренеді. Ойын үстінде дене қимылы арқылы өзінің денсаулығын нығайтады. Халқымыз ойындарға тек балаларды алдандыру, ойнату әдісі деп қарамай, жас ерекшеліктеріне сай олардың

көзқарастарының, мінез-құлқының қалыптасу құралы деп те ерекше бағалаған. Қазір бізге жеткен ұлттық ойындарымыз: тоғызқұмалақ, қуыршақ, асық ойындары. «Домбырамен күй шерту», «Аттың құлағында ойнау», «Аударыспақ», «Күлкі ойыны», «Балалар ойыны», «Ақ сүйек», «Тоғызқұмалақ», «Жұмбақ айтыс», «Асық ойнау» өте ерте заманда пайда болып, біздің ата-бабаларымыздың ұлттық ойындарының ғасырлар бойы өмір сүргендігін айқын көрінісі іспетті. Балалардың жиі ойнайтын «Ақсүйек» ойыны байқағыштыққа, қырағылыққа, батылдыққа, ептілікке, шапшандыққа баулиды. Ақыл-ойын дамытатын «Он бір қара жұмбақ» деген тәжірибелік маңызы зор тағы бір ойынның түрі бар. Оның басты ерекшелігі есеп сұрақтарын қою арқылы баланың ойлау қабілетін дамытады. Бөбектерді тәрбиелеуде де ұлттық ойындардың берері мол. «Санамақ», «Жылдам айт», т.б. тартымды ойындарды үйрету, тіл өнеріне негіз салады деп есептелген. Балалар негізінен ойын үстінде бір-бірімен тез тіл табысады. Ойынына қарап баланың психологиясын аңғаруға болады. Ұлттық мұраның бай қазынасының бірі – халықтың ұлттық ойындары көп салалы, көп қырлы құбылыс, ол тек ойындық сала емес, мәні жағынан да балабақша тәрбиеленушілерінің рухани өресі кең өсіп – жетілуіне, эстетикалық мәдениетін қалыптастыруға тәрбиелейтін негізгі құралдардың бірі. Ұлы педагог В.Сухомлинский «Ойынсыз, музыкасыз, ертегісіз, шығармашылықсыз, қиялсыз толық мәніндегі ақыл-ой тәрбиесі болмайды» дейді, демек, шәкірттің ақыл-ойы, парасаты ұлттық салт-сананы сіңіру арқылы байи түседі [5]. Осының негізінде қазақтың ұлттық ойындарын үш топқа бөліп қарастырып, бірінші топқа, сол жастағыларға лайықты: «санамақ, тәй-тәй, айгөлек, соқыр теке, қуырмаш, алақан соқпақ, ақ серек-көк серек» т.б. ойындарын, ал одан кейінгі топқа: «такия тастамақ, тартыс, сиқырлы қоржын, бәйге, көкпар, асық, хан талапай, теңгеалу, қыз қуу, орамал тастамақ, ақсүйек, күрес» т.б. ойындарын жатқызуға болады. Мұндай ойындар баланы тез ойлауға, тапқырлыққа баулып, жаңа тақырыптарды жылдам меңгеруге ықпал етеді, сөз тіркесіне, ұйқастыруға дағдыландырады. Ұлттық ойындар бала тәрбиесінде негізгі екі жауапты рөл атқарады: біріншіден, жаттығулар жасап, ұлт ойындарын ойнаған кезде дене дамуы жақсарса, екіншіден, ұлт ойындарының мазмұнын, ойлау тәртібін түсіндірген кезде ұлттық әдет-ғұрпымыздан, өткен өмірімізден хабаралады. Бұл ретте ойындардың мәні өте зор. Оларды қолдану негізінен дене тәрбиесі сабақтарында, спорттық жарыстар, серуендер кезінде жүзеге асады. Орайы келсе тіл дамыту мен көркем әдебиет сабақтарында да пайдаланған жөн. Себебі осы пәндерде санаға көбірек салмақ түседі. Сондай кезде өтетін тақырыпқа байланысты қимыл-қозғалыстар, жаттығулар, жаңылтпаштар, дене тәрбиесі, сергіту уақыттарын ұйымдастырса, баланың денесі ширап, көңілі көтеріліп, сабақ материалдарын қабылдау сапасы да артады. Балалар ойын барысында еркін тапқырлық әрекет байқатады, сезіну, қабылдау, ойлау, қиялдау, зейін қою, ықылас, ерік және т.б. түрлі психикалық түйсік пен сезімділікке тәрбиеленеді. Балалар ойынында кейде өлең-тақпақтар да жиі кездеседі. Ол өлең-тақпақтардың негізгі мақсаты тапқырлыққа, шапшандыққа, ептілікке баулу, қиялына қанат беріп, ойын ұштау, өз бетімен іскерлікке, қысылған жерде дұрыс шешім қабылдауға тәрбиелеу. Бұған қоса кез-келген ойынның аяғында жеңу бар да, жеңілу бар. Жеңгендер әрі қарай өз биігінде қалуға тырысса, жеңілгендер айып тартады. Ол көбінесе тақпақ айту, ән салу, би билеу түрінде болады. Бұдан қай ойынның да түпкі нысанасы – балалардың бойында өнердің, білімнің, тәрбиенің нұрын себу, өлең, тақпақ айтуға төселдіру екенін аңғару қиын емес. Жалпы ойынның қандай түрі болмасын, атадан балаға, ұрпақтан-ұрпаққа ауысып отырады. Халық ойындары өмірлік қажеттіліктен туады да, психологиялық жағынан тұлғаның дұрыс қалыптасуына, таным үрдістерінің дамуына негізделеді. Демек ойынның өзі бала үшін біліктің, тәлімнің қайнар көзі болып табылады. Балаларға ұлттық ойындарды үйретіп, оған өзгеше әр беріп, жаңартып өткізіп отыруды ата-аналар, тәрбиешілер бір сәтте естен шығармағандары абзал.

Қорыта келе, ойындар балалардың тұлғалық дамуын, олардың айналасындағы адамдармен және құрдастарымен қарым-қатынас жасау қабілетін қалыптастыру үшін маңызды. Сондықтан жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың әр түрлі дамыту ойындарын, соның ішінде ұлттық ойындарды жиі ойнауына мүмкіндік беру қажет.

#### Әдебиеттер

1. Хухлаева О.В. Маленькие игры в большое счастье. Как сохранить психическое здоровье дошкольника [Текст] / О. В. Хухлаева. – М. : ООО Апрель Пресс, 2001. – 224 с.
2. Ушинский К.Д.. Педагогические сочинения в шести томах. Том 4. Педагогика. 1989 – 512 стр.
3. Литовкина А.В. Психологические особенности общения детей старшего дошкольного возраста [Текст] / А.В. Литовкина, О.Н. Еремина, А.В. Хайминова // Молодой ученый. – 2015. – №21. – С. 705-707
4. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. [Текст]: учебное пособие / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 2005. – 228 с.
5. Левшина Н.И. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в игровой деятельности [Текст] / Н.И. Левшина, Л.В. Градусова // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 6 (42). – С. 94-103.

**Тәжіғали Қ.Ж.**  
**Перленбетов М.Ә.**  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Қайнар Академиясы)

## ҰЖЫМДЫ БАСҚАРУ СТИЛІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қандай да мекеме үшін жетекшісінің басқару стилі мен қабілеті сол ұжымның жетістігіне әсер ететін негізгі факторлардың бірі. Сондықтан басшының тұлғалық қасиеттері мен басқару стилінің қызметкерлерге әсерін анықтау біздің зерттеулерімізге арқау болды. Зерттеудің болжамы: егер басшының жұмысқа қабілеттілігі және басқару стилі анықталса, онда олар қызметкерлер жұмысының тиімділігіне тікелей немесе жанама әсер етеді.

Зерттеудің объектісі: мемлекеттік және коммерциялық ұйымдардың басшылары және оның қарамағындағы қызметкерлер.

Зерттеу пәні: басшының жұмысқа қабілеттілігі және басқару стилінің қызметкерлердің жұмысына әсері.

Қолданған зерттеу әдістемелері: М.Люшер 8 түстік тесті, «Коса кубиктері», «Жетекші тұлғаның психологиялық мінездемелерінің эксперттік бағасы» әдістемесі, HDBI әдістемесі, «Қызметкерлердің тиімділігін өлшейтін параметрлер» әдісі.

Зерттеуге коммерциялық (30 адам) және мемлекеттік (30 адам) ұйымдарының басшылары мен қызметкерлері қатысты. Жалпы саны 60 сыналұшы.

Коммерциялық ұжымдардың тізімі:

HR Consulting ұйымының басшысы.

Сауда бөлімінің менеджері

Раймбек ботллерс ұйымының HR бөлімінің бастығы

Тұтыну бөлімінің бастығы

Коммерциялық бөлім бастығы

Көтерме сату ұйымының регионалды директоры

Сауда фирмасының бас бухгалтері

Жарнама агенттігі директорының орынбасары.

Мемлекеттік қызметкерлердің тізімі:

Мектеп директоры

Мектеп директорының тәрбие ісі жөніндегі орынбасары

Жатақхана коменданты

Студенттер қалашығының тәрбие бөлімінің бастығы

«Қазақтелеком» ұйымының менеджері

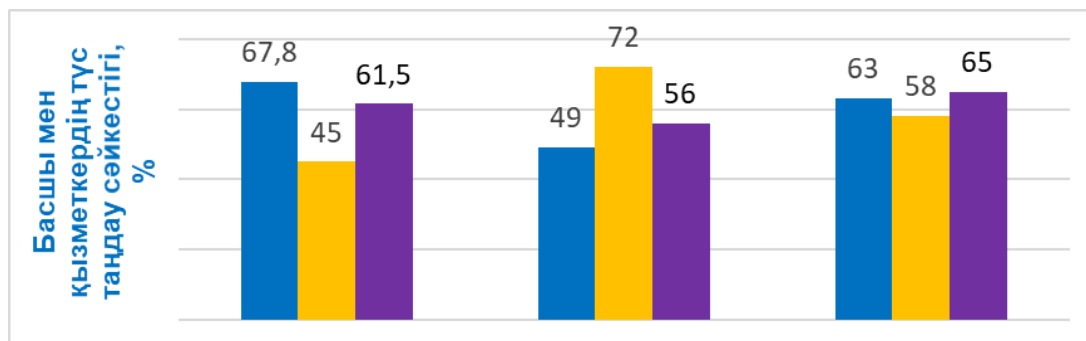
ХҚО кеңесшісі

Пән мұғалімі

Колледж педагог-психологі.

Люшер әдістемесін жүргізу барысында алынған нәтижелер:

Зерттеуге ұйым басшылары және олардың қарамағындағы қызметкерлер қатысты.



Жоғарғы алынған нәтижелер басшыда бақыланған көңіл –күйі қызметкерлердің жартысынан көбінде байқалғанын көрсетеді.

Яғни зерттеу барысында басшының жұмысқа қабілеттілігі эмоционалды көңіл–күйі критерийі бойынша қызметкерлеріне тікелей әсер ететіні анықталды.

Басшы тұлғасының психологиялық мінездемелерін эксперттік бағалау әдістемесін өткізгеннен соң төмендегідей нәтижелер алынды :

№	Басшы тұлғасының психологиялық мінездемелерін бағалау нәтижелері (коммерциялық ұжымдардың басқару стилінің көрсеткіштері)	Балл/Ұпайлар
1	HR Consulting ұйымының басшысы	32
2	Сауда бөлімінің менеджері	35
3	Раймбек ботллерс ұйымының HR бөлімінің бастығы	38
4	Тұтыну бөлімінің бастығы	45
5	Коммерциялық бөлім бастығы	38
6	Көтерме сату ұйымының регионалды директоры	32
7	Сауда фирмасының бас бухгалтері	38
8	Жарнама агенттігі директорының орынбасары	46
9	ЖШС директоры	28

Мемлекеттік қызмет орындарының жетекшілері мен қызметкерлері келесідей көрсеткіштерге ие болды:

№	Басшы тұлғасының психологиялық мінездемелерін бағалау нәтижелері (мемлекеттік ұжымдардың басқару стилінің көрсеткіштері)	Балл/ұпайлар
1	Мектеп директоры	34
2	Мектеп директорының тәрбие ісі жөніндегі орынбасары	32
3	Жатақхана коменданты	42
4	Студенттер қалашығының тәрбие бөлімінің бастығы	23
5	«Қазақтелеком» ұйымының менеджері	41
6	ХҚК орталығының кеңесшісі	28
7	Пән мұғалімі	22
8	Жатақхана коменданты	27
9	Колледж педагог-психологі	32

Басқару стильдерінің ішінде либералдық стиль жұмысқа формальды қараумен сипатталады. Авторитарлық стиль мемлекеттік қызмет орындарының жетекшілерінде көбірек кездесіп отыр – 8 адамның 5 де ( 63%). Ал, коммерциялық салада 10 басшы ішінен 4-інде (40%).

Авторитарлық стиль директивті, яғни басқаруда бұйрықты басшылыққа алумен сипатталады.

Жетекшілердің арасында демократиялық стиль мемлекеттік қызмет орындарының жетекшілері арасында – 8 адамнан 2-і яғни (25%), ал коммерциялық ортада – 10 адамнан 6-ы, (60%).

Коммерциялық структурадағы жетекшілер арасында авторитарлық басқару стилі үлкен жастағы кісілерге тән екені анықталды.

Басқару стилі мен оның әсері арасында байланыс барлығын зерттейтін гипотезаны дәлелдеу үшін көрсеткіштер арасындағы корреляциялық байланысты көрсету үшін Спирменнің рангылы корреляция әдісін қолданамыз.

Рангылы корреляцияның коэффициентін (r) алу үшін бізге 2 қатар сандық нәтижелер керек. Басында көрсеткіштер әрбір қасиеттер бойынша жеке алынады. Ереже бойынша қасиеттің кіші мәніне кіші ранг беріледі Сонан соң әрбір 2 қасиет бойынша алынған рангтар арасындағы айырмашылығының квадраты алынып, олар қосылып, Спирмен рангылы корреляция коэффициентін анықтайтын формулаға қойылады.

Нәтижесінде басқару стилі мен тиімділік арасындағы корреляция  $r < 0.05$  болды. Корреляциялық анализ нәтижесінде біз басқару стилі демократиялық типте болғанда жұмысшының тиімділігі арасында кері байланыс бар екенін көрдік. Яғни бұдан шығатын қорытынды: демократиялық басқарудың жұмысшының тиімділігіне әсер етуі әлсіздеу екенін көрсетеді.

Сонымен, зерттеудің болжамы: егер басшының жұмысқа қабілеттілігі және басқару стилі анықталса, онда олар қызметкерлер жұмысының тиімділігіне тікелей немесе жанама әсер етеді деген ойымыз дәлелденді деуге болады. Бір ұжымда қызмет атқарған соң басшының басқару қабілеті, оның басқару стилі мен эмоциялық көңіл күйі ұжымда қалыптасатын корпоративтік мәдениетті, жетістікке деген жалпы құлшынысты қамтамасыз ететін негізгі күш. Осыған орай, көреген басшы ұжымды біріктіретін іс-шараларды әрдайым өткізіп отырғаны абзал. Ондай шаралардың ішінде тиімділерінің бірі бұл тимбилдинг (команда құру) әдісі екенін айта кетуіміз керек және сондай заманауи форматтағы (флешмоб, жастар форумы, фестивальдар, корпоративтік саяхаттар ж.с.с.) жетекші мен қызметкерлер арасындағы психологиялық ахуалды жақсартып, кикілжіндерді болдырмай ұжымды жаңа белестерге жетелейтіні анық.



*Тоқсанбаева Н.Қ.*

*Әбілқасым А.М.*

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті)*

## **МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ІС-ӘРЕКЕТІН ДАМУҒА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС КОНЦЕПЦИЯСЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ**

Психологиялық энциклопедиялық сөздікте танымдық- (таным әрекеті, танырлық, танып білерлік) танылатын үрдіс; танымдық қызығушылық; қоғамда болып жатқан өзгерістерді танып білуге деген қызығушылық.

Француз физікі, физиолог, математик және философ, рационализм бағытының көрнекті өкілі Декарт Рене (1569-1650 жж.) Таным теориясы мәселелеріне баса назар аударып, білімнің көзі мен оның ақиқаттылығының өлшемі ол сыртқы дүниеде емес, адамның ақылмен іздеуінде деп байыптап, танымның көзі – интеллектуальды интуиция екендігін дәлелдейді. Бұл сезім мүшелерінің көрсеткіштері мен логикалық дәлелдерге сүйенбейді, әрі ақиқатқа тез жете алады деп интуицияның артықшылықтарына сүйенді. Интеллектуальды интуиция – материалды шындықтан таза ақылмен бөлінген нәрсе, ол жалпыға бірдей: ойлайды, өмір сүреді, таниды деген пікірін тұжырымдайды.

Ян Амос Коменский: «Таным бастамасы-сезімнен басталады. Бала сезіне білмесе, оның ой-өрісінде ешқандай өзгеріс болмайды. Оқытуды зат туралы сөзбен емес, сол затты бақылау арқылы шәкірттің ойын дамыту керек», -деп жазды. [1; 47].

Д.Б. Эльконин пікірінше, мектепке дейінгі кезеңде балалар іс-әрекетінің күрделенуіне жалпы ақыл-ой дамуының ілгеруіне байланысты зейін күшті шоғырланып, тұрақтылыққа ие болады. Мысалы, мектепке дейінгі кезеңдегі кішкентайлар бір ойынды 30-50 минут ойнайтын болса, 5-6 жасқа жеткенде ойынның ұзақтығы 1,5 сағатқа дейін созылады. Мұны ойында адамдардың күрделірек іс-әрекеттері мен қарым-қатынастарының бейнеленуімен және ойынға үнемі енгізілетін жаңа ахуалдардың қолдау табуымен түсіндіруге болады. Балалар суреттерді көргенде, әңгіме, ертегі тыңдағанда зейін тұрақтылығы арта түседі. Мысалы, мектепке дейінгі шақтың соңында суретті көру ұзақтығы екі есе артады, мектепке дейінгі кішкентайға қарағанда алты жасар бала суретті жақсырақ түсінеді, оның өзіне қызықты жақтары мен егжей-тегжейлерін бөліп алады. Қарым-қатынас – жалпы адам өмір сүруінің негізгі жағдайы. [4].

Адам қалыпты өмір сүру үшін, өзінің психикалық қасиеттерін дамыту үшін, жеке тұлғалық ерекшеліктерін жетілдіру үшін, сондай-ақ білім меңгеріп тәжірибе жинақтау үшін адамдармен қарым-қатынас жасайды. Қарым-қатынас арқасында ғана адам өзінің кім екенін танып, өзін өзгелерден ажырата алады, өзін басқалармен салыстыру арқылы басқа адамдағы қасиеттерді меңгереді. Қоғамнан тыс адам өмір сүре алмайды. Адам психикасының дамуындағы қарым-қатынастың ролі ерекше. Сондықтан адам өзгелермен қатынасқа түсу арқылы ғана қалыпты өмір сүре алады. Адам дүниеге шыр етіп келіп түскеннен бастап-ақ айналасындағылармен қатынас жасай бастайды. Өмірінің алғашқы кезеңінде биологиялық сипаттағы қарым-қатынас болса, одан әрі оның қарым-қатынас сипаты әлеуметтік сипатқа түсе бастайды. [8].

Мектеп жасына дейінгі балалардың ересектермен қарым-қатынасы туралы М.И.Лисина зерттей келе балалардың әлеуметтік мінез-құлқы мен жеке басының дамуын тек ересектермен қарым-қатынасымен ғана түсіндіруге болмайтындығын атап өтеді. Баланың жасы ұлғайған сайын оның жеке басының дамуында қарым-қатынас ерекше орын алатындығын айтып өтеді. Өз құрбыларымен қарым-қатынас жасай отырып, өзінің ішкі жан дүниесіндегі тұйықтықты аша алады, өз құрбыларымен өзара әрекеттесе отырып, өз көзқарастарын жеткізе алады. Мектеп жасына дейінгі балалардың өз құрбылары арасындағы қарым-қатынас сипаты көбінесе ойын әрекеттерінде көрінеді. Ойын барысында туындаған кейбір келіспеушіліктер мен конфликтілер баланың топтан оқшаулануының бір себебі болып табылады. Осыған орай психологиялық конфликтіні олардың ойын іс-әрекеті жағдайында зерттеу, сонымен қатар еңбек іс-әрекетінде бақылау арқылы топтан оқшауланатын баланы зерттеу оңайырақ. Ойын кезіндегі балалар қарым-қатынасының құрылымы мен мазмұны. Ойын – мектеп жасына дейінгі балалардың негізгі іс-әрекеті бола отырып, ол жан-жақты әрекет негізінде балалар қарым-қатынасының бірқатар типтерін ажыратады. А.Н.Леонтьев балалар арасындағы қарым-қатынастық ойындарда фантастикалық

өлшемдер кездесетіндігін көрсетеді. Оның айтуы бойынша шындық әрекет, шындық тәсіл және заттармен шындық бейне жасау болады. Сюжетті-рольдік ойындарда әрбір баланың сюжетке, рольге, рольді орындауға қатысы көрінеді. Рольге бөліну немесе ойыншықтарды бөліп алу негізінде туындаған конфликтті нәтижелердің соңғы нәтижелері адалдыққа бағытталған жағдайда баланың адамгершілік нормаларын меңгеруге бірқатар әсер етеді. Кей жағдайда педагогтың басқаруымен жүргізілген ойындар сырт қарағанда жағымды қатынас болғанымен, дәрігер ролінде ойнайтын баланың орнында топтағы әрбір бала болғысы келуі мүмкін, яғни емделуші емес, емдеуші болатын балалардың қалауы болуы да мүмкін. Осының негізінде балаларда үнсіз келісу туындайды. Ойын қатынасындағы сыртқы көріністің тағы бір түрі – рольдік, іскерлік қатынаста педагогтардың, психологтардың бөліп қойғанына байланысты баланың жеке басының дамуы адамгершілік бағытта көрінуі мүмкін. Дегенмен, баланың ішкі жан дүниесі, әсері, қызығушылығы мен қажеттілігі, өзінің ойында алған рольдік жағдайына қанағаттану, қанағаттанбау сезімдері жауапсыз қалады. Ойын кезіндегі қарым-қатынастың сыртқы көріністерінің бір жағы – баланың өзіндік, жеке даралық қатынасында байқалады. Мысалы, бір-біріне симпатиялық, антипатиялық, селқостық -балалар қатынасында көп байқалмайды, бұл арнайы зерттеуді қажет етеді.

Балалар арасындағы қарым-қатынас ерекшеліктері туралы көптеген педагогикалық, психологиялық және әлеуметтік-психологиялық зерттеулер анықталып келеді. Сонымен қатар балаға комплексті, жүйелік формадағы іс-әрекетті ұйымдастыру Л.С.Выготский, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн, Л.И.Божович еңбектерінде терең қарастырылады. Педагогика және психология ғылымындағы А.С.Макаренконың ойы: «Жеке адам ұжымда дамиды және ұжым арқылы қалыптасады». Балалар арасындағы жүйелі қатынас балаларда болатын әсерлік жағдайлардың бір-бірімен тығыз қатынас құратындығын, жеке адам қатынасында эмоционалды жиынтық құратындығы, топтағы адамдарға үйреніп қалатындығын, оларда эмоционалды қанағаттану, жағымды әсер алатындығын дәлелдей түседі. Мектеп жасына дейінгі балаларда сыртқы және ішкі психологиялық конфликтілер кездеседі. Сыртқы психологиялық конфликті – олардың бірлескен іс-әрекеті барысында туындаған қарама-қайшы көзқарастарынан шығады (мысалы: жалпы істі таңдау, міндеттерді бөлісу, ойын, еңбек материалдарын бөлісу, рольдерді таңдау). Ішкі психологиялық конфликт – мектеп жасына дейінгі балалардың негізі ойын іс-әрекетінде өз құрбылары арасында пайда болады және олар бақылауда байқалмайды. Мұнда міндетті түрде ересектердің көмегі қажет болады. [7]. А.С. Выготскийдің позициясына сәйкес әлеуметтік өмір және қоршаған орта адам дамуының органикалық қажетті жағдай болып табылады. Бала жастайынан қоғамға енеді және ол неғұрлым кіші болса, соғұрлым ол әлеуметтік нәрсе болады. А.С. Выготскийдің концепциясына сүйене отырып М.И.Лисина ғылыми мектеп ашады. Ол Кеңестік психологияға жаңа – баланың үлкендермен қарым-қатынасы атты пәнді енгізіп, оны зерттеудің жаңаша жолдарын қарастырады. М.И.Лисина қарым-қатынастың әсерін ғана зерттеп қоймай, өзінің түсіндірмелік схемасын ұсынады. Схема қарым-қатынастың жүйесін, спецификасын көрсетті. Сол арқылы баланың үлкендермен қарым-қатынас генезисінің концепциясын анықтау мүмкіндігі туды. Біз білетіндей, 1970-ші жылдары психологиялық ғылымның екі жетекші саласы – қарым-қатынас пен іс-әрекет кеңінен зерттелді. Осыған сәйкес М.И.Лисина қарым-қатынасты іс-әрекеттің ерекше түрі деп қарауды ұсынды. М.И.Лисина баланың үлкендермен қарым-қатынасының келесідей критерийлерін бөліп көрсетті:

- 1) үлкенге деген қызығушылық,
- 2) үлкендердің әсерінің қабылдануындағы эмоционалды деңгейі,
- 3) баланың үлкендерге бағытталған индивидуалды актілері,
- 4) баланың үлкендердің оның әрекетіне деген қарым-қатынасы немесе сезімталдылығы.

Зерттеу нәтижесінде баланың үлкендермен қарым-қатынасының генетикалық реттелген 4 формасы байқалды. Олардың әр қайсысы коммуникативті қажеттіліктің түрлілігімен сипатталады:

- I – ситуативті – жекелік (сәбилік шақ)
- II – ситуативті – іскерлік (ерте балалық шақ)
- III – ситуациядан тыс танымдық (мектепке дейінгі ерте орта шақ)
- IV – ситуациядан тыс – жекелік (мектепке дейінгі орта және жоғары деңгей).

Қазақстандық психология ғылымында осы проблемамен, яғни танымдық іс-әрекеттер психологиясымен айналысқандар Қ.Б. Жарықбаев, [6].С.М.Жақыпов[7]. Х.Т.Шеръязданов [8], Н.Қ.Токсанбаева[9] айтуға болады.

С.М.Жақыпов психологияда оқыту процесіндегі танымдық іс-әрекеттің әлеуметтік-психологиялық жағдайлары мен тиімділік механизмдерін зерттеді.

Үлкендермен қарым-қатынас формаларының классификациясы оның психикасының басқа да қырларының дамуымен бірлікте қарауға мүмкіндік берді. Қарым-қатынастың әр бір жаңа формалары өткен формаларына сәйкес орнығады. Бала өскен сайын барлық коммуникативтік құралдарды жақ-

сы пайдаланып, әрекет жағдайына қарай қарым-қатынас формасын өзгерте алады. Қарым-қатынастың дұрыс дамуы – әрбір қарым-қатынас формасының өздеріне сәйкес жас кезінде ретті түрде толығымен орындалғанда ғана жүзеге асады. Зерттеулер көрсеткендей үлкендермен қарым-қатынас – бала әрекетінің ішкі құрылымын (А.В.Болбочану, Г.И.Копчеля), оның эмоционалды қобалжу сферасын (С.Ю.Мещерякова, А.И.Сорокина), танымдық белсенділігін (Е.О.Смирнова, Т.А.Землянухина), еріктілігі мен өзін-өзі бағалауы мен саналылығын (Н.Н.Авдеева), құрбылармен қарым-қатынасын (Л.Н.Галогозова) анықтайды. Жеке адамның қалыптасуына тек үлкендермен қарым-қатынас қана әсер етіп қоймай, құрбыларымен қарым-қатынас та ерекше орынға ие болады.

Мектепке дейінгі мекемелер жасы оқу формаларының мүмкіндіктерін кеңейтеді. Балаларға арналған философия даму Институтының директоры (АҚШ), мектепке дейінгі мекемелерде философияны оқыту програмаларының авторы М.Липман когнитивті жұмысқа негізделген интеллектуалды бағдарламасын ұсынады. Бұл жұмыс бірнеше деңгейлерден тұрады: «өмір» және «зорлық» сөздерінің мәнін, маңызын нақты мысалдармен баяндау; балалармен дискуссия жүргізу арқалы өмір және зорлық сөздеріне қатысты феноменологиясын қарастыру; оң құндылықтарға жету тәсілдерінің мүмкіндіктерін және терістерінен алыс болуын баяндау. Келіспеушілікті түсіну дағдысының дамуымен қатар, оны шешу мүмкіндіктері мен басқаруы да маңызды болып саналады. Дж.Левидің пікірінше оқу бағдарламаларында келіспеушілікті шешуге байланысты сұрақтар қарастырылуы қажет дейді.

Қорытындылай келе, мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық іс-әрекетін дамытуға қарым-қатынас психологиясының ерекшелігі жайлы біртұтас концепция болмағанымен, оны қай жағынан алып қарастырсақ та, яғни мектеп жасына дейінгі балалардың бастан кешіретін күйі, сезімі, қабылдауы, зейінімен тікелей байланысты. Осыған байланысты бұл түсініктерге теориялық шолу жасау, өзара байланыстарына алғышарттарды қарастыру өзекті мәселе деп айта аламыз.

#### Әдебиет

1. Молдағалиев Б.А., Л.М.Маденова, Қ.Р.Қажымова «Психологиялық және педагогикалық сөздік» Алматы 2011
2. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопр. психологии. -1982. -№ 4. -С. 18-35.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1997.-220 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника.-М.: Знание, 1974.-231 с.
5. Прохоров А.О. Функциональные структуры психических состояний: авторферат ... доктора психологических наук. 19.00.01. Санкт-Петербург, 1992. – 30 с.
6. Жарықбаев Қ.Б. Жантану негіздері.- Алматы: Изд-во Кітап, 2002. – 415 б.
7. Джакупов С.М. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения. – Алматы: КазНУ, 2002.-117 с. 120
8. Тоқсанбаева Н.Қ. Оқыту процесі жүйесіндегі танымдық іс-әрекетінің құрылымы: Психол. ғыл. канд. дис.- Алматы, 2001.-173 б.
9. Веракса Н.Е. диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. – 1990.- №4. – 5-14
10. Шерьязданов.Х.Т. Оқушыларды қарым-қатынас мәдениетіне тәрбиелеу. // Бастауыш мектеп. – Алматы. 2006. №1 – 226

*Тоқсанбаева Н.Қ.*

*Әбілқасым А.М.*

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті)*

## **ҚАРЫМ – ҚАТЫНАСТЫҢ АДАМ ӨМІРІНДЕГІ МӘНІН БІРЛЕСКЕН ТАНЫМДЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ ТҮРҒЫСЫНАН ҚАРАУ ЖӘНЕ ОНЫҢ БАҒЫТТАРЫ**

Қарым-қатынас – бұл әлеуметтік-психологиялық құбылыс, ол адам өміріндегі көптеген рухани және материалдық құндылықтарды қамти отырып, оның өміріндегі ең жоғары қажеттіліктердің бірі. Дегенмен, бір қарағанда қарым-қатынас ұғымы баршаға танымал және қандай да мағыналы қиындықтармен байланысты емес көрінеді. «Қарым-қатынас» сөзімен біз кәсіби, жеке, шығармашылық және тағы басқа жалпы қызығушылықтардың төңірегінде пайда болған қарапайым түсініктерді, яғни адамдардың бір-бірімен байланысын және қатынастарын; таныс немесе бейтаныс адамдармен кездесулерін; жеке қатынастарын түсіндіруге тырысамыз. Адам қоғамда, өзін қоршаған адамдар тобында өмір сүреді және дамиды, оның талаптарына сай өз пікірі мен мінез-құлқын өзгертеді, топтың өзге қатынасушыларымен бірлескен іс-әрекет ықпалымен түрлі сезімдерді бастан кешеді. Алайда мұның барлығы өзге адамдармен ақпарат және толғаным алмасудан ғана болады, оларды жақсы тани отырып, біздің әрқайсысымыз қалай да болса қатынасқа түсеміз.

Михаил Васильевич Ломоносовсыданекі жүз жылдан астам уақыт бұрын «Ресейлік грамматикада» мынадай пікір айтқан: «... Қандай да бір мәшинені құрастыруға дайындалған бөліктер оқшау жатқанда және өзіне белгіленген әрекетті екіншісіне жеткізіп отырмаса, олардың болмысы бос әрі пайдасыз. Сол сияқты адам баласының әр мүшесі өз ұғымындағыны өзгеге айтып жеткізе алмаса, біз ойларымыздың қосылуымен басқарылатын істі бірге жүргізуді былай қойғанда, жабайы аңдардан бетер болып кетер едік ...». Осы пікір арқылы ол кез келген іс-әрекетте қарым-қатынас қаншалықты мәнге ие болатынын ерекшелеген.

Қарым-қатынас психологиясы адамдардың бірлескен іс-әрекеттегі бірін-бірі қабылдауы және түсінуі; еліктеуі, иландыруы мен сенімі; ұйымшылдық пен қақтығысқа түсушілігі; бірігіп әрекет ету мен тұлғааралық қатынастар сияқты құбылыстарды зерттейтін сала. Бұл психологиялық құбылыстардың алуан түрлі болуына қарамастан, олардың пайда болуының негізгі көзі – адамдар арасындағы қатынас аймағы.

Қарым-қатынас мәселесінің концептуалды негіздері туралы кеңес ғалымдары В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтина, В.Н. Мяснищева және т.б. қарым-қатынасты адамның психикалық дамуының, әлеуметтенуі және индивидуализациялануының, тұлға қалыптасуының маңызды шарты ретінде қарастырды.

Қарым-қатынас мәселесіне мәдени-тарихи психологияның негізін салушы Л.С. Выготский баға жетпес үлес қосты. Қарым-қатынастың тұлға санасына қайта жасалу механизмдерін түсіну Л.С. Выготскийдің ойлау мен сөйлеу мәселесін зерттеу барысында ашылады. Оның зерттеулерінде қарастырылатын қарым-қатынастың тұлға санасында мәдени аспект ретінде тасымалдануының мәдени-тарихи мәнін В.С. Библер нақты былай дейді: «Әлеуметтік байланыстардың терең санаға ену процесі (Выготскийдің ішкі сөйлеудің қалыптасуын талдауы) – логикалық жоспарда – ашық және қатысты «мәдениет бейнелерінің» дербестілігінің, оның дайын феномендерінің ойлау мәдениетіне айналуы. Әлеуметтік байланыстар ішкі сөйлеуге еніп қоймай, онда олар түбегейлі қайта жасалады, әлі жүзеге асырылмаған жаңа мәнге, сыртқы әрекетке жаңа бағытқа ие болады».

