

ПЛЕНАРЛЫҚ МӘЖІЛІС БАЯНДАМАЛАРЫ ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

Алия Масалимова

доктор философских наук, профессор, декан факультета
философии и политологии КазНУ им. аль-Фараби

ҚҰРМЕТТІ ӘРІШТЕСТЕР, КОНФЕРЕНЦИЯҒА ҚАТЫСУШЫЛАР! ҚАДІРЛІ ҚОНАҚТАР МЕН СТУДЕНТТЕР!

Өркениеттің дамуы күн өткен сайын дамыған технологиялармен бірге жүреді және адамның өзіне үлкен талап қояды.

Денсаулық мәселесі, адамның салауатты өмір сүру мәселелері мемлекеттің басты назарында. Осының дәлелі Біздің Президентіміз Н.Ә.Назарбаевтың 2012 жылғы Жолдауының 10 негізгі бөлімінің біреуі осы тақырыпқа арналуында. Биылғы жылғы Жолдау әлеуметтік-экономикалық модернизацияланудың өзекті мәселелерін көрсетіп берді. Әлеуметтік саясаттың мәселелеріне орталық орын беріліп, үкіметтің жүргізіп отырған саясатының бағдарлы міндеттерін айқындады.

Қазіргі уақыттың ерекшелігі Қазақстанның тәуелсіз өмір сүруінің 20-жылдық кезеңіне қорытынды жасалынып, сонымен қатар болашаққа арналған ауқымды әлеуметтік-экономикалық жобалар анықталып, ішкі және сыртқы саяси бағыттар айқындалды. Жарияланған міндеттердің барлығы үкіметтің болашақтағы және ағымдағы саясаты үшін мақсатты тұжырымдалған болып отыр, сондай-ақ жоғарғы мақсаттарға қол жеткізуге және қазіргі заман талаптарына лайықты жауап беруге арналған.

Білім саласының өкілі ретінде, әлеуметтік саясаттың бұл саласының мемлекет назарынан қалт жіберілмегендігін есту және сонымен бір уақытта бізге білім саласын барлық деңгейде модернизациялау үшін көп еңбек ету керектігін зерделеу әрине, қуантарлық жайт. Қазіргі білім беру саласы – ол тек жаңа білімдерді үйренумен, кәсіби саладағы «бағажды» толтырумен ғана шектелмейді, ол адамның жеке дамуына, бәсекеге қабілетті болуына, сондай-ақ қоғамда өмір сүру сапасын көтеруге бағытталған жалпы дүниетанымдық және арнайы кәсіби дайындықты қамтитын бүтін бір жүйе. Ежелден барлық өркениеттер адамның физикалық дүниесін адамның ішкі жан дүниесі ретінде қарастырып келеді. Философ П.Тиллих айтқандай: «Адам – бұл жауап емес, адам – бұл сұрақ». Қазіргі заман адамының рухани драмасы абсолютті құндылықтарды жоғалтып алу жүйесінен тұрады.

Действительно, чем цивилизованнее наш мир, тем с большей уверенностью мы склоняемся к мысли, что человек, как я уже сказала словами философа, это большой вопрос. И наша задача как исследователей, ученых, педагогов попытаться найти на этот сложный вопрос адекватный ответ.

Тема сегодняшней конференции востребована в свете современных трендов инновационно-индустриальной политики развития Республики Казахстан и социальной модернизации. В мейнстриме вся система образования, которая претерпевает серьезные изменения. И здесь ведущую роль призвана сыграть психологическая наука, для создания благоприятных условий развития индивидуальности человека, раскрытия его творческого потенциала. Образование как система должна способствовать интеллектуальному и нравственному совершенствованию личности.

Психология как наука о душе, сформировавшаяся давно, уходит корнями в философские, медицинские учения. Как научная дисциплина психология появилась сравнительно недавно, в конце 19 века. Если на первых этапах разработки больше носили сугубо теоретический характер, то многообразие и сложность практической жизнедеятельности людей выдвигают в современную эпоху практические проблемы психологии. Развитие нового направления – практической психологии, понимание ее роли, места, невозможно без понимания вопроса о месте психологии в системе других социально-гуманитарных наук.

На конференции предстоит нам всем обсудить все те «наболевшие» проблемы, которые требуют безотлагательного решения и понимания путей инновационного развития науки. По названиям секций и поставленных задач видно, насколько широк спектр практических проблем современной психологической науки. Мне хотелось выделить следующие наиболее актуальные направления современной психологии.

1. Разработка комплексных мер психологической поддержки лиц, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах, негативно воздействующих на психику человека, такие как терроризм, миграция населения, зона военных действий, техногенные катастрофы, природные катаклизмы и т.п.

2. Высокий уровень и качество функционирования психологических служб. В эпоху глобальных трансформаций человек склонен и подвержен влиянию эзотерики, псевдопсихологов. Во избежании попадания в «сети» различных сообществ, занимающихся деструктивными психопрактиками, необходимо, чтобы граждане нашей страны имели возможность и доступ к получению квалифицированной психологической и психотерапевтической помощи. В период жизненных коллизий могли обратиться в соответствующие службы и решать свои насущные проблемы. Вопрос квалифицированности, профессионализма практических психологов архиважный на повестке дня. Здесь, на мой взгляд, должен действовать принцип как у врачей: не навреди!

3. В осуществлении профессиональной подготовки специалистов психологов, нам как факультету, кафедре необходимо держать в центре внимания внедрение современных инновационных научных подходов, направленных на выявление индивидуально-личностных особенностей человека, его эмоциональной сферы. Уметь объективно характеризовать профессионально-личностные особенности обучающихся, разрабатывать критерии профессионального отбора, использовать приемы психологического консультирования и тестирования в подготовке кадров и т.д.

4. Наше будущее - это наши дети. Семья как институт, как главная «ячейка» общества вновь обретает свою былую значимость и ценность. Как вы знаете из средств массовой информации, на сегодняшний день статистика просто ужасающая, сплошь и рядом на телевидении, в интернете, на газетных полосах пестрят материалы о детском (подростковом) суициде, о брошенных детях, молодых людей с различными девиациями.

Если говорить философски, душа ребенка, его потребность в любви не получают должного насыщения. Говоря словами М.Бахтина: «душа – это дар, духовный дар... он состоит: из акта дарения и акта принятия». Мы должны быть добрыми и честными по самой природе нашей души. И уметь передать нашим будущим поколениям частичку нашей души, нашей человечности, нашей любви.

Символично, что этимология слова «психология» восходит к древнегреческому слову «Психея», олицетворяющему собой юную женщину. Согласно мифу, любопытная Психея – это аллегория самой человеческой души, пребывающей в метафизическом поиске и желанием раскрыть высшую тайну, и как известно, расплата за эти попытки состоит в том, что Тайна всегда остается недоступной. Древние греки представляли душу в виде бабочки. Символ бабочки, рождающейся из кокона, производящее потомство и затем погибающее, – пример цикличности, характерный для всех биологически живых систем. Отсюда, психологическое любопытство как потребность души - источник нового и причина возвращений. Неслучайно, душа жива, мысль вечна пока не утолена жажда опыта, жажда познания, жажда развития.

И в завершение мне хотелось бы сказать следующее, с эпохи античности мы знаем о сократовском принципе: «Познай самого себя», древние римляне завещали: «Овладеть самим собой, совершенствовать взаимоотношение с внешним миром». Это важно, так как познавая себя, мы должны начать действовать для того, чтобы изменить окружающий мир.

Бекетаева С.С.

директор Департамента по защите прав детей г. Алматы

НАПРАВЛЕНИЯ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ

Исследования Всемирного банка, проведенные в 35 странах мира, показали, что успешное развитие образования тесно связано с созданием национальных систем психологического обеспечения образования. Мировой опыт доказывает высокую **эффективность** психологического обеспечения образования для повышения **общего качества жизни населения**.

Психологическая служба существует во многих странах мира и имеет почти вековую историю. Так, в США психологическая служба начала свою работу с 1900 года, во Франции в 1909 году, в Англии в 1913 году. Психологическая служба функционирует в Бельгии, Голландии, Югославии, Чехословакии и др. В Эстонии психологическая служба начала действовать с 1973 года. В России достаточно давно действует школьная психологическая служба, которая согласно принятому решению Коллегии Министерства образования Российской Федерации в 1995 году переименовалась

в службу практической психологии. Анализ показывает, что Служба в каждой стране организуется по-своему, с одной стороны она определяется конкретными психологическими концепциями, с другой потребностями образования, целями воспитания и формирования личности.

В Казахстане система психологического обеспечения образования существует с начала 90-х годов прошлого столетия и вносит определенный вклад в развитие образования. Так, в школах страны работают более 7 тысяч психологов и 3,6 тысяч социальных педагогов. Данными специалистами оказывается психолого-педагогическая и социально-правовая помощь детям и семьям из группы риска. В целях четкой регламентации деятельности школьных психологов Министерством разработаны Правила деятельности психологической службы в организациях среднего образования. Подготовку психологов осуществляют 36 вузов, социальных педагогов – 16 вузов, в которых за счет государственных грантов обучаются более 5 тыс. студентов по специальности «Психология» и около 1,7 тысяч – по социальной работе. Ежегодный выпуск составляет около 1,5 тысяч специалистов.

Для научного и методического обеспечения подготовки специалистов психологов создан Научно-исследовательский институт психологии Казахского национального университета им. Абая. На сегодня в системе высшего и послевузовского образования активно работают психологические школы, продолжающие традиции, заложенные первым ученым- психологом, академиком Толегином Тажибаевым. Он первым в республике основал фундамент для развития психологии как науки, открыв в КазГУ отделение психологии и логики, многие из его учеников впоследствии стали известными учеными.

Важное место в системе психологического обеспечения занимают услуги 57 Психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК). Многопрофильную помощь ПМПК получили более чем 149 тыс. детей и подростков с ограниченными возможностями, и их родители. Вместе с тем, уровень и качество организации системы психологических служб, ее нормативное правовое регулирование требуют совершенствования с учетом современной ситуации.

Деятельность психологической Службы в различных организациях осуществляется по-разному. Как правило, в школе работает один психолог, который вместо исполнения своей непосредственной деятельности, работает в качестве помощника завуча и др. Такое положение службы не внушает надежды. Есть психологи, которые создают и работают по своим авторским моделям службы, либо руководствуются нормативными документами Российской психологической службы. Но имеющиеся службы психологов не организованы в одну структурную систему.

Многие негативные явления современной школы, дезадаптация, низкая успеваемость учащихся, неудовлетворенность социально-психологическим климатом школы, субъектов учебно-воспитательного процесса, сопровождается достаточно распространенной проблемой для настоящего времени, взаимодействием с так называемой категорией трудных детей с "социализированными формами" антиобщественного поведения подростков и молодежи, склонными к совершению правонарушений.

Причины такой проблемы лежат в основном в формализме, заорганизованности, нивелировании индивидуальности учащегося, формальным стимулированием деятельности - это лишь некоторые гримасы «бездетной» педагогики. Известным фактом стало «выпадение» детей, в особенности дошкольного и подросткового возрастов, из условий организованного обучения и воспитания. Их все больше начинает привлекать внешкольная жизнь, появляются отвлеченные от учебы занятия и интересы, некоторые из них находят свое место в социально не одобряемых компаниях. Наблюдается эмоциональная и личностная отчужденность школьников. Эти дети остро нуждаются в помощи психолога в разрешении подобных проблем. Однако, в современной школе, если имеет место нарушенная система взаимоотношений, то используется, как правило, в работе с «трудными» педагогами и трудными учащимися, чаще всего метод карательных санкций. Причиной таких проблем, возникающих в школьной среде, зачастую является и психологическая неграмотность самих педагогов.

Проблемы асоциального поведения, неврозов, которыми зачастую страдают дети, кроется также в неблагополучной семейной обстановке. Частые ссоры, негуманные отношения между членами семьи влияют на психическое здоровье ребенка.

В решении этих проблем значительна роль практического психолога. С помощью квалифицированного психолога могут разрешаться трудности в общении учащихся с взрослыми, детей с родителями. Учитывая тревожные тенденции возрастания количества подростков и юношей, совершающих правонарушения, а также детей и взрослых, остро нуждающихся в социально-психологической помощи, требуется создание развернутой структуры Психологической службы в республике, доступной каждому гражданину республики.

Наступило такое время, когда психологическая помощь должна сопровождать человека на всех этапах его жизненного пути.

Одно из направлений деятельности Департамента по защите прав детей - проведение исследований проблем детей. Так,

Исследование проблем насилия показало, что из опрошенных 2 тысяч детей 6% детей были жертвами вымогательства, 26% - терпели оскорбления со стороны сверстников, а к 22% - применялись физические наказания.

При этом причинами насилия детей в семье являются пьянство родителей (48%), материальные и жилищные проблемы (12%), низкий культурный уровень (23%), безразличие взрослых (22%) и др.

Изучение вопросов досуга детей показало, что каждый пятый опрошенный ребенок никогда не участвовал в конкурсах, не ходил на вечера, не принимал участия в спортивных соревнованиях, 27,6% детей (каждый четвертый) ни разу не были в библиотеке, 17,2% детей никогда не были в кинотеатре или на концерте, 30,4% сказали, что никогда не посещали кружки и секции. 56,9% детей отметили, что редко посещают концерты и кинотеатры. Каждый пятый - редко посещает библиотеки, конкурсы, вечера. Это, безусловно, влияет на их низкую социализацию, на развитие культурного и общеобразовательного уровня.

Анализ подросткового суицида показал, что зачастую суицид совершается из-за нестабильного морально-психологического климата в семье, конфликтов с одноклассниками, неустойчивой психики, незаслуженного наказания, неразделенных чувств. При этом, из числа обследованных ребят 36% имеют высокий уровень тревожности.

Сделав анализ сложившейся обстановки, мы пришли к выводу о необходимости создания в г.Алматы Координационного Совета по оказанию психологической помощи детям в трудной жизненной ситуации с целью объединения усилий всех. Наша основная задача - привести систему психологического обеспечения в школах в соответствие с запросами времени, придать ей адаптивный характер для адекватного реагирования на современные и перспективные потребности детей и подростков.

Для этого необходимы кардинальные изменения. Во-первых, в соответствии с Госпрограммой развития образования на 2011-2020 годы к 2015 году нужно обеспечить индивидуализированное психолого-педагогическое сопровождение **каждого обучающегося** по профилактике правонарушений, других негативных асоциальных явлений и деструктивного поведения.

Поэтому уже сейчас нужно разработать четкий механизм разработки, апробации и внедрения **системы** психологического сопровождения учащихся «группы риска», основывающийся на индивидуальных подходах.

Нужно создавать и поддерживать систему доступа каждого, нуждающегося ребенка к высококвалифицированным услугам школьного психолога и социального работника. На мой взгляд, это самая главная задача органов и организаций образования.

К этой работе должны активно подключиться ученые психологи, от которых нужны рекомендации по проектированию, экспертизе, мониторингу условий и **результатов психологического сопровождения**.

Во-вторых, нам необходимо наладить в школах систему психологического сопровождения **профилактики аутодеструктивного поведения** среди детей и подростков.

Мы вместе с вами должны **ослабить и устранить** психологические причины и условия, способствующие формированию и проявлению суицидального поведения детей и молодежи. На сегодня для общества, семьи и школы – это **архиважная задача**.

Мировой опыт, исследования ВОЗ свидетельствуют, что укрепление психического здоровья молодежи, повышение психологической культуры родителей, учителей, в целом сообщества являются главными направлениями в общей профилактике аутодеструктивного поведения подростков.

При этом оптимальная система превенции, интервенции и поственции психологических кризисов и самоубийств на практике **должна объединять** сферы здравоохранения, образования, социальной защиты, внутренних дел, религиозных учреждений, усилия НПО, различных ассоциаций и финансовые ресурсы, а также **гарантировать налаженную связь** между ними.

Поэтому совместно с Министерством здравоохранения РК разработан проект Межведомственного плана действий по предупреждению суицидов на 2012-2015 годы, который представлен на утверждение в Национальный Координационный совет по охране здоровья при Правительстве Республики Казахстан.

Также совместно с Министерством внутренних дел РК разработана и реализуется Программа профилактики правонарушений в Республике Казахстан на 2011-2013 годы. Кроме того, наше министерство активно участвует в развитии ювенальной юстиции, предполагающей систему предоставления специальных социальных и психологических услуг детям, попавшим в сферу отправления правосудия. Планируется создание при ЗАГСх центров поддержки семьи

Все эти планы, программы и инициативы определяют базовые направления нашей дальнейшей **совместной и скоординированной работы.**

Задача профессиональных сообществ - объединять специалистов-экспертов в профилактике различных негативных проявлений среди детей и молодежи **с опорой на международный опыт.**

В-третьих, с учетом задач Госпрограммы развития образования на 2011-2020 годы по повышению **статуса педагога** и внедрения **индивидуализированного сопровождения** необходимо повышение уровня психологической **культуры и психологической компетентности** всех участников образовательного процесса.

Очень важно научить психологов и социальных педагогов **способности** увидеть, выявить, спрогнозировать проблему ребенка, разработать и реализовать программу ее решения совместно с семьей.

При этом требуется сформировать у педагогов **видение целостности** проблемной ситуации с ребенком, взаимосвязи и единства различных ее аспектов, направленности и вариативности воздействия на нее.

На этом пути необходим новый интегрированный подход, синтез компетентности и профессиональных знаний не только психологов, социальных педагогов, но и умение организовать межведомственное **взаимодействие и сотрудничество** со специалистами из других сфер: полицейскими, врачами, работниками системы социальной защиты, неправительственным сектором.

Поэтому **стандарты и программы** подготовки, повышения квалификации психологов и социальных педагогов должны быть напрямую связаны с активно используемым сегодня в мире, **трансдисциплинарным подходом** и высоким уровнем **междисциплинарных знаний.**

При этом программы повышения квалификации психологов и социальных педагогов должны быть нацелены на подготовку экспертов. В развитых странах экспертом называют специалиста, достигшего высшей стадии профессионального развития и обладающего как глубокими специальными, так и **междисциплинарными знаниями.**

Думаю, вы согласитесь, что все обозначенные сегодня механизмы направлены на решение важной стратегической задачи – обновления формы и содержания **психологической службы** системы образования.

Сердце и Душа Службы – это школьный психолог, социальный педагог. Поэтому **без развития** кадрового потенциала, привлечения талантливых, творческих, квалифицированных специалистов, **создания** профессиональных сообществ невозможно совершенствовать систему психологических служб.

Для привлечения в школы лучших психологов и социальных педагогов и пополнения новым поколением педагогов, любящих и умеющих работать с детьми, профессию психолога и социального педагога необходимо пропагандировать в обществе посредством СМИ, особенно на телевидении. Поэтому надо серьезно перестраиваться на формирование положительного образа школьного психолога – показывать лучших, их достижения, распространять опыт и т.д. Нужно выявлять талантливых, перспективных молодых психологов, социальных педагогов, помочь в их профессиональном становлении. В конце прошлого года ДПЗПД была проведена церемония награждения лучших психологов города. И мы планируем ввести конкурс на лучшего психолога.

Такая практика нуждается в развитии и дополнении на уровне районов и областей. И должна быть обеспечена активной поддержкой вузов, колледжей и институтов повышения квалификации. Только так, совместно мы получим адекватную систему психологической службы. Это далеко не все вопросы, которые необходимо рассмотреть сегодня в рамках нашей конференции. И это мероприятие не должно быть разовым, такие конференции и семинары мы намерены проводить систематически. **Для этого есть все возможности: есть ваш опыт, талант и знания.** Уверена, что нам удастся выполнить задуманное и обеспечить достойную качественную психологическую службу для наших детей и родителей.

Ташимова Ф.С.
Д.психол.н., доцент, заведующий кафедрой
общей и этнической психологии КазНУ им. аль-Фараби
Ким А.М.
Д.психол.н., профессор, заместитель заведующего
кафедрой по научно-инновационной деятельности и
международному сотрудничеству

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ И ЭТНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра вместе со всем университетом переживает непростой период перехода от университета классического типа к инновационному университету, что означает научно-практическое направление деятельности как главный приоритет. В связи с этим на кафедре были организованы 12 научных групп, возглавляемых профессорами и ведущими учеными.

Одним из неординарных психологов, поднявшим пласты истории психологии Казахстана, является доктор педагогических наук и доктор психологических наук, заслуженный деятель науки и техники профессор **Жарикбаев Кубигул Бозаевич** [1]. Он является одним из первых исследователей, который провёл анализ достижений учёных и просветителей казахского народа в психологической науке. Ведь без анализа прошлого невозможен «урожай» настоящего. Благодаря его трудам засветились новыми гранями психологические воззрения учёных Казахстана и стимулировали исследования, которые внесли значимый вклад в историю казахстанской психологии. Под его руководством защитились 16 кандидатов и 4 доктора наук. Жарикбаев Кубигул Бозаевич и поныне одаривает студентов Казахского Национального университета им. аль-Фараби своим богатым опытом в овладении психологическими знаниями. За последние годы им опубликован ряд фундаментальных трудов: «Ақылдың кені. Ұлағатты сөздер» и др. В 2009 г. в КазНУ в серии «Биобиблиографиялық көрсеткіш» вышел посвященный ему том «**ЖАРЫҚБАЕВ ҚҰБЫҒҰЛ БОЗАЙҰЛЫ**».

Проблема повышения эффективности познавательной деятельности через овладение когнитивными технологиями в исследовательском университете анализируется под руководством доктора психологических наук, профессора **Джакупова Сатыбалды Мукатаевича** в гармоничном сотрудничестве с кандидатом биологических наук, доцентом **Кустубаевой Альмирой Мэлсовной** и профессором **Джеральдом Мэттьюсом** из университета Цинциннати, США, основателем теории Task engagement, согласно которой индивидуальные различия в когнитивных процессах зависят от психологического и функционального состояния перед выполнением задач, влияя на конечный результат. Им же создан опросник Данди (DSSQ), основанный на комплексном измерении состояния мотивации, настроения, активации процессов сосредоточенности и концентрации внимания, который успешно используется в исследованиях данного направления. Согласно его исследованиям с применением метода CBF (измерения церебрального кровотока) вовлеченность в выполнение коррелирует с уровнем активации головного мозга. Как известно, одним из адекватных показателей активации мозга является электрическая активность мозга. В русле данной идеи проведено исследование психофизиологических особенностей вовлеченности в решение когнитивных задач **Камзановой Алтынгүль Тустикбаевной**. Это одно из первых исследований в Казахстане в данной области. Данное сотрудничество позволило провести ряд важных прикладных исследований в области когнитивной психофизиологии на мировом уровне. В частности, в рамках этого сотрудничества **Толегеновой Алией Амангалиевной** было проведено психофизиологическое исследование эмоционального интеллекта. На данном этапе А. Толегенова занимается проблемами эмоциональной устойчивости разведенных женщин и ее связи с чувством одиночества, а также психологическим анализом восприятия рекламы в зависимости от эмоционально значимых слов. В этих исследованиях ей активно помогают студенты-психологи 2 курса, с которыми она ведет кружковую работу. К числу наиболее значимых публикаций данной группы исследователей относятся следующие:

1. Жакыпов С. Жалпы психология: кіріспе: оқу құралы - Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 207 б. / 12,9 б.т. Рекомендовано секцией психологии РУМС МОН РК
2. A. Kamzanova, A. Kustubayeva, G. Matthews, S. Jakupov EEG Indices to Time-On-Task Effects and to a Workload Manipulation (Cueing)/Electronic journal of WASET. <http://www.waset.org/journals/waset/ Issue 0056: 2011 p. 19-22. Electronic ISSN – 2010-3778>

3. Камзанова А.Т., Джакупов С.М. Кустубаева А.М., Дж. Мэттьюс, Толегенова А.А., Жолдасова М.К. Адаптация русскоязычной версии Данди стресс опросника//Российский научный журнал. 2011. №3 (22). С. 118-122.

Проблемы смысловторчества рассматриваются в работах д.психол.н., доцента Ташимовой Ф.С. Ею проведён анализ проблемы смысловторчества в разных направлениях зарубежной психологии (психоанализе З.Фрейда, в индивидуальной психологии А.Адлера, в аналитической психологии К. Юнга и экзистенциальной психологии В. Франкла), а также в психологии постсоветского пространства (России, Казахстане). Автором предложена собственная версия процесса смыслообразования, напрямую связанная с субъектом. В отличие от понимания субъекта как единичного человека, Ф.С. Ташимова, актуализируя идею аль-Фараби о «субъекте как микрокосме, в котором представлен весь макрокосм», экспериментально доказывает зависимость смыслообразования от множества представленных во внутреннем мире человека виртуальных субъектов, интимных личностей и значимых людей, с которыми он сознательно и неосознанно творит смыслы, а также несёт ответственность перед ними за принятое решение. Ею предложен авторский вариант диагностики смысла. Кроме проблем по смыслообразованию областью её интересов являются исследования зависимостей человека от объектов мира, в котором особую значимость представляет объект любви, особенно в случаях его потери (смерти), расставании, развода. В её исследованиях установлено, что преодоление или регулирование данной зависимости является наиболее сложным. В связи с этим, автор акцентирует внимание на стилях совладающего поведения, на возможностях формирования более продуктивных способов преодолевающего поведения. К числу наиболее значимых публикаций данного направления относятся следующие:

1. Ташимова Ф.С. Психологический анализ субъектной детерминации смыслов Алматы: «Қазақ университеті», 2011, Монография. -297 с.

2. Ташимова Ф.С. Психологические основы процесса смыслообразования Алматы: «Қазақ университеті», 2011.- 167 с. Учебное пособие

3. Tashimova F., Ismagambetova Z., Ibrayeva Galiya. Impact of personal features of the teacher on coping behaviour of students. // 3RD International Conference on Education & Educational Psychology. 10 – Istanbul Turkey. 2012 (в печати).

4. Fatima Tashimova, Rizulla Aidana, Zuhra Ismagambetova. Happiness understanding and dependense of sense formations features. //30 international congress of psychology. Cape Town. 2012 (in press).

Исследование детско-родительских отношений проводится **к.психол.н., доцентом С.К.Кудайбергеновой**. Исследование проводилось на семьях, воспитывающих больных и здоровых детей. Ею установлено влияние значения родительской визуализации будущего ребёнка на выработку им впоследствии «своеобразных опор» в преодолении трудностей. В настоящее время она работает с детьми и взрослыми в сфере клинической психологии и занимается психологической диагностикой и коррекцией проблем личностного развития, общения, проводит тренинги, является тренером Казахской национальной ассоциации психологов. В своей практической работе она опирается на новейшие методики исследования, постоянно повышает уровень своей профессиональной квалификации на международных семинарах, тренингах и конференциях. К числу наиболее значимых публикаций ее направления относятся следующие:

1. Kudaybergenova S.K., Kasymzanova A.A. Neuropsychological peculiarities of 7-10 year old children with different school performance (Based on Kazakhstan) //30 international congress of psychology. **Cape Town. 2012** (in press).

2. Кудайбергенова С.К. Нейропсихологические особенности школьников с низкой школьной успеваемостью. //Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2011. - № 3.

3. Кудайбергенова С.К. Помощь психолога родителям детей с патологией психики //Ананьевские чтения - 2010/ Современные прикладные направления и проблемы психологии. Материалы научной конференции. Часть 1.-СПбГУ, С. 218-220/

В направлении работ **д.психол.н., профессора Аймаганбетовой О.Х** «Кросс-культурные и этнопсихологические исследования» рассматриваются проблемы психологии межэтнических отношений, межэтнических взаимодействий. Установлено, что в условиях мультикультурного Казахстана данная проблема достаточно актуальна, в связи с чем авторами выработаны механизмы и способы преодоления межэтнической напряжённости и организации продуктивного способа сотрудничества между представителями разных этнических групп Кроме того, проведённые исследования подтверждают наличие позитивных авто- и гетеростереотипов, отражающих

толерантное межэтническое восприятие. К числу наиболее значимых публикаций данного направления относятся следующие:

1. Cross-cultural research of ethnic stereotypes in polyethnic Kazakhstan. International Conference on Behavioral and Psychological Sciences // World Academy of Science, Engineering and Technology 59 2011 – Paris, November 14-16, 2011. (в соавторстве)

2. Актуальность этнопсихологических исследований в условиях полиэтнического государства. V Съезд Российского психологического Общества. – М.: МГУ- Ин-т психологии. 14-18 февраля 2012.- Т.2.

3. Cross - cultural research of ethnic stereotypes in the conditions of multicultural Kazakhstan // 30 International Congress of Psychology/22-27jule 2012.Cape Town. South Africa (in press).

4. Development psychology cross- -cultural in Post-Soviet Kazakhstan // 30 International Congress of Psychology/22-27jule 2012.Cape Town. South Africa. (in press).

5. Cross-cultural research of ethnic stereotypes in polyethnic Kazakhstanю // International Conference on Behavioral and Psychological Sciences. World Academy of Science, Engineering and Technology 2012 – Venice, April 25-27, 2012 (in press).

6. Features of realization of moral-spiritual formation in post-soviet Kazakhstan // 3RD International Conference on Education & Educational Psychology.10 –Istanbul Turkey,13 October 2012 (in press).

7. Кросс-культурное исследование структуры межэтнических отношений.- Алматы: Қазақ университеті, 2006. -187 с.

В работах **д.психол.н., проф. Ахтаевой Н.С.** исследуются проблемы обеспечения психологической безопасности в системе образования. Разработана системно-психологическая модель подготовки преподавателя вуза. Кроме того, рабочей группой под её руководством рассматривается проблема адаптации советских учёных к рыночным условиям, позитивное влияние общения с домашними животными на нравственное развитие, развитие ответственности, гуманности, сопереживания и эмпатии. Совместно с Ташимовой Ф.С. исследуются вопросы геронтопсихологии. К числу наиболее значимых публикаций данного направления относятся следующие:

1. Ахтаева Н.А. Теория и практика психологической подготовки современного преподавателя вуза. Алматы, 2011. - 320 с.

2. Ахтаева Н.А. Психологическая служба в школе. Алматы, Қазақ университеті, 2011. – 269 с.

Направление **д.психол.н., профессора Бердибаевой С.К.** посвящено современным экспериментальным этнопсихологическим исследованиям интеллекта и фольклора (в частности, айтыса как творческого состязания, специфической сферы творческой деятельности казахов. Полученные экспериментальные данные подтверждают положение об айтысе как результате совместной творческой и интеллектуальной деятельности казахского народа. Кроме того, данная проблематика получила своё дальнейшее развитие в возрастных аспектах. В частности проведён анализ этнической идентичности современных казахских подростков. К числу наиболее значимых публикаций данного направления относятся следующие:

1. Бердибаева С.К. Этнопсихологические особенности творческой деятельности человека (на примере творческого состязания).- Алматы: Қазақ университеті, 2006.- 297 с.

2. Berdibayeva S. Psychological Structure of “Aitys” as a Process of Oral Creative Competition in Kazakh Traditional Folklore. WASET- International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences to be held in Amsterdam, The Netherlands, 2012 (in press)

3. Berdibayeva S. Experimental research of ethnic identity features of modern teenagers».- 30 international congress of psychology.- Cape Town. 2012 (in press)

4. Berdibayeva S. Ethnopsychological features of the political leader recognition - - 30 international congress of psychology. Cape Town. 2012. (in press)

5. Berdibayeva S. Psychological features of ethnic consciousness in the conditions of family education. - 30 international congress of psychology. - Cape Town, 2012 (in press)

В направлении исследований **д.психол.н., профессора Токсанбаевой Н.К.** «Психология педагогического и делового общения» взаимоотношения «обучающий – обучающиеся» рассматриваются как совместная деятельность, активизация которой обеспечивает более успешную адаптацию студентов к условиям вуза. В данном направлении рассмотрена адаптация молодых специалистов к профессиональной деятельности. Кроме того, был проведён сравнительный анализ этнических особенностей принятия культурных ценностей различных этнических групп. Установлена тесная взаимосвязь ценностей представителей казахской и уйгурской групп. Отмечается значимое влияние культуры казахов на систему ценностей русских и корейских групп. Наиболее значимой публикацией в рамках данного направления является следующая:

Токсанбаева Н.К. Қарым-қатынас бірлескен іс-әрекет жүйесі ретінде.- Алматы, Қазақ университеті, 2010, -260 б.

В работах кандидата психологических наук, доцента **Калымбетовой Э.К.** рассматриваются проблемы профессиональной ориентации, диагностики и подбора кадров в различных сферах деятельности человека. Она является одним из первых авторов по психологии труда на казахском языке [1]. В настоящее время областью её интересов является профессиональное становление студентов университета и особенности восприятия будущей профессии. Кроме того, большое значение придаётся прикладному аспекту исследования психологической службы в организациях. К числу наиболее значимых публикаций относятся следующие:

1. Калымбетова Э.К. Еңбек психологиясы. Алматы, Қазақ университеті, 2009, - 156 б.
2. Калымбетова Э.К. Әлеуметтік психология. Алматы, Қазақ университеті, 2012, -90б.
3. Kalymbetova E.K. Psychological peculiarities of university students' professional adaptation». // 30 International Congress of Psychology/22-27jule 2012.Cape Town. South Africa. (в печати)
4. Kalymbetova E.K. Effects of intra-group status on Psychological Peculiarities of Professional (job) Adaptation among Young Kazakhs // The 12-th European Congress of Psychology. -Istanbul 2011, 04/08 July. Poster Abstracts. – P.1600.

Д.психол. н., профессор Ким А.М. возглавляет направление «Психология понимания и эмоционального интеллекта в организациях». Понимание составляет общепсихологический компонент деятельности врача и учителя, переводчика и психолога, тренера и спортсмена, и многих других видов практической деятельности. Установлены когнитивно-стилевые факторы успешного понимания, феномен иллюзий понимания, предельные характеристики памяти в процессах понимания. Внедрение результатов прикладных исследований осуществлено в форме рекомендаций, бизнес-тренингов в производственных, сервисных и др.компаниях, практической помощи пострадавшим горнолыжникам на 7-х Зимних Азиатских Играх на Чимбулаке. Создано студенческое конструкторское бюро “NewCreativeGroup”, выполняющее проектные работы по заказу клиентов в области прикладной психологии понимания. Заключен хоздоговор с компанией «Калкан-Системс» по теме «Психологическое сопровождение разработки программы ВИПЭ (виртуального интеллектуального персонального эксперта)».

К числу наиболее значимых публикаций относятся:

1. Современная психология понимания.-Алматы:КазНУ, 2000.-320 с.
2. Психология понимания. Алматы: КазНУ, 2005.-90 с.
3. Психология спорта.- Алматы: КазНУ, 2008.-88 с.
4. Личность и структура социально-психологических знаний на современном этапе.- Алматы: КазНУ, 2005-2 изд.-90 с.
5. Медико-психологические аспекты проблемы обеспечения горнолыжной безопасности// Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии, 1(36).- 2011.-С.72-77.
6. Ski and Injury// Almaty: Giga Trade, 2010.-120 p. (co-author V.Kim).
7. Age and psychological factors of alpine ski injuries// XXX SITEMSH Congress 14 April-18 April, 2010 Avoriaz, France (co-author V.Kim).
8. Понимание правовых текстов//Материалы межд.конференции «Перекрестки психологии и права» Ереван, Армения 4-6 ноября 2011.- С.53-59.

Д.психол.н, и.о.профессора Дуйсенбеков Д.Д. - один из ветеранов кафедры, возглавляет направление оценки и вероятностного прогнозирования психологических последствий кризисных ситуаций и социальных конфликтов. Докторскую диссертацию защитил по теме "Правосознание как общепсихологическая проблема" в 2010 г., является автором более 100 научных публикаций. Основные направления научно-исследовательской деятельности: кросскультурная детерминация правосознания и правового самосознания, психологическая экспертология, интегральная этнопсиходиагностика. К числу наиболее значимых работ в этом направлении относятся следующие:

1. Природные и социальные аспекты анализа адаптивной функции психики и сознания человека // Гражданское общество и социальный прогресс в XXI веке: Материалы II конгресса социологов тюркоязычных стран. Социологические исследования и инновационное развитие. Материалы III конгресса социологов Казахстана. Часть 2-я. – Алматы, 2008. – 298 с. – С. 69-73. (Соавтор: А.К.Байшукурова)

2. М.М. Муканов как основатель казахстанской психологической школы и создатель историко-этнической концепции соотношения рассудочной и мыслительной деятельности человека. // Методология и история психологии. История психологии. Том 4. Вып.2. – М.: Российское Психологическое Общество: МГУ, 2009. – С.160-167.

3. Правосознание как общепсихологическая проблема. Автореф. дис. ... д-ра психол. н.-19.00.01 - общая психология, психология личности, история психологии, этнопсихология.– Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2009. – 42 с.

4. Проблема субъектности правосознания в общепсихологическом контексте // Вестник МГОУ. Серия "Психологические науки". – № 1. – 2010. – М.: Изд-во МГОУ. – 160 с. – С. 11-17.

5. Psychological Research of Legal Consciousness // The 12-th European Congress of Psychology. Istanbul 2011, 04/08 July. Poster Abstracts. – P.1210.

6. Культурно-исторические предпосылки анализа проблемы права – правового поведения – правосознания в зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электронный научный журнал. 2011. N 2. URL: <http://ppip.idnk.ru/undefined/>

Кабакова М.П. – канд. психол. наук, доцент, профессор Российской Академии Естествознания, возглавляет научное направление «Психология семьи и брака». В рамках данного направления эмпирически исследованы и определены психологические факторы стабилизации супружеских отношений в семьях с различным стажем совместной жизни. В данных семьях также изучены особенности межличностных отношений в зависимости от оценки супругами удовлетворенности браком. Выявлена обратная зависимость между удовлетворенностью браком и стажем семейной жизни, т.е. с годами супруги ниже оценивают свою удовлетворенность супружескими и семейными отношениями ($p \leq 0,05$). Помимо этого, начаты и проводятся исследования разных типов семей (по фактору село-город, этническому признаку, семьи военнослужащих и репатриантов, семьи на основе первого и второго брака), изучаются причины и мотивы одиночества мужчин и женщин брачного возраста и мн.др. Большую роль в данном научном направлении занимает исследование современной казахской семьи. Следует отметить, что Кабакова М.П. одна из первых в Казахстане разработала и внедрила в учебный процесс специальный курс «Психология семьи и брака» (с 1992), который читается на протяжении 20 лет, востребован студентами. В целях научно-методического обеспечения данного курса ее подготовлены учебные пособия.

Кроме того, доцента Кабакову М.П. привлекают в качестве эксперта-исследователя по проблемам семейной политики РК, в частности, она сотрудничает с Институтом политических решений г.Алматы. Наиболее значительные труды в рамках данного направления:

1. Кабакова М.П. Психологические факторы стабилизации супружеских отношений в процессе совместной жизнедеятельности: Автореф. ... канд.психол.наук. – Алматы, 2004. – 24 с.

2. Kabakova M. A social-psychological study of interpersonal family relations in Kazakhstan // 30 International Congress of Psychology, 22-27 July 2012. Cape Town, South Africa. Poster Abstracts (в печати).

3. Kabakova M. Values and Traditions of Modern Kazakh Family //International Conference: Family as a Value in Terms of Religion, Tradition and Modernity. -26-27 November 2010. Rixos Tekirova – Antalya – Turkey. –С.155-160.

4. Кабакова М.П. Психологические методы исследования семьи. – Алматы: Казак университеты, 2007. – 114 с.

5. Кабакова М.П. Психология семьи и брака: теория и практика. Учебное пособие. – Saarbruecken, Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2012. – 160 с.

К.психол.н., и.о.доцента Сейтнур Ж.С развивает направление «Политическая психология личности». В настоящее время эмпирически исследованы и определены психологические особенности политического сознания современной студенческой молодежи Казахстана. Исследование проведено на студентах КазНУ им.аль-Фараби. Оказывается, лишь 70% студентов интересуются политической жизнью страны. Членами политических партий являются лишь 9%, большинство видит себя в качестве избирателя- 55%. Можно сделать вывод, что политическая сфера жизни общества не является приоритетной сферой интересов молодежи. Это объясняется тем, что студенты не верят в свою способность влиять на политику республики (68% ответили отрицательно на вопрос «Считаете ли Вы, что от вашего личного участия в голосовании зависит изменение ситуации в стране и в регионе?»). В своих исследованиях Ж.Сейтнур тесно сотрудничает с Институтом политических решений, Институтом национальных исследований, активно публикуется в газетах «Қазақ әдебиеті», журнале «Ақиқат».

В качестве результатов плодотворного функционирования научных направлений можно отметить увеличение и укрепление международных связей между университетами. Так, установлено тесное сотрудничество с профессором Джеральдом Мэттьюсом из университета Цинциннати, США, факультетом психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия), Институтом психологии РАО (Москва, Россия), Институтом физиологии СО РАМН (Новосибирск, Россия). Результатом этого

сотрудничества явились защиты диссертаций Ph.D и ряд публикаций с импакт-фактором, неоднократные визиты проф.Мэтьюса в КазНУ для чтения лекций и проведения консультаций, стажировки докторантов и ППС на факультете психологии университета Цинциннати, визит проф.Александрова Ю.А. (МГУ, Россия) с сертифицированным курсом лекций.

Установлены плодотворные контакты с Узбекским Национальным Университетом им. Улугбека (Ташкент, Узбекистан), с ведущими психологами МГУ, института психологии РАО, Германии. Результатом стали неоднократные стажировки ППС и магистрантов, совместные публикации в журналах с импакт-фактором, визиты иностранных ученых в КазНУ, успешные защиты диссертаций докторантов Ph.D.

Развивается сотрудничество с профессором Man Cheng Cheung из Zayed University ОАЭ, в результате осуществлен его визит в КазНУ, прочитаны лекции и проведены консультации. Установлены контакты с профессором Кабардовым (зам.директора Психологического Института РАО, Москва), в результате состоялся интереснейший цикл лекций для ППС и студентов. Подписан договор и началось сотрудничество с факультетом психологии Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, Россия). Результатом этого сотрудничества явились стажировки ППС и магистрантов в СПбГУ. Установлено сотрудничество с председателем международного комитета Британского Психологического Общества профессором Nigel Foreman (Мидлсекский университет, Великобритания). Результатом явилась первая казахстанско-английская публикация о развитии психологии в стенах Казахского Национального университета (Bulletin of East-European Psychological Group) и первые защиты диссертаций Ph.D по психологии в КазНУ. Также по линии Американских Советов по международному образованию установлено сотрудничество с профессором Delwyn Harnisch как научным руководителем докторанта (университет Небраска занимает 3-е по популярности место в США после Гарвардского и Йельского университета).

Осуществлен визит В.В.Козлова, Президента Международной Академии психологических наук (Ярославль, Россия), в результате опубликованы его статьи в «Вестнике КазНУ. Серия психологии и социологии», а в российских журналах – статьи ППС и студентов КазНУ. Проф. Сафаев Н.С. (Ташкент, Узбекистан) прочитал цикл лекций и принял участие в международном «Круглом столе» в декабре 2011 г.

Кафедра заключила соглашения о сотрудничестве со следующими научными, научно-образовательными, производственными и научно-производственными центрами по направлениям подготовки: Республиканский научно-практический центр психиатрии, психотерапии и наркологии Министерства здравоохранения Республики Казахстан, Военно-инженерный институт радиоэлектроники и связи; РГКП Республиканский учебно-оздоровительный центр «Балдаурен»; РССМШИ имени К.Байсейтовой; Общественный фонд «Бота» АККТГТК; Гимназии № 51,12, школа 84, Молодежный лагерь «Спутник» и др. Кафедра ведет хоздоговорные темы, активно участвует в подаче заявок на грантовые проекты и открыта к сотрудничеству со всеми заинтересованными организациями, творческими учеными и практиками.

Мақалада жалпы және этникалық психология кафедрасының атакты қазақстандық ғалымдары жетекшілік ететін ғылыми-практикалық іс-әрекетінің негізгі бағыттары қарастырылған.

Кудайбергенова С.К.

И.о. доцента кафедры общей и этнической психологии КазНУ им. аль-Фараби,

Касымжанова А.А.

к.пс.н., доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Университета международного бизнеса

ДЕТИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ТРУДНОСТЯМИ ОБУЧЕНИЯ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Среди детей младшего школьного возраста растет число различных отклонений и нарушений развития, не всегда достигающих уровня выраженной патологии, но приводящих к снижению школьной успеваемости. Особую остроту проблеме нейропсихологического анализа трудностей в обучении у

детей младшего школьного возраста придает и тот факт, что в суверенном Казахстане до сих пор ни теоретических, ни экспериментальных исследований в этой области практически не проводилось. Между тем переход на 12-летнюю систему среднего образования, а также особые условия в нашей стране – этнопсихологические особенности, билингвизм, наличие разных школ и программ обучения (от «обычных» до лицеев, гимназий) - делают эту проблему чрезвычайно актуальной.

Объект исследования – дети младшего школьного возраста (1-4 класс).

Предмет исследования - нейропсихологические особенности развития детей с трудностями школьного обучения и низкой успеваемостью

Методы исследования - нейропсихологическая методика исследования высших психических функций (стандартизированный вариант по Т.В. Ахутиной - Т.А. Фотековой [1]), SPSS-15.1

В данной статье подводятся промежуточные результаты исследования, в дальнейшем планируется провести корреляцию с данными неврологического и нейрофизиологического исследований, а также провести сравнительно-сопоставительный анализ с результатами детей других возрастных групп.

Далее по тексту – дети с низкой успеваемостью – экспериментальная группа (ЭГ), дети с высокой успеваемостью – контрольная группа (КГ).

Таблица 1- Социально-демографические характеристики испытуемых ЭГ и КГ

Характеристика	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Язык обучения	русский	русский
Пол	Мальчики- 32 Девочки -18	Мальчики- 21 Девочки -10
Возраст	6-10	6-10
Класс	1-4	1-4
Всего	49 чел.	31 чел.

Результаты и их осуждение. Уже во время проведения обследования дети ЭГ значительно чаще отличались детей КГ по таким факторам, как степень активности, астенизация и истощаемость, интерес к исследованию, понимание и удерживание инструкций в ходе работы.

Мы анализировали следующие показатели:

- Итоговый балл (ИБ) – суммарный показатель по всей нейропсихологическим пробам.
- Передний индекс - характеризует работу передних отделов головного мозга (преимущественно 3 блок по А.Р. Лурии).
- Задний индекс – характеризует работу задних отделов головного мозга (преимущественно 2 блок по А.Р. Лурии).
- Левый индекс - характеризует работу левополушарных отделов головного мозга.
- Правый индекс - характеризует работу правополушарных отделов головного мозга.

Таблица 2 – Сравнительный анализ ЭГ и КГ

Показатели	КГ		ЭГ		Достоверность различий	
	M*	m**	M	m	Mann-Whitney U	Уровень значимости
Основной балл	158,34	34,77	121,54	32,16	242	3,20221E-07
Штрафной балл	25,39	14,04	54,42	37,85	263	9,37307E-07
Итоговый балл	132,95	38,90	67,12	58,51	233	1,99617E-07
Передний инд.	53,45	12,36	38,72	12,77	226,5	1,39345E-07
Задний инд.	69,27	21,73	33,81	29,44	254	5,95835E-07
Левый инд.	35,89	9,42	26,89	9,43	327,5	1,9744E-05
Правый инд.	12,85	5,38	7,11	6,14	349,5	5,11971E-05
Прогр. и контр.	13,55	4,20	8,95	4,71	340	3,29437E-05
Серийная организ.	34,26	7,37	26,61	7,95	253	5,53809E-07
Кинестет.ф.	13,00	2,82	10,31	3,48	332	1,96831E-05
Слух.ф.	28,12	8,58	16,80	10,52	277,5	1,90255E-06
Зрит.гнозис	9,35	3,55	6,17	4,75	445,5	0,001871713
Зр.- простр.ф.	21,24	10,07	11,12	11,21	365	9,73719E-05

Примечание. * - среднее значение, ** - стандартное отклонение

Для оценки уровня развития и соответствия возрастной норме основных функций и мозговых систем, мы вычисляли следующие дополнительные индексы по отдельным нейропсихологическим пробам: программирование и контроль деятельности, серийная организация движений, кинестетические функции, слуховые функции, зрительный гнозис, зрительно-пространственные функции. Все индексы вычислялись таким образом, что их нельзя сравнивать друг с другом, но можно сравнить относительные результаты по ним между группами. В следующей таблице представлены основные результаты ЭГ и КГ.

Как видно из полученных результатов, у детей с низкой успеваемостью в 1,98 раз ниже итоговый показатель, чем у детей с высокой успеваемостью, при этом при выполнении средний показатель штрафных баллов у них выше в 2,1 раза.

Полученные данные позволяют говорить о недостаточной сформированности у детей ЭГ морфофункциональных основ психических процессов, что может служить причиной их низкой успеваемости.

Остановимся более подробно на результатах по отдельным индексам (см. рис. 1)

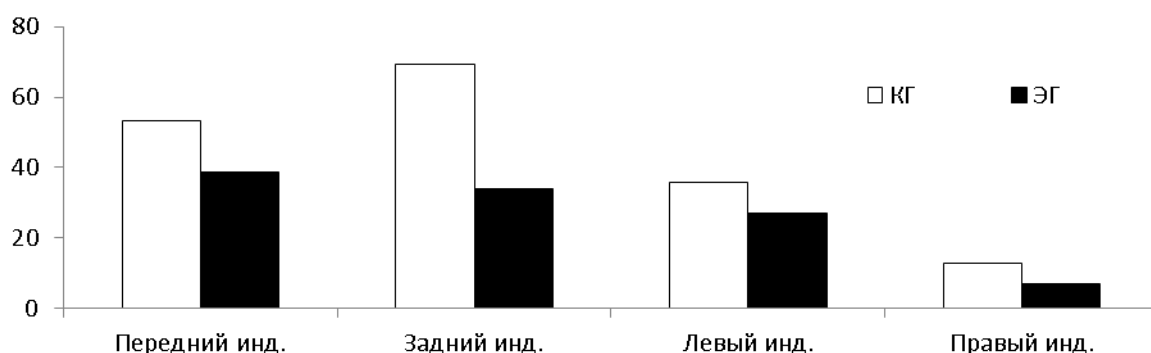


Рисунок 1 – Средние значения мозговых индексов ЭГ и КГ

Рисунок 1 наглядно показывает, что наибольшие различия между успевающими и неуспевающими детьми - в развитии заднего и правого отделов мозга (примерно в 2 раза), при этом различия в развитии переднего и левого отделов есть, но они менее выражены (примерно в 0,7-0,9 раза). Мы можем предположить, что на момент обучения у детей ЭГ менее развиты филогенетически более ранние отделы мозга (как известно, передние отделы, а также левосторонние отделы, связанные с речью, формируются позднее, по большей части прижизненно). Как известно, задние отделы мозга представлены по большей части 2-м функциональным отделом по А.Р Лурии, отвечающим за прием, переработку и хранение экстрацептивной информации, правосторонние отделы мозга курируют работу первой сигнальной системы, также отвечающую за процессы восприятия, непосредственно речью.

Наибольшие различия с ЭГ отмечаются по показателям слуховых функций, серийной организации движений, а также зрительно-пространственных функций. Мы считаем, что именно данные нарушения способствуют замедленному или нарушенному развитию специфических школьных навыков, которые связаны с устной и письменной речью. Так, без достаточного развития слуховых функций ребенок недопонимает речь педагога, у него трудности формирования письма, ошибки инертности, поэлементное разбиение букв и т.п. ошибки (за счет неспособности усваивать и удерживать двигательные программы, а также слабости зрительно-пространственной памяти). В дальнейшем, при изучении характера ошибок зрительно-пространственных проб, можно будет говорить о преимущественно «правосторонней» или «левосторонней» слабости детей ЭГ.

Анализ в гендерном разрезе, как вне зависимости от групп, так и среди неуспевающих детей, позволил выявить некоторые различия. У девочек вне зависимости от успешности обучения в школе, выше показатели правого полушария, причем у слабоуспевающих девочек он примерно такой же, как и у мальчиков с высокой успеваемостью (вся выборка девочки – 48,16, мальчики – 43,15; неуспевающие девочки – 43,15, мальчики -36,13).

Динамика нейропсихологических показателей в ЭГ и КГ с 1 по 4 класс

1. Первоклассники. Статистически достоверные различия:

Итоговый балл	$p = 0,01$
Передний индекс	$p = 0,03$

Задний индекс	$p = 0,00$
Правый индекс	$p = 0,01$
Серийная организация	$p = 0,02$
Кинестетические ф.	$p = 0,01$
Слуховые ф.	$p = 0,06$
Зрительно-пр.ф.	$p = 0,03$

2. Второклассники. Статистически достоверные различия:

Итоговый балл	$p = 0,01$
Передний инд.	$p = 0,01$
Задний инд.	$p = 0,02$
Правый инд.	$p = 0,03$
Прогр. и контр.	$p = 0,04$
Серийная организация	$p = 0,006$
Слуховые ф.	$p = 0,04$
Зр-простр.ф.	$p = 0,05$

3. Третьеклассники. Статистически достоверные различия:

Итоговый балл	$p = 0,02$
Передний инд.	$p = 0,01$
Задний инд.	$p = 0,03$
Левый индекс	$p = 0,01$
Прогр. и контр.	$p = 0,02$
Серийная организация	$p = 0,02$
Слуховые функции	$p = 0,006$

4. Четвероклассники. Статистически достоверные различия:

Кинестетические функции $p = 0,02$

Представленные итоги позволяют нам сделать следующие выводы: в 1-2 классе (6-8 лет) между успевающими и неуспевающими школьниками различия преимущественно в развитии передних, задних и правых отделов мозга, в то время как в 3 классе (8-9 лет) появляются дополнительно различия в левополушарных отделах мозга. А к четвертому классу (9-10-11 лет) различия в нейропсихологических показателях между учениками КГ и ЭГ практически нивелируются, несмотря на школьную успеваемость.

Мы видим, что к концу младшего школьного возраста различия между успевающими и неуспевающими учениками практически нивелируются, то есть в отношении морфофункциональных основ психических процессов происходит «выравнивание». Известно, что именно к этому возрасту практически завершается формирование мозговых структур, поэтому считается, что наиболее эффективной является нейропсихологическая коррекция, проведенная до 10-11 лет [2].

Подводя итоги данного этапа исследования, можно сформулировать следующие **выводы**:

1. Существуют значимые различия в нейропсихологической организации школьников с разным уровнем школьной успеваемости, они проявляются в значительном отставании в созревании морфофункциональных основ психической деятельности.

2. Наибольшие различия между младшими школьниками с высокой и низкой успеваемостью отмечаются в развитии задних и правополушарных отделов мозга, особенно в 1-2 классе. В 3 классе на передний план выходит недоразвитие левополушарных отделов мозга, а к 4 классу нейропсихологические профили неуспевающих и успевающих детей практически выравниваются.

3. В диагностической и коррекционной работе с неуспевающими детьми необходимо учитывать их нейропсихологические половозрастные особенности.

1. Возрастные, половые и индивидуально-типологические особенности высших психических функций в норме / П.р. Т.А. Фотековой – Абакан: изд. Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2007. – С.7-32

Мақалада оқуында қиындығы бар бастауыш сынып оқушыларына нейропсихологиялық талдау жүргізілген.

Дуйсенбеков Д.Д.

д.психол.н., и.о.проф. кафедры общей и этнической психологии КазНУ им. аль-Фараби

Байшукурова А.К.

к.б.н., доцент кафедры общей и этнической психологии КазНУ им. аль-Фараби

Басыбекова К.Е.

к.психол.н., доцент кафедры общей и этнической психологии КазНУ им. аль-Фараби

Сатыбалдина Н.К.

к.б.н., доцент кафедры общей и этнической психологии КазНУ им. аль-Фараби

Файзуллина А.К.

ст.пр. кафедры общей и этнической психологии КазНУ им. аль-Фараби

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В условиях начавшейся работы по созданию исследовательского университета, на основе Законов Республики Казахстан "Об образовании", "О науке", устава "КазНУ им. аль-Фараби" определены основные цели, предмет, задачи и принципы деятельности Центра психологических исследований. Одно из направлений деятельности этого центра обеспечивает наша исследовательская группа, объединившаяся вокруг проекта НИР "Оценка и вероятностное прогнозирование психологических последствий кризисных ситуаций и социальных конфликтов". Социальные вызовы современности (общее повышение социальной напряженности, террористическая активность, социально-экономические и политические конфликты) свидетельствуют в пользу актуальности подобного проекта. Его основной проблематикой является психологическая оценка и прогнозирование кризисных явлений и социальных конфликтов и содействие обществу и государству в их преодолении.

Эффективность прикладных психологических исследований разного типа вывела психологию в ранг так называемых экспертных областей знания. Широко распространена практика привлечения психологов для получения развернутой психологической оценки (экспертизы) любого проекта, так или иначе связанного с воздействием на человека, например, строительство завода поблизости населенного пункта, проведение в жизнь правительственной программы реформ, в частности, правовой реформы, ценовой политики и т.п. Кроме того, особое значение приобрели экспертно-психологические исследования человеческого фактора в разных сферах деятельности и, в частности, судебно-психологическая экспертиза, судебная психолого-криминалистическая экспертиза и судебная социально-психологическая экспертиза [1]. Последняя разновидность экспертно-психологического исследования привлекается следственными и судебными органами при необходимости оценки групповых и массовидных явлений, где субъектом активности выступает не только отдельная личность-инициатор, но и группа людей, толпа, превращающая внедренные и заданные инициатором интенции в социальные процессы, зачастую деструктивного типа (насилие, погромы, беспорядки и т.п.).

Процедуры гуманитарной экспертизы (термин введен В.П. Зинченко) проводились, главным образом, в отношении экстремальных ситуаций техногенного и экологического характера, таких как катастрофа Чернобыльской АЭС, Спитакское землетрясение в Армении, а также в отношении политических событий и процессов, связанных с различными по силе и степени и числу вовлеченных людей проявлениями экстремизма, таких как конфликт в Нагорном Карабахе, события 1989 г. в Тбилиси, межэтнический конфликт в Осетии и Юго-Осетинский кризис и т.п. В странах дальнего

зарубежья и в Российской Федерации уже отработан опыт оперативного реагирования (органы правопорядка и службы чрезвычайных ситуаций) на экстремальные ситуации различного происхождения. Наряду с оперативной обработкой и отслеживанием различных рисков экстремального развития, чем призваны заниматься компетентные органы и силовые структуры, в общемировой практике накапливается весьма ценный аналитический материал, на изучение которого нацелены процедуры гуманитарной экспертизы, осуществляемые целым рядом специалистов, в том числе и психологами.

В то же время, следует отметить, что по весьма значимым для новейшей казахстанской истории событиям 17-18 декабря 1986 г. подобные экспертные исследования (научно обоснованные и непредвзятые оценки) практически не проводились. Между тем эти события выступили в качестве "бифуркационного всплеска" до той поры выглядевшей стабильной социально-психологической синергетики советского общества, в котором по определению не должно было места для конфликтов на этнической почве. В современных трактовках конечного периода истории СССР эти события излагаются вскользь, а то и вовсе замалчиваются. В то же время следует отметить, что до сих пор отсутствует полномасштабный анализ социально-психологического и культурно-исторического контекста этих событий, который смог бы раскрыть в системных представлениях то, как нация казахов, находившаяся на грани растворения в т.н. "лаборатории дружбы народов", подтвердила и продолжает подтверждать свою идентичность, как Казахстан лишь номинально считавшийся союзной республикой (и то, благодаря своей большой территории и сырьевым ресурсам) трансформируется в самодостаточное суверенное государство с собственной динамично развивающейся экономикой, все явственнее выступая в роли геополитического "аттрактора" в центрально-азиатском регионе. Все эти процессы в их динамике и взаимодействии, центрированные на людях – реализаторах (объектов и субъектов) этих процессов, могут и должны оказаться в центре психологически ориентированной гуманитарной экспертизы.

Так, согласно А.У. Харашу, гуманитарная экспертиза нацелена на обобщенную оценку последствий, "которые имеет или может иметь для человека (для населения региона или для той или иной социальной группы) то или иное событие, случившееся в прошлом (далеком либо недавнем), происходящее в настоящее время либо потенциально возможное в обозримом будущем" [2, с. 68]. Наиболее значимым психологическим последствием декабрьских событий 1986 г. явилось резкое снижение уровня базового доверия значительной части лиц коренной национальности к институтам власти и правоохранительным органам, в особенности, после имевших место внесудебных расправ над участниками событий. Тем более, что подобная деградация чувства социальной желательности по отношению к тогдашнему центральному руководству происходила на фоне вызванных перестройкой и гласностью и все менее и менее контролируемых общественных процессов, спонтанными проявлениями роста национального самосознания и поисков этнической идентичности, деструктивных процессов в экономике, отразившихся в возникновении безработицы и связанным с ней ростом криминальной активности и коррупции. В аналитической литературе эти процессы часто именуется центробежными, закономерно приведшими к распаду казавшейся незыблемой социально-психологической синергетики советского общества.

В условиях становления независимого Казахстана подобные кризисные явления и социальные конфликты требуют системной оценки и научно-психологического прогнозирования, что отмечалось в отдельных публикациях [3]. Необходимость же психологического изучения и научно-аналитической оценки экономических, социально-политических, природных и техногенных кризисов, а также межэтнических и межконфессиональных конфликтов связана с возможностями реализации комплексного исследовательского проекта в рамках работы психологического центра. Основная цель проекта НИР – экспертно-аналитическая оценка, вероятностное прогнозирование и научно-прикладное содействие заинтересованным государственным органам и общественным организациям в предупреждении, психологической профилактике и социально-психологической коррекции широкого круга кризисных явлений и ситуаций в обществе.

Задачами проекта, которые частично могут быть реализованы в рамках деятельности университетской психологической службы, являются:

- экспертная оценка и прогнозирование социально-психологических и гуманитарно-личностных последствий кризисных социально-политических явлений;
- содействие организации психопрофилактической и коррекционной работы с маргинальными группами и лицами, вовлеченными в асоциальную деятельность и с пострадавшими;

- экспертная оценка и прогнозирование социально-психологических и гуманитарно-личностных последствий чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера;
- экстренная психологическая помощь специалистами – психологами на месте чрезвычайной ситуации;
- оказание психологической помощи людям при отсроченной реакции на травматический стресс;
- содействие организации психопрофилактической и коррекционной работы с пострадавшими;
- экспертная оценка и прогнозирование социально-психологических и субъективно-личностных последствий межэтнической и межконфессиональной напряженности и кризисных ситуаций;
- научно-психологическое обеспечение адаптации мигрантов, возвращающихся на историческую родину, к социально-экономическим и психологическим условиям жизни в РК;
- экспертная оценка и прогнозирование социально-психологических и гуманитарно-личностных последствий кризисных ситуаций в сферах производства, образования и здравоохранения, связанных с условиями организации производственного, учебно-воспитательного процесса и современной клинической практики;
- экспертная оценка и прогнозирование социально-психологических и субъективно-личностных последствий кризисных явлений и конфликтных ситуаций в правовой сфере и в следственно-судебной деятельности;
- научно-психологическое содействие проведению правовой реформы (в сфере ювенальной юстиции и других);
- социально-психологическая помощь в защите прав несовершеннолетних.

Научно-исследовательская работа в рамках данного проекта может и должна привести к следующим прогнозируемым результатам:

Во-первых, это создание возможностей научного прогнозирования и выработки прикладных рекомендации по оценке социально-психологических и гуманитарно-личностных последствий кризисных социально-политических явлений, приводящих к обострению общественных противоречий, а также к различным формам асоциальной активности экстремистской и террористической направленности. Кроме того, здесь налицо возможность разработки психодиагностической методики, направленной на выявление лиц, склонных к асоциальным действиям.

Во-вторых, вполне возможна выработка рекомендаций по оценке и прогнозированию социально-психологических и гуманитарно-личностных последствий чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера и управленческого характера. Они органически связаны с методическими разработками по организации психопрофилактической и коррекционной работы с пострадавшими и их родственниками.

В-третьих, может быть разработана специализированная модель оценки и психодиагностического прогнозирования социально-психологических и субъективно-личностных последствий межэтнической и межконфессиональной напряженности и кризисных ситуаций. Эта модель вызовет к жизни создание психодиагностического и психокоррекционного инструментария по оценке возможностей и трудностей практической работы с людьми, вовлеченными в такие ситуации.

В-четвертых, это разработки рекомендаций по оценке и прогнозированию социально-психологических и гуманитарно-личностных последствий кризисных ситуаций в сферах производства, образования и здравоохранения. Для этого необходимо создание системы научно-консультативной поддержки преодоления кризисных ситуаций в сферах производства, образования и здравоохранения.

Наконец, в-пятых, проект нацелен на создание системы экспертной оценки и прогнозирования социально-психологических и субъективно-личностных последствий кризисных явлений и конфликтных ситуаций в правовой сфере и в следственно-судебной деятельности, приводящих к существенным формам нарушений прав человека, семьи, группы, этнической общности и страт населения. Необходимым условием такой работы является создание научно-методической основы психологического сопровождения правовой реформы и ее конкретных форм: в сфере ювенальной юстиции, в развитии судебно-психологической экспертизы, в принятии правовых решений и привлечении специалистов–психологов к следственно-судебным процедурам организации современной пенитенциарной системы.

1. Нагаев В.В. Основы судебно-психологической экспертизы. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, Закон и право, 2003. – 431 с.

2. Хараш А.У. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М.: Наука, 1994. – С. 60-88.

3. Дуйсенбеков Д.Д. Правосознание как предмет гуманитарной социально-психологической экспертизы // Психологические основы становления субъектности личности в условиях глобализации // Международная научная конференция, посвященная 75-летию КазНУ им. аль-Фараби. – Алматы: "Казак университеті", 2009. – С. 101-107.

Мақалада зерттеу университетіндегі элеуметтік-психологиялық қызметті ұйымдастырудың мақсаттарымен міндеттері талқыланады. Қайшылық жағдайлармен элеуметтік қақтығыстардың психологиялық салдарын болжау мен сынау қолданбалы-психологиялық жұмыстың өнегелі бағыттары ретінде сипатталады.

1 СЕКЦИЯ
ПРАКТИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ АЙМАҒЫНДАҒЫ МАМАНДАРДЫ
КӘСІБИ ДАЯРЛАУ МӘСЕЛЕСІ

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В ОБЛАСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Джакупов С.М.,
Профессор КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы
Gau K,
Вюрцбургский университет, г. Вюрцбург
Исаханова А.А.,
Докторант PhD Казахско-Турецкий университета
им. К.А. Яссауи, г. Туркестан

ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ИГРА КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ
СОВМЕСТНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из весомых вкладов психологии в практику образовательной системы является разработка эффективных технологий обучения. На основе концепции совместно-диалогической познавательной деятельности был разработан комплекс приемов и средств интерактивных форм обучения [1]. Психологической основой всех этих разработок является феномен совместной мыслительной деятельности, представляющий собой высший уровень развития совместно-диалогической познавательной деятельности в процессе обучения. В психолого-педагогической практике для формирования и развития совместной мыслительной деятельности чаще всего применяется игровое моделирование учебно-познавательной деятельности.

Организационно-деятельностные игры (ОДИ), как направление в современном образовательном игровом моделировании развиваются с середины шестидесятых годов прошлого века. Основоположником этого направления является Г.П. Щедровицкий [2]. В разработанном им подходе ОДИ предназначались для обучения управленческих кадров разрешению конкретных проблемных ситуаций в системах управления разного уровня – производственных и региональных. Позднее, в рамках подхода предложенного О. С. Анисимовым, ОДИ стала использоваться для формирования способностей к организации деятельности мыслекоммуникации и рефлексии и послужила стимулом для становления, так называемого методологического подхода к управлению [3].

С точки зрения своей формы игра не есть обычная учебная деятельность, а представляет собой скорее выход из этой деятельности в другую, временную сферу деятельности, имеющую собственную направленность. Как указывает Й.Хейзинга игра прерывает обычный процесс жизнедеятельности, "вклинивается в него как временное действие, которое протекает внутри себя самого, обособляется... местом действия и продолжительностью. Игра разыгрывается в определенных пространственно-временных рамках. Её течение и смысл, заключены в ней самой" [4, с. 20]. Игровое пространство - это обособленное пространство, в некотором смысле "отгороженное" от внешнего мира своими правилами. В игре человек свободен не только от реального мира, но и от самого себя - реального. Благодаря игре все нормы настоящего, все довлеющее над человеком прошлое отстраняется, отходит на задний план, становится несущественным и тем самым создаются условия для появления человека "возможного", т.е. функционирующего на пределе своих возможностей. Игровой метод обучения ОДИ позволяет снижать критичность и самокритичность обучаемого по отношению к своим умственным способностям, помогает осмыслить типичные умственные и практические действия, выработать навыки коммуникации и организации деятельности.

Центральным моментом в ОДИ является сценическое моделирование некоторого когнитивного содержания, заимствованного из профессиональной или из любой другой форм жизненной практики. Важнейшим условием успешного применения этой модели в процессе ОДИ выступает ее проблемное содержание, позволяющее формировать и развивать проблемные ситуации. Сложность процессов решения проблемы рождает потребность в организации рефлексии. В систему средств, организующих рефлексии, входят: язык теории деятельности, понятия и категории, логика и мыслетехника. Вся совокупность процедур организации процесса рефлексии называется

игротехникой. Основными объектами внимания игротехники являются совмещение демонстрационных действий, рефлексии и критериального обеспечения рефлексии. Как ведущая психологическая составляющая игры выделяется коммуникация. Одним из основных способов организации коммуникации является построение схем изобразительного типа – схематизированных изображений (СИ). Опираясь на них, игрок, его оппоненты, игротехник и другие участники превращают полемику в направленное взаимодействие, вовлекающее все ресурсы языка, логики, совместности действия. Превращение полемики в организованный процесс позволяет легко моделировать в мышлении игрока основные типы мыслительных процедур – высказывание авторской точки зрения, понимание и критику высказываний, постановку и решение задач и проблем. Основными результатами организационно - деятельностной игры, как считает ее создатель являются: развитие социокультурно организуемой деятельности; "выращивание" потребности в самопознании, самоопределении и преобразовательном отношении к себе; быстрое становление и развитие сплоченных групп и команд [3]. Движение содержания или, другими словами, развитие решения проблемы в ОДИ разворачивается в соответствии со структурой пятиблочного анализа деятельности, разработанного Анисимовым О.С. и представляет собой следующую последовательность фаз.

Первая фаза - *ценностно-целевая*, которая предполагает введение предварительных представлений о сущности игры, постановку перед игроками целей игры, объяснение ее организационного построения. Так, уже в установочном сообщении "закладываются" ценности образования, которые являются ведущими для преподавателей и относительно которых игроки должны самоопределяться в ходе игры и в процессе обучения в целом. Целевая ориентация игроков заключается в постановке перед ними определенной конкретной проблемы (Например: понять что такое "Учебное действие") и разъяснения способов ее достижения, последовательность которых заключена в тематике дней.

Следующая фаза – *ситуационная*. Она представляет собой исследование заданной (учебной, управленческой и т.д.) деятельности, которое основывается на собственном опыте пребывания и участия в этой деятельности. Игроки обмениваются первичными, имитационными, ситуационными и индивидуализированными знаниями о прошлых действиях, которые они относят к исследуемой деятельности. Предметом исследования являются все существенные явления, так или иначе влияющие на функционирование или развитие конкретной деятельности. Процедура исследования должна соответствовать следующим критериям:

1. Безоценочности (недопустимости преждевременных оценок приводимых представлений);
2. Полноте фиксации (как можно более подробному описанию эмпирических ситуаций, в которых происходило исследуемое действие);
3. Историчности или эмпирической каузальности (фиксации во временной последовательности существенного для анализа ряда событий, фактов);
4. Безообобщенности (т.е. недопустимости преждевременных обобщений материала);
5. Регистрационности разномнений (зафиксированности противоречивых (противоположных) взглядов на ситуацию);
6. Цитатности (буквальности в фиксации описаний игроков, недопустимости преждевременного перевода в "свои слова");
7. Расчлененности материала (первичной сортировки информации, фактов по определенным группам похожих внешних признаков);
8. Подробности описания "мест затруднений" (т.е. приводимые игроками описания ситуаций могут содержать описания затруднений в выполнении действий, побочных факторов, мешающих достижению целей или задач действия).

