

ФИЛОСОФИЯ ЖӘНЕ САЯСАТТАНУ ФАКУЛЬТЕТІ
ЖАЛПЫ ЖӘНЕ ҚОЛДАНБАЛЫ ПСИХОЛОГИЯ КАФЕДРАСЫ
ҚАЗАҚ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОҒАМЫ
АКАДЕМИК Т. ТӘЖІБАЕВ АТЫНДАҒЫ ЭТНОПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ
ЭТНОПСИХОЛОГИЯ ОҚУ-ЗЕРТТЕУ ОРТАЛЫҒЫ

ҚАЗАҚ ҒЫЛЫМИ ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ 100 ЖЫЛДЫҒЫНА АРНАЛҒАН
«ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҒЫЛЫМ МЕН ТӘЖІРИБЕНІҢ ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ ДАМУ
ҮРДІСТЕРІ ЖӘНЕ БОЛАШАҒЫ» АТТЫ
VII ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК КОНФЕРЕНЦИЯ ЖӘНЕ
ҚАЗАҚ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОҒАМЫНЫҢ I ҚҰРЫЛТАЙ СЪЕЗІНІҢ
МАТЕРИАЛДАРЫ

МАТЕРИАЛЫ

VII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ», ПОСВЯЩЕННОЙ 100-ЛЕТИЮ
КАЗАХСКОЙ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ, И I УЧРЕДИТЕЛЬНОГО СЪЕЗДА
КАЗАХСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

MATERIALS

VII INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL CONFERENCE
«TENDENCIES AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF
MODERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND PRACTICE»
DEVOTED TO THE 100 ANNIVERSARY OF THE KAZAKH
SCIENTIFIC PSYCHOLOGY AND I CONSTITUENT
ASSEMBLY CONGRESS OF KAZAKH PSYCHOLOGICAL SOCIETY

Алматы
«Қазақ университеті»
2017

Қазақ ғылыми психологиясының 100 жылдығына арналған «ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҒЫЛЫМ МЕН ТӘЖІРИБЕНІҢ ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ ДАМУ ҮРДІСТЕРІ ЖӘНЕ БОЛАШАҒЫ» атты VII халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция және Қазақ психологиялық қоғамының I құрылтай съезінің материалдары. 7 желтоқсан, Алматы қ. – Алматы: Қазақ университеті, 2017. – 418 б.

ISBN 978-601-04-3066-2

Ұйымдастыру алқасы:

Төраға:

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

Төраға орынбасарлары:

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

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

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

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

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

Әлғожаева Н.С., педагогика ғылымдарының кандидаты, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ философия және саясаттану факультетінің деканының оқу-әдістемелік және тәрбие жұмысы жөніндегі орынбасары

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

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

Ұйымдастыру алқасының мүшелері:

Жарықбаев Қ.Б., пед.ғ.д., психол.ғ.д., жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессоры

Перленбетов М.Ә., психол.ғ.д., профессор, Қазақ психологиялық қоғамының Президенті

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

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

Бердібаева С.Қ., психол.ғ.д., жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессоры

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

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

Сейітнұр Ж., психол.ғ.к., жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент м.а.

Толешева У.Б., пед.ғ.к., педагогика және білім беру менеджмент кафедрасының доцент м.а.

Жолдасова М.К., PhD доктор, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент м.а.

Еликулова М.Ж., Қазақ психологиялық қоғамының атқарушы директоры

**Құрметті Халықаралық конференцияға
қатысушылар және Қазақ психологиялық
қоғамының 1-ші Съезінің делегаттары!**

Елбасымыз Н.Назарбаев өзінің «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» мақаласында ұлтымыздың түп тамырына оралу мәселесін көтере отырып, басқа да гуманитарлық ғылымдар арасында психология ғылымын атап өткен. Қазақ халқының этногенезінде, ұлы дала жан ілімі «психология» деп аталмағанымен, бұл туралы гұламаларымыздың ой пікірлері, ұлттық тәрбие мен тылсым дүниені түсінуде ата-бабамыздың рухани құндылықтары ілгері гуманистік үлгіде қалыптасқанын байқауға болады.

Қазіргі кезде психология ғылымы мен практикасы адам өмірінің барлық саласына еніп, келеңсіз әлеуметтік-психологиялық проблемаларды шешуде негізгі күшке айналууда. Сондықтан, соңғы кезде Елбасымыздың назарына іліккен қоғамдағы жағымсыз жағдайлар психологтардың атсалысуымен шешімін табар деп есептейміз.

Құрметті психология ғылым саласының мамандары мен ғалымдары. Сіздерді осындай мерекелі күндеріңізбен құттықтай отырып, отбасыларыңызға амандық, дендеріңізге саулық, жұмыстарыңызға табыс тілейміз.

Ізгі ниетпен,

Қазақстан Республикасы

Білім және ғылым вице-министрі



Б. Асылова



***Уважаемые участники Международной конференции и
Первого съезда Казахского психологического общества!***

Позвольте от лица Российского Психологического Общества сердечно поздравить с юбилеем казахстанской психологии!

Психологическая наука непрерывно обогащается новыми данными, совершенствуется её понятийный аппарат и методы исследования. Перспективы цифровизации экономики, интенсификация информационной интервенции и её роль в развитии человека, безопасность современного общества и другие важные вопросы не могут быть решены без психологического обеспечения различных сфер деятельности.

Современная психологическая наука и практика используют новейшие передовые технологии, что позволяет играть ей важную роль в дальнейшем совершенствовании и укреплении образовательного пространства СНГ.

Научный и творческий потенциал ученых Казахского психологического общества предполагает следование прогрессивному курсу развития, заложенному творцами яркой истории современной психологии.

Благодарю организаторов конференции и Съезда за создание платформы для плодотворного международного взаимодействия и сотрудничества. Желаю участникам новых свершений на благо психологического здоровья и благополучия людей, энергии, успехов и научных открытий!

Президент Российского
психологического общества,
декан факультета психологии
МГУ имени М.В.Ломоносова,
академик РАО, профессор



Ю.П.Зинченко

1 СЕКЦИЯ

Профессор Қ.Б. Жарықбаев және оның Қазақстандағы ғылыми психологиясының құрылуы мен дамуындағы рөлі Профессор К.Б. Жарықбаев и его роль в становлении и развитии казахской научной психологии

Әмірова Б.Ә.

(Қазақстан Республикасы Қарағанды қ.,
Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті)

ПСИХОЛОГ-ҒАЛЫМ САЛКЕН БАЛАУБАЕВ ЕСІМІ «РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ» БАҒДАРЛАМАСЫМЕН ҮНДЕСЕДІ

Көшбасшымыздың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты халықтан қызу қолдау тапқан кешегі тұғырнамасын ширек ғасырды артқа тастаған Тәуелсіз Қазақстанның жаһандану дәуіріндегі рухани кеңістігіміздің жаңа бастауы деп бағалаймыз. Елбасы Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаевтың мақаласы ел дамуының жарқын үлгісі мен нақты қадамдарын көрсететін келелі ой, саликалы пікір, батыл шешімдерге құрылған маңызды құжат. Яғни, бұл еңбек ұлтымыздың барлық ұлттық салт-дәстүрлерін, мемлекеттік тіліміз бен әдебиетімізді, мәдениетімізді, ұлттық рухымызды жаңғырту деген асыл ұғымға әкеледі. Бұл алдымызға қойылған мақсатқа жету – ұлттық рухани-мәдени, ғылыми құндылықтарға жүгіну деген сөз.

Халқымыздың ғасырлар бойы біртіндеп қорланып қалыптасқан рухани қазынасы тоталитарлық тәртіп кезінде орасан зор күйзеліске түсіп, тоқырап қалғаны қазір екінің біріне мәлім. Бұл жағдай халқымыздың өскелең мәдени-ғылыми көтерілуіне, ғұлама тұлғаларын анықтауға, өзінің табиғи – дарындық ерекшеліктерін көрсетуге көптеген нұсқанын тигізді.

Осыған орай, қазіргі еліміздің егенмендігін алып, өзінің рухани байлығын ғылыми негіздеуге қолы жеткен кезде, өткен кездердегі халқымыздың терең ойлы саңлақтарының ғылыми еңбектерін көрсетіп ойларын еліміздің ғылыми дамуына негіздеу басты мақсатымыз болмақ. Ал, Елбасының Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру мақаласындағы Еліміз жаңа тарихи кезеңге аяқ басты. «Мен жыл басындағы халыққа Жолдауымда Қазақстанның үшінші жаңғыруы басталғанын жарияладым. Осылайша, біз қайта түлеудің айрықша маңызды екі процесі – саяси реформа мен экономикалық жаңғыруды қолға алдық», – деді[1]. Бұл ой бізге алдымызға жаңа мақсаттар қоюға және өткен ғасырлардағы халқымыздың ғылыми-мәдени құндылықтарын замануи түсініктермен қарауға бағыттайды.

Біздің ішкі жан дүниеміз тарихи тамырымыз дүние таным елдік болмысымыз адами құндылығымыздың құпиясы рухани кодымызға тікелей байланысты. Осы рухани құндылығымызды жоғалтпаған жағдайда ғана біз Мәңгілік елге айналамыз. Мұндағы, Ұлттық жаңғыру деген ұғымның өзі ұлттық сананың кемелденуін білдіреді. Оның екі қыры бар. Біріншіден, ұлттық сана-сезімнің көкжиегін кеңейту. Екіншіден, ұлттық болмыстың өзегін сақтай отырып, оның бірқатар сипаттарын өзгерту. Бұл ойлар Елбасының «Мәдени мұра», 2004) және «Халық тарих толқынында», 2013) ірі бағдарламаларында негізделген.

Осы бағдарлама негізінде ғылыми бағыттарға жаңа көзқараспен, жаңашаша зердемен қарап, өткенге бұрылуды талап етеді. Ал, біздің өткенімізде елеусіз қалған, тіпті жойылып кеткен ғылыми ой-тұжырымдар қаншама. Оларға: Ж. Аймауытов, А. Байтұрсынов, М. Жұмабаев және С. Балаубаев. Соның бірі – ғалым-психолог психология ғылымдарының кандидаты, доцент С. Балаубаевтың еңбектеріне шолу жасамақпыз.

Салкен Балаубаевтың ғылыми-психологиялық ойлары, оның басқару жүйесі бүгінгі таңда кімде – кімге болса да үлгі боларлықтай. Оның қазіргі кездегі еліміздегі жаңғырған көптеген ғылымдарның ішіндегі психология ғылымының замануи дамуында өз орнын табуға тиіс.

Салкен Балаубаев 1901 жылы сәуір айында дүниеге келіп, 1974 жылы 72 жасында қайтыс болды. Дегенмен, бүкіл ғұмырындағы күш-жүгерін жас ұрпақты тәрбиелеу мен ғылымға арнаған. Ол жастайынан апасы Бибіжан екеуі жетім қалып Қарағанды облысының Жаңаарқа ауданындағы Атасу поселкесіндегі жақын ағайындарының қолында тұрады. Білімге жастайынан құштар, ізденімпаз зиялылардың еңбектерімен танысуды армандайды. Әпкесі Бибіжан Астана, сол кездегі Ақмола, қаласында тұратын Әубәкір дегенге тұрмысқа шығып, Салкен сонымен Астанаға барады. Сол жақта орыс байларына жалданып жұмыс істейді. Өзінің қабілетті алғырлығының арқасында сауатын ашып,

әрі қарай білімін жетілдіруге ұмтылады, жоғары оқу орындарына түсуге ұмтылады. Сөйтіп, Ташкент қаласына барып, жұмысшы факультетіне түсіп, оны үздік бітіргеннен кейін Орта Азия мемлекеттік университетінің психология-педагогика факультетіне түседі. Оны 1929 жылы 27 жасында үздік дипломмен бітіреді. Біраз, сол жақта, қызмет істеп Алматыға келіп, Абай атындағы педагогика институтының психология-педагогика кафедрасын басқарып жүргенде жазықсыз «халық жауы» атанып, сотталып 35 жастан 54 жасқа дейін түрмеде азап кешеді.

Қазақ психология ғылымының негізін салушылардың бірі белгілі жазушы Жүсіпбек Аймауытов болса, оның жолын қуған ізбасары болған ғалым С.Балаубаев еді. Ол Қазақстанның алғашқы психология ғылымдарының кандидаты (1932жылы 30 жаста) болатын. Ғылыми жетекшісі, бүгінде бізге таныс орыс ғалымы, психолог, профессор Николай Федорович Добрынин болған. Бірақ оған «Алашорданың доценті» деген атақ тағылады.

Оның алғашқы аспиранты «Экспериментальные исследования работаспособности и внимания младших школьников и младших подростков» тақырыбында диссертация жазып, жоғары дәрежеде Москвадағы Ломоносов атындағы университетте қорғаған. Психология ғылымдарының кандидаты, доцент Октябрина(Бақыт) Кәрімқызы Орманбаева: «Мен сәтті қорғап шыққанда «жас баладай» қатты қуанып еді», - деп жарқын көңілмен еске алатын.

Сол уақытта қазақ өлкелік партия комитетінің насихат және үгіт бөлімін басқарған бір «мықты», «Большевик Қазақстана» журналының 1936 жылғы 1 нөміріне шыққан «Пролетарлық студенттерге коммунистік тәрбие беру үшін» делінген мақаласында: «Давать нашу молодёжь всяким Салкенам мы не можем, закон эпохи для Балаубаева (бывший алашординец, доцент педагогий) таков, это он и подобные ему не должны и не будутзанимать место советских кафедр», – деп жазды [4]. Сөйтіп, 1937 жылы 35 жасында ұсталып, ұзақ жылдар лагерьде азап шегеді. Оның 1932-33 жылдары Абай атындағы педагогикалық институтындағы жабдықталған ең үлкен дәрісханасындағы ғалымның қызықты, тартымды, халыққа қарапайым тілмен түсіндіру шеберлігімен өткізілгенін, сол кезде дәріс алған Қаутай Қасымбеков, Балғатай Өтешов, Мәруан Мұханмедина жылы сағынышпен, өкінішпен әрдайым естеріне алып отырған. Ол кісіден дәріс алған: жазушы Әди Шәріпов, оқу министрі болған Кенжалы Айманов, филология ғылымдарының докторы, Совет Одағының батыры Мәлік Ғабдуллинтағы басқалары болған.

1954 жылы туған өлкесіне келіп, Қарағанды қаласындағы педагогикалық институттың педагогика-психологиясының меңгерушісі болып қызмет атқарған. Ол Абдолла Темірбековпен бірігіп 1966 жылы 64 жасында «Психология» оқулығын дүниеге келтірген. Бұл сол кездегі Қазақстандағы оқу-ағарту жүйесіндегі ең жоғары дәрежедегі ғылыми еңбек болып саналады.

Оның жалпы психология, тәжірибелік психология, педагогикалық психологияда салаларында жазған, оқыған еңбектерінің өзінде ұлттық танымды ескере отырып, ғылыми зерттеулер жасағандығын байқаймыз. Мәселен, «Естің дамуы», «Қабылдаудың дамуы», «Баланың жеке басының оқуда дамуы», Бастауыш мектеп оқушыларының кеңістік пен уақытты қабылдауы, «Жеке адам» мәселелерітуралы тұжырымдамалары қазіргі кезде ұлт өкілдеріне, келешек халық тұлғасын дамытуға үлкен үлес қосады.

Мысалы: «Естің дамуы» деген мақаласында төменгі сынып оқушыларының ес процесінің даму ерекшеліктерін баяндай келіп, оны сақтау процесінде қалай дамытудың жолдарын көрсетеді. «Бала өз тіршілігіне байланысты қызықтырған нәрселерін оп-оңай есінде қалдырады және бұл жаста өмірден алған әсерін, басқаша айтқанда, көрген-білгенін өзінше толықтыра баяндауға құмарланады. Осыны ескеріп, бастауыш класс оқушыларын әр нәрсені бақылап көруге, сурет салуға үйрету, жеке заттардың суретінің нұсқасына қарамай жатқа салуға дағдыландыру, орындаған жұмысындағы кемшіліктерді талдап түсіндіру, сонымен қатар өз іс-әрекеттерін қорғау сияқты әдіс-тәсілдерді қолдану керек» – деген.

Ал, уақытты қабылдау балада біртіндеп дамиды. Мысалы, 1 сынып оқушысы «әлдеқашан» деп бірнеше күн бұрынғыныайтса, 2 сыныптықтар өзінің өте шағын, ал 4 сыныптағылар 50, 60, 100 бұрын болған жағдайларды айтады дейді. Сонымен қатар, кеңістікті қабылдауы оқу процесінде өмір тәжірибесімен, оның қиялыменсабақтаса дамытындығын айтқан.

Тағы да ғалымның тұлғалық сапаларына көңіл қояйық. Себебі заманауи білім берудегі ұстаздық шеберлігінде, оның тұлғалық, адами дамуына әсерін тигізеді.

Ол шәкіртімен шынайы қарым-қатынаста бола бетін тәлімгер, жақын дос, сыпайы, білімді адам болған. Классикалық музыканы жақсы көретін. «Домбырада ойнақы, шеберлікпен ойнаған. «Ғылыми кеңес барысында Сәкен Сейфуллиннің «Тау ішінде» , Н. Тілендиевтің «Құстар қайтып барады» т.б. әндерді жақсыкөріп, үлкен әсермен айтуды ұнататын. Маған домбырада ойнауды үйреткен сол кісі еді» – деп ерекше толқумен еске алатын шәкірті Октябрина Кәрімқызы [4, 12 б.]

Ал, Салкен Балаубаевтан дәріс алған тарих факультетінің докторы, академик Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ –дің профессоры Әлімжан Нұғманұлы Тельғарин есіне алып, ғалымның дәрістерінің қызықты, тартымды, терең философиялық ойлар мен психологиялық тұжырымдарға толы, көптеген өмірлік жағдайларды келтіре отырып, бір мезгіл «қалтасындағы құртын аузына салып қойып, жалғастыратын» -деп күлімсіреп әңгімелейді.

Ол – кісі өте қарапайымдылығымен ерекшеленген адам. Бірде, 1959 жылы КСРО –ның жоғары және орта арнаулы білім беру министрлігінен, министрдің өзі қол қойған, хат алдады. Министр хатында Салкен Балаубаевтың тіршілігіне, аман оралғанына шексіз қуанышын білдіре келіп, ғылым кандидаты атағын қайта алмай-ақ докторлық диссертация қорғауын ұсынады. «Менің осы жағдайым докторлыққа тұрмай ма» деген екен.

Салкен Балаубаевтың ғылыми еңбектерге де қосқан үлесі есепсіз болған. Мысалы: мүдде, ілтипат, бастапқы қор, машықтану т.с.с.

Тұлғаның өмір жолындағы өзіндік анықталуға алғаш анықтаманы берген, оны «өзін-өзі түсінуі» деген ұғыммен түсіндіріп, өзін-өзі түсінген жеке адам өз тіршілігінің сыртқы дүниемен үздіксіз байланысып тұратындығын біледі, өз басына, өз іс-әрекетіне, адамзат міндеттеріне саналы қарайтындығын көрсеткен. «Дарындылық» ұғымына да анықтама берген.

Психологияда «қажеттілік» ұғымын «мұқтаждық» деп беріп, бүкіл организмнің негізгі өмір сүру бағыты деген. Мұқтаждықтың әлеуметтік сипатын, оның іс-әрекет мотивінің негізі болатындығын айтқан.

Адамның түйсіну танымдарының физиологиялық негізін «Психология» оқулығында түсінікті баяндайды. Оның бұл оқулығы қазақ оқулықтарының ішіндегі ең иллюстрацияға бай оқулық деуге немесе қазақ тіліндегі «Психология атласы» деуге болады.

Балаубаев оқулығында қазақ психологиясының төл ұғымдары: зейіннің толқуы, зейіннің бытыраңқылығы, зейіннің күші, сонымен қатар, қазақ әдебиеттерінен мысал келтіре отырып эмоция, сезімді талдауда алғаш байқалатын құбылыс екендігін сипаттайды. Мысалы. С.Торайғыров, Абай еңбектерінен үзінділерден көреміз(1966.173-174 б.).

Ғалым өз еңбектерінде көрнекілік мәселесінде жақсы талдап, оның психологиялық негіздерін көрсетеді. Оқыту үдірісінде, әсіресе әрбір сабақтың көрнекілікпен ұштасуы, табиғат аясында өтілуі шәкірттер ой-санасына әрі қонымды, әрі тәжірибелік маңыздылығы жоғары екендігін көрсетеді.

2001 жылы академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің психология кафедрасы ғұлама ғалым-психолог Салкен Балаубаевтың 100 мерей тойын тойлап, ғылыми-практикалық конференция өтті. Конференцияға ғалымның туған бауыры Борис Балаубаев пен басқа да ағайын-туғандары, аспиранты Б.К. Орманбаева, шәкірттері, қазақ психологтары: Қ. Б. Жарықбаев, С.М. Жақыпов т.б. қатынасты.

Қазақ ССР-нің оқу-ағарту ісінің озық қызметкері Сәбит Бармұхаметұлы, өз естелігінде: «Ғалым ағамыздың азаматтық кесек келбеті, адамгершілік қасиеттерін, психология ғылымына қосқан үлесін кең көлемде әңгімелей отырып, ұзақ жыл лагерьде ауыр азап шегіп, денсаулығын кемітіп, 19 жыл бойы ғылыми еңбектен қол үзгендігін тебірене әңгімелеп» – көзіне жас үйірді.

Сол конференция қонақтарының шешімімен психология кафедрасының жанынан С.Балаубаев атындағы ғылыми-зерттеу Орталығы ашылып, аудитория берілді. Күні бүгінге дейін жыл сайын «С. Балаубаев оқулары» өткізіліп тұрады. Үстіміздегі жылы 10 рет өткізілмек.

Қорыта келе, С.Балаубаевтың психология ғылымындағы алатын орны зор дей келе, өкінішке орай ғалымның көптеген құнды еңбектерінің жағылып, жоғалыпкеткендігін үлкен қайғымен айтумен айтуға болады. Бірақ бүгінгі жас буын қазақ ғұламалары Тілеуғабыл Өтебойдақ, Е. Суфиев т.б. осы күндерде әлі де болса ескерілмей жүрген істерін еске алып жалғастыру бүгінгі ғылыми іздену жұмыстарына негіз болуға тиіс.

Әдебиеттер

1. <https://egemen.kz/article/nursultan-nazarbaev-bolashaqqa-baghdar-rukhani-zhanhghyru>
2. Проблемы Казахстанской психологии. / Материалы межвузовской научно-практической конференции, посвященной 100 – летию независимости Республики Казахстан. Караганда: Изд-во КарГУ. – 2001.121 с.
3. С. Бармұхаметұлы. Бұлда сонда 4-9 б.
4. Б. Орманбаева Бұлда сонда 10-12 б.
5. Автордың қолымыздағы құжаттары.

Жарықбаев Қ., Перленбетов М., Олжаева А., Толешова Ұ.Б.
(Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы,
ал-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Қазақстан Республикасы, Алматы қ, Қазақ психологиялық қоғамы)

ҚАЗАҚ ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНА – 100 ЖЫЛ

Елбасымыз Н.Назарбаев өзінің «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» мақаласында ұлтымыздың түп тамырына оралу мәселесін көтере отырып, басқа да гуманитарлық ғылымдар арасында психология ғылымын ерекше атап өткен. Қазақ халқының этногенезінде, ұлы дала жан ілімі «психология» деп аталмағанымен, бұл туралы ғұламаларымыздың ой пікірлері, ұлттық тәрбие мен тылсым дүниені түсінуде ата – бабамыздың рухани құндылықтары ілгері гуманистік үлгіде қалыптасқанын байқауға болады.

Халқымыздың тәлім-тәрбиелік, педагогикалық-психологиялық ой-пікірлер тарихы ерте замандардан бастау алады. Олардың әрісін былай қойғанда, бергісі VI-VIII ғасырлардағы Орхон-Енисей түркі тас жазуларынан осындай өрелі ойлар көптеп кездеседі. Бұл жөнінде біз бұрын да сан рет айтып, олармен оқырманды хабардар еткенбіз.

Ендігі әңгіме осындай ой-пікірлердің түп-төркіні қалайша ғылымға айналғандығы болып отыр. Сөзіміз дәлелді болу үшін қазақтың ғылыми психологиясына қатысты тұңғыш деректерді Ж. Аймауытов пен Ш. Құдайбердиевтің зерттеулеріне дәлел болатын материалдарды келтірейік:

1) Ж. Аймауытов «Қазақтың өзгеше мінездері» («Алаш» газеті, 1917 ж., 30 наурыз. Авторлары Семей мұғалімдер семинариясында оқитын Ж. Аймауытов пен М. Әуезов);

2) Ж. Аймауытов «Тәрбие» («Алаш» газеті, 1917 ж., 30 наурыз, «Абай» журналы, 1918, №1, 2);

3) Ш. Құдайбердиев «Тіршілік жан туралы» (1919 ж. орыс тілінен Қамалұлы аударған «Психология» оқу құралына рецензия. «Абай» журналы, 1918, №2);

4) Ғ. Қарашев. «Педагогика» («Мұғалім» журналы, 1919 ж., №1), т.б.

Егер 1917-1967 ж.ж. арасында елімізде психология ғылымы саласында қазақ және орыс тілдерінде бар болғаны 800-ге жуық еңбек (аударма, оқу құралдары, журнал, жинақ материалдары) жарық көрсе, тек қана 1991-2017 ж.ж. арасында, яғни тәуелсіздік алған 26 жылдың көлемінде осынау ғылымның әр түрлі тақырыпта 1700-ден астам еңбек (бұлардың көбі қазақ тілінде) жарияланыпты. Олардың көбі оқулық пен оқу құралдары, әдістемелік жинақтар, монографиялар, т.б.

Осы деректер қазақ тілінде бір ғасыр ішінде ғылыми психологияның қалайша өріс алғанын жақсы көрсетеді. Бұлар әр кездері жарияланған библиографиялық көрсеткіштерден орын алған. Олар:

1) Психологияның қысқаша библиографиялық көрсеткіші (1917-1967). Қазақ-орыс тілдерінде. – Алматы, 1967;

2) Библиографический указатель диссертации по педагогике и психологии, защищенных в Казахской ССР (1950-1975). – Шымкент, 1976;

3) Библиографический указатель по всеобщей этнопсихологии (1950-1955). – Алматы, 1995;

4) Қазақ этнопсихологиясының библиографиялық көрсеткіші (1955-2011). Қазақ-орыс тілдерінде. – Алматы, 2011;

5) Проф. Қ. Жарықбаевтың ғылыми еңбектерінің библиографиялық көрсеткіші (1953-2017). Қазақ-орыс тілдерінде. – Алматы, 2017.

Әр жылдары жарияланған осы көрсеткіштерге зер салсақ, елімізде 3000-нан астам психологиялық басылымдар жарық көрген екен. Бұл аз дүние емес. Оқырман қауымы, мақала авторлары осы материалдардың жүзден бір бөлігімен танысқанның өзінде қазақтың ұлттық ғылыми психологиясы зор биікке көтеріле алғанын байқауына болады.

Енді Ж. Аймауытовтың психология мен педагогика саласындағы тұңғыш жарық көрген еңбегінің бірі «Тәрбие» атты зерттеуіне тоқталайық. Автор тәрбие ұғымының оқу және оқыту процесімен тығыз байланыстылығын айта келіп, антика, Рим дәуірінің атақты ғалым ғұламаларының еңбектерінен (Аристотель, Сократ, Платон, Цицерон) бастап өткен ғасырдағы (Ф. Бэкон, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, беріректегі К.Д. Ушинский, А. Дистервег, т.б.) ұлы педагогтардың сан алуан педагогикалық, психологиялық түйіндерін түйіндеп, тізбектейді. Қазақ халқының кеменгер ақыны Абай Құнанбаевтың «Мен егер уақыт қуаты қолымда бар кісі болсам, адам баласының мінезін түзеп болмайды деген кісінің тілін кесер едім» деген ұлағатты сөзін келтіріп, адам тәрбиесінің зор ғылым екендігіне тоқталады, кісіні бұзатын да, түзейтін де тәрбие екендігіне қазақ өмірінен көптеген мысалдар келтіріп, тәрбиелеудің жекелеген әдіс, тәсіл, айдаларына сипаттама береді. Адам баласын дұрыс тәрбиелеу үшін айқын мақсат болуы қажет. Адам мақсатсыз іс қылуға болмайды, тәрбие туралы әр заманда шыққан білімді жандардың пікірі әр түрлі, бәреулері тәрбиенің мақсаты – дүниені

күшейтіп, адамды ұлтшыл қылу, енді біреулері оны бақытты, келесілері кісінің мінезін түзетіп, адамгершілік пен имандылыққа тәрбиелеудің қажеттілігіне ерекше мән береді дейді.

Ж. Аймауытов адам мен хайуанның өмір сүруінің айырмашылықтарын тізбектей келіп, адамдық қасиет саналы өмір сүруі мен іс-әрекеттің нәтижесі, ал адамдық шынайы қасиет – саналы өмір сүру, қауым болып бірлесіп, әр қоғамда әрекет етіп, тіршілік ету, ұрпақ өсіру, бұлардың бәр-бәрі – қоғамдық еңбектің жемісі, әрі тәрбиенің түрлі-түрлі болуынан дейді. Кісі тонау, өлтіру сықылды бұзақылықтар жасау тәрбиені дұрыс берілмегенінен, жетесіздіктен дей отырады. Ол тәрбиенің сан-саналы болатындығын, оның екі басты түрі болатынын, олар: дене тәрбиесі мен жан (рух) тәрбиесі екендігін ерекше атап кетеді.

Ж. Аймауытов бала тәрбиесін ерекше әсер ететін себептерді былайша тізбектейді. Олар: мектеп (медресе), оқытушы (ұстаз, тәлімгер), құрбы-құрдас, замандастар, өскен орта, отбасы, әке-шеше, ата-әже, білім мен өнеге, т.б., т.с.с. Автор бала мінезін жас шыбыққа теңейді, «сүйекке сіңген мінез сүйекпен кетеді» деп әке-шеше тәрбиесінің пәрменділігін атап өтеді. Тәлімгер-ғалым бала тәрбиесіне туған елдің әдіт-ғұрпы мен салт-сана, табиғат, тұрмыс әсер ететінін де еске салады. Мәселен, ойын-сауық, өлең-жырды естіп өткен қазақ баласы өнерге бір табан бейім болып, ал діндар отбасынан шыққан бала діншіл келеді, жастайынан кемдік, жоқшылық көріп өскен бала жасқаншақ, бұйығы болып өседі. Бүлдіршінді дұрыс тәрбиелеу – әрбір тәрбиешінің (ата-ана, мұғалім, т.б.) өздері тәрбиелі болуынан, мұны бала санасына айтып ұқтырғаннан гөрі, жақсы, өнегелі әсер ету қажет. Сондықтан балаға жақсы мінезбен бірге қоса жақсы іс-әрекетті көрсету қажет дейді автор.

Психологиялық астарлары мол тәрбие процесінің жай-жапсарын көрсете келіп, автор сөз соңында адамның тән сырқатын емдейтін дәрігер мамандығымен адам жанын сауықтыратын, оның ақыл-есін, мінез-құлқын тәрбиелеп, жетілдіретін ұстаз (мұғалім, тәлімгер) еңбегін салыстыра отырып, бұл екі мамандықтың да тәні сау, рухани байлығы мол жан-жақты жетілген абзал жанды, сергек маман болып, олардың жас ұрпақ тәрбиелеудегі өлшеусіз мол еңбегінің маңыздылығын өте орынды атап өтеді.

Ж. Аймауытов өзінің тәрбие процесі жайлы педагогикалық-психологиялық толғаныстарын 1924 жылы Орынборда жарық көрген «Тәрбие жетекшісі» атты іргелі еңбегінде әрмен қарай жалғастырады.

1930-1945 жылдар арасында қазақ, орыс тілдерінде жарияланған еңбектер саусақпен санарлық болғанын жоғарыда айтқанбыз. Осынау төл туындылар одан кейінгі жылдары (1930-1940) С. Балаубаевтың, С. Қожахметовтың, Ш. Әлжановтың, Ә. Сыдықовтың қаламдарынан туындады. Бұлардың ішіндегі іргелі еңбек – Т.Т. Тәжібаевтың «Психология и педагогическая психология К.Д. Ушинского» (1948) атты орыс тілінде жарық көрген көлемді еңбегі, сондай-ақ оның «Абайдың психологиялық көзқарастары» («Халық мұғалімі», 1952, №2, 3) төл туындылары еді.

Өткен ғасырдың 50-жылдарынан бастап М.М. Мұқанов пен Қ.Б. Жарықбаевтың жекелеген еңбектері мен газет-журналдарда (қазақ, орыс тілдерінде) психологияның түрлі саласынан (жалпы, педагогикалық, жас ерекшелік, әлеуметтік, т.б.) жазған еңбектері жарық көрді. Мәселен, М.М. Мұқановтың бір өзі 10-нан астам жеке еңбек жазса, Қ.Б. Жарықбаев қазақ студенттеріне арнап «Психология» (Алматы, 1962), оқу құралын жарыққа шығарды. 1962-2017 жылдар арасында ол 80-нен аса жеке еңбек (оқулық, монография, әдістеме, т.б.) пен 1200-ден астам мақалаларды жинақтар мен журналдарда (қазақ, орыс тілдерінде) жариялады.

Қазақ, орыс тілдерінде жарияланған психологиялық төл туындылардың саны еліміз егемендігін жариялап, тәуелсіз ел болғаннан кейін үдей түсті. Мұның басты себебі, 1993 жылдан бастап Абай атындағы Қазақ педагогикалық университеті психологиядан кандидаттық, докторлық диссертациялардың қорғауы еді. Тәуелсіздік жылдарында Қазақстанда психология ғылымынан 40-тан астам докторлық, 150-дей кандидаттық диссертациялар қорғалды. Бұлардың ішінде О. Аймағанбетова, М. Ахметова, Б. Әмірова, С. Бердібаева, Ә. Көкебаева, Қ. Жарықбаевтың ұлттық психологиядан орыс, қазақ тілдерінде жарық көрген еңбектерін ерекше атап келтіруіміз керек. Бұлардың бәрі-бәрі Қ.Б. Жарықбаевтың «Қазақ психология ғылымындағы биобиблиографиялық көрсеткіштері» (1917-2017) атты жинағында жарияланғанын тағы да атап өткеніміз абзал.

Тәуелсіздік жылдарында қорғалған докторлық диссертацияларды айта кететін болсақ, олар: Ж. Намазбаева, Х. Шерьязданова, Н.А. Логинова, В.К. Шабельников, Р. Аязбекова, О. Аймағанбетова, С.Бердібаева, Б.Әмірова, О. Саңғылбаев, А.М. Ким, А. Ақажанова, А. Ерментаева, Н. Ладзина, Р. Каримова, З. Мадалиева, А. Сатова, Н. Тоқсанбаева, Н. Жиенбаева, А. Лекерова, Н. Шадрин, Н.Ахтаева, Д. Дүйсенбеков, М. Искакова, К. Наубаева, Ш. Байтикова, Қ. Ә. Көкебаева, Қ.Жарықбаев, А. Нұрмағамбетова, Ф. Ташимова, Н. Баримбеков, М. Перленбетовтың еңбектерін айтуға болады.

Бұл диссертациялардың тақырыптары сан алуан болып келеді және психологияның қазақ психологиясы тарихы мен теориясы, этнопсихология, жалпы, жас, педагогикалық, әлеуметтік, заң, экономика, т.б. салаларын қамтиды.

Тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйініне келсек, Қазақстанда психологиядан қорғалған докторлық диссертациялардың жалпы саны Қырғызстан, Өзбекстан, Түркменстан, Тәжікстан, Әзірбайжан республикаларының ғалымдарының санынан асып отыр. Бұл еліміз үшін зор мақтаныш. Осы айтылғанға орай, «Мәңгілік Қазақ елі» ТМД-дағы мемлекеттердің ішінде алдыңғылардың сапында тұр. Бұл жайт еліміздің болашақта дамыған 30 елдің қатарына ұялмай қосылуына мүмкіндік туғызып отырған фактор екендігіне дау жоқ дер едік.

Ілкі бастауын, ірге тасын Ж. Аймауытов, М. Жұмабаев, Х. Досмұхамедов сынды тұлғалар қалаған қазақ психологиясы бір ғасыр көлемінде кемелдене түсіп, өзінің тарихи маңыздылығын күн санап дәлелдеп келеді. Осыған орай, алдағы уақытта қазақ психологиясы жаңа белестерге көтеріліп, «Ұлы дала жан ілімі» ретінде рухани жаңғырудың негізгі күштерінің біріне айналатынына кәміл сенеміз.

Жұбаназарова Н.С., Жұмағұлова Г.Ш., Болтаева А.М.
*(Қазақстан Республикасы Алматы қ,
аль-Фараби атындағы қазақ ұлттық университеті)*

Ш.Е. ӘЛЖАНОВТЫҢ XX ҒАСЫРДАҒЫ ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҒЫЛЫМДАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫНА ҚОСҚАН ҮЛЕСІ

XX ғасырдың бірінші ширегіндегі қазақтың көптеген зиялы перзенттерінің, көрнекті ғалымдарының педагогикалық-психологиялық ой-пікірлері, еңбектері қазіргі заманғы педагогика, психология ғылымдарының дамуына арқау болатындығы сөзсіз. Ахмет Байтұрсынов, Міржақып Дулатов, Халел Досмұхамедов, Жүсіпбек Аймауытов, Мағжан Жұмабаев, Шәрапи Әлжанов, Әлихан Бөкейханов сынды қазақтың ағартушы ғалымдары өздерінің қысқа ғұмырына қарамастан, педагогика, психология ғылымдарының сан-салалы жақтарын талдаумен қатар, әлі күнге дейін өзектілігін жоғалтпаған мәселелерді де көтерген. Халқымыздың тәлім-тәрбиелік, педагогикалық, психологиялық мұрасы ұшан теңіз екені соңғы кезде айтыла бастады. Бұл жөнінде жазған бірнеше докторлық, кандидаттық диссертациялар, жарияланған ғылыми еңбектер бар. Әйтседе, Ресей кезіндегі Қазақстандағы тәлім-тәрбие ғылымының, оның ішінде психология ғылымының тарихы әлде де болса өзінің зерттеуін күтіп отыр. Мәселен, 20-30 жылдар аралығындағы Қазақстандағы педагогикалық психологияның даму жолын зерттеу, ұлы адамдардың жеке психологиялық ой-пікірлерін, мұраларын психологиялық тұрғыдан қарастыру әлі толық зерттелмей келеді. Бұл біздің халық алдындағы, ғылым алдындағы үлкен парызымыз да, қарызымыз да деуге болады. Осындай ғұлама қайраткерлердің қатарына педагогика және психология саласын зерттеген профессор Шәрапи Әлжановты жатқызуға болады.

Профессор Қ.Б. Жарықбаевтың айтуынша, Ш. Әлжанов «өнер мен білім, ғылым мен мәдениет саласындағы тамаша талантымен танылған ғалымдардың бірі. Оның өлмес мұраларын жан-жақты зерттеу, Тәуелсіздікке қолы жеткен бүгінгі Қазақстан ғылымы мен мәдениетін қалыптастыру және оны есейту жолында қосқан үлесіне тиісті баға беру алдағы күннің сыбағасы». Сондықтан да Шәрапи Әлжановтың еңбектерін танып, оның ғылыми мұраларын бүгінгі күннің қолданыс аясына түсіру басты қажеттіліктердің бірі деп санаймыз [1].

Шәрапи Әлжанов тарихи тағылымы мол, өзінің құнды ой-пікірлерімен әйгілі, қазақ педагогика ғылымындағы көрнекті ғалымдарының бірі.

Шәрапи Әлжанов ауыл молдасынан оқып хат таныған, әкесі жергілікті орыс, қазақ байларының малын бағып, өмірін үнемі жалшылықта өткізген кедей шаруалардың бірі. Шәрапи Әлжанов 1912 жылы Шортанды станциясындағы орыс мектебіне оқуға түседі. Ол көреген әкенің ақылымен, тамыр орыстарының үйінде тұрып, осы мектепте орысша сауатын ашады. Ал, 1915 жылы «Жоғары бастауыш училище» атты мектепті бітіреді. Содан кейін оқуға түсуге қаражаты болмай, кейінгі жылдары Көкшетау уезінің әртүрлі шаруашылық мекемелерінде тілмаш болып өз қызметін атқарады.

Атақты жазушы Төлеген Қажыбай өзінің Шәрапи Әлжанов туралы ой-толғамында оны жасынан білімге ала бөтен інкәрлігімен ерекше ұмтылыс танытқан деп сипаттайды, оның жан дүниесі таза, аса кішіпейіл, білімді ғалымдардың бірі болғандығын әріптестері де, өзінің шәкірттері де аса бір ыстық ілтипатпен атайды [2].

Қазақстанның Солтүстік облыстарында Кеңес өкіметі орнаған тұста Ш. Әлжанов Қызылжардағы губерниялық атқару комитетіне оқуға түсуге келеді. 1920 жылдың басында губерниялық атқару комитеті Омбы қаласында ашылған кеңес-партия мектебіне оқуға жібереді. Бұл мектепте ол сегіз ай

оқиды. Осында оқып жүргенде коммунисттік партия қатарына алынады. Ол кеңес партия мектебін үздік бағалармен тәмамдаған шағында Алтай губерниясында аз ұлттардан жасақталған әскери бөлімшеге жіберіледі, онда 1920 жылдың 15 қараша айынан бастап он тоғыз жасында Бийск қаласындағы бірінші қазақ атты әскерлер полкінің эскадронында саяси жетекші болып тағайындалады. Кейін 1921 жылы 10 наурыз айында өзінің жиырма жас шағында осы қазақ полкінің әскери комиссары болып қызмет атқарады. Бұл бір ерекше жағдай орыс тарихында Аркадий Гайдар он алты жасында полк командирі болса немесе комиссары болса, біздің қазақтан шыққан Шәрапи Әлжанов жиырма жасында полктың әскери комиссары болған. Мұның өзі де атап өтетін жәйт. Шәрапи Әлжанов жастайынан бастап алғыр, пысық, өз ісіне мығым қасиеттерімен қаруластар құрметіне бөленеді. Мыңдаған қолға саяси басшылық жасаған Шәрапи Әлжанов Сібір өңірін ақ гвардияшылардан тазарту жолындағы кескілескен ұрыстарда ол тапқырлық пен табандылықтың үлгісін көрсетті. Ал 1921 жылдың 29 желтоқсанында Батыс Қазақстанда ақ бандыларға қарсы күресу үшін 121-атты арнаулы отряд жасақталып, оның комиссары болып тағайындалды. Өзіне көрсетілген сенімді зор жауапкершілікпен қабылдаған ол өлкені ақтардан тазарту жолында қаруластарын батыл шайқастарға бастай білді. Өзінің және қаруластарының көрсеткен ерліктерінің нәтижесінде 1922 жылы сол кездегі Орал губерниясы ақ бандылардан түгелдей дерлік жойылды. Бұл қазақ тарихында сол кездері өте сирек кездесетін жағдай еді.

Азамат соғысы аяқталғаннан кейінгі жылдары, дәлірек айтқанда 1922 жылы 15 мамырда қордағы командирлер қатарына шығып, осы жылдың тамыз айынан бастап, Ақмолада уездік атқару комитеті басшысының орынбасары болып қызмет атқарады. Ал, 1924 жылы Ақмола уездік милиция бастығының қызметін атқарады. 1926 жылдан КПСС мүшесі болады.

Терең ойлы, көлдей терең білімді, күміс көмейінен парасатты сөз ағылған ұстаз Шәрапи Әлжанов жастайынан білім жолына бет бұрып, ғылым жолын қуған, өзінің күш жігері мен білімін туған халқының болашағы үшін арнаған ізденімпаз ғалымдардың бірі. Ш. Әлжановты бүкіл оқушы қауымы «Өте әділ мұғалім» деп сыйлайтын. Ол жастайынан өзінің ана тілі – қазақ тілімен қатар, орыс тілін де жетік меңгерген. Нақтырақ деректерге көз жүгіртсек, ол жиырма төрт жасының шамасында ғылым жолына бет түзеді, 1925 жылы Мәскеудегі жоғары әскери педагогикалық курста оқиды, осы жылдары ол Қазақстанның сол кездегі астанасы Орынбордағы әскери мектепке екі жыл шамасында сабақ беруге шақырылады. Яғни, оның ұстаздық қызметінің бастау алған жылдарын осы кезден білуге болады. 1927-1929 жылдары атақты ғалым Қызылордада Қазақстанның өлкелік кеңес-партия мектебінде ленинизм мен педагогикадан сабақ береді. 1919-1930 оқу жылдарында Қызылордадағы Қазақ ағарту институтының директоры қызметін атқарады. Осы тұста Кеңес өкіметі, ленинизм, оқу-ағарту мәселелері, Қызыл Армия туралы көпшілікке арналған дәрістер оқиды. 1930 жылдың сәуір айынан бастап 1932 жылдың қазан айының аралығында Шәрапи Әлжанов Мәскеуде Н.К. Крупская атындағы коммунисттік тәрбие академиясының аспирантурасында оқиды. Оқу барысында көптеген ғылыми-зерттеу жұмыстарымен айналысады. Көптеген мақалалары баспа бетіне жарияланады. Ш. Әлжанов Ұлттар ағарту институтының аспирантурасын 1932 жылы бітіреді. Республикамыздың мектептері жаңа сатыға көтеріліп, жан-жақты дамуға шыға бастаған кезде жоғары білімді мамандардың әсіресе, ұлт кадрларының аз кезінде ол мектептер жүйесінің дұрыс ұйымдастырылуына, оқу-тәрбие жұмыстарының жемісті болуына, мұғалімдердің ғылыми негіздерінің қарулануына зор мін беріп, осы іске үлкен үлес қосқан Шәрапи Әлжановқа Алматыға келгеннен кейін көп ұзамай профессор атағы беріледі. Ол сол кездегі педагогика-психология саласындағы тұңғыш профессор деген атаққа ие болған адам. Ал, 1932 жылдан бастап Қазақстанның жоғары білім ордасы – Абай атындағы педагогикалық институтта педагогика теориясының доценттік, кейіннен бастап профессорлық қызметін атқарады. Шәрапи Әлжанов кезінде Қазақ АССР Халық ағарту комиссариатының мектеп ғылыми-зерттеу институтының директоры, ал, 1932-1934 жылдар аралығында Абай атындағы Қазақ педагогикалық институтында педагогика факультетінің деканы болып қызмет атқарады. Кейіннен осында педагогика және психология кафедрасын басқарып, онда профессорлық қызметін атқарады. Шәрапи Әлжанов өзінің қысқа өмірінде бас-аяғы педагогика саласында 12-15 жылдың ішінде көп жұмыстар атқарған. Профессор Қ.Б. Жарықбаев өзінің «Комиссар. Ұстаз. Профессор» атты Шәрапи Әлжанов туралы мақаласында: «Ол кісі ерінбей, жалықпай өзі бір жағынан Қазақ педагогикалық институтында педагогика кафедрасын басқарып жүрсе де ылғи да мектептерге барып, мұғалімдермен араласа отырып, мектептерде және де басқа да оқу орындарында дәрістер оқи жүріп, Қазақстанда тәлім-тәрбиелік ғылымдардың дамуына үлгі, үлес қосып үлгерді. Шәрапи Әлжановтың тіпті білімге құмарлығы мен ізденімпаздығы дәрісті қарапайым, әрі түсінікті тілмен оқып, аса шешен сөйлейтіндігі, көпшілікпен қарым-қатынас жасай алу шеберлігі адамның бойында пайда болатын таңқаларлық жәйт» – дейді [3].

Кезінде атакты профессордан тәлім алған доцент М. Алтынбекова өзінің ұстазы туралы былай еске алады: «Сол кездегі Қазақ педагогикалық институтының от жағылмайтын, суық елу төртінші аудиториясында дәріс тыңдайтын әдебиет факультетінің студенттері қатты жаурағанымызға, қолымыздың қалам ұстауға жарамағандығына қарамастан, Шәрапи Әлжановтың тоқсан минуттық дәрісін міз бақпастан тыңдап, жазып шығатын едік».

Шәрапи Есмұқамбетұлы Әлжанов 1901 жылы 19 ақпанда бұрынғы Көкшетау облысына қарасты Еңбекшілдер ауданында дүниеге келді. Педагогика ғылымдарының кандидаттары Имаш Мадин мен Мыңбай Исқақов өздерінің 1968 жылы 10 ақпанда «Қазақ әдебиеті» газетінде «Комиссар-Педагог Әлжанов» атты жарияланған мақаласында ғалымның өмір жолы мен шығармашылық қызметтері туралы баяндайды [4]. Шәрапи Әлжанов өзінің қысқа да болса ғұмырына қарамастан, артынан психология, педагогика ғылымдары бойынша көптеген еңбектерін қалдыра білді. Оның сол кездегі ұлт мектептері мен жоғары педагогикалық мектептердің өзекті мәселелері төңірегіндегі идеялары, педагогикалық және психологиялық еңбектері баспа беттерінен мақалалар ретінде, оқу құралдары, кітаптары ретінде жарияланды. Кейбір еңбектері маркстік-лениндік педагогика тұрғысында жазылғанымен, Шәрапи Есмұқамбетұлының ұсынған ғылыми еңбектерін бүгінгі таңда біз құндылығы мол, оқу-тәрбиелік мәні зор еңбек ретінде танимыз, оның көптеген көлемді мақалалары, еңбектері күні бүгінге дейін өзінің өзектілігін жоғалтқан жоқ. Сонымен бірге оқу-ағарту мәселелері жөнінде бірталай кітаптарды, оқулықтарды, мақалаларды жазу ісімен қатар, ол Азамат соғысы жылдарында қолына қару алып, Қазан жемістерін қорғаған жауынгер, саяси жетекші, комиссар болып, әскери мектепте оқытушы қызметін атқарып, мектеп мұғалімдерімен және жоғары оқу орындарының оқытушы құрамымен де белсенді араласып, студенттер қауымына дәрістер оқып, кафедра меңгерушісінің қызметін атқарды. Ш.Е. Әлжанов сол кездегі кеңес өкіметі тұсындағы қиын жағдайға қарамастан, өзінің бүкіл ғұмырын халқына білім беру ісіне арнады. Сонымен қатар, ғалым педагогикалық әдебиеттерді қазақ тіліне аударуда жан-жақты жұмыстар жүргізген. Педагогика мен халық ағарту ісі жайлы жетекші материалдарды қазақша аудару үшін қажетті терминологияны жасау мәселесін бірінші болып күн тәртібіне қойды [5].

Біз Шәрапи Есмұқамбетұлы Әлжановты ауылдық жерлерде Кеңес өкіметін нығайту ісіне ат салыса отырып, кеңес-партия мектебінде сабақ беріп, оқу-тәрбие ісімен айналыса отырып, Мәскеу аспирантурасын бітіріп, доцент атағын алған бірінші қазақ ғалымы ретінде де танимыз. Оның жарқын өмірі де, артына қалдырған ғылыми мұрасы мен құнды ой-пікірлері әрдайым халқымыз үшін өнеге бола алады.

Осыған орай, Ш. Әлжановты толғандырған көкейтесті мәселелердің бірі – ұлттық мектеп жағдайы да болатын. Профессор Ш.Е. Әлжанов қазақ мектептерінің әлеуметтік жағдайы гигиеналық, педагогикалық талаптарға сай жұмыс атқара алмай тұрғандығын көріп, оны жақсартудың жолдарын ғылыми негізде тұжырымдай білген. Кеңес өкіметі тұсындағы республикамыздағы жоғары педагогикалық мектеп пен мектептердегі білім берудің қалыптасуына белсенді түрде ат салысты. Халық ағарту ісінде халықты жаппай сауаттандыру мен педагог мамандарды дайындау, белгілі мемлекеттік деңгейдегі жауапты жұмыстарды атқара отырып, Ш. Әлжанов қазақ халқының мұң-мұқтажын тыңдап, қалың бұқараның саяси-сана сезімінің өсуіне, қалыптасуына ықпал етушілердің бірі болғандығы бәріне мәлім. Профессор Ш. Әлжановтың жиырмадан аса еңбектері бізге мәлім, олардың қатарында төмендегідей еңбектері бар:

– «Әйел делегаттарының жиналыстарын өткізу жөніндегі методикалық жинақ» (1928 жыл, Қызылорда); «Партия оқуының жүйесі мен оқыту әдісі» (1928 жыл); «Ауылдағы әскерлік үгіт-насихат жұмысы» (1929 жыл, Ташкент) атты жеке кітаптары; «Ауыл мектептерін политехникаландыру жолдары» атты мақаласы (1933 жыл, Қызылорда); «Аз ұлттардың жоғары оқу орындарында сабақ беру әдістері»; «Жоғары оқу орындарында кадрлар даярлау мәселесі»;

– «Ұлт мәдениеті жөнінде екі майданда да күресуіміз керек»; «Маркстік-Лениндік теория таза және дұрыс баяндалсын»; «Оқу кітабы – коммунистік тәрбие беру жөніндегі үлкен құрал» атты 1933 жылы «Политехникалық мектеп» журналының 4-санында жарияланған мақаласы; «Эстетикалық тәрбие негіздері» деген 1933 жылы «Ауыл мұғалімі» журналының 4-санында жарияланған мақаласы; «Пять лет борьбы и строительства первого казахского национального вуза» атты Мәскеуде «Просвещение национальностей» журналда жарияланған мақаласы; «Ұлт мектептері қазіргі кезеңде» атты 1932-1937 жылдары Мәскеу журналдарында жарияланған ғылыми мақалалары; «Абайдың педагогика туралы көзқарасы» деген 1934 жылғы «Әдебиет майданы» атты журналының төртінші санында және «Социалистік Қазақстан» газетінің 1934 жылғы 26 желтоқсанда 130-санында жарияланған мақаласы; «Ғылыми-зерттеу педагогика институтының алдындағы кезекті міндеттер» атты «Мектептерді политехнизациялау» журналының 1934 жылғы екінші санында жарияланған мақаласы; «Ес және есте қалдыру мәселелері». Дағдылану мәселелері атты 1936 жылғы Қызылордада

басылып шығарылған «Өздігінен білім алу және кітап оқу жолдары» атты мақаласы жарық көрген [5].

Қорыта келе, бүгінгі таңда Шәрапи Әлжановтың педагогикалық және психологиялық идеялары мен шығармашылық мұрасы, қоғамдық-педагогикалық қызметтері зерттеушілердің теориялық және тәжірибелік қызығушылықтарын тудырып отыр. Бірақ, өкінішке орай, ғалымның Қазақстанның ғылыми-педагогикалық ой-пікірлерінің дамуына қосқан үлесі, болашақ ұрпақты тәрбиелеу мен оқытуға және жоғары мектеп педагогикасын дамытуға арналған өзекті педагогикалық ой-пікірлері, құнды идеялары өз дәрежесінде қарастырылмағандығын айғақтайды.

Әдебиеттер

1. Қ.Б. Жарықбаев. Гибраты мол ғалым еді. Қазақ педагогикасының алғашқы профессорларының бірі – Ш. Әлжанов туралы (1901-1938) // Алматы ақшамы. – 2001. – 23 қазан (№120). – 3б.
2. Т. Қажыбай. Шәрапиді білетін кім бар екен? Біржан сал әулетінен шыққан профессор Шәрапи Әлжанов туралы ой-толғам // Арқа ажары. – 2004, 22 VI- 3 б.
3. И. Мадин, М. Исқақов. Комиссар-Педагог Әлжанов // Қазақ әдебиеті. – 1968.
4. И. Мадин, М. Исқақов. Комиссар-Педагог Әлжанов // Қазақ әдебиеті. – 1968.
5. Қ.Қ. Бердімұратова. Ш.Е. Әлжановтың педагогикалық көзқарастары // Қазақстан кәсіпкері. – 2010. – 4 сәуір (№83). – 40б.

Қастай Дастан, Баймолдина Л.О.

(*әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті*)

ҒАЛЫМ ЖАРЫҚБАЕВ ҚҰБЫҒҰЛ БОЗАЙҰЛЫНЫҢ МӘШҮР-ЖҮСІП КӨПЕЙҰЛЫ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КӨЗҚАРАСТА ЗЕРТТЕУ ШЕБЕРЛІГІ

Соңғы жылдары зерттеу еңбектерінде, оқу басылымдарында психология ғылымының қазіргі таңдағы мақсат-міндеттеріне ұлттық таным, халықтық мүдде тұрғысынан баса назар аударылып, осыған орай рухани кемел халқымыздың тұрмыс-салтына, әдет-ғұрыпына, жөн-жосық, жол-жоралғысына, тіпті, бүкіл тыныс-тіршілігіне қатысты тұстары (жеке тұлға, ойлау әдебі, сөйлеу ерекшеліктері, ерік-жігер қабілеті, ұлттық мінез) түгелдей дерлік қайтадан зерттеле, түрленген тұрғыда қарастырыла бастады. Әрине, адамзаттың ақыл-ой парасаты алға жылжыған сайын өткеніне тереңірек үңілетіні – қажеттіліктен туған заңдылық. Өйткені, оның өткен жолы шыққан тегіне алып барады, тегін тапса, нәр алып жатқан топырағында тамырлана түседі. Сол секілді де ұлтымыздың ғасырлар бойы тағдыр талқысына шындалып, сана мен сезім сүзгісінен өтіп барып рухани өмірінің бөлінбес бөлшегіне, ажырамайтын әдеті мен әдебіне айналған құндылықтарын іздеу, табу, тану және таныту, сол арқылы бүгінгі ұрпақтың ділін нығайту – ғылымның басты міндеттерінің біріне айналып отыр. Себебі, бұл үрдістің өзі ұрпақ алдынағы ілімнің тәлім-тәрбиелік қызметіне, қоғамдағы қажеттіліктің үлгілік құзырына жұмсаларына бүгінде толықтай көзіміз жетті. Кезеңінде болашағымызға қазақ даласының данышпандарының мұраларын меңгере отырып көз тастау қажеттілігін уақыттың өзі-ақ сараптап берді. Әрине, кемелдену, «Рухани жаңғыру» бағдарында алдымен Абайға үңілуіміз, ұлт психологиясы төңірегінде түрлі ғылыми зерттеулер мен шаралар ұйымдастырып, халқымыздың он төрт ғасырлық келелі психологиялық ой-пікірлерінің тарихын тануымыз өте орынды. Бірақ, күні бүгінге дейін орындары ұлтымыздың көкжиек кеңістігінде ойсырап тұрған ғұламаларымыздың, анығы, Ахмет Байтұрсынов, Жүсіпбек Аймауытов, Мағжан Жұмабаев, Халел Досмұхамедов, Мәшһүр-Жүсіп Көпейұлы, Ғұмар Қараштың қазірдің өзінде зерттелмеген қырлары көп-ақ. Рас, еңбектеріне үңілек, Мәшһүр-Жүсіптің бір өзі молданы молдаша, шайырды шайырша, жырауды жырауша сөйлетіп, қарапайым халық мүддесіне келгенде, аса құнды рухани құнар төгетінін байқаймыз. Ал олардың еңбектеріндегі психологиялық байлықты сарқып алып, оларды оқырман парасатына ұсыну, олардың қоғамдық-саяси қызметіне үңіліп, әлі де болса толықтай талдауды, жұмбақ Мәшһүр-Жүсіп болмысын жаңаша қырынан игеруімізді қоғамның өзі талап етіп отырғаны сөзсіз. Бірақ бізге дейін бұл қажеттілікті, асылы, зәрулікті ұғынып, ұлт психологиясы шыңына өзінің дәуір үшін қуаты күшті зерттеулерімен көтеріліп, тұрақты биігіне орныққан бір тұлға бар. Оның есімі қазақ психологиясымен жапсарлас, ұлт педагогикасымен мығым. Себебі, ол – ғалым. ол – педагогика ғылымдарының докторы, професор, ол – Жарықбаев Құбығұл Бозайұлы.

Қазақстанда психологиялық ой-пікірдің қалыптасуы туралы айтқанда, ең алдымен оның тарихының өте ертеде жатқандығы көңіл қуантады. Уақыт кеңістігінде ұлттық психологияның дамуына, даусыз дала перзенттерінің бірталай өкілдері үлес қосты, қазақ өркениетінде оның теориялық жағынан зерттелуі өте қарқынды дамыды. Алғашқы психологиялық ой-пікірлер қазақ

топырағында дүниеге келген шығыстың ұлы ойшылы Әбу Насыр әл-Фарабидің ғылыми еңбектері мен философиялық трактаттарынан бастау алып, жантанудың жалауын кейіннен өз еңбектерінде дала данышпаны ортағасырлық Жүсіп Баласағұн батыл көтерді. Кейіннен қазақ ағартушыларының психологиялық көзқарасын қазақ психологтарының ішінен бірінші болып зерделеген көрнекті қоғам және мемлекет қайраткері, психолог-ғалым, академик Төлеген Тәжібаев өз еңбектерімен күллі Одақ көлемінде танылды [1,2]. Академик Т. Тәжібаевтан кейін бұл бағытта ғылыми-зерттеу жұмысын ілгері дамытқан, Қазақстанда психологиялық және педагогикалық ой-пікірдің қалыптасуы мен даму тарихын зерделеген, «Қазақстанда төңкеріске дейінгі педагогикалық ой-пікірдің қалыптасуы және дамуы», «Қазақстанда психологиялық ой-пікірдің қалыптасуы мен дамуы» және т.б. бірнеше монографиялық еңбектердің авторы, көрнекті психолог-ғалым, педагогика және психология, ғылымдарының докторы, профессор Қ.Б. Жарықбаевтың алатын орны тіптен ерекше. Қазақ психология тарихын зерттеумен көптен айналысып жүрген көрнекті психолог-ғалым Жарықбаев Құбығұл Бозайұлы Қазақстанда психология ғылымының қалыптасуы мен даму тарихын үш кезеңге бөліп қарастырады:

- Бірінші кезеңі – кеңес үкіметі орнағанға дейінгі қазақ психологиясы (бұл кезең психология ғылымының ілкі бастауы (XV-XXғ.))
- Екінші кезеңі – марксистік кеңестік психология деп аталады (1920-1990),
- Үшінші кезең – егемен, тәуелсіз Қазақстан жағдайында қалыптасқан ғылыми психология дамуының жаңа кезеңі (1991-2006).

Қазақстанда психология ғылымының қалыптасу және даму тарихын қарастырғанда әдіснамалық тұрғыдан ғылыми-зерттеу жұмыстарында профессор Қ.Б.Жарықбаев ұсынған кезеңдерді негізінен басшылыққа алу орынды. Біз Жарықбаевтың «Қазақ тәлім-тәрбиесі» еңбегіндегі Мәшһүр-Жүсіп Көпейұлының психологиялық көзқарастарын ғалымның талдау ерекшелігіне қарай қарастырып көрейік. Расымен, XX ғасырдың алғашқы ширегінде педагогика, психология саласында өздерінің соны пікірлерімен көрінген бірнеше қазақ ғұламалары болды. Олар өздерінің пайымдары, жазған-сызған еңбектері арқылы ойларын, индивидтік таным-түсініктерін білдіріп отырды. Олардың ішінде Мәшһүр-Жүсіп Көпейұлы, Ғұмар Қараш, Мұхаметсәлім Кәшімов, Спандияр Көбевтерді ерекше атап өтуімізге болады. Жалпы аталған ғұламалардың педагогикалық және психологиялық көзқарастарын Қ.Б. Жарықбаев:

1. Қолжазбалары арқылы;
2. Еңбектеріндегі ой-пікірлері арқылы;
3. Діни және азаматтық қағидалары арқылы қарастырады.

Мәселен, діни оқудан мейілінше сусындап, уақыт өте келе фольклоршы-публицист атанған шежіреші ақын М.Ж. Көпейұлы Қазан төңкерісіне дейінгі кезеңнің өзінде-ақ әр түрлі тақырыпта бірнеше кітаптар шығарған. Әрине, Қазақтың Мәшһүр Жүсіп Көпеев сынды ойшылы өзінің саналы ғұмырында дін мен мәдениеттің, білім мен ғылымның, адамгершілік пен адалдықтың өзара жақындығын жете түсініп, оны поэтикалық-философиялық, гуманистік сипатта баяндап өткені даусыз емес пе? Сондықтан ағартушылық жолды ұстанған Жүсіп Көпеевтің дара тұлғасы замандастары тарапынан өз заманында-ақ өзіндік жоғары бағалауларға ие болды, халық оны қадірледі, сөзіне құлақ асты, білімдарлығын мойындады. Оған жастайынан «Мәшһүр» деген қазақтардың арасында ерекше құрметтелетін керемет сұңғылалықты білдіретін аттың таңылуы да бекер емес еді. Сол себептен де ғалым, психология тарихын зерттеуші Жарықбаев ойшылдың мұрасын:

- сезім мүшелері;
- ми мен жүрек;
- қиял;
- ойлау;
- бала мен үлкендердің қарым-қатынасы;
- әйелдерге білім беру тағы да басқа қырлары тұрғысынан зерделейді.

Рас, кез келген тұлғаның дүниетанымына психологиялық-философиялық тұрғыда сипаттама беру барысында тарихи үрдістің астарында жатқан терең әлеуметтік психологиялық ерекшеліктер мен этникалық дүниенің онтологиялық іргелі ұстанымдарына тоқтала кеткен жөн. Осы тұрғыдан алғанда Жарықбаевтың дәстүрлі қоғамның құндылықтар жүйесін сараптауы маңызды және олар қоғамның мәндік негізі, руханиятының мәйегі ретінде кездейсоқ басымдық танытпайды және олардың өміршең болатындығы шын мәнінде өзіндік сынақтардан ғасырлар бойы өткеніне де байланысты екені де аңғарылады. Мәшһүр-Жүсіптің көрегендігі ғасырларды өзара жалғастырушы рухани күштің мәдени құндылықтарда жатқандығы және оны жете түсінгендігінде болып отыр.

Жарықбаев ғылыми еңбектерінде Мәшһүр-Жүсіптің «Түрлі шығармалар» аталатын еңбегін талдап, оның ішіндегі адам баласының дүниені тануына қажет құндылықтардың мәнін ашады. Оны: «Мәшһүр Жүсіптің «Түрлі шығармалар» деп аталатын қолжазба жинағында адамның дүние тануы үшін есту мен көру мүшесінің зор маңыз алатыны айтылады. Көру сыртқы дүниемен шектелмей, ол заттарды бейнелеу арқылы мыймен де жалғасып жатады... Танымның келесі бір түрі адамның бір көрген нәрсесін қайта жаңғырту қабілеті, М. Жүсіп Көпеевтің тілімен айтсақ, бұл сырттан келген нәрсенің бәрін жазып отыратын хатшы іспеттес аппарат... Адам танымы бес бастаудан нәр алатын асау өзен секілді. Оның бірі – көру, екіншісі – есту, үшіншісі – түйсіну, төртіншісі – иіс сезу, бесіншісі – дәм...[3]» дейді. Автордың философиялық, тәлім-тәрбиелік еңбектерін психологиялық-теориялық жікке бөліп, оны: *Қабылдау, Түйсік, Тұлға, Ес пен Зейін, Эмоция, Сезім, Темперамент* аталымдары бойынша қарастырады. Негізінен алғанда Мәшһүр-Жүсіп ақынның психологиялық астарға толы еңбектері ұшан-теңіз. Жарықбаевтың ғылымдағы қалыптастырған жолын дала данышпанының «Қан, Жан, Ақылға» берген анықтамалы еңбегінен де қарастыруымызға болады. Онда ғұлама: «Миың – кіріс, ғақылың (ақылың) – ғарыш ағзам, қуат – махафазан, лух лахфух. Қуат – тәңірің, ғылым...[4]» деп пікір білдіреді. Дегенмен, ойшылдың адам жанының ерекше белгілері туралы айтылған ойлары әзірге гуманитарлық ғылымның бұл құбылысқа қатысты терең қатпарларына жете алмай келе жатқан, табиғаты толық анықтала қоймаған нысандардың қатарына жатады. Ақын өзінің шығармашылығында жан негізінен алғанда адами сезімнің көрінісі екендігін айта келіп, сол жанның жетілуі үшін, кемелденуі үшін, тазаруы үшін барлық сезім мүшелерінің, мидың, ақылдың зор кешенді қызмет атқаратындығын орынды көрсете білген. Әрине, жанның сипатын діндердің барлығы бергісі келеді. М.Ж. Көпейұлының түсінігіндегі адамның жан дүниесі мұсылмандық ұстанымдардан туындайды [5]. Оның еңбектерінің психологиялық ерекшеліктері де сонда жатыр.

Қорыта айтқанда, қазақ халқының сан ғасырлық тарихына назар аударып, оны тарихи-психологиялық тұрғыда зерделеуден өткізетін болсақ, онда бүгінге күнге дейінгі кезеңдерінің барлығы қатпар-қатпар қиындықтар мен қайшылықты кезеңдерге толы болғанын байқаймыз. Дегенмен, қаншама ауыртпалы заман болса да жасындай жарқырап еліміздің өткен күндерінде көптеген дарынды тұлғалардың іргелі көш бастағандығы елдігімізде мадақ. Себебі біз, тәуелсіздіктің сындарлы жылдары уақыттың қадірін білуді үйрендік. Өткен кезеңдер мен өмір сүрген парасатты тұлғаларды қадірлеуді қазірдің өзінде қарқынды менгеру үстіндеміз. Рухани мәдениетімізді електен өткізу бағытында көптеген жұмыстар болашақта да атқарылғаны баршамызға аян. Осы тарихи мүмкіндіктерді пайдалана отырып өз халқымыздың өнегелі тұлғалары өрнектеген рухани құндылықтарды әртүрлі қырларынан зерттеу мүмкіндіктері туындап отыр, солардың бел ортасында, ақын, данағөй ағартушы, өз халқының патриоты – Мәшһүр Жүсіп Көпейұлы да бар. Оның мұраларына бас ұру ендігі жас ұрпақтың еншісінде. Өйткені бізге Мәшһүр-Жүсіптің өркениетін қалай зерттеу, яки қай тұрғыдан зерттеу мәселесін ғалым Жарықбаев Құбығұл Бозайұлының өзі екшелеп берді.

Әдебиеттер

1. Көпейұлы М.Ж. Көп томдық шығармалары. – А.: Алаш, 2003. – 1-т. – 504 б.
2. Жарықбаев Қ. Қазақ тәлім-тәрбиесі. – АЛМАТЫ: Санат, 1995. – 352 ж.
3. Көпейұлы Мәшһүр Жүсіп. Таңдамалы. – Т.І.-Алматы: Ғылым, 1990. -287 б.
4. Көпеев Мәшһүр-Жүсіп // Психология: Энциклопедиялық сөздік / бас ред. Б.Ө. Жақып. Жоба авторлары Қ.Б. Жарықбаев, О.С. Оспанов. – Алматы: «Қазақ энциклопедиясы», 2011. – 624 б.
5. Бейсенов Б.Қ. Мәшһүр Жүсіп Көпейұлының әлеуметтік философиясы. – Алматы, 2002. – 20 б.

Мырзатаева Б.П.

(Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Тұран университеті)

ПРОФЕССОР Қ.Б. ЖАРЫҚБАЕВТЫҢ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ ЭТНОСТЫҚ ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ ӨЗІНДІК САНА МӘСЕЛЕЛЕРІ

Кеңес дәуірінен бері қазақ этнопсихологиясының теориялық мәселелерін жан-жақты қарастырып, оның дамуына өлшеусіз үлес қосып келе жатқан ғалымдардың бірі және бірегейі – педагогика және психология ғылымдарының докторы, профессор Қ.Б.Жарықбаев. Бұған оның ұлт тілінде психологиядан оқу құралдарын құрастырып, халқымыздың педагогикалық және психологиялық ой-пікірлерінің даму, қалыптасу жолын зерттеумен айналысып, тоталитарлық кеңес дәуірінің өзінде ұлттық мінез-құлық проблемасына бет бұрып, оның өзектілігіне ғалымдар зерттеушілердің назарын аударған академик Т.Т.Тәжібаев сынды ұлағатты ұстазының ізін жалғап, ұлттық психология мәселесіне ден қоюы және сол дәуірдің қуаты әлі таймаған 80-ші жылдары «Аталар сөзі – ақылдың

көзі» атты кітабын жариялауы дәлел болып табылады [1]. Содан бері ғалымның еңбектерінде ұлттық психологияның түбегейлі мәселелері – ұлттық өзіндік сана, ұлттық мінез, ұлттық намыс, ұлттық мақтаныш және т.б. осы секілді ұғым-түсініктер жиі көтеріледі. Олардың кейбіреулері жазылған еңбектері мен қорғалған диссертацияларында шешімін тапқан. Профессор Қ.Б. Жарықбаевтың этнопсихологияның әдіснамасын жасауға арналған біраз еңбектері бар. Сонымен қатар, ғалымның қазақ жастарына ұлттық тәлім-тәрбие беру арқылы этностық және ұлттық өзіндік санасын қалыптастыруға байланысты зерттеулері бір төбе [2; 3; 4; 5; 6; 7] .

Этностық өзіндік сананың когнитивті жағы адамның өткендегілерін, белгілі бір оқиғалар, есте қалатын немесе дәріптелген күндер, ұлттық қаһармандар, мәдениет, ғылым және қоғам қайраткерлері, фольклор, дәстүрлер, ғұрыптар мен салттар және т.б. туралы білімдер мен түсініктерін тарихи және мәдени есте сақтаудан көрінеді. Осы орайда профессор Қ.Б.Жарықбаевтың ғылыми еңбектері мен мақалаларындағы психологиялық талдаулары ерекше құнды.

Осы ретте профессор Қ.Б.Жарықбаевтың жоғарыда аталған «Аталар сөзі – ақылдың көзі» атты еңбегінің толықтырылып, 1996 жылы «Қазақ психологиясының тарихы» деген атпен басылып шыққан кітабына жеке тоқталмай кетуге болмайды. Бұл еңбегінде ғалым оқырмандарға халқымыздың өмір салты мен өзіндік психологиясын, мақал-мәтелдеріндегі психологиялық ойы мен мінез-құлық нормаларын ғылыми білімдермен сабақтастыра отырып терең талдап таныстырады. Сонымен қатар, қазақ топырағында дүниеге келген ғұламалар Қорқыт ата, Әбу Насыр әл-Фарабидің, Ж. Баласағұнидің, М.Қашқаридің, Қ. Иассауидің және т.б. бай рухани мұраларын, XV-XIX ғғ. Асанқайғы, М.Дулати, Шалкиіз, Ақтамберді, Бұхар, Дулат, Махамбет сынды ақын-жырауларының тәлімдік тағылымы мол шығармаларын, ағартушы-ғалымдар Ш.Уәлихановтың, Ы.Алтынсариннің, ғұлама ойшыл А.Құнанбаевтың адамның жан-жүйесі жайлы мұралары мен психологиялық идеяларын, XX ғасырдағы қоғам қайраткерлері Ш.Құдайбердиевтің, А.Байтұрсыновтың, Х.Досмұмедовтың, М.Жұмабаевтың, Ж.Аумауытовтың ұлттық дәстүр, салт-сана туралы психологиялық көзқарастары мен тұжырымдарын да жан-жақты ашып түсіндіреді. Кеңестік Қазақстанда ұлттық психология ғылымының пайда болуы мен дамуына тоқталып, М.Әуезовтың, С.Балаубаевтың, Ш.Әлжановтың, Т.Тәжібаевтың, Б.Момышұлының еңбектеріне талдау жасап, көптеген мәліметтер береді [2].

Біз заманымыздың көрнекті ғалымы, профессор Қ.Б.Жарықбаевтың халқымыздың ұлы ғұламаларының шығармаларындағы өнегелі өсиеттері мен нақыл сөздерінің психологиялық мәнін ашу арқылы этностық мәдениетті, ұлттық қадір-қасиетті және олардың жеке басының қасиеттерін жас ұрпақтың санасына құйып, бойына дарыту – жас ұрпақтың ұлттық өзіндік санасы қалыптасқан толық тұлға ретінде дамуының кепілі деп түсінетінін байқаймыз.

Ғалымның бұл еңбегі кейінгі 15-20 жыл ішінде қорғалған этнопсихология бағытындағы диссертациялық жұмыстарда қойылған мәселенің тарихи негізін қарастыруда көптеген зерттеушілерге (соның ішінде осы мақала авторына да) үлкен көмегін тигізгені шындық.

Сонымен қатар, «сын түзелмей, мін түзелмейді» демекші, осы аталмыш еңбектің соңында ғалым-ұстаз еліміздегі ғылыми психологияның келешегі туралы сөз қозғап, этнопсихологиялық зерттеулерде жекелеген кемшіліктердің орын алып отырғанын, эксперименттік-психологиялық жұмыстардың саны әлі де мардымсыз екені, көптеген этнопсихологиялық түсініктердің мазмұны, негізінен, шетелдік зерттеулердің мәліметтері мен тұжырымдарына сүйенетіні туралы, зерттеушілер көбінесе американ, француз, неміс т.б. халықтардың этностық қарым-қатынастары мен байланыстарына сілтеме жасайтынын айтады [2, 154 б.]

Терең білім иесі, ұлтжанды ғалымның бұл орынды сын-ескертпелері де еліміздегі ұлттық психологияны зерттеушілерге бағыт-бағдар беріп, этнопсихологияның ғылыми деңгейінің көтерілуіне септілігін тигізсе деген игі ниетінен туындағаны сөзсіз.

Бүгінде 70-ке жуық оқулық, монографиялардың, 1000-нан астам ғылыми мақалалардың авторы, профессор Қ.Б.Жарықбаев Қазақстанда этнопсихология тұжырымдамасын тұңғыш ұсынған бірден-бір ғалым. Онда мынадай бөлімдер қамтылған:

- 1) Этнопсихологиялық білім – болашақ мұғалімдер ізгілігінің негізі;
- 2) Студенттерге берілетін этнопсихологиялық білімнің мазмұны;
- 3) Этнопсихологиялық пәндерді біртіндеп оқыту (әр курстар бойынша);
- 4) Болашақ мұғалімдерге арналған этнопсихологиялық білімнің жүзеге асырылуының шарттары;
- 5) Болашақ ұстаздарға болашақ этнопсихологиялық білім берудің перспективалары [7].

Ғалымның пікірінше этнопсихологиялық мәселелерді зерттеудің қазіргі жағдайы анағұрлым терең талдап қорытуды қажет етеді. Сондай-ақ бұл жас ғылымның біздің республикамыздың жағдайындағы негізгі мәселелері туралы көзқарасында бірнеше тармақты атап көрсетеді. Олардың ішінде төмендегі тармақтары ерекше орын алады:

- тұлғаның өмір бейнесін, этностық таптаурындар, бағыт-бағдарларын, мінез-құлық нормативтерін, этностық сана мен этностық өзіндік сананың қалыптасуының жағдайларын этнопсихологиялық зерттеулердің біртұтас аймақаралық бағдарламасын құру мен іске асыру;

- балалық шақтың этнопсихологиялық аспектісін зерттеу және оның негізінде мектепке дейінгі жастағы балалар мен мектеп оқушыларын оқыту мен тәрбиелеудің жаңа тұжырымдамасын жасау [8].

Профессор Қ. Б. Жарықбаев пен оның ізбасары Ж. Нүкежанов «полиэтностық мемлекетте... таза, жеке этнос мәдениеті болмайтынын мойындай отырып, тұрғылықты қазақ ұлтының мәдениетін ерекше бөліп көрсету, өзінің төл мәдениетін, дәстүрін, тілін, тарихын айқындап саралау – ұлттың өзін-өзі сақтау инстинкті» деп бекітеді. Олар «*Біз кіміз? Өзгелерден қандай айырмашылығымыз бар?*» деген сұрақтардың жауабын әркез көрсетіп отыруды этнопсихологиялық зерттеудің алтын дінгегі» етіп белгілейді [8, 5 б.].

Сонымен қатар, Сократтың «Өзіңді өзің анып біл! деген сөзі тура біздің қазақ ұлты үшін айтылғандай деп білетін қос ғылымның докторы, профессор Құбығұл Бозайұлы қазақ халқына жаһандану дәуірінде жұтылып кетпей, ХХІ ғасырдың жаңа биігінен көріну үшін ұлттық келбет, ұлттық мінез, ұлттық ерлік, ұлттық айбат, ұлттық намыс қалыптастыру ауадай қажет екенін айтады. Мұны қалыптастыру үшін қазақтың болмысын, мінезінің сан қыры мен сырын күнгеі мен көлеңке жақтарын зерттеу қажет дейді. Оның пікірінше, сонда ғана әрбір қазақ баласының басында ұлттық түйсік, жүрегінің түкпірінде ұлттық мүдденің оты жанғаны көрінеді [9, 6-7 бб.].

Сонымен қорыта айтқанда, өз өмірін қазақ психологиясының өмірімен байланыстырған этнопсихолог, ғалым-ұстаз, Қазақстанға еңбек сіңірген қоғам және техника қайраткері, педагогика және психология ғылымдарының докторы, профессор Қ.Б.Жарықбаевтың еңбектерінің ұлтжанды ұрпақтың толық тұлғасын қалыптастыруда мән-маңызы терең және арнайы зерттеуді қажет етеді.

Әдебиеттер

1. Жарықбаев Қ. Аталар сөзі – ақылдың көзі. – Алматы: Қазақстан, 1980. – 120 б.
2. Жарықбаев Қ. Қазақ психологиясының тарихы. – Алматы: Қазақстан, 1996. – 160 б.
3. Жарықбаев Қ.Б., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі: Оқу құралы. – Алматы: Санат, 1995. – 35 б.
4. Жарықбаев Қ.Б., Табылдиев Ә. Әдеп және жантану (Орта мектепке арналған оқу құралы). – Алматы, Атамұра. – 143 б.
5. Жарықбаев Қ.Б., Қалиев С. Қазақтың тәлімдік ой-пікір антологиясы (VI ғасырдан ХХ-ғасырдың басына дейінгі кезең) I-том. – Алматы: Рауан, 1994. – 317 б.; (ХХ ғасырдың 20-жылдарынан 1995 жылға дейінгі кезең) II-том. – Алматы: Рауан, 1998. – 415 б.
6. Жарықбаев Қ.Б. Психологическая наука Казахстана в ХХ веке. – Алматы: Издательство «Эверо», 2006. – 429 с.
7. Этнопсихология: учебное пособие /под ред. К.Б. Жарықбаева. – Алматы: «Қазақ университеті», 1998. – 133 с.
8. Жарықбаев Қ., Нүкежанов Ж. Қазақ этнопсихологиясының әдіснамасын жасаудың кейбір өзекті мәселелері. Этнопсихология және этнопедагогика (Ұлттық тәлім-тәрбие). 2-ші жинақ. – Алматы: Тәлім-тәрбие қауымдастығы, 1996. – 189 бет.
9. Жарықбаев Қ. Халқымыздың жақсы қасиеттерін өткен заманнан, ертеректегі уақыттан іздеуіміз керек\Жантану мәселелері. – 2009 ж. – № 3, 3-11 бб.

Жарықбаев Қ.Б., Нүсіпқожа Г.С.

(Қазақстан, Алматы, ҚазҰУ, профессор, ҚазҰУ, магистрант)

ПРОФЕССОР М.М.МҰҚАНОВ (1920 – 1985) ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНЫҢ КӨРНЕКТІ ӨКІЛІ

М.М.Мұқанов 1920 жылы 4 қазанда Ақтөбе облысы №3 ауылында малшы шаруа Кутумов Мұқанның отбасында дүниеге келген. Мәджиттің ата-анасы ол 12 жасқа толмай жатып ерте қайтыс болады. Бастапқыда ол үлкен ағасының қолында тәрбиеленіп, кейіннен балалар үйінде тәрбиеленеді. Қазақтардың коллективизация кезеңіндегі ауыр тұрмысы Мәджиттің тағдырына өз ізін қалдырды. Мәджит өзінің туған бауырларының, туыстарының ішінен жалғыз қалады. 14 жасында өзінің еңбек жолын бастап ол Ақтөбе қаласындағы ұшақ жөндеу шеберханасына жұмысшы болып орналасады. Осы кездері ол жұмысшы жастардың орта мектебінде де оқиды.

Мектепті аяқтаған соң, комсомолдың жолдамасымен ол 1-ші Вольскідегі авиациялық техникалық училищеге жіберіледі, және «кіші авиациялық техник» мамандығын алған соң Харьков қаласының әскери бөлімінде істейді.. Содан соң кіші ұшқыш мамандар мектебінің оқытушысы бола жүріп, Харьков университетінің тарих факультетінің кешкі бөлімінің 1-курсына оқуға түседі. 1941-1945 жылдар аралығында – Ұлы Отан соғысы майдандарында авиация механигі ретінде техник-лейтенант

болды. 1945 жылы мамыр айында Кеңес Әскерінің қатарынан қайтарылғаннан кейін, М.М.Мұқанов еліне қайтып, Ақтөбе қаласында темір жол училищесінде мұғалім және директор қызметін атқарады. Осы уақытта ол А.И.Герцен атындағы Ленинград пединститутының педагогикалық факультетінің 3-курсына түседі, оны аяқтаған соң біраз уақыт Қазақ Қыздар педагогикалық институтында психология пәнінен сабақ береді. Сонан соң ол С.М.Киров атындағы Қазақ Мемлекеттік Университетінің аспиранты атанады. 1953 жылы М.М.Мұқанов «Кеңес сарбазының ерлігінің сипатты психологиялық ерекшеліктері туралы» тақырыбында кандидаттық диссертациясын қорғайды. 1953 жылы ол Алматы шет тілдер педагогикалық институтының педагогика мен психология кафедрасына жұмыс істеуге ауысады. Кейіннен институттың педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі болады (1954-1958), ал 1967 жылдан бастап, өмірінің соңына дейін Абай атындағы Қазақ педагогикалық институтының психология кафедрасының меңгерушісі болды.

М.М.Мұқановтың ішкі зерттеуі профессор Т.Т.Тәжібаевтың жетекшілігімен 1953 жылы С.М.Киров атындағы Қазақ Университетінде жекелеген мәселелеріне байланысты «О характерных психологических особенностях советского воина (по материалам воинов Казахстана в Великой Отечественной войны (1941 – 1945 г.г.)» атты кандидаттық диссертация.[1]

Бұдан кейінгі жылдары ол жалпы, жас ерекшелік, педагогикалық психологияның мектеп өміріне байланысты аспектілерін зерттеуге кірісті. Осы салалар бойынша бірнеше еңбектер жазды. Олар: «Ми және сана» (1956), «Оқушылардың зейінін зерттеу» (1960), «Бақылау және ойлау» (1959), «Педагогикалық психология очерктері» (1962) т.б.

М.М.Мұқанов зерттеулерінің біразы бірі ойлау мен бақылау әдістерін ұйымдастырудағы доминанттың рөліне байланысты жазылды. Мұнда автор А.А.Ухтомскийдің доминанта үстемдік ету туралы ойы мен П.К.Анохиннің кері афферентация мен олардың психологиядағы мағынасы туралы түйіндерінің табиғатымен анықтайды. Байқампаздықты тұлғаның жақсы қасиеті ретінде сипаттай отырып, автор оның негізгі үш түрін көрсетеді: «тұрмыстық даналыққа» негізделген бақылағыштық, натуралистің бақылағыштығы мен ғылыми-зерттеу жұмысындағы бақылағыштық. М.М.Мұқанов сондай – ақ кибернетиканың психологиялық аспектілерін қарастырады, адам миының жұмысын кибернетикалық жүйелер жұмысымен сәйкестендіріп, олардың функционалдық қатынастағы ұқсастықтары мен айырмашылықтарын ашып көрсетеді, мұндағы адамға ғана тән ерекшеліктерді көрсетеді. Автор басты назарды психиканы модельдеу ұстанымына, ұғым мен сөздің ара-қатынасы мәселесіне аударады. Соңғы IX бөлімде қазақ ғалымы көшпенді қазақ халқында кеңінен таралған «ақыл» ұғымына тоқталады. Ол аталған ұғым қазіргі психологияда айтарлықтай өзгеріске ұшырама деп есептейді. Егер ертедегі қазақтар оны адамның тұрмыстық даналығы арқылы, дау-дамайды олардың сыртқы белгілеріне қарап әділ шешу қабілетіне жатқызса, қазір «ақыл «заттардың ішкі мазмұнына ене алу қабілеті» ретінде ұғынылып жүр.[2]

Әрине, төл тіліміздегі бұл еңбектерде кемшіліктерде жоқ емес. Мәселен, ол аталған еңбекте қазіргі психологиядағы «қабылдау», «түйсік» сияқты терминдерді қолданбайды, олардың қоршаған органы танудағы ролін ашып көрсетпейді, барлық жерде «бақылау» (наблюдения) терминін қолданады. Біздіңше, қазақ психологиялық терминологиясын қолданғанда зерттеуден біраз қателіктер жіберген. Ол психологиямен физиологияның барлық терминдерін сондай – ақ интернационалдық терминдерді де қазақ тілінде қалай болса солай қолдана салған. Мұндай әдіс осы кітапта баяндалған материалдарды дұрыс қабылдауды қиындатады.

«Педагогикалық психологияның очерктері» деп аталатын екінші жұмысында (1962), автор қазақ мектептеріндегі оқу-тәрбие жұмысының психологиялық негізін түсіндіруге тырысады. Бұл қазақ тілді оқырмандарға арналған төл тіліміздегі алғашқы зерттеу болып табылады.[3] Автор енді бір зерттеулерінде мектеп оқушыларына ана тілі мен өзге тілдерді меңгерудің психологиялық ерекшеліктерін көрсетуге тырысады. Сайып келгенде, М.М.Мұқанов білім алушылар қалай білім алудың тиімді жолдарын, қандай жағдайларда олардың психологиялық әрекеті қажетті білімді тиімді қабылдауға ықпал ететіні туралы біраз мәселелерге талдау жасайды. Автор қазақ оқырмандарына П.П.Блонский мен Л.С.Выготскийдің педагогикалық психология туралы концепциялары туралы және оқырман назарын осы тақырып аясына алдағы жерде де әртүрлі зерттеу жұмыстарын жүргізуге меңзейді.

Қолданылған әдебиеттер

1. Қ.Б.Жарықбаев. «Қазақ психологиясының тарихы». Алматы, 1996ж
2. М.М.Мұқанов. «Ақыл ой – өрісі ». Алматы, 1980ж
3. М.М.Мұқанов. «Педагогикалық психологияның очерктері». Алматы, 1962ж

ҒИБРАТЫ МОЛ ҒАЛЫМ, ПАРАСАТТЫ ПЕДАГОГ

Адамзат баласы өзінің өмір жолында ұмытылмастай із қалдырған ғұлама ғалымдар мен тәлімгер-ұстаздарға кезігіп, олардың алдында өзін қарыздар сезінетін сәттер аз болмайды. Соның ішінде, ең алғаш қолына қалам ұстатқан мұғалімнен бастап, өмірдің түрлі саласында өзінің тәжірибесімен, өмірге деген көзқарасымен ақыл-кеңесімен бөлісе білетін тұлғалар, тікелей қарым-қатынас барысында немесе жеке өмірінің үлгісімен жүрегіне жақсылықтың ұрығын сепкен ғалым-ұстаздар бар. Өмірдің сан-салалы өткелдерінде әр буын, әр ұрпақтың адам болып дүниеге келген соң орындайтын парыздары мен өтейтін қарыздарын былай қойғанда, өзіне тән ерекше мүмкіндігі, елді елең еткізер айрықша міндет-мақсаттары болады.

«Ғылымда даңғыл жол жоқ, онда тек талмай ізденген адам ғана мұратына жетеді», - деген қанатты қағида бар. Бүгінде елімізге танымал жандардың бірі болған, Қазақстаннан тыс жерлерге белгілі ғалым, жоғары оқу орнында бар саналы ғұмырын өткізген, педагогика және психология ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан ғылымы мен техникасына еңбек сіңірген қайраткер Құбығұл Бозайұлы Жарықбаевтың ғылыми-педагогикалық және қоғамдық қызметтегі өсу, өркендеу баспалдақтарына зер салар болсақ, осы қағидаға анық көз жеткізгендей боламыз.

Құбығұл Бозайұлы Алла жаратқан Ұлы Ұстаз, Л.Н.Толстой былай деген: «Егер ұстаз өз бойына ісіне және шәкірттеріне деген сүйіспеншілігін біріктірсе, онда ол нағыз ұстаз». Бұл сөздер Құбығұл Бозайұлына қатысты айтылған. Халқымыздың ұлы батыры Бауыржан Момышұлы: «Ұстаздық – ұлы құрмет, себебі ұрпақтарды ұстаз тәрбиелейді. Болашақтың басшысын да, данасын да, ғалымын да, еңбекқор егіншісін де, кеншісін де ұстаз өсіреді. Өмірде ұрпақ берген аналарды қандай ардақтасақ, сол ұрпақты тәрбиелейтін ұстаздарды да, сондай ардақтауға міндеттіміз», - деген болатынды.

Мен ғылым жолын бастап, Алматыға келген кезімде ғылыми жетекшілікке келісімін беріп, ұлт мақтанышына айналған тұлғаларды зерттеуге бағыт берді. Сол кезден бастап Құбығұл Бозайұлымен тығыз шығармашылық жұмыс жасадым. Әсіресе кандидаттық диссертация тақырыбын таңдап, бекітуде ағай үлкен жауапкершілікпен, табандылықпен, тамыры тереңде жатырған қазақ психологиясының тарихы әлі толық зерделенбей жатырғандығын, осы бағыттағы тақырыптарға назар аударуға себепші болды. «Мәшһүр Жүсіп, Ғұмар Қараш артына көптеген еңбек қалдырды. Шәкәрім Құдайбердиев – әрі ақын, әрі жазушы, аудармашы, оның да психологиялық мұрасы қаншама! Ахмет Байтұрсынов, Халел Досмұхамедов, Міржақып Дулатов, секілді ғұламалардың әр еңбегі – ұлттық психологияның қаймағы. Сонау жиырмасыншы жылдары Мағжан Жұмабаев, Жүсіпбек Аймауытов секілді зиялылар қаншама еңбек қалдырды. Олар – қазақтың халық психологиясын ғылыми тұрғыда қарастырып, осы ғылымның іргетасын қалаған ұстаз-ағартушылар. Ал сонау Х ғасырдағы әл-Фараби бабамыздың психологияға қатысты жеті еңбегі – өз алдына бөлек әңгіме. Бір өкініштісі, осындай дүниелердің бәрі оқу орындарынан бастап, ауыл кітапханасына дейін жетпей тұр. XV ғасырда өмір сүрген Өтейбойдақ Тілеуқабылұлы «Шипагерлік баян» еңбегінің құндылығы әлі ашылмай жатыр деді. Ал олардың тарихын әлі ешкім тереңдеп зерттеген жоқ неге біз зерттейміз?» деп, ұлттың рухани байлығын жарыққа шығаруды көздеді. Ұлттық психологияны өркендетуге үлес қосқандар, оның негізін қалаған Жүсіпбек Аймауытовты, Мағжан Жұмабаевтарды зерттеу басты борыш деп есептеді. Бұл жерде Құбығұл Бозайұлының ұлтжандылығын, табандылығын, принципшілдігін ұлттық мұрамызды қастерлеу, оған деген сүйіспеншілікті байқадым.

Менің ғылым жолындағы жетістіктерімде ғылыми жетекшімнің үлесі көп деп есептеймін. Кандидаттық диссертациямды жазу барысында Құбығұл ағай Т.Тәжібаев атындағы «Этнопедagogика және этнопсихология оқу-зерттеу орталығында», Ұлттық кітапханада отырып менің жұмысымның орындалуына үнемі маған бағыт-бағдар сілтеп, ақыл-кеңесін бере отырып, ғылыми жұмысымды сәтті қорғауыма ғалымның тигізген септігі орасан зор еді. Ұстаздың ізденімпаздығы, еңбекқорлығы, қарапайымдылығы, жан-жақтылығы үлгі боларлық, ардақтауға тұрарлық асыл қасиеттер.

Ұзақ жылдар бойғы жоғары оқу орындарындағы іс-тәжірибесінің негізінде профессор Қ.Б.Жарықбаев қазақ тілінде жоғары мектеп ұстаздары мен студенттеріне арнап, психология пәнінен оқу құралдарын жазып ұсынған республикамызда тұңғыш ғалымдардың бірі. Бүкіл республика университеттері, педагогикалық институттарымен колледж, соның ішінде Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университетінің студенттері мен оқытушылары Құбығұл Бозайұлының оқу құралдарын жүйелі түрде пайдаланып келеді. Соңғы жылдары жарық көрген оқулықтары: «Психология негіздері» (2010 жыл, 30 баспа табақ), «Психологическая наука Казахстана в XX веке»

(2006 жыл, 27 баспа табак) педагогика және психология саласынан білім алатын магистранттардың, студенттердің рухани игілігіне айналды.

Профессор Құбығұл Бозайұлының педагогикалық-психологиялық еңбектерінің негізі, жас ұрпақты тәрбиелеу әдістері мен тәсілдерін ұлттық мәселелерімен тығыз байланыста алып қарастырғандығы. Ғылым жолында Алматыда жүрген кезімде ғалымның лекцияларына қатысып байқағаным, ұстаздың білім сапасының жоғары болуына үлкен мән беретіндігі. Профессордың еңбекқорлығы, ізденімпаздығы арқасында әрбір лекциялық тақырыптарының мазмұны жаңашыл идеяларға толы болатын.

Ғалымның ұлттық психологияның дамуына сүбелі үлес қосуда қолданған «ұлттық мінез», «ұлттық мақтаныш», «ұлттық намыс», «ұлттық дәстүр», «ұлттық сана» ұғымдарының барлығы өзіне арналған төлқұжаты болып табылады. Бүкілдүниежүзілік ғылымға осы ұғымдарды енгізуімен қазақ психологиясының бар екендігін көрсетті.

Ұлттық мінез бітістерін былайша сипаттайды: «Жеріміздің ұланғайыр кендігімен, мұндағы табиғат сұлулығының әсерінен ғасырлар бойы қалыптасқан *дархан, жомарттық*, адамға деген *мейірімділік* пен *өнерпаздық*, қазақ биосферасының өзіндік ерекшелігінен туындаған *асқан қонақжайлық*, жойқын соғыс пен, қуғын – сүргінге ұшырау салдарынан тірнектеп жинаған рухани мұраны өсер ұрпаққа жеткізу ниетінен қалыптасқан *балажандық*, үнемі мал шаруашылығымен айналасудан қанымызға сінген *малжандылық*, ешуақытта басқа жұрттың жеріне көз алартпаған бейбітшілік саясат, өзі тиген дұшпанның қабырғасын қақсатқан көзсіз батырлық, «мың өліп, мың тірілген» кездердегі керемет *шыдамдылық* пен барға *қанағатшылық*». Осыған қосып айтарымыз, ғалымның бойынан табылатын – қандай мәселе туралы айтса да әділдікке бой ұратындығы, ақиқаттан ауытқып кетпейтіндігі деп ерекше атауға болады.

Тарихты зерделеу мен ғалымдардың жеткен жетістіктерін қазіргі таңда оқу-тәрбие үрдісіне пайдалану педагогикалық және психологиялық тұрғыда білім беру мен тәрбиені шығармашылықпен құруға мүмкіндік туғызады.

Осы орайда кеңес мектебі мен педагогикалық психологиясының дамуының өзіне тән ерекшеліктері мен Қазақстанның білім беру саласының дамуына маңызды үлес қосқан ғалымдардың еңбектерінің мәні орасан зор.

Қ.Б. Жарықбаев секілді дара тұлғаның ғылыми, педагогикалық, психологиялық мұраларын бүгінгі таңда білім алушыларға, көпшілік қауымға жеткізудің жаңа әдіс-тәсілдерін анықтау ғалымның еңбектерінің өзектілігін айқындай түседі. Ғалымның ағартушылық идеяларын талдау енді-енді қолға алына бастады. 2008 жылы профессор, педагогика ғылымдарының докторы Қ.Б.Сейталиевтың жетекшілігімен Х.Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университетінің магистрі Қ.О.Қазиев «Профессор Қ.Б.Жарықбаевтың педагогикалық-психологиялық көзқарастары» атты магистрлік диссертациясын үлкен ізденіспен орындап, сәтті қорғап шықты.

Бұл жұмыста Қ.Б.Жарықбаевтың өмірі мен ағартушылық қызметіне және тәлім-тәрбиелік еңбектеріне ғылыми түрде талдау жасалып, оның Қазақстандағы педагогикалық-психологиялық ой-пікірлердің дамуына қосқан үлесі анықталып, ғылыми тұрғыдан дәйектелді. Сондықтан ұстаздың психологиялық мұраларын қазіргі ұрпаққа жеткізу мақсатындағы зерттеу жұмыстары өзекті, ол болашақ психолог-педагог мамандарды қалыптастыру үрдісіндегі объективті қажеттіліктен туындап отыр.

Ұлы тұлғаның ғылыми ізденісінің, психологиялық мұраларының ғылыми астары мол, тұжырымдары терең, атқарған ұстаздық еңбегінен өзі үлгі өнеге, тәлім-тәрбие алған қазақ зиялыларының еңбектерін жалғастыра отырып, қазақ жастарының ұлттық сана-сезімінің ояна түсуіне қозғау салумен қатар, қазіргі таңдағы ұлттық ғылымның даму жолында маңыздылығы арта түсуде.

Халықтың ғасырлар бойы тірнектеп жинаған ұлттық тәлім-тәрбие психологиясының сыр-сипатын, жас өскінге халықтық үлгі-өнегенің ғылыми астарларын барынша зерттеп, ұлттық психологияға тән терминдерді тұжырымдап, психология ғылымының өркендеуіне үлес қосып келе жатқан және ең алдымен өзінің терең де жан-жақты білімі мен саналы ғұмыры арқылы жас ұрпақты тәрбиелеуге, білім-ғылымды меңгеруге баулып келе жатқан адамгершілігі мол, ұлағатты да инабатты ұстазбен сұхбаттас болып, тәлім-тәрбие алғанымды мақтаныш етемін және басымды иіп, үлкен алғысымды білдіремін.

Әдебиеттер

1. Жарықбаев Қ.Б. Психология негіздері. -Алматы, 2010 жыл
2. Жарықбаев К.Б. Психологическая наука Казахстана в XX веке. - Алматы, 2010 жыл

С.М. ЖАҚЫПОВТЫҢ ОТАНДЫҚ ПСИХОЛОГИЯ ТАРИХЫНДАҒЫ АЙЫРЫҚША РӨЛІ

Кез келген ғылым саласының қалыпты дамуы оның өткен тарихын зерттеуге қаншалықты көңіл бөлуіне байланысты болып келеді. Өйткені, психология тарихы өзінің тарихи даму барысында жинаған барлық оң, құнды дүниелерді зерттеп сақтауға, құнттап қалпына келтіруге және келесі буынға беруге тырысады. Психология ғылымының қалыптасу және даму тарихын зерттеген кезде оның дамуына зор үлес қосқан жеке ғылымдардың еңбегінен тыс тарихты қарастыруға болмайды. Қазақстандағы психология тарихын зерттеуде есімі мен еңбегі еш даусыз мойындалған тұлғаның бірі – қазақ психологы Сатыбалды Мұқатайұлы Жақыпов (1950-2014). Ол Қазақстандағы психология ғылымының бірнеше салаларының дамуына айтарлықтай үлес қосты. С.М. Жақыповтың психологиялық мұраларын зерттеу оның жалпы психология, педагогикалық психология мен эксперименттік этнопсихология сияқты салаларға әдіснамалық және әдістемелік жаңалықтар енгізген автор ретінде сипаттауға негіз береді.

Мезгілінен бұрын бұл өмірден озған отандық көрнекі ғалым С.М. Жақыповтың ғылыми мұралары арнайы зерттеуді талап етеді. Өйткені, оның ғылыми идеялары қазіргі психология үшін өзінің өзектілігі мен қажеттілігін жоғалтқан жоқ. Ғалымның өмір жолы, кәсіби қызметімен байланысты шығармашылық кезеңдері, оппонеттік тобы мен тұлғаралық қарым- қатынастары, өзіндік тұлғалық ерекшеліктері, күллі психологиялық мұрасы біздің магистрлік диссертациялық зерттеу жұмысымызға арқау болып отыр.

Тарихи-психологиялық зерттеудің мақсат-міндетін белгілі психолог Б.Ф. Ломов өте жақсы айтып кетеді: «Психологиялық мұраларды зерттеудің міндеті психологтарды "ранг (атақ-дәреже) тізімі" бойынша бөліп орналастыру да емес, қайта олардың әр қайсысының психологиялық білімдер жүйесіне қосқан үлесінің мәнін ашу». [1, 6 б.]. Әрбір ғалымның психология саласына қосқан нақты үлесін айқындап беру психология тарихшылары үшін аса маңызды міндет болып табылады. Құр мадақтау мен лепірме сөздер емес, белгілі бір негізге сүйеніп жазылған, оқырмандардың көзі жететіндей дәлелдер келтірілген мақалалардың ғана ғылыми құндылығы жоғары болады. Тарихи деректер бүгінгі ғылымға қатысы жоқ қолданбайтын өлі дүние я керексіз жүк болмауы тиіс. «Таза тарихтың» өздігінен құны жоғары болмайды. Өйткені, ғылыми ақпараттар тасқынының ұдайы алмасуы мағлұматтардың шапшаң ескіруіне әкеледі. Бүгінгі жаңалық келесі күні-ақ тарих еншісіне айналады. Психолог тарихшылар үшін ғылыми құндылығы жоғалмаған еңбектерді кенді жуып ішінен пайдалы қазбаларды іріктеп алатын сияқты жұмыс жасауына тура келеді.

XX ғасырдың екінші жартысы мен XXI ғ. басында Қазақстанда өмір сүрген бірегей, көрнекті ғалым С.М. Жақыповтың психологиялық мұрасы отандық психологияның маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Оның шығармалары еліміздің тарихи- психологиялық білімнің жалпы қорына қосылуы тиіс. Бүгінде С.М. Жақыповтың психологиялық идеялары, көзқарастары мен концепциялары ғалымдар тарапынан толыққанды зерттелінген жоқ. С.М. Жақыповтың шығармашылығына, мұраларына назар аударып арнайы зерттеу, біріншіден, ғалымның отандық психология тарихындағы орнын анықтауға және еліміздегі психология ғылымының қалыптасуы мен дамуына оның қосқан үлесін ашуға мүмкіндік береді; екіншіден, психология ғылымының ақпараттық қорын байытады, психика табиғатын жаңа тұрғыда түсінуге жол ашады, үшіншіден психологияның деректік базасын ұлғайтады, сөйтіп XX ғасырдың аяғы мен XXI ғ. басындағы отандық психология дамуының толық көрінісін жасауға мүмкіндік береді.

Жалпы бұрынғы Кеңес Одағы құрамындағы сателлит (қуыршақ) республиканың бірі болған Қазақстанда ғылым тарихын объективі сипаттау мүлде мүмкін емес еді. Оның үстіне ұлтшылдыққа, «пантюркизмге» қарсы күрес ұлттық тарихтың қатты бұрмалауына әкелді. Ұлттың мақтанышына лайық тұлғаларға қара күйе жағылып, керісінше жалаң ұраншылдар тарих бетінен ойып орын алды. Қазақстанда тәуелсіздік алғанға дейінгі тарихи-ғылыми зерттеулер сол заманның талабына сай, жалғыз ғана дұрыс боп табылатын маркстік-лениндік әдіснаманың принциптері мен коммунистік идеологиялық ұстанымдар тұрғысынан жазылды. Тіпті ұлтымыздың педагогика және психология саласындағы көрнекті тұлғалары (Ж. Аймауытов, М. Жұмабаев және т.б.) буржазиялық ұлтшылдар атанып, ғылыми мұралары біржақты бағаланды. Қазақстан тәуелсіздік алған соң ғана идеологиялық шектеулер алынды. Алайда кеңес заманның өзінде грузиндер мен эстон психологтарының өздерінің академиялық еркіндіктері мен ұлттық ерекшеліктерін сақтап қалғаны таңқалдырады. 1980 жылы эстон ғалымдары мен мәдени қайраткерлері орыстану саясатына қарсы атышулы «40-тың хатын» жазған екен. Сол хатты жазғандардың бірі Тарту университетінің құрметті ректоры, психология

ғылымдарының докторы, академик Пеэтер Тульвисте (1945 – 2017) еді. Кеңес Одағына ана тілінде психологтарды даярлау ісі Өзбекстанда 1974 жылы басталыпты (М.В. Вахидовтың жетекшілігімен ТашГУ-дің тарих факультетінде психология бөлімінде өзбек топтары құрылады). Қазақстанда бұл істі тұңғыш қолға алған 1990 жылы сәуірде Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің биология факультеті құрамында ашылған «жалпы психология» кафедрасының меңгерушісі С.М. Жақыпов еді. Психологияны қазақша оқытуды сол кездегі ҚарМУ-дің ректоры (1987-91 жылдары) академик Айтхажа Биғалиұлы Биғалиев қолдады. Академик Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ Қазақстан тарихындағы екінші жоғары оқу орны және еліміздің бұрыннан келе жатқан ірі университеттерінің бірі болып табылады. С.М. Жақыпов 1990-1993 жылдар аралығында ҚарМУ-дің жалпы психология кафедраның меңгерушісі қызметін табысты атқарды. Ол кездері кафедраның жұмысын жолға қою барысында ғалымды үлкен қиындықтар күтіп тұрды: арнайы білімі бар психолог мамандар, психология салалары бойынша оқулықтар, ғылыми әдебиеттер жоқтың қасы еді. Алматылық педагогтар мен психологтар психолог мамандығын қазақша даярлау мен оқыту жайлы мәселе де өзара келісе алмай айтысып-тартысып жүргенде (әсіресе, сол кездегі Киров атындағы ҚазМУ-дің жалпы психология кафедрасы 1988 – 91 жылдары) С.М. Жақыпов бастаған ұжым тұңғыш рет қазақ тілінде психологтарды әзірлей бастайды. Мұның саяси-мәдени маңызы зор болды. Отаршылдық салдарынан ана тілінен айырыла бастаған қазақтар үшін өз тілінде сирек кездесетін мамандарды даярлау мүмкіндігінің пайда болуы ұлттың болашағына деген сенімді оятты.

С.М. Жақыпов ғылыми өмірінің қарағандылық кезеңінде 65 ғылыми еңбек жазыпты, соның ішінде көлемділері: “Психология бойынша практикум. Әдістемелік құрал.” (1986), “Мектептегі психологиялық қызмет” (Н.К. Кажитаевамен бірлесіп, 1989) және 1992 жылы аяқталған докторлық диссертациясының монографиясы “Танымдық іс-әрекеттің психологиясы” атты еңбегі.

С.М. Жақыпов 1994 жылы Алматы қаласына көшіп келеді. 1994-1997 жылдар аралығында ҚР ҰҚК институтының психология кафедрасында профессор болып жұмыс істейді. Ал 1997 жылы шілде айында Алматы қаласындағы қазіргі Абай атындағы Қазақтың Ұлттық педагогикалық университетінің «теориялық және қолданбалы психология» кафедрасының меңгерушісі қызметіне алынады. Ол жерде 2000 жылға дейін жұмыс істеді.

Сол кездерде Қазақстанда психология саласында небәрі 2 ғылым докторы және он шақты ғылым кандидаттары болатын. Психология ғылымы саласында ғылыми зерттеу ісімен айналысқысы келетін жандар үшін ғылыми жетекшілік ететін адам табудың өзі мұң еді. Жоғары білікті психолог кадрларға деген тапшылық өте күшті білінді. Ол уақыттарда еліміз психология саласында (институционалдық жағынан немесе ғылыми кадрлар мен мамандар саны жағынан болсын) көрші мемлекеттерден көп артта қалып қойған едік. Тәуелсіздік қарсаңында Қазақстанда психология бойынша не факультеті, не диссертациялық кеңес ашатын жеткілікті ғалымдары болмады. Өзбекстанның, Қырғызстанның ғалымдарына кіріптар болдық. Оның үстіне Қазақстанның психология ғылымы көп жылдар бойы лайықты көшбасшы болмауынан үлкен зардап шекті. Міне, осындай жағдайда С.М.Жақыповтың Алматыға ауысуы отандық психология ғылымы үшін үлкен бір жәрдем болды.

С.М. Жақыпов 1999 жылы 12 қаңтарда елімізде докторлық кеңестің болмауы себепті, егемен Қазақстанның алғашқы өкілі ретінде көрші Ресейдің РБА Психология институтында «Оқыту процесінің психологиялық құрылымы» атты тақырыпта докторлық диссертациясын қорғайды [2]. Бұл жұмыс бір мезгілде екі мамандық : 19.00.01.- жалпы психология және 19.00.07. – педагогикалық психология бойынша қорғалды. Соның арқасында Қазақстанда психология ғылымы бойынша диссертациялық кеңестер ашуға мүмкіндік туды.

Еліміздің психология ғылымының институционалдық дамуындағы маңызды бір оқиға 2000-жылы орын алды. Сол жылдың 22 ақпанында әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дің Ғылыми Кеңесі бұрынғы психология кафедрасын екі дербес кафедраға – «этникалық және педагогикалық психология» кафедрасы мен «жалпы психология» кафедрасына бөлу жөнінде қаулы қабылдайды. Сөйтіп университетте психология бойынша екі кафедра жұмыс істей бастады. 2000 жылдың 14 сәуір айында әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дің ректоры К. Нәрібаевтың №3-512 Бұйрығына сәйкес құрылған этникалық және педагогикалық психология кафедрасының меңгерушісі болып психология ғылымдарының докторы, профессор С.М. Жақыпов тағайындалады. Кафедраның ашылу кезінде оның құрамында 12 оқытушы жұмыс істеген еді. Қысқа мерзім ішінде аталмыш кафедраның сандық әрі сапалық тұрғыда биік деңгейге шығуы персоналдық-тұлғалық факторларға байланысты екендігіне көз жеткізуге болады. Кафедраның меңгерушісі ретінде профессор С.М. Жақыповтың ұйымдастырушылық қабілеті мен ғылыми беделі этнопсихология және педагогикалық психология кафедрасын философия және саясаттану факультетінде жетекші орынға шығарды.

Ғалымның алматылық кезеңіндегі негізгі еңбектері қатарына «Оқыту процесіндегі студенттердің танымдық іс-әрекетін басқару» (2002), «Оқыту процесінің психологиялық құрылымы» монографиясы

(2004), «Жалпы психологияға кіріспе» және «Білім беру жүйесінде қолданылатын психокоррекциялық жаттығулар» атты оқу құралдарын (2007) және «Психология» оқулығын жатқызуға болады. Университеттің студенттер мен магистранттар арасында әсіресе, профессор С.М. Жақыповтың алғашқы екі еңбегі кеңінен танымал. Бұл кітаптар оқу процесінде қолдан түспейтін оқулықтарға айналды. Жалпы бұл еңбектер тек университеттік студенттер ғана емес, сондай-ақ еліміздегі оқытушылар мен аспиранттар, ізденушілер үшін де құнды дүние. Аталмыш еңбектер олардың психологиялық ойлау жүйесін әдеқайда биік деңгейге көтерді.

Жалпы этнопсихология проблемаларын ғылыми тұрғыда зерттеу тәуелсіздігін жаңадан алған мемлекеттер үшін өте өзекті әрі маңызды тақырып еді. Өйткені, отарлауға ұшыраған халықтарға тән ортақ тағдырды қазақтар да басынан кешірді. Кеңес империясы құрамындағы автохтон халық – қазақтардың этностенуінің күллі элементтері деформацияға ұшыраған еді. Ана тілін білмейтін қазақтар тобы пайда болды. Лингвистикалық сәйкестіліктің болмауы тұлғадағы мәдени-психологиялық айырмашылыққа әкелетіні байқалды («маргинал тұлға» мәселелері туындады). Тәуелсіздік алған соң ғана қазақтардың реэтностену процесі жүре бастады. Мұның өзі этнопсихологиялық зерттеулерге қатысты үлкен қоғамдық сұраныс тудырды. Кафедра сол сұраныстарды қанағаттандыруға тырысты.

Көрнекті ғалым С.М. Жақыпов еліміздегі этнопсихология саласын эксперименттік деңгейге көтеруге үлкен үлес қосты. Ол виртуалды тәуелсіз айналымын қолдану негізінде этнопсихологиялық эксперименттің жаңа технологиясын жасап шығарды. Этнопсихологиялық құбылыстарды зерттеуде виртуалды моноэтностық топтарды эксперименттік-диагностикалық модельдеу әдісі эксперименттік психология мен этнопсихологияны қарсы қойған вундттық түсінікті жеңуге мүмкіндік берді. Этносаралық қарым- қатынаста көрінетін этностық жаңсақ наным ерекше мағыналық бөгеуілдің (барьер) нәтижесі екендігі эксперименттік түрде дәлелденді. С.М. Жақыпов эксперименттік этнопсихологияның ұғымдық қорына жаңа аталымды қосты. Ғылыми айналымға қазақша «этностық жаңсақ наным» деп аударылып жүрген орыс тіліндегі «этническое предубеждение» деген терминді енгізді (біздің ойымызша, оны «этностық ілкі наным» деп аударған жөн сияқты). Бұл ұғым психологиялық мазмұны жағынан «құндылық бағдар» мен «этностық таптаурын» ұғымдары арқылы сипатталатын құбылыстардың арасында жатыр.

Педагогикалық психология саласында С.М. Жақыпов оқыту процесіне байланысты өзіндік психологиялық ерекшелігі бар концепция ұсынды. С.М. Жақыповтың пікірінше, оқыту процесінің тиімділігі көрсеткіші оқытушы мен оқушының арасында қалыптасатын бірлескен диалогтық танымдық іс-әрекет болмақ. Ал оның дамуындағы жоғарғы деңгей қатысушы субъектілердің бірлескен ойлау іс-әрекетке жету болып табылады. Ұсынылып отырған оқыту процесін талдаудың тұжырымдамалық үлгісі бұрын белгілі болған технологиялардан экологиялық сәйкестілігі жағынан тиімді ерекшеленеді және оқытудың жаңа ақпараттық технологиясын жасауға мүмкіндік беріп отыр.

С.М. Жақыпов Қазақстандағы психология ғылымының институционалдануы мен жоғары білікті психолог кадрларды даярлауда айтарлықтай еңбек сіңірді. Оның жетекшілігімен 58-кандидаттық, 7 докторлық диссертация және 4 PhD диссертациясы қорғалды. Сондай-ақ, ғалым қолданбалы психологияны елімізде кең қанат жаюына үлкен ықпал етті. Ол отандық психологияның түрлі салалары бойынша көптеген еңбектің авторы (тек көлемді еңбектерінің ішінен 3 монография, 4 оқулық, 18 оқу құралы, отызға жуық оқу-әдістемелік құралдарын атап өтуге болады). С.М. Жақыповтың еңбектерінде психология ғылымының қазіргі өмірдің алдына қойған күрделі міндеттерін шешуге бағытталған жауаптар барын айтып кету керек, бұл оның ғылыми-психологиялық мұраларының өзектілігін көрсетеді.

Мақаланы қорыта келсек, психология ғылымдарының докторы, Қазақстан Республикасының ҰҒА академигі, «Жоғары оқу орнындарының үздік оқытушысы» номинациясының жеңімпазы, М.В. Ломоносов атындағы МГУ-дің құрметті профессоры, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың жалпы және этникалық психология кафедрасының профессоры С.М. Жақыпов еліміздегі психология ғылымының дамуына зор үлес қосты.

Әдебиеттер

1. Ломов В.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 444 с.
2. Джакупов Сатыбалды Мукатаевич. Психологическая структура процесса обучения: Дисс.доктора психологических наук. – М., 1998. – 356 с.

2 СЕКЦИЯ

Этнопсихологиялық және этнопедагогиялық зерттеулер Этнопсихологические и этнопедагогические исследования

Алдашева Г.Х.

(Қазақстан Республикасы, Ақтөбе қаласы,
Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті)

ХАЛЫҚТЫҚ ПЕДАГОГИКАДАҒЫ РУХАНИ АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕ

Этнопедагогикалық бағыттағы зерттеулерде Қазақстан Республикасындағы саяси, әлеуметтік өзгерістер мен жаңғырулар және мемлекеттің дамуындағы жаңа стратегиялық бағыттар білім беру құрылымына тың талаптар қоюмен қатар, Қазақстан азаматының білім деңгейі мен әлеуметтік құзреттілігі, рухани адамгершілік тәрбиені дамыту мен тәрбиелеудегі халықтық педагогиканың роліне баса назар аударылуда.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев Тәуелсіз елдің жаңа кезеңін «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласы арқылы көрсете отырып, ұлттық құндылықтарымыз, мемлекеттің құрылымы, қазақ елінің тарихи мұралары мен мемлекеттік тіл және жастардың білім алу жолындағы жарқын болашағын жақсарту мәселесі жан-жақты сөз болады.

Елбасы Н.Ә. Назарбаев: «Біздің бүгінгі ең басты мақсатымыз – елімізді дамыған 30 елдің қатарына енгізуде жастарға білім берудің жаңа деңгейіне аяқ басуымыз қажет. Сондықтан қазіргі заманға сәйкес жаңғыру, оның ішінде рухани жаңғыру мәселесі – халықтың, қазақтың үлкен, ұлы мәселесі және негізгі ұстанымы – ұлттық код – рух мәселесін көтеру керек» – деп тұжырым жасайды. [1]

Әрбір халықтың рухани азығының қайнар бұлағы – оның халықтық педагогикасы мен ұлттық салт-дәстүрлері, рухани адамгершілік пен тәрбие беру болып саналады. Рухани-адамгершілік мәселелерін әртүрлі тарихи кезеңдерде түрлі саладағы ғалымдар көтеріп отырды (Н.А. Бердяев, М.Х. Балтабаев, В.В. Зеньковский, В.И. Слободчиков, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.А. Ұзақбаева, К.Ж. Жантүреева, С.Л. Франк және т.б.). Олардың көбісі өз ғылыми позициясын, мақсаттарын ұстана отырып руханилық ұғымына өз анықтамаларын берді. Қазақстандық ғалымдар бұл салада біраз ізденістер жүргізіп К.Ж. Қожахметова «Духовно-нравственное воспитание школьников», М.Х. Балтабаев «Үздіксіз білім беру жүйесінде оқушыларға рухани-өнегелі тәрбие берудің Концепциясы», С.А. Ұзақбаева «халық педагогикасы негізінде руханилыққа тәрбиелеу» тұжырымдамаларын ұсынды [5,6,7].

«Адамгершілік» – адам бойындағы «ізгілік», «сыйластық», «инабаттылық», «кісілік» сөздерімен мәнделес. Халықтық педагогикада адамның жағымды мінез – құлықтарын осы ұғымдардан таратады. Мінез – құлық пен қарым- қатынастағы келесі әрекеттерді атап өтуге болады: адамды сыйлау, ар-ұятын сақтау, мейірімділік таныту, кішіпейілділік көрсету т.б.

Рухани – адамгершілік тәрбие – белгілі бір мақсатқа қол жеткізе білетін мақсатты, жүйелі, ұлттық көзқарасты, сенімді, парасатты, мінез- құлықтағы адами тәртіп пен рухани дағдыны қалыптастыратын жалпы азаматтық тәрбиенің құрамдас бөлігі. Адамгершілік тәрбиенің бүкіл жүйесі гуманистік мазмұнға толы, рухани негізде жеке адамның жан- жақты дамып жетілуіне бағытталған. Адамгершілік тәрбие мәселесі негізінен ұлттық құндылықтарға сүйене отырып, тәрбие берудің әдістемелік жолдарына негізделеді.

- Ұлттық дәстүрлер арқылы оқу – тәрбие үрдісінде адамның рухани мәдениетін қалыптастыру.

- Ұлттық дәстүрлер арқылы адамның психологиялық ерекшеліктерін зерттеп, дамыту.

- Салт – дәстүрлер негізінде, ұлттық психологиялық ерекшеліктерді ескере отырып, рухани – адамгершілік құндылықтарды тәрбиелеу.

Мектептегі, ұжымдағы, отбасындағы рухани адамгершілік тәрбие баланың Отанға деген махаббатын, еңбекке тағы да басқа нәрселерге қатынасын қалыптастырады. Рухани адамгершілік тәрбие беруде адамның адамгершілік санасының дәрежесі оның мінез-құлқы мен іс -әрекетін анықтайды. Сананың қалыптасуы-ол баланың мектепке бармастан бұрын, қоғам туралы алғашқы ұғымдарының қалыптасуына, жақын адамдардың өзара қатынасынан басталады. Халық педагогикасы да дүниеге келген жас сәбидің сезімін ананың әуенімен оятатын бесік жырлары, батырлар жыры, лиро – эпостық жырлар, даналыққа толы мақал-мәтелдер, жұмбақ-жаңылтпаштар, қиял- ғажайып ертегілері, ойындары, тәрбиелеп өсіру негіздері адамгершілік ниеттерге баулиды. Олай болса, адамгершілік тәрбие беру кілті – халық педагогикасында деуге болады. Халық педагогикасындағы негізгі бір қағидасы бойынша баланың тәрбиесі туған, өскен ортаға, ата анаға, үлкендерге, олардың

үлгісіне байланысты екенін білеміз. Мәселен: «Жібекті түте алмаған жүн етеді, баланы күте алмаған құл етеді», «Бала айналасына қарап өседі», -дейді халқымыз. Алайда асырау мен асыл тәрбие беру екі түрлі мәселе. Сондықтан да халық «Жігіттің тентек болмағы биінен, баланың тентек болмағы - үйінен», «Ұяда нені көрсең, ұшқанда соны ілерсің», деуі арқылы бала тәрбиесінің өскен ортаға байланысты екенін атап көрсеткен.[3.121,]

Абайша айтқанда еңбек сүйгіштік – адамгершілік қасиет, сол себепті адам болғысы келген жанның бәрі де адал еңбек істеулері керек. Тек еңбек қана адамды адам етеді, материалдық молшылық жасайды, рухани қайрат береді, «Адалдыққа, адамгершілікке тырысушылық, – деп жазады Абай, – биік дәрежедегі сананы туғызады, сана адамның адамшылығын, ақыл-ойын және ғылымға деген қызығушылығын туғызады.»[2].

К.Д. Ушинский: «Тәрбие- деп жазды, адам деңгейін өсу қарқынын тездетеді – оны адамгершілік, ақыл-ой, дене, еңбек тәрбиесі рухында жоғары сатыға көтеретін педагогикалық тұрғыда дәлелдесе»[8,245], дана Абай: «Ақпейіл және ықыласты жүрек адамды жетелеуі тиісті, сонда ғана оның еңбегі және табыстылығы ерекше мәнге ие болады. Адам болып дүниеге келу жеңіл, бірақ адам болу қиын», - деген болатын.[3]

Этнопедагогикалық білім арқылы тәрбие берудің маңыздылығы сондай, біздің болашақ ұрпағымыз тәрбиеден ғана рухани байлық алып, тәрбие арқылы ғана Адам болып қалыптасады. Бұл жерде айта кететін бір мәселе, ол – мектепте білім беру сапасының еліміздің интеллектуалдық әлеуетінің негізі болып табылатындығы. Осы мәселе жөнінде профессор А.Құсайынов: « ... жақсы білім беру жүйесі болу үшін мемлекет бай болуы керек. Бірақ жақсы білім беру – елдің жақсы жағдайының арқасы екені анық бола тұра , жақсы білім беру – көп шығындарды талап ететіні шындыққа жанаспайды. Мысалы, Грекия мен Оңтүстік Кореяда мемлекет бір оқушыға есептегенде шамамен бірдей қаржы бөледі, бірақ, Оңтүстік Корея алғашқы үштікте де Грекия тізім соңында тұр», - деп жазады.[4] Яғни, рухани адамгершілік тәрбиені дамыту мен тәрбиелеудегі халықтық педагогиканың ролі мен оқушылардың білімі мен білігін бағалаудың әлемдік жүйесі мен әлемдік көшбасшы білім беру жүйесінің арасында ажырамастай байланыс бар екендігі айқын көрініп тұр. Егеменді еліміздің болашақ ұрпақтарының сана-сезімін, ұлттық психологиясын сонау ерте заманнан келе жатқан ата-бабалар салт-дәстүрімен, халықтық мұраларымен сабақтастыра тәрбиелеу – қазіргі күннің өзекті мәселелеріне айналып отыр. Себебі ең берекелі, ең парасатты тәжірибе – халық түйген тұжырымдар, ғасырлар бойы «зергерлік» ұқыптылықпен сұрыпталған үрдістер, дамыған даналық дәстүрлер, тәлім-тәрбиелік ойлар.

Ұлттық ойындарымыз халықтық мұраларды болашақ мамандарға дене тәрбиесін беруде пайдалану дене мүмкіндіктерін тәрбиелеп қана қоймай, ақыл-ой жұмыс қабілетін қалыптастырып, рухани-адамгершілік сезімдері арқылы шығармашылық күш-жігерін толық мәнінде көрсетуге әсер етеді. Еліміздің қоғамдық-экономикалық өміріндегі елеулі өзгерістерге байланысты саяси, экономикалық, әлеуметтік-мәдени, рухани жағдайлар жастарды тәрбиелеу мәселесін дұрыс бағытта ойластыруды талап етуде. Бүгінгі таңда халқымыздың тарихи мұраларын оқып-білу, қастерлеп, бүгінгіміз бен келешегіміздің нәрлі қайнарына айналдыру өмір қажеттілігінен туындап отырған әрқайсысымыздың азаматтық, перзенттік парызымыз. Сондықтан ата-баба дәстүрімен тәрбиелеу, халық педагогикасымен болашақ мамандарымызды сусындату жоғары оқу орындары оқу-тәрбие үрдісінің негізгі міндеттерінің бірі. Этнопедагогиканың ролі арқылы әдептілік, имандылық, мейірімділік, қайырымдылық, ізеттілік, қонақжайлылық құндылықтары қалыптасқан халқымыздың осы асыл да абыройлы қасиеттерін жас ұрпақтың ақыл-парасатына азық ете білу үшін, әрбір тәрбиеші, ұстаз халық педагогикасын сан ғасырларда қалыптасқан салт-дәстүрлерді, әдет-ғұрыптарды жан-жақты терең білумен қатар, өзінің бойына адамдық құндылықтарды терең сіңірген, рухани жаны таза адам болуы шарт. Ол рухани-адамгершілік тағылымдарды өркениетті өмірмен байланыстыра отырып, білім берудің барлық кезеңдерінде негізге алғаны жөн. Сонда ғана өзінің міндетін айқын сезіне білетін, мінез-құлқы жетілген саналы адам қалыптасады.

Рухани кемелдену осынау процестің қаншалықты жүйелі, жемісті жүргізілуіне, саяси, тарихи, қоғамдық-әлеуметтік факторлармен қатар этнопедагогиканың ролі де сол процеске қаншалықты қолайлы жағдай жасалуына тәуелді. Міне, осы ретте рухани кемелденуге бастайтын рухани қажеттілікті – адамгершілік мұрат мәселесі еш уақытта күн тәртібінен түсіруге болмайтын мәңгілік көкейкесті проблемалардың бірі. Сонымен бірге, оқу орындарының оқу-тәрбие тәжірибесін бақылау барысында жастарға рухани-адамгершілік тәрбие беру мәселесі этнопедагогикалық тұрғыдан жеткілікті зерделенгенімен, бүгінгі күнде болашақ ұрпақтың адамгершілік қасиеттерін, халық педагогикасының тағылымдарын пайдаланып, жастардың адами тәрбиесін қалыптастыру қажеттілігі арасында белгілі бір дәрежеде кейбір қайшылықтар туып отыр. Сондықтан қазақ этнопедагогикасы негізінде болашақ ұрпақты рухани-адамгершілік тұрғыда тәрбиелеу біздің зерттеу проблемамызды

айқындауға себеп болады. Қазақ этнопедагогикасының алтын дінгегін адамгершілік тәрбиесі құрайды. Адамгершілік – адамдардың күнделікті қарым-қатынасына байланысты гуманизм принциптерін бейнелейтін моральдық қасиет. Адамгершіліктің негіздері: кісілік, ерлік, табандылық, мақсаттылық, ұлттық намысты қорғау, қоғамшылдық, азаматтық борышты сезіну, құқықтық нормаларды іске асыру, отансүйгіштік т.б. адамгершілік тәрбиесінің нәтижелері болып табылады. Адамгершілік ұғымы ізгілік, гуманизмнің синонимі ретінде, адамның игілігі мақсатқа айналғанда пайда болатын қарым-қатынастар жүйесі мен қоғамдық ахуал ретінде неғұрлым кең мағынада да қолданылады.

Қорыта айтқанда, этнопедагогика пәні арқылы ұлттық сана-сезімі қалыптасқан, ұлттық мүдденің өркендеуіне үлес қоса алатын ұлттық құндылықтар мен жалпы адамзаттық құндылықтарды өзара ұштастыра алатын ұлтжанды тұлғаны тәрбиелеу. Ал міндеті рухани- адамгершілік тәрбиені дамыту мен тәрбиелеудегі халықтық педагогиканың ролі арқылы ұлттық тәрбиенің дінгегі – қазақ тілі мен тарихын, мәдениеті мен ділін, салт-дәстүрі мен дінін құрметтеуде жастардың интеллектуалдық әлеуетін арттыру, бүгінгі қазақ елінің индустриалық-инновациялық жүйесінің дамуын қамтамасыз ететін парасатты, ұлттық сипаттағы белсенді іс-әрекетке тәрбиелеу, білім және мәдени-рухани тұрғыда басқа өркениеттермен бәсекеге қабілетті болуын қамтамасыз ету, қоғам мен адам, адам мен табиғат қарым-қатынасының өркениеттілік сана-сезімін ұлттық рухта қалыптастыру.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласы «Егемен Қазақстан» газеті, 12 сәуір 2017 жыл.
2. Қалиев С. Ғалым алған асулар. Алматы, 2004
3. Қалиұлы С. Ой үндестігі «Абай» журналы, №3, 2015, 8-11 б.
4. Кусайнов А.К. Качество образования в мире и в Казахстане. Алматы, 2013г.
5. Қожахметова К.Ж. Проект Концепции Духовно-нравственного воспитания школьников (педагогический и этнопедагогический аспекты). – Алматы, 2002. 19 с.
6. Балтабаев М.Х. Үздіксіз білім беру жүйесінде оқушыларға рухани-өнегелі тәрбие берудің Концепциясы. – Алматы, 2002, -27 б.
7. Ұзақбаева С.А. Халық педагогикасы негізінде руханилыққа тәрбиелеу. – Алматы, -2003. -17 б.
8. Мұханова Б.Ж., Ильясова Р.Қ. Этнопедагогика: Оқу құралы. Астана: Фолиант, 2008.

Делова Л. А.

(Россия, Республика Адыгея, г. Майкоп, Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований имени Т. М. Керашева)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ

Как известно, показателями межэтнического взаимодействия в сфере социальной перцепции является толерантность–интолерантность.

Для изучения особенностей социальной перцепции лиц, заключивших моно- и межэтнический брак, была разработана анкета, состоящая из 25 вопросов. Параллельно с анкетированием использовался метод глубинного нестандартизированного интервью. Было опрошено 135 респондентов (состоящих в межэтническом адыго-русском браке; адыги, русские, состоящие в моноэтническом браке).

Ставилась задача: выявить особенности социальной перцепции респондентов.

Этническая толерантность в сфере социальной перцепции понимается нами как терпимость, приемлемость в межкультурных взаимодействиях.

Для выявления этнической толерантности необходимо было выявить, описать и сравнить автостереотип и гетеростереотип трех групп испытуемых, обратив особое внимание на его аффективный аспект.

Этнические стереотипы – это относительно устойчивые представления о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей. В содержании этнических стереотипов, как правило, зафиксированы оценочные мнения об указанных качествах. Стереотип имеет несколько компонентов. Один из основных – оценочный. На основе оценочных критериев познания представителей иноэтнических групп этнический стереотип может быть как позитивным, так и негативным.

В социальной психологии выделяют 4 основных функции социального стереотипа: две – на индивидуальном уровне и две – на групповом. На индивидуальном уровне реализуются следующие

функции – когнитивная (схематизация, упрощение) и ценностнозащитная (создание и сохранение положительного "Я – образа"). На групповом – идеологизирующая (формирование и сохранение групповой идеологии, объясняющая и оправдывающая поведение группы) и идентифицирующая (создание и сохранение положительного группового "мы – образа").

Стереотипы защищают групповые ценности. Так, по мнению американских психологов Ла Виолеты и Силверта: "Выбор, детализация и наполнение стереотипа в процессе его формирования и структурирования может объясняться не только личностными потребностями или психологическими механизмами, но, кроме этого, также процессом сохранения своей идентификации с группой и своего с ней статуса" [1, с. 120].

Этнический стереотип, будучи разновидностью социального стереотипа, обладает его общими признаками в превосходной степени: он жестко фиксирован, эмоционально насыщен, трудно поддается произвольному изменению.

Этнические стереотипы складываются в исторической практике межэтнических отношений.

Этнический стереотип может служить индикатором состояния межэтнических отношений. Это находит свое отражение в авто- и гетеростереотипах. Многие работы, посвященные этническим стереотипам, находятся под влиянием теории этноцентризма, согласно которой представители иноэтнических групп воспринимаются негативно (отрицательный гетеростереотип) при положительном автостереотипе.

Это определяет понимание природы этнических стереотипов как основанных на якобы изначально присущих представителям этнических общностей чувствах превосходства, враждебности или отчужденности по отношению к представителям иных этнических общностей или групп.

Тем не менее этнические стереотипы (гетеростереотипы) далеко не всегда несут в себе негативное отношение к представителям иных этнических групп, хотя они возникают на основе субъективного восприятия представителей иноэтнических обществ. Субъективизм восприятия основан на феномене противопоставления. Его реализация осуществляется на базе психологического принципа "всякое противопоставление объединяет, всякое объединение противопоставляет".

Количество межэтнических контактов оказывает определенное воздействие на восприятие представителями разных этнических групп друг друга, на оценочные критерии познания представителей иных этнических групп. Известно: чем чаще контакты представителей данного этноса с другими в процессе деятельности, тем более высок уровень толерантности, тем более терпимы они к представителям других этносов.

Оценивая позитивные (этноинтегрирующие) и негативные (этнодифферецирующие) компоненты авто- и гетеростереотипов, исходным были положения о том, что:

- преобладание негативных компонентов гетеростереотипа и одновременно позитивных автостереотипа – о вхождении ее носителя в свою этническую общность, об этноцентризме его носителя, об этнической интолерантности (нетерпимости);
- преобладание позитивных компонентов гетеростереотипа при одновременном сохранении положительной направленности автостереотипа – об этнической толерантности его носителя;
- преобладание позитивных элементов гетеростереотипа и одновременно – негативных элементов автостереотипа – свидетельствует о вхождении его носителя в иную этническую общность, о выходе из своей этнической среды, об отрицании ценностей своего этноса.

В работе для изучения авто- и гетеростереотипов применена модифицированная методика Катца и Брели (Лебедева Н.М.), согласно которой необходимо было назвать 5-6 определений, характеризующих представителя своей и иной этнической общности. Оценивалась их позитивная и негативная направленность.

Вторая методика – модифицированная методика "Метода этнических стереотипов" – "Метод выявления межкультурных заимствований". Этот метод был разработан и применен для выявления адаптации переселенческих групп в инокультурной среде* (Лебедева Н.М.) В нашем исследовании "Метод выявления межкультурных заимствований" применялся для выявления социально-перцептивных представлений о взаимных культурных заимствованиях у респондентов, состоящих в моно- и межэтническом браке. Опрашиваемым задавался вопрос: "Как Вы думаете, живя долгое время рядом, что заимствовали адыги у русских? А русские у адыгов?"

Оценивалась позитивная или негативная направленность полученных ответов, а также их содержательная сторона. Показателями толерантности обследуемых – маркерами – были ответы на открытые вопросы анкеты о национальных предпочтениях в выборе брачного партнера: "Как Вы считаете, национальность в браке не имеет значения; национальность в браке не имеет значения, если будут соблюдаться обычаи; своя национальность предпочтительна, но не обязательна; межнациональный брак нежелателен." Самоидентификация респондентов, а также их этническая

толерантность определялась с помощью модифицированного варианта методики Катца и Брели, метода выявления межкультурных заимствований.

Эмпирические данные, полученные с помощью методик Катца и Брели, свидетельствуют: большая часть испытуемых всех трех групп имеет положительный гетеростереотип.

Однако в разных группах респондентов соотношение позитивных, негативных и нейтральных (там, где соотношение позитивных и негативных оценочных компонентов одинаково) различается:

Направленность оценочных компонентов этнических гетеростереотипов:

Направленность оценочных компонентов	адыгов, состоящих в моноэтническом браке	русских, состоящих в моноэтническом браке	адыгов, русских, состоящих в межэтническом браке
позитивная	55%	60%	64%
негативная	15%	40%	18%
нейтральная	30%	-	18%

В этническом гетеростереотипе всех групп обследуемых позитивные характеристики преобладают над негативными.

Положительными качествами адыгов русские считают уважение к старшим, гостеприимство, взаимопомощь.

Негативные компоненты гетеростереотипа адыгов: агрессивность, высокомерие, хвастовство, вспыльчивость.

Положительными качествами русских адыги считают доброту, честность, открытость, исполнительность.

Вызывают неприятие такие качества, приписываемые адыгами русским (негативные компоненты гетеростереотипа адыгов): флегматичность, отсутствие взаимопомощи, "не совсем дружны".

Однако в группе респондентов, состоящих в межэтническом браке, гетеростереотип отличается большей позитивной направленностью (64%) по сравнению с этническими гетеростереотипами лиц, состоящих в моноэтническом браке (55% – в группе адыгов, 60% – в группе русских), что свидетельствует о большей толерантности лиц, состоящих в межэтническом браке.

Автостереотип всех групп опрошенных характеризуется большей позитивной направленностью, чем гетеростереотип.

Автостереотип адыгов включает такие качества, как: уважение к старшим; гостеприимство; соблюдение обычаев; взаимовыручка; скромность; гордость; сострадание. Наряду с положительными качествами в автостереотипе присутствует и негативный оценочный компонент: вспыльчивость. Однако позитивные компоненты значительно преобладают в автостереотипе адыгов. В целом автостереотип адыгов в группе создавших моноэтническую семью отличается 100% позитивной направленностью, что свидетельствует о групповой сплоченности.

Автостереотип русских включает такие позитивные компоненты: доброта; открытость; отзывчивость; мягкость. Негативные качества автостереотипа русских, отмечаемые респондентами в группе создавших моноэтническую семью, таковы: пассивность; склонность к выпивке; безалаберность; необязательность; лень; бесшабашность. В целом в автостереотипе русских отмечается преобладание позитивных оценочных компонентов, однако оно составляет 80%. В группе респондентов, создавших межэтническую семью, позитивные компоненты автостереотипа составляют 76%.

Соотношение позитивных, негативных и нейтральных компонентов этнических автостереотипов:

Направленность оценочных компонентов	адыгов, состоящих в моноэтническом браке	русских, состоящих в моноэтническом браке	адыгов, русских, состоящих в межэтническом браке
позитивная	100%	80%	76%
негативная	-	10%	12%
нейтральная	-	10%	12%

Таким образом, анализируя позитивные и негативные компоненты авто- и гетеростереотипов, можно сделать вывод: в группе адыгов, состоящих в мононациональном браке, резкое преобладание позитивных характеристик при почти полном отсутствии негативных, что свидетельствует о выраженности позитивной групповой идентичности респондентов, а также о появлении механизмов социально-психологической защиты.

Соотношение позитивных и негативных компонентов авто- и гетеростереотипов свидетельствует о толерантности всех трех групп обследуемых, однако в группе лиц, заключивших межэтнический брак, этническая толерантность к представителям иной культуры выражена более отчетливо, так как

свидетельство этнической толерантности – позитивный образ своей культуры, при сохранении позитивного образа иной.

Соотношение позитивных компонентов авто- и гетеростереотипов:

	Позитивные компоненты	
	автостереотипов	гетеростереотипов
Адыги, состоящие в моноэтническом браке	100%	55%
Русские, состоящие в моноэтническом браке	80%	60%
Адыги и русские, заключившие межэтнический брак	76%	64%

Модифицированная методика Катца и Брели – "Метод межкультурных заимствований" – подтверждает этот вывод [2, с. 73-79]. Таким образом, респонденты, заключившие межэтнический брак, наиболее толерантны.

Литература

1. Шихирев П. Современная социальная психология США. – М.: Наука, 1979.
2. Делова Л. А. Межэтническая семья в поликультурном социуме. – Майкоп: ООО «Полиграф-Юг», 2009.

Дүйсенова Ж.Қ.

*(Қазақстан Республикасы, Түркістан қ. Қ.А.Ясауи атындағы
Халықаралық қазақ-түрік университеті)*

ІЗГІЛІК ҚАСИЕТТЕР – КӨРКЕМ МІНЕЗ БАСТАУЫ

Өсіп келе жатқан бүгінгі ұрпақты мәдениетті, парасатты, білікті, көрегенді етіп тәрбиелеу, олардың дүниетанымын жоғары деңгейге көтеру, қоғамды ілгерілету үдерісінде адами қасиеттерін дамытуға үлкен мән беру, ұлттық намысы жоғары ұлтжанды өкілдерді тәрбиелеу, ізгілік қасиетке толы мінезі үйлесімді ұрпақ қалыптастыру бүгінгі қоғамның басты талабы.

Әл-Фарабидің пікірінше, тәрбие дегеніміз – адамды этикалық білімге негізделген ізгілікпен және өнермен сусындату. Ол тұлғаны тәрбиелеудің міндеті – оның бойында жақсы қасиеттердің дамуына ықпал ету деп есептеді. Жақсы мінезге ұстамды әрекет ету кезінде қол жеткізуге болады, ал жаман мінез – жан сырқаты.

Әл-Фарабидің ойынша, сезім мүшелері кемеліне толған, құрыштай қисын, тамаша жад, қырағы байқағыштық, өткір тіл, танымға құштарлық, тамақ пен сусынға сұқтанбау, шындықты сүйіп, өтірікті жаны сүймеу, ақша және өзге де өмір игіліктеріне енжарлық (бей-жайлық), әділдік, батылдық, ер жүректілік және т.б. қасиеттерді жинақтай білген адам ғана нағыз тәрбиеші бола алады [1, 108-109 б].

Қ.А. Ясауи еңбектерінде ізгілік мәселелері дінмен байланыста айтылады.

Ғаріп, пақыр, жетімдердің басын сипап,

Діні қатты халайықтан қаштым міне.

Қайда жүрсен көңілі жұмсақ, сыпайы болғын,

Көре қалсаң мүсәпірді сырлас болғын.

Қ.А. Ясауи [2, 126 б] мейрімділік білдіру, жанашырлық пен қайырымдылық жасау бұл игіліктің негізі деп түйіндейді.

Абай тарапынан ыстық қайрат, нұрлы ақыл, жылы жүрек күрделі ұғымдардың өзіне тән ізгілік мағынасы ашылады. Абай жүректі негізінен эмоциялық сезімнің адамгершілік негізіндегі мейрім-шафағаттың қайнар көзі ретінде таниды. Оны адамзат баласының бойында ұялаған ең асыл қасиеттер: мейрім, рақым, әділет, шафағат, ар атауларының қайнар көзі, құтты мекені ретінде қарастырады. Абай өлеңдерінде:

Бес нәрседен қашық бол,

Бес нәрсеге асық бол,

Адам болам десеңіз,-

деп талап, еңбек, терең ой, қанағат, рақым – бұл бесеуі нағыз адамдық қасиеттер, адам болудың шарты, ал өсек, өтірік, мақтаншақ, еріншек, бекер мал шашпақ – адам баласының дұшпаны екенін көрсетеді.

Адамның ізгілікті көзқарасы оның сезімінен туындайтыны Ы.Алтынсарин еңбектерінде де көрініс тапқан [3, 208 б]. Ы.Алтынсариннің еңбектері балаларды ізгілікке, білімділікке үгіттейтін, тәрбиелік мәні жоғары педагогикалық шығармалар.

Бүгінде ізгілік – инабат нормалары дегенге сайып келгенде, адамдар арасындағы осынау күрделі өзара қарым-қатынастардағы жарасымдылық, ұнамдылық, бір сөзбен айтқанда адамгершілік тұрғыдан реттеудің шартты қағидалары болып табылады.

М. Жұмабаев [4, 293 б]: «Адамға қалай да болса, қашан да болса пайда келтіретіндей ой, ләм іс ізгілік»- деп аталады. Ізгілікке ұмтылу жауыздықтан безу адам жаратылысының өзінде бар нәрсе. Кімде-кім өзін, туыстарын, өз елін сүйсе, әсіресе, бүткіл адам баласын бауырым деп білсе, сол адамды ізгі деп атаймыз, өзін-өзі соқыр сезіммен мал да сүйеді дей отырып, адамның адам болуы үшін өзін сүю, жақындарын сүюмен қанағаттанбай, жалпы адамзатты сүю шарт екендігіне тоқталған.

Адамның ізгілік қасиеттерін адам болмысына тән анықтай білген Қ.Т. Әтемованың зерттеу еңбегі бізге үлкен қызығушылық тудырды [5, 127б]. Педагог-ғалымның зерттеу еңбегіне сәйкес біздер мұғалімдердің де ізгілік қасиеттері төмендегідей деп білеміз және біз оларды өзгертпей беруді жөн санадық.

1. Жүректің қызметіне тән ізгілік қасиеттер: мейірімділік, қайырымдылық, кешірімділік, қарапайымдылық, ақ көңілдік, кең пейілдік, әділдік, адалдық.

2. Ақылға, білімге тән ізгілік қасиеттер: білімділік, саналылық, терең, ойлылық, мақсаттылық, байқағыштық, сезгіштік, жоғары талап қоюшылық, жоғары идеялылық, зеректілік;

3. Қайратқа, іс-әрекетке тән ізгілік қасиеттер: тіл тапқыштық, көпшілдік, еңбекқорлық, жауапкершіліктік, ептілік, тез шешім қабылдағыштық, белсенділік, сабырлылық (ұстамдылық) [5, 19 б].

Адам өмірінің мәнді де сәнді болуы үшін әрбір адамның ойы таза болып, қызғаныш пен қиянат жасаудан бойын аулақ ұстау керектігі анықталған. Адамның бойында жағымсыз қасиеттері болған жағдайда адамның бойында биохимиялық үдерістер жүріп, жағымсыз қасиеттердің өзі адам ағзасына әсер етіп, өзін ауру, сырқауға ұшырататын көрінеді. Осындай пікірді қолдаған С.Н.Құрбанходжа адамның жағымсыз қасиеттерінің қалыптасуын төмендеше береді. Олар менмендік, дұшпандық, қызғаныш, жақтырмау, ашу, кекшіл, жеке көру, қайғылану, кінәлау, бақталастық, дүниеқұмарлық, қатыгездік, мансапқорлық қайырымсыздық. Адамда жағымсыз қасиеттер туындап, қалыптасады, әрі әдетке айналады.

С.Н.Құрбанходжаев «Әрбір жағымды, жағымсыз жаңалықтың қайсы бірі болмасын бәрі де жіңішке энергия жүйесі арқылы күнделікті ғарышқа жеткізіліп тұрады» деп діни астарын тұспалдап көрсетеді [6, 248 б].

Абу Насыр Аль-Фарабидің (870-950) еңбектерін зерделей келе «Бақыт әрбір адам ұмтылатын мақсат» – деп қорытынды нәтижеге ұмтылыстың құраушылары жөнінде төмендегідей береді:

- әрекеттер, адам өзінің дене мүшелерін пайдалану үшін; орнынан тұру, отыру, көлікке міну, көру, есту үшін керекті болады;

- жан аффектілері: құштарлық, рахат, қуаныш, ашу, қорқыныш, жабырқау, күйіну, қызғаныш т.б. қажет болады;

- ақыл, парасат адамның бүкіл өмір бойында жинақталады;

- жақсы мінез-құлық пен ақыл күші біріккенде адамның адамшылық қасиеттері артады.

Сондай-ақ мінез-құлық сапалары:

- абзалы (жақсысы) жақсы әрекеттерден тұратынын;

- теріс (оңбағаны, жаманы) жаман әдеттерден жинақталатын құрылымдардан тұрады.

Әдеттерді А.Сейтаховтың төмендегідей құрылымдауы көпшіліктің көңілінен шығады деп білеміз:

- үнемдеу, шамадан тыс үнемдеу, сараңдық және осылардан өзгешеленетіні жомарттық;

- әзілқой, шамадан тыс орынсыз әзіл, мазақтау және осылардан өзгешеленетіні сөзге тапқырлық;

- ұстамдылық (батылдық), шамадан тыс батылдық, көзсіз батырлық және бұлардан ержүрек батылдықты өзгешелейді.

Адамның қасиеттеріне тән зерттеулерді зерделей келе, жақсы, жаман, ізгі, жағымсыз т.б. қасиеттер немесе т.б. атаулардың барын кездестіруге болады.

Адам бойындағы жағымды қасиеті жақсы мінезі арқылы көрініс береді. Олай болса психологиялық қасиеттердің бірі мінезге тоқталып өтейік.

Қазақ халқында көп жағдайда көркем жігіт екен деп адамдардың сыртқы бейнесіне таңданып жатады. Мұсылмандық тұрғыдан алғанда діни білімі бар адамдар шынайы мұсылман болу үшін көркем мінезді болу қажет деп әрбір пенденің ішкі жан-дүниесінің әдемі болғанын қалайды. Қазақтың этнопсихология тарихында жағымды мінез, көркем мінез жайында ғалымдар мен ағартушылар өздерінің еңбектерінде мұра етіп қалдырған Әл-Фараби, Қ.А. Ясауи, Ж. Баласағұн, А. Құнанбаев, Ы. Алтынсарин, М. Жұмабаев, Н. Манаев шығармалары арқылы анық көруге болады.

Қ.А. Ясауи «Диуани хикмет» еңбегінде жалпы мұсылмандар үшін қажетті ислам дінінің парыздарына жан-жақты тоқталған. Осы діни тәрбиелік еңбегінде, ол: 1) тәубашылдық; 2)

ғибадатшылдық; 3) махаббат; 4) сабырлылық; 5) шүкіршілік; 6) ризашылдық; 7) заһидшілдік (анықтық); 8) ғаріптік (мүсәпір, бишара) жүйесімен саралаған. Бұлардың барлығы адам бойындағы жағымды мінез-құлықты айғақтайды.

Әл-Фараби: «Жақсы мінез-құлықпен ақыл-күш болып біріккенде, бұлар адамның қасиеті болып табылады» – деп баға береді.

Мінез – адамның өмір жағдайларына сәйкес және солардың ықпалымен байқалып отыратын, оның тұрақты психикалық қасиеттерінің жиынтығы. Мінездің қоғамдық психологиялық табиғаты болады, яғни адамның дүниетанымына білімі мен өрісі, тәжірибесі бойынша сіңірген моральдық ұстанымдарына, басқа адамдар тарапынан басшылық жасалуына және олармен белсене араласуына байланысты [7, 153-154 б].

М. Жұмабаевтың «Педагогика» оқулығында мінез туралы былай дейді: «Бір адамның барлық ісін басқа адамдардың істерінен айыратын сипаттар мінез деп аталады. Сондықтан мінез ақылға, яки сезімге байлаулы нәрсе емес, қайратқа байлаулы һәм мінез қайрат деп дәріптеп әрі қарай бөледі. Егер бір адамның қайраты күшті болса, сөзінен ісі айырылмағын, екеуі екі бөлек жайылмайтын болса, ондай адамның мінезі қайратты, күшті, берік мінез деп аталады. Егер де сөз бен ой және іс қабыспайтын болса, ауыз айтқанды қол істей алмаса, ондай адамның мінезі жұмсақ мінез деп аталады.

Мінез адамның жаратылысына қарай тума пайда болады. Тума мінез көбінесе тұқым қуалап келеді» [8, 148 б]. Сондай-ақ адамның өмірлік бет алысын білдіретін, оның бір сыдырғы тұрақты және жеке-дара тұрлаулы қасиет мінезінің екі сипаты барын көрсетеді: бірі – адамның ақиқат дүниеге қатынасы және оны жүзеге асырудың өзіндік амалдары.

Екіншісі – өз әрекетін тәртіпке келтіре алатын өзіндік еріктері. Адам ғұмырының барлық жасындағы мінезіне тәрбиенің ықпалы зор.

Қазақ-түркі және мұсылмандық діни тәлімдік этикада мейірмандылық, сабырлылық, адамгершілік құндылықтарды бір түп негізділікке бағындырып, содан тарату жүйесі болғандығының ой бағыты Н. Манаевтың еңбектерінде көрініс табады. Мысалы: Кабуснамада адамның адамдық қасиетін сипаттайтын құдіретті үш нәрсе бар. Олар: 1) Ақыл; 2) Туралық; 3) Жомарттық [9, 160 б].

Ал, Ж. Баласағұни өзінің ізгілік бағыттағы моральдық жүйесінде қанағат категориясын басты ұғымға айналдырады. Ж. Баласағұни істерді пайдалы нәрсе, пайдасыз нәрсе деп ажырата отырып қарастырады. Пайдалы нәрсеге: ізгі іс, ұят, әділдік қатысты болса, пайдасыз іске: жауыздық, жалған сөз, сараңдық тән болып табылады. Бұлар қазіргі педагогикалық тұрғыдан мінез-құлықтан туындайтын туындылар ретінде де қарастырылады [10, 355 б].

Н. Манаев жеке тұлғаны қалыптастыруда «сегіз көркем мінезді» басты мәселе деп тұжырымдайды.

Уәдеге тұру дегеніміз – айтқанын жұтпау. Мысалы, үйретем деген нәрсені үйрету. Пайғамбарымыз айтқан екен: «Уәдесіз кісі – дінсіз кісі» деп.

«Сабырлы болу» деген тақырыпты ұсынғанда басқа түскен қандай қиындық болса да, шыдамды болу керектігіне тоқталып, «Сабақ оқу қиын жұмыс, оқыған сабақты меңгере алмасаң, одан да қиындай түседі. Күнде сабақ оқу қиын болса да, бір күндері пайдасы тиер деп, қиындыққа шыдап, сабақты мүлтіксіз орындап, сабырлы болу керек деп түсіндіреді. Әрбір адам өзінің мақсат-мұратына жету үшін, өмірдегі күрделі мәселелерді шешіп, қажырлық танытып, табанды еңбек етіп, кездескен барлық қиындықтарға төзімділік көрсетіп, шыдамды болуы қажет.

Н. Манаев жомарт болу керектігін былайша түсіндіреді: «Жомарт болу дегеніміз – мұқтаждарға жәрдем ету. Мысалы, жетім-жесірлерге қарасу, яғни мұндайлардың бірінің киер киімі, ішерге асы жоқ. Киімі жоққа киім, асы жоққа тамақ берсе, жомарт болады. Кейбір адамдар жокшылықтың кесірінен балаларын оқыта алмай қалып, амалсыздан телміріп жүреді. Міне, осындайларға көмектесу, қолының ұшын беру нағыз жомарттықтың ісі деп танимыз» дейді [11, 34 б].

«Таза болу дегеніміз – ластықтан аман болу. Яғни, киімді, отыратын орынды, ішіп-жейтін тамақты, ыдысты таза ұстау. Үйдің (киіз үйдің) айналасын таза ұстау және үй маңына дәрет етпеу. Киіз үйдің жұртын әлсін-әлсін жаптырып тұру. Ақты төкпеу туралы ырым-тыйымдардың, гигиеналық қызметін көрсетеді. Үйдің ішіне су, айран, іркіт, қымыз, тағы басқа ішкен кезде қолды тазалап жуу, асқа шоқ, қылшық-қыбыр, қиқым сияқты нәрселерді түсірмеу».

Көркем мінездің бірі – ұятты болу, яғни, жауыздық қылудан сақтану, ұрлау, өлтіру, серігінің кітабын ұрлап алса, ол шәкірт кітабын ойлап, азап шегеді. Егерде бай баласы болса, сатып алар, ал кедей баласы болса қайтып алмақ, әбден тақыршаққа отырғаны. Бұл жөнінде ұятсыздық пен арсыздықтың жағымсыз қасиеттер екендігі туралы түсінігін шәкірттерге ұғындыра отырып, ізгілікке деген сүйіспеншілігін арттырады. Ұятсыз болу – адам бойына біткен жаман қылықтар. Барлық адам

баласы зұлымдыққа, жауыздыққа қарсы күрес жүргізіп, жаңа дүниеге келген баланың мұндай іс-әрекеттерден таза болуын қадағалаудың тиістілігін тұжырымдайды.

Н. Манаев еңбегінде көркем мінез арқылы діни қағиданы ғана сипаттап көрсетпейді, сондай-ақ, ұлттық мінез-құлық ерекшеліктерді ғылыми негізде талдаған. Ұлттық психикалық құрылым үш бөліктен тұрады: ол – ұлттық сезім, салт-дәстүр және ұлттық мінез. Осы үш бірлестік ұлттық мәдени ерекшеліктің шартты белгілері. Көркем мінез – қалыптасқан жеке тұлғаның бойынан кездесетін адами жағымды қасиеттердің жиынтығы ретінде анықталады. Жас өспірімнің мінез-құлқын тәрбиелеуде ұлттық психология ерекшеліктерін есепке алу, этнопсихологиялық қағидаларға сүйену (М. Жұмабаев, Ж. Аймауытов) ұсынылады. Н. Манаевтың көркем мінезде қолданған ұстанымдары Аллаға тәубә қылу, шүкіршілік ету, барлығын қанағат тұту сияқты ұғымдарда біріктірілген түсінігіне сәйкес қазақ мәдениетіндегі діни педагогиканың өкілдері: Ж. Баласағұни, Қ.А. Ясауи, т.б. ойшылдардың тұжырымдарымен сабақтастырылған.

Әрбір пенде дүниеге келгенде жақсылық жасау, рахымшылық көрсету, кең пейілді болу сияқты қасиетті құндылықтар адам баласын рухани биікке көтеретіндігі ақиқат.

Рухы күшті адамды жаңылдырудың қиыны оны алдай алмайсың, ол зорлыққа көнбейді, байлыққа мастанбайды, асып-тасуды білмейді, ол қарапайым, ізгі қасиеттері мол иман жүзді, қайырымды, батыл да батыр, білімді де парасатты, сегіз қырлы бір сырлы, өнерлі, қатарының алды, ол мақтауды, марапаттауды жек көреді, ол көреген, алдын болжағыш, қиын-қыстаудан қиналмай өте алады.

Адамның көркем мінезі адами жағымды қасиеттері.

Сонымен біздің ойымызша, *«Ізгілік қасиеттер дегеніміз – адамның ізгі іс-әрекетін сипаттайтын жақсы әрекеттерден, жағымды белгілерден тұратын мінез-құлық сапалары»*. Бұл барлық адамға ортақ ізгілік қасиеттер, яғни жағымды қасиеттер жиынтығы ретінде қарастырылады.

Қорыта келе халқымыздың: «Ұлық болсаң, кішік бол», «Болған адам болдым демес, болдым десе, болғаны емес»- деуі де, адам қанша болып толса да, кемерінен асып төгілмеуі керектігін, кісілігі мен кішілігін, көпке деген ізгілігі мен инабатын үзбей, тіршілік ету тиістігі қажет екендігі туралы айтқан. Сондықтан халықтың бұл өнегесін үлкеніміз де, кішіміз де дәйім естен шығармай, ұлттық тәрбие талаптарына сай өмір сүруге қолдануымыз керек.

Әдебиеттер

1. «Өзін-өзі тану» пәніне кіріспе: оқу құралы. – Алматы, 2007. –140 б. Жұмабаев М. Таңдамалы. -Алматы: Ғылым, 1992. -270 б.
2. Ясауи Қожа Ахмет. Диуани хикмет. – Алматы. 1993. – 260 б.
3. Алтынсарин Ы. Шығармалар толық жинағы. – Алматы: Жазушы. 1988. – Т1. -208 б.
4. Жұмабаев М. Шығармалары. -Алматы: Жазушы. 1989. – 293 б.
5. Әтемова К.Т. Оқушылардың гумандық қасиеттерін қалыптастыруда мектеп пен отбасы бірлескен ісі. Пед. ғылым канд. дисс. – Алматы. 1988. -127 б.
6. Құрбанходжа С.Н. Ясауитану дәрісінің рухани, мағнауи қажеттілігі мен тәлім-тәрбиелік мәні және Ясауи кереметтері. Оқу құралы. –Түркістан. 2006. -248 б.
7. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі: Педагогика және психология. /жалпы ред. басқарған А.Қ.Құсайынов. –Алматы: Мектеп. 2002. -256 б.
8. Жұмабаев М. Педагогика. Алматы: Ана тілі, 1992. -160 б.
9. Кабуснама /Өзб. тілінен аударған Т.Айнабеков. – Алматы: Балауса. 1992. – 160 б.
10. Баласағұни Ж. Құтты білік. – Алматы: Жазушы. 1987. – 355 б.
11. Манаев Н. Иман – Ислам. – Уфа типографиясы – Восточная печать, 1995. – 34 б.

Еркинбекова М.А.

*(психология ғылымдарының кандидаты, доцент,
Қайнар Академиясы, Алматы қаласы)*

ҰЛТАРАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАЛПЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘСЕЛЕЛЕРІН ЗЕРТТЕУ

Әлеуметтік ғылымдардың өзекті мәселелерінің бірі – ұлтаралық қарым-қатынас процестерін зерттеу болып табылады. Еліміздің әр түрлі аумақтарында жүргізілген, кеңес этносоциологтарының зерттеулері көрсеткендей, түрлі ұлт өкілдері арасындағы қарым-қатынас процесі, олардың арасындағы қатынастардың қалыптасуы шешуші деңгейде кеңестік қоғам дамуының жалпы факторларының әсеріне байланысты. Осы тұста, нақты бір республика, елді мекендерге тән спецификалық ерекшеліктер әсерінің басымдығы да қатар тұрады [1, 49-б.].

Ұлтаралық қарым-қатынас мәселесі қазіргі кезеңде көптеген философия, әлеуметтану, педагогика, психология ғылымдары ғалымдарының қызығушылығын оятуда. Қарым-қатынас – әр бір политұлғаны дамыту үшін қажетті шарттардың бірі, өйткені қарым-қатынасыз адамзат қоғамының

пайда болуы мен дамуы мүмкін емес. Ұлтаралық және жалпы қарым-қатынас мәселелерін зерттеуде Э. Бэрнс, Д. Карнеги, С.Дерябо, А.А. Леонтьев, С.А. Арутюнов, Э.А. Баграмова, Ю.В. Бромлей, Л.Н. Гумилев, М.И. Станкин, М.С. Каган, В.А. Кан-Калик, Х.Т. Шерьязданова, Қ. Жарықбаев, Ә. Алдамұратов, С.М. Жақыпов және т.б. көптеген ғалымдар елеулі табыстарға, жаңалықтарға қол жеткізді.

Отандық зерттеуші С.С. Серікжановайқын полиэтностық және поликонфессиялық құрамы бар мемлекет ретіндегі Қазақстан үшін әлеуметтік тұрақтылыққа қол жеткізу және оны нығайту, тұлғалар, жеке әлеуметтік топтар және қоғам мүшелерін үйлестіру міндеті этностық қауымдастықтардың өзара әрекеттесуінің ұтымды түрлерін этносаралық өзара қарым-қатынасқа түсу мәдениетін жоғарылату мақсатымен тығыз байланысты [2, 14-б.] деп пайымдайды, ал ресейлік бірқатар ғалымдар қазіргі өмірлік жағдайлар көрсеткендей, дамушы полимәдени қоғамда адами өзара қатынастардың ең әлсіз тұстары этностық және этностық бірдейлік болып табылады [3, 82-б.] деген қағидаға тоқталады.

Жалпы этникалық аумақтағы қарым-қатынас, ұлтаралық қатынас мәдениетінің көрсеткіштерін анықтау тұрғысында, сонымен қатар түрлі әлеуметтік-саяси жүйелердегі ұлтаралық қарым-қатынас мәселесі көптеген зерттеуші-ғалымдардың: А.В. Авксентьев, Т.Ю. Бурмистрова, Н.Н. Гасанов [4, 233-б.], Л.М. Дробижева және т.б. еңбектерінде көрініс береді. Осы тұрғыда Л.М.Дробижева қарым-қатынас құрылымын толық қарастыра отырып, ұлтаралық қарым-қатынастың әлеуметтік-психологиялық астарларына талдау жасайды. Ал Т.Ю. Бурмистрова және О.А. Дмитриевтің еңбектерінде қоғамдық өмірдің түрлі аумақтарындағы ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетінің мәні, процестің қалыптасуы және қызметі туралы қарастырылды.

Аталмыш мәселелер аумағын терең зерттеумен ұлттық психология ғылымы айналысатыны баршаға мәлім. Яғни, ұлттық психология белгілі бір этностар, олардың шығу, қалыптасу, даму, өзгеріске ұшырау және т.б. құбылыстарын зерттей отырып, этникалық мәселердің шығу себептерін анықтау, түзету, алдын алумен айналысады. Ұлттық психология құбылыстарының қалыптасу факторларын ғалым В.Крысько өзінің «Социальная психология в схемах и комментариях» деген еңбегінде көрсетілгендей *саяси-әлеуметтік және экономикалық дамудың* әсерінен ұлттық психика мінездемесінің ерекшеліктері қалыптасады, себебі бұл ерекшеліктер қоғамдық және өндірістік қатынастарға тәуелді. Бұлардың ерекше көріністері әр мемлекеттегі этностық бірлік өкілдері санасының дамуына ерекше белгі қалдырады [5, 111-б.].

Р.Г. Абдудалиповөзінің «Адам. Ұлт. Қоғам» атты еңбегінде, ұлтаралық қарым-қатынас мәдениеті кез-келген ұлтаралық қатынастар аумағының қажетті атрибуты бола тұрып, өз табиғатына сай қоғамның рухани өмірінің феномені, яғни ұлтаралық қатынастардың адамгершіліктік, моралды-саяси мәнінің арнайы көрінісі болып табылатынын көрсетеді [6, 143-б.].

Жалпы ұлтаралық қарым-қатынас мәселесі туралы тілге еткенде, қарым-қатынас процесі міндетті түрде «топ», «құжым» «политоп» деген ұғымдармен тікелей байланысып жатады. Ресейлік Ю. Данилевич өзінің ұлтаралық қатынастарды зерттеуге байланысты ғылыми жұмысында ұлтаралық қарым-қатынастардың пайда болуына байланысты өз ойын былайша білдіреді: «сауда-саттық және мемлекеттер арасындағы соғыстар нәтижесінде пайда болған ұлтаралық қатынастар, адамдардың өзіндік ұлттық психикалық ерекшеліктерінің бекуіне әсер етті. Капитализмнің дамуы, яғни ұлттың толық қалыптасуы барысында әр ұлт өкілдері психологиясы өздеріне тән спецификалық көрінісіне ие болды». [7, 6-б.]

Ал Л.К. Көмекбаеваның пікірінше, «көп ұлтты мемлекеттегі күнделікті қарым-қатынас процесінде этнопсихологиялық факторларды ескеріп, құру қажет. Бөтен халықтар мәдениетінің этнопсихологиялық тұрғысымен танысуы – олардың өзінің сол халыққа тиістілігін жете түйсінуі жақсы түсінуге алып келеді» деген ойын ортаға салады [8, 17-б.]. Осы тұрғыда, ұлтаралық қарым-қатынас мәселесін терең зерттеу үшін, алдымен «этнос» ұғымының мәнін ашу қажеттілігі туындайды.

Этнос және ұлтаралық қарым-қатынас мәселелерін зерттеуде С.А.Арутюновтың, Э.А.Баграмовтың, Ю.В.Бромлейдің, Л.Н.Гумилевтің және т.б. көптеген ғалымдардың этнологиялық теориялары этносаралық қатынас мәнін терең түсініп және аталмыш процестің ерекшеліктерін анықтауда маңызды орын алады.

Жалпы көптеген этнограф-ғалымдар мен зерттеушілер қай этностың болмасын ұлт болып қалыптасуы үшін төмендегі факторлар қажет деген тұжырым ұсынады:

- оның құрамына енген адамдар отбасының материалдық тұрмыс жағдайлары;
- территориясы мен экономикалық өмірі;
- тілі мен мәдениеті;
- сол ұлтқа тән кейбір психологиялық-этникалық ерекшеліктері.

Әр этностың өзіндік этникалық ерекшелігіне тән психикалық құрылымы болатыны белгілі. Олар: ұлттық сезім, салт-дәстүрлер және ұлттық мінез. Ю.В. Бромлейдің қағидасы бойынша: «адамзат – ол халықтар». Осы қағидаға байланысты ХХ ғ. екінші жартысында басылым беттерінде «этнос» мәселесіне байланысты ғылыми жарияланымдар көптеп шыға бастады [9, 5-40-б.]. Бұл мәселе, кеңестік дәуір кезеңінде этникалық факторларға баса назар аударылмауына тікелей байланысты болды. Сондықтан, «этнос», «этникалық» терминдерін А.В. Сухарев, В.В. Тихомин, А.А. Шапорева сияқты ғалымдар жаңа ұғымдар қатарына жатқызады, ал негізінде аталмыш ұғымдар алғаш рет Оксфорд сөздігінде 1972 ж. тіркелді [10,37-50 б.].