Ең алдымен, бұл – бірлескен іс-әрекеттегі тұлғаның басқа адамдармен қарым-қатынасында қалыптастыру және танымдық қабілетін дамыту деңгейі ретінде түсіну (Л.А. Кидрон, 1981, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников, 1990 және т.б.). Екіншіден, көптеген еңбектерде бұл қабілеттіліктің тұлғаның жеке қасиеттерімен, атап айтқанда, қарым-қатынасқа деген қажеттілігімен, өзіне деген сенімділігімен және өзіне-өзі баға берушілігімен байланысын көрсету (R.L. Applbait, Harl W.E. Anatol, Hays K.Ellers, 1973, R.M. Aisler, Lee W. Frederiksen, 1980, Л.А. Петровская, 1989, В.Н. Куницина, 1992 және т.б.). Үшіншіден, бір жағынан, әдеттер мен дағдыларды бөліп көрсету, екінші жағынан, тұлғаның түрлі жағдайларда сәтті тұлғааралық өзара әрекетке жағдай жасайтын жеке эмоциясының психологиялық сипаттамаларын бөліп көрсету (Ю.Л. Ханин, 1971, Г.С. Васильев, 1977, М. Argyle, A. Furnhan, J.U.Grahan, 1981, Ю.М. Жуков, 1987, 1988, Л.А. Петровская, 1988, 1989, Р.А. Парошина, 1991, В.Н.



Куницина, 1992 және т.б.). Төртіншіден, барлық дерлік зерттеушілердің қарым-қатынастағы тұлға құзыреттілігін көп қырлы, көп деңгейлі құрылым ретінде түсіндіруі болып табылады (Л.А. Кидрон, 1981, Р.А. Максимова, 1981, Л.А. Петровская, 1992, R.M. Aisler, Lee W. Frederiksen, 1980 және т.б.). Осының барысында кеңестік психологияда деңгейлерді бөлу негізіне, көбінесе қарым-қатынас «тараптарын» топтастыру және соларға сәйкес бірлескен іс-әрекеттің құрамдас бөліктері (адамдардың бірін-бірі қабылдауы және түсінуі – гностикалық құрамдас бөлік ретінде белгіленуші; тұлғаның өзін-өзі танытуы – экспрессивті құрамдас бөлігі; ықпал, әсер – интеракциялық құрамдас бөлігі) алынады (Ю.Л. Ханнин, 1971, Г.С. Васильев, Р.А. Максимова, 1981, Л.А. Петровская, 1988 және т.б.). Кейбір авторлар қарым-қатынасқа деген қажеттілікті және қарым-қатынасқа деген бағдарды жеке бөліп көрсетеді (Ю.Л. Ханнин, 1971, Р.А. Максимова, 1981).

В.А. Петровский пайымдауынша, «іс-әрекетті жүзеге асыру процесінде адам объективті түрде басқа адаммен белгілі бір байланыс жүйесіне түседі». Осылайша, байланыс, алмасу (әрекеттермен, заттармен, ақпаратпен, т.б) және өзара ықпал кез келген өзара әрекеттің мазмұны болып табылады.

Мазмұны танымдық және формасы бойынша бірлескен-диалогтық іс-әрекеттің қалыптасу процесі индивидуалды іс-әрекеттің мақсаттарының, мағыналарының және мотивтерінің өзара бір-бірімен байланысуы мен түйісуі барысында жүзеге асады. Жаңа мақсаттардың қалыптасу процесі – бірлескен танымдық іс-әрекеттегі мақсатқұрылым, мазмұны жағынан – практикалық, ал формасы бойынша бірлескен мақсаттардың қалыптасуынан басталады. Бірлескен іс жүзіндегі мақсаттардың келесі кезеңінде мағынақұрылым мен мотивқұрылым процестерінің арқасында бірлескен танымдық іс-әрекеттің сапалы қайта өзгеруін білдіре отырып, бірлескен ойлау мақсаттарына қайта өзгереді [1, 38 б.].

Қазіргі кезде мақсатқұрылымды зерттеуге ойлау іс-әрекетін зерттеп жүрген психологтар көп үлес қосуда (Тихомиров, 1984, Войскунский, 1990, Васильев 1980 және т.б.). Шынында да, адамның іс-әрекеті күрделенген сайын таптаурындық әрекеттерді азырақ жүзеге асырып, ал содан кейін қолданыстан шығып қалған дайын үлгіден (шаблоннан) шығармашылық типке жақындап, іс-әрекеттің реттелу процесін сипаттау үшін «мақсатқұрылым» категориясына жұмылдырудың қажеттілігі айқындала бастайды.

Нақтылы психологиялық зерттеуде ойлау мен қарым-қатынас бірлігінің қағидасын жүзеге асыру бірлескен ойлау іс-әрекетін зерттеуге байланысты өте өзекті мәселеге айналады. Бұл қағиданы іске асырудың бірден-бір жолы бірлескен ойлау іс-әрекетіндегі мақсатқұрылымды зерттеу болуы мүмкін. Бірлескен ойлау іс-әрекетіндегі мақсатқұрылымды зерттеу индивидтердің динамикалық мағыналық жүйелері мен «ақпараттардың жалпы қорының» арасында көпір салуға, яғни дәнекер болуға мүмкіндік береді (Ломов, 1980). Қарым-қатынас жағдайында қалыптасатын ақпараттардың жалпы қорын «динамикалық мағыналы жүйеден» (Выготский) бөліп алғанда, ол субъектілер үшін өзінің сыртқы, объективті жағында қалып қоюы мүмкін және ол сонда ғана «сөздік мәндер» жүйесінде (Выготский) өзекті болып табылып, өзінің ішкі субъективті жағы бойынша «динамикалық мағыналы жүйемен» бірлікте болғанда ғана, ол тұлғаның мағыналы құрылымының жүйесін психологиялық қатынаста көрсететінін аңғару керек.

Тұлғаның мағыналы құрылымының жүйесі деп біз күрделі иерархиялық құрылымы бар, «динамикалық мағыналы жүйелер» мен «сөздік мәндердің» бірыңғай жүйесін айтамыз. Басқаша айтқанда, тұлғалық және жағдайлы факторлардың қиылысуындағы өзара әрекеттестік пен қарым-қатынас нәтижесінде қалыптасатын ресми (белгілік, логикалық) және ресми емес (құндылықтық және мағыналық) құрылымдардың бірлігі. Психологиялық әдебиеттерде мағыналы құрылымдар туралы басқа да пікірлер кездеседі (Хараш, 1978; Асмолов және т.б., 1979; Братусь, 1981). Олардан біздің мағыналы құрылымдар туралы түсінігіміздің айырмашылығы сөйлеу мен ойлаудың, ойлау мен қарым-қатынастың, интеллект пен аффектінің бірлігінің принциптерін нақты зерттеулерде қатар жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Қарым-қатынас пен ойлаудың өзара байланысы, бір жағынан, сөздік мәндер жүйесінің өзін емес, көлеңкесін қарау, сондай-ақ жоғарыда көрсетілген зерттеулерде де ұсынылған, ал, екінші жағынан, мағыналы құрылымдар жүйесінің өзі емес, көлеңкесі қарастырылуы мүмкін.

Грек философы – Стоик Эпиктет еңбектерінің бірінде адам туралы былай тұжырымдаған: «Адамды оқиғалар емес, оларды қалай қабылдайтыны мазалайды». Осы тұжырымға сәйкес, қарым-қатынас көбінесе адамдардың дүниені қалай қабылдайтынына және дүние туралы не ойлайтындарына байланысты. Бұл ойды өз еңбектерінде Платон, философ-идеалистер М. Кант пен Г.В. Гегель және З. Фрейд, американ және ағылшын позитивистері мен прагматиктері В.Джемс, Б. Рассел және т.б растаған.



Американ психологы Дж. Келли адамды әлеммен өз тұлғалық құрылымдық немесе ойлары негізінде қарым-қатынас жасайтын ғылым ретінде қарастырды. Шығармашылық мүмкіндіктерге ие бола отырып, адам өз айналасын түсіндіреді, ол үшін түрлі құрылымдар немесе тілдік байланыстар қолданады. Адам дүниедегі өз болмысын сөйлемдер жиынтығы түрінде сипаттайды.

Психологтар үшін адамның жоғарғы психологиялық функциясында сөздің рөлі – оның ойлаумен, санасымен, есте сақтауымен, эмоциясымен және т.б. қарым-қатынасы өте қызықты болып табылады, мұнда оның жеке тұлға мен шығармашылық құрылысының ерекшелігі өте маңызды.

Келесіде қарым-қатынастағы өзін-өзі бақылаудың қызмет ету факторы ретіндегі тұлғааралық кері байланысты зерттеудегі жаттығу және сараптама бағыттары шеңберінде шетел психологиясында жинақталған негізгі нәтижелерге шолу ұсынылған. Тұлғааралық кері байланысты зерттеудің бағыттық дәстүріне кеңес әлеуметтік психологиясында жасалған бағыт – бірлескен іс-әрекет арқылы біріккен дамушы нақты топтар жағдайындағы кері байланысты зерттеу қарама-қарсы қойылады (Л.А. Петровская, 1981, 1982; О.В. Соловьева, 1985). Кері байланыстың қарым-қатынастағы тұлғаның өзін-өзі бақылауына ықпал ету мәселесінің қойылуы «кооперация мен қарым-қатынастың түрлі формалары барысындағы интериоризация процесінің ерекшелігін әлеуметтік-психологиялық талдау» міндеттеріне сәйкес келеді (Г.М. Андреева, 1981), бұл міндеттер психология ғылымын дамыту логикасында бірінші орынға қойылады (Г.М. Андреева, 1981; Я.Л. Коломинский, 1981, 1983; А.В. Петровский, 1978, 1982). Ал тұлғааралық кері байланыс жағдайы бұл тұрғыдан үлкен қызығушылық туғызады, өйткені қарым-қатынас пен бірлескен іс-әрекетті реттейтін адамгершілік өлшемдерін, тұлғааралық қатынастарды интериоризациялаумен тікелей байланысты [2, 5 б.].

Сонымен, қарым-қатынас – негізгі психологиялық категориялардың бірі. Адам басқа адамдармен қарым-қатынас және өзара әрекеттесу нәтижесінде тұлға болып қалыптасады.

Тұлғааралық қарым-қатынастың пән саласын анықтауға «қарым-қатынас» сөзінің семантикасы көмектеседі. Зерттеулер (Бессонова, Доценко, 1999) көрсеткендей, тұрмыстық санада бұл сөзбен мағыналардың үш тобы байланыстырылады:

- 1) бірлесу, ортақтық, біртұтастық құру («жақсы орта, достар»);
- 2) хабарламалар жіберу, ақпарат алмасу («сөйлесу, әңгімелесу»);
- 3) қарсы ала іс-әрекет жасау, жиі құпия немесе интимді сипатқа ие өзара үйлесу («бірін-бірі терең түсіну»).

Екі адам бірін-бірі оң қабылдап, үшінші біреуге (тұлғаға немесе объектіге) деген өз қатынастарын орнатса, оларда осы үшінші адамға қатысты ұқсас бағдарларды дамыту бағыты пайда болады [3, 107 б.].

Қарым-қатынас болмаса біз қазір қандай болсақ, сондай бола алмайтын едік. Қарым-қатынассыз біз, әжеміздің ертегісін тыңдай алмас едік, әкемізбен ұшатын қағаз жылан жасап, анамызбен демалысқа барып, достарымызбен серуенге шыға алмайтын, мұғалімнің түсіндіргенін түсіне алмас едік және т.б. Сондықтан өзге адамдармен қарым-қатынас жасағанда ғана тұлғаның дамуы жүзеге асатындығын көреміз. Олай болса, мына бір белгілі сөзді былайша түрлендіруге болады: «Кіммен араласатындығыңды айтсаң, мен сенің кім екеніңді айтып беремін».

Әр адам өзінің негізгі ерешеліктерін жеке қарым-қатынас тәжірибесі арқылы, отбасындағы, мектептегі, көшедегі тікелей қатынастар арқылы қалыптастырады. Мұны қазақсандық психолог Х.Т. Шерязданованың еңбегінде қарым-қатынас – баланың қалыпты психикалық дамуының маңызды факторы және ажырамайтын шарты ретінде қаралады. Ол қоршаған адамдармен қарым-қатынас қажеттілігі бастапқы мәні бар маңызды табыстылық ретінде зерттеп, қарым-қатынасты іс-әрекет ретінде түсінудің негізгі ережесін ұсынады: 1. Қарым-қатынас іс-әрекетінің заты немесе объектісі бірлескен іс-әрекеттегі серіктес және қарым-қатынас потенциалының субъекті ретіндегі басқа адам. 2. Қарым-қатынас әрбір іс-әрекет сияқты адамның қажеттілігін қанағаттандыруға бағытталған. Қарым-қатынастағы қажеттілік басқа адамды бағалауға талпынудан тұрады, ол өзінің тұлғасын және өзін бағалауға, сол адамның бағасынан өзін анықтауға, қарым-қатынас мотиві басқа адам немесе, дәлірек, адамның сол қасиеттері туралы түсінігі үшін баланың үлкендермен өзара әрекетке түсуі болып табылады [4, 9 б.].

Сонымен, қарым-қатынас – бірлескен іс-әрекетте қалыптасатын негізі құрылым, мәдениет сапасын анықтайтын қоғамдық тарихи дамудың жемісі. Ал қарым-қатынас процесінде адамның ұжымдағы әрекет бірлігі қамтамасыз етіледі, мінез-құлықтың қалыптасуы және тұрақталуы, тұлғалардың өзара бірін-бірі қабылдауы, еңбек пен таным субъектісі іс-әрекетінде сенім тудыратындықтан, адамның қасиеттері қалыптасады, эмоциялық күйлерін реттеу қамтамасыз етіледі.

### **Әдебиеттер**

1. Джакупов С.М. Управление деятельностью студентов в процессе обучения: Учебное пособие. – Алматы: Қазак университеті, 2002. -117 с.
2. Копец Л.В. Влияние обратной связи на самоконтроль личности в общении: автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 19 с.
3. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоритические подходы: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001 – 288 с.
4. Лисина М., Шеръязданова Х.Т. Специфика восприятия и общения у дошкольников.- Алма-ата: Мектеп,1989 – 76 с.

## **АБАЙ ҚҰНАНБАЙҰЛЫ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНДАҒЫ КІСІЛІКТЕН КЕМЕЛДІККЕ ЖЕТУДІҢ АМАЛДАРЫ**

Ұлыларын ұлықтаған елдің тарихы мәңгі. Осы орайда, президент Қасым-Жомарт Кемелұлы Тоқаевтің «Абай және ХХІ ғасырдағы Қазақстан» атты мақаласында ұлы ақынның 175-жылдық мерейтойының өткізілуі той тойлау үшін емес, ой-өрісімізді кеңейтіп, рухани тұрғыдан дамуымыз үшін өткізілмек [1] деген ойы кемеңгер ойшыл Абайдың рухани мол мұрасын жаңа көзқарас тұрғысынан жан-жақты, терең талдап тану міндетін алға тартып отыр.

Абай педагогика мәселесіне арнайы еңбек жазбаса да, педагогтік қызыметпен тікелей айналыспаса да жастарды тәрбиелеу жөнінде терең аса құнды пікірлер айтқан. Әр өлеңінде, әр қара сөзінде Абайды толғандырған өз ұлтының тағдыры, оның болмысы, әділетті болашағы, білімі, ғылымы, тәрбие мәселелері болған. «Адам болам десең ұлылармен сұхбаттас» – деген. Осы орайда Абайды оқу оны зерделеу адамның рухани жетілуінің көзі.

Абайдың рухани әлемі, оның негізгі зерттеу объектісі – адам. Ол адамның мінез – құлқын, адамгершілік ізгі қасиеттерін тәрбиелеуді өмір бойы басты идея етіп ұстап, кісілік тұрғыдан жетілдіру қажеттігін айқындап, жақсы мен жаманды айыра білу алгоритмін жасаған. Осы тұрғыдан келгенде Абай өзінің бүкіл шығармашылығын жастарға «адам бол», «азамат бол», «қатарыңнан қалма» деген философиялық, педагогикалық, психологиялық көзқарасында адамгершілігі мол адам қоғамға ең пайдалы адам деп есептеген. Қазақ тарихында «Адам бол» деп кемелденген толымды адам тұжырымдамасын жасаған.

«Тегінде адам баласы, адам баласынан ақыл, ғылым, ар, мінез, деген нәрселермен озбақ» деген сөзі толымды адамның адамшылығының алды ар, ақыл, мінез екенін көрсетеді. Сонымен қатар оқу – білім, ғылым негіздерін меңгеріп, алдына қойған мақсатына жетуге талаптан, ізден – деген ойды дәріптеген.

Абай өлеңдерінің құдіреттілігі неде дегенде, жамандық атаулының бойдан тазартудың қиындығын көре білуінде, өткенге қарап өсуінде, бүгінге қарап бой түзуінде, болашақты болжауында. Абай шығармаларының мазмұны адамның ішкі сырларын ашуға құрылған. Өлеңдерінің тақырыптары мен идеясын даму кеңістігінің өрісінде жіктеп, оны 38-ші қара сөзінде одан әрі дамытады. Мұнда ақын даму кеңістігінің 8 биорефлекторына ғылыми тұжырымдар берген. Алдымен ол шығыс философтары әл-Фараби, Жүсіп Баласағұни және батыс ойшылдары Платон, Аристотель, т.б. хакімдердің ғылыми ой-қорытынды дәлелдерін игеріп, адам мазмұнының өрлеу шарқын ашқан. Атап айтқанда, кісіліктен кемелдікке өркендеу амалының жүйесін баян еткен: батыл (қиянат); рахман (жарылқаушы); рахым (мейірімді); ғафур (кешіруші); уадуд (сүйікті); ғафиз (қорғаушы); сәттар (айыпты жабушы); разак (қызық беруші); нафиг (пайда беруші); уәкіл (басқарушы); латиф (кірсіз); бинаән (негіз); тағриф-айыру, тану жәуанмәрт (ізгі), хауас (жақсы сезім), дәфғ мұзарран -залалды қашыру, баһра –пайда келтіру, нәтижеге жету.[2] Бұл аталған он жеті қасиет адамның ішкі субъектісі, бірақ ол қарым-қатынаста объектіге айналып адамның ішкі мазмұны қоршаған ортасына белгілі болады.

Абай кемел тұлғаның жақсы жаман қасиеттерінің классификациясын жасаған. Абайдың 103 өлеңінің мазмұн-құрылымында кемелді тұлғаға кедергі жасайтын қасиеттерді саралап, оларды төмендегідей: - ақсақалдың, әкенің, білімдінің сөзінен сырдаң тартып; өздеріңді түзелер дей алмаймын; арын сатқан мал үшін; өз қолыңнан кеткен соң енді өз ыркын; күш сынатқан күндестік бұзды-ау шырқын, арақ ішкен, мас болған жұрттың бәрі, не пайда, не залалды біле алмай жүр; қарны тоқ қаса надан ұқпас сөзді; қайғы мен ыза қысқан соң, зар шығады тілімнен; ор қазып байқайды туа жау емеске; сабыр, ар жоқ, аял жоқ, ілді-жұлды; не ғылым жоқ, немесе еңбек те жоқ; ең болмаса кеттің мал баға алмай; ақылға сәуле қонбаса, хайуанша жүріп күнелтпек; өзі үлкен, қылығың-бала-шаға ... және т.б. жіктесе [3], ал 38-ші қара сөзінде адам өз-өзін кемелдікке бағдарлау үшін мынадай жақсы қасиеттерді: кеңістіктен өзіне қажеттісін талғап алу; залалды қашыру; нәтижеге жету; нану, сену, үнемі толығу; мұратқа жеткізер пірінді сыйлау; әрекеттің мақсаты мен мазмұнын ашатын әдіс-құралдарды сұрыптау; тірі болу үшін «менікің» тежеп, «мені» дамыту; өзінді басқарып тұрған табиғи күштен қорқу; сөйлеу шеберлігін шыңдау; қажетті мақсатыңды болдыру; кәмалат, жаман мен жақсыны айыру, зерттеу, тану, ғалымдардың тұжырымдарын меңгеру; болуы мүмкін нәрселерді талғап, сұрыптай алу керек деп көрсетеді. [4] Бұдан біз Абайдың толық адам туралы жан-жақты ойластырған ілімін көреміз.

Кемел адамның маңызды бір мүмкіндігі – өзі мен айналадағы дүниені өзгертуге бейімделгенінде. Адамның кемелденуі оның өскен ортасына да байланысты болады. Бұл туралы ұлы Абай «Адам баласын

заман өсіреді, кім де кім жаман болса, оның өзінің замандастарының бәрі виноват» деп тәрбиесінің рөліне үлкен мән беріп, әркім өзін – өзі жүйелі түрде тәрбиелеп отыруы керектігіне айрықша көңіл бөлген.

Абай кемеліне жеткен толымды адам, ол «сегіз қырлы, бір сырлы сарбаз адам», «толық адам» деп «Адам деген даңқым бар» дей келе Абай адам болуға талпынған жас ұрпақтың алғашқы қадамы неден басталу керек деп сұрақ қойып, оған өзі «Қашан бір бала ғылым, білімді махаббатпен көксерлік болса, сонда ғана оның аты адам болады» деп жауап береді.

Не болмаса, «Әуелде бір суық мұз – ақыл зерек»,  
Жылатқан тұла бойды ыстық жүрек.  
Тоқтаулылы, талапты, білсең керек,  
Бұл қайраттан шығады білсең керек.  
Ақыл, қайрат, жүректі бірдей ұста,  
Сонда толық боласың елден ерек»[5] –

деп толымды, кемелденген адам үлгісін ұсынады. «Адамзатқа не керек? Сүймек, сезбек, күйінбек, харекет қылмақ, жүгірмек. Ақылмен ойлап сойлемек» – деп, Абай ақыл, қайрат, жүректің қалай іске асатынын көрсетеді. Абайдың даналығын, тереңдігін адам өміріндегі жүректің ерекше рөлін ашып көрсетуінен аңғаруға болады. Адамның толымды адамашылық жағын көре білу және дамыту арқылы, білімді адамды жоғары бағалау, өмірінің аяғына дейін адам болып дұрыс қартаю, өз халқына қажымай – талмай қызымет ету, бүкіл адамзатты сүю және құрметтеу бүгінгі таңдағы басты мәселенің біріне айналуға болады. Бұл мәселе жөнінде де Абай үш сүю идеясын ұсынады. Ол «Имани гүл» (үш сүю) сияқты аса күрделі гуманистік ойлар желісі Абайдың адамгершілік негіздері жайлы ой толғанысы, өзекті желілерін қамтитын басты ұғымға жатады. «Алланың өзі де рас, сөзі де рас» деген өлеңінде:

*Махаббатпен жаратқан адамзатты, Сен де сүй ол Алланы жаннан тәтті. Осы үш сүю болады имани гүл, Иманның асылы үш деп сен, Ойлан-дағы, үшеуін таратып бақ, Басты байла жолына, малың түгіл.*

*Махаббатпен жаратқан адамзатты, Сен де сүй сол алланы жаннан тәтті.*

Екінші сүю: «Адамзаттың бәрін сүй бауырым деп».

Абайдың «Және хақ жолы осы деп әділетті»[6] – деген ғибратты ойы ұрпақ тәрбиесінің өзегіне айналу қажет деп есептейміз.

Ұлы ғұлама адамды кісілік қалыпқа жеткізіп қалыптастыратын қоғам, уақыт, дәуір талабы екенін жақсы білген. Сондықтан да «Адам ата – анадан туғанда есті болмайды: естіп, көріп, ұстап, танып, ескеріп, дүниедегі жақсы, жаманды таниды – дағы, сондайдан білгені, көргені, көп болған адам білімді болады» – деп ой түйіндейді. Сондықтан тәрбие адамға әсер етіп оған кісілікті қалыптастырады деп білген. Тәрбие арқылы адамға туа берілетін қасиеттер дамып қана қоймай, оның ақылына да, адамгершілігіне де, парасаттылығына да, еңбекқорлығына да, өзіне деген сеніміне де әсер етіп, оларды жетілдіруге болады деп есептеген.

Адам әзір күйде туа салмайды, адам болып қалыптасады. Адам болу екі жақты процесс: бір жағынан, бұл қоғамға, отбасына, ата-анаға, солар арқылы қалыптасқан жағдайға байланысты; Екінші жағынан, адамның өзіне оның талабына, ынтасына, жігеріне байланысты. Адамды күштеп, зорлап адам қыла алмайсың. Адамды сырттан күштеп, инабатты, мәдениетті қыла алмайсың. Адамды зорлап оқытып маман қыла алмайсың. Оқу да, ғылым да, өнер де – бәрі де талаппен, ынтамен, жігермен келеді. «Кісіде бар болса талап, отырмас ол бойын балап. Жүрер әрқайдан ізденер, алар өз сүйгенін қалап», деген ойы адамның өзін-өзі жетілдіруін көрсетеді.

Адам еңбек етеді, өседі, жетіледі, бақытты болады. Еңбек – Абай іліміндегі жиі сөз болатын ұғымдардың бірі. Адамға еңбектің қай түрі де жарасады. «Әуелі өнер ізделік, қолдан келсе, ең болмаса, еңбекпен мал табалық», «Тәуекелсіз, талапсыз мал табылмас, еңбек қылмас, еріншек адам болмас», «Болмасын кекшіл, болсайшы көпшіл, жан аямай кәсіп қыл. Орынсыз ыржаң, болымсыз қылжаң. Бола ма дәулет, нәсіп бұл?, Еңбек қылсаң еріңбей, тояды қарның тіленбей». – дегені адам өміріндегі еңбектің рөлінің зор екенін көрсетеді.

Абай шығармаларының бәрі даналыққа негізделген. Даналықтың түйіні, нақты көрінісі – түсінік. Адамға қатысты нәрселердің бәрін Абай терең түсінеді. Абай да адам туралы, «адамның кейбір кездері» туралы, дүние, өмір, ар-ұят, жақсы-жаман қылықтар, махаббат, достық, білім ғылым, туралы таңғажайып түсінік бар. Ондай түсінік оқудың барлық жолдарынан өткен бүгінгі адамдарда жоқ. Абай сөздеріндегі түсінік өмірден, тарихтан, адамдардың сөзін, ісін, мінез-құлқын, қарым-қатынасын көріп біліп, пайымдап, ой-елегінен өткізуден тұрған.

Қазіргі жаңарған ХХІ ғасырдағы Қазақстан Республикасы біліммен қаруланып, ұлттық рухта тәрбиеленген, келешекте ел басқарып, елін гүлдендіріп, әлемге танытатын ұрпақ тәрбиелеу мәселесін көтеріп отырған жағдайда Абайдың ұсынған кемел тұлға келбеті бүгінгі қоғам талабына жауап береді деп ойлаймыз.

Осы ретте бүгінгі кемелденген, толымды адам тәрбиесі заман талабына сай жан – жақты білімді, ерекше ойлау қабілеті жетілген, көзқарасы кең, белсенді кез – келген іске еркін араласа алатын тұлға тәрбиелеуге жауап бере алатындай ұйымдастырылуы керек.

Кемелденген толымды тұлға тәрбиелеуде мектептің атқаратын рөлі зор. Қазіргі мектеп – егемендік білім беру саясатын жүзеге асыратын, оқушыларда ұлттық мінезді және ана тілінің негізінде өз халқының рухани әлемін еркін қалыптастыратын, Отанды сүйе білетін, адамды сүйе білетін қайырымдылықты қадірлейтін, ұлттық және табиғи байлығын бағалайтын, этникалық қауымдастықты құрметтейтін орта.

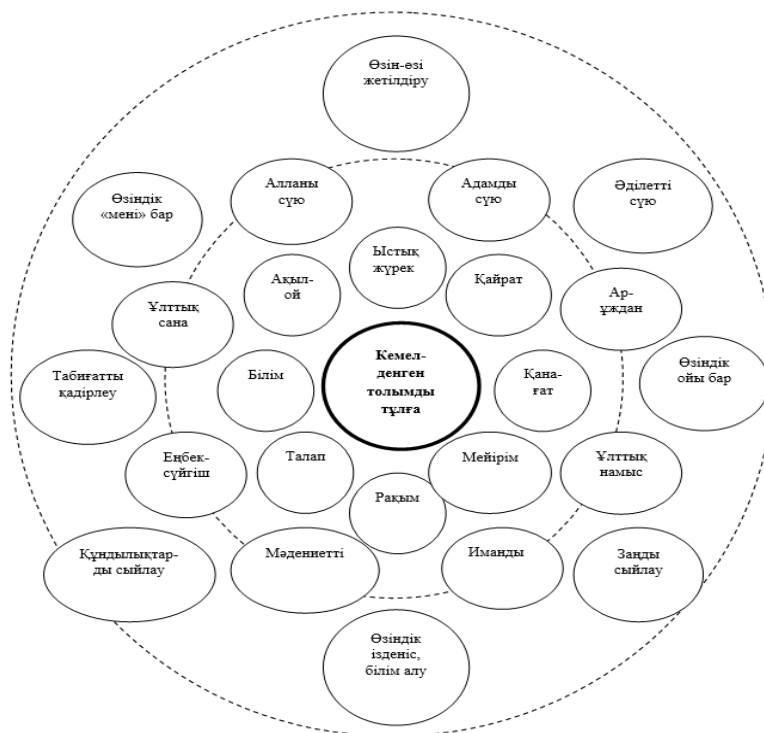
Осындай жағдайға негізделген мектептегі тәрбие адамзатқа лайық өмір құрудың мақсатын анықтап, оқушыларды ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар аясында өмір сүруге бағытталуы орынды.

Кемелденген толымды адам тәрбиесі мектептің тәрбие жүйесіне байланысты. Мұнда нарық экономикасының сұраныстарынан туындаған талаптар жасөспірімнің көп жағдайда өзін – өзі билей алуымен, өзін – өзі дамытумен, өзін – өзі жетілдірумен, өзіне – өзі бұйрық бере алатын, өзіне – өзі сын көзімен қарай алатын қасиеттерінің жетілуімен сабақтастықта айқын көрінеді. Мұның өзі арнайы ұйымдастырылған жүйе белгісінде тәрбие тар шеңберінде емес қазіргі қоғамның планетарлық өркениеттілік сипатынан туындайтын нарық қатынасы, бизнестік қатынастарға негізделген және халықаралық ұлттық мәдени қарым – қатынастар ұлттық, аймақтық және әлемдік деңгейде жүргізілуі талап етіледі. Бұл тәрбиелік жүйе кәсіби біліктілікті жоғары педагог, мұғалімдердің оқу – тәрбие процесін, тәрбиелік мақсаттағы іс – әрекеттерін барлық деңгейде жаңа ғылыми бағытта қайта қарау, жетілдіру және тәрбие технологиясын пайдаланатын педагогикалық материалды жалпыадамзаттық құндылықтар негізінде «ашық қоғам» жағдайына сай өзара ынтымақтастық негізінде құрумен алдындағы азаматтық, мамандық жауаптылығымен айқындалады.

Жоғарыда аталған белгілер жеке тұлғаның ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар негізінде толымды, кемел тұлға ретінде қалыптасуы үшін барлық жүргізілетін тәрбиелік үрдіс білім, ғылым саласы бойынша шығып жатқан мемлекеттік құжаттарға негізделуі қажет. Сонымен қатар бұл үрдіс педагог мамандардың жоғары деңгейіндегі іс – әрекеті мен оқу – тәрбие үрдісінің қоғаммен жан – жақты байланысты болуымен және өзара сәйкестілік жағдайында құрылғанда ғана толымды тұлға тәрбиесі нәтижеге ие болады.

Сонымен толымды кемелденген тұлға дегеніміз – білімді де білікті, бірнеше тілді меңгерген, өзгемен араласуға, яғни қарым – қатынас жасауға икемді, еңбек етіп, өзін ұдайы жетілдіріп отыруға ұмтылысы бар, ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарды қадірлейтін, өзін – өзі көтере алатын, адамгершілік қасиет – сапалары дамыған, ұлттық салт – дәстүрді, өз ұлтының тарихын меңгерген, іскерлігі, тәрбиелігі тоғысқан әмбебап адам.

Осы орайда төменде толымды кемелденген тұлға үлгісін ұсынамыз (1 сурет):



Сурет 1. Кемелденген, толымды тұлға үлгісі



Бұл үлгідегі толымды адам бойында болатын адамдық қасиет – сапалар үнемі жетілдіріліп, толықтырылып отырылуы қажет деген ойды білдіреді. Себебі, адам үнемі өсу, өрбу, толысу, процесінде болуы тиіс. Өйткені өмірдің өзі қозғалыс. Жоғарыда көрсетілген қасиет – сапаларға әрбір адам жете алады, егер де мектепте *біріншіден*, оқушылардың ұлттық дүниетанымын әлемдік мәдени құндылықтар мен диалектикалық тұтастықта жетілдіріп отыруға назар аударылса; *екіншіден*, ұлттық құндылықтар жүйесін сақтай білсе; *үшіншіден*, оқушыларға білім беру барысында бір жағынан өркениетті дүниеде болып жатқан өзгерістерді ескеріп отырса, екінші жағынан өз елінің этномәдени, тарихи әлеуметтік – экономикалық ахуалын терең тануға көңіл бөлінсе.

#### Әдебиеттер

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Абай және ХХІ ғасырдағы Қазақстан» атты мақаласы. 9 қаңтар 2020, <https://www.akorda.kz/kz/events/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyyn-abai-zhane-hhi-gasyrdagy-kazakstan-atty-makalasy>
2. Абай Құнанбаев Шағармаларының толық жыйнағы. – Алматы, 1948. – 402 б.
3. Абай. Қара сөз. Поэмалар жинағы. – Алматы, 1993. – 87 бет.
4. Әуезов М. Абайдың жарияланбаған материалдары. – Алматы : Наука Каз. ССР, 1988. – 192 б.
5. Әуезов М. Әдебиет тарихы. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 231 б.
6. Мырзахметов М. Мұхтар Әуезов және Абайтану проблемалары. – Алматы : ҚазКСР Ғылым баспасы, 1982. – 296 б.

*Төлешова Ұ.Б.*

*Каримова Р.Е.*

(Қазақстан, Алматы қаласы,

*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті)*

## **БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТИҢ ЦИФРЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ**

Әлеуметтік процестерді толық цифрландыру жағдайы жаңа қағидаттарды әзірлеу мәселесін өзекті етеді. Мамандарды даярлау жүйесі жалпы білім беру [1]. Кәсіби педагогикалық білім берудің мақсаты тек іргелі білім мен практикалық дағдыларды қалыптастыру ғана емес, сонымен қатар кәсіби іс-әрекет барысында барлық дағдыларды белсенді жетілдіруге және сандық ақпараттық ортада құзыреттіліктеріңізді үнемі дамытуға мүмкіндік беретін жалпыға бірдей дүниетанымдық ұстанымдарды қалыптастыру болып табылады. Мұғалімнің цифрлық мәдениеті ұқсас кәсіби және жеке қасиетке айналады, оның көмегімен біз цифрлы ортадағы ақпараттық өзара әрекеттестіктің құндылықтарына бағытталған білімнің, білімнің, дағдылардың және практикалық тәжірибенің жиынтығына негізделген ақпараттық дүниетаныммен сипатталатын адамның күрделі жүйелік сапасын айтамыз. студенттердің қалыптасуына пәндік оқу-әдістемелік әсерін ұйымдастыру.