В результате обсуждения всех индивидуальных представлений, выстраивается одно общее представление (образ), которое с точки зрения игроков наиболее полно отражает все составляющие элементы этого действия. Затем это общее представление переводится в демонстрационный образец действия. Поскольку опыта действия обычно не хватает, демонстрируемое действие, как правило, не достигает цели. Обнаружение этого позволяет перейти в аналитическую фазу, которая начинается с ситуативной концептуализации.

Концептуализация направлена на абстрактное описание реальности и состоит в абстрагировании и схематизации существенных компонентов демонстрируемых образцов действия, путем выделения его структурных блоков. На этой стадии перед игроками встает проблема отбора из зафиксированного материала наиболее существенных моментов и достраивания недостающих. Продуктом этой фазы деятельности является теоретическая (идеальная) схема моделируемой

деятельности. Концептуальный продукт игроков необходимо предполагает проверку на соответствие таким принятым критериям как:

1. Структурности (представления в целостной картине всех функциональных составляющих данного типа действия);
2. Константности (фиксированности, неизменности построенных концептуальных оснований на одном уровне абстрактности);
3. Внутренней каузальности (неразрывной процессуальности причинно-следственных связей);
4. Сфокусированности (выделенности определенных значимых акцентов, которые рассматриваются более подробно);
5. Предметности (соответствия концептуальных содержаний предмету рассмотрения);
6. Схематичности оформления;
7. Однородности (соответствие рамкам теоретико-деятельностного подхода, непротиворечивость предметных фокусировок);
8. Адаптированности концептуального языка для всех участников игрового процесса и др.

Ещё одной фазой игры является проблемная или понятийная фаза. Пик проблематизации обычно соответствует третьему дню игры, задачей которого является установление соответствия между теперь уже концептуальным конструктом деятельности и предлагаемым демонстрационным образцом. При обнаружении несоответствия вводится вопрос, который требует изменения теоретической (концептуальной) схемы - ее дополнения, уточнения, редукции. Поводом выступает обнаружение значимого для раскрытия затруднения звена исходных условий, не имеющего теоретического раскрытия. Например, если в теоретической (концептуальной) схеме игроки указывают, что учебное действие начинается с понимания учителем "заказа" ученика на обучение, а в их демонстрационном образце учебное действие начинается с того, что учитель приходит и сообщает тему урока, то, становится явным несоответствие между теоретическим конструктом учебного действия и его реальной практической демонстрацией.

И, как следствие этой фиксации, осознается необходимость перестройки абстрактных оснований или изменения демонстрационного образца действия. К предмету проблематизации так же относится анализ исходных оснований концепта, с помощью которого в группах происходило описание деятельности. В такой ситуации игрокам предлагается "отрефлексировать" использованный ими способ разработки концептуального конструкта, привлекая теоретическое содержание в качестве гипотезы. На этой фазе работы часто возникает ситуация, когда гипотезы не подтверждаются, а других возможных подсказок уже нет. Тогда на методологической консультации вводятся основания теории деятельности, набор понятий и категорий, которые при их использовании дают возможность построения необходимой добавки, которая нужна для преодоления проблемы теоретических обоснований игроками своих действий, а в дальнейшем и построения недостающих звеньев концептуальной схемы. После нахождения нового теоретического звена производится его проверка на совместимость с предыдущим.

К последней фазе игры относится проектирование. Основной целью проектирования является построение нормативной картины деятельности на различных уровнях обобщения, проекта деятельности, её модели. Фаза проектирования - завершающий этап игры, в котором концептуальный конструкт, переработанный и дополненный, переводится в план проекта деятельности и апробируется опять же в демонстрационном образце.

Итогом реализации в пространстве игры всех фаз деятельностного анализа является построение ее участниками концепции и проекта анализируемой деятельности, которые представляют собой ее структурно – понятийное описание, зафиксированное в схематизированном изображении. Данные продукты ОДИ могут быть использованы игроками в реальной практической деятельности.

Как следует из описания ОДИ, ее конечный результат является результатом совместной мыслительной деятельности участников игрового процесса. Сравнительный анализ структурных компонентов совместно-диалогической познавательной деятельности и последовательности фаз ОДИ свидетельствует о достаточно высоком уровне их корреляции. По своему психологическому содержанию ОДИ хорошо вписываются в концепцию совместно-диалогической познавательной деятельности и могут существенно обогатить ее интерактивный технологический потенциал.

Концептуальная схема совместно-диалогической познавательной деятельности расширяет дидактические и рефлексивные возможности организационно-деятельностной игры. Это оказывается возможным за счет актуализации смыслообразующих и целеобразующих механизмов, лежащих в основе функционирования псевдосовместной и псевдоиндивидуальной феноменов мышления, составляющих инфраструктуру совместно-диалогической познавательной деятельности.

1. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. Алматы: Казак университеті, 2009. – 308 с.
2. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности./Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – 800 с.
3. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М., “Экономика”, 1991 – 352 с.
4. Хейзинга И. В тени завтрашнего дня. – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.

Ұйымдастыруші-іс-әрекет ойыны бірлескен-диалогтік танымдық іс-әрекеттің ерекше іске жарамды түрі ретінде қарастырылғанда бірлескен ойлау іс-әрекеттің технологиялық әдістерінің қалыптасуы мен дамуына зор әсерін тигізеді. Бірлескен-диалогтік танымдық іс-әрекеттің тұжырымдамалы сызбасы ұйымдастыруші-іс-әрекет ойынның дидактикалық және рефлексивтік мүмкіндіктерін дамытады. Бұл бірлескен-диалогтік танымдық іс-әрекетінің ішкі құрылымын қалыптастырушы, ойлаудың жалған-бірлескен және жалған-жеке феномендерінің негізін құрайтын мағына құру мен мақсат құру қызметтерінің тетіктері арқылы жүзеге асады. Салыстырмалы талдау негізінде бірлескен-диалогтік танымдық іс-әрекетінің құрылымдық бөлшектерінің ұйымдастыруші-іс-әрекет ойынның логикалық кезеңдерімен тығыз өзара байланыстары анықталды.

Аймаганбетова О.Х.,
Профессор КазНУ им. аль-Фараби,
Романкова Р.А.,
Тастанбекова А.Д.,
Магистранты КазНУ им. аль-Фараби, г.Алматы

АССЕССМЕНТ ЦЕНТР КАК ПРИКЛАДНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ОРГАНИЗАЦИИ

В современных условиях глобальной конкуренции, когда едва ли не все корпорации обладают доступом к одним и тем же технологиям, невозможно отрицать тот факт, что реальная разница в достижении целей организации создается за счет человеческих ресурсов. По сути, сегодня персонал организации является основным фактором, определяющим её успех в долгосрочной перспективе.

Переход к рыночной экономике поставил ряд принципиально новых задач, важнейшая из которых – максимально эффективное использование кадрового потенциала. Причем, это актуально не только для общества в целом, но и в большей степени для каждой компании, фирмы, организации.

Однако, реальность такова, что эффективное управление персоналом является сегодня исключением, чем правилом. Многие современные организации, к сожалению, до сих пор по-прежнему используют традиционную систему управления персоналом, возникшую в советский период истории страны, которая не обеспечивает необходимый уровень эффективности, который необходим для успешной работы в современных изменившихся условиях.

Большинство современных предприятий не в состоянии эффективно использовать потенциал своих сотрудников. Применяемые ими методы управления и оценки персонала не обеспечивают требуемых организацией производительности, качества, изобретательности, не удовлетворяют самих работников. Наиболее важными и эффективными методами управления и оценки персонала являются структурированное интервью и Ассесмент-центр.

Метод «Ассесмент-Центр» возник на Западе в годы Второй мировой войны. В Великобритании его использовали для набора младших офицеров, а в США — для подбора разведчиков. Впоследствии он был взят на вооружение бизнес-организациями, и в настоящее время на Западе практически каждая крупная компания применяет этот метод для оценки персонала.

Ассесмент-Центр — это технология комплексной оценки персонала, которая основана на наблюдении специально обученных ассессоров (оценщиков) за поведением оцениваемых сотрудников в реальных рабочих ситуациях или при выполнении ими различных заданий. Содержание заданий отражает основные аспекты и проблемы деятельности в рамках той или иной должности. Суть технологии заключается в том, чтобы создать упражнения, моделирующие ключевые моменты деятельности оцениваемого, в которых проявились бы имеющиеся у него профессионально важные качества. Степень их выраженности оценивается подготовленными специалистами, и на основании этой оценки делаются заключения о степени пригодности человека к

данной работе, продвижению по службе, необходимости индивидуальных психологических консультаций, психокоррекции или социально-психологического тренинга [1].

Каждый конкретный Ассесмент-центр включает ряд процедур и разрабатывается с учетом требований, предъявляемых к работникам. Важная составляющая этого метода — измерение. Ассесмент-центр близок к тестам, поскольку предполагает стандартизацию, то есть наличие определенных нормативов проведения процедур и системы оценок (критериев и шкал оценки).

Количество участников технологии ограничено (4-12 человек) [2]. Продолжительность процедур - один-три дня. Технология ассесмент-центр используется для отбора, обучения и развития персонала. Несмотря на то, что она хорошо разработана, описана и применяется во многих крупных компаниях, в странах СНГ ее использование все еще недостаточно широко.

Следующие шаги в подготовке к проведению исследования — определение критериев оценки, разработка программы конкретного ассесмент-центра и подготовка заданий для оцениваемого персонала, тренинг ассессоров. Что можем измерить. В ходе работы людей над заданием за ними ведется наблюдение. На этом этапе ассесмент-центра и собирается информация об оцениваемом персонале. Действие или поведенческое проявление человека — именно то, что следует измерять. Применительно к компетенции каждое действие может оцениваться как позитивное и негативное. Оценщики фиксируют действия наблюдаемых и квалифицируют их, то есть относят их к проявлениям той или иной компетенции.

В результате эти положительные и отрицательные проявления сопоставляются, и человек получает итоговую оценку по всей компетенции. В Ассесмент-центре наиболее распространены пятибалльные и девятибалльные шкалы.

Результаты наблюдений в технологии «Ассесмент-Центр» тщательно обрабатываются. Эта стадия — самая длительная во всем процессе. Отчет о проделанной работе, помимо количественных оценок, может включать в себя развернутое заключение о людях, подвергнутых оценке, которое отражает качественные характеристики персонала.

Как организовать работу. Существует два подхода к работе с заказчиком. Первый — заказчик предоставляет свой набор компетенций, по которым нужно оценить персонал. При втором подходе исследователи сами выявляют и описывают необходимые компетенции, опираясь на анализ должности. После того как задачи конкретизированы, технология оценки подготовлена, начинается «живая» работа с персоналом заказчика. Она может проводиться не только оценщиками специализированной компании, но и собственными силами заказчика либо совместно. Оценивать собственный персонал по технологии «Ассесмент-Центр» можно, если в кадровой службе предприятия есть подготовленные оценщики, разработана четкая методика наблюдений за людьми в процессе выполнения ими заданий и система оценки. Практически любой человек, если он достаточно проницателен, наблюдателен, обладает высокими интеллектуальными и коммуникативными способностями, может стать неплохим оценщиком персонала. Совместная работа менеджеров по персоналу и оценщиков, привлеченных из специализированных фирм, чрезвычайно эффективна.

Для чего проводится технология? Какие цели достигаются в ходе оценочной кампании?

Во-первых, вырабатывается индивидуальный подход к людям. Может быть выявлен и оценен потенциал работников, который пока еще не реализован в полной мере. Руководству становится ясно, в каком направлении должен развиваться тот или иной подчиненный. Выясняется, что одного нужно учить тайм-менеджменту, другого — искусству коммуникации, третьего — умению принимать решения. Во-вторых, определяется система критериев отбора персонала. После оценочных мероприятий новых сотрудников отбирают более тщательно, резко снижается вероятность ошибки при выборе подходящей кандидатуры. В-третьих, конечно же, вскрываются различные недостатки в работе руководства с персоналом и определяются пути их устранения. На крутых поворотах. Опыт показывает, что исследование профессиональных качеств работников компании по методу «ассесмент-центр» эффективно при найме новых людей на работу, в ходе аудита и аттестации кадров, при разработке программ обучения и развития сотрудников, перед принятием серьезных управленческих решений. Конечно же, оценка персонала может оказать существенную помощь и при выходе из кризисных ситуаций.

По заданию АО «БТА» банка была проведена диагностика уровня развития компетенций. В нем приняло участие 30 работников банка (12-мужчин, 18-женщин). Экспериментальное исследование было проведено в три этапа: первый этап исследования - октябрь 2010 года, особенностью которого стала диагностика уровня развития компетенций: коммуникативности, стрессоустойчивости, мотивация к успеху персонала АО «БТА» банка. Второй этап исследования —

декабрь 2011 года, проведение в банке технологии «Ассесмент-Центр». Третий этап экспериментального исследования был проведен в марте 2011 года. Его целью была - повторная диагностика уровня развития компетенций.

В контексте всей программы было проведено исследование, целью которого стало экспериментальное изучение влияния методов и технологий на гармоничное развитие персонала по выбранным компетенциям. В частности, были подвергнуты исследованию содержание и особенности конкретных методов и технологий на процесс управления.

Для реализации этой цели были поставлены и решены следующие задачи:

- определить и применить соответствующие «БТА» банку современные методы и технологии управления персоналом;
- разработать и апробировать специальную программу экспериментального исследования управления персоналом банка «БТА»;
- выявить процесс совершенствования управления персонала с точки зрения развития социально-психологических характеристик работников, который создаст возможность для раскрытия их личностного и профессионального потенциала.

Для изучения необходимых нам качеств, была использована методика «Мотивации к успеху» Т.Элерса. Также был использован опросник В.Ф. Ряховского для определения уровня общительности и Тест на стрессоустойчивость.

1. Этап исследования.

Анализ полученных результатов по определению степени выраженности компетенций работников показал степень выраженности мотивации к успеху у персонала «БТА» банка в среднем значении показал результат - 13,93, который интерпретируется как: средний уровень мотивации. Анализ полученных результатов по определению степени выраженности коммуникабельности (Опросник Ряховского) работников банка показал результат: (18.5) в среднем значении.

По тесту на стрессоустойчивость было получено среднее значение персонала, которое составило - 26,73.

2. Этап исследования.

После обработки и интерпретации, полученных по трем методикам данных, и выявления существующих проблем в развитии необходимых качеств у персонала «БТА» банка, мы перешли к разработке дальнейшей программы совершенствования управления персоналом данной организации.

Оцениваемые компетенции:

1. Коммуникативные навыки.
2. Эмоциональная устойчивость.
3. Мотивация к успеху.

После проведения и подведения итогов деловых игр, кейса и самопрезентации с персоналом «БТА» банка, а также обсуждения результатов с руководством организации, были даны рекомендации каждому из участников.

3. Этап исследования.

Третий этап экспериментального исследования (март 2011 года) – был посвящен повторной диагностике уровня развития у персонала «БТА» банка компетенций, сравнению полученных данных до и после проведенной программы совершенствования управления персоналом, а также разработке рекомендаций для руководства и персонала организации с целью дальнейшего планирования управленческого взаимодействия.

Основная гипотеза третьего этапа экспериментального исследования: «произошедшие изменения обусловленные системой методов и технологий управления и повлиявшие на повышение уровня развития у персонала коммуникативности, стрессоустойчивости и мотивации на успех, являются неслучайными». На данном этапе экспериментального исследования, исходя из полученных данных первого этапа исследования и второго этапа исследования, мы провели повторную диагностику уровня развития необходимых качеств.

Повторная диагностика уровня развития у персонала «БТА» банка: коммуникативности, стрессоустойчивости и мотивации на успех показала, что после проведенной программы совершенствования управления - уровень исследуемых качеств и ориентаций значительно повысился. Если по результатам диагностики первого этапа исследования по методике «Мотивации к успеху» Т.Элерса, степень выраженности составляла - 13,93, по Опроснику В.Ф. Ряховского - 18,4, по тесту на стрессоустойчивость - 26,73, то повторная диагностика выявила повышение уровня развития необходимых качеств: Мотивация к успеху по среднему значению, составляет - 16,96, что является

свидетельством того, что уровень мотивации к успеху повысился, умеренно высокий уровень мотивации (см. Рис.1).



Рисунок 1.

Коммуникативность по среднему значению составила - 16, 83, уровень понизился, а это говорит о том, что компетенция стала ближе к идеальной категории. (см. Рис. 2).



Рисунок 2.

Показатель стрессоустойчивости по среднему значению составила - 15,9, существенно понизилось среднее значение, что говорит о том что уровень стрессоустойчивости увеличился.(см. Рис.3).



Рисунок 3.

Среднее значение сдвига по методике «Мотивация к успеху» Т.Элерса составляет - 3,03, по методике В.Ф.Ряховского составляет - 1,67, а по методике на стрессоустойчивость -10,83.

В нашем эксперименте повышение уровня развития у персонала мотивации к успеху, коммуникативности и стрессоустойчивости после применения системы методов и технологий управления у большинства испытуемых низкий уровень выраженности сменился на более высокий.

Повышение уровня развития важных компетенций, свидетельствуют о том, что произошедшие изменения были обусловлены использованием системы методов и технологий управления персоналом, соответствующих «БТА» банку.

Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования подтвердили нашу гипотезу и позволили сформулировать следующие выводы:

- использование методов и технологий управления персоналом, в частности технологии «Ассесмент-Центр», способствует совершенствованию процесса управления персоналом в «БТА» банке.
- технология «Ассесмент-Центр» содействует развитию важных социально-психологических компетенций работников «БТА» банка, которые определяют экономический успех деятельности всей организации.

1. Базаров Т.Ю. Технология Assessment Centre. // Менеджер по персоналу. HR-Лига. Вып. №3. - 2008. <http://hrliga.com>

2. Кибанов А.Я., Дуракова И.Б. Управление персоналом организации: отбор и оценка при найме, аттестации. - М.: Экзамен, 2008.-С.156

Мақалада 21 ғасырдағы адами ресурстың сауатты басқарлуы туралы айтылған. Сіздердің көңілдеріңізге Ассесмент орталық технологиясы ұсынылып отыр. Бұл орталықта жеке тұлғалардың дамуы үшін, тәлім-тәрбие беру және өз таңдау құқығының болуы үшін жұмыстар атқарады. Ассесмент орталығын ұйымға енгізу үшін эксперименттік зерттеу жүргізілді. Зерттеудің нәтижелері бойынша Ассесмент орталығы жеке тұлғалардың жанжақты дамуына өте қолайлы орын болып табылады.

Аймаганбетова О.Х.,

Профессор КазНУ им. аль-Фараби,

Закиева А.Ж.,

Саипова А.А.

Студенты КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА

В последнее годы управление персоналом как отрасль научного знания и практической деятельности развивается очень интенсивно. Начиная с 1920-х гг. и на протяжении всего XX в. на базе глубоких научных исследований и потребностей предприятий развивается отбор персонала, в 1970-80-е гг. получает развитие аттестация работников, в 1990-е гг. — обучение и развитие персонала [1]. Актуальность этих направлений менялась в разные периоды времени.

Сегодня очевидно, что проблемы развития управления персоналом и его отдельных функций связаны с теоретической неразработанностью одного из системообразующих элементов - оценки персонала. В конечном счете, оценка становится инструментом контроллинга в регулировании управленческих, экономических, психологических, социально-трудовых процессов, протекающих в организации и влияющих на темпы и качественный уровень её функционирования и развития.

Многие организации рано или поздно сталкиваются с проблемой оценки персонала. Ведь для успешного развития любой структуре необходимо постоянно совершенствоваться, знать свои перспективы и исправлять ошибки. Оценка персонала дает возможность руководителям или кадровым службам более эффективно проводить кадровую политику, усовершенствоваться, привлекать новых сотрудников вместо тех, которые не справляются со своими обязанностями и, тем самым, делать работу более качественной. Оценка персонала, аттестация - в настоящее время являются наиболее актуальными методами управления персоналом.

Оценка персонала - это система выявления определенных характеристик сотрудников, которые потом помогают руководителю в принятии управленческих решений, направленных на увеличение результативности подчиненных.

Эффективная оценка персонала играет огромную роль в управлении им, являясь основой множества процедур: приема на работу, внутренних перемещений, увольнений, зачисления в состав

резерва на выдвижение, материального и морального стимулирования, применения санкций, переподготовки и повышения квалификации, контроля персонала, совершенствования организации управленческого труда, приемов и методов работы, улучшения структуры аппарата. Отсутствие надежных систем оценки может привести к тому, что организация потеряет способного работника и приобретет неспособного.

Оценка персонала - деятельность, проводимая на разных этапах функционирования системы управления персоналом для различных целей, в том числе:

- подбор кандидата на вакантную должность: оценка необходима для установления соответствия умений и навыков кандидата (как профессиональных, так и личностных) должностным требованиям и корпоративной культуре компании;

- в ходе прохождения испытания (испытательного срока): целью является дополнительная оценка уровня соответствия сотрудника занимаемой должности и уровня его адаптации в компании;

- в ходе выполнения текущей деятельности: на данном этапе оценка направлена на уточнение плана профессионального и карьерного роста сотрудника, принятие решений о премировании, пересмотре заработной платы;

- обучение сотрудника (в соответствии с целями компании): необходимо определить текущие знания сотрудника и потребность в его обучении, желательно провести подобную процедуру и после прохождения обучения;

- перевод в другое структурное подразделение: следует определить возможности сотрудника для выполнения новых должностных обязанностей;

- формирование кадрового резерва: оценка профессионального и в первую очередь личностного потенциала сотрудника;

- увольнение: на данном этапе оценка требуется для выявления некомпетентности сотрудника, причем основанием увольнения в этом случае могут служить только результаты аттестации [2].

Прикладной аспект любой оценки - установление ее показателей, позволяющих определить соответствие работников предъявляемым требованиям. При всем многообразии показателей оценки их можно условно разделить на три следующие группы:

- результативность труда;

- профессиональное поведение;

- личностные качества.

Под результативностью труда понимаются способности и желание выполнять общие функции управления как по отношению к другим объектам воздействия, так и по отношению к самому себе: планирование деятельности, организация и регулирование процесса, учет и контроль хода работы.

Показатели профессионального поведения охватывают следующие стороны деятельности: сотрудничество и коллективизм в работе, самостоятельность в решении тех или иных задач, готовность к принятию дополнительной ответственности или дополнительной нагрузки.

Личностные качества показывают индивидуальные способности работника, отличающие его от других работников: квалификационный потенциал, образовательный потенциал, психофизиологический потенциал, нравственный потенциал, творческий потенциал, коммуникативный потенциал [3].

Оценка, так или иначе, проводится на каждом этапе работы с персоналом. Внеплановая оценка проводится, когда руководство вынуждено прибегнуть к данной процедуре, например, при найме нового работника, во время прохождения новым сотрудником испытания, при выявлении каких-либо проблем во взаимодействиях между подразделениями или реорганизации компании, ходатайством сотрудника о повышении оклада или переводе на новую должность и т.д. В этом случае инициатива исходит от непосредственного руководителя сотрудника. Плановая оценка персонала обычно проводится по инициативе генерального директора, так как позволяет проанализировать положение дел внутри компании и помогает в выстраивании стратегии дальнейшего развития.

Соответственно и цели оценки персонала будут различными. В случае плановой оценки это может быть составление индивидуальных карьерных планов, создание системы обучения и повышения квалификации, создание кадрового резерва, пересмотр системы стимулирования, разработка плана мероприятий по внутреннему PR и развитию HR бренда, валидизация техник подбора персонала, внесение изменений в организационную структуру предприятия и введение в штатное расписание новых должностей. Вынужденная оценка проводится для принятия решения по конкретному вопросу, и результаты ее носят скорее оперативный, чем стратегический характер [4].

В случае корректного проведения оценки сотрудник получает информацию о том, что у него получается хорошо, какие навыки и компетенции ему необходимо развивать. И в таком аспекте

регулярно проводимая оценка помогает сотрудникам понимать свое место в организации, видеть свои успехи и яснее понимать стоящие перед ним задачи.

Прикладные аспекты оценки персонала должны иметь четкие цели. Это могут быть ожидаемые изменения в политике компании, кадровые перестановки, изменение системы оплаты и многое другое. Перед тем, как принять решение о проведении процедуры оценки, руководство компании должно четко понимать: для чего проводится процедура, какие результаты они ожидают увидеть, и для чего эти результаты будут использованы. Хорошая подготовка, важнее хорошего проведения самой процедуры оценки персонала.

Оценка персонала включает:

- периодическую аттестацию персонала;
- оценку текущих результатов работника или возглавляемого им коллектива (для менеджеров);
- оценку потенциальных способностей;
- социально-психологическую оценку;
- пролонгированную оценку на основе изучения длительного периода трудовой деятельности и экспрессивную оценку результатов деятельности или потенциальных возможностей сотрудника в какой-то момент времени;
- комплексную оценку деятельности во всем объеме выполняемых функций и локальную оценку какой-либо функции или стороны деятельности;
- самооценку, оценку работника коллегами по работе, оценку подчиненного руководителем (оценка «сверху»), оценку руководителя подчиненными (оценка «снизу»);
- оценку достижения целей, которая широко используется при оценке результатов труда управленческого персонала и основана на установлении для каждого управляющего ясных и четких целевых показателей, на которые должен выйти руководитель к определенному сроку.

Организационная процедура подготовки деловой оценки предполагает выполнение следующих обязательных мероприятий:

- разработку или подбор существующей методики оценки персонала и привязку к конкретным условиям организации;
- формирование оценочной комиссии с привлечением непосредственного руководителя испытуемого сотрудника, специалистов вышестоящего, равного и нижестоящего уровня иерархии, а также специалистов службы управления персоналом организации или специализированных оценочных центров;
- определение времени и места проведения деловой оценки;
- установление процедуры подведения итогов оценивания;
- проработку вопросов документационного и информационного обеспечения процесса оценки (формирование полного комплекта документации в соответствии с методикой оценки, его размножение, рассылку и определение каналов и форм передачи информации);
- консультирование оценщиков со стороны разработчика методики или специалиста, владеющего ею.

Прикладной аспект процесса оценки персонала определяется тем, что сам процесс оценки персонала состоит из пяти этапов, имеющих практическую значимость: анализ информации и сбор информации, организация оценки персонала, проведение оценки согласно выбранных процедур и методики, обработка результатов и подведение итогов.

1 прикладной этап. Анализ ситуации и сбор информации.

На первом этапе важным является постановка целей и основных задач проведения оценки персонала. Задачи формируются в зависимости от поставленных целей, конкретизируют их и раскрывают содержание. Важным аспектом на этом этапе является выбор критериев оценки, которые, безусловно, будут очень индивидуальными в каждом отдельном случае даже в пределах одного предприятия. Выбор метода оценки персонала является одним из важнейших решений, от верности которого зависит конечный результат намеченного мероприятия. Здесь, в первую очередь, надо четко определить, что именно подлежит оценке – компетенции работника или результаты его деятельности. Безусловно, проведение такой сложной процедуры как оценка персонала сопровождается определенными трудностями. Так на первом этапе можно столкнуться со следующими сложностями: формальность проведения процедуры оценки; минимизация расходов «любой ценой»; субъективность оценки.

Основным методом, который используется на данном этапе, является системный анализ, сущность которого заключается в изучении ситуации на предприятии с разных сторон и во всесторонней оценке роли человеческого капитала и его оценки и т.д. Также используются формализация – отражение предметов и явлений в знаковой форме, т.е. в знаках воплощаются цель, предметная область, информационное обеспечение, время реализации, затраты и т.п. Среди других методов – абстрактная логика и экономический анализ.

2 прикладной этап. Организация оценки персонала.

Второй этап характеризуется разработкой документации, которая регламентирует процесс оценки, подготовкой оценочных листов, определением состава экспертов и даты проведения оценочных мероприятий, уведомление работников. Среди методов, которые являются актуальными на этом этапе можно выделить следующие: абстрактная логика, системный анализ, экономический анализ. Отдельно следует сказать о формализации, которая на этом этапе учитывать информационное, методическое и программное обеспечение, что будет безусловно актуальным при разработке документации и подготовке оценочных листов.

Основными требованиями на этом этапе станут оперативность и своевременность.

3 прикладной этап. Проведение оценки персонала согласно выбранных процедур и методики. В соответствии с выбранными ранее критериями, задачами и сроками, осуществляется оценка работников.

На этом этапе оценке персонала будут способствовать такие методы познания: наблюдение, абстрактная логика, индукция и Главным требованием к проведению процедуры оценки выступает единство требований для всех работников однородных должностей. Наиболее распространенными ошибками на этом этапе являются так называемые «ошибки наблюдения», сущность которых заключается в выводах по первому впечатлению, эффекте стереотипизации, рассеянном восприятии реальности с потерей важных аспектов деятельности, что существенным образом отразится на результатах оценки.

4 прикладной этап. Обработка результатов.

Основными задачами этого этапа являются вывод и интеграция оценок по каждому из работников, сопоставление полученных результатов с требованиями, составление графиков и отчетов для передачи их руководству. Актуальным здесь остается принцип единства требований. Для этого этапа важным остаются такие методы познания: анализ и синтез, обработка информации, интерпретация, аргументация, экспертные и статистические методы. Наибольшее количество ошибок можно допустить именно на этом этапе. Можно выделить следующие ошибки: группинг, ошибки обработки данных, отсутствие модели «идеального работника», использование неадаптированных к нашей стране или в этот конкретное предприятие методов оценки, а значит, невозможность выдать «на-гора» корректные результаты.

5 прикладной этап. Подведение итогов.

На пятом этапе подводятся итоги о результатах проведенной оценки как таковой, даются рекомендации руководству по каждому из работников и полученные сведения доносятся к работникам, так называемая «сессия обратной связи». На этапе подведения итогов важным является соблюдение принципов гласности, результативности и поддержания высокой оценки, т.е. дополнительное стимулирование работников, которые оправдали или даже превысили ожидания [1].

Таким образом, оценка персонала, являясь главным показателем эффективного управления персоналом и ключевым моментом сертификации кадров, представляет собой процесс определения эффективности выполнения сотрудниками организации своих должностных обязанностей и реализации организационных целей. Проведение регулярной оценки персонала по выбранному предприятием методу и критериям позволяет определить приоритеты развития работников, прогнозировать и планировать их карьеру, и, таким образом, сформировать у работников мотивацию к развитию необходимых предприятию компетенций. В этом раскрывается прикладной аспект оценки персонала.

1. Базаров Т.Ю. Управление персоналом. - М., 2008.
2. Бовыкин И.В. Новый менеджмент. - М., 2008.
3. Гаврилова О. Г. Обзор систем, методов и методик оценки персонала "Кадровая служба и управление персоналом предприятия", 2009, N 6.
4. Базаров Т.Ю. Управление персоналом. - М., 2008.

Мақалада персоналды бағалаудың қолданбалы аспектілері қарастырылған. Персоналды бақарудың негізгі кезеңдеріне толық анықтама берілген.

Токсанбаева Н.Қ.

Әл-Фараби ат. ҚазҰУ профессоры психол. ғ. д.

Шалхарбекова Н.А.

әл-Фараби ат. ҚазҰУ-нің докторанты

ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАҒЫ НЕГІЗГІ ҰҒЫМДАРДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ БАҒЫТТАРЫ

Адам – «әлеуметтік тіршілік иесі». Яғни, ол адамдар арасында өмір сүре отырып, өмірлік әрекеттерін өзара әрекеттесу, басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсу арқылы жүзеге асырады.

Қарым-қатынасқа түсу барысында ақпарат алмасу, оны талдау, өзара қабылдау, өзара түсінісу, өзара баға беру, симпатия немесе антипатияның қалыптасуы, өзара қатынастардың сипаттары, бірлескен әрекеттер іске асады. Соның арқасында әрбір адам өз өмірінде басқа субъектілермен әрекеттесе отырып, қарым-қатынас аумағында тәжірибелік дағдылар мен іскерліктерді игереді.

Олай болса, қарым-қатынас бұл кем дегенде екі тұлғаның өзара әрекеттесу үрдісі, ол өзара түсіністікке, танымға, өзара қатынастарды орнату мен дамытуға, бірлескен әрекеттерді үйлестіруге, көзқарастар мен мінез-құлыққа бағытталады. Қарым-қатынас бірлескен әрекеттердегі қажеттіліктерден туындайды және сонымен қатар адамдардың бір-бірін қабылдауы мен түсінуі, ақпарат алмасуы жатады.

Қарым-қатынас үдерісін түсіну үшін оның негізгі категорияларына басты назар аударған жөн.

Қарым-қатынас коммуникативтік категориялар қатарына жатады. Коммуникативтік категориялар – «қарым-қатынас және оны жүзеге асыру өлшемдері туралы адамның білімдерін реттеуші жалпы категориялар болып табылады». Коммуникативтік категориялар қатарына қарым-қатынас категориясы, сыпайылық, коммуникативтілік, коммуникативтілік жауапкершілік, эмоциялық, сенімділік, басымдылық таныту, конфликт, коммуникативтілік салмақтылық, оптимизм немесе пессимизм және т.б. жатады.

Қарым-қатынас категориясының төмендегі бірқатар белгілерін атап өту қажет:

- ✓ адамдар арасында таныстық әрекетінің орнауы;
- ✓ белгілі бір байланыстар мен қатынастарды ұстану;
- ✓ үстіртін немесе терең мағынадағы байланыстардың болуы;
- ✓ қажетті емес, мағынасыз, кінәмшыл қатынастардың көрініс беруі.

Қарым-қатынас категорияларының мәні – адамның қоғамдық орнын, ішкі жан дүниесінің болмысын ашып көрсетуімен анықталады. Сонымен қатар, қарым-қатынас құралдарының негізгі үш категориясын бөліп қарастыруға болады /1/. Олар:

1) экспрессивті-мимикалық қарым-қатынас құралдары – күлу, көзқарас, мимика, қол және дененің мәнерлі қимыл-қозғалыстары, дауыс ырғағы;

2) затты-әрекеттік қарым-қатынас құралдары – локомоторлық және заттық қозғалыстар, сонымен қатар қарым-қатынас мақсатына жетудегі қимыл-қозғалыстар;

3) сөйлеу құралдары – ой түйіндері, сұрақтар, жауаптар, әңгімелесу, баяндау.

Байрон Люйс қарым-қатынастың төрт негізгі категориясының моделін Вирджиния Сатир, Бэндлер және Гриндердің жұмыстарын негізгі ала отырып жасаған /2/. Бұл модель төрт репрезентативтік жүйе төңірегінде қарастырылған. Олар:

- визуалдық жүйе;
- кинестетикалық жүйе;
- аудиалдық;
- логикалық жүйе.

Зерттеуші әр категорияны адам мінез-құлқымен байланыстырады. Мысалы, визуалист өзара әрекеттесуде өз ішкі жан дүниесіндегі жағдайды жест, мимика арқылы көрсетуге тырысады. Қарым-қатынасқа қатысушыны қашықтықта ұстайды. Ал кинестетиктер көбіне сезімге бой ұрады, олар барлық нәрсені түсініп барып, шешім шығаруға бейім болады.

Аталмыш категориялардың барлығы дерлік адамда басқа адамдармен нақты түйісу үдерісінде жүзеге асады. Әр категорияның өзіндік арнайы мүмкіндіктері мен қызметі және орнын анықтайтын сипаты, ерекшеліктері болады.

Білім беру үдерісінде қарым-қатынастың келесі ерекшеліктерін бөліп қарастыруға болады:

- қарым-қатынастың нақты стилі;
- педагогикалық әрекеттің белгілі бір кезеңіне тиісті қарым-қатынас жүйесі;
- педагогикалық және коммуникативтік міндеттерді шешуде туындайтын қарым-қатынастың ситуативтік жүйесі.

Сонымен қатар, қарым-қатынас астарында педагог пен оқушының әлеуметтік психологиялық өзара әрекетіндегі жеке-типологиялық ерекшеліктерін ескерген жөн. Мұндағы басты ерекшелік - қарым-қатынас стилі және келесі түсініктердің тығыз байланыстылығы:

- мұғалімнің коммуникативтік мүмкіндіктерінің ерекшеліктері;
- педагог пен тәрбиеленушілердің өзара қатынастарының сипаттамалары;
- оқушылар ұжымының ерекшеліктері. Мұнда қоғамның және тәрбиешінің әлеуметтік-этикалық шарттары және тұлғаралық қатынастар мәні маңызды болып табылады.

Тұлғаның қарым-қатынас үдерісіндегі психологиялық даму ерекшеліктерінің жан-жақтылығы білім беру жүйесі субъектілері арасындағы қарым-қатынасты зерттеу мәселелеріне жаңаша көзқарас туындатады. Педагогикалық-психологиялық зерттеулер тәжірибесі ұзақ уақыттар бойы аталмыш мәселелердің төңірегіндегі қарама-қайшылықтардың көптігін көрсетіп келеді. Білім беру саласында («педагог-оқушы» қатынасында) мұғалім оқушы үшін тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар «үлгі» болса, «педагог-педагог» қатынасында да осы қағидаға сүйенуге болары анық. Себебі, ұжым мүшелері қарым-қатынас үдерісі барысында ғана бір-бірімен кәсіби ақпарат алмасып, біліктілігін жетілдіретіні белгілі. Ал, ұжымдағы үйлесімді қарым-қатынас жұмыс сапасына тікелей әсер етеді.

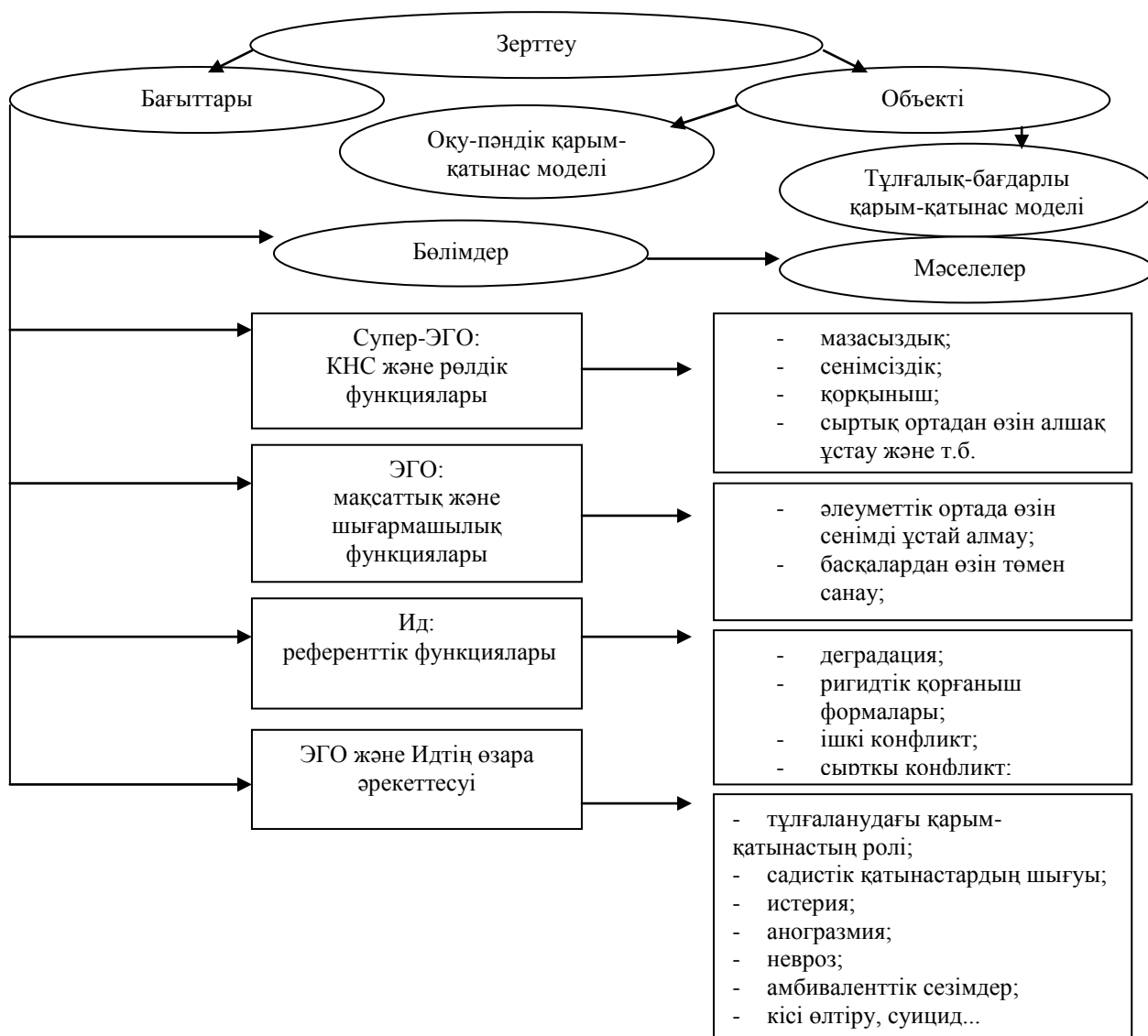


Схема 1. Қарым-қатынас деңгейлерін зерттеу бағыттары

Тұлға даму барысында қарым-қатынастың төрт деңгейінен өтетіндігі белгілі. Олар:

- 1) ақпараттық-интеллектуалдық – субъектілердің қарым-қатынас барысында бір-біріне деген қызығушылығы мен өзара әсерлесуі;
- 2) әлеуметтік – қоғамдық қажеттілік пен сыртқы ортадағы өзін-өзі бағалауы мен өзіндік орны;
- 3) психологиялық – достық қатынастар, қабылдау не қабылдамау қажеттіліктері;
- 4) психофизиологиялық – бірлік, ұзақ мерзімді қатынасты қажетсіну, адамның өзін толық жүзеге асыра алуы.

Олай болса, қарым-қатынастағы негізгі ұғымдарды осы аталған деңгейлерінің негізінде зерттеу бағыттарын жасауға болады:

Схемада көрсетілген қарым-қатынас моделдерінің алғашқысы, яғни оқу-пәндік моделі біздің елімізде көп жылдар бойы басымдық көрсетіп келеді. Бұл моделдің мақсаты – оқушыларға немесе педагогтарға білім, іскерлік, дағды қалыптастыру. Өзара қарым-қатынас үдерісінде «МЕН СИЯҚТЫ ЖАСА!» ұраны ұсталынып келді. Қарым-қатынас тәсілдері: түсіндіру, тыйым салу, талап ету, басшылық жасау, қорқыту, жазалау, ақыл айту, айғайлап ұрсу. Тактикасы: диктат және шектен тыс қамқорлық. Позициясы: басшы мен бақылаушы инстанциялардың талабын қанағаттандыру. Мұндай қарым-қатынас моделі әрине тұлғалану үдерісінде кері әсерін тигізетіні белгілі.

Тұлғалық-бағдарлы қарым-қатынас моделі алғашқы моделге альтернативті болып табылады. Моделдің мақсаты: тұлғаның психологиялық қорғаныш сезімін, қоршаған ортаға деген сенімін қамтамасыз етеді, тұлғалану үрдісінің алғашқы бастамасын және бәсекелік ерекшеліктерді қалыптастырады. Бұл моделде қарым-қатынас субъектілері өзара әрекеттестікте болады. Қарым-қатынас тәсілдері: түсіністік, тұлғаны қабылдау және мойындау, басқаның күйін сезіне білу. Тактикасы: әріптестік, адамгершілік-рухани көзқарас. Позициясы: қарым-қатынас барысында екінші субъектінің қызығушылығымен және көзқарасымен санасу.

Аталмыш қарым-қатынас моделдері қазіргі таңда білім беру жүйесінің қай деңгейінде болмасын кездесе береді. Себебі, педагогтар әлі де диктаторлық қарым-қатынастан арыла алмай отырғаны белгілі. Міне, осы мәселелер бойынша төмендегі бағыттарда анықтау жұмыстарының жүзеге асырылу қажеттілігі туындайды:

- 1) білім беру субъектілерінің қарым-қатынас моделдерінің қай түрін қолдануда басымдық танытатынын анықтау;
- 2) тұлғалық дамудағы қарым-қатынас деңгейлерін және қай блоктарында ауытқушылық кездесетінін анықтау;
- 3) қарым-қатынасқа әсер ететін факторларды анықтау.

Әйтсе де, іс жүзінде қарым-қатынас үдерісінің тиімді болуына қандай факторлар әсер етеді?

Аталмыш мәселені анықтау үшін облыстық педагог кадрлардың білімін жетілдіру және қайта даярлау институтының базасында қарым-қатынас үдерісінің ерекшеліктерін зерттеуге байланысты бірқатар диагностикалық жұмыстар жүргізілді. Мәселен, курсқа келген тыңдаушыларға «Білім беру субъектілері арасындағы қарым-қатынасты позитивті тұрғыдан құруға қажетті құндылықтар» тақырыбында экспресс-сауалнама жүргізілді. Нәтижесінде, тыңдаушылардың пікірлері бойынша қарым-қатынас үдерісін жақсарту үшін ең бірінші – адамгершілік құндылығы (59%), екінші орында – түсіністік (26%), үшінші орынға – сыйластық құндылығын (9 %) қояды. Сонымен қатар, қарым-қатынас үдерісін позитивті құруда тәрбие, мейірімділік, адамның жеке қасиеттері, материалдық жағдайы, отбасы жағдайы және өз өмірін ұйымдастыру қабілеті де маңызды рөл атқарады деп көрсетеді.

Сонымен зерттеу нәтижелері көрсеткендей, субъектілері арасындағы қарым-қатынастағы негізгі ұғымдарды жақсарту үшін білім беру жүйесіндегі қарым-қатынастың моделдерін, ерекшеліктерін адамгершілік негіздерге бағытталған тұрғыда құру қажет. Бұл заман талабы.

1. Попова З.Д., Сернин И.А. Язык и национальная карта мира. – Воронеж, 2002. С.31-32.
2. Яфарова Е.В. Коммуникативная деятельность педагога. Краткий курс: Учебное пособие в помощь студентам. – Балашов, изд. «Николаев», 2004. С.12-13.
3. Байрон А., Льюис Р., Френк Пуселик. Магия Нейролингвистического программирования без тайн. –М., 2001.

ҚАРЫМ – ҚАТЫНАСТЫҢ ЖЕКЕ ТҰЛҒА ДАУЫНА ЫҚПАЛЫ

Жеке тұлғаның барлық адамдық қасиеттері басқа адамдармен қарым-қатынас барысында қалыптасады. Білімді меңгеру, мамандық бойынша даярлықтан өту және шеберлікті шыңдау барысында басқалардың тәжірибесін үйренудің нәтижесінде қарым-қатынас орын алады. Сондықтан қарым-қатынас мәселесін зерттеу және қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру психологияда үлкен орын алатын проблемалардың бірі болып табылады.

Қарым-қатынас негізінде тұлғаның барлық жеке басының қасиеттері дамып, психикалық кейіптері қалыптасады. Сонымен қатар қарым-қатынас тұлғаның танымдық үрдістерінің жетілуін қамтамасыз ететін бірден-бір фактор және жағдай болып табылады. Ал тұлғаның өзін-өзі дамытып, жетілдіруі, реттей алуы, бағалай алуының дұрыс қалыптасуын қамтамасыз ететін де тұлғаның ересектермен және басқалармен жасайтын әрекеттестігі, өзара қатынасы және өзара ақпарат алмасуында болады.

Қарым-қатынас проблемасының әртүрлі аспектілерін Б.Г. Ананьев, А.Б.Добрович, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, Г.М. Андреева, Дж. Брунер, Э.Фром, Л.А. Петровская, В.В. Столин, Н.И. Шеврандин т.б. ғалымдар зерттеген.

Ғалым С.М.Жақыпов [1] бүтіндей оқу-тәрбие үрдісінің тиімділігін анықтайтын факторлардың бірі және оқытушы мен оқушының арасындағы өзара әрекеттестік деп бірлескен диалогтық, танымдық, іс-әрекеттік тиімділігінің критерийі деп көрсетеді. Мұнда өзара әрекеттестік, қарым-қатынас мәселесі шешілгенде танымдық іс-әрекетті қалыптастыру үрдісіне жетекшілік жасауға мүмкіншілік пайда болатындығы дәлелденеді.

Әдебиеттерде қарым-қатынастың пәні, қарым-қатынасты жүзеге асыруды қажетсіну, қарым-қатынас кұрудағы мотивтер, қарым-қатынас әрекеті, міндеттері, құралдары, нәтижесі де қарым-қатынас элементтері ретінде қарастырылады.

Т.В. Драгунова [2] бойынша қарым-қатынастың пәні қарым-қатынасқа субъект ретінде болатын басқа адам, яғни қарым-қатынас жасаудағы жұптас адам болады.

Қарым-қатынас компоненттерінің дамуы, өзгерісі нәтижесінде интегралды, тұтас құрылым пайда болады. Ол коммуникативті іс-әрекеттің даму деңгейін анықтайды. А.В.Запорожец, М.И.Лисина бұл ерекше құрылымдарды "қарым-қатынас онтогенезінің сатылары", "қарым-қатынас формалары" деп атаған.

М.И.Бобнева [3] қарым-қатынас барысында жеке адамның ішкі жан—дүниесі қалыптасатындығын қарым-қатынас формаларын зерттеу арқылы көз жеткізген.

Әлеуметтік ортадағы күнделікті қатынаста болып жүрген адамдарды топ мүшелерінің қабылдауы немесе қабылдамауы әлеуметтік перцепциямен бағаланады. Әлеуметтік перцепцияны адамның сыртқы белгілерін қабылдау, оларды оның жекелік мінездері мен арақатынасын белгілеу, осының негізінде оның қылықтарын интерпретациялау және болжау ретінде анықтайды. Әлеуметтік перцепцияда міндетті түрде басқа адамның бағасы және эмоционалды, жүріс-тұрысы тұрғыдан оған деген қатынастың қалыптасуы қатысады. Жүріс-тұрыстың сыртқы жағының негізінде бір адамның ішкі дүниесін «оқимыз», оны түсінуге және де қабылданушыға эмоционалды қатынасты тудыруға тырысамыз. Әлеуметтік перцепцияның барысында мыналар іске асырылады: басқа адамның эмоционалды бағасы, оның қылықтарының себептерін түсінуге және оның жүріс-тұрысын болжамдауға әрекеттену, жүріс-тұрыстың өз стратегиясын құру.

Қарым-қатынас барысында бір адамның (бақылаушы) басқа адамды (бақыланушыны) қабылдау процесінің өрістеу ерекшеліктерін қарастырушылар оны келесіше түсіндіреді. Бақыланушыны қабылдауда біз тек сыртқы белгілеріне қол жеткізе аламыз. Олардың ішінде ең мағұлматтысы сыртқы кейпі (физикалық сапалар мен сыртқы келбетінің безендірілуі) және жүріс-тұрысы (істеп тұрған әрекеттері мен экспрессивті реакциялары) болып табылады. Бұл сапаларды қабылдай отырып, бақылаушы белгілі амалмен оларды бағалайды және қарым-қатынастағы әріптестің ішкі психологиялық қасиеттері жайлы кейбір ой тұжырымдарын жасайды (көп жағдайда санасыз түрде). Бақыланушыға тіркеген қасиеттердің жалпы саны өз кезегінде оған белгілі қатынасты қалыптастыру үшін адамға мүмкіндік береді (бұл қатынас көбінесе эмоционалды сипатта болады және «ұнайды-

ұнамайды» деген континиумның шегінде орналасады). Жоғарыда атап өткен феномендер әлеуметтік перцепцияға жатқызылады.

Б.Г. Ананьев [4] өз еңбегінде ғылыми білімді (философия, психология: жалпы, жасерекшелік, педагогикалық, саралау) кең мағынада қарастырады, сонымен қатар, адам күнделікті өмірде тек заттармен ғана емес басқа да адамдармен үнемі байланыста, қатынаста екендігін атап өтеді. Адам «зат әлемінде» және «адам әлемінде» қатынаста дамиды, оның негізгі іс-әрекеті – еңбек, қарым-қатынас, білім алу, оқу, ойын және т.б.

А.А. Бодалев [5] қатынас мәселесін қарастыра отырып, былай деп жазды: «адамның қатынасы – болмысынан ерекше, табиғат пен әлеуметтік ортамен байланыс формасы тән». Егерде адамның басқа адамдарға қатынасы қалыптасқан болса, өзіне де қатынасы тұрақтанады, яғни қатынас тұлға құрылымында адамның мінез-құлқында маңызды орынға ие.

Қарым-қатынаста әлеуметтік перцепция үлкен орын алады. Бұл проблеманы зерттегендердің ішінде А.Б. Добрович [6] перцепцияның маңызды құрамды бөлігі ретінде адамдардың бір-біріне алғашқы кездескенде тигізген әсерін көрсетеді. Адам туралы алғашқы әсерінің қалыптасуы 3 типтік нұсқа бойынша жүреді. Әрбір нұсқада бір-бірімен танысу барысында қарым-қатынасқа түскендердің жеке тұлғалық ерекшеліктеріне байланысты белгілі бір фактор жетекші болады. Ол факторлар *артықшылық, тартымдылық, бақылаушылық* деп аталады.

Артықшылық факторы қарым-қатынасқа түскендер теңсіздік жағдайында болғанда орын алады. Ол қарым-қатынасқа түсушілердің біреуі өзінің қандай да бір маңызды параметрі бойынша партнерден өзінің артықшылығын сезгенде, яғни ақылы, бойы, материалдық жағдайы не басқа көрсеткіштері бойынша өзін жоғары сатыдамын деп есептеуімен сипатталады. Қарым-қатынас себебі немесе мәнісі бойынша бір немесе бірнеше көрсеткіштер бойынша өзін өзгелерден артық санаған адам өз партнерін онша сыйламастан үстемдік көрсетуі мүмкін. Мұндай қарым-қатынас барысында қатынасқа түсушілердің бір жағы екінші жағына тәуелді болып, өзіне деген сенімі төмендейді. Сондықтан бұл нұсқа бойынша жүрген қарым-қатынаста үстемдік көрсеткендердің айтқанының бәрі дұрыс болады да, екінші жағы экстремалды жағдайда болып, нәтижесінде мазасызданып, өктемшілге сенім білдіруге дайын тұрады.

Тартымдылық факторы бойынша жүрген қарым-қатынаста партнерлер бір-бірін тыңдап, айтқан сөздеріне түсініп, сырттан қарағанда өте тартымды сияқты қабылдауына байланысты схемалар бойынша іске асырылады. Бұл жағдайда қарым-қатынасқа түскендердің біреуінің жіберген қатесі сырттай тартымды адамды да өздеріне маңызды психологиялық және әлеуметтік параметрлері бойынша қайта бағалауы мүмкін.

Бақылаушылық факторы негізінде қарым-қатынас жасап жатқан партнерді қабылдау схемаларының барлығының бір-біріне әсерін реттейді. Бұл жағдайдағы жақсы қарым-қатынас және бір-бірін жақсы қабылдау маңызды идеяларымен бөлісетін адамдар арасында орын алады. Идеясы ортақ адамдар бір-бірін позитивті қабылдауға бейім болатындығымен түсіндіріледі.

Қарым-қатынас барысында партнерлердің бір-бірін қабылдауына стереотипизациялау процесі үлкен әсерін тигізеді. Әр адамның өзінің өмір тәжірибесіне байланысты әлеуметтік стереотипі, әлеуметтік топтың өкіліне тән деп түсінетін бейнесі тұрақты қалыптасады. Танысқан адам қай әлеуметтік топтың өкілі болғанына байланысты қандай да бір адамдар жайлы қалыптасқан пікірге, мінездемеге, қалыптасқан үлгіге сай келуі керек деп түсініледі. Сондықтан стереотипке онша сай келмейтіндер теріс белгіде қабылданады, ал стереотипке сай келгендерге туралы оң баға беріледі.

Стереотипизацияның жиі кездесетін түрі - этникалық стереотиптер. Әр халық өкілдері көңіл аударарлықтай сырт келбетімен, мінез ерекшеліктерімен сипатталады. Мысалы, ұлт өкілдері туралы сөз болғанда, ағылшындардың тәкаппарлығы, француздардың жеңіл мінезділігі, итальяндықтардың таңғажайыптылығы, немістердің тәртіптілігі жайлы стереотиптер елестетіледі. Өз тобының стереотиптерін меңгерген адам ол ортада өзін ыңғайлы сезінеді және бұл стереотиптер ұлт өкілін өздерін басқа этникалық топта қабылдау процесін жеңілдету және ықшамдау қызметін орындайды. Стереотиптер адамға психологиялық ресурстарды «үнемдеуге» мүмкіндік беретін және «дөрекі түрде жөнге салу» құралы болып табылады. Олар әлеуметтік ортада «рұқсат етілген» мінез-құлық үлгілерінен тұрады. Мысалы, стереотиптер адамның топтық, ұлттық немесе кәсіптік тиістілігін бағалауда үлкен роль атқарады.

Қарым-қатынастың үш жағын зерттеу олардың өзара байланысты екенін көрсетеді. Осы көрсеткіштерінің әр қайсысы адамдардың бір-біріне әсер етуінің белгілі тәсілдерін анықтайды. Олар *бағыну, сендіру, өзін-өзі иландыру, еліктеу, құмарлану*.

Л.Я. Гозман [7] эмоционалдық қарым-қатынасты *жолдастық, достық, сүйіспеншілік, қастандық* деп түрлерге бөліп көрсетеді. Олардың әрқайсысының бала өмірінде өз орны бар. Бір

жағынан, құрдастарымен қарым-қатынас, бірлесіп іс-әрекет жасауға ұмтылу, ұжымда өмір сүргісі келіп, жақын жолдас, дос тауып алуға ұмтылу өте айқын көрінеді, екінші жағынан, жолдастарының арасында қабылданып, танылуға, олардың мұны сыйлауына жетуге ұмтылу одан кем түспейді. Мұның өзі аса маңызды қажеттілікке айналады. Сыныптастарымен қарым-қатынастардағы қолайсыздықтар, жақын жолдасының, досының болмауы немесе достарының одан ажырап кетуі барынша күйзелтіп, баланың жеке басының драмасы деп қабылданады.

Баланың жолдастарының назарын өзіне аударуға, олардың ынтасын туғызып, жақсы көрінуге ұмтылуы түрліше болып көрінуі мүмкін: бұлардың өз қасиеттерін тікелей көрсетуде ересектер қоятын талаптарды орындамаудың да болуы, сондай-ақ қиқандап, сайқымазақтану, күлдіруге тырысқан іс-әрекеттер, өтірік-шыны аралас әр түрлі жайларды айтуы мүмкін. Е.Я.Мелибурданың жүргізген зерттеуінде тұлғаның қырсық мінез көрсетуінің бір себебі өз жолдастарының назарын аудару екендігін дәлелденген.

Л.Я. Гозман, Н.И. Ажгихина өз зерттеулерінде шектеулі балалардың басым көпшілігінде қарым-қатынастың болмау себептерінің бірі ретінде олардың өзін-өзі асыра бағалауы деп көрсеткен. Мұның салдарынан кіші мектеп жасындағы бала жолдастарының айтқан сыны мен талаптарына ден қоймайды. Нақ осы себепті жолдастары одан безеді. Сыныбында беделсіз болып, бәрі одан безген кіші мектеп жасындағы балалар көбіне өзін-өзі осындай асыра бағалаушылар болады. Қарым-қатынастың жақсы болуына жолдастары бағалайтын қасиеттер бойынша өзін лайықты немесе тіпті төмен бағалау қолайлы жағдай жасайды. Өзін-өзі бағалаудың сипаты – онымен қарым-қатынас жасау үшін өте маңызды нәрсе. Сондықтан менмендік, эгоцентризм, дезадаптивтік мінез көрсету кіші мектеп жасындағы балалар ортасында төмен бағаланатын қасиеттер болып саналады. Оқшау жүретіндер деп аталатын кіші мектеп жасындағы балаларда әр түрлі жағымсыз ерекшеліктері болуы мүмкін, бірақ олардың бәріне тән кемшілік – жақсы жолдас болу қасиеттерінің жоқтығы. Сыныптастары оны осылай деп санайды, ал кіші мектеп жасындағы балалар бұл кемшіліктің есесін еш нәрсемен де толтыруға болмайды деп біледі. Сондықтан үздік оқушы да оқшау қалуы мүмкін.

Балалардың жақындасуы үшін олардың алдарына қойып отырған мақсаттары мен сүйікті әрекеттерінің ұқсастығының, әңгімелесудің тартымдылығының үлкен маңызы бар. Кіші мектеп жасындағы бала өзіне ұнаған құрдасының ден қойған нәрсесіне оңай елігеді, өзі де оны өз ісіне ортақтастыруға ұмтылады. Достарымен қарым-қатынастың кейде тартымды болатыны соншалық, кіші мектеп жасындағы бала онымен бірге өзін бұрын қызықтырмаған, қазір де қызықсыз іспен шұғылдана бастайды. Алайда кейін ол бұған шындап қызығып кетуі мүмкін.

Теориялық әдебиеттерге талдау жасай отырып, отандық психологияда қарым-қатынастың әлеуметтік бағыттарын Л.П. Боева, А.А. Леонтьев, Б.Д. Парыгин қарастырады, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Н.Н. Обозов, Я.Л. Коломинский және басқалар тұлғаны дамытудағы ұжымдағы өзара қарым-қатынас мүмкіндіктерін зерттеген, В.А. Кан-Калик, А.Н. Леонтьев, Л.И. Новикова, Г.А. Роков, А.Т. Куракин, А.В. Петровский және басқалар ұжымдағы өзара қарым-қатынастың педагогикалық аспектісін қарастырады.

Қарым-қатынас мәселесі көп қырлы, әлі де болса зерттеуді қажет ететін күрделі мәселелердің бірі екендігі дау туғызбайды. Қарым-қатынас – бұл әлеуметтік ортада мәлімет алмасудың құралы, барлық іс-әрекеттермен байланыста іске асырылатын үрдіс. Сондықтан психологияда қарым-қатынас проблемаларын зерттеуге үлкен мән беріледі.

1. Джакупов С.М. Психологическая структура в процессе обучения. – Алматы, 2009 г.
2. Драгунова Т.В. Психологические особенности подростка. В кн: "Возрастная и педагогическая психология", гл. У. — М., Педагогика, 1998. - 150 с.
3. Бобнева М.И. Нормы общения и внутренний мир личности //Проблемы общения в психологии. -М., 1981.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х томах. -М.: Педагогика, 1980. - 232 с.
5. Бодалев А.А., Ковалев А.Г., Теоретические и прикладные проблемы психологии общения в трудах В.Н.Мясищевой //Психологические исследования общения. – М., 1985.
6. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. - М., Педагогика, 1987. - 145 с.
7. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. -М., 1965.

В статье рассматривается значение правильной постановки взаимоотношений между людьми, которые складываются в процессе учебы и практической подготовки специалистов широкого профиля. Поэтому в

психологической науке культуре взаимоотношений отводится большое значение. Работа также содержит анализ научных работ различных ученых в данной области исследований.

Н.С. Жұбаназарова
Әл-Фараби ат. ҚазҰУ доценті, психол.ғ.к.
Жұманова Б.
1 курс психология магистранты

БІРЛЕСКЕН ІС-ӘРЕКЕТ АРҚЫЛЫ СТУДЕНТТІҢ ОҚЫТУШЫМЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Қазақстанда білім беру сапасын көтеру жоғары білім беру құрылымдарын реформалауды, оқытудың жаңа ақпараттық технологияларын ендіруді, педагогикалық процесті жетілдіруді қажет етеді.

Еліміздің президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына арналған үндеуінде ұлттық білім беру жүйесінің дүние жүзілік стандартқа сай, қазіргі кездегі талаптарды қанағаттандыратындай болу қажеттігі ең маңызды мәселе ретінде қаралып, Қазақстан Республикасының түгел дерлік бағдарламалық құжаттарынан өзінің көрінісін табуда.

Қазіргі жағдайда білім беру жүйесінде әртүрлі өзгерістер енгізілуде. Үкімет талабымен қатар дара тұлғаның өзіндік дамуында қажетін қанағаттандыруға, жас маманның туындаған мәселелерді талдау іскерлігін қалыптастыруға көп көңіл бөлінеді.

Сондықтан оқу процесінде студенттің оқытушымен өзіндік жұмысы сабағында студенттердің қарым-қатынасы, шығармашылық белсенділігі, өз бетімен білімді игеру дәрежелері үнемі басты мәселелердің бірі болып табылады. Заман ағымымен тығыз байланыста болатын білім беру үрдісі қай кезде де әрбір адамның жалпы дамуының кең ауқымдылығын қамтамасыз етуі шарт. Негізінен тек оқытушы түсіндіріп, студенттер тыңдап, сұрағына жауап беріп, не жоспар бойынша практикалық жұмыстар орындаған формасына қалыптасқан. Сабақты осылай өткізу, әрине студенттің ойлануына, еркін сөйлеуіне, ой жүйесінің дамуына толық мүмкіндік бермейді. Студенттердің белгілі бір іс-әрекетке деген белсенділігі де аса байқалмай, кейбір студенттер қалыс қалып отырады. Ал, белсенді оқыту әдісі арқылы визуальды дәрісті қолдану және берілген өзіндік жұмыс тапсырмаларын орындауда ақпараттандыруды қолдану әр түрлі деңгей бойынша құрылған бақылау жұмыстарын орындау нәтижесімен, семестрлік жұмыстар, студенттің өзіндік жұмысы тапсырмалары мен студенттің оқытушымен өзіндік жұмысы сабағында студенттердің бір-бірімен қарым-қатынасы арқылы икемділігі байқалады.

Оқу-тәрбиелік жағдай - өзара байланыстың белгілі-бір типі, барлық көрсетілген айналыстардың оқу процесінде дамуының динамикасындағы сәйкестік болып табылады. Оқу жағдайы құрылымындағы орталық динамикалық формалар, *бір жағынан*, студенттердің өздерінің бір-бірімен өзара әрекетінің сипатын анықтайтын оқытушы мен студенттердің оның басқаруының авторитарлық немесе демократиялық басымдылығымен оқу өзара әрекет жүйесі; *екінші жағынан*, оқу пәнінің пәндік мазмұнын объективтендіретін әртүрлі психологиялық қиындықтағы тапсырмалар жүйесін құрылымдандырудың сипаты.

Профессор С.М. Жақыповтың тұжырымдамасында қарым-қатынас бірлескен іс-әрекет, өзара әрекеттесуші субъектілердің белсенді ұйымдасқан жүйесі ретінде қарастырылып, жан-жақты сипатталған. Бірлескен іс-әрекеттегі қарым-қатынас ерекшеліктерінің көрсеткіштері жасалған. Оқытушы мен студенттердің бірлескен іс-әрекетіне оқытушы мен студенттердің тек коммуникативті ғана емес, сонымен қатар заттық-практикалық өзара әрекеттестігі де енеді. Бұл өзара әрекеттестіктер педагогикалық қарым-қатынастың негізін құрайды.

Бірлескен оқу іс-әрекеті – меңгерілген іс-әрекеттің қалыптасу процесіндегі әрекеттерін, операцияларын, осы әрекеттердің, оқытушы мен студенттер операциялардың вербалды және вербалды емес сигналдарын алмастыру актысы.

Бірлескен оқу іс-әрекетінің мақсаты – оқудың өзіндік реттелуінің, меңгеріліп отырған заттық іс-әрекеттің және өзара әрекеттестік актлары мен ондағы тұлғаның позицияларының механизмдерін құру.

Пәні – оқу іс-әрекетінің және өзара әрекеттестік пен қарым-қатынастың нормаларының тәсілдері.

Өнім – оқудың жаңа мағыналарын өзектендіру және студенттердің меңгерілген іс-әрекеттің мазмұнымен және жұптағы тұлғалық ұстанымдарын реттеумен байланысты оқудың жаңа мақсаттарын айқындауы [1].

Бірлескен оқу іс-әрекетінің мақсаттарына қол жеткізу құралы ретінде бірлесіп шешілген өнімді және шығармашылық тапсырмалар жүйесі, оқытушы мен студенттердің бір-бірімен өзара әрекеттестік формаларының жүйесі алынады.

А.А. Леонтьевтің пікірінше «Қарым-қатынасты интериндивидуалды емес, әлеуметтік феномен ретінде түсіну керек; оның субъекті ретінде индивидті емес, әлеуметтік топ немесе тұтас қоғамды алу керек»- деп қарастырады [2].

Қарым-қатынасты зерттеу барысында әр ғылым бұл процесті әр жақтан қарастырады. Қарым-қатынас ұжымдық еңбекте ғана маңызды орын алмайды. Адамның тұлға болып қалыптасу процесінің өзі, оның қоғамдық адамға айналуы қарым-қатынасыз мүмкін емес. Дамыған тұлғаға қарым-қатынас қажеттілікке айналады.

Адамның ерікті белсенділігінің барлық түрлерін субъект-объектілік және субъект-субъектілік деп бөлу қабылданған, алғашқысы – іс-әрекет категориясына, ал екіншісі қарым-қатынас категорияларына жатқызылады.

Іс әрекетті субъект-объектілі өзара әрекет ретінде қарастыру субъектінің мақсатқа бағытталған белсенділігі мен объектінің «әрекетсіздік» реактивтілігін қарама қарсы қоюға негізделеді және бұл адамның жалпылама түсінігінде іс әрекет субъектісі ретінде бейнеленеді. Бұл өз қажеттіліктерін ескере отырып, өз мүмкіндіктерін пайдаланып және түрлі қосымша құралдарды жасап, адам объектіні қалай да өзгертеді, оған әсер етеді, жаңа байланыстарға және қатынастарға енгізеді, яғни оны ассимиляциялайды.

Ал осындай өзара әрекеттесулерде кездесетін ақпарат алмасуды айтатын болсақ, онда ол қарым-қатынас емес коммуникация болып табылады, яғни ақпарат көзі мен ақпаратты қабылдаушы арасындағы ақпараттық байланыс, бірақ оны механизмдер емес адамдар жүзеге асырады.

Б.Г. Ананьевтің зерттеуі бойынша, студенттік шақта адамның негізгі функциялары (сенсорлық-перцептивтік), мнимикалық (есте қалдыру), психомоторлық (қимыл-әрекеттері), әсіресе, сөйлеу-ойлау процестері айтарлықтай белсенді түрде дамиды. Студенттердің дамуы олардың темпераментінің қалыптасуына әсер етеді. Студенттің темпераменті оның жеке тұлғалық қасиетін, қабілетін танытады. Студенттің танымдық қабілеті белгілі бір ортадағы қарым-қатынаста ақпаратты ұтымды қолдануынан байқалады [3].

Өйгілі ғалым Н.Е. Жуковский дәріс туралы тұжырымдамасында: “Әсер қалдыру күші бойынша дәрістік тәсіл сабақ берудің басқа барлық түрлерінен жоғары тұрады және ештемемен алмастыруға келмейді. Сонымен қатар, ол уақыт бойынша өте үнемді”- деп жазған.