Жалпы алғанда, этнос – этникалық өзіндік сананың ықпалынан, алдымен, этникалық тиістіліктен, сананың констатациялау іс-әрекетінен құралады. Ұлттың пайда болуы – объективті тарихи дамудың нәтижесі емес, ұлттық, тілдік, территориялық, мәдениеттік қауымға индивидуумдардың психикалық (саналы не санасыз) іс-әрекет өнімі ретінде ұғынылады.

Көтеріліп отырған мәселе бойынша әдебиеттерге шолу жасау ғылыми зерттеулердің мына бағыттарын көрсетті: этностар өмір сүру барысындағы мекен ететін жері рөлі мәселесі негізі туралы П.И. Кушнер, этностардың тарихи типологиясын С.А. Токарев, этникалық қауымдастықтың мәселесі мен этникалық сана-сезімді М.Г. Левин, этностың биологиялық даралығын Л.Н. Гумилев, этностың мәдени ерекшелігін Н.Н. Чебоксаров, этнос мүшелерінің эндогамиялық тектестігін Ю.В. Бромлей, этностың территориялық және экономикалық байланысын В.И. Козлов, этнос аралық синхронды және диахронды байланыстардың маңызын С.А. Арутюнов, этнос аралық кірігу немесе ассимиляция жайында В.К. Гарданов, И.С. Гуревич сынды ғалымдардың еңбектері «этнос» сөзінің мән-мағынасын анағұрлым тереңдете түседі.

Ал, Қазақстан Республикасының күрделі этносаяси құрылымына зерттеуші Әбсаттаров Р.Б. төмендегідей нақты ғылыми анықтама береді: «Қазақстан Республикасының этносаяси құрылымы дегеніміз – ұлтаралық қатынастың және бірыңғай мемлекеттің көп ұлтты құрамын құраушы дос пейілді ұлттар, ұлыстар, ұлттық және этникалық топтардың өкілдері арасындағы қатынастардың жиынтығы мен әлеуметтік-этникалық қауымдастықтардың жиынтығы мен әлеуметтік-этникалық қауымдастықтардың дамуын ұйымдастыру жолдары болып табылады» [11, 10-б.].

Қазақстан жағдайында этнос пен мәдениет саласының әр түрлі мәселелерін зерттеген ғалымдар А. Сейдімбек, Г.К. Шалабаева, Ж.К. Каракузова, Ж.О. Артықбаев, ұлттың табиғатын А. Айталы т.б.; ал психологиялық жағынан Қ.Б. Жарықбаев, С.М. Жақыпов, М. Итбаев, О.Х. Аймағанбетова және шетелдік ғалымдар З. Фрейд, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Б.Г. Ананьев, Л.С. Рубинштейн, А.Г. Ковалев, М.С. Коган, Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов және т.б. қарастырған.

Аталмыш зерттеу жұмыстарында «этнос» және «этнос аралық қарым-қатынас» мәселесі жан-жақты зерттелінген. Ғалымдардың мәдени аралық кеңістігіне шығу әрекеттері әдістемелерді дамытудың магистралды бағытын анықтады.

Ал С.М. Борбасов өз монографиясында «ұлттық қатынастар – өте күрделі әлеуметтік-саяси категория» деп анықтама берсе [12, 6-б.], «Ұлтаралық қатынастар мәдениетінің қалыптасуы» атты еңбек авторлары «ұлтаралық қатынастар мәдениетін қалыптастыру ойдан емес, өмірден алынуы тиіс» деп тұжырымдайды [13, 7-б.]. Ұлтаралық қатынас мәдениеті, ең алдымен, көпэтносты, не моноұлттық болып келетін қатынас ортасына тығыз байланысты болады. Сондықтан ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырудың принциптерін жете ұғыну қажет. Ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетін дамытудың негізгі принциптері ретінде Т. Сарсенбаев жоғарыда аталып өткен еңбегінде: «өзге этностық қауымдастықтардың әдет-ғұрыптары мен салт-дәстүрлерін, тілі мен мәдениетін сыйлау; өндірісте және тұрмыста, қоғамдық өмірде әдеп сақтап, кез келген ұлттың өкілдеріне сыйластықпен қарау; төлтума этномәдениетті сақтап, дамытуға қамқор болу; ұлтаралық қарым-қатынас тілдерін меңгеру; әрбір этностық қауымдастықтың талантымен дүниеге келген бағалы атаулының барлығына, жалпыадамзаттық құндылықтарға еркін қол жеткізу» мүмкіндігін көрсетеді.

Ойымызды қорытындылай отырып, қарым-қатынас адам өмірінде ауадай қажет әрі, өз бетінше белсенді әрекет ету формасы ретінде жүзеге асырылады. Бірақ көп жағдайларда тәжірибелік әрекеттерге кіріктіріледі, себебі белсенді, жан-жақты қарым-қатынассыз ол мүмкін болмас еді. Адам дамуы, оның тіршілік етуі, оның айналамен байланыс жасауы қарым-қатынассыз мүлде мүмкін емес. Сонымен қатар, «коммуникативтік кәсіп» субъектілерінің, яғни соның ішінде полимәдениетті ұжымдарда жұмыс атқаратын педагогтардың қарым-қатынас жасай білу құзыреттіліктерін дамыту мәселесіне баса назар аудару қажет. Қазақтың ұлы ақыны, философы Абай Құнанбаев: «адам өміріндегі ең ғажайып нәрсе – оның басқа адамдармен қарым-қатынасы» деген қағидасы қарым-қатынастың адам өміріне өте қажет екендігінің дәлелі.

Әдебиеттер

1. Оганджян Р.С. Некоторые вопросы формирования этнических стереотипов в мононациональной среде.// Психологический журнал. Том 10. №1. 1989. с. 49-55.
2. Серікжанова С.С. Этносаралық қатынастарды нығайтудағы бұқаралық ақпарат құралдарының ролі.// Вестник НАПК, 2007, №2. 14-19 б.
3. Сухарев А.В., Бухарева С.Л. Особенности этнической идентичности подростков в этнически ориентированных учебных центрах.// Вопросы психологии. 2005. №6. с. 82-90.
4. Гасанов Н.Н. О культуре межнационального общения //Социально-политический журнал. 1997. № 3. С. 233; Он же. Особенности формирования культуры межнационального общения в многонациональном регионе //Педагогика. 1994. № 5. С. 12.
5. В.Крысько. Социальная психология в схемах и комментариях, СПб.: Питер,2003ж.,-286 с.:ил.
6. Абдуталипов Р.Г. Человек. Нация. Общество. –М.: Политиздат, 1991. -224 с.
7. Данилевич Ю. И. Влияние национальной психологии на поведение казахов в конфликтных ситуациях: Дисс.к.псих.н. по спец.:19.00.05./(МГСА).–Москва, 2001г. -179 с.
8. Көмекбаева Л. К. Мұғалімдірдің этникалық өзіндік санасының психологиялық ерекшеліктерінің көрінісі: 19.00.01 б/ша психол.ғ.к.дисс. –Алматы, 2002ж.-135 б.
9. Бромлей Ю.В., Подольный Р.Г. Человечество – это народы.М.:Мысль,1990.
10. Сухарев А.В., Тихомин В.В., Шапорева А.А. Этнофункциональный подход в детской онкологии. //Вопросы психологии. №6. 2002г. С.37-50./
11. Абсаттаров Р.Б. Национальные процессы: особенности и проблемы. – Алматы: Ғылым, 1995. -248 б. /114; 99-б.б./
12. Борбасов С.М. Қазақстандағы ұлттық процесстер және ұлт саясаты. //Монография. Семей, 1995ж. -177 б.
13. Кішібеков Д.К., Кішібеков Т.Д. Ұлтаралық қатынастар мәдениетінің қалыптасуы. – Алматы: «Білім» қоғамы, 1990. -44 б.

Игумнова О.В.

(Республика Казахстан, г. Алматы)

ДУАЛИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В СКАЗКАХ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ НАРОДОВ

*Не бывает в наши дни чудес на свете!
Для тех, кто не верит в них сам.
Нет кощей: это знают даже дети!
А сказки живут тут и там.
В.Луговой*

Сказка – это то, что реально существует, передается из поколения в поколение, изучение сказок, мифов, орнаментов позволяет лучше понять происходящее, как с каждым отдельным человеком, так и со всем обществом в целом. Сказочные сюжеты позволяет легче интерпретировать происходящее с человеком, т.к. являются проявлением коллективного бессознательного. М. Габдуллин в своей работе пишет: «Сказки, отражающие быт и обычаи народа, возникли не в одно столетие. Они – плод творчества многих поколений. Среди них имеются возникшие и в древние времена, и в последующие эпохи» [1].

Сказки – это голос предков, звучащий через время, передавая вековую мудрость, являясь непосредственным отображением психических процессов коллективного бессознательного. Информация зашифрованная в сказочных сюжетах передается и усваивается как на сознательном, так и на бессознательном уровне, проявляясь в сновидениях, ассоциациях и отражая базисные паттерны психики.

Все это трудно постичь с помощью современного научного способа мышления. Одно из правил научного подхода – считать объект известным лишь в той степени, в какой исследователь, способен высказывать о нем научно обоснованные утверждения. Слово «обоснованные» в данном случае означает, что они могут быть подкреплены фактами. Несмотря на значимость психологии в личной и общественной жизни, она почти не располагает средствами доказать свою значимость в научном смысле. Можно жаловаться на эту неспособность науки, но все равно это не даст ей возможности перепрыгнуть через собственную тень [2]. Однако сказки, по своей ценности для научного исследования, превосходят любой другой материал, т.к. в отличии от академических знаний, они учитывают эмоционально-чувственную составляющую процессов, соединяют не соединимое и разъединяют неделимое. В сказке одно переходит в другое, свет переходит в тень и обратно. В сказках всегда существуют полярности, о которых говорил К. Г. Юнг во многих своих работах.

Если посмотреть на Казахстан, то можно найти много исторических, социальных и даже рельефных проявлений дихотомии: величественные и практически безжизненные ледяные вершины

гор, где только в небе парят соколы, сменяются лугами и лесами наполненными жизнью, которые через несколько километров сменяются пустынями и совершенно безжизненными солончаками. Зеркальные озера и быстрые реки по соседству с песчаными барханами. Города с развитой инфраструктурой и через каких-то двадцать километров аул, где единственное средство передвижения маленькие, упрямые ослики. Страна, где на одной улице расположены православный храм и мусульманская мечеть и где люди, независимо от вероисповедания могут зайти зажечь свечу в православном храме или попросить милости у аллаха в мечети. Дуальность которая с одной стороны порождает конфликт, а с другой стороны обогащает, создавая уникальные и неповторимые переплетения в человеческом сознании.

В казахских сказках также прослеживается дуальная форма организации человеческого общества. Главными героями чаще всего являются мужчины, что возможно также отражает традиционное отношение к женщинам в казахском обществе. «Дочь – гостя в родительском доме». Согласно традициям существовавшим в Казахстане до 20 века, если муж был достаточно богат, то он мог иметь пять жен, что в последние 20 лет стало появляться и в современном обществе, когда у мужчины есть официальная жена и токал (младшая жена), с которой очень часто совершается неке (брак признанный муллоу), т.е. женщина попадает в дихотомию между традициями (когда с одним мужчиной могли проживать несколько жен) и светским взглядом на отношения сформировавшимся за последние 100 лет, когда Казахстан входил в состав СССР (когда мужчина официально мог жить только с одной женщиной).

Особое положение у Матери, родившей и воспитавшей сыновей. Она получает все: почет, уважение, власть, но это также порождает двойственность. Ведь придя в дом (особенно младшей снохой) женщина чувствует себя бесправной и униженной и затем, как бы берет реванш рассматривая детей не как самостоятельных и автономных, а как гарантию старости – своеобразный пенсионный фонд. Это хорошо видно в волшебной сказке Ер-Тостик. Сказка наполнена полярными символами: мир живых и мир мертвых, мир людей и мир животных. Дуальность сказки проявляется и в персонажах женских (их шесть), мужских каждый из которых имеет свое зеркальное, теневое отражение, и даже душа расщепляется на девять частей (цыплят, способных к размножению, что само по себе парадоксально).

Связь Мать и Сын (особенно младший *«для меня один Тостик равноценен восьми сыновьям»* [3] настолько сильна, что для того чтобы отправиться в Путь Героя Тостик идет на хитрость: *«Попросил тогда Тостик у матери есть. Отсыпала она пшеницы и велела поджарить»* [3]) (мать имеет власть над сыном, готовность делать для матери все, исполняя любое ее приказание, и такое же бездействие и более того требовательность в отношении жены является основой конфликта как между супругами, так и жены и свекрови).

Поджарил сын и говорит: – Попробуй мама, готова ли пища? Но когда она берет горячие зерна в ладонь, он с силой ее сжимает, вынуждая мать сказать правду о рождении, и таким образом получает возможность уйти от нее (больше о родной матери в сказке не говорится ни слова, она даже не присутствует на свадебном тое), но зато появляется ведьма, стерегущая свадебный караван, чтобы забрать младшего. Ер-Тостик, чтобы заполучить точило оставленное отцом ведьме снова идет на хитрость *«Матушка, матушка, девушки, что за твоей спиной, это все твои дочери, что ли?» – спрашивает Ер-Тостик, хотя в степи никого нет, и когда та удивленно оглядывается, хватается за точило и скачет прочь.* [3]

Во время всего путешествия ему помогает конь, подаренный женой оставленной дома, и так и не ставшей его пока он не освободится от власти матери *«Отец твой отдал тебя бабе-яге. Ты теперь не мой. Сначала освободись от бабы-яги, а потом приходи и будешь моим мужем»* [3]. Двойственным является не только образ матери, но и образ жены. В сказке все несчастья начинаются с момента свадьбы Ер-Тостика и Кенжакей. *«Высватал отец девять дочерей и возвратился домой. Созвал он сыновей и объявил: – Надо ехать за невестами! Собрали братья караван и вместе с отцом тронулись в путь. Вот едут они через пустынную степь и встречаются по дороге Бекторы–дочь пери»* [3] (в мифологии существа в виде прекрасных девушек, своеобразный аналог европейских фей. Что возможно соответствует Елене, как стадии развития Анимы, но скорее всего это стадия развития феминности Кенжакей). Увидела она Тостика, влюбилась сразу и замыслила разлучить его с Кенжакей).

Бекторы, (пока Ер-Тостик совершал подвиги) задушила ведьму, что можно рассматривать как отношения между свекровью и снохой, что хорошо отражается в пословице «Ночная кукушка дневную перекукует», т.е. как бы сын не любил свою мать, но жена при мудром подходе, находясь в контакте с собственной сексуальностью и ставшая при этом матерью подарив мужчине радость отцовства обладает преимуществом, но пока женщины воюют между собой за власть, мужчина

исключается, он ходит на работу, находит помощников, познавая себя и обретая навыки, которые являются ценными и помогают социализации.

Удивляет то, что женские персонажи в казахских сказках появляются из ниоткуда и точно также исчезают в никуда. Их дальнейшая судьба не прослеживается, так например Бекторы побеждает ведьму, но у ведьмы был сын – Шоин-Кулак (по всей вероятности теневой аспект самого Ер-Тостика, т.к. герои дуалистических мифов – братья, то в казахских сказках братья превратились в антагонистов, один из которых был ловким, умелым, опытным, другой – неуклюжим, неумелым, глупым). *Вот говорит ему Бекторы: – излови живым Ер-Тостика и приведи ко мне. Но если упустишь его, как упустила твоя мать, – не жди от меня пощады* [3]. Если рассматривать это с позиции развития парных отношений, то это скорее всего о моменте, когда в пылу борьбы со свекровью жена теряет из вида мужа и он находит себя в других отношениях (в сказке Ер-Тостик женится на дочери подземного царя Баны-хана, которая затем умирает не выдержав условий путешествия).

Бекторы наказывает Ер-Тостика бросая его на долгие годы в колодец, что происходит с ней дальше неизвестно, но можно предположить, что в этот момент мужчина оказывается в своеобразной изоляции, это самое тяжелое время в развитии отношений между супругами. В сказке на сцене появляется другая семья: Кункей (рабыня из подземного царства) и Шоин-Кулак. Когда Ер-Тостик освобождается из колодца и приезжает в аул Шоин-Кулака *его с плачем встречает Кункей. Рассказывает она Ер-Тостика, как мучает ее злой муж. «Освободи меня от него, иначе я умру!»* [3]. Что Кункей будет делать с этой свободой не совсем понятно, в сказке скорее всего это Анима которая помогает Ер-Тостика освободиться от Тени, которой и является Шоин-Кулак.

И единственный способ освободиться – это снова сразиться, но в прямом бою невозможно победить Шоин-Кулака, т.к. у него нет при себе души. Душа спрятана в девяти цыплятах, девять цыплят (способных к размножению) в девяти черных сундучках, а черные сундучки в черной козе, которая настолько пуглива, что ее не возможно поймать, разве что снова хитростью. Расставшиеся вначале сказки Ер-Тостик и Кежакей встречаются уже глубокими стариками, только будучи убежденным сединой он обретает свободу от ведьмы и у них появляется возможность быть собой. Но жизнь прожита, дети выросли и вновь начинается бой! Потребность, вызванная естественными потребностями биологического отбора и приспособления к дуально-родовой организации.

Усматривая простейшую аналогию между разделением своего рода на две эндогамные половины (а род отождествлялся со всем человечеством) и всего окружающего мира на две противоположные категории: холодное и горячее, белое и черное, твердое и мягкое, день и ночь, зима и лето и т.д. поэтому постепенно укреплялась вера в то, что представители противоположных родов обладают резко отличительными физическими и духовными качествами. Это противопоставление закреплялось и постепенно превратилось в обрядовую вражду некогда отдельных тотемических групп, вошедших в единую дуально – родовую организацию [4]. Как реликт дуального членения общества у тюрков до сего времени сохранилось деление племен и родов на светлые и темные [5]. Так же интересно деление на запад и восток. В представлениях наших далеких предков мир мертвых находился на западе, там, где заходит солнце. Восток, напротив, был местом обитания доброго божества и духов [6]. Так, герой казахской былички, войдя в могилу, находящуюся на западной стороне, оказывается в потустороннем мире; поскакав на запад, убивает чернобородого противника своего друга, и наконец, следствием этой поездки на запад становится смерть самого героя [7]. Следы представлений о дуальном членении мира и происхождении его от близнецов встречаются и в казахском орнаменте, в частности, узоре «егіз» (близнецы) или «жуп» (пара), представляющем собою круг (он олицетворяет Вселенную), разделенный на две половины, одна из которых символизирует мир живых, светлый мир, а другая – мир мертвых, мир тьмы [8]. Поверья и сказки тюрков отмечены элементами дуалистических представлений о делении тотемов на светлые и темные, так например, есть казахская пословица «Существует две болезни, либо продуло, либо сглазили». Поэтому, очень часто в начале аналитических отношений пациенты ходят как к аналитику, так и к экстрасенсу, гадалке, целителю, т.е. двойственные отношения прослеживаются и здесь.

Дихотомию можно рассматривать как вечный конфликт между «небом» и «землей», между мужским и женским, между сырым и вареным, между отцовской и материнской фигурой, и т.д., где только способность к осознанию и проговариванию в процессе аналитической работы возвращает человека к некоторой целостности, возможности принимать на себя ответственность и становиться взрослым. И сказки – важный инструмент для создания этого диалогического пространства между сознательным и бессознательным, где алгоритмы культуры воспроизводящиеся в клинической работе способствуют формированию опыта символического проживания конфликта.

Литература

1. Габдуллин, Алматы, 1958. из: источника Торсунов Е.Д. Генезис казахской бытовой сказки (В аспекте связи с первобытным фольклором). – Издание второе, исправленное и дополненное. Алматы.: Дайк-Пресс, 2004. – 192с)
2. Юнг К.Г. Алхимия снов. Четыре архетипа. С.Б., 2014 – 312с.
3. Казахские сказки. – 1 часть: – Алматы: «Алматыкітап баспасы», 2012. – 272с. с ил.
4. Золотарев А.М. Родовой строй и первобытная мифология. М., 1964г
5. Потапов Л.П. Этнический состав и происхождение алтайцев. Историко-этнографический очерк. Л., 1989г.
6. Бартольд В.В. Очерк истории Семиречья. Соч.Т.2. Ч.1. М., 1963г.
7. Валиханов Ч.Ч. Сочинения. В5 т. Т.А.-А., 1961.
8. Касиманов С. Казак халыкынын колонері. Алматы. 1969

Кенжегалиев К.К.

*(Республика Казахстан, г. Кокшетау,
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова)*

ОНТОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ АБАЯ КУНАНБАЕВА

Проблема исследования. Модернизация высшего педагогического образования в русле Болонского процесса предполагает совершенствование и развитие национальной системы образования через идентификацию национальных образовательных ценностей с европейскими ценностями. В качестве объекта исследования выбрано педагогическое наследие Абая Кунанбаева «Слова назидания». Предметом исследования является психолого-педагогические понятия в работах Абая К. и рассмотрение их через призму современной психолого-педагогической науки. Особенность абаевской педагогики и психологии в том, что она написана языком поэзии, в этом его преимущество и адресовано к сердцу читателя. В работах Абая отсутствует научная терминология современной психологии и педагогики, но суть психологии вещей Абай характеризует языком поэзии, народным языком более понятным, чем научные терминологии. Они созвучны содержанию современной психолого-педагогической науки.

Мы до сих пор преподаем эти науки по учебникам, написанных на языке научной психологии, построенных на специальных терминологиях, не стремимся освоить богатое национальное наследие, которое созвучно общечеловеческим ценностям. В Болонской Декларации рекомендуется, участникам этого процесса, развивать национальные ценности в русле этого процесса. Язык любой науки является наднациональным языком, поэтому мы со своими учениками, единомышленниками долгое время изучаем данную проблему, проводим сравнительный анализ научной психологии с работами Абая. Написаны десятки дипломных работ, защищены более 10-ти магистерских диссертаций, опубликованы статьи в зарубежных журналах Чехии, Нидерландов, Австрии, Турции, России, Казахстана, Кыргызстана., Болгарии.

Невозможно осмыслить, понять психолого-педагогическое наследие Абая без сравнения с научной психологией и педагогикой, изучаемых студентами по программе профессиональной подготовки в вузе. При изучении психологии и педагогики проводится параллель, сравнение с соответствующими мыслями по работе Абая «Слова назидания» [1,с.54]. В следующей главе описаны опыт и методика сравнения, идентификации психологических взглядов Абая с работами видных ученых психологов, педагогов.

Методы исследования. Абай в своих высказываниях не пишет прозой процесс размышления над психическими, педагогическими явлениями, а записывает окончательную краткую сформировавшуюся мысль. Поэтому основным инструментом и методом познания абаевских строк является сравнительный анализ текстов через призму современной психолого-педагогической науки. Проводился идентификация содержания абаевских текстов с научными текстами известных ученых психологов и педагогов, схожих о смыслу. Строки Абая должны быть звучать на языке научной педагогики, научной психологии. Результаты работ оформлялись в виде научных статей, дипломных работ, магистерских диссертаций.

Использовался метод герменевтики [2,с.100], [3,с.65] для понимания скрытых смыслов абаевских текстов и интерпретаций на языке научной педагогики и психологии.

В современной системе образования важнейшим показателем является качество знаний, умений и навыков. Это государственная задача над которой работает все, начиная от министра до рядового учителя. Знания какая бы она не была формируется в сознаний человека, существует тысячи методик

и методов формирования качественного образования. Но все это представляет собой организационно-методическую работу, направленную на выполнение учебной программы.

Изучение наследия Абая на примере «Слова назидания» способствует лучшему пониманию учебной мотивации студентов, понимание некоторых слов помогает студентам суть происходящих в сознании психических процессов, что способствует выбрать правильную мотивационную учебную деятельность.

В тринадцатом слове речь идет о имане. В сознании многих читателей, студентов категория «иман» связывают с исламом, религией. Абай впервые в своей работе раскрывает истинный прогрессивный, светский смысл слова «иман». Основой имана Абай утверждает знание и вопрошает «но как быть с теми, кто не имеет знаний». [1,165] Людей, не имеющих истинного знания, истинной веры в знания относит к тем, кто не имеет твердых убеждений, легко поддаются соблазнам и уговорам, из корысти называют черное – белым, белое – черным, клянется, выдавая ложь за правду и т.д. Эти выводы Абая имеют место в нашем обществе, актуальны с точки зрения современной психологии, требуют изучения специалистами этого феномена, описанного Абай Кунанбаевым. Иман вполне светское понятие, означающее веру в знания, науку о чем и пишет Абай.

В работах аль Фараби, Абая, древнегреческих ученых под «истиной» понимается наука, в тридцать восьмом слове Абай к первому лику Аллаха относит «Истину» то есть науку. Аль Фараби в «Естественно-научных трактатах» пишет: «Познать себя – значит познать истину» то есть Науку [4, 15]

Под иманом Абай понимает веру в науку и даже дает психологическую характеристику якини имана: Чтобы сохранить в себе иман, необходимо иметь отважное сердце, твердую волю, уверенность в своих силах. Как показывает учебный процесс, познавательный процесс на любом уровне требует веры (иман) к изучаемому предмету, теме – без этого оно не укрепится в сознании учащихся. Учащимся нужна сила воли в достижении успехов в учебе, каждый шаг познания должен быть убедительным, доказательным через закрепление знаний, полученными умениями и навыками. Это уже уровень практической деятельности, которая хорошо объяснена А. Н. Леонтьевым в своей монографии «Деятельность. Сознание. Личность.» [5,120]

Иман, согласно нашим исследованиям, это особое психическое состояние ученика, когда сознание, подсознание, сила воли, внимание направлены только к предмету познания. Такое психическое состояние актуально для наших современных учащихся, которые не могут выстоять перед соблазнами тысячи искушений жизни. Таким образом Абай точно описывает и современное состояние процесса имана в познании реальной действительности.

Нами под иманом, в плане дидактики, понимаем веру учащихся в знания. Знание, как известно, является ценностью в аксиологической теории. Проведенный педагогический эксперимент обнаружил, что большинство учащихся сохраняют в памяти около сорока процентов изученного материала. Это говорит о том, что у учащихся слабо сформированы вера (иман) в знания. И другие компоненты формирования имана тоже слабо сформированы. Это объясняется отсутствием методики формирования научных понятий на теоретическом, демонстрационном и практическом уровнях, которые были решены в советской школе, а сейчас отсутствуют в профессиональной подготовке учителей. Для решения таких недочетов мы рекомендуем прочитать тринадцатое слово и переинтерпретировать на языке современной психологии и педагогики. Они пишут эссе, краткие сочинения на эту тему, что способствует активизации учебной мотивации.

С другими категориями учащихся практикуем написание научных статей, дипломных работ, магистерских диссертаций.

Параллельно осуществляется принцип светскости образования так как Абай в своих работах критикует мракобесие некоторых служителей культов, но яростно пропагандирует светское образование и воспитание, даже психологические взгляды пронизаны научным подходом в объяснении сложных психических процессов, что не противоречит современной науке.

Абай был основателем дефицитарной психологии казахов (по Маслоу). Быт казахов прямо зависел от скота, то есть быть и бытие казаха зависело от удовлетворения потребностей, прежде всего в пище, одежде. Основным источником благосостояния казахов был скот, скот был источником одежды, пищи, играла роль валюты при торговле с китайцами, русскими. «Пороки эти от того, что люди озабочены только одним – как можно больше завести скота и стяжать тем самым почет у окружающих» – пишет Абай про психологию номадов. В культурно-историческом плане мотивационные потребности номадов формировались повседневными потребностями. Развивая тему психологии своих сородичей, казахов в третьем Слове пишет: «Родители умножая свои стада, хлопочут о том, как бы стада у их детей стали еще тучнее, чтобы передать заботу о стадах пастухам, а

самим вести праздную жизнь – досыта есть мяса, пить кумыс, наслаждаться красавицами да любоваться скакунами».

Абая волновали не скот, а положение и духовный мир казаха, обреченного заниматься только приумножением скота. Это положение казахов он называет «пороками» и осуждает, что казахи не занимаются другими полезными вещами. Порок у казахов, как пишет Абай имеет происхождение, связанное с образом жизни и вытекающими отсюда мышлением. В научной психологии американского психолога А. Маслоу в теории мотивации она известна как дефицитарной мотивацией, которая объясняет как восполнение дефицита в еде или во сне, с одной стороны мотивацией казахов, направленной на восполнение потребностей телесной в еде через приумножение скота. Доказательством этой теории является обычай казахов здороваться: «Мал, жан аманба?» или «Здоров ли твой скот и душа?» Соплеменник сперва спрашивался о благополучии скота, а потом уже спрашивался о здоровье. Кроме скота у казахов не было средств существования.

Такое бытие своих соплеменников-номадов Абай считает нравственным, духовным недостатком, оно противно истине, добру и считает общим народным пороком казахов. Его исследования, основанные на детальном исследовании пороков родного народа, позволили сформулировать позитивный гуманистический взгляд на человеческую природу казахов, он переживает, болеет за свой народ вскрывая недостатки духовной жизни, на психологии конкретных явлений.

В своем исследовании Абай рассматривает познание ребенком окружающего мира с позиций потребности души. Изучая душу ребенка пишет: «Ребенок рождается на свет, наследуя два начала. Первое из них требует еды, питья, сна. Это – потребность плоти, без этого тело не может служить пристанищем для души, не будет расти, крепнуть. Другое – тяга к познаниям. Младенец тянется к ярким вещам, берет их в рот, пробует на вкус, прикладывает к щеке. Встрепенется, услышав звук дудки или свирели. Подростки бежит на лай собаки, на голоса животных, на смех и плач людей, теряет покой, спрашивая обо всем, что видят глаза и слышат уши: Что это? Почему он так делает? – это уже потребность души, желание видеть, все слышать, всему учиться» [1, с.135]. Абай точно с позиций современной психологии и дидактики описывает чувственное познание ребенка и его идеи созвучны мыслям Коменского, Бэкона, Ананьева, Выготского, Маслоу.

Проводя параллель с работой Я. А. Коменского, автора «Великой дидактики», мы видим одинаковое суждение Абая с мыслями Коменского: «Обитающий в нас разумной душе, сверх того, даны органы- как бы лазутчики и разведчики, с помощью которых душа исследует все, что находится вне ее, – это зрение, слух, обоняние, вкус, осязание, так что ни одно создание, где бы оно ни находилось, не может от нее укрыться. Так как в видимом мире нет ничего, чего нельзя было бы или видеть, или слышать, или обонять, или вкушать, или осязать и, таким образом, определить по существу и качеству, то отсюда следует, что в мире нет ничего, чего бы не мог обнять одаренный чувством и разумом человек» [6, с.120]

В этом вопросе Абай вплотную примыкает к Коменскому, Ананьеву с работы которых были написаны в другой стране, в другое время, но суждения одинаковые.

Употребляя понятие «познание» в своей работе Абай, развивает понятие духовной потребности казахских детей через познание окружающей действительности, их познание детерминирована условиями жизни номадов. Абай к треугольнику мотивационной потребности пришел на 60-70 лет раньше, чем А. Маслоу, который свою работу опубликовал в 60-х годах XX столетия. [7, с.125]. Но треугольник мотивационной потребности А. Маслоу заполнена полностью, что говорит об уровне развития общества (США), чем треугольник мотивационной потребности Абая, которая отражала уровень производственных отношений Казахстана конца XIX и начала XX веков.

Литература

1. Абай. Книга Слов. Поэмы. Алма-Ата: Ел, 1992- 272 с.
2. Вольский А. Л. Поэтико-философский текст как объект филологической герменевтики: дисс. докт. филол. наук. СПб, 2009. 411 с.
3. Фуко М. О начале герменевтики себя. //Логос. – 2008.- № 2 (65). 250 с.
4. Аль Фараби. Естественно-научные трактаты. «Наука» – Алма-Ата, 1987. 496 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
6. Коменский Я. А. Великая дидактика. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989., 416 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-изд.,- СПб.: Питер, 2008. – 352 с.

ЭТНОМЕДИАЦИЯ: ОБЩЕЕ И СПЕЦИФИЧЕСКОЕ В УРЕГУЛИРОВАНИИ КОНФЛИКТОВ

Процессы глобализации и международной кооперации привели к росту межкультурной категории конфликтов, что в свою очередь требует разработки подходов к их изучению и механизмов управления ими. К этому необходимо еще добавить миграционно-диаспоральный контекст конфликтов. Феномен миграции является одним из самых характерных и значительных явлений общественной жизни XX и XXI века. Такие исследования имеют уникальную особенность – сотни тысяч людей переместились в чужеродную среду, все элементы структуры человека как индивида, как личности, как субъекта деятельности, как индивидуальности проявились у людей различных возрастов, характеров по-новому. С решением данного противоречия существует сегодня научная проблема: изучение социально-психологических закономерностей и механизмов, обуславливающих возникновения конфликтов в полиэтничном регионе, и разработка теоретико-методологических позиций системного междисциплинарного учета этнокультурных, межконфессиональных и социально-психологических факторов предупреждения и урегулирования конфликтов в поликультурном мире. Использование междисциплинарных методов и технологий, не противоречащих исходным методологическим основаниям в социально- гуманитарных науках, способствует совершенствованию средств анализа условий и разработки способов, технологий предупреждения, регулирования и преодоления конфликтов в поликультурном мире. Как отмечает Травина Е. М., что «для того, чтобы понять суть межэтнического или межконфессионального конфликта, необходимо не просто встать "над" конфликтом, анализируя поведение сторон, способы его разрешения. Следует обладать объемом знаний о природе человека, особенностях его психики, стереотипах поведения, связях с прошлым для того, чтобы делать квалифицированные выводы и давать прогнозы по поводу путей развития того или иного конфликта» [1. С, 3].

В настоящее время этнические, религиозные конфликты весьма непредсказуемы в своей динамике, трудно поддаются прогнозу и урегулированию, поэтому основное внимание в социологических и психологических теориях межэтнических и межконфессиональных конфликтов уделяется проблеме их урегулирования. А с созданием и функционированием Евразийского экономического союза актуализируется проблема эффективного взаимодействия прежде всего сообществ по проблемам становления и развития гражданского общества. Евразийский экономический союз изначально создан в целях всесторонней модернизации, кооперации и повышения конкурентоспособности национальных экономик и создания условий для стабильного развития в интересах повышения жизненного уровня населения государств-членов. Стабильность и устойчивость государства во многом зависит от сохранения и укрепления в обществе гражданского мира, межнационального согласия и межрелигиозного уважения. Стратегии разрешения конфликтов, разработанные на основе многолетнего опыта США и Западной Европы, можно разделить на две группы: а) стратегии, основанные на применении институциональных механизмов; б) стратегии, основанные на применении норм. Обе группы стратегий возникли в результате длительного эволюционного развития и в существенной степени опираются на правовые, социально-экономические и культурные традиции своих стран. Под институциональными механизмами имеются в виду специально созданные или имеющиеся организации, призванные осуществлять арбитраж (торговые ассоциации, комитеты, собрания). В западных странах практика компетентного арбитража основана на многолетних традициях и длительном опыте развития гражданского общества.

В России практика урегулирования конфликтов в законодательном порядке начинается с 2010 года, когда издан Федеральный закон Российской Федерации от 27 июля 2010 г. N 193-ФЗ "Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)" [2]. Медиация – способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения. Медиация альтернативна любому директивному способу разрешения споров, когда спорящие стороны лишены возможности влиять на исход спора, а полномочия на принятие решений по спору делегированы третьему лицу.

В качестве одного из механизмов преодоления напряженности и снижения уровня межнациональной и межконфессиональной конфликтности можно рассматривать этномедиацию. Этномедиация – это несиловой метод разрешения споров, в котором третья, нейтральная сторона – медиатор, оказывает помощь сторонам, вовлеченным в межнациональный конфликт, в поиске конструктивного решения, отражающего их интересы. В основе несилового метода лежат коммуникативные техники решения сложного вопроса: сопричастность участников, свободное и лично окрашенное высказывание и обсуждение проблемы, совместный поиск решений.

Медиация ориентирует на сотрудничество в конфликте и сохранение отношений конфликтующих сторон. Медиатор независим и нейтрален по отношению к участникам конфликта. Медиация – процедура конфиденциальная, в отличие от публичного разбирательства. Медиация гарантирует равноправие сторон, как в процессе урегулирования конфликта, так и процессе исполнения достигнутого соглашения.

Сейчас осуществляется процесс внедрения программы медиации на различных образовательных площадках, которые нацелены на повышения коммуникативной компетентности в этнических и конфессиональных сообществах участников образовательного процесса и профилактики конфликтов в молодежной среде. В настоящее время органы государственной власти и местного самоуправления не всегда своевременно и адекватно идентифицируют межэтнические конфликты на ранних стадиях, и их эскалация приводит к необходимости вмешательства силовых органов. Недостаточная подготовка работников на местах не позволяет, используя «мягкие методы», сбалансировать групповых отношений разрешать и трансформировать конфликты, перевести их в конструктивное русло.

В рамках евразийского пространства отмечаются те же тенденции становления и развития медиации. Так, Закон Республики Казахстан от 28 января 2011 года № 401-IV «О медиации» регулирует общественные отношения в сфере организации медиации, определяет ее принципы и процедуру проведения, а также статус медиатора. В законе отмечается, что целями медиации являются: 1) достижение варианта разрешения спора (конфликта), устраивающего обе стороны медиации; 2) снижение уровня конфликтности сторон. В Законе представлены особенности медиации в сфере гражданских, трудовых, семейных и иных правоотношений с участием физических и (или) юридических лиц; особенности медиации, проводимой в ходе уголовного судопроизводства, особенности медиации в сфере семейных отношений [3]. Медиаторы в Республике Казахстан, как и в России, могут заниматься деятельностью, как на профессиональной основе (профессиональный медиатор), так и на непрофессиональной основе. В России осуществлять деятельность медиатора на непрофессиональной основе могут лица, достигшие возраста восемнадцати лет, обладающие полной дееспособностью и не имеющие судимости, в Казахстане – 40 лет. Медиаторы вправе также осуществлять любую иную деятельность, не запрещенную законодательством Республики Казахстан. При этом профессиональные и непрофессиональные медиаторы должны обязательно состоять в реестрах своих Центров или Акиматов. У коллег Казахстана отмечается, что медиация – это независимый институт гражданского общества. Именно поэтому государственные служащие не могут совмещать свою работу с медиативной деятельностью, поскольку они являются представителями власти, выразителями интересов государства, имеют определенные ограничения в связи с таким статусом и не могут выступать в роли независимых медиаторов в спорах связанных с гражданскими правоотношениями. Возможность коррупции, конфликта интересов ставят под вопрос независимость и беспристрастность служащих – медиаторов.

Сегодня в разрешении конфликтов доминирует психотехнический подход, который реализуется порой без должного теоретического обоснования и в первую очередь без учета социокультурного контекста тех стран, где они разрабатывались и где они затем используются. Но при переносе на новую действительность технологии предупреждения и урегулирования конфликтов оказываются малоэффективными, а порой и неэффективными. Все это обуславливает необходимость разработки теоретической модели и адекватных социокультурным условиям технологий по предупреждению и регулированию конфликтов. В г. Ижевске осуществляется подготовка медиаторов в рамках функционирования Международного Института Мира, Конфликта и Медиации (МИМ КиМ). На сегодняшний день наш институт не имеет аналогов ни в Российской Федерации, ни за ее пределами. Он призван объединить усилия российских и зарубежных экспертов в области изучения и практического применения наработок в сфере урегулирования и разрешения конфликтов, в том числе, путем создания экспертной сети с привлечением специалистов со всего мира; разработки соответствующих обучающих программ по подготовке специалистов в области медиации; обобщения полученных данных в соответствующие научные труды с последующим их использованием при разработке курсов повышения квалификации для руководителей различных уровней, преподавателей учебных заведений и госслужащих. Осуществляется активное взаимодействие с Институтом Мира и Конфликта и медиаторами университета Гранады (Испания). Раз в два года проходят международные научно-практические конференции, где проблема урегулирования конфликтов является одной из приоритетных при обсуждении специалистами: психологов, конфликтологов, медиаторов. Проводятся мастер-классы по медиации и конфликтологическому консультированию. В 2018 году 5-7 апреля планируется очередная конференция на тему «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация».

Обращение к психологическому посредничеству в разрешении конфликтов произошло под определенным влиянием западного опыта, где разнообразные формы посреднической деятельности, институционально оформленные, существуют уже много десятилетий. В Международном Институте Мира, Конфликта и Медиации (МИМ КиМ) разработана и научно обоснована программа формирования конфликтологической компетентности медиатора с учетом российского менталитета. В основе нашей работы при подготовке медиаторов лежит идея структурно-динамической модели конфликтологической компетентности [4,5]. Для медиатора знание законодательства в этой области условие необходимое, но не достаточное. В процессе подготовки медиаторов слушатели наших курсов овладевают технологиями, необходимыми для того, чтобы участники конфликтного противоборства или споров захотели говорить друг с другом, слушать друг друга и разрабатывать решение по существующей проблеме.

Таким образом, использование этномедиации предполагает эффективное взаимодействие социальных субъектов в поликультурном мире с учетом специфики менталитета и особенностей проживания.

Литература

1. Травина Е.М. Этнокультурные и конфессиональные конфликты в современном мире: учеб. пособие. СПб., 2007.
2. ФЗ № 193-ФЗ – ФЗ № 193-ФЗ от 27.07.10 «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». [Электронный ресурс.] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/.
3. Закон Республики Казахстан от 28 января 2011 года № 401-IV «О медиации».
4. Леонов Н.И. Модель компетентностного подхода в медиации. Медиация: теория, практика, перспективы развития. Сб. материалов научно-практической конференции (13-14 апреля 2017 г., Москва) / Отв. ред. О.П. Вечерина. М.: ФГБУ «ФИМ», 2017. 178 с.. – С.90-95
5. Леонов Н.И. Методы изучения конфликтов и конфликтного поведения, М., 2013. – 288 с.

Омарбекова Ш.О., Абилова Г.А.

(Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы, Қазақ Мемлекеттік Қыздар Педагогикалық Университеті)

ТӘРБИЕНІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Тәрбие отбасынан басталатыны белгілі. Қиын балалардың отбасындағы беріктігі және өнегелі отбасында өнегелі ұрпақ тәрбиеленетіні сөзсіз. Қиындықты шешудің негізгі жолы-отбасында қарым-қатынастарды орнату.

Әл-Фараби тәрбиесіз берілген білім адамзаттың қас жауы демеші кез-келген ұстаз алдындағы отырған жеке тұлғаға жан-жақты тәрбие беруі тиіс.

В. Сухомлинский тәрбиені отбасы жағдайын зерттеуден бастайды. Ол баланың сабақ үлгерімінің жақсаруымен қоса денсаулығының мықты болуына ,ой-өрісінің кенеюіне көңіл бөлді және балалардың 3-4 сыныптарға дейін бірқалыпты тәртіпті болып келіп, 4-сыныптан кейін бастайтындығын түсіндірді. Ересек кезең – бала тәрбиелеудегі ең қиын кезең екендігін айта келіп, ата-аналарды балалармен сырласуға шақырады.

Отбасының қоғам мен мемлекет, тіпті күллі адамзат алдындағы атқаратын қажеті сан қырлы. «Отан отбасынан басталады» десек, адам тәрбиесі – Отанды сүю, өмірге құштарлық, сұлулықты тану бала бала кезден жанұяда басталатыны баршаға аян. Отбасында бір, екі бала болғандықтан, бір үйдің жалғыз болғандықтан ол баланы қайта тәрбиелеу өте қиын, тәрбие сонықтанда өте күрделі үдеріс болып отыр.

А.С. Макаренко: «Тәрбие –баламен сөйлесумен, оған ақыл-кеңес берумен ғана шектелмейді. Тәрбие-тұрмысты дұрыс ұйымдастыра білуде, балаға әркімнің өз жеке басы арқылы үлгі-өнеге көрсетуінде», – деген ғой. Баланы жас кезінен бастап сыйлап, қадір-қасиетін, ар-намысын бағалап, дұрыс сөйлеп, дұрыс қарым-қатынас жасаған абзал.

Баланың айтайын деген өтінішін ,ақылдасқысы келген мәселесін ата-анасы тыңдап, ақыл-кеңес беруі керек.

Ата-ана отбасындағы үлкендерді сыйлап, құрметтесе ,кішілерге қамқор болса, бала да сондай болуға ұмтылады. Баланың тәрбиелі болып өсуіне берекелі отбасының әсері мол екені белгілі.

Л. Керімов қиын балалар тәрбиесі мәселесіне арналған зерттеулерінде «қиын» оқушыны зерттеуді, ең алдымен ,отбасындағы тәрбие жағдайын білуден бастауды ұсынады. Баланың жетіліп қалыптасуында отбасының орны ерекше екенін түсіндіре келе, оқушыға қиын атануға алып келетін

ата-аналардың балалармен, мұғалімнің оқушылармен қарым-қатынасындағы бірнеше кемшіліктерді көрсетіп берген. Бұл қиындықты шешудің негізгі бірден-бір жолы – отбасындағы ізгілікті қарым-қатынастарды орнату.

Баланы дұрыс тәрбиелеу үшін отбасы қоғаммен тығыз байланыста болуы керек. Ғалым-педагог И. Гребенников отбасы қызметін 5 топқа бөледі: ұрпақжалғастырушылық, экономикалық, тәрбиелік, қарым-қатынастық және бос уақытты демалуды ұйымдастыру.

Демек, отбасында ата-ана осы қасиеттерді барынша бірігіп, жақсы ұйымдастыра білсе және психологиялық жағынан білімді, педагогикалық әдіс-тәсілден хабардар болса, отбасындағы ахуал ерекше болмақ.

М. Жұмабаев «Педагогика» ғылыми еңбегінде «жас бала – жас бір шыбық, жас кезінде қай түрде иіп тастасаң, есейгенде сол иілген күйінде қатып қалмақ» деп түйін жасайды.

2. Қиын балаларды тәрбиелеудегі ұстанымдар.

Оқушының жан-жақты тәлім-тәрбие алуға, олардың ішкі қасиеттерін анықтап, дарынын шындап, сол арқылы өздері көздеген тәрбие бұлағына жағдай жасауымыз қажет [1].

Оқу-санқырлы рухани өмірдің тек бір ғана құрамды бөлігі. Егер ұжым ішінде идеялық, азаматтық, интеллектуалдық, еңбектік, эстетикалық қарым-қатынастар болған жағдайда оқушылар толық мәнді рухани өмір сүре алады.

Тәрбие күшіне ену дегеніміз – өз жұмысына, ісіне сену. Себебі, нағыз сенім бар жерде ғана, нағыз талашылдық, еңбек тәртібі болады.

Қазіргі жас ұрпақтардың – болашақтағы еліміздің ертеңі болып табылатын балалардың сана-сезімін, мінез-құлығын, ақыл-ойын дамыту үшін өзін-өзі басқаруды нығайтып, ұжымдық шығармашылық істерге дағдыландырудың тәлім-тәрбиелік маңызы үлкен.

Мектепте оқудан тыс уақытта оқушының таңдауына сәйкес келетін, олардың қабілеті мен ішкі қажеттілігін қамтамасыз ететін іс-әрекеттерді ұйымдастыру көзделеді. Соған сай олардың қабілетін ашуға мүмкіндік туғызатын спорт, дене еңбегі, қолөнер, техникалық шығармашылық, т.б. іс-әрекетті үйрету үйірмелері мен секциялар ұйымдастырылады. Әр оқушы кез-келген үйірмеге, секцияға, клубқа өз жүрегінің қалауымен қатынасып, өзінің жеке басына тән қасиетін, яғни өзіндік «менің» басқаларға танытуға мүмкіндік алады.

Әсіресе, ұстазбен оқушының өзара түсіністігі, оқушыға сенім көрсету, іс-әрекетке ерік беру, көтермелеу, адамгершілік қасиеттерін танытуда, өзін-өзі тануға, өзін-өзі тәрбиелеуге жағдай туғызу.

Ең бастысы, тәрбие ісінің нәтижесін бағалап, оны іске асырудың сұрақ-жауап, дәстүрлі бағалау, ұстазбен оқушының пікірлесуі арқылы іске асыру.

Қиын оқушылардың пайда болуына себепті факторлар.

1) Отбасы тәрбиесінің дұрыс ұйымдастырылмауы, яғни тұрмыстағы ұрыс – талас, дау-жанжал, баланың табиғи психологиялық ерекшеліктерін ескермеу, ата – ананың біреуінің болмауы, т. б. Жағдайлар себепті болады.

Қоғамдық ұйымдар мен жұртшылықпен жүргізілетін жұмыстың әсіресе, оқушылар тұратын микроаудандарда күрт төмендеуі. Қиын балалардың пайда болуына бірден – бір себепті болатын және жағымсыз жағдай туғызатын – отбасы тәрбиесі. Оның басшылары: баланың күнделікті жүріс – тұрыстарын қадағаламау; оның көзінше арақ – шарап ішу, дау – жанжал, ұрыс – керіс туғызу. Екіншіден, тәрбиенің көзі, баланы киіндіру, тамақтандыру, мұң – мұқтажын қамтамасыз етуі деп санаушылық.

Жастайынан еңбектену әдет – дағдыларын қалыптастырмау, баланың жан дүниесіне көңіл аудармау, отбасындағы ажырау және жаңа адамның отбасы мүшесі болып етуіне себеп болады. Мысалы: зерттеулердің қорытындысы дәлелденгендей тәртібі нашарлаған оқушылардың көбі ата-аналардың моральға жат қылықтарымен өз балаларына теріс әсерлер жасаған. Баланың тәрбиесіне кері әсер ететін келеңсіз жағдайларда (ұрыс-керіс, дау-жанжал), бірін-бірі сыйлау сияқты қасиеттердің сезбейтіндігі аян.

Қиын балалардың жұмыс істеудің негізгі шарттары:

1) Әрбір қиын баланы жан – жақты зерттеп, мінез – құлықтарының бағыт – бағдарын айқындау, оның ішіндегі адамгершілік типтегі қасиетін іріктеп алу.

2) Әрбір оқушының адамгершілік сынды тәжірибелердің құра біліп, соның негізінде тәртіпті, айналасындағы өмірге көзқарасты, ұжымдық қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруды ұйымдастыру.

3) Әрбір жеке тұлғаның ерекшеліктері мен мүмкіндіктеріне және творчестволық талап-тілектеріне орай, қабілеті мен икемдерін дамыту, қоғам жұмыстарына қатыстыру.

4) Кейбір қиын оқушылардың оқу-тәрбие процесінде ұжымдық өмір қарым-қатынастарында ұсқынсыз ауытқушылықтар болса, деп кезінде өол үшін беріп, одан сақтандыру, оны туғызатын

әрекеттерді жою. Әңгімелеу оқу-тәрбие процесінде ең қажетті құралы. Оқушының жеке басына түскен жағдай, оны ортаға салуға болмайтындай болса, онда мұғалім тәжірибелі педагог баламен жеке сырласу арқылы көздерін жеткізеді.

Қиын балалармен тәрбие жұмыстарын жүргізу кезінде таланттар қойылуы қажет. Одан педагогикалық тәжірибелерге сүйене отырып, әрбір оның баланың бейім қабілетіне, мінез-құлқына сай оны шығармашылық қасиеттерін ұйымдастырып отыру қажет. Қиын балалармен жұмыс істеудің тағы бір әдісі – олардың, көшен, жолдастарымен жағымсыз байланыстарын үду. Осы әдісті іс жүзіне асырудың бірнеше жолдары бар. Соның бірі тұрақты мектебін ауыстыру, мектебін алмастыру, Сондай-ақ ата-ана, мектеп инспекция қызметкерлерінің күшін біріктіре отырып, көшенің жолдастарының теріс ықпалдарынан бөліп әкету қажет. Сонымен бірге қиын баланы тәрбиелеуде моральдық тұрғыдан әсері әрекет ету [2].

Сонымен бірге қиын баланы тәрбиелеуде моральдық тұрғыдан әсерлі әрекет ету. Қиын баланың әрбір теріс қылығын, істерін, тәртіпсіздігін т. б. Оқушының арына тигізбей айыптаса, бұл істер өз нәтижесін береді.

Тағы бір әдіс – қиын баланың бағдарын, мақсаты мен міндетін қайта құру. Бұл әдістің құндылық мәні – оқушы қателігін түсіну өзін – өзі тәрбиелеудің бағдарламасына қолма береді. Мектептегі жүйке жүйесі нашарлаған қиын балалармен тәрбие жұмысын жүргізу көптеген қиындықтар туғызады. Өйткені, әрбір оқушының өзіндік ерекшеліктері мен қатар, сырқаттарына байланысты өзгешіліктері бар. Ескеретін мәселелердің, бірі қиын оқушыларды тәрбиелеу процесіндегі әдіс-тәсілдерді әдістемелік жағынан қолданудағы тәрбиелеу жүйесінің кезеңдері:

- дайындық кезеңі;

- қиын баланың тәртібінің төмендеуіне себепті болған жағдайларда анықтау;

- екінші кезең – қиын оқушылар мен көш жора – жолдастары арасындағы байланыстырудың дәрежесін тереңдігін анықтау.

Үшінші кезең өзгеріс кезеңі. Көптеген қиын оқушылардың ішкі жан дүниесінде өзгерістер тұл бастайды. Жеткіншіліктердің мінезіндегі теріс қылықтар, әдет дағдылар мен қалыптаса бастаған жаңа адамгершілікті сапалардың арасында күрес басталады.

Соңғы кезең бекіту кезеңі, ірбір қиын оқушы мінез құлқындағы адамгершілік мәнді өзгерістер болған сайын, өзін – өзі тәрбиелеуге талаптанып, оңды қасиеттерді дамытады. Қиын балаларды қайта тәрбиелеу, алдын ала олармен бірге атқарылатын іс шараларын мектеп ұжымдар мен жұртшылық нақты анықтап, оларды дұрыс жолға түсіндіре отырып, аяқтай күрес жүргізулері керек.

3.Қазақ халқы-ғажап тәлімгер.

Халықтық педагогиканы оқыту үрдісінде пайдалана отырып, ұлттық тәрбие беруде жеткіншектерге тілі мен әдебиетін ,тарихы мен өнерін қастерлеп, салт-дәстүрін меңгерту-оқушыға қажет.

Халқымыздың рухани мұраларының бірі-салт-дәстүр. Сол арқылы ұрпаққа адалдық, ақыл-ой, еңбек, эстетика, отбасы тәрбиесіне байланысты тәлім-тәрбие беретіні ежелден белгілі. Жасөспірімдерді, нашақорлықтан, ұрлықтан арашалауда, олардың санасына кісілік, адамгершілік қасиеттің рухын ұялатуға берері көп. Ата-бабаларымыз әдептілігімен, өнерпаздығымен отбасы мүшелерінің бір-біріне деген өзара достық қарым-қатынасымен, ерең еңбегімен балаларына үлгі өнеге көрсеткен [3]. Тілі енді шығып келе жатқан нәрестенің дұрыс анна тілінде сөйлеуіне де зор мән берілген, әртүрлі жаңылтпаш, мақал-мәтелдер үйрететін, ертегілеп айтып беретін ата-аналарының «Бала біздің болашағымыз» деп қарауы болашақ ел ұрпағының жақсы адамзат болып өсуіне зор ықпалы тигізері анық.

«Елдің көркі тіл десек, тілдің көркі сәби ме деп қаласың», -деп Қ. Мырзалиев тегін айтпаған. Сондықтан отбасы мүшелері арасында жақсы қарым-қатыныс қалыптасқан болса. олар өз анна тілінде сөйлесе, ол жанұяда мәдениетті азамат өсіп шығатыны сөзсіз.

Бүгінгі ХХІ ғасыр талабында жан-жақты ел тарихын, этномәдениетін жетік білетін, заман талабына сай азаматтарды тәрбиелеу-басты міндет.

Әдебиеттер

1. Жарықбаев Қ.Б. Ұлттық тәлім-тәрбие. – Алматы, 1995
2. Аманова И.Қ. Тұлғаның өзін-өзі таныту ерекшеліктерінің этномәдени сәйкестілікке тәуелділігі. Психол.ғ.к. дисс. авторефераты. – Алматы, 2004. – 24 б.
3. Мектептегі сыныптан тыс жұмыстары .2017 ж. №5

ТЕКТИГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДӘСТҮРЛЕРДІҢ САБАҚТАСТЫҒЫНЫҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

Халықта ежелден өзіндік, ерекше өнегелі әдет-ғұрып, өзіндік рухани мәдениет жасалынды. Барлық халықтарда қоғамның өміріне игілік беретін көптеген әдет-ғұрыптар мен салт-дәстүрлер болды. Олар табиғатқа да қатысты, егіншілердің еңбектерінің жырларында да, халық ауыз әдебиетінде де, керемет халық қолөнер кәсібінде де, киім сәнділігінде де, қонақжайлық қағидаларында да, жақсы үн мейірімділігі дәстүрі мен сыпайылық ережелерінде де көрініс тапты.

Халықтың педагогикалық мәдениеті – бұл оның балаларды тәрбиелеумен байланысты материалдық және рухани мәдениеті. Олар бесік және ойын әндерінде, қозғалыс ойындарында, балалардың еңбек құралдарында, балалардың тағамдары мен оны емгізу ережелерінде, балалар шығармашылығында, дәстүрлер балалар мерекесінде және халық өмірінің басқа көптеген элементтерінде көрініс табады.

Педагогикалық мәдениетте халықтардың ежелгі заманнан бүгінгі күнге дейінгі педагогикалық көріністерінің эволюциясының бейнесі орын алды.

Қоғамның материалдық және рухани прогресімен бірге тәрбиеге деген көзқарас та тұрақты эволюциялық өзгерістерге ұшырайды. Алғашқы адамгершілік-педагогикалық сенімдердің бірі болып табылатын балаға деген махаббаттың сенімдік эволюциясы адамзат баласының рухани прогресінің қызықты материалы бола алады. Әр адамға өз баласына деген түйсіктік, есепсіз махаббат тән. Балаға деген махаббат тек жеке сезім деп қаралмайды, сонымен қатар үлкен және кіші отбасыларының, рудың, тайпаның, ұлыстардың, халықтар мен елдердің керек-жарағы деп есептеледі.

Балаларды халықтық ортада тәрбиелеудің жоғарғы нәтижесі – педагогикалық ғылымның маңызды мәні болып табылады. Дайын нәтижелердің сырын ашу халық педагогикасының және бүтіндей алғанда елдің педагогикалық мәдениетінің ерекшеліктеріне жарық сәуле түсіруге алып келеді. Халыққа адамдар жөнінде шығу тегі мен тәрбиесі, ата-аналары мен тәрбиешілері бойынша пікір айту ертеден белгілі болған.

Педагогикалық ой тарихы көрсеткендей, халық қабылдап, қолдаған педагогикалық идеялар ғана өміршең болған. Халық педагогикасы жазу мен сауаттылықтың болмауынан көп нәрсені жоғалтты, даналық шашылды, көптеген жаңалықтар мыңдаған жылдар бойы қайтадан ашылды. Педагогикалық білімді шоғырландыру мүмкіндігінің болмауы халықтардың педагогикалық мәдениетінің прогресіне кедергі болып табылды.

Адамзат баласы үшін көптеген жылдардың, ұрпақтардың, нәсілдердің, ұлттардың, этникалық топтардың мәдениетінің жиынтығы маңызды болып табылады, өйткені олардың әрқайсы адамзаттың мәдени жиынтығын байыта түседі.

Қазіргі адамдардың рухани байлығы барлық интеллектуалдық, әлеуметтік, тарихи, этникалық сан алуандықты қамтиды. Бұл сан алуандық тұлғаның даралығына сәйкес ұлғая түседі. Рухани мәдениет – адамзат өркениетінің көп ғасырлық дамуымен біздің бабаларымыздың ұрпақтарының күшімен жиналған және байытылған қуат. Ал бұл рухани мәдениетті үйлесімді педагогикалық прогрессіз сақтау және дамыту мүмкін емес. Тәрбие процесі неғұрлым тиімді болса, тұлғаның, халықтың, елдің және бүтіндей адамзаттың жалпы рухани прогресі жоғары болады.

Педагогикалық шығармашылықтың ерекшелігі – тәрбие процесінде жиналған рухани байлықтар ұрпақтан ұрпаққа беріліп қана қоймайды, сонымен бірге өңделеді, жетілдіреді, дамытылады және байытылады.

Ешбір халық із-түзсіз жойылып кетпейді. Сақтардың, ғұндардың, түркілердің, қыпшақтардың рухани қуаты қазақтардың, өзбектердің, қырғыздардың, әзірбайжандардың және басқа да солармен туыс әрі көршілес халықтарда сақталған.

Мирасқорлық (сабақтастық) – ұдайы дамудың шарты. Ұрпақтар сабақтастығы тұлғаның әлеуметтік дамуы мен халықтың рухани прогресінің факторы ретінде тәрбие арқылы қамтамасыз етіледі. Сабақтастық уақыт пен кеңістікте іске асырылады. Тұлғалық дене сабақтастығы табиғатпен беріледі – мұрагерлік, генотип (барлық гендердің жиынтығы), материалды-экономикалық – мұралық, рухани – тәрбие арқылы. Табиғат, әлеуметтік жағдайлар, педагогикалық факторлар өзара әрекет етіп, сабақтастыққа кедергі болады немесе жәрдемдеседі.

Сабақтастықтың көрінуі сан алуан. Ол жеке адамға сай, отбасылық дәстүрді жалғастыру мен нығайту, адамдар мен ұрпақ бірлігін рухани байланыстыру түрінде іске асырылады. Сабақтастық

бүтіндей халықтардың тағдырын қозғайды. Ол жалпыхалықтық, жалпыұлттық, жалпыадамзаттық сипатқа ие болуы мүмкін.

Сабақтастық адамгершілік саласын қозғап, отбасының кенже мүшелерінің жеке басының теріс қылықтарының қалыптасуына әсер етуі мүмкін. Кей жағдайда ол стихиялы түрде де болуы мүмкін, алайды көп жағдайда ол сапалы құбылыс.

Ата-аналардың балаларын жақсы жағдайда өмір сүрсін деген ынтасында да сабақтастықтың педагогикалық аспектілері кездеседі. Бұл жағдай жас отау құру тойында, жас нәрестенің дүниеге келуіндегі баталарда да орын алады.

Ұрпақ сабақтастығы жөніндегі халық идеялары шын мәнінде педагогикалық болып табылады. Халық нақыл сөздерінің тәрбиелік маңызы өті зор.

Педагогика саласында сабақтастық өте тұрақты.

Тарих – халық педагогикасының бірден-бір қуатты құралы. Көптеген ғасырлар бойы халық ауыз шығармашылығында сақталып келген тарих сабақтарына баға беру және сипаттау болашақ ұрпақтың рухани-адамгершілік қалыптасуына ықпал жасап отырды. Халық ауыз шығармаларында адамның толық адамгершілік ережесі бар: оларда ата-анаға махаббат, берілгендік пен адалдық, еңбекке сүйіспеншілік және жалқаулар мен сандалбайларға жек көрушілік, жаулардың алдында және табиғаттың дүлей күші алдында ер жүректік, білмекке құмарлық, қарттар мен жасы үлкендерге инабаттылық пен кішіпейілдік туралы баяндалады. Бұдан жүз, мыңдаған жылдар бұрын жасалған халық педагогикасының ескерткіштерінде қарапайым педагогикалық талаптар, оқу мен тәрбиенің тәсілдері мен амалдары анықталған. Оларда балаларды еңбекке баулу, балалардың еңбек құралдары, мерекелері, әндері мен музыкалық аспаптары, балалар ортасының адамгершілік ережелері, жастардың эстетикалық идеалдары және т.с.с. баяндалады.

Халық өз кезегінде өзінің тәрбие жүйесін жасады. Халық – рухани байлықтардың бірден-бір және сарқылмас көзі. Халықта рухани және эстетикалық құндылықтардың басты өлшемі әрқашанда еңбек болып табылады. Бұл меселенің төңірегінде халық шығармашылығында балаларға арналған ертегілер, жаңылтпаштар, жұмбақтар бар десенізі! Олардың барлығы да педагогикалық бір мақсатты – балалардың ақыл-ой қабілетін дамытуды көздеді.

Жетілген адам жөніндегі халық идеалын халық тәрбиесінің мақсаты жөніндегі жалпы, жинақтау әдісіне негізделген түсінік деп қарау қажет. Мақсат – тәрбиенің шоғырланған, тиянақты көрінісінің бір жағы. Идеал – тұлғаның қалыптасуының бүкіл процесінің жалпы міндетін көрсететін жан-жақты, кеңірек құбылыс. Идеалда адамның тәрбиесі мен өзін-өзі тәрбиелеуінің түпкі мақсаты көрсетіледі, ол талпынуға тиісті жоғары үлгі беріледі.

Халықты педагогикалық даналықтың көптеген асылдарының ішінде адамдардың тұлғалық бейнесін, оның еліктеуге үлгі болатын идеалдарын жетілдіру идеясы негізгі орын алады. Тәрбие шынайы адами түсінікте өзін-өзі тәрбиелеудің пайда болуымен мүмкін болды. Адам қарапайым «педагогикалық» әрекеттерден күрделенген педагогикалық қызметке бет алды.

Жетілу түсінігінің өзі адамзаттың прогресімен тарихи эволюциялық өзгерістерге душар болды. Адамдардың арғы аталарының алғашқы санасының нышандары өзін-өзі сақтау инстинктерімен байланысты: кейін осы инстинктен денсаулықты нығайту мен дене бітімін жетілдірумен байланысты саналы түрдегі қамқорлық пайда боды. Еңбек құралдарын жетілдіруге деген ынталылық өзін-өзі жетілдірудің ішкі талпынысын оятты. Табиғаттың мәңгілік үйлесімділігі мен адамдардың олармен белсенді қарым-қатынасы адамның тұлғалық жекелеген сапаларын жетілдіруді табиғи түрде жасады. Тұлғаның келісімді жетілу идеясы адамның өз табиғатында және оның қызметінің сипатында салынған болатын.

Индивидтің жетілуі адам баласының екі ұлы жетістігімен келістірілген еді – тұқым қуалаушылықпен және мәдениетпен (материалдық және рухани). Өз кезегінде адамзаттың прогресі адамдардың жетілуге талпынысынсыз мүмкін емес еді. Еңбек қызметімен туындаған бұл әбден толық жетілудің өзі материалдық және рухани мәдениет саласында адамның ішкі-сыртқы дүниесінде, адамдардың қарым-қатынасында қатар жүріп жатты.

Әр халықтың тұлғаның толық жетілуі жөніндегі түсінігі тарихи жағдайлардың әсерімен дамыды. Халықтың өмір жағдайының ерекшеліктері оның ұлттық идеяларынан орын алды. Дей тұрғанмен де толық жетілген тұлғаның адами қасиеті жөніндегі идеялары бір-біріне жақын болды. Мәселен, барлық халықтарда ақыл-ой, денсаулық, еңбексүйгіштік, Отанға деген сүйіспеншілік, адалдық, ер жүректік, кең пейілділік, мейірімділік, қарапайымдылық және т.б. жоғары бағаланды.

Тұлғаның толық жетілуінің адамгершілік негізін ұлттық абыройды тәрбиелеу құрайды. Әрбір халық өз ұл-қыздарының бойынан өзінің туған халқы жөнінде жаман ойламайтын мінез көрсетуді, қадірлі адамдар жөніндегі қасиетті рухты қорламауды, өзінің патриоттық әрекеттерімен халқының даңқын арттыра білетін қасиеттерді көргісі келеді. Ұлттың даңқы оның даңқты ұлдарымен жасалады.

Ұлттың қадір-қасиет сезімі ғасырлар бойы қалыптасқан халық абыройының жауапкершілік сезімінің барлығын талап етеді. Ұлттық абыройдың таза сезімінің дамуында сонымен бір мезгілде ұлттың әрі гүлденуі, әрі интернационалдық жақындасу идеялары салынды.

Тарихи және тарихи емес халықтар, педагогикалық шығармашылыққа бейім және бейім емес халықтар жоқ. Барлық халықтарға тұрақты жетілген адамдарды тәрбиелеу жөніндегі саналы қамқорлық тән. Жалғыз бір адамның халыққа қажетті жетілуді бойына сіңіріп алуы мүмкін емес. Сондықтан да халық педагогикасында ру мүшелерінің жиынтығының, бірлігінің жетілуі деген түсінік орын алған. Жалпы көп халықтарда отбасы, ру, тайпалардың жетілуіне ынталылық болған.

Адамзаттың жетілуінің мазмұны мен мәні жөніндегі пікір тәрбие жөніндегі халықтың, этникалық идеалдардың тұрақтылығын дәлелдейді. Ол өмірге тек сөзбен ғана емес, тиянақты істің көмегімен жасалды. Сөз бен істің бірлігі ұлттық дәстүрлі педагогикалық жүйенің, жанды тәрбие дағдысының күшті жақтарының бірін көрсетеді.

Халық педагогикасының мыңжылдаған тәрбиесі тұлғаға ықпал етудің ең тиімді құралдарын қалыптандырған. Тұлғаның белгілі бір сипаттарын қалыптастырумен байланысты тәрбие құралдарын дифференциациялауды елестету таң қалдырады. Мысалы, баланың жеке басына әсер ету құралдары ретінде жұмбақтарға, мақалдарға, өлеңдерге, ертегілерге, ойындарға, мерекелерге көңіл бөлген. Жұмбақтардың негізгі мақсаты – ақыл-ой тәрбиесі, мақалдар мен өлеңдер – адамгершілік және эстетикалық тәрбие. Ертегілер ақыл-ой, адамершілік және эстетикалық тәрбиенің жиынтығы ретінде әсер етуге белгіленген, ертегілер – жинақтау құралы. Мерекелік-ойындық мәдениет – барлық құралдар үйлесімділік бірлігінде, жөнге салынған жүйедегі әрекет жағдайындағы педагогика. Ойындар да, өлеңдер де, мақалдар да, ертегілер де қолданылады. Ойын – ең тиімді практикалық педагогика, материалданған ертегі.

Сонымен, өзінің негізінде интернационалған және мәні жағынан жалпыадамзаттық этникалық педагогика барлық халықтардың тәрбиелік тәжірибесін зерттейді және қорытындылайды. Гуманистік тәрбие адамзат баласының қай кезінде болсын тәрбиенің барлық тарихи түрлерінің жоғары деңгейі ретінде барлық халықтар мен ұлыстардың педагогикалық жетістіктерін өз бойына қабылдайды. Этногенез жағдайында тәрбие жүйесі ойлап шығарылмайды, меңгеріледі, оны бүкіл этнос шығарады және келесі ұрпаққа қалдырады.

Әдебиеттер

1. Добренко В.И. Вызовы глобализации и перспективы человечества // Вестник МГУ. –2004. -№4. –с. 3-21.
2. Жарикбаев К.Б., Калиев С.К. Антология педагогической мысли Казахстана. –А. -1995.
3. Қожахметова К.Ж. Развитие этнопедагогика как наука и учебной дисциплины за годы независимости Казахстана // Вестник КазНУ –серия «педагогические науки». -2011. –с. 30-35.
4. Рысбеков Т.З. Некоторые вопросы преемственности педагогических традиций в этногенезе // В книге «Проблемы совершенствования учебного процесса и воспитания» -Уральск. -2012. –с. 41-51.

Садықова Н.М., Бауыржанқызы А.

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы,
аль-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университет)*

ТҰЛҒАНЫҢ ЖАҢА ӘЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ ЭТНОМӘДЕНИ ОРТАҒА ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БЕЙІМДЕЛУІ

Тұлғаның жаңа өмір сүру жағдайында бейімделуін зерттеудің теориялық тұжырымдамасын іздеу және дәлелдеу әлеуметтік психологияда бейімделу мәселелер жағдайын толықтай, «әлеуметтік-психологиялық бейімделу», «әлеуметтік мәдени бейімделу», «бейімделудің көрсеткіштері мен факторлары» және т.б. осындай ұғымдар құрылымының сараптамасын қарастыруды талап етеді. Нұсқалған ұғымдардың толық сараптамасы мен айқындалуына талаптанбай, оларға тек олардың бізге тұлғалардың өмір сүрудің жаңа жағдайларында, сонымен қатар, жаңа әлеуметтік және этномәдени ортада бейімделу спецификасы мағынасын ашуға тоқталайық.

Бейімделу әдебиеттерінің көптеген сандық ағымында бейімделу бұл өздің кең және тар мағыналарында қолданылады. Кең, философиялық көрінісінде бейімделу деп: «... жеке тұлға мен ортаның, олардың функциялары, құрылымының, жүріс-тұрысының қиылысуы орын алатын, кез-келген қарым-қатынас» түсінеді [1]. Бұл аспектіте орындалған жұмыстарда, бейімделу тұлға мен макро әлеуметтің арасындағы байланысу құралы ретінде қаралады, адамның қоғамдық орының, жаңа әлеуметтік рөлді иемденуінің асты сызылып көрсетіледі т.б. бейімделу әлеуметтанумен бірге өзара арақатынаста болады.

Бейімделу тар, әлеуметтік-психологиялық мағынада тұлғаның аз топпен қатынасы ретінде қарастырылады, әдетте – өндірістік немесе студенттік. Яғни, әлеуметтік психология тұрғысынан бейімделуі тұлғаның кішкене топқа кіру, онымен орын алған нормалар, қатынастар, оның мүшелерінің арасындағы байланыста белгілі құрылымдық орынды иемдену процесі ретінде қабылданады. Бейімділіктің әлеуметтік-психологиялық зерттеу ерекшеліктері, біріншіден, жеке тұлға мүшесі болып табылатын, жеке тұлға мен қоғамның қарым-қатынасы аз топтармен жанама ретінде қарастырылады, екіншіден, жаңа әлеуметтік орта қалыптастыра отырып, аз топтың өзі бейімделу іс-әрекетіндегі жақтардың біріне айналады – адам үйрене алатын жақын қоршаған ортасына [2].

Басқа сөздермен, бейімделу байланыс жасайтын жақтардың өзгеру ретінде қарастырылады. Тұлға, жаңа әлеуметтік ортаға кіре, белгі түрде өзінің қарым-қатынас жүйесін өзгертеді. Өз алдына, топ өзінің норма, дәстүрлер, ережелерінің түзетілімімен жаңа келген адамның келуіне әсер етеді. Осы бағыт жұмыстарында үлкен аспект тұлғаға қойылады, дәл соған бейімделу процесінде шешуші рөл беріледі. Сонымен қатар, бейімделу кикілжіңді мәселелеріне байланысты жұмысты адам бейімделетін орта емес, зерттеу объектісі деп атауға болады, қазіргі зерттеу объектісі бейімделудің белсенді мүшесі ретіндегі топ саналады. Бұл жағдайда оны «топтың бейімделгіштік қасиеті» сипаттайды [3. С.56].

Әлеуметтік-психологиялық бейімделудің мәселелерінің қолданбалы аспектілері көптеген салалар бойынша көптеген ғалымдармен зерттелуде: тұлғалардың дамыған топтар мен ұжымдарда бейімделуі (Георгиева, 1985; Свиридов, 1974; Таранов, 1976; Ходаков, 1976; Хохлова, 1981 және т.б.); ртүрлі оқу (Гапонова, 1994 және т.б.), еңбек, өндірістік қызметтерде (Жмыриков, 1989; Шалыто, 1989 және т.б.), әртүрлі психосоматикалық және невротикалық ауруларда (Бурлачук, Коржакова) және т.б. әлеуметтік-мәдени бейімделу негізінде әлеуметтік-мәдени айырмашылықтар жатыр, яғни оларды қолдану, мәдени қызметтің құрылымы мен сипатында, әлеуметтік-мәдени қарым-қатынаста субъектінің белсенділік деңгейіндегі рухани нығметтер мен қызмет түрлеріне қолжетімділік пен олардың таратылуындағы айырмашылығында [4]. Л.Л. Шпактың ойынша әлеуметтік бейімделу – «бұл рухани-практикалық мүмкіндіктер мен нақты бейімделу оқиғаларындағы қызмет нәтижелермен субъектілер мен әлеуметтік-мәдени ортаның өзара бейімделу формасы». Бұл автордың ойынша әлеуметтік-мәдени бейімделу басқа бейімделу түрлерінен аксиологиялық атауымен, орналасу құндылықты бағдарлы құрылымымен, бейімделу қызметінде заттық-практикалық байланысуымен айрықшалаанады. Егер бейімделудің әлеуметтік-кәсіпқойлық және әлеуметтік-тұрмытық әртүрлілігінде заттық-практикалық іс-әрекеттер көп байқалып жатса, онда бейімделудің әлеуметтік-саяси, әлеуметтік-психологиялық және әлеуметтік-мәдени іртүрлігінде бейімделушілердің құндылықты бағдарлық мағынаға ие және адамның бейімделу мүмкіндігін іске асырушы рухани-практикалық күш-жігері асым түседі. Әлеуметтік-мәдени бейімделудің ішкі қайнар көзі ретінде өзгерген әлеуметтік-мәдени ортаның шартында жаңа тұтынушыларға және мүмкін бейімделушілерге мәдени қызметтің негізгі, әдетті формалары мен әдістерінің сәйкессіздігі саналады.

Әлеуметтік-саяси және әлеуметтік-экономикалық өзгерістердің нәтижесінде, халықтың айтарлықтай бөлігі биологиялық әлеуметтік бірдейлік дағдарысын бастан кешетінін айта кеткен жөн. Бұл дағдарыстың жағымсыз белгілері өзін нашар сезінуде, осы немесе басқа әлеуметтік топқа (кәсіби, этникалық) қатысты әртүрлі жағымсыз сезімдерге алаңдауда байқалады.

Г. Тежфел мен Дж. Тернердің әлеуметтік идентификация үлгісіне сәйкес адам өзінің позитивті әлеуметтік тобына күмән келтіруі позитивті әлеуметтік бірдейлікті жоғалтып алуымен, демек адамның өзін-өзі бағалауды жоғалтуымен түсіндіреді. Осы ғалымдардың пікірінше өзіңді құрметтеудің базалық қажеттілігін жүзеге асыру үшін, адам жоғары субъективті статуска ие болған қандай-да бір позитивпен бағаланатын әлеуметтік топқа қосылуға талпынатын болады.

Л.Л. Шпак әлеуметтік мәдени бейімделудің субъективті белгілеріне бейімделушінің өзінің әлеуметтік-мәдени ортадағы жағдайына қанағаттануын; бұл әлеуметтік-мәдени орта дәстүрлері мен нормаларын зеделі түрде қолдауды; осы ортамен әлеуметтік байланыстың әдістері мен формалары, құрылымын байыға деген ұмтылыс пен дайындықты жатқызады. Бейімділіктің басты объективті белгілеріне, автордың ойынша, осы орта мен барлық қоғамның әлеуметтік-мәдени процестерінде шығармашылық белсенділігінің артуы жатады; осы әлеуметтік-мәдени орта шарттарында мәдени қызметтің құрылымы мен сипатының байытылуы, динамикалық (тереңдік бойынша энергиялық, интенсивті, қарқындылығы бойынша шапшаң, мәдени процес жетістіктерін ішкі қозғалмалы меңгері (ғылыми-техникалық жаңалықтарды, еңбектегі жаңалықтарды енгізу, саяси және рухани өмір саласы; осы әлеуметтік-мәдени ортадағы бейімделу субъектісінің тұрақтылығы.

Тұлғаның бейімделуінің субъективті критерийлері жеке сферасындағы барлық деңгейдегі өзгерістерінде байқалады. Жеке сферасы – когнитивтік (жаңа орта туралы хабардар болу),

эмоционалды (өмірдің түрлі аспектілерімен қанағаттану), құндылық (қарым-қатынас жүйесіндегі өзгерістер), мінез-құлық (қызметтің жетістіктері мен коммуникация, әлеуметтік қызмет және т.б.).

Көптеген критерийлер бейімделу феноменінің объективті күрделілігін және белгісіздігін көрсетеді, ол бүкіл адамның әлеуметтік ортаға байланысы бар байлығына әсер етеді. Бейімделу көрсеткіштерін анықтау деңгейінде қолданбалы зерттеудегі әдіснамалық қиындықтарына себеп болады. Жоғарыда айтылған қиындықтарды жеңу амалдарының бірі бейімделудің басқалармен салыстырғандағы басты көрсеткіштерін ажырату.

Көбіне, И.К. Кряжева «әлеуметтік-психологиялық бейімделудің феноменінде жеке тұлғаның өндірістік қызметке тартылуын, сондай-ақ тұлғаның оңтайлы эмоционалды әл-ауқатын» атап көрсетеді және тұлғаның өндіріске бейімделуінің басты әлеуметтік-психологиялық көрсеткіштеріне оның «диспозиция сипаттамалары, құндылық бағдарлау бағыты, сондай-ақ өндірістік топтың әлеуметтік-психологиялық климаты» жатады [5. С.206].

«Әлеуметтік-психологиялық бейімделудің көрсеткіштері» ұғымын қарастыра отырып, «бейімделу факторлары» ұғымынсыз жүзеге асыруға болмайды. Бейімделудің факторлары туралы сұрақтар бейімделу процесінің детерминациясы мәселесіне жатады. Фактор дегенде бейімделу көрсеткіштерінің мағыналарына әсер ететін жағдайларды айтады.

Бейімделу факторларының басқа аз таралғаны олардың уақытша және бастапқы деп бөлінуі, онда біріншісі бейімделудің барлық процесінде іске асырылады, ал екіншісі оған бірен-сараң әсер етеді. Бұндай қатал және шартсыз факторлар іс-әрекетін уақытта бөлу, біздің ойымызша, шынайылыққа сәйкес келмейді, себебі уақыттық және мәңгілік факторлар жоқ, тек қажеттіліктерді өзекті етумен белгілі маңыздылыққа ие болатын факторлар ғана бар. Басқаша айтқанда, факторлар өздігінен маңызды емес, керісінше тек қана сәйкесінше қажеттіліктерді өзекті ету кезінде маңызға ие.

Осы мақалада баяндалған отандық және шетелдік психология ғылымының теориялық және әдістемелік жетістіктеріне сүйене отырып әлеуметтану және бейімделу психологиясы саласындағы практикалық атқарымдар, әлеуметтік-психологиялық бейімделу эмпирикалық негіздеріне төмендегілерді қамтушы ұғымдар кіруі керек деп айт аламыз.

Бізден ойлап табылған ыңғайға сай, тұлғаның жаңа әлеуметтік-мәдени ортада әлеуметтік-психологиялық бейімделуі ұғымымен біз, нәтижесінде әлеуметтік-мәдени жағдайларға сай дәлме-дәл өзгерген жаңа жағымды әлеуметтік сәйкестілік құрылатын әртүрлі мәдениет өкілдерінің қиын және көпөлшемді қарым-қатынас процесі ретінде білетін боламыз; тұлғаның әртүрлі қызмет түрлеріне өзінің белсенді қосылу мүмкіндіктеріне сай тұлғалық әлеуетінің (және, ең алдымен, кәсіби қызметін), тұлғааралық қарым-қатынас жүйесінің әлеуметтік-мәдени және әлеуметтік-саяси қоғам өмірінің арту процесі, өзін-өзі құрметтеу және өзін тұлғалық өзекті ету қажеттіліктерін жүзеге асыру үшін жағдайлар табу.

Бізге әлеуметтік-психологиялық бейімделудегі ортақ процесте *әлеуметтік бейімделуді* нәтижесінде жеке тұлғаның жаңа әлеуметтік ортаның талаптарына сыртқы жүріс-тұрыс стратегиясының өгерісі орын алатын процес және ішкі тепе-теңдік орнайтын, жаңа әлеуметтік контекстінде психологиялық қанағаттануға қол жеткізілетін процес ретіндегі, психологиялық бейімделуді ерекшелеп белгілеу абзал көрінеді.

Әлеуметтік-мәдени ортасының өзгерісі тұлғадан оған жаңа жағдайларда жаңа әлеуметтік байланыстар орнатуды, өзінің орындаын табуды, кәсіби іске-асыруды, өзін орнығып қойған әлеуметтік-мәдени қатынастар жүйесіне өзін кіріктіруді талап етеді. Бұл талаптар жеке тұлға алдына сәйкес бейімделу стратегиясының мақсатн қою және іске-асыруды қояды.

Әлеуметтік сәйкестіктің дағдарысы құрылып қойған әлеуметтік-мәдени қатынастар жүйесіне өзін орнықтару, өзінің жаңа жағдайлардағы орнын табудағы жеке-тұлғалық механизмдерінің күшті алға ұмтылуға ынталандырылуы ретінде орын алады. Жаңа жағдайларда осы жеке тұлғалық сәйкестік жеке тұлғаның бейімделуіндегі мейлінше табысты стратегиясын – интергацияны таңдау және іске асыруда басты болады. Осыдан, жеке тұлғалық адам әлеуеті қаншалықты бейімделу процесіне кіргендігіне байланысты, оның бейімделуінің табыстылығы да байланысты болады.

Тұлғаның әлеуметтік-психологиялық зерттеуіне осы ыңғайды қолдану, біздің ойымызша, тұлғаның және әлеуметтік, мейлінше толық және терең түсінікті жетуге мүмкіндік береді, бұл – тұлға мен әлеуметтік-мәдени ортаның арақатынасы процесін түсіну, оған дәлме-дәл түсініктеме табу, тұлғаның жаңа әлеуметтік-мәдени ортаға кіру процесінің табыстылығына әсер ететін басты факторларын таңдау. Осы айтылған мәселелер практикалық түрде қоғамда болып жатқан бейімделу процестерінің әлеуметтік болжамдануына қолданылуы мүмкін.

Әдебиеттер

1. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психол. журн. 1994. № 3.
1. О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. М., 1979. С. 219-232.
2. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации. Саратов, 2000.
3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 1998. Вып. III.
4. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: Дис. ... д-ра социол. наук. Кемерово, 1992. 398 с.
5. A., Bochner S. Culture Berry J.W. Immigration, Acculturation and Adaptation. Ontario, 1996.

*Сарсекенова А.Б., Конкаева О.Б., Аязбаева Н.Г.
 («Өрлеу» БАҰО) АҚ филиалы Атырау облысы бойынша
 педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты,
 «Тұлғаны тәрбиелеу және әлеуметтендіру» кафедрасының аға оқытушылары)*

ҰЛТТЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ұлт психологиясы – этнопсихологияның негізгі мәселесі. Бүкіл халық ұстанатын тәлім – тәрбиелік нормаларды жан жүйесі тұрғысынан баяндау – барлық адамзатқа ортақ халықтық психологияның зерттеу нысанасы болып табылады. Ғасырлар бойы жинақталып, бір жүйеге түскен ұлттық дәстүр, салт – сана, әдет – ғұрып ұрпақтан ұрпаққа біртіндеп жалғасатын адамгершілік, ақыл – ой, эстетикалық, еңбек, тәрбие түрлеріне қатысты таптаурынды нормалар мен принциптер, яғни белгілі бір этностың, жалпы мінез – құлқы, іс – әрекетінің ішкі астарлары сөз болады.

Біріншіден, ұлттық психология қоғамдық (немесе әлеуметтік) психологияны құрайтын элементтердің бірі, оның құрамдас бөлігі болып табылады. Бұны түсіну үшін қоғам әлеуметтік топтардан құралады. Әр әлеуметтік топтың өзіндік психологиялық ерекшеліктері болады. Осының негізінде ұлттық психология қоғамның психологиясын айқындайтын құрауыш екендігі туындайды. Әр ұлтта – қоғамды құрайтын әлеуметтік топтың бірі.

Екіншіден, ұлттық психология ұлтаралық қатынастар идеологиясымен, ұлттың құндылықтарға қатысымен бірге қоғамдық сананың маңызды құрауышы болып табылады. Қоғамдық сана – қоғамның рухани дамуының барлық жақтарын көрсетеді.

Үшіншіден, ұлттық психология – ұлттың негізгі белгілерінің бірі болып табылады.

Ұлттық психология – белгілі бір ұлт өкілдеріне тән, ұрпақтан ұрпаққа беріліп отыратын мінез-құлық пен психологиялық қарекет ерекшеліктері. Ұлттық психология рухани мәдениетте, сезімдерге, әдет – ғұрыпта, тілде, адамгершілік әдептік салада ұлттық мінездің көптеген психологиялық көрністері мен этностық белгілерін қамтиды. Ұлттық психология рухани мәдениетте, сезімдерде, әдет – ғұрыпта, тілде, адамгершілік әдептілік салада ұлттық мінездің көптеген психологиялық көрністері мен этностық белгілерін қамтиды. Ұлттық психология – тіпті әр түрлі таптарға жататын адамдарға мінез – құлықтың орнықты негіздерінің бірі.[1]

Қоғамда болып жатқан өзгерістерге тәуелді ол да өзгеріп отырады. Халықтық психология – психика мен мінез – құлықтың қанға «сінген», тез өзгеріп, не жоғалып кетпейтін ұлттық бітісі, мезгіл мөлшерімен алғанда ұзақ дәуірдің жемісі.

Ұлттық психология – әр ұлттың төлқұжаты, мәселен, «ұлттық мінез», «ұлттық мақтаныш», «ұлттық намыс», «ұлттық дәстүр», «ұлттық сана», т.б. ұғымдар ұлттың бүкіл дүниежүзілік мәдениетке үлес қосуында белсене қызмет істейтінін, ұлттық таланттың көзін ашатын ақыл – ойын жинақтап, оларды бір арнаға бағыттайтын катализатор. «Қазір қазақ ғылымын халықаралық дәрежеге жеткізу керек» деген сындарлы пікір бар.

Этнопсихология – әрбір халықтың рухани әрекетін (миф, фольклор, тіл, дәстүр, салт, әдет – ғұрып, діл, дін т.б.), жемісін сол халықтың психологиясын, сана – сезімін көрсететін негізгі өлшемдер. Этнопсихология жеке ғылым ретінде ХІХ ғасырдың орта шенінде Ресейде, кейінірек Батыс Еуропа елдерінде (Лацарус, Штейнталь, Вунт, т.б.) пайда болды. Қазақ топырағында бұл мәселемен көбірек айналысқан Шоқан Уалиханов еді. Оның еңбектерінде халық рухы дейтін ұғым жиі кездеседі. Мұны халықтық психология ұғымының синонимі деуге болады. Бұдан біртуар ғұлама ғалымның еуропалық этнопсихологтардың еңбектерінен біршама хабардар болғаны байқалады. Этнопсихология зерттейтін проблемалар (ұлттық тұрпат, ұлттық сана, халық рухы, дәстүр, салт. т.б.) сан алуан. Қазақтың мінез-құлқы, ұлттық ерекшеліктері, яғни ұлттық психологиясы оның ғасырлар бойы қалыптасып, ұрпақтан-ұрпаққа аманат ретінде ауызша жетіп, ауызша таралып келе жатқан мақал – мәтелдері мен нақыл сөздерінде тұнып тұр. Яғни, қазақ халқының ұлттық психологиясын

білгісі келген адам, ең алдымен оның жазылмаған заң іспетті «том-томдаған» мақал-мәтелдері мен нақыл сөздерін, батырлар жыры мен шешендік сөздерін тереңірек білсе жетіп жатыр. Сонда ғана ол ұлттың өзіне ғана тән ерекше бет-бейнесін, мінез-құлқы мен жан-дүниесін анық аңғаратын болады.[2]

Шығыстың ұлы ғұлама ойшылы Әбу Насыр әл-Фарабидің ғылыми ізденістерінде этнопсихологиялық білімдер жөнінде жекелеген мәселелер елеулі орын алды. Сондықтан, ол былай деген халықтар бір – бірінен үш табиғи қасиеттерімен ерекшеленеді: құқық, мінез-құлық және тіл. Оның ойынша осы ерекшеліктер бірқатар факторлардың айырмашылықтарымен түсіндіреді: аспан денелер ережесі, планеталардың жақындап немесе алыстауы, жұлдыздардың үйлесім табуы, сонымен бірге географиялық шарттар (ауа, жер сапасы, ландшафттар т.б.). Ғұлама ойшыл стереотиптердің ерекшеліктеріне мінез-құлықтарына, қасиеттеріне, құқықтарына тән түріктерге, арабтарға басқа да ұлт өкілдеріне сол кездегі көп ұлтты мемлекет Араб халифатына сипаттама берген. Ғұлама ойшылдың қызықты ойлары аумақтық және экономикалық жақын, рухани түрік және славян халықтары. Оның айтайын дегені, сол уақыттардағы түрік халықтарының славян халықтарымен өзара қарым-қатынастың үйлесімділіктің негізі орыс халықтары. Атап айтқандай, табиғи ортада өзара әрекеттер мен өзара қарым-қатынас ерекшеліктерді дамыту этностардың өзге де алғышарттары белгілі бір жүргізуші қызмет жасайды деген.

XI – XII ғ. қазіргі Қазақстан аумағында пайда болған этикалық-психологиялық трактаттар түрік тілінде жергілікті авторлармен жазылған. Бұл «Құдатығу білік», «Даналық» кітабы, А. Жүнекейдің «Шынай сыйлық», т.б.

Қазіргі заманғы зерттеушілер проблемасы ұлттық психологияның бірнеше еңбектерден аз емес, тіл туралы құнды сөздер, түрлі түркі тайпалары туралы, олардың әндері, жұмбақтар, мақал-мәтелдер, салт-дәстүрлер, діни сенімдер жөнінде айтуға болады.

XV-XVII ғ. Қазақ халқының тарихында ұлттық-психологиялық және әлеуметтік қатынастардың аса маңызды кезеңдері болды. Орта ғасырларда Жамбыл облысында бірінші Қазақ хандығы құрылды. Дербес білімі бар Қазақ хандығы басқа ұлт өкілдері өзбек, қырғыз және басқа да түркі тектес халықтар сияқты өздігінен қазақ мәдениетін құратын болды.

Л.Р. Герхем әр этнос өмір сүре отырып, елеулі жетістіктерге өнерге және философияға шебер мәдениетке қол жеткізді, өйткені органикалық және түпнұсқалық әлемдік сезінулерге ие деген.

Осы кезеңдері рухани өмір шетінен қазақ этносының мақсат – мұраттары өзіндік қоғамдық ойлардың әртүрлі бұтақтары өз дамуын жаңа бетке дами бастайды. Бұл үрдіс көшпенділердің психологиялық мәдениетін дамытуға арналған, бірінші кезекте, халық психологиясы дала адамдарының дамуына өзіндік ізін қалдырған. [3]

Халықтық психология – адамдардың қоғамдық және жеке тәжірибесінен, өмірдегі пайымдауларынан туындайтын қарапайым психологиялық білімдердің жүйесі. Бұл – адам мінез – құлқының көптеген жақтарын қамтып, белгілі этностың өзіне тән психикасы жөнінде біршама мәнді мағлұматтар беретін ілім – білімдердің жүйесі. Әйтсе де бұлар арнайы ғылыми жүйеге негізделмегендіктен, жеке тұлғамен этнос психологиясын ажыратуға жөнді жарай бермейді. Мұндай жағдайда біз тек ғылыми психологияның деректеріне сүйенеміз. Халықтық психологияның теориялық мәселелерін зерттеумен этнографиямен астарласа дамыған этнопсихология атты ғылым саласы шұғылданады. Халқымыздың ұлттық психологияның негізі рухани адамгершілік пен имандылықтың басты көрнісі, ғасырлар бойы қалыптасқан қоғамдық сананың тәжірибесінің айғағы.

Әдебиеттер

1. <http://kk.wikipedia.org/wiki/>.
2. Қ. Жарықбаев. «Жалпы психология» Алматы, 2004ж
3. Қ.Жарықбаев., А.К. Олжасов., М.К. Ахметова «Казахская этнопсихология» Алматы 2014ж

Сахиева Ф.Ә, Аманбай А.Ж.

*(Қазақстан Республикасы, Шымкент қаласы.,
М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Мемлекеттік Университет)*

ТҮЛҒА ҚҰРЫЛМЫНДАҒЫ ҚҰНДЫЛЫҚТАР МЕН ҚҰНДЫЛЫҚТАРҒА БАҒДАРЛАНУ ЖҮЙЕСІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ

Қазіргі жаңа қоғамдық, әлеуметтік-мәдени жағдайларға байланысты туындайтын көптеген өзгерістер білімдер жүйесіндегі педагогикалық-психологиялық бағыттарда жаңа бағыттағы өзгерістерді талап етеді. Бұл мәселені шешу ең адымен ұлттық мәдениет пен жалпы адамзаттық құндылықтарға негізделген мәдени құрылымдарға байланысты [1].

Құндылықтарға бағдарлану субъектінің қоршаған болмысты рухани, саяси, моралдық, эстетикалық бағалауы болып табылады және сол болмыста бағытталады, объектілердің мәнділігін ұғынады. Құндылықтарға бағдарлану әлеуметтік тәжірибелерді меңгеру арқылы әлеуметтену процесінің нәтижесінде жүзеге асырылады. Құндылықтарға бағдарланулар тұлғалардың әлеуметтік дамуларында тек бір үлгі ғана емес олар үшін ішкі тұлғалық дамуларының реттеуші күші, өзіндік бағалаудың ішкі критерийі болып табылады [6].

Тұлғадағы құндылықтарға бағдарлану жүйесі өзі өмір сүріп отырған ортаның ерекшеліктеріне байланысты олардың бағыттылығымен, болмысқа деген ішкі негізін көрсетуімен байланысты. Әрбір этностың өз табиғатына сай құндылықтары өскелең жас ұрпақтың психикалық дамуында белгілі бір рөл атқарады. Қазіргі заман талабына сай жастарда құндылықтар жүйесін өз халқының салт дәстүрлері арқылы қалыптастыру, олардың этностық сана-сезімдерін дамытумен тікелей байланысты.

Құндылық дегеніміз – шындықты бағалау критерийі, яғни айналасындағы адамдарға, өзіне қатынасы мен өмірлік ұстанымынан көрінетін тұлғалық қасиеттер. Тұлғаның құндылығы өзі ұмтылатын идеалды мақсаттарынан көрінеді.

Құндылық бағдар дегеніміз – адамның әлеуметтік ортада мінез-құлқы мен әлеуметтік іс-әрекетін психологиялық реттеуді қамтамасыз ететін тұлғадағы қасиет. Бұл мәселе бойынша зерттеу жүргізген ғалымдар: өткен ғасырдың 60-70 жылдары философиялық әдебиеттерде В.П. Тугаринов, О.Г. Дробницкий және басқалар; шетел әдебиеттерінде құндылық бағдар ұғымы "аттитюд" ұғымымен де түсіндіріледі: З. Фрейд, Э. Фромм, В. Франкл, К. Роджерс және басқалар; кеңестік кезеңде: С.Л. Рубинштейн, В.Д. Ермоленко, Л.И. Божович, Г.М. Андреева, Д.А. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, А.И. Донцов, С.С. Бубнов және басқалар болды.

Тұлғаның құндылық бағдары оның қасиеттерінің жүйелі қалыптасуының күрделі құрылымы ретінде қарастырылады (С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, Б.Г. Ананьев). Тұлғаның құндылық бағдарлануының дамуы индивидтің қоршаған ортамен өзара әрекеттесу мен өзіне "мәнді адамдармен" қарым-қатынас жасаумен тікелей байланысты индивидтің қоғам құндылықтарын меңгеруге тәуелді (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин).

Тұлғаның құндылық бағдар жүйесі мен тұлғалық мәнінің дамуы мен функциялануы өзара бір-бірімен байланысты және бір-бірін толықтырушы сипатта болады, яғни оның құндылық бағдары – бір мезгілде адам үшін ең маңызды да мәнді нәрсенің әрі пайда болуын, әрі оны тасымалдауын білдіреді (Д.А. Леонтьев, Ф.Е. Василюк, В. Корнилова, В. Франкл, Г. Олпорт және басқалар).

Құндылықтар категориясы психологиядағы ең бір күрделі ұғымдардың бірі. Құндылықтар маңызды мағыналылықты құрай отырып, олар әрі жалпы және мәдени табиғатқа да ие болады. Құндылықтар жайлы эмпирикалық-теориялық шет елдік зерттеулерге И.С. Кон мен А.Т. Спиркиннің теориялары жатады [5]. Олардың пікірінше құндылықтарға бағдарлану-жалпы адамзатқа тән мәселелерді шешу барысындағы адамның ойлау мотивтерінің бағыттылығы бойынша топталған күрделі принциптер. Олардың теориялары бойынша құндылықтарға бағдарланулар үш жағдайға негізделеді:

1. Барлық мәдениеттің адамдары бірдей жалпы адамзатқа тән мәселелерді шешуге шақырылады.

2. Қол жеткен шешімдер жиынтығы шектеулі, алайда әрбір шешімдер әрбір мәдениетте әртүрлі деңгейге ие болуы мүмкін.

3. Бәрінің потенциалды шешімдері болады, олар әрбір мәдениеттерде міндетті түрде шешіледі. Авторлар бес түрлі адамзатқа тән мәселені көрсетеді және олар төмендегідей құндылықтармен әрбір мәдениетте шешіледі, соларға жататын базалық құндылықтар: адам табиғатына деген қатынас; адамның табиғатқа қатынасы; адамның уақытқа қатынасы; іс-әрекеттің бағыттылығы; адамның басқа адамдарға қатынасы. Американдық психолог Д. Матсумото мәдениетті құндылықтардың, ішкі ыңғайланулардың, сенімдердің, мінез-құлықтардың жиынтығы деп қарастырды.

Кенес психологиясында тұлғаның жүйе құрушы және басты сипаттамасына құндылықты құрылулар болып табылатын бағыттылық пен квинтэссенциялар жатқызылды. Б.Г. Ананьев құндылықтарды бейімділіктер мен мінезді қалыптастыратын және мінез-құлық мотивтерін анықтайтын тұлғаның біріншідей базалық "алғашқы" қасиеттері деп қарастырды].

С.Л. Рубинштейн бағыттылық пен құндылықтарға бағдарлануды көрсететін тұлғаның динамикалық бағыты деген терминді кіргізді [7]. Тұлғаның кәсіби іс-әрекеттегі тұлғаның мотивациялық-құндылықты сферасын В.Д. Шадриков зерттеді. Ол құндылықтар мен кәсіби мотивтер жүйесін зерттеу үшін "Паралелль профильдер" деген әдістемені жасады. Құндылықтарға бағдарлану жүйесі күрделі құрылымдарға ие және белгілі бір қоғамдық қатынастарда көрінеді.

Тұлға деңгейінде құндылықты сана – идеалдарға, дәстүрлерге, нормаларға, әдет-ғұрыптар сияқты құндылықтарға бағдарланулар мен ішкі ыңғайланулардың жиынтығымен анықталады. Адам өзінің

тіршілік әрекеті барысында болмыстың әртүрлі жақтарына деген қатынастардың эталондарын бекітеді, жақсы, жаман, қайырымдылық, зұлымдық, әділеттілік жайлы түсініктерді қалыптастырады.

Құндылықтар категориясы психологиядағы ең күрделі сұрақтардың бірі болып табылады. Индивид үшін құндылықтар болмысты бағалаудың кей белгілерінің бірі. Құндылықтар бір мезгілде мотивациялық әрі когнитивті құрылулар болып табылады.

Құндылықтарға бағдарлану адамның мақсатқа сәйкестік процесін бағыттап, түзетеді және әлеуметтік ортада субъектінің мінез-құлқы мен әлеуметтік іс-әрекетін психологиялық реттеуді жүзеге асырады [13]. “Құндылықтарға бағдарлану” ұғымы социализация мен индивидуализация процесінде қалыптасатын психологиялық негізді анықтайтын жеке адамның жүйе қалыптастырушы қасиеті болып саналады. (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев) [14,7,9].

Б.Г. Ананьевтің пікірінше, құндылықтарға бағдарлану қоғамдық тәжірибені интериоризациялау процесінде қалыптасқан мінез – құлықтың мотивін анықтайтын жеке адамның базалды “алғашқы” қасиеттері [13].

С.Л. Рубинштейн адам өміріндегі мәнділік, мағыналық оқиғалар мәселесін қарастыра келе құндылықтардың регуляторлық қызметін көрсетеді. Құндылықтар өмірлі қатынастар иерархиясында бола отырып, адамның іс-әрекетін детерминанттай келе, оған әсер етеді. Сонымен қатар, С.Л. Рубинштейн пікірінше кез келген құндылық ішкі жағдайлардың өзгеру нәтижесінде өзектендіріледі [12].

А.Н. Леонтьев адамның құндылықтарды қабылдау мінезінің әлеуметтікке байланыстылығын талдай отырып, адамның тұлғалық реалды базасы оның іс-әрекетінде жүзеге асатын қоғамдық қатынастардың әлемге бірлігі ретінде болып табылады. Осыған байланысты жеке адамның құру қатынастар жүйесін қайта құруда және мәңгілікті құратын мотивтердің иерархиясында жүзеге асады.

Психология ғылымында құндылықтарға бағдарлануды қалыптастырудың маңызды механизмдеріне идентификацияны, яғни өзін үлкендермен, құрбыларымен когнитивті және эмоциялық ұқсастыру; рефлексивті қабылдау және әлеуметтік рөлді меңгеруді, қағас қалу, жеке адамның социогенез феномені ретінде мінез-құлықты индивидуализациялауды; мотивтің мақсатқа жылжу механизмін; интериоризация механизмін, экстериоризацияны жатқызады [10,5,9].

Құндылықтарға бағдарлану психологиялық феноменін зерттеудегі аксиологиялық ықпалдар (А.Г. Здравомыслов, В.Б. Ольшанский, Е.Н. Шиянов, В.А. Ядов және басқалар) негізінде оны ұғыну процесі тұлғаның ішкі құрылымының жүйе қалыптастырушы компоненті ретінде және оның бағыттылығының мазмұндық жағымен байланысты болады, сонымен қатар “норма”, “құндылықтар”, “мотивтер”, “қажеттіліктер”, “ішкі ыңғайланулар”, “рухани құндылықтар”, “ұлттық құндылықтар” сияқты категорияларды талдаумен де байланысты.

Құндылықтарға бағдарланудың даму дәрежесі тұлғаның даму деңгейін көрсетеді сондықтанда оның әртүрлі аспектілерін көптеген ғылым салалары зерттейді, атап айтқанда философиялық-социологиялық жүйеде (О.Г. Дробницкий, А.И. Титаренко және басқалар), әлеуметтік-психологиялық (А.Г. Здравомыслов, И.С. Кон, Е.В. Шорохова, В.А. Ядов және басқалар), психологиялық-педагогикалық білімдерде (М.И. Бобнева, О.И. Зотова, В.С. Круглов, М.Х Титма және басқалар).

Кеңестік психологияда тұлғаның құндылық бағдар жүйесін зерттеуге арналған көптеген еңбектер бар. Дегенмен, әр түрлі теориялардағы көп мәнді пән аралық ғылыми ұғымдар сияқты бұл ұғымда түрліше түсіндіріледі және интерпретацияланады.

Кеңестік психологиядағы ғылыми әдебиеттерде “құндылық бағдар” ұғымы “жеке адамның бағыттылығы”, “тұлғалық құндылықтар”, “тұлғалық мән”, “құндылықтар”, “қойлымдар” сияқты ұғымдармен байланысты [12]. Бір қатар зерттеулерде “тұлғаның құндылық бағдары” қажеттілік – мотивациялық немесе мән мағыналық сфераны сипаттайтын ұғымдармен сәйкес келеді.

Осыған байланысты жеке адамның құндылық бағдарды зерттеудегі отандық психологиядағы теориялық ілімдерге талдау жасау негізінде біздің зерттеуімізде құндылық бағдарлар бір мезгілде адамның әлеуметтік әрекетін реттеуші мотивациялық және когнитивті қалыптасуын көрсететін ілімдерге

Қорыта келе, құндылық бағдар дегеніміз адамның белсенділігінің негізгі реттеушісі, себебі адамның жеке қажеттіліктері мен мотивтер социумның құндылықтарымен нормаларын жеке адамның саналық ұғынуымен қабылдауына сәйкес келеді [14,15,16].

Әдебиеттер

1. «Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептері білім мазмұнының тұжырымдамасы», Алматы-1995.
2. Назарбаев Н.А. «Идейная консолидация общества – как условие прогресса Казахстана», Алматы, ФПИ «Қазақстан XXI», 1993 г.

3. Комментарий «Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 г.»// Южный Казахстан, ОФИЦИОЗ, 26 декабря 2003 г.
4. Государственная Программа развития образования в Республики Казахстан на 2005-2010 годы // Казахстанская правда, 16 октября, 2004г.
5. Марьенко И.С. «Оқушылардың саналы тәртіпке және мінез-құлық мәдениетіне тәрбиелеу», Алматы-1987.
6. Андреева Г.М. Психология социального познания.-М.,1997.-307 с
7. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственные развитие личности.- М., 1978.-220 с.
8. Сурина И.А. Ценностные ориентации как предмет социологического исследования.-М.,1996.- 93 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2-х т.- Т.2.-М., 1989. -С.68
10. Спиркин А.Т. Сознание и самосознание. -М., 1972.-203 с.
11. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активности личности в школьном возрасте. – М., 1991. – 142 с.
12. Жеткіншектердегі этностық сәйкестік және этномәдени құндылықтар // Ізденіс. Гуманитарлық ғылымдар сериясы. – 2005. – №3. -323-327 бб.
13. Әлеуметтік-экономикалық өзгерістер жағдайындағы жеткіншектердегі құндылыққа бағдарланудың психологиялық ерекшеліктері //Қазақстан Республикасы модернизациясының өзекті мәселелері: Халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары. – Алматы, 2005. -233-235 бб.
14. Жеткіншектердегі этностық сәйкестіктің даму мәселелері //Қазақстандық өркениет: Адамның әлеуметтенуі мен бейімделу мәселелері: Халықаралық ғылыми конференция материалдары. – Алматы, 2005. -275-277 бб.
15. Жеткіншектердің тұлғалық дамуындағы құндылықтарға бағдарлану //Ұлт тағылымы. Гуманитарлық ғылымдар сериясы. – 2005. – №4. -266-270 бб.
16. Қазіргі жаңа жеткіншектердегі құндылықтарға бағдарлану мен этномәдени құндылықтар //ҚазҰУ хабаршысы. Психология және социология сериясы. – 2005. – №1 (14). – 57-62 бб.

Шарипова М.Ё.

*(Республика Таджикистан, г. Душанбе,
Таджикский национальный университет)*

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Понятие этническое самосознание понимают как равнозначную понятию этнической идентичности, оно формируется на основе социализации, инкультурации и дифференциации своей этнической группы с другими. Этническое самосознание отражает специфику и особый образ жизни личности и способствует выработке общих психологических черт у представителей одной культуры. На формирование, развитие личности, ее сознания и мировосприятия существенное влияние оказывают воспитание и обучение, которые проявляются через призму культуры и культурных ценностей. Человек воспринимает окружающий мир посредством культурных паттернов, которые далее трансформируются в личностный смысл, в сознание, в этническое самосознание или этническую идентичность. Культурно и этнически детерминированный мир является основой социализации каждого индивида [1;2]. А соответственно и способствует развитию мнения, самомнения, мышления, сознания и, конечно же, этнического самосознания личности, что вносит свой вклад в формирование и проявление жизненных ценностей, ценностных ориентаций, стереотипов, предрасположений и смысла жизни.

Жизнь складывается под непосредственным влиянием ориентаций на определенные жизненные, этнические и культурные ценности. Процесс постановки жизненных целей и программ, их соотнесение с окружающими обстоятельствами и своими возможностями, их реализация во многом являются культурно-обусловленными. Культурно детерминированными также являются уровни субъективной реализованности и результативности личности, ее целенаправленности, насыщенности и контролируемости жизни, но каковы их особенности, в силу их неизученности, – неизвестно. Таким образом, нам представляется интересным проанализировать данные, полученные в нашем диссертационном исследовании, по параметру соотнесения уровня этнокультурной идентичности со смысложизненными ориентациями, а именно: выявить наличие связей и оценить значимость этих связей между уровнями этнокультурной идентичности и смысложизненными ориентациями личности. Были получены интересные данные. Соответственно цели данного анализа из общей выборки выделена часть, это студенты – представители таджикской национальности. Эта группа (эта часть выборки) была условно разделена по параметрам этнокультурной идентичности на три группы: с высоким, средним и низким уровнями этнокультурной идентичности. Для диагностики осмысленности и контролируемости жизни был использован тест «Смысложизненные ориентации» (Дж. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д.А. Леонтьева). Тест позволяет оценить наличие целей в

будущем, определить, воспринимает ли человек свою жизнь в настоящее время интересной и эмоционально насыщенной, а также позволяет выявить самооценку продуктивности, результативности и осмысленности прожитой части жизни, наличие веры в собственные силы, способности свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Важно отметить, что под этнокультурной идентичностью, в нашем исследовании, мы понимали не только уровень идентификации личности со своей национальностью, этносом, но и культурой, к которой она принадлежит, в нашем случае, культура Востока.

Согласно полученным результатам представителям группы с высоким уровнем этнокультурной идентичности более свойственно видеть смысл жизни в том, чтобы просто жить, воспринимать процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, чем представителям группы с низким уровнем этнокультурной идентичности ($p=0,004$). Это может быть следствием такой особенности таджикской культуры, как благодарность Богу за имеющееся, поскольку утверждается: «Радуйся тому, что у тебя есть (как ты живешь)» [3]. В таджикской культуре много национальных праздников, обычаев, традиций. Представителям с высоким уровнем этнокультурной идентичности свойственно придерживаться обычаев и придавать им большое значение, вследствие чего их жизнь оказывается наполненной различными событиями, в которых они сами активно участвуют, что и выражается в высоких результатах процесса жизни.

Относительно восприятия жизни в настоящем как интересной и наполненной смыслом – жизнь кажется им более интересной с повышением их уровня этнокультурной идентичности. С высоким уровнем этнокультурной идентичности показатель процесса становится выше. Заботы таджиков связаны во многом с текущим периодом жизни, нежели с будущим – это может быть связано также с большей численностью членов их семей, что, соответственно, ведет к увеличению количества контактов, взаимоотношений, общения, что также может повлиять на ощущение полноты жизни. Это различие также может быть объяснено размером семьи. Если таджики с низким уровнем этнокультурной идентичности более современны и следуют во всем своим стандартам, своему мнению, у них, как правило, наблюдается меньшая численность членов семьи. Во многом по этой причине, как мы полагаем, и наблюдается самый низкий показатель процесса жизни.

Таким образом, можно охарактеризовать особенности смысложизненных ориентаций в зависимости от уровня этнического самосознания: люди с низким уровнем этнокультурной идентичности (речь о нашей выборке) отличаются меньшей субъективно осмысленностью жизни, а также меньшей целеустремленностью и удовлетворенностью результатом и процессом жизни, а также они меньше контролируют и осмысливают себя и свою жизнь в целом.

Такие же показатели в удовлетворённости жизнью в настоящем. Люди с высоким уровнем этнокультурной идентичности отличаются лучшей субъективно осмысленностью жизни, они лучше осознают свои цели и более настойчивы в их достижении, более удовлетворены прошлым и настоящим и чувствуют свою способность управлять своей жизнью, у них также несколько выше показатели контролируемости жизни.

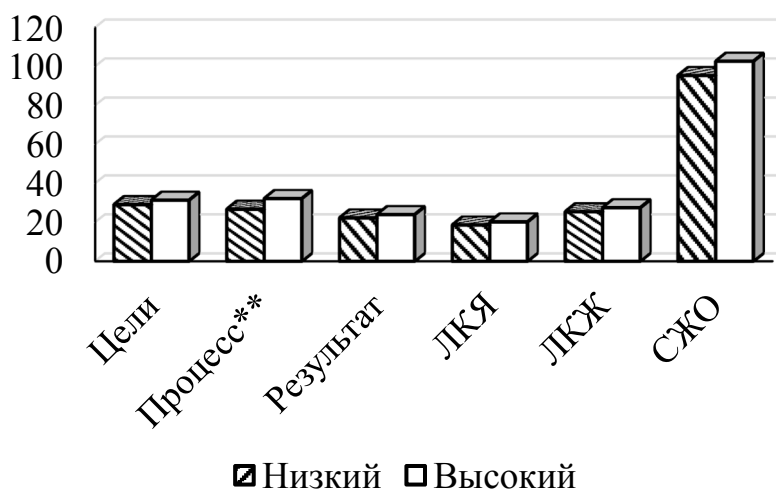


Рисунок 1 – Показатели осмысленности и контролируемости жизни у представителей групп с низким и высоким уровнями этнокультурной идентичности (для наглядности приведём данные крайних групп)

где: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

(Прим. ЛКЯ – локус контроля – Я. ЛКЖ – локус контроля – жизнь. СЖО – смысложизненные ориентации)

Полученные данные позволяют полагать, что уровень этнокультурной идентичности повышается с ростом выраженности показателей осмысленности жизни. А с возрастанием уровня этнокультурной идентичности увеличивается насыщенность жизни. Таким образом, результаты нашего исследования дают основание утверждать, что особенности смысловых ориентаций в зависимости от этнического самосознания и его уровней варьируются и дифференцируются, проявляясь в различии особенностей целенаправленности, насыщенности, осмысленности и контролируемости жизни личности.

Литература

1. Собкин, В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование / В. – С. Собкин. – М.: ЦСО РАО, 1997. – 318 с.
2. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности: Учеб.пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО Модэк, 2006. – 280 с.
3. Коран. Перевод смыслов и комментарии Иман Валерии Пороховой.– 10-е изд., доп. – М.: РИПОЛ классик, 2010. – 800 с.

3 СЕКЦИЯ

Жалпы психологияның өзекті сұрақтары

Актуальные вопросы общей психологии

Alpysbayeva A., Mun M.V.
(The Republic of Kazakhstan, Almaty, Al-Farabi Kazakh National University)

BODY IMAGE AND ADOLESCENTS

Adolescents' body image is a crucial factor of their health and wellbeing. The term body image has strong roots and dimensions. Until nowadays, there were many researches were done about importance of body image, the causal factors of body image and about its influence on general human psychological and physiological well-being. Beauty and physical attractiveness have always been highly valued human attributes, assumed to be connected with happiness, intelligence, and success [Rennels, 2012]. Body image is the part of human physical attractiveness, which is about how you see yourself when you look in the mirror or when you picture yourself in your mind. The concept of body image was emerged by Austrian neurologist and psychoanalyst Paul Schilder. When we say body image, many psychological and social researches focus on negative body image, which is defined as distorted perception of your shape, some parts and features of your body [2]. Negative body image or body dissatisfaction, is a discrepancy between a person's perceived body and their ideal body [Halliwell & Dittmar, 2006], which it is important to study because it leads to negative self-focused affect and unhealthy body-shaping behaviors [Cash & Pruzinsky, 2002]. Negative body image is mostly emerged during teenage years of human being. In general, many teenagers regardless of their culture, religion or educational level, worry about how do they look. "Am I too fat? Too skinny? Am I beautiful or handsome?" are known as a common, uncontrollable thoughts and self-criticisms among teenagers. Therefore, for several decades, teenagers are associated with body image dissatisfaction as a group [Bearman, Presnell, Martinez & Stice, 2006]. There were many researches were done about emergence of body dissatisfaction and its influence on psycho-physiological factors of human being. Different kind of scientists from all over the world they discussed about how social norms, individual personalities and how psychological state of people influence on body image, especially on body dissatisfaction.

In their studies Murray, Rieger and Byrne (2013) investigated mediating role of self-esteem and body importance in the relationship between stress and body dissatisfaction in adolescent males and females [5]. They measured level of stress and perception of body image of American adolescents. As a result, they found out that stress is the main cause of body dissatisfaction. However, in their research body dissatisfaction was not found as a predicting factor of stress. In a different study conducted by Bell, Lawton and Dittmar (2007) the impact of thin models in music videos on adolescent girls' body dissatisfaction was measured [6]. They investigated how mass-media, general social model or norm about body image influenced on teenage girls' negative body perception. They tested three groups of samples were two of them was experimental group and one of them was control group. One of the experimental group was exposed to three music videos, another experimental group was exposed to same music but did not see the video. The last control group was not given any kind of music or video, instead they were given a list of twenty neutral words to memorize. Later, by The Body Image States Scale their body dissatisfaction level was evaluated [BISS; Cash et al., 2002]. As a result, they found out that the members of the group whom were shown both music and video was more dissatisfied with their body comparing to the members of the group that were exposed only to music. The group members that were exposed only to words showed less body dissatisfaction comparing to two experimental group members. The results of study can conclude that there is a high influence of media and social norms on personal body image among teenagers. The relationship of body image dissatisfaction with self-efficacy and depression was studied by Kostonski and Elanora in 1998 [8]. In their study that was conducted with 516 samples, they found out that body dissatisfaction is negatively correlated with self-esteem but positively correlated with depression in both males and females. Cultural norms and values, socio-economic status and education level also play a huge role in creation of body image [Oloo, Ribadu and Ribadu, 2016]. In a longitudinal cross cultural observation of United States and Guyana teenagers, the huge influence of socio-economic factors, educational level and social norms on body image perception was obtained.

There is a cultural and stereotypical influence on body ideal and body perception in every society. Body image perception may vary according to the ideal body image promoted by social media, society and cultural

norms. However, ideal body promotion is different to males and females. In last decades, ideal women are portrayed as long haired, long eyelashed, slim, long legs and rounded buttocks. On the other hand, ideal male appearance is described as tall, lean, muscular, broad shoulders and slim waist (Murnen, 2011). Such “ideal norms” are described to all not only to adolescents, by TV shows, internet websites, magazines, social network, video games, clothes store even through everyday conversation of peers and family members. These kind of norms is very effective in stimulating people to fit on people’s acceptance without considering its positive and negative consequences. There is a big influence of accepted ideal body image on individual’s self-perception since all the information is saved in people’s unconscious thoughts and one day may come out as a harmful behavior like eating disorder.

Because of people’s excessive interest in their body shape and weight, many kind of assessment techniques were developed throughout this period of time. Instruments differ from one another based on variables going to be tested. The first assessment is based on body shape construct that aims to test body self-concept, visual perception, internal image of self. Another instrument is designed to assess the difference of body perception among female and male, adolescents and adults, obese people and slender people, sighted people and blind people. Another instrument differs from others based on its type of measurement tool: self-report questionnaire, projective tests or interview assessments. The last designed and widely used instrument is called The Body Shape Questionnaire (BSQ; Cooper, Taylor, Cooper, & Fairburn, 1987; Appendix 2) which is a brief self-report measure that concerns people’s perception of body shape and its appearance. The Body Shape Questionnaire consists of six categorized Likert scales (“never”, “rarely”, “sometimes”, “often”, “usually” and “always”) and scored by summing the scores. Total scores may vary from minimum to maximum, where higher point is accepted as an indicator of body dissatisfaction, lower point is explained as inexistence of body dissatisfaction.

The concept of body image was studied from different dimension till its emergence as a concept. The current article aims to describe body image from teenagers’ perspective, how it is formed and what kind of changes body dissatisfaction can cause in their personal and social life. Perception of self is especially very crucial concept during the teenage years, because it may form some kind of eating disorders like anorexia, bulimia, obesity which is nowadays very common in all cultures and which influences on entire human life. Our main focus will be to investigate the influence of negative personal body image on social anxiety. Social anxiety is a feeling of fear about being negatively evaluated by other people and we believe that one of the main causes of social anxiety is negative perception of self. We expect that body dissatisfaction is one of the main causes of social anxiety which prevents teenagers being active, social, integrated with other people. On the other hand, social anxiety has negative influence on self-esteem, interpersonal relationship of teenagers which have negative influences on their overall successful development. The aim of the current study is to investigate body image perception among Kazakhstani teenagers and to make people aware about how perception of self is important on their physical and psychological well-being. In further researches we believe that awareness of people about importance of body image perception will be helpful to create different kind of trainings that will be influential on individuals’ overall self, success in personal and social life.

References

1. Rennels, J. L. (2012). Physical attractiveness stereotyping. In T. F. Cash (Ed.), *Encyclopedia of body image and human appearance* (pp. 636-643). London, UK: Academic Press.
2. What is body image? Retrieved October 31, 2017, from <https://www.nationaleatingdisorders.org/what-body-image>
3. Halliwell, E., & Dittmar, H. (2006). Associations between appearance-related self-discrepancies and young women’s and men’s affect, body image, and emotional eating: A comparison of fixed-item and respondent-generated self-discrepancy measures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 447-458.
4. Bearman, S., Presnell, K., Martinez, E., & Stice, E. (2006). The skinny on body dissatisfaction: A longitudinal study of adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (2), 229-241.
5. Murray, K., Rieger, E., & Byrne, D. (2013). A longitudinal investigation of the mediating role of self-esteem and body importance in the relationship between stress and body dissatisfaction in adolescent females and males. *Elsevier Ltd*, 3(2013), 544-551.
6. Bell, B. T., Lawton, R., & Dittmar, H. (2007). The impact of thin models in music videos on adolescent girls’ body dissatisfaction. *Elsevier Ltd*, 4(2007), 137-145.
7. Cash, T.F., & Pruzinsky, T. (Eds.). (2002). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. New York: Guilford
8. Kostanski, M., & Gullone, E. (1998). Adolescent body image dissatisfaction: relationships with self-esteem, anxiety, and depression controlling for body mass. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, pp.255-262.
9. Oloo, W., A., Ribadu, I., A., & Ribadu, N. (2016). Adolescent body image in United States and Guyana: a socio-cultural comparison. *American International Journal of Social Science*, 5, no.2.

10. Murnen, S. K. (2011). Gender and body images. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (pp. 173–179). New York: Guilford Press
11. Cooper, P.J., Taylor, M.J., Cooper, Z., & Fairburn, C.G. (1987). The development and validation of the body shape questionnaire. *International Journal of Eating Disorders*, 6(4), 485-494.

Аканова Б.К.

(Республика Казахстан, г. Алматы, Академия Кайнар)

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В академической литературе под термином «девиантное поведение» понимается целый ряд поведенческих расстройств – от незначительных нарушений общепринятых норм в обществе до тяжелых психопатических нарушений. Широкое толкование этого термина выражается в противоположных тенденциях-под девиантным поведением понимают:

- систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали (И.С.Кон);
- социальные явления, выражающиеся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих тем же критериям (Я.И. Гилинский);
- специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации личностью ценностного отношения к ним (Ю.А. Клейберг).
- средовые условия воспитания и развития ребенка(подростка). Учет культурно-исторических, социальных особенностей развития социума и педагогических возможностей семьи и школы;
- Л.С. Выготский считал, что развитие трудного (аномального) ребенка осуществляется по тем же закономерностям, что и развитие детей без отклонений «...педагогика...имеет дело не с отдельным дефектом (страданием), а с целостной системой психики, личности и деятельности...» [1]. Л.С.Выготского всегда интересовали возможности трудного ребенка, а не его дефекты. Данное положение имеет большое значение и для этой статьи.

Поэтому вопрос о предупреждении девиантного поведения подростков – один из ведущих факторов образовательного учреждения. В последнее время в силу ряда причин, в том числе из-за нестабильности общества и интенсивных социальных сдвигов, усилились негативные тенденции, предъявляющие повышенные требования к самоопределению и стабильности личности, а также провоцирующие ее девиантное поведение и нередко деградацию и саморазрушение.

В подростковом возрасте наблюдается относительный пик расстройств, определяемый психологическими особенностями подростка (возникшее противоречие потребностью проявить самостоятельность и реальными возможностями ее осуществления выступает в качестве своеобразного конфликтообразующего фактора), поведением субъективной ценности нравственного здоровья.

Трудности, которые испытывают подростки, обусловлены в том числе и его характерологическими особенностями. Заострение черт характера являются тем фоном, на котором быстрыми темпами продолжают распространяться алкоголизация и никотинизация подростков, увеличивается употребление наркотиков и токсических веществ, все более широкое распространение получают отступления от общечеловеческих норм нравственности.

В нашем обществе существует ряд причин для развития личности с девиантным поведением. И одна из основных задач психолога – определение основных направлений восстановления нормального процесса социализации подростка, т.е. разработка основных профилактических мероприятий психолого-педагогического характера [2].

В литературе девиантное поведение рассматривается вместе с психологическими особенностями подросткового возраста. Сам по себе «переходный возраст» и его психологические особенности (норма и отклонение) давно интересуют ученых – психологов.

В российской психологии (А.Н. Леонтьев, А.Е. Личко, А.Р. Лурия, Д.И. Фельдштейн и др.) и криминологи (В.Н. Кудрявцев, Г.М. Миньковский, А.Р. Ратилов, А.М. Яковлев и др.) доказывали, что девиантное поведение не определяется «прирожденными механизмами», обуславливаясь причинами социально-психологическими, в том числе характером микросреды и недостатками воспитания.

Научной базой для изучения проблем подросткового возраста являются фундаментальные работы российских ученых (Л.С. Выготского, И.С. Кона, Д.И. Фельдштейна и др.)

Л.С. Выготский подошел к проблеме критического возраста с точки зрения анализа новообразований в создании подростка и социальной ситуации развития, отражающей в каждом возрасте неповторимые отношения между ребенком и средой [3].

И данная статья о девиантном поведении как о психолого-педагогической проблеме подростков.

Девиантные формы нарушения поведения или отклонения от общепринятых норм в подростковой среде обнаруживают за последние десятилетия тенденцию стремительного увеличения и представляют собой проекцию всех тех проблем, которые накопились в обществе, требуют своего безотлагательного решения. При этом характер нарушений поведения у подростков может быть самым разнообразным. Чаще всего они проявляются в противоположных действиях, игнорировании существующих требований и порядков, пьянстве и алкоголизме, сексуальной распущенности, бродяжничестве, употреблении наркотических и токсических веществ, суицидальных тенденциях.

Девиантное поведение не определяется природными механизмами, обуславливаясь причинами социально-психологическими, в том числе характером микросреды, групповых взаимоотношений, недостатками воспитания и др. Именно под воздействием этих факторов развиваются такие виды отклоняющегося поведения как агрессия, аномия, фрустрация.

Агрессия (от лат. *aggresio* – приступ, нападение) – отклоняющееся поведение человека, причиняющее моральный, физический и материальный ущерб другим людям или вызывающее у них психический дискомфорт. Агрессия – индивидуальное и коллективное поведение или действие, направленное на нанесение физического или психического вреда, либо даже на уничтожение другого человека или группы.

Аномия – отклоняющееся поведение человека, вызванное отсутствием целей в жизни, чувством изолированности и одиночества, что связано с дезорганизацией общества, отсутствием в нем четкой моральной регуляции поведения людей, когда прежние нормы и ценности уже не соответствуют реальным отношениям, а новое еще не утвердилось.

Э. Дюркгейм полагает, что аномия развивается тогда, когда быстрые социальные и экономические изменения нарушают порядок в общественном устройстве. Не найдя ориентиров, некоторые люди устают от существования, их усилия становятся бесполезными, жизнь теряет ценность, и следствием этого может быть аномическое саморазделение. Э. Дюркгейм связывал самоубийство с аномией, которая в своем корне определяется отчужденностью, недостаточной близостью общества к индивиду [4].

Популярной теорией девиантного поведения является теория «социальной аномии» Ф. Мертона. Указывая на тесную связь отклоняющегося поведения с социальными структурами, Р. Мертон отмечает, что социальные структуры оказывают определенное давление на отдельных членов общества, толкая их на путь отклонений от общепринятых правил.

Фрустрация – отклоняющееся поведение человека, вызванное непреодолимым препятствием, преградой (физической и нравственной), мешающей достижению цели и удовлетворению потребности, что сопровождается переживаниями, разочарования, раздражения (однако, фрустрация необязательно порождает отклоняющееся поведение).

Девиантное поведение, по определению И.С. Кона, – «это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы права, культуры или морали».

В педагогической литературе под девиантным поведением понимается отклонение от принятых в данном обществе, социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социально-нравственных норм и ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит.

Девиантное или отклоняющееся поведение – понятие социально-психологическое, так как обозначает отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений, действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья. Другими словами, это нарушение поведения не обусловлено нервно-психическими заболеваниями.

Таким образом, «девиантное поведение» подростков применительно к данной статье можно определить, как систему поступков или отдельные поступки психически здорового человека, не соответствующие или противоречащие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и правилам на определенном этапе развития общества, как результат неблагоприятного социального развития и нарушения процесса социализации личности.

По мнению А.С. Личко, классификация нарушений поведения должна проводиться в двух направлениях:

1) по форме проявления нарушений (деликвентное, побеги из дома и бродяжничество, ранняя алкоголизация, сексуальные девиации, суицидальное поведение);

2) в отклонении причин, факторов, мотивов, лежащих в их основании (биологические и социально-психологические). И.С. Кон отмечает, что как ни различны формы девиантного поведения, они взаимосвязаны. Пьянство, употребление наркотиков, агрессивность и противоправное поведение образует единый блок, так что вовлечение подростка в один вид девиантных действий повышает вероятность его вовлечения также в другой. Он отмечает, что социальные факторы, способствующие девиантному поведению, также совпадают. Среди них: школьные и семейные трудности, жизненные травматические события, влияние девиантной субкультуры или группы. Среди индивидуально-личностных факторов, определяющих девиантное поведение, автор выделяет локус контроля и уровень самоуважения.

Отмечается, что одной из основных причин девиантного поведения подростков является неправильное воспитание детей и подростков в семье. «Трудный» подросток, как правило, живет в «трудной» семье.

К семьям, которые создают условия «повышенного риска» для отклоняющегося поведения подростка авторы относят: неполную, конфликтную, «асоциальную» (девиантную), формально-благополучную; семьи в которых есть душевнобольные родители.

В неблагополучных семьях встречаются следующие виды неадекватного воспитания – безнадзорность, эмоциональное отвержение, чрезмерная строгость и требовательность к ребенку, воспитание в условиях жестких взаимоотношений, насилие и физические наказания, чрезмерное восхищение ребенком и гиперопека.

- Медико-биологические факторы. К ним авторы отнесли наследственность. Наследование умственной недостаточности, аномалий развития, патологической наследственности. Патологическая наследственность обусловлена алкоголизмом родителей, которая проявляется в недостаточности защитно-охранительных механизмов деятельности головного мозга.

Наряду с влиянием наследственности существенное значение имеет и биологическая неполноценность нервных клеток мозга, обусловленная такими неблагоприятными факторами, как тяжелые заболевания в первые годы жизни и травмы головного мозга, которые в биологическом развитии приводят к своеобразным особенностям темперамента и проявляются в эмоциональной неустойчивости подростков, в слабости защитных и приспособительных механизмов [5].

В.Т. Кондрашенко отмечает, что по исследованиям В.В. Ковалева, А.Е. Личко наблюдений реакций протеста чаще всего проявляются в недисциплинированности, хулиганских выходках, агрессивных действиях, бродяжничестве, суицидальном поведении; реакции отказа – в нежелании учиться участвовать в полезных трудовых процессах; реакции имитации – в грубости по отношению к взрослым, вызывающем тоне, нецензурных выражений, пьянстве, употреблении наркотиков, сексуальных девиациях, реакция гиперкомпенсации – в различных поступках антидисциплинарного и асоциального характера [6].

Реакция эмансипации у подростков чаще всего сопровождается побегами из дому, бродяжничеством, пьянством, употреблением наркотиков, половой свободой. В основе реакции лежит характерная для этого возраста потребность в освобождении от контроля и опеки взрослых, протест против установленных правил и порядков, стремление к независимости, самостоятельности, самоутверждения себя как личность [7].

Реакции группирования нередко проявляются хулиганскими действиями, правонарушениями, пьянством; реакции увлечения – кражами, мошенничеством, спекуляцией, угоном машин; реакции, обусловленные формированием сексуальных влечений, – ранними половыми связями; реакции обусловленные формированием самосознания – сознанием подростковых кружков «инакомыслящих», сущностным поведением и т.д.

Таким образом, девиантное поведение подростков имеет свою специфическую природу. Среди причин, обуславливающих различные отклонения, как уже отмечалось, выделяют социально-психологические, психолого-педагогические, психо-биологические факторы.

Литература

1. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр.соч.: в 6т. – М., 1984. т.5 Трудное детство.
2. Гишинский Я., Афанасьев В. Социология девиантного поведения: Учебное пособие. – СПб, 2003.
3. Каган В.Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание// Вопросы психологии. – 1992, № 2.
4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов. – М.,2001.
5. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Темперамент и характер// Психология индивидуальных различий. Тексты. – М., 1982.
6. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. – Минск, 2004.
7. Краткий словарь современных понятий и терминов. – М., 2000.

МЕДИАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗРЕШЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ

Медиация как процесс переговоров с участием третьей нейтральной стороны – представляет собой особый социально-психологический процесс, ведущую роль в котором играет посредник-медиатор. Медиация как одна из форм разрешения конфликтов, начала активно развиваться в Казахстане в начале 2000-ых годов. 28 января 2011 года Президентом Республики Казахстан Н.А. Назарбаевым был подписан «Закон Республики Казахстан О медиации» (№401-IV).

В многовековой истории каждого народа бывают события, даты и личности, которым отдают дань последующие поколения и гордятся ими, вспоминают о них как о примечательных и важнейших вехах, духовных рубежах отечественной истории. Таким памятным историческим явлением является казахское судопроизводство – суд *биев*, формировавшееся в недрах кочевого общества тюрков-казахов, составившее и получившее наименование «Золотой век» правосудия. Суд биев, даже когда его уже не было, оставался вечно живым факелом в памяти народной [1].

«Бий» в переводе с казахского означает «судья, избранный народом». Они были разного масштаба – местного (аульного), регионального, племенного, родового и т.д. Шокан Валиханов свидетельствует: «Чтобы обрести имя бия, нужно было не раз показать перед народом свои юридические знания и свою ораторскую способность». Из поколения в поколение они передавали юридические знания, основанные на законах шариата и житейского нравственно-правового опыта [2].

Мы гордимся именами великих сынов народа, трех славных мудрецов – Толе би, Казыбек би и Айтеке би. Они стали для казахов непреходящим символом народного единства. Их страстные речи овладели умами потомков, как изречения из священных книг. Их историческое значение перед казахским народом, их значимость в нашей истории невозможно переоценить.

Какова же была их роль в общественной жизни казахов? Со сложным историческим периодом борьбы Казахского ханства против джунгарского нашествия деятельность выдающихся биев Толе би, Казыбек би и Айтеке би в общественной жизни казахов этого периода играла очень большую роль. О чем свидетельствует, например, все казахский съезд, который состоялся осенью 1726 года в местности Ордабасы. На съезд были приглашены ханы, султаны, бии разных родов во главе с Толе би, Казыбек би, Айтеке би и другие полководцы и батыры [3]. Целью этого съезда было проведение широкой политики по объединению всех казахских родов против джунгар.

Вышеназванные бии в эпоху Тауке хана входили в высший законодательный совет «Жеты жаргы» [4]. Поскольку они представляли интересы целых жузов, их называли «Орда би» [5]. В каждом роде были также свои предводители – бии, уполномоченные советом аксакалов. Сегодня суд биев сохранился в памяти поколений как независимое, профессиональное и мудрое правосудие, оставившее неизгладимый след в истории казахского народа. Эта тема и поныне не утратила своей актуальности.

В современном законодательстве претензионный порядок урегулирования спорных вопросов в области гражданского права предусматривает возможность предварительного досудебного дела, при котором судья может помочь спорящим сторонам в достижении согласия. А после начала судебного разбирательства гражданского дела стороны имеют право прийти к мировому соглашению, которое утверждается судом, если оно соответствует закону и не нарушает законных прав других лиц, после чего дело прекращается. Однако медиаторство как особая, специфическая деятельность по внесудебному разрешению конфликтов является для нашей страны новшеством.

Наше современное общество глубоко конфликтно. Помимо экономических неурядиц, служащих питательной средой для развития множества конфликтов различного уровня и характера, сказываются характерные в наши дни для многих людей ощущение растерянности и потребность в твердой руке, на которую можно было бы опереться в конфликтной ситуации. Опыт работы Центра социального партнерства КФ «ЦСП» показал, что в современных условиях медиаторство может стать полезным средством улаживания конфликтов и снижения напряженности в отношениях между людьми, группами, организациями [6].

В Казахстане сегодня насчитывается 40 Центров Медиации, из них можно выделить 5 организаций, имеющих на сегодняшний день наибольшее количество медиаторов в реестрах: Международный правозащитный центр, Союз профессиональных медиаторов «Келісу», Казахстанский центр медиации, Единый центр медиации и миротворчества «Медиация» и Ассоциация «Центр развития медиации». Наряду с профессиональной медиацией развивается и институт непрофессиональных медиаторов.

Наибольшее количество профессиональных медиаторов зарегистрировано в южной и северной столицах: Алматы, Астана. Как было сказано выше, эти 2 города республиканского значения являются самыми густонаселенными, чем и объясняется большое количество профессиональных медиаторов. Лидером по количеству профессиональных медиаторов является город Астана, при плотности населения в 1117 человек на 1 км², профессиональные медиаторы составляют 0,013 % от всего населения города Астаны. То есть, в Казахстане еще нет организации, медиаторы которой работают во всех его регионах.

При проведении анализа развития медиации в регионах очень важно учесть и социально-политическую обстановку и ситуацию в регионах Казахстана. Поскольку медиация является эффективным инструментом разрешения спорных вопросов и конфликтных ситуаций, её развитие позволит снизить социальную и политическую напряженность и конфликтность в обществе, ведь её принципы это достижение взаимовыгодного соглашения для сторон, снижение уровня их конфликтности и воспитание в духе толерантности, терпимости и уважения друг к другу. В этом смысле запад Казахстана на сегодняшний день продолжает оставаться регионом, требующим активного внедрения и развития медиации. Мангистауская область продолжает нуждаться в новой коммуникативной модели взаимоотношений, основанной на конструктивном разрешении споров и конфликтов и построении консенсуса. Не создана ассоциация медиаторов, которая бы позволила объединить разрозненные организации медиаторов, направить их действия в единое русло, призвать к партнерству и сотрудничеству и ускорить процесс развития института медиации [7].

По мнению психологов, социологов и юристов низкая популярность медиации в Казахстане связана с рядом таких причин, как:

1. Исторические – отсутствие в Казахстане традиции прибегать к услугам специалистов, которые не указывают сторонам «что» и «как» надо сделать, а требует от сторон самим договориться.

2. Информационные – Недостаток информации о новых социальных технологиях и новых техниках в социально- психологической практике. 3. Кадровые. Недостаток квалифицированных специалистов – посредников, умеющих не оценивать и не диктовать, а координировать и помогать. «Члены комиссий по разрешению конфликтов не имеют специализированного образования в области разрешения конфликтов и очень часто – элементарной психологической подготовки».

4. Экономические. Нежелание раскрывать коммерческую информацию посторонним людям; нежелание или отсутствие возможности оплачивать услуги специалиста.

5. Юридические. Заметная криминализация бизнеса в Казахстане, как следствие связанная с этим опасность посвящения посредника в “теневую” сторону своей деятельности.

6. Психологические. Неверие в возможности специалистов-посредников. Специфическая ментальность. «Медиация становится эффективным методом разрешения конфликтов при высоком личностном потенциале сторон-участников. Только при этом условии люди способны рассматривать свои интересы в свете их совпадения с интересами оппонента. «Кроме того, он предусматривает готовность и способность личности к самоанализу, самоконтролю и умению распорядиться своей свободой и правом выбора» [8 с.53].

7. Социальные. Боязнь осуждения со стороны соседей, родственников или сослуживцев за «вынесение сора из избы».

Несмотря на то, что взгляды экспертов на будущее медиации в Казахстане разделились, положительная точка зрения преобладает. Важно еще раз подчеркнуть и показать, что медиация обладает такими положительными сторонами как:

– Дешевизна и доступность по сравнению с судом.

– Решение, принимаемое сторонами, взаимоприемлемое и удовлетворяет обе стороны.

– Гарантия безопасности коммуникации.

– Экономия ресурсов (время, силы, деньги).

– Соблюдение принципа свободы личности, поскольку решение принимается добровольно, а не навязывается извне.

– Возможность личностного роста для участников процедуры [8].

Анализ причин низкой популярности метода медиации показывает, что их можно разделить на две группы: общекультурные и психолого значимые. В соответствии с этим, для их устранения можно предложить две группы мер:

Первое – повышение общей культуры казахстанского населения, расширение и укрепления правовой базы, принятие пакета законов о защите посредников и их клиентов.

Второе – комплекс практических мер, включающих создание необходимых центров и учреждений, подготовку специалистов, проведение PR-мероприятий, публикации не только в

специализированных социологических и психологических изданиях, но и в журналах и газетах «семейного» или «домашнего» типа [9].

Цель медиации – снять негативное противостояние, помочь сторонам наладить конструктивную коммуникацию, подвести людей к осознанию своих интересов, снять психологические барьеры противостояния и увидеть в другой стороне не врагов или оппонентов, а партнеров для совместного поиска взаимоприемлемых решений – договоренностей по урегулированию ситуации.

Литература

1. Ш.Валиханов – казахский ученый, историк, этнограф, фольклорист, просветитель и путешественник, офицер Генерального штаба Российской армии. 1835-1865.
2. Борьба казахского народа против джунгарской агрессии.
3. Институт биев в казахском обществе. Толе би, Казыбек би, Айтеке би и их роль в общественной жизни казахов в XVII-XVIII вв.
4. «Орда би» представляли интересы целых жузов. <https://yandex.kz> .
5. Конфликтология / Под ред. А. С. Кармина // СПб.: Издательство «Лань», 2009.
6. Алменов Б.А. Конфликт как социальное явление. ISBN 978-601-80567-3-4 Отпечатано в типографии «Центр Элит». УДК 316,485 ББК60.56 К65 Астана 2016 г.
7. Шалгимбаев Т.М. Особенности личностных свойств и межличностных отношений подростков с дезадаптивным поведением и их учет в реабилитационной работе. Алматы, 2004. 34-66 с.
8. Байзрахманова А.К. Психологические особенности медиации как способа профилактики насилия в школе. дис.... канд. психол. наук. – Алматы, 2016.
9. Сидоренко А.К. Медиация., 2002, с.10-11.

Ашимбай А.Е., Хусаинова И.Р.

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

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МЕДИЦИНСКИМ ПЕРСОНАЛОМ В ОНКОЛОГИЧЕСКОМ СТАЦИОНАРЕ

Несмотря на актуальность профессиональной психологической работы в медицинской сфере, проблемы конструктивного взаимодействия психологии и медицины в процессе повседневной врачебной практики до конца не решены.

Эти проблемы анализируют в своих статьях, например, А.В. Завьялов и В.В. Плотников (1996), В.М. Блейхер и С.Н. Боков (1997). Несмотря на то, что многими врачами признается важнейшая роль психологии для медицины, формирование профессии медицинского психолога и психологической службы в системе здравоохранения происходит медленно.

Важным обстоятельством было то, что права и реальные роли врача и медицинского психолога в лечебном процессе различны. Врач ставит диагноз заболевания, назначает лечение, контролирует его эффективность, осуществляет сложные лечебные воздействия (операции и т.д.). Он несет моральную и юридическую ответственность за ошибки в диагностике и лечении. Вследствие этого и терапевтический успех рассматривается пациентами как заслуга врача [1].

Роль медицинского психолога в лечебном процессе не столь очевидна. Психологи выполняют вспомогательную роль в целостном лечебном процессе, который ведет врач-психиатр. Углубленное психологическое изучение интеллектуальных, эмоциональных, личностных особенностей пациента, страдающего психическим заболеванием – задачи, которые можно ставить перед психологами. Результаты психологического обследования оформляются в виде заключения и передаются лечащему врачу, который зачастую просто не знает, что с ними делать. Врачи часто недооценивают значение работы медицинских психологов в клинике и активно ее не принимают. Проявляется взаимное непонимание врачей и психологов. Безусловно, ни один врач не станет отрицать существование психики, а многие признают ее существенное влияние на соматические процессы. Однако понятийный аппарат психологии очень часто представляется врачу экзотичным и малопонятным. Сказывается недостаточная подготовка врачей в области медицинской психологии. Заключение психологов строятся на результатах использования методов, несопоставимых по своей точности с диагностическими медицинскими исследованиями. Поэтому эти заключения кажутся врачам бездоказательными и субъективными. Конечно, такая ситуация не создает достаточного авторитета медицинскому психологу у пациентов и его коллег – врачей (Завьялов, Плотников, 1996; Блейхер, Боков, 1997).

Профессия онколога относится к одной из самых трудных медицинских специальностей. Злокачественного типа опухоли развиваются незаметно, трудно лечатся и отличаются стремительным разрастанием, поэтому врачу необходимо быть широкопрофильным специалистом. Онколог – это врач, обладающий знаниями по симптоматике, причинам возникновения, специфике развития онкологического заболевания, владеющий диагностическими методами и лечебно-профилактическими методиками. Классификация онкологов в зависимости от возможного лечения: хирургическое воздействие – иссечение новообразования; медикаментозная терапия – применение фармакологических веществ (химиотерапия); радиационное (лучевая терапия); интервенционное воздействие – минимально инвазивная терапия посредством визуального контроля; педиатрическое (диагностирование и лечение детей с раковыми образованиями); гинекологическое (терапия опухолей женских репродуктивных органов); и др. Важно отметить, что каждый онколог вносит незаменимый вклад в науку, делаясь своими клиническими знаниями, практическим опытом и открытиями.

Онколог так же имеет коммуникативно-психологические навыки, которые необходимы в процессе работы, особенно при общении с умирающими пациентами. От умения доктора настроить пациента на выздоровление во многом зависит терапевтический прогресс и возможность исцеления.

В зарубежной практике в помощь специалистам-онкологам для решения целого ряда психологических проблем пациентов используется помощь соответствующих специалистов по психолого-социальной и духовной работе. Важность и значение этой помощи в онкологии сегодня трудно переоценить.

Несмотря на отмеченные трудности, в последние годы в нашей стране активно развивается психологическая служба в системе здравоохранения. Для уменьшения уровня стрессовой нагрузки на персонал, во все онкологические диспансеры Республики Казахстан (РК) были введены в штат специалисты психолого-социальной помощи в рамках реализации п. 39 Плана мероприятий «Программы развития онкологической помощи в Республике Казахстан на 2012-2016 года» [2, С.28-33], которые и занимаются профессионально социально-психологической работой с пациентами, тем самым, уменьшая уровень стрессовой и психо-эмоциональной нагрузки, как на пациентов, так и на сотрудников.

На современном этапе одним из практических направлений работы специалиста-психолога в медицинской сфере является работа с медицинским персоналом [3, С.379].

Основными видами деятельности психолога являются:

- психодиагностика;
- психоконсультирование;
- психопрофилактика;
- психокоррекция;
- психопросвещение.

Одним из практических направлений работы психолога-консультанта в онкологическом стационаре является психологическое сопровождение медицинского персонала.

Психологическое сопровождение является важным современным компонентом в системной работе с персоналом.

Термин «сопровождение» прочно входит в профессиональную жизнь практических психологов, работающих в медицинской организации, как концептуально, так и в отношении практической деятельности. Многие исследователи отмечают, что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности». Более того, успешно организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна.

Психологическое сопровождение – это:

- *во-первых*, один из видов социально-психологического патронажа как целостной и комплексной системы социальной поддержки и психологической помощи, осуществляемой в рамках деятельности психологических служб;
- *во-вторых*, интегративная технология, сердцевина которой – создание условий для восстановления потенциала развития и саморазвития личности в результате эффективного выполнения отдельным человеком своих *основных функций*;
- *в-третьих*, процесс особого рода бытийных отношений между сопровождающим и теми, кто нуждается в помощи.

Одним из сложных задач для врача-онколога является ежедневное общение с больными, с их страхами и сомнениями, общение с их окружением, близкими людьми, находящимися подчас на грани отчаяния. Весь этот эмоциональный накал замыкается на враче-онколог, и поэтому от его

душевного состояния, его деонтологического мастерства зависят не только настроение, но и судьбы людей.

Именно работа с людьми в силу предъявляемых ею высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями, и вероятность возникновения профессионального стресса [4, С. 4-7].

Результатом подобного стрессового воздействия могут быть разнообразные астенические проявления, как психическая и физическая утомляемость, истощаемость, снижение уровня активности с дефицитом бодрости и энергии, снижением мотивации и профессиональной продуктивности, повышение возбудимости, раздражительности, комплекс соматоформных проявлений в виде мышечной и головной боли, сердцебиения, диспептических нарушений, расстройства сна, что влечет за собой потребность в дополнительном отдыхе [5, С.83].

Синдром эмоционального выгорания – это специфический вид профессиональной деформации лиц, работающих в тесном эмоциональном контакте с пациентами при оказании профессиональной помощи. Этот синдром проявляется в чувстве эмоционального истощения, дегуманизации (тенденции к развитию негативного отношения к пациенту), недостатке чувства профессионального мастерства. Длительное наличие этого синдрома приводит профессионалов к различным вариантам саморазрушающего поведения – алкоголизму, невротическим и психосоматическим расстройствам [6, С. 73-75].

Развитие синдрома эмоционального выгорания носит стадийный характер. Сначала наблюдаются значительные энергетические затраты (часто как следствие экстремально положительной установки на выполнение профессиональной деятельности). По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе.

Синдром эмоционального выгорания развивается согласно определенным фазам (Burish, 1994) [7]:

1. Предупреждающая фаза: а) чрезмерное участие (чрезмерная активность, чувство незаменимости, отказ от потребностей, не связанных с работой, вытеснение неудач и разочарований, ограничение социальных контактов); б) истощение (чувство усталости, бессонница, угроза несчастных случаев).

2. Снижение уровня собственного участия: а) по отношению к сотрудникам, ученикам, пациентам и т.д. (потеря положительного восприятия коллег, переход от помощи к надзору и контролю, приписывание вины за собственные неудачи другим людям, проявления негуманного подхода к людям); б) по отношению к остальным окружающим (отсутствие эмпатии, безразличие, циничные оценки); в) по отношению к профессиональной деятельности (нежелание выполнять свои обязанности, искусственное продление перерывов в работе, опоздания, уход с работы раньше времени, акцент на материальном аспекте при одновременной неудовлетворенности работой); г) возрастание требований (потеря жизненного идеала, концентрация на собственных потребностях, ощущение, что другие люди используют тебя, зависть).

3. Эмоциональные реакции: а) депрессивное настроение (постоянное чувство вины, снижение самооценки, лабильность настроений, апатия); б) агрессия (защитные установки, обвинение других, игнорирование своего участия в неудачах, отсутствие толерантности и способности к компромиссу, подозрительность, конфликты с окружающими).

Нерешенные или решенные неконструктивно конфликты, в результате СЭВ, не только ухудшают профессиональное взаимодействие и психологический климат в медицинском стационаре, но и подрывают доверие пациентов к лечащему врачу, ухудшают их эмоциональный настрой, могут свести на нет все усилия по лечению. Поэтому врачу любого профиля просто необходимо уметь правильно анализировать возникшие ситуации и владеть приемами их успешного разрешения, привлекая специалистов мультидисциплинарной команды (психологи и др.).

Благоприятный психологический климат в коллективе является фактором, существенно снижающим уровень конфликтности. Качество и производительность трудовой деятельности во многом зависят не только от совершенства ее организации, оснащенности, условий, но и от сплоченности коллектива, от характера взаимоотношений в нем, царящей эмоциональной атмосферы.

Психологическое сопровождение врачей и медсестер, работающих в онкологической службе, учитывающее и степень их психологической пригодности к специальности, и степень проработанности у них экзистенциальной проблемы даст возможность создать корректную программу психологической помощи. Разработанные программы могут проводиться на том или ином отделении медицинской организации, а также могут быть включены в курсы повышения квалификации, что значительно уменьшило бы организационные трудности, связанные с режимом работы медсестер и врачей.

Основными видами деятельности (психологического сопровождения) психолога являются: психодиагностика, психоконсультирование, психопрофилактика, психокоррекция, психопросвещение. Психологическая работа с медицинским персоналом проводится в форме, как индивидуального консультирования, так и группового.

Следует особо подчеркнуть то обстоятельство, что отдельным направлением психологического сопровождения медицинского персонала является – профилактика синдрома эмоционального выгорания, вызывающий стрессовые расстройства.

Синдром эмоционального выгорания – это специфический вид профессиональной деформации лиц, работающих в тесном эмоциональном контакте с пациентами при оказании профессиональной помощи. Этот синдром проявляется в чувстве эмоционального истощения, дегуманизации (тенденции к развитию негативного отношения к пациенту), недостатке чувства профессионального мастерства.

Результатом стресса могут быть разнообразные астенические проявления: психическая и физическая утомляемость, истощаемость, снижение уровня активности с дефицитом бодрости и энергии, снижением мотивации и профессиональной продуктивности, повышение возбудимости, раздражительности, комплекс соматоформных проявлений в виде мышечной и головной боли, сердцебиения, диспепсических нарушений, расстройства сна, что влечет за собой потребность в дополнительном отдыхе.

Наиболее ярко СЭВ проявляется в случаях, когда коммуникации отягощены эмоциональной насыщенностью, как правило, на почве стресса. Длительное наличие этого синдрома приводит профессионалов к различным вариантам саморазрушающего поведения.

В психопрофилактическом направлении предупреждения развивающегося синдрома эмоционального выгорания, а также имеющим СЭВ можно использовать различные подходы: личностно-ориентированные методики, направленные на улучшение способностей личности противостоять стрессу через изменение своего поведения, отношения; меры, направленные на изменение рабочего окружения (предупреждение неблагоприятных обстоятельств), психологические тренинги, направленные на развитие коммуникативных навыков, обучение навыкам эффективного межличностного общения, раскрытия творческих ресурсов, тренингов уверенности в себе, а также тренингам личностного роста, и даже по тайм-менеджменту [8, С.17-20].

Система мероприятий психологического сопровождения медицинского персонала в онкологическом стационаре обеспечит восстановление эмоционального и психологического баланса и повышению эффективности рабочего процесса, возможность получения релаксационного эффекта, поднятия духовного уровня, повышения морального тонуса и повышения качества жизни человека.

Следовательно, на сегодняшний день роль психологического сопровождения медицинского персонала, несомненно, возрастает. Медицинский персонал как никогда нуждается в квалифицированной поддержке и помощи на рабочем месте [9, С.92-94]. И поэтому для обеспечения медицинских работников качественным психологическим сопровождением очень важна правильная организация психотерапевтических методов работы.

Литература

1. Березин М.А. О статусе медицинского психолога в системе здравоохранения, недостатках системы подготовки клинических психологов и связанных с ними проблемами и перспективах / Медицинская психология в России//Эл.научный журнал – 2012, №2
2. Исхакова Э.В., Хусаинова И.Р. «К вопросу о психологическом сопровождении медицинского персонала в онкологическом стационаре». Сборник тезисов VII Всероссийского съезда онкопсихологов, Москва, 2015, С.28-33
3. Астенические расстройства в терапевтической практике: руководство по диагностике и лечению / под редакцией А.В. Шаброва, С.Л. Соловьевой. – СПб, 2010, С.379
4. Смулевич, А.Б. Астения и коморбидные психические расстройства / А.Б. Смулевич, Э.Б. Дубницкая // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2009. – № 4, С. 4-7.
5. Винокур В.А. Балинтовские группы в учебном процессе. – СПб.: Изд-во МАПО. 1998, С.83.
6. Рыбина О.В. Клинико-психологические характеристики синдрома профессионального «выгорания» у врачей // Новые Санкт-Петербургские врачебные ведомости. – 2004. – № 1, С. 73-75.
7. Burish M. Das Burnout-Syndrom – Theorie der inneren Erschopfung. Berlin, Heidelberg:Springer, 1989.
8. Исхакова Э.В., Ержанова М.Ж. Основные аспекты психологического сопровождения медицинского персонала//Онкология и радиология Казахстана №1(39) 2016, С.17-20.
9. Хусаинова И.Р. Психосоциальная помощь в онкологической службе Республики Казахстан / Материалы международной научно-практической конференции «Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения» – УДК: 159.9 – г.Санкт-Петербург, Россия. – 2015 – С.92-94.

ABOUT THE PROBLEM OF PERSONALITY'S SELF-DESIGN IN MODERN SOCIETY

One of the high-priority problems of modern psychological science and practice is a personality's self-design. Personality's ability to be a subject of his life, to create life goals and plans in a long-term life perspective, cause his success in different fields of life. Personality's self-design is a complex mental phenomenon, integrated different processes of subject's management of his own life in all main fields of life time and space.

Great attention to the problem of coordination of personal and social value orientations at the process of sense-of-life genesis in situations of life choice I devoted in works of representatives of personal and activity, personal approaches. So, in works of S.L.Rubinshtein, V.I.Slobodchikov and E.I.Isaev and other soviet psychologists it is accented idea that "Human as his essence is existence for other people". But K.O.Abulhanova-Slavskaya considered, that in works of soviet psychologists it was not devoted sufficient attention to research of personal aspects of human design of his own life way. According to researcher, substantial aspect of life goals of self-realized personality is prosocial humanistic life direction, "living for other". Success of personality coordination of "living for other" and "living for himself", according to scientist, is a very important condition of effectiveness of realization of his own life project [1].

Further investigations of personal self-design in works of modern ukrainian and russian scientists deal with phenomenon of lifeworld – ideal model of personality life journey, which implemented into reality during process of personal self-realization. The basis of researches of lifeworld of modern authors are foreign and soviet psychological elaborations of time (life time) and value and sense (life space) aspects of life journey of personality. Development of personality life space cause rise of his capability to make life choices or life decisions.

A.V.Petrovskiy accented presence in human life internal individual, interindividual and meta-individual life spaces. According to the scientist, the most wide is meta-individual space, which spread far away space and time borders of human life and it is a system of transcendence influences of subject at personal and spiritual growth of other people [3]. Further development of investigations of meta-individual life space of A.V. Petrovskiy is represented in works of T.M. Tytarenko. The scientists considered that individual life continues till a life his future generations, run on his actions, remember things about his personality make influence on the people [5].

The basis of typology of lifeworlds, elaborated by F.E.Wasiluk, is phenomenon of needs. Quality of personal needs, capabilities of its satisfaction cause simple or complex internal and easy or difficult external lifeworld of personality. Highest level of lifeworld is complex internal and difficult external lifeworld. Composition of such type of lifeworld as method of life constructing promote rise of personal integration and it is directed to realization not certain needs, but its life intention at all [2].

V.A.Romenets noticed that at situation of life decision making individual usually make choice between important for realization of life intention existential motives and motives of little mark in future, but subjective good-looking motives, according to hedonist personality needs ("temptation"). Underlying sensing by individual of his living journey, his own creeds, not social stereotypes, as basis of sense-of-life and living purposes, are basis of volition. Volition gives possibility for personality to fight with temptation. Even for people with high level of personal development struggle with temptation is a difficult life task, because "Human wants to identify himself, to make sense for his life, all it means self-restriction, because sense is only a thin line at endless bent of life. That's why temptation is faced to human omnitude, it strives to open it, to sink in bliss of being..." [4, p. 359-360].

T.M.Tytarenko also underlined high importance of existential motives of personality as basis of its living direction for successful realization by individual of his own life project. A main component of life world is a lifespace. The high level of personality life-design is subject. It is sufficiently opened because of life direction of personality "... for other people, their interests, expectations, needs" [5, p. 70]. In center of such space is an "... active subject, who takes responsibility for everything happened, wants to develop himself according to his main values" [5, c. 70].

In such way, realized analysis of psychological literature gives possibility to take note that in works of scientists phenomenon of self-design of human life journey is considered as a system of potential possibilities. Individual build his living way as a unity of lots of lifelines in different aspects of life as a choice of one possibility from lots in situations of life choice. Deeply sensing by man of his life way, activation of main existentials of his being cause making of productive life choice and successful self-realization. Subjective

model of personality design of life way is a lifeworld. Special features of lifeworld, including of personality life space, reflect success of living way design at present and its content at future.

Literature

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К.А. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Василюк Ф.Е. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
3. Петровский А.В. Психология в России: XX век / А.В. Петровский. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 312 с.
4. Роменец В.А. Історія психології XX століття / Роменец В.А. – К.: Либідь, 2003 – 990 с.
5. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Титаренко Т.М. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

Быкова С.В.

(Украина, г. Одесса, Одесская Государственная Академия Строительства и Архитектуры)

ПСИХОЛОГИЯ РИСКА И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наиболее характерной чертой нашего времени, отличающей его от тысячелетий далекого прошлого, являются настойчивые усилия установить контроль над факторами риска и неопределенности. Если говорить о профессионалах-менеджерах, то их деятельность также характеризуется высокой степенью неопределенности, насыщенной «рисковыми» ситуациями. Разрешение любой, даже «объективно» рискованной ситуации зависит от психологических особенностей человека, от его способностей принимать решение в условиях неопределенности и риска.

«Риск – это скорее выбор, а не жребий. Действия, которые мы предпринимаем в зависимости от имеющейся у нас свободы выбора, – вот что такое риск на самом деле» Питер Бернштейн.

Часто в литературе рискованность-нерискованность рассматривают как характеристику поведения, сплав личностно-ситуационных и социальных факторов. Считается, что люди агрессивные, с сильной потребностью в доминировании и самоутверждении, импульсивные и стремящиеся к острым ощущениям более рискованны, а люди независимые и настойчивые проявляют большую осторожность. На восприятие и оценку риска также влияют образование, профессия, эмоциональный настрой, социальные нормы и обычаи общества, культура, степень доверия к экспертным мнениям, популярным в том или ином регионе [3].

Корнилова Т.В. считает, что при определенной *предрасположенности* к риску и условиях поддерживающих эту предрасположенность может сформироваться *устойчивая склонность* к риску, которая со временем становится чертой личности. Подобная черта предполагает оценку субъектом своего прошлого опыта, с точки зрения чувства «Я рискую», результативности своих действий в ситуации шанса [4].

В 1960 годы были определены первые представления о рискованности как свойстве личности. Коган и Валах выдвинули первую «личностную» теорию в принятии риска. Они полагали, что существуют люди, которые независимо от обстановки, независимо от ситуации ведут себя всегда одинаково. Таким людям свойственна постоянная готовность к риску, они всегда выбирают риск [1].

Внутренняя предрасположенность индивидуума к риску часто рассматривается, как врожденная характеристика личности [3]. Эта предрасположенность может определять способы восприятия риска и влиять на то, воспринимаем ли мы ситуацию как перспективную или как угрожающую. Исследователи обнаружили важный элемент личности, относящийся к риску- это склонность к поиску сенсаций (новых впечатлений). В некоторых работах установлено, что склонность к риску связана со многими качествами личности, такими как импульсивность, тревожность, конфликтность, агрессивность, стремление к острым ощущениям [1, 2, 3].

При раскрытии различных особенностей управленческой деятельности мы решили остановиться на некоторых субъективных факторах риска. Традиционно к ним относят, некомпетентность кадров, отсутствие опыта, способности принятия решений в неопределенных условиях, а также рискогенность самой личности. Именно рискогенность является предметом дальнейшего анализа. Психологические особенности рискогенной личности охватывают довольно широкий диапазон черт личности. Они могут проявляться в разных качествах и в разной степени – от «рисковой слепоты» субъекта до «рисковой пронизательности», от «рисковой нечувствительности (тупости)» до «рисковой чувствительности». Можно считать, что рискогенность некоторых людей заключается в том, что они своими действиями, поведением, через которые проявляются определенные черты их

личности, увеличивают рискогенность возникшей ситуации, а иногда и создают ее даже в нейтральных с точки зрения степени неопределенности, условиях [3].

Рассмотрим основные группы рискогенных людей. С психологической позиции, всех людей, которые могут поставить организацию в рисковое положение, например, Е.С. Жариков и А.А. Парамонов разделяют на пять групп: гиперстеники, условно – психически сильные люди; психастеники, условно – психически слабые люди; криминально мотивированные люди; творческие личности; асоциальные люди.

Первая группа – гиперстеников – характеризуется тем, что ее представители в самих себе носят потребность в рискогенных действиях и рисковом поведении. Они биологически стимулированы к поиску острых, рискогенных ситуаций. Психологической основой рискогенного поведения этих людей является успешность каких-либо рискогенных действий, закрепляющихся в сознании как везучесть и выгодность таких рискогенных способов деятельности.

Вторая группа – психастеников – состоит из людей, которые не имеют ни физиологических стимуляторов риска, ни психических установок на рисковое поведение. И, тем не менее, они рискогенны, и потому их действия могут оказаться чрезвычайно опасными для организации. Эти люди физически и психологически слабы во многих и разных отношениях. Они часто подводят людей вовсе не из-за каких-либо тайных намерений, а потому, что не могут справиться с делами, от которых зависят успехи организации или даже ее существование. В самом общем виде, за рискогенными ошибками этих людей стоят такие их качества, как стрессоуязвимость, беспричинные страхи, обидчивость, низкая физическая и психическая выносливость, депрессии, раздражительность от слабости, чрезмерные опасения совершить ошибку.

Третья группа рискогенных личностей – криминально мотивированные люди – это субъекты, которые на первое место ставят свои личные, эгоистические и эгоцентрические цели (намерения), инструментами достижения которых они избирают любые действия криминального характера на основе принципа – "Все средства хороши для достижения моих целей".

Четвертая группа рискогенных личностей – это креативный тип рискогенной личности, творцы, те, кто открывает что-либо новое в окружающем мире или создает новые машины, механизмы, устройства. В контексте наших задач важно касаться креативного типа рискогенной личности лишь в той мере, в какой это естественным путем увязано с анализом методического инструментария распознавания рискогенных потенциалов людей, работающих в управлении организациями.

Пятая группа рискогенных личностей – это асоциальные. Их мы рассматривать не будем как профнепригодных к деятельности менеджера.

Известно, что у человека есть много качеств и свойств, однако не всегда человек осознает эти свои черты, но, осознав и диагностируя их, он может правильно спланированными действиями продвигаться к успеху.

Таким образом, список черт рискогенных менеджеров не есть исчерпывающим. В данной работе рассмотрены основные характеристики личности, провоцирующие рискогенную ситуацию, что нужно учитывать при отборе и обучении персонала. Комплекс индивидуальных особенностей человека может лишь частично удовлетворять требованиям какого-либо вида деятельности, поэтому человек сознательно мобилизуя все свои ценные для этой работы качества, компенсирует или преодолевает те, которые препятствуют достижению успеха. Итак, из вышеперечисленного следует, что управленческая деятельность способствует формированию обобщенной типической (для конкретной профессии) личности профессионала.

Литература

1. Жаріков Е.С. і Парамонов А.А. Комуникативні якості особи керівника і ефективність керівництва колективом//Психологічний журнал.- №1, 1983 г. -С 22
2. Санникова О.П., Санников А.И., Бикова С.В. /О.П.Санникова/ Риск и принятие решений. Харьковків ТОВ (Алекс+) 2007.- 60с.
3. Санникова О.П. Феноменология личности /О.П.Санникова.-К.;Одесса : СМІЛ, 2003. – 253 с.
4. Корнилова Т.В. Психологія ризику і ухвалення рішень// Навчальний посібник для вузів.-М.: «Аспект Пресс».2003-286с.
5. Лапуста М.,Шаршукова Л./Риски в предпринимательской деятельности /М.Лапуста.-М.:ИНФРА,1998.- С 61

АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В последние десять лет проблема эмоционального интеллекта находит все большее распространение среди научного сообщества, в связи с выявлением новых прогностических возможностей при изучении социального поведения человека. Сначала понятие эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) образовалось из популярной психологии, однако в скором времени академическая психология признала его в качестве важного конструкта, обладающего высоким объяснительным и прогностическим потенциалом. В настоящее время в социальной психологии происходит активная разработка проблематики ЭИ. Вместе с тем при анализе всей совокупности современных подходов ЭИ оказывается, что содержание этого понятия довольно широко и расплывчато.

Впервые обозначение EQ – emotional quotient, коэффициент эмоциональности, по аналогии с IQ – коэффициентом интеллекта – ввел в 1985 году Р.Бар-он.

Первая и наиболее известная в научной психологии модель ЭИ была разработана Питером Сэловеем и Джоном Мэйером; ими же был введен в психологию и сам термин «эмоциональный интеллект». Первоначальный вариант этой модели был предложен в 1990 году [8]. Они определили ЭИ как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [8].

Позже Сэловей и Мэйер доработали и уточнили предложенную модель. Этот переработанный вариант модели основывается на представлениях о том, что эмоции содержат информацию о связях человека с другими людьми или предметами [7].

Анализ способностей, связанных с переработкой эмоциональной информации, позволил Сэловее и Мэйеру выделить четыре компонента, которые были названы «ветвями». Эти компоненты выстраиваются в иерархию, уровни которой, по предложению авторов, осваиваются в онтогенезе последовательно. Важно отметить, что каждый компонент касается как собственных эмоций человека, так и эмоций других людей.