Талдау көрсеткендей, қазіргі тәжірибеде болашақ мұғалімдердің ақпараттық мәдениетін қалыптастыру бойынша зерттеулер жеткілікті, практикада жеке курстар, оқу құралдары және бірқатар білім беру бағдарламалары енгізілген [2]. Алайда, олар цифрлық мәдениеттің қалыптасу процесі жүйелік технологиялық сипатқа ие және болашақ мұғалімдер үшін мәдениеттің бұл түрінің жоғары деңгейдегі қалыптасуы қамтамасыз етіледі деп айтуға мүмкіндік бермейді. Болашақ мұғалімнің цифрлық мәдениетін қалыптастырудың инновациялық педагогикалық құралдарын жасау қажет. Педагогикалық құралдар – бұл белгілі бір дидактикалық міндеттерді шешуді қамтамасыз ететін пәндер мен оқу процесі объектілерінің педагогикалық өзара іс-қимылының өзара байланысты құралдарының (формалары, әдістері, әдістері мен құралдары) жиынтығы [3]. Бұл құралды біз педагогикалық ғылымның заманауи жетістіктері мен теориялық зерттеулердің өзіндік нәтижелері негізінде әзірледік және оны қалыптастыру технологиялары мен олардың ғылыми-әдістемелік қамтамасыз етулерінен тұрады [4].

### **2. Материалдар мен әдістер (материалдар мен әдістер)**

#### *Педагогикалық аспаптар*

цифрлық мәдениеттің қалыптасуы болашақ педагогтың цифрлық мәдениетін қалыптастырудың авторы жасаған құндылыққа бағдарланған тұжырымдаманың технологиялық көрінісі болып табылады, оның құрылуының негізгі көздері ЖОО-да кәсіби даярлаудың шетелдік және отандық тәжірибесі, ЖОО-да кәсіби дайындықтың қалыптасуы, ақпараттық және сандық мәдениет, оның даму тенденциялары; білімнің білім парадигмасынан құзіреттілікке және маманның ақпараттық құзыреттілігін қалыптастыру деңгейіне қойылатын талаптар; болашақ мамандардың ақпараттық мәдениетін қалыптастырудағы практикалық тәжірибені, кәсіби педагогтік білімнің қазіргі даму деңгейін көрсететін теориялық тұжырымдамалар. Тұжырымдаманың теориялық және әдіснамалық негіздері оның негізін қалаған алғашқы зерттеу позициясын көрсетеді. Біз болашақ мұғалімнің цифрлық мәдениетін түсінуімізге сүйене отырып, осы ұстанымдарды атап өттік, оларды түсіндіру әр түрлі тұрғыдан жүзеге асырылуы мүмкін және жасалуы керек. Сондықтан тұжырымдамалық жобалау әдістемесі ретінде біз жүйелік, аксиологиялық, әлеуметтік-мәдени және іс-әрекеттік тәсілдерді қолдандық.

*Н. Нәтижелер.* Дамыған құндылыққа негізделген тұжырымдама негізінде біз цифрлық мәдениеттің қалыптасуын цифрлық ақпараттық орта мен сыртқы және ішкі факторлардың әсерінен және ақпараттық белсенділікті бастайтын мақсатты педагогикалық ықпалдың әсерінен аламыз.

Демек, болашақ мұғалімнің цифрлық мәдениетін қалыптастыру тұжырымдамасы аясында біз оның қалыптасуының үш кезеңін гипотетикалық түрде бөлеміз:

1) Кәсіби педагогикалық ақпараттық ортадағы сәйкестендіру кезеңі. Суреттердің рөлдерін, жалпы қабылданған заңдылықтарды, кәсіби педагогикалық субмәдениеттің дәстүрлерін және цифрлық ақпараттық ортадағы мінез-құлықты ассимиляциялау арқылы адам ондағы өз мүмкіндіктерінің өрісін сезінеді [6].

Бұл кезеңнің мақсаты – ақпараттық технологиялар саласындағы «білім-көшірмелерді» игеру және цифрлық ақпараттық ортада мұғалімнің қабілеттерін дамыту. Болашақ мұғалім әлі де өзінің кәсі-

би дайындық сатысында тұрған және болашақ мамандығында өзін іске асыра бастайтын ақпараттық қызмет саласындағы идеалдары туралы әлсіз пікірде. Цифрлық мәдениеттің деңгейі ақпараттық технология құралдарын қолдану, есту, көру, меңгеру түрлерін жаңғыртуымен сипатталады. Ұсынылған жағдайлардың шешімі репродуктивті болып табылады. Бұл кезеңде маңызды рөл цифрлық мәдениеттің одан әрі қалыптасу процесінің сәттілігін анықтайтын негізгі ережелерді игеру тәуелсіз жұмыс болып табылады.

2) Кәсіби педагогикалық сандық ақпараттық ортадағы саралау және даралану кезеңі. Бұл кезеңде болашақ мұғалім ақпараттық белсенділікке креативтілікпен, сындарлығымен, рефлексиясымен, сонымен қатар ақпараттық ортада өзін-өзі тануға деген қажеттілікпен сипатталатын жеке көзқарас алады. Біртіндеп, алынған ақпарат ақпараттық қатынастар саласындағы өзіне және басқаларға деген нақты қарым-қатынаспен байланысады, ақпараттық әрекетті өзін-өзі реттеу дағдылары қалыптасады, алғашқы болжамдар мен өз нәтижелерін бағалау пайда болады [7], ақпараттық құзіреттілік пен ақпаратты қалыптастыруға бағытталған Кәсіби педагогикалық саладағы шолулар. Бұл кезеңде мұғалімнің цифрлық мәдениетін жобалау жағы қалыптасады, модельдер мен бұйымдар жасауда жеке ерекшеліктерді іздеуге ынталандырылады. Жалпы мәдени, педагогикалық және арнайы бағыттағы топтық, жеке жобалар бойынша жұмыс ерекше қызығушылық тудырады.

Сандық кәсіби педагогикалық ақпараттық ортадағы даралау кезеңі. Ол қалыптасқан өзін-өзі танумен, ақпараттық ортадағы өз қызметін жеткілікті түрде бағалаумен сипатталады. Ақпараттық ортадағы даралауға болжау, өзін-өзі талдау, ақпараттық белсенділікті түзету, практикаға бағдарлау, кәсіби педагогикалық сандық ақпараттық ортада қалыптасқан субъективтілік сияқты қасиеттер енеді. Осы кезеңде жүзеге асырылатын жобалар практикалық іс-әрекетке баса назар аударумен сипатталады (психологиялық, педагогикалық және мазмұнды проблемаларды шешуді қамтуы мүмкін). Іздеу әрекеті барысында алынған нәтижелерді студенттердің ғылыми-зерттеу жұмыстарында қолдануға болады: курстық және дипломдық жұмыстар.

Құнға бағдарланған тұжырымдаманың негізгі ережелеріне сәйкес [6, с. 52], цифрлық мәдениетті қалыптастыру технологиясының моделі мен логикасының ерекшеліктеріне сүйене отырып, әр кезеңде оны қалыптастыру әдістері жасалды, олар арнайы жасалған арнайы шеберханалардың құрылымына енеді және арнайы және кәсіби бөлімнің оқытылатын пәндерінің негізінде енгізіледі. .

Аксиологиялық және әлеуметтік-мәдени тәсілдердің принциптері, модульдік құрылым, білім беру траекторияларының өзгергіштігі, оқытушылар мен студенттердің ұтқырлығы әдістемелік ережелерді жобалау үшін негіз болып табылады. Педагогтың цифрлық мәдениетін қалыптастыру әдістемесін жобалауда қызметтің жетекші бағыттарын кезең-кезеңімен енгізейік:

1. Мұғалімнің сандық мәдениетін қалыптастырудың құндылыққа негізделген тұжырымдамасына сәйкес мақсатты компоненттің анықтамасы, мұнда мақсат, нәтиже және бағалау құралдарының байланысы бекітілуі керек.

2. Модульдік стратегия аясында ОПОП құру және барлық бөлімшелердің бағынуы, федералды мемлекеттік білім стандарты мен мұғалімнің кәсіби стандартына бағдарлау.

3) Цифрлық мәдениетті қалыптастыруға бағытталған модульдер құрылымындағы дизайн.

3. Педагогикалық университет студенттері үшін кәсіптік оқытудың инновациялық технологияларын қолдану идеологиясын дамыту: білім беру іс-шарасы, инверттелген сынып, кеңейтілген шындық.

4. Әдістемені құрастырудың логикасы қазіргі цифрлық ақпараттық ғасырдың құндылықтық нұсқаулықтарын ескере отырып, жалпы және кәсіптік білім беру мұғалімінің кәсіби іс-әрекетінің жағдайларын жақындату қажеттілігіне негізделген.

Пәндерді меңгеру әдістеріне ерекше назар аудару керек. Сабақтарды ұйымдастыру әдіснамасында цифрлық мәдениетті қалыптастырудың құндылыққа негізделген тұжырымдамасын жүзеге асыру үшін жетекші іс-шаралар жүзеге асырылады.

1) «Инверттелген сабақ» (Flipped Learning) – аралас оқытудың бір түрі. Аралас оқыту – бұл арнайы ақпараттық технологияларды (мысалы, компьютерлік графика, аудио және видео, интерактивті элементтер және т.б.) қолданатын электронды элементтермен сабақты оқытудың дәстүрлі формаларының жиынтығы. Осы технология аясында оқу процесінің үштен екісі сабақтан тыс уақытта өткізіледі, барлық танымдық белсенділік төмен және жоғары деңгейлерге бөлінеді. Төмен деңгейдегі танымдық іс-әрекетке жаңа зерттеу материалдарын оқулықтар, онлайн технологиялар, видео дәрістер, презентациялар көмегімен өз бетінше зерттеу жүргізу арқылы аудиториялық сабақтан тыс уақыттағы зерттеу кіреді. Сынып кезеңі, жоғары деңгей, бірлескен талқылауды қамтиды, ал алған білімдері практикада қолданылады, мысалы, проблемаларды шешу, пікірталастар немесе пікірталастар.

«Толтырылған шындық» технологиясы, оның мәні виртуалды нысандар мен цифрлық ақпарат оқу нысандары туралы ақпаратты толықтырады, нәтижесінде оқу мүмкіндіктерін кеңейтетін аралас шындық жасалады. Ұялы құрылғылардың дамуы компьютерлік модельдеуді шындыққа негізделген тренингте қолдануға мүмкіндік береді. Нақтыланған шынайылық технологиясының артықшылығы – студенттер білім беру зерттеулеріне белсенді қатысады; Өздерін елестетілген жағдайдың ішінде сезінеді; сыныпта бола отырып, олар нақты объектілер мен виртуалды ақпараттардың жиынтығынан туындайтын модельдендірілген ортаға түседі (жоғары жағдайлылық пен қызығушылық сезімін қалыптастыруға назар аударады). Мұндай жағдайға бағытталған оқыту эмоциялар (сенім), таным процестері (назар, сөйлеу) дамуына, сонымен қатар материалды игеруге әсер етеді.

4. Талқылау. Сандық мәдениет, оны түсіну және қалыптастыру тетіктері батыс та, отандық ғалымдардың да қызығушылығын тудырады. Д.В. Галкин, зерттеудің негізгі мәселесі «мәдениет» және «технология» категорияларының өзара байланысы болып табылады. Цифрлық мәдениеттің қалыптасуының философиялық және әлеуметтік алғышарттары постмодернизм теориясында, Жан Бодиллард, Н. Громько Н. Манковская еңбектерінде қарастырылған. Соңғысы цифрландырудағы постмодернизмнің келесі қадамы ретінде қарастыратын цифрлық мәдениеттің трансформациялық сипатын атап өтеді. Бұл жұмыстар цифрлық мәдениетті цифрлық дәуірдегі ақпараттық мәдениеттің трансформациясы ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Жаңа медиа мен интернет технологияларының дамуы жағдайындағы цифрлық мәдениет феномені, олардың адамдардың санасына және қоғамдық қатынастар мен білім жүйесіне әсері шетелдік зерттеушілердің еңбектерінде көрініс табады, олардың ішінде біз С. Gear-дің «Цифрлық мәдениет» Цифрлық мәдениетті тарихи және мәдени даму тұрғысынан қарастырады ». Үй жұмыстары Д.В. Галкина, Н.Л. Соколова, Д.Е. Прокудин және басқалары әлеуметтік процестер эволюциясы жүйесіндегі «сандық мәдениет» категориясын ескере отырып, С.Геренің жолын жалғастыруда.

Кәсіптік білім беру теориясында Л.Н. еңбектерінде цифрлық сауаттылық және гуманитарлық мәдениет мәселелері қарастырылады. Рулиен [7], цифрлық сауаттылық – бұл ақпараттық қажеттіліктерді білдіруге, сандық құрылғыларды, цифрлық ресурстарды, цифрлық технологияларды қолдана отырып, жаңа ақпараттық өнімдер құруға және ақпаратқа қатысуға дайын болуға мүмкіндік беретін негізгі функционалдық сауаттылық. білім беру өзара әрекеті. Ғалымның пікірінше, мұғалім сандық сауаттылықты эмоционалды-педагогикалық ықпал мен қарым-қатынас мәдениетімен ұштастыруы керек.

Осылайша, біз мұғалімнің цифрлық мәдениетін цифрлық кодтауға негізделген және техникалық жүйелер мен коммуникациялық механизмдерде көрінетін қазіргі заманғы маманның құндылық жүйесі ретінде қарастыра аламыз; цифрлық ғасыр мәдениетімен байланысты адам іс-әрекетіндегі және оның өнімдеріндегі өзгерістер жүйесі ретінде; әлеуметтік-психологиялық белгілер мен тұлғалық ерекшеліктердің жиынтығы ретінде, белгілі бір цифрлық ортадағы мінез-құлық стереотиптерін қабылдау (немесе қабылдамау), желілік байланыстың белгілі бір әдеттерін шоғырландыру және ақпаратпен жұмыс.

5. Қорытынды (қорытынды). Болашақ мұғалімнің цифрлық мәдениетін қалыптастыру процесі құндылыққа негізделген тұжырымдаманы жүйелі және дәйекті жүзеге асыру болып табылады және қазіргі заманғы мұғалім үшін кәсіби дайындықты қайта қарастыруды талап етеді.

Болашақ мұғалімнің цифрлық мәдениетін қалыптастыру, ең алдымен, ақпараттық құндылықтарды қабылдауға бағытталуы керек, сол арқылы біз қоғамдағы ақпараттық белсенділіктің идеалды модельдері мен тірек нүктелері болып табылатын жеке сана құрылымындағы нақты қалыптасуларды айтамыз. Оларға: ақпараттың жеке маңыздылығы; оның педагогикалық мағыналары; кәсіптік оқыту мұғалімінің де, болашақ оқушылардың да тұлғасын дамыту туралы ақпараттың бағыттылығы; ақпараттың моральдық мағынасы, оны таратуға этикалық жауапкершілік; шығармашылық – ақпарат құруға ұмтылу; сандық мәдениетті мұғалімнің жеке басының кәсіптік сипаттамасы ретінде түсіну; сандық мәдениетті жетілдіру және өзін-өзі дамыту мәселелері жатады.

#### Әдебиеттер

1. Gnatyshina E.V. (2017) Methods of the Evaluation of the Potential of the Region Pedagogical Universities on the Basis of Benchmarking. *Espacios*.38 (25). Available from: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n25/17382502.html> (Accessed 5th May 2018).
2. Гнатышина, Е.В. Основы информационной культуры руководителя [Текст]: учебное пособие / Е.В. Гнатышина. – Челябинск: ЧГПУ, 2007. – 100 с.
3. Скибицкая, И.Ю. Проектирование педагогического инструментария как условие формирования профессионального языка [Текст] / И.Ю. Скибицкая, Э.Г. Скибицкий // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 72–81.
4. Евплова, Е.В. Методика профессионального обучения [Текст]: учебно-методическое пособие / Е.В. Евплова, Е.В. Гнатышина, И.И. Тубер. – Челябинск: Цицеро, 2015. – 159 с.

5. Gordeeva D.S. (2017) Cultivating a sense of national civic identity in students at present-day humanities and pedagogy colleges as part of the process of professional preparation. *Espacios*. 38 (56). Available from: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/17385616.html> (Accessed 5th May 2018).
6. Колонтаевская, И.Ф. Цифровая культура инженера: проблемы и решения [Текст] / И.Ф. Колонтаевская, О.А. Исабекова // Наука 2014: проблемы и перспективы: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 26 января 2015 г.). – М.: Грифон, 2015. – С. 72–76.
7. Гнатышина, Е.В. Социокультурный подход как общенаучная основа формирования цифровой культуры будущего педагога [Текст] / Е.В. Гнатышина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1. – С. 50–58.



## СУИЦИД ЖӘНЕ АГРЕССИЯ ТҮСІНІКТЕРІ

Психологияда «суицид» түсінігі әртүрлі түсіндіріледі. Суицидті зерттеген көптеген авторлар оған жағымсыз баға беруге тырысады. Бірақ суицидті позитивті зерттеушілер көзқарастар да бар.

Жасөспірімдер ортасында агрессиялық беталыстың өсуі, соңғы жылдары жастардың қылмыс істеуі күр өсіп кетуі, әсіресе, жасөспірімдердің қылмыс істеуі көбейіп кеткен біздің қоғамның өткір әлеуметтік мәселелерінің көрінісі болып табылады. Тұлғаларға қарсы, артынан ауыр дене жарақаттарын қалдыратын қылмыстар санының фактісі алаңдатып отыр. Аяусыз сипатқа ие болған жасөспірімдердің топпен төбелесуі жағдайлары жиілеп кетті. Бұл жағдайларда, жасөспірім жастағы балалардың агрессивті тәртібі мәселесінің анализі (талдауы) белсенді болып табылады. Мәселе, біздің елімізде, сонымен қатар, шет елдерде көптеген психологиялық жұмыстардың негізі болып табылады.

Суицид (агрессиялар) әрқашан антигуманизм, күштеу, дөрекі күшке табыну бірден теріс бағаланады. Сонымен қатар, суицидтің әрекеттерді жігерлі шабуылшылар ретінде айтатын және оларға оң баға беретін жағдайлары да бар. Бұл әдетте, егерде спорттық жарыстар кезінде болады: командада спорттық «ашу» немесе агрессивтіліктің жоқтығы, маңызды кемшілік ретінде бағаланады. Бірақ, «оның агрессия» мамандықтың тар шеңберінде орын алатын ерекше жағдай болып табылады. Негізінен суицид зиянды тәртіп ретінде түсіндіріледі. Сонымен бірге «Суицид» түсінігінде формасы және нәтижелері бойынша әртүрлі тәртіп көріністері – қатыгез қалжыңдар, өсектер, қастық ойлардан бастап бандитизм мен өлтірушілікке дейінгі тәртіптің деструктивті формалары. Жасөспірімдік шақта, «бұзақылық», «төбелескіштік», «ашуланшақтық», «қатыгездік» терминдерінде анықталатын күштеу тәртібінің формалары жиі кездеседі[1].

Бихевиористік ұстанымды ұстанатын психологтар, әдетте, суицидтік тәртіп туралы ашық, сыртқа көрсететін әрекеттер ретінде айтады. Бұл әрекеттер өте белсенді, бастамашыл және объектіге (адамға, кейбір жағдайларда жансыз заттарға да) әрқашан қандайда бір зиян әкелетін әрекеттер. Суицидтің әрекеттер формасы және тигізетін зиянына қарай әртүрлі болып келеді. Агрессиялық тәртіп дөрекі, қорлаушы немесе кекесін сөздерде жиі көрініс табады. Негізгі психологиялық теорияларға және агрессия концепциясына сай агрессияның негізгі анықтамаларын ерекшелеп, шартты түрде екі үлкен топқа бөлуге болады:

1. Нормалар мен ережелерді бұзуға арналған, ауырту мен қайғырту сезімін әкелетін себебі бар әрекет. Бұл жоспарда алдын ала ойластырылған агрессия-зиян немесе қастандықты әдейі ұйымдастыру әрекеті және құралдық агрессия бөліп көрсетіледі. Құралдық агрессия адам өзіне агрессиялық түрде әрекет етуді мақсат қылып қоймайды, бірақ «солай жасау керек болды» немесе «солай болып қалды». Бұл жағдайда себеп болады бірақ алдын ала ойластырылған емес.

2. Суицид өшпенділік және қирату актісі тәріздес. Р. Бэрн және Д.Ричардсон мынадай анықтама береді: агрессия – басқа тірі жанға қасақана зиян келтіру немесе қорлау тәріздес тәртіптің кез-келген формасы.

Осы авторлардың көзқарасы бойынша:

- Жәбірленушіге алдын ала ойластырылған қастандық жасауды ойластыратын агрессия;
- Суицид ретінде тек қана тәртіп қарастырылмайды;
- Жәбір көруші өзіне деген мұндай бағытталған қорлаулардан қашу керек;

Р. Бэрн және Д. Ричардсон өздерінің алғашқы еңбектерінде «Суицид -ол мынандай төрт негізгі детерминанты бөледі: әлеуметтік, сыртқы, жеке және биологиялық» деген[4].

Әлеуметтік детерминант мәнісі мынада, яғни суицид өзі «әлеуметтік вакуумда» пайда болмайды. Р.Бэрн және Р.Ричардсон былай деді: «біздің агрессиялық мінез-құлқымызда, әлеуметтік ортадағы адамдармен олардың қатысуы әсер етеді». Суицидті әлеуметтік тұрғыда түсіндірудің (Р.Бэрн және Д.Ричардсон) ішінде жетекші орынды «фрустрация» ұғымы алады, яғни мақсатқа бағытталған мінез-құлқтың бұзылуы, физикалық және вербальды өлшуде, агрессия объектісінің сипатынан (жыныс, нәсіліне) және қоршаған орта тарапынан, арандатушылықтан болады. Суицидті тек басқа адамдардың сөзі мен ісі тудырып қана қоймай, ол суицидтің шынайылығын, мүмкіндігін арттыратын ортаның ерекше әрекет салдарынан немесе сондағы болған жағдайларға байланысты болуы мүмкін. Бұл жағдайлар мыналар: ортада қолайсыздықты тудыратын физикалық параметрлер, жағымсыз жағдай-

лар-ыстық, шу, лас, ауа, және ішімдіктен әуестенуден, сонымен бірге массалық жаңалықтардың әсер етуі, соның ішінде: кино және телевизия. Суицидтің пайда болуындағы тұлғалық, әлеуметтік жағдайларға байланысты маңызды пікірталастардың жалғасуына қарамастан, жасөспірімдік жастағы агрессияның индивидуалдық себептерінің рөлі зор. Сондықтан да, дәл осы агрессияның дамуы мен пайда болуында индивидуалды тұлғалық аспектісіне дұрыс тоқталып өту керек. Көбнесе суицид сипаттама бергенде екі ұғымды қолданады. Суицидті мінез-құлық (агрессиялық мінез-құлық формалары) және агрессивтілік. Осылайша, аталған бұл екі феноменді суицидті тұлғаның қасиеті ретінде, ал агрессиялық мінез-құлықты мақсатқа бағытталған әрекет ретінде көреміз. Дегенмен де кез-келген мінез-құлық-бұл әрқашанда нақты адамның мінез-құлқы және ол тек болған жағдаймен немесе өзара әрекет еткен адамдардың анықталып қоймай оның индивидуалдық ерекшеліктерімен де анықталады.

Суицидтілік – тұлғаның орнықты, тұрақты сапасы деген көзқарас бойынша – бұл агрессивтілік бар және агрессиялық мінез-құлық мүмкіндіктері деген түсінік. Тәртіпті жасөспірімдердің агрессиялық мінез-құлық параметрлері белгілі факторға кіріп, олар акцентуациялық мінез типтерімен байланысты, яғни олар тұлғаның қасиетімен, сондай-ақ сана-сезім параметрімен байланысты емес.

Ал девиантты жасөспірімдер тобында мұндай көрсеткіштер төмен. Суицидтіліктің табиғатына келсек, онда оның бастауы нейродинамикалық және психодинамикалық сапалар деңгейінде және темпераментке немесе акцентуациялық мінездің кейбір түрлеріне сәйкес келеді. Оларға мыналарды қатыстыруға болады: эмоционалдық сезімді және ашушаңдық, мазасыздық деңгейі, дұшпандық кешеніне жататын кейбір эмоциялар-кек, жек көру және әшкерлеу, сондай-ақ қорқыныш сезімі. Осындай жағдайларға байланысты және адамдық құрылымдық деңгейде нейродинамикалық және психодинамикалық салдары айрықша болғандықтан осы қасиеттің көрінуі жасөспірімдерде жоғары. Жоғары болатын себебі- суицидтіліктің өзін спонтанды көрсетеді, еріксіз болады, өйткені ол бақылау механизмінен өзін-өзі бақылаудың болмауынан. Міне, сондықтан да жасөспірімділік кезең, бұл агрессивтіліктің айрықша көріну кезеңі және суицид мінез-құлықтың да болуы. Көптеген айтылған мәліметтерге сүйеніп отырып, осы мәселеде мынандай үш негізгі факторды айтуға болады. Бұл мінез-құлық формасының қалыптасуына байланысты[2].

Отбасы суицид мінез-құлықтың факторы ретінде. Р.Бэрн мен Д.Ричардсон көрсеткендей, «отбасы-бір уақытта суицид мінез-құлық моделімен, олардың тұрақтануын көрсетуі мүмкін» дәл осы отбасында әрбір бала өзінің әлеуметтену кезеңінен өтеді және осы жерде ол суицид мінез-құлықтың түрін меңгеруі мүмкін:

Біріншіден, бұл отбасылық өзара қатынасының сипаты. Олар күнделікті ұрыс-керіс және төбелес, ата-ана арасындағы келіспеушілік олардың арасындағы күнделікті жауласу, дұшпандылық.

Екіншіден, отбасында басшылық ету стилі. Яғни бұл жазалаумен байланысты, қатал жазалау, балаларына бақылау жасамау суицид мінез-құлыққа әкеледі.

Осындай жағдайлардың нәтижесінде ата-аналардың «тәрбиелеу әсері» жойыла бастайды және көп жазалау, балалардың іштен тынуына әкеледі.

Үшіншіден, құрбылармен қарым-қатынасы әсер етеді.

Суицидтің мінез-құлықтың өзінің қоршаған құрбы-құрдастарының ортасына байланысты. Жасөспірімдер мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынастарға байланысты, агрессивті жасөспірімдер – әсіресе, ұл балаларда құрбыларымен салыстырғанда олар мынаны көрсетеді, яғни жіберген, жасаған қателіктеріне деген олардың кінәлі сезімі өте төмен. Тек жазалау кезінде қорғаныш сезімімен басқарылады, яғни олардың бұл себебі ішкі емес сыртқы шектеулерге байланысты. Олар өздерінің осындай мінезін тура және тікелей көрсетеді. Әсіресе, үйден, отбасынан тыс уақытта олар басшылық етумен бірге қарсылықтарды көрсетеді және құрбыларына деген жақсы қатынасы төмендейді. Кейде олар өздерінің ата-аналарынан да алшақтап кетеді. Бірақ, көп жағдайда аналарына деген сүйіспеншілікті сезінеді және өзін онымен теңестіргісі келмейді. Олар қоршағандарға онша сенімділік танытпайды[3].

Сондай-ақ осы жасөспірімдік жаста суицидтіліктің пайда болуы жыныс рөлінің теңесуі және «әдеткі жағдай» ерекшелігімен байланысты. Егер жанұяда, әке болмаса, әкеге тән қасиеттері, белгілер өте жәй пайда болады, сондықтан ұл балалар өте суицид және тәуелді болады. Сонымен бірге фрустрация және сәтсіздіктер балаларда және қыздарда түрлі реакцияларды тудырады: біріншілері төбелесе, екіншілері шаңқылдасады. Жасқа сай, кейіннен агрессияның болуы ұлдарда жоғарлап, қыздарда азаяды. Сонымен бірге Р.Уолтерс және А.Бондураның тұжырымдауынша, суицид жасөспірімдердің әкелеріне деген қарым-қатынасы эмоциялық сипатта емес осындай жағдайдың нәтижесінде жасөспірімдердің мазасыздану деңгейі күшейіп, олардың құрбыларына деген қатынасы әлсірей бастайды[5].

Тәртіптік қадамның басқа да белгілі өкілі А. Бандура болып табылады. Ол суицидтің пайда болуы үшін тұлға фрустрацияланған және көңіл талмаушылық сезімін басынан өткеру жеткіліксіз деп

ұйғарады. Субъект үйрену және еліктеу үшін қандай да бір агрессивті болуы керек. Модель бір уақытта арнайы (агрессивті) әрекеттерге дайындық және агрессивті тәртіптің субъектісі болып табылады[6].

Жазалау суицидті басуға және сол сияқты оның себепшісі ретінде агрессиялық әрекеттердің формалардың меңгеруін қосып дәлелдейді.

Мысалы, ата-аналары физикалық күште қолданғанда суицид ұлдар тәрбиеленгені көрсетілген. Онымен қоса, ата-аналары жиі соққыға ұшырататын, әсіресе әкелері соққан ұлдар үйде өздерін тыныш ұстайды, бірақ бөгде адамдарға, әсіресе құрдастарына, басқа жағдайда тәрбиеленген жолдастарына көбірек агрессивтілік көрсетеді. Сондықтан да бірқатар зерттеушілер жазалауды, балаларға үлкендерге берілетін суицид тәртіп модель деп есептейді. Осындай бақылаулар кейбір психологтарда, жазалау келесі жағдайда, яғни жазалаушы жазаланушыға позитивті қарым-қатынасы және жазалаушының нормалары жазаланушының қабылданғанда нәтижелі болуы мүмкін деген ойға әкеледі. Қазіргі уақытта агрессия туралы көрініс, зиян келтіретін, адамдардың жанын ауыртып және қайғы әкелумен қатар өмір сүретін ереже және нормаларды бұзатын сыртқы негізделген әрекеттер ретінде түсіндіріледі. Суицидті құрал-саймандық және қасақана деп бөлу бұл жоспарды көңіл бөлуге лайық болып табылады. Адам агрессивті әрекет ету мақсатын етіп қоймаған жағдайда, «осылай істеуге тура келді» немесе субъективтілік еспен осылай әрекет ету «қажет болды» деген агрессия құрал-саймандық деп аталады. Кейбір психологтар, мысалы Лазарус, агрессияның негізгі қоздырушысы қауіп-қатер деп есептейді, қауіп-қатер стресс шақырады, ол агрессия стресске реакция болып табылады деп есептейді[6]. Кез-келген қауіп-қатер агрессиялық күйде шақырады, ол басқа жағынан агрессия ығни да қауіп-қатермен ұшыраспайды. Агрессия қауіп-қатерімен шақырылған кезде бұл қауіп – қатердің дұрыс түсінігі, оның объектілігі анализі және бағасы – агрессиялық күйдің біршама маңызды танымдық элементтері. Осы түсініктен берілген күйдің пайда болуы, оның формасы және күші тәуелді болады. Қауіп-қатерді асыра бағалау күрес құралы және өзінің әлсіздігін түсіну ретінде агрессиядан бас тартуға шақыра алады.

Э.Фромм бойынша агрессияда кез-келген басқа адамға, адам топтарына немесе хайуанаттарға, сондай-ақ жаны жоқ объектілерге қасақан істелген зәбір іс-әрекетті түсіну керек.

Э.Фромм агрессияның екі түрін көрсетті: қауіпсіз және қауіпті.

«Қауіпсіз» кезеңінде өзін-өзі қорғану сипатында ұстайды да агрессиясы мен қауіптенуі өз-өзінен жоғалып кетеді. «Қауіпті» кезеңінде өз-өзіне қауіп пен спонтандық мінез туғызады.

Р.С. Немов «агрессия өшпенділік ретінде түсіндіріледі – адамның басқа адамға қарасы оған жамандық жасауға ұмтылуы»- деген тұжырымдама жасаған[7].

А.Адлер «агрессия баланың өзінің төмен бағалауынан туады»- деп дәлелдеген[8]. Яғни, баланың біреуге тәуелді болуы, дәрменсіз болу, ата-анаға арқа сүйеуінен, үлкендердің көп қорғаштауынан бала өзін толыққанды сезінбейді, – дейді. Кәмелеттік жасқа толмаған балада өзіне сенімсіздік пен өзімен-өзі болу, өзінің бағынатын адамының жағдайы, жанұядағы күшті адаммен қарым-қатынасына күйзелгеннен ауруға ұшырайды. Агрессияда қорқыныштар жатыр деп психоаналитиктер айтқан.

Агрессияны зерттеуге негізгі теориялық қадам келесідей болуы мүмкін: а) этологиялық, б) психоаналитикалық, в) фрустрациялық және де д) бихевиористік. Әрине, агрессияның көптеген эмпирикалық зерттеулерде осылай болуы дұрыс болады, берілген мәселеге әртүрлі қадамдардың әсері байқалады. Агрессия және агрессивтілік түсініктеріне этологиялық және психоаналитикалық қадамдарды қарастыра отырып, оларда көрінетін туа біткен инстинк ретінде агрессивтіліктің биологизаториялық түсінігі пайда болды. Агрессияның инстинктивтік теориясының негізін қалаушы З.Фрейд болып табылады. Ол «агрессиялық мінез-құлық өз табиғаты бойынша инстинктік және шарасыз болады» деп есептеген[9]. Адам бойында анағұрлым екі күшті инстинк болады: сексуалдық (либидо) және өлімге еліктіру (танатос). Бірінші түрінің күш-қуаты өмірді қайта жандандыруға, сақтауға және өзін-өзі бекітуге бағытталған. Ал екінші түрінің күш-қуаты өмірді талқандауға және тоқтатуға бағытталған. Ол адамның барлық іс-әрекеті осы инстинктердің күрделі өзара байланысының нәтижесі болып табылады және олардың арасында үнемі қысым болып тұрады деген. Өмірді сақтап қалу (эрос) мен оны бұзудың (танатос) арасында өткір қарама-қайшылық болғандықтан, басқа механизмдер танатос күш-қуатын «Мен» бағытында кері қарай жұмсау мақсатының қызметін атқарады, ал егер танатос күш-қуаты кері жұмсалмаса, бұл жеке тұлғаның бұзылуына алып келеді. Осылайша танатос жанама түрде агрессияның сыртқа шығып, басқа адамдарға бағытталғандығына жағдай жасайды.

Сонымен, суицидтілік жеке тұлғаның қасиеті ретінде түсінуге болады. Әрбір жеке тұлғаның белгілі бір деңгейде агрессивтілігі болады. Оның жоқтығы пассивтілікке, конформділікке және т.б. жағдайларға алып келеді.

### Әдебиеттер

1. Семенюк Л.М. «Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции» М.2005г.
2. Қалиасқарова М.А. «Әлеуметтік педагог» №2 2009ж. 20-22 бет
3. «Агрессивтілік мінез-құлықтың теориялық мәселелері» Жантану мәселелері №4 2008ж. 26-30бет
4. Қалиасқарова М.А. «Әлеуметтік педагог» №2 2009ж. 20-22 бет
5. Реан А.А. «Подростковая агрессия» 1997г.
6. Семенюк Л.М. «Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции» М.2005г.
7. Реан А.А. «Агрессия в структуре поведения возбудимой и демонстративной личности» 1997г. №2 13-16 бет
8. Реан А.А. «Подростковая агрессия» 1997г.
9. «Жантану мәселелері» №4 2008ж. 26-30бет

*Турдалиева Ш.Т.  
Стыбаева А.Ш.  
Құрманқұлова Ә.Қ.  
(Қазақстан Республикасы, Тараз қ,  
М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ҰТҚЫРЛЫҒЫН ДАМУЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Тұлғаның дамуы мен қалыптасуы оның іс-әрекеті мен еңбегінен, оқу әрекетіндегі ой болжамынан, сөйлеген сөзі меншікті дара өзгешелігін көрсету белсенділігімен сипатталады. Тұлға өмір сүру мен тіршілік етуге икемді және әрекетшіл. Сондықтан ол сыртқы бейнесі мен түр сипаты жағынан басқа адамдарға ұқсас болғанымен, оған туа берілетін өзіндік даралық ерекшеліктері, қабілеті мен белсенділігі жағынан ерекшеленеді.