Студенттің оқытушымен өзіндік жұмысы сабағында әртүрлі жаттығуларды, әдістерді қолдану арқылы студенттердің белсенділіктерін анықтауға болады. Мұнда студенттің оқытушымен өзіндік жұмысы нәтижесін бақылау әр деңгейлі тапсырмаларды қолдану арқылы, студенттер мен оқытушылар арасында шынайы қарым-қатынас орнауымен өзара әрекет барысында төмендегідей көрсеткіштерді анықтауға болады:

- Студенттер мен оқытушы арасында байланыс болу;
- шынайы қарым-қатынас туындау;
- міндеттерді айқын көрсету;
- студенттер арасындағы өзара ашық әңгіме, пікірталас туындау;
- студенттердің негізгі мүмкіндіктері көрінеді;
- студенттердің болашақ мамандықтарына байланысты жоспарларын мақсаты мен міндеттерін құру;

Тәрбиеге комплекстік бағытта студенттің мүмкіндіктері мен қабілеттіліктерін ашу мүмкін болып табылатын, студенттің барлық іс-әрекеттерінің ұйымдасуы болады. Ю.П. Азаровтың пікірінше: “Бұл оқыту-тәрбиелеу үрдісі тәрбиенің барлық бөліктері, тәрбие үрдісінің барлық жүйелері сәйкес өзара әрекетте болатын біртұтастықтыбілдірген жағдайда мүмкін болып табылады. Ондай жүйелерге мыналар жатады:

1 – технологиялық (материалдық жағдайлар, режим, іс-әрекеттің түрлері, әдістері, оқу және тәрбиелік жоспар, жобалаудың, жетекшіліктің және бақылаудың бірдей жүйесі);

2 - әлеуметтік-психологиялық (қатынастардың барлық түрлері: заттық әлемге, адамдарға, өз-өзіне қатынас);

3 – этикалық жүйе (студенттің бүкіл рухани-эмоционалды өмірі, оның танымдық белсенділігі, ұнамдылығы, жетілдіруге талпынысы)”.

Технологиялық жүйе немесе технология формальды және шығармашылық істердің жүйесін білдіреді. Ең алдымен тәрбиеші өз іс-әрекетінде студенттердің практикалық іс-әрекетіне бағытталуы тиіс. Бұнда оқытушы мен студенттер арасында формальды және шығармашылық істердің жүйесін жақсылап бөлу қажет. Қалыптасып келе жатқан қатынастың механизміндегі негізгі қозғаушы – студенттерді белсенді практикалық іс-әрекетке тартудың тиімді формасы ретіндегі студенттік өзін-өзі басқару. Кез-келген оқытушы өз іс-әрекетінің мазмұнына үнемі көңіл аудару, өзара аз байланысты жұмыстың жеке түрлерін орындау, студенттердің ішкі позициясына қызығу жоқ болғандағы олармен формальды байланыс тиімді іс-әрекетке алып келмейтіндігін естен шығармауы қажет.

Кез-келген тәрбие технологиясының мәні мынада: мақсат қою, оған қол жеткізу жолдарын анықтау, тәрбие жоспарын құрастыру; осыған ұқсас істерді орындау тәжірибесімен танысу; жұмыс қалай жүруі керектігін айқындау; көмекшілерді, орындаушыларды таңдау; қызметтерді бөлу; не істеу керектігін түсіндіру; жұмысты бақылау; іс-әрекеттің қорытындысын жасау. Психологиялық-педагогикалық техника студенттердің тәртіптілігін басқаруға, оқытушыға қажетті иілгіштікті қалыптастыруға, психологиялық-педагогикалық әсерлердің әдістерін дұрыс қолдануға мүмкіндік береді.

Әлеуметтік-психологиялық жүйе топ ішілік өзара қатынастар мен әсерлерді ұйымдастыруды білдіреді. Ол үшін тәрбиеші ұжым ішілік қатынастарды және тәуелділіктерді, қарама-қайшылықтар мен конфликтілердің табиғатын білуі қажет. Олардың қатарында мыналар бар:

- студенттік топтың әрбір мүшесінің дәрежесі мен қызметтік жүріс-тұрыспен анықталмаған жеке студенттердің әсері арасындағы қарама-қайшылықтар;
- іс-әрекетті ұйымдастырумен ізделетін мақсаттардың тұлғалық мәнді мақсаттарға сәйкес еместігі;
- микро ортаның ұнамды тәжірибесінің қоғамдық мораль бағдарларымен сәйкессіздігі;
- бір жағынан, студенттерде жеткілікті дамыған еріктік сфераның, жинақылығының екінші жағынан, оқытушының талап қойғыштығының жоқтығы.

Әрбір студенттің танымдық және тиімді қатынастар жүйесіне енуі мыналармен шарттанады:

- 1) әрбір студентпен жұмыста жақын психологиялық-педагогикалық тапсырманы қою;
- 2) өзара ақниеттік және өзара көмектесу атмосферасын қалыптастыру;
- 3) күнделікті өмірдегі жақын қоршаған ортаның тәрбиелік әсерлерін есепке алу;
- 4) коллективтің құрылымы, студенттердің тұлғалық қасиеттері туралы ақпараттарды пайдалану;
- 5) бірлескен іс-әрекетті ұйымдастыру;
- 6) студенттерді объективті бағалау және оларға бірдей қатынас.

Этикалық жүйе оқытушы мен студенттер арасындағы өзара қатынастың, сонымен қатар студенттердің адамдарға, іс-әрекетке және өз-өзіне деген қатынасының нормаларын береді.

Тәрбие үрдісінде тәрбиешінің тұлғасына үлкен жауапкершілік түседі. Жоғарғы оқу орны жағдайында бұл тәрбие қызметін барлық жоғарғы мектеп оқытушылары орындайды. Жоғарғы оқу орнындағы оқыту-тәрбиелік процестің қазіргі кездегі күйі оқытушыдан белгілі-бір икемділіктердің болуын талап етеді. Тәрбиешінің маңызды икемділіктеріне мыналарды жатқызуға болады:

- әртүрлі психологиялық-педагогикалық жағдайлардағы студенттер ортасында, әрбір жеке студентте болатын үрдістерді дұрыс қабылдау икемділігі;
- жағдайды таңдауға қатысты “мақсат-құрал-нәтиже” сәйкестігін талдау икемділігі;
- студенттер өмірін ұйымдастыру икемділігі;
- талап ету және сену икемділігі;
- тез арада бейімделу және зейінді аудару икемділігі;
- жағдайды әртүрлі көзқарастар тұрғысынан бағалай алу икемділігі;
- психологиялық-педагогикалық фактлердің көп түрінен мәндісін бөліп алу икемділігі;
- бір ғана жағдайда әсер етудің әртүрлі тәсілдерін пайдалана алу икемділігі;
- өз көңіл-күйін, сезімдері мен ойларын сөзбен, мимикамен және қозғалыстармен дәлме-дәл бере білу икемділігі.

Оқытушы-тәрбиешінің жетістікті іс-әрекетінің басты негізі тек реалды көрінген психологиялық-педагогикалық салдарларды ғана емес, сонымен бірге психологиялық-педагогикалық әсер етулердің нәтижелерін жобалауды анықтау болып табылады.

Ал, профессор Қ.Б. Жарықбаев «қабілеттің ойдағыдай дамуы адамда тиісті білім жүйесінің, икемділік пен дағдының болуына байланысты» болатынын, «баланың білімі тереңдеп, икемділігі

артып, дағдысы көбейе түссе, оның қабілеті де ойдағыдай дамып» отыратынын айтады [4]. Әрбір сабақтарда интерактивтік технологиялар бойынша жаңа мәліметтердің студенттер санасына әсер етіп, олардың белсенді әрекетін туғызып, ой елегінен өткізіп өз пікірін оқытушыға жеткізеді. Осы мәліметтер ағымы студент пен оқытушы арасында қарым-қатынас негізінде қайталанып білім негізі қалыптасады. Студенттің өзіндік жұмысы мен студенттің оқытушымен өзіндік жұмысын дұрыс ұйымдастыру студенттің танымдық біліктілігін жетілдіруге ықпал етеді. **Танымдық біліктілікті** қалыптастыру студенттің іскерлік қасиеті негізінде іске асады. Білім алушының танымдық біліктілігі бірнеше іскерлікті дамыту арқылы қалыптасады.

Студенттің **метатанымдық іскерлігі** алға қойған мақсатын анықтау, іс-әрекетін жүйелі түрде жоспарлау, кездескен қиындықтардан шығу жолын іздестіру, нәтижені бағалай білу, жалпы оқу үрдісін дұрыс ұйымдастыра білуінен байқалды.

Студенттің **ақпараттық іскерлігі** қажетті ақпаратты табу, оны талдау, екшеп, сұрыптап ала білу, ақпаратпен жұмыс істеуді дұрыс ұйымдастыра білу қабілетінен көрінді. Студенттің бұл іскерлігі шығармашылық тапсырмаларды орындауда, тест тапсырмаларын шешуде т.б. анық байқалды. Кредиттік оқу жүйесінде СӨЖ пен СОӨЖ жұмыстары жүйелі түрде ұйымдастырылды. СӨЖ тапсырмаларына реферат, тезис жазу, конспектілеу, анықтама жазу, картотека жинау, сызбалар дайындау, кластер құру және тағы басқада жұмыстар жатса, СОӨЖ сабағы арқылы баяндама, жоба жұмысы, шағын шығармашылық жұмыстар, зерттеушілік, ізденушілік жұмыстарының әр түрлі формада берілуі тақырыпты терең және сапалы меңгеруге ықпал етіп, жоғары нәтижеге жеткізді.

М. Мұқановтың «Сабақта студенттермен байланыс жасаудың негізгі тәсілінің бірі – оқытушының сөзінің нақты және студенттерді сендіретіндей болып келуінде. Мұғалім сөзінің сенімділігі деп, айтылатын сөздердің айқын, бірінен соң бірі жүйемен келуін айтады»- деген пікірі педагогикалық үдерістегі оқытушының қатысымдық мәдениетіне байланысты мәселелерді айқындауға ықпал етті [5].

Педагогикалық қызметте педагогтің мәдениеті бірінші орында тұрады. Болашақ маманның кәсіби мәдениеті адамдармен қарым-қатынас жасай білуінен байқалады. Адамдармен тез арада тіл табыса білуі оның қатысымдық әлеуетінің жоғары екенін көрсетеді. Студенттің мәдениеті оның өзі тәрбиелеу мен дамытуының дәрежесін, дағдысы мен қабілетін байқатады. Қабілеті коммуникацияның барлық түрін ұтымды қолдана білу, айтатын сөзін дұрыс жоспарлай білу, сөйлеу мәнері мен қажетті сөздерді ұтымды қолдана білуінен көрінеді. Ол студенттен жаңа білім мен дағдыны өңдей алатын қабілеті болуын, алатын білімін дұрыс ұйымдастыра білуді, өз ісіне жауапкершілікпен қарауды, жұмысын бағалай білуді талап етеді.

1. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности.- Алма- Ата, Қазақ университеті. - 1992. - 195 с.

2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.

3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – Москва : МОДЭК, 2005.

4. Жарықбаев Қ.Б. Психология. – Алматы: Білім, 1993.– 255 б.

5. Мұқанов М.М. Педагогикалық психология очерктері. -Алматы: ҚазМем.баспасы, 1962. – 45б.

Мақалада бірлескен іс-әрекет арқылы студенттің оқытушымен қарым-қатынасын қалыптастыру жолдары қарастырылған.

Бердібаева С.Қ.,
Әл Фараби атындағы ҚазҰУ профессоры,
Қалматаева А.М.,
Қожақметов Д.Ш.
Тараз Мемлекеттік педагогикалық институты

БІЛІМ КЕҢІСТІГІ СУБЪЕКТІЛЕРІНІҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНДАҒЫ ПРАКТИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қазіргі жаңа нарық заманында психология ғылымы үшін ең маңызды сұрақтарды бірі психологияның қолданбалы салаларын және практикалық психологияны білімдер кеңістігінде жан жақты толығымен негіздеп қолдану сұраныстары уақыт талабымен үндесуде. Психология ғылымы басқа ғылымдардан өзгешелігі сонда өмірде және қоғамда болып жатқан әртүрлі өзгерістеге, талаптарға тез көңіл аударып соның шешу жолдарын, механизмдерін практикалық аспектіде көрсете

алатын ғылымдардың бірі болып табылады. Білім саласына белсенді ендіріліп жатқан практикалық психологияның өзекті мәселелері қоғамдағы психология ғылымына деген көзқарастарды түбегейлі өзгертіп, практикалық психологияның алдына көптеген жауапты міндеттерді белгілейді.

Елімізде өтіп жатқан әлеуметтік-экономикалық өзгерістер білім беру кеңістігіне және оның субъектілеріне де әсер етіп, олардан жаңа уақыт талабына сай өзгерулерін де міндеттеп отыр. Білімдер кеңістігінің субъектілері үшін академиялық ұтқырлық, жылдам шешім қабылдау икемділігі, креативтілік, жаңашыл болу, инновациялық мінез-құлықты игеру сияқты маңызды міндеттер мен талаптарды жүктеп отыр. Жаңа уақыт талаптары білім кеңістігі мен оның субъектілеріне психологиялық көмек беру, психологиялық ден саулықтарын қамтамасыз ету, оқу мен тәрбие процесін психологиялық қолдау, оқу процесінің тиімділігін көтерудегі психологияның орны сияқты келелі мәселелерді шешуде практикалық психологияны білімдер саласына белсенді ендіру қажеттігін көрсетіп отыр.

Бүгінгі жаңа Қазақстан мемлекеті нарық жүйесіне бағдарланып отыр. Нарықтық қатынастардың механизмдері бойынша білім саласында мектеп немесе педагогтар емес «бала мен оның ата-анасының әлеуметтік тапсырыстары бірінші орында тұрады. Соған білім субъектілерінің іштей психологиялық дайын болу әрекеттерін психологиялық тұрғыдан негіздеу практикалық психология процедуралары арқылы шеше отырып, өз жауапкершілігі арқылы нақты практикалық бағыттарды бере алады.

Нарықтық қатынастар тек экономикалық жағдай ғана емес, әрі басқа саясат, басқа құндылықтар, психологиялық тұрғыдан тұлғалардағы жаңаша сипаттағы «әлеуметтік мінез-құлықтар». Нарықтық қатынастардың негізгі талаптары бойынша білім саласындағы субъектілерден индивидуализм мен бәсекеге қабілетті болуды қажет деп санайды. Сондықтан білімдер саласында осы жаңа құндылықтарға сәйкес жаңашыл-творчестволық және инновациялық сипаттағы бағытты негіздейтін білім кеңістігінің негізгі субъектісі мектеп мұғалімдеріне де практикалық психология жүйесінде қолдау беру жаңа міндеттерді қояды.

Бүгінгі жаңа уақыт талабына сай практикалық психологияны белсенді ендіре отырып көптеген сұрақтарды шешуде келесі жағдайларды белгілейміз. Білім саласына келетін барлық жылдам өзгерістерге педагогтың іштей психологиялық дайын болуы, мұғалім-оқушы қарым-қатынасында психологиялық жағымдылықты қамтамасыз ету арқылы оқытудың тиімділігін көтеру және оған психологиялық адаптациялануы ең негізгі құнды дүние болып саналады. Оқыту мен тәрбие процесіне байланысты жаңа инновациялық талаптарды тез қабылдай алу икемділігі, соған сай инновациялық мінез-құлықты меңгеру, творчестволық белсенділік, интеллектуалды қабілет, тез ұйымдаса алуға күнделікті санасының дайын болуы, эмоциялық тәуелсіздік, шыдамдылық, мінез-құлықты өзіндік психикалық реттей алу икемділігі, бәсекеге қабілетті болу сияқты сапалар мектеп мұғалімінің оқушымен позитивті қарым-қатынас жасауының негізгі психологиялық критерийлерін көрсетеді.

Білім саласындағы педагогикалық қарым-қатынастың тиімді болуы үшін оған психологиялық қолдау көрсетуге байланысты педагогикалық процестің негізгі субъектісі мұғалімнің қоғамдық-әлеуметтік имиджін көтеру сұрағында бүгінгі уақыт талабымен үндесіп отыр. Білімдер саласындағы психологиялық қызмет көрсету жүйесін арнайы түрде «білім саласының практикалық психологы» деген жаңа мамандықтарды ашып, «мектептегі немесе білім саласындағы практикалық психологиялық қызмет беру жүйесі» деп өзгерту қажеттілігі кезек күттірмейтін мәселелердің бірі.

Практикалық психологияның көптеген міндеттерінің бірі оқу-тәрбие процесінде субъект-субъект қарым-қатынасына психологиялық ықпал жасау сұрағын қояды, ол үшін міндетті түрде практикалық психологияның теориялық және практикалық, қолданбалы аспектілерін оқып үйренген жаңа практик психолог мамандар дайындау қажет.

Педагогикалық процесте тұлға аралық қарым-қатынасты, балалардағы қорқыныштар мен мазасыздануларды зерттеу, ата-анамен жұмыс «мен өз баламды білемін бе» сияқты сұрақтарды қамтыған психологиялық зерттеулер жүргізіп соның нәтижелері туралы ақпараттар беру, психологиялық сауаттылықты көтеру, дін мәселесіне байланысты профилактика жұмыстары, ата-ананың отбасында баламен жасайтын қарым-қатынасына байланысты позитивті ішкі психологиялық дайындығын дамыту аса маңызды сұрақтарды практикалық психология аспектісінде беру мәнді болып саналады.

Жаңа уақыт кезеңінде өмір сүріп жатқан балалардың өнегелік мәдени дамуы, педагогтар үшін когнитивті және кәсіби стресс пен профилактика жұмыстары, тұлғалық дамудың негізгі көрсеткіші өзіндік бағалауды адекватты дамыту, әлеуметтік және педагогикалық адаптация процесін психологиялық қамтамасыз ету, отбасын психологиялық сүйемелдеу мәселелерін білім саласындағы практикалық психологиялық қызмет жүйесі арқылы психологиялық апталықтар, психологиялық

фестиваль, семинар-лар, тренингтер, мастер класстар өткізу қажеттілігі бүгінгі уақыт талабынан туындап отыр. Білім беру саласындағы практикалық психологиялық қызмет көрсету жүйесінің негізгі мәселелері құндылықтардың еркіндігі, зорлық-зомбылықтың болмауы, шыдамдылық, адам денсаулығына зиян келтірмей тұлғаны дамыту, жаңа уақыт талабына сай мұғалім тұлғасының қалыптасуы, оның қалыптасқан позитивті имиджі оқудың сәттілігіне және педагог-бала қарым-қатынасына әсер етуін психологиялық қамтамасыз етуді негіздейді.

Педагогикалық қарым-қатынастағы ең құнды мәселе баламен сенімді және достық жақындық жағдайдағы өзара әрекетке түсе білу, өз қажеттіліктерін қанағаттандыру мен қоршағандардың қажеттіліктеріне деген силау сезімінің позитивті және басқада сұрақтарды шешуде практикалық психологияның алатын орны ерекше. Мектептің психологы практикалық психология аспектісі негізінде келесі мәнді мәселелерге ден қоюы керек, атап айтқанда, балаға деген индивидуалды психологиялық ықпал көрсетуде педагогтарда келесі сапаларды талап ету: баланың қабілетін дамыта алу, жағымды эмоцияларды қолдана білу, педагогтық қарым-қатынас өнерін білу, сабақта және сабақтан тыс оқушымен жағымды қарым-қатынас орната білу, әсересе сабақта эмоцияның қандай маңызды рөл атқаратынын білуі үшін практикалық психологияның көптеген элементтерін игерулері аса қажетті болып саналады.

Қазіргі барлық әлеуметтік-психологиялық құбылыстардың негізінде білім сапасын жоғарылататын педагогикалық іс-әрекеттің позитивті бағыты мұғалім-оқушы арасындағы қарым-қатынас, өзара түсінулер, өзара әсер ету, бір-бірін қабылдау процестерінің психологиялық ерекшеліктерін зерттеуде практикалық психологияның негізгі аспектілерін білу аса маңызды сұрақтардың бірі болып саналады. Мектеп мұғалімінің функциясы мен міндеттеріне келсек «...көптеген мұғалімдерде келесідей түсінік қалыптасқан, педагогикалық жұмыстағы басты нәрсе мұғалім не айтады, не айтып береді, не көрсетеді қандай тапсырма береді, олардың орындалуын қалай бақылайды, қалай бағалайды және соның бәрі дұрыс нормада өтіп жатыр деп ойлайды. Мұғалімдердің ойынша барлық педагогикалық әсерлер оқушының басына бірден тікелей барып көшіп жатыр яғни мұғалімнен оқушыға қарай «өтеді».

Мектепте балаға деген қатынас бүгінгі күн талабымен өзгеруі керек, мәселен, қазіргі жаңа заман баласының балалық шағының көп бөлігі мектепте өтеді, құрбыларымен, ересек адамдар-мұғалімдермен, өзінен жоғары оқитындармен әртүрлі қарым-қатынасқа түседі. Мұғалім-оқушы қарым-қатынасы әрқашанда маңызды, бұл күндері тіпті ерекше, балалар да, қоғамда, біздер ересектер де өзгердік, тәрбие беру процесі күннен күнге күрделенуде.

Оқу процесінде психологиялық жағымдылық жоқ болса балада сабақ оқу ынтасы, оқу үлгерімі жақсармайды. Оқушы жағымды эмоцияны сабақта көп алған сайын, жағымдылықты сезінген сайын оқу процесінің жеңіл өтетінін психологиялық зерттеулер көрсетуде. Оқу процесінде мұғалім-оқушы қарым-қатынасындағы жоғарғы танымдық белсенділіктің қалыптасуы мен сол процестің позитивті және негативті, аралық (нейтраль) нәтижелерін зерттеуде мына жағдай анықталды, балалардың көпшілігінде қорқыныш сезімдер ұлғаяды, пән мұғаліміндегі ішкі толқулар көбейеді, қарым-қатынас барысында оқушылар төменгі психологиялық жағымдылық ие болады. Сондықтанда білім процесін практикалық психология аспектісінде қолдау мен оның субъектілеріне психологиялық көмек көрсету қажет болады.

Жаңа тұрпаттағы мұғалім оқушының оқу сапасын жоғарылатам десе, оқушы сол пәнде өзін қалай сезінеді, мұғалімді қалай қабылдайды, өзіне деген қатынасты қалай көреді, ол не ойлайды, нені сезінеді соларды білуі керек, сондықтанда педагог «мұғалім-оқушы жүйесінде» қатынастар динамикасын, оқушының мінез-құлқы мен жеке басының қалыптасуын қадағалап отыруы керек.

Мұғалімдер қарым-қатынас барысында балаларға сенуі керек ақыл-ой қабілетін дер кезінде аша білу, оқушы тұлғасын силауы керек, алайда баламен санаспау жағдайы педагогикалық процесте жиі кездеседі, баладан ешкімде сұрамайды оған керек пе керек емес пе, қызықтыра ма жоқ па міне сондықтанда барлығы позитивті болу үшін сабақтың психологиялық аспектісін мұғалім қамтамасыз етуі керек.

Мұғалімнің педагогикалық қарым-қатынас стилі сабақтың сәттілігі мен балалардың оқуының сәттілігіне әсер етеді. Яғни баланың психикалық-соматикалық-физикалық денсаулығына да, ақыл-ой дамуына да әсер етеді, сабақ барысында тұлғаны тәрбиелеуде адекватты өзіндік бағалауды қалыптастыра отырып творчестоволық тұлғаны, өзбеттенше әрекет жасай алатын оқушыны тәрбиелеу керек. Педагогтың индивидуалды ерекшеліктері-кәсіби дайындығы, коммуникациялығы, эмоциясы, сүйкімділігі, тұлғалық ерекшеліктері, темпераменті, мінезі, қабілеті, әлеуметтік ішкі дайындықтары бәрі балаға әсер етеді.

Сабақтағы психоэмоциялық релаксацияны қамту, баланың психикалық дамуын ескеру, баланың сабаққа деген мотивациясының позитивті болуы, мұғалімінің сыртқы және ішкі әлемінің үндесуі, эмоциялық және интеллектуалды потенциалдары, творчестволық мұғалімнің негізгі критерийлері болып табылады. Ендеше мектепке қоршағандармен позитивті қарым-қатынас орната білетін психологиялық сауаттылығы бар мұғалім керек ол үшін практикалық психологияның көптеген элементтерін игеру де өз нәтижесін бере алады.

Қарым-қатынас адам өміріндегі ең маңызды жағдай, балалардағы қарым-қатынасқа келсек, балалар өте мықты манипуляторлар болып табылады, шет елдік ғалым М. Шостормның айтуы бойынша ең көп тараған түрі «кішкентай шүберек», мұндай бала енжар болады, тәуелді, бала ата-анасын көп манипуляциялайды, өзінің батыл еместігін, жәрдемсіздігін, көп ұмыта беретінін, зейінді емес екенін бәрі пайдаланады, екінші балалар манипуляциясы типі бойынша олар «кішкентай диктаторлар» ересектер ол үшін бәрін жасайтындай манипуляция жасайды, үшінші түрі «фредди лисица» жылай береді, жыласа бәрі орындалатынын біледі, жыласа болды оны жұбатамыз, сипаймыз. Ол өзіне деген сезімді сатып алады.

Төртінші тип «қатыгез Том» негізгі сипаты зорлықшыл темперамент. Балаларды итеріп, ұрып жібереді, төбелеседі, тәртіпті бұза береді, жек көру мен қорқыныш кіргізу арқылы ересектерді басқаруға болатынын ол түсінеді, сондықтанда жаңа басталған бұзық бала болып шыға келеді. Бесінші типі «жарысқыш Карл» Том мен Фреддидің қосындысы, әдетте Карл, отбасында екі ұл бала бар жерден шығады ол ылғи жарысып үйренген, өзіне тең орынды дүниеден іздейді, Ал мектеп ол үшін жаттығудың ең күшті полигоны, жеткіншектердің манипулятивті тәсілдеріне жылау, қорқыту, салыстыру, қорқыту немесе ата-ананың бірін екіншісіне қарсы қою, өтірік айту, басып тасталған күйлер жатады. Міне осындай дамудығы психологиялық ерекшеліктерді зеттеп білу оның шешімін табу практикалық психологияның негізгі міндеттерінің бірі болып табылады.

Педагогикалық іс-әрекеттегі манипуляцияға келсек, зерттеулер көрсеткендей жоғарғы оқу орындарының оқытушылары оны көп қолданады, олар манипуляция технологиясын жақсы біледі, себебі оған қатысты әдебиеттер көп, студенттерге де оны қолдануға болады деп саналсада, мектеп оқушылары мен мұғалімдер оны теріс деп санаған, психологияға ол техникадан, этологиядан, политологиядан келген, психология қарым-қатынасты зерттегендіктен оған басқаша қарайды, манипуляция психологиялық әсер етудің бір жолы, соның көмегімен бір жақты ұтысты алуға ұмтылады деп санайды.

«Педагогикалық қарым-қатынастың практикалық психологиялық аспектілері» атты білім жетілдіру курстарын ұйымдастыру арқылы мұғалімнің өз кәсіби іс-әрекетінде өзіндік реттеу дағдыларын қалыптастыра отырып, практикалық психологиялық біліктілігін көтеру керек. «Педагогтарға арналған элеуметтік практикалық психология» атты семинар-тренингтер ұйымдастыру қажет. Тұлға аралық коммуникацияны игеру, элеуметтік психологиялық әсер етудің практикалық психологиялық элементтерін игеру жолдары, коммуникациядағы кедергі, вербалды емес коммуникация элементтерін оқу саласында қолдану ерекшеліктері туралы психологиялық тренингтер үнемі ұйымдастырылуы қажет.

Мектептегі психологиялық қызмет жүйесінің барлық сұрақтарға көмектесуге мүмкіндігі жоқ болғандықтан мемлекеттік немесе мемлекеттік емес басқада көптеген психологиялық қызмет көрсету жүйелерімен және жоо психология кафедраларымен бірлесіп жұмыс жасауы керек (психологиялық орталықтар, психологиялық тренингтер орталықтары, интернет конференциялар, қысқы жазғы психологиялық мектептер).

Зерттеулер көрсеткендей шет елдерде келесі жағдайлар анықталған, мысалы жас ерекшеліктеріне орай сабақ беру деген бар, жоғарғы сыныппен сабақ басқаша өткізіледі, сыни жағдайда өзін игеру, достарды табу, қарым-қатынас шеберліктеріне үйрену, топтық қысымнан құтылу жолдары, наркомания бойынша профилактика сияқты маңызды сұрақтарды практикалық психология негізінде қамтып отырады.

Білім саласындағы практикалық психология көп мәселелерді шеше алады. Мәселен кіші мектеп баласына келесі сұрақтарды шешуге психологиялық көмек беріледі: балалар қорқынышы, мазасыздануы, гиперактивтілік, ұялшақтық, тәуелсіз бола алмау, баяу болу, агрессия, ашуланшақ, қиын бала, денсаулық психологиясы.

Осыған байланысты мектептегі практикалық психологиялық қызмет жүйесі келесі функцияларды атқарады:

1. Бірінші сынып оқушысының психологиялық адаптациясы, ата-аналарға арнап лекция: «Балалардағы жасқа байланысты дағдарыстар, олардан шығу жолдары».

2.«Гиперактивті балалармен жұмыс жасау: ол үшін», а) «танымдық функцияларды дамыту тренингі (зейін, ес, ойлау), б) «бала мен ересектердің өзара әрекетіне құрылған ойындар», б) ата-аналарға ұсыныстар.

3. «Баладағы мазасыздануды азайту тренингтері»

4.«Негативті психологиялық процестерді жеңу» психологиялық тренингі».

5. «Баланың танымын танытатын изотерапия».

6. «Сабақтағы психогимнастика элементтері».

Шет елдерде болсын көрші Ресей елдерінде болсын «білім саласындағы практик психолог» деген мамандықты дайындап шығарып, білім саласындағы процестерді психологиялық қолдау жұмыстарын жолға қойғалы көп уақыт болды. Бізге де осы бағытта көптеген іс шараларды белсенді түрде тездетіп жасау кезеңі келіп отыр. Кафедра негізінде «Білім беру саласындағы практикалық психология» деген жаңа факультеттер ашу соған мамандар дайындау олардың мемелкеттік бағдарламаларын жасау уақыты туындап отыр. Бәріміз осы бағытта белсенді жұмыс жасауымыз қажет.

1. Ананьев Г.Б. Человек как предмет познания. - М., 2001.-416 с.

2.Асмолов А.Г. Психология личности. - М.: Изд-во Моск ун-та,1990,376с.

3.Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды. Педагогика, 1983,271с.

4.Мухина В.С. Детская психология. - СПб.1992.-250 с.

5.Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. - М.1993.-200 с

Статья посвящена одной из основных проблем практической психологии -психологической службе в системе образования. Рассматривая историю становления и развития психологической службы в хронологическом порядке, анализируется повышение интереса общества к психологической службе в системе образования. Само становление психологической службы связано с актуальностью проблемы воспитания, развития человека и человеческого общества. При помощи метода тестирования в начале в школах шла селективная работа, затем перед психологической службой была поставлена задача оказывать содействие, создавать оптимальные условия для психологического развития всех детей в системе образования.

За двадцать лет независимости наша республика достигла особого роста в системе образования. Все эти изменения оказывают влияние на интеллектуальный рост обучающихся. В настоящее время сфера деятельности психологической службы очень обширная. Начиная с дошкольного возраста до завершения обучения, получения знаний человек нуждается в психологической службе. Для модернизации работы политических, экономических, духовных, социальных институтов необходимо искать более оптимальные пути психологической службы для системы образования, укреплять связь теории психологической науки с практикой.

Жігітбекова Б.Д.,

Қожахметов Д.С.

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ.

ПРАКТИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ТОПТЫҚ ТРЕНИНГ МӘСЕЛЕСІ

Топ – бұл әлеуметтік психологияның негізгі түсініктерінің бірі. Зерттеу тақырыбы және нысаны ретінде ол көптеген белгілі ғалымдардың және практиктердің назарында болған, бірақ бұл құбылысты белсенді түрде зерттеу ХХ ғасырдың екінші жартысында жүзеге асырыла бастаған еді. Дәл осы кезеңде психологияның қолданбалы және тәжірибелік салаларында *тренинг* түсінігі пайда болды және кеңінен қолданыла бастады.

Адамдарға психологиялық көмек көрсету тәсілі ретінде топтық тренинг алғаш рет шет ел психологиясында қолданылды. К. Левин қалыптастырған негізгі ой: «Адамдар өздерінің бойындағы барабар емес белгілерді анықтау және мінез-құлықтың жаңа түрлерін қалыптастыру үшін өздерін басқалардың көзқарасымен көре білуді үйренуі қажет» - деген мазмұнда болды [1.136 б.].

Алғашқы тренингтік топты (Т-тобын) жаратылыс ғылымдары саласындағы бірнеше мамандар құрған, олар 1946 жылы негізгі әлеуметтік заңдарды (мысалы, жұмысқа алу заңы) зерттеу, шешімдердің оңтайлы варианттарын іздеу және оларды қолданумен байланысты әртүрлі жағдайларды «ойнату» үшін іскер адамдар мен кәсіпкерлерді жинаған. Нәтижесінде, алға қойылған мақсаттармен бірге, топтың әрбір мүшесі кері байланыс алу көмегімен өз-өзін жаңа қырынан ашу және өз-өзін түсіну тәжірибесін игерді. 1947 жылы Бетеле қаласында (Мэн штаты) тренингтің ұлттық зертханасы құрылған болатын. Алғашқы тренингтік топтар «базалық ептіліктердің тренингтік тобы»

деп аталды. Т-топтың негізгі міндеттері оған қатысушыларға өзара жеке тұлғалық қатынастың негізгі заңдарын, қиын жағдайларда жетекшілік ете білу және дұрыс шешім қабылдай алуды үйрету болды. Кейінірек мұндай топтар міндеттері бойынша бөлшектене және белгілі бір категорияларға бөліне бастады:

- 1) икемділік топтары (жетекшілерді, іскер адамдарды дайындау);
- 2) өзара жеке тұлғалық қарым-қатынастар топтары (отбасы мәселелері);
- 3) «сенситивтілік» топтары (жеке тұлғаның өсуі және өзіндік жетілуіне, жасқаншақтықты жеңуге және т.с.с. бағытталған топтар).

Бірақ та ұзақ уақыт бойында мұндай топтар негізінде дені сау адамдарды әр түрлі рөлдік қызметтерге үйретуге бағытталған болатын:

- басшылықпен және қол астындағы қызметкерлермен қатынас;
- қиын жағдайларда тиімді шешімдерді өндіру;
- ұйымдастырушылық іс-әрекетті жақсарту әдістерін іздестіру және т.с.с.

Адамдардың кез-келген тобы шынайы өмірді, қарапайым адамдардың өмірінде бар қарым-қатынастарды бейнелейді. Алайда жасанды түрде құрылған зертхана шынайы өмірден келесі белгілерімен ерекшеленеді:

- әркім тәжірибеші және тәжірибенің нысаны бола алады;
- шынайы өмірде шешілуі мүмкін емес міндеттерді шешу мүмкіндігі туады;
- топтағы дәрістер «психологиялық қауіпсіздікті» ұйғарады, бұл тәжірибенің «тазалығын» қамтамасыз етеді.

Психологиялық тәжірибе саласында белгілі мамандар Т-тобының басқа түрдегі топтардан айырмашылығы қалай үйрену қажеттілігін баулуға негізделеді деп жазады. Мұнда топтың мүшелерінің барлығы жалпы өзара үйрену процесіне тартылады және сондықтанда олар әдетте жетекшіге емес бір біріне сүйенеді. Т-тобында оқыту жетекшінің түсіндіруі және нұсқауларынан бұрын, топтың өз тәжірибесінің нәтижесі болып келеді.

Т-тобының басқа да басымды жағы:

- өз-өзін таныстыру;
- кері байланыс;
- эксперименттеу

сияқты элементтерді шамалаған процестің сипаттамасына байланысты [2.374-375 б].

Топтық психологиямен және «топ нәтижесін» жеке тұлғаға арнайы әсер ету құралы ретінде пайдалануға байланысты нәтижелі жұмыстар қатарына көп жағдайда А.Адлердің, К.Левиннің, Дж. Мореноның, Дж. Праттаның, К.Роджерстің еңбектері жатады.

Топтың жеке тұлғаға кәсіби әсер ету құралы ретінде, отандық психологиялық көмек тәжірибесінде, XX ғасырдың басынан бері қолданылады деп айтуға болады. Дегенменде топтық жұмыстар әдістемелеріне деген ғылыми және тәжірибелік қызығушылық Ресейде тек осы ғасырдың 90 жылдарында ғана арта бастады. Ресей ғалымдарының арасынан топтық жұмыстардың мәселелерін теориялық және әдістемелік жағынан талдаған алғашқы ғалым ретінде Лариса Андреевна Петровскаяны атауға болады, оның монографиясы 1982 жылы жарық көрген [3.160-171 б.]. Өзінің еңбектерінде ол тренингті (нақтырақ айтқанда, элеуметтік-психологиялық тренинг -ЭПТ) қатынас саласындағы білімге және жеке қабілеттерге үйретудің өзіндік түрі, сондай-ақ оларды түзетудің сәйкес формасы ретінде қарастырды. Бұл формалардың алуан түрі үлкен екі класқа бөлінеді:

- а) арнайы қабілеттерді дамытуға бағытталғандар;
- б) қатынас жағдайында талдау тәжірибесін тереңдетуге мақсатталғандар.

Әрине отандық тренинг мектептерінің көбі батыстан келген теориялық тұжырымдамаларға сүйенетін, әрі топтық психологиялық жұмыстардың формаларының өзі бүгінгі күнге дейін шетелдік үлгілердің өзгертулері болып табылады. Дегенменде, соңғы уақытта әлемдік деңгейдегі мамандар жетілуде, олардан шетелдік психологтардың да алар тәлімі мол.

Топтық психологиялық тренинг практикалық психологияның өзін-өзі тану және өзін-өзі жетілдіру дағдыларын қалыптастыру мақсатында қолданылатын белсенді әдістерінің бірігуі болып табылады. Сонымен бірге тренингтік әдістердің клиникалық психотерапия аясында неврозды, алкоголизмді және бір қатар соматикалық ауыруларды емдеу кезінде қолданумен бірге, психикалық жағынан сау, алайда жеке басында психологиялық проблемалары бар адамдармен жұмыс істеу кезінде, оларға өзін-өзі жетілдіруде көмек көрсету мақсатында қолданылатындығында баяндайды [4.22 б.].

Психологиялық тренинг – топтық жұмыстың кез-келген түрі емес, бұл өзінің мүмкіндіктерімен, шектеулерімен, ережелері және мәселелерімен топтық жұмыстың ерекше түрі. Тренинг өзінің мәні бойынша оқытудың түрі, жаңа дағдыларды игеру, өзінің бойынан жаңа психологиялық мүмкіндіктерді ашуды білдіреді. Оқытудың бұл түрінің ерекшелігі дәріс алушылар онда белсенді бағыт ұстанады, ал дағдыларды игеру өмір сүру барысы, мінез-құлқының, сезінулерінің, әрекеттерінің жеке тәжірибесі процесінде жүзеге асады.

Яғни, екі түсінікті: *психологиялық тренинг және оқыту іс-әрекеті аясында жүргізілетін тренингтік дәрістерге*, бөлетіндігін ескерейік.

Оқыту іс-әрекеті барысындағы тренингтік дәрістер - (мектепте, колледжде, жоғары оқу орнында):

- а) барлық оқу тобына;
- б) міндетті тәртіпте;
- в) аптасына бір рет қысқа кездесулер тәртібінде;

г) оқу орындарына тән өте төмен психологиялық қауіпсіздік жағдайында- тренингті пайдалануға болатын тренингтік әдістемелердің және процедуралардың маңызды өзгертулері [5.8-12 б].

Тренингтің мәніне түсінік беретін көзқарастарға шолуды түйіндей келе, аталмыш түсінікке жалпылама анықтама берілетін тағы да бір көзқарасқа тоқталсақ. Этникалық толеранттықтың және осы контексте тренингтік топпен жұмыс жүргізу әдістері мен шарттарын ұйымдастыру мәселелерін шеше келе Н.М. Лебедева, О.В. Лунаева, Т.Г. Стефаненко *тренингті белгілі бір мақсатқа жетуге бағытталған арнайы үлгіде ұйымдастырылған топтық жұмыс ретінде* қарастырады [6.56-63 б.].

Жоғарыда келтірілген көзқарастарды және анықтамаларды жалпы қорытындылау бізге практикалық психологияның бұл түріне келесі сипаттама беруге мүмкіндік тудырады.

Топтық терапия, түзету, оқыту және топтық тренинг: олардың бірлігі және айырмашылығы.

Топтық тренингтің мәнін және өзіндік ерекшеліктерін терең түсіну үшін оның практик психолог жұмысының басқа тәсілдерінен өзгешелігінің сипаттамасын көрсету маңызды. И.В.Вачковтың пікірі бойынша топтық психологиялық тренингтің терапиядан, түзету және оқытудан негізгі ерекшелігі:

- «топтық психологиялық тренингте де, топтық психотерапияда да бір процедуралар жиі қолданылады. Тренинг психотерапияда (психокоррекцияда және оқытуда да) қолданылатын әдістердің бірі болып табылады деп дәйекті айтуға болады. Дегенменде, топтық психологиялық тренингті психолог (психотерапевт) жұмысының басқа әдістерінен өзінше дербес бағыт ретінде жеке алып қарастыру дұрыс. Бұл топтық психологиялық тренингтің терапиядан, түзету және оқытудан маңызды ерекшеліктерінің болуымен байланысты.

Біріншіден, психотерапиядан өзгешелігі тренингтік жұмыстардың мақсаты емдеумен байланысты емес. Тренингті жүргізуші емдік әсер көрсетуге емес, психологиялық көмек көрсетуді көздеген. Әрине, бұл сауықтыру процедураларын қолдану мүмкіндігін шектемейді. Тренингке тек ғана толықтай сау адамдарға ғана емес, сондай-ақ, жүйкелері тозғандар және шектеулі психикалық қалыптағы адамдарда қатыса алады. Соңғы жағдайда тәжірибеші психологқа (медициналық білімі жоқ болса) клиникалық психотерапевтпен бірге жұмыс жүргізу нұсқау етіледі.

Екіншіден, тренингте ішкі әлемнің дискретті сипаттамасына, жеке психологиялық құрылымдарынан бұрын *жеке тұлғаның жалпы өзіндік жетілу дағдыларын қалыптастыруға* назар бөлінеді. Бұған қоса, түзету көзделген психикалық даму нормасы түсінігімен тікелей байланысты болады, ал тренингтің кейбір түрлерінде норма категориясы мүлде қолданылмайды.

Үшіншіден, тренингтік жұмысты тек оқытумен ғана түйістіру мүмкін емес, өйткені когнитивтік бөлік барлық жағдайда тренингтегі негізгі бола бермейді, кейде мүлде болмауы да мүмкін. Мамандардың бір тобы тренингке қатысушылар үшін ең алдымен эмоциональдық тәжірибе құнды деп санайды. Дегенменде, психологиялық тренинг жетілуші оқытумен тығыз байланысты.

Сонымен бірге, тренингте психотерапевтикалық, түзетулік және оқыту әдістері қолданылуы мүмкін, бұл кей жағдайларда топтық жұмыстың түрін бірдей анықтауға мүмкіндік бермейді» [4.23-24 б].

Практик психолог жұмысының басқа түрлерінің арасынан тренингтің орнын анықтауға тырысқан автор, клиенттердің сұраныстары бойынша (бала және ересек адамның) практикалық психологиялық іс-әрекеттің негізгі төрт мақсатын және соған сәйкес, оларға жетудің психолог іс-әрекетінің мета-әдістері ретінде белгіленуі мүмкін болатын төрт тәсілін ерекшелеп көрсетті:

- 1) ақпараттандыру;
- 2) кеңес беру;

- 3) интервенция;
- 4) тренинг.

Психологиялық жұмыстың алғашқы үш мета әдістері клиенттің өзекті мәселелерін шешуге арналған және (әдетте) осымен шектеледі. Ал тренингтің төртінші мета әдісіне қатысты айтсақ, оның басқа әдістерден ұстанымды түрдегі ерекшелігі қатысушылардың тек сол сәттегі мәселелерін шешуге ғана емес, сонымен бірге олардың болашақта қайта туындауын, нақты айтқанда, оларға мәселелерді шешуге үйрену үшін берілетін мүмкіндіктердің есебінен, алдын-алуға негізделеді [4.25-26 б].

Топтық психологиялық тренинг мәселелері бойынша әр алуан жұмыстардың талдауы бұл феноменнің ең маңызды аспектілерінің қатарында мақсаттарының, тақырыбы мен міндеттерінің ерекшеленетіндігін көрсетті.

Топтық жұмыс құрылымының аталмыш бөлшектерінің мағынасын бағалау қиын. Сондай-ақ, тренингтік жұмыстың мақсаты, тақырыбы және міндеттерінің арасында тығыз мазмұндылық және қызметтілік байланыс бар екендігін түсіну маңызды. Кез-келген тренингтің бағдарламасын құру тақырыбы мен мақсатын анықтаудан басталады, ал олар өз кезегінде топ жұмысының нақты мақсаттарын құрастыруға мүмкіндік береді.

Аталмыш сұрақты қарастыра келе, топтық тренингтің *жалпы* мақсаттары, тақырыбы мен міндеттері және жұмыс күнінің әр бөлігінің *жеке* мақсаттары, тақырыбы мен міндеттері деп бөлу қажет.

Тренингтің нақты міндеттерін ерекшелеп көрсету құрылатын бағдарламаның жүзеге асырылуының тиімділігін анықтайды: әрекеттердің ілеспелілігі айқын болуын тапсыру, әр дәріске жаттығулар таңдап алу, тарататын сәйкес материалдар дайындау және т.с.с.

Топтық тренингтің пайда болуы және даму кезінен бастап, мақсаты топтың жеке қатысушыларға ықпал етуі феноменінің призмасы және осы ықпал етуге баулу арқылы қарастырылған болатын.

Нақтырақ айтсақ, Эллиот Аронсон **тренингтік топтардың басты мақсаты** - *өзінің мінез-құлқын зерттеуге дайындығының дамуы, өзара жеке тұлғалық қарым-қатынастардағы әлеуметтік жетіктікті және ашықтылықты жетілдіру, әріптестікке және келіспеушіліктерді біріге шешуге баулу* деп санайды.

Кьелл Рудестам **топтық жұмыстың мақсаты** әралуан болуы мүмкін екендігін атайды. Олар сырттан міндеттелуі және қатысушылардың қажеттілігімен анықталуы мүмкін. Бұл ретте, бір жағдайда бір топ адамдардың өздерінің көңіл –күйлерін көтеру, ал басқа жағдайда-өзін-өзі жетілдіру сияқты белгілі тілектері мақсат ретінде болуы мүмкін.

И.В.Вачков **тренингтің мақсаты**- қатысушыларға қандайда бір іс-әрекетті игеруге көмектесу деп санайды. Әрі ол жаңа іс-әрекеттерді игеруді қандай шарттар қамтамасыз ететіндігіне назар аударады. Оның пікірі бойынша тренингке қатысушы: 1) оны жүзеге асыруды қалауы; 2) қалай жүзеге асыруды білуі; 3) жүзеге асыра алу тиіс.

Тренингтің жалпы мақсаттарының арасынан ол келесілерді ерекшелейді:

- топ қатысушыларының психологиялық мәселелерін зерттеу және оларды шешуге көмек көрсету;
- субъективті хал-жағдайын жақсарту және психикалық саулылығын нығайту;
- психологиялық заңдылықтарды, адамдармен тиімді және үйлесімді қатынастың негізін құрау үшін жеке тұлға аралық өзара іс-әрекеттердің механизмдерін және тиімді тәсілдерін зерттеу;
- ішкі және мінез-құлықтық өзгерістер негізіндегі эмоциялық бұзылударды алдын-алу немесе түзету үшін қатысушылардың өз-өзін түсінуін және өз-өзін зерттеуін дамыту;
- жеке тұлғалық дамуы процесіне, шығармашылық потенциалын жүзеге асыруына, тіршілік әрекетінің тиімді деңгейіне жетуге және бақыт пен жетістікті сезінуге көмектесу.

Сонымен бірге, автор кез-келген тренинг тек ғана қатысушылардың сол сәттегі проблемаларын шешуге ғана емес, сондай-ақ ұсынылатын мәселені шешуге үйрететін мүмкіндіктердің есебінен олардың болашақта туындауын алдын-алуға бағытталғандығын атап өтеді. Бұл жерде, егер тренинг мақсатын маман жеткілікті деңгейде сезінбесе, онда жұмысты бастау қажет емес екендігіне назар аударылады. Өйткені, ең алдымен мұндай жағдайларда жұмыстың мәні мүлде болмайды және психологиялық тренингтің нақты қай түрін жүзеге асыру қажеттілігін түсінуге мүмкіндігі болмайды.

Галина Сартанның пікірі бойынша, **кез-келген тренингтің мақсаты**- дағдыларды және икемділікті емес, қатысушылар қойылған міндеттерді шешу үшін топтық тәжірибені біріктіре алатын топтық кеңістік қалыптастыру. Жаттықтырушының топқа қатысы бойынша ұстанымы көп жағдайда тренинг басталар алдында қойған мақсатына байланысты болады. Ал олар, өз кезегінде,

жаттықтырушы топқа беретін құндылықтармен байланысты. Құндылықтар психологтың өзіне жаттықтырушы ретіндегі қарым-қатынасын бейнелейді. Сондықтанда, топтық жұмысты бастар алдында, болашақ жаттықтырушы өзі үшін: «Неліктен мен жаттықтырушы болуды қаладым?», «Неге мен топқа жетекші болғым келеді?» деген сұрақтарға жауап беруі маңызды [7.56-63 б.].

Т.В. Зайцев психологиялық тренинг қатысушыларды жақсы мінез-құлыққа үйрету, топтық өсіңкілік теориясын тәжірибе жүзінде бекіту, қатысушылар нақты шарттарда тап болған мәселелерді талқылау, игерген білімдерін топтан тыс кезде қолдануға көмек көрсету сияқты міндеттерді шешуге бағытталғанын айтады. Сонымен қатар топтың нақты мақсаттары оның мүшелері және жүргізушісімен анықталатындығын да атап өтеді. Олар жеке қатысушыларға да, сондай-ақ жалпы топқа да қатысты болуы мүмкін [8.35-39 б.].

Басқалардан бір ерекшелігі аталмыш автор, психологиялық тренинг қатысушыларының бойында туындайтын барлық өзгерістер тренинг процесі барысында жүзеге асады деп санайды. Тренинг қатысушыларының бойындағы өзгерістердің басым бөлігі тренинг аяқталғаннан кейін қатысушылардың өздері және жүргізушімен бірлесе құрған жақын даму аймағы аясында пайда болады. Әрі бұл процесте негізгі рөл тренингті жүргізушіге жүктелетіндігіне ерекше көңіл аударылады. [8.40-42 б.].

Жұмыстың тақырыбы таңдалған мақсатпен тығыз байланысты. Ереже ретінде, жұмыстың тақырыбы тренингтің аталуында немесе әр дәрістің тақырыбында бейнеленген. Мұнда жаттықтырушы жұмысының бағытылығы назарға алынады, бейнеленеді. Жекелей алғанда, егерде топтық тренингтің мақсаты- *жеке тұлғааралық қарым-қатынастарда әлеуметтік жетімділікті және ашықтылықты көтеру болса*, онда қатысушыларының қатынасы тақырыбы болуы мүмкін. Егер топтық тренингтің мақсаты- *қатысушыларға нақты бір іс-әрекетті игеруге көмек көрсету болса*, онда ол аталмыш іс-әрекеттің өзіндік процесі ретіндегі тақырыбында жүзеге аса алады.

1.Lewin(1951) K Field theory in social science: Selekted theoretical papers.N.Y.P.c.136.

2.Кондрашенко В.Т., Донской Д.И.Общая психотерапия.-Минск.1993г.с.374-375.

3.Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально -психологического тренинга.- М.1982.с.160-171.

4.Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники.-М.,2002.с.22-28.

5.Битянова М.Р.Программа и сценарий. Школьный психолог.2000 №14.с.8-12.

6.Лебедева Н.М.,Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников.- М.,2004.№1,с.56-63.

7.Сарган Г.Подготовка профессиональных тренеров./Вестник практической психологии образования. 2004.№1,с.56-63.

8.Зайцева Т.В.Теория психологического тренинга.-СПб.;М.,2002.с.35-42.

В этой статье рассматриваются проблемы теоретического основания, организации и проведения группового тренинга. Изложен разнообразный опыт зарубежных и отечественных специалистов, позволяющий представить себе целостную картину тех проблем, которые решаются при организации и проведении группового психологического тренинга.

Сейітнұр Ж.С.

Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ доценті, Алматы

САЯСИ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ҚОЛДАНБАЛЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Әлемде саяси психология әрі ғылым әрі практика ретінде қарқынды түрде дамуда. Ол саясаттағы «адами өлшемді» зерттейді. Өйткені, саясатта психологиялық факторлар аса маңызды рөлді алады. Американдық ғалым С.Хоффман «күллі психология саясатқа арналмаған десек те, алайда барлық саясат психологиялық сипатқа ие» дейді. Расында да, егер саясатты жанды адамдар «жасайды» десек, онда олардың психологиялары қоғамның саяси өмірінде сөзсіз өз ізін қалдырады. Өкінішке орай, елімізде психологияның осы бір маңызды саласы мүлде артта қалды деуге болады. Тарихшылардың пікірінше, саяси психология ресми ғылым ретінде 1968 жылы АҚШ-та дүниеге келген. Сол жылы Коннектикут штатының Нью-Хейвен қаласында орналасқан, әлемдегі алдыңғы қатарлы жоғары оқу орындарының бірі болып саналатын Йель университетінде тұңғыш рет саяси психология кафедрасы құрылады. Америкадағы бұл мәртебесі жоғары университетті АҚШ-тың бес президенті бітіріп шыққан (У.Говард, Дж. Форд, У.Клинтон, ағайынды Буштар). Саяси психология

пәні оқу жоспарларына енгізілді. Егер ғылым дамуының бір көрсеткіші ретінде оның қаншалықты жоғары оқу орындарында пән ретінде оқытылатынын алатын болсақ, 1990 жылғы мәлімет бойынша, АҚШ пен Канаданың 78 университетінде саяси психологияның 100-ден астам курсы оқытылады екен. 1978 жылдан бері саяси психологтардың халықаралық қоғамы (ISPP) жұмыс істеуде, олардың "Political Psychology" атты журналдары бар.

Біздің елімізде кеңес заманында өзге де қоғамдық ғылымдар сияқты саяси психологияға ресми идеологиялық тиым салынған еді. Саясатты зерттейтін ғылымдар үшін басты кедергі марксисттік догмалық ілім болды. Методологиялық плюрализмге жол берілмеді. Тек ХХ ғасырдың 90 жылдарына қарай экс-КСРО-дағы орын алған саяси өзгерістер саяси психологияның дамуына үлкен мүмкіндік берді. 1989 жылы қазан айында Санкт-Петербург университетінің психология факультеті құрамында тұңғыш рет саяси психология кафедрасы құрылды. Оның қалыптасуында профессор А.И.Юрьевтің еңбегі зор болған екен [1]. Ал М.В. Ломоносов атындағы МГУ-де саяси психология кафедрасы политология бөлімі құрамында 2000 жылы құрылды. Саяси психологиядан арнайы ғылыми бөлімдердің құрылуы бұл пәннің институционалдану процесі аяқталғанын көрсетеді. Бұрынғы кеңестік республикалар ішінен саяси психологияның дамуына Украина көп көңіл бөлуде. Мәселен, оларда 1996 жылдан бастап Украина ПФА (педагогикалық ғылымдар академиясы) құрамында әлеуметтік және саяси психология Институты қызмет етуде.

Көрші Ресейдің танымал жоғары оқу орындары қабырғаларында бірнеше жылдар бойы саяси психологтар мен осы сала бойынша жоғары білікті кадрлар даярланып шыққанын ескерсек, Қазақстандағы жағдай адам айтқысыз мүшкіл халде екендігі түсінікті. Оның үстіне саяси психологияға сұраныс халықтың, сайлаушылардың еркі мен қалауын ескеретін демократиялық мемлекеттерге тән болып келеді. Ал саяси дәстүрлері мен мәдениеті әлі толық қалыптасып бітпеген, тарихи тұрғыдағы жас мемлекеттер үшін әзірге саяси психологиялық білімдер соншалықты қажет емес. Электоралдық мінез-құлықты немесе саясаткерлер мен биліктегілердің бейнелерін қабылдау, саяси әлеуметтенудің психологиялық факторлары не көшбасшылықты зерттеу сияқты мәселелерге мемлекет пен қоғам тарапынан сұраныс болса ғана саяси психологияның салмағы артар еді. Біздегі саяси практика жағынан ондай зерттеулерге бүгінде айырықша қажеттілік болмай тұр. Бұған қарамастан білім саласы ретінде саяси психологияның дамуы бәрібір тоқтамайды. Оның үстіне саяси психологияның жекелеген элементтерін атын атап, түсін түстемесе де мемлекеттік ұйымдар мен саяси қозғалыстар, БАҚ өкілдері өз практикасында қолданып жүр.

Әзірге біздің елімізде саясатты макродеңгейде, белгілі бір ұжымдық субъектілердің (әлеуметтік немесе аумақтық қауымдастық, аймақтық элита, ықпал ету топтары) өзара әрекеттері деп қарастыратын пәндер, мәселен саясаттану сияқты пәндердің ресми мойындалғанын айтуға болады. Бұл ғылым тұрғысынан қарасақ, саяси тұлға өзін жоғары билікке итермелеп көтерген топтардың объективті мүдделерін білдіруші деперсонализацияланған адам болып шығады. Сол себепті саяси аналитикамен айналысатындар белгілі бір әрекеттер мен мәлімдемелердің артында қандай күштер мен мүдделер тұрғанын параноидалды түрде зерттей бастайды. Ал ол шешім қабылдау артында, бәлкім, жай ғана адамның бір көңіл-күйінің салдары не иррационалды себептер тұруы мүмкін екендігін ескермейді. Біздің елімізде саяси шешім қабылдау мәселесіне, оны даярлауға кәсіби психологтарды тартпауының бір сыры осында жатыр. Қайта маман емес жай адамдар саяси процестердің психологиялық себеп-салдары барын кәдімгі тұрмыстық сана деңгейінде түсіне алады. Өйткені, саясатта эмоциялардың, тұлғаралық қатынастардың, жаңсақ түсініктер мен иллюзиялардың орсан зор рөл алатынына тарихтан көп мысалдар келтіруге болады. Политологтар саяси құбылыстарды кәсіби талдауда ескермейтін осы факторларды, яғни саяси үдерістердің психологиялық аспектісін психологтар арнайы зерттеу пәніне айналдырады. Психолог үшін саяси субъектісі тұлғаланылған (кейіпкерленген), жанды адам. Саяси аренада тұлғасыз, өзіндік қасиеті болмайтын, абстрактілі қоғамдық топтардың өкілдері әрекет етіп жатқан жоқ. Саяси үдерістерге шынайы тұлғаларды идеялары, таланттары, шамшылдығы, ұмтылыстары, кендігі мен шектеулігі тікелей әсер етеді.

Әлемдегі бірде-бір оқу орны саясаткерлері арнайы дайындамаса да, билікте белгілі бір білім типі мен дүниетаным ұстанатын адамдар басым болып келеді екен. Батыста – бұл заңгерлер болса, бізде кеңес заманында – кәсіби партия қызметкерлері мен техникалық білімі барлар, кейін экономистер, қоғамдық-гуманитарлық сала өкілдері жоғары билік деңгейлерінде пайда бола бастады. Психологтар саясаткерлер арасында мүлде жоқ. Алайда саясаткерлер қабылдаған шешімдердің жүзеге асуы объективті әлеуметтік-экономикалық жағдайлар және осы өлшемдер негізінде әзірленген саяси әрекеттерге ғана емес, шын мәнінде таза психологиялық факторларға байланысты. Мысалы, мемлекеттің азаматтары биліктің қадамдарын қалай түсіндіреді, қандай мотивтер таңады, оған сенуі

не сенбеуі және т.б. сияқты. Технократтық ойлайтын саясаткерлер адамдарға тән таңдау құқығы мен қалауларды, ішкі қарсылықтарды көбіне жете бағаламайды.

Дүние жүзі мойындаған саяси психологияның қолданбалы аспектілері қандай? Психолог саясат саласында не істеуі тиіс? Іргелі зерттеулер нәтижесінде ашылған заңдылықтарды тәжірибе жүзінде қалай пайдалана алады? Біз білетіндей, кез келген қолданбалы зерттеудің мақсаты – практикалық міндеттерді тікелей, қолма-қол шешу. Тапсырыс берушінің сұранысына кәсіби ғылым тұрғысынан жауап беру, нақты бір тапсырысты тиімді, нәтижелі орындау. Бірақ, ғылымның мәртебесін, беделін түсірмеу үшін зерттеуші саяси психологияның мүмкіндігін сергек, орынды бағалауы керек (нені істей алады, қайсысы оның құзыреттілік аясынан тыс дегендей). Әйтпесе, тым артық күту, үміт арту үлкен көңіл қалушылыққа, түңілуге әкеп соғуы мүмкін. Көптеген клиенттер үшін психологтардың бәрі бірдей. Ол ғылыми зерттеу жүргізуге даярланған маман әлде тікелей процеске кірісуші, өзгертуді мойнына жүктеген практикалық жұмыс жөніндегі маман ба деп ажыратып жатпайды. Оған керегі – нәтиже. Бұл жерде мамандар үшін кәсіби әдеп (этика) мәселесі туындайды. Мол ақшаға қызығып керемет уәделер беруге болмайды. Кейбір тактикалық жеңістер ғылымның стратегиялық жеңілісіне әкеп соғуы мүмкін.

Саяси психологтың тұрмыстық не өндірістік қатынастар жүйесінде емес, биліктік қатынастар жүйесінде жұмыс істеуіне тура келеді. Сондықтан оның жұмысының сипаты әдеттегі азаматтарға консультация беруден өзгешерек. Ол үйреншікті психотерапиялық амал-тәсілдерді, стандартты диагностикалық әдістерді қолдана алмайды. Көбіне саяси емес мінез-құлық түрлерін талдауға арналған әдістемелер саяси іс-әрекетті зерттеуге үнемі келе бермейді. Психологтың саясат аясындағы қызмет түрлері тізбесі аяғына дейін жасалмаса да, кейбір практикалық бағыттар айқындалып қойылды: 1) саяси шешім әзірлеу мен қабылдау процесіне қатысу; 2) қоғамдық пікір динамикасын жүйелі талдау және азаматтардың көңіл-күйі мен бейім-бағдарларына әсер ету жолдарын іздестіру; 3) саяси қайраткерлерге консультация беру; 4) билік немесе саяси құрылымдар бейнесін оңтайландыру; 5) түрлі келіссөздерді психологиялық тұрғыдан қамтамасыз ету (яғни, оппоненттер мен серіктестердің психологиялық портретін жасау);

Шешім қабылдау процесіне қатысушы психологтың міндеті екі жақты болып келеді. Ол, біріншіден, қарастырылатын жобаны психологиялық сауаттылығы жағынан түзетіп отыруы керек (шындыққа сай келмейтін күту болмауы, адам қылығының себеп-салдарды туралы жаңсақ түсініктің болмауы, депрессиялық реакциялардың тууына түрткі болмау және т.б.). Екіншіден, психологтың маңызды міндеті ретінде шешім қабылдау процесін психологизациялауды айтуға болады. Саясаткерлердің санасында психологиялық бөлік, аспект орын алуы тиіс, яғни олардың кез келген әрекетінде адамдар мінез-құлқы мен сезіміне қойылатын талаптар, мазмұндар барын жете ұғынуы шарт. Саяси шешімдерді азаматтар қалай қабылдайтыны ескерілуі тиіс.

Көп жағдайда саясаткер өзі қабылдаған шешімдер жөнінде психологтың пікіріне онша құлақ аса бермейді, өйткені саяси мәселелерді ол одан артық білемін деп ойлайды. Мұндай өзіне-өзі шамадан тыс сенушіліктің салдары ауыр болуы мүмкін. Мәселен, экономикалық тұрғыда шешім дұрыс болғанымен, бірақ психологиялық жағынан ол дұрыс негізделмесе, зерттеліп тексерілмесе оны жұртшылық теріс қабылдауы мүмкін, нәтижеде саясаткердің рейтингісі күрт түсіп кетеді. Психолог шешім қабылдаудағы кемшіліктерді наразылық тумайтындай жұмсақ жеткізе білу тәсілін меңгеруі тиіс. Өйткені, саясаткерлер өзінің шешімдерін сынағанды да онша ұната бермейді.

Сыртқы саясатқа қатысты саясаткердің шешім қабылдау үдерісіне атсалысу психолог үшін өте күрделі мәселенің бірі. Мұнда психологиялық заңдылықтар ерекше айқын көрініс табады. Өйткені шешім өте құпия әрі уақыт тапшылығы жағдайында орын алады. Әдеттегі талқылау мен келісіп шешу тәртібі толық күйде жүзеге аспайды. Тар шеңберде қабылданған шешім саяси көшбасшының тұлғалық ерекшелігіне баса назар аударуды талап етеді. Көшбасшы ұсынылған барлық дәлелдердің сенімділігін тексеріп жатпайды, іс-қимылдың нұсқаларын таңдау қай топтың сендірерлік уәждері басым, қаншалықты оларға сенеді, қандай мотив таңады, соған байланысты. Биліктің ішкі аппаратындағы тұлғааралық қатынастар маңызды рөл алып кетуі мүмкін. Саяси қайраткерде рационалдық талдауға уақытта болмай қалады. Демек, саяси шешім қабылдауда психологиялық факторлар маңызды рөл алады.

Саяси психологтың маңызды қызметінің бірі - қоғамдық пікірдің серпінділігін, өзгермелілігін тұрақты түрде саралап отыру. Социологтармен бірлесіп қоғамдық пікірлерді анықтауға арналған сауалнама нәтижелерін талдау қажет. Терең сұхбаттар топтамасына жүгіне отыра жауаптардың мотивациясын және психологиялық механизмдерін анықтауы тиіс.

Саясаткерлердің бір-бірінен өз азаматтарының пікірлеріне қатысты өзіндік айырмашылықтары болады. Диктаторлар мен бюрократтар қоғамдық пікірге бола еш мазасызданып алаңдамауы мүмкін,

өйткені олардың ұстанымы, игіліктері, әл-ауқаты адамдардың олар жөнінде не ойлайтынына тәуелді емес. Ал сайлау нәтижесіне тәуелді болып келетін саясаткерлер үшін қоғамдық пікір өте маңызды. Олар өздерінің танымалдылығын, ұнамдылығын төмендететін қадамдарға бара алмайды, адамдардың толқымалы көңіл-күйіне ілесіп отырады.

Саясаткерлердің арасында кең тараған кемшіліктердің бірі - көңіл қалауын шындыққа балау. Өзінің танымалдығын, халыққа тартымдылығын артық бағалау. Саяси психологқа өз талдауы (жаппай сауалнама қорытындысын) дұрыстығын көз жеткізетіндей етіп дәлелдеуі керек. Кері байланыссыз табысқа жетудің қиындығына сендіру маңызды.

Саяси психолог үшін азаматтардың көңіл-күйі мен ұстанымдарына, бағдарларына әсер ету жолдарын іздестіру маңызды міндет. Әсер етудің мақсат-міндеті, әсіресе, кем дегенде екі жағдайда көкейкесті: билік ұнамсыз (сүйкімсіз) шешімдер қабылдаған немесе оны қабылдауға дайындалған кезде және қоғамдық наразылықтың шегіне жеткені сондай, ол не тәртіпсіздіктерге не зорлық әрекеттерге ұласуы мүмкін деуге негіз бар кезде маңызды.

Саясаткерлер бұл жерде өз әдіс тәсілдерімен жұмыс істейді. Олар бұқаралық ақпарат құралдарында науқандар ұйымдастырады, сайлаушылардың алдында сөз сөйлейді, қажетті адамдардың (жетекшілердің) пікірлеріне, қолдауына ие болуға, уәдесін алу тырысады, мұның бәрі қабылданған шаралардың қажеттілігіне адамдарды сендіру мақсатын көздейді. Ал психологтар наразылықтардың шынайы себептері анықтауға тиісті, қандай дәлелдер өте тиімді болатынын және оны қандай формада қолдануға болатынын анықтауы және т.б. шараларды жасауға міндетті.

Жаппай агрессивті әрекеттерді болжау және олардың алдын алу, болдырмау жолдарын іздестіру жұмыстары өте жауапты әрі күрделі болып табылады. Зорлық әрекеттер саясаткерлер үшін күтпеген жағдай болуы мүмкін.

Өлдеқандай күтпеген жағдай тууына орай сайлау штабы психологқа тапсырма беруі мүмкін: жана орын алған жағдайда жедел түрде ары қарай стратегияны жасап шығару, сайлаушыларға әсер ету әдістерін нақтылау сияқты. Өзгерген жағдайға байланысты әдістемелерді стандарттау мен бейімдеу қосымша уақыт пен шығындарды талап етеді. Оған мүмкіндік бола бермейтіндіктен психолог өз жұмысының ерекшеліктеріне түсінбеушілік жағдайына кездесуі мүмкін. Тіпті дәстүрлі психологиялық әдістерді қолдану уақыт пен күшті талап етеді.

Саяси құрылымдағы психолог жұмысы бұқаралық сипатта болуы мүмкін емес. Билік құрылымында кәсіби қызметті жүргізетін психолог оның алдында тікелей қойылған мәселелерді шешуге міндетті. Бірақ барлық гәп мынада, саясаттағы психолог жұмысының өзгешелігі оның "жекелігінде", «бірегейлігінде» жатыр. Ал мынадай бірлі-жарым, жеке жұмысы үшін ешкім арнайы техниканы және әдістемелерді әзірлеп жатпайды. Мұнда психолог алғашқы күрделі проблема, яғни диагностикалық және әдістемелік материалдың жеткіліксіздігі мәселесіне тап болады. Олай болса, билік құрылымда қалған психолог қажетті технологиялар мен жұмыстың әдістемелерін өзі жасауға мәжбүр. Демек, мұндай іс-әрекет биік кәсіби біліктілікті, психодиагностика, методология, эксперименттік психология салалары бойынша арнайы білімдерді, сондай-ақ, деректерді математикалық және статистикалық өңдеу әдіс-тәсілдерін білуді талап етеді. Билік құрылымында жұмыс істейтін психолог асығыс түрде не абыр-сабыр жағдайында жиі әрекет жасауына тура келеді, болмаса, бұдан да нашар жайттар да, яғни жеткіліксіз немесе сенімді емес деректермен істес болады. Мәселен, саяси сайлау жағдайын мысал ретінде алып қарасақ: азаматтардың саяси көңіл-күйлері, қалаулары түбегейлі түрде өзгеріп кетуі мүмкін. Сайлау кезінде уақыт саясаткерге қарсы жұмыс істейтін, бәлкім, бірден-бір жағдай болар. Шешімдер мұндай жағдайларда жедеғабыл әрі лезде қабылдануы керек.

Саяси көшбасшының жағымды бейнесі, оның жүргізген саясаты мен оның айналасындағы адамдардың бет-бейнелері – саясатта жетістікке жетудің қажетті шарты. Саяси консультация тәжірибесі саяси қайраткерге психодиагностика жасау, оның жұрт алдындағы жария саяси имиджін талдау мен түзетуді, көпшілік пен өз пікірлестері мен аппаратымен өзара қатынасының стратегияларын әзірлеуді қамтиды. Саяси психологтың жұмысы тренинг әдістерін қолдануды, «паблик рилейшнз» саласындағы іс-шараларды даярлауға қатысуды, тиімді саяси коммуникация бойынша ұсыныстар әзірлеуді талап етеді.