1. Идентификация эмоций. Включает ряд связанных между собой способностей, таких, как восприятие эмоций (т.е. способность заметить сам факт наличия эмоции), их идентификация, адекватное выражение, различение подлинных эмоций и их имитации.

2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности. Включает способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач (например, использовать хорошее настроение для порождения творческих идей), использовать колебания настроения как средство анализа разных точек зрения на проблему.

3. Понимание эмоций. Способность понимать комплексы эмоций, связи между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины эмоций, вербальную информацию об эмоциях.

4. Управление эмоциями. Способность к контролю за эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию своих эмоций, в том числе и неприятных, способность к решению эмоционально нагруженных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций. Способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений.

Модели ЭИ Дж.Мейера, П.Сэловей и Д.Карусо представляют собой модели способностей, поскольку авторы трактуют ЭИ как когнитивную способность.

Согласно теории Д.Гюлмена, ЭИ объясняется как «способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей [1]. Д.Гюлмен [6] основал свою модель на ранних представлениях Сэловей и Мэйера [8], однако добавил к выделенным ими компонентами еще несколько, а именно энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Тем самым, он соединил когнитивные способности, входившие в модель Сэловей и Мэйера, с личностными характеристиками. Позже, Д.Гюлмен доработал структуру ЭИ, и в настоящий момент она включает в себя четыре компонента:

- самосознание;
- самоконтроль;
- социальное понимание;
- управлением взаимоотношениями.

Следующим примером смешанной модели ЭИ является модель Р.Бар-Она [5], который дает очень широкую трактовку понятия ЭИ. Он определяет ЭИ как все некогнитивные способности, знания и

компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Р. Бар-Он выделил пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами ЭИ; каждый из этих компонентов состоит из нескольких субкомпонентов:

1. Познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость.

2. Навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность.

3. Способность к адаптации: решение проблем, связь с реальностью, гибкость.

4. Управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью.

5. Преобладающее настроение: счастье, оптимизм.

Р.Бар-оном был разработан опросник для измерения эмоционального интеллекта, называющийся EQ-i и состоящий из 133 утверждений. Этот опросник состоит из 15 шкал, соответствующих вышеперечисленным субкомпонентам.

Следует отметить, что модель ЭИ Р.Бар-она некоторыми учеными поддается критике, так как основанием для предложенной модели является профессиональный опыт автора и анализ литературы, но не какие-либо эмпирические данные, которые могли бы подтвердить правомерность выделения именно этих субкомпонентов.

Современный российский исследователь Д.В.Люсин предлагает свою модель ЭИ. В рамках этой теории ЭИ понимается как способность понимать свои и чужие эмоции и управление ими [2].

Способность к пониманию эмоций означает, что человек:

- может распознать эмоцию, т.е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;

- может идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение;

- понимает причины, вызывавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет.

Способность к управлению эмоциями автор разъясняет так, что человек:

- может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции;

- может контролировать внешнее выражений эмоций;

- может при необходимости вызвать ту или иную эмоцию.

И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями, как поясняет автор, может быть направлена и на собственные эмоции, и на эмоции других людей. Таким образом, можно говорить о внутриличностном и межличностном ЭИ (ВЭИ МЭИ, соответственно). Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом.

Важным на наш взгляд, является то обстоятельство, что до формулирования собственной модели ЭИ и разработки опросника, Д. В. Люсиным были тщательно проанализированы наиболее известные зарубежные модели эмоционального интеллекта, а также методики по выявлению указанной способности. Вывод, сделанный российским ученым после изучения двух основных подходов к измерению ЭИ, а также анализа психометрических свойств самих методик заключается в следующем: так как они слабо коррелируют друг с другом, то оптимальным для оценки эмоционального интеллекта в практической и исследовательской работе будет одновременное использование разных методических средств [2].

Делая анализ современных теоретических представлений об эмоциональном интеллекте, в своей статье Симбирцева Н.В. заключает, что в настоящее время происходит активное обсуждение проблематики ЭИ. Однако представления об ЭИ сегодня являются довольно широкими и расплывчатыми. Анализ основных исследовательских позиций по обсуждаемой теме позволяет сделать вывод о том, что современное состояние вопроса об ЭИ в психологической науке не дает возможности для единой трактовки этого конструкта. Существует необходимость систематизации, обобщения имеющихся данных, а также формирование научных основ ЭИ, в частности проведение необходимых психометрических процедур связанных с валидностью и надежностью методов по изучению ЭИ. Требуется теоретически обоснованное определение самого понятия эмоционального интеллекта, уточнение структуры данного феномена. Это позволит определить научно обоснованные методы диагностики ЭИ, его практическую значимость, а также реализуемость как одного из методов в изучении разных видов социального поведения: просоциального и конфликтного [4].

Литература

1. Гоулмен, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе ЭИ/ Д.Гоулмен, Р.Бояцис, Э.Макки; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с

2. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты // Г.А. Емельянов (ред.), Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. М.: Смысл, 2000.
3. Пантелеева Т.В. Краткий очерк истории развития проблематики эмоционального интеллекта в отечественной психологии // III международная научная конференция «Актуальные вопросы современной психологии».
4. Симбирцева Н.В. Современные теоретические представления об эмоциональном интеллекте // Вестник Психология КемГУ № 3, 2008. С. 54-56
5. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ – i): technical Manual. – Toronto, Canada: Multi – Health Systems, 1997.
6. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.
7. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence // Emotion. 2001. V. 1. P. 232–242.
8. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. 1990. V. 9. P. 185–211.

Данахметова Д.Б., Оңайбай Ш.Т.

*(Қазақстан Республикасы, Ақтөбе қ., Қ. Жұбанов атындағы
Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті)*

ПСИХОЛОГ МАМАНЫНЫҢ КӘСІБИ ДЕФОРМАЦИЯСЫ

Заманауи Қазақстандағы психолог мамандығының беделі, психологтың кәсіби дамуы мен оның кәсіптік қызметінде жетістікке жетуге ықпал ететін жағдайлардағы ғылыми мүдделердің артуына байланысты. Психологтың кәсіби дамуында аз зерттелген мәселелерінің бірі – кәсіптің психологтың тұлғасына ықпал ету мәселесі. Ғылыми зерттеуде бұл мәселе негізінен психофизиологиялық аспектілер және кәсіптік қызметтің (жағдайлардың, сипаттамалардың) адам дене мүшесіне әсері ретінде қарастырылған болатын. Қазіргі таңда адам қарым-қатынасы мен кәсіпті зерттеу орталығындағы психологиялық аспектісі: кәсіби қызметтің жеке адамға және тұтастай алғанда адам өміріне ықпалы болып табылады. Психолог мамандығында бұл әсердің алатын орны жоғары, себебі бұл жағдайда кәсіптік қызметтің негізгі құралы жеке тұлға болып табылады.

Бірнеше зерттеулерге сәйкес, психолог мамандары келесідей мәселелерге ие:

- күрделі отбасылық қарым-қатынас;
- жанашылдыққа таң қалмау;
- шынайылық фактілерін психологиялық білімдері арқылы рационалды түсіндіру;
- когнитивтік күрделіліктің жоғарылауы;
- өзіндік психологиялық проблемаларды күшейту;
- денсаулықтың бұзылуы [1].

Ескеретін жайт, осы аталған мәселелер психологтың өз қызметінің зерттеу саласы болып табылады. Психологтардың осы және басқа да қиындықтарды бастан кешіру себептері әр түрлі (мамандықты таңдаудың мотивациясы, кәсіби таңдаудың жеткіліктігі, жеке қасиеттер). Біздің ойымызша, психологтың өміріндегі жағымсыз өзгерістердің басты себебі мен шарты оның жеке басының кәсіби деформациясы. Бұл құбылыс психологияда жеткілікті түрде зерттелмеген. Теория жүзінде С.П. Безносова, Б.Д. Новикова, Д.Г. Трунов еңбектерінде кездеседі.

Жеке тұлғаның кәсіби деформациясы – бұл оң көзқарастың жойылуына және өз-өзіне және басқа адамдарға қатысты теріс қатынасын нығайтуға байланысты жеке профильдің конфигурациясының бұрмалануы болып табылады. Бұл психологиялық өзгерістердің кәсіби қызметінің белгілі бір ерекшеліктерінің әсерінен жеке тұлғаның іс-әрекеттерінің, психикалық құрылымының әрекеттеріне кері әсерін тигізетін көрінісі [2]. Кәсіби деформация жеке тұрғын кеңістікте қызмет реттеушісі ретінде таза қызмет нормаларды беру арқылы жүреді (басқа да кәсіби департаменттер мен басқармалардың жеке байланыс, мінез-құлық, өмір және іскерлік қарым-қатынас аясында) [3]. Жеке тұлғаның кәсіби деформациясының психологиялық тетігі адамның даралық құрылымының компоненттері ретінде, субъект пен жеке тұлға арасындағы келісім, күрес немесе қақтығыс ретінде талдануы мүмкін [4].

Қызметтің нормативтік сипаттамасы теориялық ережелерді қолдана отырып, психологтың кәсіптік қызметінің кеңістігін қарастырады.

Практикалық психолог қызметінің құрылымында бастапқы материал клиенттің ішкі әлемі болып табылады, ол көптеген адамдардың күйінің айырмашылығы мен клиенттің өмірлік белсенділігіне кедергі келтіретін мағынада қарастырылады. Бұл психологтың жеке тұлғаның дамуын анықтайтын

алғашқы қиын сәт, себебі психолог пен клиент арасында психологиялық тосқауыл бар («Мен сен сияқты емеспін, сен мен сияқты емессің»).

Түпкі өнім клиенттің ішкі әлемін қалпына келтіріп, оны психологиялық тұрғыда ыңғайлы қамтамасыз етуі керек. Трансформация үрдісінің негізгі құралы – психологтың өзіндік ерекшелігі, бірегейлігі және өмір тарихы. Бұл екінші қиын сәт, өйткені психологтың өмірлік белсенділігінің тағы бір кеңістігі – бұл жеке қызметі. Осылайша, психолог бұл құралдың қауіпсіздігін қамтамасыз етуі керек, бірақ процестің шарттары ашық мәселе болып қала береді. Егер пациентпен сөйлескен дәрігер өз денесін маска немесе қолғаппен қорғауға мүмкіндік болса, онда психолог қорғау құралы ретінде тек ішкі, психологиялық әдістерді меңгеруі мүмкін [5].

Психолог жұмысының тағы бір күрделілігі бұл оның субъект ретінде қызмет ету нормалары болып табылады: олардың басым бөлігі психологтың ойында емес, себебі іс-шараларға қатысты нормативтік құжаттар болмайды, мысалы, кеңесші психолог. Осыған байланысты балалармен жұмыс орындарында, жалпы және арнайы білім беру мекемелерінде психологтың қызметі туралы құжаттар жақсы қарастырылған. Басқа психологтар өздері үшін нормаларды тұжырымдайды. Клиенттің ішкі әлемін қайта құру процесі – бұл психологтың ішкі әлемінің көрінісі. «Практикалық психолог жұмысындағы клиентке өз өмірінің психикалық шынайылығын ашады, өйткені ол осы шындықты окшаулап, сипаттап, талдауға мүмкіндік беретін арнайы білімі бар» [6]. Алайда, мұнда да қиындықтар бар. Ф.З. Кабиров, практикалық психолог адамның жеке өмірінің басты көріністерін түсіндіре алмайды, бірақ кәсіби табыстың кепілдігін білдірмейтін психолог әлемнің суретін объективтілік ретінде қызмет ететін клиенттің өмір жағдайымен түсіндіреді. Тағы бір «практикалық психологтың сана-сезімі» – кез-келген проблемаларды шеше алатын психологиялық теорияның әмбебаптығы мен нәтижелілігінің идеясы [7]. Ақырында, практикалық психолог қызметінің құрылымы туралы сұрақтар дау тудыратын мәселе болып табылады. Клиент ретінде басқа адамға маманның екі тәсілін қарастыруға болады: «субъект-объективті» және «субъект-субъективті». Бұл мәселе өте қарама-қайшы, әсіресе психологтың қызметі туралы және бұл мақала қарастырылмайды. Дегенмен, психологтың өз кәсіби қызметін жүзеге асыратын тәсілін түсінуі, оны қызмет субъектісі ретінде қолдайтын фактор болып табылады.

Н.С. Пряжников бойынша, психолог өз дамуында бірнеше кезеңнен өтеді:

1) қазіргі уақытта тиімді, жалпы қабылданған «сәнді» жұмыс әдістерін іздестіру мен меңгеру барысында жиі іске асырылатын тәжірибелік психологияға өзін-өзі танытуға деген ұмтылыс;

2) бұл әдістер әрқашан клиенттердің проблемаларын шешуге мүмкіндік бермейтіндігіне байланысты, сондай-ақ әртүрлі себептер бойынша белгілі бір психолог үшін кейбір әдістерге жол бермейтіндіктен (болашақ дамудың мотивациялық негізін қалыптастыру) жалпы қабылданған нысандарда және жұмыс әдістерінде кейбір «үмітсіздік» жеке қызмет түрі;

3) бір нәрсені өз бетімен жасауға, өз жұмысында «импровизацияға», белгілі бір затты инвестициялауға ұмтылу (қызметтің жеке стилін қалыптастырудың басталуы);

4) «импровизация» үшін теориялық негізді қажет ету және жеке іс-әрекеттің дамуын түсіну (олардың жұмысының мәнін қайта қарау);

5) өздерінің жеке бизнес-стилін дамытуға байланысты білімдерге негізделген импровизация (жаңа түсінік), ол белгілі әдістерді модификациялауда көрініс табады; әдістер мен әдістемелер, сондай-ақ оның жұмысының жаңа мәндерін табу [5].

Автордың айтуынша, кейбір психологтар жекелеген кезеңдерде «тежелуі» мүмкін. Осылайша, кәсіби қызметтің пәні ретінде психологтың дамуы мен жұмыс істеуі осы қызметтің ерекшеліктеріне (адамның ішкі әлемімен жұмыс істеуге) байланысты қиындықтармен және психологтың қысқа мерзімде (әсіресе психологиялық факультеттердің бітірушілерін аландатады) мүмкін еместігімен сипатталады, ол кәсіби жағдайды анықтауға және жұмыс істеу жолдарын қарастыруға көмектеседі.

Психолог мамандығы әлеуметтік болғандықтан, маманның басқа тұлғамен өзара әрекеттесуін көздейді, ал бұл өзара әрекеттестіктің негізі – байланыс. Психолог клиентпен қарым-қатынас кезінде, өзінің ішкі әлеміне қанағаттанбайтын, эмоционалды реакцияларда көрінетін, қалыпты емес адаммен жұмыс жасайды. Кәсіптік оқыту сатысында әрбір студент-психолог ережелерді білу тиіс: егер клиент біраз уақыт болса, оған сенуге, оның жағдайын сезінуге, айналасындағы шындыққа деген көзқарасын түсініп, көмектесу тиіс. Психологтың өзінің де, жеке басы, жеке мәселелері бары анық, бірақта оны жұмыс барысында уақытша алып тастап, клиенттің жағдайын түсіне білу тиіс. Психолог үнемі жеке мәселелерімен айналысып, жеке басын бірдей емес конструкциялар үшін негіз ретінде қолдануы керек [8].

Нәтижесінде, психологтың жеке құрылымында өзгеріс болады, яғни оның басқа тұлғаға қарым-қатынасы өзгереді. «Басқа» – бұл ішкі әлемнің, адамның мәнін түсіндіруге мүмкіндік беретін психологтың жұмыс санаты [6]. Жоғарыда көрсетілгендей, басқа адамдарға деген қарым-қатынастың

өзгеруі өзіне қатысты көзқарастың өзгеруін анықтайды (яғни, жеке тұлғаның өзгеруі). Психологтың жеке кеңістігі ол, оның мінез-құлқы, туыстары, достары, таныстарымен қарым-қатынастары болып табылады. Жеке тұлға кәсіби қызмет құралы ретінде әрекет ететіндіктен осы іс-әрекет процесінде мінез-құлық кеңістігінің мінездемесі және қарым-қатынасы өзгереді.

Сонымен, психологтың кәсіби деформациясы осы қызметтің аймағындағы кәсіби біліктілікке қызығушылықтың негізгі құралы. Осы арқылы кәсіби біліктілік немесе қызмет белгілі бір қызметтік нормалармен мінезделеді, ал негізгі пәні болып адамның ішкі нақты әлемі, сана тұрғысынан психологтың өзіндік, жекелік субъектісін қалыптастыру және оған сыртқы қысым көрсетеді.

Д.Г. Трунов көрсеткендей психологтың кәсіби деформациясының пайда болуы келесідей:

- өмірлік мәселелерді психологиялық себептер арқылы түсіндіру;
- өз мәселелерінің пайда болуы;
- имобилизациялау, өзіндік бақылау;
- кәсіби міндеттер қысымы;
- «етіксіз аяқ киімші» комплексі;
- психологиялық көмекке зәру адамдарды іздеу;
- таң қалу қабілеттілігін жоғалту;
- кәсіби цинизм [1].

Эмоционалды сферада кәсіби деформация эмоционалды күй ретінде көрінеді, ал кейде мұны психикалық деформация деп атайды. Егер тұлға ұзақ уақыт бойы қатты энергетикалық әсер етулерді бастан өткізсе, онда психикалық деформация формасы неврозға әкелуі мүмкін.

Психологтың кәсіби деформациясын кейбіреулер толықтай заңды пайда болу деп есептейді, мұның себебі мамандық спецификасына тікелей байланысты. Қазіргі уақытта бұл мамандық түрі неғұрлым қызықты, адам саны көп мамандықтың біріне жатады. Сондықтан психологтың кәсіби деформациясын меңгеру және профилактикалық жұмыстарын жүргізу ғылымның және жоғары мектептің маңызды міндеті болып табылады.

Әдебиет

1. Трунов Д.Г. Профессиональная деформация практического психолога // Психологическая газета. - 1998. № 1
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
3. Новиков Б.Д. Психологические особенности возникновения профессиональных деформаций сотрудников исправительно трудовых учреждений: Дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 1993. С. 86
4. Безносос С.П. Профессиональные деформации личности: (подходы, концепции, метод): Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1997.
5. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. М.; Воронеж, 1997. С. 109
6. Абрамова Г.С. Практическая психология. М., 2001.
7. Кабилов Ф.З. Позиция психолога в практике психокоррекции: Учеб. пособие. Омск, 2001. С. 38–42.
8. Мясичев В.Н. Психология отношений. М.; Воронеж, 1995. С. 48–53.

Жанзакова М.К., Тулепбергенова Н.А.

*(Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.
Павлодар Мемлекеттік Педагогикалық Институты)*

СТУДЕНТТЕРДІ ОТБАСЫЛЫҚ ӨМІРГЕ ДАЙЫНДАУДЫҢ НЕГІЗГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Қазақстан қоғамында болып жатқан өзгерістер жоғары кәсіби білім беру жүйесіне белсенді әсер етеді, бұл жүйеден қазіргі бастан кешіріп жатқан кезеңнің қойып отырған міндеттеріне бейімделу мен лайықты жауап қатуды талап етеді. Қоғамның даму қарқыны, әдетте, адамды жан-жақты дамуға итермелейді, ал кәсіби дайындықтың кеңдігі және бейімделгіштігі, шығармашылық және стандартты емес тапсырмаларды шеше білу қоғамдық дамудың маңызды факторларына айналады. Бұл жағдайларда жоғары кәсіби білім беру мекемелері (әрі қарай-жоғарғы оқу орындары, жоғарғы мектеп) тек мамандар даярлауға ғана емес, сонымен бірге білім алушылардың заңды некеге тұруға, отбасын құру мен балаларды дұрыс тәрбиелеуге де дайындауы тиіс. Қазақстандық жоғарғы оқу орындары мемлекеттің отбасы беріктігін арттыруға қатысты әлеуметтік саясатындағы маңызды бөлік болып, студенттерді отбасылық өмірге және ата-ана қызметін орындауға дайындауға септігін тигізуі керек.

Елбасымыз Н.Назарбаевтың «Қазақстан – 2030» стратегиялық бағдарламасында және Қазақстан халқына Жолдауында: «Біз жергілікті деңгейде де отбасын, әйелдің жүкті кезін және балаларды

тәрбиелеуді қолдаудың жаңа жолдарын табу керекпіз. Неке мен отбасы институтын нығайтудың жолдарын мұқият талдау, жалғызбасты аналар проблемасын шешу керек. Егер біз адамгершілігі жоғары қоғам болғымыз келсе, жұбайлардың бір-бірінің алдындағы, ал ең бастысы, балалардың алдындағы жауапкершілігін күшейтуге тиіспіз. Ата-аналар балаларына, ал балалар өздерінің қартайған ата-аналарына қамқор болғанда, әйел отбасы мен қоғамда құрметке ие болғанда – еліміз үшін алаңдамауға да болады... Қандай жағдайда да, әйелдің өмірі мен денсаулығына қауіп төндірмейтін отбасын жоспарлаудың өркениетті жолына түсуіміз керек. Жас шамасына қарай жүргізілетін саясатта біз жастар мен жеткіншек ұрпаққа, сондай-ақ жас отбасыларға көңіл бөлуді күшейтуге тиіспіз» – деп атап көрсетті.

Болашақ мамандарды даярлауда білім негіздерін ғана үйретіп қоймай, олардың кәсіби даярлықтарының, кәсіби бағдарлануы және дағдыларының қалыптасуына аса мән беріледі. Осыған орай студенттерге білім беру үрдісінде теориялық мәселелерді терең, тиянақты және шығармашалықпен меңгерулеріне жағдай жасап, өздерінің шығармашылық бастамаларын қолдап отырудың маңызы зор. Оқыту үрдісінде студенттердің жаңа педагогикалық инновацияларды қабылдап, оларды шығармашалықпен ұштастыра білу дағдыларына үйрету сыни ойлауға машықтандырумен байланысты.

Жоғарғы оқу орнында білім алу барысында жүргізілген сауалнамалар мен бақылаулар нәтижелері көрсеткендей студенттердің 30%-ға жуығы өз отбасыларын құрған. Некеге тұрған студенттердің 35%-ға жуығы оқу сабақтарында, 21 % – кітапханаларда, 36% – студенттік кештерде және демалыс орындарында танысқан. Осыған сүйене отырып, студенттерді отбасылық өмірге дайындау үрдісін мақсатты зерттеу және оның заманауи жағдайды жетілу жолдарын анықтау аса үлкен теориялық-тәжірибелік маңызға ие деп айтуымызға болады [1, 89 б.].

Қазіргі заманғы ғылыми әдебиеттерде «отбасы» ұғымына жеткілікті түсіндірмелер ұсынылған. Оның мазмұны отбасыны жалпыланған түрде мүшелері ортақ тұрмыс жүргізетін және бір-біріне деген өзара адамгершілік парыздары, туыстық немесе некелік байланысты бар адамдар тобы ретінде қарастырады [2, б. 288].

Танымал ресейлік әлеуметтік психолог А.И. Антоновтың көзқарасы бойынша отбасы бұл ортақ жалпыотбасылық әрекет негізіндегі бір-бірімен ерлі-зайыптылық, ата-ана, туыстық қатынаспен байланысқан адамдар бірлігі.

А.И. Антоновтың пікірі бойынша, бұл әлеуметтік бірлік кез-келген қоғамда бар. Оған: ата-аналар, сәбилер, балалар және үйдің барлық мүшелері кіреді [3, б. 304].

Отбасының пайда болуы келесі факторларға байланысты: биологиялық, психологиялық, әлеуметтік және экономикалық.

Биологиялық факторға адамдар арасындағы махаббат сезімдерін, ұрпақ жалғастыруға деген қажеттілік, отбасы құру міндетін жатқызуға болады. Психологиялық және әлеуметтік тұрғыдан қарастыратын болсақ, кез-келген отбасы эмоционалдық, психо-физиологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру мақсатымен пайда болады. Экономикалық факторды алып қарасақ, неке құрған отбасы мүшелері материалдық қажеттіліктерді, сұраныстарды қанағат етуде бір-біріне тәуелді болады.

Отбасы – тарихи құбылыс. Оның түрі мен атқаратын қызметі қоғамдық және өндірістік қарым-қатынас сипаттарына негізделген.

Отбасылық өмірге құқықтық дайындау жастарды отбасылық құқықтың негізгі қағидаларымен таныстыру мақсатын көздейді: моногамия (бір некеде болу), Қазақстанда бекітілген неке жасына жету: қыздар үшін 17 жас, ұл балалар үшін – 18 жас, қан араласуын болдырмау (тікелей туыстар, сондай-ақ асырап алғандар арасында неке болмайды), серіктердің психикалық денсаулығы (әрекет қабілеттілігі), серіктердің екі жақты келісім (еріктілігі), шығу тегі, әлеуметтік және мүліктік жағдайы, ұлтына және т.б қарамастан тең құқықты болуы.

Отбасылық өмірге дайындық үрдісі барысында студенттер жұбайлардың құқықтары мен міндеттерін, жеке құқықтық қатынастарды, мүліктік қатынастарды, ата-аналар мен балалар арасындағы құқықтық қатынастарды игереді. Сонымен қатар әке және ана құқынан айыру, асырап алу, ажырасудың құқықтық негіздері және салдары, неке келісімшарты туралы мемлекеттік актілердің мазмұнымен танысады. Студенттерге жыныс жолы ауруларынан емдеуден жалтарғаны үшін, зорлау, кәмелетке толмағандарды азғыру және т.б. үшін қылмыстық жауапкершілік қарастырылғандығы туралы қылмыстық құқықтың қағидаларын да жеткізу аса маңызды.

Бұл құқықтық қағидалармен студенттерді отбасылық өмірге құқықтық дайындау барысында таныстырып өту керек.

Отбасылық өмірге шаруашылық-экономикалық дайындау үй тұрмысында қажет болатын экономикалық және шаруашылық сипаттағы қабілеттерді және дағдыларды қалыптастыруды қажет

етеді: үй шаруасын жүргізу, обасы мүшелері арасындағы міндеттерді тең көлемде бөлу, үй жұмысын әйелдікі және ердікі деп бөлу бойынша жалған ұстанымдарды еңсеру, отбасылық бюджетті жоспарлау және ескеру және сол сияқтылар.

Студенттерді отбасылық өмірге эстетикалық дайындау отбасының эстетикалық мәдениеті туралы түсінікті қалыптастыруға, жыныс аралық қарым-қатынастар эстетикасымен, әйел мен ер адам арасындағы өзара қатынастардағы этикет негіздерімен таныстыруға; отбасылық дәстүрлерге құрметті, оларды көбейтуге деген талпынысты, отбасылық мерекелер ұйымдастыра білуді тәрбиелеуге бағытталған. Осы үрдіс барысында тұрмыс эстетикасы туралы дұрыс түсініктер қалыптасады, өзінің тұрмысына жарқын сәттерді қосуға деген талпыныс пайда болады, жақсы талғам дами түседі (киіне білу, әшекейлерді, косметиканы қолдана білу). Студенттер отбасылық өмірдегі өнердің маңызын сезінуі аса маңызды, ол жұбайларға бос уақытты және демалысты тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Отбасы құру ұстанымдарының қалыптасуын және отбасылық өмір салтын ғалымдар зерттей бастағанына аз ғана уақыттар өтті. Ең алдымен, бұл отбасы түрінің өзгерісімен, сондай-ақ заманауи Қазақстан жағдайларындағы отбасы институтының жүйелік дағдарысымен байланысты.

Отандық зерттеушілер отбасының қазіргі дағдарысын, әртүрлі халық бөліктері ішіндегі көптеген отбасылық құндылықтардың өзгерісін тек заманауи жастардың өмірлік бағдарларының өзгеруімен ғана емес, сонымен қатар жалпы әлемдік беталыстармен де байланыстырып отыр. Заманауи Қазақстан отбасындағы негізгі қызмет бірлескен шаруашылықты жүргізу, балаларды дүниеге әкелу емес, жұбайлар арасындағы қарым-қатынас болып отыр.

Ұзақ уақыттар бойын зерттеушілер отбасы өмірінің жекелеген тұстарына баса назар аударып келді (заманауи отбасының өзгерісі, жас отбасын анықтау критерийлері және оның негізгі мәселелері, некеге тұру мотивтері, жұбайлардың үйлесімділігі, отбасылық бюджет, шаруашылықты жүргізу, демографиялық жағдай, тұрғын үй мәселесі, некенің тұрақтылығы және беріктігі мәселелері). Қазіргі кезде зерттеушілер заманауи отбасы мәселелері жастардың некедегі қатынастары құруға деген қабілетсіздігі нәтижесінен орын алуда деген қорытындыға келді.

Отбасылық құндылықтарды қалыптастыру бала кезден басталуы тиіс. Бұл дегеніміз жалпы қоғамға да, сонымен бірге отбасы мен жас буынға да бағытталған мақсатты үрдіс болуы керектігін көрсетеді, оның мақсаты отбасы және некеге қатысты жағымды көзқарастарды тәрбиелеу, некеге тұруға дайындау және жас отбасының мәселелерін шешу болып табылады.

Студенттерді отбасыға дайындау – кәсіби қызметке дайындау, қоғамдағы өмірге бейімдеу тәрізді маңызды мәселе. Отбасының құндылықтарын ата-анасының отбасында, кейіннен мектепте және басқа да білім беру мекемелерінде, жастар ұйымдарында және еңбек ұжымдарында қалыптастыру қажет. Заманауи отбасының мәселелеріне әлеуметтік жарнама арқылы бұқаралық ақпарат құралдарының назарын аудару қажет. Жас отбасы, ана мен әке болу статусын, Қазақстан қоғамының өміріндегі балалардың рөлі мен орнын көтеру жағына қарау қоғамдық пікірді қалыптастыру аса маңызды орын алады.

Қазіргі таңдағы Қазақстанда отбасына деген лайықты қатынасты қалыптастыруға жеткілікті назар аударылып отырған жоқ. Қазақстан жастарының сексуалдық мінез-құлқы, бозбалалар мен бойжеткен қыздардың репродуктивтік денсаулығы мәселелерінің өзектілігі артып келе жатыр. Мамандардың пікірі бойынша, репродуктивтік денсаулық саласындағы көптеген жағымсыз үрдістерді мемлекеттің және жастар ұйымдарының жастар мәселелеріне назар аудармауымен емес, жастардың өзінің төмен сексуалды мәдениетімен түсіндіруге болады.

Бұл маңызды мәселеге тек контрацепция, жыныстық жолдармен жұғатын сырқаттардың алдын алу, сондай-ақ отбасыны жоспарлау тұрғысынан ғана назар аударылып отыр. Сексуалдық танымды қалыптастыру бойынша жүргізіліп жатқан шаралар оң нәтижелер берді, алайда олар мәселенің өзектілігіне қарай, қауіпсіз сексуалды іс-әрекеттер ұстанымын қалыптастыру үшін жеткіліксіз болды.

Әдебиеттер

1. Қазақстан цифрларда-2016/Қазақстан Республикасы Ұлттық экономика министрлігі. Статистика комитеті // http://stat.gov.kz/faces/wcnav_externalId/publications Compilations.jsessionid
2. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта. – М., 1998. – 288 с.
3. Антонов А.И., Медкова В.М. Социология семьи. – М.: МГУ, 1996. – 304 с.
4. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.

СОПОСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ РАЗРАБОТОК МОДЕЛЕЙ КОММУНИКАТИВНОГО СУБЪЕКТА Л.С. ВЫГОТСКОГО И М.М.БАХТИНА

Известно, что школа представляет собой значительную основу современного образовательного процесса, исключительную форму социализации, содержанием которой является приобщение ребенка к той части человеческой культуры, элементы которой актуализированы в жизни конкретного социума как социально-значимые ценности. Система же социальных ценностей, сформировавшаяся в конкретных условиях социального опыта и деятельности, как правило, отражается в общении. Общение – процесс межсубъектного взаимодействия, проявляющегося в разнообразных формах, необходимых для осуществления коммуникативным субъектом его социокультурных функций. Это «такая деятельность субъекта, которая устремлена к другому как к активному, сознательному и самосознательному, свободно целеполагающему и избирающему способы своих действий уникальному существу» [1].

Понятие коммуникативного субъекта вводится Л. С. Выготским [2] в проблемное поле теоретических исследований как фигура, воплощающая единство мышления и речи. В самом сопряжении понятий “мышление” и “речь” можно усмотреть рамочные условия теоретического исследования, задающие границы того пути, который может вывести к основаниям концептуальной конструкции коммуникативного субъекта. Отличительная особенность исследования фундаментального для психологии соотношения мышления и речи, предпринятого Л. С. Выготским, заключается в том, что оно разворачивается в форме модельного эксперимента, предполагающего построение многомерной модели сознания, двумя измерениями которой как раз служат мышление и речь. Само сознание понимается при этом как изменяющаяся в процессе развития человека целостность.

Другая особенность исследовательского подхода Л. С. Выготского [2, с.56] состоит в конструировании, в контексте созданной им модели сознания, синтетического образа “речевого мышления”, который представляет собой воссоздание нового измерения коммуникативного субъекта, репрезентирующегося в этом случае в статусе единого образования. “Речевое мышление”, как положено структуре систематического целого, должно представляться не только речью и мышлением, но и органической целостностью. В этом случае становится возможным выделить единицу “речевого мышления”, воплощающую все свойства этого органического целого. А такой единицей, выступающей одновременно и речевым и интеллектуальным феноменом, является значение слова.

Оригинальность концепта “значение слова” Л. С. Выготского состояла в том, что оно наделялось смысловой структурой, выражающей историческую изменчивость и развитие сознания. Смысловая структура значения слова воплощала собой постоянно развивающийся процесс мышления как процесс движения мысли к слову и от слова к мысли. “Мысль не выражается в слове, но совершается в слове». Формой этого “внутреннего движения” мысли выступает, по мнению Л. С. Выготского [2, с. 63], монологичная по своей основе “внутренняя речь”, которая “оперирует семантикой речи.

Отмечая огромную значимость “внутренней речи” для формирования сознания и мышления человека, Л. С. Выготский полагал, что именно ее деятельность обеспечивает не только работу со смыслом слова как “динамическим, сложным образованием”, но и переход от синтаксиса значений к синтаксису слова, превращение грамматики мысли в грамматику слов. Выстраивая “вертикаль” речевого мышления или “долготу” понятия в модели сознания, природа самого акта мысли раскрывается в динамическом соотношении “дискурсивного мышления – смысловой структуре внутренней речи”. Мы также не должны забывать и о “широте” понятия речевого мышления и сознания, обозначающей, согласно Л. С. Выготскому, “отношение понятия к объекту”. В этом намеченном измерении сознания происходит разворачивание социогенетической схемы образования “речевого мышления”. Представляя эту схему в чисто логическом виде, можно выстроить ряд следующих теоретических выкладок Л. С. Выготского.

«Мышление легко обнаруживает свой социальный характер и показывает, что наша личность организована по тому же образцу, что и социальное общение» [3, с.56-88].

Мышление как “система внутренней организации опыта”; является “как бы передаточным механизмом между влечениями и поведением и осуществляет организацию последнего в зависимости от тех внутренних побуждений, которые исходят из глубинных основ нашей психики” [3, с.78-79].

“Изучая процессы высших функций у детей, мы пришли к следующему: всякая высшая форма поведения появляется в своем развитии на сцене дважды – сначала как коллективная форма поведения, как функция интерпсихологическая, затем как функция интрапсихологическая, как известный способ поведения. сами для себя» [4]. Такое понимание мышления, позволяет ученому выстроить онтогенетическую схему развития сознания и психики, в рамках которой мышление представлено в статусе “речевого мышления”.

Возникающее в результате осмысливания социо(онто)генетической схемы развития психики человека реальное наполнение “горизонтального” измерения сознания позволяет представить концептуальную модель коммуникативного субъекта на новом уровне рефлексии, структурным ядром которого выступает “хронотоп” – пространственно-временная организация сознания. В этом случае пространственная “вертикаль” и временная “горизонталь” сознания задают схему движения “речевого мышления”, моменты перехода мысли в звучащее слово, и наоборот.

Второй момент перехода к оперированию научными понятиями заключается в воссоздании системы понятий, “системного целого”. Сознательное оперирование научными понятиями предполагает переход мышления в плоскость системно-понятийного измерений сознания. А такое измерение сознания как раз и воспроизводится концептуальной моделью коммуникативного субъекта [4, с.125-131].

Проведенный разбор концептуальной схемы “развитие – обучение” делает очевидной функциональную нагрузку темпоральной и коммуникативной составляющих “речевого мышления” в рамках “горизонтальной” развертки сознания. Он также выявляет основания для понимания той причины, побудившей Л. С. Выготского ввести во все разработанные им схемы хронотопического развертывания “речевого мышления” фигуру “Другого”. С его помощью происходит их окончательное превращение в оперативно-функциональные схемы как “речевого мышления” ребенка, так и взрослого [4, с.147-164].

Развивая намеченную Л. С. Выготским схематическую последовательность мысленных ходов, раскрывающих природу и механизмы функционирования человеческого сознания, можно сформулировать и третий мысленный ход, приближающий нас к пониманию специфики конструирования концептуальной модели коммуникативного субъекта.

“Другой” – это еще и сам исследователь, позицию которого разделяет и реализует сам Л. С. Выготский. Он исследует не только сознание другого человека, но и рефлексивное движение своего собственного сознания, погруженного в стихию иного сознания. Ближайшим следствием такого рефлексивного движения исследовательской мысли становится концептуальная модель коммуникативного субъекта, которая как раз и воплощает “Другого” исследователя сознания. *Данная модель есть модель деятельности исследователя, описывающего акты конструирования сознания другого человека как своего собственного сознания.*

Подводя итоги и пытаясь оценить методологическую значимость концептуальной модели коммуникативного субъекта, выстроенной Л. С. Выготским и реконструируемой нами, стоит задаться некоторыми вопросами, требующими дополнительного прояснения. Действительно, зачем и ради чего было необходимо проводить скрупулезное исследование текстов Л. С. Выготского, выстраивать систему аргументов и доказательств, воссоздавая, в конце концов, явно умозрительную модель коммуникативного субъекта? Все дело заключается в том, что в попытках ограничиться лишь описанием таких практик исследователь заведомо попадает в методологическую ловушку: субъективно-антропологическое начало речевого общения и мышления, т.е. сам живой человек в рамках таких описаний “растворяется” либо в самой речевой деятельности, либо в символическо-знаковых структурах процесса общения [5].

В этом случае становятся очевидными достоинства концептуальной модели коммуникативного субъекта, разработанной Л. С. Выготским. Она позволяет “удерживать” в различных актах общения антропологическую позицию, самодеятельное начало “человека говорящего” и сопрягать ее с мышлением как “системой внутренней организации опыта”, которую в данном конкретном случае воплощает концептуальная конструкция коммуникативного субъекта.

В трудах М. М. Бахтина коммуникативный субъект выступает как фигура “речевого мира общества”. “Речевой мир общества” – это не простая совокупность фигур или жанров речи, но особое устройство речевых коммуникаций, утверждающее стиль общественно-политической жизни, а вместе с ним и стиль мышления, и образ действия. “Опыт русской истории и истории так называемых “цивилизованных” стран показывает, что рост экономического и социального благосостояния начинался с реформ в образовании и устройстве речевых коммуникаций [6].

Но, пожалуй, главная социокультурная функция речевых коммуникаций как отдельного человека, так и нации в целом, заключается в формировании культурной и национальной, социально-групповой

и личностной идентичности. Указанные типы идентичности, в конечном счете, сводятся к процессам принятия человеком, разделяемых той или иной социальной общностью, культурных образцов, ценностей и норм, а также выстраиванию образа “Другого” (“других”) в его самосознании. Вот эти последние мысленные действия по конструированию образа “Другого” и обретению личностной идентичности и становятся предметом пристального внимания М. М. Бахтина.

Рассмотрение коммуникативного субъекта как члена “речевого мира” и языкового сообщества людей накладывает неизгладимый отпечаток на само понимание М. М. Бахтиным процессов социогенеза и психогенеза коммуникативного субъекта. Они возникают и постоянно существует в актах речи и словесного общения. При этом речь и слово трактуются русским мыслителем не как формальные символическо-знаковые структуры общения, а как отягощенные социальными и культурно-идеологическими коннотациями выражения психосоматических состояний – переживаний присутствия “Другого” во внутреннем мире коммуникативного субъекта в виде “тяжелого” чувственного тела и энергетического комплекса аффектов.

Третьей областью, в которой творческий акт выходит за пределы, определяемые мастером, является язык. Открывая “настоящее” человеческого существования необходимому, языковая традиция втягивает человека в со-бытие, неосознаваемость которого означает не отказ от разума, сознания, но признание факта встречи с другими, принципиально не сводимыми к результатам человеческого конечного разумения.” Другим необходимым условием служит, разрабатываемое М. М. Бахтиным, оригинальное представление “слова”, раскрывающее природу “речевой коммуникации” как основной структурной единицы “материального общения” в “речевом мире общества”.

Таким образом, оказывается, что в отдельном слове человека в момент его высказывания проявляется “внутренняя личность” во всей полноте своего конкретно-исторического бытия. В самом слове слышится не столько собственное звучание, сколько идеологические и жизненные коннотации. Вот это понимание слова и дает, наконец-то, возможность приступить к описанию, разработанной М.М. Бахтиным, методологии конструирования концептуальной модели коммуникативного субъекта как некоего существа, возникающего и “живущего” в диалоге с самим собой как “Другим” и “Другими” как самим собой.

Остановившись на анализе возможностей реализации мирообразующих функций слова, М. М. Бахтин указывает на два основных переходных момента, которые содействуют актуализации этой функции слова. “Медиумным” моментом слова, как развертывающегося в структурах поэтического, художественного произведения первоэлемента, становится образ, объединяющий “глубину и общность смысла с единичностью произнесенного звука”. Вторым важнейшим моментом, содействующим реализации мироустроительных функций слова, служит момент включения в слово социальной оценки [7, с.78-91]. Итогом рассуждений М. М. Бахтина о слове, которому он придает онтологическую, социальную и историческую значимость, становится, подготовленный всем предшествующим ходом мысли российского философа, переход в измерение моральной практики – *в мир действенного и ответственного поступка, где слово, мысль и само действие оказываются поступками.*

Итак, коммуникативный субъект – это, по определению М.М.Бахтина, субъект, моделирующий акт обретения своей личностной идентичности в моментах осознания уникальности своей причастности к исторически свершающемуся бытию, единственности и неповторимости творческого акта порождения творения [7, с.103-127]. Эти моменты осознания объединяются М. М. Бахтиным в актах внутреннего проговаривания, словесной автокоммуникации, в понятии “поступка”. Последнее рядом современных исследователей в области теории деятельности трактуется еще и как понятие “мировоззренческого поступка” [7, с.128].

“Высший архитектурный принцип действительного мира поступка есть конкретное, архитектурно-значимое противопоставление «Я» и «Другого» [7, с.129]. Подобное утверждение М. М. Бахтиным “двуплановой ценностной определенности мира” знаменует собой не только апофеоз процесса обретения творцом и мастером своей личностной идентичности, но и наглядно очерчивает внутреннее пространство деятельности коммуникативного субъекта, который прозревает свою собственную природу как природу морального субъекта» [8].

В рамках выработки коммуникативных процедур социального общения, а также выявления моментов сопоставления концептуальных разработок моделей коммуникативного субъекта, проводимые исследователями разных профессиональных ориентаций – психологом Л.С. Выготским, филологом М.М. Бахтиным, объединяются в своем интересе к изучению феномена речевых коммуникаций. Их роль в становлении психики, сознания и социально поведения человека несомненна.

Литература

1. Пищулин Н.П., Ананишнев В.М. Образование и управление. – М. 2005
2. Выготский Л.С. Мышление и речь Собр. соч.: в 6-ти т. – М.: Педагогика, 2001. – Т.2.
3. Выготский Л.С. О психологических системах // Психология. – М., 2000
4. Выготский Л.С. Мышление как форма поведения. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000
5. Выготский Л.С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте // Психология. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000
6. Бахтин М.М. Формы времени и хронотоп в романе // Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975
7. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1999
8. Медведев П.Н. Формальный метод в литературоведении // Бахтин под маской. – М.: Лабиринт, 2007

Карауылбаев С.К., Жумабаева А.М.

(Республика Казахстан, г. Тараз,

Таразский государственный университет имени .Х.Дулати)

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ВИРТУАЛЬНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ И 3D СИМУЛЯТОРОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Внедрение достижений информационных технологий в практику психологических исследований способствовало развитию нового направления психологии – виртуальной психологии. Мы разработали проект исследования, направленного на создание 3D симуляторов и компьютерной игры, используемого в качестве инструмента психологической диагностики. Цель проекта: реализация междисциплинарных исследований на стыке психологии, компьютерной лингвистики и информационных технологий, разработка и экспериментальное использование виртуальной компьютерной психодиагностики и 3D симуляторов в психокоррекционной работе.

Создание компьютерных сценариев 3D симуляторов будет происходить в программах 3D моделирования. Мы создали модели генерации психодиагностических заданий в компьютерной игре. Испытуемые выбирают варианты игровых действий, реально приближенных к идеям психодиагностических тестов. Как известно, в игровой ситуации психологический портрет испытуемого наиболее реалистично показывает предпочтения виртуальной самоидентификации. С другой стороны, необходимо углубить знания по выявлению эффекта множественной самоидентификации (по А.Е.Войскунскому), проявляемой на сегодняшний день в интернет просторах и социальных мирах.

До сегодняшнего дня мы идем дорогой, построенной зарубежными и российскими психологами, большинство наших научных исследований повторяют идеи и проникнуты пониманием новых знаний, транслируемых с зарубежных источников знаний. Но сейчас, имея в руках инструменты компьютерного моделирования, мы могли бы предложить свои продукты компьютерной психодиагностики.

3D компьютерные симуляции дают возможность реализации себя в виртуальной ситуации, виртуальной лаборатории, одним словом, в виртуальном мире. За основу компьютерной игры будут взяты события нашей жизни. Затем действия студента по выбору определенных вариантов действий, инструментов и технологий, выбора времени, условий и т.д. протоколируются и некоторые цифровые данные передаются в SPSS. Таким образом, компьютерные симуляции позволят проводить компьютерное тестирование в виде компьютерной игры.

После формирования выборки и базы данных будет производиться психометрический анализ, определение коррелятивных зависимостей 3D симуляторов психологической коррекции с результатами психолого-диагностических исследований. В результате исследования повысится уровень научно-технического потенциала и конкурентоспособности наших ученых и студентов, будут созданы компьютерные программы 3D симуляторы, компьютерная игровая методика психодиагностики.

Предпосылками к разработке программы явились исследования ученых-психологов А.Е.Войскунского [1; 2], В.В. Знакова [3], А.Г. Шмелева [4; 5], Н.А. Носова [6], А.В.Гагарина [7].

Преимуществом данного проекта является создание и апробация компьютерных психологических симуляторов на кафедре психологии и педагогики с дальнейшим использованием в учебных заведениях нашей республики.

Как известно, симуляторы – это программные и аппаратные средства, создающие впечатление действительности, отображая часть реальных явлений и свойств в виртуальной среде.

Виртуальные лаборатории по медицине, химии, биологии, физике есть в ведущих зарубежных вузах мира, но они пока недоступны для наших обучаемых. Среди них особо хочется выделить наработки Массачусетского технологического института, Государственного университета Нью-Мексико, Университета Карнеги-Меллона, университетов Индии. Большинство из них выполнены на грантовой основе, на что указывают данные публикаций.

Необходимо отметить, использование 2D изображений во многих виртуальных лабораториях снижает восприятие материала и качество погружения в виртуальный мир. Поэтому, наш проект использует компьютерные программы 3D моделирования, программы обработки Maxon cinema 4D.

Значительная часть виртуальных университетов мира используют различные вычислительные, графические, моделирующие программы (AutoCAD, MathCAD, Geogebra, Arcon и др.) на своих платформах e-learning, но использование компьютерных учебных игр и компьютерных симуляций в психодиагностике определенных навыков, умений все еще ограничено в связи высокими затратами на их создание [8]. Качественное и доступное программное сопровождение учебного процесса компьютерными психодиагностическими играми – это актуальная проблема современного виртуального обучения.

Нами сделан анализ использования компьютерных учебных игр в учебном процессе зарубежных учебных заведений. Интеллектуальность компьютерных игр строится на сложных параллельных вычислениях действий, стратегий, комбинаторики и логики с учетом психологических закономерностей.

Исходя из этого мы можем выделить важность нашего исследования в национальном и международном масштабах.

Полученные результаты способствуют углублению знаний в двух направлениях: применения виртуальной реальности в психодиагностике и определения влияния виртуальной реальности на личность человека. Социальный эффект заключается в благоприятном определении предпочтений виртуальной самоидентификации пользователей интернета.

Принципиальными отличиями идей проекта от существующих аналогов является:

- отсутствие аналогов в отечественной психологической науке, ведь доступные военные, медицинские, авиационные симуляторы направлены не на психодиагностику определенных свойств личности, а на формирование профессиональных навыков;
- информация о зарубежных аналогах весьма фрагментарна и компьютерная психодиагностика используется в основном в секретных службах.

Исследуя проблему дизайна, разработки сценариев, стратегий оценивания компьютерной учебно-деловой игры в среде Unity 3D, автор подробно изложил в монографии «Теория и практика создания и применения компьютерных учебно-деловых игр в процессе обучения в вузе» [8] следующие основные результаты экспериментально-практических исследований:

- педагогические условия создания и применения компьютерных учебно-деловых игр в обучении бакалавров;
- новые принципы, критерии и условия создания стратегий оценивания в компьютерной учебно-деловой игре;
- определение компьютерной учебно-деловой игры, приведены его отличия от деловых игр, дидактических игр, компьютерных игр;
- приводится модель использования компьютерных учебно-деловых игр в учебном процессе вуза;
- технологии создания и применения компьютерных учебно-деловых игр в среде Unity 3D, Blender, 3D Max.

Идея использования компьютерных учебно-деловых игр в обучении в вузе [9; 10] переросла в анализ психологического обоснования использование возможностей компьютерных симуляторов в психодиагностике.

Ожидаемый научный эффект – будет развиваться компьютерная психокоррекция в направлении 3D симуляторов, игровых диагностических миров. Есть возможность коммерциализации результатов компаниям – разработчикам компьютерных психодиагностических игр.

Литература

1. Войскунский А.Е. Перспективы становления психологии интернета. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20132655> (дата обращения 01.11.2017).
2. Войскунский А.Е. Исследования в области психологии компьютеризации: история и актуальное состояние. URL: http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/voyskunskiy_2006.pdf. (дата обращения 01.11.2017).
3. Знаков В.В. Концептуальная психологическая модель принятия решений. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/915/915174.htm> (дата обращения 01.11.2017).
4. Шмелёв А. Г. Психодиагностика личностных черт. – СПб.: Речь, 2002, ISBN 5-9268-0084-6, 480 с.

5. Шмелёв А. Г. Основы психодиагностики (научный редактор и автор в составе коллектива авторов). – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 544 с.
6. Носов Н.А. Виртуальная психология. URL: <http://www.klex.ru/8nm> (дата обращения 01.11.2017).
7. Гагарин А.В., Раицкая Л.К., Быстрыкова Л.А. Личностно-профессиональное развитие студентов в информационно- средовых взаимодействиях. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/lichnostno-professionalnoe-razvitiie-studentov-v-informatsionno-sredovyh-vzaimodeystviyah> (дата обращения 01.11.2017).
8. Санина Е.И., Карауылбаев С.К. Теория и практика создания и применения компьютерных учебно-деловых игр. Монография / Под ред. Е.И.Саниной. – Тула: Тульский полиграфист, 2014. – 151 с.
10. Карауылбаев С.К. Особенности применения учебно-деловых игр в обучении студентов ISSN 1991-5497 [Текст] / С. К. Карауылбаев // Международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования». (34) 2012. – № 3. – С. 141–143.
11. Карауылбаев С.К. Компьютерные учебно-деловые игры как метод подготовки будущих специалистов [Текст] / С. К. Карауылбаев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2012. – № 4. – С.159–163.

Қанат Ә.М.

(Республика Казахстан, г. Алматы, Академия Кайнар)

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ЗАСТЕНЧИВОСТИ

Так как эмоции – продукт эволюционно-биологического наследства, каждая эмоция выполняет определенную функцию в филогенезе человечества. Биологические и психосоциальные функции застенчивости в значительной степени совпадают: она делает человека сенситивным к чувствам и оценкам окружающих, увеличивает проницаемость границ Я, усиливает самокритику. Для борьбы с застенчивостью используются защитные механизмы отрицания, подавления и самоутверждения. [1].

Проблема отграничения застенчивости от других явлений, сходных по сущностным характеристикам или формам проявления, остается острой и актуальной в настоящее время и детерминирует функциональный анализ данного феномена. [2].

Дарвин использовал три термина: «стыд», «застенчивость» и «вина». При этом различия между застенчивостью и стыдом он никогда не определял специально и часто использовал эти термины как синонимы. Он считал, что застенчивость принадлежит к большой группе родственных эмоций, в которую входят также стыд, вина, ревность, зависть, жадность, мстительность, лживость, подозрительность, самонадеянность, тщеславие.

Большинство современных теоретиков эмоций соглашаются с тем, что все эти понятия имеют эмоциональный компонент и эмоциональное содержание, но некоторые возражают против того, что каждая из них есть определенная, четкая эмоция. Озабоченность застенчивого человека собой происходит из-за чрезмерного возрастания таких процессов обратной связи, как самоконтроль и восприятие оценок окружающих. Высокое значение страха в профиле эмоций переключается с объяснениями динамики застенчивости, которая тесно связана с такими чертами, как самочувствие, самосознание, целостность образа «Я». Понятно, что эмоция, так тесно вплетающаяся в ядролчности, динамически связана с эмоцией страха. В некоторых ситуациях застенчивость и стыд играют защитную роль, своим появлением, заставляя субъекта прятать и маскировать какие-то черты перед более серьезной опасностью, вызывающей эмоцию страха. Особый интерес представляет сочетание высокой напряженности и высокой расположенности к объекту по сравнению с остальными отрицательными эмоциями. Напряженность в ситуации застенчивости, хотя и ниже, чем при страхе, приблизительно одинакова с ситуацией гнева и вины и значительно выше, чем при страдании. Расположенность к объекту ниже, чем в положительных эмоциях, но значительно выше, чем при остальных эмоциях. Один из возможных источников застенчивости может быть обнаружен в раннем опыте общения ребенка с незнакомыми людьми. У младенца человеческое лицо вызывает, как правило, волнение и радость. Пока ребенок не научится выделять лицо матери из лиц других взрослых, незнакомец вызывает у него желание общаться. Оpozнание же его лица, как незнакомого, подавляет интерес и радость ребенка, уменьшает стремление к общению. Если ребенок часто переживал неприятные ощущения, связанные с незнакомыми, он постепенно понимает, что встреча с незнакомцем всегда вызывает застенчивость. Ожидание помехи в общении каким-то образом ослабляет возбуждение, которое он должен испытать при встрече с незнакомцем в следующий раз. Застенчивость тогда возникает вновь, и ребенок предпринимает решительные меры для создания в воображении образа тех людей, в чьем присутствии он ее испытывает. В дальнейшем опыте

подтверждение этого ожидания вызывает знакомое состояние, причем более сильное и генерализованное, чем врожденная реакция на врожденные стимулы. [3].

Непредвиденная ситуация «друг – незнакомец» может вызвать застенчивость. Как только ребенок научается отличать лицо матери от других лиц (иногда около четвертого месяца жизни), он становится способным испытывать застенчивость. Большая часть детства изначительная часть жизни нормального человека проводится в исследовании, сопровождаемом интересом и радостью. В таких условиях любое препятствие на пути дальнейшего исследования, снижающее положительную эмоцию, приводит к возникновению застенчивости. Однако существуют препятствия, которые не оказывают такого действия. Только те препятствия вызывают застенчивость, которые определяют неудачу в осуществлении Я-идеала. Презрение, насмешка со стороны других или себя самого может активизировать застенчивость. Чувство того, что человек или какие-то черты его неадекватны, неуместны или неприличны – другая предпосылка переживания застенчивости. [4].

Функции застенчивости:

1. Застенчивость фокусирует внимание на личности или на определенном аспекте личности и делает их предметом оценки.

2. Застенчивость способствует мысленному «проигрыванию» трудных ситуаций, что приводит к усилению Я и уменьшению уязвимости личности.

3. Застенчивость увеличивает проницаемость границ Я. Чувствительность к данной эмоции делает вполне возможным переживание данной эмоции за другого человека.

4. Тот факт, что застенчивость, в общем, вызывается словами и действиями других, гарантирует определенную степень сенситивности в отношении чувств и оценок окружающих, особенно тех, с которыми у нас есть эмоциональный контакт и чьим мнением мы дорожим.

5. Застенчивость вызывает большее, чем другие эмоции, осознание собственного тела. Возникающая при застенчивости чувствительность к себе и к своему телу может выполнять определенные полезные функции, как биологические, так и психологические по своей природе. Она может выразиться в более тщательном выполнении правил гигиены, в действиях, направленных на улучшение внешности, что способствует повышению общительности, и т. д.

6. Застенчивость содержит сильный враждебный импульс в отношении рациональных, интеллектуальных процессов. Сравнивая застенчивость и вину, Левис заметила, что застенчивость – менее дифференцированная, более иррациональная, более примитивная, менее выражаемая в словах реакция. Однако, рефлексия застенчивости может вызывать множество мыслей и давать работу воображению [5].

7. Застенчивость усиливает самокритику и временное ощущение бессилия. Это способствует формированию более адекватной Я-концепции. Объективно осознающий себя человек становится более самокритичным, фиксация внимания на себе заставляет индивида осознать собственные внутренние противоречия. Кроме того, человек начинает лучше понимать, как он выглядит в глазах других. Застенчивость имеет две функции, которые определяют его роль в эволюции. Она увеличивает чувствительность индивидуума к мнениям и чувствам других и таким образом способствует социальной конформности и социальной ответственности. Застенчивость увеличивает проницаемость границ Я. В тоже время, она может играть значительную роль в развитии самоконтроля и самостоятельности. Противоборство и победа над застенчивостью могут увеличивать чувство личностной идентичности и свободы. Для борьбы с ней люди используют защитные механизмы отрицания, подавления и самоутверждения.

Литература

1. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
2. Застенчивость как специфическая трудность межличностного общения. Куница В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учебник для ВУЗов. – СПб.: Питер, 2013. – 544с.: ил.
3. Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справиться). – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 256 с.
4. Лабунская В.А. и др. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.
6. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.

КӘСІБИ ДЕФОРМАЦИЯНЫҢ ПАЙДА БОЛУ СЕБЕПТЕРІ МЕН БЕЛГІЛЕРІ

Әрқайсымыз өміріміздің көп бөлігін жұмыста өткіземіз, сол себепті жұмысымыздың кейбір кәсіби дағдылары мен әдеттерді өз жеке өмірімізде еріксіз түрде қолданамыз. Дәл осындай деформация арқылы адам қандай салада жұмыс жасайтынын, қандай іс-әрекетпен айналысатынын анықтауға болады. Егер сіздің өміріңізде үнемі сізге нені қалай жасау керектігін көрсетіп отыратын адам кездесе, сіз оны – мұғалім деп ойлайсыз. Ал сіздің жеке өміріңіздегі қиындықтарды шешуге және кеңес беруге тырысқан танысыңыз болса сіз оны – психолог ретінде қабылдайсыз. Сізге аз уақыт таныс болған адам көп сұрақ қойып, кейбір оқиғаларды үтір-нүктесіне дейін сұраса немесе бір қойған сұрақты бұрмалап басқаша қойса сіз еріксіз түрде ол адамның құқық қорғау орган саласында жұмыс жасайды деп білесіз, солай емес пе?! Жоғарыда көрсетілгендердің негізінде кәсіби деформация деген ұғым қалыптасады.

Физикада деформацияны дененің бұрмалануы деп атайды. Яғни, денеге әсер ету процесінде дененің иілуі, бұралуы, созылу және сығылуы пайда болады. Серпімді материал өзінің бастапқы бейнесін қайтармайды. Қызметкерлердің еңбек іс-әрекетіндегі деформациясы да физикалық деформацияға ұқсас, бірақ одан да орасан күрделі болып табылады. [1, с.385]

Философияда деформация (латын тілінен аударғанда – бұрмалау, қорқынышты) – келбетінің өзгеруі, қайта құрылуы деген мағынаны білдіреді.

Жалпылай айтқанда кәсіби деформация (латын тілінен аударғанда *deformatio* – бұрмалау) – кәсіби қызметте туындайтын сыртқы және ішкі қысым факторларының әсерінен когнитивті бұрмалану мен тұлғаның психологиялық дезориентациясының пайда болуы.

Соңғы он жылдықта кәсіби деформация феноменін зерделеуге үлкен көңіл бөлінуде. Көптеген психология әдебиеттерінде жеке тұлғаның деформациясы кәсіби бағытта қаралып, жекелік қасиеттердің өзгеруі ретінде қарастырылады (іс-әрекет, қарым-қатынас түрлеріне, қабылдау сипатына, мінез-құлқына, құндылықтардың бағыталуына және т.б.) осының барлығы кәсіби қызметтің ықпалынан болады [3, 22-26 б].

Ең бірінші «professional deformation» термині Х.Ландеркомның 1915 жылы шыққан «Кәсібилік: Кәсіби деформацияны зерделеу» мақаласында жарияланды. Зертеушінің жазуы бойынша: кәсіби деформация бұл – жеке адамның ойлау процесінің өзгеруі және жалпы ұжымның қызметтік жұмысты дұрыс бағаламауы [4, 55–62 б].

Орыс ғылыми әдебиетіне «Кәсіби деформация» терминін 1921 жылы Питрим Сорокин енгізген болатын. Оның пайымдауы бойынша кәсіби деформация кәсіби қызметте адамның іс-әрекетіне, мінез-құлқына теріс әсерін тигізеді. Питрим Сорокин кәсіби деформацияны зерттеу үшін ең бірінші болып әлеуметтік бағдарлама ұсынды [5, 334 б].

Уақыт өте келе кәсіби деформацияның шығу жолдарын іздеу үшін зерттеулер жүргізіле бастады. Алғашқы зерттеу 1936 жылы Ганс Селье өзінің 74 жолдан тұратын «Синдром, вызываемый разными поврежденными агентами» мақаласында болып жатқан кейбір құбылыстардың мінез-құлықтың өзгеруіне, психиканың тұрақсыз, кернеулі және адекватсыз болуына ықпалын тигізу мүмкіндігін жазып өтті [3].

Адамға кәсіби рөлден шығуға қиын, ол осы эмоцияларды отбасына апарды, солай «Кәсіби менің» «Адами менге» енуі көрінеді. [3].

Осылайша Х.Ландерок, Питрим Сорокин, Ганс Селье кәсіби қызметтің адамның мінез-құлқына және эмоциясына теріс әсерін тигізетін жақтарын қарастырды [6, 76 б].

XX ғасырдың соңында Е.М.Борисов, Р.М.Грановская, Э.Ф.Зеер, А.К.Макарова және т.б. психологтар еңбектің теріс әсері туралы ой қозғады. Еңбек адам психикасының дамуына қолайлы болып табылмайды, керісінше ол деформацияға алып келетіндігін айтып өтті. [4].

Қазіргі таңда «кәсіби деформация» термині кәсіби стресс контекстінде зерделенеді. [4].

Осы контексті ұстана отырып, М.А.Воробьев көп таралған кәсіби деформацияны тудыратын бұл ақпараттық стресс, қазіргі таңда ақпаратпен жұмыс жасай алмау, бұл жеке тұлғаның барлық сфераларының азуына алып келеді. Стрестің белгілері психиканың барлық сфераларынан көрінеді: эмоционалды, когнитивті, мотивациялық, мінез-құлықтық. Стрестік жағдайда болғанда адам қобалжуды сезінеді, қарсыласады, ал кейінірек аза бастайды толығырақ айтқанда кәсіби деформацияның толықтай белгілері көрінеді [3, с. 22–23 б].

С.П.Безнесов, Р.М.Гроновская, Л.Н.Корнеева, А.К.Маркованың көрсетуі бойынша кәсіби деформацияның жоғарғы дәрежесі үнемі адамдармен жұмыс істейтін әлеуметтік мамандық

өкілдерінде пайда болады: құқық қорғау органдары, мемлекеттік қызметкерлер, дәрігерлер, педагогтар, басшылар, қоғамдық жұмысшылар, психологтар, кәсіпкерлер және т.б.

Бұл мамандық өкілдерінде кәсіби деформация әр-түрлі деңгейде көрінеді. Осы мамандық жұмысшыларына жалпы мамандық деформациясы тән. Мысалы: Құқық қорғау органдарының жұмысшыларында «ассоциалды перцепция» синдромы дамиды, яғни әрбір азаматты потенциалды құқық бұзушы ретінде қабылдайды. Кәсіп бойынша мамандандырылған процесте пайда болатын арнайы кәсіби деформация бар. Кез-келген кәсіп бірнеше мамандықтарды біріктіреді. Э.Ф.Зеер кәсіби маманың кәсіби деформациядан аулақ болуы мүмкін еместігі, ғалымның ойынша әр кәсіби қызметте, әр мамандықтың өзіндік деформация «ансамбілі» бар екенін айтып өтті. Тергеуші де – құқықтық күдіктенушілік, оперативті жұмысшыда – өзекті агрессия, адвокатта – айлакерлік, прокурорда – кінәлаушылық сияқты кәсіби деформацияның дамитының көрсетуге болады. [7, 45–54 б].

Қазіргі таңда педагогтардың, журналистер, әлеуметтік және әскери салада жасайтын қызметкерлер, басшылардың кәсіби деформациясы төңірегінде белсенді жұмыстар жүргізіліп келеді. Осы кезден бастап аталған феноменнің жеке жақтары зерттеле басталды. «Кәсіби деформация» түсінігімен қатар, аталған жұмыстарда мағыналары бір «кәсіби деструкция», «кәсіби деградация» терминдері қолданылған (А.К.Маркова, Е.А.Климов Е.Ю.Пряжникова, А.Ф.Шикун т.б.). [8, 20 б].

Т.А.Жалагинаның [9] жұмысында аталған түсініктерге келесі анықтамалар беріледі:

А) деградация (лат. gradus – деңгей) – алдында жинақталған кәсіби қасиеттерінің жоғалуы, жағымсыз жаққа беталасы.

Б) деформация (лат. deformation) – ішкі және сыртқы факторлардың өзара әрекетінің нәтижесіндегі өзгерісі;

В) деструкция (лат. destructio) – қалыптасқан құрылымның бұзылысы.

Тұлғалық деформацияның көрінуінің төмендегідей бірнеше белгілері бар.

1. Жүйелеу: 1. Лауазымдық деформациясы – басшы өзінің билік құзырыретілігін шектемей, басқа адамның ұмтылысын басып, басқа біреудің пікірін қабылдай алмай, өзінің қаттеліктерін көрмей, өз-өзіне деген сенімділігі артып, өзінің пікірін дұрыс деп есептеу.

2. Бейімделу деформациясы – тұлғаның нақты қызмет жағдайларына жәй бейімделуі, осыдан адамда конформизмнің жоғары сатысы қалыптасады, ол ұйымның қабылдаған мінез-құлық және әдет үлгілерін өзіне қабылдайды. Терен деңгейлі деформацияда қызметкерде жағымсыз мінез-құлық, жеке тұлғалық қасиеттерінің өзгеруі, билік құмарлық, қаттылық көріне бастайды.

3. Кәсіби деградация (тозу) – кәсіби деформацияның соңғы сатысы, тұлға өзінің адамгершілік құндылықтарының бағыт бағдарын жоғалтып, кәсіби дәрменсіз күйге енеді.

II. Зерттеуші Е.И. Рогов ұсынған тұлғаның кәсіби деформацияларының түрлерін төмендегідей нақтылайды:

1. Жалпы кәсіби деформация – осы мамандықтағы қызметкерлерге тән. Мысалы: әр-түрлі оқу ғимараттындағы әр түрлі пәннен беретін мұғалімдер бір-біріне ұқсас болып келеді. Оларға ғибраттылық, дидактизм, пікірлерді бағалаушылық, авторитарлық және т.б. жатады.

2. Типологиялық деформациялар. Мінез құлықтағы тұлғалық ерекшеліктер мен педагогикалық іс-әрекеттің құрылымда қызметтерінің сәйкестігінің өзара байланысынан туындайды. Типологиялық деформациялар педагогикалық іс-әрекеттің компоненттеріне сәйкес тұлғалық ерекшеліктердің араласуында пайда болады. Мысалы, қарым-қатынасшыл педагогтар қарым-қатынасқа көп түседі, көп сөйлейді, оқушылармен ара қашықтық сақтамайды. Интеллигент-педагогтар – ақыл айтуға, кеңес беруге бейім келеді.

3. Арнайы кәсіби деформациялары оның оқитын пәніне тәуелділігінен пайда болады. Мысалы, тілдің мұғалімдері серіктесінің сөйлеуіндегі қателіктерді дұрыстау, математиктер қарым-қатынаста ұстамды болып келеді.

4. Жекелік деформациялар тұлғаның құрылымында болып жатқан өзгерістермен анықталады [11, 240 б.].

Кәсіби деформацияның туындау себебі:

Кәсіби деформацияның туындау себебінің басты мәселесі ол жақын орта, бұл ортамен кәсіби маманың қарым-қатынас жасауы және қызметінің ерекшелігі болып табылады. Көп жылдар бойы жасалған типтік бағдарламалар кәсіби білімдерді шындырап қана қоймай кәсіби әдеттерді, стереотиптерді, ойлау және қарым-қатнас стилін қалыптастыруға ықпалын тигізеді.

Психологиялық әдебиеттерде кәсіби деформацияның туындау себептерінің 3 факторын бөліп көрсетеді: қызмет ерекшеліктері факторы, жекелік қасиеттер факторы, әлеуметтік-психологиялық мінез-құлық факторы. [12, 56-62 б.].

Кәсіби деформацияның туындау себебіне алып келетін стрессогенді факторлар: эмоционалды күй синдромы, моббинг, субъективті моббинг, кәсіби өшу синдромы, қажу, жұмыс

қарбаластығы және қақтығыстар, жұмыстың бірқалыптылығы және тағы басқа себептерден пайда болуы мүмкін. Осы аталған факторларға қысқаша тоқталып кетсек:

Жағымсыз алаңда жұмыс істеу – кез келген мамандықта жағымсыз материалмен жұмыс істеуге тура келеді, осы жағдайда жағымсыз эмоциялар пайда болады. Өз кезегінде олар жинақталып, кәсіби деформацияға әкеледі.

Эмоционалды күйеу синдромы – бұл когнитивті және физикалық энергияның біртіндеп жоғалтуын, жұмыстың орындауымен зерделі жүдеу, физикалық қажу, жеке аластатушылық және қанағаттанудың төмен деңгейін көрсететін процесс.

Жұмыстағы қарбалас және қақтығыстар – әріптестер арасында түсініспеушілік, келіспеушілік, олардың тым сынағыштығы.

Моббинг– психология ғылымында жаңа терминдердің бірі болып табылады, ол жұмыста қыспаққа алуы және қудалауды қайғыру күйімен сипатталады.

Субъективті моббинг – тұлғаның жұмысқа бейімделуінің деструктивті формасы. Тексеріс, емтихан, комиссия және т.б. себептерден қобалжу болып табылады.

Ургентті аддикция – өзі байқамай, міндеттемелердің орындалмайтын санымен жүктеу. Жұмысты орындауға уақыттың қашанда жеткіліксіз екенін жие сезініп жүру.

Экстремалды жағдайлар – қызметкер жұмыс барысында тез әрі жауапты шешімдер қабылдауы қажет.

Аса жоғары жауапкершілік – жасалынған жұмыс туралы есеп беру, уақытылы және ұқыптыхаттама толтыру т.б.

Кәсіби деформациядан мүлдем құтылу мүмкін емес, бірақ бұл мәселеге немқұрайлы қарау керек деген мағынаны білдірмейді. Керісінше кәсіби деформацияны алдын алу үшін әр-түрлі іс-шаралар ұйымдастырып, санамызды басқара білуге, бір қызметтен екінші қызметке тез ауысуға дағдыландыруға, ерік-жігерді күшейтуге, ең бастысы қатып қалған стереотиптерге, стандарттарға, шаблондарға тоқталып қалмай дәл қазіргі сәттегі жағдайға байланысты әрекет етіп, шешім қабылдауға үйретуіміз қажет.

Әдебиеттер

1. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1980. 385 с.
2. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – 6-е. – СПб.: Речь, 2010. – 560 с.
3. Воробьева М. А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2. – С. 22–26.
4. Полякова О. Б. Категория и структура профессиональных деформаций // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 1(13). – С. 55–62.
5. Сорокин П. А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. – М.: Наука, 1994. 334с.
6. Геллерштейн С. Г. Проблемы психотехники на пороге второй пятилетки // История советской психологии труда. Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. С. 76–90.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 45-54с.
8. Коваленко.А.В, Шиканов Л.А. Профессилнальная деформация личности: учебное пособие / сост.. – Томск: Изд-во ТПУ, 1993. – 20 с.
9. ЖалагинаТ.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: автореф. док.психол.наук. – Тверь, 2004. – 249 с.
10. Ахметова Г.К.,Мынбаева А.К., Маликова Н.А. и др. Профессиональные деформации личности педагога: теоретические основы и профилактика. – Алматы: Қазақ университеті, 2012. – 102 с.
11. Рогов Е. И. Личность в педагогической деятельности / научный редактор А.А.Греков. – монография. – Ростов-на-Дону: Ростовского педагогического университета, 1994. – С. 161–162. – 240 с. – ISBN 5-8480-0046-8.
12. Дружилов С.А. Профессиональные деформации и деструкции как следствие искажения психологических моделей профессии и деятельности // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 3. – С. 56-62.
13. Ахтаева Н.С. Системно-психологическая подготовка современного преподавателя вуза: дис.... док. психол. наук. – Алматы, 2009. – 270 с.

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ И СОХРАНЕНИЯ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ УЧЁНОГО ПРОШЛОГО

История психологии – научная дисциплина, которая является базой для развития теории в любой отрасли психологии. История психологии имеет свою эмпирику. Главным образом – это архивные фонды, старые публикации трудов ученых прошлого и их современников, учеников и последователей, оппонентов – всего круга их общения. Без архивных разысканий, изучения архивных и других источников эта научная дисциплина не может развиваться и успешно выполнять свои функции и решать свои задачи.

Важнейшей функцией истории психологии является сохранение научного наследия и введение его в оборот современной науки. Подлинно научные идеи не устаревают, но не редко остаются неизвестны новым поколениям ученых, и потому те делают вторичные открытия, найденные предшественниками. Это менее продуктивно, чем другой путь научного развития – преемственность, приращение и приумножение общего, созданного многими поколениями фонда научного знания.

Судьба научного наследия большого ученого зависит не только от объективной ценности его вклада в науку, но и от субъективного фактора – в первую очередь, от учеников и последователей. Бывают разные типы учеников. Многие в лучшем случае являются продолжателями-подражателями либо поклонниками. Сохраняя приверженность учителю по зову сердца, они все же не идут дальше предшественников, а повторяют на новых объектах прежние методологические схемы и не порождают новых теоретических идей и обобщений. Лишь единицы способны развить на новом уровне то, что сделал учитель. Именно этим людям в большей степени удается обеспечить преемственность и сохранение наследия своего учителя в живом процессе поступательного развития науки [1].

Показательна в этом отношении судьба психологического наследия В.М. Бехтерева. После его смерти в 1927 г. многие его идеи были не то, чтобы забыты, но не востребованы. Это объясняется не столько внутринаучными причинами, сколько политическим вмешательством руководства советской страны в научное развитие. Критика рефлексологии, или объективной психологии Бехтерева, развернутая по требованию компартии в 1920-30-х годах отчасти была справедливой, но она привела к замалчиванию его перспективных идей, прерыванию его ценных научных и организационных начинаний [2].

Тем не менее, самым талантливым бехтеревцам удалось возродить идеи Владимира Михайловича и развить их на новом уровне науки новых условиях общественной жизни. Так, Б.Г. Ананьев поддержал и претворил в жизнь комплексный подход к проблеме человека, впервые намеченный Бехтеревым еще в начале XX века. Комплексные исследования Ананьева 1960-70-х гг. не были простым повторением, но новаторским развитием того, что сделал предшественник.

Другой крупный ленинградский психолог В.Н. Мясищев выделил для своей работы медико-психологическую линию бехтеревского наследия и сделал вклад в медицинскую психологию, особенно психотерапию. Он выстроил собственный вариант психологии личности – психологию отношений, опираясь на идеи А.Ф. Лазурского, сподвижника Бехтерева в 1900-1910-е гг.

Генетический принцип и модель исследований детского развития были положены в основу научно-исследовательской деятельности М.Н. Щелованова – сотрудника В.М. Бехтерева (1920-1950-е гг.). Были и есть другие последователи Бехтерева. Уже в 1980-е к нему обратился Б.Ф. Ломов, директор Института психологии Академии наук СССР, ныне ИП РАН. Опираясь на идеи Бехтерева, он организовал цикл исследований по психологии общения и совместной деятельности, по изучению творчества В.М. Бехтерева, переизданию его трудов [3].

Творческое наследие ученого сохраняется и в других формах. Скажем, мы все стараемся чтить предков – личных и научных. О великих людях вспоминают в юбилейные даты. Их цитируют, переиздают. Правда, часто делается это в ритуальном плане или ради демонстрации эрудиции. Глубокое же освоение всего огромного научного фонда не под силу никому. Отчасти в этом нам помогают обобщающие книги – монографии, посвященные отдельным ученым, справочная, научно-популярная и учебная литература. Большую часть подобных публикаций готовят историки науки. Они выступают посредниками между прошлым и настоящим и тем самым способствуют сохранению и актуализации идейного богатства предшественников. Историк – самоотверженный человек. Он сознательно как бы отступает в тень великих ученых прошлого. Его научный вклад состоит не в

открытии новой закономерности или факта *о психологической реальности*, но в открытии закономерностей и фактов *о природе и развитии самой психологической науки*.

История – это научная рефлексия. Она очень требовательный род деятельности. Она требует от исследователя прошлого скрупулезности, точности, полноты эмпирической базы, а еще, главное, теоретического склада ума, способности делать выводы на обширном и разноплановом фактологическом материале, в контексте истории общества, культуры. В конечном счете, историк должен дать прогноз развития науки предвидеть тенденции будущего, которое вырастает из далекого и близкого прошлого.

Я считаю, что казахский ученый историк психологии Кубигул Бозаевич Жарикбаев – настоящий ее энтузиаст и двигатель. Он сумел утвердить психологию в Казахстане через формирование положительного общественного мнения о нашей науке. Он выступил инициатором профессионального психологического образования в Казахстане, в КазНУ им. Аль-Фараби. Он прославил своего научного учителя Тажибаева и сам стал для многих молодых психологов учителем, примером преданности науке.

Литература

1. Логинова Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психологический журнал – 2000, т. 21, №5, с. 106-111.
2. Логинова Н.А. Опыт человекознания. СПб, СПбГУ – 2005, 265 с.
3. Бехтерев В.М. Объективная психология. М.: Наука – 1991, 480 с.

Махмутов А.Э.

(Республика Казахстан, г. Алматы, Казахский национальный университет им. аль-Фараби)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАВИСИМОСТЬ: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПРИЗНАКИ ПРОЯВЛЕНИЯ

В жизни у каждого человека бывают моменты, связанные с необходимостью изменения своего психического состояния, не устраивающего его в данный момент. Иногда необходимо избавиться от угнетенности, «сбросить» с себя психическую усталость, отвлечься от неприятных размышлений, заставив себя по-другому посмотреть на событие, создать у себя необходимую мотивацию, почувствовать смысл какого-то явления. Для реализации этой цели человек «вырабатывает» индивидуальные подходы, становящиеся привычками, стереотипами.

Начнем с того, что психологическая зависимость – это результат расстройства мышления и восприятия, из-за которого мозг теряет способность к адекватной оценке реальности. Одни факты он преувеличивает, другие преуменьшает, третьи вообще игнорирует. Внимание человека концентрируется на вещах странных, даже нелепых. Первостепенные задачи отодвигаются на задний план, а вперед выступают мелкие несущественные детали. Эти мелочи терзают сознание, постепенно приобретая характер навязчивых идей.

Возникновению расстройства мышления, восприятия и поведения, как правило, способствует несколько видов причин – и все по-разному. Так существует необходимая причина – условие, без которого расстройство не возникает. Но ее не всегда достаточно для появления расстройства. В отношении многих психических отклонений известно, что они не имеют необходимых причин. Так, например, депрессия порождает алкоголизм, и одновременно алкоголизм усугубляет депрессию. Иными словами, элементы аддиктивного поведения свойственны любому человеку, уходящему от реальности путем изменения своего психического состояния. Проблема аддикции начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, вторгающейся в жизнь, приводит к отрыву от реальности.

Человеческая психика может рассыпаться на множество масок, удобных для бытового каждодневного применения и использования по ситуации. Так как маска подменяет собою личность и избавляет от потребности в самореализации. Подобные случаи – когда человек как бы есть, но его как бы и нет – не редкость. Играя одновременно множество «востребованных» ролей можно, добиться и одобрения, и успеха. При том, что личность оказывается выключена из активной жизни и понемногу разрушается. Карл Густав Юнг верил, что маски лишь прикрывают собою ядро – истинное, оригинальное и неповторимое «Я». В отличие от К.Г. Юнга, другой ученый, Гарри Стек Салливан, создатель межличностной теории психиатрии, вообще полагал, что личность – это нечто

теоретическое, иллюзорное, само по себе не существующее и проявляющееся исключительно в процессе общения с другими такими же «иллюзиями». Индивидуальность в представлении Г.С. Салливана рассыпается на множество ролей, которые человеку приходится играть – для того, чтобы рассеять напряжение и снизить уровень тревоги [1, С. 44].

Бывает и так, что само отсутствие дискомфорта служит причиной создания разрушительных схем поведения. Согласно теории Г.С. Салливана, организм человека – это напряженная система, которая проводит жизнь где-то посередине между крайними состояниями – полным покоем (Салливан предпочитал называть его эйфорией) и нестерпимым ужасом. При том, что ни одно из полярных состояний организм не в силах выносить подолгу.

Ужас, то есть высокий уровень тревоги, пишет Салливан, подобен удару в голову: он не несет никакой информации, приводя вместо этого к полной неразберихе и даже потере памяти. Зато менее жесткие формы тревоги могут быть информативны. По существу, тревога оказывает обучающее воздействие: заставляет усваивать полезные навыки избегания опасных объектов, а энергетический заряд, принесенный тревогой, трансформируется в работу мышц и мозга. Любая форма поведения – это энергетическая трансформация [1, С. 45]. Если человек не в силах преодолеть свою тревогу и достичь удовлетворения, он впадает в апатию. В то же время полное удовлетворение всех потребностей, которое завершается настоящей нирваной – чувством блаженства и покоя, рано или поздно сменяется, все той же апатией. Удовлетворение, достигнув пика, истощает силы организма точно так же, как это делает паника. В результате наступает отупение – своеобразный анабиоз, энергосберегающий режим.

Между тем дефицит потребностей бывает, как объективным, так и субъективным. Человек начинает скучать и маяться не только в случае удовлетворения всех потребностей, но и в случае отсутствия потребностей как таковых. Сколь ни странно это звучит, но хотеть тоже надо учиться. Американский психолог Абрахам Маслоу составил целый список фундаментальных потребностей:

1. Физиологические потребности – еда, вода, сон и т.п.
2. Потребность в безопасности – стабильность существования, порядок.
3. Потребность в любви и принадлежности – семья, дружба.
4. Потребность в уважении – самоуважение, признание.
7. Потребность в самореализации (самоактуализации) – развития способностей.

Первые из указанных в списке А. Маслоу доминируют и должны удовлетворяться раньше остальных. Они сильнее, их дефицит быстрее проявляется, но их власть над сознанием ограничена: «Человек может жить хлебом единым – если ему не хватает хлеба. Но что происходит с желаниями человека, когда хлеба, достаточно, когда его желудок постоянно сыт? Сразу же появляются другие, более высокие потребности и начинают доминировать в организме. Когда же и они удовлетворяются, на сцену выходят новые, еще более высокие потребности, и так далее». В общем, желания следуют в порядке живой очереди [1, С 48].

Ну а если какая-нибудь из этих потребностей не получает ни удовлетворения, ни развития? Скажем, последние две разновидности – потребность в уважении и потребность в самоактуализации? Ведь их очередь для того, чтобы выйти на сцену и объявить о себе, наступает лишь после ликвидации дефицита общения. А ведь наше время к беспроблемному общению не располагает. Человечество должно освоиться с новой степенью свободы и ответственности, наладить новую, гармоничную систему взаимоотношений друг с другом и с миром. Психолог Эрих Фромм в своей книге «Бегство от свободы» описал, как на протяжении веков люди, обретая все более свободу, чувствовали себя все более одиноко. И свобода превратилась в негативное состояние, от которого люди стараются спастись всеми средствами, порой прибегая к губительным «утешениям» [2, С 33].

Психологи отмечают, что разносторонне развитые натуры меньше подвержены психологической зависимости. У них имеется отвлекающий фактор: возможность переключиться с одного занятия на другое, с одного интереса на другой, если где-то случился затор или, по-научному, фрустрация.

Фрустрация – отказ в удовлетворении потребности – есть неизбежная составляющая любой, даже самой счастливой жизни. А уверенность в том, что окружающий мир просто обязан дать нам то-то и то-то, если не по первому, то по второму требованию, сильно портит характер. Надо учиться переносить отказы и обломы, избавляясь от капризного ребенка, сидящего в каждом из нас. Мы понимаем, что такое легче посоветовать, нежели сделать. Самый верный способ (который, кстати, хорошо срабатывает и при воспитании детей) – переключение интересов [3, С. 21].

Формирование индивидуальности – процесс двусторонний: стремясь к удовольствию и избегая проблем, человек строит свое мироощущение, отсекая все лишнее, меняющееся и беспокоящее; а реальность оказывает ему всякое сопротивление и, в свою очередь, переделывает человеческую личность сообразно своим планам и потребностям – действуя, так сказать, на благо общественности.

Если бы оба этих фактора – внешний и внутренний – бездействовали, незачем было бы вылезать из колыбели. Мы бы проводили жизнь в духе персонажей фильма «Начало», смотрели бы сны про захватывающее приключение своего виртуального «Я».

Абрахам Маслоу так описывал человеческую индивидуальность: «Эта внутренняя природа не столь сильна, сверхвлиятельна и безошибочна, как инстинкты животных. Она слаба, хрупка, тонка, легко одолевается привычкой, давлением культуры, неправильным к ней отношением. Но, даже будучи слабой, она вряд ли исчезает у здорового человека – а быть может, и у больного. Даже отвергаемая, она продолжает подпольное существование, вечно стремясь к актуализации» [1, С. 49].

Аддикт – это человек, принимающий только то, что дает ему «волшебный помощник», и теряющий восприимчивость ко всякой истине, данной нам в эмоциях и ощущениях, как сказал Эрих Фромм. Термин «Волшебный помощник», был предложен Э. Фроммом, он означает потребность субъекта в защите и опоре, в некоей внешней силе, которая бы помогла ему осуществить заветные желания, а также избавиться от чувства страха, одиночества, униженности. Это может быть психологический ритуал, или амулет, или живой человек – друг, родитель, врач или, наконец, техническое средство, на которое переносится привязанность, предназначенная для живого существа [2, С. 34].

На первый взгляд кажется: основное условие внутренней гармонии личности – быть счастливым и успешным. Хотя счастье и успешность, по большому счету, есть следствие, а не условие самоактуализации. А ее условием является личностный рост. Для того чтобы «процесс пошел», необходимо отказаться от защиты. Вернее, ограничить, контролировать и координировать ее действие. Карл Роджерс, также изучавший проблему самоактуализации, писал, что противоположность защите – опыт. Человек, открытый опыту, более реалистичен при встречах с новыми людьми, ситуациями, проблемами. Он познает свои возможности и потребности *in vivo*, вживую, а не в психологической виртуальности. Поэтому в конечном результате его «образ самого себя» становится тождественным его реальной личности. В противном случае картина становится довольно комичная: так называемая защитная оценка, которую человек дает себе сам, выше всего у параноидных шизофреников. Они оценивают собственную личность даже выше воображаемого идеального «Я». Этот защитный прием вырабатывается подсознанием еще в детстве – для того, чтобы совладать с чувствами изоляции и беспомощности в потенциально враждебном мире. Взрослый человек прибегает к нему, если наступает регрессия [3, С. 34].

Конфликт со стереотипами поведения и восприятия, формирование и развитие «свежей оценки», о которой писал А. Маслоу, – одно из важнейших проявлений сознательной, активной жизни. Между тем мы сами не замечаем, как много всего делаем «на автопилоте», потому что так положено. Безличное пассивное существование в загоне, отведенном для нас некими могущественными «правилами», не способствует благому делу самореализации. Это вопрос «частной культуры», которую не так уж легко «трансцендировать». Официальные и неофициальные ориентиры с детства направляют наши стремления к тем или иным берегам. Мы и сами не замечаем, как аккуратно причаливаем не туда, куда хотели, а туда, куда следовало [1, С. 50].

Вот почему необходимо культивировать в себя зрелость, ответственность, не играть на чужие деньги и не заигрываться, искать и развивать собственные интересы. Чем шире спектр ваших интересов, тем меньше вероятность возникновения психологической зависимости.

Литература

1. Холл К.С., Линдсей Г. Теория личности. – М.: Изд-во: «КСП+», 1997. – С. 44-48.
2. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Изд-во: АСТ., 2015. – С. 33-50.
3. Ципоркина И., Кабанов Е. Психологическая зависимость: как не разориться, покупая счастье. – М.: Изд-во «Аст-Пресс», 2006. – С. 21-34.

Мельдешов Г.С.

(Республика Казахстан, г. Астана, Комитет по развитию языков и общественно-политической работы Министерства культуры и спорта)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СМИ НА ПАТРИОТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ МОЛОДЕЖИ

Формирование патриотического сознания у молодежи в настоящее время приобретает архиважное значение. В последнее время на самых различных государственных уровнях патриотическому сознанию молодежи уделяется очень большое значение. По этому поводу Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев отметил в своей статье («Взгляд в будущее:

модернизация общественного сознания»): «**Патриотизм** начинается с любви к своей земле, к своему аулу, городу, региону, с **любви к малой Родине... Особое отношение к родной земле, ее культуре, обычаям, традициям** – это важнейшая черта патриотизма. Это **основа того культурно-генетического кода**, который любую **нацию делает нацией**, а не собранием индивидов» [1].

Сказанное предопределило приоритетную задачу перед психологической наукой и современными СМИ – содействовать формированию патриотического сознания молодежи в духе «сохранения традиций предков»; в духе «патриотизма к своей великой Родине». В этой связи особую актуальность приобретает освещение в СМИ духовно-нравственных идей по формированию патриотического сознания личности.

XXI век поставил человечество перед новыми жизненно важными проблемами. Специфика сегодняшнего дня заключается в том, что разрушение традиционных систем ценностей опережает процесс становления и усвоения новых. Все это приводит к утрате патриотических понятий, которые имели прочное место в сознании людей в недавнем прошлом. В таких условиях создаются опасные предпосылки для формирования поколения нигилистов, разуверившихся во всем и во всех. В этих условиях очевидна неотложность решения острейших проблем патриотического сознания молодежи как основы консолидации общества и укрепления государства. Патриотическое сознание стало сегодня приоритетным направлением государственной культурной и образовательной политики. Сегодня в обществе слова «патриотизм», «любовь к Родине» вновь обретают высокое значение. Строить здоровое общество и сильное государство может только человек, воспитанный в духе патриотизма. Это должна быть уникальная личность, готовая внести свой вклад в построение правового государства и гражданского общества.

Человек не рождается патриотом, он становится им в ходе социализации, а СМИ являются неотъемлемой частью современного социума, стержнем информационного пространства, воздействующим фактором на процесс социализации личности. Поэтому, наиболее актуальным, на наш взгляд, является исследование психологических аспектов влияния СМИ на патриотическое сознание молодежи в условиях становления независимого Казахстана. В нашей стране одним из формирующих факторов патриотического сознания является телевидение, являющееся для многих казахстанцев основным источником информации. Этот процесс особенно заметен на уровне регионов, где активизация сетевого и конвергентного сектора, конкурирующего с так называемыми «традиционными» СМИ, малоощутима. Приходится, однако, констатировать, что современное телевидение преимущественно лишь транслирует те произведения, которые отвечают критериям ценности, подлинности и гуманизма, и крайне редко становится транслятором патриотического сознания в его подлинном широком понимании. Это – именно те компоненты, которые определяют личность и, отчасти, входят в ее структуру (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.) [2-4].

В Казахстане изучением этнокультурных аспектов сознания личности занимались Жарикбаев К.Б., Джакупов С.М., Аймаганбетова О.Х., Перленбетов М.А., Ерментаева А., Карабалина А.А., Шоманбаева А.О. и др. Тем не менее, на сегодняшний день вопросы патриотического сознания в зарубежной и отечественной психологической науке являются не достаточно изученными, как с точки зрения теоретического, так и с точки зрения эмпирического анализа [5-8].

Таким образом, дефицит исследований, посвященных изучению связи СМИ и патриотического сознания личности, позволил определить проблему исследования – каковы психологические аспекты влияния современных СМИ на патриотическое сознание молодежи Казахстана.

Исследование направлено на разрешение данных противоречий и расширение научного знания в рамках психологической науки о влиянии СМИ на феномен патриотического сознания, а также на оптимизацию социализации современной молодежи за счет повышения значимости морально-нравственных ценностей, в том числе и готовности к созиданию и служению во благо своей Родины.

Цель работы – выявление роли современных СМИ в процессе формирования патриотического сознания молодежи.

Для реализации поставленной цели были решены следующие **задачи**:

1. На основе результатов теоретических исследований конкретизировать понятие «патриотическое сознание» и обосновать существование определенных психологических детерминант формирования патриотического сознания молодежи.

2. Эмпирическим путем исследовать степень влияния СМИ на содержание патриотического сознания современной молодежи.

3. Определить социально-психологические компоненты формирования патриотического сознания молодежи.

4. Выявить различия в психологических детерминантах формирования патриотического сознания молодых людей возраста 18-23 лет (учащихся) и молодежи возраста 25-30 лет (работающих).

Методы и методики исследования: Теоретический анализ и изучение исследуемой проблемы в философской, социологической, исторической, психологической и педагогической литературе; Анкетирование; Метод типологии (для типологического описания результата и сопоставления выявленных личностных качеств); Метод структурированного интервью (для изучения психологических особенностей с помощью целенаправленного интервьюирования); Методика «Ценностных ориентаций» М. Рокича (для выявления ценностных ориентаций личности); Методика «Дембо – Рубинштейн»; «Опросник уровня агрессивности Басса – Дарки» (для выявления уровня агрессивности респондентов); Шестнадцатифакторный личностный опросник Р.Кеттелла (16PF Кеттелла).

Выборка исследования. В исследовании принимали участие 200 человек. Выборка была поделена на две группы: молодежь в возрасте от 18 до 23 лет – 100 человек (учащаяся молодежь) и молодежь в возрасте от 25 до 30 лет – 100 человек (работающая молодежь). Исследование проводилось в вузах и организациях Мангыстауской области. Данная выборка репрезентативна в отношении основных социально-демографических показателей генеральной совокупности.

Кроме того, при работе над статьей автором учтен собственный многолетний профессиональный опыт работы в системе телевидения.

Анализ научных исследований по вопросам патриотизма выявил возросшую за последние годы актуальность данной проблемы в мировом гуманитарном научном пространстве. Теоретико-методологический анализ литературы по рассматриваемой нами проблеме исследования патриотического сознания личности показал, что проблема остается до сих пор мало разработанной как в теоретическом плане, так и в практическом. Интегральное образование патриотического сознания включает в себя нравственные нормы, оценки, понятия, принципы, идеалы, тесно связанное с мотивами и потребностями индивида, обеспечивает направленность его сознания на достижение высших нравственных целей, выполняющее функции оценивания, регулирования поведения человека на основе добра и зла.

Патриотическое сознание – сложная система представлений, ценностей и мотивационных установок личности по отношению к Отечеству. Патриотическое сознание реализует мировоззренческую, ценностную и регулятивную функцию в становлении личности и содержит в себе когнитивный, эмоционально-оценочный и регулятивно-поведенческий компоненты.

Средства массовой информации (СМИ) Казахстана – средства (органы) повседневной практики сбора, обработки и распространения информации, предназначенной для массовых аудиторий, в Республике Казахстан.

Выделяются три компонента СМИ: субъекты информации; информационное воздействие; основные каналы и средства трансляции информации. СМИ имеет свои рычаги управления и влияния на общественное мнение. Они рассматриваются как многофункциональный институт, обладающий развлекательной, просветительской, воспитательной, социализирующей, психотерапевтической функциями.

Учитывая, что в современной психологической науке отсутствует универсальная методика, которая позволила бы выявить и исследовать составляющие компоненты и основные характеристики содержания патриотического сознания личности, мы опирались на целый ряд психологических методик, которые дали нам возможность исследовать их отдельные проявления.

Нами были использованы модифицированные методики свободного описания, методы прямого опроса, беседа, психологические тесты, адаптированные специально для нашего исследования.

По результатам применения метода типологии, нам удалось установить уровень смысловой сферы личности респондентов (по классификации Б.С. Братуся), который отражает патриотическую позицию личности.

В методике исследования «Ценностных ориентаций» состав ценностей был дополнен следующими нравственными ценностями, которые соответствуют современным реалиям (межличностное отношение, семейные традиции, отношение к культуре других народов, отношение к глобализации и т.д.). Был дополнен и список инструментальных ценностей, такими, как: патриотизм, приверженность к национальным традициям и обычаям их изменениям и дополнениям, преданность, благодарность, духовность. Данные дополнения осуществлялись на основе анкетирования, проведенного до исследования.

Методом ранжирования были отобраны значимые ценности в ЭГ и КГ. Обобщив данные, нами был сделан анализ наиболее часто встречающихся ценностей по двум группам, имеющим

отношение к нашему исследованию, и применив контент-анализ, подсчитали частоту наиболее часто встречающихся нравственных принципов самосознания и патриотического сознания.

Проведенное исследование, направленное на изучение когнитивного и аффективного компонентов патриотического сознания, явилось показателем существующей разницы в содержании программ в отечественных СМИ.

Результаты проведенной методики исследования самооценки Дембо-Рубинштейн показали, что патриотические ценности всеобщего равенства как патриотические ценности общества имеют место в структуре личностей вне зависимости от телевизионных предпочтений.

Результаты проведенной методики Басса-Дарки «Диагностика состояния агрессии» показывают различия в проявлении агрессии между ЭГ и КГ. Это дает основание говорить о положительном влиянии СМИ на формирование патриотического сознания личности.

По результатам проведенной методики Форма С 16-ти факторного личностного опросника Р. Кеттелла, в социально-психологическом аспекте, можно говорить, что работающие респонденты в обществе других людей чувствуют себя достаточно легко, они могут спокойно завести разговор с незнакомыми людьми и быть при этом расслабленными, доверять им. В разговоре они приятные собеседники ввиду своей общительности и открытости, а также умения проявлять лидерские качества;

Общие интеллектуальные способности в ЭК уступают таковым у представителей КГ, т.е. уровень их эрудиции и вербальной культуры ниже по сравнению с группой контроля, хотя и находится на качественном уровне выше среднего (средний балл, который набрали респонденты ЭГ);

Работающей молодежи больше свойственно идти за новыми идеями, радоваться переменам, им больше присущ дух реформаторства, а, значит, они скорее способны освоить новые способы решения старых задач, чем учащиеся респонденты.

Патриотическое сознание, определяемое отношением человека к другому человеку на высшем уровне своего развития проявляет себя в «личностных ценностях», которые регулируют деятельность личности, детерминированную моральными требованиями общества.

Результаты нашего исследования имеют важное практическое значение для составления казахстанского медиаконтента, направленного на формирование патриотического сознания личности.

Литература

1. Н.А. Назарбаев «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания». 12 апреля 2017.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2002.
3. Выготский. Л.С. Собр. соч: в 6т. М., 1982
4. Психология: Учебник для средней школы. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 2014.-288с.
5. Жарыкбаев К.Б. некоторые черты казахского национального характера // Этнопсихология и этнопедагогика. – Алматы: Рауан, 1997, – с.217.
6. Джакупов С.М. Экспериментальные исследования этнических предубеждений // Теоретические и прикладные проблемы социализации личности: Межвузовский сборник научных трудов. – Алматы, 2002. – Ч. 4 – с.25-45.
7. Аймаганбетова А.Х. Образ жизни как этнопсихологическая проблема. // Этнопсихология и этнопедагогика. – Алматы., 1995г. – Вып. 1 с. 58-61.
8. ПерленбетовМ.А. Development of experimental ethnopsychology in Kazakhstan. Научная дискуссия: инновации в современном мире. Сборник статей по материалам XXI международной научно-практической конференции. – Москва. №1 (21), январь. -2014 г. – С.161-169.

Никитина О.В.

(Россия, Удмуртская Республика, г. Ижевск, ФГБОУ ВО «Удмуртский Государственный Университет»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Проблема идентичности является одной из основных проблем, изучению которой отдают предпочтение как зарубежные, так и отечественные исследователи. На сегодняшний день она имеет право называться междисциплинарной проблемой, так как термином «идентичность» пользуются и психологи, и социологи, и историки, и философы, и политологи.

Социологи оценивают идентичность с точки зрения общества и его институтов. Идентичность они рассматривают как комплекс ролей и статусов, организованных адекватно социальной системе. Основные части идентичности в социологическом смысле – это профессия, пол, раса, образовательный уровень [8, 110 с.].

Философы выдвигают проблему самоопределения человека в ранг основных философских тем современности. Исследование идентичности в философии связано с дискурсом бытия, его тождественности сознанию [1, 14 с.].

Психологи понимают идентичность как важнейший элемент структуры личности человека, которая представлена как результат работы индивидуальных и социальных процессов [8, 111 с.].

Социально – психологический взгляд на данную проблему связан с различными направлениями ее изучения. В рамках психоаналитической парадигмы изучением идентичности занимались З. Фрейд, Э. Эриксон, Д. Марсиа, А. Ватерман. Сторонники бихевиоризма (Х. Левина, М. Шериф, С. Шериф) говорили об идентичности, как о процессе обретения новых форм поведения. Основной акцент на роль символической коммуникации в формировании идентичности, ставили представители школы символического интеракционизма (Г. Мид, Ч. Кулей, И. Гоффман, Л. Краппман). Как когнитивная система феномен идентичности рассматривался сторонниками когнитивного подхода (Г. Тешфел, Д. Тернер, Д. Хогг, Д. Абрамс). Деятельностный подход изучал В. Агеев. Сторонники феноменологической социологии (Т. Парсонс, Г. Салливан) стремились совместить макросоциальную и социопсихологическую парадигмы, что и определило их взгляды на проблему идентичности. В конструкционистском подходе идентичность понимается как компонент процесса социализации, который позволяет установить успешность социализации как таковой (П. Бергер, Т. Лукман, Т. Стефаненко) [8, 111 с.].

Несмотря на разность подходов к изучению идентичности, исследователи, все – таки отмечают, что идентичность как социально – психологический феномен, имеет свою структуру, динамику и содержание. Идентичность определяется как результат активного рефлексивного процесса, сопровождается ощущением целостности, определенности, тождественности самому себе, что обеспечивает чувство постоянства и создает возможность воспринимать свою «жизнь как опыт продолжительности и непрерывности сознания, единства жизненных целей и повседневных поступков, действий и их значений, которые позволяют действовать последовательно» [6, 100 с.].

В научных представлениях об идентичности можно выделить два уровня: «индивидуальный» и «социальный». Индивидуальная идентичность представляет собой совокупность характеристик, сообщающих индивиду уникальность, т.е. набор таких качеств, которые позволяют дифференцировать человека от других людей. Социальная идентичность представляет собой результат отождествления индивида с ожиданиями и нормами его социальной среды. Она определяется в терминах принадлежности индивида к большой или малой группе, включенности в какую – либо социальную категорию. При этом, важное значение имеет не только то, к какой социальной группе относится человек, но и то, с какой группой он себя отождествляет. Таким образом, группа соотнесения – это еще один критерий для выделения различных видов идентичности: этнической, гендерной, профессиональной и т.д.

В настоящее время многие авторы склоняются к тому, что индивидуальная и социальная идентичности – это не взаимоисключающие процессы, а взаимодополняющие, которые не могут существовать друг без друга.

Переживание идентичности происходит и в профессиональной сфере человеческой жизни. Становление специалиста, заключающееся в полноценном овладении профессией, неизменно сопровождается изменением представлений человека о себе, своих способностях, сильных и слабых сторонах, самоопределением и поиском своего места в профессиональном мире [8, 112 с.].

Профессиональная идентичность также определяется исследователями с точки зрения различных подходов. Н.Л. Иванова рассматривает профессиональную идентичность как вид социальной идентичности. По ее мнению, профессиональная идентичность формируется в процессе выявления существенных связей внутри и вне профессии и отличия их как таковых, она связано с общей информационной основой деятельности, а также с целостными эталонами типичных профессиональных событий и индивидуализированных схем профессионального поведения [2, 149 с.].

В.И. Павленко полагает, что профессиональная идентичность – неотъемлемая часть личностной идентичности [4, 136 – 137 с.].

Ю.П. Поваренков профессиональную идентичность рассматривает как один из критериев профессионализма человека, которая характеризует значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития индивидуального потенциала. Оценка профессиональной идентичности происходит через удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой [5, 87 – 91 с.].

Л.Б. Шнейдер определяет профессиональную идентичность как психологическую категорию, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному

профессиональному сообществу, это аспект специфической интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной реальности [6, 113 с.].

Занимаясь исследованием профессиональной идентичности, Е.А. Климов выделяет категорию профессионального самосознания, в котором выделяет следующие элементы:

- сознание своей принадлежности к определенной социальной общности;
- знание о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей;
- знание человека о степени признания в профессиональной группе;
- знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание своих индивидуальных способов успешного действия;
- представление о себе и своей работе в будущем [6, 102 с.].

Также Е.А. Климов отмечает, что процесс профессионального самоопределения не заканчивается выбором профессии, этот вопрос возникает у человека на протяжении всей его жизни, таким образом, оно имеет динамику [6, 130 с.].

В работе А.К. Марковой профессиональное самосознание определяется как комплекс представлений человека о себе как о профессионале, как целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как к профессионалу [3, 141 – 142 с.].

Е.А. Климов подчеркивает, что формирование идентичности у современного индивида – процесс почти не осознаваемый, так как большинство трудовых действий осуществляются с помощью различных технических средств. Это обстоятельство оказывает негативное влияние на формирование представлений индивида о профессиональном процессе. Без четкого понимания своей роли в данном процессе невозможно достижение профессионального мастерства. Таким образом, можно сказать, что самоопределение инициирует развитие профессиональной идентичности [3, 134 – 135 с.].

По мнению Э. Эриксона, основу профессиональной идентичности составляет знание человека о своем месте в мире специальностей, принятие ценностей профессионального сообщества и соответствующая система мотивации [7, 205 с.].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что профессиональная идентичность – это сложный процесс, включающий в свою структуру взаимосвязь когнитивных, мотивационных и ценностных компонентов, обеспечивающих взаимодействие и ориентацию человека в профессиональном мире.

Литература

1. Зверева И.А. Идентичность как философская проблема: дис. доктора псих. наук / И.А. Зверева. – М., 2010. – С.179.
2. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство /Н.Л. Иванова, Е.В. Конева //Мир психологии. – 2004. – № 2. – С.148 – 156.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К. Маркова. – М., 1996. – С.308.
4. Павленко В.И. Представление о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 135 – 142.
5. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – Москва, 2002. – С.160.
6. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие / Л.Б. Шнейдер. – М.: Воронеж, 2004. – С. 600.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – С.634.
8. Яшина А.А. Проблема идентичности в социальной психологии / А.А. Яшина // Вестник ВолГУ. – 2007. – № 6. – С.110 – 113.

Сатыбалдина Н.К., Жаксыбаева А.К.

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

ГЕНДЕРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВЫХ ЖЕНЩИН

Социальные условия в нашей стране привели к тому, что, с одной стороны, провозглашается ориентация на социальное равенство полов с точки зрения развития, обучения и профессиональной деятельности, а, с другой стороны, остается иерархическая система взаимоотношений между мужчинами и женщинами в семьях. Эти условия способствуют возникновению несоответствия биологического и психологического пола. Доминирование маскулинных черт у некоторых женщин происходит благодаря тому, что они стараются конкурировать с мужчинами в различных сферах,

чтобы добиться определенного статуса и положения. В то же время в характере некоторых мужчин отмечается преобладание фемининности. Это вызвано в первую очередь тем, что они не смогли реализовать свою традиционную роль по обеспечению семьи, например, ввиду наличия сильной успешной жены, муж вынужден укреплять роль отца ухаживая за детьми. Часто подобные перевесы в семьях становятся причиной конфликтов. Кроме семейных конфликтов на рассматриваемой почве могут возникать внутрилличностные конфликты, когда личность не может самореализоваться в желаемой сфере.

Женщины, успешные в деловой сфере зачастую не успешны в личной жизни; занятость женщин на производстве и стремление сделать карьеру не создает положительных установок на создание семьи; молодые и успешные женщины более ориентированы на построение карьеры; женщины после развода теряют надежду на создание семьи и, как следствие, устремляются к работе и построению карьеры.

Проводилось огромное количество исследований в различных направлениях психологии, которые доказывают различие между мужчинами и женщинами.

На сегодняшний день, в терминологии психологического пола, нет однозначности, но она рассматривается с точки зрения системного подхода. Пол человека делят на ряд аспектов от генетических воздействий, до осознанного выбора сексуального партнера [1]. В итоге пол является многоступенчатой конструкцией, в которую входят и биологический пол, и гормональный, и соматический, и гражданский, и естественно психологический [2,3,4]. Психологический пол является сочетанием особенностей различающих представителей сильного пола от слабого филогенетически данных особенностей сознания, развивающихся под влиянием общества, то есть с точки зрения маскулинности-фемининности.

В отечественной психологии половой диморфизм и его закономерности впервые начали изучать А.И.Белкин, И.С.Кон, Д.Н.Исаев, В.Е.Каган, А.Г.Асмолов [2, 5, 6, 7, 3, 4], благодаря которым у нас есть термин «психологический пол» в психологии личности. В их наблюдениях изучались различные стороны становления личности, было подмечено то, что человек не может быть мужчиной или женщиной в личностном смысле без психологической составляющей, которая выражается в социальном поведении сопряженным с половым делением [2, с. 249].

Мотивация достижения успеха – тот вид мотивации, который направлен на лучшее выполнение какого-либо вида деятельности, на достижение какого-то определенного позитивного результата, к которому можно применить критерий успешности. Мотивация достижения успеха выражается в стремление человека приложить все усилия к достижению какой либо цели. Мотивация к успеху бывает в спортивной, интеллектуальной, трудовой деятельности. Наиболее изученной и изучаемой все-таки является интеллектуальная деятельность.

Огромную роль в мотивации к достижению успеху является то, что человек с творческим подходом с особым энтузиазмом подходит к этой деятельности. Это влияет на то, насколько качественно человек выполнит ту работу. Мотивация связана с такими качествами человека как инициативность, ответственность и добросовестность выполнения работы.

По оценке Г. Саймонс, важным элементом успеха женщин в бизнесе выступает наличие спонсора, функции которого выполняют управляющие, бывшие владельцы или президенты компаний (преимущественно мужчины). Большую роль спонсора в их карьере подчеркивают 65% канадских и 48% французских женщин. Во Франции одним из элементов, определяющих успех деловой женщины, является наличие диплома престижного учебного заведения («*gran les ecoles*»), который заменяет спонсора.

В России и Казахстане женщины, как правило, редко имеют профессиональное образование по менеджменту, но общий образовательный уровень как мужчин, так и женщин остается достаточно высоким. На это указывают результаты исследований практически всех социологов, изучавших социально-демографические характеристики предпринимателей.

В данной работе целью исследования было выявление гендерных и психологических особенностей успешных женщин в бизнесе. Предметом экспериментального исследования является изучение гендерных и психологических особенностей успешных женщин в бизнесе.

Объектом являются женщины в возрасте от 25 до 40 лет, которые занимаются бизнесом.

В качестве методов исследования были выбраны следующие методики: «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса», Методика «Маскулинность-фемининность» Сандры Бем, Выборка состоит из 50 женщин в возрасте от 25 до 40 лет, которые занимаются бизнесом.

Общее число участвовавших в эксперименте женщин составило 50 человек, из них 30 – замужем, 11 – незамужем и в 9 – разводе. Успешность испытуемых оценивалась по уровню доходов. Средний уровень доходов по выборке составил более 300 тыс. тенге.

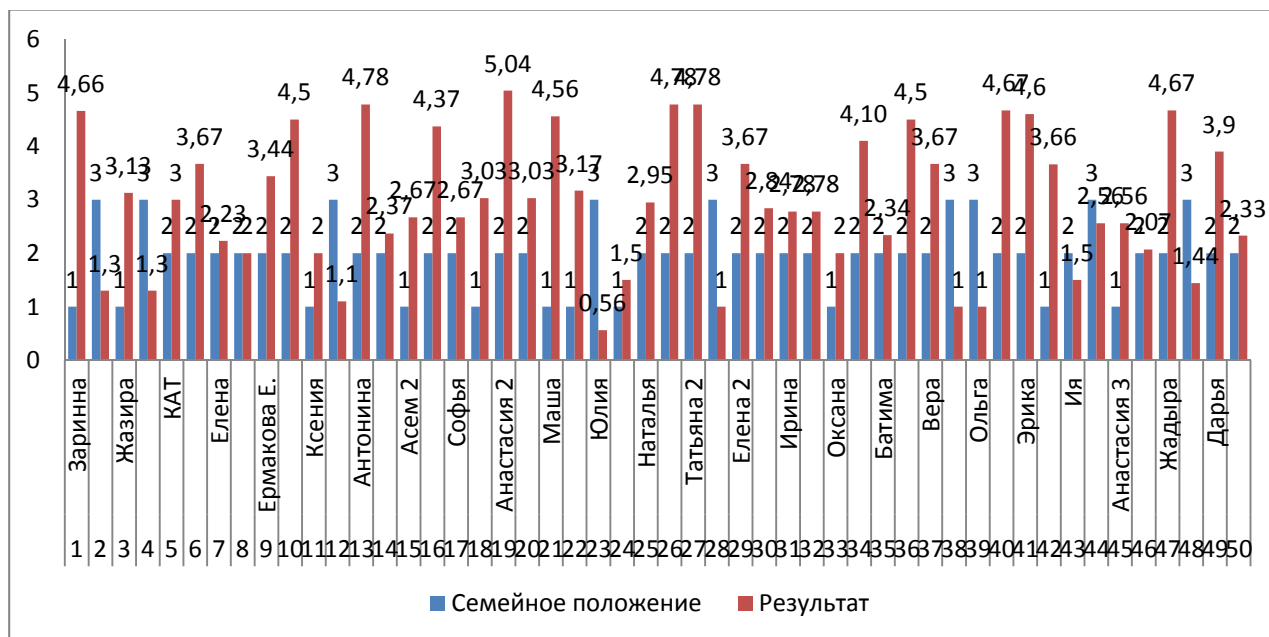


Рисунок 2 – Выраженность маскулинности – фемининности

Из диаграммы видно, что также, как и в предыдущей методике, показатели зависят от семейного положения испытуемых. Среднее значение индекса IS у незамужних женщин – 2,99, что соответствует ярко выраженной фемининности. Среднее значение индекса IS у замужних женщин – 3,46. Среднее значение индекса IS у разведенных женщин – 1,25. Таким образом, незамужние и замужние женщины обладают ярко выраженной фемининностью, тогда как разведенные женщины обладают фемининностью на грани с андрогинностью. Доминирование этих черт происходит благодаря тому, что они стараются конкурировать с мужчинами в различных сферах, чтобы добиться определенного статуса и положения.

По результатам проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы:

1. Для успешных женщин, занятых в бизнесе характерны средний и высокий уровень мотивации.
2. Незамужние и замужние женщины обладают ярко выраженной фемининностью, тогда как разведенные женщины обладают фемининностью на грани с андрогинностью.
3. Разведенные женщины находятся на грани между фемининностью и андрогинностью и отношение их к разводу негативное.

Таким образом, в ходе нашего исследования были изучены гендерно- психологические особенности успешных женщин, которые занимаются бизнесом.

Наше экспериментальное исследование имеет ряд ценностей:

- мы подробнейшим образом изучили особенности женщин в бизнесе, узнали, что многое зависит от семейного положения женщины;
- сопоставили наши результаты с накопленными трудами в данной области,
- закрепили наши навыки использования психологических методов и методов количественной и качественной обработки результатов исследования.

Литература

1. Общая сексопатология / Под ред. Г.С. Васильченко. М.: Медицина, 1977. – 488с.
2. Deaux K. Sex and Gender //Annual Review of Psychology. –1985, No 36. – P. 49-81.
3. Baumrind, D. (1982). Are androgynous individuals more effective persons and parents? Child Development, 53, 44-75.
4. Чирикова А.Е. Женщина во главе фирмы. / Институт социологии РАН. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 1998, – 358с.
5. Суковатая В.А. (2002) Бизнес-леди: Мифы и реальность// Социс. No11. С.69-77.
6. Рябова Т.Б. (2003) Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований// Личность. Культура. Общество. Т.V. Вып. 1-2 (15-16).
7. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии// Вопросы психологии, No 2, 1987.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В КАЗАХСТАНЕ

В Законе РК «Об образовании» в качестве основных принципов государственной политики в области образования выделены «доступность образования всех уровней для населения с **учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица**» [1], а также создание условий, обеспечивающих гармоничное развитие и сохранение психического здоровья учащихся.

Между тем, многие негативные явления современной школы, дезадаптация, низкая успеваемость учащихся, нарко- и алкогольная зависимость, суициды, бросание школы, школьное насилие, ранняя беременность сопровождаются неудовлетворенностью организацией обучения и социально-психологическим климатом школы субъектов учебно-воспитательного процесса.

Причины этих проблем лежат, в основном, в формализме, заорганизованности, нивелировании индивидуальности учащегося, формальном стимулировании деятельности, отсутствии учета **психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого школьника**.

В решении этих проблем значительна роль психологической службы. Опыт плодотворного практического влияния такой службы во многих республиках СНГ и других странах показывает необходимость развития отечественной психологической службы, направленной на сохранение психического здоровья нации, профилактики отклонений в развитии и поведении личности, психологической коррекции и реабилитации детей из «группы риска».

В США, Великобритании, Франции, России и других государствах практическая психология занимает важное место в системе образования. Например, современная школьная психологическая служба в США имеет в своем составе такую разветвленную сеть, которая включает:

- муниципальные школы (25-30 тыс. школьных психологов),
- муниципальные центры психического здоровья,
- частных психологов-терапевтов.

Национальная ассоциация школьных психологов США насчитывает 18 тыс. членов.

По данным Smith (1984), в среднем школьные психологи посвящают:

- 5% своего времени дошкольникам (3–5 лет),
- 60% – ученикам начальной школы (6–12 лет),
- 20% – ученикам младшей средней школы (13–15 лет),
- 15% – ученикам старшей средней школы (16–18 лет).

Работа школьных психологов в США, в основном, связана со специальным обучением:

- 32% своего времени они уделяют детям с синдромом неспособности к обучению,
- 22% – детям с поведенческими и эмоциональными нарушениями,
- 14% – детям с задержкой психического развития и
- 16% – школьной популяции в целом;
- значительно меньше психологи работают с талантливыми и одаренными детьми (4%),
- с детьми с хроническими заболеваниями (3%),
- физическими (2%) и речевыми (2%) расстройствами.

На вопрос, как обычно распределено их время и как бы они хотели его распределить, американские школьные психологи отвечают, что:

- 54% времени (хотелось бы 40%) уходит на тестирование,
- 23% (против 30% желаемого) – на различного рода корригирующее вмешательство (например, каунслинг, развивающие программы),
- 18% (против 23%) – на консультации,
- 1% (против 4%) – на исследовательскую работу.

Развитие школьной психологической службы в США опирается на хорошо разработанную нормативно-правовую базу, которая включает такие документы, как: «Этические принципы психологов», «Этические принципы при проведении исследований на людях», «Стандарты обучающего и психологического тестирования», «Условия приема на работу психологов», «Руководство по условиям работы школьных психологов», «Государственные правовые нормы поддержки школьной психологической службы», «Стандарты обеспечения школьной психологической службы», «Стандарты для подтверждения уровня профессионализма в школьной психологии» и др. [2]

Основательная нормативно-правовая база, способствующая развитию школьной психологической службы, создана и в России:

1) Инструктивное письмо МО РФ № 10/32-Т от 12.01.93 – рекомендации по организации труда психологов учреждений образования;

2) «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации», утвержденное приказом МО РФ от 22.10.99 № 636;

3) **На всероссийском съезде практических психологов образования принят проект Этического кодекса педагога-психолога службы практической психологии образования России;**

4) Постановление Министерства труда и социального развития Российской Федерации: от 27 сентября 1996г. № 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации»;

5) Инструктивное письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 1 марта 1999 г. «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения» и приложение к нему «Формы учета деятельности и отчетность педагогов-психологов»:

- план работы педагога-психолога образовательного учреждения,
- заключение по результатам проведенного психодиагностического исследования,
- журнал консультаций психолога,
- журнал учета групповых форм работы,
- карта психолого-медико-социальной помощи ребенку,
- программа работы педагога-психолога с группой,
- коррекционная работа,
- программа коррекционно-развивающих занятий,
- требования к авторским программам,
- аналитический отчет о работе педагога-психолога,
- аналитический отчет руководителя муниципальной методической службы.

Эти документы позволили развивать следующие направления деятельности психологической службы в России: **психологическое просвещение, психологическую профилактику, психологическую диагностику, психологическую коррекцию, консультативную деятельность**[3].

В Казахстане становление психологической службы в организациях общего среднего образования началось в конце 80-х годов. Первые школьные психологи появились по инициативе новаторски настроенных директоров школ и интернатов. При этом зачастую эту деятельность осуществляли лица, не имеющие базовую психологическую подготовку. В ряде случаев такая практика негативно отражалась как на учащихся, так и развитии самой службы в республике. Следует отметить, что в настоящее время университеты страны выпускают достаточное число кадров в области педагогической и практической психологии, однако нормативно-правовая и методическая база деятельности школьной психологической службы недостаточно разработана.

Научно-методические основы деятельности школьной психологической службы разрабатываются в рамках исследований по психологии образования, педагогической психологии, осуществляемых в лаборатории психологической диагностики и развития личности РНПЦ «Дарын», НИИ психологии КазНПУ имени Абая, при кафедрах педагогики и психологии вузов.

Однако в Казахстане пока нет такого научного коллектива, который системно и целенаправленно разрабатывал бы проблемы в данной области и имел непосредственную связь с образованием.

Нормативно-правовая база психологической службы школ республики недостаточно полная. В настоящее время психологи опираются в своей деятельности лишь на «Перечень должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц», утвержденных постановлением Правительства РК от 30 января 2008 года № 77, а также приказ МОН РК от 13 июля 2009 года № 338 «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц».

В связи с этим, важной задачей является определение научных и организационных принципов и содержание деятельности школьной психологической службы в РК. **На наш взгляд, ведущими принципами организации работы психологической службы в школах республики должны стать личностный и субъект-субъектный подходы, как наиболее соответствующие современным тенденциям развития системы образования и потребностям обучающихся.**

Учитывая опыт развития практической психологии в других странах, считаем необходимым решить следующие первоочередные задачи:

1. Организовать при МОиН РК Научно-методический совет по практической психологии образования.

2. Осуществлять координацию деятельности школьных психологических служб в регионах РК, а также разработку и внедрение в практику нормативно-методических материалов службы практической психологии образования.

3. Внедрить в деятельность организаций образования «Типовые правила организации деятельности психологической службы в организациях общего среднего образования».

Проект «Типовых правил организации деятельности психологической службы в организациях общего среднего образования» был нами разработан еще в 2011 году. Проект прошел обсуждение и получил одобрение на I Республиканском педагогическом форуме «Семья, школа, общество – вместе во благо будущего», состоявшегося 25 августа 2011 года в г. Астана.

Литература

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III ЗРК
2. Бейкер К.Г. Система охраны психического здоровья в США // Вопросы психологии. 1990. – №6.
3. Р.В. Овчарова. Практическая психология образования. – М.: Издательский центр «Академия». – 2007. – 448 с.

Уақпаева Ү.А.

(Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университет, психология ғылымының кандидаты)

ӨЗІНДІК САНА – ӨЗІҢ ТУРАЛЫ ТҮСІНІК

Қазіргі кезеңдегі қоғамдық және әлеуметтік өмірде болып жатқан елеулі өзгерістер білім берудің қызметіне жаңаша қарауды, қол жеткен табыстарға сын көзбен саралай отырып бағалауды, жастардың шығармашылық әлеуетін дамытуды талап етеді. Дарынды, білімді жастар ғана егеменді еліміздің ертеңін баянды етіп, қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуына үлес қоса алады.

Бүгінгі таңда қоғам жаппай сана, өзіндік сана сияқты философиялық, психологиялық ұғымдардың мән мен мағынасын түсінуге құлшыныс танытуда. Негізінде еліміздің көрнекті психолог ғалымдары сана, тұлға және іс-әрекет категориялары бойынша іргелі зерттеу жұмыстарын көп жылдар бойы жүргізуде.

Ұлттық тәлім-тәрбие беру арқылы балалардың этностық өзіндік санасын, ұлттық тұлға ретінде қалыптасуын нығайту. Әрбір ата-ана баласын патриот етіп тәрбиелеуде өзіндік сана-сезім деген түсініктің мән-мағынасын білуі керек. Балалардың «ұлт», «ұлтқа қатыстылық» туралы түсініктері қалыптасады өзінің ұлттық мәдениеті мен құндылықтарын қабылдауы мен жағымды әсер алуы, мақтан тұтуы мен сүйіспеншілік сезімі оянады.

Өзіндік сана-сезім – бұл сананың өзіне бағытталуы, ал сана объектісі-өзіндік сана – сезім. Адамның туылғаннан бастап, өзіндік сан-сезімінің көріністері бар, өзіндік сана-сезім әр түрлі баспалдақтан өтетін даму. Заттық сана баланың дүниеге келгеннен бастап, мысалы тануы, жаңғыртуы, ал өзіндік сана-сезім 2-5 жаста өзінің орнын сезгенде барып қана пайда болады.

Баланың тұлға ретінде дамуы жоғары болса, оның әрекеті мен қылығы да жоғары болады, оның өмірлік жолының дұрыс болуы өзіндік сана-сезімге байланысты. Өзіндік сана-сезімді адамның жан дүниесінің айнасы ретінде көрсетуге болады.

«Мен» және өзіндік сана-сезім бұл бір тұтас дүние. Өзіндік сана – бұл адамның өзінің қажеттіліктеріне және қабілеттіліктеріне, құмарлықтарына және мінез – құлық түрткісіне, күйзелістері мен ойларына саналы түрде қатынасы болып табылады.

Тұлғаның санасы дегеніміз – оның өзіндік «Менінің» тұтас бейнесі, салыстырмалы тұрақты болатын, азды – көпті дәрежеде саналы түрде сезілетін, индивидтің өзі туралы түсініктерінің жүйесі болып табылады.

Адам санасы болғандықтан ғана өзін табиғаттан, басқа адамдардан бөле алады. Адамның тұлғалық даму үдерісінде сананың қалыптасуындағы маңызды бөлшегі ретінде оның өзіндік сана – сезімі де кіреді.

Тұлғаның өзіндік санасы бар саналы субъект (белсенді адам) туғаннан берілмейді. Нәресте бірден өз «Менін» сезіне алмайды, бастапқыда ол өзін басқа адамдар үшін нысана, яғни объект ретінде сезінеді. Өзін жеке субъект ретінде, «Мен» ретінде сезіну дамудың нәтижесі болып табылады. Өзіндік сана тұлға дамуынан бөлек жеке дами алмайды. Сана өзіндік санадан туындамайды, керісінше жеке субъект ретіндегі тұлға санасының дамуы кезінде сана – сезім қалыптасады.

Адам өзінің басқаларға деген қатынасын саналай отырып, өзі анықталады. Бұл өзіндік анықтау сана – сезімде көрініс табады. Өзіндік сана өзін тану ғана емес, өзінің сапаларына, күйіне,

мүмкіндіктеріне, жалпы өзіне деген қатынас та болады, яғни өзіндік бағалау есебінде саналады. Өзіндік сана ұғымын «Мен» тұжырымдамасы арқылы түсіндіруге болады.

«Мен» тұжырымдамасы дегеніміз – индивидтің өзі туралы барлық түсініктерінің жиынтығы болып табылады. Бұл индивидтің қандай екенін анықтап қана қоймайды, сонымен қатар оның өзі туралы ойын, қызметіне деген, болашағына деген көзқарасын анықтайды.

Ұлттық тұрғыдан сананы түсінгіміз келсе, этникалық өзіндік сананы айтуымызға тура келеді. Этникалық өзіндік сана адамдардың ұлттық тиістілігін анықтау үшін негізгі белгі болып есептеледі, бұл өз кезегінде әлемнің көптеген елдерінде мәселенің маңыздылығын анықтады.

Этникалық өзіндік сана этникалық сананың шеңберінде пайда болады және дамиды. Этникалық топтың өзін – өзі бейнелеуге мүмкіндігі этникалық топтық тілінде, халықтың дәстүрлер мен әдет – ғұрыптар жүйесінде, аңыздарда, мифтерде, ырымдарда, теріс пікірлерде, ұлттық ырымдарда және т.б көрінетін этникалық сана – сезім болып табылады.

Ұлттың жалпы өзі туралы түсінігі, ұлттың мүддесі, басқа ұлттармен қатынастағы құндылық бағдарлары мен нұсқаулардың саналуы, басқа ұлттық қоғамдастықтар ішіндегі өз орнын саналауға байланысты сезімдер, көзқарастардың қалыптасуы, «патриоттық» ұғымын сипаттайтын қоғамдық саяси құндылықтар және де «ұлттық таптаурын, яғни стереотип», территория, тіл, мәдениет туралы түсінік, ұлттық мақтаныш, осының бәрі этникалық өзіндік сананың құрылымына кіреді.

Тіпті, тұлғаның өзіндік сана- сезімінің қалыптасуына қоғамдық сананың да рөлі ерекше.

Өзіндік сана-сезімнің құрылымы:

а) өзінің «менін» және жақын және болашақтағы түрткілері мен мақсаттарын саналы түрде түсіну;

б) өзін реалды және қалайтын сапаларын саналы түрде түсіну («шынайы Мен» және «идеалды Мен»);

в) өзі туралы танымдық көзқарастары («Мен бақылаушы нысана ретінде»);

г) өзіне деген сезімталдық, эмоционалды көзқарастары.

Осыған орай, психологтар өзіндік сана сезімнің төмендегідей жақтарын қарастырады :

- өзіндік таным (өзін интеллектуальды аспектіде тану);
- өзіне қатынасы (өзіне деген эмоционалды қарым-қатынасы).

Бір зерттеушілер, мысалы этностың басты белгілері тіл мен мәдениет деп атаса, басқа зерттеушілер бұған аймақ бірлігі мен этникалық өзіндік сананы қосады.

Туғаннан дәстүрлі қазақ мәдениетінің тәрбиесінде өскен бала қилы-қилы оқиғалардағы мінез-құлық ережелерін өзінің бойына сіңіреді. Бұл оған есейген шағында тұлға аралық мінез-құлық пен қарым-қатынаста ең тиімді түрлері болып шығуына мүмкіндік туғызады. Мүмкін дәстүрлі мәдениетке жақын жағдайларда өскен жас адамдардың мінез-құлықындағы айырмашылықты, ауылдық жерлердегі қазақ тілінде сөйлейтіндер, әсіресе оңтүстік аймақтарындағы, қала жағдайында өскендерден айырмасын байқаған боларсыз. Өз халқымыздың өкілі ретінде әрқайсымыз – оған тән мәдени ерекшеліктердің үлкен кешенін құраушы және тасушысы болып табыламыз. Олар әрине ұрпақтан – ұрпаққа биологиялық жол арқылы берілмейді. Біз олардың көп бөлігін балалық шағымызда, ата – аналарымыздан, басқа да үлкен адамдардан және замандастарымыздан аламыз, әрбір мәдениет өзіне ғана тән ерекшеліктерді дамытуға жағдай жасайды. Адамның қандай да бір халыққа жатуы, оның туу, шығу тегі жағдайымен және тәрбие беруімен оқыту процесінде анықталады. Бүгінгі таңда этнотәрбие беру адамды жауапкершілігі мол, қоғамда өз орнын таба білетін адам етуге септігін тигізсе екен деген сенімде. Әр халыққа тән барлық әдет – ғұрыптар мен салт-дәстүрлер, мінез – құлықтық барлық этникалық ерекшеліктері тәрбиеленеді. Әрине әрбір қоғамдастық үшін, адамның тұлға болып қалыптасуы, этникалық мәдениеттен, құндылықтан, дәстүрлерден тыс мүмкін емес болғандықтан, оның балаларының тек қана өз халқының лайықты өкілдері болып жетілуі маңызды.

Этникалық өзіндік сана мәні жөнінде қысқаша қарастырылып өткеннен соң, оның функцияларына тоқтау қажеттігі пайда болды, өйткені әр мән өзін іс – әрекет процесінде көрсетеді. Міндеті жағынан ұлттық өзіндік сана, ең алдымен ұлттық өзін – өзі анықтауын рухани қамтамасыз ететін функциясын және оның әр жақты дамуын жүзеге асырады.

Ғылыми әдебиеттерде ұлттық өзіндік сананың функциялары туралы біркелкі түсінік қалыптаспаған. Кейбір жағдайларда оның функциясы ретінде мыналарды бөліп көрсетеді: бейімделуші, үйрену, қорғаныс, танымдық, өзін реттеу және жауапкершілік.

Танымдық функцияның ерекшелігі ұлттың ақиқат өмірдегі өзінің «Біз» сезімін саналы сезінуінен көрінеді. Бірақ бұнымен ұлттық сана – сезімнің танымдық функциясының мәні шектелмейді. Өзінің «бізін» саналы түрде сезіну – бұл тек ұлттық өзіндік санадағы бастапқы сәті, бірақ та өте маңызды, өйткені осы кезеңнен сана – сезімнің танымдылық белсенділігін интенсификациялау үдерісі басталады. Қаншалықты адам өзін, өзінің болмысын тануға қарқынды ұмтылса, соншалық ол қоршаған

дүниедегі өз орнын сапалы түрде анық сезіне бастайды, өзінің ерекшеліктерін, өзінің түпкі мүдделерін саналы түрде сезінеді.

Ұлттың жоғалып кетпейтін, өзгермейтін құндылықтарына, бірінші кезекте, оның тілі, этикалық, эстетикалық және тарихи құндылықтары жатады. Кезінде белгілі ғалым М.Мұқанов Б.Уорфтың ойды тіл билейді дейтін жорамалын және осының этнопсихология үшін маңыздылығын қарастырған. Б.Л.Уорф Американың тіл маманы және антропологы. /1, Б.16/. Мысалы, 32 латын қарпін 2025-ші жылы қолданысқа енгізу туралы тарихи құбылысты жан-жақты қарастырып, өздерінің азаматтық позициясын білдіріп жатыр. Кейбір адамдардың ішкі түрткісінің негізінде қажеттіліктері, эмоциясы, қызығушылықтары жатыр. Олар ішкі түрткісін сыртқы түркіге (мақсаттарға, орта факторларына) бағындыруы қажет. Жапондық өнер иелері танымал болғаннан кейін, шығармасын бүркеншек атпен (псевдоним) жариялайды екен. Егер оның шығармасына деген сұраныс әлі де толастамаса, одан сайын шабыттанатын көрінеді, бұл – ең оңтайлы әдіс деп бағалар едім.

Этникалық өзіндік сананың ең жоғарғы көрінісі деп, ұлттың өзінің өзін – өзі жетілдіру, біз білетініміздей өзін – өзі реттеу механизмдеріне негіз артады. Этникалық өзіндік сананың ұлт өмірінде реттеуші қызметін атқарудың арқасында, ол оның айырылмас атрибуты, мәнді белгісі болып қалыптасады. Этникалық өзіндік сананың реттеуші функциясы, халықты бірыңғай қауымға шоғырландыруды, бірлікте болуды, арандатуға жол бермеуді (ғаламторда айтылғандай, құқық қорғау ұйымы арандатушы адамды өз еліне аттандырады), олардың бірегей мақсатқа ұмтылуын, жеке мүдделерін жүзеге асыруын қамтамасыз етуде мәнді көрініске ие болады.

Көрнекті ғалым С.М.Жақыпов /2, Б.10 / мақаласында әр этностың бірлескен іс-әрекетінің тиімділігін арттыруға бағыттайды. Ұлтаралық және әр түрлі конфессиядағы дінаралық келісімнің орнығуы – ұлттық мәдениеттің бай мұрасының арқасында екендігіне мән берген. Әрине, басқа бір этноспен өзара әрекеттестікке түскенде олардың қарым-қатынасының нақтылы түрлерін ескерілуін көрсеткен...Халық психологиясының терең ізі – адамдардың өзара қатынас жасау мәдениетінде жататындығын және адамның жеке басының ерекшелігі, сол топтың адамдарына пайдалылығы ескеріліп, мінез-құлықтың ең тиімді түрлері қалыптасады. Сондай-ақ екі жаққа да қолайлы, қажетті, жаңа жағдайдағы мінез-құлық формаларының тиімділігі қалыптасатындығын және этникааралық өзара қатынас үрдісінде мінез-құлықтың жаңа, жинақталған түрлері туындайтындығын баяндаған.

Егер ұлттық қоғамдастықтың мүшелерінің іштей бірлігі болмаса және де олардың өздерінің дамуының жоғарғы сатысында тұрғанына қарамастан, әрқайсылары өз – өзімен болып көрінсе, онда олар бірыңғай қоғамдастықты, бір ұжымды құрамайды. Бұл ұлт емес, адамдардың жиынтығы (біршама ұқсас қасиеттермен ерекшеленген) болуы мүмкіндігін ескертеді.

Қазақстанның тәуелсіз, дербес мемлекет ретінде дамуы жағдайында өз азаматтарының рухани жаңғыруы, өздерін саналы тұлға ретінде сезіне білуі, бір – бірімен өзара қарым – қатынастарының белсенді түрде дамуы маңызды мәселе. Білім жүйесінің өзекті мәселесінің бірі жас ұрпақтың қарым – қатынастағы этникалық өзіндік санасының қалыптасуы болып табылады. Білім өз мазмұнын халықтың рухани жаңғыруымен, оның этникалық өзіндік санасымен қамтамасыз ете алған кезде ғана нағыз халықтық, ұлттық бола алады.

Этникалық тиістілігін, өз ұлтының психикалық қырларын басқа этникалық орта арасындағы этнопсихологиялық айырмашылықтарды саналау этникалық өзіндік сананың белгілі бір деңгейінде өтеді. Оның негізгі мазмұны өзінің этникалық тобы мен басқа этникалық ортаның ақиқат және қиялдағы арнайы қырлары туралы түсініктер құрайды.

Қоғамда болып жатқан аумақты өзгерістер кезеңінде этникалық өзіндік сананың қалыптасуы, дамуы, оның қарым-қатынаста көрінуі өмірлік маңызды және өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Этникалық өзіндік сана мәселесіне және қарым-қатынас мәселесіне көптеген зерттеулер арналғанмен де, қарым-қатынастағы этникалық өзіндік сана ерекшелігі жеткілікті түрде зерттелмеген. Бұқаралық ақпарат құралдары, оның ішінде «Хабар» арнасы да «Сана» деген атаумен арнайы жоба ұйымдастырған, онда кейбір тұлғалар қоғамда саналы іс-әрекетке бастама жасағандығын талдайды.

Жалпы қарым-қатынастағы этникалық ерекшеліктер қазіргі экономикалық даму кезеңінде өте өзекті мәселе болып отыр, өйткені әр мемлекет, әр ел өкілдері бір-бірімен достық, экономикалық, саяси, т.б. қатынастар орнатып, жиі қарым-қатынасқа түсіп отырады. Осындай қарым-қатынас жағдайында әр ұлттың этникалық ерекшеліктерін, этникалық өзіндік сана көріністерін ескеру олардың арасындағы байланысты нығайта түсіп, арадағы мүмкін болатын шиеленістерді азайтады деп ойлаймын. Олардың бір-бірінің өзіндік санасын, соның ішінде этникалық өзіндік санасын төмендетпей, бір-біріне түсіністікпен қарауы, олардың арасындағы қарым-қатынасын, достық қатынасын т.б. нығайта түседі.

Біздің Қазақстан секілді көптеген ұлт өкілдері мекендеген елде этнос психологиясымен санасып отыру өте маңызды. Олардың ұлттық мүдделерін қорғай отырып, салт-дәстүріне, әдеп-ғұрпына ұқыптылықпен қарауымыз керек.

Қоғамдық қатынастар мен байланыстардың күрделі жүйесінде, әсіресе адамның ұлттық тиістілігі айқын көрінеді, яғни қандай да бір әлеуметтік, экономикалық, саяси қоғамдастықтың өкілі болмай тұрып, адам бірінші кезекте нақты бір этностың өкілі болып табылады. Бұл мәртебені адам туылғаннан бастап игереді.

Қорыта келе айтарымыз, ұлттық өзіндік сананың реттеуші қызметінің мәні, оның жеке-даралықтың жалпылыққа көтерілуін және жалпылықтың жеке-даралыққа енуін қамтамасыз етуінде. Бір-бірімен байланысты барлық елдер мен жеке ұлттар, айырмашылықтарына қарамай, бірін-бірі сыйлап, өзі өмір сүріп отырған қоғамында ортақ дүниені: экономиканы, ғылымды, мәдениетті және әлеуметтік жағдайды жетілдіруде, жаңғыртуда өз үлесін қосуға міндетті.

Әдебиеттер

1. Мұқанов М.М. Ойды этно және лингвопсихология тұрғысынан дәлелдеу.- Алматы.- 1971, Б.16
2. Жақыпов С.М. «Қазақстанская правда» газеті.- «Ноу-хау: природа феномена», 7 наурыз, 2008, Б. 10

Хамит Ә.Б., Хусанова И.Р.

*(Қазақстан Республикасы, Алматы, ал-Фараби атындағы
Қазақ Ұлттық университеті)*

ОНКОЛОГИЯЛЫҚ НАУҚАСТАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ: АҒЫМДАҒЫ ЖАҒДАЙ ЖӘНЕ ДАМУ БОЛАШАҚТАРЫ

Қазіргі кезде онкологиялық аурулармен ауыратын науқастарға психологиялық көмек көрсету жүйесін қалыптастыру және оны тәжірибеге енгізу Қазақстан Республикасының денсаулық сақтау жүйесі үшін де, жалпы қазақстандық қоғам үшін де басты міндеттердің бірі болып отыр. Психологиялық көмек онкологиялық науқастарды емдеу мен оңалту үдерісіндегі маңызды кезең болып табылады. Онкологиялық аурулары бар науқастар тек кәсіби медициналық көмекке ғана емес, сондай-ақ, сапалы диагностикалау мен жеке терапиядан бастап қолжетімді психологиялық көмекке дейінгі адам өмірінің барлық аспектілерін қамтитын кешенді тәсілдемеге мұқтаж.

Онкологиялық аурулар әлемдегі ауру-сырқау мен өлім-жітімнің негізгі себептерінің бірі болып табылады – 2012 жылы ауруға шалдығудың шамамен 14 миллион жаңа жағдайы және обырмен(ракпен) байланысты 8,2 миллион өлім жағдайы орын алды. Алдағы 20 жыл ішінде аурудың жаңа жағдайларының саны шамамен 70%-ға артады деп күтіліп отыр. Обырды көбінесе дамыған елдерге тән ауру деп атайды. Оларда өмір сүру ұзақтығы жоғары, жасы ұлғайған сайын обырдың даму тәуекелі арта түседі. Әлемдегі обырдың даму тәуекелінің басқа факторларына келесілерді жатқызуға болады: темекі шегу, ішімдік ішу, зиянды тағам және физикалық белсенділіктің болмауы, әсіресе, табыс деңгейі төмен және орташа елдердегі кейбір созылмалы инфекциялар. Алайда, дамыған елдерде обырға қарсы күрес жақсы жүргізіледі және өлім деңгейі бойынша аз дамыған елдер көшбасшы болып отыр, оларда обырға қатысты барлық өлім жағдайларының 70%-ы орын алады. Соңғы деректерге (ҚазОЖРҒЗИ) сәйкес Қазақстанда 2017 жылдың сәуірінде онкологиялық есепте 156 000 адам есепте тұр, ал, 2013 жылы 146 404 адам есепте болған. Науқас сандарының артуы ерте кезеңдерде онкологиялық науқастарды анықтаудың артуымен байланысты. Біздің елімізде обырдың өлім-жітім жыл сайын 17000 адамды құрайды.

Онкологиялық көмектің екпінді дамуына және қатерлі ісіктерді клиникалау, диагностикалау және емдеу сұрақтарына арналған жарияланымдардың елеулі санына қарамастан, қатерлі ісіктері бар науқастарға психологиялық көмекпен байланысты аспектілер біздің еліміздегі ғылыми әдебиетте жеткілікті деңгейде қарастырылмаған. Зерттеулер жүргізу және психологиялық сүйемелдеу есебінен емдеу тиімділігін арттыруға елеулі ықпал ететін механизмдерді жасау өзекті болып отыр.

Дәстүрлі түрде онкологиялық патология неғұрлым психологиялық тұрғыдан жарақаттайтын салалардың біріне жатады. Адамды есеңгірететін обыр диагнозы, мамандандырылған медициналық мекемелерге жүгіну қажеттілігі, ұзақ әрі көбінесе, жанға бататын тексерістен өту, ақпараттың жетіспеушілігі, айналадағы адамдармен қарым-қатынас жасау қиындығы көптеген науқастар үшін денсаулығын қалпына келтіру немесе аурудың орнын толтыруға әкелетін жолдағы бөгетке айналады [1, Б.59-65]. Онкологиялық ауру кез келген басқа ауру секілді ауыр психологиялық-әлеуметтік салдарлардың туындауына әкелуі мүмкін. Осы патология көптеген науқастар үшін үйреншікті тұрмыс қалпының өзгеруімен, үйреншікті байланыстардың бұзылуымен немесе ажырауымен,

әлеуметтік тұрақсыздықпен қатар жүреді, бұл, өз кезегінде, психологиялық жүктеменің артуына, қосымша психологиялық-әлеуметтік күйзелістерге және ауыр психикалық бұзылыстар мен тұлғаның деформациясына әкеледі.

Науқастың онкологиялық аурудың жағымсыз болжамын жете сезінуі ауыр депрессияға жиі әкеліп жатады. Қорқыныштан немесе өзінің ауруын жоққа шығарудан науқастың дәрігерге көрінуі соңғы сәтке дейін жиі кейінге қалдырылады және көмекке жүгінуге қатысты шешім, әдетте, қауіпті белгілер пайда болғаннан кейін ғана қабылданады. Жағдайдың дағдарысты ахуалы тұлғаның әрі қарай бұрынғы қалыпты жұмыс істеуі, оның өздерінің қажеттіліктерін, өмірлік ойларын жүзеге асыруы және өзін бұрынғы мінез-құлық моделі шегінде танытуы мүмкін еместігінде көрінеді. Науқас адам қалыпты өміріне кедергі жасайтын өзінің жағдайының ішкі күйзелісін сезінеді. Тұлғаның рухани қажеттіліктері фрустрацияланады және бәрінен бұрын бұл маңыздану қажеттілігіне әсер етеді. Психологиялық дағдарыс кезінде тұлғаның түбегейлі қайта құрылуынсыз қалпына келуі мүмкін болмайтын өмірдің субъективті мәнін, маңызды бағдарлар мен құндылықтарын жоғалтады [2, Б.54-59].

Психологтың онкологиялық стационардағы ең маңызды терапевтік бағыттарының бірі онкологиялық науқастардың күйзелісті жабырқаушылығы болып табылады. Қазіргі кезде созылмалы күйзелістің иммундық жүйенің қызметтерін басатындығына, оның өз кезегінде аурудың дамуы мен күшейе түсуіне әкелуі мүмкіндігі еш күмән туғызбайды. Жүйке және иммундық жүйенің тозуы емдеу үдерісінде де, жалпы соматикалық күйде де көрінуі мүмкін [3, Б.45-48].

Емдеудің барлық кезеңдерінде барлық науқастарда өздерінің клиникалық көріністері мен көріну дәрежесі бойынша айрықшаланатын белгілі бір психогенді реакциялар байқалынады [4, Б.5-11]. Е.Ф. Батин мен А.В. Гнездилов емдеудің келесідей кезеңдерін сипаттады:

- Емханалық (диагностикалық)

• Госпитальдік: емханаға түсу кезеңі; ота жасау алдындағы (ем қабылдау алдындағы) кезең; ота жасаудан кейінгі кезең; стационардан шығару кезеңі.

- Катамнез кезеңі (негізгі емдеу курсы аяқталғаннан және стационардан шығарғаннан кейін).

Аталған әрбір кезең үшін белгілі бір психологиялық және психопатологиялық ерекшеліктер тән. Емханалық (диагностикалық) кезеңде, мысалы, үрейлі-депрессиялық синдром жиі кездеседі: жалпы мазасыздық, ашық байқалынатын үрей, кейде қорқыныш, толық үмітсіздік, өмір сүру болашағының жоқтығы сезімі, шарасыз әрі азапты өлім туралы ойлар. Кейбір науқастар үшін жабырқаққы-ызалы көңіл-күй, кейде, қорқыныш пен үрей сезімін жасыратын себепсіз ашу, ыза (агрессиямен болуы мүмкін) тән. Стационарға жатқызылғаннан кейін уайымдардың қарқындылығы біршама төмендейді. Ота жасау алдында (егер науқасқа жазылған болса) ота кезінде өліп кету туралы ойларға қатысты қорқыныш басым болады, уайымдар неғұрлым қарқынды әрі эмоциялық тұрғыдан басым бола түседі. Отадан кейінгі кезеңде психоэмоциялық тұрақсыздыққа физикалық қызмет етудің бұзылуы, мүгедек болу, әлеуметтік мәртебені жоғалту қорқынышы қосылады. Стационардан шығару кезеңінде науқас өзінің болашақ тағдыры үшін қорқынышты, тұрақты медициналық бақылаусыз қалу қорқынышын сезінуі мүмкін. Ақырында, емханадан кетіп, науқастардың шамамен үштен екісі өзімен-өзі оқшаулануға ұмтылады, бұрынғы үйреншікті ойын-сауықтарына жағымсыз қарайды, қарқынды эмоциялық әсерлермен байланысты жағдайлардан қашқақтайды, отбасы ішіндегі істерге қызығушылықты жоғалтады. Уайымдар аурудың өзімен және оның салдарларымен байланысты депрессивті болады.

Онкологиялық науқастарға көмек көрсету бағдарламасының аясында шешілетін негізгі психотерапевтік міндеттер [5, Б.6]:

- Нақты белгімен жұмыс – ауырсыну, жүрек айну, үрейлер және т.б.

• Науқаста ауру мен денсаулықты өмірдің маңызды аспектілері ретінде қабылдау үдерісін ынталандыруға бағытталған денсаулық пен ауру (жалпы) тақырыбымен жұмыс.

- Обыр аңыздарымен жұмыс.

- Алекситимияны түзету.

• Ерте жарақаттайтын тақырыптармен (мәселе көзіне) – реніштермен, күйзелісті сезімдермен жұмыс.

- Базалық мәселемен жұмыс – сенім, шектер, креативтілік, жеңсіздік және т.б.

- Отбасылық онкологиялық сценарийлермен жұмыс.

• Экзистенциалды уайымдармен жұмыс (тақырыптар – «өмір», «өлім», «өмірлік жол», «өмір мәндері», «даналыққа қол жеткізу»).

- Болашақты құрылымдау және жоспарлау.

Онкологиялық тәжірибедегі маңызды психологиялық мәселелердің бірі тұлғаның ауруға реакциясы мәселесі болып табылады. Осы реакцияларды есепке алуға емдеудің жалпы табыстылығы,

сонымен қатар, науқастың өмір сапасы оның өзінің физикалық, психологиялық, эмоциялық және әлеуметтік қызмет етуін субъективті қабылдауға негізделген көрсеткіш ретінде тәуелді [6, Б.48-52].

Онкологиялық аурулар кезінде адам тұлғасының неғұрлым маңызды өзгерістері дағдарысты ахуал жағдайларында даму нәтижесі болып табылады. Осындай даму жағдайын қалыптастыра отырып, ауыр әрі өте қауіпті аурудың объективті жағдайы науқас «ұстанымының», оның дүниені сезуінің өзгеруіне, өмірлік үміттерінің күйреуіне әкеледі. Ауыр ауру жағдайы онкологиялық науқастарда олардың қызметіндегі басты қозғаушы әрі өмірлік маңызды мотивке айналатын «өмірді сақтау» мотивін өзекті етеді. Қалған барлығы өзіндік құны жоқ мәнсіз болып көрінеді. Науқастар өздерінің осы уақытқа дейін ұмтылған, қиындықпен әрібар күшімен қол жеткізген барлық нәрсесінің негізгі тіршілік қажеттіліктеріне қатыр төнбеген кезде ғана маңызды екендігін түсінеді. Емдеумен байланысты және физикалық тіршілік ету қажеттіліктеріне жауап беретін қызмет формалары қажетті әрі саналы көрінеді.

Онкологиялық науқастың емханалық кезеңге тән психологиялық және психопатологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, сондай-ақ, науқастың қазіргі сәтте қандай кезеңде екендігіне сәйкес дәрігер мен мейірбике өзінің психотерапевтік тактикасын түзетуі, науқасқа уақытылы психологиялық көмекті ұйымдастыру және көрсетуі тиіс. Сонымен қатар, дәстүрлі медициналық емдеуден басқа, психологиялық көмек психологиялық ресурстарды белсендендіруге көмектесетін қосымша қолдайтын әдіс ретінде болуы, оларды аурумен күресуге және науқастың өмір сапасының интегралды көрсеткіштерін арттыруға бағыттауы мүмкін [7, Б.160].

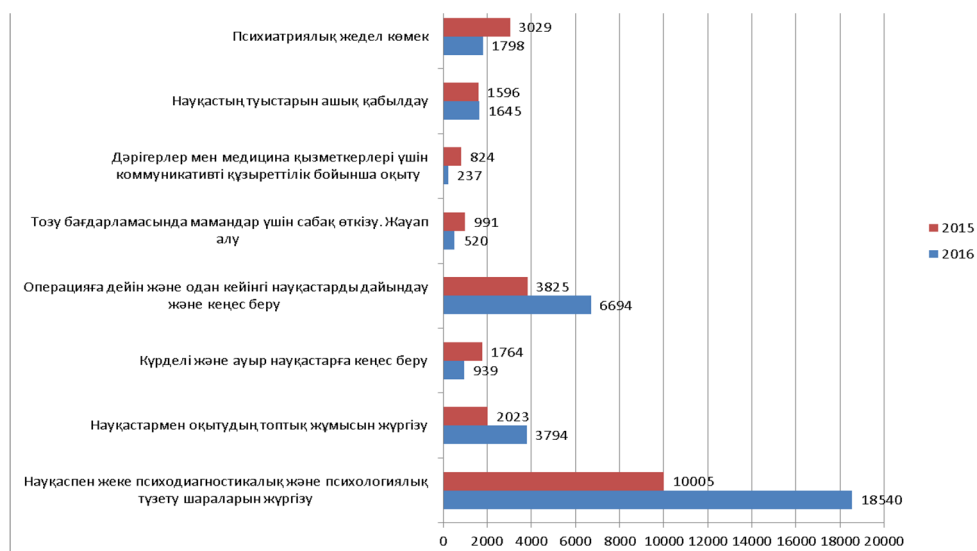
Онкологиялық көмекті дамыту Бағдарламасында [8, Б.92-94] ішкі мәселелердің бірі психологтар мен әлеуметтік жұмыскерлерді онкологиялық қызметке енгізу болса, 2017-2020 жылдарға арналған Онкологиялық қызметті дамытудың қазіргі концепциясында –Онкологиялық науқастарға оңалту, (психологиялық-әлеуметтік) және паллиативтік көмек көрсету жүйесін жетілдіру негізгі мәселелермен бірге тұр.

Психологиялық көмек онкологиялық науқастарды емдеу мен оңалту үдерісінде маңызды кезең болып табылады.

Паллиативтік, оңалту көмегін (медициналық, еңбек және психологиялық-әлеуметтік) дамыту Алматы қаласындағы Қазақ Онкология және радиология ғылыми-зерттеу институтының (ҚазОЖРҒЗИ) негізгі стратегиялық және оперативтік қызметтерінде көрсетілген.

Біздің еліміздегі барлық онкологиялық диспансерлерде онкологиялық науқастардың психологиялық ерекшеліктері мен ауруға жауап беру, осы дағдарысты ахуалда өзін-өзі ұстау тәсілдерінің ерекшеліктерін зерттеумен айналысатын психологиялық жеңілдету кабинеттері ашылған. Мамандар науқастарды диагностикалаудың, психотерапияның және кешенді оңалтудың жаңа әдістерін жасап, тәжірибеге енгізіп жатыр. Сонымен қатар, онкологиялық науқасты емдеу үдерісіне қамтылған барлық тұлғаларға көмек көрсетуге акцент жасалады: туыстар, дәрігерлер, мейірбикелер.

Онкологиялық қызметте психологиялық-әлеуметтік көмек көрсетудің жұмыс жасауының кішігірім мерзімі үшін онкологиялық науқастарға көмек көрсету артықшылықтары айқын бола бастады (1-сурет).



1 сурет – Онкологиялық қызметтегі психологиялық қолдауға салыстырмалы талдау (2015-2016 жж.)

2015-2016 жылдар ішінде психологиялық-әлеуметтік сүйемелдеудің нәтижесінде келесілер екі есеге артты: жеке психодиагностикалық және психологиялық түзету іс-шараларды жүргізу, әлеуметтік көмек көрсету үшін мақсатты топтарды анықтау [9, Б.276-282].

Психологиялық көмекті әрі қарай дамытудың қажеттілігі туындайды. Стационар жағдайларында науқастарға психоәлеуметтік-медициналық көмекті ұйымдастырудың әмбебаптылығы олардың әлеуметтік, психологиялық және медициналық қажеттіліктерді неғұрлым толығырақ қанағаттандыруға мүмкіндік беретін неғұрлым тиімді форма болып табылады.

Литература

1. Цейтлин Г.Я., Сидоренко П.В., Володин Н.Н., Румянцев А.Г. Российский журнал детской гематологии и онкологии, 2014, №3. С.59-65
2. Бочаров В. В., Карпова Э. Б. Психодинамика профессионального взаимодействия при оказании помощи в кризисных и экстремальных ситуациях // Актуальные проблемы клинической психологии и психофизиологии: Ананьевские чтения 2004: матер. научно-практ. конф. СПб.: СПбГУ, 2004. С.54-59.
3. Ткаченко Г.А., Мирзоева И.А., Хасьминский М.И., Возможности психологической помощи в онкологическом стационаре//Российский онкологический научный центр им. Н.Н. Блохина РАМН, Москва, 2010, С.45-48
4. Гнездилов А.В. Психические изменения у онкологических больных // Практическая онкология. 2001. №1. С. 5-11
5. Ивашкина М.Г. Возможности психологической коррекции онкологических больных в рамках интегративной креативно-структурной психотерапии (ИКС-подход). Материалы тезисов съезда Ассоциации онкопсихологов, 2009 <http://www.oncopsychology.ru/ru/congress-abstracts-2009/6-2009-11-17-09-11-06>.
6. Герасименко В.Н., Артюшенко Ю.В., Тхостов А.Ш. Вопросы деонтологии в восстановительном лечении онкологических больных // Вопросы онкологии. 1982.Т. 28, №2. С. 48-52
7. Васютин А. М. Спасение есть – оно в тебе! Рак как психосоматоз. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011,С.160
8. Хусаинова И.Р. Психосоциальная помощь в онкологической службе Республики Казахстан / Материалы международной научно-практической конференции «Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения» – УДК: 159.9 – г.Санкт-Петербург, Россия. – 2015 – С.92-94.
9. Каусова Г.К., Хусаинова И.Р. Организация и управление психосоциальной помощи в онкологической службе. «Вестник» КазНМУ №3-2016, С.276-282

Чернобил В., Мун М.В.

(Республика Казахстан, г. Алматы, Казакский Национальный Университет имени Аль-Фараби)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОКРАСТИНАЦИИ: ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР

Актуальность. Рассматривая современные направления изучения прокрастинации и наиболее разработанные из них, изучение ее характеристик, и проводимых исследований, можно проанализировать накопленный опыт, а также взглянуть на феномен прокрастинации как явление в целом, на ее сущность.

С откладыванием важной и срочной деятельности «на потом» сталкиваются очень многие, но феномен «прокрастинация» недостаточно изучен. Психологами исследуется в основном академическая (учебная) прокрастинация. Дефицит научного знания по прокрастинации определяется большинством ученых.

Прокрастинация – (от лат. *crastinus* – завтрашний, и *pro* – для, ради) – в психологии склонность к постоянному откладыванию важных и срочных дел, приводящая к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам. Впервые этот термин ввел в научный оборот в своей книге «Прокрастинация в жизни человека» П. Ригенбах в 1977 году [1, С. 16]. Практически сразу, после появления книги П. Ригенбаха, публикуется монография «Преодоление прокрастинации» А. Эллиса и В. Кнауза, в которой представлены материалы клинических наблюдений и попытки их объяснения (Ellis, Knaus, 1977). Анализируя зарубежные источники, Червиниди (2016) делает вывод, что с середины 1980-х годов предпринимается попытка научно-академического анализа феномена прокрастинации, разработаны и описаны методики, направленные на изучение феномена прокрастинации [2, С. 105].

Почему проявляется прокрастинация впервые сказать непросто. Различные психологические школы и направления объясняют это по-разному. Так, например, «последователи психодина-

мического подхода видят причины прокрастинации в последствиях детских травм и проблем в отношениях с родителями. В рамках поведенческого подхода принято считать, что уровень прокрастинации возрастает за счет закрепления такой стратегии в последующем поведении. Когнитивный подход выделяет 3 характеристики прокрастинации: а) иррациональные убеждения; б) заниженная самооценка; в) неспособность самостоятельно принимать решения» [2, С.106].

Социальный психолог Ноа Милграм с соавторами изначально выделил 5 видов прокрастинации:

1. *академическая*, откладывание выполнения домашним заданиям;
2. *прокрастинация в принятии решений* (в том числе и незначительных);
3. *компульсивная* (проявляется как хроническое промедление);
4. *невротическая* – прокрастинация в принятии жизненно важных решений;
5. *бытовая, или ежедневная* – неспособность справляться с рутинной, регулярной деятельностью (работа по дому, покупка продуктов и др.).

Позже, эта классификация была усовершенствована Милграмом и Тенне до 2 областей: «прокрастинация в выполнении заданий и прокрастинация в принятии решений (Milgram, Tenne, 2000)» [3, С. 59-60].

Канадский профессор Университета Калгари Дж. Р. Феррари предложил классифицировать проявление прокрастинации в зависимости от стратегий поведения. Согласно его классификации, существуют:

1. «нерешительные» – люди, склонные к откладыванию из-за давления груза ответственности, им свойственен перфекционизм;
2. «избегающие» – эти прокрастинаторы избегают субъективно неприятные задачи, и оценки со стороны окружающих;
3. «искатели острых ощущений» – «активные прокрастинаторы». Они целенаправленно откладывают принятие решений, т.к. им нравится ощущение эмоционального подъема при выполнении дел в последний момент [3, С. 60].

Эта классификация легла в основу разделения прокрастинаторов на два вида: «активных» и «пассивных». «Под «пассивной» прокрастинацией понимается традиционное осмысление феномена. «Активная» прокрастинация означает сознательное отсрочивания выполнения определенных заданий с целью достижения оптимального результата деятельности (Chu, Choi, 2005)» [4, С. 135]. Барабанщикова и Марусанова предоставляют сравнительную характеристику активных, пассивных прокрастинаторов и непрокрастинаторов [4, С. 135]:

	«Пассивные» прокрастинаторы	«Активные» прокрастинаторы	«Непрокрастинаторы»
Временной контроль	Малая целенаправленность расходования времени; Невысокий уровень временного контроля	Целенаправленное распоряжение временем; Высокий уровень временного контроля	
	-	Высокая оценка собственного уровня контроля времени	Низкая оценка уровня собственного контроля над временем
	Высокий уровень структурирования времени		Низкий уровень структурирования времени
Самоэффективность	Относительно невысокая оценка уровня собственной эффективности	Высокая оценка уровня собственной эффективности	
Мотивационная ориентация	Выраженная внешняя мотивация деятельности	-	Низкий уровень выраженности внешней мотивации деятельности
Стратегии совладания со стрессом	Малая степень использования стратегий совладания со стрессом, ориентированных на достижение цели	-	Использование продуктивных стратегий совладания со стрессом, ориентированных на достижение цели
	Использование стратегии избегания в стрессовых ситуациях	Малая степень использования стратегии избегания в стрессовых ситуациях	
Индивидуальные характеристики	Низкий уровень удовлетворенности жизнью; Выраженное чувство стресса и депрессии; Низкий GPA	Высокий уровень удовлетворенностью жизнью; Низкий уровень выраженности депрессии и стресса; Высокий GPA	

Рисунок 1 – сравнение «активного» и «пассивного» прокрастинатора.

Канадский психолог Пирс Стил (2007) считал, что, наилучшим образом выполняется работа, по отношению к которой имеются высокие ожидания и личная заинтересованность, но времени для ее выполнения будет крайне мало. Он тестировал данные основных теорий прокрастинации на протяжении 30 лет и определил 4 наиболее популярные и точные:

- 1) *Страх перед неудачами и тревога*. Люди, которые не могут контролировать себя в стрессовой ситуации и занимаются промедлением.
- 2) *Излишний перфекционизм*. Перфекционисты добровольно останавливают свою деятельность, чтобы защитить себя от стыда и самобичевания.

3) *Несогласие со всем и всем.* Бунтари будут задерживать работу, чтобы сделать ее по-своему, но так и не делают.

4) *Отсутствие мотивации – ключ к промедлению.* Люди хотят такую работу, в итоге которой результат будет приятным. [5, С 653]

П. Стилом была сформирована популярная на сегодняшний день *теория временной мотивации*. Согласно ей, «прокрастинаторы предпочитают выбирать только тот вид деятельности, который принесет для них максимум пользы» [2, С. 107]. Стил считал, что «прокрастинация напрямую связана с негативными эмоциями и переживаниями, такими как чувство тревоги, вины и другие» [3, С. 59]. Согласно К. Лей (1986) и П. Стилу (2007), человек, откладывая начало, выполнение или завершение важного дела вполне осознает, что это повлечет за собой негативные последствия.

Первая часть литературного обзора показала, что данная тема достаточно хорошо исследована за рубежом. Российские и Отечественные исследования по теме прокрастинации ограничены. Барабанщикова и Марусанова подсчитали, что за 5 лет (2010-2015 гг.) вышло 42,1% всех существующих научных работ по теме прокрастинации [4, С. 132]. В основном исследования сосредоточены на переводе и адаптации методик (Виндекер, Останина, 2014) и оценки прокрастинации студентов (прим.: Ивutiна, Шуракова, 2015; Кайратова, Кудайбергенова, 2017).

В «Большом психологическом словаре» дается определение прокрастинатора как личности, которая склонна к оттягиванию и откладыванию «на потом» выполнения различных, даже самых важных и актуальных дел и задач, а также принятие решений (Мещеряков, 2009) [2, С. 107]. В. С. Ковылин (2013) определил прокрастинацию как «тенденцию откладывать выполнение необходимых дел на «на потом, поведенческий паттерн, при котором выполнение ведущей для человека в данный период времени деятельности осознанно откладывается» [6, С. 22]. Калинина и Кудачкин (2016) определили прокрастинацию как «сознательное откладывание дел, приводящее к отрицательным последствиям и сопровождающееся внутренним дискомфортом и негативными эмоциональными переживаниями». Они выделили следующие особенности прокрастинации:

- *иррациональность* (субъект заранее знает о негативных последствиях, но ничего не предпринимает);

- *осознанность* (человек не корректирует свои планы, и сознательно откладывает намеченное ранее);

- *негативные эмоциональные переживания*, внутренний дискомфорт [3, С. 59].

Ильин в своем труде "Работа и личность" связывает феномен прокрастинации с ленью [7, гл. 11.3]. Е.П. Ильин (2011) понимает прокрастинацию как «выражение эмоциональной реакции на планируемые или необходимые дела», и, в зависимости от характера этих эмоций, выделяет два типа прокрастинации:

1) «расслабленная прокрастинация» – человек концентрирует свое внимание на наиболее приятных делах и развлечениях;

2) «напряженная прокрастинация» – связана с общей перегрузкой, потерей чувства времени, неудовлетворенностью достижениями, неясными жизненными целями, неуверенностью в себе и нерешительностью.

Тем не менее, есть различие между ленью и прокрастинацией. Прокрастинатор испытывает явно негативные эмоции и осознает последствия затягивания выполнения или завершения надлежащей деятельности. Лень, наоборот, не коррелирует с негативными эмоциями человека. Именно это различие считают ключевым Калинина и Кудачкин [3, С. 59].

Заключение. Феномен прокрастинации исследуется на протяжении 40 лет, но ученые ещё не пришли к одному точному определению. В русскоязычных источниках ведется поиск более подходящего слова для описания данного феномена, нежели использование английской кальки. На данный момент существует ряд методик исследования прокрастинации (в основном академической). Некоторые переведены и адаптированы на русскоговорящей выборке среди студентов (Виндекер, Останина, 2014; Барабанщикова, Марусанова, 2015). Проблема профессиональной прокрастинации остается малоизучена. Тем не менее, невозможно закрывать на нее глаза, так как уровень прокрастинации среди сотрудников организаций растет ежегодно. Анализ литературы показал недостаток теоретической и практической информации по теме профессиональной прокрастинации, что определяет необходимость глубокого исследования этой темы. Можно сделать прогноз, что исследования прокрастинации среди работников будут актуальны и результаты могут быть использованы повсеместно.

Литература

1. Чеврениди А. А. Обзор исследований феномена прокрастинации в исторической ретроспективе // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. №4-1. С.16-25

2. Чеврениди А. А. Прокрастинация в структуре временных отношений личности // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2016. №3. С.104-113;
3. Калинина Т.В., Кудачкин Д.А. Феномен прокрастинации: современные исследования // Приволжский научный вестник. 2016. №11 (63). С.58-61;
4. Барабанщикова В.В., Марусанова Г.И. Перспективы исследования феномена прокрастинации в профессиональной деятельности. // Национальный психологический журнал. 2015. № 4(20). С. 130-140;
5. Мычко В. Н. Прокрастинация как феномен и образ жизни современного человека // Молодой ученый. – 2016. – №25. – С. 651-654;
6. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. №2. С.22-24;
7. Е. П. Ильин «Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень». Санкт-Петербург, Питер. 2011.

Шайжанова К.У.

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Қазақ мемлекеттік
Қыздар педагогикалық университеті)*

ОЙЛАУ ҮРДІСІН ДАМЫТУДАҒЫ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Қазақстанның дамуының жаңа кезеңі еліміздің әлемнің бәсекеге барынша қабілетті 50 елінің қатарына кіру мақсатына бағдарланған. Соған сәйкес ұлттық білім моделі әлемдік білім кеңістігіне ықпалдастырылуы, әлемдік еңбек нарығында бәсекеге қабілетті мамандар даярлауды қамтамасыз етуі тиіс. Қазіргі таңда қоғамға мақсат қоя білетін, өз бетімен жұмыс атқаратын, креативті ойлайтын және мақсатқа жетудің әдіс-тәсілін шығармашылықпен анықтайтын, кәсіби-маман тұлғасы қажет.

Шығармашылық – пайда болған міндеттерді әлдеқашан белгілі болған тәсілдермен шешу үшін талап етілетіндердің тысына шығатын жоғары формадағы ойлау. Ойлау үрдісінде үстемдік еткенде, шығармашылық елес ретінде көрінеді. Мақсат пен іс-әрекет тәсілінің компоненті бола тұра, ол шеберлік пен инициативаның міндетті шарты ретінде шығармашылық іс-әрекеті деңгейіне дейін көтереді [1,34б.].