Қазіргі өмір талабы – білім парадигмасын жеке тұлғаға бағыттау, яғни білімгерлердің жеке басының дамуына, өзіндік тәжірибесін арттыруға көңіл аудару, шығармашылық белсенділігін қалыптастыру мәселесі туындап отыр.

Қазақтың көрнекті ғалымы, профессор Қ.Б. Жарықбаевтың пікірінше, адамның психологиялық ерекшеліктері, оның өмір сүретін ортасына қоғамдық тікелей әсер етуінен қалыптасып отырады. Жеке адам қоғамнан тыс өмір сүре алмайды. Өйткені оның психикасы тек айналасындағылармен қарым-қатынас жасау процесінде ғана қалыптасады, қоғамдық тәрбие арқылы адам белгілі мазмұнға ие болады [1]. Сондықтан адамның жеке басының психологиясын ұғынуда оның бағытын көрсететін компоненттермен қатар (әлеуметтік орта, білімі, нақтылы кәсібі және т.б.) жеке дара ерекшеліктерін де толық меңгеруімізді талап етеді.

Жалпы ғылымда тұлға дамуы үш негізгі факторға тәуелділігін көрсетті – әлеуметтік орта, тұқымқуалаушылық және тәрбие.

Ең алғашқыда балаға табиғи күш, яғни тума берілген қасиеттер, ата-аналардың гендік сапа-белгілері, оның ішінде психикалық дамуына маңызды өмірлік қуат болып табылады. Бұл ең алғашқыда отбасында, кейін кең әлеуметтік ортада дамып, қалыптастырады.

Екінші танымдық белсенді фактор, алғашында отбасы немесе мектепке дейінгі мекемелерде кең ауқымда тәрбие мен білім беру жүйесінде беріледі.

Үшінші фактор – әлеуметтік орта. Ол өзіндік ұлттық ерекшелігі бар, салт-дәстүрлері ерекшеленген – ұжым, топ және шағын, ресми немесе ресми емес адамдар қауымы.

Тұлғаның әлеуметтенуі адамның әлеуметтік тәжірибені игеру және белсенді түрде қайта жаңғырту болып табылады және басқа адамдармен өнімді өзара әрекеттестік үшін қажетті адами қатынастар, әлеуметтік мінез-құлық нормаларынан тұрады.

Тұлға әлеуметтенуінің негізгі сфералары іс-әрекет, қарым-қатынас және өзіндік сана болып табылады. Ал профессор С.М.Жақыповтың пайымдауынша, әлеуметтік белсенділік, адамгершілік, тұлға қабілеттерін жетілдіру – білім берудің ең басты міндеті, бұл мектеп реформасының қарқыны мен бағыттарының дұрыс шешілуіне тікелей байланысты [2].

Тұлға әлеуметтенуінің әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық факторлары жалпы екі топқа біріктіріледі:

Біріншіден, әлеуметтенудің ұлттық ерекшеліктерін, тарихи, мәдени және әлеуметтік мәселелерін қарастыратын топ;

Екіншіден, тұлғаның өмір жолындағы белгілі бір деңгейі мен кезеңдерімен сипатталатын әлеуметтік топ.

Топтың ықпалы мен әлеуметтену туралы француз ғалымы Г.Тарданың зерттеулерінде кеңінен кездеседі. Ол әлеуметтенуге мыналарды ендіреді:

- еліктеу;
- ұқсастыру;
- басқару.

Жасөспірімдердің әлеуметтенуі, бір жағынан ол өмір сүріп отырған қоғамдағы түрлі сипаттағы факторлар мен әр түрлі өмірлік жағдаяттардың ықпалымен әсер етудің стихиялы жолымен қалыптасса, екіншіден, мақсатты тәлім – тәрбиелік жұмыстар арқылы адамгершілігі жоғары азамат, қоғамдық талапқа сай, біліктілігі сан қырлы маман ретінде қалыптасуы жүзеге асырылады.



Божович Л.И. өз тәжірибелерінен әлеуметтену мақсатында қарым-қатынасқа итермелейтін бір-неше себептерді анықтап берді. Олар:

- өзін-өзі сыйлау, өзін құрметтеу және өзін таныту.
- тұлғаның өзіндік бейнесін көрсету.
- тұлғаның дербестікке ұмтылуы
- баланың достары мен үлкендердің қолдауын және мақұлдауын қажет етеді.
- өз бетінше тәуелсіздікке ұмтылу [3].

Тұлға әлеуметтенуінің негізгі сфералары іс-әрекет, қарым-қатынас және өзіндік сана болып табылады. Іс-әрекет субъектінің әлеммен өзара әрекеттестігінің динамикалық жүйесі. Адам іс-әрекетте өзінің психологиялық қасиеттерін аша отырып заттарға қатысты субъект, адамдарға қатысты- тұлға ретінде болады. Заттар олардың алдында объект, ал адамдар тұлға ретінде.

И.С.Конның пікірінше, әлеуметтендіру дегеніміз, индивидке әлеуметтік тәжірибені меңгерту арқылы жеке тұлға ретінде қалыптастыру үрдісі [4]. Г.Андреева: «...әлеуметтендіруді бір жағынан, тұлғаның белгілі бір әлеуметтік ортаға еніп, онда жинақталған әлеуметтік тәжірибені меңгеруін, екінші жағынан, индивид өзінің белсенді іс – әрекетінің ықпалымен әлеуметтік қарым – қатынастар жүйесінің ұдайы толықтырылып отыруын қамтамасыз ете алуы, әлеуметтік ортаға белсенді қосылуы» – деген [5]. Сонымен, жас ұрпақтың әлеуметтенуі дегеніміз – жас, өсіп келе жатқан әр бір баланың басқалармен қарым – қатынас және іс – әрекет барысында өзі өмір сүріп отырған қоғамда қабылданып, тұрақтанған адамгершілік сапалары мен мінез – құлық нормаларын, тәртіп ережелері мен құндылықтарды өз бойына сіңіріп, әлеуметтік тәжірибені меңгеріп, қалыптасуы, өмірге бейімделуі. Жас ұрпақтың әлеуметтенуі, бір жағынан ол өмір сүріп отырған қоғамдағы түрлі сипаттағы факторлар мен әр түрлі өмірлік жағдаяттардың ықпалымен әсер етудің стихиялы жолымен қалыптасса, екіншіден, мақсатты тәлім – тәрбиелік жұмыстар арқылы адамгершілігі жоғары азамат, қоғамдық талапқа сай, біліктілігі сан қырлы маман ретінде қалыптасуы жүзеге асырылады.

Жасөспірімдердің әлеуметтік танымы олардың басқалармен қарым-қатынас ерекшеліктерімен де сипатталады. Ал жасөспірімдердің үйлесімді қарым-қатынасқа не нәрсе ықпал ететіні және не нәрсе бөгет жасайтындығы туралы Н.Қ.Тоқсанбаева былай деген: «Адамдар арасындағы түсініспеушіліктің себептері әр түрлі болуы мүмкін: саяси, діни көзқарастар, дүниетаным, психологиялық ерекшеліктер, ең негізгі себеп – сұхбаттасушыны тыңдай білу. Егер адам өзге адамды зер салып тыңдаса, ол адам тәрбиелі, сөйлеушінің мәселесін түсініп, оған өз ойларын дұрыс жеткізуге көмектеседі деген сөз» [6, 68 б].

Егер жасөспірімдердің әлеуметтенуі үшін қолайлы жағдайлар жасау мәселесін қарастырсақ, онда педагогтардың міндеті тәрбие үдерісін баланың адами мәдениетке енуіне бағыттау болып табылады. Әрине, тұқымқулаушылық факторлар – дене бітімі, темпераменті, ой операциялары процесстерінің жылдамдығы, көру және есту талдағыштары қызметтері ерекшеліктері – әр жасөспірім немесе тәрбиеленушімен жұмыс барысында педагог тарапынан ескерілуі керек.

Баланың әлеуметтенуі түрлі әлеуметтік рөлдерді игеруге, әлеуметтік мінез, тұлғаның қоғамдағы орны, әлеуметтік көзқарасы, өмір салтымен шарттасқан тұлғаның басқада әлеуметтік- типтік көріністерінің қалыптасуына әкеліп соғады. Тұлға дамуында әлеуметтік орта рөлін талдауда тұлғаны қоғам тарапынан қарау көз тартады, тұлға қоғамдық даму объектісі ретінде қарастырылады (Ананьев, 1980). Осыдан тұлғаның әлеуметтену процесі- әрқашанда тұлғаның индивидуализациялану процесі болатыны туралы дәйектемені абстракциялауға мәжбүрлік жүзеге асырылады.

Адамның әрбір өмірлік кезеңі даму міндеттерінен құралады. Міндеттер жаңа дағды және ерекше қарым қатынасты талап етеді. Көптеген психологтар өздерінің тәжірибиесінен өсіп келе жатқан жас ұрпақтың алдында екі негізгі міндет тұр деп есептейді:

- ата – анадан тәуелсіздік және автономияға жету.
- теңдіктің қалыптасуы, біртұтас «Мен» ұғымының пайда болуы, тұлғаның өзіне тән әртүрлі элементтердің үйлесуі.

Әлеуметтену процесі дене, анатомиялық-физиологиялық, сенсорлық, эмоционалды, танымдық және тұлғаның әлеуметтік дамуы сияқты белгілі бір циклдарға байланысты. Әлеуметтену кезеңін адамның түрлі өмір сүру кезеңінде болатын адам дамуы мен өзіне тән әлеуметтік ситуацияларымен түсіндіріледі.

Әлеуметтенудің жасөспірімнің кезеңі– мамандық таңдау. Жасөспірімдердің бойында әлеуметтенуді қалыптастыру бірлескен оқу қызметін талқылауда, сыныптағы кез – келген оқу іс-әрекеттерінің бірлескен қызметінің нәтижесінде көрінеді. Сол себепті, жоғары мектеп оқушысына белсенді өмірлік бағыт ұстануға, өзін-өзі қадағалау әдісіне және әрекеттеріне дұрыс баға беру білуге, өзінің әрекеттерін

өзге оқушылармен келісу тәсілдеріне баулып, араласу барысында конфликтілерді алдын алуға және шешуге үйрететін – педагогтар, психологтар мен тәрбиешілер.

Соңғы жылдары жасөспірімнің әлеуметтік ұтқырлығының бірден бір формасы ретінде шетел тілін игеру маңызды болып отыр. Өйткені шетел тілін игеру мәдениетаралық қатынас құралы ретінде оқу процесін нақты қатынас үлгісінде оқытылады. Оқу мазмұнының лингвистикалық компоненті коммуникативтік тәсіл негізінде тіл құралдарын продуктивті және игерудің дифференциясын сақтай отырып оқытуды жүзеге асырады. Мысалы, шет тілінде сөйлеуге үйретудің міндетті жағдайлары оқытушының әрбір білімалушыға деген сыйластық қатынасы, сабақтарда жылы психологиялық ахуал жасауы және жағымды эмционалды бағыт беруі. Қарым-қатынас сөйлеу арқылы жүзеге асатындықтан, ең алдымен, оқытушы жылы атмосфераны жасайды. Бұл тұлғаның жан-жақты ашылуына көмектеседі, тұйықтық, ұялшақтық, өз-өзіне сенімсіздік сияқты психологиялық кедергіні жоюға үлкен мүмкіндік береді. Бұл шет тілін қатынас құралы ретінде қабылдап қана қоймай, сонымен қатар тұлғаның әлеуметтік маңызды қасиеттерін қалыптастыруға негіз болады. Шетел тілін оқу адам психикасының дамуына, жан-жақты қалыптасуына жағымды ықпалын тигізеді. Білімалушының абстрактылы ойлауына негіз болады, ол өз тіліңмен басқа тілді салыстыру, талдау, синтез жүргізу сияқты ой операцияларының дамуына үлкен үлесін қосады. Сондықтан, жасөспірімнің қоғамда еркін әлеуметтенуіне шет тілін меңгерудің маңыздылығы да өзекті болып отыр.

Адамның сыртқы дүниемен қарым-қатынасқа түсу үдерісінде міндетті түрде қажеттілік туындап отыратындығы анық. Сондықтан, адамға алдына мақсат қойып, оны шешуге ұмтылдыратын оның қажеттіліктері болып табылады. Жеке адам қарым-қатынас үдерісінде ұқсау, мысал, өнеге алу, үйрену, еліктеу арқылы қоғамдық және жеке сананы, эмоцияны, сезімді, мінез-құлық нормаларын көрсетудің формаларын меңгереді. Тұлғаның жас ерекшелігіне және дамуына байланысты әр бала қарым-қатынастағы қажеттілікпен анықталады, негізінен үлкендермен қарым-қатынас жасау арқылы қанағаттандырылады.

#### Әдебиеттер

1. Жарықбаев Қ.Б. Психология. – Алматы: Мектеп, 1970. – 323 б.
2. Жақыпов С.М. Жалпы психологияға кіріспе: Оқу құралы.- Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 230 б.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Питер. – 2008
4. Кон И.С. *Психология ранней юности*. М., Просвещение, 1989. 256с.
5. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебн. Пособие для тудентов высших заевлений. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
6. Тоқсанбаева Н.Қ. Қарым-қатынастағы таным үрдісінің ерекшеліктері. Самопознание (теория, практика, поиск новых парадигм) // Сборник материалов международной научно-практической конференции «самопознание» – программа гармоничного развития человека» (Алматы, 21-22 октября 2003 года) .- Алматы: РУОЦ «Бөбек», 2003. -216 с.
7. Дэвид Г.Майерс Жан М.Туендж. Әлеуметтік психология. Жаңа гуманитарлық білім. Қазақ тілі 100 жаңа оқулық. Астана. 2018 ж (12 басылым)

*Турдалиева Ш.Т.*

*Апсарова Қ.Е.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ,  
М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖЕТІСТІККЕ ЖЕТУ МОТИВАЦИЯСЫ**

Бүгінгі жастарға білім беру жүйесінің мақсаттарының бірі – қоғамның моральдық-адамгершілік жаңаруының әлеуметтік-экономикалық мәселелерін шешуге қабілетті, қоғамда әлеуметтенуіне және бәсекеге қабілетті жаңа буынды қалыптастыру мен әлеуметтік-психологиялық қолдау көрсету. Елбасы Н.Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты бағдарламалық мақаласындағы «Мәңгілік ел» – ұрпағының рухани тұлғасын қалыптастыру жолдарына ерекше тоқталуы да осы мәселенің негізін құрайды [1]. Осы міндеттерді іске асыру ел мектептеріндегі оқу-тәрбие үдерісінің мазмұнын жаңа әдіснамалық негіздеуді қажет етеді. Мұндай жаңартылған білім берудің мазмұны мен жаңа әдіснамалық жүйе дәстүрлі оқу үрдісін түбегейлі өзгерту, шығармашылық оқыту қызметін дамыту және жаңа өркениеттегі ұлттық негізде білім мазмұнын ұсынуды жақсарту қажеттілігін көрсетеді.

Еліміздің әлеуметтік-экономикалық дамуының стратегиялық бағыттарына сәйкес білім беру жүйесін дамыту арқылы әлемдік білім беру кеңістігіне интеграцияланудың негізгі бағыты – адамды қоғамның маңызды құндылығы ретінде тану, оның рухани, көзқарасы мен шығармашылық әлеуетін, танымдық қабілеттері мен мәдени құндылықтарын дамыту. жеке тұлғаны қалыптастыруға жағдай жасау. Сондықтан, жоғары сынып оқушыларының жетістікке жетістікке жету мотивациясы олардың мамандыққа бағыттылығы мен шығармашылығын қамтамасыз ететін жаңа білім беру парадигмасын, оқу пәні мен оқушының әлеуетіне тікелей әсер ететін шығармашылық қызығушылықты қалыптастырудың теориялық, әдіснамалық, дидактикалық негіздерін айқындаудың басымдылығын анықтайды.

Мотивация күрделі жүйе, ол белсенділікке бағытталған мотивациялық фактор, оқу үдерісінде ішкі жағдайға қатысуда басты шарт болып табылады [2].

Жетістікке жету мотивациясы туралы зерттеулер З.Фрейд, М.Аха, К.Левин, Э.Тэлмен, Э.Торндайк, сондай-ақ кеңес үкіметінде С.Л.Рубинштейн, А.И.Леонтьев, Л.И.Божович және т.б. еңбектері мен тұжырымдарында сипатталады. Ол қазіргі таңда мотивацияның теориялық, әдіснамалық, эксперименттік қайнар көзі деңгейінде қарастырылуда.

Жетістік мотивациясының феноменін алғаш ұсынған америкалық психологы Г.Мюррем XX ғасырдың 30 жылдарында (1938) болды. Жетістікке жету мотивациясын жоғарғы деңгейге қойғандар шынайы түрде өз мүмкіндіктеріне қарай мақсат – міндеттерді орындайды, жауапкершілік алады, қиындықты қайраттылықпен жеңеді. Ал жетістікке жету мотивациясының алғашқы теориясын «тәуекелшілдікті таңдау моделі» деп Дж-Арткинсон ұсынды.

Мотивация термині латынның *movere* – әрекетке итермелеу деген сөзінен шыққан [3]. Мотивация – нақты мақсатқа жетуге бағытталған қандай да бір әрекетке түрткі болатын үрдіс. Мотивациямен адам балалық шақтан таныс болады. Егер сен жақсы оқысан... т.с.с. Осы үлгіде айтылған сөздің күшімен біз қиын есепті шешіп, күрделі жаттауды жаттайтынбыз.

В.И. Чирков ішкі мотивацияның өзіндік бағадағы сан алуан түрлерін қарастырды [4]. Оның екі формасы ерекше маңызды:

- шын мәнінде орындалған іс-әрекеттердің дайын нәтижелерін талдау негізінде жасалатын бақылау;
- ойлау бойынша орындалған әрекеттердің көзделген нәтижелері негізінде болатын бақылау.

Бақылаудың қажеттілігін және оның іске асу тәсілдерін алғаш мұғалім көрсетеді. Осыған ұқсас жұмыс басқа сабақтарда да әрдайым өткізіледі. Барлық жағдайларда оқытушы тұлғада нәтижелерді элементтерге бөлшектеу схемасын меңгертуге және осы нәтижелерді үлгілермен де, әрекеттің шын мәнінде орындалу ерекшеліктерімен салыстыруды үйрету меңгеріледі.

Адамның еңбек мотивациясы арқылы әрекеттерді ойша орындау формасының болуы бақылаудың да көзделгенін И.Гущина қарастырған. Еңбек әрекеттері негізінде ғана жүргізілуіне алғы шарт жасайды. Бұл жағдайда тұлғада мүмкін болатын нәтижелер әрекеттер ерекшеліктерімен қалай байланысты екенін көреді және дұрыс байланыстарды таңдап алады. Мұнда тапсырмалардың шын мәнінде орындалу қателіктері ең аз мөлшерде болады (оқушы: «Жеті рет өлшеп, бір рет піш», – деген мақал бойынша әрекеттенеді [5]).

В.Г.Алексеев көрсеткендей, адамның мотивациялық жүйесі берілген мотивациялық тұрақтылардың қарапайым қатарына қарағанда неғұрлым күрделі құрылымға ие. Ол тек кең аямен сипатталады, оған автоматты түрде жүзеге асырылатын ұстанымдар да, ағымды өзекті ұмтылыстар да, идеалды аясы да жатады. Соңғысы дәл қазір өзекті болмағанымен де, бірақ оның түрткілерінің ары қарай дамуының мәндік болашағын беретін адам үшін маңызды функцияны атқарады. Мұның барлығы, бір жағынан, мотивацияны қажеттіліктердің күрделі, біркелкі емес көп деңгейлі жүйесі және қажеттіліктерді, түрткілерді, қызығушылықтарды, мұраттарды, ұмтылыстарды, ұстанымдарды, эмоцияларды, нормаларды, құндылықтарды және т.б. қамтитын жүйе ретінде анықтауға, ал келесі жағынан, адамның іс-әрекетінің, мінез-құлқының көп мотивтендірілуі жайлы және олардың құрылымындағы үстемдеуші түрткі жайлы айтуға мүмкіндік береді.

Адам мамандығы, жынысы, ұлты бойынша кім болмасын, әрқашанда үш негізгі тіршілік әрекетінің бірлігінде болады және бағыттылығы анықталады. Олар: оқу, еңбек, таным және қарым-қатынас. Оқу іс-әрекеті адами болмыстың негізгі мазмұнын құрайды. Осы байланыстар және қарым-қатынас арқылы жүзеге асырылады, осыған орай оқу іс-әрекеті үдерісінде оқушылардың болашақ мамандығы мен әреуметтенуін анықтауға мүмкін бола бастайды. Кейбір мамандықтарға мектеп қабырғасынан қабілеттілігі олардың болашақта кәсіби жетістікке жету мотивациясының негізі болып табылады.

Диалогты қарым-қатынас шарты мен оның тиімділік факторы оқушылардың қарым-қатынасын қамтамасыз ететін жағдайлардан анықталады. Олар: мотивациялық (ұстаным, қызығушылық, инициатива көрсетуге талпыныс, шығармашылық); адамгершілік (жауапкершілік, такт, талап ету және тб.), танымдық (іс-әрекетті табысты орындауға қажетті жалпы мәдени ой-өрісі, қабылдауға бағыттылығы, ес, зейін, ойлау, кәсіби қабілеттері; әрекет, операция, әдіс), эмоционалды-еріктік (эмоционалды қабылдағыш, кәсіби оптимизм, инициативтілік, тапсырманы шешудегі табандылық, өзін-өзі меңгере алу, өзінің және басқалардың көңіл-күйін басқару қабілеті және тб.), психофизиологиялық (іскерлік, еңбекке қабілеттілік, бастаған істі соңына дейін жеткізу, белсенділік және өзіндік реттелу, бірқалыптылық және шыдамдылық, жұмыстың ептілік темпі және тб.) .

Жоғары сынып оқушыларының жетістікке жету мотивациясын қалыптастырудың барлық жақтары, атап айтқанда қарым-қатынастық тұлғалар арасындағы пікір алмасу, бір біріне ықпал ету ұжымы және бірін-бірі қарым-қатынас арқылы қабылдау мен тікелей осының негізінде түсінісушілікті қалыптастыру белгілі бір жүйеліліктің бар болуын талап етеді. Сондықтан қарым-қатынас іс-әрекеттік тұрғысынан, С.М. Жақыпов көрсеткендей бұл – бірлескен іс-әрекетке деген қажеттіліктен туындайтын және ақпарат алмасуды, өзара әрекеттің, басқа адамды қабылдау мен түсінудің ортақ стратегиясын өндіруді қамтитын, адамдар арасында байланыс орнату мен дамытудың күрделі, көп жақты процесі болса, кез келген қарым-қатынас бірлескен іс-әрекетке қатысушылардың өзара әрекеттесу, ынтымақтастық формасы [6]. Осы процестегі байланыс және бірлескен іс-әрекетті орындау олардың мотивациялық қажеттілігі мен қоғамдық ортадағы өмірдің қажеттілігі болып табылады.

Жоғары сынып оқушыларының жетістікке жету мотивациясын қалыптастыруда тұлғалық аспект ең күрделі және сонымен қатар маңызды болып табылады. Бұл оның мамандыққа бағдары мен болашақ кәсіби дамуын зерттеуде бірнеше негізгі тәсілдерді ерекшелеуге мүмкіндік туғызады [7]. Олардың кең тарағаны, әрі маңызды болып саналатын жеке қасиеттер динамикасына назар аудару болып отырғанын байқаймыз.

Кез келген іс-әрекет көлемі жағынан қаншалықты болса, қарым-қатынаста соншалықты көп қырлы және әртүрлі болып келеді. Жетекші іс-әрекетте оның мәдени деңгейін негіздейтін қарым-қатынасқа итермелейтін талаптарды құрайды. С.М. Жақыпов оқыту-тәрбие үдерісінің тиімділігі мәселесін нақтылау үшін негізгі деңгейде қарастыра отырып, оның психологиялық мазмұнының ашып көрсетті. Ол психологиялық көзқарас тұрғысынан кез-келген педагогикалық жағдайды ең алдымен, тұлғалардың өзара әрекеттестігі, ал содан соң белгілі әлеуметтік рөлдердің иелері ретінде мұғалім мен оқушы, оқытушы мен студент және т.б. өзара әрекеттестік ретінде қарастырды. Бірлескен іс-әрекет саласында біріккен басқа адамдардың өзіне қалай қатынас құратындығын өзі үшін объект болып табылады. Басқа адамдармен жағымды өзара әрекеттесуі үшін серіктес оның қандайда бір әрекетіне қалай реакция білдіретінін алдын ала білу қарым-қатынас үйлесімділігіне себеп болады.

Профессор С.М.Жақыпов оқыту процесіндегі субъектілердің қарым-қатынасындағы мағыналардың өзгеруі біріккен іс-әрекеттің мотивтері мен мақсатының заңды құрылуына мүмкіндік беретіндігін және оларды оқыту процесінде ескеру, біріккен танымдық іс-әрекетті қалыптастыру үшін қажетті шартты жасайтындығын ерекше атаған. Сондықтан, жоғары сынып оқушыларының жетістікке жету мотивациясын қалыптастыруда қарым-қатынастың нақтылы бірізділігі орасан зор ықпал етеді.

Қорыта келе, жоғары сынып оқушыларының жетістікке жету мотивациясын қалыптастыру олардың танымдық іс-әрекетін дамыту, мінез-құлқын ұйымдастыру және реттеу әдісі ретінде олардың арасындағы психикалық контакт, қарым-қатынас қабілеті мен мамандыққа бағыттылығын белсендіру жолы арқылы оқу-тәрбиенің мақсаты мен тапсырмасына байланысты қарастыру қажет.

#### **Әдебиеттер**

1. Назарбаев Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру. – Егемен Қазақстан, сәуір. 2017
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М.: МГУ, 2006 г. -260 с.
3. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика – Мн., 2001. – 490 с.
4. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. – 2007 г. – №3. – С.102.
5. Гущина И. Трудовая мотивация как фактор повышения эффективности труда // Человек и труд. – 2000 г. – № 1. – С.169-174.
6. Джакупов С.М. Управление деятельностью студентов в процессе обучения: Учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2002. -117 с.



*Турдалиева Ш.Т.*

*Куркебаева Г.*

*Айтуова А.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ,  
М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ІС-ӘРЕКЕТІН ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Тәуелсіздік алған еліміздің келешек ұрпақты ұлттық, халықтық және этностық-мәдени тұрғыда тәрбиелеуі бүгінгі күннің өзекті мәселесі. Бұл мәселенің шешімін табу үшін үздіксіз білім беру жүйесі айтарлықтай дәрежеде қайта қаралып, оны жетілдіру жолдары іздестірілуде. Мұндағы алға қойылып отырған негізгі талаптар – Қазақстан білім беру жүйесінің бүкіләлемдік білім беру кеңістігіне толық енуінің алғашқы ұлттық даму стратегиясын жасап, моделін құру. Бұл талаптардың жүзеге асырылу бағытындағы жұмысты үздіксіз білім берудің алғашқы сатысы – мектепке дейінгі ұйымдарда баланың білімге деген құштарлығын арттырудан, ұлтымызға тән қасиеттер бойына сіңген шәкірт тәрбиелеуден бастағанның маңызы өте зор.

Жас ерекшеліктік кезең көптеген жағдайлардың жиынтығымен анықталады. Бұл – әр балаға оның өмірінің осы кезеңде қойылатын талаптар жүйесі, айналасындағылармен қарым-қатынастарының мәнісі, ол игеретін білім мен іс-әрекеттер типі. Адамның сыртқы дүниемен қарым-қатынас жасау процесінде қажеттілік туындап отырады. Адамға алдына мақсат қойып, оны шешуге ұмтылдыратын – оның қажеттіліктері. Кез келген адамның бойында ішкі түрткі, қызығу сезімдері болады.

Тұлғаның психологиялық құрылымының қалыптасуы мен пайда болуында қарым-қатынас маңызды мәнге ие. Ол категория жүйесінде жетекші орын алады және қоғамдық-тарихи феномен ретінде индивидуалды сананың дамуында маңызды рөл атқарады. Адам әлеуметтік ортада ұйымдастырылған тұтас жүйе ретінде әрекеттенеді, сондықтан оның мінез-құлқының заңдылықтарын түсіну үшін, тұлғаның қажетті тұтастық ерекшеліктерін есепке алу керек [1].

Адамзат қоғамы екі бағытта дами алады деп болжайды: мәдениеттің бір-бірімен араласуы немесе мәдениеттің бір-біріне қайшы келуі. Бірақ, екі көзқарас та тарихи дағдарысқа алып келуі ықтимал. Бұдан шығудың үшінші жолы бар, ол мәдениеттердің диалогы, мұндай жағдайда бірде-бір мәдениет өз ерекшелігін жоғалтпай, әлемдік қоғамға шығуына мүмкіндік алады. Бұл жағдайларда жас ұрпақтың бойында ұлттық сана сезімді қалыптастыру мәселесін психологиялық тұрғыда зерттеу қажеттілігі артады. Қоғамның қазіргі даму кезеңінде мектепке дейінгі ұйымдардың оқу-тәрбие үдерісінде балаларды жан-жақты дамыған жеке тұлға ретінде қалыптастыруды жүзеге асырып, халықтың рухани мәдениетін қазіргі заман құндылықтарымен байланыстыра білуге машықтандырады.

Ғылыми әдебиеттерді талдау барысында тұлғаның танымдық іс-әрекетін зерттеу мәселесі психология және педагогика ғылымында Л.С.Выготский, Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, В.С.Мерлин, В.А.Крутецкий, ал отандық ғалымдар Қ.Б.Жарықбаев, Н.Е.Елікбаев, Б.А.Әмірова, О.Х.Аймағанбетова, тұлғаның дамуы мен қалыптасуында ұлттық ерекшеліктердің қолданбалы мүмкіндіктері М.Мұқанов, Қ.Б.Жарықбаев, С.М.Жақыпов, С.Қ.Бердібаева, Л.К.Көмекбаева, мектепке дейінгі ұйымдардың мамандарын даярлау мәселесі О.И.Давыдова, Х.Т.Шерьязданова және т.б. қарастырған.

Мектепке дейінгі бала дамуы жаңа әлеуметтік жағдайдың пайда болуымен сипатталады. Мектеп жасына дейінгі баланың айналадағы адамдар арасынан алатын орнының ерте сәбилік шақтағы балаға қарағанда елеулі айырмашылықтары болады. Оларда қарапайым міндеттер өрісі анықталады, баланың үлкендермен байланысы жаңа формаға ие болады, ересек адамның нұсқауларын бірлескен іс-әрекеттен өзінің дербес орындауымен алмасады.

Мектепке дейінгі шақтың елеулі ерекшелігі болып баланың құрдастарымен өзара қарым-қатынасы. Мектеп жасына бейінгі баланың басқа адамдарға қатысты өзіндік ішкі позициясы өзіндік «Менін» және өзінің қылықтарының маңызын аңғарудың арта түсуімен, үлкендердің ішкі дүниесіне, олардың іс-әрекеттері мен өзара қарым-қатынасына ерекше қызығуымен сипатталады.

Іс-әрекеттің жетекші типін ұйымдастыру – баланың жеке басын қалыптастыруға мақсатты түрде ықпал жасайтын құрал. Ойын – балалар үшін оқу да, еңбек те. Ойын – айналадағы дүниені танудың тәсілі. Ойын балаларға өмірде кездескен қиыншылықтарды жеңу жолын үйретіп қана қоймайды, ұйымдастырушылық қабілетін қалыптастырады.

Ойлау мен қарым–қатынастың өзара күрделі байланысы субъектінің жалпы қорытындыдағы ақпараттардың жинақталу процесінен көрінеді. Ойлау мен қарым–қатынастың өзара байланыс мәселесі бірлескен ойлау әрекетіндегі мақсаттық құрылым мен мағыналардың жалпы қорының өзара байланыс мәселесінде нақтылануын С.М. Жақыпов айтып өткен [2].

Ал К.К.Байчинскаяның көзқарасына қарағанда бұл ойлаудың іс-әрекеттік, бірізді таралуына кедергі болады [3]. Оның теориялық талдауы бойынша ойлау психологиясы туралы жинақталған тұжырымдар ойлау процесінің шығуына қатысты, онда жаңа психологиялық детерминанттардың пайда болуы бізді бұл екі мәселе ойлау психологиясында өз бетінше дербес қарастырылады деген қорытынды жасауға жетеледі.

Адамның ойлау әрекетінің болмысы мен шынайылығы дыбысты анық сөз арқылы жеткізеді. Сөйлеу күрделі психикалық құбылыс ретінде адамның ойының шындығын, болмысын білдіреді. Біз басқа адамзатпен тіл арқылы өзара қарым-қатынас жасаймыз.

Мектепке дейінгі баланың сөйлеуінің дамуына ойын өте үлкен әсер етеді. Ойын жағдайы оған енген әр баладан белгілі қатынас жасау қабілетін талап етеді. Егер бала ойын барысына қатысты өз тілектерін түсінікті етіп айта алмаса, онда құрбылары оны жақтырмайды. Бұл жағдайдағы эмоцияланды қолайсыздық сөйлеуінің дамуына себепкер болады.

Ойынмен қатар мектеп жасына дейінгі баланың психикалық дамуында елеулі рөлді сурет салу, мүсіндеу, жапсыру, конструкциялау тәрізді жемісті іс-әрекет атқарады. Оның әрқайсысы белгілі берілген сапалары бар нәтиже алуға бағытталуымен сипатталады. Балалардан іс-әрекет процесі дәл қазіргі сәтте оны қызықтырмаған жағдайдың өзінде де тиісті нәтиже алуға үйрену, түпкі ниетін жасау оны бірізді жүзеге асыру талап етіледі.

Баланың психикасы алғаш ересектермен қарым-қатынас процесінде қалыптаса бастайды. Ересектер балаға мың жылдар бойы жинақталған жалпы адамзаттық тәжірибені сіңіреді және осы тәжірибені игеру процесінде балада тек жаңа білімдер ғана емес, сонымен қатар мінез-құлықтың жаңа тәсілдерін игерудің негізі қаланады. Заттық іс-әрекет және қарым-қатынаста қалыптасатын психикалық процестер өз дамуы барысында біртіндеп қысқартылады, «жинақталады» және әлеуметтік жаратылыс белгілері жасырын болатындығы соншалық, арнайы талдауды қажет ете бастайтын белсенді көңіл немесе ырықты есте сақтау ерекшелігін игереді. Сондықтан да кейбір жағдайларда ғалымдар баланың дамуы қарым-қатынастың шынайы сыртқы формаларында емес, оның тамыры психика түбінде жатады деп тұжырымдайтын психикалық өмірдің негізгі «қасиеттері» ретінде баяндалады.