Саяси психолог алдында бар «адам материалдарымен» жұмыс істеуге мәжбүр. Ол саясаткерге оның бейнесі мен динамикасы, оның төңірегіндегі адамдардың бейнесі, жағымды не жағымсыз мінез бітістері бұқаралық ақпарат құралдарында қалай көрініс табатыны жайлы кері байланысты беруге тиісті. Бұл жерде басты назарды назарды теледидарға аудару қажет, өйткені, газеттер қалыптасқан тұрақты көзқарасы бар оқырмандарға бағдарланады. Теледидар аудиториясы әмбебап, телебағдарламалардағы ерекше көңіл аудартатын кез келген өзгеріс әлі ұстанымдары мен бейім-

бағдарлары толық қалыптасып бітпеген азаматтар тобына күшті әсер етеді. Күрес сол топқа ұнау үшін жүріп жатыр. Психолог саясаткердің сыртқы түрі, оның ым, ишарат, сөйлем құрауы тәрізді жағына көңіл бөледі. Саясаткердің әрбір сөз сөйлеуі кәсіби талдау пәні бола алады. Мұнда контент-талдау мен сараптамалық талдау ұтымды саналады. Егер адамды түбегейлі қайта жасау орындалмайтын мақсат десек те, алайда оған кері байланыс беру, ол қандай жағдайда адамдардың күтулеріне қарсы барғанын көрсету, қандай ұпай алу мүмкіндіктерінен айрылып қалғанын, қай жағдайда тым асқақ болып жағымсыз әсер қалдырғанын айту - пайдалы әрі қолдан келетін іс.

Саяси қайраткердің бейнесін қалыптастыру стратегиясы психологтың кәсіби құзырында жатыр : оның жанұясы және балалық шағы туралы қандай мәліметті беру, қайтсек жұртшылық саясаткерді кәсіби жағынан ғана емес, адами қасиеті тұрғысынан (адал, тек батыл ғана емес, сондай-ақ, абайлап әрекет жасайтын сенімді адам ретінде және т.б.) қабылдау мүмкін дегендей.

Саяси қарсыластар мен серіктерінің портретін жасау жұмыстары көптеген елдерде жүргізіледі. Бұған психологтар міндетті түрде араласады. Портрет жасаудың мақсаты – саяси көшбасшыны кездесуге дайындалуға көмектесу, қарым-қатынастың қандай тәсілдері тиімді болатынын, қандай реакциялар күтуге болатыны және т.с.с. әрекеттерге талдау жасалады. Өзара қатынастың бастапқы кезінде бұл өте қажетті жұмыс боп табылады.

Сонымен, саяси психологияның қолданбалы аспектісінде өзіне тән бірқатар ерекшеліктері бар және оны біз кәсіби қызметімізде ескеруіміз қажет.

1. «Теория и практика российской политической психологии»: Материалы научной конференции, посвященной 20-летию кафедры политической психологии СПбГУ, Санкт-Петербург, 23-24 октября 2009 года. /Под науч. ред. проф. А.И. Юрьева. - СПб: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2009. — С. 13-43.

Статья посвящается актуальным проблемам политической психологии. Анализируется деятельность профессионального психолога в рамках политических структур. Раскрывается перечень проблем политики, в анализе которых есть место для политического психолога. Это: психологические факторы принятия политических решений; психологические условия их восприятия; роль личностных характеристик и имиджа политического деятеля; политическая социализация и т.д. Особое внимание уделено тем специфическим проблемам, с которыми сталкивается психолог в своей практической работе с политическими деятелями. Приходится признавать, что в прикладном аспекте политической психологии существует свои особенности. Оно требует от политического психолога высоких нравственных качеств и чувства социальной ответственности.

Ризулла А.Р.
Магистр психологии

ПОНИМАНИЕ СЧАСТЬЯ КАК ПЕРЕЖИВАНИЕ ЛЮБВИ

Понимание феномена счастья – одно из важных направлений психологической науки, обеспечивающей формирование смысла жизни. В связи с этим, проблема счастья, так или иначе, рассматривается во многих направлениях зарубежной психологии. Одним из первых авторов, анализировавших проблему счастья, является З.Фрейд. Стремление к счастью он рассматривает как основу смысла жизни. Счастье он определяет как достижение удовольствия. Стремление к удовольствию он возносит в принцип жизни, который регулирует поведение, практически всего живого [1]. Таким образом, счастье – это переживание удовольствия и избегание ситуаций, обеспечивающих неудовольствие.

Счастье и несчастье в одной колеснице жизни. Поэтому один из вариантов понимания счастья – это умение избежать несчастья. Как говорится в народной пословице: «Не было бы счастья, да несчастье помогло». Способность избежать ситуации, обеспечивающей возможное страдание, обостряет осознание счастья. Это связано по Фрейду с тем, что люди, чаще всего, способны осознавать наслаждение в контрасте, нежели в переживании самого процесса, состояния. Отсутствие контрастов затрудняет осознание переживания счастья, что способствует «потере вкуса халвы».

В случае, достаточно частого проявления стремления к избеганию страданий, повышается контроль первичных влечений со стороны сознания, стремящегося к соответствию требованиям принципа реальности. В данном случае, ощущение счастья притупляется.

Эпизодичность счастья Фрейд связывает также и с неожиданным удовлетворением актуальной потребности. В связи с этим, Фрейд пишет, что « то, что понимается под счастьем, в строгом смысле

этого слова, проистекает скорее из внезапного удовлетворения потребности, достигшей высокой напряжённости, и по своей природе возможно как эпизодическое явление» [2, с. 443]. Поэтому, счастье по Фрейд, обеспечивается как основным направлением либидо, так и потребностями, разного направления, стимулирующие напряжение в системе. Счастье в этом плане рассматривается как явление, существующее во времени. Это своего рода мгновение, вспышка, Однако, удовольствие и наслаждение, получаемое от удовлетворения потребности, вполне компенсирует её временность.

В связи с этим, определяющим понимание счастья является принцип наслаждения. Принцип наслаждения - это изначальное стремление человека к получению удовольствия. «Этот принцип главенствует в деятельности душевного аппарата с самого начала; его целенаправленность не подлежит никакому сомнению, и в тоже время его программа ставит человека во враждебные отношения со всем миром, как с микрокосмом, так и с макрокосмом. ... Можно даже сказать, что в плане «творения» отсутствует намерение сделать человека счастливым» [2, с.443]. В дальнейшем, в связи с необходимостью регулирования взаимоотношений человека в обществе, принцип наслаждения сменяется принципом реальности. Принцип реальности ориентирует человека на необходимость регулирования своих первичных потребностей, согласно нормам, ценностям и требованиям окружения, нарушение которых чревато последствиями и страданиями. В связи с этим, жизнь человека представляется сплошной чередой взаимосвязанных явлений, обеспечивающих удовлетворение влечений и ощущение наслаждения с неудовлетворённостью и страданиями. Это позволяет говорить об эпизодичности счастья.

Понимание счастья как переживания любви – это отражение целенаправленной реализации первичных потребностей, связанных с направлением энергии либидо на объекты внешнего мира, с которым человек устанавливает тесные эмоциональные связи. Любовь – это отражение первоначального, страстного стремления к наслаждению и удовольствию, основной смысл которой любить и быть любимым.

Фрейд выделяет несколько видов любви: любовь между мужчиной и женщиной; между родителями и детьми; братьями и сёстрами. Особую значимость он придаёт половой любви (сексуальным отношениям), как способствующей наиболее полному ощущению счастья. «Половая (генитальная) любовь, давая человеку наивысшее переживания удовлетворения, дает ему, собственно говоря, и идеал счастья, а поэтому естественно было бы и дальше искать удовлетворения стремления к счастью в той же области половых отношений и, следовательно, рассматривать половую эротику как жизненный центр» [2, с. 469].

Любовь же между родителями и детьми, а также сёстрами и братьями рассматривается им как «заторможенная по цели», характеризующаяся понятием нежность, хотя, в сфере бессознательного, она сохраняется и как чувственная. Любовь, реализуемая в этих отношениях, дарует человеку немало переживаний счастья, однако Фрейд акцентирует своё внимание на интенсивности сексуальных отношений.

Подчёркивая значимость сексуальных отношений, как обеспечивающих пиковые переживания счастья, Фрейд подчёркивает значимость и силу тех страданий, обеспечиваемых переживанием любви. «Мы никогда не бываем более беззащитными по отношению к страданиям, чем когда мы любим, и никогда не бываем так безнадежно несчастными, чем когда мы потеряли любимое существо или его любовь» [2, с. 450]. Это связано, прежде всего, с высокой степенью близости с объектом любви, доходящее иногда до слияния с ним. Поэтому в любви человек попадает в ощутимую зависимость от избранного им объекта. «Следуя по этому пути, - пишет Фрейд, - человек становится самым опасным образом зависимым от известной части внешнего мира, а именно – от избранного предмета любви, и тем самым подвергает себя опасности самых жестоких страданий, если этот предмет отталкивает его или если он его теряет в силу измены или смерти» [там же, с.469].

Использование любви как способа достижения счастья возможно через направление либидо в равной мере на всё человечество. В данном случае, человек избегает близости и привязанности к объекту, что позволит также обеспечить защиту от потери объекта. Либидо направляется не на отдельный, избранный объект, а на всё человечество в целом. Согласно Фрейда, они стремятся защититься от изменчивости и разочарований половой любви, отвлекаясь от сексуальной цели и превращая первичный позыв в заторможенный по цели импульс. Они достигают ощущения уравновешенности, уверенности и нежности, обеспечивающего наслаждение. Фрейд рассматривает данный способ достижения счастья как способность всеобъемлющей любви к человечеству и миру, как наибольшее достижение, до которого может возвыситься человек. Данный способ чаще всего использовался в религии, где пренебрегаются как отличия «Я» от объекта так и различия между объектами.

Поскольку Фрейдом подчёркивается определяющая роль в получении наслаждения от удовлетворения потребностей в любви, которое понимается как результат пиковых переживаний в сексуальных отношениях, встаёт необходимость свободы в любви, выражающейся в снятии «вето» на полигамию, гомосексуальные отношения и ограничение сублимирования мужчин, направляющих энергию либидо на создание материальных и духовных ценностей. Но в этом случае, какова судьба семьи, как первого произведения культуры? Может ли она в таком варианте функционировать и служить тем тёплым домашним очагом, который осчастливил множество поколений людей? Может ли женщина, которая ориентирована на своих детей быть счастливой от поступков своего мужа, который смещает своё либидо за пределы супружеских отношений? Не вызовет ли это протест против свободы любви? Могут ли дети быть счастливы с таким родителем? Ведь истоки счастья ребёнка по Фрейду связаны с идентификацией с родителями.

Если исходить из определения доминирующей роли любви в переживаниях счастья, понимаемой как результат наслаждения в сексуальных отношениях, то мы имеем ограниченное понимание смысла жизни и счастья, вообще. В этом случае, нам остаётся приветствовать поступки Ромео и Джульетты, Козы-Корпеш и Баян-Сулу, которые принимают смерть, утверждая силу влечений любви. Можем ли мы назвать их счастливыми? Вряд ли! По Фрейду их можно отнести к типу людей, неспособных преодолеть пиковые переживания любви, то есть не в состоянии отрегулировать движение либидо. Суицид, совершённый ими во имя любви можно квалифицировать как результат незрелости личности, а по Фрейду как слабую личность, неспособную найти выход. Кроме того, можно фиксировать высокую степень зависимости от объекта. И, наконец, их поступок породил множество несчастных людей, для которых они были очень дороги. Анализ литературы переполнен такими трагическими завершениями. Стимулируют ли их образы к достижению истинного счастья – это один из вопросов, требующих своего разрешения.

Анализируя различные типы счастья как получения наслаждения, Фрейд говорит о том, что человек стремится к более равномерному распределению энергии либидо. Но не всегда это у него может получаться. Потому что, по Фрейду, пиковые состояния счастья связаны всё-таки с сексуальной сферой. В случае перевешивания Ид, он идёт в направлении реализации потребностей сферы бессознательного, где определяющую роль играют потребности в сексе и агрессии. Удовлетворяя потребности в сексе, он испытывает мгновения обострённого переживания счастья. В данном случае, может возникать зависимость от сексуального партнёра и человек становится ведомым другим. В этом плане, всё зависит от того, «кто есть другой» - человек нравственный и созидательный либо манипулятор, стремящийся к своим целям.

Если объект сексуального взаимодействия человек нравственный, переживания наслаждения могут стать мощным стимулом для личностного роста. Ощущение ведомости обеспечивает великолепное ощущение защищённости, безграничного доверия и счастья но, до определённого времени. Если человек не обретёт себя в этих отношениях, не научится благодаря любви, творить, действовать, творить себя, распределять энергию на другие сферы, то потеря объекта – есть постоянное переживание чувства одиночества, зависимости, несамостоятельности и бесцельности, доходящее до потери смысла. Любовь его в данном случае,- есть «цепляние» за объект, переживание постоянного страха потери объекта, т.е. процесс ощущение глубокого несчастья.

Если же объект человек безнравственный – это чревато последствиями разного рода, главным из которых является процесс манипулирования жизнью зависимого человека, не отвечая за последствия, что также может привести к бесчисленным моментам переживания несчастья. Зависимость от объекта любви является одной из частых причин суицида молодёжи.

Переживание счастья затрудняется и в связи с тем, что наложены ограничения на свободу любви. В частности, реализация сексуальных отношений в пределах семьи, вето единобрачия, семейные обязанности, замена власти индивида властью коллектива, сублимация энергии либидо мужчин, которые вынуждены много работать в социуме, творить, делать карьеру, чтобы обеспечивать семью. Благодаря процессу сублимирования у мужчин, ограничивается значимая доля энергии либидо у женщин. В связи с этим, счастье женщины оттесняется притязаниями культуры на второй план

Кроме того, нормы и требования в любовных отношениях ограничивают и выбор объекта любви только лицами противоположного пола, а другие варианты выбора отнесла к системе извращений. В данном случае, пишет Фрейд,- игнорируется врождённая или приобретённая сексуальная конституция.

Таким образом, понимание счастья как переживания любви по Фрейду сталкивается со многими запретами, которые не способствуют восприятию сексуальности как самостоятельного

источника получения наслаждения и удовольствия, акцентируя её значимость, в основном, как средства размножения.

Понимание счастья по Э.Фромму несколько отлично от Фрейдовского. В основе понимания счастья по Э.Фромму также лежит удовольствие. Однако удовольствие не ограничивается только сексуальностью. В его понимании счастье – это удовольствие, обеспечиваемое достижениями или реализацией потребностей в различных сферах жизни, или говоря словами Фромма – это, доказательство частичного или полного успеха в «искусстве жизни». Им выделяются следующие виды удовольствия: 1. Удовольствие, сопровождающееся с избавлением от болезненного напряжения; 2. Снятие напряжения психического плана – иррациональное удовольствие; 3. Плодотворная любовь; Удовольствие, связанное с реализацией потребностей в разных сферах жизни, обеспечиваемое внутренней плодотворностью. Таким образом, счастье по Фромму – это многомерное явление, отражающее «искусство жить». Значимое место в достижении переживания счастья как радости является любовь. Любовь по Фромму – это форма глубочайшего родства между двумя людьми при сохранении целостности каждого из них, является не феноменом избытка, а способности к такой любви, которая служит свидетельством человеческой зрелости. Радость и счастье – спутники плодотворной любви /с. 505/. В связи с этим, Фромм делает акцент в понимании любви не столько на сексуальные отношения между влюблёнными, а на их способность создавать условия для развития другого, для их взаимного самосовершенствования. В связи с этим, он определяет любовь не просто как симпатии или глубинные связи с объектом любви, а как плодотворность, стимулирующая личностный рост партнеров. В связи с этим, он пишет, что счастье – величайшее достижение человека, отклик всей его личности на плодотворную ориентацию по отношению к самому себе и к внешнему миру. [3, с. 508]. Поэтому счастье по Фромму – это проявление состояние всего организма, всей личности. Любовь как счастье – это сотворчество двоих в разных сферах, это раскрытие резервных потенциалов другого за счёт углубления в его внутренний мир. Любовь – это способность видеть в любимом человеке те стороны, которые невидимы другим и стимулирование реализации самых лучших сторон партнёра, позволяющих ему творчески адаптироваться в мире. Любовь – это мощная сила, которая способствует увеличению жизнеспособности, силы чувств и мышления, плодотворности, стимулирует остроту ума и силу чувств. Любовь, в этом плане, определяется как удовольствие, обеспечиваемое мерой способности в «искусстве жизни». Это удовольствие от разрешения различных жизненных проблем, трудностей и их преодоление. Это удовольствие он называет наслаждением. В связи с этим, он воспринимает счастье не как какой-то божий дар, а как достижение, связанное с плодотворной любовью. Любовь – это не просто страсть, влюблённость, пустые обещания и ложные лозунги – это забота, ответственность, уважение, знание. Любовь, по Фромму, – *это самый сложный труд*, связанный с заботой о человеке, с чувством ответственности за его жизнь, за моральное самочувствие и развитие его потенциальных сил. Забота и ответственность как составляющие любви, отделённые от знания и уважения другого, его индивидуальности – это господство и собственничество. Уважение другого – это не страх и благоговение – это понимание его индивидуальности, на основе знания.

В связи с этим, поднимается *проблема равенства партнёров* по разным показателям, обеспечивающим сотрудничество и сотворчество двоих, их уровень знаний, возможностей и способностей, системы их ценностей.

Если любовь понимается как самоотверженность, то никакой речи о плодотворности и быть не может. По Фромму – это рецептивная любовь, которая не может быть плодотворной. В данном случае, один из партнёров может служить в качестве «жертвы» любви, в котором ни один из них не выигрывает. При рецептивной ориентации в любви человек не является хозяином в любви, зависит от объекта, который их выбрал и впадают в тревожность, если отношения со стороны объекта любви становятся тускловатыми. Они не продуцируют идеи и даже не стремятся приложить усилия, а просто пользуются чужими. Они дружелюбны и оптимистичны, искренние и стремятся помочь другому, *ради того, чтобы добиться их расположения*. Тревожность, связанная с необходимостью достижения расположения другого, не обеспечивает ощущения радости и переживания счастья. Рецептивная любовь не может стимулировать счастье. Счастье продуцируется только плодотворностью обеих партнёров.

Таким образом, анализ счастья как переживания любви позволяет нам констатировать, что любовь – это основа удовольствия. Однако, всё зависит от того, как понимается сама любовь. Если это удовольствие, сведённое только к сексуальности, то счастье носит ограниченный и односторонний характер и стоит проблема зависимости от объекта. Если любовь понимается как

плодотворность двоих, то понимание счастья носит многогранный характер, аккумулированный в «искусстве жить». Рецептивная ориентация в любви не способна продуцировать счастье.

1. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М. : Наука, 1989, с. 416.
2. Фрейд З. Неудовлетворённость культурой. //Основной инстинкт./М.: Олимп: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997, С. 431 – 512.
3. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. //пер. с англ. М.: ООО Изд-во АСТ, 2004. – 571с.
4. Қозы Көрпеш – Баян сұлу. Абай жазып алған нұсқасы. - Алматы; Жазушы, 1988.- 96 б.

Ташимова Ф.С.

Зав.каф. общей и этнической психологии, д.психол.н. доцент

Кельбуганова Ш.А.

Магистрант КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы

СТРЕСС, СТРЕССОВАЯ СИТУАЦИЯ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ

Теория совладающего поведения (копинга) личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологии во второй половине XX в. Поведение, которое отражает готовность индивида решать жизненные проблемы, было названо копинг-поведением (от англ. to cope – справиться, совладать). В 1962 термин «coping» впервые был применен L. Murphy. Позже он активно использовался американским психологом Абрахамом Маслоу, который определил копинг-поведение как противопоставление экспрессивному поведению [16,118].

Д.Е. Неал (Neal D.E) под копингом подразумевает постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или внутренними потребностями, которые оцениваются как тревожные или превышают возможности человека преодолеть их.

Соупе J. рассматривает копинг как деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям (1981). Подобное смещение в понятиях адаптации к неблагоприятным факторам позволило рассматривать копинг в качестве центрального звена стресса, как стабилизирующего фактора, который может помочь личности поддерживать психосоциальную адаптацию в период воздействия стресса. Более того, после выхода книги R. Lazarus «Psychological stress and the coping process» в 1966г. произошла постепенная смена модели стресса, разработанная Г. Селье.

Стресс – это важный компонент процесса приспособления человека к изменяющемуся миру. Он имеет непосредственное отношение к совладающему поведению и изучается в психологии кризисных и экстремальных ситуациях.

Стресс – это важное психологическое явление, признаками которого являются когнитивная оценка человеком степени угрозы своему благополучию и последующие изменения в поведении.

Признаками стресса разного уровня выступают одни и те же симптомы разной интенсивности. Стрессы носят для человека характер новообразования.

Трудные жизненные ситуации проверяют Личность на прочность

Для того, чтобы справиться с трудной жизненной ситуацией необходимо обладать навыками совладающего поведения. Это такое поведение, с помощью которого человек приспособливается к требованиям сложившейся ситуации.

В основе понятия «стресса» лежат множество значений. Начиная с экспериментальных исследований на животных (Cannon), затем исследования психосоматического стресса (Wolff), исследования жизненных событий (Holmes and Rahe), и наконец психологическая модель стресса (Lazarus). Кроме того существует экологический подход к изучению стресса, который заключается в влиянии окружающего мира на человека, изучение перегрузок на рабочем месте, исследование травм, исследование межличностных отношений, исследование страха, исследование активации и совладание с болезнью.

Научное изучение стресса как общего адаптационного синдрома берет свое начало с 1936 года, когда Г.Селье впервые опубликовал статью о «Синдроме, вызываемого различными повреждающими агентами». В первоначальном значении стресс используется во всех проявлениях адаптационного процесса человека в его жизнедеятельности. А.Г.Селье описывает стресс как «неспецифический

ответ организма на любое предъявленное требование» [10,11]. И лежа в постели, и даже во сне человек испытывает стресс. А если, нет стресса, это приравнивается к смерти [10, 13].

В широком смысле стресс понимается как ответ на сложившиеся обстоятельства жизни и факторы внешней среды.

Р.Лазарус проводит границу между понятиями «психологический стресс» и «физиологическая реакция организма на изменяющуюся среду». Стресс, по Лазарусу, это реакция, опосредованная оценкой угрозы и защитными процессами [6,183; 15, 99].

Ю.С.Савенко описывает стресс, как ситуацию, в которой человек встречается с преградой для своей самоактуализации. [9,101]

Термин «стресс» применяется в различных значениях. Стресс как событие, нарушающее естественное развитие индивида; стресс как реакция, то есть психическое переживание переживание; и стресс как трансактный процесс.

Итак, при рассмотрении стресса, как события, он выражается как *стрессор*. В этом случае, стресс выступает как внешний или внутренний раздражитель, который нарушает естественный гомеостазис.

К.Олдвин классифицирует стрессоры по двум основаниям: интенсивность (сила/слабость) и продолжительность воздействия. Виды:

1) травма - короткое по длительности, но интенсивное по воздействию явление (авария, катаклизмы и др.);

2) Жизненное событие – продолжительное явление, оказывающее воздействие на последующую жизнь человека (уход члена семьи, переезд и т.д.);

3) хронический ролевой стрессор – трудности, накапливаемые в течение жизни и обремененные социальной ролью (муж, жена т.д.);

4) микрострессоры – мелкие ежедневные трудности, возникающее при взаимодействии человека и среды.

Условно события–стрессоры можно поделить на внутренние и внешние, в зависимости от их источника локализации; а также на социальные, психические и физические, по качеству стрессора. Однако всегда нужно иметь в виду, что любое социальное явление воспринимается сквозь призму индивидуального опыта. Под социальным стрессом подразумеваются изменения в экономической, политической и культурной сфере жизни человека. Немаловажную роль во взаимодействии со средой занимают социально-экономический статус, уровень образования и достатка в семье или социальное неравенство.

По исследованиям Л.И.Вассермана, у людей, чей социально-экономический статус низкий, имеют высокий уровень социальной фрустрированности. Социальная фрустрированность выступает как мера нарушения личностно-средового взаимодействия, при значимых социальных потребностях. [6,73] Критическая ситуация описываемая как фрустрирующая, для субъекта носит характер преграды на пути к достижению цели. Эти ситуации делятся на барьеры и мотивы. К первым относятся: физические, биологические, психологические, культурные и социальные. Ко вторым, по А.Маслоу, относятся базовые, «врожденные» психологические потребности, фрустрации, носящие патогенный характер и «приобретенные потребности», не носящие характер психических нарушений. [11,409].

Переход затруднительной ситуации во фрустрационную происходит при становлении трудности непреодолимой на пути мотивосообразным целям. [7,121]

При рассмотрении событий как стрессоров, их необходимо систематизировать по уровню негативной значимости и по времени, требуемому на реадaptацию. В зависимости от этого при исследовании стресса различают критические жизненные события или травматические события; повседневные стрессоры или хронические стрессоры. [17,24]

Долговременные и кратковременные последствия как эффективные способы совладания со стрессором. Продолжительные положительные последствия говорят об эффективности используемом способе совладания.

Результатом продуктивного копинга является не только сохранение функциональности личности для себя, но и ее развитие. Позитивным являются положительное разрешение трудной ситуации, снижение уровня тревоги, дискомфорта и радость от преодоления.

Копинг непродуктивен при эмоциональном «застревании», погружении в переживание и придания излишнего эмоционального значения к ситуации. Избегание также может оказаться непродуктивной стратегией совладания. Иногда это поведение проявляется через инфантильное игнорирование ее.

Анализ стрессовой ситуации проводят М.Перре и др. [17,22]. Они выделяют: а) объективные параметры, к которым относятся валентность, контролируемость, изменчивость, неопределенность и повторяемость стрессовой ситуации. Эти параметры позволяют описать максимально беспристрастно специфику ситуации, которая впоследствии выступает в качестве эталона при оценке индивидуальных характеристик в интерпретации событий. б) Субъективная картина события является преобладающей в выборе человеком стратегий поведения и собственно восприятие самой жизненной ситуации, и ее переживание. При формальном описании субъективных характеристик используются те же параметры, что и в случае объективного анализа, однако с учетом индивидуального видения. Он описывается через осведомленность, то есть, был ли личный опыт прохождения похожей ситуации. Опыт человека является основной характеристикой человека в контексте субъекта своей жизни.

Опыт также помогает формировать интерсубъектные отношения, взаимодействовать с социальными группами, по-новому использовать освоенные регуляторные механизмы в социальном поведении. Понимание человека как активного субъекта собственной жизни – это методологическое достижение и достояние советской психологии. Дает возможность определять деятельность человека не только как детерминированную окружающей средой или отдельными психическими функциями, как способность индивида к самодетерминации, самоопределению и самораскрытию. (Брушлинский А.В.; Знаков В.В. ; Рубинштейн С.Л. и др.).

Рассматривая совладающее со стрессом, трудной жизненной ситуацией поведение с позиции психологии субъекта оказывается, что данный концепт относится к малоизученному жизнотворческому дарованию личности [2,13] и ее конструктивным силам [1,17], которая преобразовывает активность человека, направляя ее на мир и самого себя.

Это поведение связано с полаганием целей таким образом, чтобы прогнозировать возможные результаты, и формулировать творчески новые решения трудной (проблемной) ситуации.

Субъектные характеристики являются важным признаком совладающего поведения. Как отмечает Е.А.Сергиенко, познавая субъект, мы имеем возможность изучать деятельность и поведение человека как опосредуемых его внутренним миром, субъектными выборами и предпочтениями, его активным построением субъективной картины мира. [11,409]

Один из главных критериев совладания как поведения субъекта это его *осознанность*, что отличает его от реактивного и защитного поведения. То, что человек делает *выбор* в ситуации стресса, обуславливает специфику этого вида поведения, как осознанного поведения. А также немаловажными факторами являются: *целенаправленность*; *контролируемость*, как возможность устранить или изменить трудную ситуацию и отношение к ней; *неразрывная связь* непосредственно с самой стрессовой ситуацией, как актуальной для настоящего момента; *регуляция* уровня стресса; *значимость* последствий выбора, как конструктивных для субъекта; и *социально-психологическая* обусловленность совладания.

Совладающее поведение – это не пассивное отражение сложившейся жизненной ситуации, а своеобразное «зеркало» его субъективной активности.

Очень важным компонентом, при изучении ситуации, является ее динамичность, как вследствие собственного характера протекания, так и за счет совладающих действий личности, субъективным воздействием. Процесс взаимодействия личности и ситуации очень сложен, о нем более подробно будет написано в разделе «о ситуациях»

Итак, после всего выше изложенного следует вывод, что важен анализ не только стрессового события, но и анализ параметров субъективного восприятия ситуации. Соотношение субъективных характеристик и объективных факторов развития ситуации.

Любое требование реальности столкнувшееся с потребностью индивида «здесь-и-сейчас» удовлетворения является стрессовой ситуацией. Хоть стресс и является перманентным состоянием жизни, в данном контексте, он имеет форму критической жизненной ситуации. В это время, когда интерес к проблеме жизненных ситуаций становится все выше, все более ясно приходит понимание, что личность и ее самореализация не могут рассматриваться в разрыве с ее реальной жизненной ситуацией. Важно определить, что стоит за этим понятием, а затем уже изучать личность и ее поведение. Поведение является функцией личности, ситуации и их взаимодействия.

Еще Курт Левин (1917) настаивал на изучении личности ни как «человек и ситуация», а как «человек в ситуации», то есть неразрывное единство человека и среды. Это – совокупность фактов, которые детерминируют поведение индивида в конкретный момент.

$$B = F (P,E)$$

P – человек; E – среда – это переменные, которые зависят друг от друга.

Чтобы предсказать поведение, нужно рассматривать человека и среду как единую констелляцию взаимозависимых факторов. $P + E$ – это жизненное пространство (Lsp)

$$B = F(P,E) = F(Lsp)$$

Человек строит мир, в котором он существует, он «конституирует» из фрагментов объективного мира свое особое жизненное пространство.

Коржова Е.Ю. вводит понятие жизненной ситуации (1997), которое определяется как «естественный сегмент социальной жизни, определяющийся вовлеченными в нее людьми, местом действия, сущностью деятельности и др.» [5,79].

Существуют два подхода к пониманию ситуации: ситуация как внешнее условие существования человека, которое включает в себя социальное окружение, временные и пространственные характеристики (Магнуссон Д); ситуация как жизнедеятельность, которая включает в себя объективные и субъективные аспекты [8,20]. А.Н.Леонтьев «...Субъект находится изначально не перед миром, а в самом мире... составляет часть его и вне этого мира вообще не существует».

К.Хорни описала невротический конфликт как результат столкновения противоположных сил. Для конфликта необходимы осознание своих чувств и системы ценностей [14, 110]. В данном случае, критической будет ситуация, при которой невозможно выйти из состояния конфликта, ни разрешить его.

Кризис – это кризис жизни, критический момент и поворотный пункт жизненного пути [14, 110].

Благодаря воле происходит осуществление своего жизненного пути личностью, которая заинтересована в развертывании последнего. Если же воля бессильна, это приводит к критической ситуации – кризису [3, 47].

Целевые детерминанты совладающего поведения (процесс переживания) удовлетворение внутренних потребностей, в соответствии с формой жизненного мир.

Когда стресс выступает как *реакция* на определенную ситуацию, он называется стрессовым переживанием.

Проблема переживания занимает центральное звено в проблеме преодоления кризисной ситуации. Основоположники психологической теории деятельности рассматривали и эмоции, и субъективные переживания человека. *Л.С. Выготский* писал о том, что человек выходит из «рабства аффектов» и обретает внутреннюю свободу. *С.Л.Рубинштейн* писал о прямой взаимосвязи эмоций и действий: в любом действии содержатся хотя бы зачатки эмоциональности, которые в воплощении рождают эмоцию. *А.В.Запорожец* при исследовании детских эмоций выявил, что эмоции есть специфические формы действия. А.Н.Леонтьев и А.Р.Лурия рассматривали человеческие переживания как продукт исторического развития.

Переживание - это особая форма деятельности, направленная на восстановление психо-эмоционального равновесия индивида, и воспроизводство смысла дальнейшего существования. В онтологии жизненного мира переживание – это особая деятельность человека в *критической ситуации* для него, которая помогает переделать человека в мире и мира в себе. Невозможно исследовать человека, вне мира в котором он существует и мыслит себя. Для этого Ф.Е.Василиюком был введен теоретический конструкт «*жизненного мира*» [3, 47].

Здесь, термин «переживание» используется как особая внутренняя деятельность, благодаря которой субъект справляется с критической ситуаций.

Переживание – это восстановительная работа при ситуации невозможности. Это процесс, соотносящий субъекта с миром и решающим его реальные жизненные проблемы, а не особая психическая «функция» вроде памяти, восприятия или мышления [3, 28].

Переживание реализуется как внешним действием, так и внутренним.

Общая цель переживания – повышение осмысленности жизни, через перестройку «жизненного мира» и, за счет деятельности, которая выполняется для установления смыслового соответствия между сознанием и бытием.

Каждая критическая ситуация соответствует определенному типу жизненного пространства индивида. То есть состояние «невозможности» для каждого отдельного субъекта соотносится с внутренними потребностями, целями, мотивами и т.д. [3, 32].

Продуктом работы переживания всегда является субъективное ощущение, умиротворение, осмысленность и т.д.

Совладающее поведение, это не то обыденное понимание «переживания», как эмоционального реагирования на утрату или другое тягостное событие, а то, как человек справляется с ней, как он продолжает жить...

То есть это – активный внутренний процесс, который помогает преобразовать психологическую ситуацию таким образом, что она становится конструктивной и развивающей, то есть о переживании-деятельности.

А.Н.Лентьев, изучая перспективные проблемы психологии, говорил о незаслуженном невнимании к вопросам о конфликтных переживаниях и психологических компенсациях [8, 21].

Р.Петерс (Peters R. S.) описывая ситуацию опасности, опирается на физиологическую реакцию организма человека. Он пишет, что человек просто побежит. Однако при потере близкого человека, Петерс ставит вопрос о том, каким действием можно исправить ситуацию, при тягостном событии жизни?! [18, 189].

Ответом на этот вопрос может стать понимание, что нет такого предметного действия, которое бы преобразовало бы ситуацию... Человек может лишь осознать «личностный смысл» данного события. Раскрытие этих процессов мы и ставим перед собой как цель нашего исследования.

Совладающее поведение нужно рассматривать через особенности жизненных ситуаций, ставящих субъекта перед необходимостью переживать. Так же эти ситуации называются критическими, так как они характеризуются невозможностью жить прежней жизнью. Они как поворотный пункт на жизненном пути человека.

Резюмируя, можно сказать о том, что в рамках теории стресса должное внимание уделяется эмоционально-личностному реагированию, когнитивным и мотивационно-поведенческим реакциям человека на ситуации. Ф.Б. Березин дал определение процессу психической адаптации как процессу позволяющему человеку взаимодействовать с окружающей средой максимально оптимально, то есть учитывая как собственные актуальные потребности, так и необходимости среды.

По модели Р.Лазаруса, стресс – это непрерывный процесс взаимодействия человека с окружающим миром. Лазарус и его коллеги [6,179] отталкиваются из того, что процесс взаимодействия начинается со специфической оценки определенного события и оценки собственных ресурсов совладания, вследствие чего образуются стрессовые эмоции. Следующим шагом выступает процесс адаптивной реакции (копинг). Стресс, в данной теории выступает как динамичное событие, которое протекает в постоянной и взаимной трансакции между индивидом и окружающим миром.

1. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения//Проблема субъекта в психологической науке/Отв.ред.А.В.Брушлинский, М.И.Воловикова, В.Н.Дружинин. - М.: Академический прект, 2000. С.13-26

2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, приобразование жизни жизненных ситуаций и психологическая защита//Психол.журнал 1994. Т.15. №1. С.3-18

3. Васильюк Ф.Е. Психология переживания. – М.Изд.МГУ, 1984. С 200

4. Вассерман Л.И. Психодиагностическая шкала для оценки уровня социальной фрустрированности//Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. 1995.№2. С. 73-79

5. Коржова Е.В. Жизненные ситуации и стратегии поведения//Психологические проблемы самореализации личности/под ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростылевой. – СПб.:Издательство С. –Петербургского университета,1997. – 240 с., С. 75-87

6. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. — В кн.: Эмоциональный стресс. М., 1970, с.178-209.

7. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний. — Вопросы психологии, 1967, № 6, с.118-129

8. Леонтьев А. Н. О некоторых перспективных проблемах советской психологии. — Вопросы психологии, 1967, № 6, с.7-22

9. Савенко Ю. С. Проблема психологических компенсаторных механизмов и их типология. — В кн.: Проблемы клиники и патогенеза психических заболеваний. М., 1974, с.95-112.

10. Селье Г. Стресс без дистресса. — М.: Прогресс, 1979. — 125 с.

11. Сергиенко Е.А. Субъектная регуляция и совладающее поведение//Психология совладающего поведения: Материалы междунар.науч.-практ. Конференции/отв.ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. Кастррома, 2007. С.409-411

12. Cohen, S. (1992). Stress, social support, and disorder. In H. O. F. Veiel & U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 109-124). Washington DC: Hemisphere.

13. Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.

14. Homey K. Our inner conflicts. A constructive theory of neurosis. — N. Y.: Norton, 1966. — 250. p.

15. Lazarus R. S. A laboratory approach to the dynamic of psychological stress. — In: Contemporary research in personality. / Ed. by L. G. Sarason. — Princeton, 1969, p. 94-105.

16. Maslow, A. H. Motivation and Personality, second edition: 1970. HarperCollins Publishers, 1987

17. Perrez, M., Berger, R. & Wilhelm, P. (1998). Die Erfassung von Belastungserleben und Belastungsverarbeitung in der Familie: Self-Monitoring als neuer Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1, 19-35.
18. Peters R. S. Education of emotions. — In: Feelings and emotions: The Loyola simposium. N. Y., 1970, p. 187-203

Стрессы носят для человека характер новообразования. Трудные жизненные ситуации проверяют личность на прочность. Для того, чтобы справиться с трудной жизненной ситуацией необходимо обладать навыками совладающего поведения. Это такое поведение, с помощью которого человек приспосабливается к требованиям сложившейся ситуации.

Совладающее поведение отличается от психологических защитных механизмов своей целенаправленностью и осознанностью стратегий действий.

Это сознательное поведение устремленное на активное преобразование и модификацию ситуации, поддающейся контролю, или на адаптацию к ней, если ситуация не поддается контролю.

Жұбаназарова Н.С.,
психол.ғ.к., әл-Фараби ат. ҚазҰУ доценті
Өмірзақова Г.К.
әл-Фараби ат. ҚазҰУ 2 курс магистранты

БЕЙІМДЕЛУ МӘСЕЛЕСІНІҢ ЗЕРТТЕЛУ ЖАЙЫ

Қазіргі таңда қоғамдық сананы жандандыру мен оны демократиялық бастаманың негізінде тұрақтандырудың жолдарын іздеу жағдайында бейімделген – белсенді және шығармашыл, қоршаған ортаның өзгерісіне тұрақты және тез ықпал етуге қабілетті, ортаның жаңа талаптарымен әрекет етудің жаңа тәсілдерін меңгерген, соған сәйкес өзгеруге және оны өзгертуге қабілетті, сонымен қатар өзінің физиологиялық және психологиялық денсаулығын сақтайтын адамдарға деген қажеттілік туындады. Көптеген адамдар мұндай қабілеттерді қажетті деңгейде иеленбеген, сондықтан өмірдің жаңа жағдайы мен іс-әрекетіне бейімделуде үлкен қиындықтарға жолығады. Әсіресе, бұл әлеуметтік жағдайы тұрақсыз, адамгершілік құндылықтары сенімсіз жағдайдағы студент үшін қиынға соғады. Сондықтан жас маман тұлғасын басты назарға қоятын жоғары кәсіби білім берудің маңызды міндеті – студенттің белсенді бейімделуге қабілетін дамыту.

Студенттердің бейімделу мүмкіндіктері ерте кезден ғалымдардың қызығушылығын тудырған өзекті мәселелердің бірі. Ол гуманитарлық және жаратылыстану ғылымдарында түрлі амалдар тұрғысынан зерттелді.

«Бейімделу» түсінігін (латын тілінен аударғанда adaptation - бейімделу) ең алғаш ғылыми әдебиетке ХІХ ғасырдың ІІ жартысында (1865) неміс физиологы Х.Ауберт енгізді. Ол бейімделу түсінігін сыртқы ортаның өзгермелі жағдайларына сезім мүшелерінің бейімделуі (үйренуі, машықтануы) деп түсіндірді [1]. Бұл түсінік алғашында физиологияда пайда болғанымен бертін келе әлеуметтану мен жаратылыстану ғылымдарында дамитын жалпы ғылыми түсініктер қатарына жатты.

Бейімделу – адам іс-әрекетінің психологиялық-педагогикалық (Ю.А.Захаров, Л.А.Кандыбович, Н.Э.Касаткина, С.Н.Чистякова, И.В.Шалыгина және т.б.), әлеуметтік (С.И.Розум, П.С.Кузнецов және т.б.), кәсіби (Н.А.Березовин, В.С.Немченко, А.Ю.Петров, А.В.Сергеев, О.И.Шкаратан) саласында зерттелетін күрделі пәнаралық мәселелердің бірі. ХХ ғасырдың ортасында бұл мәселе медицина, кибернетика, биология, физиология, жаратылыстану, психология секілді ғылым салаларында қолданысқа енді және қазіргі уақытта жалпы ғылыми мәнге ие болды.

Бейімделудің қазіргі теориясының дамуында физиологияда, биологияда және медицинада Г.Селье, П.К.Анохин, Р.М.Баевский, Ф.З.Меерсон, В.П.Казначеев, В.И.Медведев А.Ж.Юревиц, Н.Н.Василевский, А.Д.Слоним секілді шетелдік ғалымдардың елеулі еңбектерін айта кету керек.

Жаратылыстану ғылымдары бойынша "бейімделу эволюциялық даму барысында сыртқы ортаның үнемі өзгермелі жағдайына тірі ағзаның бейімделіп, үйренуі" деген түсінікті білдіреді [2].

Физиологияда бейімделу процесс ретінде түрлі амалдармен сипатталады. Кейбір ғалымдар ағза тарапынан бейімделу - бұл ағза-орта жүйесінің ең пассивті процесі деп есептесе, келесі бір ғалымдар тобы ағза белсенді түрде өзінің ішкі өзгерістерін үйлестіруге тырыса отырып, осы тепе-теңдікті өзі бұзуы тиіс деген қорытындыға келеді. Физиологиялық бейімделу қоршаған орта өзгерістеріне дағдылануға негізделген және оның ішкі әлемінің тұрақтылығын сақтауға бағытталған

физиологиялық реакциялардың біртұтас жиынтығы ретінде түсіндіріледі. Физиологиялық бейімделу процесі 3 фазаның бірлігін құрайды – гомеостаздың бұзылуы, ескі бағдарламаның бұзылуы және жаңа бағдарламаның құрылуы [3]. Осы үш фазаның өз деңгейінде жүзеге аспауы бейімделудің нәтижесіздігін көрсетеді. Бұл өзін нашар сезіну немесе бұрынғы аурулардың қайта қозуы секілді белгілермен ерекшеленеді.

Физиология ғылымындағы бейімделу мәселесінің зерттелу жайын 1 кестеден көруімізге болады.

1 кесте.

	Ғалымдар	Бейімделу процесі туралы пікірлері
1.	В.Ю.Верещагин	Адамның бейімделу процесін зерттеуде экологиялық, эволюциялық-генетикалық, медициналық-биологиялық бағыттарды бөліп көрсетеді.
2.	Г.Селье	Үнемі жүріп отыратын бейімделу процесін өмір түсінігімен байланыстырады.
3.	А.Д.Слоним	Бейімделу - ағзаны тұрақты немесе өзгермелі орта жағдайларымен теңестіруге негізделген физиологиялық ерекшеліктердің бірлігі.
4.	Ф.З. Меерсон	Бейімделу - ағзаның сыртқа ортаға немесе ағзаның өзінде болып жатқан өзгерістерге бейімделуі. Оның екі түрі бар: 1. Генотиптік бейімделу – эволюция нәтижесінде пайда болып, ұрпақтан ұрпаққа беріледі. 2. Фенотиптік бейімделу – дербес өмір сүру барысында қалыптасады.
5.	А.Б.Георгиевский	Бейімделуді бірнеше түрге бөлді: а) онтогенетикалық – ортаның әсеріне жауап ретінде ағзаның жеке өзгерістері. ә) филогенетикалық – ағзалардың тарихи жанаруының нәтижесі [4].

Философия ғылымы тұрғысында бейімделу – адамның қоршаған ортамен өзара әрекет жүйесінде белгілі бір өзгерістер туындағанда көрініс табатын кез келген тірі ағза атрибуты. Адам мен орта үнемі өзгермелі болғандықтан бейімделу өмір сүрудің базалық негізі. Әлеуметтік, психологиялық, биоәлеуметтік, әлеуметтік-мәдени және т.б. бейімделу түрлерінің арасындағы айырмашылықтарға қарамастан, олар біртұтас процестің жеке салалары болып табылады. Философия ғылымында бейімделу түсінігі түрлі амалдар тарапынан сипатталады. Оны 2 кестеден көруімізге болады.

2 кесте

	Ғалымдар	
1.	Н.А.Бердяев А.Г.Спиркин Э.Фромм	Адамның қоршаған орта шындығына бейімделу ерекшелігін анықтайтын адамның күрделі және қарама-қайшы табиғаты туралы зерттеді.
2.	В.Франкл С.И.Гессен А.Г.Мысливченко	Адамның бейімделу процесін оның еркіндікке және шығармашылық тұрғыдан өзін көрсетуге ұмтылысы тұрғысынан қарастырды.
3.	С.Д.Артемов М.П.Будякина А.А.Русалинова	Бейімделудің мәні мен психологиялық механизмдерін түсіндіруге тырысты.
4.	Б.Д.Парыгин Л.Л.Шпак И.Б.Котова	Студенттердің ЖОО-на бейімделу процесін олардың әлеуметтену сатысы ретінде қарастырады. Бұл процесс барысында социумдағы болашақ мамандардың интеграциясы ғана емес, тұлғалық өзіндік дамуы жүзеге асады.
5.	Ф.Е.Василюк Ф.Б.Березин Л.Е.Панин	Бейімделудің психологиялық механизмдерін түсіндіруге тырысты [5].

Педагогика ғылымы аясында бейімделу құбылысын зерттеуге көптеген ғалымдар қызығушылық танытты. Ж.Ж.Руссо, К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, Л.А.Степашко және т.б. педагогтардың еңбектері бізге бейімделу процесі барысында тұлғаны тәрбиелеу қажеттілігін тануға мүмкіндік береді. В.Т.Хорошко, В.Ю.Байдак, Н.Г.Ершова студенттердің ЖОО-да білімдік ортаға, оқыту процесіне, болашақ мамандығына, ЖОО-ның әлеуметтік-мәдени және білімдендіру ортасына бейімделуінің түрлі салаларын зерттеді. О.С.Газманьның, Н.Б.Крылованың, Л.Н.Куликованың, Л.Г.Лазареваның педагогикалық зерттеулерінде ЖОО-ның оқыту жағдайларына студенттердің бейімделуіне педагогикалық қолдау көрсету процесі қарастырылды [6]. Бұл педагогтар өз еңбектерінде ЖОО-да студенттердің бейімделу процесіне сәйкес келетін компоненттерге теориялық талдау жасап қана қоймай, бейімделу процесі барысында студенттер кезігетін негізгі қиындықтар, оларды жеңу жолдары, сонымен қатар ЖОО-ның

әлеуметтік-мәдени ортасына, кәсіби іс-әрекетіне, оқыту процесіне студенттердің бейімделуінің белгілері туралы да мәселелерге мән берген. Барлық ғалымдар студенттердің бейімделу процесінде оқытушы іс-әрекеті маңызды екендігін, олардың қолдауымен, дұрыс ұйымдастыруымен бұл процесс тиімді жүретіндігін алға тартады.

Психологияда арнайы қарастыруды талап ететін бейімделудің түрлі анықтамалары берілген.

Бейімделудің необихевиористік бағыты. Шетелдік психологияда бейімделудің необихевиористік анықтамасы айтарлықтай кең тараған. Мысалы, Г.Айзенк пен оның ізбасарларының еңбектерінде бейімделудің жалпы анықтамасы беріледі. Бейімделуді (adjustment) олар екі түрде қарастырады:

а) индивидтің қажеттіліктері мен ортаның талаптары толығымен қанағаттандырылған күй ретінде. Бұл индивид пен табиғи және әлеуметтік орта арасындағы үйлесімділіктің күйі;

б) осы үйлесімділік күйге жету процесі.

Психологияның неофрейдтік бағыты бойынша бейімделу тұлғаның әлеуметтік белсенділігі аясында қарастырылады. Қазіргі психоаналитиктер З.Фрейд енгізген «аллопластикалық» және «аутопластикалық өзгерістер» түсініктерін кең қолданады және осыған сәйкес психологиялық бейімделудің екі түрін бөліп көрсетеді:

1. Аллопластикалық бейімделу - адам өз қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін жүзеге асыратын сыртқы әлемдегі өзгерістер.

2. Аутопластикалық бейімделу - адамның қоршаған ортаға бейімделуін қамтамасыз ететін тұлғалық өзгерістер (оның құрылымының, білігінің, дағдыларының және т.б.).

Бейімделудің психоаналитикалық концепциясы неміс психоаналитигі Г. Гартманның есімімен тығыз байланысты. Г.Гартман және басқа да психоаналитиктер процесс ретіндегі бейімделу мен осы процестің нәтижесі ретіндегі бейімділік арасындағы айырмашылықтарды көрсетеді. Олардың пікірінше, жақсы бейімделген адамда өнімділік, өмірде рахаттану қабілеті мен психикалық тепе-теңдігі бұзылмайды. Бейімделу процесінде тұлға да, сонымен бірге қоршаған орта да белсенді өзгереді, нәтижесінде олардың арасында бейімділік қатынастары орнатылады.

Бейімделудің интеракционистік бағыты. Бейімделудің интеракционистік концепциясына сүйенсек, бейімделудің барлық түрлері ішкі психикалық және сыртқы орта факторларына тәуелді. Бұл тұжырымды Л. Филипс дамытқан. Олар табысты бейімделудің көрсеткіштерін ұсынды:

а) әлеуметтік-экономикалық белсенділік саласына бейімделу, ондағы индивидтің жеке білімі. Икемділіктер мен дағдыларды игеріп, құндылық пен шеберлікке жету;

б) жеке қатынастар саласына бейімделу, онда басқа адамдармен жыныстық, эмоционалды байланыстар орнатылады.

Психологияның гуманитарлық бағытында бейімделу мәселелері орта мен тұлғаның үйлесімді деңгейінде қарастырылады. А.Маслоу бейімделу процесін тұлға мен ортаның өзара әрекетінің динамикалық процесі ретінде сипаттайды, ал тұлға бейімделгіштігінің бір белгісі - оның қоршаған ортамен үйлесімді деңгейі [7].

Бейімделу түсінігінің ғылыми салада зерттеліп, қазіргі деңгейге жетуіне көптеген ғалымдар үлес қосты. Сондай ғалымдардың бірі Ж.Пиаже болды. Оның концепциясына сәйкес бейімделу - биологияда да, психологияда да қарама-қарсы бағытталған процестердің: аккомодация мен ассимиляцияның бірлігі ретінде қарастырылады. Жалпы психологияда А.В.Петровский, В.В.Богословский, Р.С.Немов бейімделу процесін анализаторлар сезімталдылығының тітіркендіргіштер әрекетіне бейімделуінің арнайы, шектелген процесі ретінде анықтайды. В.Д.Колесовтың пікірінше, осы процестің тиімді жүзеге асуы нәтижесінде ағза деңгейі бейімделгіштік қабілетке ие, ал ағзаның бейімделу процесіне дейінгі және бейімделу процесінен кейінгі жағдайының арасындағы айырмашылық – бейімделгіш нәтиже.

Әлеуметтану ғылымында бейімделу тұлға мен әлеуметтік ортаның өзара әрекеті ретінде қарастырылады. Бұл процестің субъективті жағы тұлғаның негізгі қоғамдық ережелері мен құндылықтарын игерумен түсіндіріледі. Әлеуметтану ғылымында ғалымдар «әлеуметтік бейімделу» мәселесіне көп көңіл бөледі. Бұл ұғым бірнеше мағынада қарастырылады:

- тұлғаның әлеуметтік белсенділігін, оның өмірлік іс-әрекетін реттеудің әлеуметтік, әлеуметтік-психологиялық, биологиялық механизмдерін қалыптастыру және дамыту процесі.

- қоғамға, әлеуметтік топқа тән құндылықтар жүйесіне сәйкес индивидуалды және топтық мінез-құлықты қалыптастыру.

- адамдар арасында әлеуметтік, әлеуметтік-психологиялық, биологиялық, моралды-психологиялық, экономикалық және демографиялық қатынастар өзгерісінің қорытындысы.

Сонымен, әлеуметтік бейімделу – бұл әлеуметтік субъектілер мен мүмкіндіктер, әлеуметтік орта шынайылығының арасында талап пен күткен нәтиженің сәйкестілігі жүзеге асатын тұлғаның әлеуметтік ортамен өзара әрекеттестігі [8].

XX ғасырдың ортасында бейімделу түсінігін зерттеуде көптеген бағыттар пайда болды. Бұл бағыттың өкілдері тұлға мен қоғамның бірлігі, олардың өзара белсенді әрекеттері деген пікірлерді жоққа шығарды. М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, А.Л.Налчаджян, В.И.Ковалев, Н.А.Сырникова және т.б. ғалымдар өз еңбектерінде адам іс-әрекетінің өндірістік және өндірістік емес саласындағы кәсіби және әлеуметтік-психологиялық бейімделу ерекшеліктерін көп қарастырды. Ресейлік ғалымдар Л.С.Выготский, Н.А.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульхан-Славский, Б.Ф. Ломов, А.В.Петровский, Е.В.Шорова және т.б. еңбектерінде жүзеге асырылған концепциялар бейімделу процесінің мәнін өзара әрекет етуші екі жақтың – адам және әлеуметтік ортаның бірлігі ретінде қарастырады. В.А.Кан-Калик, Н.Д. Никандров (1990), В.С.Немченко (1969), Э.С.Чугуева (1985) шығармашылық белсенділік тұлғаның нәтижелі бейімделуін қамтамасыз етеді деген пікірді алға тартты.

Бүгінгі таңда ғылыми әдебиеттерде бейімделу процесінің мәнін түсіндіруде түрлі көзқарастар қалыптасқан. Оларды негізгі 2 амалға жіктеуге болады: кең мағынада – бейімделудің анағұрлым ауқымды түсінігі, тар мағынада – бейімделудің арнайы түсінігі. Кең мағынада бейімделу құбылысы адамның бейімделуінің барлық деңгейін – биофизиологиялық, психологиялық және әлеуметтік бейімделуді қамтиды. Бұл салада әлеуметтік бейімделу тұлғаның әлеуметтік ортамен (немесе әлеуметтік топпен) өзара әрекетінің формасы ретінде қарастырылады. М.И.Дьяченко мен Л.А.Кандыбович (1976) атап көрсеткендей, мұндай өзара әрекеттестік негізінде субъект дұрыс бағыт таңдауға, өз мінез-құлқын басқаруға, белсенді әрекетке психологиялық тұрғыдан дайын болуға қажетті білім, біліктерін кеңейтеді [9].

Жалпы, ғылым сахнасында бейімделу мәселесінің зерттелу жайы 3 кезеңді қамтиды:

I кезең - 1940 жылдарға дейін. Зерттеулер басқа елден келген көшпенділердің өмірге бейімделу мәселесін зерттеуге бағыттала бастады. Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін жаңа әлеуметтік өмірге тап болған адамның бейімделу мәселесін қарастыратын 2 негізгі концепция құрылды:

а) мәдени шок концепциясы;

ә) V және W түріндегі қисық бейімделу концепциясы. Бұл жаңа мәдениетте бейімделудің фазаларын (оптимизм, фрустрация, қанағаттану) сипаттайды.

«Мәдени шок» ұғымын 1960жылы К.Оберг басқа мәдени ортаға тап болған адамның күйін, жағдайын сипаттау үшін енгізді. Мәдени шок стресске бейімделудің қалыпты процесі ретінде қарастырылады және әлеуметтік қатынастың қалыптасу формаларының жоғалуына әкеп соғатын мазасыздықпен қатар қолданылады.

V түріндегі қисық бейімделу оптимизм, қастық (мәдени шок), жазылу (қас-дұшпандықты жеңу), қорытынды бейімделу секілді кезеңдермен сипатталады.

W түріндегі қисық бейімделу бұларға шок және реадaptация кезеңдерінен тұратын адамның өз еліне барғандағы реадaptация кезеңін жатқызады.

II кезең – 1960 жылдар. Зерттеулер тәжірибелік бағытта дамыды, мәдени шокты азайту мен жаңа мәдениетті қабылдауға көмектесетін арнайы бағдарламалар құрылды. Басқа елге оқуға келген студенттерде туындайтын қиындықтардың түрлері анықталды:

- шетелдік ретіндегі студент статусымен байланысты қиындықтар (үйреншікті емес әлеуметтік-мәдени ортаға бейімделу);

- кез келген бірінші курс студенттеріне ортақ қиындықтар (жоғары мектептің талаптарына сәйкестену);

- жас кезеңіне сәйкес осы кезеңде туындайтын қиындықтар;

- басқа елде этникалық статуска байланысты қиындықтар;

Осы кезеңде бейімделудің негізгі өлшемдері анықталды:

- сол елдің тілін меңгеру деңгейі;

- жасы;

- жынысы;

- жағдаяттық өзгерістер (тұрғылықты халықпен бастапқы қатынастары);

- басқа ортада қоныстанудың алғашқы тәжірибелері;

Бейімделу факторлары сипатталды.

- Бейімделудің жағымды факторлары – «қарым-қатынас» (әлеуметтік өзара әрекеттестіктің санының артуы бейімделуге жағымды әсер етеді).

• Бейімделудің қауіпті факторлары – «екіжақты тәуелділік нәтижесі» (басқа мәдениетпен шамадан тыс идентификация).

III кезең – бейімделу тұлғаны басқа әлеуметтік ортаға кіріктірумен байланысты өзіндік құрылымы, жүзеге асу кезеңі, ерекшеліктері бар динамикалық, көп деңгейлі процесс ретінде қарастырылды. Студенттердің жоғарғы мектепке бейімделуінің кезеңдері нақтыланды:

а) студенттік ортаға кіру;

ә) ұжымның негізгі ережелерін меңгеру, мінез-құлықтың өзіндік стилін қалыптастыру;

б) болашақ мамандыққа жағымды көзқарас қалыптастыру [10].

Бейімделу мәселесіне байланысты шетелдік зерттеушілердің еңбектеріндегі жалпы теориялық білім негізінде мынадай қорытындыға келуге болады.

• бейімделу – бұл адамның табиғатпен және әлеуметтік ортамен өзара әрекетін сипаттаушы біртұтас, жүйелі процесс;

• бейімделу процесінің ерекшелігі адамның психологиялық қасиеттерімен, оның тұлғалық даму деңгейімен анықталады;

• бейімделушіліктің белгілері тек адамның әлеуметтік құрылымдарда өз орнын тауып, өмір сүруі ғана емес, сонымен қоса, психологиялық денсаулығының жалпы деңгейі, өзіндік өмірлік потенциалымен сәйкестікте даму қабілеттілігі, өзін-өзі сыйлауды субъективті сезіну және өмір мәнділігі болып табылады.

1. Аливердиева И.А. Психологические характеристики адаптации студентов к учебной деятельности: Автореф. канд. дис. - Л., 1982. -15 С.

2. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. -М., 1984. -192 С.

3. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. - Иркутск, 1987. -С.21-43.

4. Бодрова К.И. Особенности адаптации студента в вузе // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации кадров. - Минск, 1976. - 4.1. - С.103-107.

5. Брудный В.И. Адаптация студентов младших курсов вуза. - М., 1976.-36 С.

6. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения//Психол. журн., 1994, № 3. - Т.15. - С.131-135.

7. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная психология и философия. - Вып.2. - Л., 1973. - СП 1-120.

8. Психологические и психофизиологические особенности студентов / Под ред. Н.М.Лейсахова. - Казань, 1977. - 295 С.

9. Годос П.И., Плешкан И.И. Адаптация студентов первого курса к условиям обучения в вузе // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации кадров. - Минск, 1976. - С.117-119.

10. Андреева Д.А. Проблема адаптации студента // Молодежь и образование. - М., 1972. - С. 194-203.

Рассмотрены научные взгляды учёных про адаптации, охарактеризованы уровень развития и дано научное определение понятия адаптация.

Мандыкаева А.Р.

к. психол.н, доцент университета «Туран-Астана»

Садвакасова А.А.

ст. преподаватель, магистр университета «Туран-Астана»

ТРЕНИНГ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА КАК ФОРМА САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Современная жизнь становится год от года все сложнее и многообразнее, а потому самосовершенствование и овладение техниками интегральной трансформации самого себя, а значит и собственного жизненного мира, взятие на себя полноты ответственности за собственную судьбу необходимо для тех, кто хочет прожить все-таки свою собственную, а не навязанную кем-то извне жизнь.

В эпоху глобализации центром жизни становится сам человек как уникальная личность. Для тех, кто осознанно стремится к проживанию именно той жизни, которая лично ему нравится,

очевидной является теснейшая связь, объединяющая здоровье, счастье и психологическую культурность, проявляющаяся, в частности в искусстве владения собой.

Мы все способны достичь своих целей и достойны желаемого нами. Однако за все приобретаемое следует платить - трудом, творчеством, самодисциплиной, готовностью рисковать и умением при неудаче восставать из праха.

Современная психология предоставляет каждому желающему богатейший выбор путей личностного роста и психотехник для управления собственным развитием, которым может овладеть любой человек, интересующийся творческой свободой и самосовершенствованием. Люди трансформируются легко и просто, когда эти изменения совершаются продуманно, обоснованно и технологически грамотно. Основная задача психологии будущего - помогать людям становиться такими, какими они хотят быть ; быть для того чтобы проживать ту жизнь, которая нравится им самим. Каждому надлежит учесть центральный закон саморазвития: степень личностной свободы прямо пропорционален степени личной ответственности за все то, что происходит с тобой в любых жизненных ситуациях [1,25].

Тренинг личностного роста

Содержание программы	Примечание Время	
Первый день		
Представление тренера. Знакомство «Мое ласковое имя» Обсуждение целей и задач тренинга, режима и организации работы группы. Ваши опасения и ожидания. Психогимнастические упражнения. Игра «Скала». Обсуждение результатов		
Перерыв		
Психогимнастические упражнения. Обсуждение в группе принципа положительной обратной связи. Психогимнастические упражнения. Игра «Прорыв». Анализ игры		
Обед		
Общая дискуссия участников группы по теме «Эффективное управление своим поведением». Теория «Психология стресса» Ролевая игра «25 способов как побороть стресс». Анализ игры		
Перерыв		
Психогимнастические упражнения. Теория «Уроков изменения личности Дж.Джампольского» Ролевая игра «Зеркало» с использованием аудиозаписи.. Оценка и анализ результатов. Психогимнастические упражнения. Обсуждение и анализ итогов 1 -го дня работы группы		
Второй день		
Психогимнастические упражнения. Теория «Э.Шостром о типах личности» (актуализаторы и манипуляторы) Ролевая игра «Карусель» с использованием видео. Оценка и анализ результатов.		
Психогимнастические упражнения. Ролевая игра «Ассоциации». Анализ и обсуждение результатов игры		
Перерыв		
Психогимнастические упражнения. Релакс «Заброшенный магазин». Обсуждение и анализ результатов. Теория «Психотехники для управления собственной личностью»		
Обед		
Психогимнастические упражнения. Ролевая игра «Колокол». Обсуждение и анализ результатов. Психогимнастические упражнения. Ролевая игра «Горячий стул» с использованием видеозаписи. Обсуждение, анализ результатов игры, стратегий и стилей поведения		
Перерыв		

Психогимнастические упражнения. Разбор практических ситуаций и отработка методов эффективного управления эмоциями. Деловая игра «Эпитафия» с использованием аудиозаписи. Психогимнастические упражнения. Игра «Кто я?». Подведение итогов тренинга		
--	--	--

Тренинг личностного роста как интерактивная форма работы, комплекс методов и приемов является эффективной формой самосовершенствования и интеграции личности.

Особые правила организации и принципы тренинговой работы предъявляют очень серьезные требования к личности тренера, свободного от раздражающих внутренних противоречий, негативных и устаревших установок, стереотипов, комплексов, проявляющихся как тренерская интуиция.

В тренинге личность проживает жизнь, сконцентрированную и сжатую во времени и пространстве. Каждый участник тренинга является испытуемым в эксперименте, одновременно являясь и экспериментатором собственного роста, получая удовольствия от того, что растет, меняется, познает что-то важное о себе [2,43].

В ходе тренинга каждый участник- активный участник, генерирует идеи, проявляет инициативу, наблюдает за группой, которая является минисоциумом, саморефлексирует происходящие изменения. В тренинговой работе идет выход переносов и контрпереносов. Тренинг как живой организм, самостоятельно начинает развиваться, доходит до своей кульминации и развязки. И к концу занятия в группе царит атмосфера доверия и комфорта, рождается ощущение общности и эмпатии от совместного переживания. Условия тренинга позволяют каждому быть самим собой без фальши и докопаться до истинного «Я» [3,74].

Тренинг личностного роста апробирован нами в университете «Туран-Астана», проводился мастер-класс, а также в Республиканском центре «Балдаурен» для школьных психологов. По анализу проведенных тренингов, можно сделать вывод об его эффективности как интегрального метода обучения в век механизации и стандартизации жизни. Тренинг личностного роста особенно актуален и востребован для свободного человека, стремящегося к самосовершенствованию. Ниже приводится примерная программа тренинга.

1. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга. — СПб.: Издательство «Речь», 2007.-224 с: илл.
2. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга-СПб.: Речь, М: Смысл, 2002.-80с
3. Цзен.Н. Пахомов Ю.-Психотренинг. Игры и упражнения. М: Смысл, 1993г.

Аталмыш мақалада авторлар жеке тұлғалық дамудың тренингтің өзектілігін өзіндік қалыптасу формасы ретінде қарастырады. Жеке тұлғаның дамуына алып келетін тренингтің психологиялық және әлеуметтік аспектілері, тренерге қойылатын арнайы талаптар, екі күндік тренингтің мысал ретінде бағдарламасы және тренингтің жүру барысы сипатталады.

Ташимова Ф.С.,

Зав.каф. общей и этнической психологии, д.психол.н. доцент

Ахматханов А.

студент КазНУ им.аль-Фараби

ОТРАЖЕНИЯ ВИРТУАЛЬНОГО СУБЪЕКТА СТУДЕНТАМИ И ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

В условиях глобализации, когда идет борьба за сознание и ценности человека, влияние виртуального пространства может порождать неожиданные эффекты и последствия в процессе адаптации молодежи в мире. Особая значимость виртуальных субъектов определяется неосознаваемым влиянием на глубинные процессы смыслообразования, в связи с чем, ценности, проповедуемые ими, оказываются гораздо действенными и влияют как на личностные особенности, так и на особенности адаптации [1,2].

В связи с этим, важно выяснить, как представлены виртуальные субъекты во внутреннем мире студентов с разными способами совладающего поведения.

Понятие «виртуальный субъект» определяется как «потенциально проявляющейся в личности другого» [3]. Существовая во внутреннем мире человека, виртуальный субъект, в отличие от многих

значимых других, представляет высокую значимость для субъекта, в связи с чем, чаще играет определяющую роль в детерминации поведения и деятельности[4]. Виртуального субъекта мы можем определить и как значимого интроекта[5] и как интимную личность по Франклу[6] Современное виртуальное пространство весьма многолико и представлено как позитивными так и негативными системами ценностей. Важное значение в этом плане имеет то, как отражают молодые люди виртуальных субъектов, какие особенности их личности и ценности ими выделяются. В связи с этим, проблемой является выявление факторов, влияющих на особенности отражения виртуальных субъектов и меры их воздействия на личностные особенности студентов.

Мы полагали, что имеются существенные различия в отражении виртуальных субъектов студентами с разным стилем совладающего поведения.

Для проведения исследования были использованы методики: «Юношеская копинг - шкала» Фрайденберга и Льюиса, адаптированная Т.Л.Крюковой [7] и «Шкалирование регуляторно-личностных отношений» Миславского Ю.А. [8].

В результате получилось 3 группы студентов, с характерными для них стилями совладающего поведения. Группа 1 – эмоционально–ориентированный стиль совладания (эмоционалы) – 42%; группа 2 - процессуально-ориентированный (процессуалы) стиль- 29%; группа 3 стиль, ориентированный на результат - 29

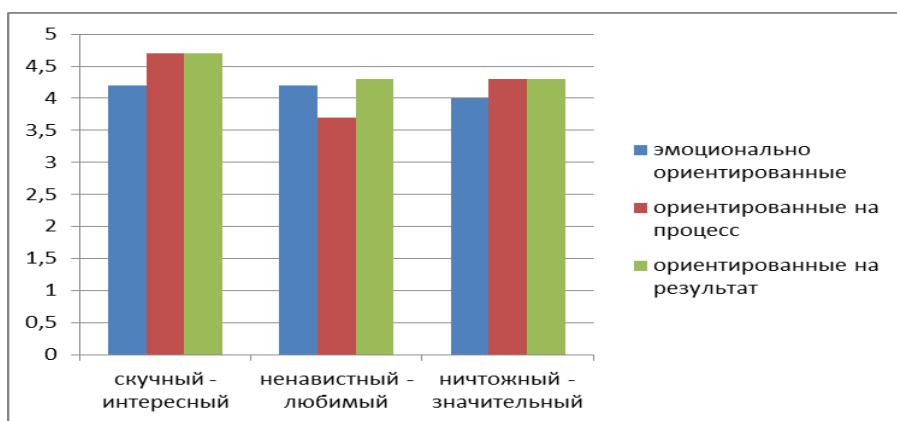


Рисунок 1. Показатели, отражающие меру ценностности виртуального субъекта

Группы испытуемых, ориентированные на процесс и на результат, отражают своих кумиров как интересных и значительных, причём, по шкале «интересности» показывают самый высокий балл (4,7). Можно предположить, что для них виртуальный субъект более ценен, чем для «эмоционалов». У группы, ориентированной на процесс самый низкий показатель по шкале «любимости». Это может говорить о том, что при всей значимости этих субъектов, эмоциональная идентификация с ними недостаточно высокая.

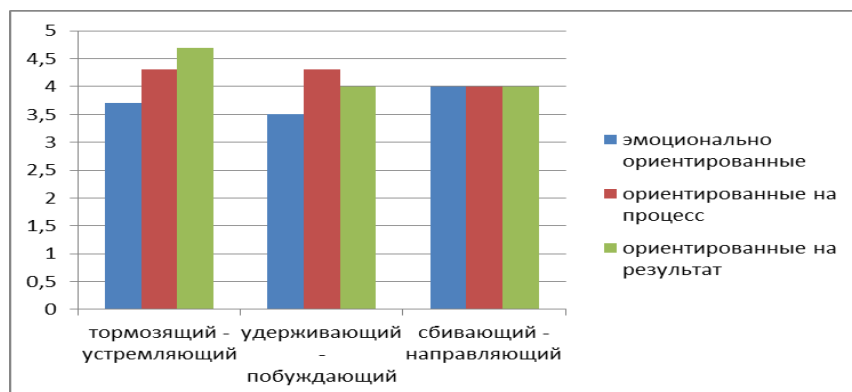


Рисунок 2. Показатели, отражающие меру стимулирования виртуальным субъектом достижения целей

Группа эмоционалов отражает виртуального субъекта направляющим, но не особо устремляющим и побуждающим. Очевидно, кумир задаёт направленность интересов, но не даёт импульса к их реализации. Группа процессуалов отражает кумира не столько направляющим, сколько побуждающим. Это свидетельствует о том, что у них нет строгого направления деятельности, но достаточно ресурсов, чтобы продолжать деятельность, не «прибегая» к эмоциям. Группа ориентированных на результат отражает своего кумира как устремляющего в наибольшей мере(4,7), что говорит о высоком уровне стимулирования виртуальным субъектом достижения целей.