Адамның шығармашыл болуы мәселесі барлық уақыттарда гуманитарлық ғылымдардың, әсіресе психологияның өзекті мәселесі болды. Шығармашылық психологиясы ғылым ретінде ХХ-ХХІ ғасырлар тоғысында пайда болып, «жаңалық ашу» деген мәнге ие болды. Бұл мағынаны бізді қоршаған органикалық және органикалық емес өмірдің барлық саласында қолдануға болады. Өйткені өмірдегі кез-келген өзгерістер, жаңарулар-шығармашылық күштердің, әрекеттердің өнімі. Психологиялық әдебиеттерде олардың төмендегідей негізгі белгілерімен сипатталатындығы көрсетіледі:

- кез-келген жаңа өнім кездейсоқ немесе әр түрлі варианттар сынап көру нәтижесінде алынатындықтан, өнімнің жаңалығы оны жасаудағы үрдістің (жаңа әдіс, тәсіл, қимыл-әрекет) жаңашылдығынан тұрады;

- шығармашылық – таныммен, ақиқаттың сәулеленуі, оның дамуы мен қызмет ету заңдарымен тікелей байланысты; өйткені сәулелену шығармашылықтың базасы мен негізі: шығармашылық кезінде адам өзінің білімін кеңейтеді, тереңдетеді сондықтан ақиқат дүниені тану формасы ретінде танылады;

- шығармашылық – мәселені, қалыптан тыс жағдайларды көру мен шешу үрдісі, ал кез-келген түйткіл негізінде қарама-қайшылықтың шешімін табу жатыр, сондықтан шығармашылықтың мәні ретінде осы ерекшелігіне көңіл бөлінуі керек;

- шығармашылық – адам әрекетінің ең жоғарғы түрі, оның тұрмысының тәсілі, өзіндік әрекетінің, өзін-өзі дамытуының, өзін-өзі танытуының формасы;

- шығармашылық – рухани және материалдық құндылықтардың бірлігі. Бұған мұғалімнің күнделікті әрекеті тұрғысынан қарасақ, рухани шығармашылық бағдарлама, жоспар, жоба, модель ойлау үрдісінде туады, ал оны тәжірибеге айналдыру – материалдық шығармашылыққа жатады;

- шығармашылық – ойлаудың маңызды психологиялық критерийі, шығармашылықтың шешімі – эмоционалдық көтеріңкі көңіл-күйдің, не күйзелістің айқын байқалуы.

Шығармашылық – өте күрделі психологиялық үрдіс. «Шығармашылық» сөзінің төркіні «шығу», «ойлап табу» дегенге келіп саяды. Көрнекті психолог Л.С.Выготский шығармашылық деп жаңалық ашатын әрекетті атаған [2, 121с.]. Ал Я.Пономарев оны даму ұғымымен қатар қояды. Соңғы жылдары шығармашылық сөзімен жаңалық, бастамашылық, белсенділік ұғымдары астарлас қолданылып жүр. Ол іс-әрекет түрі болғандықтан, тек адамға ғана тән. Шығармашылықты төмендегідей ерекшеліктерімен сипатталған адам әрекеті деуге болады:

- шығармашылықтағы қарама-қайшылықтардың болуы;
- әлеуметтік және жеке тұлғаға деген мәнінің болуы,
- шығармашылыққа арналған шарттардың жағдайдың болуы;
- шығармашылық тұлғаның жекелік қасиеттерінің болуы;
- нәтиженің жаңалығы, соңы.

Кеңес психологиясында шығармашылық психологиясының мәселелерін, оның ойлаумен байланыстылығын белгілі психологтар А.В.Брушлинский, В.С.Библер, Д.Б.Богоявленская, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, Н.Н. Поддяков, Я.А.Пономарев, О.К.Тихомиров және басқалар зерттеді [3,596.].

Шығармашылық психологиясының дамуында шығармашылықтың объективті заңдары ашылды. Кеңес психологиясында шығармашылық ойлау, шығармашылық тұлға, шығармашылық қабілеттерді диагностикалау және басқа да көптеген мәнді теориялық және эксперименттік нәтижелер алынды. Қоғамдағы өзгерістер шығармашылық психологиясына көптеген міндеттерді жүктейді, шығармашылықтың мәдени негізін Л.С.Выготский тұжырымдады. Л.С.Выготскийдің шығармашылық саласындағы өте құнды зерттеулерін жалғастырған жұмыстар (С.О.Грузенберг, П.К.Энгельмейер, Б.А.Лезин, А.А.Потебня, Д.Н.Овсянко-Кулиновский) шығармашылық мәселелерін анықтауда З.Фрейд, К.Г.Юнг сияқты ірі психологтардың жұмыстарын басшылыққа алды.

Шығармашылық мінез-құлықтың мәдени-тарихи шарттануы жайлы идеяны терең дамытқан Д.Н.Узнадзеңің тұжырымдамалары болды. Д.Н.Узнадзеңің көркем шығармашылықты зерттеудің эстетикалық-психологиялық әдісі шығармашылық мінез-құлықтың тарихи-әлеуметтік, мәдени негізін көрсетеді.

Әлеуметтік шығармашылықты білімдер сферасында танымды белсендірудегі, жетілдірудегі ролі жайлы жұмыстар Г.М.Андреева, Н.А.Бердяев, әлеуметтік шығармашылықтың еңбек мотивациясымен ара қатынасы және еңбектің тұлғаның әлеуметтік белсенділігіне тәуелділігі жайлы зерттеулер (Н.Н.Абакумов, Т.Н.Заславская), сондай-ақ шығармашылықты әр түрлі аспектіде зерттеген зерттеулер жемісті нәтижелер берді [4,1536.].

Кеңес психологиясында шығармашылық әрекеттің сипаттамасына ерекше назар аударған С.Л.Рубинштейн болды. Оның пікірінше шығармашылықты «жаңа материалдық және рухани құндылықтар жасайтын қоғамдық мәні бар адам әрекеті»- деп түсіндіреді. Сонымен қатар ол әлемді тану, меңгеру субъектінің өзінің шығармашылық әрекеті нәтижесінде болатынына ерекше тоқталады [5,896.].

Шығармашылықты таным детерминациясында қарастыру бірнеше өзара байланысқан бағыттармен шарттанады: сыртқы психологиялық детерминанттар, аралас ғылымдардың психологиялық ғылымдардың категориялық аппаратына тигізетін әсерлері, ішкі психологиялық детерминанттар, таным құралдары мен психологиялық категориялар. Тарихи қалыптасқан бағыттар негізінде праксиология, гносеология, социология және аксиологияда шығармашылық мәселесі қаралады.

Шығармашылық психологиясында шығармашылықты танымның даму үрдісінде қалай өзгереді деген заңды сұрақ туындайды. Шығармашылық нәтижесі немесе оның параметрлері (жаңашылдығы, жалпылануы, күтпегендік және т.б.) арқылы анықталады. Шығармашылықтың мәні оның шарттары мен өту ерекшеліктері арқылы көрсетіледі. Шығармашылық критерийлеріне шығармашылық үрдістері мен шарттары алынады, ол операциялық тексеруде көрінеді. Ғылымда шығармашылықтың мәні екі мағынада түсіндіріледі: шығармашылық пен жасаумен ұқсастырылады және шығармашылықтың мәнін жасаушының позициясы тұрғысынан суреттейді.

Т.И.Райнов шығармашылық психология мен теорияның арасындағы айырмашылықты, олардың мақсат міндетін көрсетті. Шығармашылықты нәтиже әкелетін үрдіс деп қарастыру керек. Шығармашылық психологиясы – жан көріністері жайлы ғылым, шығармашылық іс-әрекеттің соңғы нәтижесі – құндылықтарды зерттеу керек деді. Т.И.Райновтың шығармашылық феноменологиясы Д.Н.Овсянко-Кулиновский еңбектерінде жоғалтылған психикалық және мәдени құбылыстарды зерттеуге деген тарихи-диалектикалық ықпалды жандандырды, шығармашылықтың мақсатқа сәйкестігі жайлы идеяны бекітті.

Психологизм өкілдері шығармашылық іс-әрекетті бір ізді сатыларға апарса да, (түпкі ойдың тууы, материалды шығару), шығармашылық феноменологиясындағы әрекеттің мотивациялық негізін жоққа шығара алмады.

Шығармашылықтағы бейсаналылыққа келсек, бірінші топ фактілеріне шығармашылық үрдісі жайлы шығармашылық адамдардың берген өзіндік есептері жатады. Осы өзіндік есептер бейсаналылықта үлкен рөл атқарады. Алайда бұл көркем және ғылыми шығармашылықта әр түрлі көрініс береді. Шығармашылық үрдісіндегі осы айырмашылықтар тапсырманың ерекшелігіне

байланысты болады. Ғылыми шығармашылықта бұл – таным, ал өнерде – жасау. Өнерде таным (шығармашылық үшін материалдар және әсерлер жинау) шығармашылықты басып озады.

Ғылыми шығармашылықта мақсат шығармашылыққа дейін интеллект пен анықталады, ал өнерде шығармашылық мақсатқа аса жауап бермейді. Бірақ соған қарамастан, екі шығармашылықта да ортақ жалпы қасиеттерге ие, олардың ішіндегі негізгісі – ұғынылмаған үрдістердің доминантты рөлдері. Шығармашылықты ғылыми зерттеудің өзіндік ерекшелігі бар, оның пәнін зерттеуде құбылыстың өзі жоғалып кетеді, мұнда көбінесе зерттеушінің шығармашылықты қалай түсінетіндігіне көр нәрсе байланысты болады. Көптеген зерттеулер шығармашылықтың мәнін шығармашылық тұлға түсінігінде анықтайды. Мұндай көзқарас гуманистік психологияға тән (К.Роджерс, А.Маслоу және т.б.). Олардың пікірінше, шығармашылықтың қайнар көзі – тұлғаның өздігінен дамуы. Шығармашыл тұлғаны оның өзінің шығармашылық ойлауы және жаңашылдық әрекетінің кіріккен сапасы деп түсіндіреді. К.Роджерстің концепциясының негізгі жағдайлары Р.Д.Найдың жұмыстарына негізделеді [6,170б.].

Субъект – іс-әрекет теориясы мен гуманистік психологияның ортақ мәселелері болып саналады. Тұлғаның шығармашылық потенциалы жүйелі зерттелінді. Тұлға тұтас жүйе деп қаралды. А.Маслоу шығармашылықты адамға туа берілетін ерекше қасиет деді. Адамзатқа тән осы сапаны өздігінен белсендіру арқылы түсіндірді. Субъект-іс-әрекеттік ықпалды психикалық дамудың негізгі, қарым-қатынаста дамитын субъектінің іс-әрекеті деп анықтады, алайда осы жағдайды гуманистік психология бағалай алмады. К.В.Тэйлор шығармашылықты міндетті шешу үрдісін деп, оның анықтамасын 6 топқа бөлді: «гештальт» ретінде жаңа тұтастықтың жасалуы; соңғы нәтижеге немесе инновациялыққа бағытталған эстетикалық немесе «эксперсивті»; психоаналитикалық немесе динамикалық; шешуге бағдарланған ойлау. Сонымен қатар ол шығармашылықтың деңгейлері арқылы шығармашылықтың түрлерін көрсетті: эксперсивті; продуктивті инвентивті; инновациялық; жаңаны тудырушы шығармашылық.

Бұл анықтамаларға байланысты Т.Рибо ойлай алу қабілеттілігі шығармашылық ойлау үшін маңызды деп көрсетті. Е.К.Спирмен шығармашылық ойлауды көру үрдісі немесе ұғынылған және ұғынылмаған деңгейлердің өзара байланысын жасау деп қарастырды.

Сонымен, психология ғылымындағы шығармашылықты зерттеу мәселесін талдай келе, мына жағдайларды бөліп көрсетуге болады: шығармашылықтың табиғаты, шығармашылық үрдістің фазалары (саналы еңбек, бейсаналық жұмыс, шабыттану және басқалар), шығармашылыққа қабілет және шығармашылық тұлғаның сапалары, данышпандық, қабылдаудың ерекшелігі, интеллект (интуиция, күшті фантазия, ойлап табу, алдын ала көре білу), мінез, мотивация және құндылықтарға бағдарлану мәселелері анықталды. Эксперименттік психологияның дамуы да шығармашылық психологиясындағы анкета, тест, интервью, эксперимент сияқты әдістерді тереңдетті. Психологияның осы мәселесі әр түрлі жағынан зерттеуді талап етеді. Өйткені, шығармашылықты зерттеу тек субъективтілік жағын қарастырып қоймай, эмпирикалық көп астарларын қарастыруға болады. Соның нәтижесінде шығармашылық психологиясының теориялық және әдіснамалық ерекшеліктері, механизмдері, заңдылықтары, феномендері ашылатыны айқын.

Әдебиеттер

1. Орысша-қазақша түсіндірме сөздік: Педагогика. Павлодар:«ЭКО» ҒОФ. 2006. 34б.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр.соч., Т.5. М., 1983. 121с.
3. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М., «Мысль», 1979. 59с.
4. Андреева Г.М. Современная социальная психология.-М., 1981. 153с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. М.,1989. Т1.89с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Прогресс, 1994. 170с.

Шатманов М.М.

(Республика Казахстан, г. Алматы, Академия Кайнар)

ДЕЛЬФИНОТЕРАПИЯ КАК КОРРЕКЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Дельфинотерапия – один из видов анимало-терапевтических программ коррекции состояния больных и здоровых людей в структуре нетрадиционных методов воздействия, который имеет широкую мировую практику применения [1].

Дельфинотерапия среди методов анималотерапии является вторым после иппотерапии распространенным методом реабилитации больных разного возраста. Отношение к ней врачей и

родителей больных детей колеблется от «веры в чудо» до упреков в отсутствии доказательности ее эффективности.

В дельфинотерапии обычно участвует тренер животных, имеющий опыт в социальной адаптации животных, в их воспитании и тренировке. Медицинский психолог, обладающий знаниями в области детской психологии и патопсихологии, как правило, хорошо знаком и с поведением морских животных, умеет ими руководить.

Разум дельфина возник в водной трехмерной среде, где для него основной смыслоносущий образ – это звуковой образ, поэтому мозг дельфина – это идеальная система, прежде всего, для воспроизведения и обработки звука.

Звуки, издаваемые ими, охватывают необычно широкий спектр частотных характеристик – от инфразвуковых до звуковых и ультразвуковых.

Эффективность дельфинотерапии во многом обусловлена уникальными способностями дельфинов. У них развиты когнитивные способности и любознательность. Они обладают высокой степенью социализации, что проявляется в четкой зооиерархии внутри стаи, распределении ролей при защите от акул и охоте за рыбами. К представителям других видов они относятся дружелюбно, играют с черепахами, с другими животными, с человеком.

Основные формы взаимодействия дельфина с человеком в дельфинарии:

1. Управляемое взаимодействие. Тренер направляет предварительно обученного дельфина на взаимодействие с пациентом при помощи соответствующих стимулов, подкреплений и жестов.

2. Активное взаимодействие. Оно встречается реже и выглядит так: дельфин проявляет инициативу к взаимодействию с пациентом при отсутствии стимулов и подкреплений.

3. Смешанный тип взаимодействия. Встречается часто. Выглядит это следующим образом: достаточно небольшой дозы пищи, ласкового поглаживания со стороны человека и дельфин спешит выполнить и перевыполнить поставленную задачу [2].

Метод дельфинотерапии может реализоваться по двум направлениям:

1. Свободная интеракция пациента с дельфином при минимальном участии специалистов. В период интеракции в режиме *freestyle* пациент самостоятельно выстраивает как отношения с дельфином, так и физические манипуляции;

2. Структурированная интеракция пациента с дельфином.

Использование дельфина обусловлено природными особенностями дельфина: сочетание уникальных физических данных и высокого интеллекта, потребность в общении, способность к межвидовому общению, использование невербальных средств общения, игровое поведение, а также особым отношением человека к дельфину: он является одним из ярких символов самого первого начала вещей, т. е. архетипичен. Это порождает сильную положительную установку. На стыке установки и реального восприятия появляется так называемый «эффект дельфина», выступающий мощным лечебным фактором. Восприятие дельфина уже несет в себе психотерапевтический эффект. Общение с дельфином включает в себе следующие лечебные факторы: положительные эмоции, седативный, отвлекающий, активизирующий и катарсический эффекты. Дельфин ярко демонстрирует интерес к партнеру по общению, активно взаимодействует, требует обратного ответа, привлекает к себе внимание, демонстрирует дружелюбность, искренность намерений [3].

Предполагается три основных механизма влияния ультразвука, излучаемого дельфинами, на нервную систему человека: сонофорез, резонансное распознавание и кавитация.

Сонофорез – увеличение проницаемости биологических мембран и перенос веществ в результате акустического давления при прохождении звуковой волны. Сонофорез усиливает перенос веществ, включая гормоны, через клеточные мембраны, посредством изменения мембранного потенциала постсинаптических терминалов истимуляции притока ионов натрия и кальция и оттока ионов калия.

Модель резонансного распознавания (МРР) предполагает, что белки активизируются посредством характерных резонансных частот. В случае, если сигналы биосонара и поведение человека находятся в постоянной корреляции, можно связать изменения уровней эндорфина с механизмом МРР.

Кавитация – образование в биологических жидкостях и тканях разрывных микрополостей, заполненных газами. В таких полостях могут периодически создаваться высокие давления и температуры, нарушаться зарядовое равновесие на их стенках, что приводит к протеканию в полостях химических реакций. Ударные волны, сопровождающие образование и схлопывание полостей, повреждают клетки и ткани с выделением из них биологически активных веществ, в том числе – эндорфинов [4].

Курс дельфинотерапии для детей состоит из 3 этапов:

1. Подготовительный. Сбор анамнеза, знакомство с индивидуальными особенностями ребенка, беседа с родителями, получение запроса, совместное составление плана коррекционной работы.

2. Основной. Проведение коррекционной работы. В работе преимущественно используется игровой метод. Игры подбираются таким образом, чтобы содействовать решению поставленных коррекционных задач. Игра является одной из основных составляющих психического развития ребенка, в то же время и дельфины обычно отличаются повышенной игровой активностью, поэтому животные и дети играют друг с другом много и охотно. В зависимости от физических и психологических возможностей, дети играют с дельфинами в мяч, общаются с дельфинами, гладят их руками и ногами, обнимают, когда животные поднимаются на помост по команде тренера. Игра идет либо под наблюдением психолога, либо при непосредственном его участии. Общение с дельфинами, игра с ними совмещается с выполнением физических упражнений, направленных на развитие крупной моторики и ориентацию в пространстве.

3. Заключительный. Сравнение заключений специалистов: педагогов-дефектологов, специалистов по движению, детских психологов, длительно наблюдавших клиентов, до и после дельфинотерапии.

Основные показания для проведения курса: детский церебральный паралич (ДЦП); ранний детский аутизм (РДА); синдром Дауна и другая генетическая патология; минимальная мозговая дисфункция (ММД) либо синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ); функциональные нарушения центральной нервной системы (ЦНС); умственная отсталость (кроме глубокой степени), расстройства речи и слуха; нейросенсорная тугоухость (НСТ); неврозы, посттравматические стрессовые расстройства (ПТСР); депрессивные расстройства неэндогенного характера (субдепрессивный уровень); расстройства памяти, нарушения обучаемости.

Противопоказания для проведения курса: болезни эпилепсией; острые инфекционные заболевания; онкологические болезни; кожные заболевания; сердечная недостаточность; пороки сердца; беременность (в этом случае возможным является общение с дельфинами прямо с помоста в дельфинирии или в океанариуме) [5].

Литература

1. Гончар Ю.А. Роль дельфинотерапии в коррекции эмоционального состояния детей с психофизическими нарушениями / Ю. А. Гончар // Медична психологія. – 2015. – Т. 10, № 4
2. А.П. Чуприков, С.В. Келюшок, Б.П. Поповский. Современное состояние дельфинотерапии / научно-практический журнал "Здоровье общества" № 1 – Киев, 2013
3. Бугаева Е.И. Дельфинотерапия в коррекционно-реабилитационной деятельности с детьми, Сборник работ 69-й научной конференции студентов и аспирантов Белорусского государственного университета, Минск. В 3 ч. Ч. 2. Минск, 2013
4. Лукина Л.Н. Механизмы терапевтических эффектов процедур дельфинотерапии, Таврический медико-биологический вестник, 2012, № 3, ч. 2 (59).
5. Савичева, С.В., Крячко, О.В., Лукоянова, Л.А. ПЕТ-ТЕРАПИЯ: Патофизиологические аспекты и виды часть 2. дельфинотерапия, Ежеквартальный научно-производственный журнал Иппология и ветеринария 3 (17), Санкт-Петербург, 2015.

Шустова И.В., Шустов Я.А., Шевченко А.В.

(Российская Федерация, г Кемерово, Кузбасский государственный технический университет им.Т.Ф. Горбачева)

ВЗАИМОСВЯЗЬ БРАЧНЫХ И ЛЮБОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В данной работе приведен краткий анализ книги Бертрانا Рассела «Брак и мораль» [3] применимо к современным реалиям нынешнего общества. Определены составляющие любовных отношений, выведена «формула любви».

Человек от животного отличается умением думать, анализировать, рассуждать и задаваться вопросами различного рода. Кто – то проживает всю жизнь рассуждая на темы исключительно бытовые, повседневные, а кто-то всю жизнь отдает размышлениям на высокодуховные темы. Каждый из нас в душе немного философ, каждый из нас задавался вопросом «что такое любовь», но при этом не каждый нашел ответ на этот вопрос. Хуже всего то, что, действительно каждый из нас хочет быть любимым и любить, при этом, не имея ни малейшего представления о сути вопроса любви. Давайте выведем «формулу любви», из которой станет понятно, что есть любовь, что она в себя включает, и что необходимо для того, чтобы любить и быть любимым. Мы получим уравнение с одним неизвестным, с достаточно простым решением, которое, почему-то понятно не всем. Выяснения причины второго мы отложим, а вот с первым разберемся позднее в данной работе.

К глубоко философскому вопросу о любви подойдем с научной стороны, и рассмотрим диаграмму Венна составляющих любви, при этом, в своих суждениях будем опираться на книгу Рассела «Брак и мораль» [3].

Итак, любовь бывает разная, и проявляется по-разному, каждый испытывает разные чувства, но при этом называют одинаково: «любовь». И первое, о чем пойдет речь – семья.

Для начала стоит разделить семью, в которой человек родился и воспитывался, та семья, созданная когда-то нашими родителями, и семья, созданная конкретно самим человеком. Эти две абсолютно разные семьи, как факторы влияния на способность любить полярные. Наши родители закладывают фундамент психики ребенка, формируя в нем минимальное миропредставление, задавая уровень моральной нормы, понимание «хорошо – плохо», нормы поведения и модели отношения с окружающим миром, с противоположным полом, зачатки сексуального начала каждого. То, насколько ребенок близок с родителями и то, насколько они откровенны с ним в вопросах любого характера, определит способность уже повзрослевшего ребенка находиться в отношениях с социумом. Уровень запретов в воспитании обратно пропорционален тому, что ребенок будет себе позволять, вопрос лишь о том, что делать он это будет тайно, участь на собственных ошибках, думая, что так и надо. Родители должны научить ребенка проявлять свои чувства, понимать самого себя и уметь прислушиваться к собственным желаниям и ощущениям, что станет залогом гармоничных и прочных отношений любого рода в дальнейшем. Нам с самого рождения говорят о том, что есть хорошо, а что есть плохо, и что делать категорически нельзя, но, мало кто объяснит ребенку «почему это плохо, и делать так нельзя». Рассел в своей книге [1] очень много говорил о том, что родители в вопросах полового воспитания были чрезмерно строги и ограничены, иногда вопрос половых отношений не затрагивался вообще [3, гл.8]. Правильно воспитанная дочь, это дочь, в голове которой нет ни малейшего понятия о том, как любить мужчину. Сам же мужчина ищет себе в жены юную девственницу, которая полна скромности и целомудрия, но при этом не в состоянии дать ему ту любовь, ласку и удовлетворение его сексуальных желаний. За всем этим он обращается к той, которая «уже умеет». Правильный и грамотный выбор супруга есть залог прочных нормальных семейных отношений, в которые будут гармоничны во всех планах. Так вот, именно родители и должны научить и подготовить своего ребенка сделать этот грамотный выбор своего партнера. Приходим к выводу, что наша родительская семья определяет нашу способность любить и быть счастливым в отношениях с противоположным полом. Исключим ситуацию, когда родители навязывают нам этот выбор, решая за самих детей.

Теперь перейдем к рассмотрению влияния на нашу способность любить нашей собственной семьи, которую мы создаем. Очень много работ авторитетных философов и мыслителей посвящены данному вопросу [1], [2]. И многие пришли к выводу, что любовь и семья, которую мы создаем для продолжения своего рода не имеют ничего общего. Здесь работает психология рыночных отношений, «маркетинговая ориентация»: «...Заурядный человек сегодня ужасно одинок и чувствует себя одиноким. Он предлагает себя в качестве товара и чувствует, что его стоимость зависит от способности продавать себя и от признания другими людьми...» [4]. Когда мы создаем семью, то мы ищем «оптимальный» вариант, хотим «заключить выгодную сделку». Для каждого понимание «наилучший вариант» разный, но при всем при этом, каждый ищет выгоду, и как можно больше. Отмечу, что здесь говорится не о финансовой выгоде. Любовь в данном вопросе стоит далеко не на первом месте. Получается, что любить свою жену или мужа вовсе не обязательно, здесь достаточно быть любимым. То есть, когда в обществе создается новая «ячейка», то это отнюдь не союз двух любящих сердец, а всего лишь удачная комбинация двух людей, дополняющих и усиливающих лучшие качества друг друга. В совокупности причина создания семьи именно с этим конкретным человеком определит модель отношений в самой семье. Если мужчина искал в жены ту, что родит ему много здоровых сильных и красивых детей, ту, что заменит ему мать в отношении заботы, то свою иные, сексуальные потребности он будет удовлетворять уже не с помощью своей жены. Как было замечено Расселом, в свое время, это считалось нормой. В настоящий момент история знает колоссальное количество историй супружеских измен. Как тогда, так и сейчас, многие закрывают на это глаза и живут дальше. В некоторых семьях это не считается аморальным, причиной тому, элементарно – воспитание. Либо в родительской семье это считалось нормой, либо, в свое время просто не объяснили ребенку, что это плохо и что так делать нельзя. Хуже всего то, что происходит после: женщина превращается в функциональную единицу хозяйства. Как можно любить такую женщину, по факту прислугу? Выходит, что причиной несчастливых семейных отношений есть неправильный выбор мужчины и абсолютно неправильное позиционирование себя в семье женщиной. Хочу заметить, что причиной всех наших трудностей и бед, есть только мы сами,

изначально делая неправильный выбор, предварительно задавшись неправильной целью. Выходит, что любовь и семья, созданная нами не имеют ничего общего, действительно.

Теперь поговорим о том, насколько связаны наши сексуальные потребности и любовь. Никто не будет отрицать, что у каждого есть эти самые потребности, и что каждый хочет их удовлетворить. Сразу скажу, что удовлетворение наших сексуальных желаний и любовь, в понимании умения любить, не имеют ничего общего. Ибо мужчина не испытывает ни малейшего чувства любви к представительницам «древнейшей профессии», приходя к ней за удовлетворением своих интимных, зачастую, весьма непристойных желаний. Я не отрицаю, что данные желания присущи исключительно мужчинам. Если сказать грубо и прямо – секс без любви есть! Кстати говоря, и любовь без секса тоже может быть, вопрос только о природе этой самой любви. Да, действительно, интимные отношения с человеком, к которому есть теплые нежные чувства приносит куда больше удовольствия и удовлетворения желаний, ведь это один из способов выражения своих чувств и самой любви. Так что секс на любовь никак не влияет, а лишь наоборот.

Измена и ревность тоже дают свой вклад в «формулу любви», на мой взгляд. Об измене в супружеской жизни очень много говорил Рассел [3, гл.10, гл.16], говоря о том, что в разный период истории социум по-разному воспринимал и относился к подобному явлению. Не всегда это считалось плохо, не всегда это порицалось. Стоит отметить, что отношение к женской измене всегда было одинаково негативным. Объясняется это все просто. Каждый мужчина достоверно хочет знать, что его ребенок именно его ребенок в биологическом плане. Как только общество ушло от модели отношений «каждая женщина принадлежит каждому мужчине», и более резко встал вопрос наследования имущества, женская измена стала низкой и неблагоразумной, а вот мужчина, как «осеменитель», готовый к бесчисленному продолжению рода всегда имел некое моральное право на измену, данное ему самим обществом. И в решении этого вопроса следует отметить о правильности выбора своего партнера, о котором говорилось выше. Здесь я аргументирую свою точку зрения с помощью метафоры. Допустим, Вы любите машины. Вы очень долго хотели приобрести некую очень дорогую машину, о которой мечтают многие, Вы долго стремились, и вот, заполучили-таки эту машину-мечты. Она настолько комфортна и приятна в езде, словно эту машину сделали именно для Вас. Со временем, как и любой машине, потребуется ремонт, вложение средств, и, конечно постоянное внимание и уход. Можно оставить все как есть, но машина уже не будет приносить столько удовлетворения и радости от езды на ней, и Вам, конечно же захочется иногда ездить на более комфортной новой машине, или, Вы вообще пересядете на мотоцикл (здесь я говорю не о смене ориентации, а именно об измене, то есть Вы либо заводите новую жену (новая машина), либо катаетесь на своей уже старенькой машинке, а по выходным устраиваете заезды на байке – меняете своей супруге). Все вполне логично и объяснимо. Но ведь есть и другой вариант. Если постоянно следить за авто, уделять внимание даже самым маленьким деталям, вкладывать не только деньги, но и душу, то никогда не возникнет желания «сменить авто», тем более пересесть на мотоцикл. Автор этой метафоры утверждает, что переход на мотоцикл есть желание попробовать что-то новое и испытать другие, возможно более яркие впечатления, здесь я могу ответить одно: «В натуральном виде счастье всегда выглядит убого рядом с цветистыми прикрасами несчастья. И, разумеется, стабильность куда менее колоритна, чем нестабильность». Более здесь говорить не о чем. Меня всегда удивляло то, что все говорят об измене физической. Почему –то никто не переживает о том, что найдется более близкий человек, кто-то, кто сможет дать в духовном плане куда больше, чем Вы сами. Никто не задумывается о духовной измене, мало кто боится, что появится кто-то там, кому Ваша вторая половина доверится и откроется куда сильнее, чем Вам. Никто не говорит об этом. Всех волнует лишь факт сексуальной измены. Причиной тому, чувство «собственности тела». Что касается ревности, то она, как и секс, возможна и без любви, ибо ревность – это не проявление чувства любви, а чувства собственности и толика неуверенности в себе.

Итак, возвращаемся к диаграмме Венна, с помощью которой мы определим, что есть любовь, а точнее, область пересечения всех составляющих и будет определять это нежное, мало кому доступное чувство.

Что мы имеем: семья родительская, семья, созданная самим человеком, дети (рожденные как в браке, так и незаконнорожденные), секс, ревность, отношение к окружающему миру, религия, мировосприятие, политические взгляды (здесь я имею ввиду модель поведения и набор моральных норм, определяемые государством/политическими организациями как нормальные), повседневность и чувство комфорта – каждый сам для себя определяет тот «процент вклада» каждого составляющего, для того, чтобы сложить полноценную картину любви.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Каждый человек, его мысли, желания, ощущения, чувства уникальны и непередаваемы, лишь он может испытать это так, как он, и никто другой уже не в состоянии осознать его в равной степени. Так и в вопросе любви. Нельзя любить одинаково. Нельзя говорить, что Вас не любят, потому что это делают не так, как это делаете Вы (проявление чувств). В этом и заключается любовь: осознать и принять то, что человек уникален, и не нужно стараться понять его, его нужно любить, любить по-своему, уникально, так, как никто другой не будет его любить, и на это не повлияет ни общество, не социальный статус или культура, ваше воспитание и семья.

Любовь – это мельчайшие детали, заметные только вам двум, слова, понятные только вам, жесты и мимика, которые замечаете только вы. Запахи, ощущения, эмоции, общие воспоминания, принадлежащие только вам двум, которые вы бережно храните от внешнего мира. Любовь, как проявление некоего чувства, можно развивать как различные навыки, нельзя делать это непосредственно. Крайне необходимо всецело отдаваться этому чувству, при этом создавать комфортные для вас и объекта любви условия, способствующие развитию и значительному укреплению чувств.

Литература

1. Р.Г. Апресян. Идеал романтической любви «в постромантическую эпоху»// Этическая мысль. Вып.6./Под ред. А.А. Гусейнова. М.:ИФРАН, 2005. С.201-218.
2. Р.Г. Апресян Спецкурс «Философия любви», [Электронный ресурс], URL: https://iphras.ru/uplfile/ethics/prog/apressyan_phil_love.html
3. Бертран, Рассел Брак и мораль/ Рассел Бертран. – М.: АСТ, 2015.-678с.
4. Фромм, Эрих Мужчина и женщина /Эрих Фромм. – М.: АСТ, 2015.-512с.
5. А. Шопенгауэр, Метафизика половой любви, Избранные произведения. – М., 1992.

4 СЕКЦИЯ

Білім берудегі психология Психология в образовании

Абдрахманова Р.Б., Абдрахманов А.Э.
*(Республика Казахстан, г. Алматы, Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Казахская академия труда и социальных отношений)*

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ-УЛАНОВЦЕВ

Проблема духовно-нравственного развития личности сложна и многоаспектна. Она может быть полноценно реализована посредством различных психолого-педагогических мероприятий.

В психологии духовностью называют поиск, практическую деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины, для самоопределения [1, С. 56]. В социологии, культурологи духовностью часто называют объединяющие начала общества, выражаемые в виде моральных ценностей и традиций. В рамках такого подхода, проекция духовности в индивидуальном сознании называется совестью или нравственностью [2, С. 19].

Формирование таких ценностей как благосостояние и достоинство человека, межнациональное согласие и мир, защита граждан Республики, смелость, семейные традиции, любовь и верность, забота о младших и старших; патриотизм, глубокая привязанность к Родине, к нашей многовековой культуре. фактически становится государственным заказом на развитие личности учащихся военно-образовательных учреждений [3, С. 24].

Анализ казахстанских психолого-педагогических исследований практического опыта работы военных школ показали, что, несмотря на значительный интерес исследователей к проблеме духовно-нравственного развития учащейся молодежи, недостаточно изучен вопрос организации, содержания и планирования работы по духовно-нравственному воспитанию улановцев [4].

Целью духовно-нравственного развития учащихся военно-образовательных учреждений является формирование высоконравственного, ответственного, компетентного гражданина-патриота, готового служить своей Родине.

Проведенная нами методика М.Рокича “Составление понятийного словаря”, позволила нам выявить представления учащихся-улановцев о качествах человека, характеризующих его нравственную культуру и гражданскую позицию.

Для выявления уровня сформированности у улановцев нравственных и гражданско-патриотических качеств ежегодно проводился мониторинг осознания учащимися данных понятий. В 2015 году более доступными для понимания оказались “дружба” – 59%, “честность” – 57%, “ответственность” – 38%. Менее понятными для детей были слова «Милосердие»-9%, «толерантность»-4%, «бескорыстие»-6%, “мужественность” – 34%, “патриотизм” – 39%, “порядочность” – 23%. В 2016 -2017 гг. по данным опроса, четко прослеживается положительная динамика в понимании обучающихся основных формируемых качеств. Более 50% детей правильно понимают все обозначенные понятия. Наивысший рейтинг получили: “патриотизм” – 86%, “честность” – 83%, “ответственность” – 71%, “совесть” – 79%, “мужество” – 82% “дружелюбие”-89%.

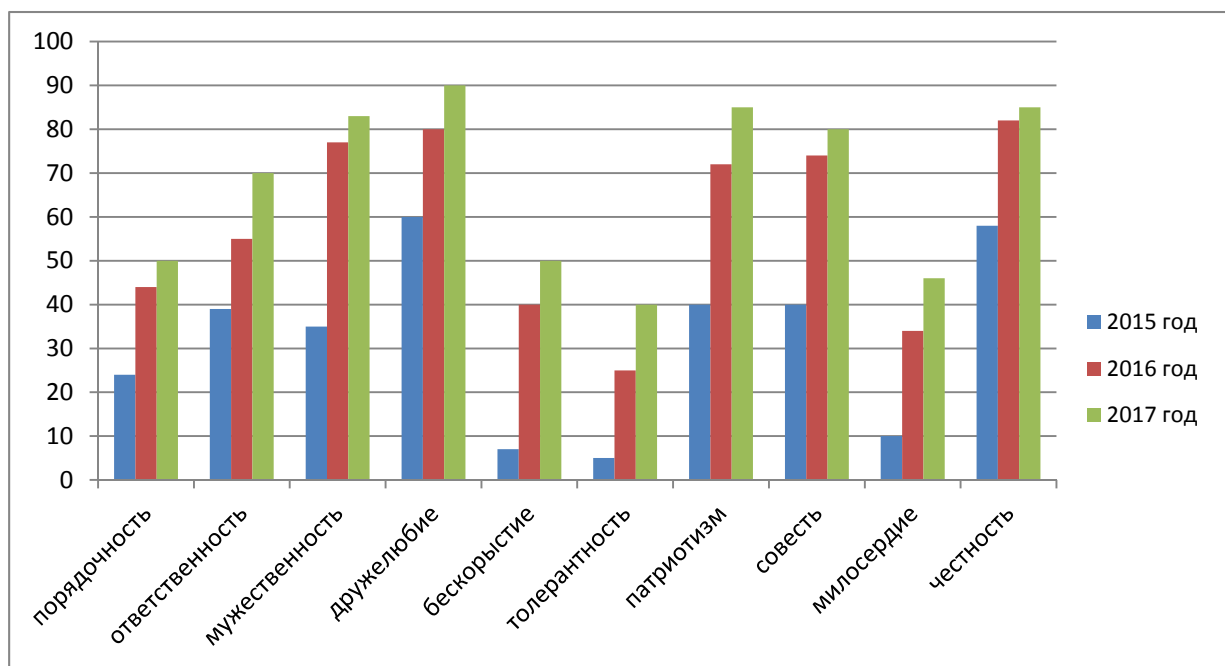


Рисунок 1 – Выявления уровня сформированности нравственных и гражданско-патриотических качеств

Для исследования активности учащихся велось наблюдение в период 2015-2017 гг. Показатели участия в воспитательных мероприятиях фиксировались в «Летописи улановцев».

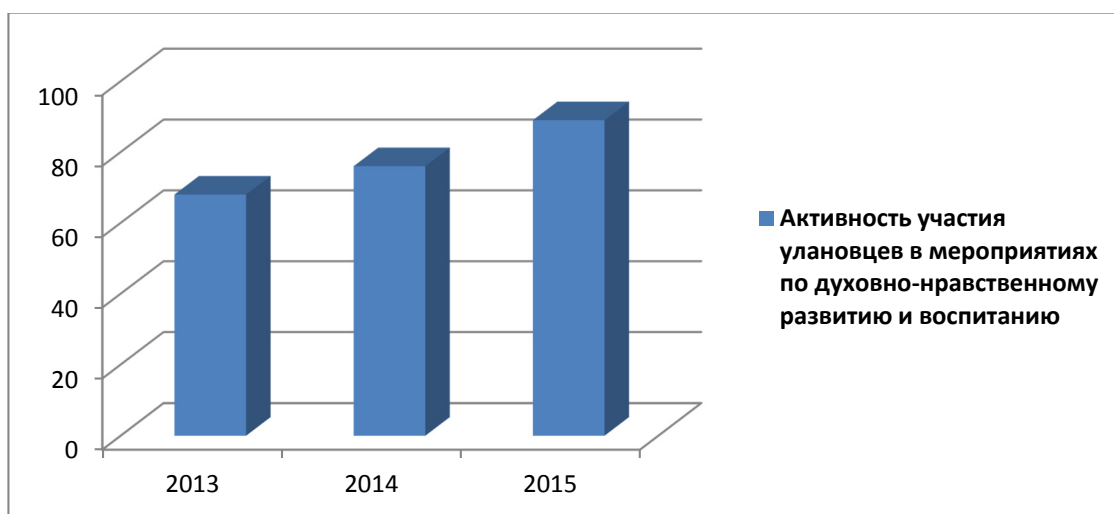


Рисунок 2 – Активность участия в мероприятиях

На рисунке 2 представлены данные по участию улановцев в мероприятиях по духовно-нравственному развитию и гражданско-патриотическому воспитанию. Полученные данные свидетельствуют о том, что увеличение числа воспитательно-развивающих мероприятий повлекло к увеличению числа участников мероприятий данной направленности.

В исследовании ценностных ориентаций улановцев нами была модифицирована методика диагностики «Ценностных ориентаций» М.И.Рокича.

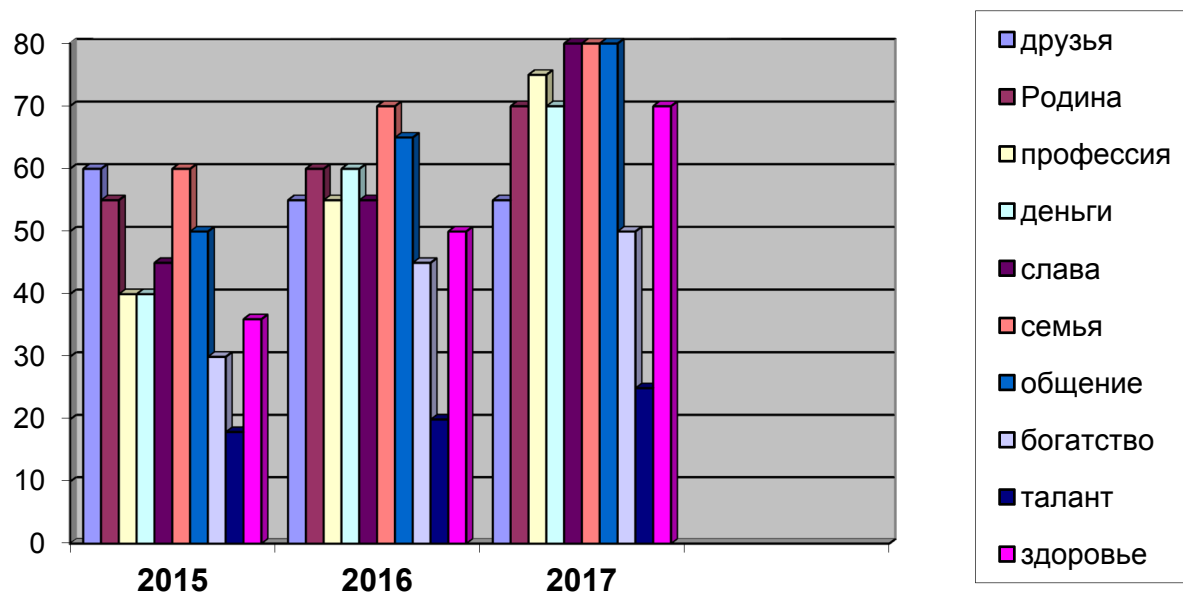


Рисунок 3 – Методика диагностики «Ценностных ориентаций» М.И.Рокича

Родители и семья у учащихся занимают главное место в жизни 80%. За период 2013-2015г эта ценность возросла на 30%. Благодаря системной воспитательной работе всего педагогического коллектива возросли такие ценностные понятия как: любовь к Родине, патриотизм 2017-70%, с 2015-2017 гг. составил 15%. Активно участвуя в различных мероприятиях, сборах дети стали намного общительнее, исчезли многие комплексы. В период с 2015-2017 гг. -30%. По остальным ценностным ориентациям также наблюдается положительная динамика.

Уровень развития улановского коллектива отслеживается по методике социально-психологической самооценки коллектива Р.С Немова.

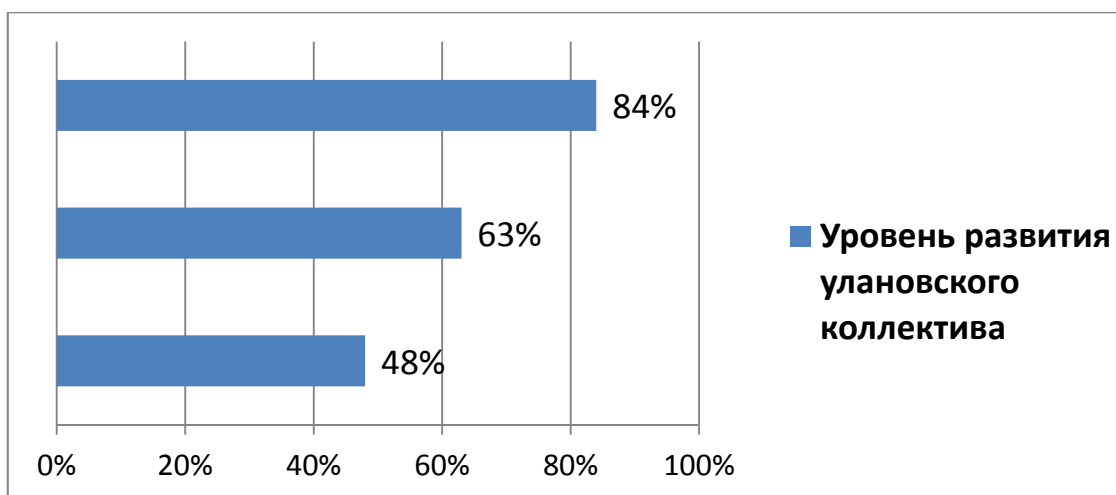


Рисунок 4 – Уровень развития улановского коллектива

На рисунке 4 представлен уровень развития ученического коллектива. За 2015-2017 годы данный показатель повысился на 36%, что соответствует высокому уровню развития улановского коллектива.

Личная активность учеников фиксировалась в картах активности, по результатам заполнения которых, ученики получали грамоты за активное участие в жизни школы и класса.

Занятость учащихся в дополнительном образовании и внеурочной деятельности.

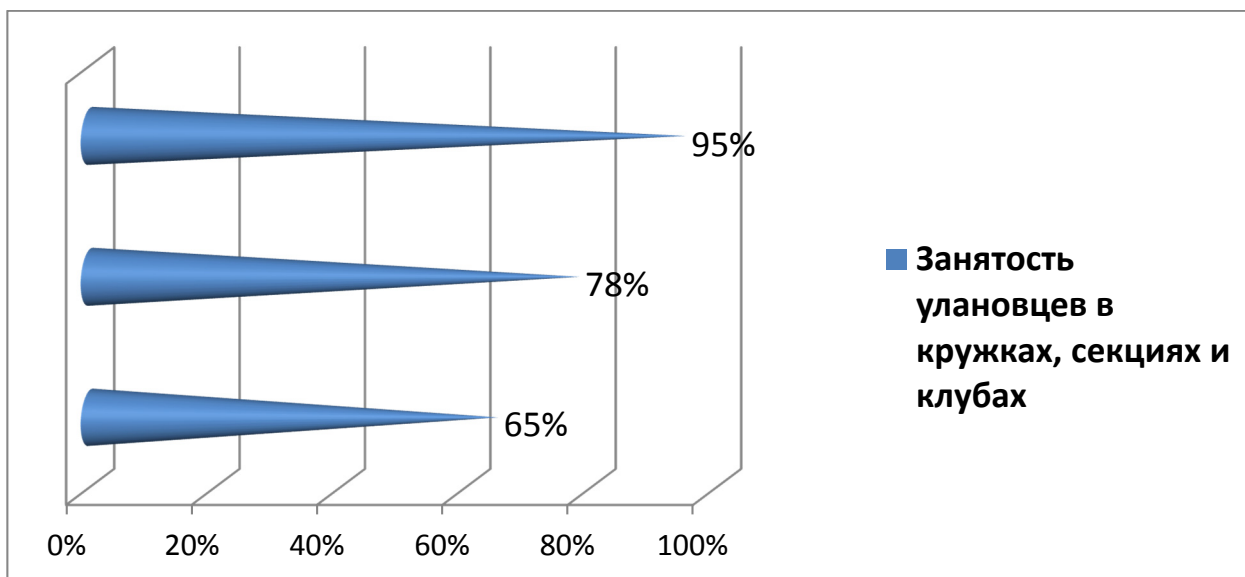


Рисунок 5 – Занятость учащихся в дополнительном образовании и внеурочной деятельности

На протяжении 3 лет в «Летописи улановского класса» мы фиксировали показатели интересов, склонностей, потребностей. Стремимся построить свою работу так, чтобы она отвечала запросам не только улановского класса, но и способствовала профессиональному росту подростка, развитию его духовно- нравственных качеств, через вовлечение в различные кружки, секции, клубы и другие направления внеурочной деятельности.

На рисунке 5 представлен уровень занятости обучающихся школы во внеурочном и дополнительном образовании. Увеличение показателя 2016 г по сравнению с 2015 годом произошло на 13%, а за период 2015 -2017 г вырос на 17%. Увеличение показателя обусловлено целенаправленной работой в данном направлении.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования нами была доказана эффективность использования различных психолого-педагогических мероприятий, школьного дополнительного образования и внеурочной деятельности в работе по духовно-нравственному развитию и воспитанию учащихся.

Литература

1. Гафаров Р.М. Современные проблемы нравственного воспитания// Развитие школьников.- 2010.- № 9.-С.3
2. Голощапова Е.В. Духовно-нравственное развитие в кадетских корпусах в России во второй половине XIX – начале XX века. Дисс. канд.пед.наук – Ульяновск, 2007 г.
3. Куликов А.С. Диагностика духовно-нравственного состояния личности школьника // Справочник заместителя директора школы.- 2010.- № 8.- С. 43
4. Галицкая И.А. Понятие «духовно-нравственное развитие» в современной педагогической теории и практике // Педагогика.- 2009.- № 10.- С.36-46.
5. Пономарев Я.А. Духовно-нравственное и военно-патриотическое развитие казачьей молодежи // Педагогическое образование и наука. – 2009.- № 7.- С. 38-42.

Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н.
*(Россия, г. Москва, Московский Государственный
 Университет имени М.В. Ломоносова)*

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ДАЛЬНЕЙШЕМ ОБУЧЕНИИ

Одним из ключевых показателей развития в дошкольном возрасте является произвольность психических процессов или уровень развития регуляторных функций [1, 2, 3, 4]. Согласно многочисленным зарубежным исследованиям, развитие регуляторных функций у дошкольников является значимым предиктором успешной адаптации и обучения в школе [5, 6, 7, 8, 9, 10]. В связи с этим становится очевидной важность изучения и развития произвольности начиная с дошкольного возраста.

В нашем исследовании мы опирались на одну из наиболее распространенных в зарубежной психологии модель регуляторных функций А. Мияке [11], которая доказала свою применимость к дошкольному возрасту [12]. Согласно этой модели, нейропсихологической основой для овладения своим поведением является группа когнитивных навыков, которые обеспечивают целенаправленное решение задач и адаптивное поведение в новых ситуациях, – их объединяют под общим названием регуляторных функций («executive functions»). Они разделяются на следующие три основных компонента: 1) рабочую память; 2) гибкость внимания или переключение; 3) сдерживающий контроль или торможение.

Целью нашего исследования, осуществляющегося в несколько этапов, было изучение связи данных компонентов с другими психологическими особенностями развития дошкольников.

В исследовании приняли участие 267 детей в возрасте 5-6 лет (143 мальчика и 124 девочки), воспитанники старших групп московских муниципальных детских садов г. Москвы.

Для диагностики были использованы отдельные субтесты нейропсихологического диагностического комплекса NEPSY-II [13]. Для определения уровня развития сдерживающего контроля и когнитивной гибкости были использованы следующие две методики: «Inhibition» (субтест NEPSY-II) и «Dimensional Change Card Sort» [14]. Для изучения рабочей памяти были использованы два субтеста NEPSY-II: «Memory for Designs» (для зрительной памяти) и «Sentences Repetition» (для вербальной памяти). Для диагностики развития социального интеллекта использовались следующие две методики: «Theory of Mind» (субтест NEPSY-II) и «Test of Emotion Comprehension» [15].

Исследование показало наличие значимых связей между всеми тремя компонентами регуляторных функций и результатами методик, направленных на диагностику социального интеллекта. Кроме того, были получены значимые различия в успешности выполнения отдельных заданий у воспитанников детских садов с разным уровнем развития регуляторных функций: дети с более высоким уровнем развития регуляторных функций успешнее справлялись с выполнением заданий на децентрацию и понимание мыслей и эмоций других людей, по сравнению с дошкольниками с низким уровнем развития РФ. В свою очередь, децентрация и способность понимать эмоций других людей лежат в основе коммуникативных навыков ребенка, которые, согласно современным взглядам на готовность детей к школьному обучению, являются предикторами успешной адаптации ребенка к школе [16].

Часть выборки (173 ребенка, из них 86 мальчиков и 87 девочек) приняла участие еще и в исследовании развития начальных математических навыков и умений: чтения и письма двузначных чисел, последовательного счета и сравнения чисел друг с другом. Проведенный анализ показал наличие большого числа значимых связей между показателями развития регуляторных функций и успешностью выполнения математических заданий у дошкольников. Также были выявлены особенности развития математических представлений у дошкольников с разным уровнем развития регуляторных функций: дети с высоким уровнем когнитивной регуляции значительно более успешно справляются с заданиями на чтение и написание двузначных чисел по сравнению с остальными детьми. Дети с низким уровнем регуляторных функций испытывают трудности при выполнении заданий на счет и сравнение чисел. Таким образом, полученные результаты показывают, что дети с более высоким уровнем развития регуляторных функций успешнее осваивают как символическую структуру числа, так и умение работать с числовой прямой, что является важной предпосылкой дальнейшего успешного усвоения математики в школе [17, 18].

Полученные в нашем исследовании данные показывают связь особенностей развития регуляторных функций с показателями познавательного и социального развития дошкольников, которые, в свою очередь, являются важными факторами не только готовности ребенка к школьному обучению, но и предикторами дальнейших успехов в учебе (в частности в математике). Мы полагаем, что полученные нами данные могут быть использованы в работе специалистов дошкольного образования и при разработке учебных программ для дошкольников.

Исследование выполнено при поддержке Гранта РФФИ № 16-18-00073.

Литературы

1. Выготский Л.С. Детская психология Т. 4. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика. – 1984, 433 с.
2. Lehto J., Juujarvi P., Kooistra L., Pulkkinen L. Dimensions of executive functioning: evidence from children // *The British Journal of Developmental Psychology*. – 2003, V. 21, P. 59-80.
3. Zelazo P.D., Muller U., Frye D., Marcovitch S. The development of executive function in early childhood // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. – 2003, V. 68. Serial No. 274, P. 1-137.
4. Веракса А. Н. Развитие регуляторных функций дошкольников в образовательном процессе // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. – 2015, №3, С.65-73
5. Bull, R., Lee, K. Executive functioning and mathematics achievement // *Child Development Perspectives*. – 2014, V. 8, P. 36-41.

6. Cantin, R. H., Gnaedinger, E. K., Gallaway, K. C., Hesson-McInnis, M. S., Hund, A. M. Executive functioning predicts reading, mathematics, and theory of mind during the elementary years // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2016, V.146, P. 66-78.
7. Fuhs, M. W., Nesbitt, K. T., Farran, D. C., Dong, N. Longitudinal associations between executive functioning and academic skills across content areas // *Developmental Psychology*. – 2014, V. 50, P. 1698–1709. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036633>
8. Welsch, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., Nelson, K. E. The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families // *Journal of Educational Psychology*. – 2010, V. 102, P. 43-53.
9. Willoughby M.T., Kupersmidt J.B, Voegler–Lee M.E. Is preschool executive function causally related to academic achievement? // *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*. – 2012, V. 18(1), P. 79–91.
10. Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., Pieper, S. Shifting ability predicts math and reading performance in children: A meta-analytical study // *Learning and Individual Differences*. – 2013, V. 23, P. 1-9.
11. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis // *Cognitive Psychology*. – 2000, V. 41, P. 49–100.
12. Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А., Веракса А. Н. Произвольность в дошкольном возрасте: сравнительный анализ различных подходов и диагностического инструментария // *Национальный психологический журнал*. – 2016, 4(24), С.14–22.
13. Korkman M., Kirk, U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation. 2007.
14. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children // *Nature Protocols*. – 2006, Vol.1, P. 297–301.
15. Pons F., Harris P.L. Test of Emotion Comprehension. Oxford: Oxford University Press. 2000.
16. Вьюнова Н. И., Гайдар К. М., Темнова Л. В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. Психолого-педагогические основы. – М.: Академический Проект. – 2005, 256 с.
17. Bartelet, D., Vaessen, A., Blomert, L., Ansari, D. What basic number processing measures in kindergarten explain unique variability in first-grade arithmetic proficiency? // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2014, V. 117, P. 12–28.
18. M. W. Fuhs, C.B. Hornburg and N. M. McNeil Specific Early Number Skills Mediate the Association Between Executive Functioning Skills and Mathematics Achievement // *Developmental Psychology*. – 2015, Vol. 52. (8, P. 1217-1235.

Ақжолова Г.

(ҚМҚІТУ, 6М012000 – Кәсіптік білім мамандығы 1 курс магистрі)

ОҚУ ҮРДІСІНДЕ ҰЛТТЫҚ САНА ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Қазақ халқының сан ғасырдан бері тәрбие жөніндегі өнегелі істері мен сөздері, тұрмысы, мәдениеті, өнері, өмір тәжірибесі халық педагогикасының асыл қазынасы болып келді. Қай заманда болмасын ұрпақ тәрбиесі адамзаттың парызы болды. Әрбір халық өзінің тарихы мен тәжірибесін жалғастыратын жас ұрпақты ғасырлар бойы тәрбие әдістері мен тәсілдерін қолданып, өмір тәжірибесі сынынан өткен әдептілік, сыпайылық, адалдық, инабаттылық, мейірімділік, қайырымдылық, еңбек сүйгіштік, үлкенді сыйлау, оған ілтипат көрсету сияқты қабілеттерді олардың бойына екті. Осылардың бәрі адамзат тәрбиесінде, оның ішінде жас ұрпақтың бойында ұлттық сана қалыптастыруда оқыту үрдісі қандай роль атқаратындығын көрсетеді.

Әрине, жастар бойында ұлттық сана қалыптастыруда тек оқыту үрдісімен шектелуге болмайды. Сондықтан тәрбие ісі тиімді және нәтижелі болу үшін халық педагогикасына кешенді қараған абзал.

Ұлттық сана қалыптастыруда маңызды роль атқаратын халық педагогикасының құрамды бөліктері қазақтың салт-дәстүрі, ұлттық ойындар, мақал-мәтелдер, жұмбақтар, ауызша есеп, т.б. ерте заманнан бастап, жас өспірімдердің ой-өрісін, зеректігін, ұлттық құндылықтарын дамыту және тапқырлығы мен шешендігін анықтау үшін тәрбие құралы ретінде қолданылып келді.

Ұлттық сананы қалыптастырудың үлкен бір саласы – қазақ халқының салт-дәстүрін оқу-тәрбие үрдісінде пайдалану болып табылады. Халықтың игі әдеттері дағдылана келе әдет-ғұрыпқа, әсерлі әдет-ғұрыптар салт-дәстүрлерге, халықтың өмірінде қалыптасқан салт-дәстүрлер салт-сана болып қалыптасқан. Халықтың салт-дәстүрлері рәсімдер мен жөн-жоралғылар, рәміздер, ырымдар мен тыйымдар, түрлі сенімдер арқылы өмірде қолданыс тауып келеді. Оның бәрі дамып, толысып, жаңарып отырады[1].

Халықтың игі мәдени дәстүрлері: ізеттілік, қайырымдылық, мейірімділік, қонақжайлылық, имандылық, иманжүзділік – барлық мәдени үлгі-өнегелі іс-әрекеттердің көрінісі – әдеп деп аталады.

Қазақ халқының осы игі дәстүрлерін айқындап, дәлелдей келе, халықты рухани тазалығы жағынан алып, қазақ халқын әдепті, яғни қайрымды, мейірімді халық деп атауға әбден болады. Бұл – ұлт мәдениетінің ең озық көріністері. Халықтық әдеп – ұлттық сананы қалыптастырудың өзекті арқауы десе де болғандай [2].

Қазіргі уақытта бүкіл тарихи, мәдени адамгершілік, рухани құндылықтарымыз жаңа заман тұрғысынан қайта бағаланып отыр. Сонымен қатар төл мәдениетіміз, салтымыз, дәстүріміз, тіліміз, ұлттық намысымыз, табиғи ортамыз, ұлттық мәдениетіміз бекіп, жаңғырып, дамып келе жатырған кезінде «әр халықтың ұлттық өзгешелігін, ерекшелігін зерттеп біліп, тауып, шешіп қамту керек» деген талапты жүзеге асру әбден қажет.

Уақыт талабымен өмірге қайта оралған халықтық педагогиканың озық дәстүрлері бұл күнде отбасы, мектеп тәжірибесінен лайықты орын ала бастады. Халықтық педагогика, этнопедагогика мәселелерін этнография, этнопсихология, педагогика ілімдерімен қатар этнология, шығыстану, этнолингвистика ғылымдарымен де тығыз байланысты. Сол себепті халық педагогикасының бұлақ бастауы – көне наным-сенімдердің тәрбиелік сипаты басты назарға алынады. Оның асыл арналарын қоғамдық сананың түрлері мен категориялары арқылы жүйелеудің маңызы зор. Қоғамдық дамудың алғашқы сатыларында тәрбиелік ой – сана көне наным-сенімдермен аралас көрінеді. Оны ғылым тілінде халық педагогикасының синкреттік (толық дамыған жағдайы) белгісі деп атаймыз.

Мұның алғашқысы тәрбиелік ой-сананың мифтік ұғымдардан ажырамай, рулық – тайпалық деңгейдегі көрінісін білдірсе, келесі түрі оның көне ұғымдардан бөлініп, әдет-ғұрып, салт-дәстүр, ырым, кәде, жол-жоралғы т.б. жанрлық салаларға жіктеле бастағанын байқатады.

Халық педагогикасы арқылы ұлттық сана қалыптастыруда маңызды орын алатын, әрине, имандылық тәрбиесі.

Имандылық тәрбиесі – бұл халық педагогикасында дәстүрге, әдет-ғұрыпқа, байсалды мінез-құлыққа айналып, адам баасының өмір заңдылығы, жарғысы болып қалыптасқан. Имандылық тәрбиесі адам бойындағы адамгершілік қасиеттердің жиынтығы. Имандылық тәрбиесі жеке адам бойындағы қасиеттердің жиынтығы деп атап кеттік. Әрине, жағымды қасиеттердің адамның рухани, психикалық дамуына болымды әсер ететіні белгілі. Солардың ішінде өз Отанын сүюшілік, оны жан-тәнімен қорғау, халқына берілгендік – адамның өмірінде өшпейтін, имандылық қасиеттердің бірі.

Игі әдеттердің өмір қолданысына айналуы – әдет-ғұрып, оның біржола өмір заңдылығына айналуы – салт-дәстүр деп аталады. Яғни дәстүр – қолданылмалы іс-әрекет. Ол қалыптасқан іс-әрекет ешкімнің «нұсқауынсыз» еркін мәжбүрлікпен орындалады. Өмірдің өркениетті дамуы дәстүрлердің толысып, не жаңарып отыруына себепші болады. Мысалы, қыз ұзату, үйлену тойлары толысып жаңарды да, ал «әмеңгерлік», «атастыру» салты бірте-бірте өмірге қолданылудан қалды.

Этнопедагогикадағы салт-дәстүрлердің ұлттық санаға сіңіп, біржола заңдандырылуы – салт-сана деп аталынады. Ұлттық санаға сіңіп, қалыптасқан салт-дәстүрлер сол ұлттың ой-санасының дәрежесін көрсетеді. Ұлттық сананың қозғаушы күші – ұлттық намыс, ұлттық абырой. Ол жеке тұлғалардың перзенттік борышты өтеу дәрежесіне сай өмірден өз көріністерін байқатады. Сондықтан әрбір әдет-ғұрыптың, салт-дәстүрдің салт-санаға әсер ететін тәрбиелік мәні зор [3].

Қ.Жарықбаев «халық педагогикасы» ұғымының синонимдеріне «халықтық тәрбие», «халық тәлімі», «қазақ тағылымы», «ұлттық тәлім-тәрбие» т.б. осы тәріздес ұғымдарды салыстырып пайдалануға қарсы. Оның пікірінше «халық педагогикасын» жоғарыда келтірген ұғымдардың баламасы деу қате. Бұларда өзіндік мағынасы бар. «Тәрбие» ұғымының қолданылу аясы «тәлім», «тағылым» ұғымдарынан әлдеқайда ауқымды, яғни логика ғылымының тілімен айтсақ тәрбие кең мағыналы текті ұғым да, ал қалғандары одан мән-мағынасы бар түрлі сипаттағы ұғымдар.

Қазақ халқының педагогикасының тереңінен тамыр тартқан арналарын зерттеген Қ.Жарықбаев «этнопедагогиканы» ұлттар мен ұлыстардың ұрпақтан-ұрпаққа беріліп отырған тәлімгерлік тәжірибесін зерттейтін ғылым ретінде таныса, С.Қалиев «халық педагогикасы» деп сол халықтардың ғасырлар бойы жинақтаған ұрпақ тәрбиесі жөніндегі ой-пікір, білім, тәжірибелердің жиынтығын айтады.

К.Қожахметова «этникалық» деген ұғымды тәрбиелеу және оқыту саласында дәстүр, тіл этникалық сана-сезім ерекшелігінде материалданған, этноерекшеліктерге, белгілерге зейін қою деп есептейді [3].

Қазақ «этникалық педагогикасы» дегенде қазақ этносының нақты этноерекшелік жағдайының өмір сүруіне тарихи қалыптасқан, қазақ этникалық тәрбиесінің ерекшелігін зерттейтін саланы түсінеді. Келесі тарауда қазақ этнопедагогикасының мәселесі қарастырылады.

- Педагогикалық әдебиетте халық педагогикасының ерекшеліктері айқындалған;
- Халық педагогикасы ғылыми педагогикадан бұрын ежелгі дәстүрде қалыптасып халықпен бірге жанасып келеді;

- Ертеде қалыптасқан сөз шеберлігі бәрінен бұрын халықтың көркемөнер шығармаларында – ертегілерінде, аңыздарында, жырларында, мақал-мәтелдерінде іске асқан;

- Халық педагогикасы ғылыми педагогиканың ерекшеліктері мен заңдылықтарының қалыптасуына ықпал жасаған[4].

Қазақ халқының сан ғасырдан бері оқу-тәрбие жөніндегі өнегелі істері мен сөздері, тұрмысы, мәдениеті, өнері, өмір тәжірибесі халық педагогикасының асыл қазынасы болып келді. Қай заманда болмасын ұрпақ тәрбиесі адамзаттың парызы болды. Әрбір халық өзінің тарихы мен тәжірибесін жалғастыратын жас ұрпақты ғасырлар бойы тәрбие әдістері мен тәсілдерін қолданып, өмір тәжірибесі сынынан өткен әдептілік, сыпайылық, адалдық, инабаттылық, мейірімділік, қайырымдылық, еңбек сүйгіштік, үлкенді сыйлау, оған ілтипат көрсету сияқты қабілеттерді олардың бойына екті. Осылардың бәрі адамзат тәрбиесінде, оның ішінде жас ұрпақтың бойында ұлттық сана қалыптастыруда халық педагогикасының қандай роль атқаратындығын көрсетеді.

Қазіргі уақытта бүкіл тарихи, мәдени адамгершілік, рухани құндылықтарымыз жаңа заман тұрғысынан қайта бағаланып отыр. Сонымен қатар төл мәдениетіміз, салтымыз, дәстүріміз, тіліміз, ұлттық намысымыз, табиғи ортамыз, ұлттық мәдениетіміз бекіп, жаңғырып, дамып келе жатырған кезінде «әр халықтың ұлттық өзгешелігін, ерекшелігін зерттеп біліп, тауып, шешіп қамту керек» деген талапты жүзеге асыру әбден қажет[5].

Қазақ халқының салт-дәстүрінің ұрпақ тәрбиесіне қосар үлесі аса зор, мәні үлкен. Ендеше оқушыларымызды оқыту барысында ұлттық салт-дәстүрлерді пайдалану олардың ұлттық санасын қалыптастыруға мол үлесін қоспақ. «Баланы жастан» демекші, жастардың санасына халқымыздың тәрбие негізі, асыл қазынасы – салт-дәстүрлерін дұрыс жеткізе білсек, ертеңгі күні олардан зор ұлтжанды қазақ азаматы шығатынына кәміл сенуге болады.

Қазақ отбасының осындай өнегелері жеке бастың мінез-құлқы мен рухани мәдени құндылықтарын қалыптастырудың баспалдақтары болды.

Қазақ халқының көнеден келе жатқан салт – дәстүрлері, ырымдары өте көп. Қазақ «қазақ» деген атын осы кезге дейін қазақи салт – дәстүрлерімен, ырымдарымен, той – мереке, тағы басқа да жол – жосындарымен талай елді таң қалдырып келеді. Ата- бабамыздың қалдырған асыл мұрасын қадірлеп, жоғалғанды жаңғыртып, қайта жанартатын ендігі әрекет болашақ ұрпақтың құзырында болмақ.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбие тарихы дәрісінің бағдарламасы. –А.: РБК, 1994.
2. Қазақтың тәлімдік ой-пікір антологиясы: 1 том /Құрастырғандар Қ.Жарықбаев, С.Қалиев. –А.: Рауан, 1994.
3. Ұзақбаева С.А. Тамыры терең тәрбие.- А.: Білім, 1995.
4. Бөлеев Қ., Бөлеева Л.Қ. Мұғалім және ұлттық тәрбие. –А.: Нұрлы Әлем, 2000.
5. Қазақ халқының философиялық мұрасы. /Аударма/ – Астана: Мәдени мұра, 2006.

Аплашова А.Ж., Демиденко Р.Н., Топанова Г.Т.

(Республика Казахстан, г. Павлодар,

Павлодарский государственный педагогический институт)

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Повышение речевой культуры учащихся – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой. Известно, что одним из показателей уровня культуры человека, мышления, интеллекта является его речь, которая должна соответствовать языковым нормам.

Актуальной темой в современной школе на сегодняшний день является развитие речи. Работа над правильностью речи является одним из основных направлений учебно-методической деятельности учителя по совершенствованию речевой культуры младших школьников. Это практическое обучение языку, обучение регулярное и систематическое, обучение на образцах и посредством специальных упражнений, путём предупреждения и исправления ошибок, обучение литературным формам речи [1, С.12]. Именно в начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. При этом учитель должен помочь детям осмыслить требования к речи, учить младших школьников при формулировке мыслей следить за правильностью, точностью, разнообразием, выразительностью языковых средств [2, С. 20].

Анализ методической, психолого-педагогической литературы, наблюдение за учебным процессом показали, что работа по культуре речи проводится на уроках языка в малом объеме, фрагментарно [3, С.54].

Данное положение обусловлено тем, что учитель не всегда может определить тип ошибки, допускаемой учеником, и соответственно подобрать нужное упражнение для ее исправления. Кроме того, как показывает анализ методической литературы, существуют различные классификации ошибок в речи учащихся, однако единой классификации нет, что затрудняет работу учителя в этом направлении. Работа по развитию речи учащихся в школе многогранна. Психологи и методисты отмечают, что ребенок усваивает родной язык, прежде всего, подражая разговорной речи окружающих (Д.Б. Эльконин, Р.Е. Левина, А.П. Усова, Е.И.Тихеева и др.). К сожалению, родители в наше время из-за сложных социальных условий, в силу занятости часто забывают об этом и процесс развития речи своего ребенка пускают на самотек. Ребенок больше времени проводит за компьютером, чем в живом окружении. Методологическую основу исследования составили теории развития детской речи (К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, М.М. Алексеева, В.И. Яшина, Ф.А. Сохин, А.М. Бородич и др.); психолого-педагогические исследования особенностей речи (Д.Б. Эльконин, А.Н. Гвоздев, Л.С. Выготский и др.).

Одной из главных задач современной школы является подготовка выпускника школы, который умел бы общаться, слушать и говорить так, чтобы его слушали, умел оценивать чужую и, конечно, свою речь. Речь – это средство общения, необходимое, прежде всего, для вовлечения субъекта в социальную среду. Ответственность преподавателя за культуру собственной речи чрезвычайно велика. Живое слово учителя по-прежнему остается главным средством обучения в школе, поэтому именно учителю принадлежит право демонстрировать перед детьми образцы верного произношения. Постоянно имея перед собой образец, ребенок невольно начинает подражать ему, спонтанно усваивая тем самым нормы литературного языка. [4, С.23].

Экспериментальная работа проводилась на базе 2 классов СОШ № 34 города Павлодара, 2 «а» экспериментальный и 2 «б» контрольный классы.

Задачей констатирующего этапа исследования было выявить эффективные условия для развития речевых умений у младших школьников, при работе над сочинениями-описаниями на уроках развития речи.

Результаты анализа уровня развития речевых умений показали, что умеют строить описание (последовательно и связно описывать) – в экспериментальном классе 59%, в контрольном классе 55%, раскрывать тему и основную мысль в сочинении и отбирать материал в соответствии с темой сочинения – в экспериментальном классе 53%, в контрольном классе 45 % и 50%, а использовать прилагательные в описательном тексте – в экспериментальном классе 42%, в контрольном классе 36%.

В экспериментальном классе у учащихся данные умения сформированы частично – 23% – 35%, а в контрольном классе 18% – 35% – они практически не сформированы. Хуже всего у детей развито умение использовать прилагательные в описательном тексте. Низкий уровень развития этого умения – у контрольного класса – 46%.

Таким образом, данные умения сформированы на высоком уровне только в половине случаев. По многим работам видно, что такие критерии речи, как самостоятельное формулирование предложений, умение выражать основную мысль, построение композиции, рассуждение сформированы частично или плохо.

По итогам эксперимента была разработана методика развития речи при работе с сочинением, в которой были рассмотрены нестандартные виды работ над сочинениями. Эти приемы были апробированы лишь на экспериментальной группе. По окончании этой работы, был проведен контрольный этап эксперимента на базе и экспериментальной, и контрольной групп.

Проведя первичную статистическую обработку данных, были получены следующие результаты. В контрольном классе значительных изменений не выявлено. В экспериментальном классе зафиксированы наблюдения, которые выглядят согласно рисункам 1-3.

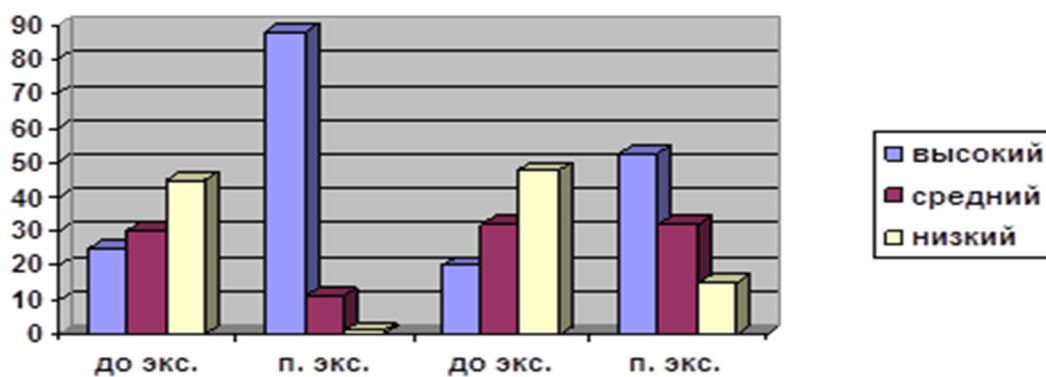


Рисунок 1- Динамика развития познавательного критерия речи

2 «а» класс 2 «б» класс

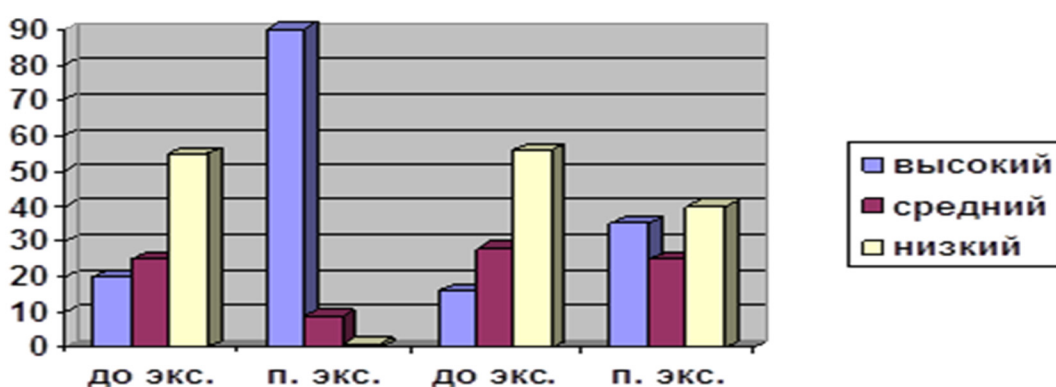


Рисунок 2 – Динамика развития эмоционального критерия речи

2 «а» класс 2 «б» класс

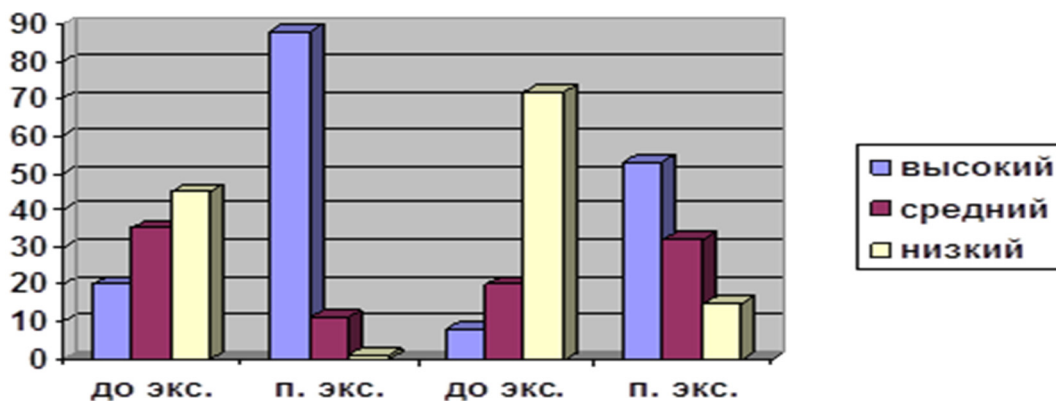


Рисунок 3- Динамика развития деятельностного критерия речи

2 «а» класс 2 «б» класс

В экспериментальной группе зафиксирован более высокий уровень при написании сочинения, чем в контрольной группе. В контрольной группе абсолютное большинство учащихся так и не умеют отбирать материал в соответствии с темой сочинения.

Учащиеся экспериментальной группы умеют строить описание, раскрывать тему и основную мысль в сочинении, отбирать материал в соответствии с темой и использовать прилагательные в описательном тексте. При этом лишь немногим была оказана помощь. Результаты обучающего эксперимента показали эффективность разработанного в исследовании подхода к развитию речи при работе с сочинением

Продлав данную работу, можно сделать вывод, что нужно осуществлять постоянный контроль над развитием мышления школьника путем систематической диагностики, т.е., изучая его сочинения, вовремя внося поправки в его мировоззрение, стилистику, орфографию. Только в этом случае развивающий эффект обучения будет максимальным.

В методической литературе указаны различные типы упражнений, способствующих исправлению речевых ошибок младших школьников. При этом наиболее эффективным считается упражнение на редактирование текста, т. к. данные упражнения доступны для учащихся второго класса и их использование наиболее продуктивно для исправления типичных речевых ошибок школьников в письменных творческих работах.

В процессе формирования умений предметом рассмотрения становятся данные связи:

- а) связь содержательной и операционной сторон формируемого умения;
- б) связи соподчинения между умениями, выделение ведущих среди них;
- в) связи между умениями воспринимать, излагать и создавать текст.

Установление связи между содержательной и операционной сторонами умения выражается в том, что выполнение тех или иных действий (операционная сторона) опирается на теоретические знания, лежащие в основе умения). Содержательную сторону речевых умений составляют знания о тексте и требованиях к его созданию и воспроизведению. В связи с этим в каждом классе обучение начинается с работы над текстом как речевой единицей, с выделения его основных признаков (наличия заголовка, структурных частей, связей между частями и предложениями). Таким образом, учащиеся постепенно овладевают признаками текста, углубляют знания о тексте от класса к классу. Осознанному овладению речевыми умениями способствует усвоение соподчинённости между ними, выделение ведущих умений. В качестве ведущих в комплексе речевых умений выступают умения раскрывать тему и главную мысль текста (в изложении и сочинении) и умение определять тему и идею при восприятии текста. С целью осознания учащимися данных умений как ведущих в методике работы с текстом предусматриваются специальные приёмы:

- подбор заголовка, отражающего главную мысль текста;
- установление зависимости содержания, построения и речевого оформления текста от его идеи при подготовке к изложениям и сочинениям и в процессе их совершенствования, а также при анализе авторских текстов;
- определение роли и значения каждого формируемого умения для овладения ведущими.

Проанализировав различные типы упражнений, отметим их разнообразие. На наш взгляд, наиболее оптимальный вариант работы по предупреждению речевых ошибок младших школьников, является редактирование текста. Задания подобного рода мы использовали в экспериментальной работе, т. к. данные упражнения доступны и интересны для учащихся второго класса и их использование наиболее продуктивно при исправлении типичных речевых ошибок младших школьников.

Литература

1. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития.– М., 2010, 208 с.
2. Катанова Е.М. Развитие языковой и речевой способности младших школьников. // Начальная школа. – 2004. – №6. – С.20.
3. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителей начальных классов.– М., 1995, 176 с.
4. Бобровская Г.В. Активизация словаря младшего школьника// Начальная школа.-2011, №4, С.23-31

Ахметзянова А.И., Курбанова А.Т.

(Российская Федерация, г. Казань, Казанский федеральный университет)

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ДЕФИЦИТАРНЫМ РАЗВИТИЕМ: КЛЮЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОДЕЛИ

Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта № 17-16-16004 «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций»

Стремление к максимальной социальной и образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья – важнейшая основа современной государственной политики Российской Федерации в области образования. Принятые в последние годы основополагающие документы, и в

первую очередь Закон об образовании, предоставляют детям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья право получения образования совместно с детьми без нарушений здоровья [1]. Эти тенденции развития современного российского общества повышают остроту проблем социализации детей с нарушениями развития и ставят целый ряд новых задач перед дефектологической наукой и практикой. К числу важнейших и недостаточно исследованных принадлежит проблема психологических феноменов, которые в достаточно раннем возрасте могут служить показателями благополучия протекания социализации либо её нарушений – возможных источников возникновения различных девиаций. В этой связи чрезвычайно актуальна разработка психологических представлений, которые могут быть использованы для мониторинга протекания социализации у детей с ограниченными возможностями здоровья в младшем школьном возрасте, оценки его успешности, своевременного выявления возможных угроз возникновения девиантного поведения и определения методов профилактики и ранней коррекции для устранения или смягчения подобных угроз.

Как показывают исследования социологов, психологов, педагогов-дефектологов, дети с ограниченными возможностями здоровья принадлежат к группе риска нарушений социализации и развития девиаций [2; 3]. Принципиален также тот факт, что отклонения в развитии, вызванные ограничениями здоровья, нельзя рассматривать лишь в качестве некоего фона, на котором развиваются различные формы девиаций. Тесное взаимодействие этих факторов образует сложную и разнообразную картину нарушений социализации; в этой связи различные формы дизонтогенеза требуют особого изучения в плане специфики психологических механизмов как успешной социализации, так и рисков развития девиаций. Такая категория как младшие школьники с дефицитным дизонтогенезом (нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи), явно недостаточно изучена с точки зрения механизмов успешной социализации и ранних предикторов её нарушений.

Процессы прогнозирования (антиципации, предвидения, предвосхищения будущего и др.) многие исследователи рассматривают в последние годы в числе психологических феноменов, значимых для процессов социализации. Способности к прогнозированию выступают важным условием успешной социализации в различные возрастные периоды [4; 5]. Известно, что в подростковом возрасте несформированность прогностической компетентности (антиципационной состоятельности) как в нормогенезе, так и при дефицитном дизонтогенезе теснейшим образом связана с различными формами девиантного поведения. [6; 7; 8]. В этой связи сформированность прогностической компетентности может выступать диагностическим показателем благополучия протекания социализации у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, а её недостаточное формирование – ранним показателем возможных рисков возникновения девиаций.

В рамках проводимого нами теоретико-экспериментального исследования разрабатывается модель прогностической компетентности младшего школьника с дефицитным типом дизонтогенеза (с сенсорными и двигательными нарушениями, с тяжелой патологией речи). Модель носит полифункциональный характер и направлена на решение следующих задач:

- исследовать прогнозирование ребенка в различных сферах жизнедеятельности, составляющих пространство социализации младшего школьника с нормотипическим развитием;
- выявлять особенности прогностической компетентности младшего школьника с дефицитным типом дизонтогенеза, связанные как со спецификой первичного дефекта (нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелой речевой патологией), так и с наличием у такого ребенка дополнительных задач социализации, которые отсутствуют у его сверстников без ограничений жизнедеятельности;
- операционализировать структурно-функциональные характеристики прогностической компетентности для оценки его качества и уровня развития у детей с различными нарушениями в сравнении с нормотипически развивающимися детьми;
- служить основой для разработки методики эмпирического изучения и диагностики прогностической компетентности в нормогенезе и дизонтогенезе, позволяющей через характеристики прогнозирования оценивать протекание социализации младшего школьника с точки зрения его благополучия либо наличия рисков последующего возникновения девиантного поведения;
- содержать критерии как для экспресс-оценки прогностической компетентности младшего школьника и благополучия протекания социализации, так и для детального анализа различных аспектов прогнозирования в отдельных значимых сферах отношений ребенка;
- служить инструментом для определения мишеней коррекционно-развивающей работы по развитию прогностических способностей ребенка как ресурса формирования более благоприятных

отношений в сферах, составляющих пространство социализации, и снижения риска возникновения девиаций;

- выступать в качестве схемы для организации действий мультипрофессиональной команды, участвующей в сопровождении ребенка с дефицитным типом дизонтогенеза.

Данные требования, исходящие из задач и предмета исследования, определили основные структурно-функциональные характеристики прогностической компетентности, а также его понимание как ресурса социализации младшего школьника с дефицитным развитием.

Вслед за А.А Реаном [9] социализацию мы рассматриваем как формирование системы значимых отношений личности. Применительно к социализации младшего школьника в числе таких отношений нами выделены: отношения к учению; к учителю; к ровесникам; к «чужим» взрослым людям, представляющими широкое социальное окружение; к членам семьи ребенка; виртуальные отношения на основе интерактивных информационных технологий. Важнейшим измерением, задающим структуру пространства социализации, является выделение отношений, связанных с ведущей учебной деятельностью и школьной жизнью – и отношений вне школы и учения. Дополнительной значимой сферой отношений для ребенка с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелой речевой патологией являются отношения, связанные с восстановлением и поддержанием здоровья; выделение данной сферы отражает особенности социализации младших школьников с ОВЗ в сравнении с нормотипически развивающимися детьми. Эти сферы отношений рассматриваются нами как основные составляющие социальной ситуации развития современного младшего школьника с ОВЗ.

Таким образом, *структура коммуникативной компетентности* ребенка с дефицитным типом нарушений развития включает способности к прогнозированию в учении, в отношениях с ровесниками, учителем, в отношениях в семье, с «чужими» взрослыми людьми, в виртуальных отношениях.

В качестве основных составляющих, определяющих *внутренние функциональные характеристики* прогностических способностей, выделены когнитивные, регулятивные и речекommunikативные. Подобное понимание во-первых, отражает интегративный характер прогнозирования как психологического феномена, во-вторых, призвано максимально учесть характер нарушений, присущий дефицитному типу развития и влияющий на развитие прогностической способности. Качество прогноза определяет ряд биполярных функциональных характеристик, позволяющих эмпирически оценить уровень развития и особенности прогнозирования младшего школьника как с нормотипическим развитием, так и с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелой речевой патологией.

Единицей *эмпирического изучения прогнозирования* является данный ребенком прогноз будущих событий в конкретных ситуациях, типичных для младшего школьника. Каждая ситуация представляет отдельную сферу отношений, составляющих пространство социализации в младшем школьном возрасте в нормогенезе и при дефицитном дизонтогенезе. Поведение одного из участников предлагаемой ситуации, ровесника испытуемого, содержит нарушение значимой для младшего школьника социальной нормы. Каждый образец прогноза может быть охарактеризован с помощью предложенных функциональных характеристик, отражающих особенности прогнозирования. В полном объеме данный набор характеристик предназначен для развернутого исследования либо для углубленной диагностики прогностической компетентности младшего школьника с нормотипическим и нарушенным развитием с целью постановки коррекционно-развивающих задач комплексного мультипрофессионального сопровождения. Отдельные показатели могут быть выборочно использованы различными специалистами (педагогом-дефектологом, педагогом-психологом, специальным психологом, логопедом) для диагностики и коррекционной работы в рамках собственной предметности.

Таким образом, предлагаемые нами модельные представления выполняют поставленные задачи – служить средством как дальнейшего теоретического и эмпирического исследования прогнозирования младших школьников с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелой речевой патологией, так и инструментом в комплексном сопровождении социализации этой группы детей.

Литература

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» <http://zakonobobrazovanii.ru> /. Дата обращения: 18.10.2017
2. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. М.: Академия. 2008. 288с. URL:<http://edu.vspu.ru/doc/user/2662/593/Deviantologiya.pdf> (дата обращения: 31.03.2017).

3. Попова Т.М. Деадаптация как предпосылка развития девиантного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. №1(29). 2013. С.79-88. URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/dezadaptatsiya-kak-predposylka-razvitiya-deviantnogo-povedeniya-u-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 04.04.2017).
4. Андронов В.П. Значение прогностических способностей для профессионального самоопределения старшеклассников /В.П. Андронов, М.С. Ионова // Интеграция образования. 2015. Т.19. №1. С. 118–123. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.118.
5. Карпов А.А. Взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных качеств личности // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 3. Т. II. С.228-235. URL:http://vestnik.yspu.org/releases/2012_3pp/51.pdf (дата обращения: 20.07.2017)
6. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие. СПб.: Речь. 2005. 445с. URL:http://www.al24.ru/wp-content/uploads/2013/04/%D0%BC%D0%B5%D0%BD_1.pdf (дата обращения: 31.03.2017)
7. I. Akhmetzyanova, T. V.Artemyeva , I.A. Nigmatullina, A.A. Tvardovskaya. Anticipation Phenomenon in the Structure of Deviance: Analytical Research Review // International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS). Vol 3, No 1 (2016): Volume 3, Issue 1 (April-June), p.p.418-425.
8. Ajslu T.Kurbanova, Alla A. Tvardovskaya (2017) Features Of Anticipation Consistency Of Deviant School Students With Limited Health Opportunities. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences . Volume IXX, Pages 1- 960 (31 August 2017). <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.52>
9. Реан А.А. Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст //Национальный психологический журнал. 2015. № 4(20). С. 105-110. URL:<http://npsyj.ru>(дата обращения: 31.03.2017).

Аязбекова Р.А.

(Республика Казахстан, Алматы,

Казахский гуманитарно – юридический инновационный университет)

СОЦИАЛЬНО – ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ-КЛЮЧЕВАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

В постоянно развивающемся современном Казахстане «успешно жить сможет только высокообразованный человек, который может относительно легко менять профессию именно благодаря высокому уровню образования...Умение жить рационально с акцентом на достижение реальных целей, с акцентом на образование, здоровый образ жизни и профессиональный успех – это и есть прагматизм в поведении»[1].

Ориентация на реализм и прагматизм, адекватная самооценка, установка на самоактуализацию, профессиональное развитие, качественное образование, по нашему мнению, возможно при наличии высокого уровня социально – профессиональной идентификации молодых казахстанцев.

Социально – профессиональная идентификация (в дальнейшем – СПИ), определяемая нами как комплекс ценностно-смысловых аспектов профессионально-личностной подготовки, обуславливает особый стиль и способ поведения в жизненных и профессиональных ситуациях будущих специалистов.

Формирующаяся в годы обучения в вузе социально-профессиональная идентификация становится исходной предпосылкой развертывания целенаправленной деятельности студентов по овладению профессиональными знаниями, навыками и умениями, необходимыми для выбранной ими профессии. В процессе специально организованной профессионально-личностной подготовки, включающей в себя, кроме социально-профессиональной идентификации, профессиональное самоопределение и учебно-профессиональную деятельность, осуществляется самовоспитание, самосовершенствование, самовыражение, самореализация, в результате чего личность студента поднимается на более высокий уровень психического развития. Помочь студенту раскрыть, а затем и овладеть своими внутренними резервами, чтобы наиболее полно реализовать себя как будущего профессионала есть обязанность всех, кто участвует в профессионально-личностной подготовке будущих специалистов.

Для выявления «Я – образа» будущего специалиста нами были изучены представления студентов пятого курса ряда алматинских вузов о возможных проблемах, которые могут возникнуть у них в начальном периоде их работы. Им было предложено проранжировать, какие факторы и в какой степени они являются положительными либо отрицательными обстоятельствами в период вхождения в должность.

Судя по ответам, выпускники выделили как положительные, так и отрицательные факторы. Так, например, к позитивным факторам, существенно значимым для успешного вхождения в должность, назвали интеллектуальные способности, базовую подготовку; общую эрудицию, культуру

взаимоотношений в организации, ориентацию на усвоение новых технологий личную заинтересованность и дисциплинированность.

К негативным факторам, мешающим быстро и эффективно освоиться в новой для них жизнедеятельности, по мнению респондентов, относятся, прежде всего, организационно – управленческие проблемы. Второе место по степени нежелательности занимают так называемые негативные явления в коллективе и на третьем – коммуникативные проблемы.

Эти ответы позволяют констатировать о сформированной в той или иной степени профессиональной составляющей «Я – концепции» студентов выпускного курса, об их самоидентификации с выбранной ими профессией.

Следует подчеркнуть, что «Я – концепция» включает в себя не только осознаваемые когнитивные и операциональные компоненты, но и неосознаваемые ценности и смыслы, придающие эмоциональную окраску отдельным профессиональным актам и всей профессиональной деятельности в целом. Все это способствует работе студентов по формированию внутреннего «Я – образа» профессионального экономиста, психолога, юриста и т.д.

Предпосылками и стимулами к такой работе, по нашим наблюдениям, служат проблемы, с которыми студенты сталкиваются во время учебы. Данные наблюдения подтверждаются предпочтением студентов старших курсов тех факторов, которые отражают их ориентацию на профессиональные ценности, связанные с деятельностью конкретной профессии и зависят от их аналитических способностей. Другими словами, согласно ответам, студентов, профессиональное самоопределение и, соответственно, успешное профессиональное становление во многом зависят от их личностных возможностей и усилий.

Чтобы сделать более зримым понимание респондентов смысла, содержания их профессиональной деятельности, их представления о ценностях профессиональной деятельности, группе респондентов – студентов было предложено проранжировать значимость того или иного фактора, а также определить степень его значимости при оценке их будущей деятельности.

Данные исследования свидетельствуют о знании студентами выпускного курса доминирующих ценностей предстоящей работы, о знании ими функциональных обязанностей, от выполнения которых зависит степень их профессиональной пригодности. С их точки зрения, наряду с ориентацией на профессиональные знания, умения и навыки, которые необходимы для выполнения работы, немаловажное значение имеет мотивация достижения успехов, в частности, самореализация и самосовершенствование, а также авторитет среди коллег. Желание реализовать себя в качестве профессионала, а также стремление завоевать авторитет среди коллег – это *психологический фактор*. Признание окружающими и, в особенности коллегами, профессиональной компетентности человека позволяет человеку самоутвердиться в коллективе, что сопровождается положительными эмоциями, с одной стороны, и свидетельствует о процессе профессионального и личностного самоопределения человека, с другой стороны.

Это свидетельствует о том, что студенты осознают необходимость проявления эмоциональной и поведенческой гибкости при возникновении проблем, связанных с организацией труда или с управленческими моментами. Однако необходимо подчеркнуть, что это возможно только при условии высокого уровня индивидуально-психологических особенностей каждого из них, а также знания психологии группы и научных основ управления.

Выявленная в ответах высокая степень взаимосвязи между перечисленными качествами позволяет констатировать об осознании выпускниками вузов о необходимости профессиональной компетентности – основы профессионального развития, без которого невозможен профессиональный рост в их индивидуальной деятельности.

В частности, респонденты-студенты, выделяя значимые факторы и определяя степень их важности для оценки труда, продемонстрировали понимание смысла своей будущей профессиональной деятельности. Это понимание имеет практически два аспекта. Во-первых, они сумели показать вполне профессиональное восприятие внутреннего «Я – образа» предстоящей работы. Во-вторых, выполнение задания говорит о том, что учебно-профессиональная деятельность в годы обучения в вузе, сопровождается еще одной важной психологической проблемой. Она состоит в личном, «пристрастном» отношении каждого студента к работе, которую они будут выполнять в ближайшем будущем.

Эти данные еще раз убеждают в том, что чем выше уровень СПИ, тем выше уровень профессионального сознания, профессиональной компетентности, что способствует быстро, эффективно, с минимизацией затрат стать высокопрофессиональным сотрудником.

Таким образом, все респонденты отнесли психологические составляющие социально-профессиональной идентификации к числу основных обстоятельств, способствующих эффективному

вхождению в должность и шире – их профессиональному становлению. Следовательно, становление выпускника вуза как профессионала состоит, в конечном счете, в полноценности освоения профессией на основе психологической готовности к ней, Она включает в себя следующие моменты: специфическое восприятие окружающего мира и себя в нем; достаточно сложную соотношенность естественного стремления человека к вершинам профессионализма, приобретению опыта, успехам в профессиональной деятельности и раскрытию внутренних ресурсов и действительных возможностей; усвоение определенных когнитивных схем, способов манипулирования предметом своего труда; принятия профессиональных норм и ценностей, особенностей коммуникации и стиля общения социального окружения.

Вышесказанное позволяет подчеркнуть, что социально-профессиональная идентификация (СПИ) относится к основному компоненту профессионально-личностной подготовки выпускника вуза любого профиля, а также является интегральным показателем качества и эффективности обучения в вузе.

Современная профессионально – личностная подготовка специалиста с высшим образованием, с одной стороны, включает в себя развитие интеллектуального, коммуникативного и эмоционально – волевого компонентов личности в рамках образовательного процесса вуза; с другой стороны, это – сертификация качества и компетентности, что позволяет выпускникам демонстрировать полученные в высшем учебном заведении профессиональные знания, умения, навыки в реальной практике быстро, эффективно, с минимизацией временных и нервно-психических затрат.

Следовательно, можно утверждать, что основным фактором, обуславливающим успех учебной деятельности, являются не отдельные психические процессы и свойства личности, а их структура и направленность, в которой ведущую роль играет вектор социально-профессиональной идентификации.

В качестве индикаторов социально-профессиональной идентификации в данной статье нами приведен не весь спектр идентификационных характеристик, а лишь те из них, которые указывают на направленность профессионального развития, а именно: стремление к состоятельности; личностная ответственность; склонность к самосовершенствованию и самоактуализации; самообладание, самоконтроль,

Адекватное формирование социально – профессиональной идентификации относится, во-первых, к одной из ключевых психологических детерминант успешной профессионализации и профессионального становления выпускника вуза. Во-вторых, она относится к одной из центральных составляющих профессионального самосознания, так как представляет собой интегративное ядро личности, которое формируется в процессе влияния личности на личность.

Литература

1. Назарбаев Н.А. Взгляд в будущее. Модернизация общественного сознания. Источник: <http://24.kz/ru/news/top-news/item/172320-statya-n-nazarbaeva-vzglyad-v-budush>
2. Столин В.В. Самосознание личности. – М.:МГУ,1983. – 285 с.
3. Чеснокова И.И. Самосознание личности. М.:Наука,1974.-С.222-224.
4. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии // Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т.2. – С.91-109.
5. Eracson E.H. Identity: Youth and crisis. NewYork.Norton.1968.-P. 23 -47.
6. Аязбекова Р.А. Психология высшей военной школы. Учебное пособие. Алматы: АПС КНБРК. 2016, 93 с.

Әмірова Б.Ә., Жеміс Ә.Қ.

*(Қазақстан Республикасы, Қарағанды қ.,
Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды Мемлекеттік университеті)*

МЕКТЕП ТҮЛЕКТЕРІНІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ЖАЙ-КҮЙІНЕ БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ ӨЗГЕРІСТЕРДІҢ ӘСЕР ЕТУ МӘСЕЛЕСЕРІ

Білім беру жүйесі – қоғам дамуымен бірге дамып, әрдайым үнемі өзгерісте болады. Осы жылы білім беру саласында реформа жасалып, мектепте тың өзгерістер болды. Елбасы Н.Ә.Назарбаев білім мен ғылым қызметкерлерінің екінші съезінде «Болашақта еңбек етіп, өмір сүретіндер – бүгінгі мектеп оқушылары. Мұғалім оларды қалай тәрбиелесе, Қазақстан сол деңгейде болады. Сондықтан жүктелетін міндет өте ауыр» – деген болатын[1.]. Оған деген оқушылардың, педагогтердің, ата-аналардың қарым-қатынасы әртүрлі. Біріншілері, бұл біздің еліміздің бәсекеге қабілетті болуына әсер етеді десе, екіншілері, керісінше, оған қол жеткізудің мүмкін еместігі туралы айтады. Бұл мәселе

қоғамда талқыға түсуімен, оған қатысты әртүрлі пікірлердің айтылуымен өзекті болып отыр. Сонымен қатар жоғары сынып оқушыларының өзін-өзі жүзеге асыру қабілетінің ерекшеліктері, яғни эмоциялық сферасы, өзін-өзі бағалауы, қарым-қатынас, мінез-құлық туралы мәселелер зерттеушілердің назарын аудартуда.

Қазақ халық білім беруге, сауаттылықты арттыруға көп мән берген ұлттардың бірі. Оның бастауы – ең алғаш медреселерден басталып, кейін мектептердің ашылуымен біртіндеп жалғасып отырған. Ертедегі Исфиджаб, Тараз, Сайрам, Түркістан, Отырар, т.б. қалаларында көптеген медреселер болған, олардың жалпы саны 84-ке жеткен. Ауылдық жерлерде мектепте молдалар (татар, башқұрт, т.б.) ұстаздық еткен. Оқыту ақысы халықтан жиналған. Балалар қыс, күз айларында оқыған. Оқу мерзімі 4 жыл, оқуға 7 жастан бастап қабылдаған, жыл аяғында емтихан тапсыру мектеп бітіргені үшін балаға ресми куәлік тапсыру тәртібі сақталмаған. Медреселер мұсылмандық рәсімдерін таратушы оқу орны болып қана қоймай, ірі мәдениет орталығы ретінде де қызмет атқарған. 1920 жылы қазанда Қазақ АССР-ының Оқу халық комиссариаты құрылды. Оның төрағасы болып А.Байтұрсынов тағайындалды. 1920 жылы 18 ақпанда Бүкіл Қазақстандық оқу-ағарту конференциясы шақырылды. Онда балаларды қорғау, бірыңғай мектеп жүйесін құру, кәсіптік-техникалық білім беру, саяси тәрбие жұмысы, т.б. оқу-тәрбие жұмысына байланысты мәселелер қаралды.

Осы ғылым мен білімнің негізін тереңдету нәтижесінде ғана еліміз өзінің елдігін басқа елдер алдында көрсете алады. Ал ел тағдыры оның келешекте кемелді ел болуы мектептің қандай негізде құрылуына байланысты болмақ» деген болатын. Сонымен қатар, Елбасы өз саясатында білім беру жүйесіне өз бағдарламалары арқылы да үлес қосып отырды. Олардың бірі – «Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы». Ондағы Елбасының мақсаты – экономикалық тұрғыда орнықты даму үшін сапалы білімнің қолжетімділігін қамтамасыз ету арқылы адами капиталды дамыту, білімнің бәсекеге қабілеттілігін арттыру болды. Ал білім беру «Қазақстан – 2030» ұзақ мерзімді Стратегиясының маңызды басымдықтарының бірі болып танылды. Қазақстандағы білім беру реформаларының жалпы мақсаты – білім беру жүйесін жаңа әлеуметтік-экономикалық ортаға бейімдеу болып табылады. Қазақстан Президенті республиканы әлемдегі бәсекеге қабілетті 50 елдің қатарына енгізу туралы міндет қойған болатын. Білім беру жүйесін жетілдіру осы мақсатқа қол жеткізуде маңызды рөл атқарады.

2005 жылдан бастап Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005 – 2010 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы қабылданды. Дарынды жас қазақстандықтарға әлемнің үздік университеттерінде білім алуға мүмкіндік беретін Қазақстан Республикасы Президентінің «Болашақ» халықаралық стипендиясын іске асыру еліміздегі адами капиталдың дамуына қосылған елеулі үлес болды [2, 96 б.].

Осы аталған білім беру саласындағы өзгерістердің барлығы мектеп оқушыларының психологиясына әсер етпей қоймайды. ҰБТ-дағы өзгерістер 2004 жылы Мемлекет басшысының тапсырмасы бойынша енгізілген Ұлттық бірыңғай тестілеу (ҰБТ) рәсімі енгізіліп, өз міндетін орындады: сыбайлас жемқорлыққа тосқауыл қойды, әлеуметтік әділеттілікті қамтамасыз етті және жоғары оқу орындарына түсуге тең жағдай жасады. Өздеріңіз білетіндей, биылғы жылдан бастап жоғары оқу орнына түсу үшін шекті балл жинай алмағандарға ҰБТ-ны ақылы негізде бірнеше рет қайта тапсыруға рұқсат беріледі. 2017 жылғы түлектер үшін ҰБТ екі рәсімге бөлінеді: мемлекеттік емтихан түрінде мектептердегі қорытынды аттестаттау және таңдаған мамандығына байланысты 14 пәннің ішіндегі екі бейіндік пән бойынша ҰБТ. Сонымен қатар, ҰБТ тапсыру барысында, 11 сынып оқушылары 140 сұраққа жауап берулері тиіс. 2019 жылдан бастап жоғары сыныптарда пәндерді ағылшын тілінде оқытуды енгізу Қазіргі әлемде адамдардың басым бөлігі (2016 жылы- 1.5 миллиард) ағылшын тілінде сөйлеседі. Әлемде интернет мазмұнының жартысынан астамына (55,7%) ағылшын тілінде қол жеткізуге болады. Қазақстанда ата-аналардың көпшілігі (81%) балаларының ағылшын тілін білгенін қалайды. Алайда тек 34% ата-ананың ғана керекті жағдай туғызуына (тілдік курстарға жіберуіне) мүмкіндігі жетеді. Ата-аналардың 27%-да ондай мүмкіндігі жоқ. Олар бұл мәселеде тек мектепке үміт артуға мәжбүр.

Мемлекет басшысының тапсырмасы бойынша 2020 жылға қарай жоғары оқу орындары барлық техникалық және медициналық мамандықтар бойынша ағылшын тілінде оқытуға көшеді. Сондықтан барлық мектептер дайын болуы тиіс. 2019 жылдан бастап 10 және 11 сыныптарда балаларды техникалық және медициналық мамандықтарды (Назарбаев Университеті, КІМЕР, ҚБТУ ұстанымдары бойынша) ағылшын тілінде оқытуға көшетін қазақстандық жоғары оқу орындарына түсуге дайындай бастайды. Осы аталған білім беру шарттары, өз кезегінде 11 сынып оқушысының эмоционалдық жай-күйіне әсер етпей қоймайды.

Білім беру (оқыту мен тәрбие) үрдісін ұйымдастырудың психологиялық заңдылықтарын кейбір жалпы алғанда көптеген оқушылар үшін осы үрдісті ұйымдастырудың тәсілдері мен психиканың

калыптасу және даму ерекшеліктерінің аралығындағы қатынасы деп түсіндіреді. Психиканың қалыптасу ерекшеліктері туралы сұрақ-қоршаған ортадағы және генетикалық факторларының күрделі қатынасы туралы-психологияны оқыту әдістемесінің төңірінде ғана емес, сондай-ақ педагогика, медицина, философия, дидактика және т.б. ғылым саласында да осы құралдармен және эксперименттік ізденістермен таныстыру маңызды [3, 32 б.].

Жастық шақ – адам дамуындағы маңызды кезең. Бұл кезеңде адам ересек өмірге аяқ басады. Яғни, сөзбе-сөз мағынасы, ересектік пен балалық шақтың арасындағы «үшінші әлем».

Жастық шақ – физикалық жетілудің аяқталу кезеңі. Оның негізгі белгілерінің қатарына – қаңқасының есею, екінші реттік жыныстық белгілерінің пайда болуы, бойдың кенеттен өсіп кету кезеңі жатады. Дәл осы ерте жастық кезеңде ұл балалар, физикалық даму тұрғысынан қыздарға жетіп алады немесе олардан асып кетеді.

Жастық шақ ол – әлеуметтік, тұлғалық, кәсіби, рухани-тәжірбиелік тұрғыда өзін-өзі анықтау кезеңі. Өзін-өзі анықтау үрдісінің негізінде, болашақ іс-әрекет саласын таңдау жатыр.

Осыған қарай ерте жастық шақтың негізгі психологиялық дамуы айқындалады:

1. Өзінің сыртқы келбетіне көп көңіл бөлу, өз бойынан физикалық ауытқуларды табуға бейім болу. Ол адам бойында невротикалық сипатқа ие, созылмалы бұзылыстарды тудыруға әкеледі.

2. Алайда, бұл жастағы ұлдар мен қыздардың жалпы эмоционалдық жағдайы анағұрлым бірқалыпты болады. Жасөспірімдердегідей кенеттен аффект жағдайлары болмайды.

3. Ерте жастық шақтың басты психологиялық ерекшелігі – өз ішкі әлемінің ашылуы саналады. Егер бұрын бала, сыртқы стимулдарға бағытталса, ал қазір өз ішкі әлеміне көңіл бөледі. Жоғарғы сынып оқушыларында жеке мінсіздік, өзінің қайталанбастығы, жеке «Менінің» өзгешелігі туралы түсініктер қалыптасады. Олар қоршаған орта туралы түйген ойларының дұрыстығына сенімді болады. Және олар өз-өздеріне сенімді болады, екінші жағынан сенімсіздік танытады. Соған қарай жасаған іс-әрекеттеріне сенімді болып тұрса да, өзін ұстамды ұстайды. Жоғарғы сынып оқушылары жаңа идеяларға құлшыныс танытады, өз идеяларынан амалсыздан бас тартады.

Гезелл жастық шақты – жоғарғы эмоционалдық кезең ретінде сипаттайды. Ол эмоциялардың даму мазмұны мен сипатын – «өсу градиенті» терминімен түсіндіреді: Эмоциялардың жалпы сипаттамасы; ашу; үрей мен қорқыныш; әзіл; аффективтілік; өзін-өзі тануы; сезімдердің экспрессивтілігі.

Қазіргі таңда жастардың бойындағы агрессивтіліктің жоғарлауы, тек ғана мұғалімдер, психологтар мен ата-аналарға ғана емес, сонымен қатар бүкіл қоғамға әсер етеді. Мысалы, жоғарғы сынып оқушыларында өзара кіші топтар ұжымы болады. Олардың өзара бір-біріне деген қарым-қатынас ерекшелігі болуы мүмкін. Осы мәселе төңірегінде, Л.И.Божович, Д.Б.Эльконин, Я.Л.Коломинский, А.А.Реан және т.б. өз еңбектерінде көрсетіп кеткен.

Мектептегі үрейлік пен қорқыныш – кез-келген педагог, психолог кездестіретін мәселелердің бірі. Ондай қорқыныш пен үрейлік – әсіресе, мектеп түлектерінің бойынан кездеседі. Оған мысал ретінде, емтихан мен ҰБТ-ға қатысты туатын үрей мен қорқынышты жатқызуға болады. Себебі, көптеген мектеп түлектерінің бойында, үлкен өмірге аяқ басу барысында жолын болмай қала ма деген қорқыныш туындайды.

Мектептегі әзіл – әр мектеп оқушысының басынан өтетін үрдіс. Оқушылар мектеп өмірінде оқу процессіне көңілдерін бөліп қоймай, сонымен қатар шығармашылыққа, әзіл сықаққа да қатысып тұрды. Ол қарапайым сыныптасымен әзілдесуден бастап, мектептегі «Көңілді тапқырлар алаңына» қатысуға дейін жалғасады. Ал, мектеп түлектерінің бойындағы аффекттің көрінуі, ол әдеуметтік бағалау мен санкциялар нәтижесінде болып отырады. Мысалы, емтихан нәтижесінен нашар баға алып қалу барысында көрінуі мүмкін. Сол кезде, мектеп түлегі көбінесе сезімге беріледі, көңіл күйі түсіп кетеді.

Өзін-өзі тануы – әрбір индивидтің өзінің жеке тұлғалық қасиеттерін білуі. Себебі, егер адам өзін іштей жақсы танитын болса, оның ішкі дүниесі үйлесімде болып, өз болашағын жоспарлай алатын болады. Мысалы, мектеп түлектерінің өз мүмкіндіктерін бағалай отырып, болашақ кәсібін таңдауда еш қиналмауын осыған жатқызуға болады.

Сезімдердің экспрессивтілігі – ол адам өз ішкі дүниесін, сыртқы әлемге эмоциялар, сезімдер арқылы көрсетуі. Бұл түсінік, сабырлыққа, байсалдыққа қарама-қайшы. А.Маслоудың пікірінше, қалыпты тұлғада бұл қасиет үйлесімде болуы тиіс деп саналады. Мысалы, мектеп түлегі өз ішкі сезімдерін қоршаған ортамен бөлісетін болса, қоршаған орта тарапынан да оған қолдау көрсетілетін болады. Кейбір жоғарғы сынып оқушылары, ішкі сезімдерін әлеуметтік ортамен бөліскенді жөн көреді.

П.М.Якобсон балалардың эмоционалды сферасын қарастырған еңбектерінде, жоғарғы сынып оқушыларының да эмоцияларына көп мән береді. Ол жоғары сынып оқушылары, балалар тобынан ересектер тобына жылжу жағдайында болады деген. Сол себепті, оларда қобалжу, тұрақсыздық,

жоғары сезімталдық, өз-өздеріне сенімсіздік, жүріс-тұрыс пен көңіл күйдің ауысуы, агрессивті эпизодтар кездесетін сезімде болады деген [4, 74 б.].

Э.Эриксон бойынша, жастық кезеңге (13-18 жас) – сәйкестендіру дағдарысы тән. Осы дағдарыстан өтетін болса, индивидуалдық, басқаларға ұқсамау секілді ерекшеліктер аяқталады деген.

Және бала соған ұмтылу барысында, оны қанағаттандыра алмайтын болса, балады фрустрациямен қатар әртүрлі сезімдертуындауы мүмкін. Себебі, әр адам индивид. Олардың дамуы, дүниетанымы, көзқарасы әртүрлі болып келеді.

Қорытындылай келе, жоғарыда аталған авторлардың еңбектерін ескере келе, жоғары сынып оқушылары «мен ешкімге ұқсамау керекпін» деп ұмтылмауы керек. Себебі, жоғарғы сынып оқушыларының көбісі, өздерін «біз ересек топқа өттік» деп санайды., өзіңізді жайсыз сезінетін болсаңыз, міндетті түрде онымен бөлісу керек[5, 43 б.].

Осы мәселелерді ескере отырып, мектеп түлектерінің болашағын анықтаудағы жас ерекшелігі мен өзіндік-психологиялық тұлғалық қалыптасуын және болашақ кәсібін таңдаудағы тұрақтылықтылығының қалыптасуын ойдан шығармау қажет. Ендеше, мектеп бітірушілердің эмоционалдық-мотивациялық жағдайын ескере қажеттігі туындайды.

Яғни, түлектердің бүгінгісін түсініп, ертеңгісін елестетуге, еліміздегі білімнің маңыздылығын түсінуге себепші болуымыз керек.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы 2014.
2. Білім туралы. – Об образовании: Қазақстан Республикасының Заңы. – Алматы: Литера, 2000. – 96 б.
3. Жақыпов С.М., Токсанбаева Н.Қ. Психологияны оқыту әдістемесі. – Алматы : Қазақ университеті, 2013. – 190 б.
4. Изард К. Психология эмоций.– / Перев. с англ. – СПб: Издательство «Питер», 1999. – 464 б.
5. Ильин И. К. Эмоции и чувства.– СПб: Питер, 2001 – 752 с.

Байбекова М.М., Анарметов Б.С.

*(Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті,
Шымкент қаласы. Қазақстан)*

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМНІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Психология пәні барлық жоғары оқу орындарында факультет не мамандану түріне карамастан өте маңызды пән болып табылады, себебі ешбір білікті маман бойында қандай да бір психологиялық мәселелері, шешілмеген жағдайлары мен күрделі, жеңуі қиын сезім-күйлері болатын болса онда ол адам алға қойылған міндет-максаттарын орындай алмайды. Сондықтан да бүгінде барлық дерлік жоғары оқу орындарында міндетті түрде студенттер барлық курстарда психология пәнін оқиды. Гуманитарлық факультеттерде психологияны бірнеше семестр оқиды, ал техникалық жоғары оқу орындарында –бір-ақ семестрде оқытылады. Жоғраы оқу орындарында оқытушылар өте маңызды рөл атқарады, себебі студентке аталған пәннің ұнайтыны нақ соларға байланысты болады. Психология пәні мұғалімінің басты негізгі міндеті– студенттердің тек қана білімді алып оны бастарында ұстап сақтау емес, оқыту процесіне креативті көзқараспен қарап, алған мәліметтерге қызығып, оны күнделікті өмірде қолдана алуға үйрету болып отыр. Бүгінгі күні ақпараттық технологиялардың кереметтігіне орай нендей материалды болсын тауып оқу еш қиындық тудырмайтыны баршаға мәлім. Оқытушыға қойылатын талаптардың өзі психология ғылымының ерекше боуымен түсіндіріледі. Оқытушы қоғамда орын алып отырған этикалық нормалар мен ережелер жайлы, психологиялық құбылыстар мен түрлі кикілжің жағдайлар туралы, олардың шешілу жолдары туралы, адам психикасының ерекше қырлары жайлы, кейде көрінетін ауытқулар туралы айтып түсіндіруі тиіс. Осы тұста ереже бойынша әңгіме кәсіби мамандар емес аудиторияға қатысты әңгіме болып тұр, мұнда берілетін материалдың күрделілік дәрежесін түсіре білу аса маңызды [1, 206].

Сондықтан да студенттердің күнделікті өмірде алған білімдерін қолдана білуін ескерген жөн, олардан күрделі терминдерді білуін емес, жұмыста не өзге адамдармен қарым-қатынаста ол білімді қолдана алуларын сұраған жөн. Маңыздысы: оқытушының өзі оқыту процесі кезінде бірқатар дағдылары болуы, яғни аудиторияны өзіне қарата алуы, студенттерді қызықтары білуі және түрлі әдістерді шебер қолдана алуы.

Психолог мамандығы қазіргі таңда бірден-бір кеңге танымал әрі сұранысқа ие болып отырған кәсіп түрі. Әрине оған қаншама жоғары оқу орындарындағы факультеттер мен осы ғылымды игерем деп келіп түсетін талапкерлердің санымен негіздеп айтуымызға болады. Жасыратыны жоқ бітірген мамандықтары бойынша барлығы бірдей қызмет етеді деп айта алмаймыз, дегенменен

психологиялық білім түлектерге болашақ өмірлерінде қажет болатын пайдалы дағдыларға үйретері анық. Психологиялық факультетте оқи отырып студенттер жеке адамның құрылымы теориясын меңгереді, адам психикасын білуге үйренеді. Жоғары жүйке әрекеті жайлы ілімді оқуға үлкен көңіл бөлінеді. Бұл білімдер адамның түрлі өмірлік ситуациялардағы мінез-құлықтары негізі болатын механизмдер жайлы ұғым береді. Жоғары курстарда студенттер психологиялық кеңес беруге байланысты практикалық сабақтарға көшеді. Тәжірибеде ересектерге ғана емес, балаларға да психотерапевтикалық көмек көрсетудің дағдылары қалыптасатын болады. Студенттер әңгімелесуге келген адамдардың бойларындағы қорқыныштары, стрестері, жағымсыз әдеттері мен психосоматикалық ауруларымен күресудің тәсілдерін өздері табатындай етіп диалог құруға үйренеді. ЖОО-да оқу барысында студенттер өзін-өзі тану мен жеке тұлғалық өсу тренингтеріне қатысады, нәтижесінде ішкі толғандырып жүрген мәселелерінен айығады, өзіндік бағалары жоғарылайды, көшбасшылық қасиеттері дамитын болады. Студенттер өз эмоцияларын, ерік пен өзге психикалық процестерін басқаруды үйренеді. Қалыптасқан дағдылары оларға керемет білікті маман болуға көмектеседі. Ал егер де адам өзінің мамандығын өзгертетін болса, психологиялық білім не береді? Алынған білімдер мен шеберлік дағдылары мамандарға егер де ол ұжымда қызмет ететін болса аса көмектеседі. Жақсы психологтар бизнестегі мансаптық сатының биіктеріне оңай көтеріледі, іскерлік қарым-қатынаста тамаша табыстарға қол жеткізеді. Психологиялық білім отбасылық өмірде кең, әрі жақсы қолданысқа ие болары сөзсіз. Егер де отбасында жұптың бірі психолог болатын болса, ондай отбасылар ажырасулары сирек болып жатады, оларда қайырымды аһуал орын алады, кикілжіңдер мүлдем болмайды. Психологиялық білім өзге адамдарға ықпал ете алады, оларды тани білуге және психологиялық қолдау көрсете білуде көмектеседі. Психолог адам қатысы бар кез-келген салада қажетті болып отыр. Педагогикалық жоғары оқу орындарын психологиялық оқу әдебиеттерімен қамтамасыз ету әлі күнге дейін өзекті болып отыр; толық оқу-әдістемелік кешен әлі күнге дейін құрылмаған. [2, 120 б].

Педагогтарды психологиялық даярлаудың бүгінгі күйін талдап бағалар болсақ, ол процесс қазіргі білім саласындағы модернизациялаумен тұспа-тұс келіп отыр. Өзгерістер ең бірінші кезекте оқылатын психологиялық пәндердің қатарына қатысты. Қоғамдағы және білім саласындағы түбегейлі өзгерістер педагогикалық іс-әрекеттегі толық өзгерістердің орын алуына әкеліп соғып отыр: педагог функциясының қайта құрылып кеңеюіне (тек қана білім тасымалдаушысы емес, сонымен қатар бала дамуының шаралары мен жағдайларын құрушы, жобалаушысы), жаңа педагогикалық статустары пайда болуына (әлеуметтік қызметкер, педагог-психолог, түзетуші педагог және т.б.). Педагогтар тек қана білім беріп қана қоймай, тарих пен мәдениетте студенттердің өздері анықтала алады үйретеді [5], олардың түсіну техникалары ойлауы, рефлексияларын дамытуды [3]. Адамның көптеген қабілеттерін дамытуға бағытталған білім беру процесі адекватты теориялық негізде ғана құрыла алады, оның ядросын дамудың педагогикасы мен психологиясы құрайды [4, 86].

Міне осы тұрғыда біздер өзіміздің жоғары оқу орны жайлы, ондағы жүзеге асырылып отырған психологиялық білім берудің жай-жапсарына тоқтала кетуді жөн санадық. Оңтүстік өңірінде білім беру кеңістігінде толассыз сүбегейлі үлес қосумен қатар өзіндік келбеті мен танылатын брендтік имиджі бар оқу орны саналатын университетімізде педагог-психолог бакалаврлары мен магистрлары жан-жақты талапқа сай 25 жыл бойы даярланып келеді. Студенттердің білім алып толыққанды күзіндеттілігі мол мамандар болулары үшін аталмыш жоғары оқу орнында соңғы озық ақпараттық технологиялармен қамтамсыздандырудан бөлек, ең басты тұлға оқу орны оқытушыларының білім сапасының замана талабына сай келу мәселесі күнделікті шешімін тауып отыратын мәселе. Оның дәлелі болып ПОҚ-ң ғылыми-әдістемелік әлеуеттерін шетелдерде тағылымдамадан өтіп келулері ғана емес, сонымен қатар үш тілді меңгеріп инновациялық технологияларды оқу-тәрбие процесінде терең қолданумен де өзектеліп айғақталады. Осы оқу орнында психологиялық білім толыққанды беріліп жатқандығы бірқатар жұмыстардың атқарылуымен де түсіндіріледі, атап айтқанда шетелдермен online-дөңгелек үстелдер өткізіп қана қоймай сонымен қатар жұмыс беруші серіктес Практикалық психология мен психотерапия Еуразиялық институтымен бірге өткізген Психологиялық Фестиваль мен ғылыми-тәжірибелік конференциясы (27-29.10., 2017ж.) Білім саласы өзінің жеке психологиялық қамтамасыздығын құра білуі тиіс. Осы жүйе жайлы ұғым түсініктер педагогтардың психологиялық білімдерінің негізін құрауы тиіс. [1]. Педагогикалық іс-әрекет – бұл білім беретін түрлі қоғамдастықтарда тәжірибе ету; топтарда, сыныптарда, клубтарда, бірлестіктерде.

Педагогикалық жоғары оқу орнындағы тағы бір психологиялық білімнің мазмұнына енетін құрам – бұл педагог еңбегі болады, яғни бұл: іс-әрекет, сана-сезім, қарым-қатынас, жеке адам мен даралық болады. Педагог еңбегі сөзсіз білім беру процесіне енеді, бірақ ол ерекше шынайылықты құрайды деген күмәнді емес. Педагог өзінің кәсіби іс-әрекетін жобалау технологиясы мен әдістемесі жайлы білімді меңгеруі тиіс, өз жұмысында ерекше техникалар мен әдістемелерді ойлап табуға қабілетті

болуы абзал. Кәсіби іс-әрекет жайлы рефлексивті білімдер, оны игеру заңдары педагогикалық білімнің ажырамас бөлігі болып табылады. Психология курсының мазмұны мен міндеттеріне болашақ педагогтың өзін-өзі тануы, өзін-өзі дамытуы, жеке-дара жұмыс жасау стилі және т.б. жайлы ұғымдар енуі тиіс.

Әдебиеттер

1. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопр. психол. 1990. № 6. С. 9-17.
2. Воробьева Л.И. Гуманитарная психология: предмет и задачи // Вопр. психол. 1995. № 2. С. 19-31.
3. Дильтей В. Описательная психология. СПб., 1996.
1. 4.Исаев Е.И.О путях перестройки психологического образования студентов как будущих учителей// Программно-методическое обеспечение подготовки практического психолога в педвузе на основе взаимодействия науки и практики: Тезисы докладов республиканского семинара-совещания. Курск, 1990.
6. Кулюткин Ю.Н. Психологическое знание и учитель // Вопр. психол. 1983. № 3. С. 51-61.
7. Мастеров Б.М. Соотношение "академического" и "практического" подходов в психологической подготовке студентов педвуза // Психологическое сопровождение подготовки специалистов вузе. Новосибирск, 1988.

Батгалова С.М.

(Республика Казахстан, г. Алматы, Академия Кайнар)

ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ДЕЗАДАПТАЦИЯ

Без преувеличения можно сказать, что вопрос о готовности детей к школе на сегодня один из самых обсуждаемых в психологических, медицинских и родительских кругах. «Готов ли ваш ребенок к школе?» «Тесты для проверки и отбора детей в школы», «Советы по подготовке детей к школе» и т.п. – литературы по этим вопросам сейчас очень много [1]. Ведь поступление ребенка в школу – это принципиально новый этап его жизни. Первый год обучения в школе является не только одним из самых важных и сложных этапов в жизни ребенка, но и своеобразным испытательным сроком, как для родителей, так и для педагогов.

Особые трудности социальной адаптации испытывают лица с психическими и физическими недостатками (дефектами слуха, зрения, речи и т. д.). В этих случаях адаптации способствует применение в процессе обучения и в повседневной жизни различных специальных средств коррекции нарушенных и компенсации отсутствующих функций. [2].

В психологии создание полноценной личности не представляется возможным без взаимодействия с социумом. Человек должен учиться гармонично сосуществовать с окружающими людьми, соблюдать определенные законы и традиции, которые приняты в современном обществе. Социальная адаптация подразумевает умение человека анализировать сложившуюся ситуацию и на основе ее выстраивать собственную линию поведения. Необходимо рассматривать процессы приспособления на трех отдельных нишах. [3].

Макросреда	Социальная адаптация личности в обществе
Микросреда	Взаимодействие между личностью и определенной социальной группой
Внутриличностная адаптация	О ней говорят в том случае, когда необходимо охарактеризовать внутренний гармоничный рост личности, ее стремление развиваться духовно.

АДАПТАЦИЯ (от лат. adaptare – приспособлять) – в широком смысле – приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям.

Адаптация человека имеет два аспекта: биологический и психологической.

Биологический аспект адаптации – это общий для человека и животных, включает приспособление организма (биологического существа) к устойчивым изменяющимся условиям внешней среды: температуре, атмосферному давлению, влажности, освещенности и др. физическим условиям, а также к изменениям в организме: заболеванию, потере какого-либо органа или ограничению его функций.

Психологический аспект адаптации (социальный) – приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с потребностями собственными, мотивами и интересами. Процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды называется социальной адаптацией. Последняя осуществляется путем усвоения представлений о нормах и ценностях данного общества (как в широком смысле, так и применительно

к ближайшему социальному окружению – общественной группе, трудовому коллективу, семье). Основные проявления социальной адаптации– взаимодействие (в т.ч. общение) человека с окружающими людьми и его активная деятельность. Важнейшим средством достижения успешной социальной адаптации являются общее образование и воспитание, а также трудовая и профессиональная подготовка.

Социальную адаптацию личности также можно назвать процессом социализации, то есть укрепления в обществе. Это интегративный показатель, который характеризует выполнение индивидуумом определенных социальных функций и задач. Эффективность этого процесса можно определить по таким признакам: адекватное восприятие окружающей реальности и собственной личности; выстроенная система отношений внутри социума; умение изменять свое поведение в зависимости от ситуации [3].

Понятие адаптации непосредственно связано с понятием «готовность ребенка к школе» и включает три составляющие, как было ранее сказано: физиологическую, психологическую и социальную (личностную), которые в свою очередь весьма тесно связаны друг с другом, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками, умение подчиняться школьным правилам. Успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций свидетельствуют о физиологической, социальной или психологической готовности ребенка.

Анализ психологической литературы последних десятилетий показывает, что термином «школьная дезадаптация» фактически определяются негативные личностные изменения и специфические школьные затруднения. К числу основных внешних признаков специалисты относят затруднения в учебе и нарушения школьных норм поведения.

Тревожным проявлением процесса адаптации детей в школе является следующее:

- агрессивность;
- заторможенность и депрессия;
- чувство страха и нежелание идти в школу;
- затруднения в школе;
- нарушения дисциплины;
- нарушения взаимоотношений со сверстниками и с учителями. [4,5].

Психолог должен дать учителю необходимые сведения о сформированности позиции школьника у каждого ребенка, об уровне активности и самостоятельности, об уровне мышления [1.с.10-11].

Педагогам, работающим в начальной школе, можно предложить следующие рекомендации по оказанию помощи учащимся с различными причинами дезадаптации:

Типичные проявления со стороны ученика	Действия учителя
Негативное самопроявление	Уделять внимание ребенку, руководствуясь формулой: «уделять ему внимание не тогда, когда он уже проявляет негативные проявления. Педагогу надо замечать ребенка, когда он еще не замечен и не выкидывает «фокусы», чтобы привлечь внимание. В случаях нестандартного поведения надо стараться замечания свести к минимуму, а главное – свести к минимуму эмоциональность реакций (ведь именно эмоциональности ребенок добивается от взрослых своими выходами)
Хроническая неуспешность	Акцентировать внимание класса на успехе детей, но не на ошибках. Постараться найти для каждого ученика ту сферу деятельности, в которой он мог бы почувствовать себя успешным. Объясните ребенку смысл школьной оценки (что это не результат отношения к ребенку, а к результату его труда).
Трудности самообладания	Показать детям приемлемые способы выхода сиюминутной агрессии (сжать кулак, скомкать бумагу, чем ударить одноклассника). Использовать в течение урока успокаивающие занятия, расслабляющие упражнения. Приучить к спокойному средству владения собой.
Трудности в социализации	Обучать детей навыкам общения и взаимодействия. Использование игровых ситуаций для развития навыков общения, разбор с трудным ребенком различных случаев конфликта. Поддержка стремления участвовать в общественной жизни класса.

Часто, нарушая дисциплину, ученик понимает, что ведет себя неправильно, но может не осознавать, какие цели за этим стоят:

- 1) привлечение внимания;
- 2) власть (они пытаются таким образом установить свою власть над учителем и всем классом);
- 3) месть – (ее выставляют целью своего присутствия в классе);
- 4) избегание неудачи.

Каждый ребенок начинает свой путь в школе с каким-то уровнем самооценки. Школа будет индикатором, который выявит этот уровень, усилит или, наоборот, снизит его. Наиболее трудно приходится в школе тем детям, которое воспитывались в атмосфере всеобщего умиления, потакания детским капризам. Такие кумиры семьи, как правило, имеют очень высокий уровень самооценки, они привыкают к тому, что практически любой их поступок вызывает одобрение родителей и родственников. Их социальная роль до школы – быть в центре внимания. Однако во время учебы привычные ожидания не подтверждаются. Учительница со всеми учениками обращается ровно, не выражая к кому-либо особых симпатий или антипатий. Одноклассники тоже не склонны просто так, сразу признавать кого-то лидером, нужно сначала завоевать их уважение. Для кумира начинается пора терзаний и поисков выхода. Бывает, что главная цель этих исканий – привлечь к себе внимание любой ценой. А поскольку первоклассник еще социально незрел и желания у него преобладают над рассудком, средством достижения своей цели он избирает неадекватное поведение – а это дерзкие выходки во время уроков, бессмысленная агрессивность на переменах, постоянные конфликты. Понимание проблем поступающего в школу ребенка позволило сформулировать следующие задачи, которые актуальны в период его вхождения в школьную жизнь: создать атмосферу доброжелательности и понимания, творческого сотрудничества с учителем и одноклассниками в процессе новой для детей учебной деятельности. Формировать положительные мотивы, ввести в классный коллектив.

Литература

1. Республиканский научно-практический журнал «Психология» №2(50) апрель 2015).
2. (<https://dic.academic.ru/>)
3. Источник: <https://odepressii.ru/lichnost/adaptatsiya.html>© odepressii.ru
4. Республиканский научно – практический журнал психология №4(46) август 2014).
5. «Қызықты психология журналы» 27.10.2017г.

Байденов Ж.М., Тауекелова А.Е.

(Ыбырай Алтынсариян атындағы

Арқалық мемлекеттік педагогикалық институты)

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ КЕЗІНДЕГІ БАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЕКТИСІН ДАМУЫ ЖОЛДАРЫ

Мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту жүйесін дамыту – Қазақстан Республикасы мемлекеттік саясатының басым бағыттардың бірі. Еліміздің зияткерлік әлеуетінің болашағы мен оның гүлденуінде балаларға мектепке дейінгі сапалы білім беру мен ерте жастағы балалардың қабілеттерін дамытудың қоғамдағы орны өте маңызды. Елбасымыз Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаевтың халыққа Жолдауында *«Кішкентай бүлдіршіндердің дамуына ықпал ететін үздіксіз білім берудің алғашқы сатысы ретіндегі мектепке дейінгі білім беруге баса назар аударған жөн. Және бұл сатыны олардың шығармашылық және интеллектуалдық қабілеттерін дамытуға арналған тиімді бағдарламалармен қамтамасыз ету қажет. Әрбір балалардың білім алуға, еңбекке және қоршаған ортаға бейімі, қарым – қатынасы нақ осы кезеңде қаланатынын естен шығармауымыз керек»* – деп айтылған. {4}

Ұрпақ тәрбиесі келешек қоғам тәрбиесі. Сол келешек қоғам иелерін жан-жақты жетілген, ақыл-парасаты мол, мәдени, ғылыми өрісі озық етіп тәрбиелеу – біздің де қоғам алдындағы борышымыз. Тәрбиенің ең алғашқы бастамасын бала өз отбасынан алса, жалғасы балабақшамен байланысады, яғни бала тәрбиелене отырып білім алады. Мектеп жасына дейінгі балалар түсінгенін, қабылдағанын, естігенін, көргенін, қиялын, ойын тіл арқылы жеткізеді. Балаға айналадағы өмір шындығының әсері мол. Айналасындағы үлкендердің, өзінен ересек балалардың бір-бірімен қарым-қатынасы, көңіл-күй ерекшеліктері, жүріс-тұрысы, еңбек әрекеті – бәрі де балаға үлгі-өнеге. Бүгінгі балалар тез жетіліп келеді. Олар айналадағы болып жатқан барлық оқиғаларды білгісі келеді. Психология ғылымының қазіргі мәліметтері бойынша, бұл бала өміріндегі шешуші кезең және оның болашақтағы психологиялық дамуына негіз болады.



Ең бастысы бұл жаста баланың болашақтағы мінез-құлқы, зияткерлік және тұлғалық дамуына ықпал ететін біліктерді, соның ішінде түсінуі және адамдармен қарым – қатынас жасауда тілді қолдану қабілеттерін игереді. Уақытылы және толыққанды бала дамуын қамтамасыз ететін шарттардың бірі – олардың жақсы және орнықты көңіл-күйі. Ол тіршілік жағдайлары дұрыс ұйымдастырылғанда ғана мүмкін болады. Көптеген отандық және шетелдік ғалымдар мен педагогтар, психологтар және басқалар зерттеу үстінде. Ресей ғалымдарының (Г. Б. Корнетов, М. Ф. Шабаев және б.) ойларына ерте жастан тәрбиелеу ерекше әлеуметтік қызмет болып табылады. Жаңа туған нәресте уақытының көп бөлігін анасымен өткізеді, онымен тәрбиеленеді. Балаларды ерте дамытуды Франция, АҚШ, Жапония, Германия, Италия, Перу, Кения және басқа да көптеген елдердің педагогтары тәжірибеге енгізуде. Латын Америкасы ерте дамытуды қолға алып, әлемдік ерте даму жүйесіне үлестерін қостық деп санайды. Ресей ғалымдары (Никитиндер жүйесі, Зайцев текшелері), Жапония (Масару Ибука), Финляндия, АҚШ (Глен Доман, Сесиль Лупан) және басқа дамыған елдерде ерте жастан бастап, балалардың интеллектуалды дамуына қаржы салу арқылы әл-ауқаттың артуын байланыстырады. Бұл мемлекеттердің барлығында мектепке дейінгі ұйымдар желісі мен жанұяда жүзеге асырылатын интеллектуалды дамыған баланы тәрбиелеуде ғылым мен жаңа ақпараттық технологиялар жетістіктері қолданылады. Балаларды ерте жастан дамыту жөніндегі көзқарастар қазақ жерінде VII ғасырдан бастау алды. Осындай пікірлер Орхон Енисей ескерткіштерінде, Иолық Тегін мен Қорқыт-ата, Әл-Фараби, Жүсіп Баласағұн, Махмуд Қашқари, Ахмет Иүгінеки, Қожа Ахмет Яссауи, Саиф Сарай сияқты ойшылдар еңбектерінде көрініс тапты. XX ғасырдың басында Қазақстанда мектепке дейінгі тәрбиелеу теориясының негізін салушылар Н. Құлжанова, О. Д. Мухля, Е. Л. Романова, М. Г. Солдатова, К. Д. Травина, М. Ф. Покровский, Ш. Бегімбетова сияқты және басқа көрнекі педагогтар мен қоғам қайраткерлері 6 болды. Н. Құлжанова 1923 жылы Орынборда басылып шыққан «Мектепте дейінгі тәрбие» еңбегінде балаларды ерте дамытуға оның физиологиясы мен психологиясын ескере отырып, арнайы жағдайлар жасаудың қажеттігі туралы айта келіп, 3 жасар баланың даму ерекшеліктеріне тән қарама-қайшылықты былайша белгілейді: бір жағынан, ол белсенді, білуге құмар, тапқыр, ұшқыр, сөйлегіш, тыңдағанды ұнатады, екінші жағынан, оның зейіні тұрақсыз, алынған ақпараттарды жалпылай алмайды, өзінің ойын қысқа айтады. Аталған еңбегімен бірге, «Ана мен бала тәрбиесі» («Воспитание матери и ребенка») атты оқу құралы отандық педагогиканың алтын қорына енді. Кейінірек кезде мектепке дейінгі тәрбие мәселесіне Б. Б. Баймұратова, М. С. Сәтімбекова, Г. Х. Дүкенбаева, М. Б. Биғалиева, т.б. ғалымдар өз үлестерін қосты. Баланың мектеп жасына дейінгі дамуы мен қалыптасуы жөнінде зерттеулерді С. Н. Жиенбаева, Ф. Н. Жұмабекова және басқалар жалғастыруда. «Таяу уақытта туғаннан бастап үш жасқа дейінгі балаларды ерте жастан дамыту жүйесін құруға көп көңіл бөлінетіні» Қазақстанның мемлекеттік саясатының негізгі бағыты ретінде Мектепке дейінгі білім беру саласы және оның дамыту болашағы айқындалған. Дамыған мемлекеттің ұрпағы дені сау, ақылды, адал, адамгершілігі және интеллектуалды әлеуеті жоғары болуы керек. Егер бала қоршаған ортамен үйлесімде болса, онда ол болашақта дені сау ұлттың гүлденуін қамтамасыз ететін, толыққанды психикалық, дене және рухани саулыққа ие болады. {3} Мектепке дейінгі кезеңдегі тәрбие – адам қалыптасуының алғашқы баспалдағы. Бұл баланың әсерленгіш, еліктегіш, ойлауды, сөйлеуді меңгеруімен алғаш рет бөтен ортаға бейімделуімен сипатталатын кезең Мектеп жасына дейінгі тәрбиенің негізі бес жасқа дейін қаланады. Баланың ақыл – ойын жүйелеу, ойлау қабілетін жетілдіру, дәлдікке үйрету шындыққа тәрбиелеу мақсатында, сауаттылыққа баулу – бүгінгі күн талабы.

Бүгінгі күні мектепке дейінгі жастағы балалардың толық әлеуметтік интеллектуалды даму мәселесі әлі де өзекті болып отыр. Әлеуметтік интеллектуалды толық дамыған мектеп жасына дейінгі бала сабақты жақсы оқиды, берілген материалды тез қабылдайды, өзінің күшіне сенімді, айналасындағылармен тез тіл табысады.

- зейін,

- есте сақтау,

- ойлау қабілеті,

- елестету,

- сөздік қорын

- жаттықтыратын жұмыстары

Әлеуметтік интеллект – айналадағылармен өнімді іс-әрекетке түсуді анықтайтын және әлеуметтік-психологиялық қатынастарды бейнелеумен байланысты танымдық процестерді реттейтін қабілет. Э.Торндайк 1920 жылы «әлеуметтік интеллект» ұғымын адамның болжаушылық және операционалдық-коммуникативтік қабілетінің тұлға аралық қатынаста көрінуі ретінде алғаш қолданған еді. Әлеуметтік интеллект, эмоционалды ашықтық, шынай педагогикалық ізгілік, әлеуметтік-кәсіби жауапкершілік, ерікті батыл әрекеттерге қабілеттілік, коммуникативтілік педагог тұлғасының кәсіби маңызды сапаларына жатады. *Әлеуметтік интеллект туралы алғашқы зерттеулер шетел ғалымдарының* (Дж.Гилфорд, Н.Кэнтор, М.Саливен, Р.Стернберг) еңбектерінде кездеседі. Ресейлік (Н.А.Аминов, Ю.Н.Емельянов, В.Н.Куницина, О.Б.Чеснокова, А.Л.Южанинова) және отандық психологияда бұл мәселе тек ХХ ғ. соңында ғана зерттеле бастаған, салыстырмалы түрде жаңа бағыттағы зерттеулер қатарына жатады. Мектепке дейінгі кезеңіндегі баллардың даму деңгейіне қатысты критерийлер баланың шындықты қалай қабылдайтынын, түсіндіретініне байланысты – ол жағдайдың интеллектуалдық шеберлігіне тән ерекшеліктерін, мінез-құлық ерекшелігін анықтайды. {2} Баланың ойының бейімделу механизмі ғана дегенді білдірмейді оның ортасы керісінше, ақылды адамдар, әдетте, дұрыс емес әрекет етеді, өйткені олар өздерінің психикалық тәжірибесін ұйымдастырудың ерекшеліктеріне қарай не болып жатқанын басқаша көріп отырады және олардың мінез-құлқы шын мәніндегі заңдарға сәйкес келеді, сонымен бірге қазіргі жағдайлық талаптарға қайшы келеді. Қоғамда теріс өзгерістер болу мүмкін біз болашақ педагог психологтар жеке тұлғаның және әлеуметтік мәселелерді қарау маңызды міндетіміздің бірі. Шын мәнінде, бұл өзгерістер адамның эмоционалдық саласымен тығыз байланысты және білім беру мен оқыту үдерісінде баланың моральдық эмоцияларды дамыту проблемасына назарының жетіспеуінен туындайды. Баланың психиканың қалыпты өсуі үшін бірдей маңызды саланы елемейміз. *Біздің міндетіміз – балаларға көмектесу* өздерінің эмоцияларын дұрыс қабылдап, бақылап отыруға қолдау жасап отырумыз қажет. Мектеп жасына дейінгі балалар арасында әлеуметтік интеллекттің дамуы түсінікті ақыл-ойды дамыту сияқты (көңіл, есте сақтау, логикалық және креативті ойлау) қатар жүреді. Сондықтан, мектеп жасына дейінгі балалар арасында әлеуметтік интеллект дамуының деңгейі олардың қызығушылығына, логикалық ойлау қабілетіне, олардың критикалық және ойлау қабілетіне, ақыл-ойының тереңдігі мен икемділігіне байланысты.

Баланың өмірге қадам басардағы алғашқы қимыл әрекеті – ойын, сондықтан да оның мәні ерекше. Қазақ халқының ойшылы А.Құнанбаев: «Ойын ойнап, ән салмай өсетін бала барма?» деп айтқандай баланың өмірінде ойын ерекше орын алады. Жас баланың өмірді тануы, еңбекке қатынасы, психологиялық ерекшеліктері осы ойын үстінде қалыптасады. Ойынды зерттеу мәселесімен тек психологтар мен педагогтар ғана емес, философтар, тарихшылар, этнографтар және өнер қайраткерлері мен бала тәрбиесін зерттейтін ғалымдарда шұғылданады.

Ойын – мектепке дейінгі жастағы балалардың негізгі іс – әрекетінің бір түрі. Ойын барысында баланың жеке басының қасиеттері қалыптасады. Ойын барысында балалар дүниені тани бастайды, өзінің күш-жігерін жұмсап, сезініп білдіруге мүмкіндік алады, адамдармен араласуға үйренеді.

Бүгінгі күн талабы – баланың ақыл – ойын парасаттылығын дамыту, ойлау қабілетін жетілдіру, өзіндік іскерлік қасиеттерін қалыптастыру, заман талабына сай ойы жүйрік етіп тәрбиелеу. Балалардың интеллектуалдық дамуына әсер ететін жаңа ойын технологиялары да біздің балаларға танымал. Мысалы: Логикалық тізбек ойындары. Логикалық ойлау арқылы бала саралау, салыстыру, жинақтау сияқты өз бетімен іс – қимылдар жасауды үйренеді. Баланың логикалық ойлауы өздігінен қалыптаспайды, оның дамуына мақсатты түрде білім беру мамандарының, ата – аналардың, балалардың бірлескен жүйелі жұмысы қажет. Балалар ойыны заттық – қол қимылының (пирамида жинау, текшелерден үй құрау) даму жолынан бастап интеллектуалды даму ойынына дейін жетеді. Ойындар арқылы баланың интеллектуалды дамуы тек белгілі бір білім көлемін ғана емес, жалпы тәлім-тәрбиелік іс-әрекеттерді игерумен бірге, ойлау, қиялдау, есте сақтау, елестету және т.б. қабілеттерінің; танымдық, іскерлік, шығармашылық қасиеттерінің дамуын қамтиды. Мысалы, «Суреттерді есте сақта», «Керекті фигураны тап», «Қызықты геометрия», «Лабиринт ойындары» және т.б.. «Ойы саяздың, тілі саяз» деген ұлғатты сөз бекер айтылмаған. Ойлау негізі баланың сөйлеу тілін де қалыптастырады. {1}.

Әлеуметтік рөлдер – мектеп жасына дейінгі балалардың сүйікті ойын әрекеті. Рөлді ойнап, балалар әртүрлі мәнерлілік құралдарымен: кейіпкерлердің сипаттамасын сипаттайды: дауыс, пантомимика, бет әлпеті, қаңылтыр. Балалар өздерінің рөлдерін өз бетінше таратуды ұнатады, оларды жоғалтады, тиісті киіммен киінеді, қажетті атрибуттарды, аксессуарларды және т.б. пайдаланады. Ойын барысында балалар әлеуметтік құбылыстардың ауқымын кеңейтуге көмектесетін әр түрлі әлеуметтік мәселелерді шешеді. Ойынның педагогикалық басшылығы балалардың нақты әлеуметтік рөлін дамытуға қолдау көрсету болып табылады. Әлеуметтік интеллект негізін дамыту жөніндегі жұмысты жоспарлағанда, балаларға эмоционалдық әсер ету бағытын ойластыру, балалардың өмірін қанағат сезімімен қанықтыру, адамдарға қызығушылықты ынталандыру, мінез-құлқының гуманистік бағытын қалыптастыру, адамның моральдық-адамгершілік негіздерін қалыптастыру туралы ойлау маңызды. Моральдық мінез-құлықтың нақты тетіктерінің арқасында бұл мәселелерді шешу қиынға соғады.

Қорытындылай келе, маңыздылығын айта кету керек: мектепке дейінгі кезіндегі балалардың қабылдаудың жылдам дамуына байланысты әлеуметтік таным үшін ақылға қонымды, есте сақтау, ойлау, қиял, баланың сөйлеуі, эмоционалды-сауатты саланы тұрақтандыру қажет. Мектепке дейінгі кезіндегі балаларды әлеуметтік дамуына, әлеуметтік тәжірибе жинақтауына әсер ете алады және қарым-қатынас тәжірибесін қалыптастыру арқылы оның әлеуметтік интеллектін, әлеуметтік құзырлығын жетілдіре түседі. Балаларға деген эмпатиялық қатынас, қиын жағдайда көмекке келуге даяр болу, жүйелі, өнімді қатынасқа талпыну педагогтың тұлғалық мәдениетінің белгілері, ал тәрбиешілердің және ата-аналардың маңызды қасиеттері өзге адам көңіл күйін ұғына білуі, шиеліністің алдын алу мен шеше білуі көмектесуге даяр тұруы және қарым-қатынаста ықпал етудің адекватты тәсілін және өзара әрекетте жүзеге асыру тәсілін меңгеруі қажет. Мектепке дейінгі кезіндегі балаларды тұлғалық маңызды қасиеттерді меңгеруі қажет, олар: үйірсектік, адамдармен өзара-әрекетке бағдар алуы, өз көзқарасын жақтай білуі, оптимизм даулы жағдайлардан шығу білу іскерлігі, жүйкелік-психологиялық тұрақтылығы. Балалардың әлеуметтік интеллектін дамыту үшін қарым-қатынасты игертудегі белсенді топтық әдістердің жүйелі түрде қолдануымыз қажет.

Әдебиет

1. Исаева И.Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребенка в период дошкольного детства: Диссерт. канд. пед. наук, Ростов-на-Дону, 2011. {1}
2. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. / Пермь, 2002. С.115. {2}
3. Балаларды ерте жастан дамытуға арналған тәрбиелеу оқыту процесін ұйымдастыру бойынша әдістемелік құрал {3}
4. ҚР Президенті Н.Назарбаевтың Қазақстан халқына «Нұрлы жол – болашаққа бастар жол» Жолдауы 11 қараша 2014 ж. {4}
5. Қазақстан Республикасы Президентінің 2010 жылғы 7 желтоқсандағы № 1118 Жарлығымен бекітілген Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекетті

ТҮЛҒАНЫҢ ДАМУЫНДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЫҚПАЛЫ

Қазіргі еліміздің өркениетті нарыққа бет алған кезеңіндегі туындаған экономикалық, әлеуметтік қиындықтардың тұлғаның жан-жақты дамуына, оның адамгершілік қадір – қасиетіне, салауатты өмір сүру ережелерінің қалыптасуына өзіндік әсерін байқамау мүмкін емес. Мұндай жағдайда тұлғаның қалыпты өмірін қамтамасыз етуге ықпал жасайтын – қарым-қатынас. Әрбір адам өзіндік тәрбие, өзіндік бағалау, өзіндік түсіну арқылы басқа адамдармен қарым-қатынасқа түседі.

Б.Ф. Ломовтың пікірінше, қарым-қатынас әлеуметтік тарихи категория ретінде күрделі динамикалық жүйе болып табылады [1]. Қарым-қатынасты талдау бірқатар әртүрлі деңгейлер мен өлшемдерді ерекшелеуге мүмкіндік береді. Қарым-қатынас субъектілердің өзара әрекеттестігі процесі ретінде болады.

Қарым-қатынас психологиясы жөніндегі белгілі маман В.А.Кан-Калик қарым-қатынастың алты моделін көрсетеді: арақашықтық, біріккен әрекет негізіндегі қатынас, диалогтық қатынас, достық негізіндегі қатынас, қорқыныш қатынас, ойын қатынас.

Қарым-қатынас формасының дамуына көңіл бөлмейінше, білім беру, денсаулық сақтау, ғылым, өнер, саясат, идеология және т.б. сияқты адам іс-әрекеті аймақтарын көз алдыныңға елестету мүмкін емес. Сондықтан қарым-қатынас мәселелері бойынша білімдер жиынтығын жүйелендіру формаларын сақтай және бекіте келе, олардың жаңа түрінде адам қажеттілігін зерттеу қажеттігі туындайды [2].

Қоғамның қарқынды дамуында жеке тұлғаның қалыптасып, жетілуі жасөспірімдік шақта қарым – қатынас мәселесімен тығыз байланысты. Қарым-қатынасты адамдардың әрекеттесуі мен әр түрлі нақты қарым-қатынас жағдайларында болатын ақпаратта көрінетін коммуникация және адамның ішкі дүниесінің қайта жаңаруымен бір уақыттағы әлеуметтік және индивидуалды құбылыс ретінде қарастыруға болады [3].

М.И.Лисина мен Х.Т.Шерьязданованың еңбектерінде баланың тұлғалық жағынан дамуында барлық қарым-қатынас түрлері мен танымдық процестердің өзара біртұтастығы жан-жақты зерттелген.

Онда қарым-қатынас – баланың қалыпты психикалық дамуының маңызды факторы және ажырамайтын шарты ретінде қарастырылған. Қоршаған адамдармен қарым – қатынас қажеттілігі адамға бастапқы мәні бар маңызды табыс болып табылады.

Қарым-қатынасты жүзеге асыру құралдары, коммуникативті іс-әрекеттің эмоциялы және интеллектілі компоненттерінің динамикасы, коммуникативті қатынастардың тереңдігі мен кеңдігі тұрғысында оның сипаттауға болатын басқа да маңыздылығы еш кем түспейтін күрделі қырлары да бар. Сондықтан, қарым-қатынасты реттеу қажеттігі туындағанда, оның барлық аспектілерін тұтастыққа сәйкестендіру, үйлестіру, біріктіру және баланың қалыптасу барысындағы тұлғасының алдында туындаған өмірлік міндеттерді шешу қызметіне лайықты болу талабын шешуі тиіс.

Х.Т. Шерьязданова өз зерттеулерінде мектеп жасына дейінгі балалардың ересектермен (педагогтармен және ата-аналармен) қарым-қатынасы *үш кезеңде* дамып, жүзеге асырылады деп көрсетеді:

– *екі-үш жас шамасында* негізінен ойыншықты беру немесе тартып алу, ашу немесе іске қосу, құрастыру немесе бөлшектеу әрекеттері арқылы ойыншықтармен қатынастарының негізінде сипатталады. Осы тектес қарым-қатынас едәуір епті, өнертапқыш серіктес ретінде ересекпен ынтымақтастықтың барысында біріккен іс-әрекеттегі балалық қажеттіліктерді қанағаттандырады;

– *төрт-бес жастағы* танымдық ақпарат бала мен ересектің: «неге?», «не үшін?» деген коммуникативті өзара әрекеттестігіне негіз болады;

– *алты-жеті жаста* балалардың айналасындағы адамдарға, өзінің және құрдастарының тұлғасына қызығушылығы оянады.

Дәл осы жас шамасында қарым-қатынастың едәуір жоғары мазмұнымен жүзеге асатын өз тұлғасын сыйластықпен қабылдау, өзара түсіну қажеттілігі дамиды. Басқаша айтқанда, мектепке дейінгі балалық шақта ересектермен коммуникативті байланыстардың мазмұны практикалық байланыстардан танымдық байланыстарға, одан тұлғалық ақпаратқа да алмасады.

Егер мектеп жасына дейінгі баланың мінез-құлқындағы өзгерістер алаңдатып, сізге оның психологиялық жайсыздығының себебін анықтау қажеттігі туындаса, онда оның қарым-қатынас тәжірибесінің даму ерекшеліктеріне, мәселен, оның педагогпен коммуникативті қатынасының мазмұнына, қарым-қатынастағы ақпараттық қалауына және бала танымдық тәжірибесін қалай толықтыратынына мән берген жөн [4].

Кеңестік психологияда адамның тұлға ретінде анықталуының тектік қабілеті биологиялық белгіленбей, керісінше, әр адамның әлеуметтік-тарихи қатынастарымен шартталатындығы жайлы тезис қалыптасқан.

Бала дүниеге шыр етіп келгенде, көп ұзамай оның болашақ тұлғасының қалыптасуына маңызды оқиғалар орын ала бастайды. Өмір, баланың ішкі әрі сыртқы іс-әрекеттерінің дамуы тікелей бала психикасының дамуына негіз болады.

Бала психикасының дамуы турасында А. Н. Леонтьевтің жетекші іс-әрекет жайлы ілімінің маңызы ерекше. А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожецтің (Т.О.Гиневскийдің, З.М. Истоминаның, З.В. Мануйленконың, Я.З. Неверовичтың, Н.Г. Морозованың, Л. С. Славинаның, Д. Б. Элькониннің), басшылығымен орындалған көптеген зерттеулердің нәтижелерін жалпылай келе мектеп дейінгі шақ – тұлғаның бастапқы қалыптасу кезеңі, мінез-құлықтың тұлғалық «механизмдерінің» даму кезеңі деген қорытынды жасауға болады.

Бала дамуының мектеп жасына дейінгі кезеңде тұлғасының алғашқы түйіндері қалыптасып, іс-әрекеттің, субъектінің жоғары бірлігі – тұлға тұтастығын құрайтын алғашқы байланыстары мен қатынастары орнайды. Сондықтан, мектеп жасына дейінгі балалық шақ тұлғаның психологиялық механизмдерінің қалыптасу кезеңі болғандықтан оның маңызы зор.

А.Н. Леонтьев тұлғаның қалыптасуын мектеп жасына дейінгі жас шамасында пайда болып, оның барысында дамитын құбылыс – мотивтердің бағыныштылығымен байланыстырады. Осы мәселеге қатысты және мектеп жасына дейінгі баланың іс-әрекетін сипаттайтын деректерді талдаудың негізінде А. Н. Леонтьев мектеп жасына дейінгі кезеңде орын алатын іс-әрекеттің бір-бірін бекітетін немесе өзара шиеленісетін өзара бағынышты мотивтердің жүйесімен ерекшеленетінін қорытындылайды.

А. Н. Леонтьевтің теориялық тұғырлары мектеп жасына дейінгі шақтағы бала тұлғасының қалыптасуы жайлы түсініктердің дамуына ықпал етті. Оның баса көрсеткен орталық үзбелі – іс-әрекеттегі мотивтердің өзара бағыныштылығы шын мәнінде орталық қызметті атқарып, тұлға қалыптасуына тікелей байланысты болады.

Бала тұлғасының қалыптасуында қатынастардың үш түрі:

- өз-өзіне,
- басқа адамдарға
- заттық әлемге қатынасы ажыратылады.

Тұлғаның негізін құрайтын қатынастардың нұсқалған түрлері оны толық түсіндермесе де, маңыздылығын жоғалтпайды.

Адамның қоршаған әлеммен өзара әрекеттестігі қоғамдық өмірде адамдардың арасында қалыптасатын объективті қатынастардың жүйесінде жүзеге асырылады. Объективті қатынастар мен байланыстар кез келген шынайы топта міндетті әрі заңды түрде қалыптасады. Әлеуметтік психология зерттейтін субъективті тұлғааралық қатынастар топ мүшелерінің арасындағы объективті өзара қатынастардың бейнеленуі болып табылады.

Тұлғааралық өзара әрекеттестікті және топтың ішіндегі өзара әрекеттестікті зерттеудің негізгі жолы бұл – әртүрлі әлеуметтік факторларды, сондай-ақ аталмыш топтың құрамына кіретін адамдардың өзара әрекеттестігін терең зерттеу болып табылады. Қоғамдағы адамдардың арасында қатынас орнамаса ешбір адамдар қоғамдастығы толыққанды бірігіп іс-әрекет ете алмайды, олардың арасында қажет түсіністік орнамайды [5].

Мысалы, мұғалім оқушыларды әлденеге оқыту үшін олармен қарым-қатынасқа түсуі қажет. Қарым-қатынас бұл – біріккен іс-әрекеттің қажеттілігінен туындайтын адамдардың арасындағы қатынастардың көпжоспарлы үдерісі. Адамдар қарым-қатынасқа түскенде, яғни әлдекімге сұрақ қойғанда, өтініш білдіргенде, бұйрық бергенде, жазалағанда, әлденені түсіндіргенде немесе баяндағанда алдарына өзге адамға ықпал етуді мақсат етеді.

Балалар қоғамы – бүлдіршіннің жан-жақты дамуына қажет жағдайлардың бірі. Жаңа адамның бітістері (ұжымшылдық, еңбек ету міндеттерін дұрыс қабылдау, ынтымақтастық, өзара көмек көрсету, ұстамдылық) өзге адамдармен өзара әрекеттесудің нәтижесінде жеңіл қалыптасады. Бала құрдастарымен қарым-қатынаста қызығушылықтары мен талпыныстарына үндес тәжірибеге ие болу мүмкіндігіне қол жеткізеді.

Отбасындағы жалғыз бала немесе балалар бақшасына бармайтын бүлдіршін құрдастарымен қарым-қатынастың ерекше қажеттілігін сезінеді. Өз кезегінде, отбасынан тыс құрдастарымен қарым-қатынас үлкен ресмилікті, қатынастарды орнату іскерлігін, серіктесінің мінезін есепке алуды талап етеді. Жақындардың арасындағы қолайлы әрекеттер мен әдеттер бөгде адамдармен қарым-қатынаста қолдануға келмейді. Міне дәл осы жәйт баланы өзара қатынастардың әртүрлі формаларын қолдануға ынталандырады. Баланың құрдастарымен қарым-қатынастарын орнату іскерліктерінен оның адамдар

қоғамындағы өмірге даярлығы басталады. Алдымен балалар бақшасында, мектепте кейінірек студенттік өмірде және еңбек ұжымдарында оның тұлғалық өсуінің, адамдармен өзара қатынасының, топтағы мәртебесінің және т.б мінез бітістерінің қалыптасуы бастау алады.

Қарым-қатынас – қоғамның мәдени деңгейін көрсететін, оның терең негізі мен даму құралы болып табылатын қоғамдық тарихи дамудың нәтижесі. Қарым-қатынастың кез-келген түрі қарапайым болып көрінгенімен, объективті және субъективті сипаттағы күрделі заңдылықтарға бағынады. Кең мағынада қарым-қатынас дегеніміз – адамдардың жеке және әлеуметтік өмірінің міндетті шарты болып табылады. Адамның бірлескен іс-әрекет ету үрдісінде адамның белгілі мінез-құлық үлгісі мен түрі қалыптасады. Бірте-бірте олар тұлғаның құрылымымен астасып кетеді. Қарым-қатынас үдерісі барысында адам өзінің ішкі «Менін», сонымен қатар әлемнің бейнесін санасына қалыптастырады.

Кеңестік психология ғылымында тұлға аралық қарым-қатынас мәселесінің түрлі аспектілері В.Н. Мясишев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Г.М. Андреева, А.В. Петровский, А.А. Бодалев зерттеулерінде қарастырылған. Еңбек пен таным жиынтығында қарым-қатынас сана дамуын негіздейтін адамдардың негізгі іс-әрекетінің басты үштігіне кіреді. Қарым-қатынас адамдар мен тұлғааралық ақпараттарды тасымалдайды, ақпарат алмасу және адам іс-әрекеті мен мінез-құлықтарын реттеу болып табылады, адамдардың ішкі дүниесінің қайта жасалуына негіз болады.

Қарым-қатынас айналадағылармен байланысқа түсудің рухани қажеттілігі сияқты ілгері басады. Сондай-ақ адамдар арасындағы қарым-қатынастың басқа адамдарға қоғамдық маңызын айқын көрсетеді.

Әдебиеттер

1. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения //Психологический журнал.-1980.-№5.-С.26-41.
2. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое мастерство. -М., 1990.-196 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
4. Шерьязданова Х.Т. Психологические основы профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования. Дисс.докт. психол.наук. М., 1999.
5. Бапаева М.К. Даму психологиясы: Оқулық. – Алматы: 2014. -440 бет.104-106 бб.

Баянова Л.Ф., Цивильская Е.А.

*(Россия, Республика Татарстан, г. Казань,
Казанский (Приволжский) федеральный университет)*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРАВИЛ ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ

Младший школьный возраст является особенным возрастом вхождения в культурное пространство, приобретения нравственных ценностей, принципов, мировоззрения в целом. Усвоение учебной деятельности, формирование психологических новообразований, новая социальная ситуация развития меняют интересы, ценности ребенка, изменяется восприятие своего места, своих отношений [2, с.813].

В концепции Н.Е. Вераксы «нормативная ситуация» определяется как «стандартная ситуация социального взаимодействия, в которой достаточно точно определены правила социального поведения [2, с.813].

В исследованиях Мустафина Т.Р. проведен контент-анализ нормативной ситуации дошкольника и обнаружены типичные правила, с которыми взаимодействует ребёнок в возрасте 5-6 лет, оказываясь в нормативной ситуации [3, с.295].

Содержание нормативной ситуации, типичных правил, предъявляемых младшему школьнику в контексте учебной деятельности, остаются малоизученными. При многообразии исследований ученика как субъекта учебной деятельности единичны работы по изучению младшего школьника как субъекта культуры в нормативной ситуации [4, с.105], [5, с.95].

В нашем исследовании предпринимается попытка сравнить культурный контекст правил поведения в нормативной ситуации дошкольников и младших школьников на примере общеобразовательных учреждений России (г.Казани).

Методика и процедура исследования

С целью изучения нормативного пространства культуры Баяновой Л.Ф. и Мустафиным Т.Р. были разработаны анкеты с открытыми вопросами для родителей, детей дошкольного возраста и воспитателей дошкольного образовательного учреждения, являющихся субъектами социальной ситуации развития дошкольников [3, с.295].

Ребенку в устной форме задавались три вопроса – «Какие правила детям надо всегда соблюдать?»; «За какие правильные поступки обычно хвалят детей?»; «Какими поступками бывают недовольны взрослые?».

Анкеты для взрослых – как для родителей, так и для воспитателей – предъявлялись в виде бланков для заполнения, в которых также фиксировались их ответы. Взрослым задавались пять вопросов, направленных на выявление их представлений о соблюдении, соответствии и несоответствии детей требованиям норм, выраженных в правилах. К числу вопросов относятся следующие: «Какие правила в повседневной жизни Ваш ребенок соблюдает четко и самостоятельно?»; «О каких нормах приходится постоянно напоминать детям?»; «Каким нормам Вашему ребенку зачастую трудно бывает соответствовать?»; «За выполнение каких правил хвалите ребенка?»; «Несоблюдение каких правил порой приводит Вас к желанию наказать ребенка?».

С целью изучения нормативной ситуации младшего школьника нами были разработаны опросники для учащихся младших классов, их родителей, учителей начальной школы, являющихся субъектами социальной ситуации развития младших школьников.

Учащимся предлагалось ответить на пять следующих вопросов, сформулированных в виде незаконченных предложений, которые предлагалось завершить: « Мои родители радуются, если я...», «Обычно мама следит за тем, чтобы я не...», «Каждый день мне обязательно надо...», «И в школе, и дома, и на улице взрослые могут поругать, если я ...», «Если я хочу быть послушным учеником, то я ...» [2, с.813], [6, с.74].

Опросники для родителей предъявлялись в виде бланков для заполнения, в которых также фиксировались ответы на незаконченные предложения. Родителям задавались пять вопросов, направленных на выявление их представлений о соблюдении, соответствии и несоответствии детей требованиям норм, выраженных в правилах. Вопросы были следующего содержания: «Считаю, что каждый ребенок в этом возрасте должен...», «Я ругаю ребенка, если он в гостях или на улице...», «Когда меня нет дома, мой ребенок...», «Дома я обычно требую от ребенка, чтобы он...», «Самые частые требования, обращенные к ребенку – это...».

Опросники для педагогов предъявлялись в виде бланков для заполнения, в которых также фиксировались ответы на незаконченные предложения. Предложения были следующими: «Самые частые требования, обращенные к ребенку-это...», «Учитель может наказать ребенка, если он...», «Для детей трудно соблюдать правила, касающиеся...», «Как правило, к концу начальной школы все дети соответствуют правилам, касающимся...», «Учитель бывает удовлетворен своей работой, если дети соблюдают...». Данные вопросы раскрывают ту же суть, что и вопросы для родителей.

Результаты и их обсуждение

На основании контент-анализа 415 ответов детей и 577 ответов взрослых (родителей и воспитателей) нами выделены семь групп правил: правила отношений со взрослыми; правила, обеспечивающие самоконтроль; правила дисциплины; правила гигиены; правила, поддерживающие познавательную активность; правила отношений с детьми (сверстниками) и правила безопасности. Данная классификация проводилась с привлечением метода частотного анализа. При этом утверждения в ответах объединялись в соответствии с выделенными нами классами правил. Так, в класс правил отношений со взрослыми мы объединили следующие утверждения: «слушаться взрослых», «здороваться со старшими», «помогать взрослым», «не врать взрослым», «не перебивать воспитателя», «уступать место взрослым». По такому же содержательному принципу были объединены ответы и других классов правил. Общий частотный анализ показал, что распределение ответов детей и взрослых при дифференциации правил в социальной ситуации их взаимодействия имеет различия (Таблица 1.).

Таблица 1 – Частоты (в%) и ранги выбора правил в выборках (дошкольники)

Классы правил	Дошкольники	Взрослые
Правила отношений со взрослыми	29,2 (I)	5,7 (IV)
Правила самоконтроля	19,0 (II)	21,3 (III)
Правила дисциплины	17,5 (III)	33,9 (I)
Правила гигиены	10,6 (IV)	29,8 (II)
Правила, поддерживающие познавательную активность	9,3 (V)	3,6 (VI)
Правила отношений с детьми	9,1 (VI)	4,3 (V)
Правила безопасности	5,0 (VII)	1,2 (VII)

На основании контент-анализа 2503 ответов учащихся 2-4-х классов, 2599 ответов родителей учащихся 2-4-х классов и 73 ответов учителей начальной школы методом частотного анализа нами

были выделены 7 групп правил: правила отношений со взрослыми, правила дисциплины, правила по успешному усвоению учебной деятельности, правила, обеспечивающие самоконтроль (самостоятельность), правила самообслуживания, правила гигиены, правила соблюдения распорядка (организации во времени). Данная классификация проводилась с привлечением метода частотного анализа. При этом утверждения в ответах объединялись в соответствии с выделенными нами классами правил. Так, в класс правил по успешному усвоению школьной программы мы объединили следующие утверждения: «получать хорошие оценки», «получать пятерки», «успевать в школе», «хорошо учиться», «отвечаю на уроке правильно», «красиво делать уроки», «хорошо читать», «не ошибаться, делая уроки», «не забывать делать уроки». По такому же содержательному принципу были объединены ответы и других классов правил. Общий частотный анализ показал, что распределение ответов детей и взрослых при дифференциации правил в социальной ситуации их взаимодействия имеет различия (Таблица 2.).