А.Р.Лурияөз зерттеулерінде жоғары психикалық функциялардың табиғатын тек дұрыс бағалау қажеттігі емес, сонымен қатар әр қадам сайын тіл арқылы жүзеге асатын, психикалық іс-әрекеттердің күрделі түрлерінің қалыптасуына жетелейтін күрделі процесті бақылау қажеттігі туралы тұжырым жасаған [4]. Осыдан сөйлеу түсінігі өнім немесе нәтиже сияқты сөйлеу әрекетінің (сөйлесу және жазу) өнімді процестері нәтижесінде пайда болатын нақты материалды болжайтындығы, яғни жиынтығы мәтін немесе контекст деп аталатын, сонымен қатар қабылдау мен түсіну объектісі ретінде қызмет ететін, сөйлеу әрекетінің рецептивті процестері жасалатын белгілі бір сөйлеу мен пікірлер болып табылады.

Қабылдау мен сөйлеуді түсіну процестерін немесе сөйлеудің мазмұндылығын, түсініктілігін, айқындылығы және әсерсіздігін зерттеу барысында психологтардың сөйлеу мен ойлау арасындағы өзара қарым-қатынасты анықтау жағдайларында нақты пікірлері, яғни сөйлеу әрекетінің өнімі болып табылатындығы туралы талдаулары жиі кездеседі.

Адамның есте сақтау, қабылдау және ойлау спецификасына байланысты қиялдың индивидуалды, типологиялық ерекшеліктері бар. Әр адамның фантазиясының бай және әсерлі болуына байланысты әлемді қабылдауы да әртүрлі болып келеді. Адамның қиялы оның тұлғалық қасиеттерін көрсетеді. Шынында да, шығармашылықтың өнімі, құрамы және формасы шығармашыл тұлғаны көрсетеді. Осы фактілерге сүйене отырып, тұлғаның психодиагностикалық әдістерін жасауға болады, бұл әдістер психологияда кеңінен қолданылады.

Мектепке дейінгі баланың қарым–қатынас белсенділігін өрістету олардың танымдық іс-әрекетін дамытудың маңызды факторы болып табылады. Сондықтан, бұл мәселелердің маңыздылығы және оны шешудің қажеттігі бірлескен іс-әрекеттің басты құралы ретінде танымдық белсенділікті дұрыс дамытуды ұйымдастырудың қажеттілігін қарастыру болып табылады. Профессор С.М.Жақыповтың мазмұны бойынша танымдық және формасы бойынша бірлескен–диалогтық іс-әрекеттің қалыптасу процесі индивидуалды іс-әрекет мақсаттары, мағыналары және мотивтерінің өзара бір-бірімен байланысуы мен түйісуі барысында жүзеге асатындығы туралы негіздемесі бірлескен іс-әрекет пен қарым-қатынастың бірлігі болып саналады [5, 18 б]. Бұдан тұлғаның танымдық іс – әрекетінің дамуына қарым – қатынастың тікелей ықпалының маңыздылығы анықталады.

Мектепке дейінгі баланың жеке даралық дамуы мен қалыптасуы туралы мәселені шешкенде, ең алдымен, баланың ақыл – ойының даму деңгейін ескеру маңызды орын алады. Оның жаңа материалды меңгеруі қандай білім мен іскерліктерді талап ететіндігіне талдау жасау қажет. Белгілі бір зат, оқиғалар, жағдайлар немес іс-әрекет адамның белгілі бір ақыл-ой белсенділігінің түп негіздерімен байланысты болса, ол танымдық іс-әрекеттің себептеріне айналады.

#### **Әдебиеттер**

1. Токсанбаева Н.Қ. Танымдық іс-әрекетке кіріспе: Оқу құралы.- Алматы: Қазақ университеті, 2007.- 136 б.
2. Жақыпов С.М. Оқыту процесіндегі танымдық іс-әрекет психологиясы. Оқу құралы – Алматы: «Алла прима» ЖШС, 2008 – 216 б.
3. Байчинская К.К. Формирование познавательной цели в практических задачах: автореф. дис. на канд.психол.наук.: 19.00.01. – М., 1978 – 27 с.
4. Лурия А.Р. Роль речи в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1958 – №5. – С. 3-7.
5. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности: – Алма-Ата: КазГУ, 1992. – 195 с.

*Турдалиева Ш.Т.  
Оралымбетова Г.У.  
Сансызбай Н.Б.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ,  
М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **ТҮЛҒА ҚАЛЫПТАСУЫНДАҒЫ ӨЗІНДІК БАҒА МӘСЕЛЕСІ**

Нарық экономикасының талабына сай, өркениет қоғамның ерікті, өз бостандығын қорғай алатын, бүкіл адамзат құндылығын бағалайтын, білімді, рухани байлығы мен мәдениеттілігі жоғары, адамгершілік, имандылық, ізгілік мінез құлқы қалыптасқан, жаңаша ойлау қабілеті дамыған, нарық еңбегімен белгілі, бәсекелік қабілеті бар, дені сау, өз елінің болашағына жауапты ғасыр тұлғасынан тәрбиелеу тәуелсіздігіне ие болған Қазақстан Республикасының дәуірлік міндеті. Елбасы Н.Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты бағдарламалық мақаласындағы «Мәңгілік ел» – ұрпағының рухани тұлғасын қалыптастыру жолдарына ерекше тоқталуы да осы мәселенің негізін құрайды [1]. Бұл бүгінгі таңда қоғамның моральдық-адамгершілік жаңаруының әлеуметтік-экономикалық мәселелерін шешуге, әрі бәсекеге қабілетті жаңа буынды қалыптастыру және қоғамда әлеуметтенуіне әлеуметтік-психологиялық қолдау көрсету.

Өзіндік баға тұлғалық білім беру мен оның өзіндік дамуының күрделі негізі. Мұнда адамның басқалардан өзі туралы біледі, өзінің әрекетін белсенділігінің неге бағытталғанын және жеке тұлғалық сапаларын ұғынады. Бірақ, осыған қарамастан тұлғаның дамуында өзіндік бағалау ерекше орын алады. Адамның сыртқы дүниемен қарым-қатынас жасау процесінде қажеттілік туындап отырады. Адамға алдына мақсат қойып, оны шешуге ұмтылдыратын оның қажеттіліктері мен іс – әрекетінің бағалануы. Кез-келген адамның бойында ішкі түрткі, қызығу сезімдері болады. Бұл «Мен – концепциясы» негізінде орындалады. Өзін – өзі бағалау оқушылардың өзіндік дамуы мен жетілуінің маңызды факторларының бірі. Оқушылардың өзін – өзі бағалауы оның дұрыс, үйлесімді қалыптасуы негізінде болады. Өзін – өзі бағалау – адамның өзінің психологиялық сапалары мен қылықтарын, жетістіктері мен сәтсіздіктерін, кемшіліктері мен артықшылықтарын бағалауы.

Сенім мен көзқарас адамның мінез-құлқына әсер ететін басқа да жол бар. Сенім біз өмір сүретін әлеуметтік ортаны қалыптастыруы мүмкін [2]. Тұлғаны қалыптастыру, қоғамдық қатынастар жүйесінде мақсатты бірлескен іс-әрекеттер жолымен жүргізіледі. Мұны дәлеледейтін оқыту мен тәрбие берудің өзара үйлесімді байланысын реттейтін психологиялық жүйелеу әдісі.

Тәуелсіздік алған еліміздің келешек ұрпақты ұлттық, халықтық және этностық-мәдени тұрғыда дамуы, ұлттық құндыдықтарымызды жаңғырту, жақсы қасиеттерімізді үйрену, оны түгелдей қайталау, керісінше, оны қоғам мен уақыт сипатына қарай анықтау болып табылады. Мұндай көзқарасты жүзеге асыру педагог-психологтардың негізгі кәсіби міндеті. Бұл талаптардың жүзеге асырылу бағытындағы жұмысты үздіксіз білім беруде – оқушы тұлғаларының білімге деген құштарлығын арттырудан, ұлтымызға тән қасиеттер бойына сіңген тұлғаны тәрбиелеу мен қалыптастырудан бастағанның маңызы өте зор. Ал тұлға көбінесе ұжымда сыныпта, еңбекте, іс-әрекет барысында ашылады.

Тұлғаны зерделей отырып, оның психологиялық ерекшеліктерін: бағыттылығын, мінездегі бағасы ерекшелігі – табындылығын, темпераментін, қабілетін, танымдық іс-әрекетінің дамуын анықтап алу керек.

Оқушылардың өзін-өзі тануы төңірегіндегілердің қабылдауы мен бағасына тығыз байланысты, кеңірек айтар болсақ, барша адамдардың өзара түсінісуіне тәуелді. Күнделікті тұрмыстық қатынастар тілдесу негізінде адамның психологиялық бейнесін түзу үшін келесі тәсілдер қолданылады: бітіс тану, алғашқы әсерлену, жаңалықты әсерлену, ықтималды болжай әсерлену, асыра сілтей әсерлену, жеке адамның бітістерді біріктіре әсерленуі.

Жеке тұлға алдымен белгілі қоғамның мүшесі. Ол қандай болмасын бір іспен айналысатын, азды-көпті тәжірибесі, білімі мен дағдысы, икемі, белгілі дүние танымы, сенімі мен талғам-мұраты, бағыт-бағдары мінезі, қабілеті бір сыдырғы қалыптасып үлгерген өзінің іс-әрекетін тізгіндей алатын кісі. Әрбір адам өзіндік тәрбие, өзіндік бағалау, өзіндік түсіну арқылы өзін – өзі таниды. Өмір адамның сыртқы дүниесін танып біліп қоймай, сондай – ақ өзін де танып білуді талап етеді.

Өзін-өзі бағалау – тұлғаның адамдар арасындағы орны, өзіндік мүмкіндігі және қарым – қатынас сапасы. Өзіндік баға тұлға қалыптасуының барлық этаптарына және іс – әрекетінің нәтижелілігіне

ықпалын тигізеді. Сондықтан адамның өзінің өзіне қатынасы оның тұлғалық дамуындағы ең маңызды қасиеттерінің бірі болып саналады.

Сондықтан да, біздің зерттеуіміз өзін-өзі бағалау оқытудың табыстылығына әсер ететінін негіздей отырып, бастауыш сынып оқушыларының өзіндік бағасын анықтауға арналады. Өзінің әртүрлі тұрғыларында бағалау Отандық және шетелдік психологтар мен педагогтар Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Ф.Лурия, Д.Б.Эльконин, Қ.Б.Жарықбаев, С.М.Жақыпов еңбектерінен көрініс тапты.

Адам өмір сүруі мен қимыл-қозғалысы арқылы өзінің әрекетін бағалауға үйренеді, адамгершілік нормаларын меңгереді. Өзіндік баға тек адамның тұлғалық даму ерекшеліктерінің деңгейін анықтап ғана болып қоймай, оның барлық іс-әрекеті мен білім сапасының нәтижесін бағалаушы. Тұлғаның өзіндік бағалауы мектеп психологының жеке балалардың және ұжымның психологиялық жас ерекшелігі мен білім деңгейінің сәйкес даму өрісінің құнды көрсеткіші. Осындай қарама-қайшылықтарға байланысты, өзіндік бағалау ұжымның психологиялық ахуалын, оқушылардың қарым – қатынасын және оқушылардың психологиялық мәселелерін анықтауға көмектеседі.

Адамды іс-әрекетке не итермелейді, оның түрткісі қандай, ол оны не үшін жүзеге асырады деген сұрақтарға жауап оның сәйкес түсіндірмесінің негізі болып табылады. «Адамдар бір-бірімен қарым-қатынас жасаған кезде, ең алдымен, оларды осындай байланысқа итермелеген, түрткілер жайлы және де олар алдына көпті мөлшерде саналы түрде қойған мақсаттары жайлы сұрақ туындайды». Ең жалпы түрде түрткі – бұл адамды осы түрткімен анықталатын іс-әрекетке енген қандай да бір әрекетке итермелеуші, анықтаушы.

Өзін-өзі бағалау отандық және шет елдік психологиясындағы іргелі проблемалардың бірі болып табылады. Қазіргі күнгі психологиядағы зерттеме үшін оның маңыздылығы адамның белсенділігінің көзін, оның іс-әрекетін, мінез-құлқын қозғаушы күшін талдаумен байланысты.

Бүгінгі күні қоғам талаптарының бірі жан-жақты үйлесімді дамыған және «Мен» жүйесінде тұлғаны қалыптастыру болып табылады. Сонымен қатар, білім беру жүйесіндегі инновация тұтас педагогикалық процессте тұлғаның өзіндік сана компоненттерін зерттеуге ерекше қарауды талап етіп отыр. Осы орайда, еліміздегі түбегейлі өзгерістер тұлға құрылымына психологиялық тұрғыдан жаңа сипатта зерттеуді қажет етеді. Сонымен қатар, қоғамдағы болып жатқан өзгерістер шығармашыл тұлғаның мақсатқа бағытты қалыптасуын, белсенді өмірлік бағыты бар тұлға дамуын талап етіп отыр. Бұл талаптың жүзеге асуы белгілі бір дәрежеде тұлғаның өзіндік сана компоненттерінің табиғаты түсінігімен анықталады. Ал, өзіндік бағалау өзіндік сана компоненттерінің бірі болып табылады. Сондықтан, оқу-тәрбие үдерісінде өзіндік бағалауды айқындау – басты мәселелердің бірі. Психология ғылымында өзіндік бағалау ерекшеліктерін зерттеу, оларға оқу-тәрбие процесіндегі тұлғааралық қарым-қатынастың психологиялық әсерін қарастыру мәселесінің артта қалып отырғандығын атап өткен жөн.

Адамдардың өзін-өзі тәрбиелеуі мен бағалауы дегеніміз- жүйелі түрде белгілі бір мақсат қойып, оған жету жолында өзінің қабілетін дамыта отырып, кездескен қиыншылықтарды жеңе білу. Әр адам жеке тұлға. Жасөспірім шақтан бастап, ересек шаққа қарай аяқ басатындар. Осыған дейінгі алған тәрбие мен білімге толықтырулар еңгізіп, болашаққа кім және қандай болатындарынды білулерің керек. Орташа қабілетті, бірақ жігерлі болсақ көп нәрсеге қол жеткіземіз. Ал, қабілетті бірақ жігерсіз болсақ, еш нәрсеге қол жеткізе алмаймыз. Адам өзін-өзі тәрбиелеу үшін адамгершілік қасиеті мол болу керек.

И.С.Кон өзін-өзі бағалаудың негізгі механизмдерін көрсетеді:

- басқа адамның субъектіге берген бағасын қабылдау;
- әлеуметтік салыстыру;
- өзіндік атрибуция [3].

Мұнда индивид өзінің құлықтарын әртүрлі ситуацияларда бақылай және бағалай отырып өзі туралы және өзінің ішкі күйлері туралы мәселені қамтиды. Әлеуметтік жағдайлардың шарттарына тұлға қалай адаптацияланады солар оның өзіндік сана сезімдерінің көрсеткіштері болып табылады.

Оқушы жетістігінің өзін-өзі бағалау мәселесі – білім беру жүйесіндегі өзекті мәселелердің бірі. Көптеген жылдар бойы оқушы жетістігі басқа оқушы жетістігімен салыстырмалы түрде бағаланып келді. Бұл жағдайда білім алуға деген қызығушылықты жоғарылатуға мүмкіндік жасайтын бағалаудың нақты критерийлері, мұғалім мен оқушы арасындағы кері байланыс болмады. Көптеген мектептерде төрт баллдық жүйеге негізделген бағалаудың дәстүрлі жүйесі сақталып келеді: 2 («қанағаттанарлықсыз»), 3 («қанағаттанарлық»), 4 («жақсы») 5 («өте жақсы»). Теория жүзінде 1 (бірлік) баллы бар болғанымен, тәжірибе жүзінде тіпті қолданылмайды. Баға әр уақытта субъективті. Осыған орай, мұғалім таласыз бедел мен ақиқат иесі болып табылмақ. Алайда бұл іс жүзінде шындыққа сай келе бермейді. Бес баллдық бағалау шкаласы басқа да таза нормативтік бағалау құралы сияқты дәлдігі жетіспейтін құрал ретінде ұсынылатындығы күмән туғызбайды.



Халықаралық орта мектептеріндегі бағалаудың басты функциясы білім алу ағымының ерекшеліктерін айқындауға және сәйкес келетін түзетулер енгізуге мүмкіндік беретін талдау үрдісі болып табылады. Бағалау-одан арғы оқу туралы шешімді қабылдау мақсатымен оқытудың нәтижелерін жүйелі түрде жиынтықтауға бағытталған қызметті белгілеу үшін қолданылатын термин. «Бағалау» термині «жақын отыру» латын тіліндегі мағынада-бағалаудың негізгі сипаты бір адам басқа адамның не айттып, не істегенін немесе өзін-өзі бақылау жағдайында өзінің дербес ойлауын, түсінігін немесе тәртібін мұқият бақылауы болып табылады.

Өзін-өзі бағалаудың төмендігін Ж.Ы. Намазбаева талдау жасай отырып, есте сақтаңыз, егер сіз креативті бір нәрсе жасасаңыз, сонымен қатар өзіңізге және өзгелерге таныс нәрселердің шекарасынан шығып кетесіз. Сізге бұның бәрі ерсі, дұрыс емес болып көрініп, қорқытады. Сондықтан, сіз шешіміңізден бас тартуыңыз мүмкін дейді [4].

Оқытуды, әдістерді және осы мүмкіндіктерді іске асыру түрлерін жақсарту мүмкіндіктерін анықтауға бағытталған бағалау формативті немесе оқыту үшін бағалау болып табылады. Егер бағалау мақсаты баға қою, сертификаттау немесе оқытудың алға жылжуын тіркеу үшін оқыту қорытындысын шығару болса, онда өзінің функциясы бойынша өзін-өзі бағалау жиынтық болып табылады. Кей кезде оны оқытуды бағалау деп атайды. Жиынтық бағалау оқушының мұғалімнің немесе мектептің мәртебесіне болашағына ықпал етуі, мүмкін болатын шешімді қабылдау үшін қолданылған жағдайда өлшемдердің сенімділігін қамтамасыз ету керек, бұл ақпараттың мазмұны мен оны қалыптастыру шартын бақылауды белгілейтін арнайы тестілерді қолдану кезінде мүмкін болады. Оқыту үшін бағалаудың маңыздылығы-бағалау оқыту мен оқудың ажырамас бөлігі болуы мүмкін деген ой біздің түсінігіміздегі едәуір өзгерісті талап етеді және Оқыту үшін Бағалау ұғымы дегеніміз де осы болып табылады.

А.Н.Соловьева өзін-өзі бағалаудың дамуының 4 деңгейін көрсетеді: Бірінші деңгей – процессуальді ситуативті деңгей, өзінің мінез-құлықтарын өзінің қасиеттерімен байланыстырмайды. Өзін-өзі бағалау тек іс-әрекеттің сыртқы жанама нәтижелері негізінде жүзеге асады. Өзіндік сананың бұл даму деңгейі мектеп жасына дейінгі және бастауыш мектеп кезеңі оқушыларына тән.

Екінші деңгей – сапалы ситуативті деңгей. Бұл тұлғаның өз құлықтары мен спаларының арасында байланыс құрылады, бірақ бұл байланыс тікелей түзу сызықты болады. Бұл деңгей кіші мектеп жас кезеңіне тән.

Үшінші деңгей – сапалы консервативті деңгей – тұлғаның мінез-құлықтары мен қасиеттері арасындағы түзу сызықты (тікелей) байланыс жойылады, тұлғаның қасиеті шындық ретінде қабылданады. Өзін-өзі бағалауды дамытудың бұл деңгейі кіші мектеп оқушыларына тән.

Төртінші деңгей – сапалы динамикалық деңгей 5].

Қазақстандық ғалымдар С.Қ.Бердібаева, Н.С.Жұбаназарова және А.Ж.Аяғанованың ғылыми зерттеулерінде тұлғаның өзін-өзі бағалауы өзі туралы ойы деген тұжырым жасалды. Аталмыш ғалымдардың зерттеулерінде өзін-өзі бағалау мен интеллекттік дамудың өзара байланысы анықталып, оның этнопсихологиялық табиғаты негізделді. Өйткені, тұлғаның өзі туралы ойы негізінде өзіне және әлеуметтік ортаға қатынасы қалыптасады. Сонымен қатар, негізінен тұлғаның өзін-өзі бағалауы нақты әлеуметтік топтардың ықпалынан қалыптасады деген тұжырым жасауға болады. Тұлғаның өзі туралы өмір барысында жинақтаған ойының негізінде өзін-өзі бағалауы өзіне тұтастай қатынас құруымен және өзін-өзі құрметтеу мазмұнымен байланысты болып келеді.

Адамды тұлғалық даму деңгейінде сипаттаудың өзі де өз тілектері мен мүмкіндіктері, қылықтарын танып – білу деп түсінбеу қажет. Бұл – айналадағы адамдарды, жақын туыстарының да тілектерін, мүліктерін, қылықтарын танып – білу деп түсінбеу қажет. Бұл – айналадағы адамдарды жақын туыстарының да тілектерін аңғару, өзінің қызығулары мен мүдделерін, талғамы мен көңіл – күйі, әдеті мен дүние танымын, қарым – қатынас ерекшеліктерін ескере білу.

Әрбір адам өзіндік тәрбие, өзіндік сөйлеу, өзіндік бағалау, өзіндік ұғыну арқылы өзін – өзі таниды. Адам өзінің сыртқы дүниесін ғана танып қоймай, сондай – ақ сол арқылы әрекет жасауға тырысады. Адам объективті шындықты бейнелендіре отырып, сол процестерді ғана емес, сонымен бірге сезіне алатын және ойлай білетін тіршілік иесі ретінде өзін – өзі, өзінің мұрат – мүдделерін, адамгершілік бет – бейнелерін де саналы түрде түсінуге шақырады.

Өзін – өзі бағалау тұлғаның өзіндік дамуы мен жетілуінің маңызды факторларының бірі болып табылады. Тұлғаның тұрақты өзін – өзі бағалауы оның дұрыс, үйлесімді қалыптасу негізінде жатыр. Өзін – өзі бағалау адамның мінез – құлқы ғана емес, оның тұлғалық сипатына да әсер етеді. Тұлғаның жас өспірім шақтағы қалыптасуы тек ол өскен орта ғана емес оқушының өз талаптарына жауап бере алуына да байланысты.

### Әдебиеттер

1. Назарбаев Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру. – Егемен Қазақстан, сәуір. 2017
2. Аронсон Эллиот. Әлеуметтік психологияға кіріспе. 11 басылым. – Алматы: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018. – 408 б.
3. Кон И.С. Психология старшекласника – М.: – 2001
4. Намазбаева Ж.Ы. Психология және психотерапия. А.: – 2006, – 240 б.
5. Соловьева А.Н., Чеснова И.Г. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей . // Вопросы психологии. – 2010 – № 2, – 117с.
6. Бердібаева С.Қ. Творчестволық іс-әрекеттің этнопсихологиясы. А.: – 2006.

*Турдалиева Ш.Т.*

*Стыбаева А.Ш.*

*Бектасова С.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ,  
М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **ИНТЕГРАТИВТІ ЖАҒДАЙДА ТҮЛҒАНЫҢ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ**

Интеграция – ерекше қолдауды қажет ететін, еңбек ету мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды қоғамға біріктіру, сол адамға теңдік жағынан қамтамасыз ету.

Интеграция (лат. *integratio* – қалпына келтіру, толықтыру, *integer* – тұтас, бүтін) – экон. субъектілерді біріктіру, олардың арасындағы байланыстарды дамытып, өзара ынтымақты іс-қимылын тереңдету [1].

Өзінің жеке мүдделерін және халық пен бизнестің талап-тілектерін қамтамасыз ету үшін дүниежүзі елдері бірлесе жақындасуға, яғни интеграцияға бағытталған саясат жүргізеді. Оған үдеріс ретінде де, жақындасудың нәтижесі ретінде де қарауға болады. Бірінші мағынасында, бұл – бірлесе қызмет атқаруға, ал кейбір жағдайларда түрлі елдердің бірігуіне әкелетін үдерістер. Екінші мағынасында, интеграция ретінде ортақ мақсатқа бірлесе қол жеткізу үшін құрылған мемлекетаралық бірлестіктер алынады [1].

Елбасы Н.Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты бағдарламалық мақаласында «Мәңгілік ел» – ұрпағының рухани тұлғасын қалыптастыру жолдарына ерекше тоқталды [2]. Бүгінгі жас ұрпақ – ертеңгі мемлекетіміздің қозғаушы күші. Қоғамның бүгінгі даму жағдайында алдыңғы қатарлы басымдылық ретінде барлық халықтарға ортақ қиянат жасамаудың этикасы мен стратегиясы, басқаның тұғырына, көзқарастарына, құндылықтарына, мәдениетіне төзімділік идеясы, сұхбат және өзара түсіністік идеясы, өзара келісімділікті іздеу алынып отыр. Бұл мәселелер тұлғаның толеранттылығына көңіл аудартады, барлық адамзаттың үйлесімді қарым-қатынас жасауының жолдарын іздеуді талап етеді.

Толеранттық – адамның бостандықтар мен универсалды құқықтарының негізінде қалыптасатын белсенді қарым-қатынас. Толеранттық- күштілер мен ақылдыларға, өз қабілетіне сенімділерге тән. Осыған орай, 1996 жылы БҰҰ Бас Ассамблеясы 16 қарашаны төзімділіктің халықаралық күні ретінде белгілеген болатын [3].

Толеранттылық бүгінгі таңда адамдар қауымдастығының барлық деңгейлерінде оларды топтастырудың қағидаты ретінде қарастырылады. Онда әмбебап формада басқа құндылықтарға, мағыналарға, қалыптарға қатынас ретіндегі қажетті мінез-құлық пен іс-әрекет түрі ғана емес, сонымен бірге интегративті жағдайда ерекше қолдауды қажет ететін субъектілермен қарым-қатынас мәселесі ретінде сипатталады.

Бүгінгі күнге дейін толеранттылық туралы ғылыми көзқарастар ішінде оның мәнін, құрылымын анықтау бойынша бірнеше бағыттар қалыптасты. Олардың ішінде негізгі екі бағытты: тұлғалық-профессиографиялық және тұлғалық-іс-әрекеттік бағыттарды ерекше бөліп көрсетуге болады. Шет ел және отандық зерттеушілердің еңбектерінен толеранттылық мәселесі адам табиғаты мен мәні тұрғысынан отандық зерттеушілер С.Аубакирова, Ж.Ж.Қартбаеваның еңбектері.

Ал толеранттылықты этникалық бірегейліктің негізі және сабақтастық тетігі ретінде З.Исмагамбетова, С.Аубакирова, К.Байпақов, А.Нұржанов Д.С.Раев сипаттаған. Сонымен қатар, психологиялық-педагогикалық тұрғыда бірлескен іс-әрекеттегі қарым-қатынас С.М.Жақыпов, Н.Тоқсанбаева, М.Еркінбекова және т.б. еңбектерінде көрініс тапқан.

Қазіргі таңда толеранттылық нәтижеге бағдарланған білім беру жүйесінің сапалық критеріі болып табылады.

Адамда толеранттылықты тұтастай қалыптастыру үшін рухани дамудың белгілі бір кезеңдерінен өту керек, бұл педагогикалық проблема. Сондықтан, білім беру жүйесінде интеграциялық жағдайда ерекше білімді қажет ететін тұлғаларға қолдау көрсету жолында толеранттылықтың мәнін зерттеуге және оны әлеуметтік норма, әлеуметтік құндылық ретінде практикада қолдануға бағытталған.

Қоғамдағы толеранттылықтың рөлі мен маңызы оның мазмұнына байланысты. Толеранттылық – бұл адамзат қоғамының рухани адамгершілік қағидасы. Адамның толеранттылық деңгейі оның жеке

қасиеттерін сипаттайды, бұл басқа адамдармен қарым-қатынастың шарты. Көптеген әлеуметтік-саяси теорияларға сәйкес, қоғамның толеранттылық деңгейі қоғам дамуының басты рухани, адамгершілік, әлеуметтік және саяси өлшемі болып табылады. Сондықтан, нақты іс-әрекеттер тәжірибесінде кез-келген тұлғада толеранттылықты қалыптастырудың маңыздылығы ретінде белгілі бір функцияларды орындауға ерекше көңіл бөлінеді.

Этимологиялық сөздікте «толеранттылық» латынның «tolerare» деген етістігінен шығады, ол шыдау, бастан кешіру, төзу деген мағынаны береді [4].

«Төзімділік» – зат есім, ол «tolerare» – «алып жүру», «төзу», «шыдау», «ұстау» етістігімен байланысты. Ол «tollere» – «көтеру» сөзімен бір түбірлі. Яғни, «tolerantia» терминінде «шыдамдылық», өзін өзі ұстау, жағдайды ұстап қалу мәселесіне көңіл бөлінеді. Бірақ әр түрлі мәдениеттерде толеранттылықты түсіндіру және ол сөздің аудармасы бірдей емес [5].

Латын тілінен аударылған толеранттылық tolerantia – бұл шыдамдылық, басқа қатынастарға шыдамдылық, мінез-құлық, әдеттер, жағымсыз әсерлердің әсеріне төтеп беру қабілеттілігін білдіреді [6].

«Толерантты», «толеранттылық» сөзі латын тілінен француз тіліне, кейін басқа еуропа тілдеріне енген. Оны «төзімділік» деп аударып жүрміз. Бірақ кейбір көзқарастар, мысалы, Т.Марголина төзімділік пен толеранттылық ұғымдарын ажырата келе, төзімділік өзгеге жол беру және оның амалсыздан істелетін шара екендігін айтса, толеранттылыққа адам өз еркімен және саналы түрде баратын белсенді әлеуметтік мінез-құлық деп баға береді.

Адамның толеранттылығы танымдық белсенділікпен, эмоционалды күйімен және психикалық қасиеттерімен анықталады. Оның қоршаған ортамен байланысы – қорғаудың бір нысанын қамтамасыз ету және жеке тұлғаның ұтымды әлеуметтенуін жүзеге асыру. Оны анықтау әдістерінің өзін-өзі дамыту, адамның ойлау қабілетін игеру мәдени жолмен де жүзеге асырылады. Мәселен, жас маманға олардың ойларын, құндылықтары мен мағыналарын тарату үшін ойластырылған өмір мен кәсіби іс-әрекетте жүзеге асыруда қандай жеке қасиеттерді дамыту керек екендігі туралы маңызды сұраққа жауап беруге көмектесу [7].

Н.Қ.Токсанбаеваның пікірінше, ерік жігер бұл белсенді іс – әрекеттер және қылықтар ғана емес, өзін-өзі ұстау, шыдамдылық. Адамның негізгі ерік жігер сапасына мақсатқа талпынушылық, өзін-өзі ұстау, табандылық, қайсарлық, сонымен қатар, қуаттылық, ынталылық және тыңғылықтылық жатады [8].

Психологиялық тұрғыдан алатын болсақ, толеранттылық жеке тұлғаның белгісіздікке байланысты тұрақты мінез-құлқының қалыптасуы. Ол қайшылықты жағдайларға қатысты қалыпты жағдайдан ауытқу болып табылады.

Білім берудің негізгі қағидаларының бірі – жастарды қоғамдық өмірге даярлау. Оның кәсіби білім алуы, мансапқа бағдарлануы, отбасын құруы және т.б. Толеранттылық әсіресе кәсіби білім алу, еңбекке араласу, мансапқа бағдарлану жағдайында өте маңызды. Сондықтан, мансапты бағдарлау – бұл көп қырлы және күрделі процесс.

Бірлескен іс-әрекетті қалыптастыру мәселесін нақтылауда ойлау мен қарым-қатынас процесі байланыста жүреді. Осы байланыс туралы профессор С.М.Жақыповтың пайымдауынша индивидтердің бір-бірімен қарым-қатынас процесі барысында жинақталған білімдерінің бірлескен іс-әрекетке қатысатын адамдардың білімдерімен алмасуы, олардың жалпы мақсатқа бағытталған қарым-қатынас процесін құрайды. Бірлескен-диалогты танымдық іс-әрекетті қалыптастыру субъектілердің өзара әрекеті (бірлескен әрекет) т.б. және қарым-қатынас процесінде жүзеге асырылады [9, 63 б].

Бүгінгі таңда кәсіптік білім беру жүйесі жастардың ғылыми-теориялық және практикалық дағдыларының ел экономикасының қажеттіліктерімен өзіндік жұмыс жасауының жиынтығы болып табылады.

Интегративтік үдерісте тұлғада толеранттылықты қалыптастыру психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу моделін құруды интеграцияның табыстылығын құрайтын және негізгі шарттардың бірі ретінде қарастыруға болады. Олар:

- мейірімділік, адамгершілік сияқты адам мінез-құлқының жағымды жақтарын ынталандыру;
- қамқоршыға педагогикалық техникалық құралдар тобымен әсер ету (сөйлеу, дауыс, кимыл, көпшілік алдында сөйлеу дағдылары);
- клиентке оқу және тәуелсіз тәжірибе барысында алған білімдерін ұсыну;
- материалдың кескіндік, логикалық, бейнелі, мәнерлеп ұсынылуы.

Тұлғаның дамуындағы іс-әрекеттің ерекшеліктері іс-әрекет нәтижесінде көрінеді. Интеграция жағдайында ерекше қолдауды қажет ететін тұлғаның іс-әрекетін тиімді ұйымдастыру олардың жұмысына қызығушылық пен жауапкершілік тудырады.

С.Аубакированың пікірінше, толеранттылық қарым-қатынаста адамдардың бірін-бірі қабылдау және сөйлеу, есте сақтау, сөйлеудің дамуы, сөйлеу бұзылыстары, оларды түзету жұмысында қайталанатын сөйлесу процесінде әр түрлі өзгерістер орын алады (азайту, қосу, бұзу). Мәтіндердің негізгі идеясын түсіну және жеткізу өте қиын екендігі атап өтілді [10].

Қазіргі таңда адамның кәсіби белсенділік деңгейі кәсіби қабілеттердің қалыптасу деңгейімен ғана анықталмайды. Ол кәсіби іс-әрекеттегі мінез-құлық ерекшеліктерімен, қарым-қатынас, толеранттылығымен де сипатталады.

Әркімнің төзімділік қабілеті іс-әрекет барысында дамиды. Ол:

- сөйлесу тек ауызша ғана емес, үнсіздікпен де мүмкін;
- байланыс жағдайға сәйкес болуы керек;
- көпшілікпен қарым-қатынаста күнделікті қарым-қатынас қажет;
- қатынастар бірізді болуы керек.

Қарым-қатынастың бірлескен іс-әрекетті жүйелендірудегі қоғамға пайдасы жан-жақты дамыған жаңа тұлғаны қалыптастырады, мұнда оның өз бойында басқа адамдарға, қоғамға жағымды іс-әрекет ету қажеттіліктері жетіледі. Қарым-қатынастар адам өмірінің қозғаушы күші деп айта аламыз, өйткені оларсыз адамзат өмір сүре алмайды. Адамдар тіпті қарым-қатынасты шақыратын норма ойлап тапты: кейде сіз тіпті қаламасаңыз да, сөйлесуге тура келеді. Бұл интегративті жағдайда ерекше қолдауды қажет ететін тұлғаларға психологиялық қолдау көрсету ең алдымен олармен қарым-қатынас орнатудан басталады.