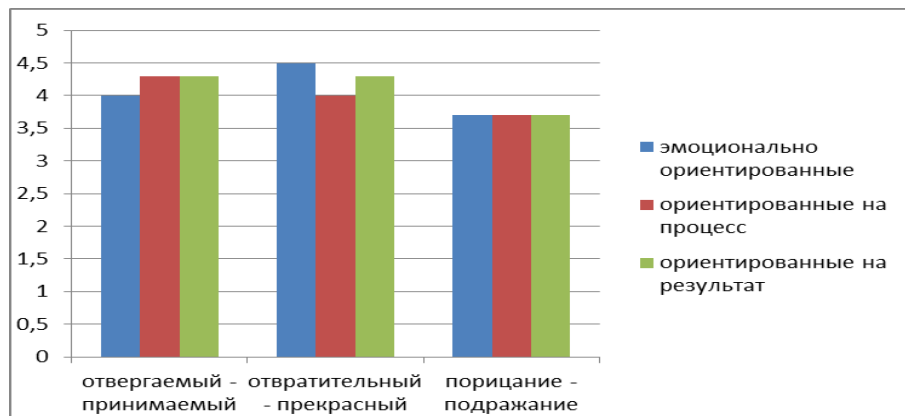


Рисунок 3. Показатели, отражающие меру ориентированности субъекта на личность Другого как на образец подражания

Группы процессуалов и ориентированных на результат демонстрируют одинаковые баллы по шкале принятия своих кумиров. Однако процессуалы менее остальных склонны считать его прекрасным, что опять иллюстрирует характерную направленность на себя, как на точку отсчёта. Группа эмоционально ориентированных больше остальных отражает кумира как прекрасного (4,5 балла), но, по сравнению с другими, меньше принимает его. Все три группы показали одинаково низкие баллы по критерию подражания. Возможно, сыграли роль защитные механизмы, вскрывающие тенденцию к сохранению аутентичности.

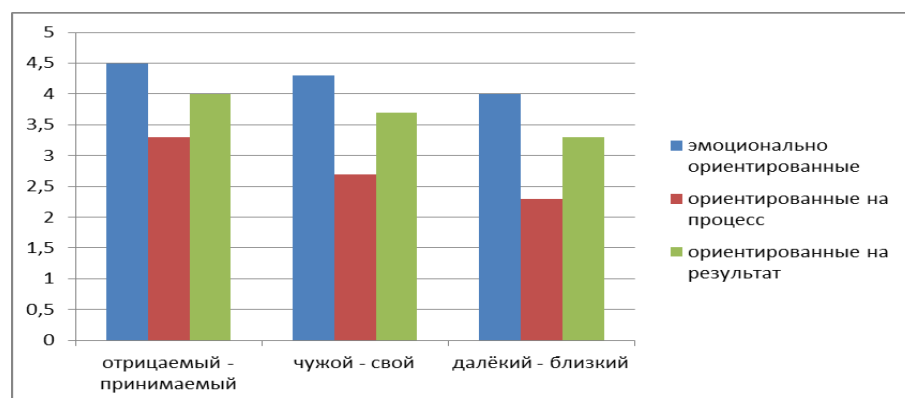


Рисунок 4. Показатели, отражающие степень близости образа виртуального героя

Группа эмоционалов, по сравнению с другими по всем показателям, отражающим степень близости образа виртуального героя, демонстрируют наиболее высокие баллы. Это позволяет говорить о более высокой идентификации со своим кумиром, степень «слитности» с ним. У «результативщиков» она средняя, а у «процессуалов» - низкая, они мало идентифицируют себя, с кем бы то ни было, сохраняя самость.

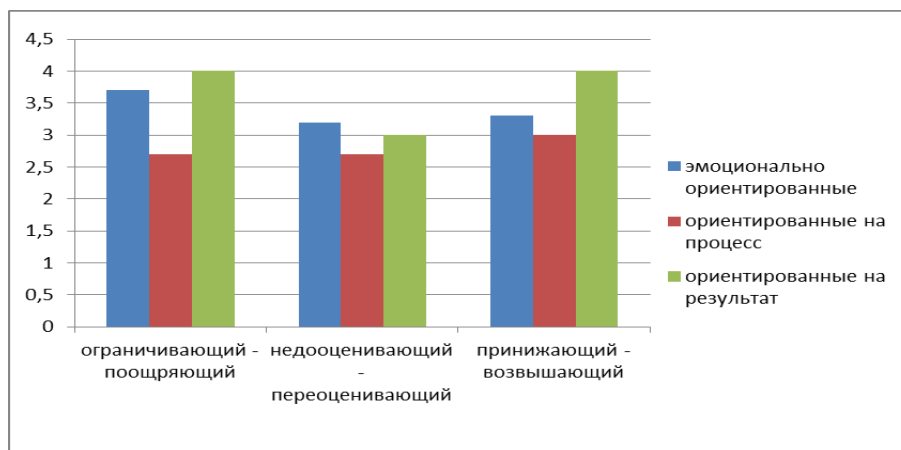


Рисунок 5. Показатели, отражающие меру стимулирования виртуальным героем уровня притязаний личности

По показателям, отражающим меру стимулирования виртуальным героем уровня притязаний личности самые высокие баллы (4) демонстрирует группа, ориентированная на результат. Причём, максимума достигает отражение субъекта по таким критериям, как поощряющий и возвышающий, но в то же время недооценивающий, что логично. Эмоциональная напряжённость, вызванная осознанием недооценённости, даёт импульс к движению вперёд. Эмоционально ориентированная группа воспринимает кумира как поощряющего, но в меньшей степени возвышающего и малооценивающего. Самые низкие баллы у группы ориентированных на процесс, воспринимающей своего героя как возвышающего, но в меньшей степени оценивающего и поощряющего.

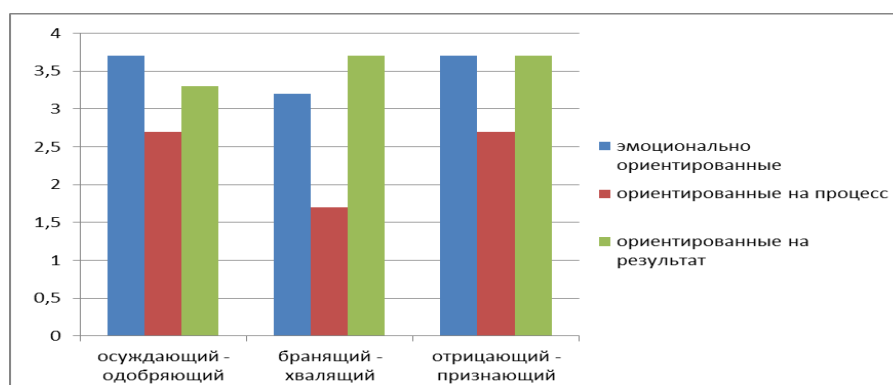


Рисунок 6. Показатели, отражающие степень стимулирования самооценки субъекта личностью Другого

По показателям, отражающим степень стимулирования самооценки субъекта виртуальной личностью, эмоционалы и ориентированные на результат испытуемых набрали одинаково высокие баллы (3,7). Причём, эмоционально ориентированные отражают кумира одобряющим и признающим, но в меньшей мере хвалящим, а ориентированные на результат – хвалящим и признающим, но в меньшей мере одобряющим. Группа испытуемых, ориентированных на процесс вновь показывает самые низкие баллы по сравнению с другими, отражая своего кумира, как и «эмоционалы»: признающим и одобряющим, но мало хвалящим (всего 1,7). Можно сказать, что образ виртуального героя оказывает влияние на самооценку «эмоционалов» и «результативщиков» и не оказывает на группу «процессуалов».

Анализ результатов позволяет установить, что для всех групп студентов виртуальные субъекты представляют несомненную ценность и значимость. Однако имеются и некоторые различия в отражении виртуального субъекта студентами с разным стилем совладания.

Анализ отражения позволяет констатировать высокий уровень идентификации студентов с эмоционально-ориентированным стилем совладания. Виртуальные субъекты представлены как очень значимые личности. Однако их присутствие во внутреннем мире не стимулирует их действенность,

связанной с самореализацией и мало связано с актуализацией внутренних рычагов деятельности. Вероятно, это связано с некоторыми аспектами поверхностного отражения ценностей кумиров и безапелляционным их принятием. По крайней мере они находятся в эмоциональной слитности с ними. Это вызывает определённую тревогу, поскольку в данном случае возможно принятие их ценностей без особой когнитивной переработки.

У студентов с процессуально – ориентированным стилем совладания виртуальные субъекты представлены как значимые, однако они успешно дифференцируют свой мир от мира кумиров, что позволяет говорить об избирательном подходе к их системам ценностей и мере подражания им.

Студенты со стилем, ориентированным на результат отражают значимость виртуальных субъектов как стимулирующих достижение целей, при этом фиксируется дальность образа Я. В отличие от других групп студенты, ориентированные на результат отражают своих кумиров как признающих их притязания и самооценку. То есть студенты данной группы, соотнося себя с виртуальными субъектами, отражают вероятностное принятие ими их личностной самооценки. Это позволяет говорить о том, что они отражают виртуального субъекта как равного партнёра. При всей мере подражательности, связанной с ориентацией на результат, они не забывают о собственной самооценке и самостийности, что позволяет говорить о продуктивном и избирательном процессе их смыслотворчества и сотворения новых ценностей.

1. Ташимова Ф.С. Психологический анализ процесса субъектной детерминации смыслов. Алматы, Казак университеті, 2011, -287 с.

2. Ташимова Ф.С., Ризулла А.Р. Особенности влияния виртуальных субъектов на творческую адаптацию и переживания счастья в молодёжь в условиях глобализации. // Материалы международной конференции «Межкультурные взаимоотношения в Казахстане в процессе глобализации», Алматы 30.09.- 1.10.2011. с. 149-157

3. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности. Автореферат на соискание ...доктора психологических наук. М.: 1993 – 43 с.

4. Liimets H, W.Naumann. Didaktik. Eine Unterrichtstheorie für die Mittel-und Oberstufe // Volk und Wissen.- Volkseigener Verlag Berlin,1982.- 365 с.

5. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М. : Наука, 1989 - 456 с.

6. В.Франкл. Основы логотерапии. //Человек в поисках смысла: Сборник: Пер с англ и нем./Под ред. Л.Я Гозмана и Д.А.Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990, с. 284 – 363

7. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы.- Кострома: Авантитул, 2007. - 60 с.

а. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности. //Вопросы психологии. – 1988. - № 3. - С. 71 – 78.

Өскенбай Ф.С.
Психология магистрі

ИНТЕРНЕТТЕ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЖАСАУДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Компьютерлік желілер көмегімен телекоммуникациялық байланыс жасау – бүгінгі күні күнделікті өмірімізге кеңінен еніп отырған әлеуметтік шындықтың жаңа бір қабаты. Бұл саладағы психологиялық зерттеулердің жүргізілгеніне айтарлықтай көп уақыт болған жоқ, көбіне мұндай жұмыстар шетелдік психология шеңберінде жүргізіліп отыр. Ресейдегі жұмыстардан А.Е. Войскунски мен оның шәкірттерінің жұмыстарын атап өтуге болады. Войскунскидің «Компьютер жанама түрде тудырған қарым-қатынас» атты жұмысында жергілікті желідегі қарым-қатынас шынайы қарым-қатынаспен салыстырылып қарастырылған. Ол бұл жұмысында жергілікті желілердегі қарым-қатынас шынайы қарым-қатынастан (кәдімгі қарым-қатынастан) ғана емес, ғаламдық желілердегі қарым-қатынастардан бір қатар параметрлер бойынша өзгешеленетіндігін атап өткен, басқаша айтқанда ғаламдық желілердегі қарым-қатынастардың белгілі бір өзіндік ерекшеліктері болады. Біздің республикамызда осы мәселеге арналған бірде бір жұмыстың жоқ болуы, бұл мәселенің көкейтестілігін көрсетеді деп ойлаймын.

Интернетте қарым-қатынас жасаудың негізгі формалары және олардың ерекшеліктері.

Интернетте қарым-қатынас жасаудың төмендегідей формаларын бөліп алуға болады: телеконференция, чат, АйСиКю және 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 Skype және mail агент программалары арқылы жүргізілетін чаттар, ал E-mail және телеконференциялардың интерактивтілігі аздау деп саналады. Телеконференциялар мен E-mail мен жүргізілетін қарым-қатынастар off-line режимінде жүреді, ал Skype және mail агент программалары арқылы жүргізілетін чаттарда адамдар on-line режимінде қарым-қатынас жасайды. Телеконференциялар белгілі бір тақырыптар бойынша жүргізілсе, чаттарда ондай тақырыптар болмайды.

Жоғарыда аталған қарым-қатынас формалары, компьютермен жанама түрде тудырылғандықтан, бір қатар зардаптары болатын жасырындық сияқты сипаттарға ие.

Біріншіден, Интернеттегі қарым-қатынастарда вербальды емес құралдар өзінің мәнін жоғалтады. Мәтіндік коммуникацияда «смайликтер» көмегімен өз сезімдерін білдіру мүмкіндігі бар болуына қарамастан, қатысушылардың физикалық түрде қарым - қатынас акінде болмауы, адамның дәл қазіргі сезімін білдірумен қатар жасыруға алып келеді. Сондықтанда Интернетте маңызды әңгімелер жүргізу оңай. Интернетте адамдар бір - біріне сирек ренжиді, себебі онда ол реніштердің мәні жоқ – бәрі бір сенің қалай ренжігенің көрінбейді. Интернетте түрі ұсқынсыз адамдармен қарым-қатынас жасауға болады, олардың ұсқыны мен түрі қарым-қатынас жасауға кедергі жасамайды. Интернетте өзінен көп үлкен адамдармен тең дәрежеде қарым-қатынас жасауға болады, және ол оның өзінен көп үлкен екендігін білсеңде қарым-қатынасқа кедергі келтірмейді. Сонымен, Интернетте қарым-қатынас жасаушы әріптестердің физикалық жағынан көрінбеуінің себебінен, кәдімгі қарым-қатынаста олардың арасында болатын бірқатар кедергілер (олардың жасына, жынысына, әлеуметтік жағдайына, түрі мен ұсқынына, вербальды емес коммуникативтік біліктілігіне) өз мәнін жоғалтады.

Интернеттегі ұқсастық

Шындығында, Интернетте мәтіндік коммуникация кезінде адамдар өздерін белгілі бір дәрежеде сипаттап өздеріне «виртуальды тұлға» жасайды. Виртуальды тұлғаға жанама ат беріледі. Жанама ат «nick» немесе “label” – айдар деп аталады. Қазнетте кездесетін жанама аттар өте көп соның кейбіреуін мысал ретінде келтірейік: Aquдай, KIKAR, kariim, kazak, Mirbolat, Toty, Cepi т.т.

Интернеттегі коммуникация төмендегідей екіге бөлінеді:

1. Диалогтық коммуникация, off-line және on-line (электрондық пошта, ICQ және басқада ұқсас программалар)

2. Полилогиялық коммуникация, off-line және on-line (конференциялар, чаттар) [1].

Интернет арқылы қарым-қатынас жасаудың төмендегідей сипаттары болады [1]:

I. Анонимділігі. Кейде сұхбаттасушының сұраунамалық сипаттағы

кейбір деректерін және фотосуретін алуға болатындығына қарамастан, олар тұлғаны шынайы және адекватты қабылдау үшін жеткіліксіз. Бұдан басқа жасыру немесе жалған деректер беру жағдайлары байқалады. Осындай анонимділіктің және жазаланбайтындығының салдарынан желіде басқада ерекшеліктер байқалуда, олар қарым-қатынас жасау процесіндегі психологиялық және әлеуметтік қатердің төмендеуімен байланысты – қарым-қатынасқа қатысушылардың аффективті еркінсуі, нормативті болмауы және кейбір жауапкершіліксіздігі. Желіде адам ойын айтуда және іс-әрекетінде (намысқа тиюге дейін, балағат және ұятты сөздер айту) зор еркіндік көрсетуі мүмкін, себебі айналасындағылардың оны білуі мен жеке басына деген теріс баға алу қаупінің аз болуы. Қарым-қатынаста анонимділік дәрежесін өзгерту мүмкінділігі, Интернетті қолданудың тартымдылық күшінің аз еместігін практика көрсетіп отыр. Көбінде нағыз 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. Өлбетте Интернеттегі анонимділік тек теріс жағынан ғана көрінбейді. Войскунский [2] Интернеттегі қарым-қатынастың анонимділігінің келесі позитивті жақтарын көрсетеді:

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. Өртүрлі ролдерді ойнап көру мүмкіндігі.

II. Контактілердің еріктілігі мен қалаулылығы. Қолданушы ерікті түрде контактіге барады немесе одан кетеді, сондай-ақ, кез-келген сәтте оны үзе алады.

III. Қарым-қатынастың эмоционалдық компонентінің қиын болуы және сонымен қатар мәтінді эмоциялықпен толтыруға ұмтылу, ол эмоциясын беру үшін арнайы белгілер жасаудан немесе эмоцияларын сөзбен сипаттаудан (жолдаудың негізгі мәтінінің соңынан жақша ішінде) көрініс табады.

IV. Ұқсамайтын, нормативті емес әрекеттерге ұмтылу. Көбінде Интернет қолданушылары өздерін шынайы әлеуметтік норма жағдайындағыға қарағанда басқа жағынан көрсетіп, желіден тысқары қызметте жүзеге асырылмайтын ролдерді, сценарилерді, нормаланбаған іс-әрекеттерді ойнап көреді.

Янгтің деректері бойынша, Интернет-тәуелділер Интернетті әлеуметтік қолдау алу үшін (нақты бір әлеуметтік топқа жату есебінен: чатқа немесе телеконференцияға қатысу); сексуалды қанағат алу; “персона” жасау мүмкіндігі арқылы айналадағыларда нақты реакция тудыру, айналадағылардың мойындауына ие болу үшін қолданады.

Бұл жағдайда әлеуметтік қолдау адамның Интернеттегі (чат, MUD немесе телеконференцияға) қандайда бір әлеуметтік топқа енуі арқылы жүзеге асады. Кез келген қауымдастық сияқты, киберкеңістік мәдениетінде өзінің құндылықтар топтамасы, стандарттары, тілі, символдары болады, оған жекелеген қолданушылар икемделеді. Мұндай топтарға ене отырып адам позитивті әлеуметтік ұқсастық есебінен өзінің “Мен” позитивтік образының қолдауына ие болу мүмкіндігін алады [3].

Интернет арқылы қарым-қатынас жасау кезінде жеке бастық дамудың позитивті аспектілері келесілер болып табылады [2]:

1. Коммуникативтік тапшылықты жеңу;
2. Қарым-қатынас шеңберін кеңейту;
3. Талқыланатын мәселелер бойынша ақпараттылықты арттыру;
4. Ситуативті эмоционалды көңіл-күймен алмасу.

Интернет (ішкі немесе сыртқы себептермен) шынайы өмірі тұлға -аралық жағынан кедейленген 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”. Одан әрі, дәстүрлі көршілік формаларының жалпылығы мен ажырасулар санының өсуі және тұрғылықты орнының өзгеруіне негізделген дезинтеграцияға байланысты біздің қоғамда әлеуметтік қолдауға деген қажеттілік ең жоғары болуы мүмкін. Шындығында, тұлға-аралық қатынастардың нашарлауы Интернет-тәуелділікке алып келеді. Интернет-тәуелділік психопатологиямен тудырылуы мүмкін: Янг депрессияның әртүрлі дәрежесі Интернет-тәуелділікпен корреляцияланатындығын анықтады [4]. Жалғыз қалу қорқынышын басқаларға қарағанда көп сезінетін және әлеуметтік қолдауды басқалардан көп қажет ететін депрессивті ауырулар, шындықтағы тұлға аралық қарым-қатынастардың қиындығын жеңу үшін Интернетті пайдаланады.

1. Шевченко И. Некоторые психологические особенности общения посредством Internet. <http://www.flogiston.ru>

2. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете /Под ред. – М., “Можайск-Терра”, 2000, с. 11-40

3. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. <http://flogiston.ru/projects/articles/refinf.shtml>

4. Young, K.S., Rodgers, R.C. The relationship between depression and Internet addiction. [WWW документ]. URL <http://www.netaddiction.com>.

В статье рассматриваются проблемы, возникающие в процессе общения в Интернете, а также все формы общения в Сети и подробно останавливаемся на специфике общения в чатах, рассматриваются психологические аспекты этой специфики.

2 СЕКЦИЯ
БІЛІМ ЖҮЙЕСİNДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Бердібаева С.Қ.
Әл-Фараби ат. ҚазҰУ профессоры
Әділова Э.Т.
Әл-Фараби ат. ҚазҰУ оқытушысы
Маханова Н.,
Жеңісқызы Ә.
Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ магистранттары

ПРАКТИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫ БІЛІМДЕР
КЕҢІСТІГІНДЕ ҚОЛДАНУДЫҢ КЕЛЕЛІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Психология ғылымы үшін ең маңызды мәселе практикалық психологияны білімдер жүйесіне белсенді тарату болып отыр. Елімізде білімдер жүйесіне білім берудің ұлттық жүйесін ендіру, практикалық психология негізінде психологиялық әлеуметтік институттар құру қажеттілігі уақыт талабымен үндесуде. Психология басқа ғылыми жүйелерге қарағанда қоғамдағы өзгерістерге тез екіпін жасайды, әрі соның механизмдерін көрсетеді. Қазіргі жаңа уақыт талабына орай білім беру саласында қолданылатын практикалық психология қоғам мен мемлекеттегі психологиялық мамандықтың әлеуметтік статусын өзгертті. Білімдер саласындағы практикалық психологияның негізгі міндеті елімізде вариативті білім беру жүйесін жобалап, оны ендіру болып табылады.

Практикалық психологияны білімдер саласына ендіру әбден қалыптасып, дәстүрлі болып кеткен унификацияланған білім беруден вариативті білім беруге өтуді, «білім», «ептілік», «дағды» атты педагогикалық дрессуралардан білім беру ұйымы центризмнен білім алушының центризмге бағдарланған санаға, мәдени-тарихи педагогикаға өтуге мүмкіндік береді. Ғылымның дамуына да басты рөлді практикалық және қолданбалы психология алады. Қазіргі таңда уақыт қажетсініп отырған бұл жағдайлар Л.С. Выготский айтқан ойлармен ұштасады: «...мұнда психология (психотехника, психиатрия, балалар психологиясы, криминалды психология арқылы) бірінші рет - өндірістік, тәрбие, саяси, әскери сияқты жоғары ұйымдастырылған практикамен қақтығысып отыр. Осы жағдай психологияны өз принциптерін өзгертуді, қайта қарауды талап етеді» [1].

Соңғы 15 жылда психологияның қоғамдағы әлеуметтік статусы мүлдем басқаша сипат алды. Практикалық психологияның қалыптасуында көп нәрсе өзгерді, еліміз өзгерді, қоғамда, білім беру жүйесі де өзгерді. Білім саласындағы практикалық психологияны дамыту көптеген құндылықтардың мәнін ашады. Бұл күндері психологиялық білімдер жүйесінде бір-бірін толықтыратын негізгі үш бағыт дамып отыр:

1. Психология білім берудің әлеуметтік практикасы ретінде.
2. Психология вариативті білім беруді конструкциялаушы методология ретінде.
3. Психология қоғамды консолидациялау идеологиясынан туындаған мәселелер ретінде.

Біріншіден, психологияның білім берудің әлеуметтік практикасы ретінде қабылдау келесі жағдайларды талап етеді, атап айтсақ, білімдер жүйесінде практикалық психологияны дамыту жайлы әлеуметтік тапсырысты қалыптастыру, әсіресе білім жүйесін басқару саласында, соны басқаратындардың санасын дамыту мәселесі, білім беру саласы субъектілерінің психологиялық мәдениетінің негізін қалау, сонымен қатар, білім саласындағы практикалық психологияны жаңа интегралды тәуелсіз психология саласына айналдыру, ал практик психолог мамандығын жаңа тәуелсіз мамандық ретінде бекіту сияқты келелі мәселелер маңызды болып саналады.

Екіншіден, білім берудің бихевиористік сипатынан вариативті дамытушы мотивациялы-мағыналық білім беруге өту білім сферасын жаңа арнаға бұрады. Ең негізгісі практикалық психология білім беру саласын индивидуалдылықты социализациялау институтына айналдырады, білімдер саласын адамды индивидуалды даму траекториясын іздейтін әлеуметтік институт ретінде қалыптастыруға жол салады. Білімдердің вариативтілігі білімдер саласындағы регресс пен прогресстің қағаздағы көрінісі ретінде ғана құрылуда және біз оның өлшемі ретінде білім беруде оның модернизациясын жасай алдық па, әлде онымен тек жәй немқұрайлы айналысып жүрміз бе, білімдер саласындағы тұлғалық сипаттың жоғалуы неден («адамдарсыз білім беру») деген сұрақтардың шешімін табуға негіздейді.

Үшіншіден, практикалық психология қоғам консолидациясының идеологиясына айналып отыр, алайда бұл жағдай өте мардымсыз дамуда, мәселен, «білімдер саласында практикалық психология негізінде толерантты санаға деген ішкі ыңғайлануды қалыптастыру» сияқты гуманистік бағыттағы бағдарламаларды жасау уақыты келді, практикалық психология негізінде жүргізілген практикалық жұмыстар мен зерттеулер аясында өз нәтижелерін беруі қажет. Осындай бағыттарда практикалық психология еркін адам бейнесін жасайды, негізгі ережесі «әртүрліміз, бірақ теңбіз», «басқаларға басқалай болуға мүмкіндік бер», «ғашық болмасаң да толерантты болуға міндеттісің» деген түсініктер санадағы конфликтіні алмастыруға ұмтылуы керек, мұндай үлкен өзгерістерді практикалық психология саласы негіздей алады.

Практикалық психология ұғымын кеңейтіп оны білімдер жүйесінде белсендіре отырып бұрынғы қалыптасқан «медициналық-педагогикалық комиссия деген ұйымның орнына «психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссия», «психология-педагогикалық консультация», «жастарды психологиялық қолдау», «отбасына психологиялық қолдау беру», «білім саласын психологиялық алып жүру» сияқты мекемелерді құруда білімдер саласында қолданылатын практикалық психология негізгі орынды алуы керек.

Білім берудегі интегралды практикалық психология психологиялық-педагогикалық ғылым ретінде мемлекеттік мақсатты кешенді бағдарламаларға ұласып отырса, ондай бағдарламалар білім берудегі практикалық психологияның элементтері ретінде психодиагностика, тестілеу, консультация, коррекция, реабилитациялық жұмыстарды белсендіруі керек. Білімдер саласындағы практикалық психология вариативті білім беруді конструкциялаушы методология ретінде оқытудың инновациялық технологиясы негізінде дамытушы оқыту процесінен бастап тұлғаның әлеуметтік социализациясы сапасында дамытушы білім беруге өтуді қамтамасыз ете алады. Бұл методология барлық білім берудің мемлекеттің стандарттарында көрініс берсе, осы бағыттағы практикалық психология тұлғаның индивидуалды даму мүмкіндіктерін жетілдіреді [2].

Қазіргі жағдайда білімдер кеңістігінде экстернат, отбасында білім алу, мемлекеттік емес білім беру жүйелері сияқты іс шаралар санаты өсіп отыр. Адамдар санасында тірі қалу психологиясы мен пайдалы мәдениет ұғымдарының орнына, өмір психологиясы мен құрметтілік мәдениеті деген ұғымдар орын алуда. Соның негізінде практикалық психолог та профессионал ретінде адам тану сферасына көңіл қояды, білім беру бағдарламаларын білім алушыны дамытушы бағдарламаға, коррекциялық компенсаторлық психологиялық-педагогикалық бағдарламаға (оқылатын оқу материалдарына немесе балаларға қажетті ойындар мен ойыншықтарға психологиялық-педагогикалық экспертиза жасау мәселелері) яғни дамытушы сфераны жетілдіру әрекетіне өтеді. Ендеше вариативті білім беруді конструкциялаушы методология ретінде санауға болатын практикалық психология ол тек тарих ғана емес, Қазақстандағы бүгінгі және ертеңгі білімдер деп түсінуіміз керек.

Практикалық психология қоғам консолидациясының идеологиясы ретінде қоғамның эволюция факторына айналып отыр. Табиғаттың, қоғамның, мемлекеттің және тұлғаның дамуы, оның негізгі механизмін жасау практикалық психология ғылымымен тығыз байланысты. Шындығында егерде эволюциялық дамудың әртүрлі формасы әлеуметтік интеракция, кооперация тіршілік етудің универсал нормасы толеранттылық болмаса, онда агрессия толқыны, шыдамсыздық, ксенофобия, этнофобия, адам фобиясы ретіндегі геноцид жер бетіндегі кез келген жағдайларды жойып жіберер еді [2].

Конфликт парадигмасынан толеранттылық парадигмасына өту бүгінгі уақыттың негізгі бір сипаты болып табылады. Сондықтан бүгінгі Қазақстандық білім саласында қолданылатын практикалық психологияны дамыту үшін жоғары оқу орындарында «білім саласындағы практикалық психология», «толеранттылық педагогикасы мен психологиясы» сияқты арнайы курстар ендірілуі керек. Қазіргі әлеуметтік мониторингтердің нәтижесін қарасақ әлеуметтік конфликтілер өсіп бара жатыр, балаларда, жастарда жауыздықты жеңіл қабылдай салу тенденциясы басым, әртүрлі фобиялар әдеттегі әлеуметтік нормаларға айналууда, интернеттер арқылы «жек көру сайттарын» жасау, «біздікі-бөтендер» деп бөлетін ішкі ыңғайланулардың қалыптасуы білім саласы үшін қатты алаңдату туғызады. Сондықтанда практикалық психологияны білімдер саласында мазмұнды қолданубалаларда толеранттылық сананы қалыптастыруға негіз болады.

Баланың рухани дамуы ол оның тұлғасының ерекше эмоциялық-өнегелік күйі, санасы абсолютті құндылықтарға бағдарланады. А.Маслоу өз жұмыстарында психикалық дамудың екі құрамдас бөлігін көрсетті, біріншісі адамдардың «өздері кім бола алады соның болуына ұмтылуы, өзінің барлық потенциалынды өзіндік маңыздану арқылы дамыту». Адамның өзі туралы шын

түсініктері жеткіліксіз, ол табиғат бергендерді де тарата білуі керек, психологиялық денсаулықтың екінші құрамдас бөлігі ол гуманистік құндылықтарға ұмтылу» [3].

Психологиялық денсаулық мәселесін тұлғаның кемелденуімен байланыстырып зерттеген В. Франкл былай деп жазады: «әр уақыттың өзінің неврозы болады... біз бұл күндері Фрейд заманындағыдай сексуалды қажеттіліктер емес, экзистенциалды қажеттіліктер фрустрациясымен байланыстымыз, бүгінгі пациенттер Адлер заманындағыдай терең өзінің толық қанды емес екенін сезінулермен емес, біздер мағынаны жоғалту сезімдерімен байланыстымыз деп, Эйнштейннен мысал келтіреді, «өмірдің мағынасын жоғалтқан адам тек бақытсыз ғана емес, әрі өмірде сүре аламайды» [4].

Елімізде білімдер жүйесінде практикалық психологияны ендіру, оған мамандар дайындау немесе мамандарды қайта дайындау жұмыстарын жасау көптеген әлеуметтік-психологиялық мәселелерді шешеді. Мектептегі оқулықтар да көптеген тарихи, адамзаттың агрессиясын көп көрсететін материалдар кездеседі, практикалық психология сферасы арқылы сол оқулықтарға, деструктивті мінез-құлықты қалыптастыратын компьютерлік ойындарға психологиялық-педагогикалық экспертиза жасауды кіргізу, әртүрлі деңгейде кризисті ситуацияларға психологиялық қызмет ұйымдастыру, діни, этностық, әлеуметтік конфликтілердің алдын алу негізіне бағытталған психологиялық шараларды практикалық психология негізінде дамыту маңызды жағдайлардың бірі болып табылады.

Практикалық психологияға байланысты барлық білімдер саласында эксперименттік аймақ керек, олар білімдер жүйесіндегі практикалық психологиялық қызметті жетілдіру үшін студенттердің, оқытушылардың проблемасын психологиялық зерттеуді береді, қаржылық қолдау әбден қажет болады. Еліміздегі психология кафедралары психологиялық консультацияны қамтамасыз етуі керек: индивидуалды, семьялық, топтық консультациялар. Олар әртүрлі тренингтер, оқытуды психологиялық қолдау, антистресс менеджменті және басқа бағдарламаларды жасап, білім саласында өз нәтижелерін алуы керек. Біздер психолог мамандар білімдер жүйесіндегі практикалық психологиялық қызметтің жаңа әлемдік стандарттарын қабылдаған қазіргі практикалық аспектілерін ғылыми түрде Қазақстан жағдайында олар қалай адаптациялану керек және оқытудың жаңа инновациялық жүйелерімен сәтті байланысту мәселелерін дәлелдей аламыз және сол бағыттағы жұмыстарды ұйымдастыру керек.

Алайда, өкінішке орай оқу процесіне ендіріліп жатқан инновацияны ендіруде және соған байланысты инновациялық мінез-құлықтың психологиясы және солардың негізінде пайда болатын когнитивті стресс мәселелеріне психологиялық экспертиза жасалмайды, ешкім талап етпейді. Практикалық психология осы бағытта да өз жұмысын жетілдіруі керек. Негіздем айтсақ оқыту процесіне еніп жатқан жаңа оқыту технологиялары нақты индивид үшін қаншалықты қажеттіліктерімен, қызығушылықтарымен сәйкес келетінін зерттеу қажеттігі туындап отыр және бұл жағдайларда өз менталитетімізді, этностық ерекшеліктері де ескерілуі керек сондықтанда осындай келелі мәселелерге психологиялық көмекті практикалық психология аясында беруге болады.

Жаңа оқыту технологиясын ендіргенде (кредиттік, рейтингті, модульды, инновациялық) білім беру саласын психологиялық қолдау, тұлға дамуының мониторингі, оқытуда психологиялық денсаулықты сақтау технологиясын тарату шартында жұмыс жасай алу қабілетін дамыту мәселелері де практикалық психология негізінде жүзеге асатын психологиялық көмектерді қажет етеді. Мәселен, қазіргі жаңа білім беру жүйелері (оқытудың кредиттік жүйесі, мектептегі БҰТ) білім субъектілерінің физиологиялық, психологиялық ерекшеліктерін ескере ме?

Мектеп болсын барлық білімдер саласы өзіне қажетті жаңа инновациялық технологияларды белсенді түрде ендіруде, алайда білімдер кеңістігінде психология мен физиология қаншалықты қамтылған оған бір жақты жауап жоқ. БҰТ, кредиттік, рейтингті жүйелер, модульды ықпалдар психологиялық жарақаттаушы (травмирующий) факторларға ие екені ешкімге де құпия емес, олар студент болсын, бала болсын тіпті білім берушіде де психологиялық іздер қалдырады.

Білім сферасын зерттейтін лабораториялар өте көп, ал психологиялық лабораториялар мүлдем жоқ. Практик психологтар жалпы психолог мамандар білім берудің психологиялық аспектілеріне арнайы эксперименттер ұйымдастырып, оның келелі міндеттерін, мәселелерін, қажеттіліктерін анықтау ларуы керек. «Білім саласының практик психологы» деген бөлім ашып, кадрлар дайындау міндеті де уақыт талабымен келіп отырған негізгі жағдайлардың бірі. Білім саласындағы практикалық психология негізінде жүргізілген көптеген эксперименттер дәстүрлі оқыту мен жаңа оқыту жүйелерінің айырмашылықтарын нақты көре алады соған қатысты қандай психологиялық процедуралар қажет екенін дәлелдейді. Соның негізінде психологиялық консультациялар ұйымдастырылады.

Инновациялық технологияларды қалай түсінеміз? Ян Амос Каменскийдің дәстүрлі жүйесінде (ол сыныптағы сабақ немесе лекция семинар) мұғалімнің рөлі алдыға шығады, ал оқушының рөлі минимизацияланады. Сол сияқты студенттің индивидуалды ерекшеліктерін ескермей оқу жоспарлары да жасалады. Темперамент типтері ескерілмейді, барлық студенттер бірдей статуст пен жағдайға ие болсада көптеген конфликтілерден кете алмаймыз. Дәстүрлі оқытуда субъективтілік факторы көп болса, инновациялық технологияларда бағалаудың субъективтілігінен қашады, индивидуалды ықпал басым болады, студентке таңдау еркіндігі беріледі. Алайда оның психологиялық салдары қандай деген сұрақтарға көп ойланғымыз келмейді.

Білім берудің тағы бір негізгі міндет бәсекеге қабілетті тұлғаны қалыптастыру. Нарыққа бейімделу, соған байланысты ондағы жеңістер мен жеңілістерге психологиялық денсаулықты қамтамасыз ету мәселесі тұрады. Стресс пен қорқынышты азайту, емтихан кезіндегі эмоциялық тәуелсіздік, эмоцияларды жеңу, орталық тестер өткізу емтихан сандарын минимизациялау деп жауап берседе ол «сессиясыз бақылау» болып табылады. Интеллектуалды статусты бағалаудың өзі де стресс туғызады, емтихан кезінде ситуативті мазасызданулар көбейеді, әсіресе студенттерде когнитивті емтихандық мазасызданулар жағдайы көп кездеседі, бұл жағдай мектептегі бала үшін де қаншалықты жүктеме туғызатынын болатынын біліміз, ендеше білім саласындағы практикалық психология осы жағдайлардың этностық, гендерлік сипаттарын да зерттеулері керек.

Нарық уақытында білім саласының субъектілері үшін сыртқы, ішкі мотивациялармен қатар процессуалды мотивацияның да рөлі басқаша, оқушы болсын, студент болсын тек академиялық білімді ғана емес, жаңашыл, стандартты емес ойлау тәсілдерін игерген, бәсекеге қабілетті, психикалық денсаулығы қамтылған тұлға ретінде үлкен өмір мектебіне батыл қадам жасаулары керек.

Білім саласында қолданылатын практикалық психология стресс менеджменті туралы мәліметтерді зерттеп, оларға қатысты жоспарлар, стресстік жағдайлардың себептерін, стрестің динамикасын, стрестің пайдалы функцияларын, қарым-қатынаста стресстік ситуациядан шығу, стресске қарсы психологиялық әсер ету технологияларына үйрену, мазасыздану күйінен тез шыға алуға үйрену, стресті түсіру жолдары, антистресстік өзіндік регуляция туралы маңызды мәселелері шешіп отырады.

Білім саласындағы практикалық психологияның негізгі бір келелі мәселесі оқыту процесіне кіргізілген жаңалықтарға байланысты психолог мамандардың мастер класстар өткізуін қамтамасыз ету және оларды қаржыландыру. Ғылым, білім және Творчество апталығын студенттер мен оқытушылар үшін ұйымдастыру, көрмелер, тренингті программалар жасап ұсынулары керек. Сонымен қатар «Инновациялық басқарудың элеуметтік психологиялық аспектісі», «Білімдер кеңістігіндегі инновациялық өзгерістерге қарсыласу процестерінің психологиялық аспектісі мен ұйымдастырудағы технология мен оларды жеңу» сияқты бағдарламаларды да беруге болады.

Практикалық психологияны үзіліссіз білім берудің бір сатысы ретінде еліміздің ұлттық білім беру жүйелерінде практикалық психологияны ендіру уақыт күттірмес маңызды жағдайлар болып табылады.

1. Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. Т.5. Общие вопросы дефектологии. М. - Педагогика, 1983. с.387-390
2. Асмолов А.Г. Над пропастью, без интеллекта: Рубенс против Дюррера//Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров.М.: МОДЭК, 1996, с.584-587
3. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. - Изд.2-е.доп.-М.: Политиздат, 1974
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.,1994. - с.93

В статье рассматриваются основные проблемы и современные перспективы внедрение и использование практической психологии в системе образования. Излагается научное обоснование внедрение практической психологии в образовательном пространстве и о новых перспективах и проблемах практической психологии. А так же анализируется о возможностях и потенциалах об открытии новую специальности связанных с практической психологии в вузе. Современные требования и критерии образовательных систем нуждаются в психологическом образовании, т.е. психологическая помощь, психологическая поддержке субъектов образовательной сферы и психологическое сопровождение образовательного процесса и другие.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Университетское образование является одной из наиболее важных ступеней в процессе формирования личности в социуме. Качественное образование, несомненно, является залогом успешности не только отдельной личности, но и всей страны в целом [1]. Профессиональное образование есть непрерывный процесс постоянных изменений, в частности качественного характера. Многие десятилетия само образование претерпевало множество изменений, в рамках которых ставились различные цели и задачи перед ней; использовались различные теоретические и практические подходы.

Анализируя западную и отечественную литературу, посвященную образованию настоящего времени, можно обнаружить огромное количество течений и направлений в данном русле. И одним из популярнейших направлений является компетентностный подход к образовательному процессу.

Известно, что успешное построение учебного процесса во многом зависит от преподавателя, от его знаний, умений, навыков и способностей. Представляет интерес анализ того, что включает в себя эффективное преподавание с позиций теоретиков западной системы университетского образования.

Согласно результатам исследования Университета Калифорния, Нортридж, США эффективное преподавание включает в себя следующие категории:

1. Методологические основы и диспозиции
2. База знаний: профессиональные (знание предметной области) и педагогические знания
3. Практические умения и навыки

К первой категории относятся системы принципов, на которых базируется процесс обучения. Например, позитивная обучающая среда намного эффективнее, чем негативная; в обучении следует учитывать индивидуальные, социальные, физические и культурные особенности.

Ко второй категории относятся знания основ своего предмета, содержания всей дисциплины в целом; умение презентовать имеющийся материал надлежащим образом. Целесообразно более подробно остановиться на третьей категории – «практических умениях и навыках». Компоненты данной категории оставляют желать лучшего во многих учебных заведениях постсоветского пространства. К ним относится следующее:

- использование различных подходов в процессе обучения в зависимости от ситуации или студента;
- поддержание эмоционального, социального и культурного содержания, которые способствуют обучению;
- привлечение к знаниям через использование рефлексии и постоянного диалога;
- «подпитывание» студентов через развитие и практику когнитивных способностей;
- импровизирование во время занятий;
- ведение обучающихся сквозь систему ожиданий и требований к достижениям и т.д.

Вышеназванные подходы есть не что иное как возможные способы реализации компетентностного подхода в обучении [2]. Согласно многим исследованиям, компетентностный подход направлен на обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности [1].

Компетенции – это поведенческие аспекты, которые влияют на эффективность работы, основные способности, потенциальные возможности, необходимые для качественного выполнения определенной работы, а также - основные свойства личности, которые приводят к эффективному выполнению работы [3]. Э.Ф. Зеер определяет компетенцию как обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности (ключевые, универсальные, специальные, или профессиональные, конкретные) [4].

Процесс обучения есть процесс взаимодействия, т.е. совместная деятельность преподавателя и студента. Для успешного построения совместной деятельности необходимы умения, навыки и способности, которые позволяют управлять своим поведением, выстраивать партнерские отношения и повышать готовность к эффективному взаимодействию [5]. Совокупность знаний, умений, навыков, способностей, позволяющая адекватно решать задачи эмоциональной регуляции в процессе субъект-

субъектного взаимодействия определяется как эмоциональная компетентность. Основу эмоциональной компетентности составляет эмоциональный интеллект как способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого. Другими словами, эмоциональная компетентность есть некий атрибут эмоционального интеллекта, который присущ всем, но в разной мере. Исследования ЭИ на Западе являются одними из самых популярных за последние 20 лет.

Таким образом, обладание высоким уровнем знаний в области своего предмета не может считаться гарантией оптимально выстроенного процесса обучения. Люди, не обладающие нужными компетенциями, не могут наделить студентов качествами, необходимыми для того, чтобы стать конкурентоспособными специалистами.

Стратегия модернизации образовательного процесса включает в себя понятие базовых компетенций, которые выступают в качестве интегративной силы, объединяющей навыки и интеллектуальную составляющую знаний.

Безусловно, данный вопрос сегодня остро стоит и перед отечественным университетским образованием. В свете последних инновационных нововведений в сфере образования качественный рост на основе компетентностного подхода к процессу обучения все еще остается одной из нерешенных, но перспективных проблем.

1. Корж Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма в образовании при подготовке специалистов//Материалы конференции –Пенза, 2011.
2. Teachers for A new Era, Article of Journal California State University Northridge.
3. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта.//Вопросы психологии, 2007.- №5.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. -М. , 2003.
5. Никитина Т.А., Шаталина М.А. Технология успешной управленческой деятельности: коучинг. - 2010.

Базарбаева К.К.

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Астана қ.

Хамзина М.

«Тұран-Астана» университетінің магистранты

КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРҒА ТРЕНИНГ ЖҰМЫСТАРЫН ҰЙЫМДАСТЫРУ МҮМКІНДІКТЕРІ

Әлеуметтік психологиялық тренинг – тәжірибелік психологияның қарым-қатынастағы біліктілікті дамыту мақсатында топтық психологиялық қызметтің белсенді тәсілдерін пайдалануға бағдарланған әдісі. Әлеуметтік психологиялық тренинг дені сау адамдарға көмек көрсету шеңберінде топ деңгейіндегі психологиялық ықпал ретінде қарастырылады. Оған сенситивтілік, тұлғалық өсу тренингтерін және тренинг топтарының да басқа түрлерін жатқызуға болады. Ол «белсенді әлеуметтік-психологиялық оқыту» сынды басқаша да аталуы мүмкін. Белсенділік және ашық кері байланыс қағидалары әлеуметтік психологиялық тренингтің негізгі қағидалары ретінде бекітілген. Белсенділік дайын білімдердің емес жаңа коммуникативті дағдылардың дербес жасалуын болжайды. Кері ақпараттың ұсынылуы әлеуметтік реакцияларға деген сезімталдық пен біліктілік өсуінің негізгі шарты болып табылады. Әлеуметтік-психологиялық тренинг басшыларды, педагогтарды, сауда қызметкерлерін, тәжірибелік психологтарды және іс-әрекетті қарым-қатынасқа негізделетін басқа да мамандарды даярлау жүйесінде кеңінен қолданылады [1].

С.М. Жақыпов әлеуметтік-психологиялық тренингтің өзара әрекеттестігі және оқытушы мен оқушылар арасындағы процестің нәтижесінде бірлескен пікірлестік танымдық іс-әрекет қалыптасатындығын көрсетіп, мұндағы қарым-қатынас құрылымының аса иілгіштігі мен динамикалығының тұлғалар ерекшелігімен байланыстырады [2].

Топтық пікірталас және рөлдік ойындар әлеуметтік–психологиялық тренингтің негізгі әдістері болып табылады. Қатысушылардың саны 7-ден 15-ке дейін болуы мүмкін, жалпы сабақтардың жүргізілу мерзімі бірнеше күннен бір айға дейін созылады. Қатысушылармен кездесу күнде немесе

аптасына бір – үш ретте болуы мүмкін. Кездесулердің уақыт ұзақтығы бір жарым сағаттан үш сағатқа дейін созылады.

Әлеуметтік–психологиялық тренингтің мақсаты келесі міндеттер арқылы нақтыланады:

- 1) психологиялық білімді игеру;
- 2) қарым-қатынас жасауға қажетті білік пен дағдыны қалыптастыру;
- 3) сәтті қарым-қатынас жасауға қажетті дағдыларды қалыптастыру, дамыту, түзету;
- 4) басқаны және өзін тану қабілетін дамыту;
- 5) тұлғаға қарым-қатынас жасау жүйесін дамыту.

Әлеуметтік–психологиялық тренингтің алға қойылған міндеттері түрлі мәселелерді шешуге бағытталғандықтан оның формалары да әр түрлі.

Әлеуметтік–психологиялық тренингке қатысушылар тығыз қарым-қатынасқа түсуді қажет ететін мамандық иелері мен басқа адамдармен қатынасқа түсуде қиналатындар.

Әлеуметтік–психологиялық тренинг қатысушылардың ашық кері байланысқа түсе алатындай бойында сенімділікті ұялатуға бағытталады. Нәтижесінде қатысушылар өзін басқа қырынан көруге мүмкіндік алады және қарым-қатынас жасау барысында жинақтаған өзінің тәжірибесіне сүйену қарым-қатынас құзырлығын дамытушы және оған қажетті алғышарт болып табылады.

Топта сенімділікті ұялату сабақты ерекше формада өткізуді талап етеді. Тренинг алға қойған мақсатына жету үшін жүргізуші топтың жоғары деңгейде дамыту шарттарын белгілеуі тиіс. Сабақтарды ұйымдастыру келесі қағидаларға сүйенеді:

1) қатысушылардың белсенділік қағидасы – сабақ барысында топ мүшелері әрдайым түрлі әрекеттерге қатысады: қатысушылардың өздері ұсынған жағдаяттарды рөлдерге бөліп орындау және оны талқылау;

2) зерттеушілік позициясы қағидасы – тренинг барысында топпен жұмыс жасауда жағдаяттар ұсынып, адамдар арасындағы өзара әрекеттестікті және қарым-қатынастың психологияда белгілі заңдылықтарына сәйкес оны шешу жолдарын өзбеттерінше іздестіру;

3) серіктестік қатынас қағидасы – тұлғаның құндылығын, ойын, қызығушылығын мойындау, шешім қабылдауда қатысушылардың қызығушылығын мүмкіндігінше ескеру.

Психологиялық тренинг заңы тренингті регламенттеуге, ішкі топтық үдерісті бақылауға мүмкіндік береді. Тренинг заңын тиімді қолдана білу тренинг эффектісін артырып, қатысушыларға көмекші тәсіл болып табылады.

Тренингтің негізгі заңдары:

1. «00» заңы.
2. Микрофон заңы.
3. Белсенділік заңы.
4. «Мен-айтамын» заңы.
5. Барлық топ мүшелеріне ізгі ниет білдіру заңы.
6. Есім заңы.
7. Сыпайылық заңы.
8. «Қазір және осында» заңы.
9. Құпияны сақтау заңы.
10. Өзінің қатысуын ұсыну заңы.

Жоғарыда көрсетілген тренинг заңдарының мәнін, көрінуін, қызметін қарастырып өтетін болсақ ол төмендегідей:

1. *«00» заңы.* Тренингті жүргізуші мен оған барлық қатысушылар тренинг басталарда немесе үзілістен кейін келісілген уақыттан кешікпей келуі тиіс. Тренинг жүргізуші басқалар үлгі болатын тренер әр уақытта естен шығармауы тиіс. Егерде тренер 1-2 рет кешігетін болса, топта міндетті түрде кешігушілер пайда болады.

2. *Микрофон заңы.* Бұл заң кімнің қолында микрофон болса, сол сөйлейді қағидасын көздейді. Микрофон ретінде кез-келген ойыншық, қалам, қарындаш, түрлі түсті маркер т.б. қолдануға болады. Бастысы кез-келген микрофон орнына қолданылатын нәрсе топтың эмоциясын, сергек көңіл-күйін көтеру мақсатында қолданылады. Сондықтан да ойыншық агрессияны тудыратындай болмауы тиіс, мысалы, тістері шығып тұрған қасқыр, т.б. Керісінше «микрофон» ретінде кішкене мата допты, ашық түсті маркерді қолдануға болады.

3. *Белсенділік заңы.* «Сіз қандай да болмасын бір жаттығуға қатыспауыңызға болады. Өз ойыңызды алдын ала білдіріңіз. Бірақ та бір қатысушы болса да ойыннан шығып кетсе, ол барлық топтың жұмысына әсер етуі мүмкін екендігін есіңізде ұстаңыз» деген ережеге негізделген.

4. *«Мен – айтамын» заңы.* Бұл заң тренингке қатысушылардың өз ойын, көзқарасын білдіруін көздейді. Ереже қатысушы топтың мүшелерінің барлығының көзқарасын, пікірін білуі мүмкін еместігін ескертіп, тек қана «мен ойлаймын», «мен айтамын», «менің сезгенім», т.б. деп өзі үшін жауап беруді қажеттігін білдіреді.

5. *Барлық топ мүшелеріне ізгі ниет білдіру заңы.* Бұл заң келесі формада беріледі: «тренингке қатысушылардың барлығының өзіндік жетістігі мен кемшілігі бар. Сондықтан басқаның ерекшелігіне сабырлықпен, шыдамдылықпен қараңыз. Сізге ұнамайтын жерлері болып жатса, қатысушының бірін ренжітпейтіндей, көңіліне келмейтіндей етіп, тренерге әдептілікпен, биязылықпен жеткізіңіз». Бұл заң, әсіресе, тренинг жасөспірімдер арасында жүргізілген кезеңде өте маңызды.

6. *Есім заңы.* Бұл заң тренингке қатысушылар бір-бірін дұрыс танымайтын немесе мүлдем танымаса, тренингті жүргізуші де қатысушыларды танымайтын жағдайда қолданады. Қатысушылар өзінің атын немесе, өзін қалай атауын қаласа солай етіп өзін таныстырады және өз ойын айтар алдында өз есімін айтып отырады. Мысалы, мен Айыммын, менің ойымша ...

7. *Сыпайылық заңы.* Тренингке қатысушылардың барлығына әрқайсысын өзі қалаған есіммен атап, бірінің пікіріне бірі сыйластықпен қарауды көздейді.

8. *«Қазір және осында» заңы.* Тренинг барысында болып жатқан оқиғалар, сол жерде, сол уақытта болып жатқандығын, сонымен қатар эмоция, көңіл-күй, сезім барлығы да сол кезеңге ғана тән екендігі және ол өткенмен де, болашақпен де байланысты еместігін түсініп, оны сыртқа шығармау қажеттігін білдіреді.

9. *Құпияны сақтау заңы.* Заң бойынша тренинг барысында болған жағдайлар мен айтылғандар тек тренинг ішінде ғана сақталады. Ол кейіннен талқылауға жатпайды, басқаларға болғанды айтуға қатаң тыйым салынады. Бұл тренингке қатысушылардың өзін қауіпсіз, еркін сезінуін қамтамасыз етеді.

10. *Өзінің қатысуын ұсыну заңы.* Көп жағдайларды қатысушылар қандай да болмасын жаттығуға қатысуға жүрексініп, жаттығуға қатысу үшін басқаларды ұсынады. Осылайша қатысушылар бір-бірін ұсынып, жаттығуға қатысушылар болмай, мәжбүрлеу қажеттігі туындап, тренинг жаттығуы көңілсіз, өз деңгейінде өткізіліп жатады. Сондықтан да әрбір қатысушы жаттығуға тек қана өзін қатысуды ұсынуы тиіс [3].

Жоғарыда көрсетілген заңдарды тренинг қатысушыларға оқып беріп, оны қабылдауды ұсынуға болады. Бұл тәсіл егерде қатысушылар тренингке алғаш рет қатысып тұрған болса өте тиімді болып табылады. Алдымен тренингке қатысушыларға тренингтің өзіндік ережелері мен заңдылықтары болатындығын айта отырып, оның қалай іске асуы қажеттігін түсіндіріп, бұл заңдар тренинг тиімділігін арттыруға бағытталғандығын, әрбір қатысушының құқығын және қызығушылығын қорғауға негізделгендігі айтылады. Содан кейін заңды қабылдау ұсынылады.

Тренинг заңын қабылдаудың екінші тәсілі. Тренингті жүргізуші тренингке қатысушыларға тренинг заңын таныстырып, бұл заңдарды өз беттерінше тұжырымдауды ұсынады. Мысалы, «Микрофон» заңын басқаша «Сөзге еркіндік беру» заңы т.б. Тренинг заңын құжат ретінде рәсімдеуді ұсынып, барлық қатысушыларға қол қойғызуға болады.

Тренинг заңын қабылдаудың үшінші тәсілі. Бұл тәсіл тренингке қатысушылар бұрында басқа да тренингтерде қатысып жүргендер үшін тиімді болып табылады. Яғни бұл тәсіл бойынша тренингке қатысушыларға әр қайсысына өз беттерінше тренинг заңдарын ойластырып, оны қағазға жазуды ұсынуға болады.

Жоғарыда көрсетілген заңдарды жасөспірімдер, ересектер үшін қолдануға болады. Ал мектепке дейінгі және балалар үшін тренинг заңын ойын формасында ұсынуға болады. Мысалы:

Көңілді етіп өткізу үшін мынадай ережелерді естен шығармауымыз қажет:

- 1) ойынды бірге бастапу;
- 2) кезектесіп жауап беріп, бірін-бірі тыңдапу;
- 3) белсенді болып, бәрін бұлжытпай орындапу;
- 4) атымен бәрін атау;
- 5) бір-бірін келеке етпей, күлімсіреп бірге ойнау [4].

Балалардан тренингтік топ ұйымдастырғанда басты психологиялық әсері бар әдіс – ойын екені даусыз. Сондықтан біздің тренингтік әдістемелерде ойынның әр түрлі – ситуациялық, рөлдік, дидактикалық, шығармашылық, имитациялық ойындар базалық әдістер болады. Сонымен қатар тренингте ойындар диагностикалық, психокоррекциялық дамыту, яғни полифункционалды құрал ретінде пайдаланылады.

Алайда, жоғарыдағы ұғымдардың барлығы да бір негізде: психологиялық әсердің тиімділігі топ феноменологиясымен, ал, топтық жұмысты ұйымдастырудың басты үш аспектілердің оқыту, психотерапия және психокоррекция қиылысуымен анықталады. Сонымен қатар, зерттеушілердің ғылыми позициясы да әртүрлі терминдерді пайдалануға себеп болады.

Алайда, жоғарыдағы ұғымдардың барлығы да бір негізде: психологиялық әсердің тиімділігі топ феноменологиясымен, ал, топтық жұмысты ұйымдастыру басты үш аспектілердің оқыту, психотерапия және психокоррекция қиылысуымен анықталады.

Біз «тренингтік сабақтар», «тренингтік топ», «топтық әдіс» ұғымдарын әрбір психикалық дені сау, өзінің психологиялық мәселелерін шешуге және өзіндік жетілуге, дамуға мүмкін болатын шағын топтың ерекше қарым-қатынас жасауға негізделген оқыту формасы деп бір мағынада қарастырамыз. Біздің зерттеу жұмысымызда тренингтік топтардың әр түрлі саласында қарым-қатынас сферасына қажетті білім, біліктілікті, қабілетті дамытып, оларға сәйкес коррекция жасайтын оқытудың бір формасы – әлеуметтік психологиялық тренинг қарастырылады.

1. Ауталипова У.И., Бапаева С.Т. Практикалық психологияның теориялық-әдістемелік негіздері. Оқу құралы. –Алматы, 2006-160 б.

2. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. – А., 1992-С.195.

3. Обозова Н.Н. Социально-психологический тренинг. СПб., 2000.

4. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры. –СПб., 1996.

В статье описаны способы возможности проведения психологического тренинга с учащимися младших школьников. Показаны значение социально-психологических тренингов, а также описаны работы ученых в данной области.

Сафиуллина Ж.А.

Республиканский научно-практический центр
Психиатрии, психотерапии и наркологии, г. Алматы

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТТЕРАПИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

В последние годы отмечаются тревожные тенденции в характеристике здоровья детей и подростков. Все большее внимание привлекает к себе увеличение числа детей, имеющих отклонения в психическом развитии и находящихся в пограничной зоне по отношению к норме, возрастает количество детей – социальных сирот, а также детей, проявляющих асоциальное поведение.

Детство – это период усиленного развития, изменения и обучения. Для того чтобы понять ребенка, необходимо полагаться, прежде всего, на естественную динамику его мышления и восприятия. Зачастую дети затрудняются в вербализации своих переживаний и проблем (особенно в тех случаях, когда у ребенка имеются речевые нарушения). Для них естественна невербальная экспрессия. И поэтому переживания детей непосредственнее, чем в словах, проявляются в продуктах таких форм деятельности, как занятия живописью, керамикой, танцами, сочинение стихов, сказок и рассказов. Легче происходит встреча со своими чувствами, скрытыми побуждениями. Появляется ресурс для дальнейшей работы. Соответственно, расширяются и углубляют коммуникативные возможности ребенка.

В связи с вышесказанным в работе с детьми представляется необходимым использовать такие методы психологической коррекции, которые, с учетом возрастных особенностей детей, могут работать одновременно и на когнитивном, и на глубинном уровне, где доступ возможен через символику и метафоры. Известно, что содержание символов отражает бессознательные процессы психики: страхи, фантазии, внутренние конфликты. Но символы также могут выражать нереализованные потенциалы для роста личности, т.е. ресурс. Многие из современных психотехнологий, такие как занятия живописью, рисунком, литературой (сочинение стихов и рассказов), танцами, дают возможность получить доступ к ресурсам личности через символику и метафоры. Образы, возникающие в процессе занятия различными видами искусства, могут выступать в качестве своеобразных метафор, позволяющих оценивать различные аспекты психической жизни.

В последнее время среди психологов, психотерапевтов, работающих с детьми, все больше растет интерес к разным направлениям терапии творчеством – арттерапии. И одна из наиболее важных причин такого интереса – акцент на естественном проявлении чувств, мыслей и

потребностей в творчестве, ориентация арттерапии на присущий каждому человеку внутренний потенциал здоровья и силы, т.е. на ресурс [1, 8].

Арттерапия является средством свободного самовыражения и самопознания, и практически не имеет ограничений в использовании. Помимо самостоятельного, арттерапия применима едва ли не в каждом из прочих психотерапевтических направлений, а также попадает в сферу разнообразных интересов самых широких слоев непрофессионального населения. Кого-то привлекает возможность личностного роста, кто-то находит новые эффективные способы самореализации, а для кого-то открывается одна из дорог к познанию непознаваемого в человеческой природе.

Арттерапия предполагает обращение к языку искусства, т.е. символам и образам (рисунки, скульптура, танец, поэзия и т.д.), и участие человека в создании этих образов. Образ – это центр работы психолога. Содержание образов отражает бессознательные процессы психики: страхи, фантазии, особенности эмоциональной сферы, внутренние конфликты. Символическое изображение является своеобразным посланием другим людям, в частности, психологу, который сопровождает клиента (пациента) в процессе творчества [2, 283].

Арттерапевтическая работа обладает рядом преимуществ, потому что мы имеем дело не с непосредственно заявляемой человеком проблематикой, а с ее метафорой, символом, воплощенным с помощью тех или иных изобразительных средств [3, 31]. Ведь часто гораздо легче говорить о герое рисунка или сказки, чем, например, рассказывать о своих собственных страхах, особенно в тех ситуациях, когда доступ к себе и другим при помощи слов бывает затруднен.

Направления современной арттерапии соответствуют различным видам искусств. Сегодня выделяют собственно арттерапию или изотерапию (визуальные виды искусства), музыкальную терапию, драматерапию, сказкотерапию, библиотерапию, маскотерапию, этнотерапию, цветотерапию, фототерапию, куклотерапию и др. В последнее время появляется все больше и больше новых направлений, которые стоят на стыке арттерапии и других направлений психотерапии: артсинтезтерапия, песочная терапия и т.д.

Начиная с конца сороковых годов прошлого века направление арттерапии как самостоятельное креативное течение активно развивается во всём мире. Сегодня в мире существует уже много школ арттерапии: психоаналитическая, психодинамическая, гуманистическая, экзистенциальная, трансперсональная и др.

Теоретические основы терапии с помощью изобразительного искусства исходят из психоаналитического воззрения Фрейда, аналитической психологии Юнга, который использовал собственное рисование для подтверждения идеи о первоначальных и универсальных символах, из динамической теории терапевтической помощи графическим самовыражением Наумбургх. В дальнейшем большое влияние на развитие арттерапии оказали психотерапевты гуманистической направленности [4, 216].

В соответствии с концепцией Юнга, область бессознательного может проявлять себя в искусстве через образы и символы. Поэтому экспрессивные формы искусства составляют важный путь к внутреннему миру чувств и образов. Но бессознательное – это не только хранилище вытесненных эмоций, но и источник здоровья и трансформации, то есть, ресурса. В стрессовых состояниях индивид обращается к внутренней сфере бессознательного в поисках образов, заключающих в себе ресурс, мощные потенциальные возможности. И в результате сознание человека расширяется через ассимиляцию содержаний коллективного бессознательного.

На протяжении всего своего существования люди сталкивались с одними и теми же кризисными ситуациями, и поэтому психика сформировала «внутренние» решения этих проблем. Эти «бессознательные решения» нередко находят выражение посредством образов сновидений и фантазий. В таких случаях необходим доступ к ним и интеграция в сознание. Один из путей, способствующих интеграции, К. Юнг видел в превращении символов или образов в осязаемые факты с помощью таких форм деятельности, как занятия живописью, рисунком, литературой (сочинение стихов и рассказов), керамикой, танцами и пантомимой. Например, в процессе рисования дети нередко осуществляют спонтанную разработку предметов фантазии, которые имеют непосредственное отношение к психологическим проблемам.

Методы арттерапии широко используются детскими психологами и психотерапевтами. Первые попытки использовать в работе с детьми и подростками изобразительные приемы в качестве психотерапевтического и психокоррекционного инструмента имели место еще в первой половине 19 века [1, 10]. Формы арттерапевтической работы с детьми разнообразны. В некоторых случаях эта работа имеет явно «клинический» характер. Как, например, в случае умственной отсталости, аутизма, грубых эмоциональных и поведенческих нарушений у детей и осуществляется в медицинских

учреждениях или в специальных школах. В других случаях арттерапевтическая работа имеет скорее профилактический или “развивающий” характер, например, в случае наличия у ребенка определенных проблем психологического порядка, и проводится в обычных школах или при социальных центрах.

При всем многообразии различных форм арт-терапевтической работы и значительных различиях между отдельными группами детей, им всем присущи некоторые общие особенности, которые необходимо учитывать.

Одна из этих особенностей заключается в том, что дети в большинстве случаев затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний. Невербальная экспрессия в том числе, изобразительная, для них более естественна. Следует принимать во внимание и то, что дети более спонтанны и менее способны к рефлексии своих чувств и поступков. Их переживания «звучат» в изображениях более непосредственно, не пройдя «цензуры» сознания. Фантазии, которые изображены на рисунке, в сказке или выполнены в глине, нередко ускоряют и облегчают вербализацию переживаний. И в целом, творчество открывает путь к выражению бессознательных идей и фантазий.

Дети приносят в этот мир врожденную способность формировать жизнь в соответствии с воображением. Их переживания непосредственнее и живее, чем в словах, «звучат» в продуктах изобразительного творчества [1, 146]. Запечатленные на рисунках, в стихах или скульптуре, они становятся доступны для восприятия и анализа.

Также следует отметить, что мышление ребенка образнее и конкретнее мышления большинства взрослых, поэтому он использует изобразительную деятельность как способ осмысления действительности и своих взаимоотношений с нею. Дети доверяют множественности смыслового содержания нелингвистических символических рядов, аналогий, телесной экспрессии [2, 75]. Поэтому, чтобы понять ребенка, мы должны полагаться, прежде всего, на естественную динамику его мышления и восприятия.

Важно и то обстоятельство, что изобразительные материалы и предметы игровой деятельности являются для ребенка не менее важными «партнерами» коммуникации, чем сам психолог или психотерапевт. Изобразительный образ и материал являются средствами саморегуляции, к которым дети прибегают в трудных жизненных обстоятельствах. Образ обладает способностью достаточно длительное время «удерживать» сложные чувства, не давая им «выплеснуться» наружу, пока детское сознание не сможет «принять» их. Исходя из этого, можно говорить о богатых возможностях психотерапевтического воздействия творчества, опирающегося на самоисцеляющие тенденции детской психики, которая посредством реорганизации окружающего игрового пространства стремится найти выход для решения той или иной проблемы.

В процессе арттерапии взаимодействие между психологом и ребенком проходит через творческую подгонку двух языков: «детского» и «взрослого». Каждый пытается общаться с другим через определенные средства: игра, артистическое и графическое творчество, музыка, танец в зависимости от возраста и трудностей ребенка.

Ребенок с арттерапевтом совместными усилиями создают особое материальное пространство (картина, скульптура, стих и т.д.), прикасаясь к которому, они могут беседовать друг с другом. Если говорить в терминах гештальттерапии, продукт художественного творчества – это граница контакта, контакта внешнего мира и какой-то части внутреннего мира ребенка. Рисование, сочинение стиха или мелодии – это и есть работа на границе контакта, контакта внешнего и внутреннего миров [5, 24].

Из общего числа средств арттерапии, используемых в работе с детьми, широкое распространение получила работа с рисунком.

Рисование и другая художественная деятельность неотделимы от достижений человечества. Еще в доисторические времена люди с помощью рисунка и резьбы выражали свои чувства и стремились запечатлеть различные события их жизни. Перед тем, как развился фонетический язык, люди общались с помощью зрительных символов. Поэтому рисунок можно принимать как основу элементарной коммуникации [6, 20].

Рисование позволяет ребенку понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить эмпатию, выразить мечты и надежды. Это не только отражение в сознании детей окружающей действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней.

Темы, предлагаемые для рисования, могут быть, самыми разнообразными и касаться как индивидуальных, так и общегрупповых проблем. Например, прошлое, будущее или абстрактные понятия («Каким я могу быть», «Какой я для других» «Страх» и т.д.); отношения в группе («Что я ожидал, что получил от общения в группе» и др.).

Как уже упоминалось, для детей естественна невербальная, в том числе, изобразительная экспрессия. И поэтому одним из приятных занятий для ребенка является рисование. Дети начинают рисовать, еще не научившись писать. Они скорее способны выражать свои мысли и чувства в рисунках, чем в словах. Ребенок использует изобразительную деятельность как способ осмысления действительности и своих взаимоотношений с ней. По рисунку также можно судить об уровне его интеллектуального развития и степени психической зрелости.

Главная особенность детского рисунка заключается в том, что ребенок рисует не то, что видит, а то, что знает и чувствует. В детском рисунке сливаются воедино зрительные образы, кинестетические и тактильные ощущения, результаты практических действий с предметами, эмоциональные переживания, опыт, полученный в других видах деятельности и общении со взрослыми. Рисунок – это всегда какое-то сообщение, зашифрованное в образах. И задача психолога или психотерапевта состоит в том, чтобы расшифровать его, понять, что говорит ему ребенок.

Рисунок, как и все другие произведения искусства, – это самовыражение очень личного характера, содержащее сознательные и бессознательные планы. Рисунок способен облегчить психологический дискомфорт, вызвать катарсис; в процессе рисования враждебные и агрессивные чувства обретают более приемлемые способы выражения [6, 18]. А изображение ребенком значимых для него ситуаций имеет психотерапевтический эффект. В рисунке дети избавляются от неприятных переживаний, проигрывают возможные решения конфликтов, вынося во внешний план свои страхи и тревоги.