Таблица 2 – Частоты (в%) и ранги выбора правил в выборках (младшие школьники)

Классы правил	Школьники	Взрослые
Правила соблюдения распорядка	19,3 (I)	11,1 (III)
Правила, обеспечивающие самоконтроль	19,3 (II)	20,4 (II)
Правила по успешному усвоению учебной деятельности	18,3 (III)	9,8 (V)
Правила дисциплины	16,1 (IV)	33,2 (I)
Правила самообслуживания	11,8 (V)	6,8 (VII)
Правила гигиены	9,7 (VI)	7,7 (VI)
Правила отношений со взрослыми	8,6 (VII)	11,1 (IV)

На основании контент – анализа 415 ответов детей и 577 ответов взрослых (родителей и воспитателей) Мустафиным Т. Р. было выделено 7 групп правил. Нами также было выделено 7 групп правил, однако содержательная составляющая их иная, чем у выборки дошкольников. Среди дошкольников эти группы раскрывают правила отношений со взрослыми; правила, обеспечивающие самоконтроль, правила дисциплины; правила гигиены; правила, поддерживающие познавательную активность; правила отношений с детьми (сверстниками); правила безопасности. Данная классификация, как и классификация, разработанная нами, проводилась методом частотного анализа. Относительно младших школьников группы правил отношений со взрослыми; правила, обеспечивающие самоконтроль, правила дисциплины; правила гигиены (4 группы правил) схожи с результатами эмпирического исследования дошкольников. Однако группа правил, адресованных младшим школьникам и связанных с усвоением учебной деятельности, самообслуживанием, соблюдением распорядка, являются отличными от правил дошкольников. Правила в дошкольном возрасте, отличающиеся от правил младших школьников следующие: правила, поддерживающие познавательную активность, правила отношений с детьми (со сверстниками), правила безопасности.

Заключение

Правила в выборке дошкольников, поддерживающие познавательную активность, в младшем школьном возрасте не обнаружены, при этом у младших школьников есть правила по успешному усвоению учебной деятельности. Это происходит потому, что учебная деятельность становится ведущей в младшем школьном возрасте. А необходимость успешно усвоить школьную программу ведет к повышению уровня дисциплины, самоконтроля и соблюдения распорядка. Правила дисциплины, правила, обеспечивающие самоконтроль и правила соблюдения распорядка логично стоят в приоритете правил младших школьников, так как эта группа правил является следствием новообразований младших школьников, которыми являются произвольность психических процессов, внутренний план действий, самоконтроль и рефлексия. [2, с.816].

Обнаруженные нами правила и их классификация соотнесены с общими тенденциями развития младшего школьника как субъекта нормативной ситуации в контексте учебной деятельности, выступающей в качестве ведущей. Система нормативных ситуаций опосредованно формирует психику ребёнка, что, по словам А.Г.Асмолова, всегда является процессом становления личности в культуре [6, с.78].

Литература

1. Баянова Л.Ф. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии.// Филология и культура. Philologie and Culture. – 2012– №3.-С.294-299.
2. Tsivilskaya E.A. Study of Cultural Congruence in Graders. TheSocialSciences, 10, 2015. – P. 813-816.
3. Мустафин Т.Р. Контент – анализ нормативной ситуации дошкольника. // Филология и культура. Philologyand Culture. – № 1 (31) – 2013.– С. 295 – 298.

4. Пашенко А. К. Развитие нормативного поведения младших школьников: дис. канд. психол. наук. / А.К. Пашенко – М., 2010. – 201 с.
5. Bayanova L.F., Tsivilskaya E.A., Bayramyan R. M., Chulyukin K.S. A cultural congruence test for primary school students // Psychology in Russia: State of the Art Volume 9, Issue 4, 2016. – P. 94-105.
6. Баянова Л.Ф., Цивильская Е.А. Особенности правил в нормативной ситуации младших школьников // Научный педагогический и психологический журнал «Образование и саморазвитие». ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», №3 (41) 2014. – с.73-78. – ISSN 1991-7740

Белолуцкая А.К., Мартыненко М.Н.
(Россия, г. Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова)

СВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Одна из активно развивающихся областей исследований в психологии и педагогике связана с оценкой качества образовательной среды, представленной в дошкольных образовательных учреждениях [1; 2]. Интерес к данному направлению обусловлен необходимостью определения наиболее точных предикторов успешного когнитивного развития детей, что позволило бы более профессионально подходить к созданию и оснащению образовательной среды детского сада. Иными словами, изучение значения образовательной среды позволит наиболее эффективно выстраивать процесс обучения и создания условий для когнитивного развития детей дошкольного возраста.

Целью данного исследования является изучение связи качества образовательной среды и особенностей когнитивного развития детей старшего дошкольного возраста.

Методы

Для оценки невербального интеллекта были применены «Цветные прогрессивные матрицы Равена» [4]. Методика «Sentences Repetition» (NEPSY-II) позволила выявить уровень развития рабочей вербальной памяти. И, наконец, методика «Memory for Designs» (NEPSY-II) [5] послужила для оценки двух аспектов рабочей зрительной памяти (запоминание образов и их пространственного расположения).

Для сбора данных о качестве образовательной среды, представленной в детском саду, нами были применены Шкалы комплексной оценки качества образовательной среды в дошкольных образовательных учреждениях ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale) [3]. Данный инструмент продемонстрировал высокую степень валидности, надежности и достоверности получаемых с его помощью результатов [2]. Шкалы комплексной оценки качества образовательной среды ECERS-R действуют по принципу экспертного наблюдения. В зависимости от условий, представленных в среде, эксперт принимает решение о присвоении того или иного балла по ряду показателей.

Выборка и процедура исследования

В исследовании приняли участие 250 детей из 8 групп детских садов г. Москвы, в которых была проведена оценка качества образовательной среды. Для более подробного анализа и сопоставления показателей психического развития детей были выбраны две наиболее контрастные группы. В первой группе было обследовано 18 детей (из них 12 мальчиков и 6 девочек), во второй группе – 25 детей (из них 15 мальчиков и 10 девочек). Возраст детей на момент обследования составлял 5-6 лет.

Описание результатов

Обследование качества образовательной среды двух групп детских садов при помощи Шкал ECERS-R, позволило получить средние значения по каждой из оцениваемых областей (таб. 1). Напомним, что максимально возможное значение для каждой области оценивания – 7; минимальное – 1.

Таблица 1 – Результаты обследования качества образовательной среды.

	Подшкалы ECERS-R	Группа № 1	Группа № 2	Разница
1.	Пространство и его обустройство	3,8	5,1	1,3
2.	Уход за детьми	3,8	4	0,2
3.	Речь и мышление	3,8	5,5	1,7
4.	Детская активность	4,1	3,9	0,2
5.	Взаимодействие	6	5,2	0,8
6.	Структурирование программы	3,3	3	0,3
7.	Родители и персонал	4,2	4	0,2

Исходя из полученных оценок качества образовательных сред, были зафиксированы особенности обследованных групп двух детских садов. **Группа №1** отличается односторонностью детско-взрослой коммуникации, воспитатель не создает условий для того, чтобы дети активно обсуждали волнующие их проблемы и высказывали развернутые суждения. Новые понятия вводятся без опоры на конкретный опыт детей. В среде существуют проблемы с зонированием пространства – отсутствуют места уединения и зона для подвижных игр. **Группа №2** отличается заинтересованностью педагогов в общении с детьми. Они часто задают детям открытые вопросы. Общение между педагогами и детьми двустороннее, воспитатели способствуют развитию детских идей. В пространстве группы выделены и обустроены зоны для подвижных и тихих игр, места для уединения.

В результате математического анализа полученных данных (был применен критерий Манна-Уитни) обнаружены статистически значимые различия в показателях уровня когнитивного развития. Дети из второй группы, по сравнению с детьми из первой группы, обладают более развитым невербальным интеллектом, они лучше запоминают расположение объектов, их конфигурацию, т.е. у них лучше развита рабочая зрительная память. Кроме того, у воспитанников второй группы лучше развита рабочая вербальная память.

Выводы

Результаты исследования отражают важные особенности процесса психического развития детей, включенных в ту или иную образовательную среду: уровень развития когнитивной сферы, выше у воспитанников группы детского сада с более высокими показателями качества образовательной среды по параметрам, касающимся особенностей детско-взрослой коммуникации и условий развития у детей навыков мышления в процессе общения.

Мы полагаем, что применение Шкал комплексной оценки образовательной среды ECERS-R может служить решением существующих в дошкольном образовании проблем, связанных с задачами выявления существенных факторов и условий психического развития детей и оценкой работы дошкольных образовательных организаций.

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ №17-78-20198.

Литература

1. Битянова М.Р., Бурлакова И.А., Веракса Н.Е. и др. Формирование системы независимых измерений оценки качества дошкольного образования и публичной доступности его результатов / Отв. ред. Л.Е. Курнешова. М.:МЦКО, 2009.
2. Шиян О.А., Воробьева Е.В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №7. – С. 38–49.
3. Хармс Т. «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R» /Т. Хармс, Р. М. Клифорд, Д. Крайер. М., Издательство «Национальное образование», 2016.
4. Raven, J., Raven, J. C., Court, J. H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 2: The coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1998.
5. Korkman M., Kirk, U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007.

Белякова Е.Г.

(Россия, г. Тюмень, Тюменский государственный университет)

ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

Современное общество отличается высокой динамичностью развития, а его актуальное состояние достаточно полно характеризует триада «неопределенность-разнообразие-сложность» (А.Г. Асмолов). Это означает, что мы находимся в ситуации непрерывного изменения рынка труда и профессий, что приводит к появлению новых требований к компетенциям специалистов. В этих условиях возрастает роль субъекта профессионального самоопределения. Не только современный выпускник вуза, но и любой уже работающий специалист должен быть готов к продуктивному позиционированию в профессиональной среде, «доучиванию» и «переучиванию» на разных этапах своей жизни и профессиональной карьеры. Сегодня, как никогда ранее, востребованы способности человека к саморазвитию и самообразованию, гибкость, мобильность, личностная диверсификация – способность, опираясь на освоенные компетенции, при необходимости сменить сферу трудовой деятельности и профессию. В целом же для специалиста, занятого в любой сфере труда, сегодня жизненно значима готовность к осмысленному опережающему саморазвитию с учетом тенденций

социокультурной ситуации. Все перечисленное имеет непосредственно отношение к его способности быть субъектом профессионального саморазвития. Субъект – это носитель активности; тот, кто продуктивно выполняет некоторую деятельность. Человек как субъект деятельности и жизнедеятельности проявляет способность к осмысленному и самостоятельному построению своей активности. Это сложное свойство появляется на определенном этапе развития личности и определяет поведение человека. В число атрибутивных характеристик субъектности традиционно включают способность к развитию, активность, сознательность, способность целеполагания и рефлексии, свободу выбора и ответственность за него, саморегуляцию, готовность к самостоятельности, спонтанности. Выстраивая свой профессиональный путь, человек становится субъектом профессионального саморазвития.

Анализ современной научной литературе позволяет выделить две модели взаимодействия личности и профессии. Профессионально-ориентированная модель основывается на постулате о необходимости соответствия человека профессии, что предполагает создание профессионально-квалификационной модели и подготовку (либо отбор) специалистов, ей соответствующих. Личностно-ориентированная модель строится на идее существования потенциала личности и индивидуальности как основы выбора способа профессиональной самореализации, в том числе – профессии [1]. Профессионально-ориентированной модели в большей степени соответствует понятие «профессиональное становление» (подчеркивается, что оно осуществляется под влиянием внешних факторов – социального заказа, образовательного процесса и др.). Суть личностно-ориентированной модели раскрывается через понятие «профессиональное развитие» (внутренне детерминированный, личностно обусловленный процесс). Разумеется, становление педагога в профессии определяется как объективными, так и субъективными факторами. Однако в современном социуме роль субъекта профессионального становления активно возрастает, что делает личностно-ориентированный подход весьма актуальным для исследования проблематики профессионализации педагога.

Профессиональное становление с позиций личностно-развивающей концепции охарактеризовано Л.М. Митиной [2]. Под профессиональным становлением личности понимается процесс, в котором происходит становление, развитие и реализация в труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, а также активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности. Критериями становления профессионала выступают интегральные характеристики личности: направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость. Соответственно выделяются два способа профессионального становления человека: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития.

Применительно к профессии педагога многие авторы описывают субъектность в терминах компетентностного подхода [3]. Субъектность педагога, понимаемая как компетентность, определяет успешность выполнения профессиональной деятельности, составляет основу функционирования и развития педагогических способностей, личностного потенциала, позволяет решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

По Н.В. Кузьминой, структура субъектных факторов включает: тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность.

По А.К. Марковой, структура субъектных свойств педагога включает два основных блока характеристик:

1. Объективные характеристики.

Профессиональные, психологические, педагогические знания.

Профессиональные умения.

2. Субъективные характеристики.

Профессиональные, психологические позиции, установки.

Личностные особенности.

И.А. Зимняя выделяет четыре группы субъектных свойств педагога:

➤ психофизиологические (индивидуальные) свойства субъекта как предпосылки осуществления им его субъектной роли, выступающие в качестве задатков;

➤ способности;

➤ личностные свойства, включая направленность;

➤ профессионально-педагогические и предметные знания и умения как профессиональную компетентность в узком смысле.

В традиции субъектно-деятельностного подхода Е.Н. Волкова выделяет следующие показатели развития субъектности учителя:

- понимание учителем своей миссии как посреднической;
- понимание и принятие уникальности и ценности ученика;
- сложная, позитивная, открытая, гибкая «Я-концепция» педагога, обеспечивающая готовность к изменениям;
- внутренний локус контроля (принятие внутренней ответственности) в педагогической деятельности;
- ориентация на открытое и конструктивное взаимодействие с учащимися.

Системообразующей характеристикой субъектности педагога в силу специфики данной профессии является ценностное отношение к ученику. В педагогическом взаимодействии учитель относится не только к себе как к субъекту собственной деятельности, но и к учащимся как к субъектам их собственной деятельности. Соответственно отношение учителя к себе как субъекту предполагает признание и принятие у ученика всех свойств субъекта – активности, сознательности, свободы выбора и ответственности за него, уникальности, саморазвития как способа существования. Субъект-субъектное взаимодействие в наибольшей степени раскрывает свой потенциал в диалогической стратегии обучения и воспитания.

Мерой субъектности педагога является его профессиональная мотивация, которая основывается на гуманистических ценностях. Она определяет отношение к ученику как к уникальной неповторимой личности, со своим внутренним миром и жизнью, наполненной смыслом.

Субъектность как высший уровень профессионального развития личности проявляется в готовности и способности педагога превращать свою профессиональную деятельность в предмет рефлексивного познания, совершенствования и преобразования (С.Н. Глазачев, С.С. Кашлев, Н.И. Соколова). В этом процессе необходимыми являются:

- способность саморегуляции, самоорганизации деятельности;
- разнообразные практико-ориентированные умения, способы действий;
- моделирование, планирование содержания, методов, форм работы педагога и деятельности учащихся, форм продуктивного педагогического взаимодействия;
- реализация намеченных программ;
- контроль процесса и оценка результатов своих действий;
- разнонаправленная рефлексия собственной деятельности и деятельности учащихся.

Ряд ученых (Э. Ф. Зеер, О. А. Черкасова, Г. С. Корытова) отмечает, что профессиональное становление личности педагога в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности помимо приращения знаний, умений и навыков характеризуется формированием профессионально важных личностных качеств, таких как эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, наблюдательность, предвидение и рефлексия. Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская рассматривают профессиональное становление педагога через изменение его профессионализма (совокупность личностных характеристик, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности) и профессионального мастерства (совокупность личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности преподавателя, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности). Вместе с тем авторы утверждают, что профессиональное становление педагога во многом зависит от культуры профессионально-личностного самоопределения, которое обеспечивает способность осуществлять выбор в быстро изменяющихся условиях профессионального бытия.

В своем более точном смысле, берущем начало в работах основоположников субъектно-деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская и др.), понятие субъектности указывает на способность личности выступать инициатором собственной активности в процессе профессионального становления и развития.

Благодаря субъектным свойствам личности становятся возможными осмысленное проектирование и реализация профессионального пути, а важнейшим результатом является формирование профессиональной идентичности – самоидентичности в профессии, ощущение своего призвания к ней, возможностей для продуктивной самореализации и саморазвития. Проектирование профессионального будущего может осуществляться применительно к ближайшим учебно-профессиональным или профессиональным задачам, либо реализуется в среднесрочной перспективе, или же охватывает всю обозримую на данный момент жизнь человека.

Ситуация в современном российском педагогическом образовании достаточно продуктивна для формирования свойств субъектности в процессе подготовки будущих педагогов. В психолого-педагогической науке, современных нормативных документах явно выражена направленность на индивидуализацию отечественного образования через организацию обучения в форме индивидуальных образовательных траекторий, что предполагает активность обучающихся по проектированию своего профессионального пути и способов его реализации. Развивается опыт организации осмысленной практико-направленной деятельности студентов педагогических направлений. В образовательной практике используются новые виды сопровождения профессионального развития педагога на разных этапах его становления, включая вузовское обучение. Складываются и новые модели педагогического образования, которые требуют разработки и реализации системного сопровождения профессионального самоопределения педагога на его профессиональном пути. Акцент на индивидуализации образования означает, что сопровождение должно реализовывать условия для становления педагога в роли субъекта профессионального саморазвития.

Литература

1. Корытова Г.С., Никифорова Н.А. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели // Вестник ТГПУ. 2015. № 1 (153). С.9-15.
2. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Родионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 392 с.

Беркімбаев К.М., Ниязова Г.Ж., Султанмұрат М.С

(Қазақстан Республикасы, Түркістан қ.,

Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті)

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КОММУНИКАТИВТІК ЛИДЕРЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ КОММУНИКАТИВТІК ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІ

Жоғары білімді дамытудағы қазіргі кезеңдегі базалық сипаттамалар– саналы жеке тұлғалық өсу қабілеттілігі бар, әлеуметтік және кәсіби стереотиптерін меңгеруге бағытталған, кәсіби жауапкершілікті, лидерлік қасиеттерді нығайтатын және мобильді қоғамға лайық маманды қалыптастыру негізгі өзектілікке ие болып келеді. Бұл үдеріс әлеуетті жеке тұлғалық қасиеттерді және білім алушылардың сипаттарын өзекті қылуға, психологиялық-педагогикалық және оқыту үрдісіне рухани өнегелі аспектілерін енгізуге бағдарланған оқыту үлгілері мен технологияларын қалыптастырумен байланысады. Осыған байланысты лингвистика, психология, педагогика, әлеуметтану, тарих сияқты әлеуметтік және мәдени маңызды тәртіптердің мәндері жандандырылуда. Дәл осы гуманитарлық тәртіптер ел мәдениетінің, ұлттық сипаттың өзіндік ерекшелігі мен бірегейлігін ашуға, жеке тұлғалық қасиеттерді дамытуға бағытталған, қазіргі қоғамда жастарды табысты әлеуметтендіру және оларды кәсіби дамыту мүмкін емес.

Мамандарды дайындаудың жаңа үлгісін қалыптастыру түлектерге қойылатын біліктілік талаптар тізімін ғана емес, сонымен қатар олардың коммуникативтік мүмкіндіктерін есепке алады. Осыған байланысты ЖОО-ның оқыту үдерісінің қолданбалы сипатының маңызды аспектісі коммуникативтік лидерлікті қалыптастыру болып табылады.

Коммуникативтік лидерлікті қалыптастыру мәселесін қарастырмас бұрын, лидер, лидерлік терминіне тоқталайық.«Лидерлік» түсінігі әлеуметтануда, педагогикада, психологияда және адам мен қоғам туралы бірқатар ғылымдарда зерттеу объектісі болып табылады. Лидерлік кез келген өркениетті қоғамда маңызды роль атқарады және өмірлік іс-әрекеттің барлық салаларын өзекті етеді.

Психология және педагогика бойынша әдебиетте лидерлік түсінігінде адамдарға ықпал ету өнері, олардың керекті мақсаттарына қол жеткізулеріне талпынуларын шабыттандыру шеберлігіне баса назар аударылады[1].

Лидерлік феномені бір жағынан, адами әлеуметте туындайтын басқа да көптеген құбылыстар сияқты күрделілігі соншалық, ол туралы ғылыми түсінік анық және қарапайым бола алмайды. Екінші жағынан «лидер» және «лидерлік» сөздері табиғи тілде лидерлік туралы ғылыми көріністердің пайда болуына дейін көп уақыт бұрын пайда болды. «Лидер» және «лидерлік» түсініктерінің мәнін толығырақ талдау үшін осы сөздердің мазмұндық құрамын табиғи тілдің көзқарасынан қарастырып, содан соң ол әр түрлі тілдерде қалай пайдаланылатынын салыстырып көрейік.«Лидер» сөзі батыс-германдық«laithjan» сөзінен шыққан, бұл ағылшын тілінде бірте-бірте «алып жүру» деген мағынаны

білдіретін tolead етістігіне айналды. Уақыт өте түбірі «laithjan» сөзінен шыққан tolead «алып жүру» (жетектеу) сөзі XIII-ғасырдан бастап leader «лидер» деген мағынаны білдіретін зат есімі қоғамда қолданыла бастады[2].

Яғни «лидер» сөзін көшбасшы, соңынан ерте білу қабілетіне ие, көпшілікке өзінің ықпалын тигізе алатын, белгілі бір ортаны немесе ұжымды басқара алатын қасиеттер бойынан табылатын адамды айтамыз[3].

Осы лидерлік ұғымының ғылымда ерекше орын алатын түрлерінің бірі коммуникативтік лидерлік. Ғылыми әдебиетті зерттеу коммуникативтік лидерліктің туралы теориялар жеткілікті түрде көп екенін көрсетеді.

Шетелдік ғалымдар Э.Богардус, П.Друкер, Р.Мертон, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн т.б. өзеңбектерінде коммуникативтік лидерліктің қалыптастыру механизмін жан жақты зерделеп өз анықтамаларын білдірген.

Атап өтетін болсақ, Э.Богардус коммуникативтік лидерлікті ерекше коммуникативтік процесс деп санады, лидер субъект ретінде адамдарға ықпал етуге, оларды шабыттандыруға қабілеттілігі жоғары болғандықтан, олар өздерінің бұрынғы мақсаттарына жаңа энергиямен, ал жаңа нәтижеге үмітпен баруға талпына бастайды[4].

П.Друкердің пайымдауынша, топтағы коммуникациялық процестер лидермен топтың басқа мүшелерінің сеніміне кіру, олардың соңынан еруге дайын екендігін көрсетеді. Р.Мертон, коммуникативтік лидерлікті топ мүшелері лидердің ізбасарлары болатын және өздеріне жүктелген міндеттерді тиісті болғаннан емес, соны қалағандықтан орындау нәтижесіне ие субъектаралық және тұлғаралық өзара әрекеттесу деп анықтады[5].

Лидерлік теорияларын талдауда түрлі әдістерді зерттеу нәтижесінде, және де оның коммуникативтік құраушылары коммуникативтік лидерліктің өзіндік анықтамасын тұжырымдауға бізге мүмкіндік берді.

Осы анықтамаларға сүйене отырып, коммуникативтік лидерлік дегеніміз заманауи қоғамның талаптарына сүйене отырып, білім алушылардың ой-пікірлері мен іс-әрекеттеріне болашақ маманның ықпал ету қабілеті деп ой тұжырымдауға болады.

Студенттердің коммуникативтік лидерлігінің кейбір ерекшеліктерін қарастырып көрейік. Қазіргі болашақ лидер-маман топтың, ұйымның алыс және перспективалық мүмкіншіліктерін беруі тиіс, тапсырыстардың жеткізушісі және идеяларды ұсынушысы болуы тиіс. Басқаша айтқанда, лидер-маман инновациялық, бағдарлы және шабыттандырушы коммуникацияны іске асыруы тиіс, демек, лидердің тиімділігінің көрсеткіші оның шығармашылық зарядтылығы, сапалы қайта құруларға ұмтылушылығы болып табылады. Инновациялық коммуникация, яғни жаңа ақпаратқа қатыстыру, оқыту және дамыту, қазіргі әлеуметтік-мәдени мәнмәтіннің дұрыстығымен лидерлерге қойылатын ең басты талап. Өйткені, әлем қарқынды дамыған сайын, белгісіз және бақылауға көнбейтін болған сайын, әлеуметтің мүшелері соншалықты көп, оған қоса қоғамды басқару субъектілері өзін-өзі жетілдіру процесіне қатысуы тиіс.

Бұл зерттеуде ЖОО-ның студенттерінің коммуникативтік лидерлік деп вербалды және вербалды емес өзара әрекеттесу мен әлеуметтік-лингвистикалық мақсаттылық ережелерін анықтайтын лингвистикалық, фонетикалық, морфологиялық, синтаксистік және лексикологиялық құзыреттерінің жиынтығы деп ұғынамыз. Кәсіби коммуникативтік лидерліктің қалыптасу деңгейіне маманның кәсіби мәселелерді тиімді басқару және шешу шеберлігі тәуелді. ЖОО-ның болашақ мамандары үшін коммуникативтік лидерлік түрлі деңгейлердегі тиімді өндірістік қатынастардың негізгі құралы болып табылады. Сонымен бірге, бұл шартты түрде гуманитарлық бағыттағы мамандарға ғана емес (қоғаммен байланыстар бойынша мамандар, менеджерлер, экономисттер), қызметі тек «адам-адам» жүйесі бойынша іске асатын түлектерге де қатысты (инженерлер, технологтар және т.с.).

Студенттің коммуникативтік лидерлігінің құраушысы келесі қасиеттер болып табылады: нақтылық, анықтық, айқындық, тіл байлығы сияқты сөйлеу және сөйлеу тәртібінің сапаларын иелену; кәсіби сөйлеудің жанрлық әртүрлілігін тиімді және орынды пайдалану; сенімді дәлелдеменің логикалық және тілдік құралдарын меңгеру; түрлі іскерлік және кәсіби жағдайларда басқарушылық риторикасы мен тілдесу заңын меңгеру; адамдардың өз мақсаттарына қол жеткізуге талпыныстарына ықпал ету және шабыттандыру шеберлігі, іскерлік сұхбаттар, іскерлік қатынасхаттар; тілдесіп отырған серіктесті тыңдай білу, әдептілік, зейінділік; тілдесудің қызметтік жағдайларында сөйлесу тәртіп стратегиясын сауатты құра білу қабілеті. ЖОО-дағы маманның коммуникативтік лидерлігін жүзеге асыру оның жеке тұлғалық сапаларымен және жеке тұлғаның психологиялық ерекшеліктерімен тығыз байланысты.

Студенттерінің коммуникативтік лидерлігін қалыптастыру мақсатында оқытудың инновациялық технологияларын енгізудегі қажеттілік те өзекті мәселе болып табылады.

Ұзақ жылдар бойы университеттегі практикалық білімдердің нысандары көбіне студенттердің әдеттегі репродуктивті қызметіне, білімдерді тексерудің жазбаша нысанына, тестілеуге бағытталды, бұл бірқатар артықшылықтарға ие болғанымен, коммуникативтік шеберліктер мен дағдылардың қалыптасуында ең заманауи коммуникативтік технологиялардың тиімділігі бойынша айтарлықтай кейін қалатындығын көрсетті. Болашақ мамандардың коммуникативтік лидерлігін қалыптастырудағы оқытушының мақсаты білім берудің басты міндеттерінің бірін – тілдесу мен байланыстың барлық мүмкін болатын әдістерін шеберлікпен қолданатын басқа адамдармен өзара әрекеттесуді нәтижелі құруға қабілетті бірқатар коммуникативтік шеберліктер мен дағдыларға ие жеке тұлғаны қалыптастыруды толығымен іске асыратын оқыту қызметінің түрлі технологияларын оқуда қолдану болып табылады.

Болашақ мұғалімдердің коммуникативтік лидерлігін қалыптастыруда коммуникативтік оқыту әдістерін пайдаланудың өзектілігі жоғары. Коммуникативтік оқыту әдістерін қарастырамыз.

1. **Омега-мэппинг** – бұл күрделі мәселелердің біртұтас шешімдерін табуға көмек беретін идеялар құрудың тәсілі. Омега-мэппинг шешім табу процесін визуализациялаудың арнайы техникасын қолданады, оны көрнекі және құрылымдалған қылады.

2. **Катена-мэппинг** – бұл идеялардың көп мөлшерін жасау үшін жұмыстың бастапқы кезеңінде қолдануға болатын идеяларды тудыратын техника. Катена-мэппинг ойлау кеңістігін кеңейтуге көмек береді, шығармашылық блоктарды жеңуге, ал осы жұмыс барысында табылған ынталандырмаларды идеяларға түрлендіреді.

3. **Шығармашылық ойлауды психологиялық жандандыру тәсілдері** – мәселені көпжақты қарастыруға кедергі келтіретін, ойлап тапқыштық шешімдер мен жаңа бизнес ойларды табуға бөгет жасайтын ойлаудың психологиялық инерциясы. Бұл тәсілдер ұсынылатын идеялардың санын едәуір арттыруға және осы процестің өнімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

4. **Кішкентай адамдар тәсілі**-ӨМШТ-да (өнертапқыштық мәселелерді шешу теориясы) кеңінен қолданылады. Тәсілдің мәні объектіні көптеген (тобыр) кішкентай адамдар түрінде елестетуді меңзейді. Мұндай үлгі эмпатияның (көрнекілік, қарапайымдылық) абыройын сақтайды және оған тән кемшіліктері жоқ (адам организмінің бөлінбейтіндігі).

5. **Ой-талқы**. Ойлауды психологиялық жандандырудың ең әйгілі тәсілі «ой-талқы» 40-шы жылдары А.Осборнмен (АҚШ) ұсынылған. "Ой-талқы" ойлап тапқырлық шешімдерді және жаңа бизнес идеяларды іздеудің ұжымдық тәсілі болып табылады, негізгі ерекшелігі қатысушыларды сыншылар мен "генераторларға" бөлуінде, сонымен қатар идеялардың генерация және сынау процестерін уақытқа бөлу.

6. **Семинар-пікірсайыс**. Қандай да бір мәселені оны дұрыс шешу жолдарын орнату мақсатымен ұжымдық талқылауды көздейді. Ол жоғары ақыл-ой белсенділігін көздейді, пікірталас жүргізу шеберлігін үйретеді, мәселені талқылау және пікірді анық және жинақы түрде білдіру. Оқу пікірсайысы – проблемалық оқыту тәсілдерінің бірі болып табылса, ал оқытудың компьютерлік технологиялары – компьютердің көмегімен білім алушыға ақпаратты жинау, өңдеу, сақтау және беру процестері болып табылады.

Жоғарыда аталған оқыту әдістерімен қатар, жобалар жасау, тапсырма ретінде проблемалық жағдайларды шешуге үйрету, бейнефильмдер мен презентацияларды дайындау, топ алдында қорғау, семинар сабақтары барысында кәсіби және іскерлік сөйлеулердің жанрлық әртүрлілігінің қалыптасуына көмектесетін белсенді нысандар мен тәсілдер қолданылуы тиіс (кеңес, коммерциялық келіссөздер, қызметтік сұхбаттар, пікірталастар, даулар, келушілерді қабылдау, шиеленіс жағдайында тілдесу және т.б.). сонымен қатар, кәсіби жағдайларды ұжымдық талқылау, тілдесудің іскерлік нақышы бойынша мақсатты бағытталған жұмыс, мәтіндерді стилистикалық редакциялау, ықпал етудің аса айқын және дәлелді риторикалық құралдарын іздеу болашақ мамандардың кәсіби сөйлеу мәдениетін дамытуға және жетілдіруге мүмкіндік береді.

Жоғарыда аталған коммуникативтік оқыту әдістерінен бөлек, интерактивтік оқыту әдістері мен ақпараттық-телекоммуникациялық технологиялардың мүмкіндіктерін болашақ мамандардың коммуникативтік лидерлігін қалыптастыруда кеңінен қолдану қажет.

Қорытынды ретінде коммуникативтік лидерлік ЖОО-дарының студенттері үшін үлкен маңызға ие, себебі коммуникативтік лидерлік олардың кәсіпқойлығының қалыптасуына көмектесетінін және кәсіби серіктестермен жоғары деңгейде өзара қарым-қатынас жасауға мүмкіндік беретінін ерекше атап өткен жөн, бұл өз кезегінде еңбек тиімділігі мен кәсіби қызмет нәтижелерінің жоғрылауына әкелді.

Әдебиеттер

1. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. – 2007. – № 3. – С. 4–12.

1. 2.Селезнева, Е.В. Лидерство: учебник для бакалавров/М.- Издательство Юрайт, 2014.-429с.
2. Ержакыпов, М.С. Педагогические основы формирования речевой культуры студентов-лидеров [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / М.С. Ержакыпов. – Б., 2013. – 15 с.
3. 4.Андрьянченко, Е.Г. Теоретический анализ проблемы лидерства в зарубежной социальной психологии [Текст] / Е.Г. Андрьянченко // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 256-261.
4. 5.Зотова, Т.Ю. Учитель как коммуникативный лидер в педагогическом споре [Текст] / Т.Ю. Зотова. – Новокузнецк, 2014. – 78 с.

Беркимбаев К.М., Мутанова Д.Ю., Тасова Ф.Б., Есенкулова А.О.
(Международный Казахско-Турецкий университет им.Х.А.Ясави)

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА И РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Уровень развития психологической науки, и в частности таких ее областей как психология личности, психология творчества, связан с нахождением решений многих социально-экономических, образовательных, культурных задач. Человек, обладающий достаточно высоким творческим потенциалом, всегда был интересен для науки не только в связи с возможностью создания нового оригинального продукта, но и в связи со способностью совершенствовать процессы и средства, приводящие к высокой продуктивности, а также готовностью меняться, развиваться в соответствии с изменчивостью современного мира.

Значительно трансформируется и система требований, предъявляемых образовательному процессу и сторонам, включенным в педагогическую деятельность: и в педагогах, и в учащихся приветствуются самостоятельность, инициативность, творческий подход к делу. Современная система образования должна нацеливать учащегося не на пассивное накопление информации и опыта, а формировать у него потребность и умение мыслить самостоятельно и творчески; и особую актуальность приобретает развитие способностей, позволяющих находить оптимальные решения при неопределенности условий и многовариантности ответов. Давно замечено, что в таких условиях люди предпочитают решать свои проблемы, обсуждая их в семье, советуясь с друзьями и коллегами, то есть в коммуникативном процессе. Психология менеджмента также предлагает коллективные методы поиска оригинальных решений. Это позволяет предположить, что общение людей, которое основано на проблемной ситуации, вызывает взаимную стимуляцию участников и сопровождается генерацией новых идей – процесс креативного общения, – можно использовать в качестве средства решения описанных выше задач. Таким образом, разработка и внедрение приемов креативного общения в педагогическую практику способствует развитию у учащихся психологических черт, соответствующих требованиям современной жизни. Креативность становится качеством желаемым, ценным и нужным. Естественным образом возникает вопрос о том, как возможно этим качеством овладеть, актуализировать имеющийся потенциал или развить в себе и других креативные способности. И при развитии креативности необходимо признать важность принципа взаимодействия, ценность общения и значимость групповой работы.

В центре внимания данной проблемы находится личность педагога как одно из основополагающих условий формирования и развития творческой активности в образовательном процессе. В условиях модернизации образования и повышении требований к выпускнику высшей школы как саморазвивающейся личности, активно осваивающей ситуации социальных перемен и участвующей в преобразовании общества вектор преобразований направлен на развитие индивидуальных потенциалов и творческих способностей обучающегося. Воплотить это требование может лишь педагог, обладающий творческой самобытностью. Новые образовательные ценности ориентируют педагога на развитие профессионального творчества.

Каждый педагог должен отдавать себе отчет о том, что «творчество – это не какая-то отдельная сторона педагогического труда, а наиболее существенная и необходимая его характеристика» [1], сформировать у себя установку в каждом конкретном случае выходить за рамки нормативной деятельности и осуществлять поиск нетрадиционных способов решения учебно-воспитательных задач.

Впервые потенциальные продукты педагогического творчества были перечислены в работе В. В. Белича. Там же было указано: в результате проведенного атрибутивного анализа установлено, что метод обучения может быть открыт, а способ обучения изобретен [2].

В рамках означенной проблемы считаем необходимым раскрыть развитие профессиональных ориентации педагогов высшего звена, через анализ понятий «творчество» и «творческий потенциал», а также «креативность».

Ключевым понятием для нас выступает творчество – вид человеческой деятельности, для которой характерно: наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи; социальная и личная значимость и прогрессивность; наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества; наличие субъективных (личностных) предпосылок и качеств; новизна и оригинальность процесса и (или) результата. Творческую личность, как мы уже говорили, отличает особое сочетание личностно-деловых качеств, характеризующих ее креативность.

Креативность – способность, отражающая глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения. Традиционно называют следующие признаки креативности: оригинальность, эвристичность, фантазия, активность, концентрированность, четкость, чувствительность [3]. Для творческого педагога, наряду с традиционными (эвристичность, оригинальность, активность и т.д.) необходимы также и такие качества, как инициативность, самостоятельность, целеустремленность, широта ассоциаций, наблюдательность, профессиональная память, способность к преодолению инерции мышления.

Понятие «творческий потенциал» исследователи определяют как:

- развитое чувство нового, открытость всему новому, система знаний, убеждений на основе которых строится деятельность человека, высокая степень развития мышления, его гибкость, нестереотипность и оригинальность, способность быстро менять приемы действий в соответствии с новыми условиями деятельности (Т. Г. Браже, Ю.Н. Кулюткин);

- интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении человека к творчеству (А.М. Матюшкин);

- социально-психологическая установка на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности (Е.В. Колесникова).

Творческий потенциал педагога мы рассматриваем как системное качество личности – быть субъектом творчества в профессиональной деятельности, общении и самопознании [3, 8-стр].

Прогнозирование собственного возможного творческого потенциала с целью более продуктивной самоактуализации способностей рассматривается как компонент, определяющий самоорганизующуюся самореализующуюся личность. Это, в свою очередь, программирует творческо-исполнительский ресурс личности.

Проблемам креативности педагогического труда посвящен значительный ряд исследований (В.В. Давыдов, В.И. Загвинский, И.Я. Лернер, А.В. Морозов, П.И. Пидкасистый, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Д.В. Чернилевский и другие).

Таким образом, педагогическое творчество преподавателя вуза – это индивидуально своеобразный процесс теоретической и практической деятельности преподавателя, направленный на поиск и осуществление новых, оригинальных решений педагогических задач, способствующих повышению эффективности и качества обучения и воспитания. Педагогическое творчество ведет к самоактуализации личности педагога, которая определяется широким полем сознания, значительными возможностями творческого самовыражения, адекватным отражением социальной реальности, способностям к управлению и самоуправлению, быстрой переработкой большого объема информации.

Уровень творчества в деятельности педагога отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей. И творческий характер педагогической деятельности поэтому является важнейшей ее особенностью. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитая личность. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством получения наилучшего в данных условиях результата.

Однако творческий характер педагогической деятельности нельзя свести только к решению педагогических задач, ибо в творческой деятельности в единстве проявляются познавательный, эмоционально-волевой, мотивационный, ценностный компоненты личности.

К психолого-педагогическим и организационно-педагогическим условиям, способствующим формированию личностных и внешне стимулирующих факторов развития потенциала творчества у педагогов мы относим позитивную профессиональную мотивацию и направленность, востребованность педагогического творчества в учебном заведении, теоретическую и методическую подготовленность и т.д.

Преподавательская деятельность неразрывно связана творчеством. Если проанализировать научно-педагогическую литературу, то мы увидим, что творчество педагога понятие достаточно условное. Оно может проявляться в создании новых, оригинальных процессов обучения, которые влекут за собой изменения содержания программы, методов обучения, или же создание комбинаций из известных методов и приемов обучения, либо в руководстве самостоятельной творческой деятельностью студентов, направленной на создание конкретных оригинальных изделий, произведений, руководстве исследовательской работой и т.д. главное здесь доброжелательное отношение к ученику, желание помочь ему в развитии способностей и склонностей.

Никакое творчество невозможно без осознания собственной индивидуальности, поэтому и педагог только тогда добивается единства приема и личностных качеств, когда его целенаправленное воздействие вырастает из его личности. Познать себя в педагогической деятельности – значит сделать теорию и опыт других собственным достоянием, толково распорядиться своими внутренними ресурсами и возможностями.

Творческий потенциал педагога, степень его развития существенно зависят от следующих факторов и условий [4]:

- от актуализации приоритетных педагогических проблем для отдельно взятого учебного заведения, которые одновременно были бы актуальны для конкретно взятого педагога;
- от степени интегрированности, вовлеченности педагога в коллективную инновационную деятельность;
- от стремления и способностей педагога к самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию;
- от степени вовлеченности педагога в методическую деятельность; работу методических объединений, от степени участия в стажерских площадках, семинарах, конференциях и индивидуально-личностных контактах с учеными и др.

Педагогический мониторинг, с одной стороны, позволяет вовлечь педагогов в систематическую диагностику качества образования, с другой стороны, не только улучшить, но и выявить резервные возможности саморазвития творческого потенциала педагога. Вовлеченность педагога в деятельность педагогического мониторинга качества образования дает возможность повысить уровень методологической культуры, разработать авторские программы, методические пособия и на этой основе существенно повысить уровень профессионального творчества педагогов, а соответственно и эффективно развивать креативный потенциал студенческой молодежи.

Литература

1. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии 1996, – №2. – С. 23.
2. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – С. 182.
3. Галин А.Л. Личность и творчество. Психологические этюды / А.Л. Галин. Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1989. – 128 с.
5. Е. Е. Подгузова (Монография) Развитие креативности специалистов социально-культурной сферы в процессе вузовской подготовки. – Смоленск 2006. – 132 стр.

Berkimbayev K.M., Mutanova D.Yu., Shafiyeva Z.A., Pralieva R.E.
(International Kazakh-Turkish University by H.A. Yassawi)

PSYCHOLOGICAL BASES OF CREATIVE STATES AND PROFESSIONAL CREATIVITY OF THE PERSON

In recent years interest in questions of an assessment and formation of creative thinking, professional creativity increased in psychology. Relevance of this problem is defined by the changes which happened in modern Kazakhstan. In the created conditions requirements to such qualities of the personality as openness to new experience, ability to find solutions in non-standard situations, the creative attitude towards reality raised. The president of Kazakhstan N.A. Nazarbayev noted in his lecture “To economics of knowledge through innovation and education”: “Having set a strategic task – to become one of the 50 most competitive countries in the world within the following 10 years, we must closely follow global development trends in science and technology as well as development of education. We must look towards approaching the level of 50 most competitive countries in the view of life quality and standards. High-quality mobile human capital should become Kazakhstan’s key advantage on the world market together with constant introduction of innovations. The principal goal of entering the list of 50 most competitive countries is preparation of high-

quality competitive specialists who can successfully manage scientific technology, practically use the acquired knowledge, and make effective decisions [1].

In this regard new and especially important tasks one of which is the education and training promoting full development of the personality, its creative aspirations, adaptation of the person to various environment, dynamically changing social and economic situation are set for education. To achieve this objective, modern society needs the teacher possessed all above-named characteristics of the creative person. In this regard as an applied task for pedagogical psychology there is a question of formation of creative abilities in pedagogical activity, creative competence of the teacher.

Creativity in structure of professional competence reflects creative achievements of the teacher in different stages of professional activity and is understood as ability to creation of new professional products and good results of activity due to realization of creative abilities of the personality. In this regard the basic contradiction between the available system of the vocational training of shots of teachers (focused mainly on formation of special knowledge, algorithms of decisions, the fulfilled technologies) and need of development of the educational and administrative methods providing formation and realization of readiness of the teacher for creative thinking, decision-making in situations of the increased uncertainty and the responsibility, i.e. all basic elements of competence of the relation of own professional creativity is found.

Professional creativity was not studied so far, but there are researches which are "nearby" about this perspective. It is worthy to point out works devoted to studying of creative thinking (D. Gilford, E. Torrance, M. Wallach, S. Mednik, Ya.A. Ponomarev, D.B. Bogoyavlenskaya, V. N. Druzhinin, A.M. Matyushkin, V.D. Shadrikov, V. I. Panov, M. M. Kashapov, A.V. Karpov, etc.), and the works analyzing and deepening the concept "competence" (A.L. Zhuravlev, N. F. Talyzina, R. H. Shakurov, A.I. Scherbakov, L.A. Petrovskaya, A.K. Markova, J. Raven, etc.).

Defining the person, in all previous works scientists [2] concretized him as space of integration of various projections of the life incorporating at the same time natural, social and cultural characteristics. From the integrative point of view the personality acts at the same time as unity material, social and spiritual, i.e. as the natural individual, a spiritual and practical being and the sociocultural subject.

The integrative psychology as complete knowledge of the person and the world considers the person in indissoluble communication with the world. The personality is an egoism and a microcosm of all reality, through consciousness of the person this reality is considered and will be transformed, and in it and the person seeks for growth and development. It is known that a subject of modern akmeology is process of achievement of top of skill in a profession, the maximum creative self-realization of the expert and achievement of the highest vital self-realization.

In the course of formation of integrative psychology [3] scientists declared that its pragmatismal purpose – change of structure and a form of consciousness of the person finding as a result ability to think, reflex, operate adequately in the corresponding sociocultural environment and on intrinsic level to transform homo sapiens and homo habilis (the homo sapiens and skillful) to homo ludens and homo creacoficus (the person playing and creating wisdom).

Out of doubt, at the moment we do not refuse this prime transformational target, but tactically the purpose of integrative psychology coincides with akmeology purpose – self-updating of the personality. We understand aspiration of the person to perhaps fuller identification, development of the personal abilities, features as self-updating, potentiality and realization of this aspiration in life. In the history of philosophy and psychology there is a set of the points of view on the emergence nature, dynamics and features of manifestation of self-realization.

From the point of view of integrative psychology of people – extremely difficult and inconsistent being who is at the same time belonging at once to many spheres. Being part of the nature, it separates from it for own transformation and growth through its transformation. Being part of society, he seeks in it for comprehension and development of the unique identity. It part of general culture, but has the view of its transformation and allocation of the main values in what its aspiration to innovations in all spheres is shown. Ability of the person to exist and develop in various areas and spheres is possible by existing consciousness which possesses the highest extent of integration.

Ability to a transtsendention as possibility of "exit" of the person out of limits of social and natural need provides reality of an independent choice to them option of behavior, activity, emotional and intellectual reaction in various situations, that is freedom. To F. Nietzsche's philosophies "freedom from" is transformed to "freedom for" which is shown in self-affirmation and realization by the person of own meaning of life. His superperson is first of all the creator possessing strong, prompt, "original will", the creator of himself as the independent and free personality.

Therefore the person – "the only being in the world who is in a condition of a constant renew born, and this renew born happens only in that measure in what the person manages by own efforts to place itself in the thought, in the aspirations, in some strong magnetic field interfaced by limit symbols".

Self-actualization is an aspiration personally to raise and develop. The person seeks for comprehension of an essence of a world order, and, above all – own essence and own mission. Qualitatively distinctive sign of the self-staticized personality is ability and intension to create. Violent search, stay and presence of such personality in creative, heuristic (expanded, stream, resource) conditions of consciousness allocates it from bulk of people [4].

In the modern society sometimes appears the defined "social order" for the creative person, for the person capable independently to set for itself the objective and significant purposes, tasks, to propose non-standard and effective solutions.

The creativity problem excited long time before mankind. It is actual and now owing to the mystery, gnoseological difficulty. Sources and ways of human creativity are inscrutable. We completely agree with D. V. Ushakov who writes: " Whether the law exists where you can describe creativity of a person? If we understand creativity as process whose results we do not guess from an initial state, it seems that on this question it is necessary to answer rather in the negative" [5]. Creativity possesses quality of esoteric knowledge, that is knowledge of secret, internal, personal, unclear for others, the expression hidden, not having verbal forms at the level of its procedural execution.

Among diverse qualities of human consciousness and mysterious its ability to creativity – to acquisition of essentially new knowledge of the person surrounding it the world and ways of its transformation, knowledge which was no by the previous generations which should be got is the most intriguing, but not to receive in finished form from the predecessors and contemporaries.

In our opinion, no one will never be able to claim surely that moves process of creativity and as it happens actually. In domestic and foreign psychology there are various opinions concerning the qualities inherent in the creative person. With researchers it is emphasized that it is impossible to consider activity of the creator in a separation from his personality, results of creativity are mediated not only nature of creative process, but also the identity of the creator.

For someone creativity is "given from above", and there is an explanation as if the Lord creates hands and mind human. For someone is an exclusive natural gift, someone represents creativity as a special condition of consciousness. The mechanism of the creative act consists, according to D. N. Zavalishina, in "an exit out of limits" the initial level of mental ensuring activity, in transformation of a situation, in connection (or special formation) new "layers", "plans" of the mental organization of the subject. As a result productive process becomes multidimensional, flexible.

The analysis only of positive sides of creativity leads to idealization of this process. As any process, creativity has as well a set of negative, destructive elements. The full, integrative analysis assumes disclosure not only the positive (light) sides of creative activity, but also its stagnation (twilight) and disruptiveness (a dark side, a wrong side). The birth of the new is connected with violation of habitual system of orderliness. Who told that the creator who went beyond initial system of knowledge, understanding, perception, representation has to be obligatory "at top of spiritual development". It can come to be on space day of loneliness, forlornness and despair.

Traditionally the concept "creativity" ("creativity") is designated by creation of new and culturally significant product, detection new in statement and the solution of problems. The greatest achievements of the theory of creativity can be connected with integrative researches on a joint of various paradigms of psychology, philosophy, linguistics, art and physics. Their alloy can also give the most productive solution of this problem. We agree with the point of view of A.B. Brushlinsky who does not allocate creativity as special mental education and considers it as the main sign of any thinking. It assigns to the thinking caused by subject activity the dominating part in creative process. "Any thinking at least in the minimum degree is always search and opening essential, new (new to these specific individuals) and therefore it always is to some extent productive, creative, independent" [6].

According to an integrative study to the basic quality of consciousness and the personality – openness to the world, an orientation on something other, not being him.

Considering self-updating from the point of view of an integrative paradigm of psychology, scientists consider that the aspiration personally to raise and develop is basic property of the person. He seeks for comprehension of an essence of a world order, and, above all – own essence and own mission. Qualitatively distinctive sign of such personality is ability and intension to create. Violent search, stay and presence of this person – the demiurge in creative, heuristic (expanded, stream, resource) conditions of consciousness allocates it from bulk of people.

Owing to this fact development of akmeology as science which opens factors, the conditions, mechanisms defining success of improvement and self-improvement of the person, completeness of his self-realization in a profession and life in general has big prospect in optimization of personal and professional development, achievement of creativity and acme – the highest blossoming of all forces and abilities of the personality, a spiritual and intellectual maturity.

You can use creativity in practice to increase risk of harming. It occurs because there is not enough experience of use of new, untried ideas and means for the solution of a certain problem or achievement of the purpose. But with experience and development of creativity the understanding will come, what original ideas are useful, and what harmful.

Some people in whom creativity developed unconsciously, feel uncertainly, uncomfortably because of the non-standard creative thinking. It is important to explain to such people that they are very useful, and to direct them in the necessary direction. Except development of creativity they should develop also and self-confidence. With development of creativity there is a belief that any, even the most absurd and unreal idea, will help to achieve a definite purpose. This belief is one of motives pushing to realization of revolutionary ideas and creation of the new, huge systems solving global problems. As Henry Ford told: "You can believe that can. You can believe that cannot. In both cases you are right".

Many successful people claim that 30-50% of success of their projects and the companies bring creative, original ideas generated by them, or specially employed professionals with well developed creativity. Also they note a vicious circle – creativity gives new progress, and they, in turn, are source of creativity and inspiration. It means that the person and creativity are whole that there cannot be a friend without friend. Therefore constantly it is necessary to give development of creativity and the creative abilities is will always have useful impact on success and not to stop being engaged in creative activity, after all it – the main means in realization of mission.

Reference

1. N.A.NAZARBAEV and EURASIANISM: collected articles and speeches of the Head of the state. In E.B. Sydykov (Eds.). (2012). Astana: Izdatelstvo ENU named by L.N. Gumileva, pp. 222.
2. Creativity as key competence of the teacher. The monograph / Under the editorship of the prof. M. M. Kashapov, dots. T.G. Kiselyova, dots. T.V. Ogorodova. Yaroslavl: FIPK "Indigo", 2013. – 392 pages.
3. V. V Kozlov. Theoretical and experimental bases of intensive integrative psychotechnologies in social psychology: The thesis on competition of an academic degree of the doctor of psychological sciences. Yaroslavl: YaRGU, 1999. – 336 pages.
4. Goats V.V., Maykov V. V. Transpersonal psychology: Sources, history, a current state / V. V. Kozlov – M.: JSC Nuclear Heating Plant Publishing House, 2004. – 603 pages.
6. Ushakov D. V., Creativity and "Darvinian" way of its description// "The psychological magazine", 2000, t. 20, No. 3, page 103-110.
7. Brushlinsky A.V. Myshleniye i prognozirovaniye / A. V. Brushlinsky – M.: Mysl, 1979.

Бердібаева С.Қ., Касымова М.Ж., Төрбек А.Б., Саитбекова Д.А.
*(Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы,
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті)*

«ӘЛЕМДІК БІЛІМ КЕҢІСТІГІНДЕГІ ИННОВАЦИЯЛАР (ШЕТ ЕЛДІК КОНФЕРЕНЦИЯ ТӘЖІРИБЕЛЕРІНЕН)»

Білім беру процесіндегі инновациялық процестің мәні мен түсінігі, ғылымдағы прогресс, әлеуметтік өзгерістер білім беру процесін модернизациялау қажеттілігіне әкелді. Интеллектуалды өнімдерді сату арқылы Білімдер экономикасын жасау көптеген мемлекеттердің арманы.

Шет елде өтетін халықаралық конгресстер болсын, конференциялар болсын, қайсысын алсаңызда білім мен ғылымның нақты практикалық аспіктілері және оқыту процесіндегі инновациялар көп зерттеледі.

22-27.07.2012 аралығында Оңтүстік Африка мемлекетінің Кейптаун қаласында өткен, өзіміз қатысқан, 4 жылда бір рет болатын, 30-шы бүкіл әлемдік психологтардың конгресс жұмыстарын талдасақ, барлық зерттеулер адамдардың күнделікті өмірлеріне қажетті мәселелерді зерттеп, оларға психологиялық көмек беру бағытын белгілейді және білім саласындағы инновацияларға көп екіпін жасалатынын көруге болады.

Конгресте психологияның әртүрлі облысы бойынша 300 лидерлік ғылыми баяндамалар талқыланды. Солардың біразына тоқталайық.

«Кластерлік жүйе: мұғалімдердің дамуына арналған инновациялық желілер» (Кейптаун университеті (University of Cape Town-Dr. Gideon Nomdo)- бұл зерттеуде Оңтүстік Африка жағдайындағы оқытушылардың біліктілігін көтеру үшін инновациялық желілердің кластерлік жүйесіне арналады.

Зерттеу көрсеткендей мұғалімдерді дамыту бағдарламалары қанағаттандырлықсыз болып отыр, себебі ол бағдарламалар зерттеулерге негізделмеген, сондықтанда күтілген нәтижені бермеген. Осыған байланысты бұл зерттеу инновацияларға негізделген кластерлік жүйені тиімді қолдану мұғалімдерді дамытуда көп сәттілік әкелегенін көрсетеді.

«Білім беру саласындағы лидерлер және инновациялық бағдарламаларға қатысуға бағытталған мұғалімдердің мотивациясы» -(Греция, Аристотель атындағы университет, Салоники қаласы, профессор Георгиос Глезос)- зерттеуде инновациялық бағдарламалар білім алу ретінде жоо мен оқытушылардың кәсіби деңгейлерін жақсартуға әсер ететіні баяндалады. Зерттеу мотивация теориясына сүйеніп, түсіну процесі негізінде мінез-құлықты түсіну, жұмыстың тиімділігін түсіну арқылы өзін жетілдіру идеясына негізделеді. Ұлттық саясат лидерлерді қолдау арқылы инновациялық іс-әрекетті дамытудың тәсілі ретінде қарастырылады.

«Білім беру технологияларын қолдануға мұғалімдердің қатынасы және жеке бастық инновациялану» (Нанкин инновациялық ғылымдар мен технологиялар университеті, профессор Тан Сяофэн, Қытай)- зерттеуде мұғалімдердің инновацияларға қатынасын олардың өздерінің жеке бастық инновациялануымен арақатысты қарастырады. Инновациялардың психологиялық тиімділігін негіздейді.

Сингапур 2015 жылы ақпан айында болған 4 -халық аралық (4nd Annual International Conference on Cognitive and Behavioral Psychology (CBP 2015) – 9 – 10 February 2015, Singapore)– когнитивті және бихевиоралды психология атты конференция жұмысына қатыстып, көптеген тәжірибелер жинадық, инновациялардың мәселелері көп айтылады.

Атап айтқанда «Оқыту процесіне қатысты оқу бағдарламаларын жетілдірудегі SWOT анализ жүргізу» деген зерттеуде (авторы Бетси Опп-Австралия), мұғалімдер қолданатын оқу бағдарламасын талдап, оның әлсіз және күшті жақтарын зерттеп, оқу бағдарламасын соған қатысты талдап, бизнес-білім беру, оқытушыларды бағалау, инновацияларды тиімді қолдану мәселесін көтереді.

«Финляндиядағы оқыту мәдениеті және информациялық және коммуникациялық технологиялар» атты зерттеуде (Яакко Панула, Юваскюле университеті- University of Juvaskyala) Финляндияда қолданылатын ұлттық білім берудің стратегиялық саясатын суреттеп, жаңа оқу бағдарламалары бірлескен оқытуға байланысты қарастырады және Финляндия үкіметінің осы зерттеуге байланысты жобаларды қаржыландырғаны және дуалды оқыту мәселесіне қатысты арнайы жобалар қаржыландырылған, оқытудағы мәдениет мәселесі арқылы студенттердің өзіндік жұмыстарды орындаудағы творчестволық қатынастарын зерттейді.

«Азия мен Сингапурда жаңа оқу технологияларын бағалау» (Анита Лундберг, Маргарет Картер, Сингапур ұлттық университеті (NUS) өте қарқынды дамып жатқан бәсекеге қабілетті қоғамда компьютерлік білім беру негізгі инструмент болып отыр. Қазіргі жаңа технологиялар студенттерге және педагогтарға қандай стресстер тудыруда оны шешудің жолы қандай сол сұрақтарды қамтиды, оқытудың творчествосы мен өнімділігін көтеруде экономикалық тиімді болатынын талдайды.

«Жоғарғы білім берудегі оқу үлгерімінің прогностикалық факторлары» (Эмилия Мартинс-Порту Университеті, Португалия). Білім беру концепциясы екі жақты процеске көп байланысты, оқу үлгеріміндегі «сәттілік» және «құлау» проблемалары қаралады. Зерттеуде жоғарғы білім берудегі оқу үлгерімінің кейбір предикторларын табу мақсат етіп қойған және оны индивидуалды (оқу үлгерімінің әлеуметтік, демографиялық, танымдық), академиялық және институционалды аспектілерін ескеріп зерттеген.

Сидней университетінде болып көптеген ақпараттар мен тәжірибелер жинақтадым. Сидней университеті әлемнің ең үздік университеттерінің бірі. Бұл университетті жұмыс берушілер мен оқытушылардың өте жоғарғы рейтингісі үшін мойындайды. Әлемдік 50 топ университеттерінің ішінде (QSхалықаралықрейтингісін қоса есептегенде) 25 орынға ие болып отыр.

Сидней университетінің ең үздіктер қатарында болуы зерттеулері өте жоғарғы деңгейде болуымен байланысты болып отыр, Австралиядағы барлық университеттердің көшбасшысы, 2017 жылғы CWTS Лейден рейтингі бойынша әлемде 29 орынды иеленді.

Сидней университетінде танысқан және қызықтырған зерттеулер, қазақстандық ғалымдарға да үлкен тәжірибелер бере алатынына сенімдімін, сондықтанда сол зерттеулерге қысқаша тоқталсам деймін. Шет елдік университет ғалымдары өз зерттеулерін үнемі өндірістен және әртүрлі әлеуметтік институттардан келген тапсырыстармен ара қатыстырып жүргізеді. Қиын мінез-құлықты балаларға

қатысты тәрбиелеудің ең үздік бағдарламасын жүзеге асыруға зерттеушілер іздестіріп, сол зерттеулерді қаржыландырған.

Осы тапсырысқа орай Сидней университетінің ғалымдары мінез-құлқында қиындықтары бар балаларға, яғни күрделі мінез-құлықты түзетуге арналған ақысыз бағдарлама жасап жаңа қаржыландыруға ие болған. Бұл бағдарлама мінез-құлықтарында үнемі мәселелері бар балаларға генетикалық деңгейде әсер етуге бола ма деген бағытта жұмыс жасап, бағдарламаны «Мінез-құлықтары күрделі (проблемный) балаларға генетикалық әсер етуді қалыптастыра аламыз ба» деп атады.

Баланың мінез-құлқын зерттейтін зерттеу клиникасының директоры, профессор Марк Дэддстың жетекшілігімен зерттеу тобы мен бағдарламаны жасаушылар денсаулық және медициналық зерттеулердің Ұлттық кеңесінен 846 000 АҚШ доллары көлемінде қаржы алған.

Зерттеушілер балаларының мінез-құлқында мәселелер бар Сидней қаласының барлық аудандарының ата-аналарын зерттеуге сыналушы ретінде қатысуға шақырып, олар 10 апталық зерттеуден өткізген. Ата-аналар өздері қалауымен тапсырыс беріп, клиникада өздері адын ала әңгімелесуден өтеді, аптасына бір рет бір сағаттық сеансқа қатысуға баланы алып келеді.

Зерттеушілер екі және сегіз жасар балалардың мінез-құлқындағы мәселелер, яғни агрессия мен үнемі айғайлай (байбалам салатын) беретін балалары бар ата-аналарға бала өзін жаман көрсеткен кезде оларға позитивті қатынасты қалай жасауға болады, тәртіпті қалай үйретуге болады деген сұрақтарға бағдарланып жұмыс жасаған.

Профессор Марк Дэддстың мақсаты осы бағдарлама баланың генетикалық тәуекелін (генетический риск ребенка) өзгерте ала ма соны тексеру болды. Зерттеуге 1000 отбасы қатысқан. Зерттеуде профессор Дэддс пен зерттеушілер тобы кортизол және окситоцин мен допаминдер гормондар үшін рецепторлық гендер жасай отырып, осы гендердың мінез-құлықты қалыптастырудағы жетекші рөлін көрсетеді, мәселен кортизол стресстің деңгейіне әсер етеді, окситоцинсенім мен жақындасуды, ал допаминдер зейінді жақсартады.

Зерттеушілердің пікірінше балалардың жеткіншек жасына келуін күтпей ақ балаларды өте ерте жасында емдеу олардың мінез-құлқын орнықты жасайды. Келесі зерттеудің міндеттерін белгілейді, эпигенетиканы қолдана отырып, «позитивті тәрбие үшін осы генетикалық рецепторларды тағы да қолдануға бола ма».

Тағы бір қызықтырған зерттеу Австралияда бірінші рет ата-аналарға арналған онлайн бағдарлама жасалған. Бағдарлама әкелерге арналған, ата-анамен жұмыс деп аталады (Parent Works), әкелер бала тәрбиесінде табысқа жету үшін оған осы бағдарлама нақты көмектесе алады. Болашақта аналарды да қатыстыру жоспарланған. Зерттеудің мақсаты миллиондаған аудиторияны қамти отырып, отбасында тәрбие стратегиясын дамыту. Арнай жасалған «Әке эффектісі» видео роликте теледидарда, радиода және онлайн бағытта таратылған. Бұл компьютерлік инновациялық бағдарлама әкелер балаға көп қолданатын қорқыту элементтерін ойынмен мадақтау арқылы күресу модульдарын көрсетіп, тиімді тәсілдерін береді. Негізгі мақсаты бала тәрбиесіне әкелерді көптеп жұмылдыру, тәрбиеде әкелердің жиі қатысуы.

Бұл Parent Works бағдарламасы видео, үй жұмысы және баланың мінез-құлқын қарап отыратын интерактивті қадағалаушы функцияны бірге көрсетеді. Бағдарлама 20 минутқа есептелінген. Осы жобаның жетекшісі Марк Дэддс «жылдамдықтағы балалар» теле сериалындағы ата-аналар мен балалардың мінез-құлық диапазонын талдай отырып, «психикалық денсаулық мәселесіне қатысты, атап айтқанда өте ерте жастағы балада кездесетін депрессия туралы баяндап, видеороликте көрсетуді ұсынады.

Parent Works онлайн бағдарламасы балалардың психикалық денсаулығы мен ересектердің жағымды әл ауқатын дамытады. Сидней университетінің психология кафедрасында келесі жобалар ұсынылып, қаржыландыру көздерін тауып, сол бағытта жұмыс жасауда, атап айтсақ, «Балалар ХХІ ғасырда сәттілікке жету үшін ойын мен қиял қалай көмектесе алады?», «Творчество-білім беру құралы ретінде».

Қорыта айтсақ әлемдік білім мен ғылымдар кеңістігіндегі көптеген жаңалықтармен таныс бола отырып, қазақстандық ғалымдар, біздер үшін көптеген зерттеу идеяларының бастамасын берері сөзсіз.

Әдебиеттер

1. www.ICP 2012. Cape Town
2. www.CBP 2015.Singapore
3. www.Sydney.edu.au

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ШКОЛЬНИКА КАК СЛЕДСТВИЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ В СЕМЬЕ

Традиционно главным институтом воспитания рассматривается семья. То, что ребенок приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Это связано, прежде всего, с тем, что в ней он находится в течение значительной части своей жизни. Именно в семье человек проходит первый и наиболее важный этап своего становления и развития, усваивает образцы и нормы поведения, принятые в обществе.

Семья на протяжении всего периода взросления играет одну из определяющих ролей в формировании личности ребенка: его эмоционально-волевая, нравственная сфера, характер, особенности поведения формируются в семье. Семья – это первая в жизни человека общность или малая группа, благодаря которой он приобщается к ценностям культуры, осваивает первые социальные роли. Особый интерес к вопросам семейной жизни и, в частности, детско-родительским отношениям появился в последние годы в связи с кризисным состоянием современной семьи, увеличением количества проблемных семей. В семье закладываются основные личности младшего школьника, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как индивид. Семья может действовать в качестве как положительного, так и негативного фактора воспитания.

Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самого близкого для него в семье – матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры не воспринимают своего ребенка лучше, не любят его так и не заботятся о нем. Никакой другой социальный институт не может потенциально причинить столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья. Многие отечественные и зарубежные исследователи выделяют неблагополучную семью как один из основных факторов риска формирования девиантного поведения младших школьников. Данное утверждение вполне уместно, так как именно в семье человек проходит первый и самый важный этап своего развития и формирования личности, усваивает принятые в обществе образцы и формы поведения [1].

Актуальность данной темы обусловлена еще и тем, что дети в неблагополучных семьях подвергаются риску нарушения психического и физического развития вследствие жестокого обращения и перенесенных травмирующих ситуаций. Формы поведения, принятые от родителей, плохо поддаются изменениям и остаются на всю жизнь. Так, например, замкнутость, скрытность и озлобленность в неблагополучной семье в последующем становятся обычными компонентами жизни детей, переходящих во взрослую самостоятельную жизнь [2]. Таким образом, в младшем школьном возрасте начинает сильнее проявляться девиантное поведение в виде агрессии, нецензурной брани, потребления алкоголя и табака.

Психологическая сущность социального отклонения, в частности девиантного поведения учащихся начальных классов, может быть определена, если известно по каким психологическим закономерностям протекает данное явление, какие составляющие его образуют. Два обстоятельства становятся самыми важными предпосылками таких отклонений. Алкоголизм родителей, пренебрежение детьми, попустительство, безразличие взрослых, примыкающих на жестокость, способствуют на самых ранних стадиях роста к их патологическому развитию, в отличие от более поздних, при которых неблагоприятная семейная обстановка – лишь обременение, а вовсе не обязательная предпосылка. Семья обуславливает раннее развитие ряда начальных форм девиации, а именно – трудновоспитуемости, нервных расстройств и т.п. [3].

Даже в самых обычных, устроенных, благополучных, на первый взгляд, семьях, часто случается непредвиденное. Родители озабочены зарабатыванием материальных средств, поэтому уделяют воспитанию детей 1-2 часа в неделю, а иногда и того меньше. Вследствие недостатка семейного воспитания, детей учит улица, телевидение. Они смотрят фильмы ужасов, боевики, эротику, даже новости они называют «современный боевик». Потребности учащихся растут. Сначала, он хотел покупать каждый день шоколадку, родители ежедневно дают ему деньги на неё. Потом, он хочет покупать каждый день и сладкую воду, на что родители ему тоже дают деньги. Но хорошо, если он покупает именно воду и конфеты, а не сигареты, клей, наркотики, бомбочки... Ребёнку не хватает денег, родителей нет дома, и он начинает брать деньги без спроса, мотивируя тем, что «родителей нет дома и не у кого спросить» или «для кого, как не для меня родители их зарабатывают». А в школе их одежда, внешний вид – ухоженность, причёски, обеспечение учебниками и учебными принадлежностями, имение карманных денег – всё это превозносит их над другими учащимися, а отсутствие этого унижает и ставит в графу «малообеспеченных».

Ещё сложнее в неполных семьях, где зачастую со всеми трудностями справляется одна мать. Здесь учащийся вследствие недостаточного семейного воспитания, может взять деньги, вещи без спроса и у своих товарищей, мотивируя это тем, что: «у друга есть деньги, а у меня нет, я у него возьму, он и не заметит, а завтра ему ещё дадут» или «у друга есть дорогая ручка, а у меня нет, я у него возьму, а ему завтра ещё купят». Итак, современные дети растут на улице, набираются всего, что нужно и не нужно. Учителя в школе не справляются с ужасным, возмутительным поведением детей, а от родителей помощи можно и не ждать. Тем самым снижается воспитательное значение школы во взаимосвязи её с семьей [4].

Неблагоприятные условия жизни и воспитания в семье, проблемы освоения знаниями и связанные с этим неудачи в учебе, неспособность строить взаимоотношения с окружающими и возникающие на этой основе конфликты, различные психофизические отклонения в состоянии здоровья, как правило, ведут к девиации, потере смысла существования.

В каждый период развития ребенка, формируются некоторые психические качества, черты личности и характера. У младшего школьника наблюдаются два процесса развития психики: либо отчуждение от той среды, где он живет, либо приобщение к ней. Если в семье ребенок будет чувствовать отсутствие родительской нежности, любви, внимания, то в этом случае, отчуждение будет действовать как защитный механизм. Проявлениями такого отчуждения могут быть: нарушение общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость, повышенная уязвимость, обусловленные психическими заболеваниями, отставанием или задержкой психического развития, разными психическими патологиями. По мере взросления младшего школьника в условиях семейного неблагополучия и связанной с ним прогрессирующей педагогической запущенности возможен переход от девиантного к делинквентному (противоправному) поведению.

Эта проблема была актуальна всегда и в связи с вышесказанным её уровень не снижается. Девиантное (отклоняющееся) поведение младших школьников, безусловно, вызывает интерес ученых (Я.И. Гилинский, Ю.А. Клейберг, В.Д. Менделевич), и является предметом специального изучения и объектом педагогического контроля. Исследование девиантного поведения учащихся предполагает междисциплинарный подход к данной проблеме, интеграцию психологических, педагогических, медицинских, правовых знаний о личности. Работы ученых, исследующих девиации (Б.Н. Алмазов, Я.И. Гилинский, А.Б. Фомина), носят научно-исследовательский, академический характер. Ими выявлены причины, вызывающие семейное неблагополучие, негативно воздействующих на ребенка [5], которые взаимосвязаны и взаимозависимы:

- кризисные явления в социально-экономической сфере, которые непосредственно влияют на семью и снижают ее воспитательный потенциал;
- причины психолого-педагогического свойства, связанные с внутрисемейными отношениями и воспитанием детей в семье;
- биологического характера (физически или психически больные родители, дурная наследственность у детей, наличие в семье детей с недостатками развития или детей-инвалидов).

Критерием благополучия или неблагополучия семьи можно считать ее качественное воздействие на детей, отношение к ребенку, выполнение семьей в полном объеме ее воспитательной и социализирующей функции. В последние годы из-за кризиса в экономике, образование и воспитание утратили свое функциональное предназначение, гуманистические тенденции в обществе, отразившиеся и на семье и семейных отношениях. Негативные последствия неблагополучия в семье проявляются довольно быстро и подчас становятся необратимыми. Это и дефекты психического развития ребенка, и его трудный характер, и социальная дезадаптация, и девиантное поведение. В результате страдает не только семья и вступающий в жизнь человек, но и все общество в целом.

Многие отечественные исследователи отмечали, что семья является той микросредой, где ребенок получает чувственный опыт. Для душевного состояния детей чрезвычайно важно, чувствуют ли они в семье, что их любят, значимы они для родителей или нет, как они сами относятся к родителям. Осмысление, осознание себя в семье определяет его реакции на происходящее и, более того, представляет собой фундамент для существующих и будущих отношений с людьми. Это своеобразные сценарии, на основе которых подросток предвосхищает, как окружающие будут поступать с ним, интерпретирует, что чувствуют другие люди по отношению к нему.

Семейная роль в обществе несравнима по своей силе с любыми другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе. Воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов общества. Именно в семье положено начало морали человека, формируются нормы поведения, раскрывается внутренний мир и индивидуальные

качества личности. Семья способствует самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую деятельность, раскрывает индивидуальность, или наоборот, принимая на себя увеличенную ответственность, приспосабливаясь к изменениям своей роли и финансового положения. Родители часто терпят неудачу в попытках адаптироваться к изменившимся условиям жизни, в результате семья становится неблагополучной, что часто приводит к девиантному поведению младших школьников.

Литература

1. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2003. – 288 с.
2. Микерова Г.Г. Взаимодействие семьи и образовательных учреждений в организаторской деятельности педагога // Концепт – 2012. – № 3. – С. 108-112.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М., 2001. – 160с.
4. Журавлев Д.Н. Ковальчук А.В. Трудные дети и проблема отклоняющегося поведения (аналитический аспект) // Ярославский педагогический вестник. 2003. №3. С. 82 – 85.
5. Свинцицкая Т.А. Профилактика девиантного поведения подростков в социальной работе // Молодой ученый. 2015. №11. С. 1224 – 1226

Вишневская Г.С., Турсунгожинова Г.С., Кошкимбаева Р.Х.
*(Республика Казахстан, г. Семей,
Государственный университет имени Шакарима)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ ВУЗА

В вузе исключительное значение имеет сопровождение профессиональной карьеры студентов, развитие человеческих ресурсов как потенциала национальной экономики. Психологическое обеспечение образования реализуется посредством современных наукоемких развивающих технологий сопровождения студента. Психологическое сопровождение выполняет функцию ответственного введения студента в социальные институты общества. При этом происходит интеграция в образовательном пространстве вуза линий культурного, профессионального и личностного развития.

Следует учитывать и организационно-культурную среду вуза, представляющую собой особую смысловую систему, выполняющую важные репрезентативные, аффективные и директивные функции и регулирующие поведение всех участников образовательного процесса и прежде всего студентов [1]. Студент современного вуза, выступает сразу в нескольких «ипостасях», как субъект собственной образовательной деятельности, как потребитель образовательных услуг и как член организации. При таких условиях система базовых организационных ценностей, регулирующих поведение людей в организации, их отношения и взаимодействие, позволяющие им объяснять свои решения и поступки, как себе, так и другим людям, постепенно интериоризуется студентом и существенно влияет на его профессионально-личностное развитие. Особенности организационной культуры вуза отражаются в содержании компонентов образовательной среды, опосредуют развитие активности и личностной свободы или зависимости будущего специалиста. Поэтому целесообразно особо остановиться на значении для формирования психологической готовности личности к профессиональной деятельности организационно-культурной среды, в которой студент пребывает в течение длительного периода его жизни.

То, что организационная культура вуза является не только важным фактором достижения стоящих перед вузом целей и конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг, но и условием развития профессионально-важных качеств и конкурентоспособности его выпускников, отмечалось в последние годы во многих публикациях [2].

Период учебы в университете – один из самых насыщенных в жизни человека. Это время поиска себя, становления независимой личности, начала собственного пути. В связи с этим, во всех сферах жизни человека происходят значительные изменения: перестраиваются отношения с родителями, формируется новый круг общения, человек пробует себя в новых социальных ролях и ситуациях, таких как отношения в коллективе, с любимым человеком, профессиональной самореализации.

С одной стороны, насыщенность и богатство позволяют назвать это время самым интересным и счастливым периодом в жизни, но с другой стороны, его можно назвать и самым сложным, поскольку большинство людей в это время сталкиваются с различными психологическими трудностями.

Практика психологической работы в высших учебных заведениях предусматривает решение ряда задач, среди которых одной из ведущих является осуществление психологической помощи. Психологическая помощь оказывается психологом во время приема студентов. Одной из форм психологической помощи, наряду с психотерапией и психологической коррекцией, выступает психологическое консультирование.

В современной практике оформились такие виды психологической помощи, как психологическая терапия, психологическая коррекция и психологическое консультирование. Абрамова Г.С. обобщая анализ специфики студенческого контингента и возникающих у студентов психологических трудностей, показывает, что в качестве наиболее приемлемой формы психологической помощи может быть рассмотрено психологическое консультирование [3].

В своей деятельности психолог опирается на определенные теоретические представления о личности клиента и методах оказания психологической помощи. Цели, задачи, методы и ожидаемые результаты психологического консультирования интерпретируются различными психологическими школами неоднозначно, в соответствии со своими исходными постулатами и теоретическими моделями. Различные теоретические и эмпирические подходы к данной проблеме долгое время наиболее активно развивались за рубежом. Автор выделяет в своих работах следующие основные направления: глубинная психология – психоанализ, индивидуальная психология, аналитическая психология, транзактный анализ и др.; бихевиоральное направление – социальное научение, тренинг социальной компетентности; самообучение [4].

Результаты анализа сложившейся практики профессиональной подготовки в вузах показывает, что в образовательном процессе на студента активно действуют факторы, способные вызвать отрицательные переживания, поведение и действия. Недостаточное внимание педагогов к интересам и потребностям студентов приводит к тому, что они вынуждены самостоятельно преодолевать свои проблемы. В связи с этим возникает необходимость оказания студентам специальной психологической помощи.

Психологическое консультирование в вузе – оказание психологической помощи в специально организованном процессе общения психолога и студента (или другого субъекта воспитательно-образовательной среды), в ходе которого оказывается помощь в самопознании, в формировании мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы личности; формировании адекватной самооценки и адаптации в реальных жизненных условиях и т.д. [5].

Психологическая консультация предназначена для того, чтобы помочь человеку самому решить возникшую проблему. Консультации вузовским психологом проводятся для кураторов, преподавателей, обучающихся, родителей, администрации образовательного учреждения. Они могут быть индивидуальными или групповыми:

- кураторы и преподаватели чаще всего обращаются к психологу по следующим поводам: трудности в усвоении студентами программы обучения, материала по отдельным учебным предметам, нежелание и неумение студентов учиться, эмоциональные, личностные нарушения, конфликтные отношения с сокурсниками и педагогами, неэффективность собственных педагогических воздействий, проблемы формирования студенческого коллектива, возможности расширения собственных профессиональных умений, выявление и развитие интересов, склонностей и способностей учащихся.

- к психологу обращаются и сами студенты, главным образом по вопросам своих взаимоотношений с педагогами сверстниками, самовоспитания, профессионального и личностного самоопределения, культуры умственного труда и поведения, по вопросам психологического просвещения, при нарушениях психических процессов, при деформации личности.

Психологическая помощь осуществляется через консультирование (студентов и преподавателей) и профессиональную ориентацию (в основном студентов). Последняя включает в себя, прежде всего, проблемы выбора профессиональной карьеры и путей подготовки к ней, что, в свою очередь, предполагает выявление и учет индивидуальных особенностей студентов [6].

Консультирование может касаться собственно проблем обучения (трудности с усвоением материала, формированием учебных навыков, организацией учебной деятельности и т.п.) и личностных проблем (эмоциональные перегрузки, конфликты с преподавателями и сверстниками, повышенная тревожность, фобии, любовные неудачи и т.п.).

Методы психологического консультирования в вузе включают в себя рекомендации; тренировку или специальное обучение; интерпретацию ситуации, проблемы; разъяснение мысли, положения, факта или эмоционального состояния; увещание, осуждение, проявление симпатии; все виды недирективного общения; интервью, психологическое тестирование, групповые дискуссии и т.п. В значительной степени круг проблем, решаемых психологической службой вузов, близок к

воспитанию. Консультанты стремятся помочь студентам лучше понять себя, создать благоприятные условия для принятия адекватных решений, развить ценностные установки, содействовать выработке «Я-концепции» и готовности к коллективной деятельности. При этом в качестве параметров развития студентов используют оценки таких качеств, как компетентность, способность управлять своими эмоциями, самостоятельность и др.

Психологическая помощь, коррекция поведения и личностных черт необходимы при уже возникших психологических проблемах. Но еще важнее предотвращать их появление, т.е. превентивная работа психологической службы. Для этого желательно сплошное психологическое обследование студентов первого курса с выявлением областей потенциальных трудностей, которые могут возникнуть в силу особенностей личности, познавательной сферы или уровня подготовки конкретного студента. При этом работа должна вестись не только со студентами, но и с преподавателями, а также с работниками деканатов с целью информирования последних о тех или иных особенностях отдельных студентов, которые с большой вероятностью приведут к серьезным проблемам в обучении и воспитании (группа риска). Особое внимание должно быть уделено конфиденциальности передаваемой информации [3].

Содействие полноценному психическому развитию личности, малых групп и коллективов, предупреждение возможных аномальных личностных и межличностных проблем и асоциально-психологических конфликтов, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития.

Психопрофилактическую работу в целях предупреждения следует начинать тогда, когда проблем еще нет.

Дубровина И.В. считает, что психологи, работающие при управлениях образования, в основном выполняют следующие виды деятельности:

- организуют циклы лекций для педагогов и кураторов с целью повышения их психологической культуры;
- проводят консультации для преподавателей, студентов по интересующим их психологическим проблемам и оказывают информационную помощь;
- помогают в подготовке и проведении психолого-педагогических консилиумов на отдельных факультетах;
- организуют постоянно действующие семинары для преподавателей по возрастной и педагогической психологии, психологии личности и межличностных отношений;
- создают психологический «актив» из числа преподавателей;
- осуществляют углубленную работу в какой-либо группе для того, чтобы помочь куратору в выявлении конкретных причин неуспеваемости и недисциплинированности [6].

В рамках психологической профилактики осуществляется следующая деятельность:

- социально-психологические тренинги, направленные на ускорение адаптации студентов в образовательной среде колледжа;
- организации работы деятельности, направленной на создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения студентов, а также на предупреждение возможных нарушений в становлении личности.

Профилактика это оказание психологической поддержки развития личности с целью сохранения ее индивидуальности, осуществляемой на основе совместной деятельности педагога-психолога, кураторов и других специалистов; оказание психологической помощи и поддержки преподавателям и студентам, находящимся в состоянии актуального стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания.

Профилактика – это совокупность предупредительных мероприятий, т.е. работа психолога, направленная на предупреждение возникновения трудностей, проблем в жизни студентов, педагогов, родителей, вузовского коллектива в целом.

Литература

1. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб: Нестор-История, 2014. – 376 с.
2. Набатникова Л.П. Формирование у студентов мотивации преодоления жизненных трудностей средствами психологического консультирования. Мотивация в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции. ГОУ ВПО МГПУ.- М.: МО Щелково, 2011.- С. 205-208.
3. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. – М.: Академия, 1995. – 318 с.
4. Укке Ю.В. Психологическая служба в зарубежных вузах. М., 1993.– 218 с.

5. Бурменская Г.В., Карбанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. – М.: МГУ, 1990. – 516 с.
6. Дубровина И.В. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

Дарибаева С.Қ.

(Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті)

ЗИЯТЫ ТЕРЕҢ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЙІМДЕУ МӘСЕЛЕСІ

Кейінгі жылдары бүкіл әлемде, сонымен қатар тәуелсіздігімізді алғаннан кейін біздің елімізде де мүмкіншілігі шектеулі тұлғаларға көмек көрсету жүйесінің құрылымында да өзгертуге деген ұмтылыстар байқалып жатыр. Мұндай ілгерілеу үрдістерді бұрын мүгедектер деп аталған балаларды қоғамға және білім ортасына біріктіру қажеттілігімен сипатталады. Тәжірибе жүзінде көмек көрсетудің әдісі қолданылып, күндізгі бөлімнің орталығы ұйымдастырылады. Осы аталғандардың әрекеттері әрбір мемлекеттің өркениеттілігінің көрсеткіші болып табылатын тұрғындардың ішіндегі ең бір әлсіз бөлігі мүмкіншілігі шектеулі тұлғаларды, атап айтқанда, зияты терең зақымдалған балаларды қолдап, көмек көрсетуге бағытталған [1,2].

Дамудағы кемістікті түзету және оның орнын теңестіру, яғни толықтыру арнайы педагогикада мүмкіншілігі шектеулі балалардың әлеуметтік өмірде тәуелсіздігін қамтамасыздандыру құралы ретінде қарастырылады. Арнайы білім берудің әлеуметтік бейімдеу бағыты әлеуметтік қатынастардың түрлі құрылымын және адамның қоршаған мәдени ортаға психологиялық дайындығын қалыптастырады, дамудағы әлеуметтік кемшілікті анықтап түзетуге көмектеседі.

ҚР «Білім туралы» Заңындағы 6-бапқа сәйкес білім беру саласындағы жергілікті өкілді және атқарушы органдардың құзіреті – мүмкіншілігі шектеулі балалар мен жасөспірімдерді оңалтуды және әлеуметтік бейімдеуді қамтамасыз ету. Әлеуметтік бейімдеу – нысаналы әлеуметтік және медициналық педагогикалық түзеу арқылы қолдау процесінде кемтар балалардың қоғамда қабылданған құндылықтарды, мінез-құлық ережелері мен нормаларын игеру қабылдауы және еңбекке даярлануы жолымен әлеуметтік орта жағдайларына белсенді түрде икемделуі. Әлеуметтік бейімдеу әлеуметтену механизмдерінің бірін ұсынады, ол тұлғаны ортаның әртүрлі құрылымдық бөлшектеріне белсенді қатысуына мүмкіндік береді, яғни еңбекке және ұжымның қоғамдық өміріне, қоғамның әлеуметтік және мәдени өміріне күшпен қатысуға, қоғамдық ереже мен нормалармен сәйкес өз тұрмысын жасауға еркіндік береді. Әлеуметтік бейімдеу арқылы балалардың зияты жағынан ерекшеліктері ескеріліп, олардың ойын ойнауға, білім алу мен қарым-қатынас жасауға деген мүмкіндіктері анықталады. Білім беру саласындағы мемлекеттік кепілдіктері бойынша мүмкіншілігі шектеулі балалар, жасөспірімдер әлеуметтік көмек көрсетілетін азаматтар санатына кіреді. Мемлекет әлеуметтік көмекке мұқтаж Қазақстан Республикасы азаматтарын олардың білім алуы кезеңінде қаржылау шығыстарын толық немесе ішінара өтейді. Әлеуметтік көмек – бұл экономикалық жағдайы төмен, әлеуметтік әлсіз, психологиялық жағына әлсіз адамдар тобына әлеуметтік ортада қалыптасуын жақсартуына бағытталған қызмет көрсету кешені. Бұл үрдіс үздіксіз жүйелі ұйымдастырылады. Оның негізгі мақсаты мүмкіншілігі шектеулі тұлғаларды әлеуметтік бейімдеу. Қазақстан Республикасында әлеуметтік қызмет көрсету институты толығымен ұйымдастырылмаған және әр тұлғаның жеке әлеуметтік қажеттіліктерін анықтау жұмысы жүргізілмеген. Әлеуметтік қорғау және әлеуметтік еңбек етудің құқық саласында мүмкіндігі шектеулі тұлғалар бойындағы кемістіктің пайда болу себептеріне негіздеу арқылы топтастыру маңызды. Бұл жағдайдың себебі мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға әлеуметтік көмек көрсету және жеңілдіктермен қамтамасыз ету ерекшеліктері. Зияты терең зақымдалған балаларды әлеуметке бейімдеуде ең алдымен олардың жеке, психомоторлық дамуын, эмоционалдық ерік-жігер және танымдық сферасының ерешеліктерін толығымен зерттеп алу қажет.

Арнайы психологияның және арнайы педагогиканың көптеген зерттеушілеріне сүйене отырып (Т.А.Власова, О.К.Агавелян, И.К.Колповская, А.И.Раку және т.б.) біз әлеуметтік бейімдеудің жетістігі балаға бірқатар әлеуметтік факторлардың әсер етуі, атап айтқанда арнайы оқыту мен тәрбиелеу, қоғамда дұрыс қарым-қатынасты орнату және кәсіптік еңбекке даярлау, бейімдеу түрлерін (стандарт, стереотип, эталон) қалыптастыру болып табылады деп санаймыз.

Қазіргі таңда қоғамдағы зияты терең зақымдалған балалардың әлеуметтік бейімдеу мәселелері барлық мемлекеттерде өзекті болып табылады. Зияты терең зақымдалған балалар – өз бетінше өмір сүре алмайды қамқорлықты қажетсінеді, алайда арнайы ұйымдастырылған жағдайлардың әсерінен олар еңбекке қабілетті болып келеді және әлеуметке бейімделеді. Қажетті көмектің ұйымдастырылмауы немесе жетіспеушілігі ауыр зардаптарға әкеп соғады. Зияты терең зақымдалған

балаларды оқытудың шектеулігі көп жағдайларда арнайы білім беру жүйесінің ұйымдастырылмауына әкеп соғады.

Осы мәселені оларға түзетушілік оқыту мен тәрбиелеу жұмысын жүйелі түрде ұйымдастырып және оларды еңбекке, әлеуметке бейімделуін қамтамасыздандырып қана шешуге болады. Бұл жүйенің теориялық және тәжірибелік тұрғыдағы маңыздылығын Л.С.Выготский белгілеген.

Л.С.Выготский тәрбиелеу арқылы қол жеткізуге болатын сапаларды баланың дамуының алғашқы кезеңдерінің ерекше маңыздылығымен байланыстырады: «Баланың дамуы оның өмірінің алғашқы кездерінде жедел қарқынмен жүреді. Ақыл-ойы терең зақымдалған бала қалыпы бала ерте жасында меңгеретін біліктіліктердің негізінде ғана дамиды. Тәрбиелеу нәтижесінде ақыл-ойы терең зақымдалған балаларда тұлғалық қалыптасу процесі жүреді»[3].

Барлық балаларға оқыту мен тәрбиелеуге ортақ мақсаттар мен міндеттер -жан-жақты дамуын қамтамасыздандыру, тұлғаның жағымды қасиеттерін анықтап, жағымсыз қасиеттерін жою, баланың әлеуметтік бейімдеу дағдыларын қалыптастыру, еңбекке үйрету, қоғамның пайдалы мүшесіне айналдыру.

Зияты терең зақымдалған балалар үшін жоғарыда аталған мақсаттар мен міндеттер өзекті болып қала бермек. Олардың деңгейінің төмен екендігін ескеріп жеңілдетілген әдістемелерді қолдану қажет, тәрбиесіне, дағдыларына, өзіне -өзі қызмет етуіне ерекше көңіл бөлуі қажет. Бұл категориядағы балалар білімдерін өз бетінше қолдана алмайды. Алған білімдері мен біліктіліктерін біршама өзгертілген жағдайда қолдану, ситуацияларды өз бетінше талдау, қарапайым өмірлік дағдыларды таңдау – бұлардың барлығы зияты терең зақымдалған үшін өте қиын, соның негізінде осы арқылы оларды қалыпты дамыған балалардан ажыратуға болады. Зияты терең зақымдалған балалар меңгерген қарапайым білімді қоғамдық өмірде қолдануға әдеттенбеген, сондықтан оларды нақты өмірлік жағдайларда іс-әрекет жасауға, әлеуметтік, тұрмыстық бейімделуге және еңбекке үйрету қажет [5].

Зияты терең зақымдалған балалармен жұмыс жүргізу барысында жоғарыда аталған мақсаттарға қол жеткізу үшін келесі негізгі міндеттер шешіледі:

1) Оқыту және олардың кемістіктерін түзету процесінде барлық психикалық функцияларын және танымдық әрекеттерін дамыту;

2) Өзін-өзі дұрыс ұстай білуін қалыптастыру, тәрбиелеу. Балалардың эмоциясын және қарым-қатынасын дамыту;

3) Еңбекке үйрету. Физикалық тәрбие. Өз-өзіне қызмет ете білуге үйрету;

4) Әлеуметтік және тұрмыстық бейімдеу, қоғамға біріктіру. Зияты терең зақымдалған балаларды оқыту процесінде дамыту үшін келесі бірқатар шарттар ескерілуі қажет. Оларға жататындар:

- түзету жұмысын ерте жастан бастау;

- арнайы мекеменің ата –аналармен тығыз байланыста болуы;

- балалардың жас ерекшеліктері мен мүмкіндіктеріне қарай оқытудың қолайлы бағдарламасы мен әдістерін қолдану.

Түзету жұмысын ерте жастан бастау зияты терең зақымдалған балалар үшін өте маңызды рөл атқарады, дамуының біршама алға жылжуын қамтамасыздандырады. Ерте жаста олармен жүргізілетін қарым-қатынасын, сөйлеу тілін, заттық, ойындық әрекетін қалыптастыруға бағытталуы тиіс. | Түзету сабақтарын ерте жастан бастау олардың дамуының тиімді жолдарын анықтайды, диагностика жүргізуге мүмкіндік тудырады, белсенді педагогикалық ықпалдың әсерінен әр баланың мүмкіншіліктері мен ерекшеліктері анықталады [6, с.18],

Баланың дамуы үшін қажетті келесі – жағдай жанұя тәрбиесін дұрыс ұйымдастыру. Зияты терең зақымдалған балалардың ата-аналарының рөлі олар үйде тұрса да, арнайы мекемеде болса да анықтау қиын. Көптеген ата-аналар балаларының дамуына қажетті барлық жағдайларды жасауға тырысады. Алайда ол үшін оларға білім мен біліктіліктер жетіспейді. Көптеген жағдайларда ата-аналар балаларының жасай алатын мүмкіншіліктеріне қарамай, олар үшін барлық нәрсені өздері істейді. Зияты терең зақымдалған балалардың тұрмыстық дағдыларды меңгеруде көптеген көмекті қажет ететіндігі белгілі. Мұндай баланы тәрбиелеу шыдамдылықты, тұрақтылықты талап етеді. Сонымен қатар ата-аналардың рөлі балалары арнайы мекемеде тәрбиеленсе де өте зор. Оның нәтижесінде арнайы мекеменің саны көбейеді, аптасына екі рет үйінде болғанда баланың дамуында жанұясының рөлі артады. Жанұясымен баланың қатынасы ата-ананың мейірімділігі әсер етіп, әлеуметтік тәжірибесін молайтады. Зияты терең зақымдалған мүмкіншіліктері мен тәрбиеленуіне бағытталған қолайлы бағдарламалар мен оқыту әдістері – олардың барлық танымдық әрекетінің дамуында маңызды рөл атқарады. Оқыту егер бала меңгерген жаңа білімдерін қолдана алған жағдайда дамытушылық сипатқа ие болады. Сонымен бірге оқыту баланың дамуы мен мүмкіншіліктеріне сәйкес болуы қажет, ол дамудың жақын аймағы арқылы, яғни жетекші іс-әрекетте анықталады. Ата-

аналардың ең басты назары баланың психикалық және физикалық жағын дамытуға бағытталуы керек:

- жалпы және ұсақ моторикасын дамыту;
- өз-өзіне қызмет ету;
- ересектерге бағынуға және қарапайым дағдыларды үйрету;
- қоршаған ортадағы заттарды көріп, ажырата білуі керек, сипап сезе білуі керек;
- сөйлеу тілін дамыту;
- қарапайым еңбек дағдыларын дамыту;
- қоршаған ортада өзін мәдениетті ұстауға дағдыландыру. Сондықтан да психологиялық-педагогикалық тұрғыдан бұл мәселе қазіргі уақытта әртүрлі себептермен зияты терең, зақымдалған балалардың қоғамға бейімделуі, әлеуметтенуі үшін өзекті болып саналады.

Әдебиеттер

1. ҚР «Елім беру туралы» Заңы, 27 шілде 2007ж. Астана
2. ҚР «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңы, 1-қаңтар 2003ж. Астана
3. Дульнев Г.М. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе.-М.,-Педагогика,-2007-
1. 4.Маллер А.Р, Цикото Г.В. Воопитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью.-М.,2003. – С. 22-30.
2. 5.Хакимжанова Г.Д.Научные, правовые и методологические основы развития социально-педагогической работы в Казахстане./Вестник КазНПУ Абая,серия «Специальная педагогика» №2(4),Алматы,2003.
3. 6.Специальная педагогика/Под ред.Н.М.Назаровой,-М-2001. Бадалян Л.О, Журба Л.Т, Тимонина О.В, Детские церебральные параличи-Киев,1988.
4. 7.Байтұрсынова А.А.Арнайы педагогика;проблемалар мен даму болашағы-Алматы,-2008-174,182б.
5. 8.Л.С.Выготский,Е.К.Грачева.Воспитания и обучения глубоко умственно отсталого ребенка,- Учпедгиз,1932-115б.

JangeldinovaZ.B., JangeldinovaS.B.

(Republic of Kazakhstan, Almaty, National Scientific and Practical Center of Correctional Pedagogy, Karaganda, PI «Bolashak»Academy)

SOME ASPECTS OF THE ORGANIZATIONAL-METHODICAL WORK OF A PSYCHOLOGIST UNDER THE CONDITIONS OF THE DARKEN SENSOR ROOM

Positive motivation of children's with disabilities activity promotes a more stable and long-lasting working capacity, demonstration of perseverance and independence in work, more successful and effective training which leads to an overall increase in productivity. Scientists studying the problem of educational activity motivation (Markova A.K., Davydov V.V., Elkonin D.B., AmonashviliSh.A. etc.) note that for productive learning of children it is important not that a child knows and can but how much he wants to master this knowledge and skills. In this regard the question of the dark sensor room resources usage is relevant. It is a good tool not only to increase cognitive activity in the classroom but also stimulating the child to acquire knowledge in the future, to master more complex educational material.

Last years the educational institutions have been equipped with interactive equipment of a dark sensor room and an educator-psychologist organizes work in this room. Specialists may have difficulty in conducting classes in a dark sensor room due to specifics of the equipment itself, the lack of professional experience and the absence of a uniform methodological support for organizing classes in a dark sensor room.

This article reveals individual organizational and methodological foundations of a psychologist's work in the conditions of a dark sensory room. The materials stated in the article were successfully tested in the rehabilitation center of the National Scientific and Practical Center for Correctional Pedagogy.

The dark sensory room, being a kind of sensory room, is an object-developing environment organized in a special way consisting of many different kinds of stimulants that affect the basic senses: sight, hearing, smell, touch and vestibular receptors. The only difference is that in the dark touch room most of the equipment is light-optical, it saturates the space with bright stimuli used for visual stimulation, increased motor activity and research interest

The first sensory rooms as a means of mental recovery of adults appeared in the 70s of the XIX century in Holland and were used in medical practice as the treatment of people with neuropsychic disorders. In the 80s in the UK sensory rooms began to be used in the rehabilitation of persons with disabilities. In Kazakhstan the sensory room first appeared in 1996 in Republican Center SATR, Almaty, specialists of the

institution began using it independently in the psychological and pedagogical practice of rehabilitation of children and adolescents with disabilities.

The use of the interactive environment of a dark sensor room for a child is determined primarily by his needs and understanding that this environment should not harm the child but will allow the psychologist with the maximum opportunity to use the room equipment to protect the child's life and health, to overcome the disturbances of psychophysical development. The position "the child is important" determines the emphasis in the work of the psychologist in the sensory room and its provision.

According to the principle of work in a sensory room we distinguish external (process-technological) and internal (personal-realizing) organizational and methodological conditions for the work of a psychologist in the sensory room. At the same time under the external conditions of work we mean the conditions that regulate psychological and pedagogical activity presented by various legal documents, orders, material and technical base and conditions that reflect the methodological development of psycho-corrective technologies for children with disabilities.

Internal conditions of the psychologist's work in the sensory room assume both the conditions influencing motivational basis of a psychologist's activity and the conditions ensuring professional readiness of a psychologist to work with the interactive equipment of the sensory room.

External, process-technological, working conditions of the sensory room assume special requirements for the room, material and technical equipment of the room, preparation of its equipment, including methodological materials, documentation.

The optimal size of the sensory room should be 15-20 m². Due to the area it is possible to divide the space of the room into different environments (soft, visual-sound, tactile and smell zone or air), as every area has a specific purpose and appropriate equipment. And also the possibility to hold not only individual lessons but group meetings.

Safety of children in the sensor room is provided by a soft environment which presupposes the presence of wall and floor mats, soft coverage of the premises. This is also important for the development of the so-called "children's territory" in the sensory room. Between the mats there should be no gaps, the mat-free floor is covered with a soft coating (carpet, etc.).

When coloring the design of the room, the color of walls, floors, curtains is selected according to the principle of using calm and neutral tones that do not cause additional excitement or irritation. Windows should be closed with light-tight material (curtains, paint, etc.)

Another external condition for the work of a psychologist in the sensory room is the music library of specially selected music programs. Music in the sensory room should be a subdominant stimulus which can be adjusted by the strength and timing of the sound. The maximum sound volume should not exceed 30 dB and total duration of sounding is from 15 to 30 minutes.

Children with disabilities are characterized by a diversity of manifestations of individual development opportunities and each organization has its own material and technical base of a dark touch room. Therefore the organization of the correction-development process should be variable taking into account the capabilities and needs of children with disabilities and potential of the organization. When organizing the activity of children in a dark sensory room a psychologist needs to fulfill the following basic requirements. Classes conducted in an interactive environment of a dark sensory room should take into account the individual needs of the child, be based on the gradual inclusion of sensory sensations, the individuality of the selection of sensors and at the same time be aimed at achieving the goals and objectives identified by the team of specialists working with the child. It is important to consider the child's desire to be in the room. If the child does not enter, he stands and watches the threshold for playing light, color, music, do not rush it. The desire to enter the room and communicate with it should appear itself. You can not forcibly leave the child in the room, in some cases, special preparations should be made for the child to visit the dark sensor room. Before entering the room (or a few days before the visit), children are told that they will go to the magic room so that the magic does not disappear you need to carry out assignments.

During the classes one should use no more than three types of equipment in a dark touch room. It should be remembered that all light-optical equipment can not be turned on at the same time (except the first acquaintance with the room). Light-optical equipment is used alternately in the structure of the plot line of the lesson. During the relaxation session all the light-optical equipment of the sensory room (the carpet "Milky Way", bubble columns, light cascading tube "Merry Fountain", a bundle of fiber optic fibers with a side luminescence "Starry Rain"), it is necessary to turn off or use only one type of equipment, for example, panels "Fountain", panel "Rotating wheel".

Beginning with tactile and kinesthetic sensations as skin-kinesthetic sensation is the basis for the formation of visual, auditory perception and all kinds of movements.

After classes, the child should feel peace and relaxation, especially if the goal of the exercise was to normalize the psychoemotional state.

One of the methodological conditions for building corrective-developing work in a dark sensor room is a phased organization of the class. At the first stage classes with the child are built in the form of individual classes, the tasks of which are familiarity with the rules of work in the room with interactive equipment and methods of using them. A psychologist can involve parents of a child whose joint stay in the room will provide the child with safety and psychological and emotional stress reduction. Their further participation will depend on the individual and typological features of the development of the child and his development needs. One of the goals of individual classes is to increase motivation for activities stimulate interest in independent research activities in the child.

We determined the duration of sessions in the sensory room which varies from 10 to 45 minutes. For excitable children the duration of the session should be shortened. When using a medium of a dark sensory room for psychotherapy the time of the session is determined by the therapist individually.

The transition to the second stage of work in a small subgroup of 2-4 people is assessed to improve the overall and emotional state of the child, reduce excitability, increase the threshold of sensory sensitivity and increase the amount of sensory knowledge. The group is formed on the basis of the initial status and age of children, the composition of the group should be made permanent. During classes in the sensory room we recommend the use of ritual exercises and rules, the implementation of which must be rigorous throughout the entire cycle of corrective activities, modified depending on the main tasks of correction and rehabilitation.

The second stage of the work is characterized by the conditions not only for greater free activity of the child but also for the formation of social interaction skills, playing next to another child while building cooperation with him.

The third stage of the work in a large group is typical for conducting classes in the form of training. The number of people is determined by the goals of the work, the age involved and the size of the room.

When planning a correctional-developing process the psychologist should go from the child, based on his individual needs, predicting the content and expected result of the correction.

When considering the internal conditions of a psychologist work in the sensory room we distinguish the following organizational and methodological conditions for the development of the teacher's professionalism:

- forming the teacher's readiness for personal and professional development, the development of pedagogical self-awareness and self-improvement;
- Theory-methodical awareness of the teacher about possibilities of interactive equipment of the sensory room;
- Possession of the knowledge system and understanding of the principles of the dark sensor room work organization, forms and methods of work;
- the manifestation of activity in the organization of classes using interactive equipment of the sensory room, the internal need for planning and organizing classes in this room;
- a good condition of the physical, emotional health of the teacher;
- Providing children with the greatest possible independence, activity, initiative;
- the development of emotional interaction between the adult and the child which will support the stability of the child's actions and the direction of his interest;
- cooperation of the teacher with specialists of different profiles and parents of children.

Dedicated conditions determine the need for a sufficient level of training psychologists to work in a sensory room that would contribute to the effectiveness of the corrective-developing process. This, in turn, would determine the creation of an enabling environment for correcting violations in the psychophysical development of children with disabilities in general.

Thus, the competent and systematic creation of the necessary organizational and methodological conditions for the work of a psychologist in a sensory room will contribute to an improvement in the level of the correction and development process and a change in the status and development of children with disabilities.

The component of the corrective process in the conditions of a dark sensory room has a certain algorithm and its specificity, which requires the teacher-psychologist to constantly improve their professionalism. We identified some basic organizational and methodological conditions, content and requirements for the organization of classes in a dark sensory room, however, this does not limit psychologists in their work. The specialist uses in his work different approaches and forms of work in accordance with the individual needs of the child, leading to the achievement of the set goals and objectives.

ЖАСӨСПІМДЕРДІ МАҚСАТТЫ ТҮРДЕ ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Жасұрпақтың жан-жақты дамуын, олардың бойында қоғамдық талаптар алдындағы жауапкершілігін, білім алуға, ғылымға, техникаға, өнерге ұмтылысын, ұлттық дәстүрге деген құштарлық сезімін қалыптастыру арқылы қоғамдық өмірге даярлау мектептің оқу – тәрбие процесінің басты міндеті болып табылады.

Әлеуметтену ұғымы XIX ғасырда енгізіле бастады. Оны Ф.Г.Гидденс 1887 жылы “әлеуметтенудің теориясы” атты еңбегінде алғаш жазған. Гидденс; “Әлеуметтену индивидтің әлеуметтік табиғаты мен мінез-құлқының дамуы адамның әлеуметтік өмірге дайындығымен бақылады”. XX ғасырдың 60 жылдарына дейін ғалымдар көбінесе бала және жасөспірімдердің әлеуметтенуі туралы зерттеп отырды.

Бірінші көзқарас – субъект, объектілі қарым-қатынасындағы көзқарас. Қоғам ықпал ететін субъект, адам ықпалданатын объект.

Екінші бағыты – адам қоғамда бейімделуші. Бұл көзқарасты Э.Дюркгейм мен Парсонс енгізді.

Үшінші көзқарас – субъект және субъект көзқарасы. Адам әлеуметтенуде белсенді рөл атқарады өзгертуге де мүмкіндігі бар (Кулей Мид).[2,456]

Нақты қоғам жағыдайында – адамның бейімделуі мен окшаулануын айтады. Бейімделу – “субъектпен әлеуметтік ортаның өзара белсенділігінің процесі және нәтижесі” (Пиаже Мертон) немесе индивидтің әлеуметтік тірі жан ретінде қалыптасуының үрдісі және нәтижесі. Әлеуметтенудегі келесі бір ұғым – окшаулану, бұл адамның қоғамда автономиялану процесі. Сонымен окшаулану дегеніміз адам жеке тұлғасының қалыптасу процесі мен үлгісі нәтижесінде.

Педагогика ғылымының әлеуметтену деген ұғымы аясындағы міндеттері алуан түрлі әлеуметтендіруші әсерлерді анықтау мен негіздеуді және оларды мақсатты түрдегі педагогикалық ықпалға айналдыруды көздейді. Бұл жағдайда жас ұрпақты мақсатты түрде әлеуметтендірудің негізгі ортасы мектеп болу тиіс, өйткені отбасы немесе басқа да әлеуметтік институт жастарды осы заманғы өркениет қиындықтарына қабілетсіз.

Э.Дюркгейм мектеп педагогикасына арналған өзіндік формуласын: «Әлеуметтендіре отырып, даралау» деген оймен түйіндеген екен. «Индивид қоғамға қандай мөлшерде қатысты болса, сондай мөлшерде ол ойлану үстінде де, іс-әрекет үстінде де табиғи түрде өзін-өзі өсіріп, жетілдіреді» дейді ол.

Тұлғаның әлеуметтік қалыптасуы – бұл процесс, оның барысында адам өзін қоғамда тұлға ретінде таниды. Бұл тәрбие, білім беру және өзін-өзі тәрбиелеу процесі де жүреді, бұл кезде адам өз бетімен мақсаттарды өзі үшін анықтайды және оларға қол жеткізеді, бұл кезде өзіндік жетістік сезімін түсініп, қоғамдағы өз орнында сенімді болады. Тұлғаның әлеуметтенуі – бұл оның тұрмыстағы мінез-құлқы, оның тіл, шығармашылыққа қабілеттілігі, өз халқының мәдениетіне қабілетін қабылдау.[3,976]

Бұл процесс мектептегі оқу кезінде жүзеге асады. Баланың дүниетанымы ерте балалық шақта, үлкендермен араласу кезінде біртіндеп кеңейеді, бұл кезеңде оның мінезі қалыптаса бастайды. Өмірдің қиын сұрақтарына үлкендерден таппаған соң, жауапты айналадағы ортадан іздейді. Тұлғаның әлеуметтенуіндегі қиыншылықтар мүгедек балаларда, физикалық дефектілері бар балаларда, соқыр, саңырау, психикалық ауытқушылығы бар балаларда көрінеді. Тұлғаның қалыптасуына қазіргі заманның бұқаралық ақпараттар құралдары атқарады. Тұлғаның қасиеттері отбасында, мектепте тәрбиеленеді, бірақ қазіргі заман талабы адамды туыстарынан, жақындарынан көршілерінен айырып алуда. Сондықтан да мектеп пен басқа әлеуметтік педагогикалық мекемелерден бөлек қызығушылықтар бойынша клубтар, түрлі орталықтарға бірігу бұл мәселені шешуге көмектеседі.

Тұлғаның қалыптасуында әлеуметтік педагогтың ролі маңызды. Баланың қабілетін, білімін, отбасын, қоршаған ортасын зерттеп, оның дамуына қажетті жағдай туғызады. Мұнда баламен өзара түсінушілік орнатуды басшылыққа алу қажет, тек осы арқылы ғана педагог баланы өзін-өзі білімдендіруге бағыттай алады, іске, еңбекке, спортқа, шығармашылыққа, өнерге қызықтыра алады. Бұған жету үшін әлеуметтік педагог тәрбиелендіруге сәйкес келетін жолдарын, формаларын және әдістерін іздейді.

Әлеуметтік тәрбие – тұлғаның қалыптасуы, оның әлеуметтенуі әлеуметтік тәрбиемен байланысты. Әлеуметтік тәрбие дегеніміз не? Бұл қоғамның өзінің өсіп-өсетін жатқан ұрпағына деген қамқоры.

Тәрбие берілген қоғамда қалыптасқан нормалар мен тәртіп ержелеріне адамды үйрету, дағдыландыру. Тұлғаның физикалық психикалық және әлеуметтік дамуына қоғамдық, мемлекеттік және жеке оқыту – тәрбиелік мекемелер құрылуда.

Әлеуметтік тәрбие баланың білімімен, ағартушылығымен, оқыту және өзін-өзі білімдендірумен байланысты. Әлеуметтік тәрбиені қалай ұйымдастыруға болады? Бірінші міндет отбасында, мектептегі кризистік жағдайларда тұлғаға индивидуалды көмек, баланың физикалық, психикалық және әлеуметтік жағдайын, денсаулығын қалпына келтіру қажет болғанда. Оның қоғамдағы лайықты өмір сүруіне құқықтарын қорғауды ұйымдастыру. Оның денсаулығын қорғауды ұйымдастыру, сондай ақ әлеуметтік физикалық, танымдық және шығармашылық іс-әрекетін ұйымдастыру. Өз өмірін ұйымдастыруда жасөспірімге, жігітке немесе қызға өзбетімен шешім қабылай алуға бағыттау. Әлеуметтік тәрбие процесін талдай отырып, педагог тұлғаның қалыптасу процесінде балаға мыналар әсер ететінін ескерту қажет:

- табиғат және ана тілі
- отбасындағы, мектептегі, айналадағы ортаның қарым-қатынасы
- бұқаралық ақпарат құралдары, өнер, әдебиет
- баланың өзінің өмір салты, оның микроортада атқаратын жоспарлары, ұмтылыстары, ролі.

Психологтар мен педагогтар зерттеулерінде әлеуметтік тәрбиенің негізгі принциптері жасалынған:

Табиғилық принципі – баланың қабілеттері мен басқыштарын зерттеу және олардың дамуына көмектесу.

Халықтық принцип – ұлттық мәдениетдениетті, дәстүрлерді және ана тіліді ескеру.

Гумандылық принципі – әр баланың индивидуалдылығын мойындау, оның физикалық, рухани, эмоциялық, әлеуметтік құндылықтарының дамуын, қайырымдылығын және кризистік жағдайларда қолдау.[1,272б]

Баланың әлеуметтенуі – өте ұзақ және күрделі процесс. Кез-келген қоғам өзінің даму кезеңдерінде белгілі бір әлеуметтік және өнегелік құндылықтарды, өзіндік идалдарды, жүріс тұрыс нормалары және ережелері жүйесін дамытады. Өйткені әрбір бала осы нормалар мен ережелерді қабылдап меңгеру арқылы қоғамның белгілі бар мүшесі бола алады. Ол үшін қоғам сол немесе басқа түрде әр қашанда тұлғаға тәрбие және білім беру арқылы жүзеге асырып мақсатты түрде әсер етеді. Басқа жағынан қарағанда оның қалыптасуына қоршаған өмірде болып жатқан әр түрлі стихиялық және аяқастылық процестер әсер етеді. Сондықтанда мұндай мақсатты және стихиялық әсер етулер әр қашанда қрғамның қызығушылықтарына жауап бермейді. Қоғам өзінің құрылымы бойынша әр жақты өзара байланысты және өзара әрекеттенуші әлеуметтік институттардан тұрады. Олар арқылы баланың қоғамдағы жүріс-тұрысын, нормаларымен ережелерін меңгеру процесі жүреді. Дегенмен баланың әлеуметтенуіндегі әр түрлі әлеуметтік институттардың рөлдері бірдей емес. Бұлардың бірі балаға оның даму процестерінде және әлеуметтік қалыптасуына стихиялық әсер етсе, басқалары оның тұлға болып қалыптасуына мақсатты бағытталған функциясын орындайды. Мұндай әлеуметтік институттарға отбасы, білім беру, мәдениет және дін жатады.

Баланың әлеуметтенуіндегі ең маңызды институт – отбасы. Отбасы арқылы бала негізгі әлеуметтік білімді, білік пен дағдыларды меңгереді және осы қоғамдағы өмірге керекті құндылықтар мен идалдарды (мақсаттар) қабылдайды.

Баланың әлеуметтенуі үшін келесі бір маңызды институт – білім. Білім арқылы бала сол қоғамда үстемдік жасайтын негізгі құндылықтарға қатысады. Білім алу процесінде ол тек дамып қана қоймайды, сонымен қатар қоғамдағы өмірге бейімделеді.

Мәдениет – бұл өзіне, адамзат жасаған материалдық және рухани құндылықтарды кіргізетін әлеуметтік институт. Баланың әлеуметтенуіндегі мәдениеттің рөлін айта отырып, біз әйгілі ғалым, орыс дін философиясының зерттеушісі П.А. Флоренскийдің сөзіне сүйенеміз оның айтуы бойынша: мәдениет бұл “тұлғаны қоректендіретін және өсіретін орта”, бұл мағынада мәдениет баланың дамуы мен қалыптасу процесіне қалай әсер ететінін бағалау өте қиын: әдебиет, музыка, көркем-өнер, БАҚ және т.б.

Дін – әлеуметтік институт ретінде күрделі қоғамдық құбылыс. Шіркеулерде айтылатын өмірлік құндылықтар (жақындарына деген махаббат пен қамқорлық, шыншылдық, шыдамдылық және т.б.) діни мерекелер мен салт-дәстүрлер, діни әндер және тағы басқалар баланың қоғамдағы рухани нормалары жүріс тұрыс ережелерін меңгеруге үлкен әсерін тигізеді. Сондықтан да балаға оның әлеуметтенуінде маңызды рөл алуы мүмкін.

Жасөспірімдердің әлеуметтенуінің әр түрлі әлеуметтік институттардың мәні тарихи өзгеріп отырады. Қоғам дамуының әр сатыларында сол немесе басқа институттардың маңызы бірде аз бірде

көп. Оны мынадай мысалдармен көруге болады: мемлекеттің 20-ғасырдағы үш кезеңге бөлінетін даму жолы ол кеңес одағы алдындағы кезең, кеңестік кезең, және пост кеңестік.

Кеңес алдындағы кезеңде баланың құндылықтарының қалыптасуына немесе оның интеграциясына әсер ететін отбасы мен дін.

Екінші кезеңде білім мен мәдениеттің рөлі басым. Отбасы алдындағы баланы қоғамдық тәрбиелеу орталығының ауыртпалықтарын тәрбиелеудің отбасыдан мектепке көшуін жариялады.

Балалар мен жастардың коммунистік идеалдарын қалыптастыру мен насихаттауды әдебиет, сурет өнері, ән, кино әлеуметтік маңызды тапсырмаларды мақсатты түрде орындауды, ал дін сияқты әлеуметтенудегі маңызды институттар церковтардың репрессияға ұшырауына байланысты қоғамдық өмірде қандайда бір елеулі рөлін тоқтатты.

Үшінші Посткеңестік кезеңде де баланың әлеуметтенуіне байланысты білімнің рөлі жоғары болады. Осылар мен қатар отбасы мен діннің маңызы жоғары өсе бастады. Мәдениет ролінің едәуір өзгеруі баланың тұлғасы стихиялық, аяқастылық мінездерді иемдене бастады.

Егерде әлеуметтік институттар өз қызметтерін табысты орындаса, онда баланың әлеуметтену процесі “табиғи жолмен” болады.

Бірақта бұл процесте баланың “өзіндік” өзінде немесе әлеуметтік институттарда болатын себептер тұлғаның қалыптасуына мақсатты әсерлерді орындамауында. Мысалы, туғаннан көрмейтін және естімейтін немесе ақыл-ой ауытқушылығы бар балалардың әлеуметтену процесі сау балаларға қарағанда өте қиын. Ата-анасы маскүнем балаларды кері әсерлерін қабылдау барысында олардың әлеуметтену процесі едәуір қиындайды. Сол немесе басқа жағдайларда балаға әлеуметтік көмек керек болады.

Жалпы айтқанда, жасөспірімдік кезең – өте бақытты шақ. Тұрақты эгоцентризмнің нақты қауіпі невротизм белгісі бар жасөспірімдер де ғана байқалады. Ал мінез-құлықтың әлеуметтік нормадан ауытқуы (кикілжіңдік, өзін-өзі сыйламаушылық, ортада адамдармен дұрыс қарым-қатынас жасай алмау, мазасыздық, девиантты және деликвентті мінез-құлық т.б.) – әлеуметтену процесі бұзылған немесе тұлғаның дұрыс әлеуметтенбеген жағдайларда ғана пайда болады.[3,422б] Сондықтан, осындай жағдайдағы балаларды қиын бала ретінде емес, қайта қоғам тарапынан көмек қажет етуші бала ретінде түсіну қажет. Баланың жан-жақты дамыған, рухани адмгершілігі мол басқаларға сүйіспеншілікпен, құрметпен қарайтын, өмір сүруге деген құштарлығы жоғары жеке тұлға болып қалыптасуына жауапкершілікпен қарауымыз қажет.

Әдебиеттер

1. Әтемова Қ.Т.Әлеуметтік педагогика. Оқулық. –А.,2012,-272б.
2. Айтбаева А.Әлеуметтік педагогика негіздері. Оқу құрал.-А.,2011.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 2004. – 442 б

Жолдасова М.К.

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті)*

КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХИКАСЫНА МУЛЬТФИЛЬМДЕРДІҢ ӘСЕРІ

Бүгінде көгілдір экранның, бұқаралық ақпарат құралдарының адамзат баласы үшін маңызы зор. Алайда аталмыш дүние адам психологиясына, тәрбиесіне кері әсерін тигізіп жататыны жасырын емес. Өйткені, батыстан әкелініп жатқан айқай-шуға, қатігездікке толы, мағынасын түсініп болмайтын мультфильмдер бүлдіршіндердің санасына айтарлықтай әсер етуде. Шетелдің мультфильмдерінде балаларды қызықтыру аясы өте жақсы ойластырылған. Аталмыш дүниелер балалардың орнынан тапжылмай отырып көрулеріне арналғандай.

Теледидар – уақыт өткізу құралы ғана емес, сонымен қатар маңызды тәрбие құралдарының бірі болып табылады. Теледидардан көрілетін әр түрлі көріністер мен бағдарламалар, әсіресе балалар көретін мультфильмдер балалардың қоршаған ортаға деген қатынасын, көзқарасын, жан-дүниесі мен ақыл-ойын қалыптастырады.

Мамандардың пікіріне сүйінсек, балалар мен жасөспірімдер теле-аудиторияның ең белсенді көрушілері екен. Әрбір бала шамамен өз уақытының 30 пайызын экранның алдында өткізеді. Ол орта есеппен мектепке барғанша 5 мың сағат, мектеп бітіргенше 19 мың сағат теледидар алдында отырады екен [1].

Шет елдік түрлі зұлымдыққа толы мультфильмдерді көру сана-сезімі толық қалыптасып үлгермеген кіші мектеп балаларында бірнеше жағымсыз қасиеттерді туындатады.

Мультфильмнің басты кейіпкерлері басқа кейіпкерлерді аяусыз қаніпезерлікпен ұрып-соғып, тіпті өлтіріп жатады, оның осы ашу-ызаға толы қатігез әрекеттерін егжей-тегжей көрсетеді. Мұндай әрекеттерін бірнеше рет қайталап жатады. Мұны көріп өскен балада қаттылық, аяусыздық, мейірімсіздік, мазасыздану қалыптасады, А. Бандур әріптестерімен бірге зерттеу барысында теледидар арқылы көрсетілген зорлық-зомбылықты көрген баланың агрессиясы артып жаман мінез қалыптастыратынын XX ғасырдың 60 жылдарының өзінде-ақ дәлелдеген, сонымен қатар мұндай агрессиялы телебағдарламаларды ұдайы көру баланың 30 жасқа келгенде ауыр қылмыстарға баруына себеп болады екен [2].

Мультипликациялық фильмдерге балалар ерте жастан–ақ әуес болып келеді. Олар өзіндік дамушы, тәрбиелеуші мүмкіндіктеріне байланысты ертегіге, ойынға, кісілік тілдесуге жақын келеді. Кейіпкерлер балаға қоршаған ортамен байланысудың сан алуан түрін көрсетіп береді. Олар баланың бойындағы жақсылық пен зұлымдықтың, көркем және жаман тәртіптің алғашқы түсініктерін ұялатады.

Мультфильмде болатын көріністер баланың көп нәрседен хабардар болуына, оның ойы мен қиялының дамуына, дүниетанымының жетілуіне әкеледі. Заманауи мультфильмдер қазіргі өмірге жақырын, яғни күнделікті мәселелер (ақша, экология, билікке талас, қылмыс). Шетелдік мультфильмдердің жартысынан көбі: басталу – шарықтау – түйін, қылмыс – тергеу – жаза деген тәртіп бойынша құрылады. Шетелдік мультфильмдердің кейіпкерлерінің сипаттамасы мультипликациялық көріністер мен балалардың психологиялық қабылдауы арасындағы байланысын көрсетеді.

Кесте 2 – Мультипликациялық көріністер мен балалардың психологиялық қабылдауына әсері

Кейіпкерлер	Ішкі және сыртқы факторлар	Көріністің бала психикасына тигізер әсері
Роботтар, құбыжықтар (покемоны)	Түсініксіз формалар, биік немесе төменгі дауыс, үлкен көз байлайтын көздер, адамдар жасай алмайтын нәрсені жасауға тырысқан көптеген адамдар.	Роботтардың адам қабілеттілігімен салыстырғанда ойлауы мен өзге де қабілеттерінің жоғары болуы, баланың ұзақ уақыт отырып көрген сәтінде, өзіндік бағасы түсіп, адамдар роботтан төмен деген әлемтануы өзгеріп жатады.
Кейіпкер секілді зорлық	Айқайлар, ашуланған кейіпкерлер, бұқаралық хаос.	Зорлық көріністері (бұқаралық соғыстар, жеке дара соғыстар), бұл дегеніміз бала шынайы өмірінде де күнделікті көгілдір экраннан да осындай атыс – шабыс көріністерді көруге құмартып тұрады.
Адамдар	Басты кейіпкердің өзгелерден мықты айырмашылықтары (Сырттай да, іштей де өте тартымды.)	Ең басты кейіпкер қосымша кейіпкерлердің (көбіне қарапайым халық) қасында жоғары тұрады, Сонымен қатар, балада қоршаған ортасымен тіл-табысу қиындап кетеді.

Балалар сюжетінде соғыс, төбелес, атыс – шабыс, қылмыс, ұрлық, адам өлтіру, яғни озбыр мінездер мен зорлықтар баланың санасына әсер ететін мультфильмдерді көп көреді. Баланың мінез – құлқына, дамуына әсер етуші мультфильмдерге қатысты көптеген қазқарастар бар. Ресей академиясының Ғылыми психикалық емделу орталығының клиникалық психология бөлімінің меңгерушісі Н.Ениколопов, мультфильмдер балаға теріс әсер береді егер бала оны айнытпай салып отырса ғана әсер ете алады дейді [3].

О.Казак, И.Гундоров, И.Медведев пікірінше, шетелдік мультфильмдерді шамадан тыс көру, баланың психикасына кері әсер тигізеді екен, оның бойында озбырлықты, қорқынышты, дөрекілікті, ашуланшықты туғызады, ал отандық мультфильмдер мейірімділікке, өзара көмектесушілікке, достыққа бейімдейді [4].

Көгілдір экранның алдында өскен бала ұмытшақ, зейінсіз, жүдеу сөз қорына ие болып, болған оқиғаны өздігінен бағала алмайтын болып өседі. Бұндай балалар өте енжар, айдаумен жүретін бала болады. Олар өздерінің сүйікті кейіпкерлерінің өмірімен өмір сүретін болады, ақиқаттан алшақ, ол дегеніміз өз орнында баланың даму деңгейін төмендетеді.

Көрілген телебағдарламалардың, мультфильмдердің, негізгі кейіпкерлердің басты үлгілері бала ойынының сюжетіне айналады. Қазіргі теледидар балаларға арналған каналдардың сан алуан үлгісін ұсынып жатыр. Көбіне балалар қадағалаусыз көріп отырады. Осы тұрғысындағы ғалымдардың көзқарастары әр түрлі, мерзімді мақалаларда телевизияның мультипликациялық көрсетіліміне қатты сындарды білдірілгені кездеседі. Ресей академиясының ғылыми психикалық емделу орталығының клиникалық психология бөлімінің меңгерушісі Сергей Николаевич Ениколопов «Мектеп психологы» атты журналда өз пікірін жазды, балалар бұқаралық ақпарат құралдарының кері әсеріне шалдығады, өйткені олар ересектерге қарағанда кері нәрсені өздеріне үлгі тұтып алады [5].

Бүкіл бұқаралық ақпарат құралдары психикаға әсер ететін неше түрлі механизмдерді қолданады. Соның ішінде мультфильмдер, балалар үшін олар өте әдемі әрі қызықты: кадрлардың жиілігі, басты кейіпкерлердің үлгілері, іс-әрекеттерде қолданатын түстер мен бояулар, дыбыстық баптаулар. Сондай – ақ, мультфильм қарау кезінде еліктеу механизмі жұмысқа енеді. Мектеп оқушылары мультфильмдерден көрген-білген кейіпкерлеріне еліктеп, мәселені солай шешуге әрекет қылады. Сонымен қатар, мультфильмдегі кейіпкерлерінің іс-әрекеті олар үшін дұрыс әрі шынайы нәрсе болып қабылданады.

Шетелдік мультфильмдерге шамадан тыс берілу, баланың психикасына кері әсерін тигізеді: оның бойында басқыншылықты, қорқынышты, дөрекілікті, ашушандықты тудырады, ал отандық мультфильмдеріміз керісінше баланы мейірімділікке, достыққа, жанашырлыққа үндейді. Мультфильмдер мен ойын-сауық бағдарламаларын тамашалағаннан кейін балалар антиәлеуметтік жүріс-тұрысқа үйреніп, оны көрсетуге және қайталауға күш салады.

Әдебиеттер

1. Гундорова И. О последствиях восприятия телевизионной информации младшими школьниками // Воспитание школьников. – 2005. – №9. – С. 49-53.
2. Марина Кварцова. Тревожные дети. // Школьный психолог. – 2003., №19. – С. 36-38.
3. Гундорова И. Телевидение и нравственность: возможен ли союз// Школьный психолог. – 2006. – №12. – С. 36-39.
4. Красный Ю.Е., Курдюкова Л.И. – Мультфильм руками детей /Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 348 с.
5. Галанова Ю. Влияние фильмов ужасов на психику. – М. 2013.

Ивченко Н.В., Имангожа Н.С.

*(Республика Казахстан, г. Актөбе,
Казахско-Русский Международный университет)*

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ НЛП В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Определяя ориентиры для казахстанской системы науки и образования в соответствии с вызовами времени и новыми задачами, стоящими перед государством в XXI веке, президент Н.Назарбаев вновь подчеркнул: «Наша задача – сделать образование центральным звеном новой модели экономического роста. Учебные программы необходимо нацелить на развитие способностей критического мышления и навыков самостоятельного поиска информации. Будет уделено особое внимание качеству системы высшего образования. Следует усилить контроль и требования в отношении кадрового состава высших учебных заведений, уровня их материально-технического обеспечения и образовательных программ» [1].

Как известно, решение многих задач и проблем из области теории и образовательной практики строится на основе технологического подхода, когда в основу кладется целенаправленная, определенным образом организованная деятельность ее субъектов в совокупности методов, подходов, технических средств и т.д.

Главными составными частями любой педагогической системы являются деятельность студента и знания, им усвоенные или формируемые, деятельность преподавателя и сообщаемые им знания, прямая и обратная связь между ними, методы учения.

Идея личностно-ориентированного образования как универсального средства организации учебной деятельности нашли отражение в рамках современных российских педагогов И.С.Якиманской, В.В.Серикова, Т.В.Машаровой, Т.Б.Андрусенко, С.И.Зарницкой, И.И.Литвиненко, Е.Г.Кищенко, А.А.Плигина, Е.В.Бондаревской и др.

В настоящее время успешная реализация обучения и воспитания, основанном на всестороннем изучении и учете индивидуальных, психологических, половозрастных особенностей, то есть всего личностно-интеллектуального потенциала каждого обучающегося, связывается с понятием «личностно-ориентированного обучения», которое уже вошло в активный оборот педагогики [2 с.12].

Мы полагаем, что есть способ для достижения задач, то есть, найдены средства, формы и методы средств педагогической коммуникации со студентами, позволяющие в отношении их реализовывать цели, стоящие перед данной педагогической системой. Мы предлагаем, рассмотреть решение этих проблем сквозь призму методологии и технологии нейролингвистического программирования (НЛП), возникшее в США в начале 70-х годов прошлого столетия.

Нейролингвистическое программирование (НЛП) – это область знаний, изучающая структуру субъектного опыта людей, раскрытием механизмов и способов его моделирования. НЛП – это

описание структурных системных процессов наиболее успешного опыта людей (интуиция, талант, одаренность), которая может стать технологией, передающей лучшие образцы мышления и поведения в самых различных отраслях человеческой деятельности.

Интегрируя и развивая наиболее эффективные модели и технологии, НЛП получило широкое применение в коммуникации, обучении, искусстве, творчестве, терапии, бизнесе и организационном консультировании – везде, где наиболее интенсивно задействованы ресурсы человеческого мышления и поведения. Современное НЛП – это, прежде всего, методология, которая, как и математика, может успешно обслуживать самые разные области человеческого прогресса.

НЛП часто называют «искусством и наукой совершенствования личности». НЛП позволяет управлять состоянием своей психики, учит приводить свои ценности и убеждения в соответствие с желаемыми результатами («программирование»).

Рассматривая процесс обучения в вузе, следует отметить два основных способа работы с информацией, на которые целесообразно опираться в процессе обучения: получение доступа к хранимой в памяти информации и обработка информации [4].

В педагогической технологии, в первую очередь, главную роль играет управление психолого-педагогическими методами координации психофизиологических, физических и умственных действий субъектов, направленных в движении к искомому результату в условиях дефицита времени, фиксированности начала и конца.

В качестве такого главного «живого» действующего механизма управления педагогической технологии нами впервые избраны методы нейролингвистического программирования (НЛП) (Д.Гриндер, Д.Делозье, Р.Дилтс и др.) в виде суммы приемов воспитательного воздействия на обучающегося, как главенствующая стержневая опора в системе психологических, общепедагогических, дидактических и частнометодических процедур взаимодействия педагога и студентов. В качестве инструментария проектирования педагогических технологий признана полезной создание модели в виде технологической карты, рассматриваемая как процессуальная модель, пооперационно описывающая действия педагога и обучающихся (Гусев В.В., Селевко Г.Н., Поздняков С.Н., Уман А.И., Монахова Г.А.).

Большинство из указанных специалистов считает, что в технологической карте модели должны быть прописаны:

1. Цели и задачи занятия (курса, дисциплины). Анализ возможностей преподавателя. Оценка текущего состояния объекта управления.
2. Содержание учебного материала в модульных и структурных формах (матрицы, графы учебной информации, схемы, технологические карты, рисунки, символика и т.п.).
3. Совокупность педагогических задач и коммуникативных ситуаций.
4. Формы, методы и средства обучения.
5. Системы оценки, контроля и коррекции учебного процесса.
6. Промежуточные и конечный результаты. [2 с. 25]

Метод как способ достижения какой-либо цели, органически входя в состав технологии, помогают объяснить решение данной функциональной задачи. Методами решения задачи являются научное, историческое и информационное обеспечение (концепция темы задачи и мысленные карты ее педагогического решения), графические средства, представления, концептуализация темы.

Как правило, при определении места и роли методов в этих процессах обычно выделяются три уровня: субъективный, функциональный, предметный.

Первый классифицируется по субъекту действия. Имеются методы совместной деятельности, то есть методы совместного (объект-субъект) взаимодействия в процессе решения каких-либо педагогических задач. На функциональном уровне сущность метода, используемого в модели, заключается в использовании здесь таких методов воздействия на объект как метод НЛП, впервые применяемые в образовательном процессе и дающие возможность, как показало применение его в других областях человеческой деятельности – бизнесе, менеджменте, рекламе, пиар-технологиях и т.д. – новые представления об анализе и развитии собственной личности, что позволяет достаточно быстро и эффективно обучиться любому новому, эффективному поведенческому или мыслительному навыку.

Из предметного уровня методов в модели избраны методы действий – упражнения, игры, методы воздействия – методы организации – методы контроля, методы регулирования, методы стимулирования (методы поощрения).

Технология построена на методе НЛП, что и определило и ведущее название технологии, так как здесь субстанциональное наполнение технологии данным методом.

Согласно положениям НЛП, мы создаем наши ментальные карты конкретного окружения или поведения на основе информации, получаемой с помощью пяти сенсорных каналов или «репрезентативных систем», то есть с помощью образов, звуков, тактильных, вкусовых и обонятельных ощущений.

Наши ощущения составляют форму или структуру мышления в противоположность его содержанию. Каждая мысль, независимо от ее содержания, является функцией образов, звуков, ощущений, запахов или вкуса и отношений между этими репрезентациями. Мы постоянно связываем вместе сенсорные репрезентации, чтобы создавать и обновлять наши карты реальности. Мы основываем эти карты на нашем сенсорном опыте.

Репрезентативные каналы касаются органов чувств и типа сенсорной модальности или репрезентации, используемой человеком для обучения или коммуникации. Когда кто-то говорит вслух, он использует вербальный канал внешней репрезентации. Письмо – более визуальный канал репрезентации. Графический или символический канал репрезентации включает рисунки или демонстрацию символов и диаграмм. Поведенческая демонстрация относится к физическому каналу репрезентации.

Репрезентативный канал, используемый студентом для обучения, а также развития или совершенствования своих способностей, – это существенный аспект помощи студентам в достижении успеха в обучении [5, с.46].

Каждый метод репрезентации имеет определенные преимущества. Например, использование вербального канала репрезентации удобно для последовательного изложения информации. Визуальный канал – это нередко лучший способ синтезировать информацию в целое, или «гештальт». Физическая демонстрация идей или понятий выявляет их конкретные аспекты.

Научению можно помочь, усиливая слабые стороны человека или используя его достоинства. Если человек обычно не использует визуальный способ восприятия, то стимулирование его образного мышления может быть очень плодотворно. Если же кто-то уже хорошо умеет создавать визуальные образы, то усиление и обогащение этой способности в некоторых ситуациях может повысить его способность к научению.

Акцент на различных каналах коммуникации и репрезентации может стимулировать у студентов различные стили мышления. Например, визуальный канал помогает стимулировать образное мышление. Вербальный канал часто наиболее эффективен для логического или критического мышления. Сосредоточение на физических каналах заставляет людей в большей степени ориентироваться на реальность, подталкивает к действиям.

Итак, различные репрезентативные каналы могут использоваться для облегчения научения и коммуникации несколькими способами:

- 1) присоединение к каналу, который больше всего используется и ценится студентом или получателями информации данного типа (обращение к сильным сторонам);
- 2) обращение к редко используемому каналу для стимулирования новых способов мышления или восприятия (усиление слабых сторон);
- 3) подчеркивание репрезентативного канала, наиболее уместного или наиболее подходящего для конкретного когнитивного процесса или типа учебной задачи;
- 4) усиление пересечений или связей между различными репрезентативными каналами.

Нейролингвистические программы позволяют конкретизировать мыслительную деятельность сознания, этим обуславливается их использование в учебном процессе. Также многими исследователями отмечается их направленность и ориентированность не только на общеобразовательный процесс, но и индивидуальный подход к студентам [6].

Применение технологий НЛП в образовательном процессе, наряду с другими высокотехнологичными средствами обучения и развития является возможным и необходимым условием для будущего развития образовательной системы.

Современные вызовы общества подталкивают государство к масштабным реформам в системе образования, которые последние годы носят дестабилизирующий характер.

Литература

1. Назарбаев Н.А. «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность». Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. 31 января 2017 г.
2. Бердимуратов Т.Б. Кроссдисциплинарная модель педагогической технологии личностно-ориентированной системы воспитания эффективного мышления и поведения обучающихся на основе метода НЛП. – К.1 – Актобе, 2011, 540с.
3. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе, М., 2000. с.69).
4. Новикова В. В. НЛП в преподавании иностранного языка. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/4_SND_2009/Pedagogica/39923.doc.htm (дата обращения: 09.10. 2012).

5. Роберт Дилтс. Коучинг с помощью НЛП. Санкт-Петербург «ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК», Москва, «ОЛМА-ПРЕСС», 2004
6. Селиванов И. Ю. Особенности применения технологий нейролингвистического программирования в современной педагогике // Молодой ученый. 2015. – №13. С. 700-703.

Игнатович, В.Г., Юревич Т.А.

(Республика Беларусь, г. Минск,

Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка)

ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В Республике Беларусь, как и во многих странах мира, вопрос здоровья нации и повышения культуры здорового образа жизни каждого ее гражданина всегда важен и актуален.

По определению Всемирной организации здравоохранения «здоровье – состояние полного физического, духовного (психического) и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [1, 59 с.].

На состояние здоровья человека негативно сказываются многие факторы: современные экологические условия, распространение вредных привычек, отрицательные стороны технического прогресса и электронных технологий и, как следствие, малоподвижный образ жизни, неправильное питание, перекусы и вредные привычки.

Для поддержания здоровья на должном уровне каждому человеку необходимо стремиться к ведению здорового образа жизни, образа жизни, направленного на формирование, укрепление и сохранение своего собственного здоровья.

Здоровый образ жизни представляет собой совокупность следующих компонентов [1, 64 с.]:

- правильное и сбалансированное питание;
- оптимальная двигательная активность;
- соблюдение режима дня;
- предупреждение или отказ от вредных привычек, формирование полезных;
- повышение психоэмоциональной устойчивости;
- сохранение зрения и соблюдение зрительного режима;
- физическая подготовка, нагрузка;
- закаливание организма, водные процедуры.

В нашем государстве почти каждое предложение, касающееся актуализации спорта и здорового образа жизни, быстро находит отклик у правительства. Ежегодно строятся и открываются учреждения и площадки спортивного назначения, в которых, как на платной, так и на бесплатной основе, любой человек может с пользой для здоровья провести свой досуг. Это спортивные стадионы, бассейны, физкультурно-оздоровительные центры и другое. Стараются учесть интересы молодого поколения и их увлечения современными видами спорта. Популярными стали лыжно-роллерные трассы, велосипедные дорожки, площадки и фитнес-тренажеры для занятия спортом под открытым небом, мото- и велотреки, парк экстремальных видов спорта. Благодаря поддержке государства число людей, активно занимающихся спортом, значительно увеличилось.

Однако, повышая культуру здорового образа жизни человека, нужно не только привлекать его к занятиям спорта и активному образу жизни, но и давать знания, умения и навыки в области здоровья и его аспектов.

Данные задачи возложены на учреждения образования. Для этого в педагогических университетах будущих педагогов обучают определенным психологическим, педагогическим, медицинским знаниям и формируют умения и навыки их применять на конкретном этапе воспитательной работы. В дальнейшем необходимо самостоятельно повышать свою квалификацию и самообразовываться, изучать новые направления здоровьесберегающих технологий.

Дошкольные, общеобразовательные, средние специальные и высшие учебные заведения ставят перед собой цель привлечь к ведению правильного образа жизни своих учащихся, повысить их уровень здоровья, развить физически и дать знания, которые учащийся будет использовать на протяжении всей своей жизни. Все: семья, школа, государство – должны работать над этой проблемой воедино.

Показатели состояния здоровья современного школьника доказывают, что культуру здорового образа жизни необходимо формировать уже с самого детства. Сегодняшние школьники, приходя в первый класс общеобразовательного учреждения, уже имеют проблемы со здоровьем. Абсолютно

здоровыми среди первоклассников являются только 10-15% учеников [2, 4 с.]. Среди школьников распространены заболевания органов дыхания, опорно-двигательного аппарата, заболевания пищеварительной, сердечно-сосудистой и нервной систем, нарушение зрения [3, 3 с.].

В процессе обучения состояние здоровья учащихся усугубляется рядом негативных «школьных» факторов [4, 16 с.]: интенсификация и перегрузка учебного процесса и программ; недостаток двигательной активности учащихся; несоблюдение педагогами гигиенических требований; несоответствие программ и технологий обучения функциональным и возрастным особенностям обучающихся; стрессовые ситуации; отсутствие индивидуального подхода; неправильное питание; несоблюдение физиолого-гигиенических требований к организации учебного процесса; недостаточная подготовка педагогов в вопросах развития и охраны здоровья детей; неблагоприятное состояние здоровья самих педагогов. Чтобы избежать этих факторов, необходимо грамотно планировать учебный материал и распределять учебную нагрузку.

Для формирования культуры здорового образа жизни школа в полной мере использует возможности учебной деятельности (утренняя зарядка, уроки физической культуры и спорта, пальчиковая и зрительная гимнастика, физкультминутки и разминки на уроках, подвижные перемены) и внеклассную работу, которую можно разделить на два вида: спортивно-массовую и просветительскую. Также пропагандирует различные внешкольные организации спортивной направленности.

Наиболее целесообразно повышать культуру здорового образа жизни психологи советуют в начальной школе, называя данный возрастной этап – сенситивным периодом, т.е. периодом особой чувствительности субъекта к определенным влияниям окружающей действительности.

Чтобы иметь хороший результат, учителю начальных классов необходимо владеть и грамотно применять определенные психолого-педагогические знания. Их можно заочно разделить на три направления: знание психологических, физиологических и педагогических особенностей данного возрастного периода и работы с детьми младшего школьного возраста; знание аспектов здоровья и культуры здорового образа жизни; знание наиболее эффективных форм и методов работы при формировании культуры здорового образа жизни.

Анатомо-физиологические особенности характеризуются незавершенностью процессов развития во всем организме, что и определяет специфику реакций детского организма на различные внешние воздействия [5, 5 с.]. Опорно-двигательный аппарат у детей в этом возрасте продолжает формироваться. Процессы окостенения не завершены, скелет полностью состоит из хрящевой ткани. Ребенок гибок и податлив, что приводит к быстрому нарушению осанки и микротравмам при неправильной организации рабочего места ученика и ведении физкультурно-оздоровительной работы с ним. Достаточно интенсивно протекает развитие стопы – как результат, легко подвергается деформации и требует ношения ортопедической обуви. Мелкие мышцы кисти и глазодвигательные мышцы еще недостаточно развиты. Обязательными должны быть разминки и паузы для глаз, как профилактика близорукости (миопии), и пальчиковые зарядки. Сердечно-сосудистая и дыхательная система находится в процессе дальнейшего развития. Рекомендована дыхательная гимнастика для уменьшения риска развития патологических явлений. Высшая нервная деятельность детей младшего школьного возраста очень неустойчива. Требуется организация «релакс»-пауз для предупреждения переутомления и «минуток смеха» для снятия психологического напряжения.

Педагог должен изучать лист здоровья каждого ученика и знать группу здоровья и группу по физической подготовке. Это необходимо учитывать при распределении физической и зрительной нагрузки, для рассадки учащихся в рабочем кабинете.

Психологические особенности данного возрастного периода предполагают учет следующих условий:

- опора на игровую деятельность;
- подкрепление материала большим количеством наглядности;
- влияние на эмоциональное восприятие;
- частая смена видов деятельности;
- двигательные предпочтения мальчиков и девочек;
- положительный личный пример учителя;
- атмосфера сотрудничества и поддержки в классе;
- приоритет работы по проблеме здорового питания, сохранения остроты зрения и осанки над проблемой вредных привычек.

Воспитательная работа должна строиться с учетом индивидуального и дифференцированного подхода (учет специфики жизни каждой семьи, возраста родителей и уровня подготовленности в вопросах здоровья) [6, 34 с.].

В начальной школе на каждом этапе воспитательной работы по формированию культуры здорового образа жизни на основе ведущей задачи, которую ставит воспитатель, и степени самостоятельности и активности учащихся младшего школьного возраста необходимо выделять и применять наиболее эффективные методы и формы.

На начальном этапе воспитательной работы учитель только влияет на знания, эмоции и отношение воспитанника к данной проблеме, самостоятельность учащихся еще низкая. Здесь актуально использовать методы формирования сознания личности (рассказ, убеждение, разъяснение, беседа, метод примера и другие) и организовывать этические беседы, уроки и ярмарки здоровья, спортивные праздники, туристические походы. Когда ребенок получил основные знания и представления, его степень самостоятельности, самостоятельности и творчества вырастает. На втором этапе работы эффективны будут методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнование, дискуссия, познавательная игра) и такие формы работы, как викторина, круглый стол, спор, дебаты, анкетирование, театрализованное представление, конкурс творческих работ (сочинений, рисунков, плакатов). Завершающий этап процесса формирования культуры здорового образа жизни характеризуется высокой степенью активности и творчества учащихся. Целесообразны будут методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании и такие формы воспитательной работы, как «мозговой штурм», творческая лаборатория, пародия, акция, плакатная атака, стихотворная антиреклама и другие.

Здоровье человека зависит от наследственности, состояния медицины в стране, экологической ситуации и на 60-65% от образа жизни человека [2, 4 с]. Образ жизни – единственный фактор, на который может повлиять школа в лице учителя. Для этого педагог должен обладать и правильно применять конкретные психологические, педагогические и медицинские знания в вопросе здоровьесбережения.

Конечно, учитель должен быть и сам сторонником и образцом здорового образа жизни. Поведение педагога, его самочувствие, состояние здоровья как физического, так и душевного, настроение оказывает важное влияние на успешность процесса воспитания и образования в целом.

Как правило, ученик начальной школы безгранично верит своему наставнику, который является для него непререкаемым авторитетом. Только являясь примером для подражания, учитель имеет право требовать от ученика бережного отношения к своему здоровью, ведения здорового образа жизни.

Образование и здоровьесбережение – это взаимосвязанные и дополняющие друг друга процессы, позволяющие сформировать общую культуру и мировоззрение детей в отношении личного и общественного здоровья.

Понимая важность вопроса формирования культуры здорового образа жизни, организовывая работу с учетом всех особенностей и эффективных методик, применяя нужные психолого-педагогические знания, педагог может добиться высоких результатов: привлечь ребенка, а может, и всю семью, к спорту, ведению активного образа жизни, дать необходимые знания касательно здоровья и его компонентов.

Здоровье – главное условие долгой, полноценной и счастливой жизни, высокой работоспособности, творческого долголетия, весомых достижений в учебе и работе.

Литература

1. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер: 1-4 классы. – Москва: ВАКО, 2007. – 304 с.
2. Бречек А. Педиатрия рискованного поведения // Каждый день. – 2006. – 16 ноября. – С. 4-9.
3. Василевская Е.С. Физкультурно-оздоровительная работа в режиме учебного дня начальной школы: пособие для учителей начальных классов. – Мозырь: Белый Ветер, 2007. – 54 с.
4. Формирование здорового образа жизни младших школьников / авт. – сост. С.И. Ванчук. – 2-е изд. – Мозырь: Содействие, 2009. – 56 с.
5. Медико-педагогический контроль за организацией учебно-воспитательного процесса в начальной школе: методические рекомендации / Сост. К.С. Фарино [и др.]. – 3-е изд., пересмотр. – Минск: Пачатковая школа, 2006. – 56 с.
6. Шульга Н.П. Сохранение и укрепление здоровья детей через взаимодействие детского сада, начальной школы и семьи // Пачатковая школа. – 2013. – №12. – С. 33–35.

ЖОҒАРҒЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӘСІПТІК БАҒДАРЛАУЫ МЕН ТҮЛҒАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫ

Бүгінгі таңда қоғам алдына қойылған негізгі міндеттердің бірі жан-жақты дамыған жеке тұлғаны қалыптастыру. Қазіргі заман талабына сай мамандықтарды игерген жастарға сұраныс жоғары. Нарықтағы бәсекелестік күннен-күнге артып келеді. Бүгінгі заман талабы кәсіптік білім беру саласында адамның табиғи ерекшеліктеріне сәйкес мыңдаған мамандықтар мен кәсіптерге дайындау – кезек күттірмейтін талап. Соңғы он жылда жаңадан пайда болып, дамып отырған жаһандық тенденциялар Қазақстандық жоғары білім жүйесінің алдында жаңа тосқауылдар қойып отыр. Сұранысқа ие мамандықтар бойынша кадрларды сапалы түрде дайындау, түлектердің жұмысқа орналасуын қадағалау жалпы міндеттер қатарында.

Қазақстан Республикасында Білім беруді дамытудың 2011 – 2020 жылдарға арналған бағдарламасының мақсаттары қатарында жоғары білікті ғылыми және ғылыми – педагог кадрларды даярлау, педагог мамандығының беделін көтеру мәселелері қарастырылған. Міне, осыған орай, бүгін қойылған мақсатқа жету үшін атқарылып жатқан жұмыстар аз емес [1]

Қазіргі жаңа кезеңдерде ғылымдар жүйесінде, кәсіби өзіндік анықталу мәселесін зерттеу өзектілігі қоғам талаптарына орай еңбек сипаты мен мазмұнының аумақты, жылдам өзгеруіне байланысты кәсіби бағдар мен мамандық таңдауға психологиялық дайындықты қалыптастырудың теориялық және әдіснамалық өңдеулерін жүзеге асыру мәнді сұрақтардың бірі. Кәсіби бағдарлану мен кәсіби анықталу, соған байланысты іс-әрекетті саналы өзіндік реттеу мәселелерінде дәстүрлі және диагностикалық зерттеуді қолдану, психологиялық, педагогикалық, практикалық кеңес беруді, мамандыққа дайындауды, еңбек субъектісі ретінде болашаққа бағыт бағдар беруді кеңінен қолдануды күшейтіп негіздейді.

Қазіргі қоғамда жоғарғы сынып оқушыларының кәсіби іс-әрекет пен мамандық таңдауға саналы дайындығының ішкі субъективті факторын зерттеу қажеттілігі психология ғылымы үшін әрқашан маңызды болып табылады. Біздің зерттеудің негізгі мәселесі, кәсіби өзіндік анықталу процесіндегі оқушылардың тұлғалық ерекшеліктерін, өзіндік реттеу жүйелерінің қалыптасу ерекшеліктері, тұлғаның кәсіби өзіндік анықталуының позитивті жақтарын дұрыс ашып көрсете алады.

Осы кезеңдегі оқытудың негізгі мақсаты – болашақ мамандығына байланысты әрбір балаға тереңірек білім беру, білімді өзгермелі өмір жағдайларына пайдалана білу дағдысын қалыптастыру. Сондықтан қазіргі қоғамның өзекті мәселелерінің бірі – әлеуметтік-экономикалық өзгермелі жағдайларда өмір сүруге дайын болып қана қоймай, сонымен қатар оны жақсартуға игі ықпал ететін жеке тұлғаға қойылатын бірінші кезектегі нақты талаптар: шығармашылық, белсенділік, әлеуметтік жауаптылық, жоғары интеллектілік, терең білімділік, кәсіби сауаттылық. Осы орайда жеке тұлғаға бағдарланған оқытудың тұжырымдамасының негізгі бағыты баланы жан-жақты дамытуымен бірге жеке және жас ерекшелігіне қарай қоғамдағы өзгерістерге бейім даму мүмкіндігін айқындауды қарастырады.

Саналы түрде таңдалған мамандық жеке тұлғаның болашақ өміріне әсер етеді. Өз кәсібін дұрыс таңдай білген оқушы оған әр уақытта шығармашылықпен, жауапкершілікпен, қабілеті мен бейімділігі белгілі бір кәсіп саласына сай қалыптасқанда ғана сапалы маман болатыны белгілі. Сол себепті қазіргі таңда түлектерге кәсіби бағыт-бағдар беру, кәсіби ақыл-кеңес беру мәселесіне аса назар аударғанымыз жөн. Кәсіби бағдар беру – шешімі табылуға тиісті өте күрделі кешенді мәселе. Өзінің әдістемесі және мазмұны жағынан оның психологиялық, педагогикалық, физиологиялық және әрекеттік аумағы жағынан әлеуметтік сипаты болады. Нәтижесі қоғамның экономикалық өміріне әсер етеді. Сонымен қатар, кәсіби бағдар беру қоғамның жұмыс күшін қайта өндірудің маңызды құралы болып табылады. Білім беру бағытындағы кәсіби бағыт беру саласы күрделі де алуан түрлі. Кәсіби бағдар беру ісін жүргізу кадрлар даярлауды жоспарлаумен, білім беру жүйесін одан әрі жетілдірумен тығыз байланысты. Көптеген жоғары оқу орындарында аталмыш үрдіс бойынша арнайы пәндер жүргізіледі. Бұл пәндердің негізгі мақсаты – техникалық және кәсіби білім беретін оқу орындары мен жалпы орта білім беретін мектеп оқушыларына кәсіби бағдар беру болып табылады [2, 76.].

Оқушылардың кәсіби бағдар себептерін арнайы зерттеген Петербург университетінің профессоры В.И.Ковалев пен Дружинин В.Н. болды [3, 366.]. Оның жұмыстарында жастардың мамандық таңдаудағы түсініктері төмен және олар болашақ мамандықтың айналасындағы адамдардың ақылымен таңдайды деп көрсетілген.

Кәсіби бағдар себептерін тереңнен зерттеген Климов Е.А. болды [4, 400б.], ол себептерді дифференциалды қарастырды, яғни жасына, жынысына, тұрмыс жағдайына, ата-анасының мамандығына т.б. байланысты. Кәсіптік бағдар – адамның қоғамда қалыптасуының негізгі және өмірде қабылдаған маңызды шешімдерінің бірі. Жалпы мамандық таңдау бұл адамның қоғамнан белгілі бір орын алуымен, өмірлік шешімімен, сана сезімімен байланысты. Және де кім боламын? Қандай әлеуметтік топқа қараймын? Қайда жұмыс істеймін? т.б. сұрақтармен байланысты.

Көптеген ғалымдар бұл мәселені қарастырған:

А.М. Кухарчуктің пікірінше, кәсіби өзіндік анықталу – мамандықты тәуелсіз таңдау және талдау нәтижесінде ішкі ресурстарды жүзеге асыру болып келеді. Осы сұрақтың маңыздылығын түсінсе де жас өспірімдер бұл сұраққа немқұрайлықпен қарайды. Олар үшін бастапқы кезеңде өз қатарынан қалмай, жоғарғы оқу орнына түсу маңызды болады [5, 12б.].

Қазіргі кезде адамның белгілі бір кәсіп түрін таңдау және осы мамандықты игеруге деген ұмтылысы мен болашақ кәсіпке деген жағымды қатынастық мәселелері зерттеушілер тарапынан ерекше қызығушылық тудырады. Бұл мәселе алғаш рет жеке бағыт ретінде Н.В. Кузьмина еңбектерінде қарастырылған.

Мәскеулік психолог Мудрик А.В.өзінің еңбегінде: «Жасөспірімдердің мамандық таңдауға тұлғалық қатынасы дара – психологиялық ерекшеліктерімен байланысты», – дей отырып, мамандық таңдауды жасөспірімдер субъективті бағалаумен алғаш көрсетеді дейді [6, 58б.].

Әлемде 80 мың мамандық болса, елімізде 8 мың мамандық бар екен. Әлем бойынша зерттеушәлердің деректеріне қарасақ жыл сайын үш жүз жаңа мамандық пайда болып, үш жүзі жоғалады екен.

Бұрын мамандық таңдауға ата-ана, мұғалімдердің, оқушылардың, достарының кеңесі жеткілікті болатын, ал қазір бұл жеткіліксіз. Қазір мамандық таңдауға психолог мамандардың көмегі ауадай қажет. Сонда біздің еліміздің жастары өмірде өз мамандықтары мен кәсіптерін дұрыс, адаспай тауып, сапалы мамандық иесі және дипломмен жұмыссыздардың қатарын азайтатын еді.

Пайдаланған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасында Білім беруді дамытудың 2011 – 2020 жылдарға арналған бағдарламасы. – Астана.
2. Тұлғаның кәсіби бағыттылығын дамыту үрдісінің моделі // Мереке-праздник для всех. – Алматы: – 7 б.
3. Ковалев В.И., Дружинин В.Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки. М., 1981.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд. Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
5. Кухарчук А. М., Ценциппер А.В. Профессиональное самоопределения учащихся. – Минск., 1986.
6. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. – Москва: Знание, 1987.

Карабалина А.А.

*(Республика Казахстан, г. Актөбе,
Казахско-Русский международный университет)*

ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

В процессе культурно – исторического развития общества представления о социальных функциях человека изменяются, что в свою очередь, опосредует социальные требования, которые предъявляются к личности. Под влиянием этих факторов формируется две важнейшие составляющие образовательного процесса – структура и содержание образования. Образование в современном обществе – это общественно организуемый и нормируемый процесс (и его результат) постоянной передачи знаний и социально значимого опыта, в ходе которого происходит становление личности.

В современном мире увеличивается значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества не только экономики, но и общества в целом. Казахская система образования сегодня способна конкурировать с системами образования передовых стран.

Реализация современного стратегического курса гражданского образования в нашей республике осуществляется сегодня в соответствии с Конституцией Республики Казахстан и Посланием Президента страны Назарбаева Н.А. народу Казахстана, где четко определен и представлен комплекс мер по его осуществлению, рассчитанный на долгосрочную перспективу, где главным критерием успеха образовательной реформы является достижение такого уровня, когда любой гражданин нашей страны, получив соответствующее образование и квалификацию, может стать востребованным специалистом в любой стране мира [1, с. 1].

Эффективность формирования духовно-нравственной личности – это чрезвычайно широкая и многогранная проблема, которая предполагает познание человека с определения целей, задач, средств и методов формирования и заканчивая оценкой его результатов. Важное место в этом процессе должна занять современная интеллигенция, так как именно от ее гражданской позиции зависит духовно – нравственное состояние современного общества, сформированность межнациональных отношений и в целом социально – политическое равновесие в нашем государстве Республике Казахстан.

Современное психологическое состояние и здоровье общественной подрастающего поколения – это проблемы не только частной жизни людей, учебных и образовательных учреждений, но и в целом проблемы государства. Ибо государственная мощь покоится не только на крепости государственных структур, но, прежде всего на чувстве патриотизма и государственном сознании (о чем сегодня мы говорим о модернизации сознания) каждого гражданина, а молодежи в первую очередь.

Становление и развитие национального духа или поиски Республикой Казахстан себя имеет место формированию концепции духовного оздоровления молодежи духовно – нравственного климата в обществе, как нам представляется, и это особо подчеркнуто в политике государства по основным направлениям:

1. Духовное и нравственное состояние общества. Воспитание чувств любви к своей большой и малой Родине, национальной гордости, гражданской ответственности. Без ощущения национальной принадлежности, без чувств патриотизма человек ущербен: если в душе нет земной Родины, через которую отрываются история и вечность, то не существует инстанции ответственности долга и совести. Культ семьи и здорового образа – жизни – ценностной ориентации в семье, т. к. ошибочно думать, что для укрепления семьи достаточно повысить материальный уровень жизни. Гуманитарные аспекты проблем преступности, наркомании, суицида воспитание чувств ценности жизни, ответственности отношения к жизненному предназначению, без чего малоэффективны и полицейские и медицинские меры. Полноценную свободу, честь и достоинство личности, творческую инициативу и предприимчивость граждан можно взрастить только в органичном психологическом и духовном климате, в обществе, ориентированном на вечные ценности и незыблемые авторитеты [2, с. 10].

2. Сохранение и воссоздание исторических традиции. Восстановление общенациональной самоидентификации возможно только на основе базовых ценностей и жизненно важных традиции казахской национальной культуры (исследование научного наследия ученых, например, К. К. Жубанова, и др.). Необходима целенаправленная деятельность государственных и общественных, институтов в воссоздании казахских духовных, религиозных, нравственных, общественных, государственных, семейных традиции.

3. Сохранение и воссоздание культурного достояния, в рамках программы «Рухани жангыру», направленная на модернизацию общественного сознания. Культурные достижения являются смыслом и оправданием существования цивилизации. Необходимо повышать статус культурного наследия и культурного творчества. Восстановление традиционной духовности и культуры возвращает народ к своим национальным архетипам пробуждает великие таланты великого народа и присущую ему историческую активность.

4. Восстановление общенационального единства – преодоление разобщения власти и общества, интеллигенции и власти, элиты и общества, преодоление идейного антагонизма, и корпоративных драг в элите и в среде интеллигенции культивированием целей и объединяющих идеалов, преодоление денационализации одних и маргинализации других групп интеллигенции вовлечением в осуществление общенациональных программ: преодоление тенденции сепаратизма и национализма путем осознания исторического предназначения казахской нации, органично объединяющего все народы Казахстана.

5. Преодоление угрозы демографической катастрофы – гуманитарный аспект. Пробуждение в народе воли к жизни и к борьбе за самосохранение: повышение социального и нравственного статуса семьи, материнства и детства. Ибо глубоко ошибочно полагать, что для повышения рождаемости достаточно повысить благосостояние граждан. Рождаемость падает во всяком обществе, лишенном основных жизненных ценностей и утерявшем смысл существования.

6. Экологическая безопасность. Воспитания бережного отношения к национальному природному достоянию как родной среде обитания: мобилизация общественного мнения для противостояния губительным тенденциям потребительской цивилизации, разрушительным действиям властных и хозяйственных структур. Каждый гражданин должен быть ориентирован на сохранение своего большого дома – природы страны и планеты. Для этого важно восстановить традиционное казахское жизнеощущение, в котором природа – не отчужденная холодная натура, предназначенная для потребления, а живая и родственная сущность.

7. Решение перечисленных проблем подводит к формированию национальных идей.

Новая и, вместе с тем основанная на казахских традициях, национальная идеология формирует национальный образ Казахстана и задает историческую миссию казахстанской цивилизации, объясняет обществу, куда ведет его современная власть, придает смысл существованию Казахстана и жизни ее гражданам, является духовной основой национального единения: пробуждает национальную энергию как основной мобилизующий ресурс для плодотворных преобразований.

В Казахстане чаще всего именно молодежь и вузы инициировали наиболее значимые достижения государства. Именно поэтому современная задача образования – формировать стратегию развития страны, определять приоритеты, цели и задачи, для решения которых использовать молодежные ресурсы и механизмы. При этом мы должны объяснять студенческой молодежи смысл своих инициатив, обоснованность своих решений. Поэтому не только независимые средства массовой информации, но и учебные заведения, их интеллектуальный потенциал, наша современная интеллигенция должны влиять на формирование общественного мнения и предлагать обществу свои программы и планы дальнейшего развития государства, на основе чего – сформировать современный идеал [3, с. 42].

Данный процесс требует постепенного наращивания усилий по созданию и развитию экономического, правового, информационного, профессионально – деятельностного механизмов внутри самой системы образования. Необходимо их дополнительная специальная разработка в рамках единой национальной программы государственной поддержки образования, с учетом взаимодействия различных субъектов деятельности, включая неправительственный сектор, международные институты, бизнес – элиту.

Сегодня как никогда необходима поддержка образования и со стороны местных органов управления через выделения дополнительных средств из местного бюджета для поддержки и обеспечения подготовки высококвалифицированных специалистов по остро дефицитным специальностям, в частности точных и инженерных наук [4, с. 31].

Несмотря на все трудности, с которыми столкнулось наше общество и образование, сегодня нет никаких оснований для того, чтобы с пессимизмом смотреть в будущее. Более

того, как нам представляется, у нашего общества и образования никогда еще не было таких обнадеживающих перспектив, как сегодня (например: сегодня в вузах ведется преподавание на трех языках англ., русс., казахс.). Именно на это и обращает внимание в своем Послании народу наш президент. Все положения Послания мы не только поддерживаем, но ученые РК прилагают все усилия по их выполнению.

Никогда не было такого мощного поля применения своих знаний, сил и возможности содержательного продвижения вперед. Время бросило вызов нашему обществу, нашей молодежи и всему подрастающему поколению. И мы с полной уверенностью сегодня уже можем принять эту перчатку вызова, только сделав ставку на образование. Это наш единственный путь в будущее.

Литература

1. Статья Главы государства «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания». URL: [http://vkolibrary.kz/docs/ ruhani_jangiru_rus.pdf](http://vkolibrary.kz/docs/ruhani_jangiru_rus.pdf) (дата обращения 10.11.2017 г.).
2. Трифонов В.В., Тажбаева С.Г., Карабалина А.А. Введение в педагогическую профессию: учебное пособие. Курс лекций. – Алматы, 2017. – 165 с.
3. Карабалина А.А., Урмурзина Б.Г. Педагогикалық психология: Оқу құралы. – Ақтөбе, 2016. – 127 с.
4. Трифонов В.В., Тажбаева С.Г., Карабалина А.А. Педагогикалық мамандыққа кіріспе. Оқу құралы. Дәрістер курсы. – Алматы, 2017. – 159 с.

Карауылбаев С.К., Жумабаева А.М.

(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.,

М.Х.Дулати атындағы Тараз мемлекеттік университеті)

ВИРТУАЛДЫ ШЫНДЫҚ ОҚЫТУ ӘДІСІ МЕН ТӘСІЛІ РЕТІНДЕ

Педагогикалық психология тәжірибесінде виртуалды шындықты қолдану әзірге күрделілігі мен қымбаттылығына қарай сирек қолданылуда. Виртуалды шындықты қолдану аймағын кеңейту қажеттігін айта отырып, А.Е.Войскунский: «Білім беру психологиясы, немесе педагогикалық психологияның жүзеге асыратын міндеттері өте көлемді. Қазіргі таңда виртуалды шындықта кәсіби және топтық оқытуды ұйымдастыру тәсілдері енді ғана сезіле бастады...» [1].

Виртуалды шлем прототипін 1966 жылы ойлап тапқаннан бері виртуалды шындық ұғымы интернетте жұмыс істеуден бастап күрделі техникалық құралдар (шлем, гироскоп т.б.) көмегімен иммерсивті 3D ақпараттық орта құруға дейінгі бірнеше мәнге ие болып отыр.

Оқытуда виртуалды шындық негізінен арнайы ақпарат алаңы ретінде пайдаланылады. Онда студент нақты ақпарат алу, байланысқа шығу, ғылыми және жобалық қызметін жүзеге асыра алады. Интерактивтілік элементтерімен осындай ақпараттық ресурстар жасау («дерекқор» типі бойынша) заманауи оқытудың маңызды саласы болып табылады, студенттерге ғалымдардың және ғылыми бағыттардың идеяларын модельдеуді меңгеруге мүмкіндік береді.

Біздің зерттеуімізде виртуалды шындықтың мәні дәстүрлі кибернетикалық (бағдарламалық) мағынасында С.Кареловтың пікірімен [2] орайлас түсіндіріледі. Виртуалды шындықтың мәні келесі негізгі сипаттамаларға сай келеді:

1) голографиялыққа ұқсас нақты объектілердің нақты модельдеріне мүмкіндігінше жақын объектілердің үшөлшемді бейнесін бағдарламалау арқылы құру;

2) анимация мүмкіндігі (виртуалды кеңістікте қозғала алады, түрлі бағыттан объектіге қарайды, ғаламда «ұшуға», биологиялық жасушаның ішінде «қозғалады» және т.б.);

3) нақты уақыт режимінде жүргізілетін деректерді желілік өңдеу (субъектінің іс-әрекеттері, мысалы, оның қозғалысы, бастың көлбеуін өзгерту, объектінің имиджін өзгерту және т.б.);

4) бағдарламалау (пирсингші) арқылы қатысудың әсерін жасау (адамның жасанды түрде жасалынған ақпараттық шындыққа объектілермен және / немесе субъектілермен көмек туралы елесін сезінуі).

Жалпы, виртуалды шындық – үшөлшемді интерактивті ақпараттық ортада тиелген пайдаланушыға қамтамасыз адам-компьютерлік өзара технологиясы. Мұндағы қоршаған орта нысандары сапалы үш өлшемді суреттер (сахна) ғана емес, олар шындықтағы нысандарға ұқсас белгілі бір қасиеттерге ие және басқа виртуалды заттармен өзара әрекеттесе алатынын атап өткен жөн. Мысалы, материалдың тығыздығы немесе басқа да сипаттамасын көрсетуге болады, виртуалды суға виртуалды доп лақтырғанда, ол шындық физикалық қасиеттер бойынша судың бетінде жүзе алады...

Виртуалды шындық қарапайым дағдылы шындықты модельдеуге арналған арнайы ақпараттық шындық болып табылады. Зерттеушінің мақсаттарына байланысты тиісті қасиеттер виртуалды ортаға енгізіліп, онда виртуалды шындықты қанықтыру дәрежесі алдын ала анықталады, бірақ ол, әрине, объективті әлемнің (оған психикалық тұлға да жатады) параметрлерін толығымен бейнелемейді.

Айта кету керек, бұл виртуалды шындық көру, сезу, есту арқылы қабылдау саласындағы психологиялық талдамалармен тығыз байланысты және соларды негізге ала отырып адам қабылдауының мультимодальды сипаты мен интеллектінің жүйелік құрылымын модельдейді. Перцептивтік психикалық бейне, жұмыс жадысынан, перцептивті гипотезалардан, әрекеттен, жалпы перцептивті жағдайдан немесе жүйеден басталады.