#### Әдебиеттер

1. <https://kk.wikipedia.org/>
2. Назарбаев Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру. – Егемен Қазақстан, сәуір. 2017
3. Декларация принципов толерантности: утв.: резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября. 1995 г. // [www.tolerantnost.ru](http://www.tolerantnost.ru)
4. Бачинин В.А. Философия: энциклопедический словарь.- Спб, 2005. – 288с.
5. Краткий словарь современных понятий и терминов. – М.: Наука, 1993. – 480 с.
6. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/dict/index.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/index.php)
7. Кулсариева А.Т. Толерантный потенциал национальной идеи современного Казахстана // Толерантность и солидарность как основы межкультурной коммуникации в контексте модернизации казахстанского общества, традиция толерантности в исламе и модернизация духовных ценностей казахстанского общества: материалы респ. науч.-теорет. конф. в рамках фундаментальных науч.-исследовательских проектов.- Алматы, 2015.
8. Тоқсанбаева Н.К. Қарым-қатынас бірлескен іс-әрекетті жүйелендіру факторы ретінде: 19.00.07. психол. ғ.д.дисс. – Алматы, 2010- 304 б.
9. Джакупов С.М. Управление деятельностью студентов в процессе обучения: Учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2002. -117 с.
10. Аубакирова С. Қазақ қоғамындағы толеранттылықтың тарихи-мәдени типтері: кроссмәдени зерттеулер: Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация, 2006.



*Турдалиева Ш.Т.*

*Тоқсабай А.Т.*

*(Қазақстан Республикасы, Тараз қ,  
М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті)*

## **КОЛЛАБОРАТИВТІ ОРТА ҚҰРУ АРҚЫЛЫ ҰЖЫМЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҮЙЛЕСІМДІЛІГІН АРТТЫРУ**

Адамдарды басқару оның табиғатының талаптарына қарама-қарсы басымдықпен, манипуляция жасау, күштеп объектіге әсер етуі емес, керісінше, оның жеке даралық ерекшелігі мен ұжымға қарым-қатынасын максималды есепке алу болып табылады. Осыған орай адамдарды басқару бойынша іс-әрекеттің екі түрі ұсынылады. Олар: біріншіден, кәсіби жүзеге асырылатын – педагог, психолог, тәрбиеші, офицер және т.б. Екіншіден, кәсіби іс-әрекеттің тиімді қажеттілігі жағдайының бірден бір бөлігі ретінде орындалатын ұжым және ұйымдардың жетекшілері. Адамдарды басқару қызметтік іс-әрекеттің гностикалық, прогностикалық, жобалау, коммуникативті-ақпараттық, мотивациялық, басшылық, ұйымдарда, оқыту, тәрбиелеу, бақылау, бағалау, түзету сияқты түрлері бойынша ажыратылады.

Бүгінгі таңда әр ұжымда жағымды коллаборативті орта құру өте қажет және тиімді, себебі табысты білім беруді ұйымдастырудың маңызды көзі. Оқушылар осы ортада ашылады, өз ойымен бөліседі, басқаның ойымен санасады, ортада өзіндік ой түйіндейді. Мінез-құлқы момын, мүлдем үндемейтін балалар, бірнеше жұмыстан кейін ашылып қатарға қосылатын болады. Әрине барлық жұмысты бір мезгілде жалғыз адамның орындауы мүмкін емес. Ал топтасқан ұжымда орындалған кез келген тапсырма жылдам шешімін табады.

Ұжымның топтасуы бірін-бірі тыңдау мен есту, бірін-бірі есту, сәттілікке бірге жету, жаңа жолды бірге таңдау және т.б. мәселерді анықтайды. «Мен» деген ұғымнан «Біз» түсігіне ауысады.

Коллаборативті орта құрудың негізгі көзі – оқу мен тәрбие барысында игерілген әлеуметтік тәжірибе болып табылады [1]. Педагогикалық және психологиялық факторлар ұжымдық қарым-қатынасты дамытуды қамтамасыз ететін шарттар қызметін атқарады. Бірақ осы әрекеттер оқу-тәрбие барысында айтарлықтай өзгерістерге ұшырап отырады.

Оқушылар ұжымында коллаборативті орта құру мұғалімнің шеберлігі мен біліктілігіне байланысты. Оқытудың мазмұнын түсіндіре отырып, мұғалім оқушының ойында «түсінуді», «ақыл-ой операцияларын» зерттейді және оқушының танымдық іс-әрекеті мен өзін-өзі тану тәсілдерін бағыттап, бағыттап, көрсетуі керек, сонымен қатар топтық жұмыстар ұйымдастыру негізінде жүзеге асырылады.

Коллаборативті орта құру тиімді, өйткені топтық жұмыс жүргізу барысында әрбір оқушы тапсырманы орындауда азғантай болса да өз үлесін қосады. Бұл топтық жұмыста оқушылардың бір-бірімен ынтымақтастығын, қарым-қатынасын жақсарту арқылы сыни тұрғыдан ойлайтын өз ойын еркін білдіретін тұлға қалыптасуына ықпал ету міндетіміз.

Ұжымның мәні бірлескен іс-әрекетте міндеттерді тиімді шешуге қабілетті келеді және тұрақты әрі бір-біріне көмектесіп отыруға негізделген өзара қарым-қатынас орната алады. Ұжым адамдардың тобы болғандықтан оған топтың белгілері тән. Алайда ұжымның топта жоқ белгілері болады [2]. Сондықтан, қандай болсын ұжымды топ деп сануға болады, ал топтың бәрі бірдей ұжым бола алмайды. Бұл арада ұжымның аса маңызды белгісі – мақсатпен міндеттің қоғамдық мәні өзгермейді. Егер бұл белгілі болмаса топ ұжым аталына алмайды. Ұжым мүшесінің жеке адамдармен қатынас жүйесіндегі жағдайы. Әлеуметтік психология топтағы, ұжымдағы адамдардың жеке өзара қатынастарын зерттейді. Топтағы, ұжымдағы адамдардың бұл қатынаста алатын орны бірдей емес.

С.М.Жақыпов бірлескен іс-әрекетті жалпы мақсат, ал жалпы мақсатты бірлескен іс-әрекеттің мағына құрушы факторы ретінде қарастырды. Бірлескен іс-әрекет жалпы мақсат пен қарым-қатынастың бірлігімен түсіндіріледі.

Коллаборативті орта құру оқушылардың қарым-қатынас арқылы ұжымдық белсенділігін дамытуға бағытталып ұйымдастырылады. Ол оқушылардың қарым-қатынас туралы теориялық біліммен қатар практикалық тапсырмаларды да орындауы қажет. Субъект-объектілік ықпал шеңберінде оқушылардың тапқырлығы, белсенділігі, шығармашылығы ұйымдастырған іс-шаралардың үйлесімді жүргізілуіне көмек болды. Әрбір берілетін тапсырма арнайы жоспарлы ұйымдастырылған оқу тапсырмасы ретінде жүргізілу шарты мен барысынан тұрады. Бұл профессор С.М.Жақыпов айтып өткендей, белсенді оқыту әдістері негізінде жоспарланды [3]. Онда оқытушының негізгі коммуникативті ролі басшылыққа алынды:

– Біріншіден, қазіргі кездегі әлеуметтік психологияның коммуникативті кем дегенде үш құрамды бөліктерін: вербалды коммуникация, әлеуметтік перцепция мен интеракцияны құрайды.

– Екіншіден, коммуникативті іс-әрекет хабарды тарату немесе ақпаратты жеткізу мен қабылдауға қарағанда күрделі міндетті орындайды, атап айтқанда оның көмегімен бірлескен танымдық іс-әрекетті жасауға мүмкін болатын, «ақпараттың жалпы қорын» құрайды;

– Үшіншіден, «ақпараттардың жалпы қорының» сыртында «мағыналы құрылымдардың жалпы қоры» бүркемеленгендіктен, онда коммуникативті іс-әрекет бірлескен-диалогтық танымдық іс-әрекет қалыптасуы мен дамуын қамтамасыз етеді.

Ол топтық сипатта өтетіндіктен қатысушылар топтағы қарым-қатынас ұстанымдары талқыланып, нақтыланады:

– «Қазір және осы жерде» ұстанымын талқылау;

– Теңдік және ынтымақтастық;

– Топта болған жағдайды құпияда сақтау;

– Қатысушының әрқайсысы, серіктесін жанамаламай өз бетінше белсенді болу;

– Серіктесінің жеке тұлғасын емес, іс-әрекетін сынға алу;

– Пікірлер қысқа әрі нақты және қозғалып отырған мәселеге байланысты болуы маңызды;

– Топтың жұмыс тәртібін, сондай-ақ жаттығулардың орындауын сақтау қажет.

Басқаның «жүрегіне жол таба» білген адам қашанда көпшілікке жақын белгілі болатынын аян. Адамның белгілі болуы оның басқалардың жағдайын түсіне білуі негізінде пайда болады. Екіншіден, ал адам білімділігі, іскерлігі, өз білгенін басқалардан риясыз бөлісуге, көмектесуге әзір тұрушылығымен белгілі болады.

Қазіргі жағдайда нарықтық қатынастың дамуы және бәсекелесуде дәстүрлі жоғары сатыдағы мамандықтарда да субъект-объекттік әрекеттесуде адами фактордың рөлі және субъект-субъекттік кәсіби қарым-қатынасы күшейе бастады. Әсіресе соңғысының тиімділігі «коммуникативтік мамандық» деп аталатын мамандардың іс-әрекетінің нәтижесіне қатты әсерін тигізеді. Бәсекелесу жағдайында қызмет көрсететін әр түрлі ұйымдардың жұмысшылары, сонымен қатар, тұтынушылармен кәсіби қарым-қатынастың тиімді формаларын табу күннен күнге сұраныс артып келеді.

Педагогикалық ұжымда коллаборативті орта құру жаңа бағыттағы идеяларды оқыту-тәрбие үрдісінде қолдану сабақта және сабақтан тыс уақытта жүзеге асырылады. Ол психологиялық тренингтер, коучингтер, арнайы курстар мен үйірмелер. Коллаборативті ортаны құру жас мамандардың кәсіби іс-әрекетке бейімдеу, ұжымдық ынтымақтастықты қалыптастыру, жұптық жұмыс, диалогиялық жұмыс түрлерін қолданамыз. Соның ықпалынан оқушылардың өзіне деген сенімділігі артады, алған білідерін еркін жеткізуге тырысады, кез келге танымдық тапсырманы орындау барысында белсенділік пен жауапкершілік таныдаы. Ол ең алдымен оқушының оқу үлгеріміне ықпал етеді және білім сапасы артады.

Қарым-қатынасты Б.Г.Ананьев адамдардың әрекеттесуі мен әр түрлі нақты қарым-қатынас жағдайларында болатын, ақпаратта көрінетін, коммуникация және адамның ішкі дүниесінің қайта жаңаруымен бір уақыттағы әлеуметтік және индивидуалды құбылыс ретінде қарастырды. Мұнда психолог тұлғааралық қарым-қатынас пен ішкі жағдайдың байланысын бақылады, сонымен қатар тұлғаның қалыпты дамуына қажетті қарым-қатынастың қолайлы санын анықтауға тырысты. Қарым-қатынастың тұлғаның психикалық әлемінің қалыптасуына ықпалын және адамның басқа кәсіби іс-әрекет түрлерімен қарым-қатынас байланысының негізгі бағыттарын айқындады.

Қазіргі таңда біздің мектептің оқу-тәрбие үдерісінде коллаборативті ортаны құру, оқушыларды ынтымақтастықта оқыту, жұптық жұмыс, диалогиялық жұмыс түрлерін қолдану. Осы мақсатта қосымша білім беру бойынша оқушыларға арнайы «Оқу іс-әрекетін психологиялық жетілдіру», «Оқушының әлеуметтенуіне психологиялық қолдау», «Жетістікке жету мотивациясы» және т.б. тақырыптардағы үйірмелер мен курстар ұйымдастырылған. Оның негізгі мақсаты: оқушылардың білім сапасының артуына психологиялық көмек көрсету, психологиялық қолдау көрсету жұмыстарын ұйымдастыру және қоғамда дұрыс әлеуметтену жолдарына бағыт беру, этно-мәдени толеранттылығын тәрбиелеу, олардың түрлі қатысуы мен сөйлеу мәдениетін қалыптастыру. Осы курс барысында келесі міндеттер шешіледі:

– оқушыларды психологиялық қызмет жұмысының мақсат-міндеттерімен таныстыру;

– өзінің уақытын дұрыс жоспарлау және ұйымдастыру жолдарын көрсету;

– оқу сапасының артуына психологиялық қолдау көрсету;

– оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру.

Коллаборативті орта құруға арналған жұмыстардың ерекшелігі – оқушылар ұжымының ішкі жан дүниесіне жағымды әсер етіп, бірлескен іс-әрекет негізінде оларды үйлесімді қарым-қатынас дағды-

сына машықтау арқылы. Олардың бір–бірімен әрекеттесулері арқылы қарым–қатынас жасайды. Мұндай дамыту іс–шараларын оқу–тәрбие үдерісінде ұйымдастыру оларға оң ықпалын тигізеді. Әсіресе құрбы–құрдастар арасында қарым–қатынас қабілетін дамытуға арналған жаттығуларды қолданудың мақсаты бірқатар міндеттерді шешеді. Олар: қарым–қатынас тиімділігі – байланыс құру, қосылып отыру, белсенді тыңдау, өз пікірін толыққанды білдіру, сенімсіздіктен, қобалжудан, қорқыныштан, қарым–қатынастағы қиындықтардан арылу; тыңдай білу, жанашырлық, қақтығысты жеңу, іскерлігін игеру; қарым–қатынас мәдениетін қалыптастыру.

Коллаборативті орта құру тек оқушылар ұжымымен ғана шектелмейді. Ол үшін педагогтардың да кәсіби білімдерімен қатар, коммуникативтік құзыреттілігін жетілдіру қажет.

Оқушылар ортасында коллаборативті ортаны құру сынып жетекшілерінің де сынып сағаттарын ұйымдастыру формаларымен жүзеге асырылады. Мектепте сынып жетекшілеріне арналған әр түрлі тақырыптарда арнайы курстар, психологиялық тренингтер ұйымдастыру маңызды. Осы курстың тақырыптары оқушылардың оқу–тәрбие үдерісімен қатар оларды қоғамдық ортада оқушыларды қалай әлеуметтендіру, бірі–бірімен достық қарым–қатынасты қалай орнатуға болады, салауатты өмір салтын ұстану, конфликтіні алдын алу мен жою, қарым–қатынас техникалары мен ережелерін меңгерту және т.б. өзекті мәселелерді қалай шешуге болады, жеткіншектерге қандай кеңестер мен бағыт беруге болатыны туралы психологиялық, педагогикалық, медициналық, құқықтық білімдер беріледі. Жаңартылған білім беру жүйесінің даму барысында осындай міндеттерді шешуде білімді, жан–жақты, сапалы кәсіби дайындығы бар жеке тұлға болудан басталады. Сол себепті оқытушылар мен психологтарға толыққанды қабілеті жоғары, өзіндік сана – сезімі жетілген, мәдениетті, барлық жағдайда қарым–қатынасқа түсетін, одан үйлесімділік жасай алатын азамат дайындау жүктелінген.

#### **Әдебиеттер**

1. Бектасова, Г.К. Коллаборативная среда как эффективная форма организации урока в условиях повышения качества образования и воспитания / Г. К. Бектасова. – Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – Москва : Буки-Веди, 2016. – С. 3-4.
2. Ахтаева Н.С., Әбдіғапбарова А.І., Бекбаева З.Н. Әлеуметтік психология: Оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 243 б.
3. Жақыпов С.М. Оқыту процесіндегі танымдық іс-әрекет психологиясы. Оқу құралы – Алматы: «Алла прима» ЖШС, 2008 – 216 б.
4. Тоқсанбаева Н.Қ. Білім беру жүйесінде адам ресурстарын дамытуды // басқарудың қазіргі тенденциялары: Халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары, Алматы, 2005.- 458-460 б.

**Турниязова Ж.Қ.**  
Каким Г.  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Қайнар Академиясы)

## **БАЛАЛАР ҮЙІНДЕ ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Балалардың психикалық дамуының түрліше болуына, олардың қабілеттерінің қалыптасуына тұқымқуалаушылық ерекшеліктерінен гөрі тұрмыс жағдайында тәрбие мен оқытудағы айырмашылықтар көбірек әсер етеді. Өмірінің алғашқы күндерінен бастап балалар үйіне түсетін жандардың дамуы ата-анасы бар балалардың дамуынан ерекше болады. Қарым-қатынасқа деген қажеттілік бала 1 айға толар-толмас шақта байқалады. Әрине, ондай қарым-қатынасқа деген қажеттілік бала 1 айға толар-толмас шақта байқалады. Әрине, ондай қарым-қатынас жасайтын ананың жоқтығынан сыртқы ортадан алатын бала әсерлерінің ауқымы шектеулі болады.

Жеке адам дамуының негізгі шарты – баланың адамдармен қарым-қатынасқа түсуі болып табылады. Осындай пікірдің аясында, бұрынғы Кеңес Одағында алғашқы қарым-қатынас мектебі ашылды.

*А.Г.Харчевтің* (1974) тұжырымдамасында: «бала туғаннан бастап өз ортасы мен қоғамдық дәстүрлі мәдениетін, өнегеліліктің біртұтас жүйесін жанұядан меңгереді. Дәл осы нәрестелік, сәбилік кезеңнен бастап балада адамдар мен қоршаған ортасына деген сенім, қоршаған орта мен өзге адамдардан қорқыныш сезімі мен мазасыздық қалыптаса бастайды. Осы кезеңде қалыптасқан сезімдер адамда өмір бойы сақталып, басқа адамдармен қарым-қатынасындағы эмоционалды үндестігінен, ерекше стилінен көрініп отыратындығын зерттеулер нәтижелері анықтаған».

Жалпы балалар үйінде тәрбиенушілердің туғаннан бастап, психикалық дамуын атап көрсету жөн болар. Олай болса, баланың туғаннан бір жасқа дейінгі кезеңі – нәрестенің ересектермен тығыз байланысты шағы, бұл кезде олар ересектерге айрықша тәуелді, бағынышты болады. Қарым-қатынас нәрестелерде (әсіресе, жанұя тәрбиесіндегілерде) біртіндеп, екінші айдың басынан қалыптаса бастайды. Балалар үйінде тәрбиеленушілерде жанұя тәрбиесіндегілерге қарағанда аталған қасиеттері баяу қалыптасады. Олардың ересектермен қарым-қатынасы сирек, қысқа мерзімді болуы, эмоционалды түрде толықпаған қатынасы, балалардың қарым-қатынасқа деген қажеттілігін тудырып отырады. Сондықтан, балалар үйіндегі тәрбиеленушілер өздерінің жанұядағы қатарластарына қарағанда психикалық дамуы жағынан көп кейін қалып қояды және кейбір ауытқулары да байқалады.

Жалпы балалар үйінде тәрбиенушілердің туғаннан бастап, психикалық дамуын атап көрсету жөн болар. Олай болса, баланың туғаннан бір жасқа дейінгі кезеңі – нәрестенің ересектермен тығыз байланысты шағы, бұл кезде олар ересектерге айрықша тәуелді, бағынышты болады. Қарым-қатынас нәрестелерде (әсіресе, жанұя тәрбиесіндегілерде) біртіндеп, екінші айдың басынан қалыптаса бастайды. Балалар үйінде тәрбиеленушілерде жанұя тәрбиесіндегілерге қарағанда аталған қасиеттері баяу қалыптасады. Олардың ересектермен қарым-қатынасы сирек, қысқа мерзімді болуы, эмоционалды түрде толықпаған қатынасы, балалардың қарым-қатынасқа деген қажеттілігін тудырып отырады.

*У.Деннис пен П.Наджарьян* Ливанда 100 жетімді зерттей отырып, балалар үйінде тәрбиеленушілердің өмірінің бірінші жылының аяғында-ақ жанұяларда тәрбиеленуші өз қатарластарынан психикалық дамуы жағынан кейін қалатындығын анықтаған. Зерттеушілер бұндай ерекшеліктердің себебін ана мен бала қарым-қатынасының кемшілігінен деп тапқан.

*Л.Ярроу* анасымен және анасыз тәрбиеленген балалардың биологиялық және әлеуметтік жағынан дамуында ерекшеліктері болатындығын анықтаған. Дәл осындай қорытындыға *М.Раттер* жабық түрдегі мекемелерде тәрбиеленуші балалардың «кері» тәрбиеленуінің себебі, анасымен жеткіліксіз эмоционалды қатынасы, сенсорлы және әлеуметтік стимуляциялардың аздығынан деп түсіндіреді.

Егер *Р.Заззо* жазбаларына үңілетін болсақ (1967), француздар бастапқыда, бала-бақшалар мен ясельдердің құрылуына қарсы болған. Олар балаларын мұндай жалпылық мекемелерде «нақұрысқа» айналдырады деп есептеген және сондай жағдайдың пайда болуынан сақтанған.

*Р.Спиц* жазбаларынан анасынан бөлініп, жабық түрдегі мекемелерге келген сәбилердің бір жасқа дейінгілерінің 70% шетінегенін, ал қалған бөлігінің ақыл-ойлары артта қалатындығын көруімізге болады.

Ана – бала үшін жалғыз ғана жақын адамы, қамқоршысы болады. Балалар үйінде де бірнеше қамқоршы -тәрбиешілер бар. Олар сондағы балалардың туған анасын алмастыруға әрекеттер жасайды.



Балалар үйі тәрбиешілерінің жұмысының тиімділігі, балалардың жеке адам болып қалыптасып, дамуы, мінез-құлық, жүріс-тұрысына тигізер әсері туралы мәселелерді көптеген психологтар жан-жақты қарастырған. Балалар үйінің тәрбиленушілері жан-жағынан әр қилы, біріне-бірі ешбір ұқсастығы жоқ көптеген ересектермен қарым-қатынасқа түседі. Сондықтан, мұндағы балалардың ересектермен өте жақын болып, біреуге сенуі мүлде болмайды деуге келмейді. Ал ересектер балаларға жеке-дара емес, топтық тұрғыдан қарап, жалпылық түрде қарым-қатынасқа түседі. Балалардың іс-әрекеті ересектердің тікелей берген нұсқауларына байланысты дамиды: «әкел», «апар», «орнына қой» т.б.

Балалар үйіндегі мектеп жасына дейінгі балалардың психологиялық дамуы жанұяда өскен құралыптастарына қарағанда тағы да бір ерекшелігі – іс-әрекетінің әр түрлі саналылығы мен даралылығына, яғни өзіне таныс істе ішкі амалдарды қажет ететін тапсырманы орындай алмауы, мінез-құлық, жүріс-тұрысында импульсивтіліктің жоғарылауы, өз іс-әрекетін басқара алмаушылық, өзіндік сана-сезімдегі ниетінің ситуативтілігі, өз әрекетінде уақытша жоспардың болмауы, жоғары дәрежедегі ситуативтілік жеке тұлғаның кемшілігіне айналуы мүмкін.

Қазіргі уақытта көптеген елдерде панасыз қалған балалардың саны көбейіп, қоғамның қордаланған өткір мәселелерінің біріне айналды.

Балалар панасыздығы феноменінің толық әрі дәл анықтамасы 1930 жылғы Бас Кеңес Энциклопедиясында берілген: «Панасыздық, панасыз балалық шақ батыста да, бізде де кеңінен тараған қоғамдық ауыр дерт. Панасыздар – тиісті педагогикалық тәрбие мен қамқорлықтан айрылған, денсаулығы мен тұрмысына қолайсыз ортада өмір сүруші балалар. Панасыздар – тек ата-анасы, үй-күйі жоқтар ғана емес. Егер ата-анасы баланы тамақтан қағып, ұрып-соқса, өз өмір сүру дағдысы баласына теріс әсер етсе, ондайлардың балалары да – панасыз». Осы анықтама өзінің мазмұны жағынан қазіргі батыста жиі қолданатын «көше балалары» деген терминге дәл келеді. Барлық адамзаттық қайғының ішінде ең сұмдығы, ең кешірімсіздігі – тірі жетімдік. Бейбіт заманда толық жетімдік, яғни әке-шешесінен бірдей айрылу сирек болатын жағдай (мысалы, кездейсоқ өлім). Көбінесе жалғыз басты әйел жаңа туған нәрестесін перзентханаға тастап кету, маскүнем, бұзылған әйелдердің балаларын көрінген жерге қалдырып кету, не сотталған азаматтардың жас балаларын мемлекет қамқорлығына беру сияқты оқиғалар жиі кездеседі. Өзегін жарып шыққан өз баласын тастап кеткен «көкек» әке-шешенің жан сарайы сау емес. Ақиқатына жүгінсек, қоғамда орын алған жан түршігерлік небір сорақылықтар әр түрлі әлеуметтік-экономикалық ауыртпалықтарды жеңетіндей күш таппаған адамдардың табиғи әлсіздігі, тұрмыстық қайыршылығы салдарынан туындайды (дұрыс тәрбие, білімнің жоқтығы, кәсіптік жарамсыздық және т.б.). Сондай-ақ балалар үйінде өскен жастар кейін өз балаларын тәрбиелеуге келгенде көбінесе жауапсыздық, тәжірибесіздік танытады. Оған қосымша айтарымыз, қазіргі заманда кейбір ер азаматтар нарық жағдайына бейімделе алмай, жігерсіздік көрсетіп, өз отбасын асырай алмай отыр. Содан қаншама отбасының шырқы бұзылды. Әсіресе қоғамды қатты алаңдататын жағдай, бала өміріндегі ең маңыздысы – отбасы тәрбиесінің берекесі кеткендігі. Бар әкенің қауқарсыздығынан, әйел-ана, жас балалар базар жағалап, күнкөріс ақша-пұлын тауып жүр. Ата-анасынан қайыр болмай, өз бетінше өмір сүруге бел байлаған жас жеткіншектер мектепте оқудың орнына базар, автотұрақ, автозаправканы жағалап, тиын-тебен табуда. Тіпті болмаса базар, мешіт, көпшілік жүретін жерлерде қайыр сұрайды.

Қаңғыбастық – бұл әлеуметтік құбылыс, ұзақ уақыт бойы еліміздің аумағында қала, аудан елді мекендерде тұрақты мекен-жайы жоқ деп сипатталатын адамдар. Бұл мәселені шешу тұрақы мекен – жайы жоқ адамдардың әлеуметтік статусын өзгерту, қоғамдағы үйсіздер проблемасын жою. Үйі жоқ балалар жағдайы өте ауыр. Оларды ішінде қашқын балалар бар, яғни үйінен, тәрбие мекемелерінен, ата-аналарынан байланысын үзген, мұғалімдері, тәрбиешілері құрбылары арасындағы пайда болған жанжалдар тағы басқа себептер, қатынастар дағдарысына әкеледі. Кейде жасөспірімдердің қашуының себебі – оларда жүйке ауруының болуы. Олардың үйден кету себебі көпшілік жағдайда отбасындағы жанжалға, оларға күш көрсетуге, қорқытуға байланысты болады. Балалардың үйден кетудің тағы бір себебі – ата – аналарының ажырасуы, ата – ананың біреуі басқа адаммен отбасы құруы. Сол сияқты балалар арасында әлеуметтік проблемалар маскүнемдік, нашақорлық, қаңғыбастық, әдепке жат қылықтары жатады. Балалар арасындағы қылмыстың алдын-алу және әлеуметтік аз қорғалған балаларды сауықтыру бүгінгі күні мемлекеттік маңызы бар мәселе. Адамның адам болып дұрыс қалыптасуы отбасында ғана болатын үрдіс. Баланың өз ырысы өзінде. Отбасында тәрбиеленген бала өмірге жан-жақты және психологиялық байыптылықпен қадам басатынын ғылым әлдеқашан дәлелдеген. Балалар үйінің түлектері жаңа ортаға кірігіп кете алмай, оңшауланып, саяқ жүруге бейім келетінін бәріміз білеміз.

Сондықтан да балалар үйінің жүйесін көбите беруден гөрі мүмкіндігінше балаларды отбасына қайтару, панасыз балаларды отбасылық ортада өсірудің жолдарын қарастырғанмыз жөн.



**Әдебиеттер**

1. Бондаренко А.К. Воспитание детей в игре / А.К.Бондаренко, А.И.Матусик – М.:Просвещение. 1983.С 368.
2. Аксарина Н.М. Причины нарушения уравновешанного поведения детей раннего возраста. М., 1974. С.204.
3. Дубровина И.В. Психическое развитие воспитанников детского дома. М: Педагогика, 1998.
4. Алимбекова Г., Жусупов Б. Дети-сироты. Состояние, проблемы, перспективы // Мысль. – 2004. – №3. – с. 50-51.

**Турсунгожинова Г.С.**  
**Рахимжанова Н.А.**  
(Республика Казахстан, г. Семей,  
Государственный Университет имени Шакарима;  
Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет)

## **К ВОПРОСУ АДАПТАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Социально-психологическая адаптация педагога-психолога представляет собой проблему, наиболее сложную и актуальную для профессионалов, которые связаны с управлением, научно-методическим сопровождением и курированием службы практической психологии образования.

Актуальность этой проблемы объясняется в первую очередь тем, что в различных образовательных учреждениях страны 50 % работающих психологов являются молодыми специалистами, при этом более 65 % из них через 1-1,5 года работы уходят из системы образования [1].

На современном этапе становления психологической службы образования возрастает ее роль в процессах модернизации современного образования с одной стороны и ростом потребности в специалистах психологах в сфере образования с другой. Отток специалистов психологов из системы образования негативно сказывается на качестве услуг, которые предлагают педагоги-психологи, на имидже психологической службы в образовании и обществе в целом. Значит, специального исследования требует процесс адаптации педагога-психолога в образовательном учреждении и осуществление психологического сопровождения специалиста психолога в адаптационный период.

Особенности становления психологической службы образования требуют, чтобы специалист-психолог самостоятельно обозначил направления и приоритеты своей профессиональной деятельности, проявил инициативу в организации своего труда и оценке его эффективности, что, как правило, затруднительно для начинающего психолога. Определенные трудности у начинающего психолога связаны и со спецификой профессиональной психологической деятельности: невещественный характер труда, особенности инструментов профессиональной деятельности, которыми являются личные качества, умения, способности специалиста-психолога. Поэтому к личности психолога не только предъявляются определенные требования, но и оценивается степень их выраженности.

В то же время в профессиональной среде психологов не существует единых требований к личности специалиста, критериев оценки степени профессионализма психолога, что в своих публикациях отмечают Н.А. Аминов, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, К.А. Рамуль, В.В. Рубцов и другие [2]. Немногочисленные исследования этого вопроса носят разрозненный характер, следовательно, специального изучения и обобщения требует вопрос о роли личностных характеристик в процессе профессионального становления специалиста-психолога, рассмотрение личностного потенциала педагога-психолога как ресурса вхождения с профессиональную деятельность и организационную среду образовательного учреждения.

В психологии существует мнение, что в профессиональном становлении и развитии личности специалиста важна профессиональная подготовка в вузе (И.А. Зимняя и др.) [3].

Таким образом, актуальность изучения данного вопроса обусловлено социальной значимостью профессии «педагог-психолог» в современном образовании и недостаточной разработкой вопроса адаптации педагогов-психологов в контексте личностных особенностей специалиста, особенностей подготовки психологов вузе и социально-психологических характеристик организационной среды образовательных учреждений [4].

Среди казахстанских ученых проблемой профессиональной подготовки психологов занимаются: Х.Т. Шерьязданова, которая предлагает новую систему профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного звена образования, главной особенностью которой, выступают теоретические и практические проблемы психологии общения [5]; А.Р. Ерментаева, в работе которой представлена личностно-ориентированная технология в подготовке специалистов-психологов в высшей школе [6].

Изучением проблемы деятельности в казахстанской психологической науке занимался С.М. Джакупов, в частности им исследован вопрос целеобразования в совместной деятельности, как процесс порождения новых целей в совместной деятельности людей. Совместная деятельность понимается автором как психологическая реальность, в которой сформирован общий мотив деятельности субъектов [7].

Таким образом, профессия – это трудовая деятельность, направленная на выполнение определенных общественно значимых функций. Профессиональное развитие охватывает длительный период жизни человека. Характер профессионального становления личности зависит от самой личности и от характера профессиональной деятельности. Поскольку каждая профессия имеет свой предмет, орудия, условия и результат труда, то в каждой профессии целесообразно говорить о специфике процесса профессионального самоопределения, критериев оценки успешности и особенностях проявления профессионализма.

В научной психологической литературе указывается, что появление профессии «психолог» было связано с социальными задачами максимального использования индивидуальных ресурсов человека в трудовой и учебной деятельности: человек должен был хорошо работать и учиться. Это явилось одной из причин социального заказа на профессию «психолог».

Можно выделить три основных вида профессиональной деятельности психологов:

1. Научные исследования, направленные на поиск новых психологических знаний.
2. Практическая психология, связанная с применением психологических знаний для решения практических задач.
3. Обучение психологическим знаниям и психологическое просвещение.

Они тесно взаимосвязаны, но каждый вид предъявляет специфические требования к профессиональной подготовке и способностям специалиста.

Профессиональная адаптация понимается как, с одной стороны, процесс вхождения индивида в профессиональную среду, усвоение профессионального опыта, а с другой стороны, – процесс активной реализации накапливаемых профессиональных знаний, как выбор оптимального поведенческого решения, предполагающего непрерывное профессиональное саморазвитие [8].

Таким образом, речь идет о взаимном приспособлении человека и профессиональной среды, о том, что профессиональная адаптация носит характер активного процесса, где человек не только приспособливается к профессии, но и профессию приспособливает к себе, своим личностным особенностям, творчески преобразовывает ее к своему опыту.

Профессиональная адаптация рассматривается как составная компонента общей схемы адаптации, включающей психофизиологический, социально- психологический, организационный и собственно профессиональный аспекты.

Профессиональная адаптация заключается в активном освоении профессии, ее тонкостей, специфики, необходимых навыков, приемов, способов принятия решений для начала в стандартных ситуациях, а затем нетипичных. Сложность профессиональной адаптации зависит от широты и разнообразия деятельности, интереса к ней, содержания труда, влияния профессиональной среды, индивидуально-психологических свойств личности.

Критерием успешности при этом является соответствие реальной и требуемой компетентности. Превалирование реальной компетентности над требуемой приводит к разочарованию и снижению мотивации, т.к. для специалиста важно, чтобы был востребован весь его профессиональный опыт.

Успешная профессиональная адаптация делает работу привлекательной, повышает шанс на более высокую оплату труда и профессиональный рост, создает предпосылки для самоактуализации специалиста.

Выделяют два направления профессиональной адаптации: первичная и вторичная. Первичная адаптация представляет собой приспособление молодых сотрудников, не имеющих опыта профессиональной деятельности.