Когда ребенок регулярно занимается рисованием в присутствии психолога, происходит активизация целительного потенциала, конфликты находят выражение и разрешение, а психолог составляет более точное и ясное представление о «деятельности» бессознательного. Белый лист бумаги превращается в «безопасное место» для размещения проекций, тогда как символы и образы принимают форму «вместилищ» различных эмоций, обеспечивая тем самым возможность выражения чувств [7, 42]. Изобразительное творчество позволяет осуществить «перевод» информации с эмоционального на когнитивный уровень. Одновременно с этим изменяется отношение к прошлому, часто травматичному опыту ребенка. Сам же рисунок становится полезной долговременной записью, к которой можно возвращаться во время психотерапевтического процесса.

Материалы – краски, карандаши, цветные мелки, игрушки и глина – служат столь же важным средством выражения, движения и развития, как и акты творчества, воображения и игры. Посредством этих форм деятельности ребенок нередко переходит от переживания первоначальной утраты, страданий и отчаяния к самоконтролю, гибкому владению навыками и хорошему настроению.

Таким образом, применение арттерапии в психологической коррекционной работе помогает ребенку выразить чувства, «вскрыть» травматический аффект быстрее, чем одни только вербальные методы, и затем когнитивно переработать проблему, благодаря чему ребенок приближается к разрешению конфликтов. Это обогащает эмоциональную сферу, расширяет и углубляет коммуникативные возможности, открывает новые перспективы для психического развития и адаптации ребенка в социуме.

1. Практикум по арт-терапии. Под редакцией А. И. Копытина. С-Пб., 2000.
2. Арт-терапия. Хрестоматия. С-Пб., 2001.
3. Колошина Т., Тимошенко Г. Марионетки в психотерапии. М., 2001.
4. А.И. Захаров. Дневные и ночные страхи у детей; С-Пб., 2000.
5. Грегг М.Ферс. Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство. С-Пб., 2000.
6. Остер Джеральд, Гоулд Патриция. Рисунок в психотерапии. М., 2001.
7. Аллан Джон. «Ландшафты детской души». С-Пб – Минск, 1997.

Бұл мақалада балардың ойлауы мен қабылдауының табиғи динамикасын ескере отырып балаларға психологиялық және психотерапиялық көмек көрсетудің практикалық әдістерінің өзектілігі туралы мәселелер қарастырылады. Мұндай әдістердің бірі ретінде арттерапияны қолдану ұсынылады. Арттерапияның қазіргі бағыттары мен мектептерінің қысқаша сипаттамасы келтіріледі. Балалармен жұмыс істеуде бұл әдістің артықшылығы қаралады. Психолог жұмысының тиімді формасының бірі ретінде сурет салуды пайдалану ұсынылады, шығармашылықтың көмегімен, ең алдымен балалардың сурет салуы барысында, психокоррекциялық және психотерапиялық әсерлердің мүмкіндіктерінің байлығына ерекше көңіл аударылады. Бала салған суреттің ерекшеліктері қарастырылады.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МҮМКІНДІКТЕРІ

Қарым-қатынас білім мен мәдениеттің компоненті, оның, бөлінбейтін бөлшегі іспетті адамзаттық дүниетанымы мен сана-сезімін жетілдірудің ерекше жолы. Ұлттық құндылықтарға негізделген қарым-қатынас мәдениеті студенттердің саналы көзқарасын, ізгілікті қарым-қатынас орнатуына, рухани- адамгершілік құндылықтарының қалыптасуына, жүйелі іс-әрекет жасауына мүмкіндік береді.

Қарым-қатынас тұлғаның өмір сүруінің жеке дара бөлігі ғана емес, ол сонымен бірге басқа жақтарға айтарлықтай әсер етеді. Осының өзі қарым-қатынастың жеке тұлғаның қалыптасуы мен өмір сүруіндегі маңызды ролін анықтайды. Қарым-қатынаста әр оқушы өзінің жеке көзқарасын тапқысы келеді.

Ғұлама ойшылдар Әл-Фараби, Ж.Баласағұн т.б. адамдар арасындағы қарым-қатынас мәселесіне, мәдениеттілік, оның қалыптасуындағы тәрбиелік істердің маңызына ерекше назар аударған. Орта ғасырлық ғұламалардың мұраларындағы бұл мәселе төңірегіндегі айтылған ой пікірлер ХІХ ғасырдың екінші жартысында Ыбырай, Абай, Шәкәрім мұраларында жалғасын тапты.

Қарым-қатынас ХХ жүз жылдықтың проблемасы. Өйткені, егер Көне Греция мен Көне Римде шешендік өнер риторика, эвристика, және диалектика шеңберінде зерттелінсе, ал біздің уақытымызда тілдік қарым-қатынас, соның ішінде педагогикалық қарым-қатынас, бірқатар басқа ғылымдар көзқарасы тұрғысынан зерттеледі: философия, элеуметтену, жалпы психология, педагогика т.б.

Адамның қарым-қатынас субъектісі ретінде қалыптасу кезі байыпты өту үшін бірнеше сыртқы жағдайлар ішкі алғышарттардың болуы шарт. Ішкі базалық алғышарт ретінде оның қарым-қатынас жасауға деген қажеттілігінің болуын айтуға болады, ол арнайы сипатқа ие және баланың айналасындағы адамдармен қарым-қатынасы кезінде қалыптасады

Басқалар сияқты қарым-қатынасқа деген қажеттілік тұлғаның белсенділігінің көзі. Қарым-қатынас эмоционалдық байланысқа деген қажеттілік пен оңашалануға қажеттілік сияқты екі жақты тұтастықтан тұратын күрделі құрылымдық бірлік.

Эмоционалдық байланысқа деген қажеттілікті адамның екі жақты немесе ккп жақты қарым-қатынасқа қажеттілігіне қиналыс ретінде түсіндіруге болады, мұнда оқушы:

а) өзін басқа адамдар тарапынан қызығушылық пен ықылас білдіру құралы ретінде сезінеді;

б) айналасындағылармен ынтымақтастықта болып, олардың қиналысы мен қуанышын бөліседі. Бұл қажеттілікті бұзушылар әртүрлі тәсілдермен әртүрлі жағдайларда жүзеге асырады.

Қарым-қатынастың мақсаты тек қажеттілікті қанағаттандыру болса, бұл тұлғааралық (еркін) қатынас деп оқушылардың айналасындағы адамдармен қызметтен тыс өзара байланысы кезіндегі қатынасын айтуға болады. Еркін қарым-қатынас оған қатысушылардың байланысқа түсуі мен оны өз тілегі бойынша үзу мүмкіндігін көрсетеді. Мұндай қарым-қатынас мақсаты оқушылардың айналасындағылармен өзара байланысын қалыптастыру немесе қолдау болып табылады.

Қарым-қатынас адам өмірінің белгілі бір саласында пайда болса және оларға қызмет ету мақсатын көздесе, бұл рольдік қатынас болып табылады.

Оқушылардың қарым-қатынас мазмұны төмендегілерді қамтиды:

- идеялық-адамгершілік проблематика (өмір мағынасы, әлемдік мәселелер, өмірлік жоспарлар, адамдардың қарым-қатынасы);

- оқушы өмірінің оқиғалық жағы (сыныптық, басқа ұжымдардың, жанұяның, таныстардың өмірі, өзі мен құрбыларының іс-әрекеттері, естеліктері, жақын кезеңге арналған жоспарлары);

- оқушы өмірінің эмоционалдық жағы (бір нәрсеге немесе біреуге көзқарасы, әсері, көңіл-күйі, сезімдері, қиналысы, реакциялары);

- оқушылар тұрмысының көрсеткіштік жағы (өмір сүру мазмұны, оқушылардың көрсеткіштік-эстетикалық ортасы, т.б.);

Бұл студент бойында қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру маңызды болып табылады. сол себепті алдымен «мәдениет» ұғымының мәнін ашу қажет.

Философиялық сөздікте мәдениет дегеніміз- адамзаттың болмыс пен санасына барлық саладағы әлеуметтік, прогестік шығармашылық қызметі. Бұл қызмет адамзат тарихының барлығын жеке адамның ішкі байлығына айналдыруға бағыттайды деп көрсетілген. Ал педагогикалық тұрғыдан мәдениет дегеніміз - адамның бірлесе ғылыми моральдық т.б. құндылықтар жасаудағы қарым-қатынас жиынтығы. Сонымен мәдениет дегеніміз - халықтың өмірлік тәжірибені тәлімі мен тәрбиесіне өмір сүру бейнесінің жиынтығы. Абайдың көзқарасы бойынша «егер адам мәдениетін дүниежүзілік мұхитқа құятын ағысқа теңесек, онда дәстүрлі сабақтастығын қуат күшіне бірлестіруге болады» деп өзінің ойын аяқтайды. Қарым-қатынас ұғымының көп анықтамасының арасында (коммуникативтік іс- әрекет ұғымының синонимі ретінде қарастырған Леонтьев, Лысина) анықтамаларын арқау етеміз. Қарым-қатынас деп екі не одан да көп адамдардың қатынастарын жасап реттеуі мен ортақ нәтиже алуды мақсат етіп, келісім мен бірлестікке бағытталған өзара әрекеттерді айтамыз. Сөз, сөйлеу, елдің алдына шығып сөйлеу, сөйлеушінің тыңдаушыға әсер ету өнері, екі ғасырдан астам байырғы тарихқа ие екені белгілі.

Педагогтың ерекшелігі сол, баланың рухани өміріне сөз арқылы әсер ететіндігі, онымен дұрыс қарым-қатынас жасап педагогикалық талап қоя білумен қатар қоғамдық бағалы қатынастардың қалыптасуына ықпал ете білуі. Оқытушы мен студенттің қатынасы адамды жиған мыңдаған жылдардағы даналықтардың бір формасы. Педагогикалық жоғары оқу орнында оқытушылар студенттермен қарым-қатынас жасағанда психологиялық қолайлы климат жасауы және қалыптастыру қажет. Педагогикалық қарым-қатынас оқытушы мен студенттердің оқудағы өзара әрекеттесу, ынтымақтастық формасы. Бұл - аксиалды ретталды, тұлғалық және әлеуметтік бағдарланған өзара әрекеттесу [1,372] Педагогикалық қарым-қатынас вербалды, бейнелі, символдық және кинетикалық құралдардың бүкіл жиынтығын пайдалана отырып, бір мезгілде коммуникативтік, перцептивтік және интерактивті функцияларды жүзеге асырады. Маңыздысы, осы қарым қатынас жақтарының бәрі бір мезгілде көрінеді. Коммуникативті жағы ақпарат алмасуда, интерактивті - қарым-қатынас серіктерінің, олардың қарым-қатынасының таңбалық жүйелерін (вербалды, вербалды емес) кодтау мен декодтауларының бір жақтылы жағдайында өзара әрекеттерін реттеуде, перцептивті болса, әңгімелесушіні салыстыру, сәйкестендіру, апперцепция, рефлексия сияқты механизмдердің көмегімен «оқу» кезінде жүзеге асырылады.

Педагогикалық қарым-қатынастың өзгешелігі ең алдымен, оның көп объектілі бағыттылығынан көрінеді. Ол тек үйренушілердің өзара әрекеттесуінің өзінде олардың тұлғалық дамуы мақсатына бағытталмаған, сондай- ақ, педагогикалық жүйенің өзіне негіз болып табылатын, оқу - білімдерін игеруді ұйымдастыруға және осы негізде шығармашылық іскерліктерді қалыптастыруға бағытталған. Педагогикалық қарым-қатынастың екінші сапасы оның оқытушы функциясымен шартталады, ол өзіне тәрбиелеуші функцияны қамтиды, өйткені білім беру процесі, тәрбиелеуші және дамытушы сипатқа ие. Педагогикалық қарым-қатынастың оқытушы функциясы жетекші болғанмен де, ол өктемдік жүргізуші емес.

А.А. Брудный атап көрсеткендей, «мұғалімнің оқушылармен қарым-қатынасы инструменталды, өйткені оның мақсаты оқу процесіндегі бірлескен іс-әрекетті үйлестіру» деп тұжырымдайды. Қазақтың көрнекі ғалымы, профессор С.М. Жақыпов оқыту процесіндегі қарым-қатынастың рөліне тоқталып, оның оқу мотивтері мен мақсатын анықтауға және танымдық іс-әрекетті қалыптастыруға ерекше ықпалын атап өтеді [2,9].

Қарым-қатынастың тұлға өмірінде алатын орны ерекше. Қарым-қатынас білім мен мәдениеттің құрамдас, бөлінбейтін бөлшегі, адамзат дүниетанымы мен сана- сезімін жетілдірудің ерекше жолы. Бұл байланыс жеке тұлғаны дамыту, тәрбиелеу, қалыптастыруда, оның қоршаған дүниені қабылдауы мен әлеуметтік қатынасынан көрінеді.

А.Құдиярова өзінің «Қарым-қатынас психологиясы» еңбегінде қарым-қатынастың жеке тұлға қалыптасуында атқаратын қызметінің төмендегідей түрлерін бөліп көрсетеді:

1. Байланыстыру, прагматикалық қызмет. Қарым-қатынас бұл жерде кез келген бірлескен іс-әрекет барысындағы адамдардың бірігуінің шарты болып табылады.

2. Қалыптастыру, дамыту қызметі. Бұл жерде ара қатынас адамның психикалық бейнесінің қалыптасуы мен өзгеруінің алғышарты болып танылады. Адамның дамуы барысында оның мінез құлқы, іс-әрекеті, өмірге көзқарастары оның өзара қатынасына тәуелді болып келеді.

3. Өзін-өзі тану қызметі- басқалармен жасаған қарым-қатынас барысында адам өзін-өзі танып, өзінің бар екендігін, өз тұлғасының құндылығын басқа адамдар арқылы біледі.

4. Тұлғааралық эмоциялық қатынасты ұйымдастыру қызметі басқаларды қабылдау, олармен өзара қатынас жасау кезінде бірін бірі бағалап, бірімен бірі не жағымды, не жағымсыз эмоциялық қарым-қатынас орнату. Заманауи адамдардың әлеуметтік байланыстары тек эмоциялық

қатынастармен шектелмесе де, эмоциялық қатынастар іскерлік, ұжымдық, рөлдік қарым қатынастарға өз әсерін тигізеді.

5. Тұлғааралық қарым-қатынас қызметі адамның ішкі тілі немесе дауыстап сөйлеу, диалог арқылы арақатынас жасауы. Тұлғааралық қарым-қатынасты адам ойлауының әмбебап тәсілі деуге болады. Л.С.Выготский бұл туралы: «Жеке қалғанда да адам қарым қатынас қызметін сақтап қалады», деген болатын [3,8].

Қарым-қатынас мәдениетінің негізгі құрамдас мазмұндық компоненттерін өз еңбегінде Н.Берікұлы төмендегідей көрсетеді:

- Сөйлеу (сөз) мәдениеті;
- Мінез-құлық мәдениеті
- Сыртқы мәдениеті
- Қимыл- қозғалыс мәдениеті
- Қатынас стилі мәдениеті
- Педагогикалық талаптар
- Педагогтың беделі
- Қарым-қатынас жасай білу
- өзара түсінісу мәдениеті
- өзара педагогикалық мақсатты көздеген қарым-қатынас мәдениеті [4,345]

Қорыта келсек, ел болашағының кілті-бүгінгі жас ұрпақтың қолында. Жас ұрпақтың тағдыры олардың бойына білім мен ізгілік нұрын себуші-ұстаздардың қолында. Бүгінде, студенттерге білім нәрін беріп қана қоймай, сонымен бірге, ең бастысы мәдениеттілікке, қарым-қатынас мәдениетіне тәрбиелеу оқу-тәрбие процесінде жүзеге асады.

1. Зимняя И.А. Педагогикалық психология.-Алматы, 2005.
2. Джакупов С.М. Психологическая структура в процессе обучения. – Алматы, 2009 г.
3. Құдиярова А. Қарым -қатынас психологиясы.- Алматы 2006.
4. Берікұлы Н. Педагогика.- Ақтөбе, 2004

В данной статье раскрываются психолого-педагогические аспекты формирования культуры общения у студентов. Исследуется различные теоретические подходы культуры общения, функции и цели общения, факторы обуславливающие эффективность общения.

Базарбаева К.К.

Пед.ғ.к., «Тұран-Астана» университетінің доценті,

Рахимова М.

«Тұран-Астана» университетінің магистранты Астана қаласы

ӨЗ БЕТІНШЕ ЖҰМЫСТАР АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫ ЖАУАПКЕРШІЛІККЕ БАУЛУДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

Бүгінгі таңда білім алушылардың үзіліссіз білім алу міндеттерін жетілдіруге сай мектеп мұғалімдерінен олардың ойлау қабілеттерін одан әрі арттыру, танымдық және шығармашылық қабілеттерін дамыту, сонымен қатар өзіндік жұмыстарына қатысты іскерліктері мен дағдысын тәрбиелеу талап етілуде. Ол үшін өзіндік жұмыс білім алушылардың тек үй жұмысын орындау барысында ғана емес, оқыту процесінің барысында өз орнын табуы тиіс.

Ы.Алтынсарин [1]: «Маңыздысы-оқушының өз бетінше ойлана білуі... Оқыту методтары-балалардың жүре келе мектепке, сабаққа кейіннен ғылымға, өз бетімен білім алуға құмарландыратын жол»,-деді.

А.Байтұрсынов бала білімді тәжірибе арқылы өздігінен алу керек, мұғалімнің міндеті балаға жұмысты әліне қарай шағындап беру және белгіленген мақсатқа қарай бағыттап отыру керек екендігіне көңіл бөледі.

М.Жұмабаев [2] оқыту процесінде қарапайымнан күрделіге көше отырып, өз бетіншебілім алуға үйрету қажеттілігін көрсетеді. Ол: «бала заттарды, көріністерді ұқсас сындары бойынша таптапқа бөліп үйренсін ..., жеңілден ауырға көшуді естен шығармауға керек, көріністердің, ойлардың араларындағы байламды хәм олардың қайсысына себеп екенін тауып үйренсін. Бұл балаға мысалдардан ереже –заң шығартқызып үйрету сықылды істермен болады»,-деп жазды.

Н.Д. Никандров өзіндік жұмысты оқытушының бағыттауы және ұйымдастыруымен, бірақ тапсырманы өз бетімен орындауын айтады.

Б.П. Есипов [3]: «Оқушылардың өзіндік жұмысы мұғалімнің тікелей қатысуымен емес, бірақ оның белгілі уақыт мөлшеріне есептелген тапсырмасы бойынша орындалатын жұмыс, бұл кезде оқушылар өздерінің ой - өрістерін және іс-әрекеттерін қорытындылай отырып, алға қойған мақсаттарына жетуге ұмтылады», - дей келе, оқушының өзіндік жұмысы мұғалімнің мынадай педагогикалық міндеттерді шешуіне көмектеседі деді:

- а) оқушылардың білімді игеруі мен түсінігін кеңейтуде;
- ә) оқу бағдарламасында көрсетілген дағды мен іскерлігінің дамуына (соның ішінде түрлі білім көздері арқылы өз бетімен білімді игеріп, оны терең ұғыну);
- б) алған білімін өмірде, қоғамға пайдалы еңбекте, өндірісте қолдана білуде;
- в) олардың танымдық ізденімпаздығын дамытуда (бақылау, логикалық ойлау, шығармашылық белсенділік және т.б.);
- г) ақыл-ой мәдениеті мен дене еңбегі мәдениетін дамытуда оқушының өзіндік жұмысы арқылы белгіленген мақсатқа жету;

ғ) алдағы уақытта да оқушының өз бетімен нәтижелі жұмыс істеуге үйретуде

Профессор Р.Г. Лембергтің пікірінше [3], оқушылардың өзіндік жұмыстарын ұйымдастыру мына шарттарға байланысты болмақ:

- оқушының істейтін жұмысының мақсатына айқын түсінуі;
- жұмыстың жемісті аяқталуына, оның алдағы нәтижесіне қызығуы;
- жұмысты оқушылардың өз еркімен қалауымен орындауы.

Демек, оқушылардың өз бетінше жұмыстарын ұйымдастыра отырып, оларды белсендіріп, қабілеттерін дамытып, шығармашылыққа баулып қана қоймай жауапкершілігін арттырамыз. Ал, жауапкершілік оқушы үшін маңызды, өйткені, жауапкершілік тұлғаны белгілі бір ережелерге бағынуға, саналы түрде оларды сақтауға, моральдық қағидаларды құқықтық нормаларды сақтауға бағыттайды.

Өз бетінше жұмыстар арқылы оқушылардың жауапкершілігін дамыту мақсатында түрлі жұмыстарды ұйымдастыруға болады. Ол үшін өзіндік жұмыстарға қойылатын талаптарды ескерген жөн.

Өзіндік жұмысты ұйымдастыруға қойылатын *талаптар*:

- жұмыстың көлемін шамадан тыс асырмай, оның сапасын арттыруға көңіл аудару;
- оқушылардың жұмысын оқу жұмысының басқа түрлерімен дұрыс ұштастыра білу;
- оқушылардың дербестігін арттырып, өзіндік білім алу қабілетін жүйелі түрде дамыту;
- өзіндік жұмыстың мазмұнына күнделікті өмірден алынған материалдарды, хабарларды енгізу;
- оқушыларды табиғат пен қоғам дамуының жалпы заңдылықтарын, сонымен қатар нақты фактілер мен құбылыстарды өздігінен талдап түсінуді үйрету;
- оқушыларды алған білімдерін іс жүзінде қолдана білуге дағдыландыру;
- оқушыларды оқу жұмысына шығармашылық тұрғыдан қарауға, әр уақытты дербес және белсенді әрекет жасауға баулу;
- оқушылардың өздігінен дербес жұмыс істеу, еңбек ету дағдысын қалыптастыру.

Өзіндік жұмыс істеу іскерліктері мен дағдылары, сөзсіз, ой еңбегінің мәдениетімен байланысты. Білім игеру барысында оқушы кездесетін қиыншылықтарды жеңу, табандылық, еске сақтау, кітаппен жұмыс істеу, байқау және жазба жұмысын жүргізе білу-ой әрекеттерінің бірқатар тиімді тәсілдерін игеру, өзін бақылай білу керек.

Өзіндік жұмыстарды орындауға қойылған талаптар негізінде білім алушылардың өзінше орындау білігі қалыптасады:

- эмоцияналдық;
- интеллектуалдық;
- еріктік.

Жоғарыда көрсетілген моделге сай білім алушыларға ұсынылатын өз бетінше жұмыстарды түрлендіруге болады. Білім алушылардың ақпараттық құзыреттілігін қалыптастыру мақсатында өз бетінше жұмысты ұйымдастыру үшін стандартта белгіленген әдебиеттік оқу пәнінің мақсаты, міндеттері қарастырылған дұрыс болар еді.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге жасалған талдаулар өз бетінше жұмыстың негізгі көрсеткіштерін атап көрсетуге мүмкіндік берді:

1. Оқушылардың өз бетімен жұмыс жасауға құштарлығы.

2. Жоғары дәрежедегі білім деңгейі және қабілеті (оқу мәселелерін шешу, жоспарлау, қадағалау, тақырыптан ең маңызды мәселелерді айыру және оны өз сөзімен жеткізу, игерген материалды жаңа материалмен ұштастыра білу).

3. Оқу әрекетінде кездесетін қиындықтарды жеңе білу.

1 кесте. Білім алушылардың өздігінше орындау білігін қалыптастыру моделі

Білігі	Өлшемдер	Көрсеткіштер
Эмоционалдық	Өз бетінше жұмыстарды эмоционалды қабылдау	- өз бетінше жұмыстарды орындаудағы эмоционалды сезімдерін білдіре білу; - өз бетінше жұмыстарды орындауда қуанышын әсерлі сезіммен жеткізе білуі; - өз бетінше жұмыстарды орындауда біліктілігінің жеткеніне әсерлене білуі.
Интеллектуалдық	Өз бетінше жұмыстарды орындаудағы ой-өріс белсенділігі	- өз бетінше орындайтын жұмыстарға байланысты зерттеу жүргізе білуі; - өз бетінше орындалатын жұмыстың барлық түрлерін (репродуктивтік, шығармашылық, т.б.) меңгере білуі.
Еріктік	Өз бетінше жұмыстарды орындаудағы еріктік бағыттылығы	- өз бетінше жұмыстарды орындауға ынталылығы; - өз бетінше жұмыстарды орындауда әр түрлі амал-жолдарды іздестіруі; - кез-келген деңгейдегі өз бетінше жұмыстарды еркін игеруі.

Проблеманың практикадағы және ғылыми әдебиеттердегі жағдайын зерттеу мынадай тұжырым жасауға негіз болды:

- оқушылардың өз бетінше жұмыстар арқылы жауапкершілікке баулу әліде толық шешімен таппаған;

- бұл проблеманың шешімін табуға мүмкіндік туғызатын әдістемелік нұсқаулар жеткіліксіз;

- оқушылардың өз бетінше ізденуін, ой тұжырымдауын қалыптастыруға бағытталған өз бетінше жұмыс түрлерін тәжірибеде көптеп ұйымдастыру арқылы жауапкершілікке баулу.

Жинақталған теориялық материалдар негізінде оқушылардың жауапкершілігін қалыптастыру тұлға бойына қажетті, маңызды қасиеттердің бірі екендігін анықтады.

Жауапкершілікті психологиялық әдебиеттерде ерік сапасының бірі ретінде қарастырса, педагогикалық әдебиеттерде адамгершіліктің қасиеті ретінде қарастырады.

К.Мұздыбаев әлеуметтік жауапкершілікті жеке адамның жалпылаған психологиялық сипаттамасы ретінде қарастырды. Осымен байланысты адамның танымдық әлеуметтік белсенділігі, оның эмоционалды реакциялары өмірлік жетістіктері мен сәтсіздіктері осы сапаның көріну деңгейіне байланысты талқыланды. Екінші жағынан, әлеуметтік жауапкершілікті тәуелді айналымы ретінде де қарастырды. Автордың пайымдауынша жауапкершілік жеке адамның өз өмірінің мәнін сезінумен қатар жүреді. Ал өмірдің мәні – бұл субъект болмысының рухани байлығын сипаттаушы көрсеткіш. Жеке адамның өз өмірінің мәнін сезінуі субъектінің өмірлік іс-әрекетін ұйымдастырып, бағыттап отырады. Бұл адамның өзіне жауапкершілік алуға деген дайындығын ақылдайды. Нәтижесінде субъект үшін өз өмірінің мәнін неғұрлым түсінсе, соғұрлым оның мінез-құлқы моральдық нормаларға сәйкес келеді.

С.М.Богданова бойынша жауапкершіліктің негізгі құраушы бұл ісіне тұрақты өзін-өзі қадағалау, өзінің әрекетіне деген критикалық қатынас, өзіне есеп берумен өзіндік бағалауды жатқызады.

Осы тұрғыдан біз жоғарыда берілген жауапкершіліктің анықтамасына тоқталдық, бірақ тек осы анықтама ғана дұрыс және өзгермеу керек деп айтпаймыз. Өйткені, қоғам дамуы, құлықтық ережелер мен талаптардың өзгеруімен жауапкершілікті зерттеу бағытында бұл күрделі түсініктің мән мағынасын тереңдете түсіп ашатын басқа да анықтама пайда болуы мүмкін.

Демек жауапкершілік тұлға бойында қалыптасатын маңызды қасиеттердің бірі. Бала күнінен жауапкершілік сезімі қалыптасып өскен бала, ертеңгі күні үздік, білімді маман болады. Себебі ол кез-келген өз іс-әрекетіндегі жауапкершілікті сезіне алады. Жауапкершілікті сезінгенде ғана кез-келген әрекет оң нәтижелер береді.

1. Ы.Алтынсарин. Тағылымы – Алматы: Жазушы, 1991-384 б.

2. Жұмабаев М. Педагогика – Алматы: Ана тілі, 1992 – 270 б.

3. Қоянбаев Р.М., Қоянбаев Ж.Б. Педагогика – Астана. 1992 – 114 б.

В статье обсуждается проблема ответственности, как одной из черт характера человека. В привитии ответственности большую роль играет выполнение обучающимися самостоятельных работ. В этой связи данной работе описываются различные способы и виды организации самостоятельных работ с обучающимися. Также статья содержит анализ научных работ различных ученых в данной области исследований.

Турдалина А.

Әл-Фараби ат. ҚазҰУ 1 курс магистранты

ШЕТЕЛ ПСИХОЛОГИЯСЫНДАҒЫ ЕС МӘСЕЛЕСІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ БАҒЫТТАРЫ

Естің ең ертедегі психологиялық теориясының бірі -ассоциационистік теория. Оның негізгі ұғымы- ассоциация ұғымы-байланысты білдіреді. Бұл принцип бойынша, егер бұрын бірнеше объектіні бір мезгілде немесе бірінен соң бірін елестетсек, не ойласақ бұлардың арасында байланыс пайда болады. Кейін объектінің біреуін ғана елестетсек миымызда оның қалған бөлігін тудыруға себеп болады.

Сөйтіп, екі әсерлер арасында байланыстың пайда болуы үшін олардың санада бірмезгілде көрінуі жеткілікті деп санайды ассоцианизм. Сондықтан, ассоционистер бір мезгілді әсерлердің пайда болуы үшін қажетті сыртқы жағдайларды сипаттаумен шектеледі.

Естің табиғаты жайлы психологиялық көзқарастардың тұңғыш жүйесін эмпирикалық ассоциативті психологияның негізін салушылар-Гартли және оның ізбасары Пристлижасады.

Гартлиде де одан кейінгі басқа ассоционистерде де бірмезгілдік, уақытқа байланысты шектестік ассоциациялардың құрылуының бірден-бір маңызды шарты ретінде көрінді.

Ассоциационистер есте сақтаудағы ырықты зейін мен еріктің рөлін көрсетті. Мұндай жайттарды Гартли, Бэн, Тэн еңбектерінен көруге болады. Бірақ, олар бұл факторларды еске сақтаудың тек қосымша факторлары ретінде қарастырды және есте сақтаудағы қандай да бір маңызды өзгерістерді олармен байланыстырмады.

Естің негізгі механизмі ретіндегі ассоциация жайлы түсінік ес психологиясын бұрмалады. Ес процесс ретінде , адамның заттармен немесе олардың бейнелерімен байланысты белгілі іс-әрекетіретінде емес, ассоциацияның өзінен-өзі пайда болатын жемісі ретінде қарастырылды. Уақытқа байланысты заттардың сезім мүшелеріне әсер етуі осы заттар мен олардың байланыстарының сақталуы үшін жеткілікті болып шықты. Адамның заттармен әрекетінің қажеті болмай қалды немесе мардымсыз болды, яғни, естің ассоциация механизміне негізделуі есті адамның өмірі мен іс-әрекет жағдайына тәуелді қарастырудың қажеттілігін шеттетті.

Ассоциативті психология дамуының эксперименттікке дейінгі кезеңінде есті ырықты және ырықсыз деп бөлу болмады, шындығында барлық ес ырықсыз ретінде қарастырылды.

Ассоциативті психология ең басынан-ақ, жаттау мен ұмыту мәселелерін ерекше зерттеді.

Келер “Ассоциация табиғаты жайлы” еңбегінде заттар мен олардың қасиеттері арасындағы белгілі байланыстар мен қатынастардың мәніне ерекше көңіл аударды. Қабылдау кезіндегі материалдың құрылысы байланыстардың пайда болуының негізі деп санайды. Яғни, қабылдау кезіндегі материалдың құрылысы есте сақтау мен материалды одан ары қайта жаңғырту мүмкіндігінанықтайды.

Келер өз ойларына дәлел ретінде әртүрлілерге қарағанда жақын және ұқсас объектілер жақсы есте сақталатындығы туралы фактіні келтірді.

XIX ғ. 90 жылдарында адам есін зерттеуден жануарлар есін зерттеуге ауысу байқалады. Американдық зерттеуші Торндайк жануарлар есін объективті зерттеу әдістерін ұсынды.

30-40 жыл бойы жануарлардың үйренулерін зерттеу американдық психология ғылымының негізгі мазмұнын құрады және мінез-құлық психологиясы немесе бихевиоризмдеген атқа ие болды.

Шектестік және қайталаулар жиілігінс тәуелді механикалық түрде пайда болатын байланыстардың ерекше рөлін олардың пайда болуының шарты ретінде мойындауда Дж. Уотсон позициясы ерекше орын алады.

Байланыстардың пайда болуы кезіндегі уақытқа байланысты шектестікте маңызды орынды Э. Газри алады, ол бірақ, қайталаудың жоғары дәрежелі рөлін жоққа шығарады. Оның ойынша, стимул мен реакция арасындағы байланыстар бірден “орыннан” автоматты түрде пайда болады. Стимулды

келесі ретінде ұсынуда ол бұрынғысымен салыстырғанда басқаша болуы мүмкін, яғни, бұрынғы реакция оған орнамауы мүмкін. Міне, осы жағдайда ғана қайталаудың қажеттігі туады.

Э.Торндайк стимул мен реакцияның арақатысының маңызды рөлін көрсетеді. Арақатыстылықсыз стимул мен реакция арасында байланыс орнамайды. Мұндай позиция К.Халл, Б.Скиннер, Ч.Скиннер сияқты бихевиоризм өкілдерінде және осы бағыттың басқа да жақтаушыларында байқалады.

Брықсыз есті зерттеуде бихевиористер негізгі мәселе ретінде жатқа айту мәселесін қарастырды. Қайталаудың жаттаудың табыстылығына әсері жайлы, оның көлемге тәуелділігі. К. Ховланд және материал сипатына тәуелділігі Гильфорд жайлы белгілі ойлар ары қарай дамыды.

Сонымен, ес мәселесін ғалымдар әр түрлі міндеттермен және түрлі позициялық теорияларда қарастырды. Ассоциационистік, функционалистік және бихевиористік бағыттарға ес қызметінің сыртқы стимуляциялардың ерекшеліктеріне байланысты сандық көрсеткіштерін анықтау тән болды. Бұл жағдайларда ес қызметінің түрлі факторларға: ұсынылатын стимулдың саны мен құрылымына, ұсынылу және жаттау уақытына, қайта жаңғырту тәртібіне, кедергілердің болуына т.б. байланысты маңызды тәуелділіктері анықталды. Бірақ субъект белсенділігін сапалы талдау болмады.

Мұндай бағыт шектеулі болды және ес туралы сыртқы объектілер бейнелерінің мида механикалық тікелей сақталу функциясы деген сияқты түсініктердің қалыптасуына мүмкіндік берді. Сондықтан, сол кездегі 30-40 жылдары зерттеушілердің назары есте сақтау мен қайта жаңғырту кезіндегі субъектінің белсенділігін сапалы талдауға, естің іс-әрекеттің мотивациялық-мақсаттық және операциялық құрылымдарымен байланысына бағытталды.

Гештальтпсихологияның тұтастық принципін алғаш болып мойындауы оны тұтастықтың құрылымындағы элементтердің рөлін бағаламауға, сондай-ақ, синтездің анализден қол үзуіне, анализді бағаламауға әкелді.

Гештальтпсихологияда К.Левиннің концепциясы ерекше орын алады. Сондай-ақ, гештальт-психологияны құрушылар ретінде М.Вертхеймер, В.Келер, К.Коффка тұтастық, құрылымдық принципін ұсынды. Тұтастық принципімен есте сақтаудың мағыналылығы да байланыстырылды. Келер материал құрылысының дәрежесіндегі айырмашылықтар себебін көре отырып, мағыналы материал мен салыстырғанда мағынасыз буындарды есте сақтаудың айқын айырмашылығын көрсетті.

Механикалық және мағыналық есте сақтау материалдың белгілі бір құрылым мүмкіндіктеріне тікелей байланысты қарастырылды. Материал неғұрлым мағынасыз элементтерден емес, тұтастықтан тұрса, соғұрлым ол есте мағыналы сақталады.

Левин өзінің әрекет теориясын, ең алдымен ерік әрекеттері теориясын жасай отырып, олардың құрылымына әрекет ететін субъектінің өзін де, дәлірек айтқанда, оның қажеттіліктері мен ниеттерін енгізеді.

Бұл жағдайда, Левин бойынша, субъектінің оның әрекеттеріне себепші болған және әрекеттері бағытталған сыртқы ортамен өзара қатынасы динамикалық сипат алады. Әрекет етуші субъектінің өзі, оның қажеттіліктері мен ниеттері сияқты барлық сыртқы түрткілер мен оның әрекетінің объектілерін Левин бір-біріне осеретүші күштер ретінде қарастырады. Субъектінің қажеттіліктері мен ниеттерінің шиеленісу деңгейлеріне, яғни күштердің өзгерістеріне тәуелді өзгеретін тұтас «күш өрісі» пайда болады. Мұндай динамикалық көрістің сипаты әрекеттердің өнімділігіне, сондай-ақ, олардың нәтижелілігіне әсерін тигізеді.

Ес аймағында ол есте сақтау өнімділігіне ықпал етеді. Ол аяқталғанмен салыстырғанда аяқталмаған әрекеттерді жақсы еске түсіруден көрінеді.

Вертхеймер, Келер, Коффка ұсынған психикалық процестердің концепциясы сияқты Левин ұсынған әрекеттердің динамикалық теориясы да іс-әрекеттің мазмұнды жағын ескермейді. Адамдар әрекеті тек субъектінің ішкі күштері (қажеттіліктері мен ниеттері) мен сырттан әсер етуші күштердің өзара әрекеттестігі ретінде динамикалық, формальды аспектіде қарастырылады.

Қорыта айтқанда, гештальтпсихологияның негізгі тезисі былай тұжырымдалады: ес өнімділігі материалдың ұйымдасуымен, құрылымымен анықталады.

Гештальтпсихологтар психикалық процестердің олар енетін іс-әрекетке тәуелділігі және осы процестердің іс-әрекеттің ерекше түрі ретіндегі сипаттамасының маңызы жайлы мәселелерге қатысты ассоциативті психологияның негізгі ойларын кесімді түрде жоққа шығара отырып, өздері де ассоциационистерге ұқсас позицияда қалып қойды.

Психоанализ теориясындағы З.Фрейдтің ес туралы концепциясы да мнемикалық іс-әрекеттің сипаттамасына жақын емес. Оның іліміне негіз болатын принцип-санадан тыс сферасында әрекет ететін қанағаттану принципі.

Яғни, естің мотивациялық жағына қатысты мәселені Фрейд қарастырды. Оның психоанализ концепциясында есырықсыз формасында қарастырылды. Оның таңдамалылығы органикалық құштарлықтардың динамикасымен анықталады. Рахат алуға деген құштарлықтан басқаларына 3.Фрейд бойынша, санадан, естен ығыстырылу тенденциясы тән және әсер етуші болып субъектінің өзі емес, бізге әсер ететіндердің біздің "Меннің саналы түрдегі құштарлығына сәйкес келу немесе келмеуіне негізделген эмоционалдық сипаты табылады.

Есте сақтауға және еске түсіруге саналы түрде бағытталған субъектінің ерекше іс-әректі сияқты ес процестерінің ауқымды іс-әрекет сипатына тәуелділігі де Фрейд ілімінде қарастырылмайды. Эмоция мен естің өзарақатынасына байланысты маңызды мәселені қарастыруда Фрейд қателесті. Ол жағымдылар есте сақталады, ал жағымсыздар есте сақталмайды деген пікір айтты. Бұл ой оны тексеруге бағытталған көптеген зерттеулерге жол ашты. Яғни, Фрейд ұсынған жағымсызды ұмыту принципі үлкен күмән туғызды. Көптеген зерттеулер бұл мәселенің ешқандай нақты, бірімәнді шешімін бермеді; әр түрлі жұмыстарда алынған нәтижелер қарама-қайшы болды. Бұл түсінікті жағдай. Себебі, не нәрсені болса да есте сақтау есте сақталатынның тек эмоционалды сипатына-жағымды немесе жағымсыздығына ғана емес, сондай-ақ, оның барлық ерекшеліктеріне, мазмұнына, адам үшін өмірлік маңыздылығына да байланысты. Ең маңыздысы. барлық осы зерттеулерде есте сақтаушы субъектіде есте сақталатынның қандай да бір эмоционалдық түрі туғызатын іс-әрекетті, оның ішінде есте сақтауға арнайы бағытталған мнемикалық іс-әрекетті зерттеу тыс қалып қойды. Сезімдердің әсері осы сезімдер пайда болатын іс-әрекеттен (оның мақсаттарынан, міндеттеріне, мотивтерінен және оның нақты мазмұнынан, әрекеттер нәтижелерінен) тыс зерттелді.

"Әрекеттер теориясын" дамытушы француз әлеуметтік мектебінің психологтары адам есін іс-әрекеттің ерекше тарихи пайда болатын формасы ретінде қарастырды. Соның ішінде, П.Жаненің көзқарасына тоқталып кету керек. 1928ж. П.Жаненің "Ес эволюциясы және уақыт түсінігі", атты еңбегі шықты. Ол естің пайдалануы мен дамуын адамдардың қарым-қатынасқа деген талаптарымен байланыстырды. Адамның есі- өзінің жүзеге асырылуында белгілі құралдарға сүйенетін есте сақтау мен еске түсіру әрекеті. Ж.Пиажесті белгілі бір әлеуметтік, тарихи даму процесінде қалыптасатын, "адамдардың прогресс барысында қолжеткізген,, ерекше әрекеті, оның ішінде әдеттер мен тенденциялардың мәнін құрайтын қарапайым. автоматты қайталаулардан мүлде басқа әрекет ретінде қарастырды. Бұл еңбегінде ол - "Ес-адамдардың жетістігі", "Ес-адамзаттық, ол тек адамдарда ғана бар, онда да тіпті, барлығында емес деп мәлімдейді.

Естің түрлі даму сатыларында бұл әрекеттердің сипаты түрліше, бірақ, осы сатылар үшін ортақ нәрсе-бұрынғының жоғалмауы үшін күрес себебі, және пікірінше, ес бұрынғының жоғалмауын мақсат етеді. Ол естің тарихи дамуын адамның есте сақтау және қайта жаңғырту процесіндегі іс-әрекетінің сипатындағы өзгерістермен байланыстыруға талаптанды. П.Жаненің естің генетикалық және әлеуметтік аспектілерін толығымен ескеріп жазған жұмыстары естің материалдық субстратын зерттеумен бірге жүзеге асырылатын оны зерттеудің жаңа жарқын кезеңіне жол ашты.

Ес концепцияларының арасында Ф.Бартлеттің және В.Штерннің теориялары ерекше орын алады.

П.Жане сияқты, Бартлетт адам есінің әлеуметтік сипатын көрсетеді. Есте сақтау мен еске түсіру тұлға мақсаттарымен, қызығушылықтарымен және басқа да ерекшеліктерімен анықталады., ал олар өз кезегінде осы тұлға енген әлеуметтік топтардың ерекшеліктеріне тәуелді. Бірақ, тұлға мақсатының рөлін ол дұрыс түсіндірмейді. Оның ойынша, біздің еске түсірулеріміз тек мақсатқа ғана бағытталмайды, сондай-ақ, оның жүзеге асуы қызметін атқарады. Яғни, Бартлетт түсінігінде еске түсіру объективті шындықтың көрінісі емес, тұлға мақсатының субъективті жақтарының жүзеге асырылуы.

Ес түсінігіндегі субъективизм В.Штерннің персоналистік концепциясында өте айқын көрінеді. Біздің ес тұтасымен біздің "Менге" қызмет етеді.

Қорыта айтқанда, әр түрлі психологиялық мектептер мен бағыттардың өкілдерінің жүргізген көптеген эксперименттік зерттеулерінің нәтижесінде ес процестеріне әсер етуші факторлар қатары анықталды. Олар: белсенділік, қызығушылық. зейін, тапсырманы ұғыну. Сондай-ақ, ес процестерінің динамикасын анықтайтын факторлар: материалдың көлемі, оның қиындығы, мағыналылығы, ұсыну тәсілдері және есте сақтау өнімділігіндегі басқа да факторлардың рөлі көрсетілді: мотивация, ниет, индивидуалдық ерекшелікте.

Ес туралы теориялық түсініктердегі және оны эксперименттік зерттеудегі түбегейлі өзгерістер адам есінің әлеуметтік табиғаты және оны басқару мүмкіндіктері жайлы идеялар негізінде пайда болды.

1. Блонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001.
2. Смирнов А.А. Психология запоминания. М, 1948.
3. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.
4. Зинченко Т.П. Методы исследования и практические занятия по психологии памяти. Душанбе: Дониш, 1974.
5. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. М., 1980.
6. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. М., 1931.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
8. Развитие логической памяти у детей /Под ред. А.А. Смирнова.-М., 1976.
9. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Патрина К.Т. Психология младшего школьника. М., 1970.
10. Волков Б.С. Возрастная психология. М., 1991.
11. Коффка К. Основы психологического развития. 1981.
12. Роговин М.С. Проблемы теории памяти. М.: Высшая школа, 1977.
13. Корж Н.Н. Исследования памяти. М: Наука, 1990.
14. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. М, 1976.
15. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. М., 1968.
16. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти. М.: Педагогика, 1974.
17. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. М.: Мир, 1974.
18. Норман Д. Память и внимания. // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. Душанбе: Тадж. унив., 1973.
19. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Просвещение, 2001.
20. Выготский Л.С. Психология. М., 2001.
21. Аткинсон Р. Человеческая память в процессе обучения. М: Прогресс, 1980.

В настоящей статье описаны исследования основные теоритические направления памяти зарубежных психологов. Зарубежная психологическая наука исповедует различные подходы к пониманию психики и поэтому включает в себя несколько направлений: психоаналитическое, бихевиористское, гештальтпсихологию, гуманистическую и трансперсональную психологию. Изучение памяти явилось одним из первых разделов психологической науки. В психологической науке существует множество теорий, объясняющих природу, механизмы и функциональное значение мнемической функции. Однако многие вопросы до сих пор остаются спорными и актуальными и требуют дальнейшего изучения как в области психологических знаний, так и в области других наук.

3 СЕКЦИЯ
ДЕНСАУЛЫҚ САҚТАУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КӨМЕК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В СИСТЕМЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

Алиева Ж.М.

Республикалық психиатриялық, психотерапиялық және
наркологиалық ғылыми–практикалық орталықтың психологы

МЕДИЦИНАДАҒЫ ПРАКТИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ
КЕЙБІР ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Қазіргі заманғы өркениеттің қарқынмен дамып, жаңа технологияның шарықтау заманы адам баласының осы қарқынға ілесіп, жан-жақты дамуына әсерін тигізуде. Елбасымыздың жолдауы да осы негізге сүйене отырып, ғылымның барлық саласының тек теориялық деңгейде ғана емес практика жүзінде де дамуына аса басымдылық танытуы осының айғағы.

Елімізде маңызы жоғары ғылым саласы болып, көп сұранысқа ие мамандыққа айналып келе жатқан психология әлі де кеңінен таралуды қажет етеді. Қоғамдағы түрлі қайшылықтар, көзқарастар, саяси-әлеуметтік дағдарыстар, мұның барлығы негізгі фактор адамға әсерін тікелей, әрі тоқтаусыз тигізуде. Осындай ішкі және сыртқы факторлардың әсерінен адам өмірінде жағымсыз көріністер беріп, тұлғаның азғындалуына, рухани құлдырауына себепші болатыны анық. Бұл орайда әсіресе практикалық психологияның заман талабына сай қажеттілігі аса жоғары. Яғни практикалық психологияның пайда болуын әлеуметтік тапсырыстың адамға және топтарға әсер етуінің қалыптасуымен байланыстыруға болады [1 Б.,27]. Психология жас ғылым ретінде есептелгенмен, оның көптеген салаларға бөлінетіні белгілі. Әлемде бірнеше тарихи кезеңдерді бастан кешіріп, қазақ топырағындада айтарлықтай негізін салып үлгірген.

Біздің жоғарыда айтылған негіздерге сүйене отырып, біз практикалық психологияның Қазақстандағы клиника жағдайындағы кейбір мәселелеріне тоқталып өтпекпіз. Негізінен клиника жағдайындағы психологиялық қызметті медициналық психологияға бағыт алған жоғарғы білімді психолог маман атқара алады. Бұл жерде медицина мен психологияның байланысынан пайда болған медициналық психология бөлімі патопсихология маңызды болып табылады. Сонымен қатар нейропсихология, геронтопсихология, нейропсихология, соматопсихология негіздері кіреді. [7 Б., 3]

Клиника жағдайындағы психолог маманға қойылатын талаптардың кейбіріне тоқталып өтсек:

- теориялық деңгейде жалпы психология мен басқада психологияның пән аралық салаларынан фундаменттік білімнің болуы.

- Психодиагностикалық әдістемелік негізін меңгеру

- Осы салаға байланысты зерттеу жұмыстарының бастамаларының болуы, эксперименттік базамен қамтамасыз етілуі.

Мұндай қажеттілікті мамандардың практикалық жұмыспен бетпе-бет келгенде әр түрлі қиындықтардың туындауы, әсіресе қазақ тілді мамандардың және психодиагностикалық құралдардың жетіспеушілігі талап етеді.

Мақсатымыз практикалық психологияның клиника саласында дамыту болғандықтан, бұл жерде тек маман кәсібилігі ғана ескерілмей, этномәдени, ұлттық менталитет табиғаты, жас ерекшелігі, ауру түрлері мен кезеңдері және басқада көптеген факторлар ескерілуі қажет.

Практикада көрсеткендей психолог маман қызметінің маңыздылығы мен құндылығы көп жағдайда теориялық деңгейде қалып қоюда. Мысалы: медицина саласындағы психолог маманның дәрежесін, біліктілігін көрсететін нақты заңнамалық актілердің болмауы жоспарланған жұмыс ауқымын біраз қысқартады. Яғни жұмыс бабында қарама-қайшылықтар мен келіспеушіліктердің туындауына себепші болады. Сондықтан мұндай мәселелерді бір жолға қою үшін, төмендегі кейбір жайттар ескеріліп, жүзеге асырылуы қажеттілігі туындайды:

- медицина саласында қызмет көрсететін психолог маман статусын, жұмыс міндеттемелері мен нормативтік көрсеткіштерін белгілеу.

- Біліктілігін арттыру, дәрежесін анықтау, еңбек өтіліміне, тәжірибиесіне қарай санаттарға көтеру.

- Көп жағдайда талап етілетін функционалды диагностикамен ғана шектеліп қоймай, әр түрлі бағыттағы түзету шараларын жүргізуге, ғылыми-тәжірибиелік жұмыстармен айналысуға ықпал ету.

- Психиатриялық және психологиялық кешенді сараптамаларды өткізуге қатысуын, осы бағытта дайындықтан өткізу т.б. [36 Б.,2].

Осы арада тағы бір тоқталып өтетін мәселе, жалпы медициналық психология дегенімізбен клиника жағдайында басқада психология салаларының да практикалық жағы зерттеуді аса қажет етеді. Мысалы: балалар психологиясының түрлі ауытқулары, нейропсихология, геронтопсихология, фармакопсихология, суицидология және басқада қоғамға қажетті салалар. Осы орайда айта кететініміз болашақ дайындалып жатқан жас мамандардың осы бағыттарға көңіл бөліп, ғылыми зерттеу жұмыстарын жасауына ықпал етуді ескеру қажет.

Медициналық психология саласына қатысты әр түрлі тақырыптағы, деңгейдегі теориялық ғылыми жұмыстардың жүргізіліп, қорғалып жатқаны белгілі. Ал, солардың ішінде алынған нәтижесі мен ұсынған әдістемесі нақты практикалық қолданысқа еніп жатқаны кемшін. Мысалы: клиникада психологиялық диагностикалық жұмыста патопсихологиялық классикалық зерттеу әдістемелері жинақталған оқу құралдары қолданылып келеді (С.Я. Рубиштейн, Б.В.Зейгарник) [4 Б., 2]. Әрине негізгі әдістеме ретінде көп ақпарат бергенмен, қазіргі заманға бұл аздық ететіні. Әрине ақпарат көздерінде практикалық психология көлемінде барлық салаға, жағдайға, бағытқа байланысты жасалған тест жинақтары өте көп. Компьютерлік бағдарламаларға негізделген нұсқалары да жетерлік. Бірақ оларды бірден алып психологиялық тәжірибеге қолдану мүмкін емес, тіпті кәсіби қателік болып саналады деп есептеуге болады.

Себебі психодиагностикаға қолданылатын әдіс-тәсілдер төмендегідей талаптарды атқару қажет:

- қажеттілігіне қарай анықталған әдістеме (сұрақтама, құрастырмалы суретті әдістемелер, тесттер) белгілі бір кезеңде, зерттеу топтарына бейімделуден өткізілуі; олардың жастық ерекшеліктерінің ескерілуі;

- қазақ және орыс тілдеріне аударылуы (мазмұнын барынша сақтап сұрақтарды өзгерту, заманауи терминдерді қолдану);

- Зерттеу объектісіне берілетін әдістемелердің барынша қарапайымдылығы, тиімділігі және сенімділік принциптері қатаң сақталуы;

- Аса мұқият сұрыпталған, басқада бұрынғы қолданыстағы әдістемелердің нәтижелерімен салыстырмалы түрде сынақтан өткізу.

- Нәтижесінде отандық, талапқа сай экспериментті-психологиялық зерттеу әдістемелерінің негізгі жиынтығын жасап шығару [461 Б., 2]

Бұл қазіргі таңдағы практикалық психологтарға ауадай қажет екені анық. Әрине бұл мәселелер бірден шешілмейтіні анық, бірақ бізге дейінгі дамыған елдердің тәжірибиелеріне сүйене отырып, бізде отандық жаңа, сапасы жоғары психологиялық қызмет жүйесін қалыптастыруымыз қажет.

Жоғарыда айтып өткен жағдайлар, бұл клиникалық психологияның практикасындағы мәселелердің кейбірі ғана. Мұнымен біз өзекті мәселелерді түйіндеп қоя алмаймыз, себебі әлі де талдауды, зерттеуді қажет ететіндігі даусыз. Демек психология ғылымының әр саласында осы тектес көптеген өзекті мәселелер жетерлік деген сөз. Сондықтан ғылымның практикалық жағы тұрақты жүруі үшін, теориялық ықпалы күшті болып, ізденушінің, яғни болашақ кәсіби мамандардың ішкі ынта-жігеріне түрткі бола білуі қажет. Сонымен қатар әрбір зерттелінетін ғылыми жұмысқа сай, психологияның саласы бойынша, нақты зерттеу базасымен қамтамасыз етіліп отырылуы қажет. Өйткені маманның практикалық психологиямен бетпе-бет келіп, оны әрі қарай дамытып алып жүруі, осы жолда қалыптасатынын ескеруіміз қажет.

Қазіргі ақпараттық ағымдағы уақыттың талабы бізден негізгі фактор адамзат баласының жан дүниесінде кәсіби білімді меңгере отырып, рухани күш-жігерді көтеруімізді қажет етеді. Дер кезінде көрсетілген сауатты да салауатты көмектің әрине жемісті болары анық. Әсіресе қазақ тілді мамандардың психология ғылымына ат салысып, елдің жан салауаттылығын нығайтуға үлесін қосуына ықпал ету қажет.

Сонымен, практикалық психологияның медицина саласында маңызы зор екенін ескере отырып, жоғарыда айтып өткен және осыған қатысты басқада өзекті мәселелердің шешілуін дұрыс жолға қоюымыз басты мақсат деп есептейміз.

1. Абрамова Г.С. Введение практическую психологию. Изд.,М. Изд. Центр «Академия»,1996.-224б.

2. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Клиническая психология: Руководство для врачей и клинических психологов.-М.: изд.НПО «МОДЭК»,2002.-512б.

3. Менделеевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие/ МЕДпресс-информ, 2005. -432б.

4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебн, пособие: изд. Центр ВЛАДОС,2004.- 488б.

5. Шапарь В.Б., Тимченко А.В., Швыдченко В.Н. Практическая психология. Инструментарий.-Ростов н/Д: издательство «Феникс», 2002.-688б.

В статье затрагиваются актуальные вопросы практической психологии в медицинских учреждениях. Обращается внимание на факторы, оказывающие влияние на качество и эффективность работы психолога в данной области, а также освещаются основные направления, которые необходимо развивать, так как в настоящее время психологи активно участвуют по большей части только в диагностической работе. Среди них – разработка нормативно-правовой базы работы психологов в медицинских учреждениях, перевод и адаптация качественного психологического инструментария и необходимой документации на казахский язык, вопросы подготовки и специализации психологов, особенно в области судебно-психологической экспертизы.

Бекова Ж.К.

Университет «Астана» к.психол.н., г. Астана

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВРАЧА

Профессия врача предполагает в той или иной степени выраженное интенсивное и продолжительное общение: с больными, их родственниками, медицинским персоналом - от медицинских сестер и санитарок до главных врачей, руководителей медицинских учреждений. В связи с этим коммуникативная компетентность врача - это профессионально значимое качество. От умения общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с людьми во многом зависит профессиональная успешность врача. Хороший психологический контакт с больным помогает точнее собрать анамнез, получить более полное и глубокое представление о больном. Умение общаться или коммуникативная компетентность обеспечивает взаимопонимание, доверие в отношениях, эффективность в решении поставленных задач.

Если пациент доверяет своему врачу, не сомневаясь в правильности диагностики и адекватности терапии, то он будет выполнять назначения, пройдет все необходимые диагностические и терапевтические процедуры. При отсутствии психологического контакта пациент, возможно, не станет придерживаться врачебных рекомендаций и назначений, проконсультируется у других врачей или просто у своих знакомых, займется самолечением, обратится к представителям альтернативной медицины [1,27 с.].

Психологическая сторона отношений «врач-больной» особенно важна в условиях платной медицины, когда пациент выступает в роли «заказчика» и оплачивает услуги. В этом случае он ориентируется не только на «профессионализм», но и на чисто человеческие, личностные качества врача: насколько он внушает доверие и уважение, внимателен и отзывчив, располагает к себе, вызывает желание общаться. Возможно даже, что в отдельных случаях психологические качества врача для больного более важны, чем профессиональные знания, умения, навыки.

В работе российских исследователей Георгиевского и Боброва приведены представления больных об образе врача. Самыми существенными были признаны следующие качества: уважительность, внимание к пациентам, любовь к профессии, доброта, вежливость, душевность, то есть преобладали коммуникативно-значимые черты.

Особенно высоко пациентами оценивались качества личности врача, формирующие эмоциональный контакт.

Другой российский ученый Ташлыков при проведении экспериментально-психологического исследования получил сходные данные. На основании полученных результатов он представил «эталон» врача, созданный больными неврозами (F40-F48).

С наибольшей частотой они указывали на следующие 10 наиболее существенных, по их мнению, качеств врача: ум — 74 (в процентах от общего числа больных), внимательность — 57, увлеченность работой — 52, чуткость — 49, тактичность — 49, терпеливость — 49, чувство долга — 45, спокойствие — 40, серьезность — 38, чувство юмора — 38. Следует отметить, что эталон врача изменялся в зависимости от клинической формы невроза, пола и возраста больных.

В связи с этим профессионально значимым качеством медицинского работника является коммуникативная толерантность (как один из аспектов коммуникативной компетентности) — терпимость, снисходительность и др.

Коммуникативная толерантность показывает, в какой степени врач переносит субъективно нежелательные, неприемлемые для него индивидуальные особенности пациентов, отрицательные качества, осуждаемые поступки, привычки, чуждые стили поведения и стереотипы мышления. Больной может вызывать разные чувства, нравиться или не нравиться, может быть приятен или неприятен врачу, но в любом случае психологическая подготовка последнего должна помочь справиться с ситуацией, предотвратить конфликт или возникновение неформальных отношений, когда вместо ролевой структуры «врач — больной» возникают отношения дружбы, психологической близости, зависимости, любви.

Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности врача означает умение не только психологически правильно строить отношения с больным, но и способность в процессе этих отношений оставаться в рамках профессиональной роли.

Умение общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с другими людьми формируется в процессе взаимодействия с окружающими, по мере накопления опыта отношений в различных социальных ситуациях, выполнения разных видов деятельности. В общении формируются и проявляются свойства личности: тревожность, агрессивность, ригидность и т.д. Во взаимодействии со складывающимися психологическими особенностями личности развивается и коммуникативная компетентность [1, 45].

В основе формирования коммуникативной компетентности лежит такая психологическая характеристика личности, как стремление находиться вместе с другими людьми, принадлежать к какой-либо социальной группе, устанавливать эмоциональные взаимоотношения с окружающими, быть включенным в систему межличностных взаимоотношений.

В конфликтных ситуациях, в случае обострения взаимоотношений присутствие рядом эмоционально близких людей стабилизирует картину мира и самооценку, укрепляет позиции, позволяет более точно и адекватно реагировать на происходящие события. Для человека наличие социальных связей столь важно, что уже только их недостаточность считается возможной причиной развития стресса.

Эта психологическая черта, потребность в других людях, стремление к взаимодействию с ними, в литературе обозначается термином «аффилиация» — потребность человека быть в обществе других людей, стремление к «присоединению».

Хекхаузен определяет аффилиацию как определенный класс социальных взаимодействий, имеющих повседневный и в то же время фундаментальный характер. Содержание таких взаимодействий заключается в общении со знакомыми, малознакомыми и незнакомыми людьми, и такая их поддержка, которая приносит удовлетворение, увлекает и обогащает [2, 206].

В работе врача, отличающейся длительностью и интенсивностью разнообразных социальных контактов, эта черта помогает сохранить живое заинтересованное отношение к пациентам, стремление помогать им и сотрудничать с ними, а также защищает от профессиональных деформаций, равнодушия и формализма, удерживает от такого подхода к больному, когда он начинает рассматриваться как безличное анонимное «тело», часть которого нуждается в терапии.

Другая психологическая характеристика, обеспечивающая коммуникативную компетентность врача — это эмоциональная стабильность, уравновешенность при отсутствии импульсивности, чрезмерной эмоциональной экспрессивности, с сохранением контроля над эмоциональными реакциями и поведением в целом.

Эмоциональная стабильность помогает врачу во взаимоотношениях с больными избегать «психологических срывов», конфликтов. Интенсивные эмоциональные реакции не только разрушают доверие больного, пугают и настораживают его, но и астенизируют, утомляют. Напротив, душевное равновесие врача, его спокойная доброжелательность, эмоциональная стабильность вызывают у пациента чувство надежности, способствуют установлению доверительных отношений. В ситуации болезни, как правило, повышается уровень тревоги, приводящей к усилению эмоциональной неустойчивости, что проявляется в раздражительности, плаксивости, вспыльчивости, агрессивности [3, 26].

Психологическим качеством, обеспечивающим адекватную коммуникацию в системе взаимоотношений «врач-больной», является также эмпатия, способность к сочувствию, сопереживанию, состраданию, своеобразная психологическая «включенность» в мир переживаний больного. Современное понимание эмпатии как постижения эмоционального состояния, проникновения, вчувствования во внутренний мир другого человека предполагает наличие трех видов эмпатии: эмоциональной эмпатии, основанной на механизмах отождествления и идентификации; когнитивной (познавательной) эмпатии, базирующейся на интеллектуальных

процессах (сравнения и аналогии), и предикативной эмпатии, проявляющейся в способности к прогностическому представлению о другом человеке, основанном на интуиции. Эмоциональное соучастие помогает установить психологический контакт с больным, получить более полную и точную информацию о нем, о его состоянии, внушить уверенность в компетентности врача, в адекватности осуществляемого им лечебно-диагностического процесса, вселить веру в выздоровление. Эмпатические качества врача могут быть полезны в случаях несоответствия предъявляемых больным субъективных признаков тех или иных симптомов объективной клинической картине заболевания: при аггравации, диссимуляции и анозогнозии, а также в случае симулятивного поведения.

Психологической характеристикой, участвующей в формировании коммуникативной компетентности врача, является и сенситивность к отвержению. Способность воспринимать негативное отношение окружающих, в частности, пациентов, которое может возникать на определенных этапах лечения, предоставляет врачу своеобразную «обратную связь», позволяющую ему корректировать свое поведение во взаимоотношениях с больным. В то же время сенситивность к отвержению не должна быть слишком высокой. В противном случае она способствует снижению самооценки врача, блокирует его аффилиативную потребность и в целом снижает адаптивные и компенсаторные возможности. Высокая чувствительность к негативному отношению со стороны больного заставляет врача сомневаться в своей профессиональной компетентности. Подобные сомнения, в свою очередь, могут реально отразиться на качестве работы. Неуверенность в собственной профессиональной состоятельности может стать причиной психической травматизации и приводить к эмоциональным расстройствам. Профессиональная деятельность врача связана с разработкой стратегии и тактики терапевтического воздействия и, следовательно, требует умения прогнозировать события, предвосхищая возможные варианты развития заболевания, осложнения, последствия фармакологического лечения [4,33с].

Другой характеристикой врача, способной разрушить его коммуникацию с пациентом, может быть депрессивность. Если эмоция тревоги направлена в будущее, то депрессия связана с переживанием прошлого, когда в воображении вновь и вновь возникают образы пережитых конфликтов, психотравмирующих событий. Прошлое представляется сплошной цепью неудач и неприятностей, формируя ощущение безысходности, безнадежности, которое проецируется в будущее. Утрачивается перспектива, жизнь окрашивается переживанием собственной ущербности, неполноценности. Врач, имеющий склонность к депрессивным реакциям, не вызывает доверия больного.

Еще одна психологическая характеристика, затрудняющая установление доверительных отношений «врач-больной» — глубокая интровертированность врача. Интроверсия — термин, введенный в психологию Юнгом, определяется как направленность субъекта на самого себя, обращенность к собственным ощущениям, переживаниям, познавательным конструкциям, по-своему, субъективно интерпретирующим окружающий мир. Интровертированная личность, погруженная в свой психологический мир, занятая собой, своими чувствами, идеями, впечатлениями, мало интересуется другими людьми, обнаруживая беспомощность в ситуации, требующей взаимодействия и сотрудничества с окружающими. Как правило, интровертированность сопровождается недостатком интуиции, чуткости, тактичности в межличностных отношениях, низким уровнем эмпатии с недостаточной способностью откликаться на боль и страдание другого, отзываться на беспокойство и тревогу. Эти качества способны снизить коммуникативную компетентность врача, выступая в роли «коммуникативного барьера», препятствующего эффективному общению. Интровертированность, выраженная в значительной степени, затрудняет установление психологического контакта с больным, взаимодействие с ним, не обеспечивает необходимой степени эмоциональной поддержки. Умение общаться с больными — коммуникативная компетентность врача — искусство, которое начинает формироваться еще в процессе обучения в медицинском вузе, впоследствии в процессе самостоятельного профессионального общения с больными, людьми с различными психологическими качествами, разного возраста, уровня образования, социальной и профессиональной принадлежности. По мере накопления опыта профессионального общения молодой врач уже осознанно начинает использовать разнообразные психологические навыки, облегчающие общение с больным. Чем больше стаж работы врача, тем больше внимания он уделяет психологическим аспектам диагностического и терапевтического процесса, повышению уровня коммуникативной компетентности, во многом обеспечивающей эффективность профессионального взаимодействия. Адаптация молодого врача к профессиональной деятельности занимает около двух лет. Как правило, это время необходимо для того, чтобы почувствовать себя уверенно в новой

социальной роли, выработать индивидуальный профессиональный «имидж», приобрести определенный репертуар навыков, алгоритмов действия в стандартных профессиональных ситуациях.

Один из компонентов профессиональной адаптации связан с формированием «профессионального имиджа» как важного инструмента врачебной деятельности. Один из наиболее значимых его элементов — уверенное поведение врача, адекватное ситуации. При любых, самых неожиданных, опасных ситуациях, как бы ни был врач шокирован, напуган, подавлен допущенной ошибкой, он не должен показывать своей растерянности больному. Уверенный стиль поведения помогает сформировать у больного «терапевтическую иллюзию» абсолютной компетентности врача, его способность контролировать ситуацию и определять прогноз, что позволяет пациенту сохранять веру в благополучный исход событий. Уверенное поведение помогает обеспечить доверие больного, вселить в него надежду, активизировать защитные и компенсаторные механизмы. Другими составляющими «профессионального имиджа» являются характеристики невербального поведения: открытые позы, располагающие к общению; коммуникативные и экспрессивные жесты, рассчитанные на произведение определенного впечатления; мимические реакции, выражающие доброжелательность, спокойную уверенность; межличностная дистанция, отражающая степень эмоциональной близости в каждый момент общения в зависимости от поставленных тактических задач. Важен и внешний вид врача, особенности его речи: доверительная, властная или спокойная, уверенная интонация, плавная, хорошо построенная речь. Это повышает степень доверия к полученной информации и уверенность в профессиональной компетентности врача [1,37с].

1. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1989.- 216с.

2. Бодалева А.А. Психологическое общение. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: Н.П.О, «Модек», 1996.- 256с.

3. Мелибурда Е.Л. Психологические возможности улучшения общения.- М.: Прогресс, 1986.- 265с.

4. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Соловьёва О.В. Введение в практическую и социальную психологию. - М.: Смысл, 1996.-373с.

Дәрігердің коммуникативті жете білушілігі – кәсіби маңызды сапа. Дәрігердің кәсіби қарқынды көрсетілген деңгейі жалғасымды қарым-қатынасты шамалайды. Дәрігердің кәсіби табыстылығы көп жағдайда адаммен қатынас орнатып және дамытуында, қарым-қатынас жасай білу шеберлігіне байланысты. Қарым-қатынас жасай білу немесе коммуникативті жете білушілік өзара түсінушілікті, қатынастағы сенімді, қойылған міндеттерді шешудегі нәтижелілікті қамтамасыз етеді.

Медицина қызметкерінің кәсіби маңызды сапасы коммуникативті толеранттылық, эмоционалды тұрақтылық, эмпатия, сенситивтілік болып табылады. Емделушімен коммуникативтілікті бұзуға қабілетті дәрігердің сипаттамасы жабырқаушылық интровертивтілік болуы мүмкін. Кәсіби үйренудің бір компоненті дәрігер іс-әрекетінің маңызды құралы ретіндегі «кәсіби имидж» қалыптасуымен байланысты.

Турикова Ю.М.

Республиканский научно-практический центр психиатрии,
психотерапии и наркологии
г. Алматы

КРИТЕРИИ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ПСИХИАТРИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Изучение отклоняющегося от общепринятых норм поведения у детей и подростков - проблема многоплановая, включающая аспекты медицинского, юридического, социального, психолого-педагогического характера. Трудное поведение у детей и подростков условно можно разграничить на неболезненное и болезненное. Под болезненными формами трудного поведения нами имеются в виду не явные признаки психического заболевания, а такие, которые для лиц, не осведомленных в этой области, могут представиться нормальными. Исследования психиатров, психологов показали, что среди детей и подростков с трудным поведением, плохой успеваемостью, а также состоящих на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних, находящихся в специальных интернатах, училищах, закрытых учреждениях для правонарушителей, имеется немало нуждающихся в консультации и помощи психиатра. Отклонения от общепринятых норм поведения (девиантное поведение) подростков, имея под собой свойственную именно для этого возраста биолого-социально-

психологическую основу, требуют и особого, целенаправленного их изучения. Необходимо знать причины часто встречающихся отклонений в поведении подростков, чтобы их устранить или предупредить. Для этого нужно взаимодействие в работе ряда ведомств, органов и учреждений системы просвещения, здравоохранения, правоохранительных органов.

Девиантное поведение занимает среднюю позицию между нормой и патологией. Отклоняющееся поведение личности отражает социально-психологический статус личности на оси социализация—дезадаптация—изоляция [1, с.15].

Термин "девиантное поведение" можно применять к детям старше 5 лет.

Девиантное поведение - это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся социальной дезадаптацией [2].

Факторы, обуславливающие формирование расстройств поведения, могут быть разделены на следующие [5,с.301]:

1) болезненное усиление влечений в результате органических заболеваний головного мозга или конституционально обусловленной неполноценности, что ведет к изменениям влечений, достигающим иногда степени глубоких, несовместимых с общественными нормами извращений;

2) отсутствие авторитета воспитателей в условиях противоречивых морально-этических и общественных норм поведения родителей;

3) реакции протеста, возникающие в результате несправедливого отношения со стороны родителей или других воспитателей;

4) неразрешимые личностные конфликты, приводящие к импульсивным действиям, направленным на попытку их разрешения.