А.Е. Войскунский: «Үш өлшемді объектілерді компьютерлік графика, анимация және бағдарламалау арқылы визуализациялайтын виртуалды шындық ақпараттық қана емес, сонымен қатар психологиялық технологиялардың көмегімен құрылған өнім» [2] деп жазады.

Педагогикада, атап айтқанда, дидактикада виртуалды шындықты пайдалануға бола ма? Осы саладағы жүйелі өзгерістер туралы тұшымды ақпарат әлі аз. Жарияланымдардың көбі шолу сипатында, оларда көбіне оқытуда виртуалды шындық технологияларын қолдану мүмкіндігі орынды болып бағаланады.

А.Е. Войскунский виртуалды шындықта болу сананың өзгертілген жағдайларына (гипноздың әсері, химикаттардың ықпалы және т.б.) қарағанда ойлаудың адекватсыздығына әкелмейді, болмаса ойлау рефлексия дәрежесін азайтып, сананың екіге бөлінуіне, «өзіндік МЕН-ін алыстату», «денесінен жанның бөлініп шығуы», «дене мен жанның ажырауы», басқа бір «жоғары интеллектінің, сананың болуы» сезіміне душар етпейді. Виртуалды шындықтың осы және басқа да ерекшеліктері оны бастауыш мектеп жасынан бастап оқытуда, дағдыларды дамытуда пайдалану мүмкіндігін дәлелдеп, артықшылықтарын (білім мазмұнын дәстүрлі қағаз түрінде беруге қарағанда) көрсетеді [2].

Оқытуда виртуалды шындықты қолдану, ең алдымен, оқытудың әдістері мен құралдары ретінде қолданылуымен байланысты.

Американдық дидакт К. Керрдың ұстанымы бойынша оқыту әдістемесі саласында төрт жаңалық туындады:

- 1) мұғалім ата-аналарды кәсіби мұғалімдермен алмастыру;
- 2) ауызша сөзді жазбаша мәтінмен ауыстыру;
- 3) баспа сөзді оқытуға кіріспе;
- 4) автоматтандырылған және компьютерлендірілген оқытуды енгізу.

Бұл жаңашылдықтар білім беру материалының сапасы, білім мазмұны түрлендірілуін, оқыту құралдарының өзгерісін көрсетеді. Осылайша, виртуалды шындықты сөз еткенде оқыту әдісі ерекшеліктерінің өзіндік қыр-сыры пайда болады. Шартты түрде оны бағдарламалық және ақпараттық деп атауға болады.

Соңғы жылдары біз «Unity 3D» бағдарламасында жасалған «Виртуалды педагогика» компьютерлік-іскерлік ойынын студенттерге ойнаттық [3]. Бұл ойын дидактикалық ойын болғандықтан, онда жаңа білімді меңгеру квест арқылы іске асты. Студенттер тапсырма бойынша ойын әлемінде шашырап жатқан әріптерді іздеп тауып, олардан сабақ тақырыбына байланысты сөз құрастырды. Ойын әлемінде студенттің еркін шарлауына рұқсат етілген, бірақ тапсырманы орындаған сайын оған сәйкесінше балл қойылып отырды. Іс-әрекет барысында студенттер нысанды жақындата немесе алыстата алады, сахнаны тоқтата алады, дыбыстық түсініктеме берілді. Осының нәтижесінде студенттер процеске толық кірісті. Бағдарламалық өніммен жұмыс 8 – 15 минутқа созылды.

Виртуалды оқыту бағдарламасының субъектінің ойлауы мен психикалық жағдайына қалай әсер ететінін зерттей отырып, оқытуда осындай бағдарламалық өнім тиімділігін анықтау міндетін қойдық.

Зерттеу барысы мен әдістері. Виртуалды бейне мен ойлаудың байланысы жүйелік және субъектілік көзқарас тұрғысынан жүзеге асырылды. Ойлау – ойлау үрдістері, операциялары, формалары, танылатын нысан мағыналары, жалпыланған жеке тұлғалық және субъектілік сипаттамалардан құралған кешенді құрылым ретінде ұғынылды. Ойлау белсенділігінің динамикасы зерттелінушілер хаттамасын микросемантикалық талдау әдісімен тіркелді (А.В. Брушлинский) [4].

Психикалық жағдайлардың мазмұндық параметрлері халдердің жүйелік-құрылымдық аясында талқыланды [5, С.141].

Зерттеу нәтижелері. Жалпы алғанда виртуалды ойын студенттердің танымдық мотивациясы мен қызығушылығының артуына әкелді. Синтез арқылы анализ жасау бағыттылық сипатқа ие болды. Бағдарламамен жұмыстан кейін ғылыми заңдылықтарды түсіну деңгейі арта түсті.

Әдебиеттер

1. Войскунский А.Е. Перспективы становления психологии интернета. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20132655> (дата обращения 01.11.2017).
2. Войскунский А.Е. Исследования в области психологии компьютеризации: история и актуальное состояние. URL: http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/voyskunskiy_2006.pdf. (дата обращения 01.11.2017).
3. Санина Е.И., Карауылбаев С.К. Теория и практика создания и применения компьютерных учебно-деловых игр. Монография / Под ред. Е.И.Саниной. – Тула: Тульский полиграфист, 2014. – 151 с.
5. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 576 с. ISBN-5-201-02231-6. URL: http://prepod.nspu.ru/file.php/149/met.prob.psih./PSIKHOLOGICHESKAJA_NAUKA_V_ROSSII_XX_ST_OLETIJA.pdf. (дата обращения 01.11.2017).
6. Карауылбаев С.К. Особенности применения учебно-деловых игр в обучении студентов ISSN 1991-5497 [Текст] / С. К. Карауылбаев // Международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования». (34) 2012. – № 3. – С. 141–143.

Карауылбаев С.К., Абдулла А.Е.

(Қазақстан Республикасы, Тараз қ.,

М.Х.Дулати атындағы Тараз мемлекеттік университеті)

ҮШТІЛДІЛККЕ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ БЕЙІМДЕУ МАҚСАТЫНДА КОМПЬЮТЕРЛІК 3D ДИДАКТИКАЛЫҚ СИМУЛЯТОРЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

Қазіргі кезде мектепке дейінгі мекемелерде қазақ, орыс және ағылшын тілінде үштілді білім беру тәжірибелері жүргізіліп жатыр. Ағылшын тілін үйретуде ойын технологиялары жиі қолданылады. Ал бала отбасында қазақ немесе орыс тілдерінде сөйлегендіктен, алғашында сөз жаттауға мән беріледі де, тілдік ортаны қалыптастыру үнемі сәтті жүргізіле бермеуі мүмкін. Осы жастағы балалардың психологиялық ерекшеліктері көптеген педагогикалық психология оқулықтарында сипатталды [1, Б.29].

Ағылшын тілін оқытуда осы кезеңде Хелен Дорон, Глен Доман сияқты белгілі әдіскерлер әдісі немесе «Muzzy in Gondoland», Big Red Bus, BBC fun with phonics, I love English, Baby Einstein, «The Zippu» мультфильмдері, дидактикалық ойындар (суретті бояу, сөзжұмбақ айту, тақырыпқа байланысты әндер жаттау, санамақ, Зайцев кубиктері т.б.) қолданылатыны белгілі [2; 3].

Мектеп жасына дейінгі баланың психикалық дамуы әлеуметтенумен байланысты, бала еліктеу арқылы дүниені тануға ұмтылады. Баланың дүниетанымдық ұмтылысын жақсы бағытта дамыту үшін компьютерлік 3D дидактикалық симуляторларды қолдануға болады. Мұны психологиялық тұрғыда негіздейік.

Дамудың бірінші жылында сәби манипулятивтік қозғалыстар жасай бастайды, көптеген зерттеушілер оны ойынның генетикалық бастапқы формасы деп қарастырады [4, Б.30]. Манипулятивтік қозғалыстар зейінді шоғырландыру, көзбен аңду, қармалау, сипалау, тыңдау, яғни бір сөзбен айтқанда, көру, есту және тактильді сезімнің бағытталған белсенділігі негізінде үйлестірілген қозғалыстың тұтастай дамуы нәтижесінде пайда болады. Шап беріп ұстап алу және кеңістікте өз бетінше қозғалу нәтижесінде сәбидің бағытталған-зерттеушілік аясы кеңі түседі. Осымен бір мезгілде өзіне туыс ересек адаммен қарым-қатынас сипаты өзгеріп, әлеуметтік жағдай тұтас дами бастайды. Пәндік әрекеттің негізгі даму көздері – сенсорлық, моторлық даму және қарым-қатынастың, сөйлесудің дамуы.

Сәбилермен ойналатын ойындар психиканың осы салаларын дамытуға бағытталуы тиіс. Баланың есту және тыңдау арқылы қабылдауы әлі ой елегінен өткізілмегендіктен және оларды мақсатты түрде басқару қажет болғандықтан, сәбилермен сенсорлық дамыту ойындары ойналуы қажет. Баланың көрнекілік-әрекеттік ойлауын дамытуға негіз болатын сенсорлық эталондарды заттың түсі мен көлемін қабылдау ойындары қалыптастырады. Ересектермен бірге сәби образдардың, түр-түс реңктерінің, заттардың көлемі мен өлшемін таниды. Ойын мотивациясы шеңберінде белсенді, қызыға қабылдау пәндік әрекеттің дамуына ықпал етеді. Ересекпен бірлесе әрекеттене отырып, бала затты түйсіне зерттеудің тиімді әдістерін меңгереді, заттың әртүрлі сапасын көру арқылы қабылдайды [5, Б.23].

Абстракцияларды компьютерлік визуализациялау кезінде бейнелі ойлауды модельдеу дидактикалық нысандарды репрезентациялау арқылы іске асады. Кез келген визуалды ақпарат проблемалық сипатқа ие болады. Өйткені визуалды ақпаратта "бейненің ішіне сыйыстырылған мәлімет, ой" бар болғандықтан, сұрақты шешу қажеттігін туындатады, танымдық қызығушылықты оятады. Осылайша, визуалдау компьютерлік ойындар арқылы оқытуда проблемалық ұстанымды жүзеге асыру мысалы болып табылады [6, Б.480].

Ересектермен және өз құрдастарымен тілдесу, сөйлесу де өте маңызды. Екі жасар сәбилік кезеңнің өзінде балалар арасында ойнау, бір-бірінің әрекетін қадағалауға ұмтылу байқалады. Дегенмен, бірлескен әрекет әлі де пайда болған жоқ. Американдық зерттеуші К.Гарви мұны балалардың бір-біріне еліктеуін олардың қоршаған ортаны бақылауға, қадағалауға ұмтылуы, ойынға қуануы деп бағалайды [4, Б.31].

Сонымен қатар, 3 – 5 жасар баланың әлем картинасы ақпараттық технологиялар әсерімен моноонтикалық дүниетанымнан полионтикалық ұстанымға алмасуда [7, Б.14]. Виртуалды әлемдегі сценарийлердің алмасуы баланың бірнеше тілді қатар меңгеруіне мүмкіндік береді. Өйткені, ақпараттық технологиялар баланың зерттеу әрекетін, сөйлесу әрекетін қанағаттандыратын құрал болуымен шектелетінімен байланысты. Бала теледидар экранының виртуалды екендігімен танысып үлгерді, бірақ теледидар балаға ойын еркіндігін бере алмайды. Сондықтан ойынның, компьютерлік симулятордың басымдығы – балаға іс-әрекет еркіндігін беруінде.

Unity 3D бағдарламасында дидактикалық ойын ұстанымдарымен компьютерлік 3D дидактикалық симуляторларды құрастыруға болады [8, Б.63]. Егер анимациялық фильмнің сапасы төмен әрі персонаждары өте қорқынышты болса, балалар үрейленіп, оны көргісі келмейді. Сондықтан, тілді үйретуші компьютерлік 3D дидактикалық симуляторларды қайырымды әрі суреттеуі ғажайып, сюжеттері қызықты болуына мән беру қажет.

Балаға бір мезгілде үш тілді үйретуде компьютерлік 3D дидактикалық симуляторларда мыналар ескерілуі тиіс:

- 3 – 5 жастағы баланың тілін дамыту сенсорлық, моторлық дағдыларын дамытумен бір мезгілде жүруі тиіс және экран міндетті түрде сенсорлық болуы керек;

- байланыстырып сөйлеуді дамыту "Табиғат құбылыстары" (жануарлар, өсімдіктер әлемі, ауа райы құбылыстары), "Ата-анамен қарым-қатынас", "Ата-әжемен қарым-қатынас", "Бейтаныс ересектермен қарым-қатынас", "Өз құрбы-құрдастарымен қарым-қатынас", "Дүниені тану", "Заттардың қасиеттерін тану" (көлемі, түсі, физикалық күйі, дыбысталуы т.б.) және сол сияқты тақырыптық симуляторларда жаттығу арқылы дамуы тиіс;

- лексикалық сөздік қорды үш тілде бір мезетте байыту жағдаяттық қызықты сюжет сценарийі, дыбыстық және анимациялық сүйемелдеумен, диалогқа негізделген жарыс формасында ұйымдастырылуы қажет.

Қазіргі жас баланың үштілділікті қатар игеруі оның психикалық дамуына кедергі жасамауы үшін ойын формасында атқарылуы тиіс, сонымен бірге жаңа ақпараттық технологияны тек қана дүниетанымдық дамыту құралы ретінде қабылдануды мақсат етуіміз керек.

Әдебиеттер

1. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – Москва: Академия, 2011. – 288 с. ISBN978-5-7695-7747-5.
2. Веракса А.Н., Веракса Н.Е. Дошкольная педагогика и психология. Хрестоматия. – М.: Мозаика-синтез, 2014. – 560 с. ISBN 9785431505089
2. З.Веракса А.Н., Веракса Н.Е. Зарубежные психологи о развитии ребенка-дошкольника. – М.: Мозаика-синтез, 2008. – 144 с. ISBN 9785867753979
1. Авдулова Т.П. Психология игры: современный подход : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2009. – 208 с. ISBN978-5-7695-5451-3.
2. Касаткина Е. И. Игровые технологии в образовательном процессе ДОУ. //Управление ДОУ, 2012, №5. – С. 23 – 27.
3. Карауылбаев С.К. Сущностные характеристики компьютерных учебно-деловых игр. // Сборник научных трудов участников II Международной научно-практической конференции "Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире". – Москва: РУДН, 2015. – 667 с.
4. Мартыненко Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников. Сборник игр и упражнений. -М.: Национальный книжный центр, 2016. – 124 с. ISBN: 978-5-4441-0009-7.
5. Санина Е.И., Карауылбаев С.К. Теория и практика создания и применения компьютерных учебно-деловых игр. Монография / Под ред. Е.И. Саниной. – Тула: Тульский полиграфист, 2014. – 151 с.

Kassymova G., Sangilbayev O.

(Kazakhstan, Almaty, Abai Kazakh National Pedagogical University)

COPING WITH STRESS DURING EDUCATIONAL PROCESS

Stress impact on the brain during educational process. When teachers use strategies to reduce stress and build a positive emotional environment, students gain emotional resilience and learn more efficiently and at higher levels of cognition [1, p.2]. Exams, tight deadlines and interpersonal conflicts are just a few examples of the many events that may result in high levels of stress in both students and teachers. A multitude of exams, evaluations and deadlines, which are at the heart of our educational system, create an enormous pressure and stress during the learning and teaching processes. Reasons, which will create stress, may be useful in some situations, but it is highly detrimental in the classroom. If fear stems from test taking or from an unstable home environment, the brains of students experiencing high levels of stress look different than those who are not – and those brains behave differently as well. A multitude of exams, evaluations and deadlines, which are at the heart of our educational system, create an enormous pressure and stress during the learning and teaching processes.



Figure 1. Anxiety before exams (Hans Schachl)

What happens to the brain during a stress response. The body and the brain respond to stress with a complex cascade of hormones and neurotransmitters. When a child's senses perceive danger, their hypothalamic-pituitary-adrenal (HPA) system releases steroid hormones (glucocorticoids). This includes the primary stress hormone, cortisol, which has a direct effect on the heart, lungs, circulation, metabolism, immune system and skin. The HPA also stimulates the release of catecholamine neurotransmitters like dopamine, norepinephrine and epinephrine (adrenaline), which activates the amygdala, which in turn triggers a fearful response [2, p.1].

How Stress inhibits a brain's ability to learn. As a neuroscientist, Leah Levy states that together, the HPA system will keep the brain stimulated and ready to run. But while this may be good for truly life or

death situations, this stress response makes learning difficult, as the stimulated senses are not those associated with deep learning. Think about it this way: would you be able to memorize the times tables when you were being chased by a bear? Of course not. But while this may be obvious, the reasons why this is the case is more complex than you might expect.

What can done. ‘Instrumental’ management of stress: We need competencies in the subjects we have to learn (that means, we must learn to learn); social competencies (mutual supporting etc.); self-management competencies (planning, organising, preparation for exams in time, establishing a good working place, ...). Very important, but the most difficult one is mental management of stress : accepting the reality, self-control (accepting the own limits, for instance to ask, whether the steps are too high?) critical analysis of own appraisals (am I really a loser? comparison of all achievements), change of thinking (exams as challenges, not as threats), self-affirmations’ (I will succeed, I am well prepared, ...).

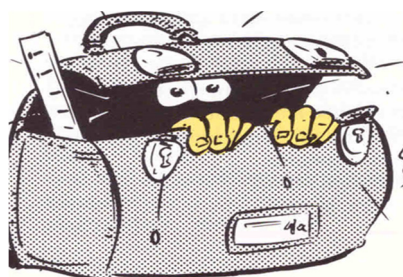


Figure 2. Against anxiety (Hans Schachl)

Important for teachers: Teaching should be more focused on strengths rather than on weaknesses. ‘Regenerative’ management of stress: Recovery, enjoying, relaxing, breaks. Special techniques: Yoga, meditation, autogen training, Jacobson’s progressive muscle relaxation. The Jacobson technique of progressive muscle relaxation is very easy and works well to come down from high-level stress. Focusing on good breathing also makes sense [3, p.17]. A neuroscientist, professor from Austria, Hans Schachl studies that from evolutionary and also ontogenetic history, physical exercise is a natural basic need. And it is very important for cognitive learning too. Physical exercise is important for health of the whole body: muscles, circulation, breathing, immune system and so on. And it is also important for brain, therefore for mental health and for learning too. It helps in multisensoric integration, increasing of attention and has a positive impact on synapses and on neurogenesis, reduction of cortisol, and therefore reduction of stress. There is also a positive impact on chemistry of soul: Stimulation of dopamine, endorphines and endocannabinoids. According to this point of view, we suggest you to click on the website ‘<https://www.youtube.com/watch?v=t3uK039WdaM>’ and recommend you to make meditation for about 5 minutes before your lesson begins. Jacobson relaxing created by Stop, Breathe & Think.

Progressive muscle relaxation script provided by TherapistAid.com

Progressive muscle relaxation is an exercise that reduces stress and anxiety in your body by having you slowly tense and then relax each muscle. This exercise can provide an immediate feeling of relaxation, but it's best to practice frequently. With experience, you will become more aware of when you are experiencing tension and you will have the skills to help you relax. During this exercise, each muscle should be tensed, but not to the point of strain. If you have any injuries or pain, you can skip the affected areas. Pay special attention to the feeling of releasing tension in each muscle and the resulting feeling of relaxation. Let's begin: Sit back or lie down in a comfortable position. Shut your eyes if you're comfortable doing so. Begin by taking a deep breath and noticing the feeling of air filling your lungs. Hold your breath for a few seconds (*brief pause*).

Release the breath slowly and let the tension leave your body. Take in another deep breath and hold it (*brief pause*).

Again, slowly release the air. Even slower now, take another breath. Fill your lungs and hold the air (*brief pause*).

Slowly release the breath and imagine the feeling of tension leaving your body. Now, move your attention to your feet. Begin to tense your feet by curling your toes and the arch of your foot. Hold onto the tension and notice what it feels like (*5 second pause*).

Release the tension in your foot. Notice the new feeling of relaxation. Next, begin to focus on your lower leg. Tense the muscles in your calves. Hold them tightly and pay attention to the feeling of tension (*5 second pause*).

Release the tension from your lower legs. Again, notice the feeling of relaxation. Remember to continue taking deep breaths. Next, tense the muscles of your upper leg and pelvis. You can do this by tightly

squeezing your thighs together. Make sure you feel tenseness without going to the point of strain (*5 second pause*).

And release. Feel the tension leave your muscles. Begin to tense your stomach and chest. You can do this by sucking your stomach in. Squeeze harder and hold the tension. A little bit longer (*5 second pause*).

Release the tension. Allow your body to go limp. Let yourself notice the feeling of relaxation. Continue taking deep breaths. Breathe in slowly, noticing the air fill your lungs, and hold it (*brief pause*).

Release the air slowly. Feel it leaving your lungs. Next, tense the muscles in your back by bringing your shoulders together behind you. Hold them tightly. Tense them as hard as you can without straining and keep holding (*5 second pause*).

Release the tension from your back. Feel the tension slowly leaving your body, and the new feeling of relaxation. Notice how different your body feels when you allow it to relax. Tense your arms all the way from your hands to your shoulders. Make a fist and squeeze all the way up your arm. Hold it (*5 second pause*).

Release the tension from your arms and shoulders. Notice the feeling of relaxation in your fingers, hands, arms, and shoulders. Notice how your arms feel limp and at ease. Move up to your neck and your head. Tense your face and your neck by distorting the muscles around your eyes and mouth (*5 second pause*).

Release the tension. Again, notice the new feeling of relaxation. Finally, tense your entire body. Tense your feet, legs, stomach, chest, arms, head, and neck. Tense harder, without straining. Hold the tension (*5 second pause*).

Now release. Allow your whole body to go limp. Pay attention to the feeling of relaxation, and how different it is from the feeling of tension. Begin to wake your body up by slowly moving your muscles. Adjust your arms and legs. Stretch your muscles and open your eyes when you're ready.

PROGRESSIVE MUSCLE RELAXATION

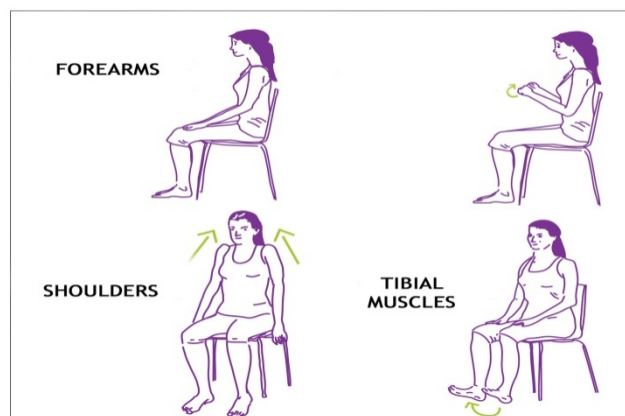


Figure 3. (Google search)

Reduce Anxiety in the Classroom. There are numerous actions teachers can take to reduce anxiety in the classroom. These include [2, p.2]:

1. Designating a safe place for at-risk children. Outside of mentoring, tutoring, and coaching, children should have a designated safe adult in the classroom, whether that's the classroom teacher, the school psychologist or the school nurse. This person should be a calming and empathetic presence, equipped with coping strategies individualized to the given student.

2. Encourage self-awareness. In addition to discussing grit, it can also be useful to develop a lesson plan that explores the physical symptoms of stress and anxiety so that students can recognize the signs in themselves and fellow students and offer a helping hand.

3. Teach time management. Students will have less stress in their lives when they feel organized and like they are on top of their assignments. This is especially important if you also opt to provide flexible due dates in, say, the form of packets that can be completed as students go. Combined, these two strategies will keep students motivated and on top of their work without feeling anxiety about due dates.

4. Give As for effort. Or if not an A, then at least make sure you're adding extra points in for a nice, determined effort, even when the ultimate answer is wrong. This will encourage students to take risks and persevere, rather than feeling like they'll only "win" if they're perfect.

5. Teach mindfulness and meditation. Today's schooling system puts a heavy emphasis on outcome-based learning, but just as important is staying in touch with one's emotions. Setting aside time to, for

example, have students meditate before starting an exam, will not only help reduce anxiety in the present, but will also teach coping strategies for the long term.

6. Provide exemptions for especially anxiety-inducing activities. To a shy student, answering a question on the board or reading in front of their classmates may be an insurmountable task. It may be an unnecessary one too, as long as they are still participating socially with other students in some way and progressing at grade level in a one-on-one setting.

References

1. Judy Willis, The Neuroscience Behind Stress and Learning, July 18, 2014 – <https://www.edutopia.org/blog/neuroscience-behind-stress-and-learning-judy-willis>
2. Leah Levy, How Stress Affects the Brain During Learning, October 13, 2014 – <http://www.edudemic.com/stress-affects-brain-learning/>
3. Hans Schachl, Neuroscience: A Traditional and Innovative Approach to Education with Focus on Stress with Learning – DOI 10.1515/sigtem-2016-0012

Коломиец О.М.

(Российская Федерация, г. Москва, Институт профессионального развития педагога)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*«Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе;
но говорим им: изучайте законы тех психических явлений,
которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь
с этими законами и теми обстоятельствами,
в которых вы хотите их приложить».*

К. Д. Ушинский

Введение в систему высшего образования новых образовательных стандартов вызвало необходимость разработки научных подходов и концепций организации преподавательской деятельности педагога, обеспечивающей достижение каждым обучающимся качественных образовательных результатов, которыми сегодня выступают общекультурные и профессиональные компетенции.

Анализ теории и практики образовательного процесса в высшей школе показывает, что главный вопрос реализации новых ФГОС в их главной части – обеспечения каждому обучающемуся качественных образовательных результатов, – нуждается в другой научной теории. В компетентностном подходе определяется результативно-целевая основа высшего образования – не сумма усвоенных научных знаний, а способность и готовность человека действовать в различных ситуациях. Существующие сегодня технологии, способы, методы, средства и формы организации преподавания учебных дисциплин и учебно-профессиональной деятельности студентов не могут обеспечить формирование компетенций у обучающихся заданного социумом уровня качества, так как направленная на ее формирование у каждого обучающегося преподавательская деятельность не сообразна психологической природе процесса усвоения.

В психологии образования и педагогической психологии разработаны научные подходы и идеи, использование которых в теории и практике обучения в высшей школе поможет раскрыть новые возможности решения проблемы организации преподавательской деятельности, моделирующей психологический процесс овладения обучающимся образовательными результатами высокого уровня качества. Методологической основой компетентностно-деятельностного подхода [1] выступают научные направления, раскрывающие психолого-педагогическую природу процессов усвоения или присвоения социального опыта, формирования психики в ее ориентировочной функции на основе построения ориентировочной основы психической деятельности с запланированными характеристиками, развития мыследеятельности через формирование умственных действий и понятий и др.: – философское положение о сущности, происхождении и значении идеального образа и формировании идеальных действий в деятельности человека (К. Маркс, Э. В. Ильенков, Ф. Т. Михайлов и др.); – деятельностная теория усвоения социального опыта (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Н. Н. Нечаев, А. И. Подольский, З. А. Решетова, А. А. Вербицкий и др.); – теоретические идеи об организации процесса интериоризации (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин и др.); – учение о формировании умственной деятельности человека и трех типах схем ориентировочной основы деятельности, о видах и формах психической (ориентировочной) деятельности (П. Я. Гальперин); – теория управления процессом усвоения знаний (Н. Ф. Талызина); –

теория, описывающая структуру процесса учения и проектирование курса обучения по учебной дисциплине (И. И. Ильясов); – теория учебной деятельности студентов (А. И. Подольский, В. Я. Ляудис, Т. В. Габай); – идеи системно-деятельностного подхода в психологии образования к организации процесса обучения (З. А. Решетова, Ю. А. Самоненко, О. М. Коломиец, Н. Е. Дерябина и др.); – теория развития у учащегося учебной самостоятельности (Г. А. Цукерман) и др.

Представители компетентностно-деятельностного подхода (О. М. Коломиец, М. Г. Голубчикова, Д. Г. Баубекова, Л. К. Подгорная, Е. А. Карева, Н. А. Макацария, И. В. Хамани, И. Ю. Глазкова, С. А. Харченко и др.), реализуя психологический аспект преподавательской деятельности педагога высшей школы, разрабатывают круг проблем организации учебно-профессиональной деятельности обучающегося и профессиональной деятельности педагога в соответствии с принципом природосообразности, т. е. сообразно психологической природе процесса усвоения субъектом объектов окружающего мира.

Компетенция является психологической категорией, т. к. ее содержание составляют понятия из области психологии: «способность», «готовность», «деятельность», «субъект», «морально-нравственные и личностно-профессиональные характеристики». Понятие «способность» означает, что субъект, реализуя компетенцию, владеет способом организации деятельности в соответствии с ее характеристиками, психологической структурой и содержанием. А. Н. Леонтьев отмечает, что способности индивида не являются природными задатками, они возникают и развиваются на социальной основе – формируются условиями жизни и деятельностью, её осуществляющей [2]. Следовательно, именно она и должна быть организована в преподавательской деятельности в соответствии с ее социально-психологической природой. Понятие «готовность» означает, что субъект, реализуя компетенцию, выполняет мотивированную деятельность, удовлетворяя конкретную свою потребность. Ни один человек не будет действовать определенным образом, если он глубоко и лично в этом не заинтересован.

Оба понятия «способность» и «готовность» тесно связаны с категорией «деятельность», образуя целостный конструкт. В соответствии с психологической структурой и содержанием деятельность начинается с мотива и состоит из следующих структурных этапов: ориентировки, планирования, исполнения, самоконтроля, самооценки, самокоррекции и рефлексии. На каждом из этапов содержание деятельности проявляется через ее компоненты: цель, предмет, технология, метод или способ, форма, средства, другие условия, действия и операции, продукт и результат.

Компетенция осуществляется ее субъектом в соответствии с морально-нравственными и личностно-профессиональными характеристиками. В современном обществе, в котором существенно изменились социально-профессиональные функции работников, оказались востребованными такие качества как обучаемость, организованность, самостоятельность, коммуникативность, саморегуляция, ответственность, практический интеллект, надежность, способность к планированию, самоконтроль и др. [1]. В отечественной психологии профессиональные характеристики личности рассматриваются в контексте выполнения ею различных видов профессиональной деятельности в трех основных областях: а) когнитивной, включающей познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение; б) регулятивной, включающей эмоционально-волевые процессы и обеспечивающей способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю, к воздействию на поведение других людей; в) коммуникативной, которая реализуется в общении и взаимодействии с другими людьми. В образовательном процессе все они приобретаются и корректируются субъектом в процессе выполнения учебно-профессиональной деятельности в социальных условиях и становятся его психологической сущностью.

Качество овладения обучающимся компетенциями как образовательными результатами определяется системой психолого-педагогических условий, реализующих психологический процесс усвоения. Исходным положением является философское понимание К. Марксом «идеального» как материального, пересаженного в человеческую голову и преобразованного в ней, которое Э. В. Ильенков конкретизирует как образ какого-нибудь предмета, процесса или явления. Этот психический образ, как указывает П. Я. Гальперин, представляет собой субъективный образ объективного мира как результат его интериоризации: «психика человека задаётся извне и все её структуры подлежат усвоению», «психическое отражение объективной реальности порождается внешней деятельностью человека» [3]. Сформированный психическим отражением в сознании субъекта «образ объекта усвоения превращается в ориентировочную основу дальнейшего уже преобразования объекта» [4], отмечает З. А. Решетова, опираясь на научное положение А. Н. Леонтьева о том, что «любая деятельность человека опосредуется психическим отражением реальности, функция которого состоит в ориентировании субъекта в предметном мире» [2].

Так, процесс усвоения есть процесс взаимных переходов деятельности внешней во внутреннюю и наоборот. В этом процессе «присвоения» объекта, указывает А. Н. Леонтьев, индивид по отношению к нему должен выполнить познавательную деятельность, чтобы раскрыть в нем запечатлённое «психологическое содержание деятельности». П. Я. Гальперин отмечает, что «усвоение всегда происходит только через собственную деятельность, которая сама должна быть организована» [3], так как, как указывает Ф. Т. Михайлов, всякое бытие как свершившееся событие включает в себя сам способ его свершения. Поэтому, по утверждению З. А. Решетовой, процесс усвоения следует рассматривать как особую деятельность, в которой «объективное содержание знаний, добытых наукой, воспроизводится в субъективной форме – теоретической деятельностью учащегося, принимающей форму «исследования» объекта, его анализа, которая выполняется по определённой программе на основе процедур двух общенаучных методов познания: метода системного анализа и системно-деятельностного метода. Она заканчивается схематизацией новых знаний – *построением их материализованного образа в индивидуальных в схемах ориентировки с помощью знаково-символических средств*. Так научные знания об объекте усвоения в процессе исследовательской деятельности становятся субъектными знаниями ее исследователя.

Организация в преподавательской деятельности целенаправленного и управляемого процесса интериоризации запечатленного обучающимся в схемах ориентировки материального образа компетенции в его сознание предполагает организацию поэтапной деятельности субъекта по двум направлениям: а) выполнение им деятельности сначала в форме «интерпсихологической» (т. е. во взаимодействии человека с человеком) [2. С. 77], и лишь потом она «начинает выполняться индивидом самостоятельно», превращаясь в процесс «интрапсихологический» [2. С. 77]; б) выполнение деятельности в разных речевых формах, которые выступают ее опорой: во «внешней громкой социализованной речи», «внешней речи про себя», «внутренней речи» [3. С. 20-21]; использование разных речевых форм деятельности выступает условием, благодаря которому содержание овладеваемой деятельности «переносится во внутренний, умственный план» [3. С. 21].

Следовательно, организация процесса усвоения, в котором реализуются интериоризация и экстериоризация, предполагает выполнение следующих психолого-педагогических условий: исследование обучающимся подлежащего усвоению объекта и *с помощью знаково-символических средств построение его материализованного образа в индивидуальных схемах ориентировки*; организация поэтапного формирования в сознании обучающегося образа усваиваемого объекта; организация *самостоятельной работы обучающегося по автоматизации его внешней практической деятельности* на основе сформированного образа объекта в «умственном плане».

Структура психологического процесса усвоения выступает основой для определения конкретных видов деятельности обучающегося в составе его учебно-профессиональной деятельности. Реализация процесса интериоризации организуется: а) учебно-исследовательской деятельностью *по построению обучающимся в материализованной форме системы субъектных знаний о структуре, содержании и характеристиках образовательных результатов*, которыми ему необходимо овладеть; б) учебно-практической деятельностью *по формированию образа образовательных результатов* в сознании субъекта. Реализация процесса экстериоризации организуется самостоятельной практической деятельностью обучающегося *по автоматизации умений и формированию навыков решения профессиональных задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации*. Требования к организации интериоризации и экстериоризации в процессе усвоения определяют функцию и характеристики каждого из данных видов деятельности обучающегося, цель ее субъекта и предмет деятельности, технологии, способы, методы, средства, формы и другие условия ее организации, действия и операции, что обеспечивает получение целевого продукта и достижение результата, удовлетворяющего мотив субъекта деятельности по ее завершению. Так, на основе прямого управления формированием в сознании обучающегося объективного образа овладеваемых образовательных результатов, на который он затем ориентируется в реальной практической ситуации, происходит становление «зоны ближайшего профессионального развития» будущего специалиста.

Литература

1. Коломиец О. М. Концепция преподавательской деятельности педагога высшей школы в контексте компетентностно-деятельностного подхода. – М.: Издательский дом «Развитие образования», 2017. – 157 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / Исследования мышления в советской психологии. М., 2006. 249 с.
5. Решетова З.А. Психологическая теория деятельности и деятельностный подход к обучению. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002 – С.10-57.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЕЙ КАК КОМПОНЕНТ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ

Педагогическая культура – это компонент общей культуры человека, в котором находит отражение накопленный предыдущими поколениями и непрерывно обогащающийся опыт воспитания детей в семье. Педагогическая культура включает несколько компонентов: понимание и осознание ответственности за воспитание детей; знание о развитии, воспитании, обучении детей; практические умения организации жизни и деятельности детей в семье, осуществление воспитательной деятельности; продуктивную связь с другими воспитательными институтами (дошкольное учреждение, школа).

Сегодня семья как социальный институт переживает острый кризис, причинами которого являются как внешние противоречия (между обществом и семьей), так и внутрисемейные противоречия, которые приводят к увеличению количества неблагополучных детей, разводам, что, естественно, не способствует успешному воспитанию и развитию детей.

От деятельности родителей во многом зависит создание того педагогически целесообразного комплекса условий, которые играют решающую роль в формировании и развитии личности, изменении в воспитательных целях микросреды ребенка. Она, что не менее важно, активизирует и процесс воспитания самого воспитателя. Всякая недооценка воспитательной деятельности семьи ведет к самотеку и стихийности формирования личности ребенка. Воспитание как целенаправленная деятельность зависит от целого ряда обстоятельств: от соответствия воспитания требованиям общества; от характера семейных отношений; от опыта социального общения родителей; от семейных традиций; от педагогической культуры родителей [1].

Удельный вес и значимость педагогической культуры в воспитательном потенциале семьи неуклонно возрастает. Это вызвано изменяющимися социальными условиями формирования личности, изменениями численного состава семьи и ее структуры, изменением и самого объекта воспитания. Ребенок становится все более информированным и развитым и потому руководство его нравственным созреванием требует высокой культуры и педагогического мастерства родителей.

Педагогическая культура дает возможность осуществлять воспитательный процесс более целенаправленно и организованно, в какой-то мере снижает элементы стихийности в семейном воспитании.

Основные направления научного рассмотрения проблемы педагогической культуры родителей определены еще в работах Я. А. Каменского, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского. Педагогическая культура является составной частью общей культуры человека. Под педагогической культурой следует понимать их достаточную подготовленность к воспитательной деятельности, умение проявлять качества воспитателя в процессе семейной жизнедеятельности. Кроме того, содержание этого понятия предполагает совокупность специфических средств, овладение которыми делает семью способной организовать воспитательный процесс и руководить им в соответствии с определенными общественными требованиями [2]. К таким средствам относятся: четкое осознание воспитательных целей; определенные психолого-педагогические знания; необходимые педагогические навыки и умения; формирование на основе знаний и умений педагогического мастерства (педагогический такт, наблюдательность, разумная требовательность к детям и уважение к ним) и т.д. Показателем уровня педагогической культуры родителей во многом являются методы воспитания, которые находятся в их семейном арсенале.

Первое место в педагогическом арсенале семьи занимает совет, разговор по душам и т. д.

Формирование личности ребенка происходит как под непосредственным влиянием объективных условий его жизни в семье, так и под воздействием целенаправленного воспитания со стороны взрослых. От деятельности взрослых, и прежде всего родителей, во многом зависит создание того педагогически целесообразного комплекса условий, который играет решающую роль в формировании и развитии личности, изменении в воспитательных целях микросреды ребенка [3].

Проблема организации единого целенаправленного процесса воспитания с момента рождения ребенка до его гражданской зрелости в настоящее время становится весьма злободневной. Недооценка воспитательной деятельности семьи ведет к самотеку и стихийности формирования личности ребенка.

Успех сознательной воспитательной деятельности взрослых зависит от многих обстоятельств. Она становится эффективной в том случае, если осуществляется не в отрыве от реальной идейной и нравственной жизни родителей, а находит свое подтверждение в ней. Соответствие субъективного

фактора объективным условиям сознательного и стихийного влияния на ребенка является законом эффективного процесса формирования личности. Успех воспитания обеспечивается при условии, когда оно соответствует установкам и требованиям общества, предъявляемым к воспитательному процессу, его содержанию и целям.

Известно, что воспитание как целенаправленная деятельность взрослых зависит от целого ряда обстоятельств: семейных отношений, нравственной и духовной культуры родителей, их опыта социального общения, семейных традиций и т.д. Важнейшее место среди них занимает педагогическая культура родителей. Удельный вес и значимость педагогической культуры в воспитательном потенциале семьи неуклонно возрастает. Это обусловлено, прежде всего, ростом и усложнением задач семейного воспитания и самого воспитательного процесса.

Педагогическая культура дает возможность существенно сузить тот элемент стихийности, который свойственен семейному воспитанию в большей мере, чем любому другому. Особо важную значимость педагогическая культура приобретает в связи с тем, что «педагогическое воздействие на ребенка необходимо уже в самом раннем его возрасте; кроме того, на дошкольное, т. е. преимущественно семейное, детство приходится «сенситивные пики» в формировании качеств, служащих в дальнейшем эмоциональной основой нравственного и эстетического воспитания (способность к сопереживанию, наблюдательность, воображение). В этот же период у детей формируется способность к логическому мышлению. Главное средство воздействия родителей – язык, речь, а также педагогически грамотное использование детской литературы». Иными словами, в современных условиях уровень требований к педагогической культуре родителей настолько возрос, что их подготовка в этой области должна приближаться к профессиональной [4].

Педагогическая культура характеризует не вообще качественное состояние личности как воспитателя, а ее специфически качественное состояние. Будучи важнейшей и необходимой частью общей культуры человека, педагогическая культура тесно взаимодействует с ними, испытывает их влияние и представляет относительно самостоятельное явление. Педагогическая культура – совокупность специфических «механизмов» и средств, овладение которыми делает семью способной организовать воспитательный процесс и руководить им в соответствии с определенными общественными требованиями. К таким «механизмам» и средствам относится прежде всего четкое осознание воспитательных целей, а также способов их достижения. В свою очередь к последним относятся, во-первых, определенные знания из области наук о воспитании, т. е. соответствующая сумма психолого-педагогических, этико-педагогических, физиолого-гигиенических и других знаний, во-вторых, необходимые педагогические навыки и умения.

Сущность педагогической культуры – конкретно-исторический специфический способ сознательного решения стоящих перед семьей воспитательных задач. Составной частью педагогической культуры является педагогическое мастерство родителей, формирующееся в процессе овладения педагогическими знаниями и их использования в практике.

Основные черты педагогического мастерства: педагогический такт, умение быть чутким, справедливым и разумно требовательным к детям, владение педагогической техникой, наблюдательность и способность прогнозировать развитие ребёнка [5].

Сила или слабость педагогических позиций родителей в наибольшей мере, однако, происходит от их общего интеллектуального уровня, одним из главных показателей которого является образование. Уровень интеллектуального развития определяет не только степень интереса к вопросам воспитания, ответственности родителей, но и меру чуткости, способности правильно понять и осмыслить, что же происходит в процессе возмужания их детей. Вместе с тем интеллектуальная культура не является синонимом педагогической культуры. Не всегда высокий уровень образования родителей сам по себе гарантирует их продуманную педагогическую стратегию и тактику. Воспитательная практика полна примеров полной педагогической беспомощности людей, обладающих вузовскими и даже кандидатскими дипломами. И наоборот.

Формирование педагогической культуры родителей как относительно самостоятельный элемент педагогической культуры общества находит отражение в воспитательной практике семьи, в осознании ее взрослыми членами и воспитательных целей, и применяемой для их осуществления системы средств. Процесс этот носит, однако, в силу ряда объективных и субъективных предпосылок довольно сложный и противоречивый характер.

Важнейший показатель уровня педагогической культуры родителей – степень осознания и реализации целей воспитания, совпадающих с теми социальными запросами, которые предъявляются сегодня обществом к личности. Основными целевыми установками родителей в этом плане являются: получение ребенком соответствующего образования; формирование определенных нравственных качеств; подготовка к будущей трудовой и профессиональной деятельности; подготовка к выполнению будущих семейных ролей. Эти основные цели семейного воспитания диктуются не только объективной потребностью подготовки ребенка к взрослой жизни, но и отвечают воспитательным возможностям семьи.

Существенным недостатком целеполагания родителей в плане профессиональной ориентации является то, что далеко не всегда установки на определенную профессию увязываются с возможностью и способностями детей, их склонностями и интересами. Изъяны в профориентации детей в семье становятся ощутимыми на фоне тех возможностей, которыми располагают родители в выявлении их интересов и склонностей. Однако эти возможности остаются в значительной мере нереализованными из-за недостатка соответствующих знаний и умения родителей направлять развитие способностей ребенка, особенно с учетом требований к кадрам, диктуемых современным состоянием народного хозяйства [6].

Явно недостаточное внимание в современной семье уделяется культуре поведения ребенка. В лучшем случае родители стараются добиться соблюдения детьми элементарных навыков вежливости и привить некоторые санитарно-гигиенические навыки. Культура поведения – это всесторонняя и богатая область взаимоотношений человека с другими людьми, включающая в себя культуру общения, культуру внешности, культуру удовлетворения потребностей и т.д. Для формирования культуры поведения, которую необходимо начинать с первых лет жизни ребенка, семья располагает немалыми возможностями. Однако эти возможности не реализуются в полной мере потому, что сегодняшние родители пока еще сами не располагают тем богатством культуры поведения, которое они должны были бы передать детям. Их никто этому не учил.

Во многих семьях сегодня недостаточно четко осознаны также цели, касающиеся подготовки молодежи к семейной жизни. Хотя в сознании родителей в последнее время наблюдаются некоторые сдвиги в этом плане (больше внимания уделяется разъяснению сущности брачно-семейных отношений, формированию убеждений, установок и ценностей, влияющих на стабильность брака, обучению ведению домашнего хозяйства и т.д.), в целом эта сторона воспитания в семье остается весьма проблематичной.

Наряду с сужением целей в практике части семей наблюдается своего рода престижный подход к задачам воспитания, находящий выражение в том, что и мальчиков и девочек настойчиво учат музыке, иностранным языкам, элементам высшей математики и т.д. Занимаясь всем этим, дети, конечно же, получают полезные знания, но очень часто дорогой ценой. Перегрузка детей, лишает их активности, сказывается на физическом и психическом здоровье и даже на творческом, умственном потенциале, т. е. иногда ведет к результату прямо противоположному тому, который ставят перед собой родители.

Таким образом, наряду с существенными позитивными изменениями в осознании и реальной постановке воспитательных задач в семье, педагогическая культура родителей характеризуется серьезными недостатками: абсолютизацией одних сторон воспитательной деятельности (получение высшего образования) и недооценкой других (трудового воспитания, воспитания культуры поведения и т.д.), неточным, а в ряде случаев и весьма смутным представлением о конкретном содержании отдельных целей-задач (воспитание, например, семьянина). В ряде же семей мы встречаемся и с явным искажением целей семейного воспитания, сведением их к заботам о материальном благополучии. При этом есть все основания считать, что отсутствие полного осознания целей семейного воспитания и необходимой сбалансированности в их постановке свойственно большей части семей. Отсутствие четких целей ведет к тому, что оно носит ситуативный характер с его незначительным эффектом, а элементы стихийности преобладают над сознательным влиянием родителей.

Таким образом, успех семейного воспитания, его общественно ценный результат во многом зависят от наличия у родителей той педагогической чувствительности к динамике социального развития и обусловливаемым ею требованиям к человеку, которая не может быть постигнута интуитивно, а должна быть привнесена извне, осмыслена как научно обоснованная педагогическая задача.

Литература

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Педагогика Любви и Свободы. – Москва: Аргументы и факты, 2003. -608 с.
2. Видт И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика.- 2002.- № 3.- С. 3-7.
3. Гребенников И.В. Основы семейной жизни: Учебное пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
4. Захарченко Е.Ю. Педагогическая культура и культурно-образовательная ситуация // Педагогика.- 1999.- № 3.- С. 69-73.
5. Семейное воспитание. Краткий словарь / Под ред. И.В. Гребенникова, Л.В. Ковинько. -М.: Политиздат, 1990. -319с.
6. Торре Делла А. Ошибки родителей. Пер. с итал. / Послесл. Ю. Азарова.- М.: Прогресс, 2013. 136 с.

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Реформирование российского психологического образования характеризуется, с одной стороны, технологизацией и информатизацией учебного процесса, с другой стороны, новыми подходами в понимании содержания образовательного процесса. Поэтому актуальной проблемой современного менеджмента образования является проектирование учебных программ, охватывающих межпредметные связи и междисциплинарные модули с учётом запросов граждан в социальном и личностном росте, в мобильности и желании успешно трудоустроиться. Обновление учебного процесса позволяет обогатить его качественными образовательными технологиями, включая модульные технологии, основанные на компетенциях, интерактивными и информационными технологиями, использование которых будет содействовать подготовке современных востребованных специалистов.

Однако проектирование учебного процесса – сложная, многоаспектная деятельность по интеграции дисциплин, взаимной согласованности методов освоения знаний, школ, традиций. Следует напомнить, что «приступать к проектированию – это значит начинать не с выдумывания чего-то небывалого, а с изучения, исследования существующего, возможного и допустимого положения вещей» [1, с.3]. Цель проектируемых и реализуемых междисциплинарных программ подготовки – эффективное использование в практике образования научных, кадровых, финансовых и материальных ресурсов кафедр и факультетов вуза.

Наш опыт изучения проблемы реформирования образовательной системы вуза, показывает, что в настоящее время практические усилия по обновлению учебного процесса привели к значительному сокращению аудиторных часов по ряду дисциплин в соответствии со стандартами третьего поколения, эмоциональной и информационной перегрузке профессорско-преподавательского состава и студентов, нарушению преемственности научных школ и педагогических традиций.

Поэтому среди задач проектирования и модернизации образовательных программ вузов стоит задача внесения изменений в комплекс основных характеристик образования: в объём учебной нагрузки, организационные формы и характер взаимодействий преподавателя и студентов, в технологии и содержание учебных дисциплин, в формы контроля для оценки промежуточных и итоговых знаний студентов.

Известно, что часть вопросов рабочей программы дисциплины, требует самостоятельного изучения обучающимися предлагаемой учебной и научной литературы, включая подготовку эссе, рефератов, курсовых работ. В Федеральном образовательном стандарте (ФГОС) данному виду деятельности уделено приоритетное внимание. Однако смещение акцентов в подготовке студентов на самостоятельную работу, целесообразность формализованного тестового контроля и экзаменов по результатам практик (при фактическом отсутствии баз практик) – круг вопросов, требующих активного обсуждения всеми участниками образовательного процесса.

В качестве планируемых результатов деятельности при разработке новых образовательных программ следует рассматривать варианты, способствующие формированию у выпускников системы ценностных ориентаций (ЦО), адекватной приоритетным направлениям социально-экономического развития общества. Осмысленная структура ЦО (и социальная, и индивидуальная одновременно), позволяет преодолеть трудности профессиональной и социальной адаптации, выполняя функцию регулятора активности личности и конструирования её нравственной позиции. Речь идёт не только о содержании конкретных знаний, умений и навыков по учебным дисциплинам, но о конкретизации системы ЦО личности с учётом новых социальных реалий, о позитивном изменении в личностном развитии обучающихся.

Актуальной задачей образовательного процесса является формирование профессиональной идентичности выпускников для успешного построения профессиональной карьеры и жизненного пути. Формирование профессиональной компетентности происходит на протяжении всей трудовой деятельности человека, однако основы этого процесса закладываются в период подготовки специалиста в вузе. Подготовленность выпускника к деятельности, его удовлетворённость деятельностью и профессиональное мастерство во многом определяются системой ЦО личности, выполняющих функцию психологической регуляции деятельности.

В ходе проведённого нами исследования с использованием комплекса психодиагностических процедур, были получены данные о показателях профессионально-личностного развития обучающихся на выборке студентов гуманитарных факультетов [2, 3].

На первом этапе исследования изучались сложившиеся (актуальные) и перспективные (потенциальные) идентификации студентов, через определение психологического смысла высказываемых ими самохарактеристик (суждений). Для решения этой задачи использовался известный тест «20 ответов», предложенный М. Куном и Т. Макпартлендом. По нашему мнению, анализ категорий, отражающих многоаспектный феномен профессиональной идентичности, следует рассматривать в качестве показателя профессионального становления личности, как отражение готовности выпускника к профессиональной деятельности по выбранной специальности. Изучение полученных данных показывает неспособность молодых людей самостоятельно оценить свой жизненный путь, спланировать вектор собственного профессионального развития и последующее трудоустройство по специальности. В то же время дальнейшая разработка и исследование специфических характеристик социальной и персональной идентичности личности является важнейшим условием успешности её профессионального самоопределения как субъекта труда.

Результаты исследования ЦО (на выборке студентов-психологов), полученные с использованием методики М. Рокича в модификации Д.А. Леонтьева, показывают, что ценности профессиональной самореализации (интересная работа, познание, творчество) находятся у студентов во второй половине списка терминальных ценностей, т.е. они не являются высокозначимыми ценностями.

Кроме того, существует группа ценностей, которые оказались в целом не актуальными для данной выборки: общественное признание, счастье других, непримиримость к недостаткам в себе и других. На одном из последних мест отмечены категории «чуткость» и «исполнительность».

Особого внимания заслуживает ряд инструментальных ценностей, которые традиционно рассматриваются как общепринятые нормы, способствующие достижению успеха. Речь идёт о воспитанности (хорошие манеры), честности (правдивость, искренность) и ответственности (чувство долга, умение держать своё слово). Отмечая социальную значимость ценности воспитанность для себя в настоящее время (2 ранговая позиция), в будущем респонденты перемещают её в группу индифферентных (безразличных, нейтральных) ценностей (9 ранговая позиция), где также находятся ценности честность и ответственность (11 и 12 ранговые позиции соответственно).

Следует отметить, что аналогичные изменения ранговых позиций ценности воспитанность, были обнаружены нами и в предыдущих исследованиях. В то же время положительное отношение молодых людей к ценностям самоконтроль (сдержанность, самодисциплина) и эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) как высокозначимым ценностям связано с желанием овладеть именно этими качествами для достижения успеха в будущей деятельности.

Мы рассматриваем ЦО в качестве механизма, регулирующего отношение личности к деятельности и, в целом, как основание для принятия социально значимых жизненных решений. На наш взгляд, в системе профессионально важных качеств современного специалиста структура ценностных ориентаций должна стать важным компонентом личностной характеристики, определяющей ответственные, нравственные и эффективные модели поведения в различных социальных ситуациях.

Анализ материалов эмпирического исследования показывает, что в современной социальной ситуации множественных выборов студентам нелегко определить собственную иерархию ценностей, выбрать приоритеты, поэтому различия в определении рангов ценностей в настоящее время и в ближайшем будущем нередко отсутствуют. Представленные результаты интересны тем, что они показывают наличие у респондентов ролевой неопределённости и неустойчивости иерархии ценностных ориентаций, что обусловлено как особенностями юношеского периода в развитии личности, так и новыми социальными феноменами российского общества.

«Юность – это период своего рода «ролевого моратория», когда человек может «примерять» различные социальные роли, не выбирая ещё окончательно. Юноша во всех сферах жизни стоит перед выбором ... Этот выбор труден, он неизбежно рождает раздумья, сомнения и колебания, столь характерные для юношеского возраста» [4, с.166 – 167].

Новым явлением системы образования, отражающим происходящие стратегические изменения, является взросление и численное увеличение образовательной аудитории, т.е. тех, кто принял решение получить новую специальность, повысить квалификацию, пройти переподготовку. Сегодня обществом востребован не только компетентный специалист, но гражданин, обладающий мотивационной готовностью к ответственным действиям и поступкам, социально зрелый, добросовестный, стремящийся к профессиональной реализации.

В государственной программе РФ "Развитие образования (2013 – 2020 гг.)" отмечается, что в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики необходима гибкая, подотчётная обществу система непрерывного образования, развивающая человеческий капитал и обеспечивающая текущие и перспективные потребности социально-экономического развития РФ. Другими словами, речь идёт о процессе, получившем название «обучение в течение всей жизни» – Life-Long- Learning (LLL). В этой связи проектирование образовательных программ, может включать в себя разработку индивидуальных образовательных траекторий, возможно, с учётом типологических особенностей субъекта деятельности, для обеспечения развития его способностей и адаптации в контексте динамично развивающегося социума.

Современным направлением развития высшего образования, ориентированным на международный рынок труда, на потребности регионов и на интеллектуальный, творческий, личностный потенциал участников образовательного процесса, является введение в практику подготовки специалистов междисциплинарных магистерских образовательных программ. Мировой опыт доказывает продуктивность междисциплинарных магистерских программ для формирования инновационного поведения личности, массово востребованного обществом и для повышения конкурентоспособности выпускников российских вузов, их ускоренной интеграции в международное пространство.

По словам Б.Г. Ананьева, развитие междисциплинарных связей, особенно между психологией и естественными и общественными науками, можно считать одним из наиболее характерных проявлений интеграции научных дисциплин. «На протяжении многих десятилетий положение психологии в системе наук складывалось как нельзя более драматически. Её определяли то как науку естественную (биологическую), то как науку общественную (историческую), то как «смешанную» (биосоциальную и социобиологическую). ... Однако в настоящее время «дефект» психологии, её «аномалия» оборачиваются принципиальными выгодами для всей современной науки. ... Надо полагать, обособленность наук осталась в прошлом» [5, с. 31].

Для обеспечения качества подготовки выпускников необходимо сбалансированное соответствие всей системы образования потребностям, целям и ценностям современного общества, которое принято характеризовать как «общество знаний», глобальных возможностей и глобальной ломки стереотипов и систем ценностей.

Литература

1. Климов Е.А. О предполагаемых путях развития психологического образования в России // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1998. № 3. С. 3–15.
2. Колосова В.В. Научный потенциал социально-психологического знания: проблемы становления и перспективы развития. // Приволжский научный вестник. 2014. Приволжский научный вестник. – 2014. – № 11–2 (39). С. 147 – 152.
3. Колосова В.В. Парадигма профессионально-личностного развития и задачи модернизации образовательных программ [Электронный ресурс] // Наукоедение. – 2013. – №4. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/84rvn413.pdf> (дата обращения: 18.11.2017).
4. Кон И.С. Социологическая психология. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с. С.166 – 167.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания (Серия «Мастера психологии») – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

Қуанжанова Қ.Т.

*(Қазақстан Республикасы, Ақтөбе қ,
Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті)*

СТУДЕНТТЕРДІҢ КӨЗҚАРАСЫ НЕГІЗІНДЕ ЖОО ОҚЫТУШЫ ТҮЛҒАСЫ

Қазіргі жаһандану жағдайында мемлекеттің әлемдік білім кеңістігіне енуі барысында болашақ мамандарды даярлаудың сапасын жақсарту мәселесіне баса назар аударылып отыр. Осы тұрғыдан Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев Ұлт жоспары [1] «100 нақты қадам» бағдарламасында «**Ұлттың дамыған мемлекеттердің отыздығына кіруі үшін адам капиталының сапасын көтеріп, кадрлардың бәсекелестік қабілетін арттыруымыз қажет**» – деп, нақты тапсырмаларды міндеттеген болатын.

Осыған орай, ағымдағы заманауи білім беру әлемнің жетекші мемлекеттерінің бәсекеге қабілетті талаптарына және инновациялық даму моделінің стратегиялық дамыту бағытына сәйкес құрылуы қажет. Бұл жағдай әлемдік білім беру кеңістігінде жан-жақты интеграциялық білімге құмар,

күнделікті өзгерістерге тез бейімделетін, өз бетімен шығармашылық іс-әрекеттер жасай алатын, әлеуетті, зияткер ұлтты қалыптастыруды талап етіп отыр.

Ал бұл болса, білім беру субъектілері бойында белсенділік, бастамашылдық, өзін-өзі анықтау, өзін-өзі белсендіру, өзін-өзі жетілдіру, өзбетімен шешім қабылдау сияқты тұлғалық-кәсіби қасиеттерін дамыту қажеттілігін арттыра түседі.

Жоғары оқу орнындағы (ЖОО) білім беру субъектілерінің негізгілерінің бірі болып оқытушы саналатыны белгілі. Ал заманауи педагогтың білім беруді ізгілендіруде, білім алушыларды оқыту мен тәрбиелеу үрдісінде олардың әлеуметтік рөлінің басымдығы маңызды болып табылады. Осыған байланысты олардың құзыреттілігінен, шығармашылығынан және тұлғалық-кәсіби қасиеттерінің дамуынан білім беру сапасын артуы мен нәтижелігі талап етеді.

Осыған орай, аталған мақаламызды студенттердің көзқарасы негізінде оқытушылардың тұлғасы және оқытушылардың кәсіби іс-әрекетіндегі тұлғалық ерекшеліктерін өздерінің бағалауымен арасындағы байланыс қаншалықты сәйкес келетіндігін анықтау мақсатымен тәжірибиелік зерттеу жұмысын жүргіздік.

Тәжірибиелік зерттеу жұмысына Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті, С.Бәйішов атындағы университеті, М.Оспанов атындағы Батыс Қазақстан Мемлекеттік медицина университетінен барлығы 100 оқытушы және 100 студент қатысты. Тәжірибиелік зерттеу жұмысына бізбен оқытушылардың студенттерге деген қарым-қатынасы, оқытушының кәсіби іс-әрекетін сапалы, нәтижелі орындауға қажет тұлғалық қасиеттерін анықтауға мүмкіндік беретін оқытушылар үшін 12, студенттер үшін 11 сұрақтан тұратын сауалнама құрастырылды. Оқытушылар мен студенттерге берілген сауалнаманың сұрақтары бірдей, тек 12-ші сұрақ оқытушыларға арналады.

Сонымен, оқытушылар мен студенттердің жауаптарына тоқталайық:

1 Кесте – Оқытушылардың білім беру үдерісіндегі қызметі:

Білім беру үдерісіндегі оқытушы:	Оқыт.	Студ.
Қарым-қатынаста эмоционалды оңтайлы орта қалыптастыру керек	15%	40%
Студенттің сұрақ қоюына мүмкіндік беру керек	13%	9%
Еркін өз ойын білдіруге мүмкіндік жасау қажет	22%	30%
Студенттің белсенділігін тудыру, қызығушылығын арттыру керек	50%	21%

Кестеден (1) оқытушылар мен студенттердің жауаптарының арасында қарама-қайшылықтың бар екенін байқаймыз. Оқытушылардың тең жартысы (50%-ы) студенттің белсенділігін, қызығушылығын арттыруы қажет деп жауап берді. Бұл қазіргі оқытудың кредиттік технологиясының талабы бойынша оқытушылардың хабардар екендігін көрсетіп тұр. Ал студенттердің 40%-ы оқытушылар қарым-қатынаста эмоционалды оңтайлы орта қалыптастыру керек, яғни оқытушы мен студент арасындағы өзара қарым-қатынастың үйлесімдігін қалайтындарын анықтадық. Расында да, өзара қарым-қатынастың жағымды, үйлесімді болуы студент пен оқытушы арасында сенімді байланысты құруда маңызы зор.

2. 2-ші сұрақ: Менің ойымша, оқытушыларға қажет қасиеттер» атты сұраққа оқытушылар білімді, теория мен тәжірибені ұштастыра білуді, қабілетті, адалдықты, жауапкершілікті, толеранттылықты бастапқы бестікке қойса, студенттер оқытушылардың кемшіліктеріне шыдамды болуды, эмпатияны, өзін-өзі тану мен өзін-өзі дамыту бойынша көмек көрсетулерін қалайтындарын жазды.

3. Оқытушылардың студенттермен қарым-қатынастағы тұлғалық ерекшеліктерін анықтау үшін өзін-өзі белсендіруі дамыған тұлғаны бейнелейтін қасиеттердің тізімін кесте түрінде беріп, аталған қасиеттердің өзара қарым-қатынаста орын алуына байланысты бағалауы сұралды. Оқытушылар мен студенттердің жауаптары төмендегідей нәтиже берді (Кесте 2):

Алынған мәліметтерді талдай отырып, студенттер оқытушылардың сыйлауы, қамқор болу, жауапкершілік, шыдамдылық, түсіне алмау қабілеттерін кейде байқататындарын атады. Әсіресе, қарым-қатынаста эмоционалдық пен көңіл-күйлерін түсіну деңгейлерінің төмен екендігі анықталды. Бұдан оқытушылардың эмоционалды ригидті екенін байқадық.

5. Оқытушылардың студенттермен қарым-қатынасқа түсуге ұмтылысы өзара біріккен іс-әрекеттің табыстылығының көрсеткіштерінің бірі екендігі белгілі. Студенттердің оқытушылармен және оқытушылардың студенттермен қаншалықты өзара қарым-қатынасқа түсуді қалайтындарын анықтау мақсатымен келесі сұрақ құрастырылды:

Студенттер үшін оқытушылармен және оқытушылар үшін студенттермен қарым-қатынасқа түсу маған ұнайды: бәрімен – 1, кейбірімен – 2, білмеймін – 3, мүлдем ұнамайды – 4 шкала бойынша ұпайлар санын белгілеу қажет еді.

Студенттердің оқытушылармен қарым-қатынасқа түсу 18%-ы «бәрімен», 51%-ы «кейбірімен», 22%-ы «білмеймін» және 9%-ы «мүлдем ұнамайды» десе, оқытушылардың студенттермен қарым-қатынасқа 48%-ы «бәрімен», 32%-ы «кейбірімен», 12%-ы «білмеймін» және 8%-ы «мүлдем ұнамайды» деп жауап берді. Шамамен есептегенде 10 студенттің 2-еуі ғана оқытушылардың бәрімен, 5-еуі кейбірімен, 2-еуі білмейді және 1-уіне қарым-қатынасқа түсу мүлдем ұнамайды екен.

2 Кесте – Оқытушылар мен студенттердің бағалауындағы оқытушылардың өзара қарым-қатынастағы қасиеттерінің ерекшеліктері

Қасиеттер	Бағалау							
	4-үнемі, %		3-көбіне, %		2-кейде, %		1-ешқашан, %	
	Оқыт	Студ	Оқыт	Студ	Оқыт	Студ	Оқыт	Студ
Сыйластық сезімі	76	33	15	49	9	10	-	8
Шыдамды	47	18	8	39	5	31	-	12
Сыпайы	46	30	37	59	17	11	-	-
Жауапкершілікті	42	16	49	42	9	33	-	9
Толерантты	64	7	32	43	4	45	-	5
Адал	60	13	36	55	4	32	-	-
Эмоционалды	37	7	44	33	19	40	-	20
Белсенді	34	11	50	42	16	36	-	11
Сабырлы	33	31	56	46	11	20	-	3
Көңіліме (көңіліне) ортақтасады	31	11	49	22	10	50	-	17
Түсіне алу қабілеті бар	33	22	56	38	11	31	-	9
Қамқор болу	31	10	45	48	24	32	-	10

6. Оқыту барысында оқытушылардың студенттерге қатынасы маңызды болып табылады. Аталған қатынас эмоционалды оңтайлы орта құруда маңызы зор.

3 Кесте – Оқыту барысындағы оқытушылардың тұлғалық ерекшеліктері

Пікірлер	Бағалау							
	4-үнемі, %		3-көбіне, %		2-кейде, %		1-ешқашан, %	
	Оқыт	Студ.	Оқыт	Студ.	Оқыт.	Студ.	Оқыт	Студ.
Студентті тұлға деп қабылдайды	33	14	57	28	10	51	-	7
Студенттердің кәсіби құзыреттілігін арттыруға көңіл аударады	29	13	56	32	15	33	-	22
Студенттердің бейімделуіне көмектеседі	40	33	22	12	38	43	-	12
Студенттердің болашағына қызығушылық танытады	23	15	72	36	15	30	-	19
Студенттің әлсіз және күшті жақтарын тануға мүмкіндік береді	16	8	44	34	31	45	9	13
Оқытушы мен студент арасында өзара түсіністік орнатылған	23	11	54	43	23	42	-	4

Сонымен, оқытушылардың білім беру үдерісіндегі субъектілердің арасында сенімді, ашық қарым-қатынасты құрудың маңызын, тиімділігін саналы түсінетіндері анықталды, ал студенттердің жауаптарында оқытушылар студенттің тұлғасына емес, пәнге бағытталатынын байқадық. Мұндай нәтижені профессор Н.С.Ахтаева (2008ж) эксперименттік зерттеу барысында ЖОО оқытушыларының жасы ұлғайған сайын олардың студенттердің тұлғасын дамытуға емес, пәннің мазмұнын беруге іс-әрекеттенетінін айтады. *Студент пен оқытушы қарым-қатынасындағы ерекшеліктерді бағалаудағы қарама-қайшылықтар оқытушылардың өзіндік санасы мен өзін-өзі түсінуі төмен екенін, қоғамның сұранысынан туындаған міндеттерді орындай аламыз деген пікірлеріне сенімділігі жоғары және студенттермен өзара іс-әрекет барысында орын алатынын, кәсіби іс-әрекеті мен мінез-құлығындағы қателіктерін, кемшіліктерін саналы түсінбейтінін көрсетті. Бұдан оқытушылардың өзін-өзі белсендіруі мен өзіндік дамуын өздері тежейді деген қорытындыға келеміз.*

7. Оқыту үдерісіндегі оқытушының стилін суреттеп беріңіз атты сұраққа студенттер оқытушылардың 70%-ы субъективті қарым-қатынас жасайтынын, яғни авторитарлық стильдің басым екендігін, ал оқытушылардың басым көпшілігі (90%) өздерін демократиялық стилді ұстанатындарын жазды.

8. Сабақ барысында оқытушы қандай жағдайды тудырады атты сұраққа студенттердің шамамен 60%-ы оқытушының ағымдағы көңіл-күйіне байланысты десе, оқытушылар жағымды, позитивті деп жауап берді.

9. Оқытушылардың студенттің әдеттегі жағымсыз іс-әрекеттеріне қолданатын тәсілдерге *студенттердің* бірінші бестікке дауыс көтеру, студенттің аудитория алдында намысын түсіру, аудиториядан шығару мен студентке ескерту айтуды жатқызатыны, *оқытушылардың* ескерту жасау, дауыс көтеру, мәселені шешу үшін жекеше сөйлесу, қосымша жазбаша тапсырмалар беру мен тәрбиелеу шарасын қолданатыны анықталды.

10. Тұлғалық-кәсіби даму үшін *оқытушылардың* 11%-ы кітаптар оқимын, 6%-ы тренингтерге қатысамын, 58%-ы –өзімді жетілген тұлға деп есептеймін десе, 13%-ы ештеңе істемейтіндігін көрсетті, Ал, қалғандары теледидардағы бағдарламаларды қараймын, фитнеске барамыз деп жауап берді. Студенттердің 9%-ы тұлғалық өсу, даму бойынша кітаптар оқимын, 5%-ы тренингке қатысамын, 22%-ы өзімді жетілген тұлға деп есептеймін деп көрсетсе, қалғандары «ештеме жасамайтындығын» жасырмады.

11. «Неліктен» деген сұраққа оқытушылардың 66%-ы және студенттердің 56 %-ы уақыттың тапшылығы десе, қалғандарына тұлғалық-кәсіби даму қызықтырмайтыны белгілі болды. Бір қызығы студенттер арасында 4-ші курста оқитын 3 студенттің жауабында дәріс оқитын оқытушысының мәселеге байланысты қызығушылықтарын қалыптастырып және тұлғалық өсуге байланысты кітаптардың авторларын беріп, оқуларын сұрағаны анықталды. Бұдан біз тұлғалық-кәсіби өзін-өзі белсендіретін оқытушының студенттің тұлғалық өсуіне себеп болатынын байқаймыз. Ал, өзін тұлғалық-кәсіби дамыту бойынша оқытушылардың тек 11%-ның кітап оқуы мен 6%-ның тренингтерге қатысуы бізді алаңдатты деген жауаптар алдық.

Сонымен, сауалнаманың нәтижелерін қорытындылай келе, оқытушылардың студенттермен қарым-қатынас жасау барысында эмоционалды ригидті және өздерін тұлғалық-кәсіби дамыту бойынша өзін-өзі белсендіруін мақсатты дамытпайтыны анықталды. Қарым-қатынас барысында өзара түсінісуі, мінез-құлықты тану қасиеттерінің төмендігі басым. Студенттер оқытушы жағынан эмоционалдық, көңіліне ортақтасу (эмпатия), шыдамдылық қасиеттерін жеткілікті сезінбейтінін анықтадық. Аталған қорытындылардың ішіндегі негізгісі – оқытушылардың бойында қалыптасқан таптаурындардың бейсана деңгейде студенттерге беріліп, нығайтылуында. Студенттердің тұлғалық даму қажеттілігін түсіне отырып, өзіндік тұлғалық дамуға ұмтылу керек екендігіне оқытушылардың есеп бермейді деген қорытынды шығардық. К.Г. Юнг: «Өзі тұлға [2, 185 б.] болып қалыптасқан тәрбиеші ғана бала бойындағы тұлғалық өзін-өзі белсендіруінің негізгі факторы (ата-ана, мұғалім) болып табылады. Бойында тұлғалығы жоқ адам баланы тұлға ретінде тәрбиелей алмайды» дейді, демек өзінің бойында қалыптаспаған қасиеттерді оқытушы студент бойына дарыта алмайды, өзімен қоса студенттің тұлғалық-кәсіби дамуын тежейді.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III Қазақстан Республикасының Заңы (2015.21.07). берілген өзгерістер мен толықтыруларымен) //http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30119920.
2. Юнг.К.Г. О становлении личности / К.Г.Юнг // Конфликты детской души. – М.,1995
3. Н.Ә.Назарбаев «Қазақстан халқының әл-ауқатын арттыру – мемлекеттік саясаттың басты мақсаты» жолдауынан, қаңтар 2014 жыл
4. Журнал«Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану»,-№1/2016,С.11
5. Жарықбаев Қ.Б. «Психология»,-Алматы,1993ж
6. Журнал "Мектептегі психология",-6(108) 2017ж

Кульшарипова З.К., Гаврилова Т.В., Шевчик О.А.

(Республика Казахстан, г. Павлодар,

Павлодарский государственный педагогический институт, ГККП Ясли сад №102)

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В КАЗАХСТАНСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Определение направлений и развитие психологии как науки и практики в Казахстане связано с появлением в республике высших учебных заведений – Казахского педагогического института, в настоящее время Казахский национальный педагогический университет имени Абая. В первые, в данном высшем учебном заведении была открыта кафедра психологии, ставшая первоосновой развития психологии как науки в Казахстане. Научная позиция профессора М.М. Муқанов сыграла

главную роль в формировании широкого спектра исследований психической деятельности человека как особой формы активности в условиях повседневной жизни, характеризующие его как культурно – исторический и социально-нравственный опыт с традиционными ценностями [1].

М.М. Мукановым совместно с коллективом кафедры психологии КазПИ им. Абая были описаны концептуальные представления о ценностях человека и его основные психологические ориентиры. Ученым – новатором были выработаны методологические основания психологического исследования мышления человека с учетом этических и национальных детерминантов повседневного поведения, деятельности, и общения. М.М. Муканов как основатель казахстанской психологической школы и создатель историко – этнической концепции соотношения рассудочной и мыслительной деятельности позволил ввести в практику научных исследований новые и парадигмы взаимосвязи бытия и сознания, взаимосвязи культуры и мышления и ряда других подходов. Научно-методические приоритеты были концентрированы в сфере прикладных изысканий общей проблемы человека как субъекта познания, деятельности и феномена общения в системе многообразных связей и отношений, опосредующих его семейно-групповую, родоплеменную, клановую и этнонациональную идентичность.

Многие идеи М.М. Муканова содержат как компоненты «внешней» деятельности (классификация, каталогизация и умозаключение), но и взаимодействие субъекта с внутренним «Я», с собственной личностью в качестве объекта [3]. И это означает быть способным воспринимать как свои собственные переживания (убеждение, намерение, знание и пр.), так и переживания других людей.

Психические состояния является природной способностью человека, как описывали многие ученые до нынешнего уровня, но однако, для её полноценного развития требуется многолетний опыт социального взаимодействия и это так называемая «теория теории» (англ. theory-theory) – концепция организации не только «theory of mind», но и познания человека.

Следует отметить, что М.М. Муканов на фоне начавшейся дискуссии о соотношении академической и практической психологии нашёл выход изменений противопоставляемых определений вузовского образования на основе изменений в социальной ментальности и историко-этнической обусловленности, заложенные как научные традиции. И уже на новом витке развития – витке проблемно – ориентированной психологической науки, успешно развиваются данные направления профессором Ж.И. Намазбаевой, ее коллегами и последователями.

И в данное время эта проблематика нашла свое отражение в экспериментальных и психодиагностических исследованиях ряда диссертационных работ, выполненных под руководством профессора Ж.И. Намазбаевой.

Психозническая культура, как единство индивидуального и всеобщего, должна быть представлена именно в этнопсихологическом контексте и стать стратегическим понятием в развитии казахстанского образования в целом.

Поэтому для недавно учрежденного Казахского психологического общества является актуальным исследование этнических особенностей людей, проживающих в Казахстане, для того чтобы эффективно реализовать идею «Мәңгілік Ел», «Рухани жаңғыру». Это и есть основа создания условий для полноценного образования студентов по наукам общепсихологического направления и модернизации гуманитарных кафедр в вузах страны для осознания и понимающие специалистами современность и будущее.

Известно, проблема априорного знания кроется не в истинности следствий, а в том, что они являются необходимым истинным как исходные (базовые) положения. Сам И. Кант пояснял в «Критике чистого разума» признаки a priori и a posteriori: как необходимость и строгая всеобщность понятий, процессов на априорные и постериорные в результате мыслительного процесса. На наш взгляд к априорным знаниям можно отнести традиции и обычаи, которым верят, но они не исходят из собственного опыта, и человек не знает вообще был ли этот опыт у кого-либо.

Вхождение казахстанского образования в мировое образовательное сообщество предполагает взаимное партнерство. Такое сообщество основывается для укрепления общенационального потенциала и развития обще национального самосознания.

Это значит, что вчерашняя монокультурная модель образования, должна быть модернизирована с учетом этногенеза всех народов, проживающих в Казахстане. В современной модели формирования личности должны быть заложены исторические основы психологических знаний и элементы этнокультурных ценностей каждого народа. Поэтому научный вклад и исследования, проведенные М.М. Мукановым совместно с коллективом кафедры психологии КазПИ им. Абая, расцениваются его коллегами, учениками и последователями как состоявшаяся и развивающаяся казахстанская психологическая школа.

1980-е годы поставлена проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов (Россия), М.М. Муқанов (Казахстан)). Однако в плане реальности "Я" личность есть именно универсум, и пока подобная точка зрения работает, будет работать и понятие рефлексии. Однако, по мнению М. М. Муқанова, внутреннюю дискуссию нельзя отождествлять с рефлексией, хотя она является необходимым этапом и условием функционирования последней [3]. Чем сложнее внутренняя жизнь личности, тем полнее рефлексия. Однако однозначной зависимости здесь нет. Развитой интеллект не гарантия объективной самооценки. Несмотря на это, нельзя сказать о слабой теоретико-методической проработке данного феномена. Полемика и дискуссия – сходные виды коммуникации. Если полемика – это острый спор, столкновение мнений, то дискуссия – идентификация – эмпатия – рефлексия. Рефлексивная деятельность должна организовываться специалистами – педагогами, с которыми учащиеся сотрудничают в процессе ее осуществления

Учебную деятельность нельзя отождествлять с процессами усвоения разнообразных знаний и способов действий и рефлексивная деятельность со студентами должна организовываться специалистами – педагогами в плане сотрудничества в процессе ее осуществления.

В этом аспекте М.М. Муқанов и другие советские ученые (Н. Г. Алексеев) сформировали два основных подхода к пониманию рефлексивных феноменов. Согласно одному из них, рефлексия есть деятельность «по установлению отношений между связями объектов, которая осуществляется путем рефлексивного выхода и состоит из пяти этапов: остановка, фиксация, объективация, отчуждение, символизация» [97, с. 103].

В целом, понимание психологии как рефлексии в рамках философской традиции и традиции и обычаев нации представилось в виде следующих трактовок (Таб.1):

Таблица – 1 Философское понимание психологии как рефлексии в рамках традиции и обычаев

№	Трактовка	Содержание
1.	Трактовка – 1	способность разума обращать свой «взор» на себя
2.	Трактовка – 2	мышление о мышлении
3.	Трактовка – 3	анализ знания с целью получения нового знания или преобразования знания неявного в явное
5.	Трактовка – 4	самонаблюдение за состоянием ума или души
5.	Трактовка – 5	выход из поглощённости жизнедеятельностью
6.	Трактовка – 5	исследовательский акт, направляемый человеком на себя

Выше мы рассмотрели исторический опыт становления казахстанской школы психологии, а также проанализировали трактовки философских корней национальной психологии и рефлексии в рамках различных научных направлений. Национальная психология, по А.Ф. Дашдамирову, представляет собой структурно-динамическое единство волевых, морально-психологических чувств. Принцип учета различных факторов формирования этнической общности и ее психологии предполагает изучение национальной психологии как продукта развития исторического сознания, подсознания и бессознательного. Отрыв от национальных корней неизбежно приводит к национальному нигилизму, потому национальная психология поясняет мотивационные восстановления типов национального мышления, которое связано с самосознанием, самооценкой и рефлексией этноса.

Категоризация рассматривается как фундаментальная для процессов восприятия, мышления, языка и деятельности основа сосуществования в сознании человека.

Категория и категоризация в научных и философских концепциях исследования А.В. Бондарко, Л.М. Васильев, Т.И. Стеклова (Россия), Б.А. Койшибаева, З.К. Кульшариповой в диссертационной работе отмечают, что семантические категории, понятия и термины связаны со сферой мышления, и в частности с категоризацией – мыслительных операций.

Это факт может привести к однородности когнитивного процесса категоризации, так как теория концептуальной метафоры и концептосферы национального языка определяется богатством всеобщей культуры.

Хотя, в соответствии с традиционной точкой зрения, указанные объекты не имеют общих корней. Психолингвистика помогает ранжировать категории, понятия, термины и ключевые слова как формы мыслительных операций (суждения, рассуждение, размышление и мышление), которая отображает единичное и особенное, общее и всеобщее смыслипредставление, что отражает суть обобщение.

Этнический менталитет с признаками национального характера мышления порождается за счет мысли чувственного ощущения лингвистических категорий. Каждый носитель языка подчиняется общим законом развития любого языка, но определенные ощущения как формы понимания мышления не идентичны, а избирательное восприятие приводит к обосновательным выводам.

Эту логику сторонники теории естественной категоризации считают искусственной моделью мышления, ничего общего не имеющей с тем, как мы на самом деле мыслим и это категория относится к эмоциональным концертам языкового сознания.

Все это понимание ложиться в основу мыслительности человека и его мозга. Каждый из типов бессознательных явлений по-разному связан с поведением человека и его сознательной регуляцией. Мы – педагоги еще многое не знаем о работе мозга, и особенно о том, что лежит в основе его высших функций и человеческого сознания.

Мозг современного человека, сформировавшийся в результате длительной биосоциальной эволюции, представляет собой сложноорганизованный орган, как описывает А.Г. Спиркин в учебное пособие для вузов «Основы философии» в системе, регулирующая все процессы в организме и обеспечивающая его оптимальное взаимодействие с окружающим миром.

Аспекты изучения «сознание и мозг» включает два главных направления. Первый – как соотносятся явления сознания, психическое с физиологическими процессами в мозгу. Это так называемая психофизиологическая проблема. И второй аспект, тесно связанный с первым – соотношение идеального и материального. Без человека и его мозга, сознание идеального не существует и понятие, идеальное не может быть оторгнуто от сознания, оно не существует вне субъекта, оно не переходит в материю знака, а остаётся в мозгу.

Ноосферный вид компетенции предполагает признаки личностного духовного роста, а этноязыковая компетенция – знания и ощущения этноязыковой связи этносов.

Ноосферный вид компетенции:

- био-перцептивной компетентности (знание био-перцептивной способности, ее основу составляет био-перцептивная наблюдательность и проницательность, владение приемами био-перцептивного самовыражения и саморегуляции средствами противостояния психо – физио – нравственно – духовной деформации профессиональной личности);

- аутопсихологической компетентности (самопознание, самооценка, самоконтроль, умение управлять своим био-перцептивной состоянием и работоспособностью психики, био-перцептивная эффективность мировидение другого человека);

- этноязыковой и коммуникативной компетентности (знания о различных стратегиях и методах эффективного этноязыкового ощущения и способности поставить собственную этноязыковой статус на место другого и понять «нормальность чужого этноязыкового статуса»).

Представители научно-академического сообщества полагают, что компетенция – это предметная область, в которой специалист с признаками высокого уровня осведомленности и готовности к выполнению действий.

Литература

1. Муканов М.М. Мышление и интеллект (очерки о традиционном рассудке) (на казахском языке). Алма-Ата, 1980а.
2. Муканов М.М. Психологическое исследование рассудка в историко-этническом аспекте: дис. доктора психол. наук. М., 1986.
3. Муканов И.М., Дуйсенбеков Д.Д. Возможности применения социально-психологической диагностики поведенческого тезауруса субъектов в ситуациях выбора // Создание системы психолого-социологического обеспечения безопасности: опыт становления и пер-спективы развития. Алматы, 2003. С. 52–56.

Лесбек А.М., Таукелова А.Е.

(Қазақстан Республикасы, Арқалық қ.,

Ы.Алтынсарин атындағы Арқалық мемлекеттік педагогикалық институты)

КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ АНОМАЛЬДЫ БАЛАЛАРДЫҢ ОҚУҒА ДЕГЕН МОТИВАЦИЯСЫН АРТТЫРУ

Қазіргі таңда білім беру жүйесіндегі психологиялық үдерісте оқушылардың оқуға деген мотивациясын арттыру мәселесі ерекше маңызды. Болашақ ұрпақты дамыту соңғы жылдары дүниежүзі бойынша ғылыми зерттеулердің негізгі объектісіне айналып отыр. Тұлғаны мақсатты түрде қалыптастыру міндеті біріншіден, педагогқа жүктелсе, екіншіден психолог мамандарына жүктеледі. Қазіргі кезде педагогика саласында көптеген бірнеше өзекті мәселелер орын алуда. Осы мәселелердің біріне біз әлемдік деңгей бойынша қарастырылып жатқан кіші мектеп жасындағы аномальды балаларды оқытуға деген мотвациясын арттыру мәселесін жатқызуымызға болады. Бұл мәселелер психология саласының арнайы категорияларымен тығыз байланысты. Яғни оларға: есту

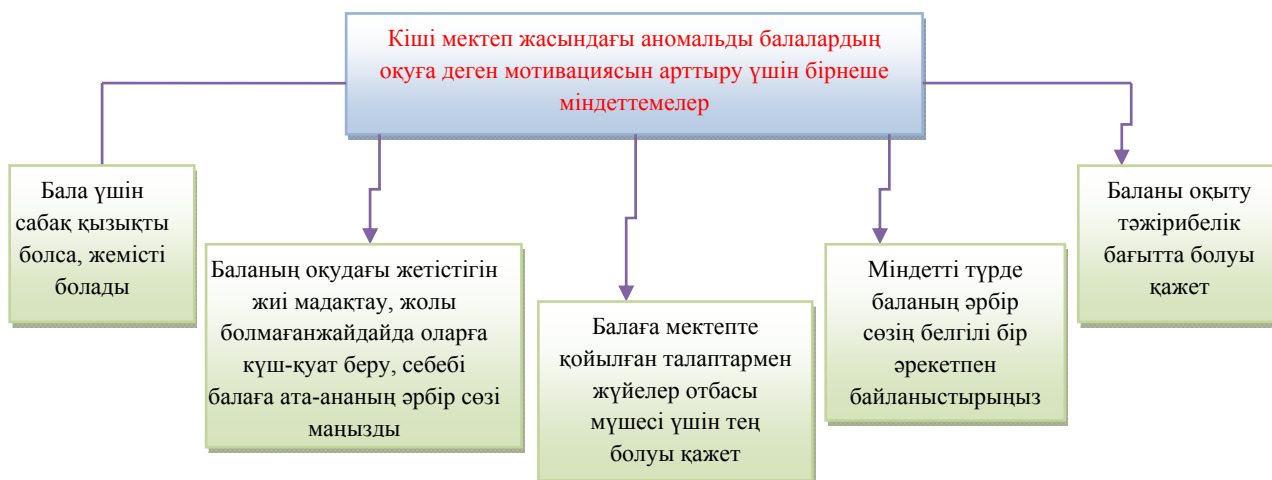
кабілеті бұзылған балалар (керең немесе саңырау, нашар еститін, кеш естімей қалғандар); көру қабілеті бұзылған балалар (соқыр, мүлде көрмейтін, немесе нашар көретін); сөйлеу қабілеті бұзылған, тіл мүкістігі бар балалар- лагопаттар; интеллектуалды дамуы немесе ақыл-ой, ойлау қабілеті зақымданған, кемақыл (ақыл-ойы, есі кеміс-кемақыл және психикалық дамуы тежелген балалар); психикасы мен дене бітімінің дамуы комплексті, күрделі түрде бұзылған (соқыр-мылқаулар);естімейтін-көрмейтін және ақыл-ойы жетілмеген, естімейтін т.б); тірек-қимыл аппараты зақымданған балалар; педагогикалық өзгерісі бар (жүріс-тұрысы, мінез-құлқы, тәртібі бұзылған) балалар жатады.[1] Өкінішке орай, қазіргі таңда дамуында ауытқуы бар балалар саны жылдан жылға артуда. Мәселен, әлемдік деңгейде қарастыратын болсақ, бұндай балалар көбіне Ресей елімен салыстырғанда АҚШ елінде көптеп кездеседі. Сонымен бірге өзіміздің елімізде де дамуы жағынан артта қалған балалардың саны және ақауы бар балалардың саны аз емес. Бұл балалар арнайы балабақшаларда, арнайы мектеп интернаттарында, арнайы сыныптарда және де логопедиялық пункттарда тәрбиеленіп, білім алуда. Дегенмен де, бұл балалардың оқуға деген мотивациясын арттыру мақсатында қолданылатын қазақ тіліндегі арнайы техникалық құрал-жабдықтардың аздығы Қазақстан психологтар қауымы үшін өзекті мәселе болып отыр. Жалпы, осы педагогика және психологиядағы кіші мектеп жасындағы аномальды балалардың оқуға деген мотивациясын арттыру мәселесі жөнінде Л.С.Выготскийдің тұжырымдамасынан көруімізге болады. Бұл мәселелерді психологиялық және педагогикалық тұрғыда қарайтын болсақ, дамуында ауытқуы бар балалардың әлеуметтік ортамен қарым-қатынасы және олардың оқу барысындағы іс -әрекеті, олардың даму ерекшеліктері арнайы педагогика ғылымында үлкен сұрақты туындатады. Демек мұндай әр түрлі категориядағы балалармен педагог-психологтардың жұмыс жасауы, олардың деңгейіне сәйкес әдіс-тәсілдердің қолданылуы және олардың таным процесстерінің ерекшеліктерін айқындауы жайында туындайтын сұрақтар арнайы педагогика ғылымында қарастырылады.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев «Қазақстан халқының әл- ауқатын арттыру – мемлекеттік саясаттың басты мақсаты» атты Қазақстан халқына Жолдауында «Дені сау ұлт» үшін инфрақұрылымын дамытудың маңызы жоғары екендігін айта отырып, балалық шақтан бастап дене шынықтыру мен спорттық даярлыққа және оған білім жағынан ең қолайлы мүмкіндіктер туғызуға ерекше ден қойылуына аса көңіл бөлді[2]. Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық- педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» заңында дамуында кемістігі және ақауы бар балаларға көмек көрсетудің жолдарын, сонымен қатар, олардың басқа балалар секілді тәрбиеленіп, білім алуына, белгілі бір мамандықты игеріп, белгілі бір кәсіппен шұғылдануына жол ашуда. Аномальды балаларды тәрбиелеу ісінде, олардың білім алуында көптеген қиындықтар кездеседі. Әдетте, балалардың өсуі барысында түрлі ауытқушылық болатындықтан, оларды зерттеу қиындай түседі. Аномальды балалардың дамуын тек педагогика мен психология салалары ғана зерттеп қойған жоқ, сонымен бірге философия саласында тереңірек қаралған мәселелердің бірі болатын.

Әлемнің бірінші ұстазы, Аристотель аномальды балалар жөнінде екі трактат жазды. Кардано, Гольвеций, Дидро және басқалар аномальды балалар туралы арнайы кітаптар жазды. А.И.Радищев өзінің атақты трактатында аномальды балалар дамуының кейбір заңдылықтарын анықтайды. Неміс философтары Кант және Бауэр аномальды балалардың даму ерекшеліктері жөнінде жазды. Аномальды балаларға арналған мекемелердің пайда болуы XIX ғасырдың II жартысынан басталады. XIX ғасырдың 80 жылдары Ресейде тек соқыр адамдарға арналған Санкт-Петербургтік училище және Петер, Мәскеу, Варшавада құлағы нашар еститіндер мен ақыл-есі кем балаларға арналған арнайы мектептерде 200-ге жуық балалар тәрбие алатын. Ең алғаш аномальды балаларды оқыту мен тәрбиелеу проблемасы 1896 жылы кәсіби-техникалық білімді басқарудың №2 съезінде талқыланған болатын. Осы съезде көзі нашар көретіндер, құлағы нашар еститіндер, ақыл-есі кем балаларды оқыту бағыттары құрылды. Көптеген авторлар кіші мектеп жасындағы аномальды балаларды зерттеуге өз күштерін жұмылдырды. Жүргізілген зерттеулердің нәтижесінде ақыл-ой дамуына кедергі жасайтын кіші мектеп оқушыларын оқытуды ұйымдастырудың мазмұны, әдістері мен түрлері жасалды. Осы саладағы негізгі жетістіктер мыналар:

- оқу жоспарлары мен бағдарламалары жасалды, барлық түзету пәндері бойынша оқытудың мазмұны анықталды;
- түзетуді оқытудың әдіс-тәсілдері әзірленді;
- диагностикалық және консультациялық жұмыстың міндеттері анықталды;
- түзеу жұмыстарын жүргізу үшін жекелеген топтық жұмыстарды жүргізу жөнінде ұсыныстар жасалды;
- кіші жастағы мектепте білім берудің қосымша жылы енгізілген, сонымен қатар бұл енгізілген жыл балалардың білімін қорыту мен жүйелеуіне жағдай жасауы мүмкін[3].

Мотивация – бұл адамның бағытын анықтайтын әрекетін ынталандыру. Адамдарды әрдайым алға жетелейтін-мотив, сонымен қатар, ынта-жігерін арттырады. Мотивация ұғымы психологияның басты бағыты болып табылады[4]. Психология саласында әрбір психикалық процестер, құбылыстар тұтастай мотивацияланған. Психологтардың бір тобы мотивацияның ішкі түрін басым болып келетін дәлелдеп отыр. Оқу мотивациясы әрбір оқушының оқуға деген ынтасын арттырады. Аномальды балаларды оқытудың мотивациясын зерттеу өте маңызды. Олардың тұлғалық интеллектісін дамыту, қызығушылықтарын қалыптастыру, оқуға деген белсенділігін арттыру қажет.



1 сурет- Кіші мектеп жасындағы аномальды балалардың оқуға деген мотивациясын арттыру үшін бірнеше міндеттемелер

Ботах Н.Г. Морозова, Ж.И. Намазбаева, В.Г. Петрова, Б.И. Пинск, С.Я. Рубинштейн, И.П. Ушакова және басқалары аномальды балаларға білім берудің мотивациялық ерекшеліктерін көрсеткен болатын[5]. Оқу мотивациясы оқу іс-әрекетінің ең негізгі бір түрі. Ал, кіші мектеп жасындағы аномальды балалардың негізгі іс-әрекет түрі-оқу болып табылады. Кіші мектеп жасындағы балалардың басым көпшілігіндегі мотивациясының ерекшелігі үлкен адамдардың айтқанын бұлжытпай орындау. Аномальды балалардың белгілі бір дене мүшелерінен шектеулі болғанымен, олардың да белгілі бір нәрселерге ына-жігері, қызығушылығы басым болады. Аномальды балаларды оқыту барысында көптеген әдіс-тәсілдерді қарастырған жөн. Солардың біріне үйде оқытылатын аномальды балалардың оқу деңгейін арттыру мақсатында ойын терапиясын алуымызға болады. Бұл тәжірибе арқылы балаларда өзіндік "Менің" қалыптастыруға, олардың оқуға деген қызығушылығын арттыруға және оқу барысында жағымды әсер қалдыруға болады. Ойын терапиясы балаларды оқуға деген жағымды эмоциялық әсер қалдырады. Аномальды балалар дені сау балалармен тең деңгейде дамиды, бірақ дені сау балалармен салыстырғанда олардың қоршаған ортаға бейімделуі, басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсуі төмен болуы мүмкін. Аномальды балаларды оқытудың мотивациясын тек педагог және психологтар ғана емес, сонымен қатар оған отбасы да септігін тигізе алады. Отбасында дүниеге келісімен аномальды балаларды тәрбиелеу және оның оқуына көңіл бөлу ата-анасына жүктелетін ауыр қызмет. Әрине, аномальды балаларды тәрбиелеу және оқыту оңайға түспейді. Бұл жағдайда қиындық бірінші ата-анаға, екінші педагог-психологтарға түседі. Бұндай балаларды түзету оқу барысында қарым-қатынас арқылы жүзеге асуы мүмкін. Бұл балаларды болашақта кедергі келтіреді деп құқықтарын шектеу, жеке тұлға ретінде қабылдамау, олардың мотивтерін төмендетуі ғажап дүние емес. Аномальды балалардың белгілі бір қабілеті дұрыс дамымағанымен олардың әрқайсында да өзіндік ерекше қабілеттері бар.

Кіші мектеп жасындағы аномальды балалардың оқуға деген мотивациясын арттыру барысында ата-ана мен педагог-психологтар тығыз байланыста болуы қажет. "Жұмыла көтерген жүк жеңіл" деп бекер айтылмаса керек, отбасы, қоғамдық орта, мұғалімдер, психологтар, мамандар бірлесіп жұмыс жасаған жағдайда кіші мектеп жасындағы аномальды балалардың оқуында оң нәтиже көрсетуі сөзсіз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Т.А Омарбек "Оңтүстік Қазақстанда аномальды балаларды оқыту мен тәрбиелеу мәселелері", -2008ж
2. Н.Ә.Назарбаев «Қазақстан халқының әл-ауқатын арттыру – мемлекеттік саясаттың басты мақсаты» жолдауынан, қаңтар 2014 жыл
3. Журнал «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану», -№1/2016, С.11
4. Жарықбаев Қ.Б. «Психология», -Алматы, 1993ж
5. Журнал "Мектептегі психология", -6(108) 2017ж

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭФФЕКТИВНОЙ КАРЬЕРНОЙ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОЙ ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ

Психологическая поддержка формирования эффективных карьерных стратегий на этапе профессионального обучения и перед вступлением молодого человека в взрослую жизнь представляет собой процесс сопровождающего руководства средовых условий будущей профессиональной деятельности, овладения формами поведения, направленными на формирование эффективных карьерных стратегий и собственное развитие в данной среде. Реализация системного видения психологической поддержки формирования возможна на основе разработки и внедрения комплексных программ, учитывающих выделенные и рассмотренные в работе психолого-педагогические ориентиры, условия и факторную обусловленность данного процесса. Нами была предпринята попытка составить программу формирования эффективных карьерных стратегий для обучающихся колледжа.

При составлении программы учитывался дифференциальный подход к решению проблем обучающихся в формировании карьерных стратегий. Программа имеет в своем составе 3 формы работы: групповые консультации, участие в развивающей работе и индивидуальные консультации. Обучающимся были предложены групповые консультации по темам «Карьера. Что это?», «Особенности периода адаптации в профессиональной деятельности», «Оптимизация режима труда и отдыха», «Как создать ситуацию успеха», «Тайм-менеджмент». Психолог активизировал участие обучающихся в соответствии с теми целями, которые перед этими обучающимися были поставлены, для этого он использовал следующие приемы: вопросы, информирование после групповых консультаций индивидуально, обсуждение конкретных случаев (безлично – на групповых консультациях, конкретных случаев – после групповых консультаций), психологом использовался раздаточный материал. Групповые консультации проводились психологом на протяжении трех месяцев на классных часах.

Параллельно с групповыми консультациями проводилась развивающая работа с обучающимися «Мой успех», которая подробно описана ниже. Для работы по этой программе приглашались обучающиеся по желанию. Принятие решение об участии в работе «Мой успех» принималось обучающимися после индивидуальных консультаций по результатам диагностики особенностей карьерных стратегий.

По данным исследований около 25% обучающихся недооценивают свои возможности и способности, не вполне учитывают индивидуальные и возрастные особенности, что в будущем повышает риск формирования у человека низкой профессиональной самооценки, низкой продуктивности и низкой адаптированности к профессиональной деятельности и общей неудовлетворенности. Молодой человек в этот непростой для себя момент вступления во взрослую жизнь и промышления своей карьеры ищет поддержки, разумного контроля, принятия, а не тирании, оценки каждого своего шага, агрессивных действий, связанных с успешностью выполнения учебно-профессиональных занятий, режимных моментов и т.д. Психологи школ ведут просветительскую работу по этой проблеме, реализуется она в формах взаимодействия обучающимися на классных часах, индивидуальных и групповых консультациях. Недостатками данных форм работы является: ограниченность во времени, отсутствие у психологов образовательных учреждений возможности регулярно посещать классные часы, редкое использование тренинговых элементов в работе с обучающимися, что ведет к невозможности отработки студентами навыков формирования карьерных стратегий, тем самым снижает роль участия обучающихся в формировании успешной карьеры. Участники таких занятий имеют низкую мотивацию, у них отмечается наличие сопротивления воздействиям психолога или педагога, что снижает эффективность работы. Поэтому, необходимы длительные курсы в форме тренингов на добровольной основе, которые позволят обучающимся построить эффективные стратегии карьеры, которые будут способствовать повышению эмоционального настроя, мотивации учебно-профессиональной деятельности, общему удовлетворению жизнью.

Целевая группа. Программа «Мой успех» рассчитана на обучающихся, имеющих трудности в формировании эффективных карьерных стратегий.

Цель программы – повышение уровня психологической компетентности обучающихся в формировании эффективных карьерных стратегий.

Задачи:

1. Содействовать формированию эффективных карьерных стратегий;
2. Информировать о психологических основах и закономерностях построения карьеры;
3. Познакомить с приемами саморегуляции в трудных ситуациях;
4. Содействовать расширению репертуара профессионального поведения в пристраивании профессиональной карьеры;
5. Содействовать осознанию места карьеры в иерархии своих ценностей;
6. Осознать собственные поведенческие модели в целеполагании и формировании карьерных стратегий.

Ожидаемые результаты: участники повысят уровень психологической компетентности в формировании карьерных стратегий, т.е.: обучающиеся получают знания об особенностях и закономерностях формирования карьерных стратегий; сформируют новые навыки конструктивного целеполагания в профессиональной сфере; познакомятся с новыми приемами саморегуляции; расширят репертуар профессионального поведения; повысят уровень развития рефлексии; повысится профессиональная самооценка, поддержанию самодисциплины, что в конечном счете приведет к успешной карьерной стратегии.

Сроки реализации программы. В период с ноября по февраль с периодичностью 2 раза в месяц, каждое занятие рассчитано на 1,5-3 часа, всего 15 занятий. В группу могут входить от 10 до 15 человек.

Содержание программы. Программа «Мой успех» реализуется в 3 этапа: подготовительный, основной, итоговый.

На **I (подготовительном) этапе** проводится подготовка к занятиям и набор участников в группу. Программа предполагает свободный набор участников по результатам психодиагностики особенностей карьерных стратегий. Информация о наборе предьявляется обучающимся на классных часах и индивидуальных консультациях.

II (основной) этап предполагает непосредственное проведение занятий с обучающимися.

III (итоговый) этап предполагает анализ проделанной работы.

Таблица 1 – Тематический план занятий

Наименование тем курса	Кол-во часов
Блок 1. Вводный (ориентировочный)	
«Карьера. Что это?» (групповая консультация)	2
Индивидуальные консультации по результатам диагностики (по запросу)	1 (на 1 человека)
Блок 2. Я в карьере	
«Особенности периода адаптации в профессиональной деятельности» (групповая консультация)	2
«Оптимизация режима труда и отдыха» (групповая консультация)	2
«Как создать ситуацию успеха» (групповая консультация)	2
«Тайм-менеджмент» (групповая консультация)	2
«Профессиональное целеполагание» (групповая консультация)	2
Блок 3. Развивающие занятия	
Психологическая игра «Человек-судьба-черт» (карточная профориентационная игра Н.С.Пряжникова)	2
«Пан или пропал» (арттерапия, метафорические карты)	2
«Выбор профессии» (методы арттерапии, метафорические карты)	2
«Мое предназначения» (методы арттерапии, метафорические карты)	2
«Мастер Моноле» (методы арттерапии, метафорические карты)	2
«Путь к гармонии или 4 цели человеческой жизни» (методы арттерапии, метафорические карты)	2
«Чего я хочу? Какой бизнес мне стоит открыть?» (методы арттерапии, метафорические карты)	2
Карточная профориентационная игра «Или-или» (Н.С.Пряжников)	3
«Тудема-сюдема» (карточная профориентационная игра Н.С.Пряжникова)	3
Блок 4. Заключительный	
Подведение итогов. Заключительная диагностика. Консультация групповая и индивидуальные по результатам диагностики	6
Итого: 26 ч (без учета индивидуальных консультаций).	

Методы и формы работы:

Система взаимосвязанных психологических занятий в форме групповых консультаций, в том числе и по результатам диагностики, тренингов по развитию рефлексии, тайм-менеджменту, саморегуляции. Организация системы домашних заданий (как индивидуальных, так и для всех участников). В качестве методов работы были использованы: инпуты (короткие информационные сообщения, целью которых является введение в проблему, с которой обучающиеся будут работать

позднее); карточные игры Л.И.Пряжникова [1], цель которых – осознание своих ценностей, мотивов, их иерархии, позволяющей принять важное жизненное решение, принять за него ответственность и смоделировать последствия того или иного решения и выбора. При проведении развивающих занятий также использовались техники и приемы арттерапии. Чаще других использовались метафорические ассоциативные карты и методы работы с ними. Метафорические ассоциативные карты, используя механизм проекции, позволяют в кратчайший срок осознать некоторые части личности, особенности характера, мировосприятия, сложившиеся стереотипы поведения, реагирования, а также делают более явными препятствия (внешние и внутренние) и ресурсы для достижения той или иной цели.

Технологии работы:

Мини-лекции (инпут), которые позволяют информировать участников о сущности понятия карьеры, виды карьер, карьерных предпочтениях, стратегиях карьерного развития;

Групповые дискуссии, повышающие психологическую грамотность обучающихся, их общую способность прорабатывать свою карьеру, осознать и способствовать развитию соответствующих способностей;

Ролевые и интерактивные игры на развитие и отработку необходимых навыков общения, саморегуляции, поведения в конфликтных ситуациях;

Психотерапевтические упражнения (арттерапия и др.) и упражнения на саморегуляцию, которые помогают обучающимся научиться управлять собственным эмоциональным состоянием и временем.

Структура каждого занятия включает в себя:

I. Вводную часть, в которую входят обязательные элементы:

Приветствие и разминка, цель – выровнять функциональное состояние группы, ввести участников в тренинговую атмосферу, поднять общий тонус группы.

Правила групповой работы, которые вводятся на первом занятии и актуализируются на последующих.

Рефлексию предыдущего занятия.

Сбор ожиданий участников, который позволяет уточнить задачи каждого участника на занятие.

Вербальное и невербальное выражение настроения участников.

II. Основную часть, в которой можно выделить следующие блоки:

Информационный (теоретический) блок (мини-лекции, информирование).

Развивающий блок: формирование и закрепление эффективных навыков взаимодействия, развитие рефлексии, дает возможность участникам на опыте собственных переживаний понять психологический смысл изучаемого навыка, предоставляет возможности активного самопознания.

III. Заключительную часть, включающую в себя: рефлексию занятия, вербальное и невербальное выражение настроения участников, домашние задания.

Программа разработана на основе теоретических взглядов М.Вишняковой [2], Н.С.Пряжникова [1], А.В.Прудило [3] и включает в себя подготовительный этап, на котором проводятся индивидуальные консультации с обучающимися с целью мотивации на участие в работе развивающей группы; основной этап, где обучающиеся обучаются различным умениям взаимодействия.

Литература

1. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: НПО «Модэк», 2002. 1997
2. Вишнякова М. Управление карьерой: стратегический план развития карьеры // Управление персоналом, – N 11, июнь, 2006
3. Прудило А.В. Психологическое консультирование в профессиональной ориентации. – Мн.: 1999. – 148 с.

Мадалиева З.Б., Камзанова А.Т.

*(Казахстан Республикасы, Алматы қ.,
аль-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университет)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОУЧИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ

Современные коучинговые технологии в формировании вовлеченности субъектов обучения определяют современные тенденции решения проблем образования казахстанской молодежи, которые по окончании университета испытывают определенные сложности такие, как: трудность определения своей личностной позиции в обществе, низкая стрессоустойчивость, отсутствие способности планировать, ставить долгосрочные и краткосрочные цели, низкий уровень развития

социальных умений в области конструктивных диалогов в решении общественно значимых задач, а также формирование неадекватных защитных реакций молодых людей в виду отсутствия представлений о способах эмоциональной саморегуляции и т.д. Такого рода проблемы напрямую связаны с такими личностно-психологическими параметрами как мотивация, вовлеченность и самодетерминация личности, которые в современных условиях необходимо целенаправленно и поэтапно формировать у студенческой молодежи в системе высшего образования Казахстана с целью реализации созидательного потенциала каждого гражданина страны в рамках программы «Мәңгілік ел».

В этой связи возникает необходимость не только развития новой для Казахстанской системы высшего образования концептуальной основы вовлеченности субъектов обучения, но также внедрение таких новых психотехнологий, которые не только отражают современный мировой опыт в развитии способов обучения и воспитания, но и способствуют формированию параметров вовлеченности в условиях динамичного разнообразия самого процесса обучения в системе высшего образования.

Проведенный анализ научно-психологических литературных источников последних пяти лет показал, что коучинг как особая психотехнология, помогающая человеку четко определить цели и задачи, достигать результатов в профессиональной и общественной жизни применяется не только в сфере бизнес-структур, но и перешла в систему среднего и высшего образования в виду высокой ее эффективности в формировании конкурентноспособной личности, умеющей определять и достигать стратегически важных высот своего развития в динамично развивающемся мире.

Коучинг (coaching) – новый и для многих в нашей стране пока малоизвестный подход к развитию человека. Предтечей коучинга был профессор Гарвардского университета и спортсмен Тимоти Гэлвей (Timothy Gallwey). Открытие Т. Гэлвея состояло в том, что значительным фактором спортивного успеха, а, следовательно и спортивных тренировок, оказалось душевное состояние спортсмена, то, как он думает, как направляет внимание, что считает для себя возможным, а что – нет. Книги Т. Гэлвея стали бестселлерами. Он определил коучинг как “технология раскрытия потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности”.

В настоящее время коучинг переживает пик популярности за рубежом. Он нашел применение не только в спорте, но и в бизнесе, экономике, политике, образовании и других важных сферах человеческой деятельности. Коучинг представляет собой форму консультативной поддержки, которая помогает человеку достигать значимых для него целей в оптимальное время путем мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и формирования новых навыков.

По мнению Н.А. Зыряновой, цель коучинга в обучении – помогать учащимся учиться активно и сознательно, поддерживать их намерение самостоятельно приобретать знания, способствовать тому, чтобы они могли максимально использовать свой потенциал, развивать навыки, лучше выполнять свои учебные обязанности и в результате – достигать желаемых результатов [1, С.47].

Основная задача коуча-преподавателя поддерживать у студентов уверенность в своих силах, сформировать у них адекватную самооценку. Вера студентов в свои возможности, степень их осознания способствуют высокой учебно-познавательной мотивации и формированию ответственности за свою учебу.

Коучинг может считаться осуществленным только в том случае, если студент приходит к искреннему осознанию необходимости учебной деятельности для достижения своих личных целей. Задача коуча – помочь ему прийти к этому осознанию, тем самым сформировать вовлеченность в профессиональную деятельность. Таким образом, очень важно, чтобы студент в совместной работе с коучем-преподавателем смог определить свои личные цели, прийти к пониманию того, для чего ему необходима учебная деятельность.

В рамках программы «Мәңгілік ел» внедрение современной психотехнологии коучинга в систему образования определяется как стратегически важное направление развития и модернизации в частности таких сфер общественной жизни Казахстана как наука и образование, которое ориентировано на анализ, адаптацию и принятие мирового опыта развития передовых стран в области развития личности будущих специалистов, способных вовлекаться и прилагать максимум усилий в улучшение общего благосостояния общества.

В этой связи возникает необходимость проведения исследования психологических особенностей коучинговых технологий в формировании вовлеченности субъектов обучения, а также разработка и обоснование концептуального подхода к изучению вовлеченности как интегральной характеристики индивидуальности современного студента, определяющей поведенческую, эмоциональную и интеллектуальную готовность к эффективному решению и выполнению профессиональных задач не только в процессе обучения, но и в будущей профессиональной и общественной деятельности в

обществе. Вовлеченность как системообразующая психологическая составляющая любой активности человека позволяет в соответствии с индивидуальными особенностями личности погрузиться в деятельность, почувствовать себя в ней компетентным, конкурентоспособным, успешным и способным к взаимодействию с другими людьми с целью достижения общественно значимых, стратегически верно заданных результатов, способствующих прогрессивному развитию казахстанского общества в соответствии с программой «Мәңгілік ел».

Авторами данной статьи определяются следующие задачи планируемого исследования психологических особенностей коучинговых технологий в формировании вовлеченности субъектов обучения, а именно:

1. Определить научно-методологическую основу формирования вовлеченности как интегральной характеристики индивидуальности современного студента. Данная задача будет реализована посредством изучения передового отечественного и зарубежного опыта по проблематике проекта, а также путем сравнительного анализа изученного материала (командировки в ведущие научно-образовательные центры, работа в библиотеках, с интернет-ресурсами);

2. Определить структуру психологической вовлеченности студентов в учебно-воспитательный процесс и ее влияние на успешную адаптацию в социуме;

3. Изучение научно-практических аспектов проблемы вовлеченности в рамках коучинговых технологий в образовании;

4. Разработать методическое обеспечение формирования вовлеченности как интегральной характеристики индивидуальности современного студента. Разработка диагностического инструментария измерения параметров вовлеченности в студенческой среде;

5. Разработать коучинговую программу обучения по формированию вовлеченности студентов в учебно-воспитательный процесс вуза, которая в свою очередь будет выступать в качестве детерминирующего фактора в формировании профессиональной идентичности и социальной активности современной молодежи в рамках проекта «Мәңгілік жастар».

Новизна данного исследования определяется теоретической разработкой концептуальной модели вовлеченности и апробированием программы развития вовлеченности как интегральной характеристики индивидуальности современного студента посредством воздействия передовых коучинговых технологий в образовании, зарекомендованных в международных организациях не только в сфере бизнеса, но и образовании, но не нашедшие своего применения в условиях Казахстанской высшей школы. Так называемый коучинговый подход в образовании направлен на развитие таких современных компетенций личности, которые способствуют развитию оптимального уровня вовлеченности в поиске необходимой информации и быстрой ориентации в современных условиях, успешной и эффективной работы в команде с целью решения общественно значимых задач.

Теоретическая значимость данной работы заключается в разработке новой для Казахстанской системы высшего образования концептуальной модели вовлеченности как интегральной характеристики студента, которая позволит на практике развивать необходимые качества конкурентоспособной, активной, самодетерминирующей личности гражданина Казахстана в рамках реализации стратегически важного проекта «Мәңгілік жастар».

Таким образом, планируемое исследование позволит адаптировать к Казахстанской системе образования коучинговую программу развития вовлеченности студентов в учебно-воспитательный процесс вуза. А также программы краткосрочного, но в то же время эффективного обучающего тренинга технологиям коучинга в системе высшего образования в рамках повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов Казахстана, с целью того, чтобы последние могли самостоятельно на местах применять эту психотехнологию по развитию параметров вовлеченности в учебно-воспитательном процессе студентов. Это позволит формировать вовлеченность как интегральную характеристику современной студенческой молодежи Казахстана, выступающей в качестве детерминирующего фактора в формировании профессиональной идентичности и социальной активности современной молодежи в рамках проекта «Мәңгілік жастар».

Литература

1. Зырянова Н.М. Коучинг в обучении подростков // Вестник практической психологии образования. – 2004. – №1. – С. 46–49.
2. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с.
3. [http:// www.erickson.ru](http://www.erickson.ru)

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ҚҰҚЫҚТЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Тәрбиенің негізгі міндеті – қоғамның қажетті талаптарын әрбір баланың борыш, намыс, ождан, қадір-қасиет сияқты биік адамгершілік стимулдарына айналдыру. Қазіргі таңда әсіресе көп көңіл бөлінетін мәселе – құқық бұзушылықтың алдын алу. Кәмелетке толмағандар арасындағы құқық бұзушылықтың алдын алу қоғамдағы қылмыстың алдын алудың аса маңызды аспектісі болып табылады. Заңды, әлеуметтік пайдалы қызметке және қоғам мен өмірге ізгілікті көзқарас қалыптастырып, жастарды қылмыстық қызметке жол бермейтін қағидаларға тәрбиелеу қажет. Қазақстан Республикасында кәмелетке толмағандардың арасында құқық бұзушылықтың алдын алу және балалардың қадағалаусыз және қараусыз жүруінің алдын алу жөніндегі заңнаманы қалыптастыру және дамыту жұмысы қолға алынған. Бұларға «Неке және отбасы туралы», «Отбасылық үлгідегі балалар деревнялары және жасөспірімдер үйлері туралы», «Мемлекеттік атаулы әлеуметтік көмек туралы», «Еңбек туралы», «Қазақстан Республикасындағы арнайы мемлекеттік жәрдемақы туралы», «Дене тәрбиесі және спорт туралы» заңдары, кәмелетке толмағандар жөніндегі комиссиялардың, кәмелетке толмағандар ісі жөніндегі ішкі істер органдарының қызметін реттейтін нормативтік құқықтық актілер және т.б. жатады. Кәмелетке толмағандар құқық бұзушылығының алдын алуды тікелей не жанама көздейтін құқықтың қайнар көздерінің осылайша көп болуы қоғамдық қатынастардың кез келген саласында кәмелетке толмағандар тұлғасының дамуын қамтамасыз ететін қолдау жүйесінің көзделгендігін көрсетеді. Әсіресе бұл қауіпті жағдайда тұрған және ерекше қорғау мен қолдауға мұқтаж жасөспірімдерге қажет. Балалар мен жасөспірімдерді тәрбиелеу мен оқытуда отбасының маңызы зор. Осыған орай мемлекетіміз отбасының, соның ішінде кеңейтілген отбасының тұтастығын сақтауға аса назар аударып отыр.

Құқыққа қайшы мінез-құлық механизімін жеке тұлғаның психологиялық-биологиялық мінездемесінен ажыратып қарастыруға болмайды. Мамандар соңғы жылдары баланың физикалық денсаулығын ауыз толтырып айтатындай емес екенін айтады. Атап айтар болсақ психикалық аурулар, жүрек-қан тамыр аурулары, онкологиялық аурулар өте жоғары көрсеткіш көрсетуде. Сонымен, қатар психикалық, ақыл-есі ауысушылық көрсеткіші көңіл жұбатарлықтай емес: жалпылама жүйке ауруы, психикалық аурулар саны өсуде[1].

«Кәмелетке толмаған» категориясы «бала» «жасөспірім», «жеткіншек», «жастар» сияқты бірқатар түсініктермен байланысты жас кезеңін қамтиды. Бұл түсініктердің барлығы дерлік заңнамаларда және құқық қолдану тәжірбиесінде пайдаланады. Оларды анықтауда, тәртіп бойынша, адамның даму кезеңдері ескеріледі. Түрлі елдердің терминологиясы мен тәжірбиесінде «жас сегменттерінің» келесідей негізгі анықтамалары қолданылады.

- 1) Балалар 18 жасқа толмаған тұлғалар[2].
- 2) Жасөспірімдер: 10-19 жастағы тұлғалар (кіші, орта және ересек жасөспірімдік шақ);
- 3) Жастар 15-24 жас аралығындағылар; Қазақстан Республикасының мемлекеттік жастар саясаты туралы Заңның 1бабына сәйкес жастар деп 14-29 жас аралығындағы ҚР азаматтары деп танылады;
- 4) Жас адамдар: 10-24 жас аралығындағы барлық тұлғалар;
- 5) Кәмелетке толмаған әрекет етіп тұрған құқықтық жүйе шеңберінде құқық бұзушылық үшін ересектерге қолданылатын жауапкершілік түрлерінің ерекшеленетін жауапкершілік нысандарына тартылуы мүмкін, бала, немесе, жас адамдар[3]

Психологиялық тұрғыдан, әлеуметтік ер жету, физикалық, соның ішінде жыныстық жетілуімен болжанады. Заманауи балалар (әсіресе қыз бала) 13 жасында-ақ физикалық пісіп жетіліп қояды, ал 15 жасар ұл балалар, жыныстық жетіліп болмаса, онда әлі бала болып көрінуі мүмкін. Кейде жасөспірімдік жастарды қоспай-ақ жыныстық жетілгендерді сипаттау үшін жетілмеген жасөспірім термині қолданылады. Отандық психиатрияда дәстүрі бойынша жасөспірімдік жас 14 жастан 18 жас аралығын айтса, психологияда 16 жастан 18 жас аралығын бозбалалық шақ деп айтады[4].

Осы тұрғыдан Қ.А. Бегалиев былай деп жазады: «14-18 жас аралығында жасөспірімдердің қоршаған ақиқатқа саналы қатынасы, өнегелік принциптері, наным мен армандар қалыптасады. Бұл жаста жасөспірім организмінде, әсіресе жаныстық дамуы жүретін балалықтан ересектікке аяқ басу кезеңінде оның моральдық және интеллектуалдық, өнегелік көзғарастыры мен түсініктері қалыптасады»[5]. Жасөспірімдік шақ – бұл алаңсыз балалақ шақтың аяқталуымен күрделі жауапкершілік жүктейтін ересектік шақтың аралық кезеңі, оны психологияда «өтпелі кезең», «қиын», кезең деген ұғымдар аясына сыйғызады. Шын мәнінде мінез-құлықта өзгерістер көп болатын,

албырттыққа бой алдыратын, асығыс шешімнің жетегіне еретін ауыр кезең. Сондықтан да отбасында жасөспірім пен ата-ананың өзара түсініспеушілігі жиі кездеседі. Осы кезде қоршаған ортаның ықпалына ерекше мән беретін жеткіншек қылмыстық жағдайларға да жиі барып жатады.

Жасөспірімдер(кәмелетке толмағандар) арасындағы қылмыстың алдын алу мәселесі – күрделі мәселе. Жасөспірімдік шақ балалық шақтан ересекке өткір өтетін қиын қақтығыстық сипаттайтын адам онтогенезінің күрделі кезеңі. Жасөспірімдік шақты зерттеуде әлеуметтік дамудағы бала кезінен ересек кезеңге көшу үрдісі ең маңызды орын алады.

Бір жағынан, бұндай қиын кезеңде жеке тұлға құрылымындағы дисгармония, баланың қызығушылық жүйесіндегі көріністер, ересек адамдармен қарым-қатынастағы наразылық сипаты секілді негативті көріністер байқалады.

Басқа жағынан, жасөспірімдік шақ көптеген жақсы факторлармен де ерекшеленеді: баланың жауапкершілігі артады, басқа балалармен және ересектермен қарым-қатынасы әр түрлі және мазмұнды болады, қызмет аясы айтарлықтай кеңейеді және өзгереді, өзіне және өзгелерге деген жауапкершілік қатынасы дамиды және т.б. Бастысы, бұл кезең баланың қоғамның мүшесі ретінде өзіне деген саналы көзқарасын қалыптастыратын жаңа әлеуметтік позицияға ауысумен ерекшеленеді[6].

Жеткіншектермен жұмыс жасау барысында олардың қандай үлгілер мен құндылықтарға бағытталады, нені маңызды және мағыналы деп есептейтінін түсіну керек.

Жасөспірімнің басты ерекшелігі – тұлғалық сенімсіздік. Қарама-қарсы қасиеттер, баланың ұмтылыстары, үрдістерінің бір-бірімен күресуі, бәсекелесуі мінез-құлықтың қарсы сипатын және есейе бастаған баланың жүріс-тұрысын көрсетеді. Жасөспірімдердің мінез-құлық ерекшеліктері қалыптасады. Жасөспірімге тән ең негізгі ерекшелік, «кемелдікке» ұмтылу болып табылады. Жасөспірім ересек адамдардың оның пікірімен келісуі үшін, өзінің көзқарасы мен үкімдерін қорғайды. Ол өзін басқалармен тең дәрежеде бола алатындай айтарлықтай ересекпін деп есептейді.

Сонымен, қатар жасөспірімнің әлеуметтенуіне отбасының рөлі де жоғары. Отбасындағы психологиялық жағдай баланың болмысына әсер етпей қоймайды. Жеткіншектердің отбасындағы кейбір жағдайлармен келіспеуі, олардың өздеріне жасаған ересектердің қарым-қатынасы кейде наразылығында тудырып жатады. Кейбіреулері сәтсіз отбасының бейкүнә баласы болып балалық шақтың өзінде психологиялық жарақат алса, енді біреулері толық емес отбасында тәрбиеленіп, өмірдің ащы дәмін ерте татып торығып жатса, енді біреулері ата-ана алақанының жылуын сезінбей жетімдер үйінде тәрбиеленіп, сол сияқты сансыз себептердің ықпалымен қылмыс жасауға барып тағдыр тәлкегіне түсуде [7].

Психикалық ауытқуы бар кәмелетке толмағандардың жасайтын қылмыстар саны көбейіп барады. Мұнда невроздың әр түрлері, орташа дебильдік, психотопия, маскүнемдік жатады. Көп жағдайда олар тұқым қуалаушылық нәтижесінде емес, тұрмыс жағдайы мен тәрбиенің қолайсыздығынан болады. Осындай көзқарасты көптеген криминологтар ұстанады. Г.А. Аванесов психиканың, тұқым қуалайтын аурудың зардаптарын және т.б. ескере отырып қылмыс жасаған тұлғаларды зерттеу маңыздылығына ерекше көңіл бөледі[8].

Негізінен, жасөспірімдер арасындағы қылмыстың өзектілігін, жасөспірімдердің агрессия, қатыгездіктің түрлі нысандарымен байланыстырады. Көбінесе бұл процесс бала кезінен ересек күйге баланың ауысу тоғысында көрінеді – жеткіншек жастағы жасөспірімдердің агрессия мәселесі дәрігерлер, педагогтар мен психологтардың, сонымен қатар тұтастай қоғам үшін ең өткір мәселелердің бірі болып табылады.

Көбінесе қылмыс жасау барысында жасөспірімдерде агрессия, адуындық және дұшпандық сезімі жоғарылайды. **Агрессия мәселесі әсіресе жасөспірім кезде, қылмыстың өсу деңгейіне байланысты бірінші кезекте тұрады. Ал бұл мәселені түсіну және жасөспірімдерде агрессия деңгейін төмендету жолдарын іздестіруге бағытталған психологиялық-педагогикалық жұмыстың кемшілігімен байланысты. Жеткіншектің тұлғалық қасиеттері мен агрессивтілігінің байланысы, жасөспірімдік қылмысқа әкеледі. Аталған көріністер түрлі тәсілдермен көрініс табады, атап айтқанда:**

- нашақорлықпен;
- маскүнемдікпен;
- білім алуға қызығушылықтың болмауы;
- суицидтік үрдістер;
- басқаларға зиян келтіру (қылмысқа бару).

Сондай-ақ жасөспірімдер арасындағы қылмыстың мынадай үрдістері көрсетіледі:

- ауыр және аса ауыр зорлық-зомбылық қылмыстардың өсуі;
- ұйымдасқан және топтық қылмыс санының өсуі;

- суық қару мен атыс қаруын кеңінен пайдалану;
- жеке адамға қарсы қылмыста қатыгездік және цинизм.

Көптеген авторлар қанағаттандырылмаған қажеттіліктен агрессивті мінез-құлық пайда болады дейді А. Бандура, Д.З. Скорны. Бала агрессиясы қарым-қатынастың іске асырылмаған қажеттілігін тудырады, бұл ата-ананың эмоционалдық салқындығынан туындаған қарым-қатынасынан, оның ішінде жылудың болмауынан және мейірімділіктің жоқтығынан, шектен тыс қаталдықтан және күш көрсетіп жазалауды шамадан тыс пайдалану себебінен туындайды. Ересектердің тым жиі тыйымдары мен бұйрықтары, сондай-ақ балалар мен жастардың тәуелсіздігін, дербестігін шектету іске асырылмаған қажеттілікті туындатады.

Баланың агрессия көріністерінің негізгі себептері мыналар болып табылады:

- құрдастарын өзіне назар аудартуға ұмтылу;
- қалаған нәтижелер алу үшін ұмтылу;
- лидер болуға ұмтылу;
- қорғаныс және кек;
- өзінің артықшылығын айқындау мақсатымен, басқа адамның қадір-қасиетіне нұқсан келтіруге ұмтылу.

Криминогендік факторларға қатысты мемлекет пен қоғамның қабылдаған шаралары, кәмелетке толмағандардың әлеуметтендіру процесі олардың әсерін азайту үшін, оңды нәтижелер бермейді. Жасөспірімнің тұлғалық қалыптасуы мен дамуы жеткіншек жаста жүзеге асады деген негіз бар. Кәмелетке толмағандардың қылмысы динамикасымен құрылымы алаңдаушылық білдіреді, сондай-ақ ересек қылмыспен тығыз қарым-қатынасы болып табылады.

Жасөспірімдердің қылмыстық әрекеті жалпы халықтық мәселе, сондықтан мектеп – ата-ана – қоғамдық ұйымдар – мемлекет жүйесінде бірізді жұмыстар ұйымдастырып, оған барлық адамзаттың бірлесіп әрекет еткен жағдайда шешіледі. Әрбір адам өзінің жеке өнегесімен үлгі көрсетуі қажет.

Қоғамдық ортада жүріп жатқан әлеуметтік-психологиялық, экономикалық жанару процестері өмірге жақсы өзгерістермен қатар, кейбір келеңсіз жағдайлардың туындауына әкеліп отыр. Солардың қатарына жұмыссыздық, ішкіштер мен қылмыстың өсуі, әсіресе жас жеткіншектердің арасындағы қылмыстық мінез-құлық, оқуды тастап, ауыр қылмыстар жасау жағы қатты аландатушылық тудырады. Осыған байланысты қылмыстық мінез-құлық танытқан балалармен әлеуметтік-психологиялық, педагогикалық жұмыстар жүргізу кейінгі кезде өзекті мәселеге айналып отыр.

Пайдалынған әдебиеттер

1. Сартаев С.А., Қалшабаев М.Ж. Қазіргі даму үдерісіндегі кәмелетке толмағандардың құқықтық санасы мен құқықтық мәдениетінің қалыптасу ерекшеліктері: теориялық құқықтық талдау: монография - Алматы:Қазақ университеті, 2014. -87б
2. Конвенция о правах ребенка(Нью-Йорк, 20ноябрь 1989г)// Международные акты о правах человека:Сборник документов.-М.,1998.)
3. Минимальные стандартные правила ООН, касающие отправления правосудия в отношении несовершеннолетних//Советская юстиция.-1991.№12-14.
4. Кон И.С. Психология ранней юности.-М.:Просвещения, 1989.-С6-7
5. Бегалиев К. Непрвомерные действия подростков и их последствия. –Алматы:Мектеп.1984. – 15б
6. *Простакова Т.М.* Кризис подросткового возраста.–М.: Феникс, 2009.
7. *Казанская В.Г.* Подросток. Проблемы взросления. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
8. *Р.Б. Құлжақаева., М.А. Қызылов., С.К.Алтайбаев.* «Кәмелетке толмағандардың қылмыстылығы және оның алдын алу»: Оқу құралы.-Қарағанды.2014-87бет

Матиева П.М.

*(Чеченская Республика, г.Грозный
Чеченский Государственный Университет)*

ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ НА ПРИМЕРЕ ОДНОЙ ИЗ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ИНГУШЕТИЯ

Учитывая сохраняющиеся неблагоприятные тенденции в состоянии здоровья детей и подростков, необходимо комплексное изучение всех неблагоприятных внешних факторов. Наиболее значительный прирост всех нарушений состояния здоровья отмечен в периоды в 7, в 10 лет в период от 12 до17 лет. С началом обучения в основной школе, при переходе на предметное обучение младшие подростки подвергаются активному воздействию новых факторов внешней среды. В основной школе коренным образом меняются условия обучения, и перед детьми встают достаточно сложные задачи: приспособиться к новой для них «кабинетной» системе, различным стилям

педагогической деятельности и личностным особенностям нескольких незнакомых для них учителей-предметников, к самостоятельной организации своей учебной деятельности. Именно в препубертатном периоде повышение нагрузки в учебных заведениях совпадает с экосенситивным периодом в процессе роста и развития детей, что становится причиной развития школьной дезадаптации [1].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема адаптации является одной из ключевых для современных пятиклассников, так как эмоциональные переживания школьника и его поведенческие реакции напрямую зависят от его взаимоотношений со значимыми взрослыми – учителями. Переживания, которые испытывают школьники по поводу тех или иных воздействий окружающей жизни (взаимодействие с учителем, учащимися, отношение к школе и т. д.), порождают у них соответствующее психическое состояние, которое, в свою очередь, оказывает влияние на отношение школьника к самому себе, повышает, либо снижает самооценку, уровень тревожности и вызывает другие личностные изменения [2].

В ГБОУ «СОШ № 6 г.Назрань» республики Ингушетия с 11 сентября по 25 октября было проведено обследование на предмет адаптации пятых классов к школе с целью получения необходимой информации о психолого-педагогическом статусе пятиклассников для предупреждения и преодоления трудностей периода адаптации к школьному обучению.

В ходе обследования были применены следующие диагностические методики:

1. Методика изучения уровня воспитанности Н.П. Капустиной
2. Методика изучения психологического климата в классе;
3. Диагностика «Изучение учебной мотивации и отношение к учебным предметам».

Для выявления уровня воспитанности в 5-х классах ГБОУ «СОШ № 6 г.Назрань» был проведен опрос учителей и классных руководителей.

Уровень воспитанности обучающихся оценивался по 6 критериям воспитанности, по 10-балльной шкале.

Первый критерий воспитанности – умение общаться, строить дискуссию, учителя и классные руководители оценивают на 10 баллов у 76% своих учеников.

Второй критерий – терпимость к мнению окружающих. Уважение права каждого на собственное мнение оценивают от 8-10 балльной шкале у 57% учеников, остальные 43 % особо не проявляют терпимости к мнению окружающих.

Третий критерий – уважение к старшим по возрасту. У 61% учеников учителя и классные руководители оценивают на 8 баллов, 12% на 5 баллов, 27% на 10 баллов.

Четвертый критерий – грамотная культурная речь, отсутствие в речи ненормированной лексики. У 83 % учеников наблюдаются положительные результаты по этому критерию. 17% учеников употребляют в своей речи ненормированную лексику (5 баллов).

Пятый критерий – уважение к личной, общественной и государственной собственности. По опросу учителей и классных руководителей за учениками 5х классов не наблюдалась порча имущества, что позволяет оценить уровень воспитанности по пятому критерию по 10-балльной шкале.

И шестой критерий – отсутствие вредных для здоровья привычек. Учителя и классные руководители еще не выявили у учеников 5х классов вредных привычек, что также позволяет оценить шестой критерий по 10-балльной шкале.

Таким образом, можно сделать вывод, что лишь третья часть обучающихся 5х классов имеет низкий уровень воспитанности по критерию «умение общаться», чуть меньше половины всех обучающихся 5х классов не умеют проявлять терпимость к мнению окружающих, что говорит о низком уровне воспитанности. Также третья часть учеников не умеют проявлять уважение к старшим, и четвертая часть используют в своей речи ненормированную лексику. А по критериям «уважение к личной, общественной и государственной собственности» и «отсутствие вредных для здоровья привычек» показывают высокий уровень воспитанности.

В целях изучения психологического климата в 5х классах было проведено анкетирование. Обучающимся 5-х классов было заданы такие вопросы, как «С каким настроением вы обычно идете в школу?», «Нравятся ли вам люди, которые учатся вместе с вами?», «Бывает ли у вас желание перейти в другой класс?», «Устраивает ли вас учеба в школе?», «Как, по вашему мнению, относится к вам классный руководитель?», «В какой форме обращаются к вам чаще преподаватели?»

По результатам анкетирования выявлено: В 5 «а» классе 86% обучающихся высоко оценивают психологический климат в классе, им нравятся люди, с которыми он учится, 9 % обучающихся скорее безразличен психологический климат класса, у них, вероятно, есть другая группа, где общение для них значимо. И 5% школьников оценивают психологический климат в классе как очень плохой.

В 5 «б» классе 74% обучающихся высоко оценивают психологический климат в классе, им нравятся люди, с которыми он учатся, 23 % обучающихся скорее безразличен психологический климат класса, у них, вероятно, есть другая группа, где общение для них значимо. И 3% школьников оценивают психологический климат в классе как очень плохой.

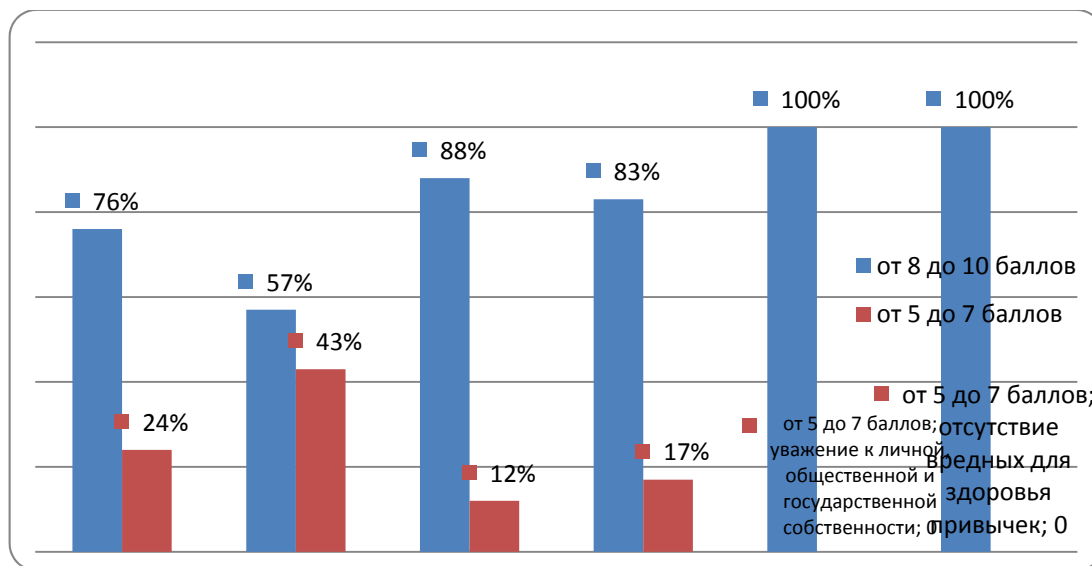


Рисунок 1 – Схематическое изображение уровня воспитанности обучающихся 5х классов ГБОУ «СОШ № 6 г. Назрань»

В 5 «в» классе 81% обучающихся высоко оценивают психологический климат в классе, им нравятся люди, с которыми он учатся, 12 % обучающихся скорее безразличен психологический климат класса, у них, вероятно, есть другая группа, где общение для них значимо. И 7% школьников оценивают психологический климат в классе как очень плохой.

Для изучения отношения к учебной деятельности была проведена Диагностика «Изучение учебной мотивации и отношение к учебным предметам».

По результатам исследования в 5 «а» классе выявлено, что 42% учеников стараются учиться лучше, для того чтобы их хвалили родители, 12% получать впоследствии деньги, 46 % для того, чтобы получать хорошие отметки.

Для 53% учеников важно получать хорошие отметки, чтобы ими были довольны родители, для 16% важна похвала учителя, для 31% важно то, что им после хороших отметок купят что-то.

76% ученикам когда они получают плохие отметки, не нравится, то что их накажут дома, остальные воздержались от ответов.

По результатам исследования в 5 «б» классе выявлено, что 31% учеников стараются учиться лучше, для того чтобы их хвалили родители, 9% получать впоследствии деньги, 36 % для того, чтобы получать хорошие отметки, 24 воздержались от ответов.

Для 51% учеников важно получать хорошие отметки, чтобы ими были довольны родители, для 20% важна похвала учителя, для 29% важно то, что им после хороших отметок купят что-то.

56% ученикам когда они получают плохие отметки, не нравится, то что их накажут дома, остальные воздержались от ответов.

По результатам исследования в 5 «в» классе выявлено, что 63% учеников стараются учиться лучше, для того чтобы их хвалили родители, 17% получать впоследствии деньги, 20 % для того, чтобы получать хорошие отметки.

Для 31% учеников важно получать хорошие отметки, чтобы ими были довольны родители, для 16% важна похвала учителя, для 53% важно то, что им после хороших отметок купят что-то.

66% ученикам когда они получают плохие отметки, не нравится, то что их накажут дома, остальные воздержались от ответов.

Для того, что помочь и решить социально-психологические проблемы школьной адаптации пятиклассников нами были предложены следующие рекомендации педагогам:

- Учитывать трудности адаптационного периода, возрастные особенности пятиклассника в выборе способа подачи материала, терминологии
- Учитывать, что высокий темп – одна из причин, мешающая пятиклассникам усваивать материал.

- Предлагать ученикам более рациональные способы выполнения домашнего задания, ознакомить с этими способами родителей, уделять на уроке время для объяснения домашнего задания

- Не забывать, что только совместная деятельность педагога и учащегося является наиболее эффективным способом передачи опыта и знаний. Стараться, как можно реже вставать на позицию «над» школьниками и подавлять их инициативу

- Поощрять детей на виду у всего класса. Уметь найти в ответах каждого ученика что-то особенное.

- Создавать обстановку успеха.

- Заканчивая урок, не упустить случая, чтобы перед классом приободрить тех, кто еще не уверен в себе и малоактивен, побаивается новых учителей.

- Налаживать эмоциональный контакт с классом.

Успешность адаптации ребенка к обучению в школе зависит от реализации преемственных связей между дошкольным, начальным общим и основным общим образованием. Помочь младшему подростку прожить критический период своей жизни с наименьшими для себя потерями, состояться как личности в этот переходный период – задача всего коллектива школы, поэтому повышение профессионального уровня педагогов – актуальная задача, стоящая перед современной школой. Часто трудности адаптационного периода возникают в результате педагогических упущений и ошибок, типичных для некоторых учителей, работающих в этой параллели [3].

Литература

1. Ахмерова С.Г., Николаева В.В. Адаптация к новым условиям обучения и образ жизни пятиклассников. Вестник новых медицинских технологий. 2010. Т. 17. № 1. С. 79-82.
2. Малыхина Е.В. Проблема психолого-педагогического сопровождения деятельности классного руководителя по адаптации пятиклассников и пути решения. Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 5. С. 270-272.
3. Носкова И.А. Вопросы адаптации пятиклассника к условиям образовательной среды основной школе. В сборнике: Безопасность и адаптация человека к экстремальным условиям среды и деятельности Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. под редакцией Е. В. Елисеева, Е. Г. Кокорева, В. Д. Иванова. 2014. С. 240-244.

Мякушко Г. К.

*(Республика Казахстан, г. Астана,
школа-гимназия №30, психолог)*

РОЛЬ ПРЕДМЕТА «ПСИХОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ» В ШКОЛЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Умные люди говорят: психологию следует изучать в молодости, и тогда эта наука может вам сильно пригодиться в более зрелом возрасте. Так или иначе, однако, в нашей жизни частенько возникают ситуации, которые вгоняют нас в полнейший ступор: вроде бы и понимаешь, что можно ситуацию исправить, но вот как это сделать – не знаешь. [1, С.15]

Ни для кого не секрет, что сегодня умение психологически грамотно общаться и поддерживать профессиональные и личные взаимодействия – есть залог успеха. Все возрастающий интерес к психологии имеет под собой два основания.

Во-первых, рост конфликтов во всех сферах социального взаимодействия является уже приметой нашего времени, страх перед будущим, то есть постоянное усложнение самой проблемы конфликта в реальной жизни, делают данную дисциплину важной и актуальной.

Во-вторых, мы сегодня оказались в совершенно новой точке эволюционного развития, когда человечество осознанно берет на себя ответственность за свое дальнейшее существование. Если раньше уповали на Бога, на высшие силы, на магов и волшебников, то сегодня все более очевидно, что девизом современной жизни становится выражение «Помоги себе сам». В этом аспекте психология и психотренинги приобретают актуальность.

Очевидно, что каждый школьный психолог в той или иной форме и по своему разумению знакомит учащихся разного возраста с отдельными психологическими знаниями. Однако в настоящее время все более актуальной становится проблема преподавания психологии в средней общеобразовательной школе как полноценной самостоятельной учебной дисциплины.

Совершенствуя систему воспитания и обучения на государственном уровне, в последнее время разработаны и введены в практику государственные стандарты и требования, имеющие своей целью всестороннее развитие ребенка во всех видах деятельности. [4, С.533]

Однако при всех положительных тенденциях вызывает беспокойство тот факт, что в последнее время число здоровых школьников уменьшается.

Особую тревогу вызывает рост количества гиперактивных детей и детей с задержкой психического развития, большая часть из которых не получает медицинской помощи, медикаментозного лечения. Родители, видя проблемы ребенка, списывают их на издержки воспитания, наследственность, а небольшой сдвиг в развитии принимают за огромный скачок и ждут, что вот- вот, скоро все наладится само собой. Но сама собой проблема не решается, а нарастает.

Большинству родителей тяжело признать для себя, что «что-то не в порядке» в психическом развитии его любимого чада. Ведь если ребенок простудился, то у него поднимается температура, он кашляет и болит горло, а психическое здоровье не измеряется повышенной температурой, слабостью и ознобом. Да и собственное самолюбие не позволяет приблизить мысль об отклонениях в психическом развитии ребенка. Отклонения в психическом развитии ребенка – тема, всегда болезненная для родителя. Нужно пройти большой путь, преодолеть психологический барьер для того, чтобы признать этот факт и приступить к активным действиям. Но в данной ситуации психологическая помощь требуется не столько ребенку, сколько его родителям. На помощь должен прийти психологи, для оказания помощи преодолевай психологического барьера, обозначении проблемы, расстановке приоритетов – собственные амбиции и самолюбие или здоровое будущее собственного ребенка.

В сложившейся современной социально-экономической ситуации все больше людей, как детей, так и взрослых, нуждаются в психологической помощи, которая заключается в объективном видении проблем, в анализировании причинно-следственных связей, способности к самоанализу. [12, С.123]

К огромному сожалению, в нашей стране еще пока не «дошли» до того осознания, что психологию просто необходимо преподавать в школе. Огромное количество детей смогли бы найти выход из тех ситуаций, которые у них повсеместно случаются. Да что там говорить, многие из них могли бы остаться в живых, не покончили бы свою еще такую короткую жизнь самоубийством. Ведь почему так происходит? Почему ребенок вдруг решает, что ему больше не нужно жить?

Потому что его не кому послушать, потому что он запутался в какой-то, кажущейся ему важной, ситуации, а как найти выход – он не ведает. Родители всегда чем-то заняты, им некогда обращать внимание на такие «мелочи». А если бы им преподавали в школе психологию, то этого всего можно было бы избежать. Во всяком случае, покалеченных судеб было бы точно меньше. Ведь своевременная помощь может и тело излечить, и душу. [10, С. 58]

В этой связи, психолог-практик становится все более значимой фигурой в современном обществе.

Анализируя социально-культурные процессы, происходящие в наших школах, можно понять актуальность проблемы повышения психологической культуры населения.

Целью преподавания психологии саморазвития в школе является:

- формирование у учащихся овладением элементарной психологической культуры, включающей в себя развитие ключевых компетентностей в области человекознания для конструктивного взаимодействия с самим собой и окружающим миром;

В процессе будут решаться следующие задачи:

1. Выяснение, как влияет усвоение учащимися психологических знаний на его развитие.
2. Оценивание реального объема, содержания и качества психологических знаний у учащихся, прошедших обучение.
3. Выявление особенности развития системы отношений ребенка с самим собой и окружающим миром в рамках изучения им психологии как учебного предмета в школе.

Овладение культурой начинается с момента рождения маленького человечка и продолжается всю его сознательную жизнь. Ее развитие предполагает особое бережное отношение к внутреннему миру ребенка, его чувствам, интересам, способностям, отношению к себе, окружающим людям, к происходящим общественным и семейным событиям.

И здесь на помощь ребенку приходит школьное обучение, которое помогает войти в огромный мир культуры. Но в традиционном обучении нет предмета, который целенаправленно и систематически помогал бы ребенку познать себя, других людей и окружающий его мир. [7, С.55]

Предмет «Психология саморазвития» станет неотъемлемой частью образовательного процесса в школах. В нем заинтересованы дети, родители, преподаватели других дисциплин. Факультативные занятия по психологии саморазвития развивают личность ребенка, что отражается на его отношении

к образованию в целом. Прежде всего, преподавание такого предмета в школе отвечает интересам современного общества.

Нужно не забывать, что в этом интересном и необходимом образовательном процессе родители должны выступать в роли помощников, поддерживающих педагога и учащихся. Поэтому необходимо тесное взаимодействие педагога-психолога и родителей. [8, С.160]

В образовательном учреждении психологическая помощь должна оказываться не только детям, но и взрослым – детско-родительское психологическое сопровождение.[4, С.552]

Родительско – детские отношения являются самыми тесными и близкими отношениями из всех существующих в обществе.

В условиях семьи складывается эмоционально нравственный опыт, семья определяет уровень и содержание эмоционального и социального развития ребенка. Поэтому так важно помочь родителям понять, что развитие личности ребенка не должно идти стихийным путем, сформировать правильное родительское поведение.

Также можно сказать, что после уроков психологии у родителей с детьми общение строить на основе доброжелательности и взаимопонимания. Стиль взаимоотношений должен помочь ребенку учиться, усваивать все истинно человеческое, познавать себя как личность.

Факультет «Психология саморазвития» ученикам и родителям помогает им изменить взгляды на обучение в школе в современном мире и родителям принимать ребенка таким, какой он есть. Ещё Н.Г.Чернышевский замечал, что три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова.

Сегодня для того, чтобы помочь ребенку в полноценном развитии, недостаточно передать ему опыт предшествующих поколений, надо подготовить его к жизни в быстро изменяющемся мире, более того, научить его изменять и совершенствовать этот мир.

Вот почему целью обучения и воспитания не может быть простая адаптация ребенка к условиям жизни, к существующим отношениям. Необходимо научить ребенка понимать самого себя и окружающих людей, (не просто бояться их, опасаться, а именно понимать), научить принимать самостоятельные решения и отвечать за них. Психология саморазвития в школе нужна для укрепления не только психологического, но и психологического здоровья детей, что имеет отношение к развитию их духовного мира, содержания их личности.[4, С.543]

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М., 1997.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996г.
3. Дубровина И.В. – Практическая психология образования – П., 2007 г.
4. История педагогики и образования / Под ред. А.И. Пискунова. М., 2001;
5. Никольская И. М., Бардиер Г. Л., "Уроки психологии в начальной школе", Издательство: Речь, 2004 г.
6. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит.- М.; Воронеж, 2011
7. Левина О.Е. Урок психологии в школе: практика личностного взаимодействия: Методические рекомендации [Текст] / О.Е. Левина. – Березовский: Ред.-изд. центр: «Первая школа», 2005.
8. Материалы к урокам психологического развития. – 3-е изд., перераб. И доп. – М.: «Ось-89», 2006.
9. Овчарова Р.В. – Справочная книга школьного психолога – М., 1996 г.
10. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М., 2003.
11. Строганова Л. В., "Познай самого себя. Уроки практической психологии в начальной школе", Издательство: Педагогическое общество России, 2005 г.
12. Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка. М, 2003.
13. Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. – М., 1991.

Нагорных М.А.

*(Россия, Кемеровская область, г.Кемерово,
Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф.Горбачева)*

РОЛЬ ГРУППОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

В наши дни активно практикуется обучение по подгруппам с целью лучшего понимания материала обучающимися. Во время подобного обучения укрепляются психологические особенности молодых людей. Важно понимать, что это довольно сложный процесс, так как значительное влияние оказывают сами преподаватели и их методики, приемы обучения. Речь пойдет о функциях организаторской деятельности преподавателя и о таком методе, как работа в малых группах,

которому присущи лидерство отдельного человека, групповое давление или же межгрупповой конфликт. [1, С.377]

Деятельность преподавателя, как и любая другая, строится на основе переработки поступающей информации. Важнейшей для организаторской деятельности является психологическая информация о свойствах и состояниях коллектива (в нашем случае, малых групп) и их отдельных членов. Исходя из этого, организаторская деятельность включает в себя различные методы, средства и приемы психологического и педагогического воздействия и взаимодействия, так как психология студентов находится в процессе формирования. Педагог в организаторской деятельности выполняет следующие общие функции:

- Во-первых, функция групповой интеграции, формирования межличностного внутреннего единства. Результатом осуществления этой функции являются установившиеся взаимосвязи, взаимоотношения и скоординированные действия внутри группы;

- Во-вторых, внешнекоммуникативная функция, направленная на установление связей и координацию действий между микрогруппами (горизонтальная коммуникация). [2, С.64]

Был проведен опрос среди студентов I курсов с целью выяснить их отношение к подобному методу обучения и как они себя чувствуют, работая в малой группе. В опросе приняли участие 38 студентов: 21 девушка и 17 парней.

Один из вопросов заключался в том, чувствуют ли они себя комфортно, работая в малой группе. Были предложены следующие варианты ответов:

1) Да, мне так гораздо комфортнее. В малой группе я не боюсь сказать свою идею, нежели при всей аудитории.

2) Нет, это мешает мне раскрыть свой потенциал. Я чувствую давление со стороны участников группы.

3) Мне комфортно работать как в малой группе, так и со всеми одноклассниками.

4) Нет, я стеснительный человек, и мне не нравится испытывать чувство ответственности, работая в малой группе.

Удивительным было то, что среди опрошенных ни один человек не выбрал 2 и 4 варианты ответа. Ответы между 1 и 3 разделились следующим образом (рис.1):

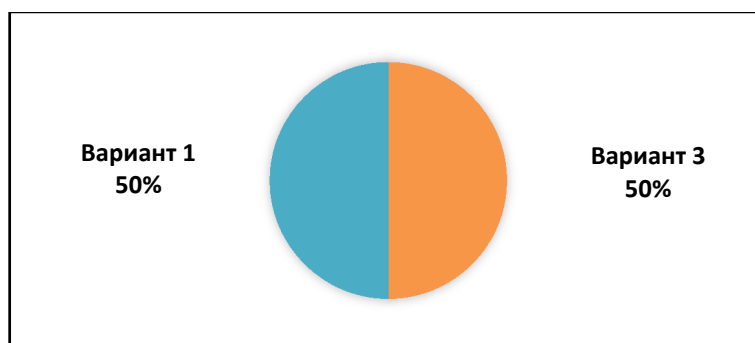


Рисунок 1 – Диаграмма выбранных ответов

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что студенты, выбравшие 1 вариант ответа, более подвержены групповому давлению, нежели выбравшие 3 вариант, так как их уверенность в себе непостоянна и проявляется только в малых группах. Студенты, выбравшие 3 вариант, психологически сильнее первых, так как для них не имеет значения количество участников группы, они уверены в себе и менее подвержены конформизму.

Следующий вопрос, представленный опрашиваемым, был таков: «Как Вы считаете, полезно ли такое деление на группы? Оказывает ли влияние на психологию личности?» Здесь уже ответы варьировались между всеми вариантами из предложенных. Рассмотрим динамику ответов на этот вопрос (рис.2):

8 респондентов считают, что психология студентов уже сформирована, и работа в малых группах никак не повлияет на её развитие. Их мнение спорно, потому что люди способны к самовоспитанию, анализу своего поведения, мыслей и чувств. Если человеку что-то не нравится в себе, то он сам себя воспитывает. И процесс обучения – наглядный пример поведения собственного и других в обществе, в группе – заставляет задуматься над своими действиями, мыслями и приводит к непроизвольному изменению в психологии собственного поведения.

Подводя итог нашим размышлениям и исследованию, мы можем утверждать, что большинство опрошенных студентов I курсов положительно относятся к педагогическому воздействию через работу в малых группах и понимают, что это идёт на пользу их психологическому развитию.

Не менее важным заключением является то, что подобный метод обучения требует эффективного использования знаний и умений студентов для достижения поставленной цели. А это, как ничто другое, прививает человеку качества целеполагания, планирования и формирует такие психологические механизмы, как саморегуляция и самоуправление. [3, С.106]

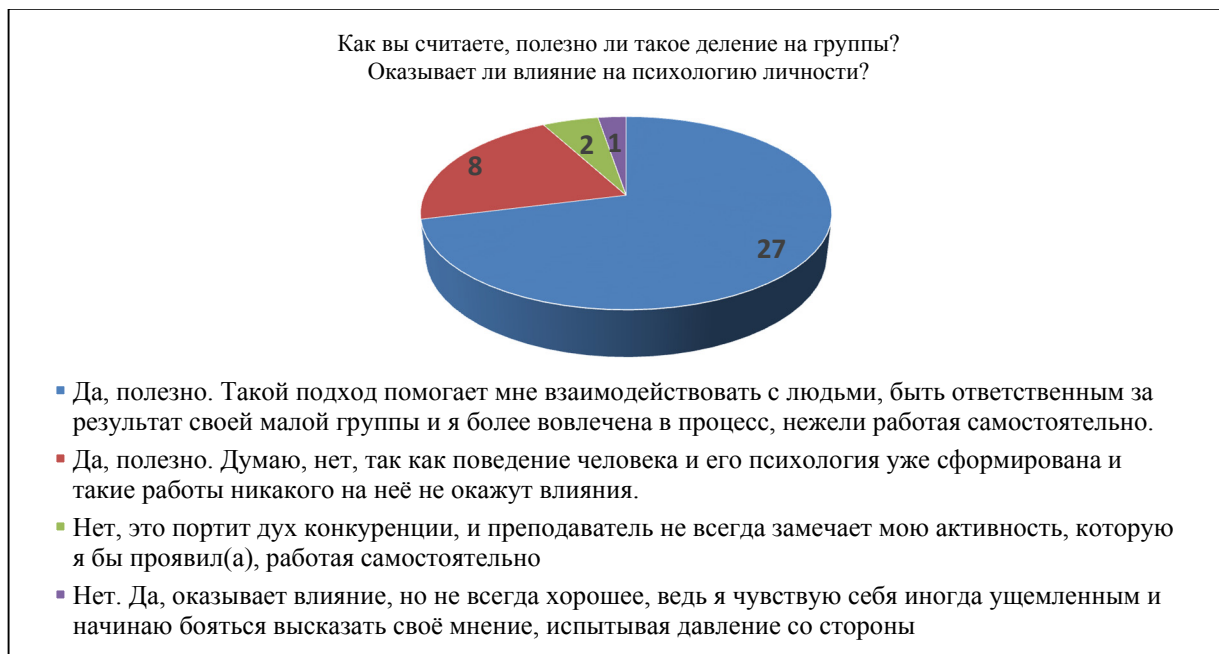


Рисунок 2 – Диаграмма выбранных ответов

Литература

1. Психология: Учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд. / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с
2. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: учебное пособие / Л.И. Уманский. – Москва : Просвещение, 1980. – 160 с.
3. С.М. Платонова. Коллективная организаторская деятельность как средство развития личности ученика // Российский гуманитарный журнал. – 2014, Том 3, №2, С. – 103-111

Новичкова С.Ю.

(Республика Казахстан, г. Алматы, Академия Кайнар)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Отклоняющееся развитие детей – один из самых острых на сегодняшний день вопросов, требующих незамедлительного решения со стороны специалистов, работающих в сфере образования, медицины и психологии. Эта проблема в последние годы приобрела массовый характер, что не может не беспокоить и родителей, и профессионалов. Часто бывает, что у ребенка с диагнозом «практически здоров» в медицинской карте неожиданно появляются хронические соматические заболевания, а в школе возникают трудности в обучении, конфликты с учителями и сверстниками, повышенная агрессивность. [1].

В последние годы отмечается рост числа детей, родившиеся с признаками ПЭП (перинатальной энцефалопатии)-перинатального поражения центральной нервной системы. Перинатальное поражение ЦНС объединяют различные патологические состояния, обусловленные воздействием на плод вредоносных факторов во внутриутробном периоде, во время родов и в ранние сроки после рождения. Ведущее место в перинатальной патологии ЦНС занимают асфиксия и внутричерепная родовая травма, которые поражают нервную систему развивающегося плода. В дальнейшем у ребёнка в

медицинской карте могут появиться диагнозы: СПНРВ (синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости), гипертензивный синдром (повышенное внутричерепное давление), ММД (минимальная мозговая дисфункция), СДВГ (синдром гиперреактивности и дефицита внимания), ЗПР (задержка психического развития), различные речевые нарушения.[2]

Самыми характерными признаками детей с подобными диагнозами являются такие изменения в поведении ребёнка, как трудности обучения в школе, речевые нарушения, недостаточность мелкой и крупной моторики, различные виды невротических реакций (тики, нарушение сна, заикание, страхи, повышенная тревожность, которая может перерасти в агрессивное состояние, энурез, сложности в общении с взрослыми и сверстниками. Эти дети испытывают трудности в обучении в школе (чтение, письмо, счёт, не могут найти общий язык со сверстниками, им тяжело отсидеть урок до конца). Все эти дети входят в группу с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Законодательством Республики Казахстан в соответствии с основополагающими международными документами в области прав человека предусматривается принцип равных прав на образование для всех детей страны. Гарантии права детей на получение образования закреплены в Конституции Республики Казахстан, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», "Об образовании", «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», "О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан" [3,4,5].

Инклюзивное образование-это комплексный процесс обеспечения детей с ОВЗ, с учетом их индивидуальных особенностей, в получении качественного обучения в условиях общеобразовательных учреждений. Именно благодаря появлению инклюзии школьники с ограниченными возможностями здоровья теперь имеют равный доступ к качественному образованию в соответствии со своими нуждами, вне зависимости от состояния здоровья и места жительства, с учетом пожелания семей, воспитывающих детей с ОВЗ. На сегодня общее количество детей с особыми образовательными потребностями составляет 144 783 детей, из них 96 555 школьного и 48228 дошкольного возраста. В 2016-2017 учебном году 10% (495 д/с из 4910 д/с) детских садов внедрило инклюзивное образование, в них 6130 детей, 44,7% или 3289 школ создали условия для инклюзивного образования (в них более 40 тысяч детей).[6].

Психолого-педагогическое сопровождение на современном этапе становится неотъемлемой частью жизни этих детей. Данный вид сопровождения детей осуществляется с целью повышения качества жизни, выявления условий для их благоприятного развития. Психолого-педагогическое сопровождение решает задачи по профилактике, предупреждению и коррекции психических проявлений в когнитивной сфере (особенности формирования познавательных психических процессов, развитие познавательных способностей, выявление нарушений в познавательной сфере и др.), в эмоционально-волевой сфере (тревожность, беспокойство, нерешительность, отсутствие цели, безынициативность и т.д.), а также в социально-коммуникативной сфере и в развитии индивидуально-личностных особенностей обучающихся.

Я работаю в КГУ «ОШ № 121» Ауэзовского района г. Алматы психологом. С этого года наша школа начала работать по инклюзивному образованию. В школу по инклюзивному образованию пришли 22 ученика: 5 учеников –СДВГ, 10 учеников с различными речевыми нарушениями (ОНР, ФФН, алалия, дизаррия, афазия), 4 ученика с ЗПР и 3 ученика с ММД (минимальная мозговая дисфункция). Все эти дети прошли через ПМПК и получили направление в нашу школу.

Существуют эффективные методы коррекции особенностей развития детей, как двигательного, так и интеллектуального. Важная роль в этой коррекции принадлежит врачу- невропатологу. Он назначает восстановительное лечение, даёт рекомендации по режиму и назначает курс лечения. Далее подключаются логопеды, дефектологи и психологи.

Занятия по нейропсихологической коррекции допустимы всем детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это программа универсальна.

В нейропсихологии детского возраста разработан системный подход к коррекции и сопровождению психологического развития ребёнка и предпочтение отдаётся телесно-ориентировочным и двигательным методикам [9]. Я в своей программе добавляю ещё танцевально-двигательную терапию.

«... Идеология метода замещающего онтогенеза основывается на теории А.Р.Лурия о трёх функциональных блоках мозга и учении Л.С. Цветковой о нейропсихологической реабилитации психических процессов. Нейропсихологическая коррекция представляет собой трёхуровневую систему. Каждый уровень коррекции имеет свою специфическую «мишень» воздействия и направлен на все три блока мозга...» [7].

Блок № 1 Приемы нейропсихологической коррекции по преодолению повышенной утомляемости и истощаемости, формированию достаточной активности внимания и работоспособности.

Блок 2 Приемы нейропсихологической коррекции формированию слуховых, зрительных, тактильных, двигательных (возникающей от движений), зрительно-пространственных процессов. Блок: Приемы нейропсихологической коррекции по формированию произвольного внимания, произвольной регуляции, программирования и контроля. Многие особенности развития ребёнка можно скорректировать, пройдя с ним все этапы его сенсомоторного (двигательного) развития заново, начиная с рождения.

В программе нейропсихологического сопровождения применяется: дыхательная гимнастика, глаздвигательная гимнастика, пальчиковая гимнастика, растяжка, телесные упражнения и танцевально-двигательные упражнения.

Эта методика широко мной применяется на протяжении пяти лет в работе с детьми дошкольного возраста, на базе «детского сада ГККП № 82» Бостандыкского района. Занятия проходят групповые и проходят в физкультурном зале. Длительность занятий 30 минут. Занятия проходят 2 раза в неделю в первой половине дня. Занятие проводится так, что одно упражнение или игра идёт одно за другим и дети не успевают отвлекаться, так как они потеряют контроль в игре или в задании которые даёт им психолог. На первых занятиях наблюдается, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) испытывают трудности в выполнении упражнения, но через 3-4 месяца эти дети не испытывают трудности в занятиях, они внимательны, коммуникабельны, научились сдерживать свои эмоции, принятие задачи и действие по образцу у них на среднем уровне, из чего можно сделать предположение, что к поступлению в школу эти дети не будут испытывать стресса в школе. Теперь этот опыт я стараюсь применить на базе школы, не всегда всё получается но со временем будет мной разработана программа и для школы.

Актуальность моей работы обусловлено тем, что в настоящее время перед психологами Казахстана встает задача поиска новых эффективных, наиболее адекватных и безопасных по природе человека диагностических психокоррекционных методов. Таким методом является «Программа нейропсихологического сопровождения развития детей». В школах и детских садах эта методика практически не используется. Однако применение этого метода решает сразу несколько задач: снятие эмоционального напряжения у детей после уроков, развитие коммуникативных навыков учащихся, особенно у детей, испытывающих проблему в общении, снятие мышечного напряжения, развитие творческой активности, развитие памяти, воображения, внимания, мышления всех тех качеств, которые влияют на учебную мотивацию школьника, на успешность его в учебной деятельности. «Программа нейропсихологического сопровождения развития детей» может быть использована коррекционными педагогами (учителем –логопедом, учителем-дефектологом, практическим психологом) как в инклюзивных образовательных учреждениях, в дошкольных образовательных учреждениях как компенсирующего типа, так и в логопедических группах, коррекционных центрах с целью повышения эффективности образовательного процесса.

Литература

1. Статья Е. Воробьевой и С. Гагиной «Двигательная коррекция детей с отклоняющимся развитием» Редактор-составитель В.Ю. Баскаков журнал Российская телесно-ориентированная психотерапия в лицах. – М, 2004.- 208с.
2. В.С.Колганова, Е.В. Пивоварова «Нейропсихологические занятия с детьми» 1 том. издательство Айрис-пресс 2015г.
3. Конвенция ООН о правах инвалидов. Принята Генеральной Ассамблеей ООН: резолюция 61 106 от 13 декабря 2006 года. Конвенция и Факультативный договор подписаны Правительством РК в 2008 году
4. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Приняты Генеральной Ассамблеей ООН: резолюция 48/96 от 20 декабря 1993 года. Используется в качестве методической основы при разработке нормативной базы инклюзивного образования в РК
5. Конвенция ООН «О правах ребенка». Принята Генеральной Ассамблеей ООН: резолюция 44/95 от 20 ноября 1989 года. Ратифицирована Правительством РК в 1994 году
<http://egov.kz/cms/ru/articles/2F05inclsiveeducation>
7. А.В.Семинович«Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте». Москва. АСАДЕМА 2012.

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ . У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Детская агрессивность является одной из основных проблем в современном обществе. С проблемой агрессивного поведения детей сталкиваются родители, педагоги, психологи. Исследования, которые посвященные истокам агрессивности и ее коррекции оказывают необходимую помощь агрессивным детям.

Агрессивность – психическое явление, выражающееся в стремлении к насильственным действиям в межличностных отношениях. Может проявляться как психический процесс или состояние, но может быть свойством личности и даже чертой характера как результат недостаточного воспитания или симптом психического заболевания[1].

Дж. Доллард автор одной из первых монографий, затрагивающих проблему агрессии, определяет агрессию как акт, целевой реакцией которого является нанесение вреда организму. Данный подход явился определяющим для многих последующих исследователей, склонных рассматривать агрессию как реакцию враждебности на созданную другим фрустрацию независимо от того, насколько эта фрустрация имеет враждебные намерения[2].

Л. Берковиц рассматривает агрессию как негативную установку к другому человеку или группе людей, которая находит свое выражение в крайне неблагоприятной оценке своего объекта-жертвы и проявляется в демонстрации недружелюбного отношения и антипатии к конкретному человеку, в желании ему зла[3].

А. А. Реан понимает под агрессивностью такое свойство личности, которое выражается в готовности к агрессии. Основными критериями, позволяющими отнести агрессивность к свойствам личности являются:

- 1) выражение данным свойством некоторого отношения к определенным сторонам действительности;
- 2) формирование в процессе социализации и образования постоянного комплекса социальных связей;
- 3) относительная изменчивость под воздействием социальных условий;
- 4) относительная устойчивость, постоянство, одинаковость при повторных проявлениях[4].

Выделяют множество факторов, влияющих на появление агрессивности:

1. Семья.

а) Стиль воспитания в семье:

- гиперопека,

- гипоопека;

б) Эмоциональная близость с ребенком;

в) Социально – культурный статус семьи и т.д.

2. Индивидуальные особенности человека.

а) Сниженная произвольность;

б) Низкий уровень активного торможения и т.д.;

3. Сверстники (через взаимодействие с ними формируется определенная модель поведения).

4. Средства массовой информации, которые в настоящее время приобретают все большую значимость в формировании агрессивности не только у детей, но и у всего населения в целом.

5. Нестабильная социально – экономическая обстановка.[5]

О. Хухлаева, беря за основу стиль поведения в конфликте, выделяет следующие виды агрессивности:

1. Защитная. Возникает тогда, когда при наличии у ребенка активной позиции закрепляется страх перед окружающим миром. Основная функция агрессии в этом случае – защита от внешнего мира, который представляется ребенку небезопасным;

2. Деструктивная. Если у ребенка в раннем возрасте отсутствует автономность, способность к самостоятельным выборам, суждениям, оценкам, то в активном варианте у него появляется деструктивная агрессивность;

3. Демонстративная. Возникает не как защита от внешнего мира и не причинение вреда кому-либо, а как желание ребенка обратить на себя внимание[6].

Следует отметить, что в жизни чаще всего встречается сочетание некоторых или даже всех видов агрессии.

Агрессия в человеческом обществе имеет специфические функции. Во-первых, она выступает средством достижения какой-нибудь значимой цели. Во-вторых, часто агрессия является способом замещения блокированной потребности и переключения деятельности. В-третьих, агрессия используется некоторыми людьми как способ удовлетворения потребности в самореализации, самоутверждении и как защитное поведение.

И. А. Фурманов делит агрессивное поведение детей на две формы:

1. Социализированная – дети обычно не имеют психических нарушений, у них низкий моральный и волевой уровень регуляции поведения, нравственная нестабильность, игнорирование социальных норм, слабый самоконтроль. Они обычно используют агрессию для привлечения внимания, чрезвычайно ярко выражают свои агрессивные эмоции (кричат, громко ругаются, разбрасывают вещи). Такое поведение направлено на получение эмоционального отклика от других или отражает стремление к контактам со сверстниками. Добившись внимания партнеров, они успокаиваются и прекращают свои вызывающие действия. У этих детей агрессивные акты мимолетны, обусловлены обстоятельствами и не отличаются особой жестокостью. Агрессия носит произвольный, непосредственный характер, враждебные действия быстро сменяются дружелюбными, а выпады против сверстников – готовностью сотрудничать с ними. Ребята обычно используют физическую агрессию (прямую или косвенную), поступки отличаются ситуативностью, наиболее яркие эмоции наблюдаются в момент самих действий и быстро угасают. Такие дошкольники имеют весьма невысокий статус в группе сверстников – их не замечают, не принимают всерьез либо избегают. Наиболее яркая характеристика, которую им дают сверстники: "Во все вмешиваются, кричат, бегают, все портят и всем мешают". Поведение похоже на проявления гиперкинетического синдрома, только более целенаправленно и агрессивно.