*Профессиональная адаптация* как этап профессионального развития личности характеризуется тем, что молодой специалист приступает к самостоятельной трудовой деятельности. Кардинально меняется ситуация профессионального развития: новый разновозрастной коллектив и социально- профессиональные ценности, иная социальная роль и иерархическая система производственных отношений. Наступает время реального выполнения профессиональных функций. Основная причина кризисных явлений этапа – психологическая (несовпадения реальной ситуации профессиональной деятельности с ожиданиями и представлениями молодого специалиста). Несовпадение профессиональной действительности и ожиданий молодого специалиста называют кризисом экспектаций. Переживание этого кризиса проявляется в чувстве неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы и заработной платы [9].

В рамках стадии адаптации выделяют подстадии: ознакомление (1 месяц), ориентация, действенная адаптация, функционирование. Как правило, при спонтанном развитии процесс адаптации заканчивается после 1-1,5 лет работы. Если же процесс адаптации регулировать, то этап эффективного функционирования может наступить через несколько месяцев, т.е. происходит сокращение адаптационного периода.

По завершении процесса адаптации необходимо оценить ее успешность. Это можно сделать, оценив поведение нового сотрудника, отнеся его к одному из следующих типов: отрицание, конформизм, мимикрия (человек скрывает свое неприятие нового окружения и работы), адаптивный индивидуализм (новое окружение принято, но лишь в некоторой степени). Очевидно, что первый и третий типы говорят о невозможности адаптации к профессии и организационному окружению и приводят к конфликту и уходу работника. Второй и четвертый говорят об успешной адаптации человека и позволяют ему включиться в организацию.

Можно выделить следующие факторы, влияющие на успешность адаптации сотрудников:

- положительная корпоративная культура;
- высокий уровень образования;
- материальный достаток адаптирующихся субъектов;
- принадлежность к определенной социально-профессиональной группе.

Таким образом, сущность профессиональной адаптации может быть раскрыта как этап профессионального развития личности и как вариант процесса адаптации в целом. В первом варианте можно выделить подэтапы этого процесса, кризис, который проявляется на данном этапе, критерии успешности прохождения этапа, факторы, влияющие на успешность адаптации. Если рассматривать профессиональную адаптацию во втором варианте, то профессиональная адаптация носит непрерывный характер и взаимосвязана с процессом развития.

В настоящее время выделены в рамках разных исследований причины трудностей адаптации начинающих психологов, а так же факты, которые должны способствовать успешной адаптации психологов в профессии.

Так, среди причин трудностей профессиональной адаптации психологов указываются:

- сильно мифологизированное и неопределенное представление о профессиональной деятельности;
- неадекватная высокая профессиональная самооценка;
- основной мотив выбора профессии психолог у студентов психологических факультетов – это стремление разобраться в себе и познавательный интерес;
- будущие цели и профессиональные прогнозы не идут дальше чем «руководить психологической фирмой»;
- 1/3 выпускников – психологов чувствуют себя «способными к самостоятельной работе»;
- представление о профессиональных качествах психолога у студентов- психологов поверхностно и стереотипно.

В.Б. Успенский выделяет три пути адаптации молодого педагога- психолога:

1. Простое и беспрекословное принятие традиций и правил;
2. Целенаправленное изучение и последующее принятие школьного образа жизни;
3. Стойкое неприятие системы правил (эта стратегия возможна лишь при достаточно высоком уровне независимости и самодостаточности педагога-психолога и терпимости окружающих).

Таким образом, успех профессиональной адаптации педагога-психолога во многом определяется не столько типом организационной культуры, сколько уровнем его социально-психологической компетентности в частности, и в целом личностным фактором.

#### Литература

1. Красило А.И., Новгородцева А.П. Статус психолога и проблема его адаптации в учебном заведении. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
2. Крутцова М.Н. Особенности процесса профессиональной адаптации педагогов-психологов в образовательном учреждении // Научный поиск: сб. науч. работ студентов, аспирантов и преподавателей / под ред. проф. А.В. Карпова. – Ярославль: ЯрГУ, 2005.
3. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования / Материалы XIII Всероссийского совещания. – Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
4. Абдрахманова Р.Я., Богданова А.Х., Мухаметзянов Ф.А. Специфика профессиональной подготовки будущего педагога-психолога // Интеграция образования. – 2007. – №1 – С. 111-115.
5. Шерьязданова Х.Т. Психолог в детском саду: учебное пособие. – Алматы: Рауан, 1997. – 56 с.
6. Ерментаева А.Р. Профессионально-педагогический тренинг как средство подготовки учителей национальных школ к педагогическому общению. Дисс...к.п.н.- М., 1995. -191 с.
7. Джакупов С.М. Целеобразование в совместной деятельности: автореф. ... канд. психол. наук. – Москва, 1985. – 22 с.
8. Щербаков А. «Профессиональная адаптация начинающего педагога на рабочем месте»// Народное образование. № 6, 2009. – С. 133
9. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. Пособие для студ. психол. фак. Университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

*Тұрғымбек А.Ф.*

*Бейсенова Ж.Ж.*

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.  
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті)*

## **ДИСФУНКЦИОНАЛДЫ ОТБАСЫНДАҒЫ БАЛАНЫҢ РӨЛІ**

Рухани жаңғыру – отбасынан басталады. Кез – келген адамның өмірі отбасымен байланысты. Отбасында өмірге келеді, бірінші сөзді айтады, жаңа нәрсені біледі, қуаныш пен қайғы-қасіретті ең алғашқы рет сонда сезініп және кейінгі күндерінде болған психологиялық жағдайларды бағалауға үйренеді, жаңа отбасылық қатынастар құруға ұмтылады.

Отбасы – бұл оның барлық мүшелерінің түсіністікке, сенімге, сүйіспеншілікке негізделген біртұтас тұтастыққа бірігуі. Барлық уақыт кезеңінде отбасының рөлі өте маңызды, өйткені онда адамның әлеуетін дамыту және оны қоршаған әлемге бейімдеу жүзеге асады. Отбасы оның барлық мүшелері үшін олардың әрқайсысының өмірінің маңызды бөлігі өтетін кеңістік болып табылады.

Балаларымызды қалай тәрбиелесек, болашағымыз солай болмақ. Келешегіміздің қожасы балаларымызды білімді де мәдениетті, тәрбиелі де әдепті, кішіпейіл де қарапайым етіп тәрбиелеу өз қолымызда. Осы мақсатта Елбасымыздың «Рухани жаңғыру» бағдарламасы отбасындағы ізгілік тәрбиесін дамытуда көп ғасырлық тәлім-тәрбиеміздің және балаларды жалпыадамзаттық құндылықтарға оқытудың ерекше мінез қасиеттерге ие лайықты азаматтарды тәрбиелеудің тірегі болуды мақсат тұтады.

Алайда, жаһандану жағдайында жоғары жетістіктерге жеткенімізбен, отбасындағы кейбір мәселелер бізді, қоғамымызды алаңдатады.

Дисфункция (латын тілінен аударғанда *dis* – жоққа шығару, қиындық + *functio* – әрекет ету, жүзеге асыру) – әрекеттің бұзылуы деген мағынаны білдіреді.

«Дисфункционалды отбасы» ұғымы көпшілікке белгілі – яғни, «қиын отбасы», «әлеуметтік жағынан қамтамасыз етілмеген», «әл ауқаты нашар отбасы», «үйлесімсіз отбасы», «деструктивті» деген сөз тіркестерімен, ұғыммен т.б. сипатталады.

Сонымен, дисфункционалды отбасы – бұл оның әрқайсысының мінез-құлқының қатаң шеңберіне тән отбасының жеке және айқын моделі. Мұнда әрбір отбасы мүшелерінің рөлдері де қатаң түрде анықталған және оларды уақыт өте келе өзгерту мүмкін емес. Отбасылық мінез-құлық заңдылықтары тұрақты болып табылады, туындайтын жанжалдар мен келіспеушіліктер циклдік сипатқа ие, өйткені барлық отбасы мүшелері күнделікті үйдегі жағымсыз жағдайларға еттері әбден үйреніп қалған, қалыпты жағдай деп есептеледі.

Дисфункционалды отбасы – бұл жанжалдар үнемі болып тұратын, нәтижесінде бала ең алдымен тікелей немесе жанама түрде зардап шегетін отбасы. Шынында да, көбінесе дисфункционалды отбасының мысалы ретінде ата-аналарының біреуі немесе екеуі де алкоголь немесе нашақорлықтан зардап шегетін балаға тиетін жағымсыз әсер. Балалардың қараусыздығы, немқұрайлылығы немесе шамадан тыс қорғалуы, физикалық және психикалық зорлық-зомбылық – ата-анасының екеуі де немесе жалғыз ата-анасы да функционалды емес отбасын анықтайтын көптеген факторлардың бірі болуы мүмкін. Дисфункция көріністері тек эпизодтық сәттермен шектелмей бірнеше рет, үнемі орын алады, сондықтан олар отбасы мүшелерінің өміріндегі нормадағы сценарийге айналады.

Шын мәнінде, қиын отбасылардың көптеген көріністері – жоғарыда келтірілген мысалдардан бастап, қарапайым өмірде жиі кездеседі. Олардың көптігі, бұл жағымсыз мысалдар, біз оларға норма деп санайтын болдық.

Бірақ үйлесімді дамыған отбасыларда әрқашан эмпатия, диалог, қолдау, физикалық және эмоционалдық қажеттіліктерінің қанағаттандырылуы, құрметтеу, тыңдау және есту қабілеттеріне ие, отбасында өзіне тиісті маңызды рөлінің, орындарының болуымен сипатталады;

Мұндай отбасында, ата-аналар балаға деген шексіз сүйіспеншілікті қалай көрсетуге болатындығын біледі, тіпті егер оның қазіргі кездегі мінез-құлқы немесе іс-әрекеті мақұлданбаса да. Тиісінше, егер біз керісінше жүретін болсақ, онда деструктивті отбасының белгілеріне ие болу қиын болмайды.

Демек, «дисфункционалдылық» термині дәл осы «үйлесімсіз» отбасына тән сипаттарға ие. Дисфункционалды отбасылар әр түрлі, бірақ, әдетте, адамдар және, ең алдымен, балалар көрсеткіші, «бақытты болуды» сезінгісі келеді.

Психологтар дисфункционалды отбасында өскен бала, нақты зерттеулер бойынша, бақытсыз және қатты күйзеліске ұшырайды.



Отбасындағы қарым-қатынастар баланың бойындағы сәйкес мінездер мен жеке қасиеттерді қалыптастырады. Ата-аналардың бір-бірімен және басқа отбасы мүшелерімен қарым-қатынас сипаты балалардың болашағына әсер ететін маңызды фактор болып табылады. Педагогика ғылымдарының докторы Б.Т. Лихачёв, «отбасында тұлғаны тәрбиелеу проблемаларына ерекше назар аударған, ол, отбасы әлеуметтік қатынастардың бүкіл жиынтығын бейнелейтін: әлеуметтік жұмыс, ішкі және халықаралық өмірдегі оқиғалар, мәдениет, бір-біріне, үйдегі тәртіп, отбасылық бюджет және экономика, кітап, көршілер, достар, табиғат және жануарлар. Мұның бәрі – балалар өмір сүретін және олар өздері білім алатын, үйренетін негізгі ортасы. Отбасының адамгершілік климаты қоғамдағы моральдық атмосферамен үйлесімді болса, бала парасатты тұлға және азамат болып өседі» [1].

Бала психикасының сау және үйлесімді қалыптасуы – отбасы үшін маңызды міндет. Ол әрине бала жақындарының сүйіспеншілігі мен қамқорлығына бөленген кезде орындалады. Алайда ата-аналардың барлығы бірдей балаларына дұрыс көңіл бөлуге құлшыныс білдірмейді. Егер отбасылық жағдайда бала күнделікті ұрыс-жанжалдарды, келіспеушіліктерді және өтірікпен өрілген атмосферада т.с.с. өссе, онда бұл оның жүйке күйзелістерінің, баланың дұрыс емес әрекет етуіне алып келеді және болашақта оның тағдырына теріс әсер етеді.

Жалпы, әлеуметтік, психологиялық зерттеулерге сүйенетін болсақ, отбасындағы дисфункционалды адамдардың күнделікті өмірлерінде қалыпты жағдай ретінде қабылданатыны анықталды. Яғни, экспериментке қатысқан адамдардың пікірінше, қоғамдағы адамдар әр түрлі, сондықтан ол баяғыдан келе жатқан мәселе, мұндай жағдай жиі кездеседі деп еш таңданыссыз жауап берді.

Біз ойлаймыз, қаншама осы аталған тақырыпта зерттеулер, іс шаралар жүргізілсе де, жүргізіліп те жатыр, бүгінгі күні, қазіргі жаһандану заманында, отбасылар мәселесі өте өзекті болып табылады. Әрине, бұл мәселенің туындау себептері әр түрлі және олар қандай болмасын, басты мәселе – бұл құбылыс жалпы қоғамның жағдайына кері әсер етеді.

Дисфункционалды отбасыларда балалар өздеріне берілген, бұл олардың мінез-құлқында, дамуында, өмір салтында көптеген мәселелер тудырады; құндылық бағдарларының бұзылуына әкеледі; психикалық жарақатқа, агрессивтілікке, қарым-қатынас саласындағы теңгерімсіздікке, педагогикалық немқұрайлылыққа алып келеді [2].

Төмендегі атақты зерттеушілердің еңбектері «дисфункционалды отбасы» мәселелерін зерттеуге арналған. В.М. Целуико [3], А.Я. Варга [4], М.И. Буянов [5], И.Ф. Дементьева [6] және басқалар өз еңбектерінде ата-аналар мен балалар арасындағы қарым-қатынасты, отбасында баланы тәрбиелеу проблемаларын, оның ішінде функционалды емес мәселелерді қарастырды [7].

М.И. Буянов «Тәрбиедегі ақаулар отбасының бақытсыздығының алғашқы және басты көрсеткіші» деп атап көрсетеді [8]. Өз кезегінде, отбасының қолайсыз жағдайында әлеуметтік жетімдіктің және балалардың девиантты мінез-құлқының алғышарттары туындайды. Бұл проблема практикалық және ғылыми қызығушылық тудырады.

Бүгінгі таңда отбасылық қиындықтар жиі кездеседі. Дәл осындай отбасыларда бала ата-анасының өмірінде соңғы орын алады, нәтижесінде ол девиантты мінез-құлыққа, яғни жалпы қабылданған нормалардан ауытқитын мінез-құлыққа ұшырайды.

Функционалды емес отбасы дегеніміз – әлеуметтік қауіпті жағдайда балалары бар отбасы, сондай-ақ ата-аналары немесе кәмелетке толмағандардың басқа заңды өкілдері болып табылмайтын отбасы. олардың білім алуы, оқуы және (немесе) ұсталуы және (немесе) олардың мінез-құлқына теріс әсер етуі немесе оларды асыра пайдалануы жөніндегі міндеттерін орындау [9].

Ата-аналарының біреуі немесе екеуі де алкоголь мен есірткіге тәуелді болатын дисфункционалды отбасылар. Мұндай тәуелділікке ұшыраған адам, әдетте, оған отбасының барлық мүшелерін қосады. Балалар ата-аналарынан үлгі алады, олар сияқты бола бастайды. Балаға еліктеу сияқты мінез-құлық тәсілі тән. Ата-ананың өмір салты оған айтарлықтай әсер етеді және кез-келген қиын өмірлік жағдайға тап болғанда, бала отбасында алған тәжірибесін пайдаланады.

Отбасындағы балаларға өмір сүрудің жағымсыз жағдайларының әсері ұзақ уақыт бойы баланың денесінде психикалық, физикалық және басқа өзгерістер тудырып, ауыр зардаптарға әкеледі. Балалардың мінез-құлқында да, жеке дамуында да ауытқулар пайда болады. Олар әлеуметтенудің бұзылуымен сипатталады: таныс емес ортаға, жаңа жағдайларға бейімделе алмау, гиперсексуализм, ұрлыққа бейімділік, алдау, адам өміріндегі құндылығын жоғалту, қатыгездік, агрессивтілік, жұмысқа деген қызығушылықты жоғалту, жалқаулық, құндылық бағдарларының болмауы, қоғамда қабылданған мораль мен этика нормаларын ескермеу және т.б.

Демек, жалпы адамның өмірінде отбасы, оның өзіндік санасының қалыптасуының алғашқы баспалдағы болып табылады. Отбасында баланың қарым-қатынас, іс – әрекет жасауындағы біліктілігі мен

дағдысы жетіліп, оның адамгершілік бейнесі мен кәсіби өзінің орнын өзі табу қабілеті қалыптасады. Отбасы ұлттың, елдің, әлемнің, адамзаттың негізі және сондықтан да отбасында дұрыс тәрбие беру, жағымды қарым-қатынас орната білудің болашағымыз бала үшін маңызды.

#### **Әдебиеттер**

1. Лихачёв Б.Т. Педагогика. – М.: Юрайт-издат, 2003.
2. Социальная сеть работников образования. Психологическая характеристика детей, испытывающих семейное неблагополучие. [Электронный ресурс]. // Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2014/02/05/psikhologicheskaya-kharakteristika-detey-ispytyvayushchikh>
3. Целуйко В.М. Психология неблагополучных семей: Книга для педагогов и родителей. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с: ил. – (Психология для всех).
4. Варга А.Я. Системная психотерапия супружеских пар. – М.: Когито-Центр, 2012. – 210 с.
5. Буянов М.И. Ребенку нужна родительская любовь. – М.: Знание, 1984
6. Дементьева И.Ф. Социальное самочувствие семьи//Социологическое исследование. 2008. №9
7. Кулясова Ю. А. Особенности воспитания в неблагополучных семьях // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 804-806.
8. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. – М.: Просвещение, 1988
9. Информационно-правовой портал. [Электронный ресурс] / Гарант – Режим доступа:<http://base.garant.ru/12116087/1/#friends#ixzz4QnmdHVV2>.

**Түсеев М.У.**

(Қазақстан Республикасы, Түркістан қ.,  
Қ. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті)

**Нұралиева А.Ж.**

(Қазақстан Республикасы, Шымкент қ.,  
М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті)

**Бұлдырық М.Б.**

(Қазақстан Республикасы, Түркістан қ.,  
Қ. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті)

## **ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚАУІПСІЗДІК ҰҒЫМЫ ЖӘНЕ ОНЫҢ БІЛІМДІК ОРТАДА ҚОЛДАНЫЛУ МӘСЕЛЕСІ**

«Психологиялық қауіпсіздік» ұғымы психология ғылымында әлі де жеткіліксіз зерттелген. Ол алғаш рет М.А.Котиктің еңбегінде кеңінен ашып көрсетіледі және өндірістегі келеңсіз жағдайлардың профилактикасын шарттайтын, яғни еңбек және инженерлік психология аясында қарастырылатын қауіпсіздіктің психологиялық мәселелерін сөз етеді.

Өз еңбегінің екінші басылымында автор қауіпсіздік психологиясын «еңбек психологиясының тарауы ретінде емес, іс-әрекеттің сан алуан түрлеріндегі қауіпсіздіктің психологиялық аспектіні зерттейтін психология ғылымының қандай да бір саласы ретінде» ұсынады [1,18 б]. Оның пікірінше, іс-әрекеттің психологиялық қауіпсіздігі адамның физикалық қауіп жағдайындағы іс-әрекетінің заңдылықтарын зерттеу және басты орында іс-әрекет құралы емес, адам- іс-әрекет субъекті тұратын оның қауіпсіздігін қамтамасыз ету жолдарын іздестіру сияқты бір ортақ психологиялық мәселе бар деп есептеп, еңбек психологиясы, инженерлік психология, әскери психология, авиациялық және ғарыш психологиясы, спорт психологиясы, медициналық психология, сот психологиясы сияқты психология ғылымының салаларын қамтитындығына назар аударады.

«Психологиялық қауіпсіздік» ұғымы заттық саладағы адамдардың кәсіби іс-әрекетіне байланысты қолданылады. Осы тұрғыдан алғанда психологиялық қауіпсіздік «физикалық қауіпсіздікпен бірге қауіпсіздіктің жалпы жүйесіндегі дербес өлшем ретінде қарастырылады, әлеуметтік субъектілердің біртұтастығының психологиялық алғышарттарының бұзылуына, олардың қызмет етуі мен дамуының бейімделушілігіне ықпалын тигізбейтін, қоғамның өмір сүру іс-әрекетінің жай-күйі болып табылады» [2,8 б]. Оның мәнін анықтауда қауіпсіздік жүйесін түсінудегі тұжырымдамалық тұғырларға сүйену қажет.

Қауіпсіздік – бұл онсыз тұлға да, әлеуметтік ұйым да, қоғам да, экономика да, тіпті мемлекет те қалыпты дамуы мүмкін емес құбылыс. Қоғамда қауіпсіздік бойынша мамандар оның келесі құрамдас бөліктерін атап көрсетеді: саяси, әскери, экономикалық, әлеуметтік, мәдени. Осы тұрғыдан келгенде, психологиялық қауіпсіздік медициналық, генетикалық, тұтынушылық, білімдік, зейнеткерлік және т.б. бірге әлеуметтік қауіпсіздік категориясына енеді.

Қауіпсіздік теориясындағы басты ұғым – «қатер» ұғымы. Қатерлер жіктемесі олардың пайда болуының қайнар көзін ескеру негізінде жүзеге асырылуы мүмкін. Мұнда табиғат қатерлері, эпидемиологиялық қатерлер, техногендік зілзалалар, әлеуметтік қатерлер, олардың ішінде әлеуметтік шиеленістер деңгейімен, кикілжіндермен байланысты әлеуметтік-психологиялық деп аталатын қатерлер ерекшеленеді.

Ю.Г.Носковтың пікірінше, «қауіп – адам мен қоғамның қалыпты өмір сүруі мен дамуының бұзылуын туындататын шарттар мен факторлардың жиынтығы» [3,171 б.]. Қандай да бір қауіптің мазмұнын ашу үшін осы шарттар мен факторлардың нақты тізімін білу қажет.

А.Н.Сухов қауіп әсері үдерісінің құрылысын статистикалық және динамикалық деп аталатын екі негізгі аспектіде қарастыруды ұсынады [4]:

Статистикалық аспект мыналарды қарастырады: а) қауіптің қайнар көзі (субъекті); ә) қауіпке ұшыраған объект; б) қауіптің қайнар көзінің қауіп объектіне әсер етуінің құралдары.

Динамикалық аспект мыналарды қарастырады: а) қауіптің қайнар көзінің объектке байланысты қоятын мақсаты; ә) қауіптің қайнар көзінің объектке әсер ету үдерісінің өзі; б) аталмыш әсердің нәтижесі.

Аталмыш ұғымдар қауіпсіздік теориясының басты ұғымдарына жатады. Дегенмен, олардың білімдік ортадағы психологиялық қауіпсіздік мәселесіне байланысты қалай қолданылатындығын қара-

стырып көрелік. Осылайша, *қайнар көзге* байланысты барлық қауіптер пайда болу салаларына байланысты жіктелуі мүмкін. Біз әлеуметтік ұйым ретіндегі білім беру мекемесінде орын алатын қауіптерді қарастырғанда, олар, ең алдымен, тұлғаның мінез-құлқындағы және кәсіби іс-әрекетінің сипаттама-сында болуы мүмкін.

Қауіп *объектіне* байланысты (біздің жағдайымызда, бұл -әрдайым басқа адам, яғни субъект) қауіптің барлық түрлері келесі түрде жіктелуі мүмкін.

Рефлексия бойынша: объект арқылы сәйкесінше бейнелетін қауіп; объект арқылы сәйкессіз бейнелетін қауіп. Мектеп ортасында, көбіне, соңғы нұсқаны кездестіреміз.

Қабылдау бойынша: белсенді түрде қабылданатын қауіп; бейтарап қабылданатын қауіп; енжар қабылданатын қауіп.

Ақпараттану деңгейі бойынша: объект қауіп туралы ақпараттанбаған; объект нашар ақпараттанған; объект жақсы ақпараттанған. Мектептің білімдік ортасының психологиялық қауіптілігіне бірінші нұсқа жағдайы тән [5].

Қауіпті жою қабілетіне байланысты: объект қауіпке байланысты реакцияға жақсы дайын; объект жартылай дайын; объект дайын емес.

Соңғы жағдай мектепте көбірек кездеседі, бұл қоғамдағы жас ерекшеліктері заңдылықтарымен, сонымен қатар психологиялық құзыреттіліктің төменгі деңгейімен байланысты.

Объекттің ықтимал салдарды ұғынуының деңгейі бойынша: объект толық ұғынған қауіп; жартылай ұғынылған қауіп; ұғынылмаған қауіп.

Анағұрлым ықтимал ретінде соңғы нұсқаны атап өту қажет.

*Іс-әрекет құралдарына* байланысты барлық қауіптер келесі негіздеме-лер бойынша бөлінуі мүмкін.

Құрылымдық ұйымдастырылуы бойынша: қарапайым (бір құрамдық) қауіп; күрделі (бөлшекте-летін) қауіп.

Психологиялық қауіптер күрделі, құрылымдық ұйымдастырылған әсерлер болып табылады. Бұл құралдарға қарама-қайшы іс-әрекеттер мүмкіндігі бойынша: алдын алуға болатын қауіп; болуы ақиқат қауіп.

Әрине, білімдік ортадағы психологиялық қауіптер оқу-тәрбие үдерісі мүшелерінің психологи-ялық мәдениетінің жоғарылауы және білімдік ортаның психологиялық қауіпсіздігін құру бойынша білім берудегі практикалық психология қызметінің кәсіби іс-әрекеті есебінен қол жеткізілуі мүмкін бірінші нұсқасына жататындығы күмәнсіз [6].

Қауіптің қайнар көзіндегі *мақсатқа* байланысты келесі жіктеме мынадай болуы мүмкін.

Мақсаттың болуына байланысты: объектке байланысты жоспарланған қауіп; стихиялы түрде пайда болған қауіп.

Мақсаттың бағытталуы бойынша: индивид үшін қауіп; адамдардың тобы үшін қауіп; қоғам үшін қауіп.

Қауіптің объектке *әсер ету үдерісіне* байланысты:

Әсер ету тәсіліне байланысты: тікелей қауіп; жанама қауіп.

Әсер ету уақытына байланысты: үнемі әрекет етуші; кезең бойынша әрекет етуші.

Әсер ету нәтижесіне байланысты: келтірілген зиянды қалпына келтіруге болған жағдайдағы мүмкін болатын қауіп; келтірілген зиянды қалпына келтіруге болмай, объекттің опат болуына алып келетін жағдайдағы жол берілмейтін (апатты) қауіп.

Қауіпсіздікті сипаттайтын келтірілген категориялар, біздің пікірімізше, білімдік ортадағы өзара әрекеттесуге байланысты психологиялық қауіпсіздіктің қосымша аспектілерін ашуға мүмкіндік беріп, психологиялық қауіпсіздік үлгісін дайындау үшін тұжырымдамалық негіздеме болып табылады.

#### Әдебиеттер

1. Котик М.А. Психология и безопасность. -Таллин, 1987.
2. Кабаченко Т.С. Нарушение психологической безопасности в контексте активности профессионала: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2000.
3. Носков Ю.Г. Опасность и безопасность с позиции деятельностного подхода// Безопасность. 1998. №1-2(41).
4. Сухов А.Н. Социальная психология безопасности: уч.пособие. -Москва, 2002.
5. Торыбаева Ж.З., Тусеев М.У. Актуальные стратегии готовности будущего педагога к обеспечению психологической безопасности учащихся. Материалы Международной научно-

- практической конференции /под. общ. ред. А.И.Вострцова. – София: Издателска Къща «СОРОС», Нефтекамск: РИО НИЦ «Мир науки», 2018. -88с.
6. Торыбаева Ж.З., Тусеев М.У. Педагогическое обеспечение безопасной образовательной среды в современной школе //Современные технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности: материалы международной конференции (31 октября 2019 г., г. Ярославль) //науч. ред. А.Г.Гущин. – Ярославль: Канцлер, 2019. – 198 с.



**Федотова Е.С.**  
**Хайбрахманова Ю.В.**  
(Республика Казахстан, г. Костанай,  
Костанайская академия МВД РК имени Шпракбека Кабылбаева)

## **ПРОФАЙЛИНГ: ОПЕРАТИВНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ПРОБАЦИИ**

Служба пробации в Республике Казахстан официально существует с 2015 года. На ранних этапах развития этой службы функции ее сотрудников были весьма ограниченными и сводились в основном к наблюдению за подучетными лицами и проведению мероприятий, направленных на профилактику совершения ими повторных правонарушений.

Сегодня, учитывая темпы развития всей системы наказаний, не связанных с лишением свободы, совершенствуются и расширяются функции самой службы пробации и, соответственно, функции ее сотрудников. Современный сотрудник службы пробации: определяет осужденных, нуждающихся в социально-правовой помощи и находит механизмы для ее оказания; изучает личность осужденного для осуществления эффективного контроля и профилактической работы; сопровождает осужденного в суды, где участвует в решении различных вопросов; встречается с родственниками осужденного с целью нахождения механизмов положительного влияния на личность осужденного. Однако, если проанализировать все функции сотрудника, с психологической точки зрения сводятся к двум основным: изучение личности осужденного и профилактика противоправного поведения [1].

Становится понятно, что для осуществления вышеперечисленных функций сотрудник нуждается в определенных психологических знаниях и навыках их применения. Однако, вместе с тем, ясно и то, что сотрудник, не имеющий психологического образования, не сможет использовать в своей работе профессиональный психологический инструментарий, строить на основе него свои выводы и делать прогнозы. По этой причине, мы рассматриваем метод профайлинга как самый оптимальный, не требующий инструментальных вмешательств и при условии дополнительной подготовки и систематическом применении в практике мог бы помочь решить сотрудникам службы пробации значительную часть профессиональных задач.

Профайлинг как целая технология, имеющая свои закономерности и особенности применения, позволит сотрудникам выявлять осужденных, представляющих собой определенный риск в плане правопослушного поведения, определять особенности поведения осужденного, особенности его потребностей, для того, чтобы как можно более эффективно строить свои отношения с ним и повышать эффективность всей исправительной и профилактической работы в целом. Профайлинг предлагает проводить такую работу посредством построения психологических профилей на основе наблюдения за человеком. Эту часть профайлинга принято называть оперативной психодиагностикой.

Преимущество технологии профайлинга в том, что, проводя опрос по стандартной методике или выработав на ее основе свою стратегию опроса, можно выявлять противоправные намерения осужденного или его истинное отношение к законопослушному поведению, нормам и правилам, которые ему предписывает закон. С другой стороны, владение оперативной психодиагностикой можно легко понимать признаки лжи, которую пытается сообщить осужденный, и вовремя пресекать ее. Профайлинг в службе пробации может применяться в качестве способа распознавания психотипа личности и распознавания лжи с помощью визуальной (оперативной) психодиагностики.

Визуальная психодиагностика лжи – это не что иное как умение почувствовать малейшее напряжение в ситуации стресса, чем и является для человека процесс говорения ложной информации: мимические проявления, малейшие изменения в теле, изменения в интонации, тембре голоса при рассказе и т.д.

Профайлинг как технология, опирающаяся на знание о физиологических законах функционирования организма, позволяет специалисту наблюдать, конгруэнтность или неконгруэнтность в физиологических проявлениях: покраснениях кожи, подергивании отдельных частей лица, сужении или расширении зрачков, сглатывании слюны, облизывание губ, гипервентиляция легких и т.д.

Чтобы понять актуальность рассматриваемой в статье темы, необходимо ответить на два закономерно поставленных вопроса:

1) Для чего сотруднику службы пробации необходимы навыки применения оперативной психодиагностики? Очевидный ответ предполагает, что сотрудник, умеющий диагностировать «опасные темы» и ложь у различных категорий осужденных, находящихся в компетенции службы пробации, позволит ему своевременно и более точно проводить профилактику совершения ими повторных правона-

рушений, а также более качественно проводить оценку риска и таким образом влиять на качественные показатели работы всей службы в целом.

2) С какой целью могут лгать осужденные? Понимая, что большая их часть относится к так называемой маргинальной среде, можем предполагать, что ложь этим людям необходима для того, чтобы скрыть свои эмоции, намерения, истинные мотивы поведения, либо некоторые события своей жизни, за которые со стороны службы пробации может наступить та или иная санкция, а также чтобы получить преимущества или избежать наказания за что-либо.

Оперативная психодиагностика в руках сотрудника службы пробации может иметь несколько инструментов: работа с невербальными проявлениями при сообщении информации и работа с самим рассказом. Поэтому основная работа сотрудника службы пробации, использующего инструменты профайлинга – это умение «раскачать» осужденного в процессе разговора и при этом, не отвлекаясь, наблюдать за ним, правильно задавать вопросы, создавать доверительные отношения, при которых коммуникация принимает не форму допроса, а форму беседы.

Беседа является одним из сложнейших методов и требует тщательной специальной подготовки. Беседа может содержать разработанные алгоритмы работы, например:

- установление доверительного контакта с осужденным;
- определение основных личностных особенностей осужденного и определение стратегии общения с конкретным осужденным;
- определение подходящего для случая содержания вопросов;
- уточнение полученной информации.

При задавании вопросов осужденному инспектор должен помнить 3 момента, которые позволят определить неискренность говорящего:

1. Момент, когда человек слышит вопрос. При заполнении служебных документов инспектор часто, задавая вопросы, не смотрит в лицо осужденному, как бы оставаясь внутри себя при формулировании вопроса. Это является ошибкой, потому лишает самого инспектора возможности использовать ценную информацию о нем: осужденный воспринимает вопрос для себя как опасный, как сложный или он нормально реагирует на вопрос? В момент задавания вопроса необходимо следить за микросигналами лица и тела, которые посылает опрашиваемый. Например, при ответе на сложные вопросы у человека твердеют мышцы под глазами и мышцы носогубного треугольника. При выявлении этого показателя, инспектору можно будет приступить к выяснению того, почему осужденный воспринимает вопрос, как сложный, что именно в ответе на этот вопрос представляет сложность для осужденного: он чувствует вину за совершенный поступок, который не должен был совершать, или испытывает чувство страха перед разоблачением, или в той области, о которой ведет опрос инспектор, у осужденного имеются какие-то опасности, которые нужно вовремя прояснить и разрешить.

2. Момент, когда человек анализирует вопрос и решает, как он будет отвечать на него. В этом плане можно выделить два типа отклонения: если у осужденного есть готовый ответ на вопрос инспектора, он отвечает чуть быстрее обычного, если он не знает, как отвечать на вопрос и не готов к нему, то он обязательно сделает хотя бы едва заметную паузу при ответе. Эти отклонения от нормы едва заметные и требуют от инспектора некоторой тренировки в практике.

3. Когда человек только начинает отвечать на поставленный вопрос. Инспектору следует помнить, что лгать человеку тяжело в первый момент, пока он еще не адаптировался ко лжи, поэтому разницу в поведении легче увидеть именно в первый момент ответа [2].

Существует множество мифов о том, как люди лгут: покраснения, покашливания, отведение глаз, потирание носа. Пол Экман, автор многочисленных, основанных на собственных исследованиях, книг, пишет о том, что невозможно составить абсолютно типичный портрет лжеца по той причине, что они могут обладать различными типами характерами, разницей в свойствах нервной системы и т.д. [3, с. 58]. Поэтому и «читать» сигналы неискренности необходимо, исходя из личностных особенностей. Однако можно вывести некоторые базовые показатели, которые позволят сотруднику службы пробации ориентироваться в информации, получаемой при беседе с осужденным.