Признаки девиантного поведения (девиация - только если присутствуют все признаки) [3,с.47]:

1) Отклоняющееся поведение личности - это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам.

2) Девиантное поведение и личность, его проявляющее, вызывает негативную оценку со стороны других людей (осуждение, социальные санкции).

3) Девиантное поведение наносит реальный ущерб самой личности или окружающим людям. Таким образом, девиантное поведение деструктивно или аутодеструктивно.

4) Девиантное поведение можно охарактеризовать как стойко повторяющееся (многократное или длительное).

5) Девиантное поведение должно согласовываться с общей направленностью личности.

6) Девиантное поведение рассматривается в пределах медицинской нормы.

7) Девиантное поведение сопровождается явлениями социальной дезадаптации.

8) Девиантное поведение имеет выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие.

Девиантное поведение включает антидисциплинарные, антисоциальные, делинквентные противоправные и аутоагрессивные (суицидальные и самоповреждающие) поступки [4]. По своему происхождению эти поступки могут быть обусловлены различными отклонениями в развитии личности и ее реагирования. Чаще это поведение - реакции детей и подростков на трудные обстоятельства жизни. Оно находится на грани нормы и болезни и потому должно оцениваться не только педагогом, но и врачом. Возможность появления отклонений в поведении связана также с особенностями физического развития, условиями воспитания и социального окружения. Среди поведенческих нарушений могут быть следующие:

- гиперкинетическое расстройство поведения - характеризуется недостаточной настойчивостью в деятельности, требующей умственного напряжения, тенденцией переходить от одного занятия к другому, не завершая ни одного из них, наряду со слабо регулируемой и чрезмерной активностью. С этим могут сочетаться безрассудность, импульсивность, склонность попадать в несчастные случаи, получать дисциплинарные взыскания из-за необдуманного или вызывающего нарушения правил. Во взаимоотношениях со взрослыми не чувствуют дистанции, дети их не любят, отказываются с ними играть. Может быть также расстройство поведения и заниженная самооценка.

- расстройство поведения, ограничивающееся рамками семьи. Оно включает антисоциальное или агрессивное поведение (протестующее, грубое), проявляющееся только дома во взаимоотношениях с родителями и родственниками. Может иметь место воровство из дома, разрушение вещей, жестокость по отношению к ним, поджоги дома.

- несоциализированное расстройство поведения - характеризуется сочетанием упорного антисоциального или агрессивного поведения с нарушением социальных норм и со значительными нарушениями взаимоотношений с другими детьми. Оно отличается отсутствием продуктивного

общения со сверстниками и проявляется в изоляции от них, отвержении ими или непопулярности, а также в отсутствии друзей или эмпатических взаимных связей с ровесниками. По отношению к взрослым проявляют несогласие, жестокость и негодование, реже взаимоотношения хорошие, но без должной доверительности. Могут быть сопутствующие эмоциональные расстройства. Обычно ребенок или подросток одинок. Типичное поведение включает драчливость, хулиганство, вымогательство или нападение с насилием и жестокостью, непослушание, грубость, индивидуализм и сопротивление авторитетам, тяжелые вспышки гнева и неконтролируемой ярости, разрушительные действия, поджоги.

- социализированное расстройство поведения. - отличается тем, что стойкое асоциальное (воровство, лживость, прогулы школы, уходы из дома, вымогательство, грубость) или агрессивное поведение возникает у общительных детей и подростков. Часто они входят в группу асоциальных сверстников. С взрослыми, представляющими власть, отношения плохие.

- смешанные, поведенческие и эмоциональные расстройства сочетание стойко агрессивного асоциального или вызывающего поведения с выраженными симптомами депрессии или тревоги, В одних случаях выше описанные расстройства сочетаются с постоянной депрессией, проявляющейся сильным страданием, потерей интересов, утратой удовольствия от живых, эмоциональных игр и занятий, в самообвинениях и безнадежности, В других - нарушения поведения сопровождаются тревогой, боязливостью, страхами, навязчивостями или переживаниями из-за своего здоровья.

- делинквентное поведение, подразумеваются проступки, мелкие провинности, не достигающие степени криминала, наказуемого в судебном порядке. Проявляется в форме прогулов классных занятий, общения с антисоциальными компаниями, хулиганства, издевательство над маленькими и слабыми, вымогания денег, угона с велосипедов и мотоциклов. Так же встречаются мошенничество, спекуляция, домашние кражи. Причины социальные - недостатки воспитания: неполная семья, нарушениями характера, акцентуанты. Побег из дому и бродяжничество сочетается с делинквентностью. Первые побеги происходят в страхе наказания или как реакция протеста, а затем превращаются в условно-рефлекторный стереотип. Побег возникает: как следствие недостаточного надзора; в целях развлечения; как реакция протеста на чрезмерные требования в семье; как реакция на недостаточное внимание со стороны близких; как реакция тревоги и страха на наказания; вследствие фантазерства и мечтательности; чтобы избавиться от опеки родителей или воспитателей; как следствие жестокого обращения со стороны товарищей; как немотивированная тяга к перемене обстановки, которой предшествует скука, тоска.

- агрессивное поведение - адресованное другому человеку, группе лиц или собственной личности, характеризуется инициативностью и целенаправленностью. Агрессивное поведение описывается тремя группами факторов: субъектными (внутриличностными, характеризующими психическую деятельность агрессора, такими, например, как инициатива, мотивирующая агрессию эмоция гнева, относительно низкий уровень эмпатии), объектными (характеризующими степень изменения или разрушения объекта) и социально-нормативными, оценочными факторами, такими как морально-этические нормы или уголовный кодекс. В исследованиях, посвященных проблеме агрессивного поведения, выделяются три группы причин, влияющих на агрессию: биологические, социальные и психологические. К биологическим факторам наиболее часто относят: наследственность, отягощенную психическими заболеваниями, злоупотребление алкоголем, употребление наркотиков и психотропных препаратов, наличие в анамнезе тяжелых или повторных черепно-мозговых травм, а также инфекций, интоксикаций. В качестве социальных факторов, оказывающих свое воздействие на агрессивное поведение, выступают: полученное образование, наличие и характер выполняемой работы, семейное положение, общение в асоциальных группах и другие. Среди психологических характеристик, связанных с агрессивностью как свойством личности, рассматриваются: выраженность в структуре личности черт эгоцентризма, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, тревожности, а также склонность к дисфориям, к эмоциям ярости и гнева. Одну из центральных ролей в организации агрессивного поведения играют характеристики мотивационной сферы, а также уровень социализации индивида. Среди видов агрессивного поведения выделяется агрессия физическая и вербальная (словесная — угрозы, оскорбления, критика). Для детского возраста характерно применение физической агрессии (у детей от 3 до 10 лет отмечается приблизительно 9 актов физической агрессии в час). Агрессия так же подразделяется на скрытую (мечты, фантазии, воображение сюжетов мести, сцен насилия, сны) и открытую, которая, в свою очередь, делится на прямую (непосредственно выражаемую адресованную лицу, спровоцировавшему агрессию), косвенную (когда вред причиняется не открыто, а косвенным путем — анонимные письма или сплетни вместо желаемой физической расправы над обидчиком) и

перемещенную (со сменой объекта агрессии: вместо того, чтобы ударить обидчика, можно пнуть кресло, кошку, собаку, ребенка, хлопнуть дверью). Косвенная и перемещенная агрессия, как правило, наблюдается в тех случаях, когда лицо, спровоцировавшее агрессивные действия, защищено высоким социальным статусом, властью или физической силой.

К аутоагрессивным действиям относятся: самокалечение, самопорезы — физическая аутоагрессия, а также самокритика, самообвинения — вербальная аутоагрессия. Наиболее жестким видом физической аутоагрессии является суицид. Самоубийство рассматривается также как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемых ею микроконфликтов. При этом суицид представляет собой один из вариантов поведения человека в экстремальной ситуации, причем суицидогенность ситуации не заключена в ней самой, а определяется личностными особенностями субъекта, его жизненным опытом, интеллектом, характером и стойкостью интерперсональных связей. Конфликтная ситуация подвергается личностной переработке, в процессе которой конфликт разрешается. При его субъективной неразрешимости обычными, приемлемыми для личности способами, в качестве пути разрешения может использоваться суицид.

- ранняя алкоголизация, наркотизация (аддиктивное поведение), токсикомании. Это подростковый эквивалент бытового пьянства взрослых и начала наркомании, токсикомании. В половине случаев алкоголизация и наркотизация начинаются в подростковом возрасте. Среди делинквентных подростков более трети злоупотребляют алкоголем и знакомы с наркотиками. Мотивы употребления - быть своим в компании, любопытство, желание стать взрослым или изменить свое психическое состояние. В дальнейшем выпивают, принимают наркотики для веселого настроения, для большей раскованности, самоуверенности и т.п. Об аддиктивном поведении можно судить сначала по появлению психической (желанию пережить подъем, забвение) зависимости, а потом и физической зависимости (когда организм не может функционировать без алкоголя или наркотика). Появление групповой психической зависимости (стремления напиваться при каждой встрече) - угрожающий предшественник алкоголизма. Стремление подростка найти повод для выпивки или наркотизации, постоянный поиск спиртосодержащих напитков или наркотиков, уже - ранний признак алкоголизма, а в других случаях зависимости от наркотика.

- девиации сексуального поведения. У подростков половое влечение недостаточно осознанное, еще не завершена половая идентификация. Поэтому легко возникают отклонения в сексуальном поведении. Особенно им подвержены подростки с ускоренным и замедленным созреванием. У первых сильное половое влечение возникает задолго до социальной зрелости, у вторых - появляется желание самоутвердиться, обгоняя сверстников в сексуальной активности. Кроме того, отстающие в развитии могут стать объектом совращения своими старшими товарищами. Сексуальные девиации у подростков зависят от ситуации и являются преходящими. Среди них могут быть визионизм (подглядывание за обнаженными), эксгибиционизм (демонстрация своей наготы), манипуляции с половыми органами. По мере взросления и при переходе к нормальной половой жизни девиации исчезают полностью. При неблагоприятных случаях они становятся дурной привычкой и сохраняются наряду с нормальным сексуальным поведением или возобновляются при отсутствии нормальной половой жизни, совращающем влиянии. Возникновение половых отношений до полного физического созревания может рассматриваться как девиация. Сексуальная девиация нередко сочетается с алкоголизацией, которая у одних растормаживает влечения, а у других приводит к пассивной подчиняемости. Преходящий подростковый гомосексуализм обычно обуславливается ситуацией. Часто он проявляется в закрытых учебных заведениях, где сосредотачиваются подростки одного пола. У младших подростков эта девиация может обуславливаться соблазнением, развращением, подражанием и принуждением. Эта девиация чаще обнаруживается у подростков мужского пола, чем у девушек. Возможность возникновения преходящего гомосексуализма объясняется недостаточной зрелостью полового влечения. В отличие от истинного гомосексуализма - всегда привлекателен объект противоположного пола.

- психогенное патологическое формирование личности. Это аномальное становление незрелой личности детей и подростков под влиянием: уродливого воспитания и хронических психотравмирующих ситуаций, в результате чего нередко присоединяются нарушения поведения; тяжелых переживаний жизненных трудностей; затяжных неврозов; дефектов органов чувств и тела или хронических заболеваний. [5, с.307]:

Описанные выше поведенческие нарушения ставят в тупик не только родителей, но и опытных педагогов, так как воспитательные меры оказываются недостаточными для исправления подростков. В случае патологических форм расстройств поведения необходима квалифицированная помощь

врача-психиатра (детского и подросткового) во взаимодействии с родителями, педагогами. Такая помощь оказывается в психиатрических учреждениях — диспансерах и стационарах, где решаются вопросы диагностики, лечения, реабилитации. В этих учреждениях помимо врача-психиатра в решении лечебных и реабилитационных вопросов принимают участие педагоги общего профиля, педагоги-дефектологи, воспитатели, логопеды, психологи, музыкальные работники и другие лица. В стационарах функционируют школы, где дети обучаются (параллельно с лечением) по разным групповым программам и индивидуально. Основным видом помощи является амбулаторная. Амбулаторная помощь оказывается в детских и подростковых отделениях психоневрологических диспансеров по участковому принципу обслуживания. Такие отделения и кабинеты существуют во всех областных и некоторых других городах Казахстана. В большинстве из них детские психиатры ведут приемы не только в диспансерах, но и в поликлиниках по месту жительства. Устройство детей в различные детские учреждения, школы осуществляется через медико-педагогические комиссии (в их состав входят педагог, психолог, логопед, невропатолог, окулист, отоларинголог, психиатр), которые работают повсеместно.

1. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. С.15
2. Макеева Е.Н. Лекции по психологии девиантного поведения.
3. Иванов В. Н. Девиантное поведение: причины и масштабы Социально-политический журнал. 1995. № 2. С. 47-57.
4. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста М, 1986
5. Карвасарский Клиническая психология М, 2004г С.301, 307

Жас өспірім шақтағы тәптіптен ауытқу проблемасын зерттеуінің көптенген аспектары бар, оның ішінде медициналық, жиірек психиатрияда ерекше орын алады тәртібі қиын балалардың және жас өспірімдердің ауыратынын және ауырмайтынын шамалау шектеуге болады, бірақ бұл жағдайларды тек психиатр дәрігер ғана шеше алады, жағдайда психиатрға қаралу қажет болған жағдайда психологиялық кедергі жиі туады. Тәртібі қиын жас өспірімдер мен бірінші кездесетін психиатр дәрігер емес № басқа адамдар: ата-аналар, педагогтар, терапевт дәрігерлер. Мақалада систематикалық тәртіпбен ауытқу проблемасына медициналық көмектерінің шектері қаралған.

Амренова А.Г., Ельбаева З.У.
эл-Фараби атындағы ҚазҰУ

ADHD НЕМЕСЕ ЗЕЙІН ЖЕТІСПЕУШІЛІГІ МЕН ГИПЕРБЕЛСЕНДІЛІК СИНДРОМЫНЫҢ БЕЛГІЛЕРІ МЕН ОНЫ ЕМДЕУДІҢ ЖОЛДАРЫ

Қазақстанның жаһандану және жана әлемдік білім, ғылым кеңістігіне ену барысында алға қойған мақсаттарына жетуі және биік белестерден көрінуі жас ұрпаққа байланысты. Халқымыздың, соның ішінде жас ұрпақтық әл-ауқаттылығы мен экономикалық халінің тұрақтылығы сонымен қоса психологиялық күйінің қалыптатылығы жастардың болашаққа нақ қадам басуының және кез келген жағдайға тез бейімделу қабілеттерінің жоғары болуына кепіл болады. Дегенмен қазіргі таңда кіші балалар мен жастар арасында қоршаған ортаның жағымсыз факторлары (экологиялық мәселелер, әлеуметтік – саяси мәселелер және т.б.) мен психологиялық атмосфераның (отбасылық жағдайлар, баланың жас және дербес ерекшелігінің даму кезеңінің мәселелері және т.б.) қалыпсыздығы әсерлерінен көптеген стресс, депрессия, ADHD және т.б. психологиялық синдромдар етек жаюда. Жоғарыда аталған психологиялық синдромдар ішінде ADHD синдромына тоқталып өтсек, аталғын психологиялық аурудың балаларда пайда болу себептері мен оның белгілеріне сипаттама түрлі мемлекеттерде өте ұқсас болғанымен, оны емдеу процедуралары әр мемлекетте өзіндік ерекшеліктерімен сипатталады.

Алдымен ADHD психологиялық синдромы және оның балаларда туындау себебін анықтап алсақ. Балалардың ми қызметінің бұзылуы, өз уақытын басқара алмауы, ұйымдастырушылық қабілетінің төмен болуы, шектен тыс белсенділік көрсету құбылысын психологтар ADHD немесе зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы деп атайды [1]. ADHD синдромы бар бала зейінін бір жерге шоғырландыра алмау, аса белсенділік және импульсивтілігімен ерекшеленеді [2].

- **Зейінін бір жерге шоғырландыра алмау белгілері**

1. Әдетте бала өзіне берілген тапсырмаға көп көңіл болмсейді яғни ойын бір арнаға жинақтай алмайды, соның нәтижесінде балаға берілген тапсырманы шешу барысында көптеген қателіктер жібереді;

2. Балаға бағытталған сөздерге көңіл аудармаған сияқта жан –жағына көп қарайды;

3. Бала үшін бір жұмысты бастау оңай болғанымен оны нәтижелі етіп аяқтау өте қиынға соғады себебі, балаға жұмыс тәртібін түсіну өте қиын болады;

4. Бала логикалық ойлау процесіне негізделген тапсырмалармен жұмыс жасауда көптеген қиыншылықтарды сезініп, мұндай жұмыстардан қашқақтауға тырысады;

5. Бала өз заттары мен мектеп құрал жабдықтарын үнемі жоғалтып жүретін болады.

6. Баланың есте сақтау қабілеті төмен дәрежеде болады [3].

➤ **Гипербелсенділік белгілері**

1. Бала үнемі қимылда болады, бір орында ұзақ уақыт отыра алмайды, көп қозғалғыш, жан-жағына көп қарайтын, айналасына көп алаңдаушы болып келеді;

2. Баланың қозғалыс белсенділігінің мақсатталған бағыты жоқ. Ол бекерден бекер қозғалып, айналып, жүгіріп жүруі мүмкін;

3. Көп сөйледі;

4. Үлкендердің сөзін алып, қимылдамай отыруы өте қиынға соғады [3].

➤ **Импульсивтіліктің белгілері**

1. Бала белгілі бір қатарда тұрған болса өз кезегін шыдамдылықпен күте алмайды, ол жағдайды, топ, ұжым талабын терең түсінбейді;

2. Бала айналасындағы құрдастарының ойынына, үлкендердің әңгімелеріне рұқсатсыз араласады және оларға кедергі жасайды.

3. Әлденеге қызығушылығы жылдам өзгеріп, барлығын білмекке ұмтылады.

4. Тез сөйлейді [3].

Балада ADHD синдромының туындау белгілеріне байланысты қазіргі таңға дейін нақты тоқталымдар мен ғылыми теориялар нақтыланбаған, дегенмен ADHD синдромының балада көрініс табуына байланысты көзқарастар түрлі мемлекетте түрліше сипатталады. Мысалы елімізде балада ADHD синдромының туындау белгілеріне отбасында тұңғыш немесе бір баланың ізінен іле-шала екінші сәби туылған уақытта ата –анасы тарапынын алдыңғы балаға бөлінген зейін тапшылығы және бірінші баланың бауырынан ата-анасын қызғану белгісінен туындайды десе Оңтүстік Корея мемлекетінде дәрігерлер балада ADHD синдромы генетикалық болып кейбір жағдайларда генетикалық тұрғыда беріледі деген тоқтамға келген [4].

Алайда итернет желісіндегі ақпараттарға сүйенетін болсақ ADHD синдромының балада пайда болуыне келесі себептер әсер етеді:

➤ Жалпы экологиялық жағдайдың нашарлауы.

➤ Жүктілік жағдайындағы ананың инфекциялы болуы немесе дәрі, ішімдік, наркотик қабылдауы.

➤ Иммуналды сәйкессіздік (резус-фактор бойынша)

➤ Жүктілік кезеңіндегі ананың түсік болып қалу қаупі.

➤ Уақытынан алдын босану немесе табиғи емес жолмен (кесерева, наркоз) босануы.

➤ Нәресте шағында баланың қатты науқастануы және температурасының жоғары болып өте күшті дәрі-дәрмектерді қабылдауы.

➤ Нәресте миының қалыпты қызмет етуіне кедергі жасайтын астма, пневмония,диабет ауруларының болуы [5].

Кейбір балаларда көрініс табатын ADHD синдромының Қазақстандағы және Оңтүстік Кореядағы емдеу жолдары.

Қазақстандық ғалымдар мен дәрігерлер балада көрініс тапқан ADHD синдромын жиі келесі психологиялық амалдар негзінде емдейді:

➤ Психологиялық кеңес беру. Психологтар ADHD синдромы бар баланың отбасымен, мектеп ұжымымен жұмыс жасап, оларға баламен қарым –қатынасқа қалай түсу, онымен қалай жұмыс жасауы керек екендіктері туралы кеңес береді. Психологтар жұмыс соңында ата-аналарға баланың энергиясын дұрыс, пайдалы бағытта жұмсау яғни түрлі сурет салу өнері, мүсін жасау, спорттық үйірмелерге қатыстыру қажеттілігі туралы және т.б. пайдалы кеңестер береді. Ғалымдардың пікірінше баланың бойындағы мол күш-қуат қоры 13-15 жасқа дейін толық және жан-жақты болады сондықтан да ата аналар балаларын осы жасқа дейін бақылап, бағыттап отырғаны жөн [6].

➤ Массаж, бассейн.

➤ Ата-ана тәрбиесінің бірізділігі мен үйлесімділігі.

Оңтүстік Кореяда ADHD синдромы бар балаларды емдеу барысында жоғарыда қазақстандық ғалымдар атап өткен психологиялық кеңес берумен қатар, негізіннен аталған ауруды емдеудің нейробиологиялық әдістеріне көп жүгінеді. Мұндай емдеу әдістеріне норадреналин мен допамин екі нейротрансмиттерлерді ретке келтіретін психостимуляторлық дәрілерді қабылдау жолын түсіндіруімізге болады [7].

Дәрігер ADHD синдромы бар балаға психостимулятор дәрілерін белгілі бір мөлшерде бір апта көлемінде метепке барар алдында ішуі туралы кеңес береді. Егер дәрі бір апта көлемінде балаға көмек бермесе, дәрігер тарапынан дірінің мөлшері ұлғайтылады, егер сонын өзінде көмек бермесе ол басқа дәрімен ауыстырылады.

Шетелдік елдерде ұзақ уақыт балаларда көрініс тапқан ADHD симптомын Methylphenidate (Ritalin) деген дәрімен емдеп келген, бірақ соңғы кезде аталған дәріге қатысты балаларда тәуелділік пайда болуының дәлелденгенінен соң аталған дәрінің сатылымы мен пайдалану дәрежесі өте төмендеген. Соңғы кезде Оңтүстік Кореяда ADHD симптомын емдеу барысында көптеп қолданысқа ие болып жүрген дәрі Atomoxetine (Strattera) деп аталады. Басқа препараттар ең бірінші болып допаминге әсер етсе Atomoxetine препараты алдымен нейротрансмиттер норадреналин әсер етеді. Соңғы жылдары Atomoxetine препаратын қабылдап жүрген ADHD симптомы бар балалардың 70% едауір емделгенін көрсеткен [7].

ADHD ми қызметінің бұзылуымен баланың өз уқытын басқара алмауы, ұйымдастырушылық қабілетінің төмендігімен сипатталатын психологиялық ауру. Аталған арудың әр елде әр түрлі емделу жолы қарастырылғанымен олардың негізге, ортақ мақсаты аталған аурудан балаларды емдеп шығару, аурудың алдын алу, болашақта бұл ауруды болдырмау.

1. Zwi M, Ramchandani P, Joughin C (October 2000). "Evidence and belief in ADHD". *BMJ* 321 (7267): 975–6. doi:10.1136/bmj.321.7267.975. PMC 1118810, PMID 11039942

2. "Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)." Health & Outreach. Publications. <http://www.nimh.nih.gov/health/publications/attention-deficit-hyperactivity-disorder/complete-index.shtml> July 15, 2009

3. <http://add.about.com/od/signsandsymptoms/a/symptoms.htm>

4. Генетика гиперактивности и дефицита внимания//Химия и жизнь. 2008. № 1., стр. 5

5. <http://add.about.com/od/adhdthebasics/a/Inherited-ADHD.htm>

6. <http://ana-bala.kz/2012/01/гиперактивті балалар/>

7. <http://zdorovie.com/health/medikamentoznoe-lechenie-adhd/9281>

В статье рассматриваются психологические аспекты синдрома ADHD, предпосылки его развития в детском возрасте и возможные способы их преодоления

Кожамжарова К.О.

ст.преподаватель Консерватории им. Курмангазы,

Құнанбаева М.Н.

к.психол.н., ст.преподаватель

кафедры общей и этнической психологии им.аль-Фараби

ВОРОВСТВО КАК ВИД ДЕВИАЦИИ СРЕДИ ДЕТЕЙ

Наверное среди наших казахстанских школ нет ни одной, которая бы не сталкивалась с этой проблемой. И как свидетельствует практика, воровство или кражи стали частым явлением среди различных категорий детей, не только из неблагополучных и проблемных семей, но так же и среди обеспеченных. Разница лишь в причинах и мотивах.

При этом необходимо различать воровство от клептомании. Клептомания – это болезнь, которая является разновидностью маниакальных психозов в результате черепно-мозговых нарушений или психотравм, перенесённых в раннем детстве в возрасте 4-6 лет. При этом клептоманом управляют непреодолимые импульсы (мания), и он крадет неосознанно, то есть без цели наживы или мести. При этом важно учитывать следующее:

• очень часто в популярной литературе ошибочно пишут, что клептомания неизлечимая болезнь. В реальности, это не верно. Клептомания лечится с помощью психотерапии. Как показывает опыт работы с клептоманами, с проблемой клептомании можно справиться за 1-5 сеансов.

• Второе заблуждение касается лечения. Эта болезнь не лечится медикаментозно. Помочь может опытный психотерапевт, который специализируется на kleptomании.

При соматических нарушениях, kleptomания развивается в раннем возрасте на фоне минимальных мозговых дисфункций, чаще всего после психотравм. При этом kleptomания может протекать волнообразно, когда симптомы то усиливаются, то ослабевают. Среди kleptomанов есть свои разновидности. Одни kleptomаны воруют только определенные мелкие бытовые вещи, то, что всегда под рукой (ручки, часы, пуговицы, заколки, помады, игрушки). Некоторые воруют продукты питания, например, в магазине. Это сладости, фрукты, мелкие упаковки. Других kleptomанов привлекают блестящие, сверкающие вещи. Есть и такие, которые берут все, что плохо лежит. Если kleptomанов не лечить, то им одна дорога, как правило, они попадают в тюрьму. То есть, очень важно при обнаружении кражи различать характер поведения, которое осуществлялось намеренно и ненамеренно. Если поведение было совершено ненамеренно, как в случае с kleptomанией, то ребенок не несет за него ответственности. В этом случае, после выявления психического заболевания, необходимо принимать меры по лечению.

Также при воровстве большое значение имеют возрастные особенности. Чем младше ребенок, тем ему труднее контролировать свое поведение. Воровство может быть следствием недостаточной развитости торможения импульсивных форм активности. Примером может служить реактивное поведение малыша, которому очень понравилась или всецело привлекла внимание яркая игрушка. В этом случае поведение явилось следствием ситуативного воздействия внешних факторов. Ребенок может знать, что чужое брать нельзя, но под влиянием момента он даже не смог понять, что он взял, то, что ему не принадлежит. В таких случаях говорят: «вещь сама просилась в руки», то есть, как будто активность шла от вещи. Этот пример свидетельствует о том, что у ребенка не развита воля, позволяющая тормозить реактивность и импульсивность. Чем раньше родители будут целенаправленно формировать произвольность и волю, тем раньше ребенок научиться останавливать себя и сумеет самостоятельно управлять своим вниманием. Именно в силу возрастных особенностей ребенок оказывается в ситуации воровства, когда берет в магазине вещи с прилавков, особенно возле кассы или на базаре игрушку, очень доступно расставленные перед детьми. Здесь вина родителей и продавцов, которые не внимательны к поведению маленьких покупателей и заранее не предугадывают последствия их поведения. При частых повторениях подобных случаев родителям можно порекомендовать проигрывание в ролевой игре с детьми дошкольного возраста ситуацию купли-продажи, при этом акцентирую внимание на процедурах покупки, объясняя важность соблюдения правил поведения для приобретения понравившейся вещи. Из опыта консультирования родителей хочется отметить, что для детей эта игра в «Магазин» становится более привлекательной, чем простое обладание понравившейся игрушкой. Если же родители не обращают внимание на такие инциденты, то подобные действия становятся одним из способов приобретения желаемого и воровство воспринимается как норма поведения.

В более старшем возрасте при полноценном психическом развитии воровство становится уже вполне осознанным, продуманным и целенаправленным поведением, которая зависит от факторов социализации и условий воспитания. С точки зрения социологии и юриспруденции [1] воровство изучается как следствие понижения уровня жизни населения, при этом эта зависимость имеет обратную пропорциональность. Чем ниже уровень доходов людей, тем выше уровень воровства. Поэтому это явление считается закономерной чертой малоимущих слоев населения. Но важно при этом отметить, что на поведение влияют не только внешние социальные условия, как безработица или всеобщий экономический кризис. Эти факторы лишь прикрывают, но не объясняют истинный механизм возникновения воровства среди молодежи. К примеру, такое явление как кражи в автобусе, кражи квартир и домов или хищения государственных денег. Механизм везде один. Вор осознанно разрабатывает план воровства и хладнокровно осуществляет задуманное. Это становится способ наживы. В ценностно-смысловой сфере такого субъекта на первом месте, с большим отрывом от других ценностей, всегда преобладает материальное обогащение. А это значит, что если выбор будет стоять между здоровьем, семьей или дружбой как ценностью с одной стороны и материальным богатством с другой, то человек, чьим ориентиром и мерилom в жизни стало материальное, может в погоне за обогащением нанести ущерб своему здоровью или же он способен отправить родителей в дом престарелых. Все это свидетельствует о том, что воровство как социальное явление являются закономерным следствием нарушения моральных и нравственных норм общественной жизни. Нарушается моральный закон, который гласит: «Нельзя брать того, что не тебе не принадлежит». С психологической точки зрения, основной причиной всех разновидностей воровства и кражи является

нарушения в социализации и несформированность морального и нравственного сознания, о котором писали еще Ж.Пиаже [2], Л. Колберг [3], Л.И. Божович [4] и др.

Формирование морального сознания тесно связано с развитием других форм сознания, к примеру, с правовым [5], [6], которое предшествует по времени возникновения и связано с взаимоотношениями со значимыми взрослыми (родителями, воспитателями). Сознание закладывается через восприятие поступков и убеждений взрослых. Эти первые впечатления составляют в последующем в основу мировоззрения ребенка [7, 8]. Отсюда, с психологической точки зрения, следует то, что моральные и нравственные понятия имеют социальную природу. Возникнув в истории человечества на заре цивилизации морально-нравственные понятия стали результатом совместно-деятельностной жизнедеятельности [9]. Также в онтогенезе формирование морального и нравственного сознания происходит поэтапно, имея социальную обусловленность и конкретные механизмы становления.

В основе этих механизмов лежат эмоционально-волевые процессы [10], согласно которым дети с раннего возраста, как губка впитывают психологическую составляющую поведения и взаимоотношения родителей, которые строятся по определенным устоям и нормам поведения. Изначально во вне дети наблюдают поступки и принципы поведения, которые строятся на основе биологических и импульсивных потребностей или же на основе этических представлений и моральных норм в зависимости от личностной зрелости. Личностная зрелость, в свою очередь, достигается в результате успешной социализации, то есть усвоения устоев и норм общества. Так основные понятия о нравственности закладываются из первичных негласных принципов и правил поведения, как условий активности. И более того, для того, чтобы выработать, а не просто перенять от авторитетных взрослых этические принципы, понятия и нормы поведения, ребенку предстоит овладеть саморегуляцией. Понятие саморегуляции впервые ввел П. Жанэ (1929), утверждая, что способность к саморегуляции является наивысшим критерием развития личности. Саморегуляция рассматривалась им как процесс опосредования социальных норм и ценностей, как система внутренних требований, которые превращают человека в активного субъекта. отделяясь от витальной саморегуляции к психологической (см.рис.1). При этом важным фактором являются условия, в которых развивается ребенок (это первая составляющая нравственного сознания). Согласно проведенному исследованию [10], одним из главных составляющих нравственное сознание является нравственная саморегуляция, которая в виде процесса внутренней работы личности реализуется через процессы самоконтроля, самоуправления, планирования, программирования и оценки результатов, влияющих как на отношения, мотивы, убеждения и ценности, так и на потребности, эмоции и установки в поведении. Нравственная саморегуляция развивается как конечный результат духовного становления человека и как признак зрелой личности.

Согласно схеме (рис.1) мы выделили два уровня процесса саморегуляции: первый базовый, который лежит в основе всей психической жизни человека – это уровень психической или витальной саморегуляции. (Витальная (*vitalis* лат. – жизненный). Витальная саморегуляция - это адекватное опознание и отреагирование своих потребностей, который дает человеку ресурс, благодаря которому он поддерживает свое физическое и психическое существование, то есть служит основной задаче – жизнеобеспечению человека. По своей природе являясь бессознательной, она подчинена биологическим законам. Механизмы витальной саморегуляции могут быть осознаны, но сами процессы ее протекания большей частью бессознательны.

Второй уровень, который возникает онтогенетически позже и является основой личностного развития – это психологическая саморегуляция человека, где осуществляется интеллектуальная, мотивационная, волевая и нравственная саморегуляция. Психологический уровень саморегуляции реализуется личностью, благодаря которому человек осуществляет и сохраняет свою целостность, взаимосвязь и интеграцию двух основных частей психики – ментального и витального. Основными механизмами психологического уровня являются самосознание, рефлексия, самопознание, самооценка и самоотношение, которые осознаваемы и это является их главным условием в саморегуляции. Нравственная саморегуляция в управлении человеком возвышается в иерархии уровней регуляции, то есть в этой пирамиде, так как она содержит в своей структуре ценностно-смысловые структуры личности и общества, так как человек, как биосоциальное существо, приобретает свои человеческие свойства психики в социуме. Отсюда именно нравственный уровень саморегуляции определяется спецификой конкретного общества. Именно социально-психологическое взаимодействие взаимопределяет особенности нравственного сознания, которое отражает социальные противоречия, социальную ситуацию развития общества. Именно благодаря нравственному сознанию человек обретает социально-ориентированное поведение.

Поэтому рост девиаций и в том числе воровства среди молодого поколения, это индикатор развития нравственного сознания, которое определяет поступки и жизнедеятельность взрослых людей. Психологической особенностью роста числа воровства как социального явления стало возможным, так как оно явилось следствием нарушения нравственных норм в обществе. Все нравственные нормы и принципы тесно взаимосвязаны между собой, что нарушение одной неминуемо ведет к ослаблению или разрушению других. Например, принцип «не воруй» тесно связан с принципами «правдивости и честности», а также с главным золотым законом нравственности принципом «не делай другому того, чего бы не хотел, чтобы делали тебе». Этические законы или законы морали, составляют основу конфенциональной жизни в обществе. [6]



Рис.1

В случае воровства среди детей необходимо помнить о глубинных причинах возникновения этой девиации и принимать меры на уровне семьи и общества, так как не устранив истинных причин, как ориентированности родителей на обогащение и ориентации всего общества на материальные ценности, на практике психологи могут воздействовать только внешнее поведение, при этом психологические механизмы поведения остаются прежними. Это значит, что воровство будет повторяться, но в более изощренной и скрытой форме. Поэтому, когда ребенок с детства не усвоит нравственные представления и не выработает свои моральные нормы понятия, то в последующем очень трудно будет сформировать у него эти нравственные принципы и убеждения. А самое страшное при этом то, что у молодых людей с несформированным нравственным сознанием при обнаружении кражи или преступления нет внутренних переживаний и мук совести, потому что у них нет совести. О подобных людях пишут психиатры как о личностном расстройстве в виде психопатии [12].

В случаях социализации, когда прививаются аморальные ценности и формируется отрицательная направленность личности, совесть как внутренний диалог, или суд отсутствует. В развитом нравственном сознании совесть проявляется как этический иммунитет – как устойчивость перед соблазнами и явлениями безнравственности, который отсутствует при девиации. К нарушению социальных норм и развитию асоциального поведения, как было указано выше, ведет, прежде всего, деформация нравственного сознания, аффективных, когнитивных и функциональных составляющих. Формирование и развитие асоциальных личностных качеств и паттернов поведения происходит в результате функционирования защитных механизмов, (кроме сублимации) и самообмана. При всех случаях нравственной деградации личности функционирование нравственной саморегуляции становится не возможным. Поэтому нравственная саморегуляция как проявление нравственного сознания является внутренним регулятором социальной активности личности, который в отсутствии внешних контролеров и правовых законов не допускает асоциальной и аморальной активности.

1. Казымбетова Д. Социальные проблемы девиантности в транзитном обществе. Алматы. 2000. с. 30

2. Piaget J. Moral judgement of the child. London. 1977. 399 p.
3. Kohlberg L. The Philosophy of Moral Development. NY: Harper & Row, 1981.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1968- 464с
5. Спиркин А.Г. Сознание с самосознание. М., 1972 – 186 с.
6. Гусейнов А.А. Золотое правило нравственности / А.А. Гусейнов. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Мол. гвардия, 1982. - 208 с.
7. Бернс Р. *Развитие Я-концепции и воспитание* /Пер. с англ. - М.: "Прогресс", 1986. С. 30-66.
8. Винникотт Д.В. Разговор с родителями /Пер. с англ. М.Н. Почукаевой, В.В. Тимофеева. — М.: Независимая фирма “Класс”, 1969 – 80 с.
9. Кульсариева А.Т. Этика. Оку құралы. – Алматы, «Қазақ университеті», 2003. – 43 б.
10. Құнанбаева М.Н. Этнопсихологические особенности нравственной саморегуляции личности. Канд.дисс. 2010.С. 142
11. Михева И.Н. Я – концепция и конфликт в сфере нравственной жизни личности. //Сб. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 656 с. Стр. 232-251
12. Хаэр Роберт Д. Лишенные совести. Пугающий мир психопатов: Пер. С англ. – М.: ООО «И.Д.Вильямс», 2007. – 288 с.

Мақалада психологияның тұрғысынан ұрлықтың элеуметтік көрініс ретінде ішкі механизмдері мен себептері қарастырылады. Балалар арасында кеңінен тараған оқиғағын практикалық психологияда қолданатын әдістер айтылады. Ұрлық - девиацияның бір түрі ретінде клептаманиямен кейбір кездерде шатастырылатыны айтылады және айыру ерекшеліктері беріледі. Сол девиациямен күресу үшін жастардың имандылықты сананы дамыту керектігі айтылады.

Садвақасова З.М.

к.пед.н., доцент кафедры общей и этнической педагогике КазНУ им. аль-Фараби

МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА

Бесстрастная статистика сегодня фиксирует рост подросткового суицида во всем мире и в нашей стране в том числе Казахстан в Европейском регионе ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения) занимает 2 место среди 24 стран мира по смертности среди подростков в возрасте 15-19 лет после России [1- С.3].

Если во всем мире каждые 40 секунд происходит одно самоубийство, то почти каждый час в Казахстане кто-то добровольно расстается с жизнью. Когда дети решают уйти из жизни – это опасный сигнал для ВСЕХ! Суицидальные намерения несовершеннолетних детей, а во многом и проявление подобного отношения к жизни – это новая актуальная и пугающая проблема воспитания в современном мире.

Психологический смысл подросткового суицида - *крик о помощи, стремление привлечь внимание к своему страданию*. Настоящего желания нет, представление о смерти крайне неотчетливо, инфантильно. Смерть представляется в виде желательного длительного сна, отдыха от невзгод, способа попасть в иной мир, так же она видится средством наказать обидчиков.

Своевременная компетентная помощь педагога-психолога, социального педагога поможет предотвратить беду. На практике существуют различные методы работы, которые можно использовать в профессиональной деятельности.

Метод «Корневая система». Суицидальную проблему подростка можно сравнить с раскидистым кустарником. Корни многих проблем уходят в незамечаемую неоднородность пространства. Чтобы взглянуть, что является причиной суицидального поведения, можно вместе с подростком нарисовать, откуда это идет тревожное состояние, что способствует этим мыслям. Кустарник сверху можно отразить по веточке, кто может помочь ему в этой ситуации.

Прочистка мозгов или метод «взрыва» (А.С.Макаренко). Создание такой обстановки, которая поможет взглянуть на ситуацию трезво и с другой стороны, изменив вовремя сознание на 180 градусов.

Метод «Свеча». Предлагается зажечь маленькую свечу, открыть форточку (но чтобы не было сквозняка, и свеча не задувалась) и высказать все обиды, которые накопились внутри и не дают жить спокойно. После того, как человек выговорится, очищается аура и человеку становится легче

Метод беседы с духовным наставником. Антисуицидальной направленностью личности может быть культурно-религиозные основы мировоззрения человека. Общение с муллой, духовным наставником может изменить мысли и помочь справиться вовремя с проблемами.

Метод обмена опытом (или метод актуализации биографии). Групповая дискуссия биографического характера. Обсуждаются истории, отдельные эпизоды и ситуации из жизни члена группы, его проблем, конфликтов, отношений, установок, особенностей поведения в разные моменты его биографии.

Специфика этого метода заключается в том, чтобы клиенту показать, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства и с ними происходили подобные чувства. Задача педагога-психолога помочь человеку через погружение в дискурс события пересмотреть свои представления о происходившем, изменить свое отношение к событию и выстроить в вербальном плане – стратегии изменения своей жизни в будущем.

Метод группового решения проблем. Происходит в форме групповой дискуссии, в процессе которой перед участниками ставится задача прийти к общему мнению по какому-то вопросу.

Проблема может быть использована как в целях представления возможности участникам увидеть поставленную проблему с разных сторон и определить возможные варианты ее решения, так и овладения новыми умениями, необходимыми в дальнейшем – быть убедительным и аргументировать свое мнение в ситуации спора и многими другими.

В ходе работы, группового обсуждения позволяет участникам прояснить (возможно, изменить) мнения, позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения.

Метод символического самовыражения. Нацеленность на проектирование и моделирование в психологическом пространстве нового видения мира, видения самого себя и других. При этом важнейшей формой в этих техниках выступает символизация. Примерами реализации метода символического самовыражения являются медитации-визуализации, приемы активного воображения и техники имаготерапии и имагогики (имагомир – это мир воображения), проективные рисунки, написание сказок, многие упражнения нейролингвистического программирования, создание изделий из песка, глины, пластилина, бумаги или ткани, некоторые методики социальной перцепции и др.

Особенностью всех этих техник является то, что они создают условия для проявления индивидуальной творческой активности участников в ситуации. Происходит актуализация будущего в психологическом пространстве и преобразования в целях саморазвития личности.

Метод операционализации нацелен на освоение, осмысление и решение так называемых инструментальных задач, связанных с построением реальной деятельности, достижением конкретных целей, структурированием будущих событий жизни участников. Группа дает возможность «репетиции поведения» в тех или иных ситуациях с тем, чтобы в дальнейшем перенести лучшие из найденных вариантов в свою реальную жизнь. Своеобразный «психологический полигон», где участник может попробовать вести себя иначе, «примерить» новые модели поведения, научиться по-новому относиться к себе и к людям – и все это в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки.

Метод «Подавление». Жесткое пресечение и ограничение действий и поступков ребенка, чтобы избежать тех из них, которые могут принести вред самому ребенку. Взрослый силой своего авторитета пытается положить конец проявлениям агрессии, заглушить ее и, заняв господствующее положение, подчинить ребенка себе. Но это может привести ребенка, подростка в еще более угнетенное состояние. Хотя цель достигается, но нельзя в этом случае говорить о благополучии и создании необходимых условий для личностного развития подростка и включения его в деятельность. Идет фиксация внимания только на негативных проявлениях личности, и осуществляется выход на внешнее изменение поведения без учета состояния человека в данный момент. В такой ситуации очень важно акцентировать внимание на поступке, а не на личности подростка. Возможность применения данного метода находится в прямой зависимости от авторитета и социального влияния взрослого. Применение подавления целесообразно, когда негативные проявления ребенка, подростка грозят нанести вред его здоровью, возникает угроза для его жизни или возможен ущерб здоровью и жизни другого.

Метод «Вытеснение». Метод используется для устранения отрицательных проявлений через включение ребенка в деятельность. Выстраивается цепочка действий, направленных на снятие неблагоприятного состояния: вытеснить — заменить - отвлечь. При использовании данного метода весьма важен уровень профессионализма педагога-психолога, так как нельзя сводить усилия только к манипулированию состоянием ребенка. Вытеснение должно быть мягким, с использованием

ненавязчивой шутки, сосредоточением внимания подростка на чем-то важном, не терпящем отлагательства и т. д.

Метод «Концентрация на положительном». Сосредоточение на позитивном в самом ребенке и в другом человеке, животном, предмете и т. д., против кого (чего) была направлена злость, агрессия, раздраженность или гнев. Цель данного метода - научить ребенка, подростка саморегуляции, самоконтролю, установлению равновесия между внешними влияниями, внутренним состоянием и формами поведения человека.

Метод «Ситуация успеха» Инициирование проявления физических и духовных сил личности, максимальное развитие ее способностей. Проживая ситуацию успеха ребенок, подросток обретает достоинство. В признании его человеческих и индивидуальных качеств он обнаруживает, что он чего-то стоит как человек. К тому же ситуация успеха порождает удовлетворенность жизнью на данный момент.

Высокая мотивация к сотрудничеству. Предполагает активизацию у подростка стремления заявить о себе, как о значимой, целеустремленной личности в среде одноклассников и взрослых (родителей, учителей). При формировании такой мотивации можно опираться как на личный опыт подростка (часто негативный, то есть «от противного»), так и на позитивные жизненные ценности (семья, любовь, душевный комфорт и средства его достижения, высокий профессионализм в будущей деятельности и пр.).

Авансированием доверия. Под авансированием доверия можно понимать обещание (и обязательное выполнение обещанного) педагогом-психологом, социальным педагогом помощи и поддержки подростку в формировании его нового образа в глазах окружающих. Для этого социальный педагог может провести беседы с родителями и учителями с целью поиска положительных качеств личности подростка в учебной деятельности и во взаимоотношениях в семье.

Скрытая инструкция. Под скрытой инструкцией понимается ненавязчивая помощь социального педагога подростку в сосредоточении на тех моментах, которые могут помочь подростку изменить мнение окружающих о себе. Например:

- сдерживаться и не отвечать грубостью на грубость;
- не считать, что неприязнь кого-либо направлена лично на него;
- находить в себе силы и возможности для помощи и поддержки друзей, родителей, классного руководителя и т. п.;
- не стесняться попросить помощи;
- постараться увидеть в родителях самых близких людей и опираться на них в сложной ситуации и пр.

Персональная исключительность. Акцентировать в сознании ребенка его персональную исключительность можно при помощи схематического изображения его генеалогического древа и объяснения, как причудливо и непредсказуемо сочетались гены в течение сотен, тысяч лет, чтобы в результате появился такой уникальный и не похожий ни на кого человек.

Социально-педагогическое внушение. Представляет собой неоднократное повторение педагогом-психологом в различных ситуациях (во время краткой встречи на перемене, на улице во внеурочное время, при проведении целевой консультации, при посещении на дому и пр.) следующих высказываний:

- что подросток способен, сможет справиться с проблемой;
- что процесс этот трудный и не быстрый, поэтому необходимо терпение и мужество, которых подростку не занимать;
- что он, педагог-психолог, всегда рядом и всегда протянет руку помощи и поддержки;
- как уверенно и достойно будет чувствовать себя подросток после победы над негативными проявлениями своей личности;
- что каждому человеку приходится делать выбор, который определяет его будущую судьбу и т.д.

Реконструкция характера. Суть этого метода в перевоспитании, изменении сознания подростка с опорой на нравственные качества личности. При этом важно учитывать, что дети, подростки с суицидальным поведением часто имеют различные психические отклонения, у них наблюдается задержка интеллектуального развития. Указанный метод предполагает составление индивидуальных программ как познавательной, так и общественно полезной деятельности.

Таким образом, своевременная и компетентная помощь подростку в трудной ситуации поможет избежать беду, и тем самым успешно социализироваться в обществе.

1. Миронова Е.К. Подростковый суицид: что нужно знать педагогам и родителям? // Открытая школа. – 2011. - №3. – С.3-5.
2. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь близким. – М.: Эксмо, 2009. – 192с.
3. Садвакасова З.М. В помощь социальному педагогу, или как работать с трудными детьми. – Учебно-методическое пособие. Алматы, 2008. – 192с.
4. Садвакасова З.М. В помощь педагогу-психологу в работе с детьми детского дома. Алматы, 2011. – 270с.

Мақалада жасөспірімдердің суицидтік мінез-құлқын алдын алу әдістері қарастырылған.

Лепешев Д.В.
зав. ИМО, РУОЦ «Балдаурен»,
к.п.н., член-корреспондент АПНК

КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СУИЦИДАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ДИНАМИКЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Проблеме тревожности и социальной адаптации посвящено значительное количество исследований в психологии, медицине, физиологии, философии, социологии. В последнее десятилетие интерес ученых психологов к изучению тревожности и адаптации существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость, и, как следствие, переживания эмоциональной напряженности, тревоги.

Тревожность – черта личности, характеризующая ее эмоциональную сферу. Уровень тревожности – это показатель индивидуальной чувствительности к стрессу, склонность ощущать большинство жизненных ситуаций как угрожающие.

В самом общем виде под современной дезадаптацией подростков подразумевается некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологических и психофизиологического статуса подростка требованиям ситуации вхождения подростка в социум, принятием им норм, ценностей общественных отношений, овладение которых по ряду причин становится затруднительным.

Адлер [1] выдвигает три условия, которые могут привести к возникновению у подростка неправильной позиции и стиля жизни. Эти условия следующие:

1. Органическая, физическая неполноценность организма. Подростки с этими недостатками бывают целиком заняты собой, если их никто не отвлечет, не заинтересует другими людьми. Сравнение себя с другими приводит этих подростков к чувству неполноценности, приниженности, страданию, это чувство может усиливаться благодаря насмешкам товарищей, особенно это чувство увеличивается в трудных ситуациях, где такой индивид будет себя чувствовать хуже, чем его сверстник. Но сама по себе неполноценность не является патогенной. Даже больной подросток чувствует способность изменить ситуацию. Результат зависит от творческой силы индивидуума, который может иметь разную силу и по-разному проявляться, но всегда определяющей целью.

Адлер был первым, кто описал трудности и тревогу подростка, связанные с недостаточностью органов, и искал пути их преодоления.

2. К таким же результатам может привести и избалованность. Возникновение привычки все получать, ничего не давая в обмен. Легко доступное превосходство, не связанное с преодолением трудностей, становится стилем жизни. В этом случае все интересы и заботы также направлены на себя, нет опыта общения и помощи людям, заботы о них. Единственный способ реакции на трудность – требования к другим людям. Общество рассматривается такими подросткам как враждебное.

3. Отверженность подростка. Отверженный подросток (изгой) не знает, что такое любовь и дружеское сотрудничество. Он не видит друзей и участия. Встречаясь с трудностями, он переоценивает их, а так как не верит в возможность преодолеть их с помощью других и поэтому не верит в свои силы. Он не верит, что может заслужить любовь и высокую оценку путем действий, полезных людям. Поэтому он подозрителен и никому не доверяет. У него нет опыта любви к другим, потому что его не любят, и он платит враждебностью. Отсюда – необщительность, замкнутость, неспособность к сотрудничеству.

Недостатком Адлеровской концепции является не сделанное различие между беспокойством адекватным, обоснованным и неадекватным, поэтому нет четкого представления о тревожности как специфическом состоянии, отличном от других сходных состояний.

В книге «Невротическая личность нашего времени» автор К. Хорни [2] насчитывает 11 невротических потребностей:

1. Невротическая потребность в привязанности и одобрении, желание нравиться другим, быть приятным.
2. Невротическая потребность в «партнере», который исполняет все желания, ожидания, боязнь остаться в одиночестве.
3. Невротическая потребность ограничить свою жизнь узкими рамками, оставаться незамеченным.
4. Невротическая потребность власти над другими посредством ума, предвидения.
5. Невротическая потребность эксплуатировать других, получать лучшее от них.
6. Потребность в социальном признании или престиже.
7. Потребность личного обожания. Раздутый образ себя.
8. Невротические притязания на личные достижения, потребность превзойти других.
9. Невротическая потребность в самоудовлетворении и независимости, необходимости ни в ком не нуждаться.
10. Невротическая потребность в любви.
11. Невротическая потребность в превосходстве, совершенстве, недостижимости.

К. Хорни считает, что при помощи удовлетворения этих потребностей человек стремится избавиться от тревоги, но невротические потребности ненасыщаемы, удовлетворить их нельзя, а, следовательно, от тревоги нет путей избавления.

Анализируя и систематизируя рассмотренные теории можно выделить несколько источников тревоги, которые в своих работах выделяют авторы:

1. Тревога из-за потенциального физического вреда. Этот вид беспокойства возникает в результате ассоциирования некоторых стимулов, угрожающих болью, опасностью, физическим неблагополучием.
2. Тревога из-за потери любви (любви матери, расположения сверстников).
3. Тревога может быть вызвана чувством вины, которая обычно проявляется не ранее 4-х лет. У более старших подростков чувство вины характеризуется чувствами самоунижения, досады на себя, переживание себя как недостойного.
4. Тревога из-за неспособности овладеть средой. Она происходит, если человек чувствует, что не может справиться с проблемами, которые выдвигает среда. Тревога связана с чувством неполноценности, но не идентична ему.
5. Тревога может возникнуть и в состоянии фрустрации. Фрустрация определяется как переживание, возникающее при наличии препятствия к достижению желаемой цели или сильной потребности. Нет полной независимости между ситуациями, которые вызывают фрустрации и теми, которые приводят в состояние тревоги (потеря любви родителей и так далее) и авторы не дают четкого различия между этими понятиями.
6. Тревога свойственна каждому человеку в той или иной степени. Незначительная тревога действует мобилизующе к достижению цели. Сильное же чувство тревоги может быть «эмоционально калечащим» и привести к отчаянию. Тревога для человека представляет проблемы, с которыми необходимо справиться. С этой целью используются различные защитные механизмы (способы).

В возникновении тревоги большое значение придается семейному воспитанию, роли матери, взаимоотношениям ребенка с матерью. Период детства является предопределяющим последующее развитие личности [3].

В результате взаимодействия с окружающей средой у подростка возникает представление о самом себе, самооценка. Оценки привносятся в представление индивида о самом себе не только как результат непосредственного опыта соприкосновения со средой, но также могут быть заимствованы у других людей и восприняты так, словно индивид выработал им сам.

Известно, что смена социальных отношений представляют для ребенка значительные трудности. Тревожное состояние, эмоциональная напряженность связаны главным образом с отсутствием близких для ребенка людей, с изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни.

Можно выделить две большие группы признаков тревоги:

первая – физиологические признаки, протекающие на уровне соматических симптомов и ощущений;

вторая – реакции, протекающие в психической сфере. Сложность описания этих проявлений заключается в том, что все они по отдельности и даже в определенной совокупности могут сопровождать не только тревогу, но и другие состояния, переживания, такие, как отчаяние, гнев и даже радостное возбуждение.

Как соматические, так и психические признаки тревоги известны каждому из личного опыта. Чаще всего, соматические признаки проявляются в увеличении частоты дыхания и сердцебиения, возрастании общей возбужденности, снижении порогов чувствительности. Такие знакомые каждому ощущения, как внезапный прилив тепла к голове, холодные и влажные ладони также являются сопутствующими признаками появления тревоги.

Психологические и поведенческие реакции тревоги еще более разнообразны, причудливы и неожиданны. Тревога, как правило, влечет за собой затруднение принятия решений, нарушение координации движений. Иногда напряжение тревожного ожидания так велико, что человек невольно сам причиняет себе боль.

В целом причиной тревоги может быть все, что нарушает у подростка чувство уверенности, надежность в его взаимоотношениях с родителями. В результате тревог и беспокойства вырастает личность, раздираемая конфликтами. С целью опасения от страха, беспокойства, чувства беспомощности и изоляции у индивида появляется определение «невротические» потребности, которые она называет невротическими чертами личности, усвоенными в результате порочного опыта.

Подросток, испытывая к себе враждебное и безразличное отношение окружающих, охваченный тревогой, вырабатывает свою систему поведения и отношения к другим людям. Он становится злобным, агрессивным, замкнутым, либо пытается обрести власть над другими, чтобы компенсировать отсутствие любви. Однако, такое поведение не приводит к успеху, напротив, оно еще более обостряет конфликт и усиливает беспомощность и страх.

Что касается педагогического процесса, то чувство тревоги неизбежно сопровождает учебную деятельность ребенка в любой, даже самой идеальной школе. Более того, вообще никакая активная познавательная деятельность человека не может сопровождаться тревогой. По закону Иеркса - Додсона оптимальный уровень тревожности повышает продуктивность деятельности. Сама ситуация познания чего-либо нового, неизвестного, ситуация решения задачи, когда нужно приложить усилия, чтобы непонятное стало понятным, всегда таит в себе неопределенность, противоречивость, а следовательно, и повод для тревоги.

Полностью снять состояние тревоги, можно лишь устранив все трудности познания, что нереально, да и не нужно.

Таким образом, противоречивые внутренние состояния души подростка могут быть вызваны:

1. Противоречивыми требованиями к нему, исходящими из разных источников (или даже из одного источника: бывает, что родители противоречат сами себе, то позволяя, то грубо запрещая одно и то же);

2. Неадекватными требованиями, несоответствующими возможностям и стремлениям подростка;

3. Негативными требованиями, которые ставят подростка в униженное зависимое положение.

Во всех трех случаях возникают чувство «потери опоры», утрата прочных ориентиров в жизни, неуверенность в окружающем мире.

Прибежищем многих подростков, их спасением от тревоги является мир фантазий. В фантазиях подросток разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находят удовлетворение его неудовлетворенные потребности. Сама по себе, фантазия – замечательное качество, присущее подросткам. Позволяющая человеку выходить в своих мыслях за пределы действительности, строить свой внутренний мир, нескованный условными рамками, творчески подходить к решению различных вопросов. Однако, фантазии не должны быть полностью оторваны от реальности, между ними должна быть постоянная взаимная связь.

3. Фрейд в свое время ввел понятие «инстинкт смерти» - иначе он не мог объяснить многое из того, что способен сотворить с собой человек [4]. Стремление к саморазрушению, очевидно, заложено в нем от природы – если все живое вокруг изо всех сил борется за существование, то отдельные человеческие индивиды, наоборот, вкладывают недюжинную энергию в то, чтобы полностью испортить себе жизнь, а иногда и расстаться с нею. Поистине человек – странное создание: только он способен на самоуничтожение, лишь ему присуще загадочное влечение к смерти – никакому другому живому существу это не свойственно.

Форма дезадаптации	Причины
1. Неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности	Недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка, отсутствие помощи и внимания со стороны родителей и учителей
2. Неспособность произвольно управлять своим поведением	Неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений)
3. Неспособность принять темп школьной жизни (чаще встречается у соматически ослабленных подростков, подростков с задержкой развития), слабым типом нервной системы	Неправильное воспитание в семье или игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей подростков
4. Школьный невроз или «фобия школы» - неумение разрешить противоречие между семейными и школьными «мы»	Подросток не может выйти за границы семейной общности – семья не выпускает его (чаще это у детей, родители которых бессознательно используют их для решения своих проблем)

Общей причиной суицида является социально-психологическая дезадаптация, возникающая под влиянием острых психотравмирующих ситуаций, нарушения взаимодействия личности с ее ближайшим окружением. Однако для подростков это чаще всего не тотальные нарушения, а нарушения общения с близкими, с семьей.

Семья и уровень психологического микроклимата семьи это один из доминирующих факторов влияющих на развитие психики ребенка, его уверенности и стабильности в будущем. Именно насколько в семье складываются стабильные отношения между всеми членами семьи, настолько уверенно и стабильно в будущем подросток став взрослым возьмет за основные каноны и привнесет их в свою семью [5].

Считается, что суицидом личность пытается изменить свои обстоятельства: избавиться от невыносимых переживаний, уйти из травмирующих условий, вызвать жалость и сострадание, добиться помощи и участия, привлечь внимание к своим проблемам. Суицидное поведение может окрашиваться чувством мести обидчикам, «которые потом пожалеют», в нем могут проявляться черты патологического упрямства в преследовании цели любой ценой (о чем я выше уже говорил). Нередко этот акт отчаяния, когда личности кажется, что она исчерпала все свои силы и возможности повлиять на ситуацию.

Случаи подросткового суицидного поведения может стать подражательным. Подростки копируют образцы поведения, которые они видят вокруг себя, которые им предлагает TV, массовая литература. Особенно подражательность характерна для незрелых, внушаемых субъектов. Так, подросток может увидеть, что смерть устрашает окружающих и является действенным средством нажима на обидчиков.

По мнению ученого мира основной предпосылкой аутодеструктивного поведения и суицида в частности является апатия, неверие в личные перспективы, снижение творческой и витальной активности в результате психической травмы.

Однако наличие психотравмирующей ситуации – недостаточное условие для проявления суицида. Вторая составляющая – личностные особенности суицидента. Многие авторы, чьи статьи я использовал в экспериментальной работе, обнаруживают ряд особенностей личности, не позволяющей ей адекватно реагировать на жизненные проблемы и тем самым предрасполагающих к суициду.

К ним часто относят: напряжение потребностей и желаний, неумение найти способы их удовлетворения, отказ от поиска выхода из сложных ситуаций, низкий уровень самоконтроля, неумение ослабить нервно-психическое напряжение, эмоциональная нестабильность, импульсивность, повышенная внушаемость, бескомпромиссность и отсутствие жизненного опыта.

У подростков суицид чаще встречается при таких акцентуациях: истероидный, сенситивный, эмоционально-мобильный, астенический. Фоном является высокий уровень агрессивности подростка.

Рассматривая ситуацию кризиса подросткового суицида, хотелось бы заострить внимание исследователей на следующей динамике, через призму развития экономической и социальной не стабильности Казахстана в 1991-1996 годы, как доминирующего фактора, который имеет на сегодняшний день плачевные последствия.

В результате распада СССР, его экономической, социальной и идеологической системы Казахстан в 1991 году становится самостоятельной, суверенной державой. На долю становления суверенности молодой страны выпадают сложный кризис. В данный период времени характерно:

1. Экономическая дестабилизация развития общественных отношений, когда государство и власть в ходе распада экономических реформ оказалось практически оторвано от принятой системы отношений с бывшими республиками СССР;

2. Закрытие крупных фабрик и заводов (из-за сырья), как следствие угроза и рост безработицы (резкая социальная дифференциация общества);

3. Не финансирование социальных проектов по выполнению социальных гарантий государством перед обществом;

4. Рост цен, «вымывание» дешевых детских товаров (игрушки, книги), сокращение финансирования детских программ, закрытие дошкольных детских учреждений образования;

5. Не уверенность и «внутренняя угроза» развития военной напряженности на межнациональной почве;

6. В этот период времени происходит большая волна демографической не стабильности, массовый отъезд за пределы страны граждан Казахстана в сопредельные страны ближнего и дальнего зарубежья, причем не самых худших специалистов в разных областях наук;

7. В связи с безработицей в стране увеличился рост преступности.

Также резко возрастает категория детей безработных, беженцев, социальных сирот, дети депортированных народов.

На всей территории Казахстана отмечается: векторное отключение света, тепла, не достаточное обеспечение продуктами питания и товаров первой необходимости (в том числе моющие средства).

Социологи отмечают всплеск заболеваний передающихся половым путем (сифилис, гонорея, герпес, СПИД / ВИЧ инфицированные).

На наш взгляд, необходимо обратить внимание на тот факт, что большинство родившихся современных подростков относятся именно к данному социально – экономическому кризису Казахстана.

Матери еще не родившихся детей находились в тот момент в состоянии психологического шока, большинство из них переносили крайне сложно беременность, т.к. они внутренне не желали рождение детей из-за не стабильности в экономическом развитии страны на тот момент. Данный психологический аспект был «зафиксирован» не родившимся ребенком уже внутриутробно на уровне физической не совместимости матери и плода, что является одним из доминирующих факторов в сложившейся динамике подросткового суицида сегодня. Будущие мамы не были уверены в том, что смогут выносить физически нормального, здорового ребенка, родить его. В результате оптимизации начала практиковаться закрытие учреждений охраны материнства и детства в место них организовывались СВА. Данная тенденция не лучшим образом отразилась на здоровье женского населения страны. Они не получали психологическую поддержку не только в семье, но и в семейно-врачебных амбулаториях, т.к. не было отведено время на психо - профилактику беременности и родов, фактически женщина была предоставлена в данной ситуации сама себе. При этом государство не могло обеспечить минимум социальной защиты и не могло гарантировать в финансовой помощи матери и её младенцу, медицинский уровень оказания услуг был сведен на минимум (только прием родов), медикаменты, питание, постельное белье за счет роженицы, что также является фактором психологической дестабилизации внутреннего психологического мира роженицы. Данный стресс усугублял на подсознании не рожденного еще ребенка, т.е. мать интуитивно посылала ребенку негативную информацию.

Анализ проведения родов. В тот период времени показывает, что большинство родившихся детей были обвиты пуповиной. По мнению ученых, данный феномен можно рассматривать, как внутреннюю первичную попытку суицида, то есть не желание ребенка стать обузой семье. Как известно из практики психиатров первый, не состоявшийся суицид может повториться и закончиться трагично, если не распознать причинно следственную связь данных событий, фактов и вовремя не помочь формирующемуся подростку. При этом отмечаем, что по анализу независимых экспертов на долю родившихся детей в тот период времени имеет месту быть увеличение родового травматизма, повлекшего к детской инвалидности в результате не компетентности медицинского персонала и его подготовки, т.к. началась использоваться практика в обучающих медучреждениях - обучения за деньги.

Получая с момента рождения такой уровень отрицательной энергетики, ребенок уже психологически запрограммирован, то есть, предрасположен к суицидальному поведению. В

будущих своих действиях и поступках, а также чтобы сохраниться, как индивиду в нем будет расти степень детской и подростковой жестокости, агрессивности, которая может отразиться в увеличении подростковой преступности, как отражении в кривом зеркале зафиксированных событий того периода времени в подсознании формирующегося плода.

По мнению ученых, психологический смысл подросткового суицида заключается в том, что это - крик о помощи, стремление привлечь внимание к своему страданию. Настоящего желания нет, представление о смерти крайне неотчетливо, инфантильно. Смерть представляется в виде желательного длительного сна, отдыха от невзгод, способа попасть в иной мир, так же она видится средством наказать обидчиков.

В целях исследования данной проблемы специалистами отдела методического обеспечения и контроля РКП РУОЦ «Балдаурен» было проведено пилотное исследование (под руководством Лепешева Д.В.) в летний период 2009-2011 года. В опросе приняло участие 1378 подростков двух возрастных категорий: среднего и старшего подросткового возраста. Техника опроса предполагала достоверность и анонимность респондентов. Анкеты не проверялись анкетерами в момент их сдачи, респонденты заполняли анкеты самостоятельно без помощи третьих лиц. Выборочная совокупность была сформулирована на основе метода основного массива. К обработке было допущено 1352 анкеты. Выборка являлась гнездовой, случайной, бесповторной, репрезентативной. Данные опроса обрабатывались математическим методом с использованием компьютерной обработки данных.

Участники опроса представляли все 16 регионов Республики Казахстан. Возрастной показатель респондентов был от 12 до 17 лет, из них 675 - мальчиков, 677 – девочки. Из них: 56 дети из детских домов и школ интернатов, 257 респондентов представляют не полную семью, 1042 респондента представляют полную семью. **По социальному положению** родителей участники опроса распределились по следующим позициям: работники сельской местности – 110 (8%); рабочие – 122 (9%); служащие – 603 (45%); государственные служащие – 301 (22%); бизнесмены (частные и индивидуальные предприниматели) - 216 (16%). **По национальному составу** участники опроса представляли многонациональный состав нашей страны: казахи – 907 (67%); русские – 378 (28%); украинцы – 17 (1,26%); белорусы – 8 (0,6%); узбеки – 2 (0,15%); другие национальности – 40 (2,89%). **Участники опроса проживают:** мегаполис - 32 (2%); областной город – 820 (61%); районный город – 63 (5%); моногорода – 207 (15%); сельская местность – 230 (17%). **Обучаются участники опроса:** средняя общеобразовательная школа – 870 (64%); школа – гимназия (лицей) – 318 (24%); частные школы – 4 (1%); школы – интернаты – 160 (11%)

Возрастные категории участников опроса по годам рождения:

год	м	д	всего	%
1990	61	69	130	10
1991	98	107	205	15
1992	130	135	265	19
1993	155	163	318	24
1994	56	58	114	8
1995	85	87	172	13
1996	90	58	148	11
ИТОГО	675	677	1352	100%

Первичный анализ полученных данных исследования предполагает сделать следующие выводы о характерных признаках подросткового суицида:

- суициду предшествуют кратковременные, объективно нетяжелые конфликты в сферах близких отношений (в семье, школе, группе);
- конфликт воспринимается индивидом как крайне значимый и травматичный, вызывая внутренний кризис и драматизацию событий;
- суицидальный поступок воспринимается в романтически-героическом ореоле: как смелый вызов, как решительное действие, как мужественное решение или как попытка ухода от сложившейся ситуации и т.п.
- суицидное поведение демонстративно, в нем есть признаки «игры на публику»;
- «суицидальное поведение» регулируется скорее порывом, аффектом, в нем нет продуманности, взвешенности, точного просчета;
- средства самоубийства выбраны неумело (прыжок с балкона 2-3 этажа, малотоксические вещества, тонкая веревка и т.п.).

Анализ опроса респондентов показал динамику наиболее распространенных признаков суицидального риска среди подростков по следующим направлениям:

1. Признаки замышляемого суицида. К ним относятся: разговоры на темы самоубийств, смерти, сны с сюжетами катастроф, сны с гибелью людей или собственной гибелью, повышенный интерес к орудиям лишения себя жизни, рассуждения об утрате смысла жизни, письма или разговоры прощального характера.

2. Наличие опыта самоубийства в прошлом, наличие примера самоубийств в близком окружении, особенно родителей и друзей; максималистические черты характера, склонность к бескомпромиссным решениям и поступкам, деление мира на белое и черное.

3. Объективная тяжесть жизненных обстоятельств: детство, прошедшее в неблагополучной семье; плохие отношения с близкими в данный период; потеря дорогого человека, общественное отвержение; тяжелое заболевание и т.д.

4. Снижение ресурсов личности, позволяющих противостоять трудностям: депрессия, стрессовые состояния, беспомощность, болезни, насилие в близком окружении, истощенность физического или психического плана, неопытность и неумение преодолевать трудности.

Современные подростки подвержены на наш взгляд к следующим синдромам указывающим на готовность к суициду:

- тревожно-ажитированное поведение, внешне даже похожее на подъем, однако, с проявлениями суеты, спешки;
- затяжные нарушения сна: подростка преследуют страшные сны с картинками катаклизмов, катастроф, аварий или зловещих животных;
- напряжение аффекта, периодически разряжаемого внешне не мотивированной агрессией;
- депрессия, апатия, безмолвие: подросток тяжел на подъем, уходит от обязанностей, бессмысленно проводит время, в поведении видно оцепенение, сонливость;
- выраженное чувство несостоятельности, вины, стыда за себя, отчетливая неуверенность в себе. Этот синдром может маскироваться нарочитой бравадой, вызывающим поведением, дерзостью;
- тяжело протекающий пубертат с выраженными соматическими эндокринными и нервно-психическими нарушениями;
- употребление алкоголя, токсикомания, наркомания.