2. Несоциализированная – дети обычно страдают какими-нибудь психическими расстройствами (эпилепсия, шизофрения, органическое поражение головного мозга) с негативными эмоциональными состояниями (тревога, страх, дисфория). Отрицательные эмоции и сопровождающая их враждебность могут возникать спонтанно, а могут быть реакцией на психотравмирующую или стрессовую ситуацию. Личностными чертами таких детей являются высокая тревожность, эмоциональное напряжение, склонность к возбуждению и импульсивному поведению. Внешне это проявляется чаще всего прямой вербальной и физической агрессией. Эти ребята не пытаются искать сотрудничества со сверстниками, часто сами не могут внятно объяснить причины своих поступков. Обычно агрессивными действиями они либо просто разряжают накопившееся эмоциональное напряжение, либо получают удовольствие от причинения неприятностей другим[7].

Часто агрессивный ребенок ощущает себя отверженным, никому не нужным. Жестокость и безучастность родителей приводит к нарушению детско-родительских отношений, и влияет на душу ребенка уверенность, что его не любят. "Как стать любимым и нужным" – неразрешимая проблема, стоящая перед маленьким человеком. Вот он и ищет способы привлечения внимания взрослых и сверстников.

Научаются агрессивному поведению дети и в ходе взаимодействия с другими детьми. Один из способов научения агрессивным действиям у сверстников – игра. К этим играм можно отнести те, в которых дети толкаются, догоняют друг друга, дразнятся и пр. Кроме того, в этом возрасте наиболее характерна реактивность или так называемая ответная агрессивность на действия сверстников. Часто агрессия может возникать как ответная реакция на неприемлемое поведение окружающих, то есть как акт возмездия за что-либо.

На агрессивное поведения младшего школьника оказывает влияние семейное окружение и особенности взаимодействия с другими детьми; но нельзя оставить без внимания и еще один фактор, который особенно в последние годы вызывает серьезную озабоченность и у родителей, и у педагогов, и у психологов. Это влияние средств массовой информации.

Говоря о коррекции агрессивного поведения, можно выделить специфические и неспецифические способы взаимодействия с ребенком. К неспецифическим, относятся:

- не фиксировать внимание на нежелательном поведении ребенка и не впадать самим в агрессивное состояние. Запрет и повышение голоса – самые неэффективные способы преодоления агрессивности. Выражение удивления, недоумения, огорчения учителей по поводу неадекватного поведения детей формирует у них сдерживающие начала;

- реагировать и откликаться на любые позитивные сдвиги в поведении ребенка, какими бы незначительными они ни были. Это трудное задание. Ребенок хочет в каждый момент времени чувствовать, что его принимают и ценят.

К специфическим методам коррекции можно отнести:

- релаксационный тренинг, который педагог может как вводить в урок, так и использовать в специальных коррекционных занятиях. Опыт использования различных "путешествий" в воображении на уроках говорит об уменьшении гиперактивности, внутренней напряженности как предпосылок агрессивных актов;

- игровое упражнение – осуществляемое в игровой форме повторное выполнение действия с целью его усвоения. Также игровое упражнение можно определить как прием обучения, с помощью которого в процессе игровой деятельности у детей формируются умения практического использования полученных знаний. Ребенку намного проще выражать свои переживания, потребности, мечты в игровом процессе.

Таким образом, можно сделать вывод, что агрессивность современных детей является актуальной в нынешних условиях нашей жизни т. к. она носит в себе определенные психологические особенности, затрагивая не только окружающих ребенка людей – родителей, воспитателей, учителей, сверстников, она создает трудности и для самого ребёнка, в его взаимоотношениях с окружающими. Педагоги и родители должны прилагать совместные необходимые усилия для устранения негативных социальных факторов в жизни детей, которые провоцируют агрессивное поведение. Проявление детской агрессии можно избежать, принимая во внимание все факторы, которые могут способствовать развитию детской агрессии.

Литература

1. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов – М.: Высшая школа
2. Доллард Дж. Фрустрация и агрессия. – М.: Просвещение, 1998
3. Берковиц Л.Н. Агрессия. Причины, последствия, контроль. – М.: Владос, 2013
4. Реан А.А. «Агрессия и агрессивность личности». // Психологический журнал. 1993. – №5.
5. Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1979.
6. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для академического бакалавриата / О.В.Хухлаева, Е.В.Зыков, Г.В.Бубнова. – Люберцы: Юрайт, 2016
7. Фурманов И. А. Детская агрессивность,-Минск.- 1996.

Өтепбергенова З.Д.

(ҚМҚІТУ, теориялық және практикалық психология кафедрасы)

ОҚУ ҮРДІСІНДЕ ТАНЫМДЫҚ ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҚТЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Ы. Алтынсарин мұғалімнің жадына мына жәйтті мықтап шегелейді: "Ол кіммен істес болып отырғанын еш уақытта да ұмытпауы керек. Егер балалар бірдемені түсінбеген болса, онда оқытушы оларды кінәламауға тиіс. Ол балалармен сөйлескенде ашуланбай, жұмсақ сөйлесу, шыдамдылық етуі керек, екі ұшты астарлы сөз, орынсыз терминдерді қолданбауы керек", – деп мұғалімнің тәлімгерлік жұмысына сын айтады[1].

С.М.Жақыпов оқыту психологиясын зерттей отырып, оқытуға қосылған кез-келген танымдық үрдіс ерекше іс-әрекет болып өзгереді немесе операциялар ретінде танымдық іс-әрекет құрамына кіреді деп көрсетті. Ол оқыту үрдісін жан-жақты зерттеп, жүйелі принциптердің нақты психологиялық мазмұнымен толықтыра қолданды. Ғалымның пікірінше, оқу -танымдық іс-әрекет мәселені мағыналы етіп қоюы қажет, яғни бұл үшін сұрақты мұғалім емес оқушы қоюы керек. "Сұраушы мұғалім – жауап беруші оқушы" қатынасынан, "сұраушы оқушы-балаға өз сұрағын дұрыс қоюға және оған жауап табуға көмектесетін мұғалім" дегенге көшу қажет[2].

Оқу үрдісінің тиімділігінің маңызды алғы шарттарының бірі – оқушыларда танымдық қызығушылықты тәрбиелеу.

Танымдық қызығушылық – бұл терең ішкі мотив, адамға тән туа біткен танымдық қажеттіліктерге негізделген. Танымдық қызығушылық оқытуға қатысты қосымша, сыртқы нәрсе емес. Қызығушылықтың болуы оқу үрдісінің табысты барысына және оны дұрыс ұйымдастыру кепілдемелігінің басты жағдайы болады. Сынып оқушыларында қызығушылықтың жоқтығы оқытудағы, ұйымдастырудағы қомақты кемшіліктер көрсеткішінің орын алғандығын көрсетеді.

Көптеген зерттеулер дәлелдегендей-ақ, қызығушылық ерік, зейінді тәрбиелейді, жеңіл және мықты есте сақтауға көмектеседі.

Танымдық қызығушылықтың маңыздылығы оқу үрдісінің шеңберінен алысқа кетеді. Оқыту, ақыл-ой дамуы және тұлғаны тәрбиелеуде қызығушылық, осы үштікті байланыстырушы звено болып табылады.

Қызығушылыққа білім ретінде жоғары орынды баға бере отырып, интеллекті дамуының қозғаушы күші, әрі оның үлкен әсерін атақты Кеңес психологы А.Н. Леонтьев айтып кеткен.

Қызығушылық бүкіл танымдық үрдістерге және олардың функцияларына, әсіресе зейінге өте қатты әсер етеді, оның ішінде еріксіз зейінге оң әсерде болады. Қызығушылықпен байланыстағы зейін ұзақ және терең болады. Еске де қызығушылықтың үлкен әсері бар: қызықты нәрсе есте жеңіл, тез әрі нық, берік сақталады, ал қызықсыз жайт есте үлкен еңбекпен қалады және де естен тез, оңай шығады[3].

Мектеп оқушыларының танымдық қызығушылықтарын қалай тәрбиелеуге болады?

Оқытуға қызығушылықтың пайда болуын, дамуын жүзеге асыратын негізгі жағдайларды ерекшелеп бөлуге болады.

1. Танымдық қызығушылықтардың дамуына, меңгерілетін пәнге деген, ақыл-ой еңбегінің өзіне деген сүйіспеншіліктердің дамуына оқушының өз бетімен ізденуі әрі жаңа білімді ашудан, проблемалы міндеттерді шешуден тұратын оқытудың осындай ұйымдастырылуы көмектеседі.

2. Оқу еңбегі басқа еңбек сияқты түрліше болған жағдайда ғана қызықты. Біржақты мәліметтер, бірдей әрекет тәсілдері адамды тез жалықтырады.

3. Оқытылатын пәнге деген қызығушылық пайда болуы үшін, берілген пәнді тұтастай және жекелеген бөлімдерінің оқылу қажеттігін, маңыздылығын түсіну міндетті түрде қажет.

4. Жаңа материал ертерек меңгерілген білімдермен неғұрлым көбірек байланысты болса, соғұрлым ол оқушыларға қызықты болады. Оқушыларда бұрыннан бар қызығушылық негізінде жаңа қызығудың пайда болуы да жаңа материал дамуымен сабақтас.

5. Онша жеңіл де емес, онша қиын да емес материал қызығу туғызбайды. Оқыту қиын, бірақ күш жететіндей болуы тиіс.

6. Неғұрлым оқушы жұмысы жиі тексерілсе және бағаланса, соғұрлым оған жұмыс жасау қызығырақ бола түседі.

7. Оқу материалының ашық түстілігі, эмоционалдылығы және жеке басының толғануы, мазасыздануы оқушыға үлкен әсер етеді, пәнге деген қатынасына әсері болады. Ізденгіштік, проблемалы оқытудың негізгі қозғаушы серіппесі-оқушыларға қойылатын сұрақтар мен тапсырмалар жүйесі.

Психолог А.П. Липкина оқушылардың ауызша түсінігінің даму ерекшеліктерін зерттеген ғалым. Оның зерттеуінше, қысқа түсінік айту ұзаққа қарағанда балаларға оңайға түседі. Егер балаларды мәтіндегі қысқа ғана, тек бастысын айтуды сұраса, олар жиі жағдайда мәнді мазмұндық сәттерді ұмытып кетеді, сөйтіп мәтіннің мазмұны ақсайды[4].

Мәтінді қысқарту және ондағы тек бастыны бөліп көрсету -бұл оқушы үшін бір ғана міндет емес, екі міндет болады және бір уақытта екеуін шешу қиынға түседі.

Ең бастыны бөлу балаға қиын, өйткені бала үшін барлығы басты секілді болады.

Бастыны бөлудегі қиналу мәтінді мазмұндық бөліктерге бөле алмауға әкеліп соғады: кейбір 2-ші сынып оқушылары мәтінде қанша сөйлем болса, сонша бөлік бар деп, ал енді өзгелері мәтінді мазмұнға, мәніне қарап емес азат жолға бағдарлана отыра бөледі.

Ал енді одан да қиынырақ болған міндет – бөлінген мәтінге ат қоюда болды.

А.И. Липкина өз зерттеулерінде мәтінге ат қоюда кездескен қиыншылықтарды айтып кетеді және мұндай ат қоя алмаушылық І-ші сыныптағылардың 88%-да, екінші сыныптағылардың 68%-нда анықталған. Одан оқушылар бастауышты, баяндауышпен ауыстырып қателескен. Мысалы: "Жүгіріп үйге балалар" сөйлемінде бастауыш сынып оқушылары "жүгіріп" сөзін – бастауыш. Себебі, сөйлемнің басында І-ші" түр деген.

Жалпыны және бастыны бөле алмау ұғымды меңгеру барысындағы маңызды қиындықтарға, инварианттылыққа әкеліп соғады.

"Инварианттық ұғымын меңгеру, – дейді американ ғалымы Дж. Брунер, – педагогтың ойына кіріп шықпайтын балалар үшін қиындық болып табылады".

Инварианттық ұғымына байланысты ұлы швейцар психологы Ж.Пиаже, балалармен тәжірибе жүргізген психолог Н.А.Менчинская ақыл-ой дамуы туралы былай дейді: "Ақыл-ой дамуының нағыз мәнді көрсеткіші оқушылар үшін – нақтыдан абстрактіні жеңіл деңгейде қарау, абстрактілі ұғымдар мен заңдардан практикалық әрекеттерге ауысады және керісінше практикалық әрекеттерден ұғымдарға, танымдық міндеттерді шешуге көшеді".

Әрбір міндетті шешу немесе қандай-да бір әрекеттің орындалуы арнаулы ақыл-ой операцияларының "тізбегін" шешуді талап етеді.

Е.Н. Кабанова-Меллер өзінің "Ақыл-ой әрекеті тәсілдерінің қалыптасуы және оқушылардың ақыл-ойының дамуы" кітабында геометриялық фигуралармен тиісті ақыл-ой-әрекетінің тәсілдерін қолдануды үйрену жайлы жазған[5].

Бір зат немесе құбылыстың бойынан көп қажетті нәрсені көру, байқау, сезіну, ерекшелеп бөліп алу-бұл дегеніміз үлкен, ауыр ақыл-ой әрекеті. Бұл әрекетті жүзеге асыру қабілеттілігі ақыл-ойдың

мазмұнының деңгейімен тығыз байланысты. Психологтардың зерттеулері көрсеткендей-ақ, мықты жақсы оқитын бала объектіден алғанда 12,5 сипатты, әлсіз, нашар оқитын – 6,5, ал ақыл-ойы артта қалған бала – 4,5 сипатты бөліп алады.

Оқытуды күшейту құралы ретіндегі оқушылардың танымдық ізденімпаздығы туралы пікір Я.А. Коменскийдің, сонан соң И.Г.Песталлоцци мен А.Дистервергтің еңбектерінде тереңдетіледі.

Осы танымдық ізденімпаздық мазмұнына түрлі авторлар әр түрлі мағына береді.

Біреулері танымдық ізденімпаздықты "шәкірттің ақыл-парасат қабілеті және оның өз бетінше ізденіп оқуына мүмкіндік беретін бейімділігі ретінде қарастырады.

Екінші біреулері танымдық ізденімпаздықтың мәні сынып оқушысының білімді игеруде өз күшімен талпынуына дайын екендігінде, яғни қабілеті мен ұмтылысында деп біледі.

Үшінші біреулері танымдық ізденімпаздық ұғымы білім мен іс-рекет тәсілдерін өз күшімен игеруге ұмтылысынан көрініс табатын жеке тұлғаның қасиеті ретінде анықтайды.

Танымдық ізденімпаздықты дара тұлға өзінің танымдық іс-әрекетін өз күшімен ұйымдастыруы және оны жаңа танымдық проблеманы шешу үшін қолдана білуі сияқты жеке адамның сапасы ретінде қарастырады.

Оқытушының ойлау іс-әрекетін зерттеуге байланысты ойлау әрекеті үш аспектіде қарастырылады; біріншіден, ойлау іс-әрекетінің яғни, оқытушы меңгерген білімдер (ұғымдар), екіншіден, оқытушының ойлау үрдісі, үшіншіден, оқыту үрдісіне әсер ететін қалыптасқан ойлау іс-әрекетінің қасиеттері. Сондықтан да оқытушы оқыту үрдісінің тек объектісінің ғана емес, оның субъектісі, яғни өз ойлау іс-әрекетін басқарушы және реттеуші. Ендеше оқыту үрдісінің тиімділігі тек оқушының ғана емес, сол үрдісті ұйымдастырушы оқытушының да ойлау іс-әрекетіне байланысты болады – деп оқыту үрдісі арқылы оқытушы қызметіне үлкен талап-міндеттер жүктейді. Сондықтан бұл пікірден ойға түйер жайт көп деп ойлаймын.

Оқытушының шеберлікпен оқушы жанын ұғуы, соған сай оқытуды қажетті деңгейде өткізуі оқып-білім алудың өз дәрежесінде өтілуіне жағдай жасайды.

Әдебиеттер

1. Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалары. – Алматы: Ғылым, 1955. – Т.1. – 54-68 бб.
2. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. Алматы: Изд-во КазГУ, 1992. – 192 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1982. с.
4. Липкина А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника. М.: Педагогика, 1970. – С. 96-129.
5. Кабанова – Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. -М.: Просвещение, 1968.- 288 с.

Rakhymkhanova S.Ye., Tursungozhinova G.S., Nogaibaeva M.K.
(*Republic of Kazakhstan, Semey, Shakarim State University*)

PSYCHOLOGICAL FEATURES AND PROBLEMS OF STUDENTS IN FL LEARNING AT UNIVERSITIES

There is a saying that in learning foreign language methods takes only 20%, however psychology is 80% of success.

Student year is a phenomenon that directly related to the development of higher education. Ushinskiy K.D. called this age "the most determined", because this period determines the future of man; and time of studying at university is a very active time of intensive work on oneself. According to K.D. Ushinskiy, «we consider the period in human life from 16 to 22-23 years as the most decisive. It is here that the period of the formation of individual lines of ideas is completed, and if not all of them, then a significant part of them are grouped into one network that is sufficiently extensive to give a decisive advantage to one or another direction in the image of man's thoughts and his character» [1, p. 300].

One of the main abilities in learning foreign languages is cognitive abilities. Cognitive-linguistic abilities are individual-psychological features which promote fast and strong formation of skills and skills at mastering by language system – phonetics, vocabulary, grammar, reading. Communicative-speech is psychophysiological features which provide fast and qualitative mastering by skills, and here the author possession and paralinguistic by means – mimicry, gestures is included also [2; p. 168].

The modern student of the university is, first of all, a young man who has all possibilities for further development. It is very important for a teacher to direct the activity of the first-year student to the fastest possible adaptation to independent work. This implies the development of cognitive activity. It is necessary

to let the student understand that he led this activity to acquire knowledge and skills, but not just to pass the exams successfully.

Student life is a kind of stage in life. The basis is understandable – training in accordance with the purpose, objectives, and most importantly – motivation, due to the receipt of a specialty in this institution. Similarly, motivation is one of the most things in learning any foreign language.

When student learns a foreign language he develops. According to Vygotskiy L.S., "... education and development are always in close relationship. Herewith education overtakes development, stimulates it and at the same time leans on actual development. It means education must be oriented not for past, but for future child's development" [3, p. 177].

Learning a foreign language is doing different types of activities. Krutetskiy V.A. formulates three basic principles according to which activity aimed at developing the abilities should be organized:

- ✓ it should not carry a reproductive meaning but a creative;
- ✓ the studying should focus not on the already achieved level of development of ability components, but stay ahead of development, focusing on those features of the components of ability, which is not yet formed;
- ✓ learning activity must be deeply positively motivated [4, 253p].

There are a lot of issues in learning foreign language for university students. First of all, it is diffidence. "Everybody speaks a foreign language better than I do," this idea comes to mind almost every student at university. The fact is that many people speak not so much correctly, as confidently – more confidently than another person. And this does not mean that they know another language better. Process of speech activity formation (also acquisition of the native language system) in ontogenesis in the concept of «speech ontogenesis» A.A. Leontiev subdivides into a number of the successive periods, or "stages":

1-st – *preparatory* (from the moment of a birth till 1 year);

2-nd – *pre-preschool* (from 1 year till 3 years);

3-rd – *preschool* (from 3 till 7 years);

4-th – *school* (from 7 till 17 years) [5, 397 p].

Consequently, after fourth period comes "a student age". At this time students are able to express their thoughts correctly. But in this situation confidence plays an important part. Self-confidence can and should be developed: if a student works on himself in this direction, he will see how his whole life will change for the better.

One of the features of the learning a foreign language character is equanimity, the ability not to bear feelings parading. And for this students need outstanding acting skills. They should try on this image on themselves: after all, no one will guess about the storm in their soul, if students outwardly emit peace and tranquility [6].

The second problem is lack of purpose. At the beginning of the study of a foreign language, the student will have to determine the primary goal of his efforts and focus only on it. If it is the ability to conduct a dialogue in English (in this student will be helped by lessons with a Skype tutor), understand an unadapted speech or learn to read and translate English texts with a dictionary [7].

Proceed from the main task that faces the student: if a student is studying another language for future work, he should focus on professional vocabulary. In this case, the student may for a while not pay a special attention to the pronunciation or expansion of the vocabulary outside the chosen specialization – to limit himself to mastering the basic words and expressions in the desired area. If the student "sprays", trying to achieve high results in several areas at once, his success may not be so noticeable, first of all, to him himself; and this hurts the motivation and desire to continue what he started.

The third problem is a fear of making mistakes. The student does not need to take his mistakes to heart, because, by and large, his main task is to correctly convey his thought. Because mistakes can be peculiar for native speakers too [8].

In addition, everyone knows that English-speaking countries are a "motley cauldron" of different nationalities and cultures; therefore, people with an inadequate knowledge of the language or an appreciable accent are absolutely loyal. Moreover, a foreign accent is often perceived as a charming detail, attracting interested attention to its owner.

Of course, all people understand that the more complete and accurate the person can express his thoughts, the better. But the fear of making a mistake adversely affects the development of students' conversational skills. Therefore, the student should not be afraid to make mistakes and be embarrassed if someone corrects him – that's how he gets closer to the ideal [9].

The fourth problem is fear of public speaking. Stage fear spoils the lives of many people around the world, even if they speak their native language. This is a well-known phobia and the task of the student if not overcome, then outwits it. And in this case, the student should think about teaching one-on-one: with an experienced and tactful teacher, he will quickly achieve results, especially if it is a native speaker or an

experienced teacher at the university. The student can also attend group classes – when he feels more confident [10].

Fear of being ridiculous. A student who is learning a foreign language should be more tolerant of those who laugh at him: after all, any of those who study the language, at least once in their lives made such a mistake. But to abandon your plans in fear of making a mistake is a bad idea. Fears come and go, but knowledge remains. The student should understand that without risking a person cannot learn any foreign language.

When learning a language in the hope of certain advantages, the individual at the same time wants to become a member of a group of those who speak it, perceiving it as a privileged sort of his own. In addition, the process of formation of motivation is associated with various personalities that arise as a person develops, and has certain characteristics characteristic of each age stage. Of great importance in the formation of motivation are gender features. The student's age (18-25 years) coincides with the beginning of the period of early maturity. This is the age of the formation of stable personality properties, the stabilization of all mental processes, high creativity, intellectual activity, etc. For this period, the formation of a new level of self-consciousness development, the development of one's own worldview, the search for the meaning of life, and, correspondingly, the activation of the processes of professional and personal self-determination, self-knowledge, self-development, and the construction of life prospects are characteristic [11].

In conclusion, it is true that each person has an individual profile of characteristics, abilities and challenges that result from predisposition, learning and development.

These manifests as individual differences in intelligence, creativity, cognitive style, motivation and the capacity to process information, communicate, and relate to others. Learning a foreign language in a non-linguistic university can be successful, if in the course of all learning, the so-called oriented selection of text material is consistently carried out, taking into account the professional orientation of students. Thus, teachers activate the communicative and cognitive activity of students, evoking interest in the subject and encouraging students to independently search for new words, expressions, and use of information sources.

References

1. Ushinsky K.D. Pedagogical compositions: In 6 vol. T. 5 / Comp. S.F. Egorov. – Moscow: Pedagogika, 1990. – 528 p.
2. Kudysheva A.A. Psychology of Teaching Foreign Languages: textbook for students of philological specialties / A.A. Kudysheva.- Pavlodar: Kereku, 2010. – 202 p.
3. Vygotsky L.S. Thought and Language. Cambridge: MIT Press. 1962.-351 pages.
4. Krutetskiy V.A. Крутецкий В. А. Fundamentals of pedagogical psychology. – M.: Enlightenment, 1972 – 253 p.
5. Leontiev A.A. Psycholinguistic units and the generation of speech utterances. – M., 1969 – 397 pages.
6. Schachter, Jacquelyn. 1988. Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics* 9., 1988 – 235 p.
7. Rosansky, E.J. Methods and morphemes in second language acquisition research. *Language Learning*: 1976.- 425 p.
8. Psychology of teaching foreign languages. URL: https://otherreferats.allbest.ru/psychology/00389284_0.
9. Learning a foreign language: five common mistakes. URL: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationadvice/9750895/Learning-a-foreign-language-five-most-common-mistakes> (date of the address: 21/10/2017)
10. Zhuravlev A.P. Sound and the meaning. – M., 1991 – 169 p.
11. Kamenskaya O.L. Text and communication. –M., 1990 – 258 p.

Садыкова Ж.Е., Махамбетова А.Б.

(Республика Казахстан, г Алматы,

Казахская Академия Труда и Социальных Отношений)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В условиях обеспечения конкурентоспособности национальной экономики образование становится важнейшим фактором формирования человеческого капитала. Возрастает роль образования в обеспечении устойчивого социально-экономического развития, роста конкурентоспособности государств и укреплении их позиций на мировом рынке и в мировом экономическом сообществе. Система образования, человеческий капитал и национальная экономика являются компонентами сложной взаимосвязанной системы.

Роль капитала образования в структуре человеческого капитала особая, определяющаяся тем, что именно капитал образования, прежде всего, определяет динамику изменений человеческого капитала,

эффективность его формирования и функционирования, воздействует на ход воспроизводственного процесса, обеспечивает экономический рост, макро- и микроэкономическое равновесие [1]. Особое значение приобретает тип профессионального мышления, поскольку знания – лишь капитал, который надо уметь полностью реализовать [2].

В связи с чем, необходимо сконцентрировать внимание на человеческом капитале, инновационном реформировании системы образования, в том числе высшего, что позволит обеспечить подготовку в необходимом количестве специалистов нового поколения, обладающих высококачественным капиталом, способных реализовать устойчивое динамичное развитие казахстанской экономики. В этом случае экономика на всех уровнях будет обеспечена высококвалифицированными специалистами нового типа, способными решать задачи устойчивого развития и повышения конкурентоспособности страны.

В стратегическом плане развития Республики Казахстан до 2020 года поддержке образования уделено достаточно большое внимание. К 2020 году будет проведена кардинальная модернизация всех уровней образования – от дошкольного до высшего.

Согласно данному плану, государство планирует предоставить возможности для дошкольного воспитания и обучения всем детям независимо от места проживания и доходов семьи. В среднем образовании будет осуществлен переход на 12-летнюю модель обучения, предусматривающую всеобщее обязательное образование в течение десяти лет и профильное образование в течение двух лет. При этом содержание программ обучения будет пересмотрено таким образом, чтобы уделять больше внимания развитию компетенций, необходимых в жизни и профессии. Средняя школа является фундаментом для дальнейшего образования человека, должна реально помогать ему определиться с выбором сферы своих профессиональных интересов. С этой точки зрения, идеальным является наше среднее образование, которое при всех его недостатках дает человеку самые разносторонние сведения об окружающем мире и помогает в формировании личности. Подготовка квалифицированных кадров будет увязана с планами по индустриализации страны. В техническом, профессиональном и высшем образовании будет осуществлен переход к системе, соответствующей требованиям современного рынка труда, а образовательные стандарты станут формироваться на профессиональных стандартах через Национальную квалификационную систему. В среднем, техническом, профессиональном и высшем образовании будет внедряться система электронного обучения (e-learning). Высшим учебным заведениям будет предоставлена академическая свобода с внедрением принципов корпоративного менеджмента. Повышение качества образовательных услуг будет сопровождаться улучшением системы финансирования образования, расширением инфраструктуры системы образования за счет введения неправительственных, некоммерческих агентств, созданием независимой национальной системы аккредитации учебных заведений по международным стандартам и независимых рейтингов, внедрением элементов корпоративного управления в учебных заведениях, включая вовлечение в этот процесс граждан, совершенствованием механизмов контроля качества образования. Благодаря значительной государственной поддержке существенно повысится престиж профессии учителя.

Более того, в сфере высшего и послевузовского образования создана правовая база системы оценки качества образования, предусматривающая переход от принципа контроля качества образования к созданию системы обеспечения качества образования. Оценка качества образования носит открытый характер и проводится представителями академической общественности, работодателями, потребителями образовательных услуг.

Однако, наиболее значимым событием явилось вступление Казахстана в Болонский процесс с целью расширения доступа к европейскому образованию, дальнейшему повышению его качества, а также повышению мобильности студентов и преподавательского состава, посредством принятия сопоставимой системы ступеней высшего образования, использования системы кредитов, выдачи выпускникам казахстанских вузов общеевропейского приложения к диплому. Т.о., 11 марта 2010 года Комитетом Министров образования 46 стран-участниц Болонского процесса было принято решение о присоединении Казахстана к Болонскому процессу.

Отметим, что присоединение Казахстана к Болонскому процессу осуществлялось постепенно. Вначале, в 1997 году Казахстан подписал и ратифицировал Лиссабонскую Конвенцию по признанию квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. С 2004 года в республиканских вузах введена многоступенчатая структура высшего и послевузовского образования: бакалавриат – магистратура – докторантура PhD. Данная структура нашла свое правовое закрепление в новом Законе Республики Казахстан «Об образовании». В последние годы изучался опыт европейских стран, наиболее существенные и позитивные процессы адаптировались в казахстанской практике.

Вместе с тем, участие Казахстана в формировании общеевропейского пространства высшего образования является одним из механизмов интернационализации системы высшего образования. Все преобразования в системе высшего образования являются реальным вкладом в скорейшую реализацию президентской Стратегии вхождения в число наиболее конкурентоспособных стран мира. В целом для достижения совершенствования системы образования в Казахстане необходимо создать условия, соответствующие высшим мировым достижениям и отечественному опыту.

Теперь рассмотрим более подробно, как развивается система высшего образования в Республике Казахстан, отметим положительные и отрицательные тенденции ее развития и постараемся найти пути решения данной проблемы.

Развитие социальной сферы в той или иной стране определяется, прежде всего, государственными расходами на образование. В этом отношении Казахстан не является мировым лидером. Произведенная нами группировка стран мира по удельному весу расходов на образование и здравоохранение дали следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1- Государственные расходы на образование и здравоохранение в странах мира (в % к ВВП)

Группы стран	Страны	Удельный вес расходов на образование и здравоохранение (в %)
	Казахстан (2014г.)	3.1
1	Армения, Бангладеш, Индия, Китай, Таджикистан, Таиланд, Германия, Беларусь, Иран, Россия	менее 5
2	Азербайджан, Республика Корея, Турция, Марокко. Эфиопия, Мексика, Чили, Латвия, Литва, Польша, Украина, Португалия	5-6
3	Греция, Кыргызстан, Аргентина, Бразилия, Исландия, Норвегия, Свазилэнд, Швеция	7-8
4	Ирландия, Испания, Алжир, Молдова, Бурунди	9-10
5	Тимор-Лешти, Лесото, Куба	более 10
Составлено автором на базе данных x Всемирного банка «World Development Indicators»		

Расходы на образование считаются одним из ключевых показателей социального развития, так как отражают степень внимания, уделяемого государством и обществом образованию граждан. Инвестиции в образование не только важный способ увеличения человеческого капитала страны и улучшения перспектив экономического развития, они имеют и собственную ценность, поскольку образование расширяет кругозор людей, обеспечивает им возможность самореализации, способствует их материальному благополучию и здоровому образу жизни. Вместе с тем, этот показатель не учитывает, насколько равномерно или неравномерно распределяются расходы на образование по различным социальным группам внутри того или иного государства, соотношение между государственными и частными расходами на образование и структуру этих расходов, а также связанные с этим факторы.

В современных условиях необходимо готовить хороших специалистов в области менеджмента, маркетинга и конечно специалистов в производстве.

Технические специалисты это основа развития отраслей промышленности для любой экономики. И нашей экономике, прежде всего, нужно ориентировать подготовку в ВУЗах на обеспечение кадрами производства (обрабатывающая промышленность, наукоемкие отрасли и т.д.).

Если рассматривать влияние кризиса на высшее образование в РК, то помимо явного негативного влияния, присутствует и т.н. «оздоравливающий» момент, позволяющий казахстанской системе подготовки кадров снова обрести связь с экономикой. Так сегодня компании не могут себе позволить взять незнающего студента потратить 1-2 года на его обучение на практике, и лишь потом начать получать экономическую выгоду от этого. Современные жесткие экономические условия станут требовать от выпускника ВУЗа конкретных знаний и умений. Если же выпускник не обладает такими знаниями, тогда уровень заработной платы будет низким, либо выпускник вообще не сможет найти работу по специальности.

Проанализировав текущее состояние системы высшего образования, выявив ее положительные и отрицательные стороны, важно определить, каким образом можно улучшить качество системы высшего образования в РК.

В данном случае мы бы хотели остановиться на следующих ключевых моментах.

Во-первых, *доступность высшего образования* для всех слоев населения. На сегодняшний день не все семьи могут позволить обучать своих детей в высших учебных заведениях, и многие умные перспективные молодые ребята, обладающие высоким научным и творческим потенциалом, остаются «за бортом».

Бесспорно, государство выделяет гранты на бесплатное высшее образование, но их не достаточно, чтобы охватить всю талантливую молодежь Казахстана. Зачастую в престижных отечественных и зарубежных ВУЗах на платной основе учатся не те студенты, которые действительно хотят учиться и имеют определенные склонности и способности к этому, а те, чьи родители могут позволить себе обучать своего ребенка в таком престижном ВУЗе.

В-вторых, *повышение качества преподавания*. Здесь важно отметить следующие негативные моменты. Зачастую преподавателями являются, как правило, теоретики, не имеющие взаимосвязи с производственной практикой. В университетах мало используются современные, практические ориентированные, методики обучения.

На наш взгляд, необходимо привлечение молодых специалистов, увеличение остротенности молодых преподавателей в ВУЗах, разработка мотивационных программ для преподавателей.

В- третьих, взаимодействие теоретического образовательного процесса и получения знаний и практического применения полученных знаний в бизнес-среде.

Ни для кого не секрет, что процесс прохождения практики в высших учебных заведениях в настоящее время приобрел формальный характер и не связан с реальным привитием практических навыков и умений по освоению специальности, следствие излишней теоретизации учебного процесса. Учебные программы перегружены лишними дисциплинами и чрезмерно теоретичны, что не вызывает интереса у студентов.

Часто теоретические знания дипломированного выпускника ВУЗа не совсем соответствуют требованиям работодателя, не говоря уже о практических навыках и умениях. Таким образом, приобретаемая студентом квалификация в ВУЗе не отвечает требованиям реального времени. Практика показывает, что большая часть дипломированных выпускников либо вынуждена работать не по специальности, что и происходит в настоящее время, либо переучивается и получает более востребованную специальность.

Таким образом, перед государством стоит важная задача – выработка нового современного подхода в системе финансирования и улучшения качества образования, как фактора повышения конкурентоспособности национальной экономики, путем повышения доступности высшего образования, корректировки системы отбора при поступлении в ВУЗы РК, а также изменения структуры системы высшего образования по формам обучения, повышение качества преподавания и оптимизации системы прогнозирования подготовки кадров, в дальнейшем позволит подготовить компетентные, высококвалифицированные кадры, способные вывести Казахстан на более высокий уровень экономического развития.

Литература

1. Абульханова –Славская К.А. Психология личности. М. – Воронеж.2009, 432 с.
2. Абульханова – Славская К.А. Стратегии жизни. М.: Мысль.2007, С. 48-59.
3. Л.Хьелл, Д.Зиглер. Теории личности.М.2005, С. 241-259.
4. Асмолов А.Г. Психология личности. М. 2001, 187 с.

Сарсенова Н.С., Торбекова Э.А, Шилденова Т.Ж.

*(«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы АҚ филиалы
Атырау облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру
институттың «Тұлғаны тәрбиелеу және әлеуметтендіру» кафедрасы)*

ПЕДАГОГТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Педагог – дәрігер мамандығы сияқты ең көне мамандықтардың бірі болып саналады. Бұл мамандықта ұрпақтар сабақтастығының мыңжылдық тәжірибесі жинақталған. Шын мәнінде, педагог – бұл ұрпақтар арасындағы байланыстырушы буын, қоғамдық-тарихи тәжірибені тасушы. Халықтың қоғамдық-мәдени тұтастығы, жалпы өркениет, ұрпақтардың мираскерлігі көп жағынан мектеп-мұғалім рөлімен шартталған (1, 148-149 б.). Иә, сондықтан «Адам-адам» типінде қызмет жасайтын педагогтың субъективті сипаттамасында үнемі аксиологиялық (құндылықтық) және когнитивті (білімдік) жазықтықтар бірігеді. Когнитивті жазықтық жалпы мәдениеттік және пәндік-кәсіби білімдерді қамтиды. Даралық субъект бола отырып, педагогтар әрқашан, даралық-психологиялық, мінез-құлықтық және коммуникативтік сапалардың алуан түрлілігі тұсында да тұлға болып табылады. Жалпы алғанда, педагогтардың психологиялық мәдениетін қазіргі білім беру жүйесіндегі өзекті мәселелердің бірі деп тұжырымдауға болады. Жалпы педагогтың психологиялық мәдениетін ашу үшін, ең алдымен «мәдениеттің» жалпы категориядағы орынын анықтау қажет.

Мәдениет – адамзат баласының ұлт, халық болып қалыптасқаннан бергі жинақ-таған ұлы байлығы. Бұл шығармашылық күштер мен адамның адами мүмкін-шіліктерінің шарықтау шегінің көрінісі.

Мәдениет дегеніміз – адамның ойлау, өзіне де, айналасындағыларға да талдау жасай білу қабілеті. Адамдарды ізгілікті, ақылды, моральдық міндеттемелерді мойнына алатын, сыншыл жанға айналдыратын да – мәдениет. Сол арқылы адамдар құндылықтарды ажыратып, өзіне талдау жасайды. Мейлінше, кең мағынасында алғанда, мәдениет қоғамды немесе әлеуметтік топты, ұлт пен адамды сипаттайтын рухани және материалдық, интеллектуалдық және сезімдік айқын аңғарылатын белгілердің жиынтығы ретінде қарастырылуы тиіс. Кез-келген мәдениет өзіндік ерекшелігі бар және теңдесі жоқ қазыналардың қоймасы болып табылады, өйткені әрбір халық өз дәстүрі мен рухани бейнесі арқылы танылады.

Философияның және басқа да ғылымдардың ең негізгі категориясы – мәдениет категориясын қарастырамыз. Өйткені осы ұғым контекстінде жалпы білім беру мәселелерінің адамға тәрбие беру және оның қалыптасуының неғұрлым адекватты құрылымын көреміз. Білім берудегі мәдениеттану тұрғысына сүйенсек, жалпы білім берудегі ең негізгі атқарушы мақсаттардың бірі – жастарымыздың жалпы мәдениетін дамыту. Ал, осы жалпы мәдениетті құрайтын құрылым бөлімдері: тарихи, математикалық, ақпараттық, лингвистикалық, экологиялық, психологиялық, валеологиялық, шығармашылық-эстетикалық т.б. Психологиялық мәдениетті тұлғаның жалпы мәдениетінің бөлімі деп қарастырып, оның қалыптасып дамуына және диагностикасына білім беру жүйесінде жеткілікті назар аударылғаны жөн болар еді дейміз.

Тар мағынада мәдениет адамның түбір, мәнді күштерінің дамуының қандай да бір деңгейі деп тұжырымдалады. Бұл тұрғыда мәдениет – жеке адамның өмір салтының қоғамдық өмірдегі құндылықтар мен нормаларға – қоғам мәдениетінің идеалды бейнесіне сәйкестілігі туралы айтылады. Мәдениетті – өмір стилі немесе өмірлік іс-әрекет ретінде сипаттауға болады. Осындай ұғымдағы мәдениет (жалпы мәдениет) мінез-құлықты ғана емес, сонымен қатар адамның бүкіл өмірлік іс-әрекетінің әмбебап рухани реттеушісі болып саналады (3, 12 б.).

В.С. Библер мәдениетті үш контекстте анықтайды: қарым-қатынас, рухани құндылық, шығармашылық іс-әрекет. Олар диалог формасы, тәуелсіз шешім, өмірлік іс-әрекеттің санадағы жетілуі мен жалпы жауапкершілік ретінде анықталады.

«Тұлға мәдениеті», «Адам мәдениеті» түсініктеріне толық және жеткілікті түрде анықтамалар ғылыми әдебиеттерде өте аз мөлшерде қарастырылғанын айта кеткен жөн.

Біз адам мәдениетін оның үш негізгі бөлімін біріктіру арқылы қарастырамыз: аксиологиялық, процессуальды – іс-әрекеттік және шығармашылық.

Осы позицияға сәйкес жеке адамға тән мәдениеттің нақты аспектілері, түрлері талдануы мүмкін (психологиялық, экологиялық, саяси, құқықтық, экономикалық, педагогикалық, адамгершілік, валеологиялық, дене тәрбиесі мәдениеті т.б.).

Адамның жалпы мәдениетінің көптеген түрлері бар. Кейбір зерттеу жұмыстарында жіктеу шарттары бөлінбегені туралы қорытынды жасасак, кейбір тізбектерде олардың әр түрлі негіздерге сай бөлінгенін кездестіруге болады. Қазіргі философиялық, психологиялық, әлеуметтану, педагогикалық және басқа да әдебиеттерде «коммуникативті мәдениет», «рухани мәдениет», «дене тәрбиесі мәдениеті», «адамгершілік мәдениеті», «педагогикалық мәдениет» тағы басқа да түсініктер кеңінен қолданылады. Сондай-ақ мәде-ниетті бөлуде феноменологиялық тұрғы кеңінен таралған: «мінез-құлық мәдениеті», «қарым-қатынас мәдениеті», «ақыл-ой еңбек мәдениеті» т.б (1, 10-11 б.).

«Психологиялық мәдениет» психология ғылымындағы жаңа ұғым. Сондай-ақ, ғылыми әдебиеттерде сирек қолданылады. Әрине, бұл ұғым психологиялық болса дағы, әр түрлі ғылыми облыстар аймағында құрылады: философия, мәдениеттану, әлеуметтану, этика, психология. А. Зимняяның айтуынша: «жалпы мәдениет адамның әлемге, өзіне деген қатынас аймағындағы негізгі бағыттарының тұрақтылығымен, жинақтылығымен және олардың мінез-құлықта көріну сипатымен анықталады... Ол ішкі мәдениетті болжайды (басқаларды сыйлау, жауапкершілік, өзіндік реттелу, т.б.)» (3, 18 б.). Біздің ойымызша, бұл «ішкі мәдениет» ұғымы, «психологиялық мәдениеттің» нақ өзі, яғни, адамның субъект, тұлға және даралылық ретіндегі ішкі психикалық өмірінің анықталған сапасы. Сонымен, «психологиялық мәдениет – адамның жалпы мәдениетінің ядросы» болып табылады (3, 19 б.).

Нақ осы психологиялық мәдениет білім беру мекемелеріндегі кәсіби қаты-настарды реттейді. И.В. Дубровина бойынша, психологиялық мәдениет екі компоненттен тұрады: психологиялық білім және адамның жалпы мәдениеті (2, 12 б.). Қазіргі біздің қоғамымызда бірінші компонент өте маңызды. Осы контексте педагогтың психологиялық мәдениетін жоғарлату сұрағы ерекше өзекті. Бұл жерде «педагог-психологтың» орыны қандай деген сұрақ туады? Педагог-психолог – білім беру мекемелері

ұжымына кәсіби психоло-гиялық мәдениетті алып келетін маман. Маман ретінде педагог-психологтар процестің жанама түрде де жүруіне себепші болуы ықтимал: өз әрекеттерімен, мінез-құлқымен, адамдарға, өмірге деген өз қатынастарымен.

Педагогтың психологиялық мәдениетін қалай жоғарлата аламыз?

Бұл сұрақ бойынша бірнеше бағытты көрсетуге болады: біріншіден, білім беру мекеме жағдайларындағы неғұрлым адекватты мінез-құлық пен әлеуметтік өзара әрекетті қамтамасыз ететін психологиялық білім және іскерліктердің біраз мөлшері ретінде психологиялық сауаттылықты қалыптастыру. Педагогтарды адамдардың ғылыми психологиялық мәдениет білімі жүйесімен, өзінің ішкі психологиялық әлемі және тұлғалық индивидуалды сапалары туралы түсініктер жүйесімен таныстыруды, әлеуметтік интеллектіні, креативтілікті дамытуды белсенді түрде жүзеге асыру қажет. Екіншіден, мінез-құлық, іс-әрекет немесе әлеуметтік өзара әрекеттің тиімділігін қамтамасыз ететін психологиялық күзінеттілікті қалыптастыру. Бақылаушылық, адамдарға зейін аудару білу, психологиялық қырағылық, өз-өзін адекватты түрде қабылдай алу, эмпатияның дамуы, эмоционалды тұрақтылыққа талпыныс, мейірімділік, әр түрлі адамдармен қарым-қатынастарды орната алу, ақпаратты адекватты қабылдай алып, бере алу.

Осы екі бағыт бойынша жоғарыда көрсетілген барлық қасиеттерді дамытуды студент тұлғасында, яғни, болашақ педагогтардан бастап, дамытып, бегілі бір деңгейде тұрақтас қажеттілігі туындайды. Болашақ педагогтардың психологиялық мәдениетін дамытудың тиімді жолдарының әдіс-тәсілдерінің жүйесін құру шарт. Психологиялық мәдениетті жоғарлатудың қазіргі уақыттағы және өзекті формаларын өңдеп, қолдану қажет. Бұл жұмыстар жүйелі сипатқа ие болу үшін, іс-әрекет түрін сауатты түрде жүзеге асырылу тиіс. Педагогтардың психологиялық мәдениетін қалыптастыру жұмыстары ағартушылық та, сонымен қатар, коррекциялық-дамытушы сипатта да болады.

Әдебиеттер

1. Зимняя И.А. Педагогикалық психология. – М.: «Логос М», 2005. – 365 б.
2. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: Практи. пособие для школьн. психологов. – Изд-во Владос-Пресс, 2002. – 360 с.
4. Крупник Е.П., Сизова Т.Б. Теоретические аспекты психологической культуры межличностных взаимодействий // Мир психологии, 2001, № 3, 40-50 с.
5. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии. 1999, №1. 83-91 с.

Сакенова А.К.

(Республика Казахстан, г. Астана, школа-лицей №72)

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ «ПСИХОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ» В ПЕРИОД НОВООБРАЗОВАНИЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Психологические новообразования младшего школьного возраста, а это составляющее *среднее звено*, представляют собой новый тип строения личности ребенка, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период [О.П Гредюшко, журнал «Вестник» №3]. Именно в процессе развития, а не роста, возникает качественно новые психологические образования, и именно они составляют сущность каждого возрастного этапа [Выготский Л.В. 1928].

Гуманистическая парадигма факультативного курса «*Психология саморазвития*», введенного в школе, подразумевает формирование психологической культуры и жизнестойкости ученика, его персональной заинтересованности, успешной мотивации и актуализации стремлений данного возраста.

Основная идея данного курса «*Психология саморазвития*» является формирования психологического здоровья учащихся. Психологическое здоровье относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа [3, с.39–40].

Психологическое здоровье данной периодизации – это адаптивность и личностное благополучие, повышение уровня культуры общения, степени совершенства в области внутренней и внешней коммуникации через развитие навыков рефлексии последствий своего или чужого поведения, усвоение социальных норм взаимодействия людей.

Теории А.Элли, К.Роджерс, Д.Снигг и А.Комбс дополняют критерии психологически здорового, «адекватного», «развивающегося» человека следующими характеристиками: положительная самооценка и самопринятие, интерес к самому себе, общественный интерес, самоконтроль,

открытость для опыта, эмпатия (проникновенное понимание других), доверие, оптимизм, открытость переживаниям и способность принимать свои чувства и мысли за основу для выбора поведения, подвижность (гибкость) и восприимчивость к внешним изменениям [3]

Внедрения в преподавания модули Программы в факультативный курс «Психология саморазвития» среди подростков среднего звена ,направлена на формирование соответствующих социальных норм через включение в группу функционально-ролевого тренинга; коррекцию стиля нормативного поведения; вовлечение в интересную деятельность; организацию успеха в учении; саморегуляцию.

Обоснованной предпосылкой к стимулированию саморегулируемого обучения служат методы и приемы психологического воздействия на ученика, применяемые педагогом-психологом на уроке.

Так , при разработке социально-культурной теории обучения, Л. Выготский описывает роль взрослого или более «значимого» (влиятельного) человека в достижении уровня обучения, который не может быть достигнут самостоятельно. Масштаб такого потенциального обучения был определен как «Зона ближайшего развития» – ЗБР (Vygotsky, 1978).[Рук.для Уч.с 134]

Трудности данной периодизации, всегда связаны с несформированностью необходимых мыслительных действий и операций – анализа, синтеза, с плохим речевым развитием и поэтому, отчасти возникают проблемы школьной социализации учащихся среднего звена и очень важна роль психолога оказывающий поддержку как «*рефлексивный агент*» в данный период, отвечая на действия ученика и обеспечивая развития его обучения.

Итак, важные критерии в зоне «*активного внимания*» в период кризиса младшего подростка-это:

-замена ведущей учебной деятельности (что было характерно для младшего школьника) на ведущую деятельность общения. Навыки рефлексии последствий своего или чужого поведения, усвоение социальных норм взаимодействия людей;

-появление чувства взрослости;

-негативизм- стремление противостоять любым предложениям, суждениям взрослых.

-установление доверительно-дружеских отношений со сверстниками;

- потребность в отчуждении от родителей, учителей;

-крайняя эмоциональная нестабильность, неуравновешенность характера, повышенная возбудимость, частые и резкие смены настроения.

Эти особенности постепенно начинают проявляться в возрасте 10-11 лет, максимально проявляясь к 13-14 годам.

Хотя данный возраст еще характеризуют, как стремление к высокой умственной активности, который ведет к благоприятному развитию интереса учащихся к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний и определенному социальному опыту и развитие асертивного поведения у школьников, так как это прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям[1,с.40].

Введенные психологические методы воздействия и приемы на уроках «Психология саморазвития», с модулями Программы, дали ощутимые импульсы для развития новообразования возраста данной периодизации.

Итак, рассмотрим взаимосвязь интегративных методов:

Модуль «*Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учеников*» [Рук.для учителя с.182-184] и подходы которого, тесно переплетаются с коммуникативными, социально-ролевыми тренингами, а также тренингами личностного роста.

Особенно гуманистический и когнитивный подходы, где уделяется основное внимание совершенствованию человеческого потенциала, хорошо интегрируется с задачами тренинга личностного роста, а именно:

-расширение знания участников о чувствах и эмоциях, создание условий для развития способности безоценочного их принятия, формирования умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций, активизирует подростков способность к осознанию своей жизненной перспективы, жизненных целей, путей и способов их достижения. [https://samopoznanie.ru/articles/o_treningah_lichnostnogo_rosta].

Коммуникативные тренинги помогают формированию навыков общения, умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению и пониманию других людей.

А использования модули «*Новые подходы преподавания*», дети становятся активными обучающимися, которые формируют свое мышление на основе личных размышлений и социального взаимодействия.[Рук. для учителя. ,С 116-117].

Таким образом, социальное взаимодействие для данной категории играет важную роль в обучении, что составляет значимую часть построения значения и развития понимания. В этот период

учащиеся, очень интересуются способами развития мышления, внимания, памяти, поскольку наблюдательность, внимательность, умение замечать детали являются теми свойствами, которые они очень ценят в себе и других.

Важной потребностью младшего подростка является **потребность эмоционального самовыражения и взаимодействия**. Так как эмоциональная сфера является неотъемлемой от рациональной, когнитивной в структуре самосознания и для развития понятийного и абстрактного мышления младшему подростку, которое необходимо эмоциональное наполнение его деятельности в общении.

Применение диалогической беседы на занятиях «*Психологии саморазвития*» обучает растущего человека психологическим знаниям как составной части мировоззрения и общей культуры и помогает ученикам стать более творческим, более социально адаптированным, более защищенным. Александер (2004) утверждает, что беседа в обучении не является односторонним процессом обучения, а, наоборот, - взаимным процессом, и на этой основе продвигают обучение ученика вперед.

В диалоге ученики и преподаватель являются равноправными партнерами, прилагающими все усилия для получения согласованного результата и испытывающие и развивающие, что Мерсер (2000) описал как совместное приобретение знаний или вовлеченность в процессе «обмена мыслями».

Обмен мыслями может быть достигнут через диалог с учениками, однако ученики могут вести его между собой в процессе совместного исследования.

Для этого используется модуль «*Обучение критическому мышлению*», который дает детям мощный импульс к дисциплинарному подходу к осмыслению, оценке, анализу и синтезу информации, полученный в результате наблюдения, опыта, размышления и рассуждения. В частности такие приемы как «Фишбоун», «Мозговой штурм», Таблица «ЗХУ» (знаю, хочу узнать, узнал), Таблица «ПМИ» (плюс, минус, интересно), Эссе.

В данном процессе присутствует взаимосвязь речи с другими психическими познавательными процессами. Особенно выделяется качественная взаимосвязь мышления и речи. Имеет место *детерминация формирования речи* другими психическими познавательными процессами, прежде всего, предопределение развития речи *развитием мышления*. Об этом повествует концепция [1,10].

Ценность модуля «*Оценивание для обучения и оценивания обучения*» состоит в том, что ряд приоритетных целей: – определение сложности обучения, обеспечение обратной связи, развитие мотивации и т.д. откликается с обратной связью психологии, которая после проведения психологических консультации или определенного тренинга служит ориентиром для корректировки самовосприятия и дальнейшей активности.

Фундаментальная основа, которого лежит в **модели Киркпатрика** (Donald Kirkpatrick), предложенная автором ещё в 1959 году.

Здесь предусмотрены четыре уровня оценки – *реакция, усвоения, поведения и результаты*, которые определяют эффективность обучения учащихся.

В результате определяются усвоение учащимися психологических знаний на его развитие, изучается ими особенности развития системы отношения ребенка с самим собой и окружающим миром, осмысление процесса целенаправленного развития, который приводит к определенному результату – становлению человека, обретению им культурно значимых качеств, способностей и возможностей. [4]

В результате диалогового общения у детей развивается эмпатия, которое предусматривает осознанное сопереживание текущего эмоционального состояния [1].

В связи с этим данные методы способствуют развитию эмпатии формированию коммуникативных навыков, преодолению девиантности в поведении, снижению остроты личностных кризисов, связанных с возрастом и поэтапно создают соответствующую творческую, развивающую образовательную среду в классе, при которой задатки учащегося становятся способностями, а это, в свою очередь, обеспечивается сохранением могучей, даруемой нам природой, познавательной потребностью.

Литература

1. Alexander, R.J. (2008) *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* [На пути к диалоговому обучению: новый подход к обсуждению в классе] (4th ed.).
2. Mercer, N. (2000) *Words and Minds: how we use language to think together* [Слова и сознание: как мы используем язык для того, чтобы думать совместно]. London: Routledge.
3. Руководство для учителя, третий (базовый уровень) NIS-2012, [С. 134-135, 144-147, 158-159, 182-183.]
4. Д.Киркпатрик <http://hr-portal.ru/article/ocenka-effektivnosti-obucheniya-model-donalda-kirkpatrick>

5. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов – 4-е изд., стереотип. – М: Издательский центр «Академия», 1999. – 624 с.
6. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. Хрестоматия по детской психологии: Учебное пособие для студентов / Сост. и ред. Г. В. Бурменская. – М., 1996. – С. 187-213.
7. Бродская С. Л. Возрастная психология в вопросах и ответах: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2006. – 256 с.
8. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов пед. вузов. Составитель и научный редактор Мухина В. С., Хвостов А. А.
9. 9.[https://samopoznanie.ru/articles/o_treningah_lichnostnogo_rosta].
10. 10.Халперн, Д. Психология критического мышления / Д.Халперн. –СПб: Питер, 2000 –(серия "Мастера психологии").

Сангилбаев О.С., Жарболина С.З.

(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті)

ЖОҒАРЫ МЕКТЕП ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТІ МЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫ ТУРАЛЫ

Білім берудің кез келген бағытының буынындағы көрінетін, ең маңызды рөл атқаратын – педагогикалық іс-әрекет «қарым-қатынас» заңына бағынады. Педагогикалық қарым-қатынас дегеніміз – белгілі бір педагогикалық қызмет атқаратын, жайлы, жайдары психологиялық климат құруға, оқу іс-әрекетін, педагог пен білім алушы арасындағы баянды қарым –қатынасы. Әрине «қарым-қатынас» және «іс-әрекет» категорияларының әрқайсысы болмыстың әр жағы ретінде дербестікпен сипатталады. Алайда, олардың арасында диалектикалық өзара байланыс бар. Сонымен қатар, қоғамда қарым-қатынас заңдарына бағынатын іс-әрекет түрлері көп. Білім берудің кез келген буынындағы педагогикалық іс-әрекет – солардың бірі. Осы орайда қарым-қатынастың маңызын В.А.Кан-Калик: *«Педагогикалық процесте өзара қатынасқа оқытушы мен тәрбиелеудің көп құрамды пирамидасы тұрғызылады»*, – деп түсіндірген. Расында педагогикалық іс-әрекеттің негізгі формалары қарым-қатынас жағдайы болып табылады. Педагогикалық оқыту формаларының,оның ішіндегі лекция, семинар, емтихан, курстық жұмысты, диплом жұмысын қорғау – бәрі оқытушы мен студенттер арасындағы өзара әрекеттесу педагогикалық қатынас арқылы жүзеге асырылады. Л.А. Коломинский қарым-қатынас туралы: *«Бұл процесс барысында жүзеге асып жалғасатын, қалыптастыратын хабарламаның және заттың өзара әсері»* -деп анықтама берген болатын. Осы кезде тәлім-тәрбие ісіндегі шәкірттермен қарым-қатынас жасауда мұғалімнің өзіндік сапа ерекшеліктерімен қатар, оның өзге адамдармен әсіресе шәкірттердің даралық ерекшеліктері мен санасып отыру қажеттігіне баса мән береді. Осындай талапты анықтап, оны жүзеге асыру жолында ұстаздың бойында *«өзіндік сапа, ұстаздық қасиет және арнайы білім болу керек»* деген міндет қойылады [1, 126-129 бб.].

Жоғары мектептерде білім берудің көптеген жаңа тұрғыларының психологиялық мазмұны «субъект-объект» негізінде емес, «субъект-субъект» негізіндегі өзара әрекеттесу мен өзара қатынастың приоритетті болуымен ерекшеленеді. Педагогикалық қарым-қатынасты алғаш болып ХХ ғасырдың екінші жартысында Ресейлік ғалымдар: Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, А.А. Леонтьев анықтап, психология, педагогика ғылымдарына енгізген болатын. Жоғары мектептегі қарым-қатынас дегеніміз – педагогикалық іс-әрекет мақсатына байланысты педагогтың полифункционалды әрі комплекті міндетін орындап, нақтылы ғылымдарды оқып ғана шектелмей өзі білім алушыға оқыту әдістері жайында хабардар етіп, білім алушының қызығушылығын арттыру болып табылады. Жоғары мектептегі қарым-қатынастың үш қыры: *біріншіден*, оқу міндеттерін шешу құралы ретінде, *екіншіден*, тәрбие процесін ұйымдастырудың әлеуметтік-психологиялық жүйесі ретінде, *үшіншіден*, студент маманның жеке тұлға ретінде дамуының психологиялық, педагогикалық ықпалы ретінде, – анықталады. Жоғары мектептегі қарым-қатынастың үш қырынан оқытушылардың іс-әрекетінің мазмұнының функциялары келіп шығады. Олар: оқытушы, тәрбиелеуші, ұйымдастырушылық және зерттеушілік. Жоғары оқу орындарындағы оқытушылардың барлығын шартты түрде үш топқа бөліп көрсетуге болады: *педагогикалық бағыты басым оқытушылар, зерттеушілік бағыты басым оқытушылар, педагогикалық және зерттеушілік бағыттары бірдей басым болып келетін оқытушылар*. Сонымен қатар, педагогикалық қабілет пен педагогикалық іс-әрекет құрылымында келесі компоненттерді көрсетуге болады: *гностикалық, конструктивтік, ұйымдастырушылық және коммуникативтік* [2, 98-99б.].

Педагогикалық іс-әрекеттерін нәтижелі жүзеге асыру үшін қазіргі педагог педагогикалық іс-әрекеттің мәні мен құрылымын, оның негізгі компоненттерін, педагогикалық әрекеттерді және кәсіби маңызды іскерліктер мен сапаларды түсініп меңгеруі қажет.

Жоғары оқу орнының оқытушысының педагогикалық іс-әрекеттегі кәсіпқойлығы-педагогикалық жағдайларды талдау негізінде педагогикалық міндеттерді көре білуі мен құрастыра алу, оларды шешудің тиімді әдіс-тәсілдерін таба алу іскерлігінен көрініс табады. Е.А.Климов бойынша кәсіби саланың адамдарына төмендегілер тән: *жетекшілік ету, басқару, үйрету, тәрбиелеу іскерліктері, «адамдардың түрлі қажеттіліктерін қанатағаттандыру бойынша пайдалы әрекеттерді жүзеге асыру» қабілеттілігі, тыңдау және тыңдай білу қабілеті, сөйлеу мәдениеті, басқа адамның сезімі мен мінезін түсіне алу қабілеті, адамға жобалаушылық тұрғыдан қарау, ол адам әр кезде одан да жақсы адам бола алатынына сенімділігі, бірге уайымдау қабілеті, байқағыштық, халыққа қызмет көрсетудің дұрыстығына сенімділік қабілеті, өзін-өзі реттеудің жоғары дәрежесі.*

А.К.Маркова бойынша педагогтың кәсіби маңызды сапаларының құрылымы төмендегідей: *объективті* сипаттамалар: кәсіби білімдер, кәсіби іскерліктер, психологиялық, педагогикалық білімдер; *субъективті* сипаттамалар: психологиялық позициялар, ұстанымдар, тұлғалық ерекшеліктер

Ал педагогтың кәсіби маңызды сапалары ретінде келесілер танылады:

- Педагогикалық эрудиция,
- педагогикалық мақсатқа бағдар,
- практикалық және диагностикалық ойлау,
- педагогикалық интуиция,
- педагогикалық им-провизация,
- педагогикалық байқағыштық,
- педагогикалық оптимизм,
- педагогикалық тапқырлық,
- педагогикалық көрегендік,
- педагогикалық рефлексия.

Жаңа замандағы, нақтырақ айтсам жаһандану үдерісіндегі тұлғаның кәсіби қалыптасуы – әрбір адамның балалық шағынан бастап тұлғалық кезеңге дейінгі алған білім мен тәрбиесінің негізінде, жалпы қоғам мойындаған қағидалар мен заңдылықтарға сай заманауи қалыптасуы. Ендеше, тұлғаның қалыптасуы әр адамда әртүрлі жолдармен және ықпалдарының әсерінен жүзеге асады деген сөз.

Э.Ф.Зеер, О.Н.Шахматова зерттеулерінде кәсіби білім беруді жүзеге асыратын оқытушы тұлғасының төрт бөлімнен тұратын құрылымы тағайындалған. Осыған орай авторлар педагогтың психологиялық тұрпатының жалпыланған формасын былайша келтіреді:

1. Әлеуметтік-психологиялық бағыттылық – оқытушының кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруға тұрақты ұмтылысы, өз білімін және қабілетін жүзеге асыруға бағдарлануы

2. Кәсіби құзыреттілік – білім, дағды және қабілеттер жүйесін қамтитын маман тұлғасының ықпалдасқан қасиеті.

Осындағы «құзыреттілік» ұғымы үшке бөлінеді: а) Педагогикалық құзыреттілік, ә) Психологиялық құзыреттілік, б) Әлеуметтік-коммуникациялық құзыреттілік.

Әлеуметтік коммуникациялық құзыреттіліктің бірнеше қызметі кездеседі:

- ◆ Әлеуметтік коммуникативтік тұрғыдан бейімделе алу,
- ◆ келісімге келуге әрқашан дайын болу,
- ◆ екі ұшты, тұрлаусыз жағдайларға төзе алмау,
- ◆ сәтсіздіктен қашқақтау,
- ◆ фрустрациялық толеранттылық.

Кәсіби-педагогикалық маңызды сапалар – оқытушының білім беру процесін тиімді жүзеге асыруына мүмкіндік беретін тұлғалық қасиеттерін, когнитивтік сипаттарын, психикалық кейпін ықпалдастырып күрделі психологиялық құрылым. Оған: Логикалық ойлау, шығармашылық әлеует, эмпатия, субъективті байқау, әлеуметтік интеллект [3, 130-135б].

Жоғары мектеп оқытушыларының психологиялық сипаты, тұлғалық қасиеттері педагогикалық іс-әрекетке қойылатын талаптар аясында дамуы қажет. Ал әр оқытушы – жеке дара ерекшеліктерімен сипатталатын тұлға.

Жоғары мектеп оқытушысы – арнайы даярлығы бар және педагогикалық іс-әрекетпен айналысатын кәсіби адам. Оқытушы – жалпы білім беретін әр түрлі типтердегі мектептерде оқытушылармен оқу-тәрбие жұмысын жүргізетін маман. Оның басты міндеті – білім беру, тәрбиелеу. Жоғары мектеп оқытушысы ұйымдастырушылық зерттеу мына нәрселерді қамтиды:

- ◆ Дүниедегі ғылыми дидактикалық материалистік көзқарас,
- ◆ әлеуметтік, психологиялық, педагогикалық белсенділік,
- ◆ жоғары адамгершілік, қоғамдық белсенділік,
- ◆ білім алушыға және мамандыққа деген сүйіспеншілік,
- ◆ дербес білім алу мен өзін-өзі тәрбиелеу жолдарын, қажеттілігін игерген қазіргі заманның алдыңғы қатарлы азаматы.

Педагогикалық шеберлік – кәсіби-педагогикалық құзыреттілікке негізделген жағдайда тиімді болады. Жоғары мектеп оқытушысының педагогикалық шеберлігін арттырудың тиімді және маңызды жолы – ол жоғары мектеп оқытушысының өз педагогикалық тәжірибесін дидактикалық тұрғыда сараптау және жоғары мектептегі оқыту мәселелерінде негізгі бағдарлаушы ретінде дидактиканы меңгеру. Педагогтік шеберлік белгілері: *кәсіптік білім, біліктілік, дағды, кәсіптік қабілет, педагогикалық әдептілік, педагогикалық техника* [1, 140-142 бб.].

Оқыту барысындағы оқытушы мен студенттің арасындағы қарым-қатынас деңгейдің бірнеше түрін қарастыруға болады: *жоғары деңгей* – өзара қатынас барысында жылулықпен, өзара түсінушілікпен, сенімділікпен сипатталады, *орташа деңгей*, *төмен деңгей* – түсініспеушілікпен, суықтықпен сенімсіздікпен сипатталады. Қарым-қатынас деңгейі педагогтың әсерімен тікелей байланысты, педагогикалық әсер парциалды бағалауға сәйкес келеді.

Мұндай әсерлерді екі түрге бөлуге болады: *жағымды* – өз беттілікті мадақтау, мақтау, әзіл, өтініш, кеңес және ұсыныс, *жағымсыз* немесе кері – ескертулер. Бұл аталып өткен әр түрлі деңгейлер, әсерлер, деңгейлер оқытушыға көп еңбектенуді қажет етеді. Осыдан «педагогикалық еңбек шебері» термині келіп шығады. Ол дегеніміз – педагогика және психология, өзінің кәсіби саласында жоғары құзыретті, өз кәсіби білімін, іскерліктері мен дағдыларын жоғары дәрежеде репродукциялай алатын яғни қайта жаңғырта алатын маман болып табылады [4, 40-42бб.].

Қорыта келгенде, бүгінгі қойылып жүрген мың талапқа сай жоғары мектеп оқытушысының білім беру, тәрбиені негіздеу, патриоттық күш беруде жаңа салаға жету жолында – оның мейірімділігі, білімі, кәсіби шеберлігі өте қажет. Өз таңдаған мамандығына бар жан дүниесімен, іскерлігімен, біліктілігімен көрінетін оқытушы ғана педагогиканың бар талабын, этиканы да, мәдениеттілікті де, педагогикалық техниканы да, кәсіби шеберлікті де жақсы меңгереді. Сонда ғана біздің ғылыми салаларымыз, жастарымыздың жарқын болашағы үлкен жетістіктерге жетеді!

Әдебиеттер

1. А.Р.Ерментаева «Жоғары мектеп психологиясы». Оқулық – Алматы: ЖСШ РПБК «Дәуір». 2012. -492 б
2. Б.Ә.Әмірова «Жоғары мектеп психологиясы». Оқулық. – Қарағанды:ЖК «АҚНҰР» баспасы, 2014. -136 б
3. Б.Ә.Әмірова «Этнопсихология». Оқу құралы. – Қарағанды.: ЖК «Ақнұр» баспасы 2012. -206 б
4. Габай Т.В.: Оқулық. «Педагогическая психология». – М.: 1980. -305 с.

Сандыбаева Г.М.

(Республика Казахстан, г. Алматы,

Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Социальное развитие современного Казахстана невозможно без роста творческого и нравственного потенциала ее граждан, без развития их активности, инициативы и способностей, без повышения уровня их профессиональной подготовки.

Образование – важнейший стратегический ресурс развития общества. Ускорение геополитических, экономических и технологических процессов, которые оказывают влияние на весь мир, не обходит стороной и сферу образования. В современных условиях главной целью образования становится формирование личности профессионально и социально компетентной, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию.

Жизнь молодого поколения не развивается линейно, новые условия требуют от каждого молодого человека и его семьи мобильности, поиска нестандартных индивидуальных вариантов построения своей жизни.

В настоящее время, наша молодежь не является единой группой по базовым социальным параметрам. Молодые представители разных социальных групп различаются своими ценностными и жизненными ориентациями, духовными потребностями, материальными возможностями, образом и стилем жизни.

Молодость – период, когда происходит самопознание, саморазвитие и самоопределение в социальном мире. Эффективность этих процессов зависит, прежде всего, от самой личности, от ее активности, способности к самоанализу, силы воли, психологической устойчивости, задатков и способностей к различным видам деятельности. В этот период происходит внутренняя самореали-

зация в процессе формирования способностей и личностных качеств на основе задатков, формируются жизненные цели, и создается потенциал для внешней самореализации, выступающей движущей силой достижения социально-значимых целей.

С другой стороны, социальная среда, вследствие отсутствия жестко-заданных жизненных траекторий, обуславливает необходимость освоения молодежью социальных ролей, достижения определенного социального статуса, формирование гражданских качеств.

Условия, в которых происходит становление молодежи во многом зависят от общества, которое обеспечивает безопасную образовательную среду, тем самым содействуя решению многих проблем молодежи.

Именно поэтому сейчас в системе образования на первый план выходят задачи повышения качества образования, создание условий для наиболее полного раскрытия творческого потенциала студентов и реализации их профессиональных способностей.

Обучение в ВУЗе – важнейший этап социализации молодежи, связанный с формированием социально-зрелой личности. Мы считаем, что необходимо особое внимание уделять развитию смысловых ориентаций у студентов-первокурсников, т.к. в процессе адаптации к обучению они, как отмечает Л.Д. Столяренко [1,С.655], испытывают множество проблем, а именно: отрицательные переживания, связанные с уходом из школьного коллектива; неопределённость мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками и др. В таких условиях студент должен определить свою судьбу, найти свой жизненный путь, ведущий к успеху. Это период, сопряжённый с мучительно трудным процессом самопознания, обретения собственного «Я». Жизнь ставит молодого человека перед необходимостью принятия ряда важнейших решений, разрешения жизненно важных проблем в условиях дефицита жизненного опыта. Эта новая ситуация требует от молодых людей перехода на иной уровень отношений как с собой, так и с другими людьми.

Осознание смысла жизни осуществляется, когда человек проходит через преодоление определенных трудностей жизни, в процессе решения внутриличностных или межличностных конфликтов [2,С.120]. Однако студенту-первокурснику на этапе адаптации к ВУЗу порой тяжело осознанно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Для того, чтобы обучение, воспитание и реализация способностей и талантов студентов ВУЗов велось с учетом имеющихся научно-психологических знаний, в системе образования создается и функционирует психологическая служба. Психологическая служба, повышая уровень психологической культуры, может помочь всем участникам учебного процесса в ВУЗе овладеть собственным «местом» в жизнедеятельности каждого отдельного студента.

Формирование психологических служб в высших учебных заведениях становится распространённой практикой. Главными условиями эффективности деятельности психологической службы ВУЗа можно считать: ориентацию на реальный заказ клиентов и актуальные для заведения психологические проблемы; практическую направленность на своевременное решение психологических проблем; научную обоснованность и современный уровень исполнения основных заданий; достаточное финансовое, организационное и техническое обеспечение службы и её подструктур; наличие квалифицированных специалистов, способных обеспечить деятельность психологической службы на высоком уровне.

На наш взгляд, важным условием эффективности деятельности психологической службы остается решение вопросов профессионального развития и методического сопровождения специалистов, работающих в ней.

На сегодняшний день не существует универсальной модели научно-методического сопровождения деятельности психологических служб ВУЗов. Однако существует несколько примеров создания разнообразных форм повышения квалификации. Так, интересный инновационный опыт, презентованный психологической службой Николаевского национального университета им. В.О. Сухомлинского, организационно-деятельностная игра «Технологии деятельности психологической службы высших учебных заведений».

Организационно-деятельностная игра является особенной формой организации коллективного мышления, способствует формированию новых горизонтов и расширению границ понимания, как для отдельной личности, так и для целых профессиональных групп. Данная игра является уникальной

технологией на данный момент, которая позволяет не только эффективно развивать профессиональные навыки, но и учиться искусству планирования и моделирования.

Активное внедрение психологии в образовательный процесс и потребность в ней обусловлены условиями современного Казахстана. Увеличение объема информации, рост темпа жизни, объема человеческих контактов, кризисные явления в обществе, природе, в семье, эти и многие другие факторы приводят к психологическому дискомфорту населения. Не случайно многие исследователи отмечают резкое ухудшение психологического и психического здоровья людей (О.С. Васильева, Т.Б. Дмитриева, И.В. Дубровина, В.П. Коханов и др.). Вероятно, наступило такое время, когда психологическая помощь должна сопровождать человека на всех этапах его жизненного пути. В связи с изменениями в обществе, переориентацией на европейскую многоуровневую систему образования происходит осознание роли и значения психологической службы в системе образования (Деятельность Психологической службы осуществляется в рамках Конституции Республики Казахстан, Закона Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании», Конвенции о правах ребенка, а также Правил).

Для организации эффективного психологического сопровождения в ВУЗах необходимо учитывать те изменения, которые происходят в ценностной, мотивационной, эмоциональной сферах студентов во время обучения на разных образовательных уровнях (Ю.А. Афанасьев, В.В. Веселова, И.В. Дубровина, П.Н. Ермаков, И.А. Зимняя, А.И. Красило, Д.А. Леонтьев, А.А. Реан, В.В. Рубцов, С.А. Смирнов, В.А. Якунин).

Существующее образование является не только более вариативным, но и содержит риски, связанные с тем, что студенты в большей степени оказываются в ситуациях самостоятельного выбора и принятия решения. С этими ситуациями многие студенты сталкиваются впервые в силу того, что школьное образование не предполагает такого объема самостоятельности и вариативности. Все это обуславливает необходимость разработки системы психологического сопровождения студентов на этапе перехода к современному образованию в соответствии с их смысловыми ориентациями.

Психологическая служба должна стать органичным компонентом современной системы образования, обеспечивающим своевременное выявление и максимально полное использование в обучении и воспитании молодежи ее интеллектуальный и личностный потенциал, имеющиеся задатки, способности, интересы и склонности.

Дальнейшее совершенствование системы психологической поддержки студентов позволит смягчить неблагоприятные последствия социально-экономических кризисов, обеспечит адаптацию молодых людей к полноценной жизни в социуме и эффективное использование психологических знаний в профессии. Это, в свою очередь, является основным условием усиления политической и экономической роли Казахстана и повышения благосостояния нашего народа. Одним из способов усовершенствования психологической службы может стать использование опыта иностранных государств, в том числе, и во время повышения квалификации практических психологов.

Литература

1. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Издание третье, переработанное и дополненное. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. -672 с.
2. Гольшева З.В. Динамика смысловых ориентаций (лонгитюдное исследование). // Психологические проблемы смысла жизни – Материалы XIV симпозиума. – Москва, 2009, С.120-124.
3. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 2003. – 480 с.
4. Бодалев А.А. Психологическая служба в системе здравоохранения и образования (заседание "круглого стола" журнала) // Психологический журнал- 1984.- №6.- С.27-38.

Сатығалиева Г.Б., Кенжебаева Н.Е., Қуанышбаева А.Қ.

*(Қазақстан Республикасы, Ақтөбе қаласы,
Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті)*

ҮШ ТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ САЯСАТЫ АЯСЫНДА ЕРТЕ ТІЛ ҮЙРЕНУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘДІСТЕРІ МЕН ТӘСІЛДЕРІ

Қазақстандағы білім беру жүйесі, тәуелсіздіктің алғашқы жылдарында маңызды реформалар жүргізді. Әлемдік талаптарға сәйкес білім берудің мазмұны мен сапасын одан әрі жетілдіруге ерекше назар аударып отырып, қабылданған саясат пен бастамалар білім берудің барлық деңгейлеріне тән. Еуропалық жоғары білім беру аймағымен интеграция, Қазақстанды шет тілдеріне, атап айтқанда ағылшын тіліне көбірек назар аударуды талап етті, ол жаһандық қоғаммен байланыс және ақпарат

тілі ретінде танылды. Қазақстан көп ұлтты мемлекет болғандықтан, тіл мәселесі әрдайым маңызды орынға ие. Кеңес дәуірінде қазақ тілінің мәртебесі мемлекеттік тіл ретінде өте төмен болғандықтан, Қазақстанның әрбір азаматы, өздерінің ана тілінде сөйлеуге мүмкіндігі болмады. Осылайша, қазақ тілін ресми мемлекеттік тіл, ұлтаралық қарым-қатынас тілі ретінде орыс тілін, ал ағылшын тілі жаһандық ақпарат тілі ретінде тану ниеті болды. Білім және ғылым министрлігінің жақында жарияланған бастамасы бойынша үш тілде білім беру орта мектептен бастауы міндетті. Сонымен бірге бірнеше гуманитарлық бағыттағы пәндерді қазақша не орысша оқытуын (қазақ және орыс мектептеріне де), ал ағылшын тілінде пәндерді оқытуды ұсынды. Бұл қазақ, орыс және ағылшын тілдерін бастауыш сыныптан бастап міндетті түрде оқыту керек дегенді білдіреді. [2, 116]

Шетел тілдерін ерте үйрену, оны еркін меңгеру баланың ақыл-есінің моральдық әлеуетіне ие. Шет тілін ерте оқыту қарсыластарының негізгі аргументі – шет тілдің өз тілін дамытуға және қалыптастыруға теріс әсер етуі мүмкіндігі. Ал қолдаушылар шет тілдерін ерте оқыту икемді және еркін практикалық иеленуге ықпал етеді, жоғары интеллектуалды адамгершілік әлеуетке ие екендігін бекітеді. Бұл мәселе жаңадан басталып жатқандай көрінуі мүмкін, бірақ біз білім беру тарихын қарастыратын болсақ, бірнеше ғасырлар бойы шет тілінің мәселелерін ертерек қарастырғанын байқаймыз. Университеттер мектеп түлектерінің тілдік құзыреттілік деңгейімен және шет тілін үйрену үшін ең қолайлы болып саналатын мектеп білімінің бірінші жылында шетел тілдерін оқытуға көшу, яғни тілдік деңгейін көтеру тәсілімен қанағаттанбайды. Баланың ерте жасы оның психикалық қасиеттеріне байланысты тілдерді меңгеру үшін тиімді болып табылады. Мысалы, тіл туралы ақпаратты жылдам есте сақтау, тілдерді шатастырмай, түрлі тілде дауыстық ағындарды талдауға және ұйымдастыруға қабілеттілік, тілдік тосқауылдың болмауы. Ерте жастағы шет тілін меңгеру баланың жалпы психикалық дамуына, сөйлеу қабілеттеріне және жалпы көзқарастың артуына пайдалы. Зерттеушілер, 6-8 жас аралығындағы балалар үшін ана тілін меңгеру және де жаңа тілді үйрену қиын емес деп көрсеткен. [3, 56 б]

Кішкентай балалар өздерінің алдын-ала ойлап таппаған пікірлерін есте сақтау үшін аз күш жұмсайды, ойлау мен мінез-құлықтағы стереотиптерге ие, олар өте қызықты, сондықтан «жаңа ойын» ережелерін қабылдау оңайырақ болады. Шет тілдерін ерте оқыту балалардың жеке қабілеттерін дамытуға ықпал етеді. Сондықтан, балалар мекемесінің жеке дамуы маңызды міндет болып табылады. Бұл мақсат стратегиялық болып табылады. Өйткені студенттің өмірлік белсенділігі тұрғысынан шет тілін қамтуға мүмкіндік береді және мектепке дейінгі жастағы басқа қызмет түрлерімен интегративті объективті қарым-қатынас жолдарын анықтайды. Шет тілін оқытудың бастапқы кезеңінде балалар қарым-қатынас үшін шет тілін пайдаланудың негізгі дағдыларын игере алады. Ауызша қарым-қатынаста жаттығулардың коммуникативтік бағыттылығы ауызша сөйлеуді дамыту арқылы бала естігенін айтады. Бұл көптеген психологиялық әдіснамалық зерттеулермен дәлелденеді. Балалардың шетел тілдерін үйренуде ана тілі үлкен рөл атқарады. Студенттердің ана тіліндегі тәжірибесі балалардың танымдық белсенділігін отандық және шет тілдерінің құбылыстарына қатысты болжайды. Шетел тілінен ана тіліне аудару шетелдіктерді оқудың алғашқы кезеңдерінде оқитын маңызды құрал ретінде қарастырылады. Өздерінің ана тілінің көмегімен балалар жаңа сөздер мен сөйлеудің маңызы туралы біледі. Шет тіліндегі ертегілерді оқу немесе тыңдаудағы ана тілінің рөлі маңызды, өйткені олардың мазмұны ана тілінде балаларға белгілі. Шет тілін үйрену арқылы ана тілін елемеу дұрыс емес, яғни лингвистикалық құбылыстарды түсінудің немесе толық түсінбеудің себебі болып табылатын, мысалы, лексикалық және грамматикалық материалдар. Бұл дұрыс емес сөйлеу тілінің құбылыстарын, олардың ассимиляциясының механикалық сипатына әкеледі. Оқу стилі (когнитивтік оқытудың стильдері) және жеке тұлға бір-бірінен нақты ажыратылмайды. Оқу стилі термині біркелкі қолданылмайды. Сонымен қатар, оқу стратегияларын оқу стилінен ажырату қиын. «Когнитивтік стильдер» терминімен жұмыс істеуді олар барлық түрдегі мәселелерге қарапайым көзқараспен қараумен түсіндіреді. Жоғары және Чехияда танымдық стилінің кейбір анықтамасы адамның ұйымға жақсырақ және де әдеттегі тәсілі ретіндегі ақпаратты береді. Сондықтан когнитивтік стильдерді қабылдау, іздеу және өңдеу проблемаларына қатысты. Біріншіден, социализация кезінде туа біткен немесе танылған когнитивтік стильдер, ал екіншіден, олардың қаншалықты өзгеруі мүмкіндігі. Бұдан басқа, әртүрлі жаттығулардағы сол студенттердің басқа да стилді таңдағаны талқыланады. [2, 96]

Психология ғылымында шет тілін оқытудың әдістерін зерттеу меңгерудің тек қана танымдық үдерістермен ғана емес, сонымен қатар жеке адамның эмоционалдық саласымен де анықталғанын көрсетті. К. Роджерстің гуманистік тұжырымдамасы Горькийдің туындыларында шет тілдерін оқытуға қатысты Қаран және басқа да зерттеушілер кірісті. Олар адамға, бірінші кезекте, эмоционалдық тұрғыда және шет тілін ерекше мотивациялау, алаңдаушылық және өзін-өзі бағалау, ұстамдылық және тәуекелге тәуелділікті үйрену үшін маңызды болып табылатын қасиеттерге қарап

отырды. Мотивация – кез-келген әрекеттің бастамасы. Қызметтегі прогресс мотивацияны арттырады. Өзін-өзі бағалауы төмен өте жиі «қиындықты» шектеуге әкеледі және қателіктерден қорқуымен байланысты, бұл тілді меңгеруге кері әсер етеді. Осыған байланысты жеке және ситуациялық мәселелерді бөлуге болады. [3, 126]

Мұғалімнің міндеті – баланың когнитивтік белсенділікке деген ұмтылысы болатын педагогикалық жағдайлардың барлығын анықтау. Мұғалім оқыту процесін жетілдіруі керек, бұл балаларға бағдарламалық материалдарды тиімді және жоғары сапалы түрде сатып алуға мүмкіндік береді. Қазіргі заманғы білім беру мектептегі пәндерді оқыту әдістерінде, әсіресе шет тілдерін оқытуда түбегейлі өзгерістерге мұқтаж. Біздің уақытымыз білім беру үдерісінде бар барлық инновациялық технологияларды енгізуді талап етеді. Шет тілдерін оқытуда құзыретті тәсіл балалардағы үш негізгі құзыреттілікті қалыптастырады: лингвистикалық, коммуникативтік және мәдениетаралық. Тілдік жүйе туралы білімді алу – бұл өзіндік мақсат емес. Лингвистикалық құзыреттілікті қалыптастыру барысында оқушының жеке басын, когнитивті мәдениеттерін, логикалық жадысын, өзін-өзі талдау және өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру маңызды.

Келесі құзыреттілік ұғымы мазмұны, атап айтқанда, коммуникативтік құзыреттілік тілдің ғылымының әртүрлі салаларында қарқынды дамып келеді және осы тұжырымдаманың көп қырлы әсерінің әртүрлі тәсілдері мен анықтамалары бар. Коммуникативтік құзыреттілік тілдің білуін, сөйлеу қызметінің төрт негізгі түрін: сөйлеу, тыңдау, оқу және жазу сияқты функциялардың дағдыларын дамытуды қамтиды. Сөз сөйлеушінің сөздерді және грамматикалық құралдарды таңдауын талап ететін жағдайдың құрамдас бөлігі немесе сөйлеу шарттары бар. Біріншіден, әңгімелесушілер мен олардың әлеуметтік рөлдері арасындағы қарым-қатынас. Сөздік қарым-қатынастың сипаты сөйлескен адамға, сөйлеушілердің әлеуметтік мәртебесіне, олардың жасына, жынысына, мүдделеріне байланысты әртүрлі болады. [1, 146]

Осылайша, тиісті коммуникативтік дағдылар – адамның ақылы оның ауызша тілдесу машықтары ақыр соңында, қандай мақсатта оларды қалыптастыру тек тілінде немесе тілдік құзыреттілік негізінде мүмкін екенін еш күмән жоқ болады. Үшінші құзыреттілік – мәдениетаралық құзыреттілік. Бұл кез-келген оқу орнының қазіргі заманғы оқыту маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Бұл өнімді коммуникативтік функцияларын іске асыру түрлі мәдениеттер, өзара іс-қимылға байланысты қазіргі заманғы маманның кәсіби қызметінің кросс-мәдени аспектілері болуына байланысты: келісімге қол жеткізу, қақтығыстардан өту, ымыраға келу арқылы консенсусқа жету, қарым-қатынастың бұзылуына әкелуі мүмкін коммуникациялық кедергілерді еңсеру, келіссөздердегі үзілістерге жол бермеу, команданың тиімді жұмыс істеуі, қоғамдағы әлеуметтік шиеленіс. Бітірушілердің мәдениетаралық құзыреттілігінің салыстырмалы түрде төмен деңгейі әлеуметтік маңызы бар және өздерінің елінің және әлемдік қауымдастықтың құндылық бағдарларының эрозиясына ұшыраған, қарым-қатынас пен кәсіпқойлықты шешуге дайын емес қабілеті мен дайындық мәдениетаралық коммуникацияларының тиісті сипаттамалары болып табылады.

Шетел тілдерін оқытудағы студенттердің мәдениетаралық құзыреттілігін қалыптастырудың маңыздылығы біздің еліміздің жалпы білім беру, ақпараттық және экономикалық кеңістікке бірігуінің нәтижесінде қазақстандық қоғамда қалыптасқан түбегейлі өзгерістерге байланысты, ол адамның ортақ өмір әлемінде өмір сүруіне, яғни, сындарлы диалогқа дайындалуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар кәсіби кеңістікте мәдениетаралық қарым-қатынасты тиімді түрде жүзеге асыра алатын коммуникативтік дағдылармен, мәдениетаралық көзқарастармен, мәдениетаралық дағдылармен қамтылады. Негізгі тұжырымдамалық және стратегиялық бағыт тілдің зерттелуін, осы тілде айтылған елдің мәдениетіне және мәдени құндылықтарына ерекше назар аудару керек екенін көрсетеді. [3,196] Білімнің құзыретті мазмұнына жаңа модельдің бағытталуы коммуникативтік құзыреттілік біздің өміріміздің тек қана кәсіби емес, сонымен қатар, бірге жеке және қоғамдық өмірде, сондай-ақ ксенофобияның өршуіне, климаттың өзгеруіне төзімсіздікке жол бермеуге бағытталған көп мәдениетті қоғамда қалыптасқан құзыреттілік. Бұл құзыреттерді қалыптастыру басқа мәдениеттердің, тілдердің және діндердің адамдарымен келіспеушіліктер мен түсінуге көмектеседі.

Қазіргі кезде мектептердегі білім беру қызметі белсенді оқыту әдістерін қолданумен жаңа педагогикалық технологияларды енгізеді. Себебі, оқушы оқу пәні болған қарапайым мектеп өзектілігін жоғалтады. Өз орнында оқушылар өздерінің таланттарын және жеке басын көрсете алатын, шешім қабылдауға үйрететін тағы бір мектепке келеді. Ол жан-жақты дамыту, сыни ойлауды қалыптастыру, құндылықтар, оның жеке қалыптастыру болған кезде тұлғалық-бағдарланған білім, оның қабілеттері оқушыларда болуы, ол білім беру қызметінің белсенді субъектісі ретінде, педагогикалық процестің орталығында қажет және өзін-өзі анықтау – білім берудің жаһандық мақсаты. Білім беруді жаңғыртуға арналған барлық нормативтік құжаттар, шын мәнінде, бірыңғай унитарлы мектепті ауыстыруды анықтайтын, әртүрлі, құбылмалы, көп деңгейлі орта мектепте оқитын

оқушыны құрумен бірге, тегін, дамыған және білімді адам, әлемдік қауымдастыққа кіруге және оның табысты жұмыс істеуіне ықпал ететін қарым-қатынас дағдыларын дамытып, адамның мәдениетін қалыптастырады. Өзін-өзі дамытуға деген ұмтылыстар қақтығыстарды болдырмау және жеңуді білдіреді. Адамға бағытталған тәсіл білім беру жүйесінің барлық компоненттеріне әсер етеді: оқушылар қоршаған орта туралы білім алуға көмектесетін әрбір мектеп пәні, мазмұны, қағидаттары, оқыту әдістері және бүкіл оқу үдерісі үшін білім беру мақсаттарына арналған. Жоғары мектептің кәсіби даярлығын енгізу дифференция құралы болып табылады. Білім беруді жекешелендіру, оқушылардың мүдделерін, бейімділігін, қабілеттерін, денсаулық жағдайын ескеретін білім беру қызметін ұйымдастырудың нысаны, оқушылардың кәсіби ниеттеріне сәйкес даму жағдайлары. Орта мектепте кәсіптік білім беруді жүзеге асыру барысында оқушыларға бағдарланған оқу үрдісін жүзеге асырудың нақты шарты, еңбек нарығының қажеттіліктерін ескере отырып, іс-әрекеттер мен құзыреттілік тәсілдерін іске асыру, коммуникацияны дамыту болып табылады.[2, 146]

Қорытындылай келе мақала бастауыш мектеп мақсаттары үшін шет тілдерін үйренуге арналған, білім мазмұны мен формалары баланың әлемі мен өмірлік тәжірибесіне байланысты. Олар баланың күнделікті өмірінде тікелей қарым-қатынас кезінде қолдануда. Шет тілдерін ерте оқыту тек қана ұзақ мерзімді және практикалық білімге ғана емес, жоғары зияткерлік, адамгершілік әлеуетке де ие. Ерте тіл үйренудің қарсыластарының негізгі дәлелі – бұл шет тілдің өз тілін дамытуға және қалыптастыруға теріс әсер етуі мүмкін. Ойды тұжырымдауын қалыптастырудың бірден бір тәсілі – сөйлеу тілін дамыту болып табылады. Сыртқы түрде ауызша, жазбаша тіл ретінде айтылған, біздің ойларымыз бен қауымдастықтарымыз болды. Қазіргі заманғы білім беру мектептегі пәндерді оқыту әдістері, әсіресе шет тілдерін оқыту үдерісі түбегейлі өзгерістерге мұқтаж. Қазіргі таңда біз білім беру үдерісінде бар барлық инновациялық технологияларды енгізуді қажет етеміз. Кәсіптік білім берудің кеңістігін құру қажеттілігі бар деп есептейміз.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының Призендегі Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан», «Тілдердің үштұғырлығы» мәдени жобасы. Астана, 2007ж.
2. «Тілдерді дамыту мен қолданудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы».
3. «Психологическая наука и образование» -журнал, издатель: ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Сералиева А.У., Төлеубай А.А.

(Қазақстан Республикасы, Ақтөбе қ., Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті)

ДІН – ТӘРБИЕНІҢ РУХАНИ ТІРЕГІ

Ерте кезден ата-бабамыз ұстанып келе жатқан асыл дініміз Исламның адам өміріне пайдасын сөзбен жеткізу мүмкін емес. Ислам діні адамның шыр етіп өмірге келген кезінен бастап, өмірінің соңына дейін қызмет ететін әмбебап құрал болып табылады. Өмірдің түрлі кезеңдерінен, қиындықтарынан мұқалмай өтуге көмектесетін дініміздің мына дүниені жан-жақты қарастырып, оны шешудегі рөлінің маңызды екеніне көзіміз жетіп отыр. Діндердің ішіндегі ең озығы және соңғысы ата бабаларымыз ғасырлар бойы ұстанып келген Ислам діні екенін білеміз.

Жалпы жер бетіндегі барлық діндер бейбітшілік, рақымдылық, әділдік сияқты жоғарғы құндылықтарға негізделген. Солардың ішінде, ең соңғы кемеліне келген әрі мейірім мен рақымдылықты ту еткен дін – Ислам діні.

Дін – адамзат тарихы мен мәдениеттің ажырамас бөлігі. Дінін білген адамға тегі, тегін білген адамға діні ешқашан жат саналмайды.

Ислам діні – Алла тағаланың Мұхаммед пайғамбар салла-л-лаһу Ғалейһи уа салам арқылы жіберген ақиқат жолы. Діни ұғым бойынша Алла бір, ол біреу және бәрі соның қолында. Діннің басты негізі және мұсылмандықтың кілті – «Лә иләһа илла Аллах, Мұхаммад расул Аллах», яғни мағынасы «Алладан басқа тәңір жоқ, Мұхаммед оның елшісі» деген сөйлемде жинақталған.

Ислам діні – ол тазалық, тәртіп, адамгершілік бастауы, имандылықтың белгісі. Адам баласын асып-таспауға, ғылым мен білімге және ынтымақта болуға шақырады.

Соның ішіндегі ең маңыздысы діннің тәрбиеге әсері. Баланы тәрбиелеуде әрбір адам Ислам қағидаларын ұстанатын болса, өскелең ұрпақ бойында жақсы қасиеттер мен қабілеттер қалыптасып, қиыншылыққа кезіккен жағдайда байсалдылық танытып, жеке тұлға ретінде өзіне және өз іс-әрекетіне жауап бере алатын деңгейде болатыны сөзсіз.

«Ұл тәрбиелей отырып, халықты тәрбиелейміз,

Қыз тәрбиелей отырып, ұлт тәрбиелейміз» деп М.Әуезов айтқандай балаға тәрбие берместен бұрын қарастырылатын жағдайға тоқталайық. Біз біреуді тәрбиелемес бұрын алдымен өзімізді дұрыстауымыз қажет. Ұрпақты тәрбиелеуде әке мен ананың рөлінің маңыздылығы жоғары. Ананың берген тәрбиесін әкесі бере алмайды, әкенің берген тәрбиесін жүз мектеп те бере алмайды. Баланы егіндеп, анасын жер деп алатын болсақ: егер жер қаншалықты құнарлы болса, соншалықты оның жақсы егін берері сөзсіз.

Ислам дінінің құндылықтарын жаңғырту арқылы бүгінгі қазақ ұлтының тәрбиесіндегі олқылықтарды жоюға болады. Ғылым мен өркениетті дамытуға қанша ұмтылғанымыз бен оны меңгерудің тәрбиелік негізі дұрыс қалыптаспағандықтан түрлі қайшылықтарға кездесіп жатырмыз. Ұлттық санасы мен тәрбиесі жетілмеген ұрпақтың бүгінгі өркениет жетістіктерін дұрыс пайдаланбауынан қоғамымызда орны толмас келеңсіздіктер орын алып отыр. Жалпылай ғаламдық байланыс пен компьютерлік техника, ақпараттың тасқыны бүгінгі ұрпақтың тәрбие-білім ошағына айналғанын көріп отырмыз. Нәтижесінде ата-ана мен ұстазды тыңдамайтын оқушы, кітап оқымайтын, есеп шығара алмайтын оқушы (студент), ой санасы дайын ақпаратқа машықталған және білімділерді түрлі тәсілдермен басып озуға бейімделген жеткіншектер өсіп келеді. Бүгінгі өмірдегі әлімжеттік, өзіне-өзі қол жұмсау, атыс-шабыс, кісі өлтіру, ұрлық пен тонау, маскүнемдікке салыну т.б. жан түршігерлік оқиғалардың өсіп жатқаны бүгінгі тәрбие жөніндегі ғылымның тозығы жетіп, дәрменсіз күйге ұшырағаны деп білеміз.

Бүкіл ғаламды шарпыған жайсыз әрекеттерден ұлтымызды ұрпағымызды қорғау баршамыздың борышымыз әрі міндетіміз. Олай болса бүгінгі озық үлгідегі техниканы әсіресе байланыс ақпараттық құралдарды тиімді істерге қолданудың ғылыми тәрбиелік негіздерін жан-жақты үйрету және қадағалау жұмыстары мемлекет, мекеме, оқу орындары, ата-аналар тарапынан тұрақты жүргізілсе, пайдалану ережелері мен зиянды әсерлері кеңінен насихатталса, тәрбие жөніндегі ислам дінінің қағидалары жиі айтылса қоғамды жайлаған індеттен құтылудың жолы ашылар еді.

Рухани құндылықтарымыз бен дінімізді, салт дәстүрімізді қалпына келтіру шаралары тәуелсіздіктің бастапқы жылдарында қолға алынып еді. Мәселен мектептің бастауыш сыныптарында араб графикасы, Ислам діні негіздері, салт дәстүр бойынша әдеп сабақтары жүргізілгенімен түрлі себептермен жалғасын таппады. Елбасымыздың бастамасымен қоғамдағы Ислам дінінің ықпалы мен маңыздылығы ескеріліп, мешіт, медреселер мен діни орталықтар салынды. Елорда да әлемдік дәстүрлі дін өкілдерінің өзара түсінушілік пен ынтымақтастық тақырыбындағы жиындардың өткізілуі ислам дінінің абыройын көтерді. Мешіттерде намаз оқитын, медреселерде дәріс алатын, ғылым мен білімді және өнер мен кәсіпкерлікті діни тұрғыда түсінетін жастардың көбейгені қуантады. Бұл бағытта мектеп және дін тәрбиесін бірдей ұстанған ҚМДБ-ның жанынан ашылып отырған медреселерді айтуға болады. Осындай оқу орындар мен мешіт қабырғаларында білім алып, рухани және тәрбиелік тұрғыдан сусындап шыққан түлектерінің өзі жолыққанда ата-салтымыз бойынша алыстан сәлем беріп, жәрдем беруге ниет танытатына қуанамыз.

Қазақ халқы ұрпақ тәрбиесіндегі жақсы әдеттерге, имандылық құндылықтарға, ата-бабадан қалған игі мұраларға, ұлағатты өнегенің әсеріне ерекше мән берген дана. Ислам діні имандылыққа жетелейді. Имандылық – дегеніміз адамның ар-ұжданы, тазалығы, адамгершілігі, әдептілігі, әділеттілігі. Ислам дінінің адамгершіліктік нормаларында тәрбиеге қатысты қайырымдылық, мейірімділік, жақтары көп ескеріледі. Бүгінгі біз өмір сүріп отырған қоғамда қайырымдылық тиімді. Ислам дінінің тәрбиелік маңызы зор. [2,б,60]

Ислам діні мәдениеттіліктің бастамасы, оны қорғаушы күш. Қазақ елінің рухани тұғыры Ислам мен оның құндылықтарының қайта жаңғыруы халықтың өзінің рухани түп-тамырын толық түсінуге деген ұмтылысы. Сондықтан да, қазақ халқының діни-рухани мәдениетін танып білуге ұмтылуы заңды. Діннің қалыптасуына ықпал еткен рухани құндылықтарды зерттеу қазіргі қазақ қоғамының рухани гүлденуі және діни санамыздың беріктігін нығайту үшін қажет. Қазақтың бітім-болмысын және рухани жан дүниесін айшықтайтын Ислам дінінің құндылықтары мен мәдениетін жан-жақты саралау, қазақ қоғамындағы діни төзімділік пен діни келісім мұраты жолында қызмет етпек. Қазақстандағы қазіргі діни жағдайды және дінаралық қатынасты қарастыруда Ислам дінінің қоғамдағы мәдени-діни және рухани негізде саралау өзекті мәселе. [3,б.115]

Бүгінде адамға ең қажетті нәрсе – тәрбие. Әсіресе, бұл қазіргі жастарға өмірдегі шынайы құндылықтарды ұғынуы үшін өмірде өз орнын табуы мен жалпы тіршілік жөніндегі дүниетанымын кеңейту үшін қажет. Тәрбиеге жеткілікті көңіл бөлмеушілік қоғам тарапынан жастар тәрбиесіне салғырт және немкетті қарау, кейбір шектен шыққан әдепсіздік пен арсыздықтың көрініс беруіне алып келіп отырғаны шынайылық. Жастардың ұлттық тәрбиеге қырын қарауы, бұл батыстық тұтыну мәдениетіне еліктеушіліктен туындап отыр. Сондықтан, жастарға имандылықты, ұлттық дәстүрлерді насихаттап, сөзден іске көшу керек. Салт-санамыздағы тәрбиелік мәні бар құндылықтарды жастар арасында насихаттау үшін сөз бен іс-әрекеттеріміздің арасындағы сәйкестілік болу керек. Ұлттық

рухтың уызын ұлттық құндылықтар құрайды. Ұлтына деген сүйіспеншілік тарихыңды, тіліңді, әдет-ғұрпыңды, дініңді білуден басталады. [1,б.31-38]

Қазақстан – 2050 Стратегиясында «Біз мұсылманбыз, оның ішінде Әбу Ханифа мазхабын ұстанатын сүнниттерміз. Бабаларымыз ұстанған бұл жол ұлттық салт-дәстүрді, ата-ананы сыйлауға негізделген. Ендеше, бүгінгі ұрпақ та әлемдегі ең ізгі дін-ислам дінін қадірлей отырып, ата дәстүрін ардақтағаны абзал» – деп көрсетілген. Әрине, ұлттық дәстүрден және ата-баба дінінен хабары бар жас өзінің ұлттық болмысы мен рухани дүниесінен, ата дәстүрімен, ана сүтімен сіңген тәлім-тәрбиені өмір бойы ұстанады. Ата-баба өсиеттері, адамды тәрбиелілікке шақырып, оны игі істерге жетелейтіні белгілі. Ұлттық тәрбиенің бір негізі діни мәдениетімізде және өнегелі тәлім-тәрбиемізде жатыр. Адамзат пайғамбары: «Мен жақсы істерді жалғастыру үшін келдім», – деген. Ислам әлемі мен дініміздегі аса көрнекті қайраткер, әрі ғұлама хазіреті Әли өзінің хикметтерінде (маржан сөздерінде): «Даналықтан асқан байлық жоқ, тәрбиеден асқан мұра жоқ, кеңестен асқан қорған жоқ», – деген екен.

Қазіргі кездегі әке-шешесін, ата-әжесін, туған баласын тастап кету, жетімсірету сияқты қатыгездіктің етек алуына себепші және арақ ішу, есірткі шегу, зорлық-зомбылық, ұрлық жасау сияқты жағымсыз қылықтарға ие жандар қоғамда бар екені рас. Әдептен алыс, жан баласына әрі жат, әрі жағымсыз қылықтарды бойына сіңірген адам адамгершілік қасиеттен де жұрдай. Оның қоғамға, өмір сүріп жатқан ортасына әкелер әлегі, қауіп де зор. «Кұдайдан қорықпағаннан қорық», – дейді дана халқымыз. Иманнан жұрдай кісінің қоғамға да пайдасы жоққа тән.

Біз өмір сүріп жатқан қоғамда тәрбиенің маңызы орасан зор. Тәрбие бесіктегі баладан, еңкейген қартқа дейін қажет. Өйткені, тәрбие болғанда ғана, адамдық қасиетің пайда болып, өмірдегі рөліңді біле аласың. Қазақтың батыр тұлғаларының бірі Бауыржан Момышұлы: «Тәртіпсіз ел болмайды. Тәртіпке бағынған құл болмайды» деп тәрбиенің маңызын ашып көрсеткен. Біздің аталарымыз да тәрбиенің негізгі мақсатын дап болып, өз өмірлерінде дұрыс қолданғандай сынай танытады. Бұлай дейтін себебіміз, атадан қалған ұлағатты сөздердің түп төркіні осындай тұжырымға еріксіз жетелейді. Мәселен тәрбиедегі әдептілікті мына сөзбен өрнектеген: «Әдепті бала арлы бала, әдепсіз бала сорлы бала». Міне, мұнда тәрбиеге көңіл бөлініп қарастылатын ар мәселесін әдептілікке апарып теліп, жоғарғы деңгейге көтеріп отыр. Бізді тәрбиені ар-намыспен байланыстыра отырып, негізгі мақсатқа жетудің жолын тапқан. Осының нәтижесінде өміріне адамдықты ту етіп ұстайтын қанша арыстай ағаларымыз болашақ буын өкілдеріне өшпестей із қалдырған.

Сонымен тәрбие сөзі жайында мынадай нәтижеге тоқталсақ болады:

1. Тәрбие іс-тәжірибе білімі, өзіне тән зерттеу жолы бар.

2. Ең ұлы тәрбиеші Аллаһ Тағала.

3. Тәрбиеге, мақсат пен нысанаға жету үшін өзіндік жоспары бар. Бала өскен сайын тәрбие беру жүйесін де өзгертіп отырады.

Тәрбиені басқару, білушінің білмейтінге үйретуі десек те болады. «Алдыңғы буын өкілдерінің кейінгі өкілдеріне ілім-білім мен пікірлерін үйретуі» деп айтқандар да бар.

Сөз соңында айтарымыз, Ислам дінінің бала тәрбиелеуде маңызының зор екенін байқауға болады. Ұлан-байтақ қазақ елінің өскелең ұрпақтарына салиқалы ата-анадан жақсы тәлім-тәрбие берілетін болса, біздің елдің мерейі өсері сөзсіз. “Ұяда не көрсе, ұшқанда соны іледі” дегендей, бала отбасындағы алған тәрбиесі болашақ өмірде де көмек беретіні анық. Әр адам алған тәрбиесі арқылы өзін рухани байытып отырады. Әбу Насыр әл-Фараби айтқандай: Адамға ең бірінші білім емес тәрбие керек, тәрбиесіз берген білім-адамзаттың қас жауы, ол келешекте адамға қауіп әкеледі”. Дұрыс тәрбие көрмеген адамның мына жалған өмірде ақиқатты табуда адасары сөзсіз. Шырбалаңы көп бұл фәниде адасқан жастарды кінәләй бергенше, оларға ата-анасынан дұрыс берілмеген тәрбиені сынға алып, оны барынша өзектендіру керек деп ойлаймыз. Бұл мәселені жан-жақтан талқылап, жас ата-аналарды дұрыс бағытта ақпараттандырып, алдын алып отыруымыз қажет.

Әу бастан, Аллаһ Тағаланың қалауымен ата-бабамыз арқылы жеткен Хақ дініміздің ұрпақты тәрбиелеу мәселесіндегі терең тағылымдарын айтсақ тауыса алмайтын болармыз. Ата-ананың баласының алдындағы міндеті-дұрыс тәрбие. Дұрыс берілген тәрбие келешекте сансыз көп соқпалы ғұмырда пайдасының мол екенін, ақиқатқа жету барысындағы сәуленің ұшқыны ретінде көруімізге болатынына сенеміз. Дініміздің діңгегі мықты болғай.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Исаұлы М. Отбасы ғылымхалы-Алматы, 2011
2. Қ.Бағашар. Исламдағы бала тәрбиесі, Алматы, 2010
3. Сейтбеков С. Ислам әдебі. 115-118. Шымкент, 2003
4. Қажы Халифа Алтайдың аудармасы. Мәдина, 1992
5. Жарықбаев Қ., Қалиев С., Қазақ тәлім-тәрбиесі. Алматы

ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ СТРЕСС ТУРАЛЫ ЖӘНЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨМІРІНДЕ КЕЗДЕСЕТІН СТРЕССТІК РЕАКЦИЯНЫҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Қазіргі таңда жоғарғы оқу орнындағы білім беру жүйесінде теоретикалық білімдерді терең меңгерген, оны практикада қолдана алатын, икемді, әлеуметтік прогрестің және ғылыми-техниканың үнемі өзгеріп отыратын шарттарына өз уақытында тез бейімделіп, келіп жатқан ақпараттарды қабылдай алатын қабілеті бар, бәсекеге қабілетті мамандарды дайындауға байланысты маңызды міндеттер тұр. Осыған байланысты студенттердің оқу мен тәрбиелеу сапаларын дамыту күннен күнге өсуде.

Кез-келген студенттің стресстік күйлерге көзқарасы көптеген факторлар кешенімен анықталады, солардың ішінде маңыздысы студент тұлғасының индивидуалды ерекшеліктері жатады. Жеке тұлға қасиеттерінің физиологиялық сапасына адамның жоғары жүйке жүйесінің әрекет типінің (темперамент) орны ерекше. А.С.Батуевтің пікірі бойынша, ол жүйке жүйесінің жалпы қасиеттер жүйесінен құрылады: 1) экстра, интроверсия, 2) эмоционалды тұрақтылық, нейротизм, 3) қозғалғыштығы, нервтік процестерінің инерттілігі. Зерттеушілер алғаш стресстің субъективті факторларын субъекттің индивидуалдық сипаттарынан іздей бастады. Көптеп тараған көзқарастардың пайымдауынша, ер адамдар экстремалды стрессорларға көбірек әсерленсе, ал әйел адамдар біртекті стрессорларға әсер етеді деп тұжырымдайды. Көптеген жұмыстар жүйке жүйесіндегі әлсіздік-күштілік, инерттілік-қозғалғыштық сияқты ерекшеліктерді талдауға арналды. Осы мәселені анықтаудағы зерттеулер стресске тұрақтылықты қалыптастыру үшін біріншіден байсалды күш пен жүйке жүйесінің инерттілігі маңызды деп көрсетті. Соңғы кезде стресске жеке тұлға типі мен вегетативтік реакция арасында байланыс бар деген фактілер жинақталуда. осыған сәйкес, белгілі болжамдар бойынша, адамның стресске тұрақтылығын анықтайтын екі тип бар «а» және «б» [1, 41с].

Кейінірек стрессті зерттеушілердің зейіні индивидтік сипаттаулардан адамның индивидуалды-психологиялық ерекшеліктеріне ауыса түсті. Бұл жеке тұлға ерекшеліктерінің стрессорларды бағалауы және қабылдауына, сонымен қатар адамдардың экстремалдық әсерлерге реакциясының тууына себепті болуымен байланысты. Стресске тұрақтылыққа әсер ететін индивидуалдық ерекшеліктердің ішінен эмоционалды сфераға байланысты бірнеше сапаларды бөліп көрсетеді, соның ішінен ерекше көңілді ашуланшақтық және үрейлену сияқты қасиеттерге бөледі. Бұл екеуі де төмен стресске тұрақтылықты анықтайды. Мұндағы жеке тұлғалық үрейленушілік стресстік жағдайларды жоғары деңгейлі адекватсыз бағалаумен ұштасса (экстремалды, қауіпті болуы), ал жеке тұлғалық ашуланшақтық – қолайсыз құлықтық реакциялар және стратегиялық құралдармен байланысты.

Стресске тұрақтылыққа когнитивті сипаттағы индивидуалдық ерекшеліктен біріншіден интеллект деңгейі және танымдық стильдер, сонымен қатар кәсіби тәжірибесі әсер етеді. Олар стрессорды когнитивті бағалаумен және стресстік жағдайға бейімделу тәсілін таңдаумен байланысты.

Стресске бейімделуге бақылау локусы мен өзіндік бағалаудың да әсері маңызды. Ішкі бақылау локусына және жоғары өзіндік бағаға ие қызметкерлер өздерінің жағымсыз жағдайларға бейімделу мүмкіндіктерін тиімді бағалайды. студенттердің стресстік жағдайға бейімделу қабілетінің маңыздылығын ескере отырып, зерттеушілер жеке тұлғаның ерекше интегративті сипаттамасы – стресске тұрақтылық қабілетін көрсетті. Стресске тұрақтылық бұл – стресс-факторлардың әсеріне ағза мен психика функциясының тұрақтылығы, олардың экстремалдық әсерлерге резистенттілігі (қарсы тұра білушілік) және толеранттығы (төзімділігі), адамның нақты экстремалдық жағдайдағы өмір және еңбекке функционалды бейімделуі, стрессорлардың әсер етуімен болған шамадан тыс функционалды бұзылыстардың орнын баса білу қабілеттілігі [2, 82 с].

Стресске тұрақтылық – өзіне және қоршаған ортасына жағымсыз әсер етпей, кәсіби әрекет ерекшеліктерімен шартталған маңызды интеллектуалды, ерік-жігерлі, эмоционалды қиыншылықтарды жеңуге мүмкіндік беретін жеке тұлға саларының жиынтығы.

Стресске тұрақтылық – адамның тұрақты сапасы емес, оны арнайы жаттығулар арқылы дамытуға болады.

Стресске тұрақтылық қысымды, стрессогенді әрекет кезінде қалыптасады және көрінеді. Стресске тұрақтылыққа эмоционалды тұрақтылықты, функционалды жағдайды реттеу қабілеттілігін, стрессогендік жағдайға бейімделу стратегиясының тиімділігін, т.б. қасиеттерді жатқызуға болады.

Түрлі формалы стресстік реакцияға пайда болатын адамның тұрақтылығы ең алдымен оның индивидуалды – психологиялық ерекшеліктерімен және жеке тұлғаның мотивациялық бағдарына тәуелді. Экстремалды әсерлер орындалып жатқан әрекеттің тиімділігіне үнемі жағымсыз әсер етеді деп ойлауға болмайды. Қарама-қарсы жағдайда күрделенген сәттерде қиыншылықтарды сәтті түрде жеңу мүмкін емес еді. Бірақ, стресстік күйіндегі жұмыс барысы ішкі қорлардың қосымша мобилизациялануына әкеледі, ал оның кейде жағымсыз кейінге қалдырылған салдары болуы ықтимал. «Стресстік этиология» – жүрек, қан-тамырлар патологиясы, асқазанның шаншуы, психосоматикалық аурулар, невроздар, депрессиялық күйлер – қазіргі таңдағы барлық іс-әрекет түрлеріне тән. Осы таңда патологиялық күйлердің дамуының нәтижесі ретінде қарастырылатын, адамның стресске индивидуалды тұрақтылығын зерттейтін қолданбалы зерттеулер маңызды [3, 322 с].

М.Фридман және Р.Ройзенманның зерттеулерінде басқару әрекетінде және ақыл-ой әрекетін қажетсінетін адамдардың мінез-құлықтарына, тәртіптеріне кең көлемді талдаулар жасалды. Олар екі негізгі типті көрсетті: А – стресске көп шалдығады, В – стресске тұрақты адамдар. А типтегі адамдарға олардың өмірлік стилдерін анықтайтын тым эмоционалды қылықтық синдромдар тән. оларда көбіне бәсекелестікке құмарлық, мақсатқа жетуге ұмтылу, агрессивтілік, шыдамсыздық, қобалжу, гиперделсенділік, үнемі уақыттың жетіспеушілігін сезіну қасиеттері басым. Осы қасиеттердің әсерінен жастық шағынан бастап адамдар өздерінің денсаулықтарын құрбан етуде [4, 123 с].

Жоғарыда аталған анықтамаларды, түсініктерді ескере отырып, келесідей қорытынды шығаруға болады. Сонымен, үздіксіз стресс – студент өмірінің серігі деген қағиданы растайтын көптеген зерттеулер бар. Таубэс және Коэн студенттерді зерттей келе, олардың келесідей жағдайларға байланысты стресске ұшырайтындарын анықтаған: өмір ағымының өзгеруі, бағалау жүйесі, академиялық ауыртпаушылық, достық қарым-қатынас, махаббат, жыныстық қарым-қатынас, ұялшақтық, қызғаншақтық, қарым-қатынастың үзілуі, жұмыс пен оқу, жанұя және оқу, тіл мәселесі, сабақ өткізу формасы.

Студенттердің стресске ұшырауы оның тек оқыту әрекетіне не жаңа өзгерістерге ғана байланысты емес, сонымен қатар әр түрлі өмір жағдайларына, әртүрлі басқа қызмет түрлеріне, қарым-қатынасқа, қоршаған ортасына да байланысты болады, – деп П.Т.Вонг келесідей стресстің көздерін атады: тұлғаишілік стресс, тұлғаралық стресс, жанұялық стресс, еңбектік стресс, қоғамдық стресс, экологиялық стресс, қаржылық стресс, тұлғаишілік стресс [5, 45 с].

Кәсіби стресстің пайда болу көздері мен туындайтын факторларын ескере отырып, Н.В.Самоукина кәсіби стресстің негізгі түрлерін бөліп көрсеткен: ақпараттық стресс, эмоционалды стресс, коммуникативті стресс, жетістікке жету стрессі, қателік жасаудан қорқудан туындайтын стресс, оқудағы бәсекелестік стресс, ақша табу мәселесіне байланысты стресс.

Жоғарыда аталып өтілген стрессорлардан басқа барлық студент өмірінің негізгі кезеңдерінде орын алып жататын сессия кезіндегі емтихандық стресс [6, 166 с].

Ғалымдар стресстің көрінуін төмендегідей төрт топқа бөлуде: физиологиялық симптомдары, эмоционалды симптомдары, танымдық (интеллектуалды) симптомдары, және мінез – құлықтық симптомдары.

Студенттердің стресстік жағдайға бейімделу қабілетінің маңыздылығын ескере отырып, зерттеушілер жеке тұлғаның ерекше интегративті сипаттамасы – стресске тұрақтылық қабілетін көрсетті. Стресске тұрақтылық бұл – стресс-факторлардың әсеріне ағза мен психика функциясының тұрақтылығы, олардың экстремалдық әсерлерге резистенттілігі (қарсы тұра білушілік) және толеранттылығы (төзімділігі), адамның нақты экстремалдық жағдайдағы өмір және еңбекке функционалды бейімделуі, стрессорлардың әсер етуімен болған шамадан тыс функционалды бұзылыстардың орнын баса білу қабілеттілігі. Стресске тұрақтылық – адамның тұрақты сапасы емес, оны арнайы жаттығулар арқылы дамытуға болады.

Қауіп, психологиялық стресстің шешуші факторы болғандықтан оның белгілері, өзіне тән ерекшеліктері туралы сұрақтар пайда болады. Жалпы алғанда, Р.Лазарус бойынша, реакциялардың түрлі категорияларын талдау және олардың құрылымдары (вегетативті немесе биологиялық реакциялар, мінез-құлықтың өзгеруі) біз түсінуге ұмтылатын психологиялық процестердің табиғаты туралы ең жақсы, нәтижелі жауаптар береді.

Жоғарыда көрсетілгендей Р.С.Лазарус психикалық стресске өзгеріп отыратын қауіп-қатерді талдады. адам болашақ қиын жағдайға қақтығысуын алдын ала болжайды. Ол екі фактордың

негізінде өтеді: өткенде жинақтаған тәжірибиесіне, яғни субъективті фактор ақыл-ой әрекетіне, интеллектуалды факторға тәуелді. осының себебінен қандай да болмасын бір оқиға бір адам үшін стресс, ал басқасы үшін дәл сондай жағдай стресс болмауы мүмкін. Қазіргі психологияда қауіп-қатерді интеллектуалды бағалау процесі, стресстік жағдайдағы психологиялық реакцияның пайда болуына шешуші фактор ретінде мінезделуде. Бір агентпен пайда болған стресс деңгейінің әр адамда түрлі көрініс беруі стресс проблемасының кейінгі психологиялық зерттеулерде өңделуіне әкелді [7, 451 с]

Н.И.Наенко байқағандай, мұндай көзқарас Р.Лазарус концепциясының негізгі мәні. Ол бір жағынан физиологиялық процестерге психологиялық стресстің өзіндік сапалы бейнесінің сәйкес келмеуі, екінші жағынан, бақыланып жатқан соңғы психологиялық табиғатты тікелей көндіруге болады деп, бихевиоризмнің стресс сұрақтарына қатысты жауаптарына қанағаттанғанын көрсетті.

Осыған сәйкес, стресстің танымдық теориясы оның дамуына жетекші болатын ерекшеліктерге негізделген:

- шынайы көріністердің психикаға бейнеленуі және олардың субъективті бағалануы;
- жағдайдың маңыздылығы, қарқындылығы анықталмағандығын ескере отырып, таным процесінде ақпараттың қайта құрылуы;
- осы процестерді реттеудегі және субъектінің қауіпті бағалауы мен қауіпті стимулдардағы индивидуалды айырмашылықтар.

Р.Лазарус анықтамасы бойынша, бұл теория стресс пен денсаулық арасындағы өзара байланысты қарым-қатынастарды нақты бейнелейді[29].

Адам үнемі өзіндегі жағымсыз немесе көбіне өзінің қолы жетпейтін нәрселерді өзгертуге деген ұмтылысына сәйкес стресс те қозғалыс күйімен ерекшеленеді.

Психикалық күй түрлі қоршаған ортаның шарттарына тәуелді және уақыттың өтуіне сәйкес өзгеріп отырады. адам мен қоршаған орта арасындағы байланыс бір тапсырманы орындап, екіншісіне көшуінде немесе уақыттың ағымына сай бірдей болып тұра бермейді. Р.С.Рубинштейн жазғандай, «сыртқы мінез-құлықтың өту барысындағы оның ішкі психологиялық табиғатын анықтау үшін, психика, сана әрекетсіз сыртта қалып қоймас үшін сөздің жалған мағынасына қызмет етуі керек». Басқаша айтсақ, қиын жағдай кезіндегі адамның мінез-құлық детерминациясындағы психиканың ролін анықтау керек. Мұндай жаңалықтар, адамың жағдайын, осы жағдай кезіндегі қауіпті деңгейдің дифференциациясын, стрессті жену үшін дұрыс шешім қабылдау, интерпритациялау кезінде көрініс тапқан. Осыған арналған жұмыстар көптеген зерттеулер қатарында орын алғанымен кейінгі зерттеулерде әлі де болса толықтыруларды талап етеді [8].

Психикалық белсенділіктің негізін авторлар оның шынайылығымен байланысына жанама қатысатын іс-әрекетпен емес, субъектінің өзінен іздейді. Психологиялық стресстің танымдық теориясы кейінгі шетел зерттеушілердің жұмысында дамыды. ең алдымен К.Петерсонның «пессимист түсіндіруші стилін» және М.Селегманмен Дж.Розенктоктың «денсаулыққы сендіру» моделін атап өткен жөн.

Стресстің танымдық теориясының дамуына және жетілдіруіне қарамастан, ол үнемі сыни көзқарастарға ұшырап отырды. В.А.Бодровқа сәйкес, адамдар шығындалған ресурстың орнын толтыру үшін көптеген тәсілдерді қолданады: орнын тікелей толтыруы мүмкін, жағдайды тым жоғары бағалап, енді ұтуға болатын жаңа жағдайдың кездеріне көңіл аударуы мүмкін.

Бұл теорияны стрессті қандай да бір ресурсты жоғалту категориясы арқылы бағалауға болады. Бірақ осы көрсеткішті өлшеуге арналған әдіснамалық бағыттар түсініксіз.

Г.Стокфельт бойынша стрессті тудыратын барлық стимулдар екі топқа бөлінеді:

- 1) стимулдың конативті (конацио – ұмтылу, жету) мінездемесі;
- 2) стимулдың интеллектуалды мінездемесі.

Г.Стокфельт адамның өзінің жекелігін немесе әрекетін бағалу кезеңін, жауапты және қауіпті жұмыстарды орындау барысындағы жағдаятты, интеллектуалды немесе кез-келген іс-әрекеттегі күрделі (уақыттың жетіспеушілігі, алаңдаттыратын факторлардың болуы, кедергілер т.б) жағдаяттарды, тұлға аралық байланыстардың бұзылуымен шартталған жағдаяттар стресс болып табылады.

Әрине, осындай немесе басқа да жағдаяттар кезінде субъектіде пайда болатын күйлер жағдаяттың түріне байланысты өзіндік стресстік атауға ие болды.

Әдебиет

1. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика stressов. М., МГУ, 2013- 560 с.
2. Митева И.Ю. Курс управления stressом. – М.: ИКЦ «MapT»; Ростов н/Д: «MapT», 2004.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология stressa. – М.:1983.
2. 4.Черепанова Е.М. Психологический stress. М.: 1996.

3. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога/ В.Б. Шапарь. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: «Торсинг», 2004. – 734 с.
4. Лазарус Р. Теории stressa и психологические исследования // Эмоциональный stress. – Л., 1970.
5. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Учпедгиз, 1996. – 704 с.
6. Сидоров П.И., Парняков А.В. Клиническая психология: учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 880 с.: илл.

Туребаева К.Н., Балтымова М. Р

(Қазақстан Республикасы, Ақтөбе қаласы,

Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті)

АРНАУЛЫ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ МАЗМҰНЫ

Әлемдік білім кеңістігіне енуде заманауи Қазақстанда білім беру жүйесінің жаңартылған мазмұнына көшу педагогикалық теория мен тәжірибедегі түбегейлі өзгерістерге байланысты орын алуда. Білім беру әлемдік бәсекелестікке қабілетті болуын қамтамасыз ететін ең тиімді әрі ұзақ мерзімді стратегия болып табылады. Қазақстан Республикасындағы Білім беру мазмұнында орын алып жатқан түбегейлі өзгерістер осы әлемдік жаңару кеңістігіне көшуді қамтамасыз етіп отырғаны біршаңызға белгілі. Сондықтан Қазақстандағы білім беру үдерісіне енген жаңартылған білім беру бағдарламасы – заман талабына сай бағдарлама деп білеміз.

Біздің өміріміздегі барлық сапалы өзгерістер, соның ішінде білім саласындағы өзгерістер білім беру қызметкерлердің көзқарасын өзгертіп, олардың білім беру ісіндегі орны мен ролін нақтылауға мүмкіндік беруде. Ал, бұлай дегеніміз, білім берудегі жаңартылған мазмұн мен жаңа технологияларды игермейінше оқытудағы жаңашылдықты тәжірибеге енгізу мүмкін еместігін дәлелдейді. Сол себепті мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты мен білім беру процесінің әдістемелік қамтамасыз етуілуі педагогикалық іс-әрекетті өзгертуді қажет етуері сөзсіз. Өйткені, болашақ ұрпақ тәрбиесі мен білім алуын, әлеуметтенуін қамтамасыз етуші, олардың жеке адамдық құндылықтарын қалыптастырушы орта – білім беру ортасы, яғни тәрбие институттары. Осы аталған заман талабының қажеттіліктерін орындау мен білім мазмұнын жаңарту ісінде жалпы білім беретін ұйымдар ғана емес мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың білім алуы мен тәрбиесін қамтамасыз етуші арнаулы ұйымдар да тыс қалған жоқ. Яғни, аталған білім беру ұйымдары да жаңартылған білім мазмұнына енуде. Осы, арнаулы білім беру ұйымдарының жаңартылған білім мазмұнына көшудегі негізге алынған,

- Қазақстандық мектеп ҚР Президенті Н.Ә.Назарбаевтың «Нұрлы жол – болашаққа бастар жол» Қазақстан халқына Жолдауының контекстінде: заманауи үлгі, даму үрдістері мен болашағы;
- Білім беру жүйесі педагогикалық қызметкерлерінің кәсіби шеберлігін дамыту бойынша ғылыми- әдістемелік жұмыстың мазмұны мен формаларын жаңарту.
- Жаңартылған мазмұнды жүзеге асыруда әдістемелік қызмет және педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру жүйесі қызметін кіріктіру.
- Инклюзивтік білім беру жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуын психологиялық- педагогикалық сүйемелдеу.
- Инклюзивтік білім беру саласында шетелдік тәжірибені қолданудағы тұжырымдамалық жетілдіру;
- Білім беру мазмұнын жаңарту аясында педагогтің кәсіби қалыптасу моделін жүзеге асыру
- PISA, TIMSS, PIRLS халықаралық зерттеулері аясында оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамытуды басқару;
- Білім беру ұйымдарында ҚР үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасын, оқу үдерісінің тәрбиелік компонентін нығайту бойынша Типтік кешендік жоспарын жүзеге асыру;
- Өзгермелі қоғамда нәтижелі әлеуметтену мақсатында балалардың шығармашылық және көшбасшылық қабілеттерін дамыту [1; 17].

Аталған, бағдарлама мазмұнында мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың тең құқылығы мен бала теңдігі көрсетілген «Бала құқығы туралы Конвенция» негізгі құжатта да білім мазмұнындағы өзгерістерге негіз болған адам факторы, адам капиталы, мектеп-интернаттан кейінгі қоғамдық өмірге араласу мүмкіндігі, әлеуметтенуі мен тұлғаларды оңалту, әлеуметтендіру туралы мәселелер көрсетілген. Сонымен қатар, Қазақстан Республикасы білім беру қызметкерлерінің 2011 жылғы тамыз педагогикалық кеңестеріндегі секция отырыстарының үлгі тақырыпнамасындағы «Арнайы түзету) білім беру ұйымдарының қызметкерлері» секциясында мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың әр

категориясына сәйкес олардың білім алуын қамтамасыз етуші бағыттар жаңартылған білім мазмұнының талаптарын орындауға мүмкіндік береді. Олар:

- Психикалық дамуы тежелген кіші мектеп жасындағы балаларды тұлғалық-бағдарлы оқыту бағыты.

- Сөйлеу, есту және зерде бұзылыстары бар балаларды дамыта оқытуды ұйымдастыру және оның мазмұны.

- Педагог-психологтің психологиялық түзету тәжірибесіндегі суреттік және ойын тәсілдері.

- Оқыту мен тәрбиелеудің ерекше қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік-педагогикалық оңалту механизмдері.

- Арнайы мекеме және отбасы жағдайында қозғалтқыш-тіркеу аппаратының бұзылыстары бар балаларды (ҚТАБ) педагогикалық оңалту.

- Мүмкіндігі шектеулі балаларды табысты әлеуметтендіру шарты ретінде олардың заманауи сапалы білім алуға тең қол жеткізулерін қамтамасыз ету.

- Мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған түзету және оңалтудың заманауи құралдары.

- Арнайы (түзету) мектеп-интернаттарының түлектерін интернаттан кейінгі сүйемелдеу, олардың өз бетінше табысты өмір сүру шарты.

- Мүгедек баланы ауылдық жағдайда әлеуметтендірудің заманауи технологиялары.

Арнаулы ұйымдардағы жаңартылған білім мазмұнына көшу жағдайы мен одан күтілетін нәтижелерді нақтыласақ, Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2016 жылғы 28 қаңтардағы № 92 бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2016 жылы 29 ақпанда № 13306 болып тіркелген «Мектепке дейінгі, орта, қосымша білім беру, сондай-ақ арнаулы білім беру ұйымдарының педагогика кадрларының біліктілігін арттыру курстарының білім беру бағдарламаларын бекіту туралы ережеде көрсетілгендей жаңартылған білім мазмұнына көшудің міндеттілігі көрсетілген. (бұйрықтағы қосымшалар)

70) осы бұйрыққа 70-қосымшаға сәйкес мектептердің педагог-ұйымдастырушыларына, аға қызметкерлеріне арналған педагогика кадрларының біліктілігін арттыру курсының «Девиантты мінез-құлықты мектеп оқушыларын рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде тәрбиелеу» білім беру бағдарламасы;

70) осы бұйрыққа 71-қосымшаға сәйкес мектеп директорларына, директордың оқу және тәрбие ісі жөніндегі орынбасарларына арналған педагогика кадрларының біліктілігін арттыру курсының «Арнайы білім беру ұйымдарының педагогикалық-түзету жұмыстарының мазмұнын жаңарту» білім беру бағдарламасы;

72) осы бұйрыққа 73-қосымшаға сәйкес қазақ және орыс тілдерінде оқытатын арнайы білім беру ұйымдарының педагогтеріне, тәрбиешілеріне арналған педагогикалық кадрлардың біліктілігін арттыру курсының «Ерекше білім қажеттілігі бар балаларды оқыту мен тәрбиелеудің заманауи технологиялары» білім беру бағдарламасы;

73) осы бұйрыққа 73-қосымшаға сәйкес арнайы (түзету) білім беру ұйымдарының дефектологтарына, логопедтеріне, сурдопедагогтеріне арналған педагогика кадрларының біліктілігін арттыру курсының «Қазақстан Республикасында арнайы (түзету) білім беру жағдайында педагогтердің кәсіби құзіреттеліктерін дамыту» білім беру бағдарламасы.

Аталған бұйрықтағы қосымшаларда білім беру қызметкерлерінің біліктілігін көтеру, мектеп оқушыларының рухани-адамгершілік құндылықтарын қалыптастыру, арнаулы білім беру ұйымдарындағы педагогикалық-түзету жұмыстарын ұйымдастыру, ерекше қажеттіліктері бар тұлғаларды оқыту мен тәрбиелеудің заманауи технологияларын қолдану, арнайы (түзету) ұйымдарының дефектологтарына, логопедтеріне, сурдопедагогтарына арналған кәсіби құзіреттіліктерін қалыптастырудағы жұмыстарын ұйымдастыру, арнайы білім беру ұйымдарының педагогикалық-түзету жұмыстарының мазмұнын жаңарту жайы көрсетілген

Осы құжаттарда көрсетілгендей, арнаулы ұйымдардың барлық типтері биылғы оқу жылында (2017-2018 оқу жылы) жаңартылған білім мазмұнына көшуде. 2017 жылғы 18 тамыз №422. Астана қаласы. «Қазақстан Республикасындағы бастауыш, негізгі орта, жалпы білім берудің үлгілік оқу жоспарларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2012 жылғы 8 қарашадағы №500 бұйрығына толықтырулар енгізу туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2016 жылғы 7 шілдедегі №432 бұйрығына өзгерістер енгізу туралы бұйрығы бойынша арнаулы ұйымдар жаңартылған білім беру мазмұнына көшуде. Осы бұйрықтағы Оқыту қазақ тілінде жүргізілетін мүмкіндігі шектеулі оқушыларға арналған негізгі орта білім берудің (жаңартылған мазмұнының) үлгілік жоспары бекітілген. Берілген үлгі жоспарда арнаулы білім беру мектептерінің типтеріне арналған сағат сандары мен оқытылатын пәндер тізбегі берілген. Әрбір

арнаулы ұйымның типіне қарай мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың категориясына сай, олардың физиологиялық, психологиялық даму ерекшеліктері есепке алынып, пәндер тізбегі белгіленген. Пәндер тізбегі инварианттық компонент, вариативті компонент, түзету компоненті бойынша бөлінген. Оның дәлелі ретінде, қазіргі күні қаламыздағы №7 арнайы (түзету) мектебі, Ақтөбе облыстық есту қабілеті бұзылған балаларға арналған (түзету) мектеп-интернат-колледжінде жаңартылған білім мазмұны бойынша оқу процесі (бастауыш буында 1-2 кластарда) жүзеге асырылуда. Үлгі жоспарда инварианттық компонент, вариативті компонент, түзету компоненті бойынша пәндер тізбегін құруда осы уақытқа дейінгі бағдарлама мазмұны толықтырылып, өзгертілгенін байқауымызға болады. Оның көрінісі түзету компонентіндегі пәндердің атаулары мен оларға енгізілген қосымша пәндерден және инвариантты компоненттегі үш тілділікке көшу бағыты бойынша енгізілген ағылшын тілі пәнін айтуымызға болады. Үш тілді білім беру тәжірибесін жақсарту үшін зерттеулер нәтижелерін енгізу мониторингінде шеттілдік білім берудің негізгі мақсаты – бұл шеттілдік құзыреттің барлық кешенін қалыптастыруда бірізділік пен үздіксіздікті қамтамасыз ететін жеке деңгейлердің мақсаты мен міндеттерінің иерархиялық жүйесін жүзеге асыру арқылы мәдениетаралық, шеттілдік қатынасқа дайын және қабілетті саты бойынша қол жеткізетін екінші тілдік тұлға қалыптастыру, сонымен қатар халықаралық стандарт талаптарына сәкес оқығандық сапасының нақты көрсеткіштеріне жету. Осы талаптар негізіне Еуропаның барлық елдері үшін тілді оқығандық деңгейіне қойылатын талаптарды сәйкестендіруші «Шет тілін меңгеру деңгейінің жалпыеуропалық құзыреті» бағдарламалар және стандарттары қойылды. Осы моделде білім беру бағдарламаларын қабылдаумен және әр деңгей сертификаттарына сәйкес 6 оқығандық деңгей ерекшеленеді. Бұл деңгейлер мазмұны бойынша арнайы мектептер үшін ағылшын тілінде оқыту бағдарламалары жасалған [3;17]. Яғни, мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың әр категориясына байланысты сағат сандарында өзгерістер ағылшын тілінен (ақыл-ой дамуы бұзылған балалар мектебі) сағаттар қосылған, жаңартылған білім мазмұны бойынша ұсынылған үлгі жоспарда түзету компонентіндегі пәндер мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың психологиялық – физиологиялық даму ерекшеліктеріне байланысты жіктелген. Мысалы,

Есту қабілеті бұзылған балалар үшін: Дыбыстардың дұрыс айтылуын қалыптастыру, Ым-ишара сөйлеу тілі, Ауызекі және тұрмыстық сөйлеу тілі.

Көру қабілеті бұзылған балалар үшін: Емдік дене шынықтыру, Қалдық көру қабілетін дамыту, Әлеуметтік тұрмыстық бағдарлау, Мимика және пантомимиканы дамыту.

Сөйлеу тілі бұзылған балалар үшін: Сөйлеу тілінің даму кемшіліктерін дамыту, Логопедиялық сабақтар (жеке және топтық).

Ақыл-ой дамуы бұзылған балалар үшін: Психомоторикасы мен сенсорлық процестерін дамыту, Белсенді қозғалуға арналған жеке және топтық сабақтар.

Тірек-қозғалыс аппараты бұзылған балалар үшін: Әлеуметтік тұрмыстық бағдарлау, Емдік дене шынықтыру.

Үй жағдайында білім алатын тұлғалар үшін: Әлеуметтендіру, Әлеуметтік қолдау мен көмек көрсету бағытындағы пәндер енгізілген.

Білім беру саласындағы өзгерістер мен жаңашылдықты игеру және осы тақырып көлеміндегі жүргізілген шолу жұмысы барысында арнаулы білім беру ұйымдарының жаңартылған білім мазмұнына көшудегі күтілетін нәтижелерге болжам жасау үшін келесідегідей сұрақтардың жауабын іздедік.

Олар:

- Жаңартылған білім мазмұнының осы уақытқа дейінгі білім мазмұнынан ерекшелігі неде?
- Арнаулы білім беру ұйымдарындағы жалпы білім беретін мектептегі білім беру процесін ұйымдастыру формасы өзгере ме?
- «Нәтижеге бағытталған білім беру» түсінігін қалай түсінеміз?
- Жаңартылған білім мазмұны шеңберінде мұғалімнің кәсіби дайындығы қай бағытта болуы керек?

Осы орайда, оқу процесін технологияландыру, педагогикалық инновациялық технологиялар жайында көп айтылуда. Оқу процесіндегі нәтижеге қол жеткізгенімізбен шешілмеген проблемалар да аз болмай отыр. Нәтижесінде, арнаулы мектеп оқушыларының оқуға белсенділігі мен мотивациясын қалай туғызуға болады, мектепті тұлғаның адамгершілік-рухани сапалық қасиеттерін қалыптастыру, өзін-өзі тану, өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі жүзеге асыруда SMART-білім беру ортасына айналдыру жайында ойлануымызға тура келеді. Жаңартылған білім мазмұны арнаулы мектеп оқушысын мектеп-интернаттан кейінгі әрекетін құруға, қоғамдық ортадағы орнын табуға, материалдық және рухани құндылықтарын құруға баулитындай етіп құрылуы тиіс деген қорытынды жасауымызға болады. Арнаулы білім беру ұйымдарындағы жаңартылған білім мазмұнындағы оқу-тәрибе процесін

ұйымдастыру мен жүзеге асыру, оның қорытындысы мүмкіндігі шектеулі тұлғаның қоғам өміріне белсене араласып, өзінің адамдық құндылықтарын жоғалтпай, өзінің құқығы мен қоғам алдындағы міндеттерін орындай білуге үйретеді десек болады. Сөз соңында, білім беру жүйесіндегі әлемдік даму тенденциясының негізі ретіндегі көрсеткіштерді назарға ала отырып, мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға деген қоғамдық көзқарастың өзі жаңартылған білім мазмұнына көшуді қажет ететіндей. Өйткені, әлемдік білім беру кеңістігіне енудің бірден-бір көрсеткіші көп тілді меңгеру, адамдық құндылықты таныту, адам капиталының маңыздылығын көрсету болса, мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға да осы аталған қабілеттер мен қасиеттерді сіңіруге болады. Арнаулы білім беру ұйымдарындағы жаңартылған білім мазмұнын жүзеге асыру нәтижесінде:

- қоғамның даму темпін жеделдету;
- мәдени аралық қарым-қатынас кеңістігін дамыту, постиндустриалды, ақпараттық қоғамға көшу;
- халықаралық іскерлік қарым-қатынас деңгейінде жаһандық мәселелерді шешілу мүмкіндігін арттыру;
- қоғамды демократияландыру;
- адам капиталы, оның маңыздылығын арттыруға қол жеткіземіз.

Білім беру құрылымындағы жаңашылдық оқытудағы репродуктивті стильден білім берудің жаңа конструктивтік моделіне көшу, білім алушылардың танымдық белсенділігі мен өз бетінше ойлау мүмкіндігін арттыруды қамтамасыз етеді. Жаңартылған білім мазмұнына көшудегі арнаулы білім беру ұйымдарында оқу-тәрбие процесі пәнаралық байланыс түрінде орындалып, АКТ қолдану, мүмкіндігі шектеулі тұлғаны әлеуметтік ортаға бейімдеу, оңалту жұмыстарын ұйымдастыру, медициналық-психологиялық-педагогикалық қолдау мен көмек көрсетуге бағытталады. Аталған міндеттерді жүзеге асыруда, арнаулы мектеп мұғалімдерінен жаңартылған білім мазмұны шеңберінде келесідегідей дағдылар талап етіледі?

- ❖ жетістікке жетуге негізделген оқу мақсаттарын құрастыру;
- ❖ оқу материалын игертуге қажетті, тиімді оқу процесін құру;
- ❖ оқу мақсаттарына сай оқу материалдарын дайындау;
- ❖ оқу процесіне арналған потенциалды ақпараттық орта құру;
- ❖ тұлғаның жеке-тұлғалық бағытына негізделген білім алушыны оза оқыту мен оза дамыту жағдайын құру;
- ❖ жағымды психологиялық климат пен қолдау жасау;
- ❖ алға қойған мақсатқа жетудегі ағымдық нәтижелерді қорытындылау;
- ❖ арнаулы мектеп оқушысының потенциалдық даму мүмкіндігін анықтау, арттыру.

Сонымен қатар, жаңартылған білім мазмұнындағы көрсетілген міндеттерді шешуде арнаулы мамандар қауымы жоғары деңгейдегі құзіреттіліктерге ие болуы тиіс:

Арнаулы құзіреттіліктер – кәсіби дамуын қамтамасыз ету, жоғары деңгейде өз әрекетін жобалау;

Әлеуметтік құзіреттіліктер – кәсіби қарым-қатынасқа түсу, кәсіби іскерлік қабілетін жоғарылату;

Білімдік құзіреттіліктер – кәсіби білім, іскерлік, дағдысын игеру, креативтілікті игеру, педагогикалық және әлеуметтік психологияның негіздерін қолдана білу.

Нәтижесінде арнаулы мектептегі білім алушыдан не талап етіледі?

- білім берудегі жеке траектория (оқу материалын игеру темпі, игеру деңгейі)
- білімді игеру дағдысы, тәсілі;
- оқу ситуацияларын шешудегі білім, іскерлік, дағдыларды қолдана білу.

Жаңартылған білім беру бағдарламасының мақсаты білім беру қызметкерлерінің педагогикалық шеберлігін жетілдіру. Оқушылар оқытылатын әр пәндік саланы түсінетіндігін көрсете отырып, алдағы уақытта осы білімдерін басқа жағдайларда қолдана білулері қажет. Сондықтан оқушыларды өз білімдерін кез-келген жағдайға қалай бейімдеу керектігін біліп, болашақта кездесетін кез-келген күрделі тапсырмаларды шешуге икемді болуға баулу маңызды. Сонымен қатар, оқу бағдарламаларының маңызды қағидасы білім беру бағдарламасының спиральдік қағидасы білім беру бағдарламасы моделіне негізделеді. Оның негізінде оқушылар келесі сыныпқа ауысқан сайын зерделенетін материалдар мен білімі қайталанып отырады. Ал, бұл қағиданың арнаулы мектептегі білім алушылар үшін орны ерекше. Өйткені, қайталау – білімнің айнасы дегендей, оқушылардың өткен материалдары қайта жаңғыртылып, толықтырылып отырады. Бұл қайталау дағдысының автоматтануы білім алушылардың теориялық білімді игеріп қана қоймай тәжірибеде қолдануда жүзеге асырылады. Сонымен қатар, инклюзивті білім беру жүйесінің де осы жаңартылған білім мазмұнында көрсетілген міндеттерді шешуге негіз болатындығы белгілі. Жалпы білім беретін мектептерде арнаулы сыныптар құра отырып, инклюзивті білім беру жүйесін жүзеге асыруда

мүмкіндігі шектеулі тұлғалар жалпы білім беру бағдарламасын игереді. Сондықтан жаңартылған білім беру заман талабы екенін ескерсек, арнаулы білім беру ұйымдарындағы өзгерістің нәтижесі де болжамға сай болмақ деп түйіндеуге болады.

Әдебиеттер

1. www.strategy2050.kz;
2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы / www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo.
3. Үш тілді білім беру тәжірибесін жақсарту үшін зерттеулер нәтижелерін енгізу мониторингі. Талдамалық анықтама. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы

Урмузина Б.Г., Утемисова Г.У.

*(Республика Казахстан, город Актөбе,
Актюбинский Региональный университет им. К.Жубанова,
Университет им. С. Башиева)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ

Президент страны Н.А. Назарбаев в своей статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» определяет важные предпосылки новой модернизации общественного сознания [3]. В этом контексте он указывает на следующие направления модернизации сознания:

1. Конкурентоспособность
2. Прагматизм
3. Сохранение национальной идентичности
4. Культ знания
5. Эволюционное, а не революционное развитие Казахстана
6. Открытость сознания

В этой связи именно конкурентоспособность как «способность нации предложить что-либо выигрышное, в том числе и «интеллектуальные продукты и качество трудового ресурса» и прагматизм как фундамент развития и перестройки общественного сознания (в образовании - мыслительной стратегии студентов) перекликается с темой нашего исследования. И это очень важно отметить, поскольку задачи, выдвинутые в статье подтверждают верность выбранного нами направления, ведущего к стратегическому пути трансформации сознания студента. Как пишет Н.А. Назарбаев: «Модернизация невозможна без изменения ряда привычек и стереотипов. Умение жить рационально, с акцентом на достижение реальных целей, с акцентом на образование, профессиональный успех – это и есть прагматизм в поведении. И это единственная успешная модель в современном мире». В высшей школе учебная деятельность требует специальной деятельности по формированию умения жить и ориентироваться на «конкретные практические достижения, тогда как несбыточные, популистские идеологии» ведут к катастрофе.

К сожалению, по итогам проведенного нами сопоставительного анализа имеющихся диссертационных работ в Казахстане, мы пришли к выводу, что практически отсутствуют работы в этом направлении и проблема исследования влияния технологий нейро-лингвистического программирования на эффективность процесса обучения требует разработки новой методологии исследования. В казахстанской психологической науке эта область ещё не разработана, что определяет основной упор на зарубежные и российские источники.

Актуальность исследования определяется необходимой потребностью в разработке модели педагогического воздействия, которое бы обеспечивало преподавателей мощным арсеналом защиты от посягательств открытых или скрытых промываний мозгов со стороны средств массовой информации, чтобы быть более осознанными, честными и готовыми заботиться о подрастающем поколении, которое бы могло противостоять наглым манипуляциям сознанием ущербных манипуляторов.

Теоретическая значимость исследования состояла в изучении способов латентного и открытого вербальных воздействий, с одной стороны, для определения степени их эффективности, с другой – обратиться к живой речи, а именно к двустороннему процессу говорения и понимания, чтобы обрести понимание речевой и мыслительной деятельности и вместе с тем научиться контролировать воздействие деструктивных вмешательств в глубины человеческого сознания. Для этого требовалось адекватное изучение речевых и других высших психических функций, чтобы определить те аспекты в

методах изучения нейропсихологических принципов, позволяющих сделать качественный психологический анализ скрытых вербальных воздействий.

Практическая значимость исследования зависела от конкретной области применения, либо формирование базы данных для создания эффективных текстов, которые будут использоваться в учебном процессе, с положительной установочной доминантой; либо дальнейшее исследование состояния профессионально важных личностных качеств как преподавателей, так и студентов, проведение на основе диссертационных материалов спецкурсов, семинаров. В основной части исследования для изучения связи между ОЖ и САТ были использованы коэффициенты Корреляции Спирмена и Кендалла. Для получения количественных данных были использованы методики: самоактуализационный тест и Тест смысловых ориентаций.

Данные методики направлены на измерение степени «экзистенциального вакуума» в терминах В. Франкла (СОЖ) и измерении степени самоактуализации студентов.

Полученные результаты были обработаны с помощью компьютерной программы SPSS 17.0.

Взаимосвязи Осмысленности жизни с личностными качествами – целевой направленностью в жизни, личной эмоциональной насыщенностью, удовлетворенностью самореализацией, локусом контроля-и самоактуализационной характеристикой – компетентностью во времени.

У студентов с высоким уровнем ОЖ ($n=16$) компетентностью во времени, выявлены множественные взаимосвязи показателей ОЖ со шкалами исследования (всего 7 переменных) ($p<0,05$ и $p<0,01$).

По результатам обследования студентов – психологов с высоким уровнем ОЖ была сформирована матрица корреляционных связей, которая содержит взаимосвязи между общей осмысленностью в жизни с другими шкалами исследования.

Студентов с высоким уровнем осмысленности жизни характеризует наличие осмысленности в постановке целей на будущее. Участники ЭГ в процессе исследования успешно освоили ментальные и поведенческие программы, которые предлагает НЛП, научились создавать успешные навыки эффективного поведения вокруг фиксированной цели. Однако даже эти студенты не все ещё осознают алгоритм своих действий по пути к достижению цели, чему им предстоит обучаться в дальнейшем. Но они очень хорошо понимают алгоритм хорошо сформулированной цели и то, из чего состоит модель «мышления эффективных людей» [1, с. 56].

Студенты с высоким уровнем осмысленности жизни понимают эффективность поведения в настоящем, умеют объяснить последовательность событий и связи между причиной и следствием, находясь в здесь и сейчас. В то же время они хорошо осознают своё ближайшее будущее, что способствует открытию новых возможностей, изменению самой нейрологии воспоминаний и нахождения эффективных временных линий за счёт освоения некоторых приёмов НЛП, основанных на идее **временной линии**, что позволяет нам использовать их как «ключи».

Студентов с высоким уровнем осмысленности жизни характеризует эмоциональное погружение и осознание настоящего, обеспокоенность о своевременной реализации своих текущих дел, что способствует креативности и успешному обучению.

Удовлетворенность самореализацией или результативность жизни отражает прошлый отрезок в жизни человека. Студенты с высоким уровнем осмысленности жизни достигают результативности благодаря сформированной ответственности в планировании и осуществлении деятельности, гибко перестраиваясь в периоды изменений к соответствующим контекстам. Они сокращают разрыв между текущим состоянием и желаемым, охотно реагируя на замечания и пробуя действовать иначе, как сильные личности, воспринимая свои ошибки не как поражения, а как обратную связь, (что является базовой пресуппозицией НЛП) [2, с. 45].

У студентов с низким уровнем осмысленности жизни ($n=14$) также были выявлены множественные взаимосвязи показателя ОЖ с другими переменными (всего 7 переменных) ($p<0,05$ и $p<0,01$).

Студенты с низким уровнем осмысленности жизни показали несформированность умения грамотно распоряжаться временем, хотя некоторые из участников наоборот имеют «проектерские» планы, не подкрепленные реальной опорой в настоящем (по шкале компетентность во времени они имеют средний балл $x=14,10$ балла), их поведение определено внешним локусом контроля (по ЛК Жизнь $x=31,13$ балла). Осмысленность жизни в целом связана с построением собственной жизни в соответствии с представлением о себе как о сильной личности (по ЛК Я $x=23,33$ балла).

Мечты о будущем и застревание в прошлом оттягивают их мысли, прибавляя кучу незавершенных дел и потерю времени, что приводит к дискретному восприятию своего жизненного пути.

Студенты с низким уровнем осмысленности жизни характеризуются творческим и эмоциональным отношением к выполняемой работе, что приводит к задержке выполнения задания в срок.

Корреляционный анализ взаимосвязей между шкалой ОЖ и другими переменными выявил, что у студентов ЭГ имеются значимые взаимосвязи показателей шкал ОЖ с тремя переменными исследования (в их числе: результат, ЛК_Я, ЛК_Ж). Они характеризуют студентов как осознанно подходящих к осмыслению своей жизни и не омрачающих рефлексивностью свою прошлую деятельность.

Подводя итог, акцентируем внимание на том, что освоение методов НЛП является важным инструментом как для планирования самого процесса обучения, так и для актуализации у студентов психических состояний и дальнейшего закрепления «эталонного» состояния успешности и осознанности.

Литература

1. Бэндлер Ричард, Гриндер Джон, Делозье Джудит, Эриксон Милтон Хиланд. Полный курс гипноза. Паттерны гипнотических техник Милтона Эриксона. М.: АСТ, Прайм-Еврознак, 2015. – 56 с. – (Психология. Высший курс).
2. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП. СПб.: Питер, 2001. –45 с.
3. Назарбаев Н.А.,
4. https://total.kz/ru/news/politika/nazarbaev_vzglyad_v_budushee_modernizatsiya_obschestvennogo_soznaniya

Шерьязданова Х.Т.

(Республика Казахстан, г. Алматы,

Казахский государственный женский педагогический университет)

ПРОСТРАНСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Современная наука в настоящее время переживает период переосмысления подходов, отказа от устоявшихся стереотипов и традиций. Ключевым моментом становится положение, что в образовании должны быть созданы условия для развития и самореализации личности. Анализ исследований позволяет считать, что в Республике Казахстан начата работа по обновлению образования на всех ступенях, где основной задачей, согласно Закону Республики Казахстан «Об образовании», является внедрение инновационных образовательных технологий[1,2].

Высшее образование является сложным многоуровневым социальным явлением, имеющим институциональные формы, изменяющихся в процессе модернизаций. В условиях глобализации образование определяет не только уровень развития личности, но и всего общества в целом, всех его социальных институтов и подсистем. Высшее образование представляет собой социальный институт, рассмотрение сущности которого посвящены работы представителей разных гуманитарных наук – философии, социологии, педагогики, культурологи и др. Развитие образования в этих контекстах занимали и занимают важное место в исследованиях зарубежных, российских и казахстанских исследователей. Происходящие трансформации в жизни общества породили и новые проблемы в развитии высшего образования. Актуализировались проблемы социальной доступности, зависимости высшего образования от социальной дифференциации и социальной мобильности различных слоев населения. В настоящее время интерес вызывают не только социальные, экономические основы современной системы образования, но и теория и практика прогнозирования потребностей в специалистах в условиях структурной перестройки и диверсификации экономики, внедрения новых технологий в образование.

Эффективным фактором внедрения новшеств в практику подготовки современных специалистов является появление менеджмента в образовании [3]. Инновационный менеджмент – это сравнительно новое понятие для научной общественности в Республике Казахстан. В бывшем СССР введение нового всегда осуществлялось методами активного государственного вмешательства, и, как правило, централизованного бюджетного планирования и финансирования. Побудительным механизмом развития инноваций в первую очередь является рыночная конкуренция. В условиях становления и развития автономии вузов рынок труда вынужден сокращать издержки производства. Укрепление позиций в конкурентной борьбе с вузами, предлагающие аналогичные образовательные услуги, позволяет разрабатывать и использовать достижения науки, техники, технологий, совершенствовать и обновлять основной капитал в виде производственных фондов. Поэтому, говоря о модернизации

психологического образования, мы должны провести анализ инновационного фактора в образовании в целом, и определиться с дефинициями менеджмента.

Инновационные факторы включают внедрение новшеств, осуществление процессов инноваций, инновационной деятельности, расчет и прогнозирование эффективности в случае внедрения в результате его использования. Под новшеством понимается изобретение, новый метод, новый обычай, порядок. С момента принятия к распространению новшество становится нововведением или инновацией. Под инновацией в широком смысле слова понимается использование новшеств в виде новых технологий, продуктов или услуг, организационно – технических и социально экономических решений производственного или иного характера. Существуют различные виды инноваций, которые систематизированы нами в таблице 1.

ВИДЫ ИННОВАЦИЙ

Таблица 1

№	Признаки систематизации инноваций	Инновации
1	2	3
1	По степени новизны	<ul style="list-style-type: none"> • Базисные инновации (основа формирования нового поколения и направлений развития) • <i>Улучшающие инновации</i> • Псевдоинновации, направленные на частичное улучшение
2	По характеру применения	<ul style="list-style-type: none"> • Продуктивные инновации, направленные на использование новых продуктов. • Технологические инновации, нацеленные на функционирование новых структур • <i>Комплексные инновации</i> (единство нескольких видов изменений) • Рыночные инновации.
3	По источнику стимулирования	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Инновации, вызванные развитием науки и техники</i> • Инновации, вызванные потребностями производства • <i>Инновации, вызванные потребностями рынка</i>
4	По роли в производственном процессе	<ul style="list-style-type: none"> • Инновации потребительские • <i>Инновации инвестиционные</i>
5	По масштабу	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Инновации сложные</i> • <i>Инновации простые</i>

*Примечание: в таблице выделены курсивом инновации, которые были использованы в модернизационных процессах образования в РК.

В теории управления, где рассматриваются проблемы повышения эффективности использования человеческого ресурса, невозможно сделать анализ без создания системы **мотивации персонала в организации**. Образование не просто использует человеческий капитал, он напрямую направлен на развитие этого капитала. Анализ современных научных разработок в области экономики и психологического менеджмента, направленный на разработку и повышение эффективности деятельности организации образования, опираясь на этапы реформирования, которые были определены в соответствии с образовательными процессами с конкурентноспособными вузами РК на период 2011-2020 гг. Стратегические цели соответствовали приведению содержания образования с параметрами Болонского процесса, для чего и были выделены **этапы реформирования** (см. таблицу 2):

Констатируя проблемы высшего психологического образования, мы должны отметить, что модернизация сосредоточена на **поисковых, более эффективных технологий**. Поиск новых методов в организации обновления производства, коим является образование не закончен. Определение приемов инновационных процессов в высшем психологическом образовании обозначило направления соответствия технологиям обучения принципам Болонского процесса. В связи с этим в основе казахстанской стратегии модернизации высшего образования в условиях кредитной технологии обучения лежит **компетентностный подход**[4].

Согласно Болонским требованиям компетентностный подход реализуется в Дублинских дескрипторах, которые основаны на пяти главных результатах обучения: знание и понимание, использование на практике знания и способности понимания, способность к вынесению суждений, оценке идей и формулирования выводов, умения в области обучения. Компетентностный подход предполагает привитие и развитие у студентов набора **ключевых компетенций**, которые определяют его успешную адаптацию в обществе. В отличие от термина «квалификация», компетенции включают помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих

квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. В соответствии с этим в высшем образовании в рамках Болонского процесса различают **предметные** (относящиеся к предметной области) и **общие** (для всех курсов, модулей данного цикла) компетенции. Общие компетенции включают в себя **инструментальные компетенции**, предполагающие способность понимать и использовать знания и идеи; **методические компетенции**, понимаемые как способность организовывать и эффективно управлять факторами внешней среды (временем, обучением), принимать решения и решать проблемы; **межличностные и системные компетенции**. Наряду с компетентностным подходом, важным элементом образовательных программ, построенных с учетом Болонских принципов, является их **модульная структура** и исчисления объема учебной нагрузки в кредитах ECTS (зачетных единицах)[5].

Таблица 2

Этап	Стратегические цели	Содержание
1	Организация образовательного процесса в соответствии с параметрами Болонского процесса	Изменения в ГОСО образования. Изменения позиций в классификаторе специальностей
2	Обеспечение эффективности системы оценки качества образовательных программ	Сопоставительный анализ зарубежных вузов
3	Методологическое обеспечение содержания высшего образования	Составление спецификации образовательных программ. Внедрена система зачетных баллов по кредитной технологии обучения по типу европейской системы перевода кредитов (ESTC)
4	Обеспечение интеграции образования и науки. Создание условий для коммерциализации продуктов интеллектуальной собственности.	Внедрение принципов корпоративного и инновационного менеджмента, расширение функции коллегиальных органов управления, привлечение работодателей к управлению.
5	Расширение академической свободы студентов, реализация принципов мобильности	Составление модели выпускника с целью выравнивания уровня подготовки специалистов в разных странах и регионах

В Республике Казахстан ведутся разнообразные поиски эффективных форм и методов в подготовке психологов. Это вызвано, с одной стороны, требованиями современной жизни и теми многочисленными сферами, где психология востребована. С другой стороны, в рамках сложившейся формы подготовки выявляются значительные пробелы. Главное: **расщепление теории и практики**. В последние десятилетия устоялась и воспринимается как бесспорное положение о том, что существуют две независимые друг от друга психологии – теоретическая, фундаментальная, и практическая, прикладная. В этой логике одни учебные заведения готовят так называемых «теоретиков», а другие – «практиков». Поскольку данные специалисты имеют разные сферы применения, то в содержании обучения (в базовый профессиональный компонент ГОСО) вкладываются различия. Практика подготовки психологов в Республике Казахстан начата тридцать лет назад, но в последние годы модифицирована в силу изменений в классификаторе специальностей по направлениям «Образование» и «Социальные науки». В рамках направления «Образование» ведется подготовка специалистов по специальности 5В010300 – Педагогика и психология, а в рамках социального направления ведется подготовка по специальности 5В050300 – Психология. При выработке принципов подготовки специалистов-психологов разных областей (образования, здравоохранения, социальной сферы, юриспруденции) необходимо иметь в виду, что независимо от предметного содержания в процессе обучения должна стоять **практика образования**. Проблемы обновления содержания образования в целом в Республике Казахстан, предпринятые в последние десятилетия, осуществлялись на основе модернизации государственных стандартов образования. Содержательная сторона ГОСО в РК в 2012-2013 годах потребовала внесения изменений и внедрения новых специализаций. Так, в ГОСО по специальности 5В050300-Психология КазНПУ им.Абая включили специализацию «медиация» и направили усилия на подготовку специалистов для юриспруденции. В 2017г. ГОСО этой специальности, разработанный КазНУ им.Аль-Фараби ввели специализацию «Клинический психолог» на медицинском факультете, обеспечивая в будущем подготовку специалистов для системы здравоохранения. Введение специализации назрела в последние время, так как уже введены штатные единицы психологов в организациях и учреждениях в здравоохранения, пеницитарной системы и т.д. Решение этих вопросов зависит от построения научной модели психологии, ее теоретической и практической идентификации.

Одним из условий эффективной психологической подготовки в высшей школе является **субъектно-ориентированный подход**, который характеризуется поэтапным и динамическим процессом развития как субъектности, так и психологической готовности. В работе Ерментаевой А.Р. было показано, что психологическая готовность студентов как многомерное, сложное личностное новообразование, значимое для совершенствования деятельности и общения, определяется степенью усвоения и применения психологического знания. Субъектность студентов в контексте психологической подготовки определяется отношением к психологическому знанию, а психологическая готовность определяет направления и уровни и конкретные пути развития субъектности студентов. Субъектность выступает как условие реализации психологической подготовки, как внутренний механизм актуализации и развития психологической готовности студентов. Проблемы развития субъектности и психологической готовности студентов во взаимосвязи определяется как проблема построения и реализации интегрированной технологии субъектно-ориентированной психологической подготовки. Технология развития субъектности включает специально организованные курсы психологии, психодиагностики, тренинго-субъектного развития, консультирования и т.д. и т.п.

В настоящее время достаточно подробно проанализирована подготовка психологов для сферы образования (в этой связи внесены изменения в сторону усиления психолого-педагогического образования, обновлены базовые профессиональные дисциплины и включены новые-элективные курсы). Таким образом создана основа для становления **психологической службы в сфере образования**. Модернизация отечественного образования в подготовке специалистов-психологов потребовала разработки модели выпускника, которая была апробирована нами [7].

В модели выпускника образовательной программы «Педагог-психолог в образовании» необходимо выделить **индикаторы (кластеры) компетенций**: профильные компетенции, управленческие компетенции, коммуникативные, личностные, интеллектуальные. В первом кластере «Профильные компетенции» вошли компетенции, необходимые для осуществления педагогической деятельности, педагогической этики, работы в команде. Второй кластер «Управленческие компетенции» состоит из блока компетенции планирования и постановки задач, принятия решения и мотивации деятельности, информационных компетенции и развития лидерских качеств, так как психолог в образовании должен влиять на других, направляя всеобщие усилия на достижения целей организации. Третий кластер представляет коммуникативные компетенции, куда входят компетенции культуры речи, владение навыками управления конфликтами, межличностное понимание, владение навыками публичных выступлений. Четвертый кластер представляет «Личностные компетенции»-те качества личности, без которых психолог в сфере образования не может обойтись, это: ответственность, инициативность, настойчивость и уверенность в себе, адаптивность и стрессоустойчивость, ориентация на профессиональное и личностное развитие. Пятый кластер состоит из ряда интеллектуальных компетенций-гибкость ума, аналитические способности, лабильность и обучаемость, критичность и широта мышления, логичность и доказательность.

Алгоритм модели составлен нами на основе собеседований с работодателями, так как на современном этапе подготовка специалиста целиком и полностью зависит от рынка труда. Разрабатывая схему компетентностной модели психолога в образовании, мы провели анализ инновационного фактора. Технология подготовки специалиста-психолога в образования как компетентностная модель, разработана нами в рамках программы «Модернизационные процессы в высшем психологическом образовании в Республике Казахстан» и опубликованы в ряде изданий [7].

Литература

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании». http://kodeksy-kz.com/ka/ob_obrazovani.htm
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118>
3. Бапаева М.К., Шерьязданова Х.Т. Инновационный фактор в подготовке специалистов психологов в высшей школе. Материалы международной научной конференции «Лидерство и организационное развитие», 2015г. София, Болгария, с.1031-1037.
5. Болонская декларация. Совместная декларация Министров образования стран Европы. – Италия: Болонья, 1999.
6. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года №152. – Астана, 2011.
7. Ерментаева А.Р. Субъектно-ориентированная психологическая подготовка студентов. Автореф. дисс. на соискание ученой степени д.пс.н. Алматы, 2008. – 45С.
8. Шерьязданова Х.Т. Психологическое образование в Республике Казахстан: Реалии и перспективы. Журнал «Высшее образование сегодня», №12, М.:2014. – стр.41-47

5 СЕКЦИЯ
Ғылыми-психологиялық мамандар дайындауда
психология аясындағы заманауи әдістері
Современные подходы в подготовке
научно-педагогических кадров
в области психологии

Аймаганбетова О.Х., Сагнаева Т.Ж., Адилова Э.Т.
*(Республика Казахстан, г. Алматы, Казахский национальный университет
имени аль-Фараби, г. Усть-Каменогорск, ВКГУ им. С. Аманжолова)*

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

В современной психологии сложилось несколько направлений в исследовании смысловой сферы человека: исследования смысловых установок как механизма стабилизации деятельности (А.Г. Асмолов), изучение смысловых образований в рамках интерсубъектно – объектного подхода, согласно которому личность рассматривается сквозь призму коммуникативных взаимодействий (А.У. Хараш), изучение мотивационно – смысловых образований в структуре направленности личности (Б.О. Сосновский), изучение смысловой регуляции деятельности (Е.С. Мазур) и др.

Д.А. Леонтьев, анализируя структуры смысловой сферы личности, выделил такие ее составляющие – как личностный смысл, смысловая установка, мотив, смысловая диспозиция, смысловой конструкт и личностная ценность. Эти структурные составляющие, отмечает он, связаны в единую систему смысловой регуляции жизнедеятельности, образуя в ее пределах относительно автономные динамические смысловые системы, каждая из которых содержит в себе ряд взаимосвязанных разнотипных смысловых структур и обеспечивает смысловую регуляцию определенной области жизнедеятельности или отдельного акта деятельности [1].

Предложенная Д.А. Леонтьевым мультирегуляторная модель личности [2] позволяет понять соотношение смысловой регуляции с другими системами регуляции жизнедеятельности. Для этого, указывает автор, надо рассмотреть вопрос: почему люди делают то, что они делают? На него существует не менее шести ответов, которые определяют шесть различных систем отношений человека с миром и, соответственно, шесть различных систем регуляции поведения, жизни человека в мире.

Несмотря на то, что эти системы переплетаются друг с другом, пишет Д.А. Леонтьев, их достаточно четко можно выделить в чистом виде: первый ответ – «Потому, что я хочу» (логика удовлетворения потребностей); второй ответ – «Потому, что он первый начал» (логика реагирования на стимул); третий ответ – «Потому, что я всегда так делаю» (логика предрасположенности, стереотипа, диспозиции (с ней, связанные такие понятия, как «характер», «стиль», «установка», «научение»)); четвертый ответ – «Потому, что все так делают» (логика социальной нормативности); пятый ответ – «Потому, что мне это важно» (логика смысла или жизненной необходимости) шестой ответ – «А почему бы и нет» (логика свободного выбора).

Три первых системы (механизмы), указывает автор, – общие для человека и животных. Четвертый ответ («потому, что все так делают») уже специфическая для человека, но не специфична для личности. Крайним выражением этой логики является тотальный конформизм. Но, конечно, строя отношения с миром, учитывать в той или иной мере социальные ожидания, интересы социального целого необходимо. Логика смысла (жизненной необходимости) – специфическая для личности и конституирует ее. Можно утверждать, говорит Д.А. Леонтьев, что человек является личностью в той мере, в которой его жизнь определяется именно этой логике [2, с.155].

Предложенный Д.А. Леонтьевым методологический подход к проблеме смысла позволяет преодолеть видимые противоречия между различными его определениями, увидеть его как единство трех аспектов, включающих три различные системы отношений: онтологического аспекта (динамика жизненных отношений субъекта с миром); феноменологического аспекта (динамика процессов презентации в образе мира субъекта смыслов значимых объектов и явлений); и деятельностного аспекта (динамика психологических процессов личностной регуляции жизнедеятельности). Последствием признания многомерности феномена смысла стала предложенная автором замена понятия «смысл» понятием смысловой реальности или «смысловой ткани» жизнедеятельности.

В его фундаментальной работе «Психология смысла» представлено развернутое описание как синхронической (структурно – функциональной), так и диахронической (развернутой во временной динамике) организации смысловой реальности [1].