Систематизируя информацию о способах распознавания ложной информации, можно выделить три основных [2]:

1. Эмоциональный способ, который основан на мысли о том, что лгущий человек может испытывать три вида эмоций: страх, вина и азарт / оживление. Если инспектор понимает, что эмоции у собеседуемого нет, то его задачей должно стать – вызвать эмоцию у осужденного. Инспектор может использовать тезис о том, что при переживании эмоций у человека теряется контроль над мыслительными процессами и контролировать свои слова становится сложно, а значит и правдивую информацию от осужденного получить становится легче.

2. Когнитивный способ, который исходит из положения о том, что ложь – это сложная когнитивная задача: человек лгущий должен удерживать одновременно две доминанты – истинную модель, которая существует на самом деле, и ложную модель, которая существует только в его голове. В момент, когда человек пытается одновременно удерживать эти две доминанты, все реакции его замедляются: медленнее говорит, замедляет движения и т.д.

3. Способ распознавания контролирующего поведения. Человек, который скрывает истинную информацию, контролирует свое поведение больше, чем человек искренний. Он более внимательно слушает, старается не перебивать, старается не сбиваться с мысли и быть последовательным. В то время, как искренний человек, может забывать, перебивать, уточнять, при этом не демонстрируя признаки стресса и напряжения так, как говорящий неправду. С этой же точки зрения у лгущего речи становится более грамотной и выверенной, в то время как тот же осужденный, но в ситуации, когда он говорит правду, может допускать речевые ошибки, оговорки, неточности в формулировках своих мыслей.

Искусство задавать вопросы у сотрудника службы пробации формируется в процессе практики, однако можно сформулировать общие рекомендации, которые позволят инспектору сформировать у себя эти умения в более короткие сроки:

– Необходимо вызывать у опрашиваемого проявление эмоций. Легче других в этом смысле вызывается эмоция гнева.

– Учитывать, что если есть видимое расхождение между вербальными и невербальными сигналами, трактовать нужно в пользу невербальных сигналов, которые труднее контролируются сознанием, выдаются бессознательно и проще демонстрируют неискреннее поведение.

– Помнить о том, что осужденный, пытающийся скрыть какую-либо информацию, «работает» преимущественно со словами, забывая при этом контролировать невербальную сторону своего поведения.

Вопросы, которые стоит задавать при ведении беседы с осужденными, необходимо строить так, чтобы они не прямо спрашивали об интересующей информации, а косвенно указывали на нее. Например, вопрос «Как часто Вы конфликтуете с членами своей семьи» – прямой. И, скорее, всего, осужденный, не желающий делать эту информацию достоянием разговора с сотрудником, ответит, что конфликты редки. А если спросить: «Как Вы думаете, по каким причинам люди чаще всего конфликтуют в семьях?» – то можно получить очень информативный ответ. В случае, если у осужденного дома конфликты редки, он с трудом будет называть причины возможных конфликтов, невербально при этом будет демонстрировать отстраненность и незаинтересованность. А в том случае, если конфликты часты и остры, он назовет большое количество причин и невербально будет демонстрировать включенность и эмоциональность.

Чтобы выявить склонность осужденного так или иначе поступать в стрессовых ситуациях, лучше всего задавать вопрос в виде ситуации, в которой главный герой – какой-то другой человек. Например: «Представьте себе, что осужденный возвращается вечером поздно, нетрезвый, нарушая разрешенное время пребывания за пределами дома. И знает, что завтра ему необходимо явиться к сотруднику службы пробации на «отметку». Посоветуйте, что ему надо сказать, чтобы сотрудник не заподозрил нарушение режима времени?». Все рекомендации, которые осужденный в этот момент может давать воображаемому герою кейса, станут для сотрудника материалом для размышления о том, как в подобных ситуациях может вести себя сам осужденный.

Для определения ценностных ориентаций или диагностики ведущего социального окружения осужденного можно также вместо прямых вопросов разработать ряд коротких ситуаций, которые позволят сотруднику увидеть, что для осужденного имеет приоритетное значение, и в соответствии с этой информацией строить дальнейшую работу с ним.

Таким образом, инструменты, предлагаемые технологией профайлинга, могут иметь неопределимое значение в деятельности сотрудников службы пробации. Для этого требуется личная заинтересованность сотрудника в повышении эффективности работы, готовность к тому, что необходимо приложить некоторые усилия, изучать и практиковать, и готовность проверять и уточнять свои умения в практике применения.

#### Литература

1. Приказ Министра внутренних дел Республики Казахстан от 15 августа 2014 года № 511 «Об утверждении Правил организации деятельности службы пробации»
2. Ещенко Н.Г. Психологические приемы сбора информации и техники установления оперативного контакта // выступление в рамках антикризисного форума «Экономическая безопасность и конкурентная разведка», 30 ноября 2015 г.
3. Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. Изд-во «Питер», 2018 г. – 384 с.

*Хусаинова И.Р.  
Медетбекова А.А.  
(Республика Казахстан, г.Алматы,  
Казахский национальный университет имени аль-Фараби)*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ ПАЦИЕНТОВ**

Работа посвящена профессиональной психологической помощи больным с онкологией. Описаны позиция психолога и факторы, способствующие его успешной работе. Многочисленные зарубежные и отечественные исследования свидетельствуют о положительном влиянии психологических методов терапии на улучшение эмоционального состояния больных, замедление прогрессирования заболевания, улучшения качества их жизни [1, с.3, 5 с.175]. Содержание психологической помощи заключается в обеспечении эмоциональной, смысловой и экзистенциальной поддержке больного и его членов семьи в кризисной ситуации, обусловленной онкологическим заболеванием.

Постановка онкологического диагноза, госпитализация в специализированную клинику, лечение, которое сопровождается травматичной операцией, возможная последующая инвалидизация с возможными последствиями в семейной, профессиональной, личной сферах являются тяжелейшим стрессом для любого человека. В ответ на напряженную ситуацию у многих больных возникают психогенные реакции. На появление данных психогенных реакций огромную роль оказывает отношение человека и его ближайшего окружения к данному заболеванию.

Выраженность психогенных реакций зависит также от таких факторов как: возраст, пол, личностных особенностей, социального положения больного, а также от своевременности оказания психологической помощи. После лечения эмоциональному состоянию больного мешает адаптация к новым условиям функционирования и жизнедеятельности организма, ухудшает качество его жизни, влияя на физическое и материальное благополучие, на взаимоотношения с другими людьми (по службе, с родственниками, детьми), на социальную активность, карьерный рост, отдых – у больных сохраняется состояние хронического эмоционального стресса. Исходя из сказанного, можно однозначно утверждать, что данная категория пациентов остро нуждается в психологической помощи, а также поддержке. Выделяют, как правило, несколько естественных этапов с присущими им клиническими особенностями: диагностический, этап поступления в стационар, предоперационный этап, послеоперационный этап, этап выписки, катамнестический этап [2, с.136].

На каждом из этих этапов цели и задачи психологической помощи, а также методы работы разные, они должны быть подобраны индивидуально для каждого пациента. Во время проведения психологической работы целесообразно использовать комплексный подход, включающий психологическую диагностику, психологическое консультирование и психологическую коррекцию (индивидуальную и групповую), а также психологическую помощь семье больного (семейное консультирование). Диагностический этап один из важнейших по выраженности реакций и по возможности определять их дальнейшую судьбу. На этом этапе больной впервые сталкивается непосредственно с фактом подозрения или наличия у него рака и необходимостью дать свое согласие на обследование и лечение. На этом этапе у большинства больных (до 90%) выявляются тревожно-депрессивные расстройства тяжелой и средней степени тяжести, причем у части пациентов отмечаются особо острые шоковые реакции [4, с.198, 6 с.162].

При отсутствии своевременной психологической помощи больным, происходит трансформация отдельных проявлений психологического неблагополучия (личностных реакций) в устойчивые психические состояния, которые в дальнейшем существенно ухудшают психическое здоровье человека, ведут к глубокой деформации личности, которые влияют на всю систему его жизнедеятельности. Для снижения у больных эмоциональных расстройств и положительного влияния, на соблюдение пациентами дальнейшего режима противоопухолевого лечения, повышения их личностной комплаентности используются следующие психологические коррекционные мероприятия: для индивидуальной коррекции применяются личностно-ориентированные методы, которые включают, прежде всего, убеждение. Этот метод применяется к больным, которые обладают высоким уровнем интеллектуального развития и способны самостоятельно или с незначительной помощью справиться с дистрессом, связанным с онкологическим диагнозом. На данном этапе эффективны методы когнитивной терапии, основной целью которой является изменение дезадаптивных убеждений относительно болезни и лечения, изменение дисфункционального поведения во время предстоящего лечения.



При поступлении в стационар происходит некоторое уменьшение переживаний, больной постепенно начинает адаптироваться к новой жизненной ситуации. На этом этапе на психологические реакции больного онкологией оказывают влияние различные факторы, как положительные, так и отрицательные. Положительными факторами являются: начало лечения, внимание медицинского персонала, примеры выздоровления других пациентов. Отрицательным фактором является: отрыв от семьи, чувство одиночества, рассказы других больных о неблагоприятном течении заболевания, осложнениях лечения. Обмен информацией, зачастую искаженной слухами, среди которой негативная (смерть во время или после операции, рецидивы заболевания) имеет тяжелый характер, что еще больше подавляет настроение больных.

С эмоциональными нарушениями тесно связаны изменения в когнитивной сфере, в нее включается: внимание, умственная гибкость, скорость информационных процессов, зрительная память, моторные функции. У больных дистресс ассоциируется со снижением когнитивной функции, потерей концентрации, инсомнией. Начатая ранее психологическая работа продолжается и уже направлена на снижение психического напряжения, коррекцию тревожно-депрессивного состояния, улучшения настроения. Для коррекции депрессивного состояния с успехом применяются арт-терапия, прослушивание специально подобранной музыки и звуков природы в состоянии мышечной релаксации, бинауральные ритмы, «символдрама».

В процессе арт-терапии у больного изменяется отношение к собственному травматическому опыту, переживаниям, а полученный психотерапевтический эффект выражается в упорядочивании психосоматических процессов. Объективность этих данных подтверждается психофизиологическими исследованиями. На данном этапе рекомендована позитивная визуализация в состоянии релаксации – прослушивание специально подобранной музыки и звуков природы в состоянии мышечной релаксации («Natura Sound Therapy»). Данный метод эффективен для снятия боли, страха, общего напряжения, улучшения качества сна. Помимо прослушивания звуков природы, нами также используются бинауральные ритмы. Эти ритмы улучшают работу мозга, поскольку помогают налаживать межполушарные нервные связи на нужной частоте.

С помощью бинауральных ритмов становится возможным на необходимый период времени сформировать у пациента терапевтически целесообразную активность мозга, а вместе с ней и терапевтически целесообразное состояние сознания, которому свойственна эта активность. Также эффективным психотерапевтическим методом при оказании помощи больным является «символдрама». Активная эмоциональная проработка нескольких, нужных именно этому человеку символов, имеет огромный психотерапевтический эффект. Задача психолога узнать, какой образ ближе больному для проработки его проблемы и какой образ даст возможность ему почувствовать ресурс. В предоперационном периоде наиболее серьезным травмирующим фактором является ожидание операции. До операции у всех больных, как правило, повышен уровень тревоги, что является в данном случае нормой.

Как известно, в рамках предоперационного стресса существенную роль выполняет тревога. Вполне оправданный риск непредвиденного летального исхода, страх «наркоза», страх «не проснуться» и т. д. ставят больного в особую травматичную ситуацию. На этом этапе несомненно важна психологическая работа. Основная задача психолога – изменить отношение пациента к предстоящей операции и принять факт, что операция ему необходима, как единственная возможность спасти жизнь.

В послеоперационном периоде происходит некоторое облегчение всех переживаний пациента. На этом этапе преобладают астено-депрессивный и тревожно-ипохондрический синдромы. В сознании больного на передний план выступают страх осложнений, беспокойство связанное с последствиями операции, общая физическая утомляемость. Особые переживания вызывает ожидание гистологического заключения, которое определяет тактику дальнейшего лечения пациента. Безусловно, в этот период важно психологически подготовить пациента к дальнейшему лечению, для чего используются все перечисленные методы психотерапии. На этапе выписки значимых психопатологических состояний, как правило, не наблюдается. Иногда встречаются отдельные больные, которые испытывают высокий уровень тревоги и страх, которые связывают с отсутствием врачебного контроля в его домашних условиях. Немаловажным аспектом в работе психолога является оказание помощи и поддержки родственникам и близким больного, которые также находятся в состоянии стресса и испытывают порой даже больше переживаний, чем сам больной.

Вывод: Психологическая помощь направлена на принятие пациентом болезни, адаптации к ней и выработке соответствующих моделей поведения [10, с.875]. Таким образом, психологическая помощь направлена на улучшение качества жизни больного



## Литературы

1. Новик А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. – СПб.: Издательский дом «Нева»; М.: «ОЛМА-ПРЕСС Звездный мир», 2002. – 320с. 3.
2. Семиглазова Т.Ю., Карицкий А.П., Чулкова В.А., Вагайцева М.В. Качество жизни с точки зрения врача и пациента. Материалы XIX Российского онкологического конгресса, М., 2015.С.136
3. Карицкий А.П., Чулкова В.А., Пестерева Е.В., Семиглазова Т.Ю. Реабилитация онкологического больного как основа повышения качества его жизни. Вопросы онкологии. –2015. – № 2. – С. 180–184.
4. Семке В.Я., Чойнзонов Е.Л., Куприянова И. Е., Балацкая Л.Н.. Развитие сибирской психоонкологии. – Томск: Изд-во Томского университета. 2008. – 198с.
5. Тарабрина Н.В., Ворона О.В., Курчакова М.С., Падун М.А., Шаталова Н. Е. Онкопсихология: посттравматический стресс у больных раком молочной железы. – М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 175 с.
6. Ткаченко Г.А., Седрадян А.Н., Арутюнов С.Д., и др. Анализ эмоционального состояния больных злокачественными новообразованиями различной локализации. Паллиативная медицина и реабилитация. – 2010. – № 2. – С. 61–64.
7. Холланд Дж., Ватсон М. Psycho-Oncology // Сб. статей и материалов Международной школы психосоциальной онкологии «Психосоциальный подход в клинической онкологии: от науки к практике». – 2013 – С. 8–14.
8. Чулкова В.А., Комяков И.П., Карелов А. Е., Демин Е.В., Донских Р.В. Эмоциональное выгорание врачей-онкологов и медицинских сестер онкологической клиники. Учебное пособие для врачей-онкологов – СПб.: Изд-во ГБОУ ВПО СЗГМУ им. И.И. Мечникова. –2012. – 30 с.
9. Cumming, K.M. Interaction strategies to improve compliance wish medical regimens by ambulatory hemodialysis patients / K.M. Cumming, M.H. Beshar // Journal of behavioral medicine. – 1991. – Vol. 4. – № 1. – P. 111–119.
10. Thome S. E., Bultz B.D., Baile W. F. Is There a Cost to Poor Communication in Cancer Care?: A Critical Review of the Literature // Psycho-Oncology: special issue: Patient – Professional Communication. – 2005. – Vol. 14. – № 10. – P. 875–884.

**Черняева С.А.**

*(Россия, г. Санкт-Петербург,*

*Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования)*

**Хон Н.Н.**

*(Республика Казахстан, г. Алматы,*

*университет «Туран»)*

**Баймолдина Л.О.**

**Ким А.М.**

*(Республика Казахстан, г. Алматы,*

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби)*

## **СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ**

В современной системе университетского образования большое место занимает научно-исследовательская подготовка магистрантов. В особенности это касается университетов, ориентированных на научно-исследовательскую деятельность, какими являются современные национальные университеты. В КазНУ им. аль-Фараби эта подготовка осуществляется уже в течение 25 лет. Однако, до сих пор существует определенный качественный порог, который должен преодолеть бакалавр, ставший магистрантом.

Как известно, бакалаврская подготовка заканчивается защитой дипломной работы, которая призвана показать уровень профессиональной квалификации выпускника, его право считаться специалистом, отражая владение им “правил профессиональной игры” в сфере своей специальности. Многие бакалавры готовы преимущественно к практической работе и поступив в двухгодичную магистратуру (научно-педагогического направления) не имеют практического опыта в планировании и организации предстоящего диссертационного исследования. В особенности это касается выпускников вузов, получивших подготовку по иной, нежели в магистратуре, специальности. Например, бывшие юристы, историки, международники и др. первокурсники-магистранты, поступив на отделение психологии, нуждаются в руководстве в области планирования и организации эмпирического/экспериментального исследования, а нередко и в формировании исследовательского интереса и соответствующих навыков. Поэтому данная тема является актуальной как в теоретическом, так и практическом отношении в области психологии высшего образования.

Обратимся к практике научной подготовки магистранта-психолога. Прежде всего, необходимо сформулировать тему своей диссертации на трех языках: казахском, английском и русском. Принятая в высшем образовании РК парадигма трехязычной академической подготовки предполагает, что магистрант владеет трехязычием в степени, достаточной для того, чтобы грамотно воспользоваться предложенной ему помощью, а также использовать имеющиеся программы перевода.

Выбирая тему диссертации, важно начать с выявления изначального, возможно нечетко сформулированного личного интереса к какой-либо проблеме. Почему так важно отразить личную составляющую в научно-исследовательской работе? Во-первых, выполнение любой диссертации это индивидуальный проект, он требует концентрации усилий и воли в непростых условиях современной жизни, наполненной многими разноплановыми задачами. Наличие личного интереса к решению своей научной проблемы придаст сил на этом трудном пути.

С другой стороны, опыт личного переживания какой-либо ситуации, послуживший толчком к возникновению личного интереса, позволяет увидеть необычный ракурс проблемы, что даст преимущество новизны. Так, личное переживание неудачного супружества может стимулировать интерес к проблеме глубоких доверительных отношений. Однако между личным интересом к широкой области исследований и формулировкой конкретной темы диссертации есть несколько нерешенных вопросов. Например, магистрант имеет опыт занятий музыкой и сохраняет к ней интерес. Научный руководитель помогает конкретизировать этот интерес, предлагая на выбор тему музыкальных способностей, их диагностики и развития, функциональной музыки либо профессии музыканта в контексте организационной психологии, музыкально-ориентированных технологий арт-терапии и др. Сужению темы способствуют одновременное рассмотрение ограничений, связанных с интересом к определенным контекстам исследования. Например, помимо интереса к музыке попутно выявляется интерес к подростковому возрасту и на пересечении этих интересов формулируется тема, связанная с исследованием музыкальных предпочтений подростков.

Приведем пример. Студент имел большой опыт работы в качестве диджея. Его интерес ограничивался определенными музыкальными стилями, практически неизвестными ни научному руководителю, ни рецензентам – представителям совсем другого поколения. В этом случае процесс формулирования темы протекал как коучинговая сессия. Вместе с тем, бывают ситуации, когда личный интерес к теме достаточно выражен, однако по мнению научного руководителя тема не имеет актуальности, не представляет интереса для научного сообщества.

После того, как тема сформулирована (или одновременно с этим) необходимо удостовериться, есть ли доступ к испытуемым, возможно ли будет практически провести данное исследование. Например, был заявлен интерес к психологическому анализу работы авиадиспетчера. На вопрос научного руководителя о возможности проведения такого исследования, магистрант убедительно доказал, что сможет провести исследование на действующих профессионалах этой довольно закрытой профессиональной группы. Аналогично, было успешно выполнено исследование особенностей понимания (постановки диагноза) врачами-венерологами. В обычном случае доступ к подобным закрытым группам испытуемых не всегда возможен. В случае исследования креативного мышления видеоклипмейкеров высшего уровня профессиональной квалификации организация исследования столкнулась с малочисленностью таких профессионалов. В пределах большого столичного города было выявлено всего два профессионала подобного высокого уровня и оба они дали согласие быть испытуемыми. В случае данного исследования оказалось возможным применить, наряду с другими, проективные и биографические методы, требующие значительного времени для индивидуального исследования.

В данном случае уже на начальном этапе надо было продумать способы научного обоснования достоверности результатов, поскольку общепринятые методы математико-статистического обоснования были здесь неприменимы. Возможен и вариант, когда магистрант проявляет интерес к исследованию профессиональной деятельности топ-менеджеров крупных компаний, либо космонавтов и других малодоступных групп испытуемых, в отношении которых он не располагает практическим доступом к испытуемым. Другими ограничивающими факторами могут быть возможные финансовые, временные, этические барьеры, а также недостаточная сформированность исследовательских навыков в целом. Например, иногда темы исследования таковы, что основные источники представлены на английском языке и для работы необходим хороший уровень академического языка, а его достижение требует значительного времени.

Любая диссертация (магистерская или докторская) должна содержать новизну. Должен быть получен результат, который закрывает собой брешь в существующих знаниях по данной проблеме. И это является основным отличием магистерского уровня подготовки специалиста от бакалаврского, где новизны идей, методов или эмпирических результатов не требуется. В магистерской диссертации теоретически может быть получен результат, заслуживающий опубликования в рецензируемых высокорейтинговых журналах. В связи с этим для магистрантов возможно введение требования соответствующей публикации как условие доступа к процедуре защиты.

Для дальнейшего обоснования актуальности исследования, формулирования его цели и гипотезы необходимо провести обзор литературы по теме исследования, отрефлексировать результаты, полученные другими авторами. Эта теоретическая часть исследования должна быть насыщена анализом наиболее значительных работ в избранной области и автор должен показать, что он знаком с основными вехами развития этой области, состоянием современного уровня теоретического знания, важными эмпирическими и экспериментальными находками. От магистранта требуется умение проведения сравнительного анализа зарубежных и отечественных работ. При этом следует иметь в виду, что с обретением национальной независимости бывшими советскими республиками понятие “отечественные ученые” должно дифференцированно пониматься в зависимости от исторического момента обретения независимости. До этого момента отечественными можно считать все исследования советского периода. Например, до 1990 года работы известного психолога В.Ф.Петренко и других российских психологов можно считать отечественными, более поздние работы следует рассматривать как работы иностранных (российских) авторов.

Для этого этапа работы полезно ввести в поисковое поле интернет-ресурсов ключевые слова темы вашего исследования. Их можно использовать как без изменения, так и в виде синонимов. Исключительно полезными бывают источники, которые сами по себе представляют обширные обзоры литературы по теме за период 10-20 лет, своего рода мета-исследования, которые пишутся, как правило, авторитетными авторами. Полезно использовать инструменты гугл, чтобы выявить наиболее цитируемых авторов и в последующем отыскать их работы. Иногда работ по выбранной вами теме относительно немного. В этом случае помогает поиск литературы в смежных областях (в зависимости от

темы работы). Напротив, если источников слишком много, необходимо быстро определить наиболее существенные. Этому помогает чтение резюме научной статьи или диссертации, в которых авторы в сжатой форме описывают наиболее важные элементы своей работы.

Конспектировать каждый источник нужно системно. Полезно составить матрицу, в которой по строкам будут найденные вами источники, а по столбцам – такие пункты как: основные понятия и теории, испытуемые, методы исследования и полученные результаты.

Важно с самого начала привыкнуть к правильному цитированию. Во многих странах принят алфавитный порядок цитирования, в РК в данное время принято цитирование по мере упоминания. Все необходимые правила оформления текста содержатся на сайте Американской Психологической Ассоциации, а также на сайте университета. Безусловно, большое количество ссылок необходимо суммировать, обобщать.

Можно предложить для этого системный подход крупнейшего теоретика в области общей психологии, профессора ЛГУ (СПбГУ) В.А.Ганзена [1, 2]. Если рассмотреть законченный теоретический обзор как целостную систему, то в ней должны прослеживаться следующие подсистемы: переменной времени соответствует хронологический или исторический аспект анализа, переменной пространства – сравнительный анализ источников, имеющих между собой сходство или различия, переменной энергии соответствует анализ источников или идей, различающихся по степени влияния, а переменной информации будет соответствовать анализ трендов в развитии данной области знания, не простое суммирование, а синтезирование, изложение на более обобщенном уровне. Подобно тому как индивидуальность человека представляет собой интеграл всего его развития как индивида, личности и субъекта деятельности, системная карта литературного обзора завершается не простым повтором, а творческим синтезом. Таким образом, системный подход позволяет построить литературный обзор как карту, состоящую из 4-х пространств, соответственно базовым системным критериям.

Литературный обзор позволяет уточнить цель исследования и гипотезы, которые по-разному будут формулироваться в зависимости от методологических позиций исследователя-магистранта и его научного руководителя. Он будет необходим и на дальнейших этапах содержательного анализа полученных собственных результатов. Наряду с введением, он относится к начальным этапам организации магистерского диссертационного исследования. Как и заключительная часть, он должен быть организован системно. В соответствии с системным подходом диссертация в целом должна быть актуальной, своевременной (1 – системный критерий времени), содержать положения, имеющие практическое значение, позволяющие научными методами развивать науку и практику (2 – энергия), отражать личный вклад (3 – личность) и приносить в науку нечто новое (4 – информация).

#### **Литература**

1. Ганзен В.А. Системные описания в психологии.-Л: Изд-во ЛГУ, 1984.-152 с.
2. Ким А.М. Системный подход в современной психологии.// Методологические проблемы общей психологии.-Изд-во Казак университеті, 2003.-С.3-22.

**Жұбаназарова Н.С.**  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,  
Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университет)

## **ТАҒЫЛЫМЫ ТЕРЕҢ ТАУ ТҮЛҒАЛЫ ҰСТАЗЫМА ТАҒЗЫМ**

2020 жылдың 29 сәуірінде психология ғылымдарының докторы, профессор, ҚР ҰҒА академигі Сатыбалды Мұқатайұлы Жақыпов ұстазыма 70 жыл толар еді.

Саналы ғұмырын психологияның қыр-сырын терең зерттеуге арнап, психология саласының, психология ғылымдарының дамуына орасан зор үлес қосқан ғалым, академик Жақыпов Сатыбалды Мұқатайұлы ағайдың пәниден бақиға озғандардың ұлы керуенімен өзге дүние есігін ашқанына да 6 жыл толыпты. Уақыт сынаптай сырғып өте шыққанымен, отандық психология ғылымының негізін қалаған, тәуелсіз Қазақстанның аяғынан тік тұруына өлшеусіз үлес қосқан ұстазымның орны ортайып-ақ тұр...\*

Ғылым дейтін ұшы-қиыры жоқ кеңістікте өзіндік қолтаңбасын қалдырған, қазақ сахарасында білімнің шам-шырағын жағып жүрген, «дүниеге бір рет келетін дария-кеуде, тау-мүсін» тұлғалар аз емес. Солардың бірі қырық жылға жуық психология саласында аянбай тер төгіп келе жатқан, ең алғаш Қазақстанда психология ғылымынан докторлық диссертациялық кеңес жасақтаған, «Қазақ психологтар қауымдастығын» құрған, қазақ психология ғылымында ұлттық дамудың даңғылын салған, психология ғылымдарының докторы, профессор, академик, ең бастысы білімді ұрпақ тәрбиелеу жолында жүріп, сансыз шәкірттерге дәріс оқыған ұлы ұстазым-Сатыбалды Мұқатайұлы Жақыпов.

Біз көбінде ғылым мен білімді қатар қоямыз. Бірақ ғылым дегеніміз тек білім жинақтарынан тұрмайды. Онда әдеп те, өнер де, саналылық та бар. Ең бастысы, ғылым теориялық білімді іс жүзінде қолданып, одан жаңалық жасауды көздейді. Ал осы жаңалық міндетті түрде адамдардың кәдесіне жарауы, оларға қызмет етуі тиіс. Осы тұрғыдан келгенде әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті философия және саясаттану факультетінің жалпы және этникалық психология кафедрасының меңгерушісі Сатыбалды Мұқатайұлы ұстазымның ғылым сапарындағы басып өткен жолы өрелі де өнегелі деуге әбден болады.

Өмір деп аталатын ұлы сапарда талай-талай жақсылармен жолығыстым, олар тағдырыңа да ықпал етеді екен. Сол кездердегі Сатыбалды Мұқатайұлы Абай атындағы педагогикалық университетінің теориялық және қолданбалы психология кафедрасының меңгерушісі қызметін атқарған жылдардағы бірге жұмыс жасағаным маған Алланың берген сыйы-деп түсінемін.

Себебі, менің математика мамандығынан «психологияға» келуімнің өзіне ағайдың әкелік, ұстаздық кеңесі, дәрістеріне қатысқанымдағы жүйелі, дәріс оқу кезіндегі терең де ұшқыр ойлары көп ықпал етті. Осы жылдарда дара тұлға, ешкімге ұқсамайтын, өз ұстанымы бар ұстазымның жетекшілігімен кандидаттық диссертация қорғадым ол менің өмірімдегі ерекше жыл еді, сонымен қатар сол жылдары ағаймен бірге жұмыс жасау барысында ағайдың ақыл-ой даналығынан, адами парасаттылығынан көп тәжірибе жинақтадым.

Пенде болғаннан кейін адамның түрлі жағдайларға байланысты көңіл-күйі де өзгеріп отырады ғой. Ал, ағайдың көңілі еш өзгермейді ме дерсің. Бірде ағай менің бір нәрсеге ренжіп, қобалжып отырғанымды байқады ғой деймін. Шақырып алып: – Мына өмірде шыдамды болу керек, Бұл жұмыс қой, ал, жұмыс болғаннан кейін ондай келеңсіздіктер болып тұрады. Түсінемін, әлі жассың, сабырлылық танытып үйрену керек, – деп ақылын айтатын. Сол сөзі өміріме сабақ болды.

Бір ұжымда қызмет ете жүріп, мені тәнті еткені – ағайдың кісілік келбеті мен адамгершілік қасиеті. Ағайдың бір қасиеті – ерекшеленуді, көзге түсе бергенді жаны қаламайды. Шыққан төбесін өзіне биік, отырған жерін өзіне төр санайды. Барынша қарапайым, өзімен-өзі шығармашылық жұмыстармен айналысқанды қалайтын жан. Жалпы, ұстазыммен бірге қызметтес болған жылдарым маған өмірлік мектеп болды.

Сол кездерде оқуға келіп түскен аспиранттар мен ізденушілер үшін өзіне ғылыми жетекші табу өте қиын болатын. Себебі, Қазақстанда психология мамандығы бойынша ғалымдар санаулы-ақ еді.

1997 жылы мен Абай атындағы педагогикалық университетінің теориялық және қолданбалы психология кафедрасының меңгерушісі Сатыбалды Мұқатайұлының негізгі ұстанымы зерттеушінің ғылымға деген қызығушылығын алға қоятын. Ағай әрбір ізденушінің әдістемелік семинарларына қатысып, талдау жасап, әрқайсысына кеңес беруден ешқашан шаршамады.

Профессор С.М. Жақыповтың әдістемелік-семинарын, дәрістерін біздер аспирант, ізденушілері асыға күтетінбіз. Ағайдың әрбір дәрісі құнды мәліметтерге толы болатын, өзінің ұстаздары профессор А.Н. Леонтьев, профессор О.К.Тихомиров, профессор В.П.Зинченконың еңбектерінен үзінді келтіре отырып, аудиторияны ойлау процесінің ең қиын шиеленіскен сұрақтарымен тұйыққа тіреп қоятын.



Бұл тығырықтан біздер тек дәріскердің көмегімен ғана шыға алатынбыз. Көптеген қызықты деректерді келтіре отырып, жүйелей оқытуда профессор Сатыбалды Мұқатайұлының осындай өзіне ғана тән тұлғалық ерекшеліктері мол еді.

Машақаты көп ұстаздық қызметті абыроймен атқарып, қыры мен сыры көп басшылық қызметті игілік жолына бағыттаған Сатыбалды Мұқатайұлы таразы басын тең ұстап, ұстамдылық ұлағатын, адамгершілік қасиеттерін паш еткен нағыз ғалым. Ол кісінің ең үлкен ерекшелігі қарапайымдылығы. Білім қуған әрбір жасқа кез келген уақытта кеңесін аямайтын адамгершілігі мен ұстаздық шеберлігі өз алдына бір төбе. Ол өзі сүйген ғылымға шәкірттерінің бағытын нақтылап көрсетіп, әрбір жас маманды ғылымға тартудан ешқашан жалықпайтын ерекше жан.

Иә, өзінің өмір жолын түгелдей ғылымға арнаған, осынша білімге адал, ары таза ағайым, ҰСТАЗЫМ туралы айтар сөз көп. Ғалымдығын айтпағанның өзінде, елі үшін, мемлекет үшін тер төккен қайраткерлігінің өзі бір төбе. Ол кісінің диссертациялық кеңес пен қауымдастық құруын, ғылым докторы мен кандидаттарына жетекшілік жасауын ғылымға деген қамқорлығы деп түсінеміз. Осының бәрі еліне деген перзенттік парызы, азаматтық борышы екеніне де ешқандай күмәніміз жоқ.

Ұстазым *Сатыбалды Мұқатайұлы Сіздің* барқыттай жұмсақ қоңыр дауысыңыз, жылы шуақты жарқын бейнеңіз, теңдесі жоқ ірі тұлғалығыңыз әрдайым жанымды, жадымда жүреді!

Жүзінен шуақ, әр сөзінен жылылық төгіліп тұратын ұлы ұстаздың бақыты бұйырған кез келген шәкірттің бүгін ұстазын сағынуы, оған жүрекжарды лебізін білдіруі – заңдылық деп ойлаймын.

Ұлағатты Ұстазымның психологиялық саладағы терең теориялық білімі мен мол тәжірибесін үйретуден талмаған, шәкірті ретінде мені ғылыми ізденістерге жетелеген ағалық қамқорлығы қашанда жадымда!!!

Профессор Сатыбалды Мұқатайұлының жарқын бейнесі, ғылыми еңбектері құндылығы жоғары интеллектуалды өрісті қамтиды және сол мектепті ары қарай дамытуда біздерге шәкірттеріне үлкен жауапкершіліктерді артады.

Ғұлама ғалымның алдынан дәріс алған, оның кішіпейілділік пен парасаттылыққа тұнған өмір жолын өнеге тұтқан ізбасарлары мен шәкірттері ұстаз есімін ешқашан ұмытпайды. Өйткені, көрнекті ғалым, психология ғылымдарының докторы, профессор Мұқатайұлы Сатыбалды ағайдың ерен еңбегін шынайы ықыласымен құрмет тұтатын артында қалдырған ізі, мұрасы шәкірттері, халқы бар.

Ғылыми басылым

Профессор С.М. Жақыповтың 70 жылдығына арналған  
«ОТАНДЫҚ ЖӘНЕ ӘЛЕМДІК ПСИХОЛОГИЯНЫҢ  
ЖАҒДАЙЫ МЕН ДАМУ ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ»  
атты халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция  
МАТЕРИАЛДАРЫ

**ИБ №13944**

Басуға 15.10.2020 жылы қол қойылды. Пішіні 70x100 <sup>1/12</sup>.  
Көлемі 36,6 б.т. Офсетті қағаз. Сандық басылыс. Тапсырыс №13255

Таралымы 20 дана. Бағасы келісімді.

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің  
«Қазақ университеті» баспа үйі.

050040, Алматы қаласы, әл-Фараби даңғылы, 71.

«Қазақ университеті» баспа үйі баспаханасында басылды.



9 786010 448162