Анализ опроса показал, что на данный момент имеет место быть основной внешний фактор обстоятельств склонности подростков к суициду в нескольких направлениях:

- неблагополучная семья: тяжелый психологический климат, конфликты родителей, алкоголизм в семье, утрата родителей;
- беспризорность подростка, отсутствие опоры на значимого взрослого, который бы занимался подростком;
- неблагоприятное положение подростка в семье: отвержение, назойливая опека, жестокость, критичность к любым проявлениям подростка;
- отсутствие у подростка друзей, отвержение в учебной группе;
- серия неудач в учебе (ЕНТ), общении, межличностных отношениях с родственниками и взрослыми.

Одним из новых и мало изученных направлений современного зомбирования подростков к суицидальному поведению в условиях слабо развитой системы инфраструктуры дополнительного образования современных подростков, их не участие в детских и молодежных объединениях и организациях занимает индивидуальное и ритуальное самоубийство.

Обращает внимание на тот факт, что главной причиной индивидуального самоубийства является та или иная степень внутренне личностной дисгармонии, что самоубийство в ряде ситуаций можно считать в определенном смысле гармоничным завершением жизни, так как факт самоубийства является попыткой личности восстановить утраченную личную гармонию.

Обязательным критерием индивидуального самоубийства является возможность выбора, проявляющаяся в том, какие причины индивид считает достаточно вескими и несовместимыми с дальнейшим существованием.

При этом выбор проявляется в том, каким способом подросток под руководством организатора секты методом психологического воздействия доводит подростка до самоубийства. При этом отмечаем динамику ухищренных форм, методов и приемов в данном направлении деятельности религиозной секты, где взрослые фанатики полностью готовят подростков и подробно их информируют о средствах, в каком месте и в какое время.

Переходя к анализу такого сложного и интересного феномена, каким является ритуальное самоубийство, мы хотели бы хотелось еще раз подчеркнуть общую принципиальную разницу между индивидуальным и ритуальным самоубийством. В представленной ниже таблице эти различия весьма наглядны.

Индивидуальное самоубийство	Ритуальное самоубийство
1. Самоубийство есть следствие желания сохранить главным образом:	
<i>Внутреннюю гармонию (гармонию с самим собой)</i>	<i>Внешнюю гармонию (гармонию с окружающим обществом)</i>
2. Свобода принятия решения об уходе от жизни	
<i>Есть</i>	<i>Нет</i>
3. Свобода выбора способа, средства, места и времени самоубийства	
<i>Есть</i>	<i>Нет</i>
4. Самовыражение личности в акте самоубийства	
<i>Максимальные</i>	<i>Минимальные</i>

На наш взгляд, на данный момент существует несколько причинно – следственных связей по данной тенденции:

1. В связи с развитием стабильности социально – экономических реформ Казахстана и его стратегии войти в 50 – т наиболее развитых стран мира, есть предпосылки для ведения «холодной войны за умы» заинтересованными странами мира по «уничтожению» подрастающего поколения, как перспективного работоспособного населения страны. Вовлечение их в сомнительного содержания религиозных сект, направлений партий.

2. Роль семьи и её предназначение по формированию нового типа гражданина Республики Казахстан. Созданию позитивной психологической ситуации внутри семьи.

3. Не достаточно развита психологическая помощь в подростковой среде и семье.

4. Широкий и без контрольный телевизионный эфир.

5. Отсутствие финансовой и законодательной поддержки со стороны государства по развитию детских общественных организаций и объединений, детского дополнительного образования, детского досуга и отдыха под руководством педагогических работников.

1. Тесленко А.Н. Девидиация поведения в современной подростковой субкультуре. – Астана: «Центр Элит», 2006. – 128 с.

2. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М., 2006.

3. Тесленко А.Н., Лепешев Д.В. Аутодеструктивное поведение детей: социально-педагогический мониторинг. – Астана: ЦНТИ, 2007. – 129 с.

4. Фрей З. – Бессознательное и сознательное. – М., 2001. – 239 с.

5. Лепешев Д.В. Социализационные отклонения от нормы в социализации современной личности подростков.// Сб. мат. МНПК «Психологические направления идентичности личности: проблемы, развития». – М.: МГУ им. М. Ломоносова. 2009. – С. 123-129.

Автор өз жұмысында қазіргі жасөспірімдер субмәдениетіне ғылыми спектрлік талдау жасау арқылы суицид мәселесін шешу жолдарын қарастырады. Мақалада жасөспірімдер арасындағы суицидті болдырмау туралы зерттеулер мен қабылданған шешімдер және ұсыныстар көрсетілген.

Баймуканов А.С.
РУОЦ «Балдаурен», г.Щучинск

ДЕВИАНТНЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ЖИЗНИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: АЛКОГОЛИЗМ, НАРКОТИЗМ, АГРЕССИЯ

Защитить и сберечь Детство, здоровье в умственном, психическом и физическом отношении – не только моральный императив, но и потенциальная предпосылка устойчивого экономического и социального развития нашей страны.

Но будущее закладывается в настоящем: дети должны быть здоровы физически, психически и нравственно, должны развиваться, познавать окружающий мир, готовиться к самостоятельной жизни. Охрана здоровья и жизни детей требуют немалых затрат. В цивилизованных странах такие затраты

считаются приоритетным и более выгодным вложением капитала по сравнению с производством товаров и услуг. Далеко не везде это стало нормой: не хватает материальных ресурсов, а главное, не сформировалась новая этика по отношению к детству.

Дети – своеобразный социальный барометр, чутко реагирующий на перемены в государстве, и именно отношение к детям наиболее точно определяет состояние и уровень развития общества, в котором они живут и воспитываются. Дети в первую очередь должны пользоваться результатами успехов человечества и в последнюю – страдать от его неудач [1, с. 21].

Сложившаяся ситуация требует не только неотложных государственных мер по улучшению положения детей, поворота сознания всего общества к нуждам подрастающего поколения, удовлетворению его законных интересов, но и дополнительного комплексного изучения социальных проблем детства, научного обеспечения формирования и реализации государственной социальной политики в интересах детей.

Большие социальные преобразования, происходящие в нашей стране, бурный научно-технический прогресс предъявляют все более высокие требования к обучению и воспитанию каждого человека, к его образованию и самообразованию, вообще к его психическому развитию. В этих условиях становится особенно актуальным формирование у всех людей творческого подхода, активной жизненной позиции в труде, в учении, отдыхе детей и подростков [1, с.26].

Наибольшую обеспокоенность вызывает то, что девиантность "молодеет". Можно выделить ряд факторов, влияющих на появление и распространение девиантного поведения у подростков.

Нынешние подростки оказались включенными в кризис общества: перемена власти влечет за собой разрушение всего уклада жизни общества. Общество решило жить "по-другому", однако как "по-другому", не решило. Разрушены прежние стереотипы поведения, поставлены под сомнение нормативные и ценностные ориентации. Выработка новых происходит хаотично, бессистемно, лавинообразно. Возрастной кризис подростка усугубляется "возрастным" кризисом общества.

Сейчас подростки особенно уязвимы, поскольку испытывают сильное влияние социального кризиса. Раньше в нашей стране кризис подросткового возраста сглаживался единой идеологической базой, уверенностью в будущем, ясностью перспективы. Сейчас подростки слышат от взрослых о безысходности, об отчуждении, о бесполезности существования, о том, что "умные люди никому не нужны", о том, что "успеха добиваются только те, у кого есть деньги", и т.д. Нестабильность в обществе порождает нестабильность отношений между взрослыми и детьми, их взаимное отчуждение. Подростки знают о том, что их возраст трудный, и порой умело манипулируют этим.

Как не различны формы девиантного поведения, они взаимосвязаны.

Пьянство, употребление наркотиков, агрессивность образуют единый блок, так что вовлечение юноши в один вид девиантных действий повышает вероятность его вовлечения также и в другой.

Противоправное поведение, в свою очередь, хотя и не столь жестко, связано с нарушением норм психического здоровья. До некоторой степени, как уже указывалось, совпадают и способствующие девиантному поведению социальные факторы (школьные трудности, травматические жизненные события, влияние девиантной субкультуры или группы).

Алкоголизация (злоупотребление алкоголем) и ранний алкоголизм. Человек не рождается алкоголиком. Даже отягощённая наследственность – это всего лишь предпосылка. Для её реализации необходима встреча человека и алкоголя. Эту встречу может подготовить не только микросреда – семья, ближайшее окружение, но и макросреда – общество, его институты, в том числе и школа. Эта опасность распространена у нас очень широко.

Особенность фармакологического воздействия алкоголя на психику заключается в том, что, с одной стороны, он, особенно в больших дозах, подавляет психическую активность, а с другой, особенно в малых дозах стимулирует её, снимая сознательное торможение и тем самым давая выход подавленным желаниям и импульсам. Процесс формирования отношений к алкоголю или, короче, алкогольной установке состоит в том, что знак отношения может быть «впечатан» разными способами одновременно порознь, в сочетаниях. К таким способам можно отнести поведенческий аспект установки, когда даже простая имитация движений (наполнения бокалов, произнесения тостов и др.) включает целый ассоциативный ряд, фиксирующий положительный знак. Данный процесс может протекать совсем неосознанно.

Закономерности пьянства позволяют выяснить причины девиаций подростка:

а) Поскольку опьянение снижает переживаемое индивидом чувство тревоги, пьянство чаще встречается там, где больше социально- напряжённых, конфликтных ситуаций.

б) Выпивка связана со специфическими формами социального контроля; в одних случаях они являются ритуалом, а в других выступает как антинормативное поведение.

в) Основной мотив пьянства – желание чувствовать себя и казаться сильнее; пьяные стараются привлечь к себе внимание, ведут себя агрессивно, нарушая нормы поведения.

г) Алкоголизм часто коренится во внутреннем конфликте – стремление личности преодолеть тяготящее его чувство зависимости.

Что способствует алкоголизации подростков? Выпивая подросток стремится погасить характерное состояние тревожности и одновременно - избавиться от избыточного самоконтроля и застенчивости.

Важную роль играют также стремления к экспериментированию и особенно нормой юношеской субкультуры, в которой выпивка – признак мужественности и взрослости, средство инициации посвящения в сан пьющего. Именно групповая выпивка является психологическим рубежом посвящения в члены группы.

Стиль алкоголизации принятой в компании, начинает восприниматься как естественный, нормальный, окончательно формируя психологическую готовность к некритическому восприятию алкогольных обычаев. Алкоголь становится нормой поведения. Со временем обнаруживается жёсткая структура группы с тенденциями асоциальной деятельности.

Лидирующая часть группы – лица, состоящая на учёте в милиции, в инспекции по делам несовершеннолетних, ранее судимых. В результате каждый новый член группы обречён на прохождение «обязательной программы» начинающей с хулиганских действий и заканчивающих рецидивами и доставкой в медвытрезвитель и серьёзными правонарушениями.

Завершая очерк «алкогольного образования» подчеркнём особую ответственность семьи в формировании алкогольной установки. Семья может выступить и как разоблачитель мифов. Нормы, которые она задаёт, обладают особой устойчивостью, т.к. они фиксируются до созревания критической способности. Семья создаёт (или не создаёт) запас прочности социальных установок, необходимых подростку в дальнейшей жизни [2,с.55-57].

Наркотизм (употребление наркотиков) - чрезвычайно серьёзная проблема, получившая большое распространение в современном мире. Злоупотребление наркотиками характерно для тех групп общества, которые находятся в состоянии аномии, т.е. индивиды в этих группах лишены социально-значимых идеалов и устремлений, что особенно характерно для подростков. Явление аномии развивается на фоне деструктивных явлений в обществе, когда молодёжь не видит для себя достаточно ясно жизненного сценария становления и развития личности. В описанной ситуации некоторые молодые люди оказываются неспособными реализовать одну из ведущих жизненных потребностей в самореализации и самоутверждении. Эти явления сопровождаются отрицательным эмоциональным фоном, дискомфортом, и это последнее обстоятельство рождает у молодого человека поиск новых средств, которые помогли бы справиться с кризисной ситуацией. Наркотик в данном случае является средством, которое временно дарит молодому человеку иллюзию благополучия и эмоционального комфорта. Дальнейшему злоупотреблению наркотиком весьма способствуют индивидуальные биологические предпосылки будущего наркомана.

Конечно само по себе употребление наркотика не обязательно делает человека наркоманом. Существуют разные уровни наркомании (А.Е. Личко, 1983):

а) Единичное или редкое употребление наркотиков;

б) Многократное их употребление, но без признаков психологической или психической зависимости;

в) Наркомания I стадии, когда уже сформировалась психическая зависимость, поиск наркотика ради получения приятных ощущений, но ещё нет физической зависимости и прекращение приёма наркотиков не вызывает мучительных ощущений абстиненции;

г) Наркомания II стадии, когда сложилась физическая зависимость;

д) Наркомания III стадии – полная психическая и физическая деградация.

Первые две стадии развития обратимы, только 20% подростков, относящихся ко второму уровню, в будущем становятся наркоманами. Однако степень риска зависит от возраста, и от характера наркотического средства.

Как и пьянство, подростковый наркотизм связан с психическим экспериментированием, поиском новых, необычных ощущений. По наблюдениям врачей-наркологов, две трети молодых людей впервые приобщаются к наркотическим веществам из любопытства, желания узнать, что за гранью запретного. Иногда первую дозу навязывают обманом, под видом сигареты или напитка.

Вместе с тем это групповое явление, до 90% наркоманов начинают употреблять наркотики в компаниях, собирающихся в определённых местах.

Помимо вреда для здоровья наркотизм почти неизбежно означает вовлечение подростка в криминальную субкультуру, где приобретаются наркотики, а затем он и сам начинает совершать всё более серьёзные правонарушения.

Противоправное поведение несовершеннолетних чаще всего выражается в агрессивности и присвоении чужого. Обратимся к первому.

Агрессия как проявление неприспособленности к социальной среде отчётливо проявляется в возрасте от 10 до 13 лет. Она выражается либо в семейных потасовках при разрешении конфликтов, либо в избиении физически слабых, неуверенных в себе, лишённых родительской защиты учащихся.

В старшем школьном возрасте агрессивность отмечается в основном у юношей, у девушек – значительно реже. Агрессия юношей обычно отличается в следующих ситуациях: при противопоставлении себя детям, взрослым, старикам; в конфликтах между отдельными молодёжными группами; при регуляции отношений внутри молодёжной группы с помощью физической силы.

Агрессивность по отношению к младшим обычно выражается в насмешках над ними, толчках, подзатыльниках, иногда в отбирании мелких личных вещей и денег. Особенно она может проявляться против детей, не имеющих сильного защитника. Агрессивность в подобных случаях является средством насмешливой и снисходительной демонстрации своего возрастного превосходства и физической силы. Агрессия старших подростков по отношению к взрослым часто имеет целью определение границ дозволенного в поведении и носит демонстративный характер. Она может проявляться в нарочитом нарушении тишины, возражениям старшим (нередко в вызывающей, обидной форме), стычки на местах наибольшего скопления взрослой публики, порче общественного имущества. При этом молодые люди внимательно наблюдают за поведением взрослых и немедленно на него реагируют. Значительное обострение обстановки наступает, когда старшие раздражённо и гневно требуют «призвать хулиганов к порядку» или боязливо отстраняются от конфликта. Старшему подростку нравится дразнить таких взрослых. Причём даже возможное впоследствии наказание он расценивает как несправедливое, т.к сам подросток заранее не знал куда заведёт его этот «эксперимент». Поэтому подростки в таких случаях во всё винят взрослых.

Агрессия нередко бывает направлена на отдельного взрослого. Чаще это отмечается при криминальном поведении, осуществляемом целой молодёжной группой. Непосредственный толчок к нему обычно делают сильные эмоции, захватившие всю компанию молодых людей. Нередко, как отмечалось выше, такие эмоции возникают на фоне алкогольного опьянения. В таком состоянии у школьников усиливается стремление совершить какое-то необычное «лихое», «храброе» действие. Выход оно может найти в нападении на физически слабого, пьяного или престарелого человека.

Агрессивность может проявляться у школьников средних классов в стычках между отдельными группами. Спор между проживающими по соседству подростковыми группами обычно идёт из-за территориальных «сфер влияния», клубок, кинотеатров, дискотек. Соперников туда стараются не пускать.

Наконец, агрессивность при регулировании отношений в группе. Она связана с установлением или сохранением определённого «порядка» в конкретном молодёжном объединении и направлена против «предателей и смутьянов», в назидание колеблющимся и неуверенным. Обычно это бывает при возникновении или распаде определённой неформальной группы.

Подростковая агрессия – чаще всего следствие общей озлобленности и пониженного самоуважения в результате пережитых неудач и несправедливостей [3, с.63-66].

Изощённую жёсткость нередко проявляют также жертвы гиперопеки, избалованные маменькины сынки, не имевшие в детстве возможности экспериментировать и отвечать за свои поступки; жестокость для них – своеобразный сплав мести, самоутверждения и одновременно самопроверки.

Резюмируя, выше изложенное, хотелось бы обратить внимание на тот факт, что главной причиной девиантного поведения детей является та или иная степень внутренне личностной дисгармонии. Наша общая задача заключается в том, чтобы, по возможности, ограничить распространение антисоциального поведения, научиться эффективно, создавать более комфортные условия для социализации личности подростка. Однако задача эта чрезвычайно сложная, так как для решения ее необходимо добиться кардинальных позитивных сдвигов в общественных отношениях как на макро так и на микро социальном уровнях.

Таким образом, девиантное поведение должно быть рассмотрено и известно во всех его проявлениях как родителям, так и учителям, воспитателям, руководителям молодежи. Правильное

поведение взрослых при появлении факторов, приводящие к девиантному поведению подростков, поможет решить создающуюся проблему на этапе ее раннего становления.

1. Лепешев Д.В. Система воспитательной работы по профилактике наркотической зависимости среди детей и подростков в условиях детского оздоровительного центра.//Воспитание школьников. № 4.- Алматы, 2005. –С. 21-26.

2. Кон И. С. Психология старшекласника. - М., 1980. - С.55-57

3. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2001. - С.63

Мақалада жас балалар мен жасөспірімдер өміріндегі девиантты мінез-құлықтар: алкоголизм, нашакорлық, агрессия қарастырылған.

Вихновская М.В.,

Станкина Е.В.,

Скляр С.В.

Республиканский научно-практический

Центр психиатрии, психотерапии и наркологии МЗ РК, г. Алматы

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГИПЕРАКТИВНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (далее СДВГ) - очень распространенное поведенческое и эмоциональное нарушение у детей. Наряду с названием СДВГ применяют следующие термины: синдром дефицита внимания и гиперактивности, ММД, гиперкинетические расстройства, гиперактивность, синдром гиперактивности.... Несмотря на большое количество публикаций, актуальность исследования СДВГ в последние годы не имеет тенденции к снижению, а, наоборот, привлекает все больший интерес широкого круга специалистов. Это объясняется значительной распространенностью данного заболевания и высокой степенью социальной дезадаптации, возникающей на его фоне. По данным зарубежных эпидемиологических исследований, частота СДВГ среди детей дошкольного и школьного возраста растет и составляет от 4,0 до 9,5%. Считается, что в России число детей с СДВГ в возрасте до 14 лет составляет не менее 400 тысяч человек [1, 449]. Судить о распространении СДВГ в Республике Казахстан на данный момент можно судить опосредованно. В нашем распоряжении имеются данные о снижении первичной заболеваемости шифра F 9 в общем, куда включена рубрика СДВГ. Так динамика показателей первичной заболеваемости среди детского населения Республики Казахстан рубрики поведенческих расстройств, начинающихся в детском возрасте по данным статистики составила в 2005г – 27,5 на 100тыс. детского населения, в 2007г – 25,7 на 100тыс. детского населения, в 2010г – 20,3 на 100тыс. детского населения. При этом в сравнении по областям эти данные значительно разнятся. Так в 2010г рубрика F 9 составила в Макнгистауской, Жамбылской, Атырауской областях от 0 до 0,7 на 100тыс. детского населения, а в Павлодарской и Костанайской областях 210,2 и 60,5 на 100тыс. детского населения соответственно [2, 31]. Данные показатели отражают больше важность проблемы диагностики и кадровой обеспеченности детской психиатрической службы и не отражают всей важности проблемы гиперкинетических расстройств на данный момент. Необходимо отметить, что продолжается поиск причин и патогенетических механизмов формирования основных клинических симптомов СДВГ, изучаются его нейрхимические и нейрогуморальные механизмы.

Впервые синдром дефицита внимания и гиперактивности, в 1845 году, описал немецкий врач психоневролог Генрих Хоффман в своей книге «История неугомонного Филиппа» с маленького мальчика, прототипом которого послужил его собственный сын. С 60-х годов 20 века врачи стали выделять такое состояние, как патологическое и назвали его минимальные мозговые дисфункции. С 80-х годов гиперактивность стали выделять, как самостоятельное заболевание. Согласно Международной классификации болезней 10-го пересмотра, СДВГ кодируется как «гиперкинетическое расстройство» под шифром F90 [3, 122].

Гиперкинетические расстройства имеют общие диагностические указания:

А. Начало расстройств в процессе развития (обычно в первые 5 лет жизни)

В. Кардинальными признаками, необходимыми для диагноза, являются:

1. Нарушенное внимание и гиперактивность, выявляющиеся более чем в одной ситуации (например, дома, в классе, в больнице), особенно, в ситуациях, требующих относительного спокойствия;

2. Частая смена одного вида деятельности на другой;

3. Дефекты настойчивости и внимания следует диагностировать, только если они чрезмерны для возраста ребёнка и коэффициента его умственного развития.

В рамках гиперкинетического расстройства, согласно МКБ-10, выделяют:

- нарушение активности и внимания (код F90.0).

- расстройство поведения (код F90.1) [2, 122].

Среди возможных причин СДВГ выделяют:

1. Пренатальную патологию (токсикозы, обострение хронических заболеваний у матери, инфекционные заболевания, иммунологическая несовместимость по резус-фактору, угроза выкидыша и т. д.)

2. Осложнения при родах (преждевременные, скоротечные, затяжные, стимуляция родовой деятельности, неправильное положение плода, асфиксии, кровоизлияния)

3. Психосоциальные (стиль воспитания в семье) [4, 68].

Дети с гиперактивностью обращают на себя внимание с первых дней жизни. Буквально с первых дней жизни у ребёнка может быть повышен мышечный тонус. Такие дети изо всех сил стараются освободиться от пелёнок и плохо успокаиваются, если их пытаются туго запеленать или даже надеть стягивающую одежду. Гиперактивные дети на протяжении всего первого года жизни плохо и мало спят, особенно ночью. Тяжело засыпают, легко возбуждаются, громко плачут. Они чрезмерно чувствительны ко всем внешним раздражителям: свету, шуму, температуре, запахам и т.д. В среднем дошкольном возрасте, у них появляется диспраксия, так называемая неуклюжесть; становится более заметна неспособность сосредоточиться на каком-нибудь, даже интересном для него, предмете или явлении: бросает игрушки, не может спокойно дослушать сказку, досмотреть мультфильм - выполнить какое-нибудь действие до конца. Их интересы поверхностны и недолговечны, действия спонтанны и беспорядочны, а игры очень шумные. Они часто получают травмы, поскольку не предвидят последствий своих поступков и склонны к излишнему риску. Иногда, они бывают агрессивны и очень часто неуправляемыми. СДВГ – дети легко возбуждаются и с трудом успокаиваются [5, 255]. Нарастание симптомов СДВГ бывает приурочено к началу посещения детского сада или школы. Увеличение нагрузок на ЦНС в этом возрасте может приводить к нарушениям поведения в виде упрямства, непослушания, негативизма, а также к невротическим расстройствам, замедлению темпов психоречевого развития.

К подростковому возрасту, повышенная двигательная активность в большинстве случаев исчезает, а импульсивность и дефицит внимания сохраняются. По результатам исследования Н.Н. Заваденко поведенческие нарушения сохраняются почти у 70% подростков и 50% взрослых, имевших в детстве диагноз дефицита внимания [4, 28]. Умственная деятельность детей с СДВГ характеризуется цикличностью: они могут продуктивно работать в течение 5–15 минут, затем 3–7 минут мозг отдыхает, накапливая энергию для следующего цикла. В этот момент ребёнок отвлекается и не реагирует на учителя. Затем умственная деятельность восстанавливается, и ребенок готов к работе в течение 5–15 минут. Дети с СДВГ имеют «мерцающее» сознание, могут «впадать» и «выпадать» из него, особенно при отсутствии двигательной стимуляции. Чтобы оставаться в сознании, таким детям нужно постоянно держать свой вестибулярный аппарат в активности – вертеть головой, двигаться, крутиться. Если голова и тело будут неподвижны, то у такого ребенка снижается уровень активности мозга [7, 49].

Кроме того, гиперактивность характеризуется слабым развитием тонкой моторной координации и постоянными, беспорядочными, неловкими движениями, вызванными несформированностью межполушарного взаимодействия и высоким уровнем адреналина в крови. Для гиперактивных детей также характерна постоянная болтовня, указывающая на недостаток развития внутренней речи, которая должна контролировать социальное поведение.

Среди таких детей могут быть и одаренные, обладающие неординарными способностями. Гиперактивные дети могут иметь хороший общий интеллект, но развить его в полной мере мешают нарушения развития. Некомпенсированное несоответствие между уровнем развития и интеллектом проявляется с одной стороны в соматической сфере, с другой стороны в особенностях поведения. Так как закрепившиеся шаблоны такого отклоняющегося поведения (из-за

несовершенства сдерживающих центров) ведут к тому, что эти дети во взрослом возрасте сохраняют их, хотя перестают быть расторможенными и внимание уже могут концентрировать [6, 96].

Исследования возрастной динамики СДВГ (О.В. Халецкой и В.М. Трошина) показали два всплеска проявления синдрома. Первый отмечается в 5–10 лет и приходится на период подготовки к школе и начало обучения, второй – в 12–15 лет. Это обусловлено динамикой развития высшей нервной деятельности. Возраст 5,5–7 и 9–10 лет – критические периоды для формирования систем мозга, отвечающих за мыслительную деятельность, внимание, память. Д.А. Фарбер отмечает, что к 7 годам происходит смена стадий интеллектуального развития, формируются условия для становления абстрактного мышления и произвольной регуляции деятельности. Активизация СДВГ в 12–15 лет совпадает с периодом полового созревания. Гормональный всплеск отражается на особенностях поведения и отношениях к учебе [8, 26]. Среди мальчиков 7–12 лет признаки синдрома диагностируются в 2–3 раза чаще, чем среди девочек. Среди подростков это соотношение составляет 1:1, а среди 20–25-летних – 1:2 с преобладанием девушек. У девочек более выражены социальная дезадаптация, учебные трудности, личностные расстройства [9, 7]. Таким образом, синдром гиперактивности нередко включает в себя церебростенические, неврозоподобные, интеллектуально-мнестические нарушения, а также такие психопатоподобные проявления, как повышенная двигательная активность, импульсивность, дефицит внимания, агрессивность.

В современных условиях проблемы детей с гиперактивностью являются источником постоянного беспокойства для окружающих (родителей, педагогов, сверстников). Такие дети с трудом адаптируются в коллективе, их отчетливое стремление к лидерству не имеет под собой фактического подкрепления. В силу своей нетерпеливости и импульсивности они часто вступают в конфликты со сверстниками и учителями, что усугубляет имеющиеся нарушения в обучении. Ребенок также не способен предвидеть последствия своего поведения, не признает авторитетов, что может приводить к антиобщественным поступкам. Особенно часто асоциальное поведение наблюдается в подростковом периоде, когда у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности возрастает риск формирования стойких нарушений поведения и агрессивности. Подростки с данной патологией чаще склонны к раннему началу курения и приему наркотических препаратов, у них чаще наблюдаются черепно-мозговые травмы. Родители ребенка, страдающего синдромом дефицита внимания и/или гиперактивности, иногда сами отличаются резкими сменами настроения и импульсивностью. Вспышки ярости, агрессивные действия и упрямое нежелание ребенка вести себя в соответствии с родительскими правилами могут приводить к неконтролируемой реакции со стороны родителей и к физическому насилию. Данные расстройства поведения становятся причинами постановки вопроса педагогами и родителями других детей об индивидуальном обучении ребенка, которое мотивируют «социальной опасностью» гиперактивных детей с поведенческими нарушениями. В системе образования не предполагаются отдельные классы для детей с СДВГ, что способствует ранней стигматизации данного контингента, и закреплением за детьми ярлыка «трудного, неуправляемого» ребенка.

Проблему гиперактивности невозможно решить волевыми усилиями, авторитарными указаниями и убеждениями. Гиперактивный ребенок имеет нейрофизиологические проблемы, справиться с которыми самостоятельно не может. Дисциплинарные меры воздействия в виде постоянных наказаний, замечаний, окриков, нотаций не приведут к улучшению поведения ребенка, а, скорее, ухудшат его. Эффективные результаты коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности достигаются при оптимальном сочетании медикаментозных методов и психологических коррекционных программ.

Коррекционная работа с гиперактивными детьми включает в себя достаточно широкий спектр форм работы:

- Нормализация обстановки в семье ребенка, его взаимоотношений с родителями и другими родственниками. Важно научить членов семьи избегать новых конфликтных ситуаций.
- Достижение у ребенка послушания, привитие ему аккуратности, навыков самоорганизации, способности апанировать и доводить до конца начатые дела. Развитие у него чувства ответственности за собственные поступки [10, 7].
- Научение ребенка уважению прав окружающих людей, правильному речевому общению, контролю собственных эмоций и поступков.
- Поднятие у ребенка самооценки, уверенности в собственных силах за счет усвоения им новых навыков, достижений успехов в учебе и повседневной жизни.

Необходимо определить сильные стороны личности ребенка, с тем, чтобы опираться на них в преодолении имеющихся трудностей:

- Развитие внимания ребёнка (концентрация, переключаемость, распределение)
- Тренировка психомоторных функций
- Снижение эмоционального напряжения
- Тренировка узнавания эмоций по внешним сигналам
- Коррекция поведения с помощью ролевых игр [11, 70].

Для психологической работы с данным расстройством не существует одного единственного эффективного метода. Терапия должна включать несколько методов, возможно очень разных. Их (методы) можно разделить на ориентированные непосредственно, на ребёнка и ориентированные на окружение, т.е. людей с которыми он взаимодействует, и его жизненные условия. Ключевая цель терапии – уменьшить вероятность того, что ребёнок дополнительно приобретёт поведенческое расстройство [12, 79].

Таким образом, статистические данные данного расстройства требуют уточнения и корректировки в соответствии с особенностями детской психиатрической службы в Республике Казахстан. Согласно зарубежным данным СДВГ – распространенное поведенческое и эмоциональное нарушение у детей. Основными проявлениями СДВГ являются гиперактивность, нарушения внимания и импульсивность. Эти симптомы выражены несоответственно возрасту и приводят к значительным нарушениям функционирования ребёнка в основных сферах жизни. С целью диагностики СДВГ применяются диагностические системы с чётко очерченными критериями. Эффективные результаты коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности достигаются при оптимальном сочетании медикаментозных методов и психологических коррекционных программ.

1. Морозова Е.А., Зайкова Ф.М., Карпова Е.О., Мадякина А.А., Калимуллина Р.Р. Клиническая эволюция перинатальной патологии головного мозга: синдром дефицита внимания с гиперактивностью и эпилепсии у детей. — Казанский медицинский журнал, 2010. — Т ХСІ. — № 4, С. 449-455.
2. Статистический сборник «Психиатрическая помощь населению Республики Казахстан» за 2004-2005, за 2009-2010гг, Алматы, МЗРК РНПЦППН, Составители: директор РНПЦППН - Алтынбеков С.А. и др.
3. Милевский М.М. «Классификации болезней в психиатрии и наркологии» . М.: Издательство «Триада-Х», 2003-184 стр., С.122.
4. Истратова О.Н. , Широкова Г.А., Эксакусто Т.В. Большая книга детского психолога – Росто н/Д: Феникс, 2008.- С.69-70
5. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте : учеб. пособие / Н.Н. Заваденко. - М.:, 2005. - 255 с.
6. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. – М.: Изд-во Института Психотерапии, – 2001. – 96 с.
7. Брызгунов И.П., Кучма В.Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей (вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза). – М. – 1994. – 49 с.
8. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. – М.: ТЦ Сфера, 2002.
9. Халецкая О.В., Трошин В.М. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте // Ж-л. неврологии и психиатрии им.Корсако-ва. 1998. Т. 98, № 9
10. Моница Г., Лютова Е. Работа с "особым" ребенком // Первое сентября. - №10. - 2000. - С.7-8.
11. Пассольт М. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития. Учеб. пос. 2004.-160с.
12. Гудман Р.А., Скотт с. Детская психиатрия.-2-е изд. Пер.с англ.-Издательство «Триада-Х»,2008г.,-405с.,ISBN 5-8249-0139-2. С.73-79

Мақала балалық шақтағы кең тарайған тәртіп бұзылуы - гиперактивтік пен зейіннің кемдік синдромына арналған. Сонымен бірге жас ерекшеліктерінің ауытқу синдромы, гиперактивтік балалардың қазіргі жағдайдағы проблемалары және түзету жұмыстарының кең таралған түрлері көрсетілген.

Сүлейменова Г.Т.
психология магистрі, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
психология кафедрасының аға оқытушысы, Астана қ.

ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНЫҢ АЛДЫН-АЛУ

Қазақстан Республикасының тәуелсіздік алғанына биыл 20 жыл толды. Еліміз егемендігін алып, дүниежүзілік өркениетке ұмтылу барысында өскелең ұрпаққа дұрыс тәлім- тәрбие беру халықтың жарқын болашағын меңзейді. Ұрпақты дана да, тәрбиелі етіп тәрбиелеу үшін – оның тұлғалық ерекшеліктерін қалыптастыру қажет.

Дүниедегі ең бағалы асыл байлық-адам. Ол барлық әлеуметтік қозғалыстар мен қимыл әрекеттің негізі, жер шарындағы небір ғаламат табыстардың қайнар көзі, ақыл-ой туындылардың күдіретті иесі.

Адамды сипаттағанда алдымен мінезін ескереді. А.С.Макаренконың айтуынша адамның жаман мінезі басқаларға тікенектей қадалып, жараласа, оның өзі де шөңге кіріп кеткендей сыздатып, қинайды деген болатын. Жалпы ата-аналар балаға тәлім-тәрбие берумен бірге олардың бойында ақыл-қайрат, білім-тағылым алу, мінез-құлқының дұрыс қалыптасуына үнемі көңіл аударып, жете мән беріп отырғаны дұрыс.

Мінез-адамның генетикалық ерекшеліктеріне байланысты болып, өмір жағдайларына сәйкес және солардың ықпалымен байқалып отыратын тұрақты психологиялық ерекшеліктердің жиынтығы. Адамның өзінің мінез-құлқына бақылау жасау арқылы мінездегі мінін түзетуге, жағымсыз әрекет, дөрекі мінездерден өзін тиып ұстауға болады. Мінез-құлық адамның өзіне, маңайындағы басқа адамдарға, тапсырылған іске қалай қарайтынынан байқалады. Мінез, тәрбие – жан иесіне тиісті азық беріп, сол жан иесінің дұрыс өсуіне көмек көрсету деген сөз. (М.Жұмабаев)

Мінез құрылымының компоненттерін, оның тұлғалық ерекшеліктері мен айналасындағы әлеуметтік ортаның ықпалына икемделе құрылатынына талдама жасаған Б.Г.Ананьев, А.Г.Ковалев, Н.Д.Левитов, В.С.Мерлин, В.Н.Мясищев, Ю.А.Самарин, И.В.Страхов және т.б. ғалымдар.

Жасөспірімдік шақтың адамның қалыптасуындағы ерекше жас ерекшелік сатысы ретінде айқындалуы ХІХ ғасырдың екінші жартысында басталды. Жасөспірімдік бұл балалық шақтан ересектер әлеміне өту сатысы, ол эмоционалды жағынан мазмұнды болғандықтан, жасөспірімдік дағдарыстың негативті белгілері көріне бастайды.

Жасөспірім өзін, өзінің мүмкіндіктерін және жеке дара ерекшеліктерін түсінуге ұмтылады, өзінің басқа адамдармен ұқсастығын және олардан айырмашылығын тапқысы келеді. Құрбыларымен қарым-қатынас жасау өзі туралы адекватты түсінік қалыптастыруға мүмкіндік береді [4;28]. Э.Эриксон бойынша құрбыларының арасында болу жасөспірімдерге саяси, әлеуметтік, экономикалық және діни идеологиялық жүйелердің әсерін сезінуге мүмкіндік береді. Құрбы-құрдастарымен көп уақытын өткізген жасөспірімдер мінез-құлқының бағыттылығын қалыптастырады, кейде ол девиантты, бұзылған болады.

Қазіргі таңда зерттеушілер арасында девиантты мінез-құлық мәселесіне деген қызығушылықтар көптеп байқалуда. Девиантты мінез-құлықты ғылыми зерттеу психология, криминология, психопатология, әлеуметтану ғылымдарында жүзеге асуда.

Балалармен, жасөспірімдермен, жеткіншектермен жұмыс жасайтын психологтардың, әлеуметтік педагогтардың, әлеуметтік жұмыскерлердің негізгі міндеті олардың мінез-құлқында кездесетін жағымсыз ауытқулардың алдын-алу болып табылады.

Қазақстанда қазіргі таңда жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының алдын-алу мәселесі өзекті проблемалардың бірі болып отыр. Елімізде жасөспірімдердің әртүрлі әлеуметтік нормаларды бұзу жағдайлары көбеюде, соның салдарынан қылмыстың артуы, алкоголизм, жезөкшелік және тағы да басқа девиантты мінез-құлықтың басқа түрлері көбеюде.

Девиантты мінез-құлықтың алдын-алу – бұл индивидке әлеуметтік ортаның жағымсыз факторларының әсерін жоюға және олардың қалыпты өмір деңгейін қорғауға, денсаулығын сақтауға және қолдау көрсетуге бағытталған әлеуметтік, әлеуми-психологиялық, педагогикалық және медициналық ғылыми негізделген және дер кезінде қолданылған кешенді шаралардың жиынтығы. Девиантты мінез-құлықтың алдын-алу шаралары **жалпы** және **арнайы** болып бөлінеді. **Жалпы** алдын алу шаралары жеке тұлғаның әлеуметтену процесінің қалыпты өтуі үшін психолого-педагогикалық, әлеуметтік-психологиялық жағдайларды жасауға бағытталған бірқатар ескерту шараларын жүзеге асыру болып табылады. **Арнайы** алдын-алу шаралары нақты тапсырмаларды шешуге бағытталған шара қолдану жүйелерін жүзеге асыру болып табылады: наркомания, делинквентті мінез-құлық, қараусыз қалу, балалық-жеткіншектік жезөкшеліктің алдын – алу шаралары және т.б. [3;11].

Девиантты мінез-құлық саласындағы алдын-алу жұмыстарын мынадай басты бағыттарға бөлуге болады:

-Адамдардың материалды және рухани қажеттіліктерін толығымен қанағаттандыруда әлеуметтік-экономикалық, мәдени-тәрбиелік және басқа да тапсырмалардың жалпы мемлекеттік және аймақтық деңгейде шешілуі;

- Адамның тіршілік ететін микроортасын сауықтыруға бағытталған әлеуметтік –педагогикалық шараларды жүзеге асыру;

- Нақты адамның мінез-құлқындағы девиацияны ескерту мен түзетуге бағытталған индивидуалды тәрбиелік-алдын-алу шараларын өткізу.

Девиантты мінез-құлықтың алдын-алу түрлері болып:

- Алғашқы алдын-алу шаралары, бұл ауытқыған мінез - құлықтың қалыптасуына негативті әсер ететін факторларды тоқтатуға арналған шаралар;

- Екінші алдын-алу шаралары, бұл өмірдің қиын жағдайында қалған девиантты мінез-құлықтағы жасөспірімдерге бұдан да жаман іс-әрекеттерге, заң бұзушылыққа, қылмыстарға жол бермеуге, дер кезінде көмек көрсетуге бағытталған әлеуметтік-психологиялық, әлеуметтік-педагогикалық, құқықтық шаралар жиынтығы [1;42].

Девиантты мінез-құлықты алдын-алудың ерекше түрі, кейде үшінші алдын-алу деп те атайды, жазаларын өтеп қамау орындарынан шыққан жасөспірімдерге қайтадан қылмыстық іс-әрекеттер жасамауына бағытталған әлеуметтік, әлеуметтік-психологиялық және құқықтық шаралар [5;9].

Жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқын алдын-алу процесі әртүрлі әлеуметтік институттар кешені арқылы жүзеге асады. Алдын –алу шараларымен отбасы, мектептен тыс демалыс мекемелері (спорттық секциялар, клубтар және т.б.) сияқты әлеуметтік институттар да айналысады. Олардың алдын-алу шаралары жасөспірімдерге қоғамда қабылданған тәсілдермен өздерінің қажеттіліктерін қанағаттандыруға мүмкіндік беруге және жағдай жасауға бағытталған, сонымен қатар, индивидке өмірлік субъективті қиын жағдайларда дер кезінде кәсіби көмектер көрсету.

Билікті орындау органдарына қарасты кәмелетке толмағандар ісі жөніндегі комиссиялар, уақытша қамау орталықтары, кәмелетке толмағандардың бейімделу және оңалту орталықтары, әлеуметтік орталықтар және т.б. сияқты әлеуметтік институттар отбасында қауіп-қатерлі қиын жағдайлар болған жасөспірімдерге қолдау көрсетуге, сонымен қатар, қараусыз қалған және басқа да қиын жағдайда қалған балаларға көмек көрсетуге арналған.

Соңғы кездері балаларға ата-аналар тарапынан көрсетілген қысым, отбасындағы зорлық-зомбылық, аяусыз, қатал қарым-қатынастары, түрлі конфликтер балалардың мінез-құлқының бұзылуына әкеліп соқтыруда. Соның салдарынан балалардың үйден қашуы мәселесі соңғы жылдары отбасының өзекті мәселесіне айналды.

Конфликт салдарынан балалардың үйден қашу мәселесіне орай психологтардың ата-аналарға кеңес беруіндегі негізгі принциптерді көрсетуге болады

1) Ата-аналар күш қолдану, қорқыту сияқты іс-әрекеттерді тоқтатуы қажет, бұл тек қарым-қатынасты одан сайын нашарлатып, конфликтіні тереңдете түседі;

2) Ата-аналар баласы кез-келген уақытта өз үйіне қорықпай келетіндей атмосфера жасауы керек. Олай болмаған жағдайда амалсыз уйде қонбаудың салдары тек қана қаңғыбастықтың мүмкіндігін күшейтуі мүмкін.

3) Ата-аналарға балалары олардан қорықпайтындай және олардан көмек сұрай алатындай, өздерінің шынымен көмектесе алатынына күмән келтірмейтіндей жағдай жасау керек. Бала мәселенің шешімін үйден қашып даладан іздемейтіндей жағдай жасау;

4) Ата-аналар өздерінің балаларына ақыл айтуды тек қана эмоционалды жылы қарым-қатынастарын қалпына келтіргенде ғана айта алады, әйтпесе бұндай жаста балаға әсер ету мүмкіндігінен айырылуы мүмкін;

5) Ата-ана өзінің қадірін түсіндіру үшін, баласының сыйлауына ие болуы үшін өзінің физикалық және рухани денсаулығын қалпына келтіру керек;

6) Ата –аналарға олардың баласының мінез-құлқындағы өзгерістер сол сәттен болмайтындығын түсіндіру керек, бұл жерде өздерінің баласының мінез-құлқын өзгертуде ата-аналарға негізгі рөлді өздері ойнауға тура келетіндігін түсіндіру;

7) Өзінің баласына көмектесуі үшін ата-аналар қазір болмаса да, болашақта көмектесе алатындығына көзі жетіп нық сенімді болуы керек.

Осы жерде келтірілген принциптер психологтардың көзқарасы бойынша универсалды деп есептеледі, осылардың негізінде ата-ана мен жасөспірімдер арасындағы әртүрлі конфликтілер шешімін табуы мүмкін [2;56].

Баланың мінезін қалыптастыруда оның теріс істері мен қылықтарын кезінде көре біліп, ретіне қарай оған түрлі жаза қолданып отырған да жөн. Жазалауды да мадақтау сияқты ептілікпен, ерекшік

байсалдыкпен қолдану қажет. Әділ жазалау баланы қатты ойландырып, мінез-құлқын өзгерте бастауға себепші болады. Орынсыз жаза баланы ашулы, ызқор, кекшіл, қасарыспа, не қорқақ, селсоқ күйге түсіруі мүмкін.

Қорытындылай келе, жасөспірімдердің ауытқыған, агрессивті немесе тұйық мінез-құлқы біздің заманымыздың бірден бір өзекті әлеуметтік, психологиялық мәселесі болып табылады. Бізді мазалап отырған жәйт жасөспірімдердің ортадан ығыстырылуы, шамадан тыс мазасыздық, рухани азғындық мәселесі ғана емес, олардың қаталдығы мен агрессивтілігі болып отыр. Жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқы ата-аналардың жан күйзелісі ғана емес, құрдастары жағынан жәбір көрген жасөспірімдердің өздерінің жан күйзелістерінің көзі болып отыр.

1. Акатова Н.С. Профилактика злоупотребления наркомании в учебных заведениях. Психология и педагогика в образовательной и социальной сферах. - М, 2002.

2. Березина С.В. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании и алкоголизма. - М.:Изд-во Института психотерапии, 2003.

3. Гишинский Я. Девиантология: Социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». - СПб, 2004.

4. Гиндикин В.Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. - М., Медицина, 1990.

5. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. - М, Академический Проект, 2005.

Статья посвящена особенностям и профилактике девиантного поведения подростков. Отклоняющееся, агрессивное или замкнутое поведения подростков является одной из острых психологических проблем нашего времени. Особую тревогу вызывает не только растущая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их жестокость, агрессивность.

Файзулина Ф.Р.

Исабаева Г.А.

КазАТиСО, г. Алматы

ВЛИЯНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ: САМОЧУВСТВИЕ, АКТИВНОСТЬ, НАСТРОЕНИЕ НА ОБЩИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЦ СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

В нашей стране, как и во всем мире, в последнее десятилетие наблюдается значительное увеличение численности пожилых людей и инвалидов. Тенденция к росту численности престарелых и инвалидов требует коренного изменения общественной политики в отношении этой, наиболее социально незащищенной категории общества.

Проблемы их социальной защищенности становятся особенно актуальными в современных условиях, когда старые формы и методы социальной поддержки оказались по существу, непригодными, а новая система социальной защиты, соответствующая требованиям рыночной экономики, еще только создается. Важнейшая задача системы государственной защиты - поддержание уровня жизни пожилых людей и инвалидов, содействие их адаптации. И одним из способов такой адаптации может быть реализация идеи о субъекте жизнедеятельности

При изучении здоровья населения нередко используется такой показатель, как самооценка здоровья. Эта самооценка (субъективная) часто (70-80%) совпадает с объективной [1]. Последняя - это данные медицинских карт. Поэтому самооценка здоровья человека может выступать в качестве показателя его психического и физического состояния. Отсюда значимость ее изучения, в нашем конкретном случае - самооценки здоровья пенсионеров.

Смертность от "болезней номер один" (сердечно-сосудистые заболевания) начала увеличиваться в 90-е годы в том числе из-за стрессового состояния людей. Настроению в обществе в последние годы соответствует пессимизм. Особенно он проявился у людей пожилого и старческого возраста. Так, на плохое настроение указывали около 70% опрошенных пенсионеров. Психологический мир человека существенно влияет на его здоровье, его самочувствие, субъективную оценку здоровья [2].

Жизнь человека может быть представлена двумя сторонами сознательной и бессознательной. Сознательная жизнь человека детерминирована целями, т.е. будущим, а бессознательная - причинами или прошлым. Данную точку зрения высказывает В. Розанов в книге «Цель человеческой

жизни». Значит, пожилые люди живут условно бессознательно, перестают планировать и это приводит к ускоренному старению, снижению соматического здоровья, деградации и смерти [3,4].

Мы провели исследование, используя психодиагностические методики направленные на выявление функциональных состояний: самочувствие, активность, настроение на общий показатель физического здоровья. Следует указать, что при анализе функционального состояния важны не только значения отдельных его показателей, но и их соотношение.

Целью данной работы было исследовать связь уровня здоровья и активности личности. Объектом исследования были пожилые люди старше 75 лет. Предмет исследования – влияние активности личности на состояние здоровья пожилого человека. Для проведения исследования была сформулирована гипотеза: существует прямо-пропорциональная связь активности личности и ее состояния здоровья.

В исследовании участвовало 11 человек старческого (по периодизации В.Ф. Моргуна) возраста.

Отбор осуществлялся по принципам: возраст испытуемых – старше 75 лет, данный возрастной интервал был выбран нами, т.к. он является переходным, кризисным. Социальный статус испытуемых: Инвалиды и Участники Великой Отечественной Войны и Участники Трудового Фронта. Все испытуемые обслуживаются в отделении социального обслуживания пенсионеров и инвалидов при районном акимате г Алматы.

При подборе методик мы исходили из следующих допущений: методика не должна быть громоздкой, утомляющей обследуемого; методики не должны дублировать друг друга, а взаимно дополнять в раскрытии исследуемых факторов (качеств); методики должны дать ответ на выдвигаемую гипотезу об обнаружении связи между необходимыми параметрами. Использовались следующие методики: «Самочувствие, активность, настроение», в интерпретации Л.Д. Столяренко (САН) для выявления уровня здоровья путем оперативной оценки самочувствия, активности и настроения [5].

Опросник состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым необходимо оценить свое состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой испытуемый отмечает степень выраженности той или иной характеристики своего состояния.

Для выявления уровня здоровья путем оценки самочувствия использовали методику «Good, Normal, Bad» (GNB) Авторы: Джеймс Крамбо и Леонар Махолик. В адаптированной версии «Выявление уровня здоровья» (ВУЗ), авторы адаптированного варианта: Зиновьев А.Г., Барышников М.Ю. [6]. Испытуемым предоставлен бланк, где в трех колонках представлены значения «Хорошее», «Нормальное», «Плохое». Данные 100 баллов или процентов необходимо было распределить в колонки согласно субъективной оценке своего здоровья.

Была также проведена психодиагностическая беседа, включающая наблюдение для выявления изменений в сфере здоровья, наличия психологической и физической активности личности [7]. Математическая обработка данных проходила в 2 этапа: сбор и обработка данных на каждые из параметров и далее установление наличия значимой связи между переменными. Следующая диаграмма отражает средние значения параметров по каждой методике (рисунки 1 и 2).

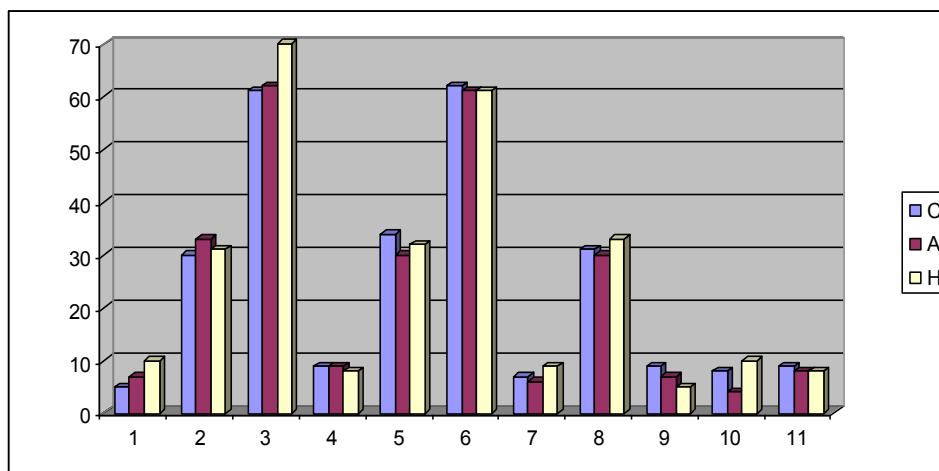


Рисунок 1 Значения параметров САН каждого испытуемого

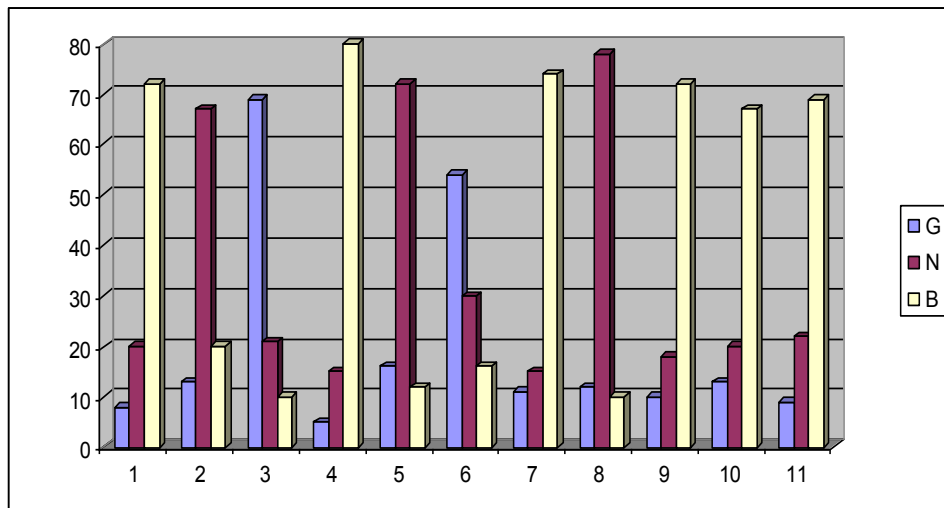


Рисунок 2 Значения параметров ВУЗ каждого испытуемого

Далее была проведена математическая обработка параметров и корреляционный анализ шкал методик, т.е. поиск связи параметров. А именно, провели математическую обработку параметров уровня здоровья «В», «G», которые мы обозначили как «Хорошо» и «Плохо». А так же математическую обработку параметров «Самочувствие», «Активность», «Настроение», методики «САН». После чего мы провели корреляционный анализ каждого из параметров методик. Нами были сформулированы две гипотезы относительно наличия или отсутствия значимой достоверной связи между двумя исследуемыми параметрами. Мы получили подтверждение гипотезы о наличии достоверно значимой корреляции между представленными параметрами.

Поясним, мы взяли параметры «Уровень здоровья» методики «Выявление уровня здоровья» и находили связь с параметром методики «САН» – активность. Параметры «Уровень здоровья» значимо достоверно связаны с параметром активность, т.к. значения, полученные по коэффициенту корреляции Спирмена, отличны от нуля и максимально значимо приближены к 1. Более того, параметр активность связан с параметром самочувствие внутри методики «САН». Данный анализ доказывает, что существует связь между уровнем активности и уровнем здоровья личности. Значит, чем выше показатели уровня активности, тем выше показатели уровня здоровья личности это утверждение верно и наоборот, чем ниже уровень активности, тем ниже показатели уровня здоровья.

Итак, если параметры методики «САН» связаны между собой, а параметр методики «САН» связан с параметрами методики «Выявление уровня здоровья», то параметры методики «Выявление уровня здоровья» связаны с параметрами методики «САН». Значит, функциональные параметры состояния здоровья связаны с параметром активности личности.

Таким образом, доказана основная гипотеза нашего исследования: уровень здоровья связан с активностью личности.

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Существует связь между функциональным состоянием и активностью личности.
2. Низкий уровень здоровья личности говорит об отсутствии активности в ее жизни.
3. Наличие активности в жизни личности является подтверждением наличия удовлетворительного состояния ее здоровья. Аналогично, увеличение активности приводит к обретению хорошего состояния здоровья.
4. Здоровье личности обеспечивается наличием ее активности.

В начале нашего исследования мы выдвинули гипотезу о наличии связи соматического и психологического факторов. В эмпирической части мы совершили ряд действий на пути ее подтверждения. Под соматическим фактором мы понимаем уровень здоровья, а психологический фактор – активность личности. Найдя связь этих переменных, мы автоматически подтвердили выдвинутое ранее предположение. Другими словами для обретения хорошего самочувствия в пожилом возрасте, необходимо обрести активность психологического и социального характера.

Таким образом, причиной снижения физического здоровья в пожилом возрасте служит снижение активности личности. Обретение определенного уровня социальной и психологической активности приводит к восстановлению соматического здоровья пожилого человека.

1. Мерман М.М. Полноценная жизнь в старости // СПб.: издательство ВЛАДОС 1999. 346 с.
2. Козлова Т.З. Мониторинг удовлетворенности пенсионеров условиями жизни // Социол. исслед. 1999. № 9.
3. Розанов В.В. Цель человеческой жизни // Вопросы философии и психологии. 1892. Кн. 14.
4. Новицкий А.Г. Занятость пенсионеров: социально-демографический аспект / А. Г. Новицкий, Г. В. Миль. М., 1891.
5. Психологические тесты/Под. Ред. А.А.Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. – Т.1. – 312 с.:ил.;
6. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб., 2001 с.
7. Экспериментальная психология - СПб: Издательство «Питер», 2000. - 320 с.: ил. - (Серия «Учебник нового века»)

Кәрі жастағы және мүгедек адамдар санының өсуі қоғамдағы осындай әлеуметтік тұрғыдан қорғалмағандарға қатысты қоғамдық саясатты түбірімен өзгертуді талап етеді. Осы жұмыстың мақсаты жеке тұлғаның денсаулығы мен белсенділігі арасындағы байланысты зерттеу болып табылады. Зерттеу пәні- кәрі адамның денсаулығына жеке тұлғаның белсенділігінің әсерін анықтау. Жеке тұлға белсенділігінің денсаулыққа тікелей байланысы дәлелденеді. Зерттеуге кәрі жастағы 11 адам қатысты.

Жеке тұлғаның өміріндегі белсенділігінің болуы оның денсаулығының қанағаттанарлық қалыпта болуымен дәлелденеді деген қортынды жасалады. Демек, белсенділіктің артуы денсаулықтың жақсы қалыпта болуына әсер етеді. Жеке тұлғаның денсаулығы оның белсенді болуымен қамтамасыз етіледі.

Конкина М.М.

педагог-психолог, РГКП РУОЦ «Балдаурен» (г. Щучинск)

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: ПРИЧИНЫ, КОРРЕКЦИЯ, ПРОФИЛАКТИКА

В настоящее время проблема агрессии актуальна, так как мы сталкиваемся с ней каждый день на улице, в школе, в детских учреждениях. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющихся в социальных действиях (нарушение общественного порядка, хулиганство, и др.). У подростков усилилось демонстративное и вызывающее по отношению к взрослым, поведение. В крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность. Мы являемся свидетелями изменения всей социальной структуры общества, интенсивных процессов расслоения населения по имущественному признаку, по отношению к различным формам собственности. На почве социальных противоречий возникают межгрупповые и межличностные конфликты.

Агрессия и агрессоры всегда оцениваются резко отрицательно, как выражение наличия культа грубой силы. В основном же под агрессией понимается вредоносное поведение. В понятии "агрессия" объединяются различные по форме и результатам акты поведения - от злых шуток, сплетен, враждебных фантазий. В подростковой жизни нередко встречаются формы поведения, определяемого в терминах "задиристость", "драчливость", "озлобленность. К агрессивности близко подходит состояние враждебности. Враждебность - более узкое по направленности состояние, всегда имеющее определённый объект. Часто враждебность и агрессивность сочетаются, но нередко люди могут находиться во враждебных отношениях, однако никакой агрессивности не проявляют. Бывает и агрессивность без враждебности, когда обижают людей, к которым никаких враждебных чувств не питают.

В психологии термин «агрессия» трактуется по-разному. Многие авторы исследования агрессивности предпочитают ей давать негативную оценку. Но так же существует и точка зрения на агрессию с позитивной стороны.

Имеющиеся определения можно условно разделить на 2 большие группы:

1. Представление об агрессии как мотивированных действиях, нарушающих нормы и правила, причиняющих боль и страдания. В этом плане различаются преднамеренная и инструментальная агрессия. Инструментальная агрессия - та, когда человек не ставил своей целью действовать агрессивно, но «так пришлось» или «было необходимо действовать». В данном случае мотив существует, но он не осознается. Преднамеренная агрессия - это те действия, которые имеют осознанный мотив - причинение вреда или ущерба.

Этой же точки зрения придерживается и А.Р. Ратинов. Он считает, что антиповедение - свойство агрессивной личности индивида полностью принадлежит мотивационной структуре, личностному уровню.

Ю.М. Антонян считает, что причиной агрессии является тревожность. Это свойство формируется в глубоком детстве как следствие нарушение эмоциональных связей с матерью, т.е. депривации. Тревожность создает охранительное поведение. Тревожность порождает пониженную самооценку, у индивида резко снижается порог восприятия конфликтной ситуации как угрожающей, расширяется диапазон ситуаций, повышает интенсивность и экстенсивность ответной на мнимую угрозу реакцию индивида.

2. Агрессия как акты враждебности и разрушения (поведенческая составляющая).

Например: Р.Бэрн и Д.Ричардсон дают такое определение: агрессия - это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения. Другими словами: агрессия обязательно подразумевает преднамеренное, целенаправленное причинение вреда жертве; в качестве агрессии может рассматриваться только такое поведение, которое подразумевает причинение вреда или ущерба живым организмам; жертва должна обладать мотивацией избегания подобного обращения с собой.

Нужно разделять агрессию и агрессивность. Агрессия - это поведение (индивидуальное или коллективное), направленное на нанесение физического, либо психологического вреда или ущерба. Агрессивность - относительно устойчивая черта личности, выражающаяся в готовности к агрессии, а так же в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное. В силу своей устойчивости и вхождения в структуру личности, агрессивность способна предопределять общую тенденцию поведения.

Почему люди действуют агрессивно, какие меры необходимо принять, чтобы предотвратить подобное деструктивное поведение? Этот вопрос рассматривался с разных позиций - с точки зрения философии, поэзии, религии.

1. Человеческая агрессия предполагает наличие многих факторов, присущих исключительно людям и обуславливающих их поведение (мстительность, расовые этические предрассудки).

2. Агрессия с точки зрения социальной позиции. Необходимы знания социальных ситуаций и факторов как способствующих, так и сдерживающих агрессию. Когда люди характеризуют кого-то как агрессивного, они могут сказать, что оскорбляют других или, часто недружелюбны, или они, будучи достаточно сильными, пытаются делать всё по-своему, или, может быть, что они твёрдо отстаивают свои убеждения, или, возможно без страха бросаются в омут неразрешённых проблем. В некоторых случаях агрессоры могут скрывать свои стремления причинить боль или страдания другим. Агрессию важно определить не только как поведение, причиняющее вред или ущерб другим, но и как любые действия, имеющие целью достижения негативных последствий.

Агрессия предполагает или ущерб или оскорбление жертвы, следует, что нанесение телесных повреждений является обязательным. Результат агрессии - негативные последствия. Помимо оскорблений, такие проявления, как выставление кого-либо в невыгодном свете, очернение, осмеяние, лишение чего-то необходимого, отказ в любви, нежности при определённых обстоятельствах можно назвать агрессивными.

Исследованию агрессивности и агрессивного поведения уделяется значительное внимание во всех основных психологических направлениях. В отечественной психологии агрессивный подросток рассматривается как, прежде всего, обычный ребенок. Черты, качества агрессивности он приобретает под влиянием ошибок, недоработок, упущений в воспитательной работе, сложностей в окружающей его среде.

Одним из сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. В этот период не только происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, но возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения. Подростковый период онтогенеза - это остро протекающий переход к взрослости, где выпукло переплетаются противоречивые тенденции развития.

Агрессивность в личностных характеристиках подростков формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что проявляется и в соответствующем поведении.

Если говорить о более глубинных причинах такого поведения, то можно отметить у таких агрессивных подростков нарушение эмоциональной сферы и кризисе личности (Ю.М. Можгинский). Не путать личностный кризис личностный с возрастным. Кризис личности проявляется в виде болезненного отношения к восприятию собственного "Я" окружающими людьми, одиночества и

оторванности от мира, несоответствия своего "Я" неким идеалам, ощущение утраты целостности внутреннего мира. Форма поведения характеризуется негрубой выраженностью расстройств поведения, отсутствием беспричинных колебаний настроения, способностью к компенсации в благоприятных условиях, мягкостью сомато - вегетативного компонента аффективных реакций. Агрессивное поведение подростков носит характер протеста, возникает эпизодически и не нарушает в целом их взаимоотношения с окружающими. Оно является следствием лишь количественного недостатка высших социально - психологических свойств личности, неверных установок поведения.

Для А. Адлера агрессивность является неотъемлемым качеством сознания, организующим его деятельность. Универсальным свойством живой материи Адлер считает соревновательность, борьбу за первенство, стремление к превосходству. Однако эти базовые влечения становятся аутентичными только в контексте правильно понятого социального интереса. Агрессивное сознание порождает различные формы агрессивного поведения - от открытого до символического. Агрессивность, вплетаясь в контекст культуры, приобретает символические формы, связанные с причинением боли и унижением. Подросток жаждет не просто внимания, но понимания, доверия взрослых. Он стремится играть определенную роль не только среди сверстников, но и среди взрослых. Среди взрослых утвердилась позиция, препятствующая развитию социальной позиции подростка - но ребенок и должен слушаться. В результате между взрослыми и подростками растет психологический барьер.

В теории социального научения, ее автором является А.Бандура, агрессия представляет собой поведение, усвоенное в процессе социализации посредством наблюдения соответствующего способа действий при социальном подкреплении. Образец поведения рассматривается как средство межличностного воздействия. Поэтому существенное внимание здесь уделяется изучению влияния первичных посредников социализации, а именно родителей, на обучение детей агрессивному поведению.

Растущие дети подражают различным примерам, взятым из их социального окружения. Он выделил 3 наиболее важных момента, которые нужно учитывать при изучении агрессии:

1. Способ усвоения подобных действий
2. Факторы, провоцирующие их проявление
3. Условия, при которых они закрепляются

А.Бандура также вводит понятия замещения подкрепления и самоподкрепления. Замещение подкрепления - положительные или отрицательные последствия чужих поступков, наблюдаемые индивидом. Вероятность агрессивного поведения возрастает, если он наблюдал, как другие люди были вознаграждены за подобное поведение. Самоподкрепляющий эффект влияет на поведение индивида как внешнее подкрепление. После того как желательная модель реакции приобретает отрицательную оценку, роль самоподкрепления начинает играть приятные ощущения, испытываемые подростком.

Для того чтобы процесс социализации был эффективен, необходимо соблюдение минимальных условий. Первое условие состоит в развитии мотивации зависимости, посредством которой ребенок научается желать интереса, внимания и одобрения окружающих. Это вторичное подкрепление может обуславливать приспособление ребенка к требованиям и запретам, как со стороны родителей, так и со стороны общества.

Установление зависимости хотя и является необходимым условием социализации, но не является достаточным. Необходимо так же «давление» социализации в форме требований и ограничений.

Подростковый возраст связан с целым комплексом изменений. Главная личностная черта - личностная нестабильность, эмоциональная сфера подростка характеризуется повышенной возбудимостью, реактивностью, быстрой сменой настроения. Среди личностных особенностей - формирование чувства взрослости и «Я - концепции».

Причинами агрессивности выступают личностные особенности подростка-темперамент, характер, конфликтность; экономическая, социальная обстановка в стране; нарушение эмоциональных связей в семье, характер и условия семейного воспитания, окружение подростка.

В числе разнообразных, взаимосвязанных факторов, обуславливающих проявление отклоняющегося поведения, можно выделить такие, как:

- Индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида;
- Психолого-педагогический фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания;

➤ Социально-психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе;

➤ Личностный фактор, который, прежде всего, проявляется в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения;

➤ Социальный фактор, определяющийся социальными и социально-экономическими условиями существования общества.

➤ Коррекционная работа по профилактике отклоняющегося поведения с подростками имеет свои особенности. На начальных этапах не показаны групповые формы, индивидуальная работа с подростком является более эффективной. С самого начала, параллельно, необходимо начинать работу с семьёй. После диагностики семейных отношений и степени их дисгармоничности должна следовать психокоррекционная работа как индивидуальная, так и групповая. Но основной акцент следует делать на индивидуальной работе с подростком. Совершенно неэффективными оказываются общие беседы о необходимости "хорошо себя вести".

➤ Особое место в коррекционной работе следует уделять формированию круга интересов подростка также на основе особенностей его характера и способностей. Необходимо стремиться к максимальному сокращению периода свободного времени подростка – "времени праздного существования и безделья" за счёт привлечения к положительно формирующим личность занятиям: чтение, самообразование, занятие музыкой, спортом, и т.д.

➤ При непродуктивной деятельности в период свободного времени – «ничегонеделанье» – неизбежен скорый возврат подростка в асоциальную компанию и рецидив делинквентности [1,23].

➤ Ведите же детей в спортивные школы, приучайте дома к ежедневной гимнастике, подсовывайте гантели и эспандеры, железные гири и боксёрские перчатки. Пусть колотят друг друга в мирной драке. Только бы не допустить, чтобы агрессия накапливалась, подобно статическому электричеству. Оно ведь имеет свойство взрываться болезненными разрядами [2,27].

➤ Исходя из того, что развитие ребёнка осуществляется в деятельности, а подросток стремится к утверждению себя, своей позиции, как взрослый, среди взрослых, то необходимо обеспечить включение подростка в такую деятельность, которая лежит в сфере интересов взрослых, но в то же время создаёт возможности подростку реализовать и утвердить себя на уровне взрослых

Профилактика и предупреждение девиантного поведения несовершеннолетних становится не только социально значимым, но и психологически необходимым. Проблема повышения эффективности ранней профилактики должна решаться в следующих основных направлениях:

➤ выявление неблагоприятных факторов и десоциализирующих воздействий со стороны ближайшего окружения, которые обуславливают отклонения в развитии личности несовершеннолетних и своевременная нейтрализация этих неблагоприятных дезадаптирующих воздействий;

➤ современная диагностика асоциальных отклонений в поведении несовершеннолетних и осуществление дифференцированного подхода в выборе воспитательно - профилактических средств психолого-педагогической коррекции отклоняющегося поведения.

Отсюда возникает необходимость в проведении системного анализа индивидуальных, личностных, социально – психологических и психолого-педагогических факторов, обуславливающих социальные отклонения в поведении несовершеннолетних, с учётом которых должна строиться и осуществляться воспитательно-профилактическая работа по предупреждению этих отклонений. Раннее выявление поведенческих проблем у подростков, системный анализ характера их возникновения и адекватная воспитательно-коррекционная работа дают шанс предотвратить десоциализацию подростков. Несвоевременное обнаружение начальных признаков отклоняющегося поведения и проблем в воспитании, препятствующих развитию ребёнка, приводит к быстрому переходу отклонений в хронические нарушения поведения.

1. Личко А.Е., Попов Ю.В. Делинквентное поведение, алкоголизм и таксикомания у подростков. – М., 1988. - С. 23.

2. Тархова Л. Как уберечь ребенка от тюрьмы и панели. – М., 1997. - С. 27.

Ұсынылған тақырып жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқының психологиялық ерекшеліктерінің себебін көрсетеді, ғылыми және практикалық қызығушылық ретінде қарастырады, себебі білім кешенінің қызметкерлері, сонымен қатар ата - аналарда жасөспірімдердің агрессивті мінез - құлқымен мектепте де, үйде де, жиі кездеседі, сондықтан да, теориялық ақпаратты және практикада агрессивті мінез - құлыққа әсер етуді қажет етеді. Педагогтар және ата - аналар өз жұмысында қолданылатын психологиялық практикалар жеткілікті деңгейде күрделі, ауқымды және оқу - тәрбие процесінде жүзеге асыруға өте күрделі болып табылады. Берілген жұмыста мәселенің өзектілігі, маңыздылығы және зерттеудің әдіснамасы көрсетіледі. Агрессия мәселесі бойынша зерттеудің талдауы негізінде агрессивті жасөспірімдердің тұлғасының психологиялық ерекшеліктері көрсетіледі.