Следовательно, смысложизненное отношение к профессии предполагает включение ее в систему важнейших ценностей, образующих смысложизненные ориентации человека, а сфера профессиональной самореализации становится одной из наиболее значимых. Такое отношение, по мнению В.Е. Чудновского, Д.Н. Завалишиной, Е.А. Максимовой, А.Р. Фонарева и других является важным условием достижения вершин профессионализма. Однако, использование понятия «смысложизненное отношение к профессии» не означает, что профессиональная деятельность должна быть единственным смыслом жизни человека, не означает безусловную преданность одной профессии в течение всей жизни. Но, если речь идет об определенном периоде жизни, в течение которого специалист занимается избранной профессиональной деятельностью, он должен максимально, насколько это, возможно, полно реализовать себя в ней, то есть «... занимаясь каким-то делом» «здесь и теперь», важно уметь полностью мобилизовать свои силы» [3, с.108].

По мнению Ж.П. Вирной функциональная сфера мотивационно – смысловой регуляции определяется психологическими механизмами, обеспечивающими реальную организацию психической деятельности человека, трансформируется в его поведении как активного субъекта жизнедеятельности. Среди таких механизмов автор выделяет: мотивационно – побудительный, эмоционально – ситуативный, когнитивный, аксиологический, рефлексивный [4].

Таким образом, ценность, как структурный компонент смысложизненных ориентаций, обуславливает ценностно – смысловое отношение к профессии, которое обеспечивает энергетический потенциал профессиональной направленности, переживания значимости, ценности профессии, может иметь высшую меру проявления в смысложизненных отношениях профессиональной деятельности. Положительное ценностно – смысловое или смысложизненное отношение к профессии предполагает включение профессиональных ценностей и целей в структуре смысложизненных ориентаций, является фактором, регуляции профессиональной деятельности или профессионального становления, в частности формирование мотивационной основы овладения профессией [5].

Многие исследователи (К.К. Платонов, М.А. Котик, Б.А. Сосновский, Р.Д. Санжаева, Л.И. Захарова и др.) психологическую готовность к деятельности рассматривают как психический феномен, с помощью которого объясняют стабильность деятельности человека в полимотивированном пространстве. Так, согласно мнению С.Л. Рубинштейна, готовность человека к действию является осознанием им своих потребностей, для удовлетворения которых нужно активизировать свои психические и физиологические возможности, ведь «внешние причины всегда действуют только через внутренние условия, через личность» [6].

Д.К. Войтюк подчеркивает, что психологическая готовность личности является, прежде всего, динамической смысловой структурой, определяющей качество активности личности в профессии, его мотивацию и уровень способностей. Среди важнейших механизмов регуляции личностной активности в профессиональной сфере автор выделяет мотивацию и способность к рефлексии. Высокому уровню психологической готовности к профессиональной деятельности, по его мнению, отвечать и высокий уровень активности личности по ее включения в профессиональную деятельность, и именно рефлексия, как родовая способность человека, обуславливать постоянное движение в смысловом пространстве. Трансформация смысла, в свою очередь, приведет к изменению деятельности и менять самого человека, который эту деятельность реализует [7].

Многие исследователи не только подчеркивают роль мотивации в формировании готовности к профессиональной деятельности, но и вводят понятие мотивационной готовности. Так, Х.М. Дмистерко – Карабин предлагает модель мотивационной готовности будущего психолога к профессиональной деятельности, которая имеет сложную структуру и образуется следующими взаимосвязанными блоками:

I. Ценностно – смысловой блок: положительное ценностно – смысловое (в высшем проявлении – смысложизненное) отношение к профессиональной деятельности; интегрированность профессионально значимых ценностей (самосовершенствование, сохранение индивидуальности, духовного удовлетворения, творчества) в системе смысложизненных ориентаций личности будущего специалиста.

II. Блок профессиональной направленности: интерес к профессии; удовлетворенность профессиональным выбором, желание работать по специальности, наличие профессиональных целей; положительные ожидания относительно профессиональной самореализации.

III. Блок учебно – профессиональной мотивации: собственно профессиональная мотивация, которая представлена релевантным трудом психолога мотивам преобразования, достижения и коммуникации, внутренняя мотивация овладения профессией, релевантная содержанию самой деятельности, сущностью которой является желание стать квалифицированным специалистом в выбранной области.

Таким образом, основными структурными элементами мотивационной готовности, как указывает Х.М. Дмитерко – Карабин, является положительное отношение к профессиональной деятельности, интерес к ней, потребность в этой деятельности, профессиональная направленность, ориентация на ценности и достижения в избранной сфере [8].

При определении мотивационной готовности к деятельности необходимо учитывать наличие классификаций мотивов и мотивации. Так, А.Н. Леонтьев выделял мотивы смыслообразующие, побуждающие к деятельности, придающие ей личностный смысл, и мотивы – стимулы, которые выполняют функцию побудительных факторов, сопровождаясь зачастую положительно или отрицательно окрашенными эмоциями. По его мнению, в структуре одной деятельности имеют место быть оба вида мотивов, причем «смыслообразующие мотивы всегда занимают выше иерархическое место, даже если они не имеют прямой афектогенности» [9, с. 202-204].

К. Замфир, изучая специфику профессиональной мотивации, пришла к выводу, что внутренняя мотивация – это всегда понимание общественной полезности труда, удовлетворение от процесса и результатов труда. Что касается внешней мотивации, то здесь, считает она, выделяется два вида мотивации: внешняя положительная – материальное стимулирование, карьера, престиж и внешняя отрицательная – боязнь критики, осуждения, санкций, которые определенным образом сочетаются между собой [9, 8].

Следовательно, наиболее мотивационно готовым к работе может считаться тот специалист, который, сознавая смысл и необходимые результаты профессиональной деятельности, внутренне стремится к процессу ее осуществления и достижения ожидаемых им самим и обществом результатов. Понятно, что внутренняя мотивация может дополняться внешней стимуляцией как положительной, так и отрицательной эмоциональной валентности.

Таким образом, именно внутренняя мотивация является релевантной содержанию профессиональной деятельности, т.е. является источником настроенности личности, стержнем и основой ее мотивационной готовности к этой деятельности.

Профессиональная мотивация, как и готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности формируется в течение учебного процесса в вузах. При этом профессиональная мотивация развивается как потенциальная, важным аспектом формирования которой является самопроектирование будущего специалиста, построение им профессиональных целей и включения их в жизненную программу, а также наличие позитивных ожиданий относительно профессиональной самореализации, которые должны базироваться не в романтических представлениях о профессии, а на понимании внутренней сущности будущей деятельности в целом и отдельных ее аспектов. Здесь также важно соотношение ближней и дальней временной перспективы, в частности, понимание будущим специалистом поэтапности профессионального становления и обусловленности будущих профессиональных успехов нынешними достижениями в учебе.

Таким образом, проведенный анализ существующих в современной психологии взглядов на проблему профессиональной мотивации, привел нас к пониманию, что профессиональная мотивация представляет собой динамическую иерархизированную систему мотивов, обуславливающих внутреннюю и внешнюю активность человека в профессиональной сфере, сопровождая весь процесс профессионального развития (профессионализации), начиная с возникновения профессиональных интересов к достижению наивысших уровней профессионализма в выбранной области.

Исходя из этого, в качестве основных показателей профессиональной мотивации психолога-практика были выделены:

- уровень мотивации достижения профессионального успеха (стремление к свершениям, достижениям в сфере профессиональной деятельности);
- уровень удовлетворенности избранной профессией (согласованность между целями и возможностями профессиональной деятельности и системой личностных устремлений, ценностей, смыслов);
- уровень мотивационной направленности на профессиональную самореализацию (значимость возможности реализации своего потенциала в профессиональной сфере).

Литература

1. Леонтьев Д.А. Структурная организация смысловой сферы личности: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1988.

2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007.
3. Комаревцева Е.А. Личностная и профессиональная зрелость специалиста // Ананьевские чтения – 2006: материалы научно-практ. конф. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2006.
4. Вирная Ж.П. Мотивационно-смысловая регуляция в профессионализации психолога: дис. доктора психол. наук: 19.00.01.– Луцк, 2004.
5. Дмитерко-Карабин Х.М. Основные ориентации мотивационной готовности в профессиональной деятельности психологов. – Ивано-Франковск, 2012.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2012.
7. Войтюк Д.К. Влияние рефлексии на формирование психологической готовности личности к профессиональной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2004.
8. Дмитерко-Карабин Х.М. Основные ориентации мотивационной готовности в профессиональной деятельности психологов. – Ивано-Франковск, 2004.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977.

Аманбайқызы Р., Амзеева Г.Ә.

*(Қазақстан Республикасы, Қызылорда қ.,
Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті)*

БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЭВАЛЮАЦИЯНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУЫ

«Эвалюация» термині (evaluation) қазіргі педагогика ғылымында кең таралмаған, дегенмен білім сапасын басқару жүйесі жоғары дамыған көптеген шет елдерде кең түрде қолданылады. Ол алғаш рет Ресейде 2001 жылы шыққан «Университеттегі педагогикалық білім беру: мән мәтіндік-биографиялық амал» атты кітапта қолданылды.

«Эвалюация» термині бағалау үрдісімен ғана байланыспайды, сонымен бірге білім сапасын басқаруда аналитикалық-бағалау қызметіндегі бейтарап ұғым ретінде қарастырылады. Білім берудегі эвалюация өзгерістер динамикасын бақылау үшін сандық және сапалық әдістерді есепке ала отырып, бірыңғай әдіснамалар негізінде талданатын, студенттердің құндылықтары мен позитивті сапаларын жүйелі түрде зерттеуге арналған теориялық-әдіснамалық және тәжірибелік жұмыстар спектрін камтиды. Осындай тәсілмен, білім берудегі эвалюацияға келесідей бақылау-бағалау қызметінің барлық бағыттары жатады:

- Мақсат қою, әдіснамалық амалдарды анықтау (ереже бойынша, динамикалық әдістерге сүйене отырып, студенттердің сипаттамаларындағы өзгерістерді талдау);
- Логикалық және математикалық модельдерді жасау;
- Ақпараттарды талдау және жинау әдістерін таңдау;
- Зерттеушілік дизайнды жасау;
- Білім сапасын арттыру мақсатында басқару шешімдерін қабылдау үшін талдау үрдісінде мәліметтерді интерпретациялау және өңдеу әдістерін анықтау.

Эвалюация педагогика, психология, экономика, менеджмент және басқа ғылымдардың тоғысқан жерінен табылады, онда оның теориясы пәнаралық сипат алады. Эвалюацияда сандық әдістерді қолдану факторлық талдау, дисперсиондық талдау, метаталдау, математикалық-статистикалық аппаратты пайдалануды талап етеді. Білім сапасын басқару теориясы эвалюацияда объектілерді талдауда оған синергетикалық және үрдістік амалдарды ендіреді. Ақпараттарды жинаудың сапалық әдістерін қолдану кезінде сарапшылар қатыстырылады, анкета мен интервью қолданылады. Білім беру ұйымдарында іс-әрекеттердің тиімділігін бағалауға білім беру саласына кететін қаржылық шығындарға қатынасын талдау жатады, сондықтан кірістер тиімділігін қарастыру кезінде әлеуметтік-экономикалық объектілерді талдаудың сандық әдістері мен түрлі бағалық әдістер қолданылады. Білім беру менеджменті мен эвалюация арасындағы байланыс EQUIS және ИСО 9000 сапа стандартын қолдануды қажет етеді.

Біздің заманымыздағы білім берудегі эвалюацияның қалыптасуы мен дамуы ХХІ ғасырда болған жаһандық мәселелермен байланысты. Бүгінгі күні менеджмент қызметтері, әдістері, процедуралары және технологиялары әр түрлі салада, сондай-ақ білім беру саласына да кең түрде ендірілуде. Барлық әлемде білім беру саласында құрамына ақпараттық жаңа технологияларды ендіруге, адамзаттық ресурстарды тиімді орналастыруға, басқару шешімдерін қабылдауда тәуекелдерді бағалауға, жаңалықтардың тиімділігін жоспарлауға мүмкіндік беретін мониторинг, бенчмаркинг, әлеуметтік-экономикалық жүйелердің дамуын стратегиялық басқару артықшылықтары және жүйелік амалдар кіретін басқару теориясының парадигмасы нығайтылуда.

Бұл тенденциялар білім беру жүйесі жоғары дамыған көптеген мемлекеттерде көрініс табады. Ресей мен Қазақстанның жоғары оқу орындарында білім берудің барлық аспектісін қамтитын және эвалюацияға негізделетін сапа менеджмент жүйесі енгізілді. АҚШ пен Канадада педагогтарды, басқарушыларды және әр түрлі елдердегі әлеуметтік сала қызметкерлерін біріктіретін бағалаушылар ассоциациясы – American evaluation Association (AEA) және Canadian evaluation Society ұйымдастырылды. Жыл сайын конференциялар ұйымдастырылады, білім берудегі эвалюация мәселелері бойынша ғылыми әдебиеттер, журналдар және энциклопедиялар шығарылады. Эвалюация білім беру жүйелері үшін қажет болып табылады, онсыз білім берудегі көптеген мәселелер өз шешімін таба алмауы мүмкін.

Тексеру құралдары туралы педагогтардың біріге отырып жасаған ұсыныстары мен ғылымға дейінгі формаларына әкелетін тест тарихы басқа елдер секілді Ресейде де XIX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың басында басталды. Бұл кезеңде тесттерді педологияда басқа психометрикалық әдістемелермен тең түрде насихаттаған эксперименталдық педагогика өкілдері кең түрде қолданды. Сол кезеңнің А.П.Болтунов, А.Ф.Лазурский, А.П.Нечаев, Ф.Е.Рыбаков және т.б. сияқты танымал мамандары өз зерттеулерінде тесттерді кеңінен қолданды [1].

Кеңес одағының алғашқы жылдарында Ресейде ілгері дамуға ұмтылыстар ағымында білім берудегі Ресей ғылымында жинақталған потенциалды сұранысқа ие болды. Тесттік әдістемелер дамыған кеңес педологиясының тарихында өз жұмыстарын балаларды дамыту және оқыту нәтижелерін бағалауға арнаған сол кезеңнің танымал ғалымдары болды (М.Я.Басо, Л.С.Выготский, А.П.Болтунов, П.П.Блонский, К.Н.Корнилов, А.П.Нечаев, А.Р.Лурия және т.б.) Алайда кеңестік Ресейдегі тестілеушілер (тестологтар) мен педологтардың белсенді қызметінің ғұмыры қысқа болды. 1936 жылы тестті зиянды әдіс деп таныған «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» ВКП(б)-ның қаулысы шықты. XX ғасырдың 90-жылдарының басына дейін көптеген жылдар бойы тесттерге деген қатынас жағымсыз түрде болды. Саяси репрессия тоқтаған кезеңде педагог-практиктер тестілеуге көше бастады. XX ғасырдың 60-жылдарының басында көптеген мұғалімдер формалды көрсеткіштерге емес, оқу үрдісінің шынайы сапасын қамтамасыз ету үшін бақылау кезінде тест формасындағы тапсырмалар жиынтығын қолдана бастады.

XX ғасырдың 60-шы және 90-шы жылдардың басындағы уақыт аралығы Отандық мектептер үшін либерализация кезеңі болды. Бұл кезеңде тесттер жартылай жария етілді. Оған деген ресми түрдегі тиымдар әлі де өзгертілмеген болатын, бірақ жаңалықтардың тиімділігін бекіту үшін құрал ретінде тесттер мен сауалнамалар қолданылған педагог-жаңашылдардың жұмыстары пайда болды. Тестілеу мәселелері бойынша диссертациялық зерттеулердің алғышарттары қолданылды. Осы кезеңде педагогикалық өлшеу теориялары тәжірибе мен салмақты ойлау негізінде жасалды.

Бағдарламалық оқытудың интенсивті дамуымен байланысты XX ғасырдың 60-70 жылдары тәжірибеде қолданылған жауаптарды таңдауда сенімділігі мен валидтілігі бойынша негізделмеген тапсырмалар жиынтығы болды. XX ғасырдың 80-шы жылдарының ортасында біздің елімізде оқытушылардың ғылыми және әдістемелік жұмыстарында тест сипаттамаларын статистикалық талдау және білім сапасын өлшеудің эмпирикалық верификация қажеттілігін декларациялайтын педагогикалық өлшеу теорияларының негізгі нұсқаулары бекітіле бастады[2].

Қарапайым тапсырмалар жиынтығы ретінде тест жөнінде ғылыми түсінік пайда болғанда тұтастай қарастырылатын тест дамуының уақыттық аралығы ілгері даму кезеңі болды. Бұл кезеңде білім беруде тестті қолдайтын, сондай-ақ оны сынайтын Отандық авторлардың көптеген мақалалары мен оқу құралдары, осы мәселе бойынша ғылыми басылымдар пайда бола бастады.

Ресейде тесттің жаңа тарихы басқарушылық жөнінде емес, оқу үрдісін ғылыми негізделген, ақпараттық қамтамасыз етілген тест туралы көбірек айтыла бастаған кезде XX ғасырдың 90-шы жылдары басталды [44]. Білім берудегі тест мүмкіндіктері жөнінде жаңа түсініктің пайда болуы ғылыми зерттеулердің өсуіне септігін тигізді. XX ғасырдың 90-шы жылдары білім берудегі тестілеу және өлшеу мәселелері бойынша жұмыстар пайда болды, докторлық және кандидаттық диссертациялар қорғалды, журналдар, оқу құралдары, монографиялар шығарылды, симпозиумдар мен конференциялар жүргізілді.

Ресейде XX ғасырдың соңғы он жылдығы тестті құру және қолдану бойынша практикалық жұмыстармен айналысатын құрылымдардың қарқынды даму кезеңімен сәйкес келді. Бұл кезеңнің негізгі оқиғалары 1990 жылы сапалы мамандар дайындау мәселелері бойынша Мәскеу институтының Зерттеу орталығында педагогикалық өлшеу кафедрасы ашылды. Осы жылы Мәскеу мемлекеттік университетінде «Гуманитарлық технологиялар» тестілеу орталығы құрылды. Білім сапасы орталығы Институтының РБА жалпы орта білім беру оқу жетістіктерін бағалау бойынша салыстырмалы халықаралық зерттеуге қатысты және т.б. XX ғасырдың 90-шы жылдарынан бастап Ресейдің барлық

аймақтарында білім беру сапасы орталықтары, диагностика бойынша әдістемелік лабораториялар, студенттерді аттестациялау және тестілеу орталықтары құрыла бастады.

Педагогикалық өлшеу бойынша кадрларды дайындау саласындағы маңызды оқиға 2001 жылы Ресей университетінің халықтар достығы біліктілікті арттыру факультетінде тестология кафедрасының ашылуымен байланысты болды. Осы кафедрада алғаш рет қосымша «Тестолог» біліктілігін алу үшін 1480 сағатқа есептелген кәсіби білім беру бағдарламасы жүзеге асырыла бастады.

Мәскеу институтының сапалы мамандар дайындау мәселесі бойынша Ресейде 2000 жылы Зерттеу орталығында тесттік материалдардың сапасын арттыру үшін педагогикалық тест материалдарының сертификация орталығы ашылды және педагогикалық тест материалдарының сапасын сертификациялау мәселелері бойынша Ресейде Білім министрлігінде Үйлестіру кеңесі құрылды.

2001 жылы Ресейде және Қазақстанда тесттің ресми түрде мойындалуының арқасында БҰТ-ті ендіруге байланысты эксперименттің жүргізілуі, мұғалімдердің тестке деген қатынасының түбегейлі өзгеруіне себеп болды. Эксперимент өткізілген жылдары ЖОО-на абитуриенттерді іріктеу кезінде жоғары болжам жасау, БҰТ ұпайларының негізделгендігіне және жоғары объективтілігіне көзі жеткен мұғалімдер, білім беру ұйымдары, білім беруді басқару ұйымдары тарапынан тестілеу нәтижелеріне деген сенімділік деңгейі көтерілді. 2002 жылы Ресейде іс-әрекеттің басым бағытының ҰБТ үшін бақылау өлшеу материалдарының ғылыми, әдістемелік және ұйымдастырушылық үрдістерінің қатар жүретін педагогикалық өлшеу институты ашылды.

Тесттің дамуына қорытынды жасай отырып, бүгінгі таңда ғалым-педагогтардың арасында педагогикалық өлшеу – сапалы педагогикалық тесттерді өңдеу үшін қажет әдістері мен аппараты, әдіснамасы бар ғылым деген түсінік пайда болды. Бүгінгі күні отандық және шетелдік авторлардың педагогикалық тест бойынша инновациялық жұмыстары, сондай-ақ тесттік мәселелер бойынша арнайы журналдар көп таралыммен шығарылды. Осылайша, қазіргі сәтте Ресейде тестті қолдану және өңдеу бойынша кәсібимамандардың қауымдастығы құрылғаны мәлім.

Шетелде педагогикалық тесттердің пайда болуы француз дәрігері және психологы А.Бине есімімен тікелей байланысты. Оның 1905 жылы шыққан интеллектуалды қабілеттерді диагностикалау бойынша еңбектері психологияда және білім беруде өлшеуге негізгі ғылыми амалдар қалыптасуының себебі ретінде есептеледі[3]. Әрине, мұндай тесттерді құрудың алғышарттары ертеректе жасалды. Британ зерттеушілері Ф.Гальтон және Дж.Кэттелл 1890 жылы «интеллектіге арналған тест» терминін қолданды. Оларға өлшенетін өзгермелілер бойынша сыналушылардың қабілеттерін саралауды көрсететін тест сапасын арнайы сипаттайтын ғылыми айналымға жатады.

Сәл кейінірек А.Бине идеяларын IQ интеллект-коэффициентін бағалау үшін арнайы коэффициентті ұсынған неміс психологы және философы В.Штерн қолданды. Бұл термин әлі күнге дейін қолданылады. АҚШ-та А.Бине еңбектерін өлшеу бойынша Л.Терман жалғастырды. Ол А.Бине жұмыстарының түпнұсқалық модификациясын көрсететін жаңа тесттер (Стенфорд-Бине) жасады.

XX ғасырдың екінші онжылдығындағы өлшеу саласындағы жетістіктер АҚШ-та бірінші дүниежүзілік соғыс кезінде әскерге шақырылғандарды орналастыру мәселелерімен байланысты болды. АҚШ үкіметі өлшеу бойынша сарапшылар, статистиктер мен тест құрастырушы мамандардан «ми орталығын» ұйымдастырды және олар әскери қажеттілігіне қарай тапсырмаларды шешу жұмыстарына жіберілді. Бұл орталықта Э.Торндайк, Р.Годдард, П.Йеркс және Л.Терман секілді танымал мамандар жаңадан келген адамдарды іріктеу және орналастыруға өз күштерін біріктірді. Олардың жұмыстарының нәтижесінде әскер үшін Альфа және Бета тесттері белгілі болды. Кейіннен олар білім берудегі тест өңдеушілерді оқыту кезінде мысал ретінде қолданыла бастады.

АҚШ-тың білім беру жүйесінде алғаш рет стандартталған өлшеу жұмыстары XX ғасырдың 20-шы жылдардың аяғында арифметикалық әрекеттерді орындау және дұрыс жазу, қолтаңбасының сапасын бағалау үшін жүргізілді. Сол уақытта Америкада абитуриенттерді оқуға қабылдауға арналған колледждер кеңесінің инициативасы бойынша жасалған SAT тестілер жүйесі пайда болды. XX ғасырдың 40-шы жылдарының аяғында мектептегі түрлі пәндер бойынша нәтижелерді салыстыруды қамтамасыз ететін және көпөлшемді өлшеу идеяларын жүзеге асыратын тест жетістіктерінің жүйесі жасалды.

1904 жылы ағылшын ғалымы Ч.Спирменнің жалпы интеллектуалдық қабілеттерді зерттеу бойынша іргелі теориялық еңбегі жарыққа шықты. Ч.Спирмен түрлі пәндер бойынша мектептегі бағаларды қолдана отырып, оқушылардың бағаларының ковариациялық мысалдарын айқындады және сол тестілеуге түзету үшін жаңа аппаратты қолданды. Ол өзінің ізін басушы психологтардың балалар қабілетін бағалау тәжірибелері мен түзету әдістерін, физикалық өлшеу теорияларын өз зерттеулеріне қоса отырып, тест сапасын негіздеуге ғылыми тұрғыдан келудің негізін қалады [4].

Қорыта айтқанда, білім берудегі эвалюация өзгерістер динамикасын бақылау үшін сандық және сапалық әдістерді есепке ала отырып, бірыңғай әдіснамалар негізінде талданатын, студенттердің құндылықтары мен позитивті сапаларын жүйелі түрде зерттеуге арналған теориялық-әдіснамалық және тәжірибелік жұмыстар спектрін қамтиды. Эвалюация білім беру жүйелері үшін қажет болып табылады, онсыз білім берудегі көптеген мәселелер өз шешімін таба алмауы мүмкін.

Әдебиет

1. Трайнев В.А, Мкртчян С.С, Савельев А.Я. Повышение качества высшего образования и болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики.- М: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007-392с.
2. Уксикбаева А. XXI ғасыр деңгейінде білім беруге жаңа технологияларды енгізудің мәні мен маңызы // Мектеп (Шымкент); 2008 №6 10-14б.
3. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: Мониторинг качества образования. – М.: Пед. общество России, 2000. – 320 с.
4. Балыкбаев А.Т., Омирбаев С.М., Абдыхаликов А.Т.и др. Развитие национальной системы оценки качества образования: Отчет о НИР. – Астана 2005. – 120 с.

Баярыстанова Э.Т., Елубаева Г.

(Қазақстан Республикасы, Ақтау қаласы, Ш.Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инженеринг университеті)

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІ: ТӘСІЛДЕМЕЛЕР ЖӘНЕ ТҰЖЫРЫМДАМАЛАР

Еліміздің саяси, экономикалық, мәдени өмірінде болып жатқан өзгерістерге сай жоғары білім беру жүйесінің үлкен жауапкершілікті сезініп, білікті, бәсекеге қабілетті, кең ауқымды, жан-жақты дамыған маман дайындауға ұмтылуы, өзінің бүкіл қызметін осы бағытта құруы – заңды құбылыс, себебі қоғам өзінің әлеуметтік-экономикалық және рухани дамуының жаңаша мазмұны мен сипатына қарай және еңбек сапасына қойылатын талаптың жоғарылауына байланысты өз ісін жетік білетін, кәсіби білімі мол мамандарды қажет етеді.

Осыған орай қазіргі таңда маман даярлау ісінде пәндік білім беру парадигмасынан құзыреттілікке бағытталған оқыту моделіне, яғни күтілетін нәтижеге бағдарлану орын алуда. Болашақ маманның өзінен күтілетін нәтижелерге, жетістіктерге бағдарлануы студенттердің біртұтас әмбебап білім, білік, дағдылар жүйесін және өздігінен жұмыс жасау, жеке басына жауапкершілік алу, шығармашылық ықылас пен ұтқырлық таныту секілді маңызды сапаларын, яғни тірек құзыреттерін қалыптастыруды және дамытуды қажет етеді.

Жоғары білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында «оқытудан күтілетін нәтижелер Дублин дескрипторлары негізінде анықталады және құзыреттілік арқылы көрінеді» деп жазылған. Ал «дескриптор (descriptors) – студенттердің жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білімнің тиісті деңгейінің (сатысының) білім беру бағдарламаларын аяқтағанда игеріп шығатын білім, білік, дағды және құзыретінің деңгейлері мен көлемінің сипаттамасы» ретінде анықталған.

Аталған құжатқа сәйкес бірінші деңгейдегі (бакалавриат) дескрипторларға:

- 1) зерттеп отырған саладағы алдыңғы қатарлы білім элементтерін қоса алғанда, осы сала бойынша білімі мен түсінігін көрсете білу;
- 2) осы білімі мен түсінігін кәсіби деңгейде қолдана білу;
- 3) дәйектемелер құрастыру және зерттеп отырған саладағы проблемаларды шешу;
- 4) әлеуметтік, этикалық және ғылыми көзқарастарды ескере отырып, пайымдаулар жасауға қажетті ақпарат жинауды және интерпретациялауды жүзеге асыру;
- 5) ақпаратты, идеяларды, проблемаларды және шешімдерді мамандарға да, маман еместерге де жеткізе білу қабілеттері жатады [1].

Білім беру жүйесіне қатысты құзыреттілік мәселесін зерттеуде И.А.Зимняя, А.В.Хуторский, Н.В.Кузьмина, Л.В.Свирская және т.б. ресейлік ғалымдар, А.Б.Абибулаева, К.Құдайбергенова, Б.Тұрғынбаев, Ш.Таубаева сияқты отандық ғалымдар үлкен үлес қосып, ғылыми-теориялық талдаулар жасаған. Педагог-ғалымдар құзыреттілік ұғымына, оның түрлеріне жан-жақты сипаттама беріп қана қоймай, сонымен бірге құзыреттілік тұрғыдан білім беру тәсілдерін де іздестірген. Олар құзыреттілік тұрғысынан білім берудің басты ерекшелігі дайын білімді игерту емес, білімді өз бетімен игеруге, оны практикада қолдана білуге жағдай туғызу екендігін баса ескертеді.

И.А.Зимняя құзыреттілік ұғымын адамның әлеуметтік біліктілік сипаттарымен көрінетін зияткерлік және тұлғалық білімдеріне негізделген белсенді түрде қалыптасқан жеке қасиет ретінде түсіндіреді. Ғалым құзыреттіліктің білім, білік, дағдыдан айырмашылығын төмендегіше көрсетеді:

- білімнен айырмасы – алған білімі ақпараттық сипатта қалып қоймай, өнімді қызмет формасына айналады;

- дағдыдан айырмасы – алған білімі бойынша берілген материалдарды жинақтап, ережелер мен заңдылықтарды шығармашылықпен пайдаланудағы сапалы қызмет;

- біліктіліктен айырмасы – алған білімін интеграциялау (кіріктіру) арқылы қалыпты емес жағдайдан шыға білудегі даралығы [2, 36-37 б.].

Қазақстандық ғалым, педагогика ғылымдарының докторы, профессор Ш.Т.Таубаева құзыреттілікті былайша пайымдайды:

- адамның өзіндік әлеуетін жүзеге асырудағы қабілеттілігі және оған деген ұмтылысы;

- өзінің білімін, іскерлігін, біліктілігі мен тәжірибесін шығармашылық табысқа жетуде көрсете білуі;

- өз әрекетінің нәтижелерінің әлеуметтік мәнін түсінуге жауапкершілікпен қарау және одан әрі жетілдіру қажеттігін түсінуі [3, 4 б.].

А.Б.Абибулаеваның еңбектерінде білім беруге құзыреттілік тұрғысынан келуде күтілетін нәтижелер ретінде үздіксіз білім беру жүйесін дамытудың төмендегідей мүмкіндіктері айқындалады:

-білім алушылардың өзбетіндік, танымдық, практикалық іс-әрекет дағдысын қалыптастыру;

-өздігінен білім алуды дамытуда оқытудың ақпараттық-коммуникациялық технологиялар құралдарын тиімді пайдалану;

- білім берудің даралап оқыту принципі негізінде оқу процесін даралауды жүзеге асыру;

- білім алушының табысты іс-әрекетіне қажетті білім дайындығын әлеуметтік сұранысқа негіздеу [4, 6 б.].

Құзыреттілік мәселесін қарастырудағы маңызды бағыттардың бірі – оларды жіктеу.

И.А.Зимняя «құзырет», «құзыреттілік» ұғымдарының арақатынасын зерттей келе, құзыреттер адамның ішкі, жасырын жатқан психологиялық сапалары болып табылады және топтаса келе тұлғаның құзыреттілігі ретінде байқалады, ал құзыреттілік адамның акмеологиялық даму формасын білдіреді, яғни тұлғаның белгілі бір білім сатысын аяқтаған және сол білімдер негізінде нәтижелі, өнімді іс-әрекетке дайындығын (қабілеттілігін) көрсететін сапасы деп есептейді. Осыған байланысты, ғалым тірек құзыреттіліктерін үш топқа біріктіреді: 1) адамның өзін тұлға, субъект ретінде қабылдауына байланысты құзыреттіліктер; 2) тұлғаның өзге адамдармен қатынасына, әрекеттестігіне қатысты құзыреттіліктер;

3) адамның негізгі іс-әрекетіне (қызметіне) байланысты құзыреттіліктер [1, 38 б.].

Кәсіби білім беру жүйесінде кең таралған жіктеудің авторы А.В.Хуторский. Зерттеуші кез келген маманның кәсіби қызметінің маңызды бөлігі ретінде кәсіби құзыреттілікті көрсете отырып, оның мынадай түрлерін ажыратады:

- құндылықты-мағыналық;

- жалпымәдени;

- оқу-танымдық;

- ақпараттық;

- коммуникативтік;

- әлеуметтік-еңбекті [5, 60 б.].

Аталған құзыреттіліктердің қай-қайсысының да мәнділігін кемітуден аулақ бола отырып, коммуникативтік құзыреттіліктің болашақ педагог-психолог үшін маңыздылығын қарастырайық.

Коммуникативтік құзыреттіліктің түйінді рөлін дәлелдейтін фактор – коммуникация, яғни қарым-қатынас жасау ұғымының өзі барлық басқа құзыреттіліктерді іске асыру мен дамытудың бірден бір шарты болып табылады.

Коммуникация латынның «communication» сөзінен шыққан, латын тілінен аударғанда, қарым-қатынас орнату, байланыс жасау, бір-бірімен араласу, қатысу деген ұғымды білдіреді. Ғылыми әдебиеттерде оның төмендегідей үш мазмұны нақтыланады:

– коммуникация – кез келген материалдық және рухани әлем объектісіндегі байланыс құралы (белгілі бір құрылым);

– коммуникация – тілдесу, қатынасу құралы (адамдардың бір-бірімен өзара әрекеті мен ақпарат алмасуы – жеке аралық коммуникация);

– коммуникация – (қарым-қатынас және қоғамда ақпарат алмасу құралы (қоғамдық санаға әсер ету – әлеуметтік коммуникация).

Кәсіптердің «адам-адам» шеңберіне енетін педагог-психологты кәсіптік даярлауда коммуникативтік құзыреттілік базалық көрсеткіш ретінде анықталады. Себебі оның мазмұны мынадай әмбебап іскерліктерді қамтиды:

- өзге адамның пікірін «есту», тыңдау және түсіне білу (хабарлама, ұсыныс);
- өзгелермен мәмілеге келе білу (бірлесіп әрекет ету немесе өз іс-әрекетіне араласпау туралы);
- өз пікірін, көзқарасын анықтап, оны сөзбен рәсімдей білу және, қажет болған жағдайда, қорғай білу;
- сөйлесуге бастамалық таныта білу және диалогты қолдай білу;
- өзінің жағдайын, қажеттілігін, тілегін түсіндіре білу;
- сұрақ қоя білу;
- нақты жағдайға сәйкес қарым-қатынас стилін таңдай білу.

Қазіргі педагогикалық-психологиялық әдебиеттерде коммуникативтік құзыреттілікті зерттеудің екі тәсілдемесі қарастырылады: теориялық және практикалық.

Теориялық тәсілдеме аясында ғалымдар коммуникативтік құзыреттілік ұғымын, оның құрылымын, қалыптасу және даму шарттарын, күнделікті өмірдегі және кәсіби қызметтегі орны мен рөлін қарастырады.

Практикалық тәсілдеменің өкілдері коммуникативтік құзыреттілікті дамыту және жетілдіру ісіне ерекше мән береді.

«Коммуникативтік құзыреттілік» ұғымына қатысты жүргізілген зерттеулерді қарастыра келе, бүгінгі таңда отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектерінде бұл ұғымды түсіндіруде, мән-мағынасын ашуда бірізділік жоқ екені байқалады. Себебі бір еңбектерде «тілдік білім, білік және дағдыларды меңгеру десе, екіншілерінде «коммуникативтік дағдылар», үшіншілерінде «коммуникативтік қабілет», кейінгі қолданыста «коммуникативтік құзыреттіліктер» деп аталып жүр.

Қазіргі заманғы зерттеулерде берілген ұғымдарды талдау мен пайымдау жалғасуда, ол жаңа мазмұнымен толықтырылуда. Осыдан аз уақыт бұрын коммуникативтік құзыреттілік тиімді қарым-қатынас жасауға қажетті дағдылар мен икемділіктердің жиынтығы ретінде түсінілсе, ал қазіргі таңда неғұрлым кең мағынаны қамтып, тұлғалық аспектіні кірістіріп отыр.

В.Н. Куницына коммуникативтік құзыреттілікті «күрделі коммуникативтік дағдыларды игеру, жаңа әлеуметтік құрылымдарға барабар іскерліктерді қалыптастыру, тілдесудің мәдени нормаларын білу, тілдесу саласындағы дәстүрлерді білу және сақтау, кәсіби қызмет шегіндегі рөлдік репертуарды меңгеру» деп анықтайды [6, 12-14 б.].

Ю.Н. Емельянов коммуникативтік құзыреттілікті жағдайға бейімділік, әлеуметтік мінез-құлықтың вербалды (сөйлеу мен сөзге негізделген) және бейвербалды (сөзге негізделмеген) тәсілдерін еркін меңгеру ретінде қарастыра отырып, оның құрылымында мынадай компоненттерді көрсетеді: 1) жалпы қабілеттер (білімді игеруге қатысты); 2) коммуникативтік білім, білік, дағдылар; 3) дербес ауыспалылар (Мен-концепция, иілімді нұсқаулар, қатаң ұстанымдар) [7, 89-90 б.].

Коммуникативті құзыреттілік ұғымын педагог-психологқа қатысты қарастыра отырып, Е.А. Климов оның мынадай негізгі ерекшеліктерін көрсетеді:

- үйрете білу, тәрбиелей білу, басқара білу;
- тыңдай білу;
- ой-өрісінің кеңдігі;
- тілдік (коммуникативтік) мәдениет;
- ақыл-ойдың рухани бағыттылығы;
- адамның ішкі жан-дүниесін түсіне білу;
- адамның жақсы жаққа қарай өзгеру мүмкіндігіне сенімділік;
- байқампаздық;
- әдеттен тыс жағдаяттарды шеше білу;
- өзін-өзі реттеудің жоғары дәрежесі [8, 73-74 б.].

Педагог-психологтың кәсіби коммуникативтік құзыреттілігіне белсенді тыңдау, кері байланыс орната білу, клиентті қашықтықта ұстай білу және эмоциялық жанасудан аулақ болу, объектілер мен құбылыстарды дұрыс және барабар қабылдай білу жатады. Сонымен бірге маманның маңызды коммуникативтік қасиеттеріне тілдесуге бейімділік, жанасымдық, шиеленістерді шеше біру, вербалды және бейвербалды қатынас құралдарын жетік меңгеру, өзін-өзі еркін ұстау, өнегелілік, сыпайылық кіреді.

Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың негізгі қайнар көздері қарым-қатынас тілін білу, тұрмыстық және іскерлік тұлғааралық қарым-қатынас тәжірибесі, жалпы білімдарлық, тілдесудің ғылыми әдіс-тәсілдерін меңгеру болып табылады.

Қорыта айтқанда, құзыреттілікке нәтижеге бағытталған білім беру жүйесінің сапалық өлшемшарты ретінде қарау және зерттеу – бүгінгі күн талабы. Мақаланың мазмұнын түйіндей келе, коммуникативтік құзыреттілікті қарым-қатынастың тиімділігін анықтайтын құндылық пен бағыт-бағдардың қосындысы ретінде педагог-психологтың кәсіби құзыреттілігінің негізгі құрамасы екенін атап ескертеміз.

Әдебиет

1. Жоғары білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты (Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2012 жылғы 23 тамыздағы № 1080 қаулысымен бекітілген).
2. Зимняя И.А. «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» // Высшее образование сегодня. 2003, №5, С.35-41
3. Таубаева Ш.Т. Государственные общеобязательные стандарты высшего профессионального образования: методология, теория и технология проектирования в компетентностном формате. // В мире образования, 2006, №1, С. 3-9
4. Абибуллаева А.Б. Новая научная парадигма образования в становлении профессиональной компетентности педагога. // Вестник КазНТУ им. Абая, серия «Педагогические науки», 2005, № 2 (10). С. 3-6
5. Хуторской В.А. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированной парадигмы образования. // «Народное образование», 2003, №2, С.58-68
6. Куница В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2001. – 544 с.
7. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 249 с.

Берекбусунова Г.М.

*(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,
Қазақтың спорт және туризм академиясы)*

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БАҒЫТТЫЛЫҒЫ МӘСЕЛЕСІ

Еліміздегі қоғамның барлық салаларында болып жатқан өзгерістер жоғары мектеп модернизациясына да аса маңыздылық пен уақтылық беруде. Жоғары білімнің мақсаты, міндеттері және қызметтері өзгеруде, құрылымы мен мазмұны жаңаруда.

Жоғары білімнің мақсаты жоғары сапалы білім алуда қоғамның, мемлекеттің және тұлғаның қызығушылығын қанағаттандыру, әр адамға оқытудың мазмұнын, формасын және мерзімін таңдауда кең мүмкіндік беру болып табылады.

Юнеско Конвенциясында атап көрсетілгендей, мұғалім – ерекше мамандық. Оны ерекше қылатын – мұғалімге тұлға ретінде қойылатын талаптар (ой-өрістің кең болуы, иновацияларға деген қызығушылық пен дайындық, жауапкершілік сезімі, психологиялық тұрақтылық); маман ретінде қойылатын талаптар (арнайы жоғары білімнің, оқыту саласындағы терең білімдердің болуы); білім беру саласындағы шебер ретінде қойылатын талаптар (оқытудың әдістерін, технологияларын, техникалық тәсілдерін меңгеру); тұлға мен азаматтың рухани бейнесін қалыптастырушы тәрбиеші ретінде қойылатын талаптар.

Педагогикалық іс-әрекетке деген осындай қоғамдық маңыздылық – болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлауды жақсарту тәсілері мен құралдарын, педагог тұлғасын кәсіби қалыптастыру шарттарын дамылсыз іздеуге себеп болып табылады. Танымал психолог ғалымдар Ф.Н. Гоноболлинаның, В.А. Крутецкийдің, Н.В. Кузьминаның, Ю.Н. Кулюткинаның, В.А. Слостенинаның, А.И. Щербакованың терең және мазмұнды зерттеулері педагогикалық іс-әрекет спецификасы, мұғалім профессиограммасын құру, педагогикалық қарым-қатынас, педагогикалық қабілеттіліктер, педагогикалық такт сияқты мәселерді қамтиды. Г.Д. Бабушкин болса педагогикалық іс-әрекетке деген кәсіби қызығушылықты қалыптастырудың психологиялық негіздерін қарастырды.

Аталмыш зерттеулер болашақ маманды кәсіби даярдауда оның полибағыттылығын кешенді түрде қалыптастыруға деген ықпалды туындатты. Педагогикалық іс-әрекетке мұндай тұрғыдан қарау мектеп практикасының сұранысынан туындап отыр. Яғни, мұғалімнің ерте «педагогикалық дағдарысы», «педагогикалық тозуы», «кәсіби стагнациясы (тоқырауы)» сияқты құбылыстарды жеңу (алдын алу) үшін қажет.

Болашақ педагогтарды кәсіби даярлау күрделі және көпқырлы үрдіс. Оның негізін құрайтын педагогикалық бағыттылық болып табылады [1, 476.].

Л.М. Митина бойынша, педагогикалық бағыттылық мұғалім тұлғасының интеграциялық сипаттамаларының бірі және мұғалімнің кәсіби дамуының (өзін-өзі дамыту) нысаны болып табылады [2, 152 б.].

Біздің ойымызша, педагогикалық бағыттылық – бұл тұлғаның мұғалім болуға және мұғалім болып қалуға деген ұмтылысы. Педагогикалық бағыттылық мұғалімнің бүкіл кәсіби өмірлік іс-әрекетінде және де жекеленген педагогикалық жағдайларда оның қабылдауын, мінез-құлық логикасын, бүкіл бет-бейнесін анықтайды.

Е.Н. Роговтың пікірінше, педагогикалық бағыттылықтың [3, 120 б.]. қаншалықты дәрежеде қалыптасқаны оның дамуының әр түрлі деңгейлерінен және деформациялардың пайда бола бастауынан көрінуі мүмкін. Деформацияның бар болуы өзінің пәні мен ісіне деген селқостыққа, әлеуметтік жауапкершіліктің болмауына, оқытудың қарапайым ережелерінің бұзуға, өз іс-әрекетінің гуманистік мәнін түсінбеуге және дұрыс бағаламауға әкеледі.

Өкінішке орай, педагогикалық университеттер мен колледждерге түскен жастардың барлығында дерлік педагогикалық бағыттылық бола бермейді.

Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде абитуриенттердің педагогикалық мамандықты таңдау мотивтері келтірілген [4, 254б.]. Соларды есепке ала отырып, біз дене шынықтыру сабағының мұғалімі мамандығына түскен 1-курс студенттеріне сауалнама жүргізіп, олардың мотивтерін анықтадық. Алынған нәтиже бойынша келесі мәселе анықталды:

- психология және педагогика пәндеріне деген қызығушылық – 13%;
- өзін балаларды тәрбиелеуге арнау – 27%;
- жоғары білім алу тілегі-38%;
- өзінің психологиялық-педагогикалық қабілеттерін ұғыну-2%;
- мамандықтың қоғамдық маңыздылығын, беделділігі туралы көзқарас – 2%;
- жағдай солай болды – 5%;
- жақын адамдардың кеңесі бойынша – 8%;
- өзгеше себептер – 2%.

Сауалнама нәтижесіне сай, болашақ мұғалімдердің жартысынан азы ғана мамандық таңдаған кезде өз тұлғасының кәсіби-педагогикалық бағыттылығына сәйкес мотивке жүгінеді екен.

Ал, С. П. Крягжде көрсетуінше [5, 23б.], тіпті ұзақ уақыт еңбек етіп келе жатқан мұғалімдердің басым көпшілігінде (74%), егер алғаш мамандықты таңдаған сәтте педагогикалық бағыттылық болмаса, кейіннен қалыптаспайды да екен. Осыған В. Б. Ольшанскийдің де мәліметтері дәлел бола алады: кәсіби даярлықтың соңына қарай студенттердің төрттен бір бөлігі ғана мұғалім болу – олардың мақсаты екенін мойындады.

С. В. Бобровицкая [4, 24 б.] мәліметтері бойынша, педагогикалық ЖОО бірінші курстарының тек 43% ғана кәсіпті меңгеруге бағытталған. Ал олардың ішінде тек жартысы ғана балалармен жұмыс істеуді және қарым-қатынас жасауды ұнататындарын айтқан. Қалғандары педагогикалық ЖОО-на тек ғана қандай да бір пән ұнағандықтан немесе интеллект деңгейін жоғарлату үшін ғана келгенін айтыпты.

Студенттердің екінші басым бөлігі (57%), өздеріне педагогикалық білім алу мақсатын қоймаған және де мамандық бойынша жұмыс істегілері келмейді екен. Олардың педагогикалық ЖОО-на түсу мотивтері: оқуға түсудің жеңіл болуы (олардың пікірінше), әскерден қашу (жігіттерде), қатарластырмен қарым-қатынас жасау мүмкіндігі, өзін-өзі анықтауға уақыт қажет болғандықтан, жоғары білім туралы дипломның беделді болуы (жоғары білім емес, тек дипломның болуы).

Е. И. Роговтың сауалнамасы бойынша, мұғалімдердің 40 % мүмкіндік болған жағдайда басқа мамандыққа ауысып кеткілері келетінін білдірген.

Әрине, педагогикалық бағыттылықты құрайтын мотивтер ғана педагог іс-әрекетіне негіз болмайды. Бірақ, олар да маңызды.

Педагогикалық іс-әрекетке деген бағыттылық педагогикалық шеберліктің маңызды қыры болып табылады. Педагогикалық шеберлік болса жалпы педагогикалық қабілеттерден және кәсіби-педагогикалық бағыттылықтан тұрады. Олар өз кезегінде екі тұрғыдан қарастырылады: кәсіби қызығушылық және мотивация; педагогикалық бағыттылық.

Қызығушылық, педагогикалық бағыттылық белгілі бір ішкі бірлікті, кәсіпті терең игеруді қамтамасыз етеді.

Осыған байланысты болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлау үрдісінде басым бағытты өзгерту қажет. Білім беру сапасын және кәсіби құзыреттілік деңгейін жоғарлату үшін бірінші кезекте педагогикалық бағыттылықты қалыптастыру керек екендігі айдан анық. Студенттердің кәсіби-педагогикалық бағыттылығын қалыптастыру оларды маңызды кәсіби білімдер мен ептіліктерді белсенді меңгерге итермелеп, кәсіби салада табысты іс-әрекет атқаруға ішкі түрткі болады.

Әрине, болашақ мұғалімдердің педагогикалық бағыттылығын қалыптастыру – күрделі әлеуметтік және педагогикалық үрдіс. Педагогикалық бағыттылықты қалыптастыру тұлғалық және кәсіби өзін-өзі анықтаудың дамуымен, тұлғаның кәсіби-маңызды сапалары мен қабілеттерінің дамуымен байланысты.

Сондай-ақ, педагогикалық бағыттылықтың компоненттік құрамы мәселесі, олардың қалыптасқандығын анықтау критерийлері, болашақ мұғалімдерді даярлау үрдісінің спецификасы және қызметі сияқты мәселелер әлі де жауабы табылмаған сұрақ болып табылады. Және де келесі ғылыми іздесі пен зерттеулерімізге түрткі болары сөзсіз.

Себебі, қазіргі қарқынды өзгеріп жүріп жатқан білім беру жүйесіне бәсекеге қабілетті, әлеуметтік және кәсіби ұтқыр, қоғамның әр түрлі саласындағы өзгерістерге белсенді, әрі саналы түрде қатыса алатын құзыретті маман керек. Ал, ондай маманды даярлатын кәсіби білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – оқыту барысында студенттердің кәсіби-педагогикалық бағыттылығын жүйелі түрде қалыптастыру болып табылады.

Әдебиеттер:

1. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности.- М.: Юнити. -2003. 415 с.
2. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя.- М.: Academia. – 2004, 318 с.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие. – М.: Владос. – 1995, 529 с.
4. Ильин Е. П. Психология для педагогов.- СПб.: Питер. – 2012. 640 с.
5. Крягжде С. П. Управление формированием профессиональных интересов // Вопросы психологии.- М.- №3, 1985. С. 23-31

Бердібаева С.Қ., Файзуллина А.К., Бердібаев С.Қ.
(*Казахстан Республикасы, Алматы қаласы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті1; Астана қаласы, Л.Н. Гумилев атындағы Евразия ұлттық университеті2).*)

ПСИХОЛОГИЯНЫ ОҚЫТУ БАҒДАРЛАМАСЫН ҰЛТТЫҚ ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ЖАПОНИЯДАҒЫ МАЗМҰНЫ

31-әлемдік психология конгресі жұмысы барысында Жапония мемлекетіндегі іс-сапарда Жапон психологиялық ассоциациясының жұмыстарымен танысу барысында төменде баяндайтын зерттеу нәтижелері қатты қызығушылық тудырды.

Жапон университеттерінде психологиялық білім беру ерекшеліктері мен құрылымын зерттеу осы бағдарламаның болашағы үшін жапон психологиялық ассоциацияның және білім беру комитетінің аса маңызды зерттеулерінің бірі болып табылады.

Осы зерттеуде Жапониядағы психологиялық білім беру бағдарламасын зерттеген білім беру комитеті мен Жапон психологиялық ассоциациясы зерттеуге 443 сыналұшыларды қатыстырып, 378 колледж және университеттер мен аспирантураның бағдарламалары негізінде зерттеген нәтижелерді талдайды.

Зерттеу нәтижелері келесі мәліметтерді баяндайды: (А) жапонияда психология бакалаврын жекеменшік университеттер, яғни ұлттық және қоғамдық университеттер қамтиды (психологияны бітірушілердің 71% бакалаврды, магистрлердің 60%, философия докторанттары 83 % қамтиды); (Б) оқытушылардың көп бөлігі клиникалық психология мен дамудың білім беру психологиясы бойынша мамандандырылған; (В) оқытудың үстем формасы – дәрістер мен семинарлар; (Г) психологияның бағдарламасының басым көпшілігі универсал дағдылардың негізінде студенттердің академиялық және универсал дағдыларын жақсартуға ұмытылады. Осы зерттеудің барысында зерттеушілер ұсынған әдіс, жапониядағы психологиялық білім беру бағдарламасындағы оқу жоспарын түрлендіруді және универсал дағдылар негізінде студенттердің академиялық дағдыларын жақсарту.

Білім беру комитеті мен Жапон психологиялық ассоциациясы бірлесіп жапониядағы студенттер мен бітірушілердің психология бойынша алатын білімдері мен психологияға оқыту бағдарламаларын арнайы зерттеу барысында анкета сұрақтарына оқытушылардың құрамы жайлы, бағдарламаның мазмұны, оқыту стилі, бітірушілердің жұмыс орындары жайлы сұрақтарды ендірді.

Алғашқы психология секциясын (kouza-жапон тілінде) 1890 жылы Империя Университетінде (қазіргі Токио университеті) профессор Юджиро Моторо ашқан. Екіншісін 1906 жылы Киото Империя университетінде (қазір Киото университеті) профессор Мататаро Мэт-сумото ашады. 1945 жылға дейін жапония университеттерінде психологияның 15 бағдарламасы болған. Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін бағдарламаның саны өседі. Әсіресе эксперименттік және білім беру

сұрақтарына екіпін жасалады. Алайда жапон университеттеріндегі психология бағдарламасы басқа елдердегі бағдарламаларға сәйкес болмаған.

Зерттеудің негізгі мақсаты елдегі психология бағдарламасын беру университеттерінің көбейе бастауымен байланысты болды. 1988 жылдан бастап сол ұлғаюға байланысты әсіресе әлеуметтік қажеттіліктен туындаған клиникалық психологтарды сертификациялау жүйесінің ұсыныстары бойынша клиникалық қызмет көрсету дамыды.

Бұл күндері жапониядағы психология бағдарламалары өте аса танымал болып табылады 1990 жылдары шамалап ол бағдарламалар саны 200 болды және бағдарламалар басқа социология және әлеуметтік қамтамасыз ету саласында да дами бастайды.

Жапониядағы психология бағдарламасы 4 жылдық студенттік бағдарлама және 2 немесе 5 жылдық мамандану бағдарламасы болып бөлінеді. Бакалавр бағдарламасында 1 курс студенттері басқа студенттермен бірге кіріспе дәрістер мен семинарлар өтеді. 2 курста статистика, эксперименттік әдістер және арнайы курстарды 2 курста өтеді. Ал негізгі дәрістер мен практикалық курстар 3 курста өтсе, 4 курста қорытынды тезистерді беретін курстар оқытылады.

Жапонияда психология магистратурасы 2 жылдық болса, докторанттар 3 жылдық оқу бағдарламасын, ал зерттеушілер 5 жылдық курс бағдарламасын және практиктер мен мұғалімдер үшін 2 жылдық магистрлік бағдарламалар жұмыс жасайды. 1988 жылдан бері клиникалық психология бойынша сертификациялауды басқару жапон қоры магистр дәрежесін алу үшін сертификацияланған клиникалық психолог болуды талап ете басатаған. Соның нәтижесінде сертификацияланған бітірушілердің клиникалық психология облысында саны өскен.

Психология бойынша білім берудің мақсаты Жапонияның ғылыми кеңесі мен психология және білім беру комитетімен анықталады. Осы білім беру бағдарламасы психология бағдарламасын оқитын студенттер үшін төрт мақсатты анықтайтын бағдарды қамтиды: адамды толық объективті түсіну, әркелкілік және ортақтық (универсальность и разнообразие), адамдар мен қоршаған ортаның өзара әрекеті, кәсіби қабілеттіліктер.

Сонымен қатар төрт ортақ дағдыларды белгілейді: әртүрлі болашақтар, сыни ойлау, проблеманы табу және шешу және коммуникация. Мәселен американдық психология оқу бағдарламасы, америка психологиялық ассоциациясы белгілегендей олар да төрт негізгі дағдыларды қамтиды

(психологиялық білімдер базалары, ғылыми тапсырыс және сыни ойлау, әлемдегі және әлеуметтік жауапкершілік пен коммуникация және мақсаттың мазмұнына шоғырланған кәсіби даму).

Бұл зерттеу, білім беру бағдарламасының мақсатын осы осы ұсыныстарға байланысты зерттейді. Осыған орай кәсіби мәліметтерді талдаудың мақсаты жапондық психологияның мұғалімдері бәсекеге қабілетті болу үшін неге сенеді соны анықтау болды. Осы дағдылардың ішінде қайсысы нәтижелерді көрсете алатынын зерттеу барысында анықтайды.

Зерттеу барысында жапондық психология білім беру бағдарламасының нәтижелерін 49 мемлекеттің нәтижелерімен салыстырады. Соның негізінде жапониядағы психологиядан білім беру бағдарламасы болашақта қанадай болу керек соған екпін жасайды.

Зерттеуде қолданылған методологиясына тоқталсақ, алдын ала жүргізілген сұрақнама 2013 жылы наурыздан қыркүйек айына дейін өткізіледі. Екі беттен тұратын анкета жапонияның барлық университеттері мен аспирантураларға және 816 колледжге жіберіледі. Анкетада психология бойынша оқытушылар қаншалықты сізді қызықтыра алды және оқу жоспары қалай өткізілді деген сұрақтарға жауап алу мақсатында жүргізілді. Жалпы алғанда осы анкетаға 336 факультет декандары мен кафедра меңгерушілері анкетаға жауап берген.

Жапонияда 2014 жылдың есебі бойынша мен ғылым және техника министрлігі, білім беру министрлігі, мәдениет министрлігі, спорттық жарысу министрлігі, 781 университет пен 352 колледж бар. Алғашқы талдау мен жапония психологиялық ассоциациясының тізімін санай отырып әрі кепіл беретін сертификатқа үміткерлерді қосқанда, 941 факультет пен 778 колледж, университеттер мен аспирантура зерттеу объектісі болып бекіді.

Анкета 2 түрлі болды басты анкета және қосымша анкета. Басты анкета Жапония университеттеріндегі психологиялық білім беру сұрақнамасы 9 беттен тұрды, соларды таратып психологиялық ассоциацияға қайтарылады. Анкетаны 2014 жылдың қаңтарына дейін жауап беру ұсынылды, кейбір анкеталар толтырылмады және толтырмай қайтарылды, ақырында 443 факультет пен 378 колледж, университеттер мен аспирантура жауап берді, ал қайтару жылдамдығы 47% құрады. Осы 443 факультеті 3 категорияға бөледі; «психология магистр бағдарламасы өте маңызды (n=124), «психология магистратура бағдарламасынсыз-ақ аса маңызды (n=104), «ең басты бағдарлама емес» (n=215).

Зерттеуде қолданылған анкета 10 бөлікке бөлінген. Олардың ішіндегі 5 және 7 пункттер 2010 жылы 49 мемлекетке жүргізілген анкета сұрақтары ендірілді. Ақпараттық сұрақтардан бөлек

оқытушылар, профессорлар, дәріскерлер, доценттер саны және олардың ішіндегі уақытша оқытушылар санын көрсету ұсынылған. Психологияда оқытылатын 31 курстан қайсысы элективті, қайсысы міндетті соны атау керек. Және қаншасы ағылшын тілінде жүреді және қайсысы аптасында ең көп қамтылатыны, диплом алғанға дейін қандай дағдыларды қалап игергің келеді деп, 15 пункт дағдылар тізімі беріледі.

4 типті дағдылар 2 категорияға бөлінген: ғылыми зерттеу сауаттылығы дағдысы; профессионал психолог үшін дағдылар; жұмыс орнындағы дағдылар, өмірге қажетті дағдылар. Сонымен қатар бұрын бітіріп кеткендер қандай мансап жасап жатыр хабарыңыз бар ма, ең соңында психологияны оқытып жатқан оқу бағдарламасының қиындықтары мен мәселелері туралы сұрплады.

Осы зерттеу нәтижелерін талдасақ келесі жағдайларды байқаймыз. Зерттеушілер барлық мәліметтерді талдай отырып, психологиялық білім беру жапон мұғалімдері үшін қай жағы маңызды соны анықтауға болады. Екі бағыт бойынша біріншісі оқу жоспары мен оқытушылар жайлы және екінші бағыт студенттер игеретін дағдылар туралы жүргізілді. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей жекеменшік университеттерде профессорлардың оқу жоспарына деген қатынасы жоғары болған (42%), себебі жекеменшік университеттерде зейнеткерлік жасы мемлекеттік университеттерге қарағанда жоғары 65-70 жасты қамтиды, соған байланысты болу ықтималдылығы жоғары.

Колледждерде психология факультеті өте аз олар бар жоғы 2 жылдық курс ғана екені туралы да айтылады. Мамандандыруға келсек олардың пропорциясы бойынша клиникалық психология (45,2%) үлкен болса, ал білім берудегі даму психологиясы аздау (24,5%).

Керісінше психологияның эксперименттік бөлімдеріне (перцепциялық, физиологиялық, танымдық және психологияны зерттеу) өте аз уақыт бөлінген небәрі (13.9%). Осы эксперименттік психологтардың жағдайы басқа облыста да басқаша (50.2%), факультеттегі профессорлардың басым көпшілігі әлеуметтік өнеркәсіптік психологияда өте көп (86.3%) және осы саладағы пәндердің профессорлары жоғарғы білікті деп саналады, методологиялық бағыттағы профессорларда көп (74.6%), алайда факультетте методологиялық мамандану деңгейі төмен небәрі (0.9%) ғана.

Алайда жас ғалымдарға кәсіби дайындық үшін бұл методологиялық профессорлардың алатын орны жоғары. Оқу жоспарында жалпы психология, лабораториялық эксперименттер, психологиялық статистика міндетті курстарға жатады. Оқу жоспарында дәрістер мен лабораториялық эксперименттер өте танымал деңгейде болып отыр. Жоғарғы курста оқытын жапондық студенттер қандай дағдыларды игереді? Зерттеу нәтижесінде студенттер зерттеу дағдылары мен жұмыс орнындағы дағдыларды жоғары бағалаған.

Бітіріп кеткен студенттердің жұмысқа орналасуы университеттен кейін қандай жағдайда, сол зерттеуге тоқталсақ, келесі жағдайды баяндайды. Жапонияда психология мамандығын аяқтағандар келесі деңгейлі дипломдарды алады 1-3 деңгейлер: факультет немесе магистр деңгейі, департамент деңгейі, мамандандырылған деңгей. Ал 4-5 деңгейлер семинар деңгейі, 1 немесе 2 оқытшы ұйымдастырған, осылардың бәрі гуманитарлық ғылымдар білімі және ғылыми-зерттеу жұмысы деңгейіндегі бағдарламаны бітірушілер деп бөледі.

Диплом бойынша келесі мамандықтарға жеке меншік ұйымдар немесе өкімет куәліктер береді: Сертификацияланған психолог (Жапония психологтар ассоциациясы береді), әлеуметтік ізденуші және алғыр (продвинутой) әлеуметтік зерттеуші, мектеп психологы, даму бойынша клиникалық психолог, сертификацияланған клиникалық психолог, сертификацияланған психиатриялық әлеуметтік қызметкер (үкімет сертифицициялайды) және мұғалім куәлігі (үкімет сертификациялайды). Мемлекеттік университеті бітіргендер көбінесе мұғалім болады екен, себебі ұлттық және мемлекеттік университеттер білім беру мектептеріне жатады. Жекеменшік университетті бітіргендер медициналық мекемелерінде, қызмет көрсету мекемелерінде орналасады.

Қорытатын болсақ, жапонияда психологиялық білім беруді көбінсее жекеменшік университеттер қамтамасыз етеді (71%), ал магистратура мен докторантураны мемлекеттік университеттер қамтиды (60% және 83%). Қазіргі жапониядағы психологиялық білім беру бағытында қолданбалы психологияны жандандыру мәселесін алдыға қойып отыр. Психологиядан білім беру бағдарламасын жапон тілінде оқытылуы ағылшын тіліне қарағанда басымырақ. Және этика психологиясы көп университеттерде оқылмайтыны баса айтылады.

Сонымен осы мақаланы қорыта келе әлемдік конгрестерге қатысу біздер, қазақстандық ғалымдар үшін көп тәжірибені береді және психологиядан білім беру бағдарламасын бізде қайта қарастырып осындай шет елдік бағдарламалардан қажетін алу, біздегі көптеген түйткіл мәселелерді шеше алады деп ойлаймыз.

Әдебиеттер

1. www.ICP 2016
2. The Japanese Psychological Association- www.psych.or.jp/index_e.html

КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В связи с переменами, происходящими в обществе, системах образования разных стран, и в целом, в мировом образовательном пространстве, особую актуальность и новое звучание приобретает такая характеристика личности, как ее самостоятельность. Для студентов умения и навыки самостоятельной работы сегодня являются основой успешности, как в учебе, так и в будущей профессиональной деятельности.

Самостоятельность традиционно рассматривается психологами и педагогами как стержневое свойство личности, теснейшим образом связанное с такими качествами, как активность и ответственность. Человеку свойственно стремление к познанию себя в деятельности. Отсюда, самостоятельность – это не только отсутствие помощи наставника, внешних опор, но и своеобразие, оригинальность, способность по-своему, интересно решать ту или иную задачу. Развивается такая самостоятельность там, где есть свобода действий, возможность выбора, право высказывать свои мысли, независимые суждения, совершать нравственные поступки.

Мы понимаем под учебной самостоятельностью качество личности, которое проявляется в способности и готовности студента к самостоятельному решению поставленных преподавателем или им самим задач, применяя при этом рациональные способы работы; устойчивой мотивации студентов участвовать в учебно-профессиональной деятельности, осуществляемой на практическом занятии и вне его [1].

Усиление роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации образовательного процесса в вузе, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

Важным мотивационным фактором при этом является организация образовательного процесса, предполагающая введение активных и интерактивных методов. Кроме того, важно погружать студентов в ситуации квазипрофессиональной деятельности для анализа не просто обучающих, а реальных социально или профессионально значимых проблем, решать которые необходимо в сотрудничестве с различными субъектами совместной деятельности.

Квазипрофессиональная деятельность обязана своим появлением невозможности перенесения структур реальной профессиональной обстановки в стены высшего учебного заведения.

Рассмотрим возможности квазипрофессиональной деятельности на примере обучения будущих педагогов.

При сравнении деятельности, в которую включены студенты в образовательных организациях и той деятельности, которой они будут заниматься, можно увидеть несоответствие в их структурных компонентах: учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную; предметом учения является знаковая система учебной информация, деятельности педагога – обучающийся. Содержание обучения «рассыпано» по множеству не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно. Студент занимает «ответную» позицию, проявляет активность в ответ на управляющие воздействия преподавателя. Будущий педагог получает статичную учебную информацию, а в труде она используется динамично во времени и пространстве в соответствии с технологическим процессом. В обучении студент выступает принципиальным одиночкой, тогда как всякий производственный процесс совершается в совместной деятельности специалистов [2].

На разрешение этих противоречий направлено контекстное обучение, разработанное академиком А.А. Вербицким. В контекстном обучении А.А. Вербицкий выделяет три базовые формы деятельности: учебная деятельность академического типа; квазипрофессиональная деятельность, моделирующая в аудиторных условиях и на языке науки условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей; учебно-профессиональная деятельность [3].

Контекст выступает смыслообразующей категорией, которая интерпретируется как система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации, как целому, и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует.

Благодаря контексту, человек прежде, чем действовать, стремится собрать всю возможную контекстную информацию. Без сохранения в памяти контекста, в котором протекает целенаправленное поведение, оно нарушается, и организм находится во власти мгновенных состояний, которые он не может регулировать. Поэтому моделирование предметного и социального (социо-культурного) контекстов предстоящей студенту профессиональной деятельности в формах его познавательной деятельности придает учению личностный смысл, порождает интерес к «присвоению» содержания профессионального образования.

Достаточно последовательно моделировать в формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (социальный контекст).

В контекстном обучении к научным дисциплинам добавляется другой источник – будущая профессиональная деятельность. Она представлена в виде модели деятельности специалиста: описания системы его основных профессиональных функций, проблем и задач. Основной целью контекстного обучения является формирование в рамках учебной деятельности обучающегося его целостной, внутренне мотивированной профессиональной деятельности как будущего специалиста. Именно этой цели соответствует квазипрофессиональная деятельность студентов, организуемая в рамках контекстного обучения.

Главной становится не передача информации, а развитие с опорой на нее способностей студентов компетентно выполнять эти функции, разрешать проблемы и задачи, овладевать, иначе говоря, целостной профессиональной деятельностью. Создаются условия для собственного целеобразования и целеосуществления, для движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду. Студент осознает, что было («ставшие» образцы теории и практики), что есть (выполняемая им познавательная деятельность) и что будет (моделируемые ситуации профессиональной деятельности). Все это мотивирует познавательную деятельность, учебная информация и сам процесс учения приобретают личностный смысл, информация превращается в личное знание студента.

С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач в контекстном обучении выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Основной единицей содержания контекстного обучения, а, следовательно, и квазипрофессиональной деятельности, выступает проблемная ситуация, для привычных задач и заданий есть достаточно места [3].

В работах О.Б. Даутовой квазипрофессиональная деятельность понимается как фрагмент педагогического процесса, обладающий всеми признаками целостности, предполагающий организацию ценностно-смыслового диалогического взаимодействия на педагогическом материале и обеспечивающий включение студента в будущую профессиональную деятельность [4]. Ею были выделены формы квазипрофессиональной деятельности, такие как проектирование, создание и решение кейсов, организационно-деятельностные игры и научно-исследовательская работа студентов.

П.Я. Гальперин предложил систему условий, при наличии которых обучающийся будет действовать так, «как надо», и неизбежно придет к заранее намеченным результатам. Система условий получила название «поэтапного формирования», больше известна как «планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий». Эта система намечает четыре больших группы условий: формирования достаточной (а лучше – адекватной) мотивации действий ученика; обеспечения правильного выполнения нового действия; воспитания его желаемых свойств и последняя, его превращения в умственное действие (в его желаемую форму). Именно такой логики мы придерживаемся при разработке условий развития учебной самостоятельности будущих педагогов [5].

Педагогическое условие является существенным компонентом педагогического процесса, который включает в себя: содержание, методы, организационные формы обучения и воспитания, и параллельно с этим ориентированного на тесное взаимодействие с внутренним миром студентов.

Для уверенного воспитания действия его материал и отдельные его звенья должны выполняться или на оригинальных предметах, или на моделях, схемах, чертежах, изображениях, словом, – материально или материализовано. Это выдвигает последующую задачу – «перенести» все действие (в перцептивных, физических и речевых действиях – только их исполнительную часть) в умственный план. Этот внутренний план может быть сформирован только на основе речи, и поэтому только через промежуточные этапы «громкой, социализованной речи» и «внешней речи про себя».

Не только на этих этапах производится «отработка» желаемых свойств действия: его разумности, обобщенности, сознательности, меры овладения. Эта отработка бывает более или менее длительной –

в зависимости от характера прошлого опыта, его содержания, объема и качества. В предельном случае, когда таким опытом практически можно пренебречь, отработка производится на четырех этапах: материального, или материализованного, действия, в громкой социализованной речи, на первом внутреннем этапе – «внешней речи про себя» и, наконец, на заключительном этапе – «действия в скрытой речи».

Благодаря такой организации процесса, новое действие (а на его основе – представления и понятия его на объектах) формируется гораздо легче и скорей, чем в традиционных формах обучения. Несмотря на замедленное выполнение вначале (когда главное заключается в образовании и сохранении правильной структуры действия), общее время обучения оказывается гораздо короче, чем отводимое по традиционной программе. Немалая доля этого сокращения получается за счет исключения проб и ошибок в начальный, длительный и трудный период обычного становления действия.

По нашему мнению, процесс квазипрофессиональной деятельности, направленной на развитие учебной самостоятельности студентов может включать:

– ценностно-смысловой анализ студентами отношений, поступков, действий других людей в определенных профессиональных ситуациях, позволяющих оценить себя как будущего специалиста на фоне деятельности других;

– динамическое моделирование и прогнозирование своих действий в определенных профессиональных ситуациях;

– оценку отношений других людей к собственным поступкам и действиям в реальной ситуации, требующей проявления личностно-профессиональных качеств;

– проблемный анализ студентами своих достижений в специально смоделированных педагогических ситуациях с последующим заключением о проявленных качествах;

– самоисследование личности студентов, предполагающее развитие рефлексивных способностей осмысления себя и своих качеств в соотношении с предстоящей профессиональной деятельностью;

– творческое моделирование личностью конкретных жизненных и профессионально-педагогических ситуаций, способствующих свободному и полному овладению учебной самостоятельностью, обобщение данной ситуации в целостную стратегию профессионального саморазвития.

Таким образом, осуществляя системно и методично погружение студентов в квазипрофессиональную деятельность, мы не только приобщаем их к будущей профессии, но развиваем осознанную учебную самостоятельность, которая должна стать основой их непрерывного образования.

Литература

1. Golubchikova M., Kharchenko S., Nikitina E. Local Educational Cluster As A Means Of Development Of Students' Training Independence // Revista ESPACIOS. Vol. 38 (N° 49) Year 2017.
1. 2. Бринкерхофф, Р.О. Метод успешного случая. М.: Ниппо, 2005. 263 с.
2. Вербицкий, А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС. 2004. 84 с.
3. Даутова, О.Б. Профессиональная компетентность педагога-воспитателя. СПб., 2005. 156 с.
4. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 45 с.

Досмырза Р.Ж.

(Қазақстан Республикасы, Ақтөбе қ.,

Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті)

ОРТА АРНАУЛЫ БІЛІМ БЕРЕТІН ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ПЕДАГОГТЫҚ ЖАЛПЫ ЖӘНЕ КӘСІБИ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Жаңарған Қазақстанның әлеуметтік-экономикалық дамуындағы басты мақсаттарының бірі ретінде әлемдік деңгейдегі бәсекеге қабілетті елу елдің қатарына ену бағыттары адамды жоғары маңызды құндылық деп танып, қоғамның дамуының өзегі болып табылатын болашақ мамандарды кәсіби даярлау сапасын жетілдіруді басты бағдар тұтады. Өмірдегі көп мамандықтардың ішінде жан-жақты білімділікті, икемділікті, шеберлікті, ерекше шәкіртжандылықты, мейірімділікті қажет ететін мамандық та – ұстаздық мамандық. Олай дейтініміз, мұғалім еңбегі біріншіден, адамзат қоғамы тарихында жинақталған ғылым негіздерінен білім беруге тиіс болса, екіншіден, үнемі шәкірттерімен қарым-қатынаста болып, білсем, үйренсем деген бала арманы мен оның сырлы тағдырына басшылық етуді мойнына алған маман. «Қазақстан Республикасы жаңа формация педагогының үздіксіз педагогикалық білім беру тұжырымдамасында» : «Жаңа формация мұғалімі – ол рухани

адамгершілігі жоғары, азаматтық жауапкершілігі мол, белсенді, жасампаз, рефлексияға қабілеті басым, экологиялық білімді, шығармашыл тұлға, өзін-өзі дамыту және өзін-өзі көрсетуге ұмтылысы, әдіснамалық қалыптасуының жоғары деңгейін сипаттайтын әлеуметтік, тұлғалық, коммуникативтік, ақпараттық және біліктіліктің басқа түрлерін меңгерген құзырлығы жоғары маман»[1] болуы тиіс делінген.

Дегенмен, бүгінгі таңда ұлттық болмысымызға, өркениетті ел болуымызға кереғар, келеңсіз құбылыстардың жастар арасында кең етек алуы жас ұрпаққа қажетті заман талабына сай тәлім-тәрбие жүйесін жанартуға мұғалімдердің алдына аса маңызды міндеттер қояды. Бұл міндетке халқымыздың ғасырлар бойы ұрпақ өсірудегі ұлттық тәрбие дәстүрлер тәжірибесі негізінде адамгершілік қадір-қасиеттері, тағылымды рухани дүниесі бай, мінез-құлық мәдениеті жоғары еліміздің болашағы үшін қызмет етуге дайын педагог-маманды қалыптастыру арқылы жетуге болады.

Тұғырлы білімдері мен кәсіби біліктерін оңтайлы сабақтастыра отырып, кәсіби міндеттерін шығармашылықпен шеше білетін жаңа тұрпатты маман даярлау үрдісін болашақ мұғалімдердің педагогтық жалпы және кәсіби мәдениетінсіз елестету мүмкін емес. Сондықтан колледж білім алушыларымен кәсіби даярлау үрдісін жаңаша сипатта қарастырып, олардың педагогтық жалпы және кәсіби мәдениетін дамыту негізінде меңгерген білімдері мен білік, дағдыларын өзгермелі өмір жағдайында, болашақ кәсіби іс-әрекетінде шығармашылықпен қолдана білуге үйрету маңызды міндет.

Педагогтық жалпы және кәсіби мәдениет – болашақ маманның танымдық-интеллектуалдық әлемін дамытып қана қоймай, кәсіби маңызды сапаларын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Сондықтан шығармашылық кәсіпке жеке тұлғаның дамуына, оның рухани тұрғыда жетілуінде маңызды, білімдік және психологиялық мәні терең құндылық бағдар ретінде танудың маңызы зор. Қазіргі заманғы колледж білім алушыларының педагогтық жалпы және кәсіби мәдениетін жоғары, ізденімпаз, дербес, шығармашыл болып қалыптасуын әдіснамалық тұрғыда, қазіргі қоғам талаптарына сәйкес жаңаша негіздеуді қажет етеді. Сондықтан болашақ мамандарды кәсіби даярлауда көрсетілген міндеттерді шешудің басты тұғыры ретінде колледж білім алушыларының педагогтық жалпы және кәсіби мәдениетін кәсіби қалыптастырудың маңыздылығы өте жоғары.

Білім беруде кәсіби құзырлы маман иесіне жеткен деп мамандығы бойынша өз пәнін жетік білетін, оқушының шығармашылығы мен дарындылығына жағдай жасай алатын, тұлғалық-ізгілік бағыттылығы жоғары, педагогикалық шеберлік пен өзінің іс-қимылын жүйелілікпен атқаруға қабілетті, оқытудың жаңа технологияларын толық меңгерген, отандық, шетелдік тәжірибелерді шығармашылықпен қолдана білетін кәсіби маман педагогті атаймыз. Ендеше, бүгінгі білім мен білік бәсекелес заманда ұландарымыздың биіктен көрінуіне күнделікті ісіміздегі жаңашылдығымыз арқылы, жан-жақты берген тәрбиеміз арқылы қол жеткіземіз. ХХІ ғасыр – білімділер ғасыры. Ендеше бізге ой өрісі жоғары дамыған, зерделі, жан-жақты дамыған, парасатты ұрпақ керек екенін бір сәтте естен шығармағанымыз жөн.

Мұғалімдік кәсіп «Адам-Адам» тобына жатады. Өйткені оның басты еңбек заты – адам. Е. А. Климов мұғалімдік мамандық адамнан жоғары адамгершілік сапаны, өзгені тыңдап оған кеңесші болуды, жаңашылдықты, білімділікті, мейірімділікті, әдептілікті, қайырымдылықты талап етеді деп орынды көрсетеді [2, 37]. Қазіргі кезде мұғалімді педагог, оқытушы, ұстаз деп те атайды. Ұстаз парсының «остоз» деген сөзінен алынған. Мағынасы өзгеге өз өнерін, білімін үйретуші ақылшы, тәрбиеші дегенді білдіреді. Тәжірибеде үлкен де, кіші де кәсібін өзгеге үйретіп ұстаз атанып жүр. Мысалы, мал бағу кәсібін, ою-зергерлік кәсібін, тоқу-тігін кәсібін шәкіртке үйрету. Біздің пайымдауымызша, олар кәсібін адамның жасын ескермей, талабына сай сөз, шеберлік, жаттығулар арқылы үйретеді. Ол бірнеше жылдарға созылуы мүмкін. Ұлы Абай ұстаз туралы: «Ұстаздық еткен жалықпас, үйретуден балаға» [3, 220], – деп бекер айтпаса керек.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру бірнеше кезеңнен тұратын үдеріс екені белгілі. Ол білім алушының педагогикалық оқу орнына түспестен бұрын басталғанмен, оны бітіргенімен бір мезгілде аяқталмайды. Оның педагогикалық мамандыққа қажетті сапалық сипаты кәсіби тұлға ретінде қалыптасуының әр кезеңінде түрліше дамып отырады: педагогикалық мамандыққа түскенге дейін, кәсіби-педагогикалық дайындық кезінде және маман ретінде өз бетінше жұмыс жасауы кезінде қалыптасып үнемі жетілуді қажет ететін маңызды шара. Бірақ осы кезеңдердің арасында адамды кәсіби педагог тұлғасына дейін дамытатын өзара сабақтастық болуы шарт.

Кәсіби-педагогикалық мақсат пен міндеттердің мазмұны мен нормативтік көлемі педагогикалық оқу орнындағы дайындыққа қойылатын талаптар мен оқу орнынан кейінгі қызмет деңгейіне байланысты анықталады. Болашақ педагогтың дайындығы пән бойынша алатын білім, білік, дағдыдан, арнайы қабілет пен жеке бас сапасын (интеллектіні, мінез-құлық, темперамент, психика)

дамытудан, жалпы білімділік пен икемділік (бейімделу мүмкіндіктері, қарым-қатынас сапалары), сонымен қатар оқушының болашақ педагогикалық мамандыққа оқуға, педагогтік кәсіби қызметке деген көзқарасынан, қызығушылығы мен ынтасынан тұрады. Педагогты кәсіби даярлауды қарастыра отырып педагог тұлғасының маман ретінде қалыптасуының шеберлігінің жетілуінің, педагогикалық қарым-қатынас пен балалармен жұмыс істеу даярлығының негізгі психологиялық-педагогикалық аспектілері білім беру мәселесі бойынша зерттеу жүргізген О. А. Абдуллина, Ю. К. Бабанский, Ф. Н. Гоноволин, И. Я. Лернер, А. К. Маркова т.б. ғалымдардың еңбектерінде көрсетілген.

Қазіргі кезде еліміздің әлеуметтік-экономикалық жағдайына байланысты мұғалімнің жеке тұлғасына және оның кәсіби қасиеттеріне қойылатын талаптар өсе түсуде. Мұғалімдерді кәсіби даярлау мәселесіне Қазақстанның да ғалым-зерттеушілері көп жұмыстар атқаруда. Педагогтың жеке тұлғасы, кәсіби толысуы, оңтайлы педагогикалық шешімдерді жүзеге асыра алуы Р. Г. Лембергтің зерттеулерінде анықталды. Біртұтас педагогикалық процесс пен мұғалімнің кәсіби даярлығын Л. Е. Абенованың, А. Н. Сүлейменованың, А. П. Сейтешевтің, Н. Д. Хмельдің еңбектерінен көре аламыз.

Болашақ мұғалімді жоғары мәдениетті, ой-өрісі кең, өз мамандығын толық меңгерген, жоғары деңгейдегі маман болуымен қатар, өз халқының, өз ұлтының ғасырлар бойы жалғасып келе жатқан ата-баба мұрасын, салт-дәстүрін, әдет-ғұрпын, тарихы мен әдебиетін, өнерін, адамгершілік пен имандылықты дәріптейтін қарым-қатынас мінез-құлық қасиеттерді бойында қалыптастыру керек.

Мәдениеті жоғары, білімді, парасатты адамдар ауызекі сөйлегенде де әдеби тілдің нормаларын сақтап, тұрпайы, дөрекі, былапыт сөздерді араластырмай, өз ойын мәдениетті түрде жеткізіп, отыруға дағдыланады. «Іріген ауыздан шіріген сөз шығады» дегендей, жан дүниесі жүдеу, сезімнен жұрдай топас, аузы лас кейбіреулер маңындағылардың табиғи кемшілігін тауып, тілінің зәрін соған шашады: көзін құрсын бақырайған, пұшық, көзін сығырайып, маймақ дегендерді оның бетіне басып, жүрегін жаралайды. Бұл барып тұрған мәдениетсіздік! Адамға тіл кісіні жәбірлеу үшін берілген жоқ. Сөйлеу қабілеті бар жанның бәрі өзімен қарым – қатынас жасайтын адамдарға тіл тигізбей, жүрегіне зіл түсірмей өмір сүруге тырысса, өзіне де, өзгелерге де шаттық, сәтті күн сыйлайды. Сөйлеу мәдениеті жоғары адамдар жақсы өмір сүріп қана қоймайды, шешендікке қол жеткізе алады. Себебі шешендік – тіл мәдениетінің жоғарғы формасы.

Болашақ мұғалімдердің құзыреттілігін компетенттілігін, шеберлігін, кәсіпкерлігін кеңейтуі, сонымен бірге тұлғалық және кәсіпкерлік өсуі, оның өзін – өзі тәрбиелеуі мен білімін өзіндік жетілдіруінсіз мүмкін емес екенін сезінуі қажет. Ғылыми танымның түрлі салалары бұл ұғымдарды өздігінше жорамалдайды.

Өзін – өзі тәрбиелеу – бұл тұлғадағы оң қасиеттерді жетілдіретін адамның қызмет; өзін жетілдірудегі тәрбие жұмысы; тұлғаның өзін толықтай көрсете білуіне бағытталған саналы қызметі; қойылған мақсатқа сай адамның өз тұлғасын қалыптастыруы[4]. Өздігінен білім алуды барлық анықтамалардың топтамасы ретінде былайша қарастыруға болады: өз бетімен алынатын білім, тұлғаның өзін реттейтін мақсаты бағытталған танымдық қызметі; тұлғаның ғылымның қайсыбір саласындағы техникадағы, мәдениеттегі жүйелі білімін өз бетімен өзгертуі; оқытушының өзін білімін тереңдетуге, бар білімін жетілдіруге және жаңасын алуға мақсатты бағытталған жұмысы.

Әрбір педагогтың кәсіби қызметі оның басқа түрлерімен бірлігі, педагогтың абстрактілік моделінің негізі болатын мотивімен бағытталуында. Онда тұлғалық-кәсіби сапалары интеграцияланып, педагогтың жоғары мәдениеті мен шеберлігінің бірігуі арқасында жақсы нәтижелерге жете алады. Қазіргі заманғы оқытушы тұлғасы оның эрудициясымен, жоғары деңгейлі мәдениетімен анықталады, өйткені, біріншіден, оның өзі колледж білім алушылары үшін ғылыми-мәдениеттік ақпарат көзі, екіншіден, кәсіби компетенттілігі әртүрлі ақпарат көздерімен педагогтың үнімі және ұдайы жаңартуы керек, үшіншіден, педагог өз студенттері мен оқушыларына үнемі мінез-құлық әсер етеді әрі оның тиімділігі педагогтың мәдениеті мен мінез-құлық деңгейіне байланысты өзгеріп отырады.

Эмпатия- эмоционалдық-өнегелік сана, онсыз мейрімді педагог болуы мүмкін емес.[5] Бұл қасиеттің барлық мазмұнды жақтарын қарастыра келе, қарсы алдындағы адамның қиындығына, қайғысына, проблемасына онымен бірге уайымдау, мазасыздану арқылы, сол адамның көзқарасымен дүниені көруі сияқты, яғни бұл дүниені оның көзімен көру қабілеті екенін басып айту қажет. Бұл басқа адамның сезімімен талдануына және сол туралы оған айту қабілеттілігі болып табылады.

Тұлғалық-кәсіби маңызды қасиеттің бірі толеранттылық болып саналады, ол оқытушы мен білім алушылар арасында сүйкімсіз, ұнамсыз қылықтар немесе өрескел мінезін, жеткіншектің жеке қасиетіне байланысты теріс қылықтарды шыдамдылықпен төзімділікпен қабылдау арқылы сипатталады.[5]

Толеранттылық келесі аспектілерді байқалады:

- басқаның ой-пікірін өзімдікі деп қабылдап, оның логикасын меңгеру;

- басқаның ой-пікірінен оң, позитивті пайдалы сәттерін бөліп алу әрі оның өз ой-пірінен ерекше екенін сезіну;
- өз ойын басқаның пікіріне қарап түзету және өз ойының күшті жақтарын мақұлдау;
- өзінің және басқаның ойындағы артықшылықтарды іздеу, оларды мойындау;
- басқаның пікірінің де құқығы бар екенін мойындай білу және бұған ішіндегі қарама-қайшылықты тойтара білу.

Бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби құзыреттілігінің ерекшелігі – көппәнділік. Оның маңызды сипаты: гуманистік педагогикалық көзқарастың ерекшелігінде; мұғалімнің педагогикалық ойлауы арқылы жүзеге асатын кәсіби интегративтік білім мен дағды жүйесінде көрінетін «балаға бағыттылық» болып табылады[6].

Сонымен, қарастырып отырған проблема орта арнаулы педагогикалық білім беруде қазіргі кезде қойылып отырған талаптарға сай негізгі кәсіби – дидактикалық құзыреттіліктерді колледж білім алушыларының бойына қалыптастыру мен осы проблеманы шешу үшін педагогика ғылымының әдіснамасына, теориясына және практикасына құзыреттілік тұрғысынан келудің қажеттілігін көрсетеді.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби құзыреттілігін мұғалімнің кәсіби-педагогикалық құзыреттілігінің негізгі құраушысы ретінде қарастырған абзал. Бастауыш сынып мұғалімінің ерекшелігіне байланысты ол бастауышта оқытылатын барлық пәннің теориялық мазмұнын жетік біліп, кәсіби-педагогикалық құзыретті бола тұра, оны оқушыларға жеткізе алатын құзыреттілігі болмаса, ондай мұғалімнің еңбегі нәтижелі бола алмайды. Олай болса, кәсіби құзыреттілік кәсіби-педагогикалық құзыреттіліктің негізгі өзегі болып қалмақ.

Әдебиет

1. «Қазақстан Республикасы жаңа формация педагогының үздіксіз педагогикалық білім беру тұжырымдамасы»: жоба –Алматы,2005,-33 с
2. Маркова А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 189 с.
3. Құнанбаев А. Шығармалар жинағы. – Алматы: Жазушы, 1986. – 692 б.
5. Рувинский Л. И. Мамандыққа кіріспе. – Алматы : «Ана тілі», 1991 – 37 б.
6. Оспанова С.Б. Формирование культуры межличностного общения учащихся колледжа. Учебное пособие. Караганда: Изд-во “САНАТ- Полиграфия“, 2005
1. 6.Калиев С., Майғарапова Ш. Оқушылардың тұлғалық қасиеттерін дамытудың педагогикалық негіздері. – Алматы, Рауан: 1990. – 456 б.

Исмаилова Г.М., Менлибекова Г.Ж.

(Республика Казахстан, г. Семей,

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева г. Астана)

КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

В настоящее время однозначного представления о перечне профессионально важных качеств педагога-психолога не существует. И.В. Бачков подчеркивает, что важным является осознание специалистом профессионально-психологической компетентности и удержание предмета психологии, умение отличать в своей деятельности позицию психолога – профессионала от других позиций, которые имеют право на существование, но, вмешиваясь в профессиональную деятельность, могут – при условии недостаточной отрефлексированности – оказаться вредны [1, с. 341].

Можно предположить, что процесс профессионального становления – это постоянный диалог личностного и профессионального. Психолог как Личность, уверенная в своих профессиональных силах, начинается с безусловного самопринятия [2, с. 234]. Безусловное принятие не отрицает критической оценки своих возможностей, означает принятие всего вашего внутреннего мира, со всеми его «плюсами» и «минусами». А, следовательно, предполагает осознание границы между теми и другими, а вовсе не ее демаркацию. И осознание этой границы значительно более критично (самокритично), чем в ситуации условного принятия, когда по штампу «минусы» отсекаются, а «плюсы» навязываются извне. Оно становится предпосылкой личностного роста профессионала. Миссия предполагает инициативное осмысление ситуативных профессиональных задач в перспективе более широких и значимых целей (тогда необходимость их решения принимается как внутренний долг, а контроль результатов решения становится прерогативой совести) [3, с. 36].

Ориентация на гуманистические идеалы и ценности – элементы социально – психологической структуры личности, представляющей собой систему ценностей личности. Ценностные ориентации служат опорными установками для принятия решений и регуляции поведения [4, с. 156].

Профессиональная позиция как личностное образование имеет индивидуальную окрашенность, выражающую ее субъектность. В качестве основных составляющих профессиональной позиции психолога выделяются субъектность личности, располагающаяся в континууме технократический-гуманистический, и способы реализации профессиональной деятельности: адаптивный или творческий. Технократический подход предполагает слабый учет интересов, желаний субъекта, другой человек предстает как объект для манипуляции со стороны психолога. Гуманистическая ориентация, напротив, исходит из необходимости чувствовать, видеть в человеке личность как неповторимую уникальность. С другой стороны, специалист решает свои профессиональные задачи, либо приспособившись к ситуации, используя наработанные алгоритмы решения, либо стремясь преобразовать ситуацию, ищет нестандартные пути решения, формирует свой индивидуальный стиль деятельности. Т.П. Маралова характеризует четыре типа внутренней профессиональной позиции психолога. Адаптивно-технократическая – отражает стремление психолога максимально приспособиться к ситуации, выполнять только формализованные функции без глубокого проникновения в личность другого. Творчески-технократическая позиция отражает умение специалиста выстраивать теоретические концепции, проводить диагностику, анализировать результаты без реализации их в реальной практике. Творчески-гуманистическая позиция ориентирована на осуществление фасилитативных функций, психологического сопровождения всех субъектов образовательного процесса. Адаптивно – гуманистическая позиция определяет также ориентацию на других людей. Но в данном случае она подчинена целям адаптации, сглаживания конфликтов и противоречий, достижения «мира» за счет личностных качеств психолога и умения его найти выход из сложных ситуаций взаимодействия [5, с. 106].

В модели профессиональной деятельности педагога-психолога Л.М. Митина исходит из трех базовых категорий психологии, имеющих определяющее значение: деятельность, общение и личность. Профессионально-компетентным является труд, при котором клиент превращается из объекта помощи в субъект самопомощи.

Н.В. Кузьмина выделяет такие уровни деятельности: репродуктивный, как умение сообщать знания другим; адаптивный, как достижение нового уровня знаний и умений; локально-моделирующие знания, как умение передавать, транслировать и конструировать их; системно-моделирующий знания, как владение стратегиями формирования системы знаний, навыков и умений; системно-моделирующий творчество, как владение стратегией формирования творческой личности, способной к развитию. Л.М. Митина выделяет три уровня осуществления деятельности психолога: копирование чужих образцов, осуществление деятельности по собственному представлению без учета обстоятельств, творческое осуществление деятельности, исходя из ее системного понимания. Кроме того, деятельность осуществляется в зависимости от направленности: на себя, на детей, на взрослых, на процесс.

Как отмечает Е.В. Шарапановская, психолог в школе – координатор человеческих взаимоотношений, что для проведения работы с администрацией и педагогами ему необходима специальная подготовка. Психолог должен уметь мыслить как менеджер. Для этого необходимы обобщенное, мировоззренческое понимание, собственный взгляд на психологию, которые отразятся в его профессиональной позиции, индивидуальном стиле осуществления профессиональной деятельности [6, с. 65]. Кроме того, психологу необходимо осуществлять диагностику и анализ морально-психологического состояния персонала, социально-психологических, педагогических процессов, а также прогнозирование их развития, что обеспечивает готовность к работе с управленцами.

Педагогу-психологу приходится осваивать различные социальные роли и связанные с ними позиции, менять их в практической деятельности в зависимости от ситуации и характера решаемой проблемы. Это могут быть роли: «защитник интересов», защищающий право каждого человека быть уникальной и неповторимой личностью; «духовный наставник», содействующий личности в контактах с соответствующими специалистами, помогая разрешать конфликтные ситуации; «фасилитатор», заботящийся о формировании гуманистических, общечеловеческих ценностей в социуме, создающий благоприятные психологические условия для развития личности, ее самовыражения и самореализации; «участник совместной деятельности, партнер», мотивирующий деятельность, побуждающий социально-психологическую активность человека, способствующий развитию субъектных свойств личности; «эксперт», отстаивающий права подопечного, определяющий методы допустимого, компетентного педагогического вмешательства в решение его проблемы; «посредник», выступающий связующим звеном между личностью и ее микросоциальным окружением; «собеседник», обладающий способностью выслушать, понимать и принимать любого человека, осуществляющий культурную и психологическую эмпатию по отношению к нему; «психотерапевт», оказывающий психоэмоциональную поддержку личности в трудных, кризисных и

критических ситуациях, развивающий способность, личности самостоятельному решению собственных проблем [7, с. 96].

Выбор позиции влияет на технику взаимодействия с клиентом и определяет меру активности специалиста, степень его ответственности за результаты работы. Это зависит от индивидуальных особенностей психолога и установок клиента, а также диктуется концептуальной «школой» и техническими особенностями используемых методов.

Авторитарная позиция «отца» характерна для реализации поведенческих и суггестивных методов, а авторитарная позиция «матери» – для медитативных техник. Позиция «сестры» адекватна клиент-центрированной терапии, нейтральная позиция «зеркала» психодиагностическим методам, позиция директивного «брата» – позитивной психотерапии. Авторитарная позиция «сверху» подразумевает отношение к клиенту как к объекту психологических манипуляций, сопровождается пространственным дистанцированием и подкрепляется имиджем «всезнающего мудреца».

Более современный партнерский подход базируется на видении пациента в качестве равноправного субъекта, на пространственном расположении «лицом к лицу» или «плечом к плечу в кругу».

В групповых формах работы выделяют альфа-позицию эмоционального лидера, бета-позицию лидера-эксперта, гамма-позицию пассивного конформиста и дельта-позицию отвергаемого «козла отпущения», объекта групповой агрессии. Эти позиции психолог занимает сознательно соответственно фазе развития психотерапевтической группы, ее динамике.

Профессионал, соответствуя требованиям, предъявляемым к психологу, стремится к личностному и профессиональному развитию, склонен к позитивному восприятию мира, интернален, способен к выбору эффективных жизненных и профессиональных стратегий, обладает развитыми рефлексией, эмпатией, гибкостью, эмоциональной устойчивостью, стремится к конструктивному решению профессиональных задач, рационально использует рабочее время, уделяет достаточно внимания своим личным интересам и интересам своей семьи.

Для психолога-интроверта предпочтительна индивидуальная работа, а для психолога-экстраверта позиция – «коммуникатор». Однако существуют непродуктивные профессиональные позиции.

Л.М. Митина рассматривает содержание деятельности практического психолога образования через призму его профессионального статуса. Наиболее благоприятно для профессионального становления, по ее мнению, когда специалист занимается своей работой практического психолога, ведет уроки психологии, этики и психологии семейной жизни, основы выбора профессии. Психолог видит педагогический процесс со стороны, но при этом наблюдается настороженность по отношению к нему педагогов, объединенных профессионально-корпоративным духом. При этом методическая неподготовленность, отсутствие жизненного, педагогического и профессионального опыта, слабая ориентация в проблемах школьной жизни часто затрудняют адаптацию психолога в школьном коллективе.

Профессиональная позиция специалистов совмещающих психологическую работу с административной становится неопределенной. Уравновешивая административную позицию, они используют в общении с клиентами позицию «снизу», ограничиваясь педагогическими моделями психологического информирования, консультирования и подготовкой административных мероприятий.

Показатель профессионализма педагога-психолога – его способность сознательно и пластично занимать различные позиции, исходя из интересов клиента и требований используемых методов. Профессионально-личностная позиция специалиста должна включать высокий уровень самопринятия, способность принимать реальность такой, какова она есть, установку на взаимодействие с клиентами и коллегами, субъект-субъектные отношения, высокий уровень коммуникативных навыков, обеспечивающих трансляцию внутренней позиции психолога окружающим людям.

Литература

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: 1994. – 109 с.
2. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Р. Кочюнас. – М.: академический проект; Триеста, 2004.-464 с.
3. Кудрявцев Т.В. Профессиональная и личностная позиция психолога // Журнал практического психолога.- 2005. – № 6. – С. 28-38.
4. Мэй Р. Искусство психологического консультирования – М., 1994.-178 с.
5. Маралова Т.П. Когнитивная сфера профессиональной позиции психолога и условия ее формирования // Психологические и педагогические науки. – 2008. – № 1. – С.101-107.
6. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин, 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2001. – 976 с.
7. Родыгина У.С. Психологические особенности студентов с различным уровнем профессиональной идентичности: – 2007. – № 1. – С. 95-98.

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ-ТҰЛҒАЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ДАМУДА СУПЕРВИЗИЯНЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

Уақыттың міндеттеріне жауап беретін қоғамның әлеуметтік сұраныстарының талаптарына сәйкес, әлеуметтік мәдени заманауи қоғамның дағдарыстық даму жағдайында кәсіби білім беру және дайындау мәселесінің сапасы жаңартылады. Мұндай жағдайда ғылыми қоғамның күші тұлғаның кәсіби дамуына және білім берудің кәсіби оптималдық моделінің ізденілуіне бағытталған. Көптеген педагогтар мен психологтардың зерттеулері тұлғаның кәсіби даму мәселесіне арналған (Э.Ф.Зер, А.Б.Кананов, Т.В.Киселева, Е.А.Климов, В.П.Невзоров және т.б).

Кең мағынада кәсіби дамуды «әлеуметтік кәсіби жағдайдың әсерінен тұлғаның өзгеру процесі, еңбектегі өзін-өзі дамытуға бағытталған, кәсіби іс-әрекет және жеке активтілік» тұрғысынан анықтауға болады [1]. Әлеуметтік типтің мамандығына «көмектесуші» мамандардың кәсіби даму мәселесі ерекше назар аударуға тұрады.[2]. Бұл мамандықтың өкілдері дәрігерлер, мұғалімдер, психологтар, тәрбиелеушілер, әлеуметтік жұмыскерлер, әлеуметтік педагогтар. «Мамадыққа көмектесуші» мамандардың іс-әрекеті рухани жауапкершіліктің жоғарыланумен, гуманистік және қоғамдық идеалдар: денсаулық, өркендеу, өмірдің жоғары сапасы, әр түрлі индивидуалдық және әлеуметтік өмір құрылымдарында индивидтердің және топтардың тұтастай даму жетістіктеріне бағытталған.

Мұнда көмектесуші маманның мамандығындағы іс-әрекетінде субъект – субъектілік өзара әсер ету адамдардың қарым-қатынас әлемінің өзгеру процесіне байланысты кәсіби іс-әрекет өте жоғары тұлғалық болады, демек іс-әрекеттен ажырамайтындығын көрсету маңызды; бұл мамандықтың іс-әрекет тақырыбы топ немесе жеке тұлға; құралы-тұлғаның өзі, оның психикалық және тұлғалық жүйелері мен қабілеттері. Маманың кәсіби даму сапасына ықпал ететін және ең өзекті компонент, ең алдымен тәжірибе ретінде, болашақ мамандардың теоритикалық оқу және мамандық бойынша олардың өзіндік жұмыстары арасындағы байланыстырушы тұрғысынан көрсетеді.

Тәжірибе- бұл студенттің әртүрлі кәсіби рөлдегі өзін-өзі тануына, өзін-өзі анықтауына, өзін-өзі жүзеге асыруына және де кәсіби іс-әрекетте өзін-өзі жүзеге асыру қажеттілігінің қалыптасуына мақсатты бағытталған әр түрлі кәсіби іс-әрекет түрлерін игеру процесі [2].

Ескертуге және оның мәселесін жеңуге бағытталған адамға кәсіби көмек ретінде әлеуметтік-педагогикалық сүйемелдеу болашақ әлеуметтік педагог маманның тәжірибелік дайындығының жетістігі қажетті шарты болып табылады. Тұлғаның ішкі потенциалының ашылуына, мәселесінің шешілуіне оның ішкі ресурсының қарқындалуы, өзге көмектердің сөзсіз бағытталуына жарамды сүйемелдеу айырмашылығы болып табылады. Практиканттың тәжірибеден өту процесінде туындайтын, әртүрлі мәселелерде студенттердің шешуіне көмектесетін орталық фигура- супервизор сапасы ретінде рефлексивтік жол аумағында тәжірибе процесіне тек қана дәстүрлі субъектілердің қатысуы принципі маңызды (тьютор-тәжірибенің методисті, оқытушы – кафедра бойынша тәжірибе жетекшісі, тәжірибе жұмысшысы- тәжірибенің өтілу аймағын ұсынушы) [3].

Супервизия мамандығына көмектесушілерге шетел кәсіби дайындық жүйесінде негізгі рөл берілген [4]. Тәжірибелік жұмыс процесінде жинақталған оның негізін белсенді тәжірибені қолдану идеясы құрайды, сондықтан супервизор ретінде әдетте жоғары квалификацияны иеленуші, мамандардың беделін қолданушы мамандар шығады.

Неміс ғалымдары оптималды моделдердің психологиялық, тұлғалық дайындықтарын іздестіруде мынадай қорытындыға келді, әлеуметтік педагогтардың тәжірибелік дайындығында ықпал ететін және негізгі компонент ретінде шығады.

Германияда ХХ ғасырдың 40-жылдарында әлеуметтік педагогтардың жұмысындағы практикада бастаушы мамандардың негізінде супервизорлық тәжірибе қолданылады. Неміс ғалымдары В.Беларди, Х.Бентс, Ф.Франк, Е.Р.Рей, В.Вейганд, В.А.Схубел, А.Счреёг, Д.Счмелзердің пікірлері бойынша супервизия-бұл кәсіби іс-әрекеттің ерекше түрі, немесе болашақ маман әлеуметтік педагогтардың іс-әрекетінде психологиялық құралдардың көмегіне бағытталған практикалық дайындық.

С.Роллфтің есептеуінше, супервизия- бұл маманның кәсібиленуіне көмек көрсету, оның кәсіби бірегейлі және кәсіби құзіреттілігінің дамуына бағытталған психо-әлеуметтік кеңес беру [11].

Неміс ғалымы Счмелзердің пікірінше, супервизия теория мен тәжірибені байланыстырушы жіп болып табылады, сондықтан супервизорлар арнайы білім беру ұйымдарына қажет [10].

Германияда 20 жыл бойында екі жылдық дипломдық супервизорлардың кәсіби дайындығына арналған екі жылдық курстар бар. 1994 жылы Ганноверде (Германия) Еуропалық Коуучинг және Супервизия Ассоциациясы, Еуропадағы өзара мәдениет одақтастық аумағында супервизия мен коуучингтің жаңа әдістерін қолдану және зерттеу, оқыту, сонымен бірге супервизорлармен коуучерлерді кәсіби дайындау мақсатында құрылды. ЕКСА супервизия концепциясы «мамандыққа көмектесуші» мамандардың кәсіби жағдайда консультативті көмек беруіне бағытталған[12].

Немістік тәжірибенің анализі студенттің кәсіби және тұлғалық дамуына болашақ мамандардың практикалық дайындығындағы процесіне супервизордың қатысуы психологиялық шарттардың құрылуына негіз болатынын көрсетті. Болашақ маманның университеттегі білім беру процесіндегі басты мақсаты кәсіби тұлғалық даму болып табылады. Психология ғылымында кәсіби тұлғалық даму «тұлғаның қалыптасу процесі және оның өзіндік дамуындағы кәсібилігі, оқыту кәсіби іс-әрекетте және өзара қарым-қатынаста»[13]. Супервизия тек қана әлеуметтік педагогтардың тәжіриберлік дайындығында орталық орында ғана емес сонымен бірге «мамандыққа көмектесуші» мамандардың, себебі олардың іс-әрекетінің тақырыбы-тұлға немес топ, құралы-психикалық тұлғалық жүйе және тұлғаның қабілеттері болып табылатын іс-әрекеттерінде «субъект-субъектілік» қарым-қатынас орын алады.

Болашақ маманның кәсіби дайындығындағы супервизордың анализі психологиялық аспектінің дайындалуына оның бағытталушылығын көрсетті. Осыдан келіп, супервизорлық сүйемелдеу «СС» – бұл психологиялық жұмысқа бағытталған комплексік іс-шара, тәжірибе барысында студенттермен супервизор ретінде дайындалуына кәсіби консультатция болып табылады. Супервизор ретінде іс-әрекеті кәсіби консультатцияға, кәсіби қиыншылықтардың рефлексиясына және студенттердің кәсіби жүріс-тұрыстарына бағытталған әлеуметтік педагогикалық іс-әрекет және психологиялық білім беру аумағындағы жоғары квалификацияланған маман болу қажет.

Кәсіби дайындықта маңызды аспект болып табылатын психологиялық дайындық бағдарламада қарастырылған дағдылар мен мамандық бойынша құзырлеттілікті ғана игеру емес сонымен бірге СС жүзеге асыру үшін студенттердің кәсіби тәжірибеден өту кезеңінде әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану мамандығы үлкен рөл атқарады. Бұл үшін супервизорға келесі тәртіптермен бағыттарды ұстану қажет:

1. Аксиологиялық бағыт супервизорға болашақ маманда өзін-өзі жүзеге асыратын өзіндік жүйені құруын, тәжірибеден өту барысында кәсіби міндеттерді шешу үшін өзіндік және тұлғалық дайындығын жүзеге асырады.

2. Субъекті-тұлғалық бағыт кәсіби тәжірибе барысында кәсіби іс-әрекетті орындау процесінде болашақ маманның әлеуметтік педагогикалық және өзін-өзі тануының тұлғалық дамуына бағытталған.

3. Аксиологиялық бағыт практикалық іс-әрекет процесінде жүзеге асыру үшін қажетті белсенді құндылықтарын және әлеуметтік педагогтың тұлғасына негізделгенін көрсетеді.

Негізгі формалар мен әдістер СС көмегі арқылы, кәсіби-тұлғалық дамуы және өзін-өзі жүзеге асыру, әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кәсіби рефлексиясы болашақ мамандардың дамуында және супервизордың супервизор болып даму процесінде қалыптасатын осы принциптермен бағыттарға бағытталған. Болашақ маманның СС нәтижесінде кәсіби рефлексия, сана, ойлау, бірегейлік, коммуникация дамиды

Әдебиет

1. Общая и профессиональная педагогика / Под.ред. Симоненко. М.: Вентана-Граф. 2006. – 368 с.
2. Сморгчова, В.П. Супервизия в системе практической подготовки специалистов помогающих профессий социономического типа // Материалы 7 Международной научной конференции «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве», 14-15 августа 2011 г., Хельсинки. М.: МАНПО. – 2011. – С. 270-275.
3. Сморгчова, В.П. Супервизор как субъект образовательного процесса // Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании. Научные труды Международной научной конференции 16-17 марта 2012 г. Москва. М.: МАНПО. 2012. – С. 272-277.
4. Ховкинс П. Шохет Р. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подход.- Спб., 2002.- 352 с.
5. V. Supervision. Eine Einführung für sozial Berufe. Freiburg: Lambertus, 1998.
6. Bents H., Frank R., Rey E.R. Erfolg und Misserfolg in der Psychotherapie. Regensburg Verlag S. Roderer, 1996.
8. W. Sozialarbeit –das Ursprungsland der Supervision / Integrative Therapie. 1989. №15. s. 248-269.
9. W.A. Was ist Supervision? Göttingen, 1989.
10. Schreyögg A. Supervision. Didaktik & Evaluation. Paderborn, 1994.
11. Schmelzer D. Verhaltenstherapeutische Supervision. Theorie und Praxis. Hogrefe Verlag für Psychologie. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle, 1996/97.

12. Rolf S. Was ist Supervision und welche Bedeutung hat sie für die Professionalisierung der sozialen Arbeit. München, GRINVerlag, 2015 – 24 s..
13. EASC – Supervision and Coaching in Europe Satzung der EASC e.V. Deutsche Fassung Stand: 19. November 2015 // https://www.easc-online.eu/fileadmin/content/dokumente/verein/de/EASC_Satzung_Deutsche_Version_2015.11.19.pdf
14. Горских Я. В., Качалов Н. А. Субъект-субъектные отношения как основа профессионально-личностного развития специалиста // Вестник ТГПУ. 2009. №5 – С.57-60

Кульшарипова З.К., Шарип Е.Ш., Дворниченко Л.Н.

(Республика Казахстан, г. Павлодар, Павлодарский государственный педагогический институт)

КРИЗИС ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСКОГО НАЧАЛА И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Проблема кризиса индивидуального сознания, возможности профессионального роста и понимание сущности профессионального сотрудничества сложна и имеет множество разрешений. По версии историко – диалектического материализма, осознанное сотрудничество или сотворчество возникает в процессе общественно-социальной и профессионально – трудовой деятельности.

Современное определение индивидуального профессионального сознания педагога структурировано как многокачественное образование, куда включены различные его элементы, компоненты, стороны и аспекты взаимосвязи. Это в этом уникальность культуры сотрудничества и владение многоуровневыми компетенциями или так называемые – глобальные компетенции [1].

На самом деле это и есть способность педагога самому направлять собственное внимание на объекты и явления внешних аспектов учебного процесса и одновременно сосредоточиваться на опыте внутреннего духовного состояния. Но, к каким компетенциям относиться внутренний психологический опыт и духовное состояние пока нет определенного понимания. Таким образом, в самом общем смысле, компетенция – это наличие способностей личности педагога и готовности реализации к той или иной деятельности и степени использования данных способностей.

Педагогические и методические компетенции и есть практический опыт работы с обучающимися, но между тем, способность – как понятие – это имеющие индивидом врожденных качеств, необходимых для профессионального роста педагога – умение использовать внутреннюю психологическую способность в работе аудиторий.

Профессионализм как некие компетенции в самом общем смысле можно определить как совокупность теоретических знаний, практических умений и навыков, а также как некая способность индивидуальных и нейродинамических качеств личности, необходимых для осуществления профессиональной деятельности и психологической обратной связи [2,3].

Профессиональная деятельность педагога напрямую влияет на форму обратной связи со степенью развития индивидуально – психологических способностей и нейродинамических качества личности. В таблице рассмотрены формы и структура содержания обратной связи (Таб.1):

Таблица – 1 Форма и структура содержания обратной связи

№	Формы обратной связи	Содержание
1.	Эффективное взаимодействие	учет социально-психологических и этико-психологических аспектов взаимодействия
2.	Выявление и анализ информации	интервьюирование, биографический метода и других психологические методов
3.	Диагностика психических функций, состояний, свойств и структуры личности и интеллекта, психологических проблем, конфликтов	определение целей, задач и программы психодиагностического исследования с учетом социально-демографических, культуральных и индивидуально-психологических характеристик
4.	Развитие нравственного и правового сознания, способов адаптации, личностных ресурсов, межличностных отношений	учет современных представлений о системном характере психики человека в норме и патологии; составление развернутого структурированного психологического заключения и рекомендаций
5.	Проведение психологического вмешательства с использованием индивидуальных, групповых и семейных методов	оценка эффективности психологического вмешательства

Рассмотрим так же и психологические аспекты реализации обратной связи. Выделяются три уровня обратной связи по которым, возможно уточнить глубину и уровень содержания обратной связи (Таб.2).

Таблица – 2 Форма и структура содержания обратной связи

№	Форма обратной связи	Содержания обратной связи
1.	Ты – сообщение	оценка личностных, профессиональных и иных особенностей педагога, которому дается обратная связь
2.	Оценка результатов деятельности	предполагает апелляцию к цифрам и фактам с последующим переходом к анализу причин полученных результатов
3.	Я – сообщение	высокий и психологически зрелый уровень обратной связи, заключающийся в донесении своих чувств, переживаний, эмоциональных состояний

Мотивационно – психологический и развивающий эффект обратной связи в одном случае достигается в максимальной степени в другом не достигается и только наиболее эффективной вариант обратной связи будет с учетом личностно – психологических и нейродинамических качества и духовных особенностей педагога [3].

Кризис индивидуального сознания, без коллективного поддержания не дает образовательную ситуацию для профессионального роста педагога. В условиях глобализации образовательных направлений не имеем возможности отследить функциональность и целесообразность самореализации субъектов учебного процесса в связи с не достаточной разработанностью параметров и индикаторов оценивания полного раскрытия творческого потенциала личности. Эти направления обязаны включать в себя как индивидуальный, так и коллективный процесс созидания образа мыслепорождения посредством не только усвоения и переработки знаний, умений и навыков, но и выработке качества человеческой природы – природы мышления как культуры индивидуального и коллективного осознания процесса [2,4,5].

Культура индивидуального и коллективного осознания формируется в процессе познания окружающего мира и системы ноосферного образования приравненного к идеям Мэнгілік Ел озвученная президент Н.А. Назарбаев. Это и есть глобальный уровень проблемы сохранения и развития эко – сознание педагога будущего – сознание, не поддающееся влиянию техногенной культуре – сохраняющая подлинное сознание человека как духовной части природы.

Это способность систематизировать знания, создавать и разрабатывать теории, находить глубинные логические взаимосвязи между объектами и явлениями, на основе фактов и чувственного понимания как создавать цельные обобщения и логические выводы.

Идее Мэнгілік Ел позволяет понять, что человек сознательно обязан взять под нравственный контроль свое мышление и заняться процедурой понимания того, что сознание обеспечивает ему прояснение всех смысло-жизненных проблем: для чего он живет, достойно ли живет, есть ли цель в его существовании. И это основная задача образования в целом.

Обособление сознания педагога ведет к утрате равновесия. Наше время – период перехода человечества в эпоху единения индивидуального и коллективного интеллекта и духовности, всё чаще именуют этапам разумного отношения между человеком и его собственной ноосферной природы. Ноосфера (от греч. noos – разум) – это биосфера, которой необходимо разумно управлять человеку на этапе становления осознанного отношения к собственной деятельности как главного фактора развития профессиональной деятельности.

Техногенная образовательная направленность учебного процесса ведет к излому вечных ценностей и не умеющего сохранять основы основ жизни человека и будущей жизнедеятельности грядущего поколения.

Необходимость использования приоритетных основ восточной культуры и инновационности западной цивилизации, очевидно, даст системе казахстанского образования равно устойчивое развитие без перегибов и ошибок, что ежедневно затрагивает не только интересы ученых, педагогов, но и жизнь простых людей.

Анализ категорий «устойчивое развитие в образовании», «техногенная культура» и «ноосферное сообщество, и сотворчество и сотрудничество двух видов деятельности как культура преподавания и культура учения», «глобальные компетенции» с позиции психолога – социальной, дидактико – педагогической философии приводит нас к пониманию основ модернизации системы высшего образования.

Таким образом, теоретико-методологический анализ социально-философской, психолого – педагогической, научно – методической, специальной литературы по рассматриваемой проблеме

доказывает соответствие понимания, как учёными, так и педагогами образовательных учреждений о необходимости совершенствовать уровень сотворчества – степень глобализации компетенций.

Известно, что когнитивное направление образовательной системы стало предметом критики, так как проповедовала знаниевую парадигму, которая якобы привела к тому, что эти знания усваивались зубрежкой, носили преимущественно воспроизводящий, книжный характер. Уязвимость знаниевой парадигмы образования показала, что знания, умения и навыки провозглашались главной целью школы и не использовались другие компоненты содержания образования. Дело в том, что содержание образования на новом уровне имеет четырехкомпонентную структуру, в том числе и нравственно – духовную сторону (Таб.3).

Таблица – 3 Четырехкомпонентная структура содержания образования

№	Четырехкомпонентная структура	Содержание
1.	Первым элементом	знания (о природе, обществе, технике, человеке и т.д.)
2.	Вторым элементом	опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности
3.	Третьим элементом	опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности
4.	Четвертым элементом	опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг к другу

Психологическое содержание индивидуального и коллективного сознания реализуется определенным нормативно согласованным и экономически эффективным способом. В процессе осознания профессии человек превращает этот предписанный способ в индивидуальный, присущий только ему способ деятельности, отражая в нем свои личные особенности, в том числе и психологические. Внутренней стороной реализация психологических свойств является психологической системой работоспособности. Развитие психологической системы деятельности происходит как в процессе профессиональной подготовки субъекта деятельности, так и при последующем становлении профессионала, его совершенствования. Формирование этой системы означает включенность субъекта деятельности в процесс освоения профессионально значимых функции, их опредмечивание – наполнение предметным содержанием.

И теперь пришло время сделать выводы о традиционной отечественной школы и техногенной западной цивилизации с целью понять, что нам оставить из прошлого опыта и что взять на вооружение в будущем.

Данный процесс модернизации действительно необходимо моделировать в условиях психологического сопровождения учебно – образовательного процесса, что каждому педагогу необходимо знать такие понятия, как, «качество сохранения психики на занятиях», «психическое и психологическое здоровье», «социально-психологическое и нравственно – духовное благополучие».

Таким образом, сочетание высокой теоретической и практической значимости с недостаточной разработанностью проблем эффективности внутренней психологической деятельности обусловило актуальность исследования в нашей статье.

Данные технологические и технические структуры должны представлять собой интегрированный комплекс параметров индикаторов , которой обладает свойствами системности и целостности для определения процессов устойчивого индивидуального профессионального сознания и структурной организации операционных, мотивационных и смысловых компонентов коллективного сотворчества, что формируют признаки и свойства внутренние – психологических компетенций.

И значимыми условиями для этого процесса являются разработка программы повышения квалификации, позволяющие актуализировать творческий потенциал специалиста, ее профессиональную мобильность и готовность к освоению новых перспективных технологий и расширение опережающей подготовки кадров по педагогическим профессиям.

Литература

1. Психология самосознания: Хрестоматия/Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Издательский дом "БАХРАХ-М", 2000. 672 с.
2. Кондаков И.М., Сухарев А.В.. Методологическое обоснование зарубежных теорий профессионального развития. – Вопросы психологии, 1989, № 5. – С. 158-164
3. Казакова Н.Е, Валева И.А. Теоретические основы исследования полипрофессионализма учителя сельской школы – Образование: исследовано в мире//Международный педагогический интернет журнал, 2004.
4. Возгова З.В. Принципы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3
5. Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Издательский дом "Бахрах-м", 2000. 656 с.

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ НЕЙРОНАУКИ КАК ИНТЕГРАЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ НАУК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И НАУЧНОМ ПРОЦЕССЕ

Неотъемлемой частью подготовки специалистов психологов в мировых университетах является внедрение науки о мозге и его функций, называемой когнитивной нейронаукой. Когнитивная нейронаука является интегративным новым направлением, изучающим биологическую природу когнитивных функций, специфически фокусируясь на нейрональных субстратах ментальных процессов на стыке психологии, нейрофизиологии, медицины, информатики и биофизики. «Данная наука интегрирует теоретические концепции и методические подходы многих научных областей: психофизические методы, электрофизиологические и психофизиологические методы, функциональное магнитно-резонансное сканирование, позитронно-эмиссионная томография, методы когнитивной и поведенческой геномики, методы исследования нарушений функций мозга, методы моделирования и другие» [1, 272 с.]. Быстрое развитие новых технологий стимулирует их постоянное внедрение в когнитивную нейронауку и обновление методов исследования с более усовершенствованными техническими характеристиками. Так, за последние годы появились просто удивительные технологии с большими возможностями. Например, уже широко используются магнитно-резонансные томографы (МРТ) с 7 Тесла силой магнитного поля используются в исследованиях психических функций [2, 65 с.], в то время как МРТ с ультра высоким полем (ultra-high field MRT) в 14 Тесла инсталлированы в Американском Национальном Институте Здоровья (NIH, USA), во Франции (Salclay, France). Более того, диффузно-тензорная магнитно-резонансная томография (diffusion tensor imaging) позволяет сегодня характеризовать направление крупных пучков нервных волокон; электроэнцефалографические методы, совместимые с магнитно-резонансной томографией, дает возможность использовать наилучшие как временные, так и пространственные резольюционные характеристики; уникальный метод «CLARITY» позволяет увидеть структуры нейронов и их функциональную взаимосвязь. Это лишь малое количество примеров успешного сотрудничества ученых разных специальностей для достижения научных целей. Век узкой специализации сменяется веком интеграции в современном научном мире.

Многодисциплинарный подход когнитивной нейронауки требует единения ученых различных научных сфер таких, как психология, психиатрия, физика, лингвистика, философия, компьютерные науки, моделирование и математика. Привлечение исследователей из различных областей предопределяет формирование направления специализированных знаний на решение проблем соотношения мозга и психики, в конечном итоге на понимание нашего сознания. Безусловно, при формировании многодисциплинарного научного коллектива существуют определенные сложности, которые необходимо предусмотреть сегодня при подготовки современных специалистов в каждом профиле. Внедрение междисциплинарных спецкурсов в подготовку специалистов становится важным требованием времени для того, чтобы в будущем они были конкурентоспособны на мировом рынке.

Это касается и подготовки специалистов психологов. Практически все западные и американские программы подготовки специалистов психологов включают предметы по когнитивной нейронауке. Сегодня уже все выпускники психологии знают, что такое функционально-магнитно-резонансное сканирование и современные исследования с использованием новых технологий. На данный исторический момент в мире уже существует громадный объем знаний, основанный на методах исследований по нейронауке. Подготовка специалистов по нейронауке производится как интегративное совместное сотрудничество нескольких специалистов разного профиля.

На нашей кафедре общей и прикладной психологии дисциплина «Когнитивная нейронаука» начала преподаваться мной в 2005-2006 годах на английском языке для докторантов психологов. Сложность такой подготовки состояла в том, что формирование взглядов с позиций современных достижений в области изучения мозга и его взаимосвязи с когнитивными функциями на уровне бакалавриата и магистратуры была мало представлена. К сожалению, этот пробел в подготовке психологов существует до сих пор. В связи с этим, необходимы срочные меры по осмыслению новых направлений в психологической науке и внедрению в учебно-методический комплекс новых дисциплин, позволяющих с логической последовательностью формировать новые знания, начиная с первого курса подготовки бакалавров по психологии. В противном случае, наши студенты будут лишены возможности понимания, существующего сегодня в мировой психологии громадного объема знаний по нейронауке, позволяющим понять механизмы психологических процессов, в том числе современных нейрофизиологических теорий сознания. Так, например, теории сознания Крика&Коха

[3, с.119-126] или Тонони&Эдельмана [4, с.1846-1851], обладателей Нобелевских премий, широко известных во всем мире, трудны для понимания без базовых психофизиологических знаний.

Более того, необходимо обоюдное внедрение новых дисциплин в сотрудничестве с математиками, физиками, химиками для развития новых подходов. Например, особенно активно развивающаяся в последние годы в связи с ее техническим прикладным значением является вычислительная нейронаука (Computational Neuroscience). «Достаточно огромное количество скопившихся данных нейронауки предоставляют большую возможность для специалистов в области моделирования, которые пролагают мост между функциями мозга и лабильными когнициями создают модели, которые описывают как взаимодействуют нейронные сети» [1, с.273]. Например, модель CogEM (Cognitive-Emotional-Motor/Когнитивное-Эмоциональное-Моторное) отражает динамику корковых-подкорковых взаимоотношений и предсказывает обучение [5, 23 с.].

Помимо переосмысления учебного плана по подготовке специалистов психологов необходимо формирование научной школы по нейронауке. Исторически когнитивная психология в поисках ответов на механизмы психологических процессов начала привлекать методы нейронауки, которые помогли опровергнуть или доказать ту или иную когнитивную теорию. Известно, что с того момента, как George Miller [6, с. 81-97] and Michael Gazzaniga [7, 202 с.], сидя в Нью-Йоркском такси в 1970 году, придумали термин «когнитивная нейронаука», зародилась когнитивная нейронаука как отдельная ветвь в науке. С того времени во многих Университетах появились программы подготовки и научные школы по когнитивной нейронауке, сначала в отдельных Университетах, таких как Оксфорд, Гарвардский Университет, Университет Орегон и другие. На сегодняшний день практически каждый американский или европейский университет имеет такие школы.

Это требование времени – создание школы по когнитивной нейронауке в Казахском Национальном университете. В Казахстане до сих пор нет ни одной школы по когнитивной нейронауке. У нас имеются предпосылки в виде первых специалистов, но необходима хорошая материально-техническая база с современным оборудованием, о котором шла речь в начале статьи. Наша общая задача сегодня – это формирование национальной модели конкурентоспособного многоуровневого образования, интегрированного в мировое образовательное пространство посредством целенаправленной работы по вступлению в Болонский процесс. Интеграция образования в области психологии достаточно сложная задача в виду различных приоритетов исторического развития. Слабым звеном психологической науки, как подчеркнула проведенная международная аккредитация ACOUIN по специальности психология является отсутствие лабораторий. Это определяет острую необходимость организации именно научно-исследовательских лабораторий по когнитивной нейронауке с использованием новейших технологий исследований для формирования научной школы. Особым моментом является привлечение специалистов различного профиля, без которых невозможно продвижение на современном уровне развития науки.

Это продиктовано также требованиями, предъявляемыми к качественно обоснованным научным экспериментам, на базе которых возможны высокорейтинговые публикации. Необходимо отметить, что сеть научных журналов, публикующих исследования по когнитивной нейронауке чрезвычайно расширилась. Так, например, научными журналами, включающими публикации по когнитивной нейронауке, являются «Nature Reviews Neuroscience» (импакт фактор 19.021), «Nature Neuroscience» (импакт фактор 14.096), «Biological Psychiatry» (импакт фактор 11.212). Только создание научной школы с соответствующей материально-технической базой даст возможность проведения научных исследований на соответствующем уровне с последующим опубликованием в вышеперечисленных журналах.

Таким образом, необходимо активное продолжение проведения взаимосвязанной учебно-методической и научно-исследовательской деятельности в подготовке специалистов нового поколения для развития междисциплинарной когнитивной нейронауки как перспективного интегративного направления.

Литература

1. Кустубаева А.М. Когнитивная нейронаука, истоки зарождения и перспективы развития. Вестник ЕНУ, серия Гуманитарные науки №1(80), 2011. – С. 271-274
2. Кустубаева А.М. Функциональное магнитно-резонансное сканирование и когнитивные функции. Вестник КазНУ, серия Вестник психологии и социологии. 1 -(24), 2008. –64-69.
3. Crick F.& Koch C. A framework for consciousness. Nature. Neuroscience. V. 6(2), 2003. -P.119-126.
4. Tononi G.& Edelman G. Consciousness and Complexity. Science. V.282, 1998. – P. 1846-1851.
6. Grossberg S. Cortical and subcortical predictive dynamics and learning during perception, cognition, emotion, and action. Invited article for a special issue on: Predictions in the brain: Using our past to generate a future Philosophical Transactions of the Royal Society of London. 2008. – P.23
7. Miller, G.A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. **Psychological Review**. 63 (2), 1956 – P. 81–97.
8. *Gazzaniga, Michael S.* Ed. (1999). *Conversations in the Cognitive Neurosciences*, The MIT Press. – P.202.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан является одним из важных направлений средне и долгосрочной образовательной политики, зафиксированной в «Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы», где отмечается, что в 3030-ти школах будут созданы условия для равного доступа к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями. В связи с этим возникает острая необходимость в обучении будущих педагогов технологии инклюзивного образования. Перед высшей школой встает задача подготовки специалистов, владеющих профессиональной компетенцией в области инклюзивного образования, способных проектировать коррекционно-воспитательный процесс, планировать, организовывать, диагностировать и прогнозировать результаты педагогической деятельности в работе с детьми с особыми потребностями.

Проблема подготовки педагогов является одной из основных и центральных проблем современной педагогической и психологической наук как в нашей стране, так и за рубежом. Она относится к числу «вечных» проблем человеческого общества, т.к. поскольку существует общество, постольку функционирует воспитание и обучение, которое немислимо без педагога. Современное состояние общественной жизни Казахстана характеризуется переоценкой общественных ценностей. Ориентация на рыночные отношения или на человека как на ценность создают ситуацию нравственного выбора в личностном и профессиональном планах. В этих условиях необходимы педагогическая подготовка и профессионализм педагога для оказания помощи детям в процессе развития и социальной адаптации.

Инклюзивное обучение требует от педагога другого уровня подготовки, высокого профессионализма, творчества, не только обладания знаниями в области специальной педагогики, но и способностью применять их в нестандартных ситуациях. Все сказанное укладывается в понятие компетентности, предполагающей целостный опыт решения жизненных проблем. В этом ракурсе важным условием достижения профессионализма является формирование инклюзивной компетентности, позволяющей педагогу эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и их нормально развивающихся сверстников [1].

Педагогидолжны получить в ВУЗе особую подготовку, быть профессионально компетентными для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Формирование компетенций позволит каждому выпускнику вуза достигнуть полноценной профессиональной и творческой реализации и стать активным членом общества. Педагогическая компетентность будущих педагогов становится одной из актуальных задач вуза.

Инклюзивная компетентность будущих педагогов – новое понятие, поэтому необходимо вводить специальные индикаторы: критерии и уровни ее сформированности.

Многими исследователями понятие профессиональной компетентности раскрывается как интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, освещается сущность и компонентный состав профессиональной компетентности (В. Н. Введенский, Л. Н. Горбунова, И. В. Гришина, А. К. Маркова, Э. М. Никитин и др.) [3].

Компетенция (От лат. – добиваюсь, соответствую, подхожу) – это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач [4]. Интересна позиция И. Н. Хафизуллиной по формированию инклюзивной компетентности учителей в процессе профессиональной подготовки. Автор понимает инклюзивную компетентность будущих учителей как составляющую их профессиональной компетентности, включающую ключевые содержательные и функциональные компетентности. В структуру инклюзивной компетентности автор включает мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты. В результате данного исследования автором разработана модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, которая основывается на технологии контекстного обучения и включает последовательность взаимообусловленных этапов: информационно – ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного [2].

Профессиональная компетентность будущего педагога может быть раскрыта через педагогические умения, которые он приобретает, а умения раскрываются через совокупность

последовательно развивающихся действий, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение педагогических задач [3].

Педагогическое умение – это совокупность последовательно разворачивающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности. Такое понимание сущности педагогических умений подчеркивает ведущую роль теоретических знаний в формировании практической готовности будущих учителей, единство теоретической и практической подготовки, многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого) и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий.

Предметные компетенции – частные компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках образовательных областей и предметов. Предмет-ная компетенция показывает способность будущего учителя анализировать и действовать с позиции той предметной области, по которой он формируется как специалист (физик, химик, математик, языковед и т. п.).

Характеристика профессиональной компетентности педагога в инклюзивном классе в странах Запада исходит преимущественно из технологической рефлексии, которая подразумевает владение конкретными практическими приемами и способами инклюзии нетипичного ребенка в общеобразовательную среду. Показателем профессионализма педагога является его способность гибко реагировать на особые образовательные потребности нетипичных детей, а также находить при необходимости альтернативные формы коммуникации с нетипичным ребенком. При этом в структуре профессиональной компетентности учителя данными исследователями выделяются следующие компоненты: общепедагогические, специальные, эмоционально-интерактивные и организационно-управленческие [4].

Мы полагаем, что подобная структурная рефлексия компетентности учителя в области инклюзивного образования является ведущим условием адекватного понимания основ функций, целей и задач, которые следует выполнять учителю при практической интеракции с нетипичными детьми. Опираясь на позицию представленных исследователей в области инклюзивного образования, мы выделяем совокупность элементов в педагогической профессиональной компетентности с точки зрения практических предметно-манипулятивных умений и навыков учителя инклюзивного класса:

1. Создание инклюзивной среды обучения, предполагающей активное участие каждого ребенка в академическом процессе и различного рода социальных мероприятиях вне зависимости от его индивидуальных особенностей. При этом компетентность учителя выражается в организационном умении сформировать дружественную атмосферу инклюзивного класса, где все дети имеют возможность удовлетворить свои образовательные потребности и не оказаться в ситуации социальной депривации.

2. Предоставление в случае необходимости для каждого нетипичного учащегося дополнительного временного резерва при выполнении различных учебных заданий или некоторых социальных поручений. Ключевым индикатором компетентностных характеристик учителя в данной ситуации является осознанная дистантность от ригидных установок и стереотипных представлений о соблюдении фиксированной нормы для всех учащихся.

3. Использование комплексных систем оценок результатов, достигнутых нетипичным учащимся. Характеристиками профессионализма педагога служит его мотивированная готовность к выделению определенных приоритетов для каждого конкретного ребенка, в соответствии с которыми должен выстраиваться дальнейший учебно-воспитательный процесс.

4. Целенаправленное создание возможностей для каждого нетипичного ребенка идентифицировать себя с типичными одноклассниками. Компетентность в области инклюзивного образования заключается в продуманном построении ситуаций, при которых все дети могут темпорально ускоренно обмениваться своими ролевыми функциями и временно апробировать на себе новую социальную роль.

5. Оказание резистентной социально-педагогической поддержки нетипичному ребенку. Данный элемент профессиональной компетентности учителя инклюзивного класса ориентирован на постепенное развитие доверительных интеракций с нетипичным ребенком.

6. Мотивированное создание ситуаций взаимной поддержки в системе «нетипичный ребенок – типичный сверстник». Профессионализм педагога состоит в создании благоприятной фоновой обстановки развития социальной субъектности нетипичного учащегося, при которой он демонстрирует не только пассивные поведенческие паттерны, но и является активным участником всех взаимодействий субъектов инклюзивного класса.

7. Умение выявить ближайшие и отдаленные академические и социализаторские перспективы нетипичных учащихся. Инклюзивная компетентность учителя выражается в данном случае в

соблюдении гибкого баланса между детоцентрированными и инвайроментаризированными (ориентированными на социальную среду) стратегиями преподавания, когда, с одной стороны, происходит ориентация на особые образовательные потребности нетипичных учащихся, а, с другой – анализируются не только ситуативные результаты, но и более отдаленные итоги обучения, на которые существенное влияние оказывает ближайшее социальное окружение нетипичного ребенка.

8. Инициирование паритетных контактов между специалистами различного профиля для достижения максимально комплексной инклюзии нетипичного ребенка в учебно-воспитательное пространство. Данная способность педагога занимает ведущее место в структуре его профессиональной компетентности в области инклюзивного образования, так как умение применять на практике командный подход позволяет достичь всестороннего раскрытия инклюзивного потенциала нетипичного учащегося.

9. Сочетание основ тактического и стратегического планирования при разработке индивидуального образовательного маршрута для нетипичных учащихся. Педагогический профессионализм выражается в способности учителя инклюзивного класса к системному видению всех сильных сторон развития личности особенного ребенка, его социально-педагогических пробелов и стратегических резервов для восстановления полноценной интериоризации академического базиса и социального функционирования.

10. Установление паритетного диалогового режима с сетью ближайших социальных контактов нетипичного учащегося. Указанный элемент профессиональной компетентности учителя в области инклюзии связан с реализацией кондуктивных основ в ходе выстраивания личностно-ориентированных стратегий обучения и воспитания. Опора на семью как ведущего субъекта социализации нетипичного ребенка позволяет выявить совокупность всех резервов его развития с одновременным определением уже использованного и остаточного ресурсного потенциала.

Педагоги должны обладать социально-личностными, общенаучными, инструментальными, профессиональными компетентностями, позволяющими использовать их для работы с самыми разными категориями населения [5]. Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования в широком социальном смысле – долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации.

Литература

1. Симоненко В.Д. и др. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: кн.1, Брянск, 2003. – 174 с.
2. Кузьмина О.С. О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, МГПУ, Психология. – 2011. – С. 34-43.
3. Шейк Г.Г. Профессионально-педагогическая среда как средство управления повышением профессиональной компетентности учителя. – Открытая школа. – 2005. – № 10. – С. 16-19.
4. Бордовский Г.А. Кадровое обеспечение инклюзивного образования: подготовка педагогов в Герценовском университете // Вестник Герценовского ун-та; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – 2008. – № 10. – С. 38-41.
5. Юсупова Е.Б. Критерии сформированности ключевых компетенций у будущих социальных педагогов для работы в образовательных учреждениях инклюзивного типа. Теория и практика общественного развития. – С. 200-203.

Сангилбаев О., Касымова Г., Ошакбаев Ж.
(Республика Казахстан, г. Алматы, КазНПУ имени Абая)

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ

Развитие современного общества предполагает деятельность и свойства личности педагогов, организаторов разновозрастных уровней, которые призваны определить, активизировать, а при необходимости и развивать в себе и своих школьников личностные качества, способствующие более плодотворной учебной работе и реализации потенциала каждого и коллектива в целом.

Для того, чтобы удержаться в качестве педагога, несомненно, важны не только образование, которое, впрочем, не заключается только в наличии диплома, а определяется уровнем подготовки специалиста и умением максимально эффективно применить полученные знания, но личностные качества, среди которых *активность, инициативность, целеустремленность, мотивация достижения успеха, стремление к победе, уверенность в себе, лидерские и организаторские способности, независимость, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость,*

креативность (решение инновационных задач с помощью творческого, зачастую нестандартного подхода), надежность, а также общительность, организованность и способность педагога взять всю ответственность в решении проблемы на себя, не идя при этом на необдуманный риск, являющиеся основой для создания положительной репутации коллектива в целом. Только обладающий вышеперечисленными качествами педагог может рассчитывать на успешное достижение целей своей деятельности. Поэтому, педагогу необходимо развивать эти личностные свойства в процессе самовоспитания и самосовершенствования.

А в процессе профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов не только вооружать их специальными знаниями и формировать навыки профессиональной деятельности, но и психологически готовить к будущей профессии, формируя личностную компетентность, т.е. воспитывая и развивая качества личности, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности, и прежде всего ответственности.

Ответственность как феномен бытия человека относится к числу основных характеристик его духовного мира. Она, относясь к основным волевым качествам личности, является не только обобщающей характеристикой волевого поведения, но и синтезом в проявлении различных волевых и морально-нравственных качеств личности [1].

Ответственность как качество личности и ее проявления в процессе жизнедеятельности исследуются разными науками: педагогикой социологией и, конечно, психологией.

Ответственность как черта, формируется в процессе воспитания и как черта, проявляется при общении. К.А. Абульханова-Славская, понимая ответственность как способность человека детерминировать события и действия в момент их осуществления, считает, что ответственность, ставшая устойчивым качеством личности, «позволяет ей легко справляться с предъявляемыми к ней требованиями окружающей действительности, согласовывать эти требования и собственные желания, освобождая себя от внешнего, принудительного контроля, проверок» [1].

С.Л. Рубинштейн рассматривает ответственность как способность в процессе жизни видеть проблемы, вовремя их осознавать и принимать ответственные решения, исходя из нравственного содержания собственных чувств. Ответственность связывают с социальным статусом человека и его деятельностью и выделяют ответственность социальную, гражданскую и профессиональную. Подчеркивают значимость свободы в принятии ответственного решения, считая, что личности свойственна та мера ответственности, при которой человек не будет чувствовать себя скованно в своих действиях. Большое влияние на проявление ответственности субъекта оказывают социальные условия: неблагоприятная социальная ситуация препятствует подлинной реализации ответственности, создавая больше возможностей для принятия чужого сценария как безусловного руководства к действию [2].

Воспитывать ответственность – это значит научить человека осознавать соотношения своих прав и обязанностей. Субъект должен прийти к пониманию того, что он не только свободен, он и ответственен за свои действия, что он не должен бояться делегировать ответственность, ровно так же, как и не должен бояться брать ее на себя [3].

Выделяют различные типы ответственности: оптимальный, при котором ответственность является устойчивой личностной характеристикой, проявляющейся как в деятельности, так и в общении; исполнительский, близкий к оптимальному по наличию большинства параметров при отсутствии проявления самостоятельности, творчества на стадии осуществления деятельности или при ответственной ситуации; функциональный, при котором ответственность теряет личностный характер и проявляется лишь в ситуациях с готовым образцом; эгоистический, когда проявление ответственности (или ее отсутствие) зависит от значимости-незначимости конкретной ситуации и отсутствует «готовность идти на помощь другому», и ситуативный при отсутствии «деятельностных» параметров ответственности, отсутствии мотивации в процессе деятельности [4].

Исследование ответственности выполнено в рамках концепции многомерно-функционального строения черт личности и индивидуальности как системного образования, включающего в себя содержательно-смысловые (мотивационно-целевые, когнитивные и продуктивные) и инструментально-стилевые (динамические, эмоциональные и регулятивные) характеристики в их единстве и взаимосвязях. Исходным звеном в функционировании свойства является намерение или стремление субъекта реализовать данное качество личности в конкретном поведении.

Это стремление с содержательной стороны различается по направленности мотивации общительного поведения (социоцентрической или эгоцентрической), по степени осознанности этого свойства (осмысленность или простая осведомленность), по сфере приложения результата межличностного взаимодействия (предметная сфера или субъектная). Инструментально-динамическая сторона свойства характеризует это стремление по силе, интенсивности, постоянству

(эргичность) или, наоборот, по слабости, непостоянству (аэргичность), по модальности эмоциональных переживаний (стеничность или астеничность) и по типу саморегуляции (интернальность, активность или экстернальность, пассивность). Рефлексивно-оценочный компонент оценивает исходные намерения и реальный результат реализации общительности, рефлексивирует операциональные и личностные трудности, возникающие в ходе этого процесса [5].

В данной статье представлены результаты проведенного нами исследования ответственности студентов обучающихся в КазНПУ имени Абая (таблица).

Таблица – *Выраженность переменных ответственности студентов*

Компоненты	Целевой		Мотивационный		Когнитивный		Продуктивный		Динамический		Эмоциональный		Регуляторный		Рефлексивно-оценочный	
	Общественно-значимые	Личностно-значимые	Социочентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Предметность	Субъектность	Эргичность	Аэргичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоциональные личностные трудности
Ср. значения	35	35	31	37	14	38	36	37	30	17	34	27	37	23	22	17
t-критерий	-2,491		3,747		20,704		1,406		10,762		5,578		13,752		3,120	
Значимость различий/p	- 0,000				0,000		-		0,000		0,000		0,000		0,002	

Примечание: прочерк означает отсутствие значимых различий

Как видно из таблицы, особенностью инструментально-стилевого аспекта ответственности студентов-будущих педагогов является доминирование эргичности, интернальности, стеничности, означающее, что они чаще всего берут на себя ответственность за свои действия, поступки, удачу и неудачу, не перекладывая ее на других или стечение обстоятельств, переживают радостные эмоции от предстоящего выполнения серьезных и ответственных дел, чувство собственного достоинства, когда люди доверяют им ответственные дела, радостное волнение при возможности испытать себя в ответственной ситуации, удовлетворение и удовольствие от успешного выполнения ответственных дел и поручений, гордость за то, что окружающие считают их обязательными людьми.

И это несмотря на то, что процесс реализации ими ответственного поведения затрудняют непредвиденные обстоятельства, отсутствие необходимых навыков и достаточного количества времени, о чем говорят более высокие показатели операциональных трудностей по сравнению с эмоционально-личностными, связанными с отсутствием желания взять на себя ответственность, неуверенностью в себе и т.д.

В содержательно-смысловом аспекте ответственности значимые различия обнаружены между переменными когнитивного и мотивационного компонентов: осмысленность в 2,5 раза превышает осведомленность и социочентричность доминирует над эгоцентричностью.

Это говорит о том, что большинство будущих педагогов видят существенные стороны этого свойства, осознают, какую важную роль оно играет в их жизни, в том числе в профессиональной самореализации.

Они осознают, что организованность – это качество, приобретаемое в процессе жизни и поэтому воспитывают внутреннюю обязанность перед собой, самоотчетность за свои дела и поступки, пытаются максимально выполнить поставленные перед ними обязательства и обещания, понимая ответственность как черту обязательного и добросовестного человека.

При этом студенты проявляют ответственность, руководствуясь чаще всего общественными, групповыми мотивами (организовать взаимодействие, наладить дружеские отношения с окружающими, проявить заботу о других людях, содействовать решению проблем, стоящих перед группой). Они стремятся оказать помощь другим людям, могут взять вину на себя ради спасения чести группы, руководствуются чувством долга и стремлением не подвести и не огорчить близких людей, понимая, что если дал обещание, то его нужно непременно выполнить.

Возможно, поэтому они сознательно развивают у себя это профессионально важное качество, о чем говорит достаточно высокая эргичность, т.е. сила и устойчивость стремления реализовывать ответственное поведение.

Хотя отсутствие значимых различий между гармоническими и агармоническими переменными целевого и продуктивного компонентов ответственности, т.е. общественно- и личностно значимыми целями, а также продуктивностью в предметной и личностной сферах позволяет сделать вывод о том, что они проявляют ответственность и в личностно значимой сфере для удовлетворения собственных желаний и потребностей, самореализации, достижения материального благополучия и т.п.

По всей видимости, здесь проявляются эгоистические тенденции развития личности в современном обществе.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяют сделать вывод о том, что в целом у будущих педагогов достаточно сформировано такое профессионально важное личностное свойство, как ответственность. Его развитию способствуют глубокое понимание, осознание важности этого качества для успешной деятельности, в том числе для дальнейшей профессиональной карьеры, хорошая внутренняя саморегуляция, положительный эмоциональный фон.

Однако в процессе обучения в вузе необходима дальнейшая целенаправленная работа по повышению значимости для них общественно-полезных целей при снижении личностно-значимых, а также развитие навыков ответственного поведения.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – С. 89-93.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. Т.II. –М.: Педагогика, 1989. – С. 236-244.
3. Дементий Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: дис. ... докт. психол. наук. – М., 2005. – С. 64-67.
4. Иванников В.А., Эйдман Е.В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. – 1990. – № 3. – С. 5-9.
5. Крупнов А.И. Активность, направленность и саморегуляция в психологической структуре индивидуальности человека // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. – Свердловск, 1987. – С. 3-15.

Терликбаева Ж.Т.

(Республика Казахстан, г. Алматы, Академия Кайнар)

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА

Одной из наиболее распространенных проблем к профессионализму, творчеству и самореализации учителей является возникновение синдрома профессионального выгорания.

По данным исследований кандидата психологических наук Н.А. Аминова, через 20 лет работы в школе у подавляющего числа учителей наступает стадия эмоционального выгорания, а к 40 годам эмоционально сгорают почти 80% педагогов.

Эмоциональное выгорание – это состояние физического, эмоционального, умственного истощения, это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия.

Наиболее часто выгорание рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с синдромом эмоционального выгорания ряд авторов обозначает как синдром психического выгорания или синдром профессионального выгорания.

Выгорание – это относительно устойчивое состояние, однако при наличии соответствующей поддержки с ним можно успешно бороться [1].

Симптомы эмоционального выгорания:

- частая смена кадров (от 100% и более в год, т.е. в течение года увольняются практически все сотрудники, а некоторые работают меньше года);
- снижается мотивация к работе;
- слишком частые «перекуры» и «чайные» перерывы (более 30% от общего объема рабочего времени); профессиональная зависимость персонала от дирекции, которая проявляется или в повышенном и неадекватном критическом отношении к руководителю, или в чувстве беспомощности и бездействия со стороны руководства;
- слишком высокий уровень конфликтных отношении коллег.
- развитие скрытого критического отношения ксотрудникам;

– рост чувства отрицательных эмоций в рабочем процессе и пессимистического настроения.

Особо следует отметить, что как для отдельного работника, так и для организации состояние профессионального выгорания может быть неосознанным или неправильно понятым и оцененным. Собственное неблагоприятное состояние как человеку, так и организации трудно, практически невозможно увидеть со стороны. В этом состоит главная трудность в своевременном распознавании процесса выгорания и принятия необходимых мер по его преодолению [2].

Как же быть? Как избежать острых моментов выгорания?

Практика показывает, что наиболее стресс устойчивым оказывается тот, кто получает позитивные эмоции и поддержку в семье, и имеет «отдушину» в виде какого-либо увлечения, позволяющего почувствовать, что в жизни есть и другие сферы кроме работы.

Качества, помогающие специалисту избежать эмоционального выгорания.

1. Сознательная и адекватная забота о своем физическом состоянии (постоянные занятия спортом, здоровый образ жизни); адекватная самооценка и уверенность в себе, своих ресурсах и возможностях.

2. Опыт успешного преодоления профессионального стресса; способность быть гибким в напряженных условиях; высокая мобильность; адекватная оценка ситуации; общительность; самостоятельность; стремление опираться на собственные силы.

3. Способность позитивного настроения, оптимистических установок и ценности – как в отношении самого себя, так окружающих.

Как избежать встречи с эмоциональным выгоранием.

1. Относитесь к жизни позитивно. Помните психологическое правило: если можешь изменить ситуацию – измени ее, не можешь изменить обстоятельства – измени к ним отношение.

2. Ведите разумный образ жизни. Помните психологическое правило: не можешь жить напряженнее, начинай жить умнее.

3. Любите себя: это поможет вам своевременно заметить первые симптомы усталости.

4. Всегда прислушивайтесь к своему внутреннему голосу. Он подскажет вам, в каких мероприятиях не желательно присутствовать, чтобы предупредить стресс.

5. Заботьтесь о себе: адекватно оценивайте психоактивные вещества.

6. Помните! Лучше переспать с нерешенным вопросом, как говорится «Утра вечера мудренее»

7. Подбирайте ту отрасль деятельности, где вы будете чувствовать себя наиболее «в своей тарелке»

8. Перестаньте искать в работе счастье или спасение. Она – не убежище, а деятельность, которая хороша сама по себе.

9. Не критикуйте других. Живите, пожалуйста, своей жизнью. Не вместо людей, а вместе с ними.

10. «Свободное время педагога – это корень, питающий ветви педагогического творчества», – писал В.А. Сухомлинский. Вечно занятые педагоги редковыходят в свет, читают разные источники литературы... постепенно теряют к этому вкус. Следствием данного аспекта может снизиться уважение со стороны обучающихся. Такого преподавателя ученики считают «отсталым», а затем переносят свой вывод на предмет, который тот преподает.

11. У вас нет хобби? Обязательно найдите себе занятие по душе. Запишитесь на какие-нибудь развивающие или обучающие виды секции. Хобби-терапия – способ оперативно уйти от нелегкой ситуации.

12. Время от времени вносите в свою жизнь изменения: в квартире переставляйте мебель, изменяйте прическу, поменяйте маршрут на работу ... Тогда стресс будет «стучаться в дверь» к вам реже.

13. Умейте отвлекаться от переживаний в целом.

14. Учитесь видеть ситуации сверху, а не однобоко.

15. Побольше путешествуйте. Дни, проведенные вдали от очага, помогут увидеть другие стороны вашей жизни

16. Научитесь жить с юмором. «Юмор – соль жизни, – говорил К. Чапек, – кто лучше просолен, дольше живет». Юмористическое отношение к событию поможет избежать тревожность. Поэтому смех и защищает нас от чрезмерного напряжения. Смех – это отдушина. Посмеявшись над чем-то, человек чувствует себя на много легче. Он освобождается от страха перед проблемой, которая начинает обретать облик легко решаемого вопроса.

17. Многие пытаются всюду успеть, прыгнуть выше головы. Снизьте темп жизни! Всех денег на свете не заработаешь [3].

Риск выгорания смягчают стабильная и привлекательная работа, представляющая возможности для творчества, профессионального и личного роста; удовлетворенность качеством жизни в различных ее аспектах; наличие разнообразных интересов, перспективные жизненные планы.

Реже «выгорают» оптимистические и жизнерадостные люди, умеющие успешно преодолевать жизненные невзгоды и возрастные кризисы. Те, кто занимает активную жизненную позицию, и обращается к творческому поиску решения при столкновении с трудными обстоятельствами, владеет средствами психической самоуправления, заботится о восполнении своих психоэнергетических и социально-психологических ресурсов.

В работе по профилактике эмоционального выгорания первостепенная роль должна отводиться **развитию и укреплению жизнерадостности, вере в людей, неизменной уверенности в успехе дела, за которое взялся, как говорится позитивный настрой половина успеха [4].**

Жизненный успех не дается без труда. Но не следует считать трудности превращать в катастрофы. То, что можно исправить, следует исправить. А на нет – и суда нет, как говорят в народе. Большая мудрость содержится в изречениях: «Жизнь на 10% состоит из того, что вы в ней делаете, а на 90% – из того, как вы ее воспринимаете», «Если не можете изменить ситуацию, измените свое отношение к ней».

Экспресс-приемы для снятия эмоционального напряжения.

1. Сложите руки «в замок» за спиной. Так как отрицательные эмоции «живут» на шее ниже затылка и на плечах, напрягите руки и спину, потянитесь, расслабьте плечи и руки. Сбросьте напряжение с кистей.

2. Сложите руки «в замок» перед собой. Потянитесь, напрягая плечи и руки, расслабьтесь, встряхните кисти (во время потягивания происходит выброс «гормона счастья»).

3. Улыбнитесь! Зафиксируйте улыбку на лице на 10 – 15 секунд. При улыбке расслабляется гораздо больше мышц, чем при обычном положении. Почувствуйте благодать, которая расходится по всему телу от улыбки. Сохраните это состояние.

4. Эффективным средством снятия напряжения является расслабление на фоне йоговского дыхания: сядьте свободно на стуле, закройте глаза и послушайте свое дыхание: спокойное, ровное. Дышите по схеме «4 + 4 + 4»: четыре секунды на вдох, четыре – на задержку дыхания, четыре – на выдох. Прodelайте так три раза, слушая дыхание, ощущая, как воздух наполняет легкие, разбегается по телу до кончиков пальцев, освобождает легкие. Других мыслей быть не должно.

5. Самым мощным и при этом часто игнорируемым средством избавления от эмоционального напряжения является сознание человека. Главное – это установка человека на то, что жизнь – прекрасна и удивительна, что мы обладаем мозгом, чтобы мыслить, мечтать, самосовершенствоваться; глазами – чтобы видеть прекрасное вокруг: природу, красивые лица, рукотворные шедевры; слухом – чтобы слышать прекрасное: музыку, птиц, шелест листвы. Мы можем творить, двигаться, любить, получать массу удовольствий от того, что на каждом шагу дарит на жизнь. Вопрос лишь в том, умеем ли мы все это замечать, ощущать, умеем ли радоваться. Главное – это установка, на радость.

6. Мудра Земли. (Мудра – особое положение пальцев рук на фоне медитации, которое замыкает и направляет биологическую энергию человека.) Сложите большой и безымянный пальцы кольцом, остальные выпрямите. Закройте глаза. Замрите. Эта мудра улучшает психофизическое состояние организма, снимает стрессы, повышает самооценку.

7. Мудра «Лестница небесного храма». Снимает депрессию, улучшается настроение, снимает состояние безысходности и тоски. Сложите пальцы в виде лестницы: большой на большой, указательный на указательный, средний на средний, безымянный на безымянный, мизинцы выпрямите и несколько минут медитируйте. Скажите себе, что вы самый уравновешенный человек. Улыбнитесь!

8. Мышечная разрядка отрицательных эмоций (пешие прогулки, физические упражнения). Например: в течение 10 минут утром и вечером (под музыку, как бы танцуя), стоя, ритмично отрывая пятки от пола, поворачиваться на носках на 90 градусов влево, вправо, одновременно перекручиваясь в талии вокруг своей оси насколько возможно и при поворотах делая махи руками и моргая. Это средство от нервно-психического перенапряжения, для улучшения настроения и работоспособности (из альтернативной индийской медицины).

9. Учтите, что стрессы реже «пристают» к человеку, который умеет дурачиться, или, как говорят, «валить дурака». Например, дома побоксируйте с воображаемым противником, состройте самому себе рожицу перед зеркалом, наденьте на себя что-нибудь экстравагантное, поиграйте с игрушкой вашего ребенка...

10. Одна из биологически активных точек, надавливание на которую успокаивает нервную систему, находится в центре нижней части подбородка, другая – на тыльной стороне правой и левой рук между большим и указательным пальцами, причем ближе к указательному пальцу. Надавливают как на одну, так и на другую точку кончиком большого пальца колебательными движениями сначала слегка, потом сильнее (до появления легкой боли) не менее 3 минут.

11. Музыка является одним из компонентов коррекции психологических и физиологических процессов. Для моделирования настроения рекомендуются следующие музыкальные произведения:

- при переутомлении и нервном истощении – «Утро» Грига, «Полонез» Огинского;
- при угнетенном меланхолическом настроении – ода «К радости» Бетховена, «Аве Мария» Шуберта,

- при выраженной раздражимости, гневе – «Сентиментальный вальс» Чайковского;
- при снижении сосредоточенности внимания – «Времена года» Чайковского, «Грезы» Шумана;
- расслабляющее действие – «Лебедь» Сен-Санса, «Баркарола» Чайковского;
- тонизирующее воздействие – «Чардаш» Кальмана, «Кумпарсита» Родригеса, «Шербурские зонтики» Леграна [5,6.7.8.9].

Формула выживаемости профессора В.М. Шепеля: на каждые 6 часов бодрствования должен приходиться 1 час, посвященный себе, своему отдыху, здоровью. Это время рекреации (восстановления физических сил организма); время релаксации (расслабления); время катарсиса (чувственной разрядки, очищения), способ переключения мыслей (вместо переживаний и попыток быстро придумать, как исправить положение) [2, с. 43-56].

Неразрешимых вопросов нет. Если есть вопрос, значит, есть и ответ. Если есть профессиональное сгорание, значит, есть способы его предотвращения и коррекции. У каждого человека есть выбор: опустить руки, позволить себе «сгореть на работе» или, наоборот, приложить все усилия, чтобы исключить возможность возникновения синдрома. Важно помнить, что **наша жизнь – это наша жизнь, наше здоровье – это наше здоровье.**

Литература

1. Федоренко Л.Г. Психологическое здоровье в условиях школы: Психопрофилактика эмоционального напряжения. – СПб., КАРО, 2003.
2. Шепель В.М. Как жить долго и радостно. – М.: АНТИКВА, 2006.
3. Эффективный учитель / Авт.-сост. О.М. Ольшевская. – Минск: Красико-Принт, 2010.
4. Агапова М. В. Возможности социально-психологической реабилитации специалистов помогающих профессий, имеющих синдром эмоционального выгорания // Вестник интегративной психологии / под ред. В. В. Козлова. – Ярославль, 2004. – С.19–21.
5. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. – 105с.
6. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С.96–105.
7. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 336с.
8. Воробьева М. А. Исследование эмоционального выгорания у педагогов // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. Акад. образования. – 2006. – № 1. – С.70–75.
9. Дубиницкая К. А. Социально-психологические аспекты формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений // Вестник МГОУ. – 2010. – № 4. – С.57–65.

Тлебалдина Э.Е.

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

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

На сегодняшний день человеческий капитал является основным фактором обеспечения инновационного развития страны, в связи с этим Президент Казахстана в своём Послании народу одним из приоритетов третьей модернизации Казахстана указал улучшение человеческого капитала, а это зависит от качественно построения системы образования в стране. Глава государства в своей статье «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» подчеркнул необходимость принятия единого стандарта латинской графики до конца 2017. Начиная с 2018 года нужно приступить в подготовке учителей по новому алфавиту и учебников для средних школ, а к 2025 году планируется полный переход на латиницу. В достижении данных целей важнейшую роль играет педагог. Поэтому на учителя

возлагается тяжёлая задача. Экономические, геополитические, социальные процессы, происходящие в последние годы в Республике Казахстан, модернизация системы образования, изменение его методологии способствуют изменению содержания профессиональной деятельности педагогов всех ступеней и форм образовательного процесса. Недостаточно уделяется должного внимания учителям, и в особенности на их психологическое здоровье. Ведь их психологическое состояние остаётся вне внимания – в тени, за рутинной работой учителей. А психологическое здоровье учителей имеет непосредственное влияние на образовательный процесс. Поэтому в последнее время вопрос о психологическом здоровье учителей стал более актуальным. Проблема профессиональной деформации является слабоизученной в психолого-педагогической науке.

Педагогическая деятельность входит в группу профессий с большим присутствием факторов психической напряжённости. Психический склад людей, избравших педагогическую профессию, способствует возникновению у них профессиональных деформаций личности и психосоматических заболеваний. Для таких людей характерны слабая нервная система, низкая эмоциональная устойчивость, склонность к чувству вины, тревожность, низкая стрессоустойчивость [1]

Профессиональное здоровье учителя является основополагающей ценностью, позволяющей полноценно реализовываться учителю, однако воздействие профессии на деятельность учителя может стать причиной его нездоровья.

Профессия учителя общеобразовательной организации в соответствии с классификацией типов профессий относится к соционическому типу «человек-человек», работа учителя тесно взаимосвязана с людьми, а к профессиональной деформации наиболее подвержены лица, работающие с людьми. Таким образом, негативное влияние профессии педагога на личность учителя проявляется в профессиональной деформации, развивающейся в среде такого типа.

Современные школьные требования предписывают соответствие учителя по всем аспектам, в последнее время отмечается повышение требований к профессиональным знаниям, навыкам и результатам труда учителей и преподавателей. Профессиональная деятельность учителя влияет на его личность. Проблема профессиональной деформации привлекает к себе внимание исследователей на протяжении прошедшего столетия и в настоящее время является не до конца изученной.

Изучение проблемы влияния профессиональной деятельности на личность человека начато в 20-е годы XX столетия. Социологом Питиром Сорокиным введено понятие «профессиональная деформация»

Профессиональная деформация (от лат. *deformatio* – искажение) личности – изменение качеств личности, наступающее под влиянием выполнения профессиональной деятельности, проявляется в профессиональном жаргоне, манерах поведения, физическом облике. [2]

Слово деформация подразумевает собой искажение модели под воздействием внешних факторов, и термин «профессиональная деформация» – наиболее точное определение, для пояснения процесса, который чётко характеризует конструкцию деформирующего влияния на профессиональную деятельность.

Профессиональная деятельность человека оказывает значительное влияние на динамику его личностных черт. Ещё в 1926 году известный советский психолог и педагог Михаил Яковлевич Басов в работе «Личность и профессия» писал: «...когда мы говорим о педагоге, враче, инженере, актёре и т.п., нам представляются они в виде отличных друг от друга профессиональных типов, каждый имеет своё лицо, свои характерные черты, по которым мы узнаем их в жизни при первой встрече с ними. Каждая профессия имеет свой штамп» [3]

Профессиональной деформацией личности Е.И. Рогов предлагает называть изменения, которые возникают под влиянием выполняемой профессиональной деятельности. Которые так же могут, проявляются в абсолютизации труда, как единственно достойной формы активности, а также в возникновении жёстких ролевых стереотипов, которые переносятся из трудовой сферы в иные условия, когда человек не способен перестраивать своё поведение адекватно меняющимся условиям [4].

Теоретические и эмпирические исследования профессиональных деформаций широко представлены в трудах таких зарубежных исследователей как К.Маслач, С. Джексон, М.Буриш.

К. Маслач подчёркивала, что «профессиональное выгорание» – это синдром «психического выгорания», рассматриваемый в аспекте личностной деформации профессионала под влиянием профессиональных стрессов. [5]

Влияние профессиональных деформаций на становление и развитие личности, в частности педагога, достаточно широко исследуется в работах российских педагогов и психологов (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.В. Мардахаев, Ю.М. Кузмина, Д.Н. Вяземский, Ю.С. Крижановской,

С.П. Безносков, Р.М. Грановской, Н.Б. Москвина, Э.Ф. Сыманюк, Ю.В. Пунанова, Н.А. Подымов, Е.И. Рогов и др.)

Л.В. Мардахаев писал, что профессиональная деформация личности специалиста – это изменение качеств и свойств личности под влиянием выполнения им профессиональной деятельности. К свойствам он отнёс стереотипы восприятия ценностных ориентаций, характер и способы общения и поведения. [6]

В своих работах Ю.М. Кузмина профессиональную деформацию считала проявлением в личности под влиянием некоторых особенностей профессиональной деятельности, таких психологических изменений, которые начинают негативно влиять на её осуществление. [7]

Ю.В. Пунанова рассмотрела профессиональную деформацию как негативное социально-психологическое явление, представляющее в виде разнообразных личностных поведенческих проявлений, оказывающих деструктивное влияние на процесс и результат профессиональной деятельности. [8]

А.К. Маркова под профессиональную деформацию относит деструкции, которые возникают в процессе выполнения профессиональной деятельности и негативно влияют на продуктивность, искажая личностные качества, и способствуя накоплению негативных признаков. [9,10]

Н.Б. Москвина выдвинула определение личностно-профессиональной деформации и подчеркнула её существенность в развитии личности как субъекта профессиональной и повседневной жизнедеятельности, а также в развитии качеств, затрудняющих и снижающих эффективность профессиональной работы учителя. [11]

Г.К. Ахметова дала определение понятию «профессиональная деформация педагога». В монографии Г.К. Ахметовой профессиональная деформация учителя – это изменения личности педагога, возникающие в процессе выполнения им профессиональной деятельности, и в большей степени, негативно влияющие как на саму личность, так и на выполняемую ей деятельность, а также на другие сферы её жизни. [12]

Л.М. Митина считает, что одной из наиболее деформирующих личность человека профессий является – профессия учителя. [13]

На сегодняшний день отсутствует единая точка зрения на структуру профессиональных деформаций. Так, Э.Ф.Зеер классифицирует профессиональные деформации на основании четырёх уровней их проявлений; А.К. Маркова – по основным тенденциям. А. Пайнс, И. Аронсон и А. Чиром понимают профессиональные деформации как одномерную конструкцию, Д.В. Дирендонк, В. Шауфели, Х.Дж. Сиксма – как двухмерную конструкцию, Пельман и Хартман, Маслач и Джексон, а также Б.А. Фарбер выделяют три конструкта профессиональных деформаций, а Г.Х. Фирт, А. Мимс, И.Ф. Иваничи и Р.Л. Шваб представляют четырёх факторную модель профессиональной деформации, где помимо эмоционального истощения и редуцированных профессиональных достижений выделяются ещё два аспекта: деперсонализация, связанная с работой, и деперсонализация, связанная с реципиентами [5]

Анализ их работы делает возможным распределения профессиональной деформации представителей педагогической профессии на 4 уровня:

1. Общепедагогические деформации, характеризующие сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью. Наличие этих деформаций делает учителей, преподающих разные предметы, работающих в разных учебных заведениях, проповедующих разные педагогические взгляды, с разным темпераментом и характером, похожими друг на друга.

2. Типологические деформации вызваны слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функционального строения педагогической деятельности в целостные поведенческие комплексы. Например, в педагогической профессии существуют четыре таких типологических комплекса: коммуникатор, организатор, интеллигент (просветитель) и предметник.

3. Специфические или предметные деформации обусловлены спецификой преподаваемого предмета. Даже по внешним признакам легко определить, какой предмет преподаёт данный учитель

4. Индивидуальные деформации определяются изменениями, которые происходят в структуре личности и внешне не связаны с процессом педагогической деятельности. Подобный феномен может быть объяснен тем, что личностное развитие осуществляется не только под влиянием тех действий, которые выполняет учитель, а прежде всего обусловлены его личностной направленностью [14, 15, 16,17].

За рубежом проблема влияния профессии учителя на его личность очень актуальна, и имеет огромное значение в теоретическом и практическом плане, активно исследуется немецкими, российскими и английскими учёными.

Однако данная проблема недостаточно изучена и в связи с этим проведение экспериментального исследования по данной теме будет весьма актуально. Ведь в целом гармоничные взаимоотношения профессии и личности человека, а в частности оптимально выстроенного существования конкретного человека – это залог здорового общества.

Литература

1. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / под ред. Митиной Л.М. М.: Издательский центр «Академия».- 2005. – 336 с.
2. Вяземский Д.Н. Психологический словарь. – СПб.: Мир.- 1997. – 682 с.
3. Басов М.Я. Личность и профессия. – М.-Л.: 1926
4. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов.- М.: Владос. – 1998.- 494 с.
5. Полякова О.Б. Категория и структура профессиональных деформаций.// Национальный психологический журнал.- Москва.- №1(13)/2014.-С. 57–64.
1. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. – М.:Гардарики, 2005. – 269с
6. Кузьмина Ю.М. Предупреждение профессиональной деформации <http://do.teleclinica.ru/184340/>
7. Пунанова Ю.В. Профессиональная деформация: понятие и условия возникновения.//Профессиональная деформация и проблемы профессионализма: сб. научн. трудов/под ред. В.П.Подвойского. – 2000. -№1
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.:Знание, 1996.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. – М.:Просвещение, 1993
10. Москвина Н.Б. Минимизация личностно-профессиональных деформаций педагогов// Педагогика. – 2005. – №5
11. Ахметова Г.К., и др. Профессиональные деформации личности педагога: теоретические основы и профилактика/ Ахметова Г.К., Мынбаева А.К., Маликова Н.А. – Алматы: Казак университеті, 2012. – 102 с.
12. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя.- М: Академия. – 2004.
13. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. -СПб.- 2004.
10. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: дис. д-ра психол. наук. – Тверь.- 2004.
15. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций. – М.: Академ. Проект.Екатеринбург: Деловая книга. – 2005.
16. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. – СПб: Питер. -2009

6 СЕКЦИЯ

Қолданбалы психология зерттеулері

Прикладные психологические исследования

Аймаганбетова О.Х., Сагнаева Т.Ж., Адилова Э.Т.
*(КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан,
ВКГУ им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан)*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Изучению состояния готовности к деятельности большое внимание уделялось в работах П. Ильина, С.Л. Рубинштейна, А.А. Ухтомского, М.И. Виноградова, Б.Ф. Ломова, В.Н. Пушкина и др.

Многие из них рассматривают готовность к деятельности как определенное состояние сознания, психики, функциональных систем в ситуации ответственных действий или подготовки к ним, состояние, на фоне которого разворачивается трудовая деятельность, и который оказывает существенное влияние на ее содержание и конечный результат.

В психологическом словаре под редакцией В.П. Зинченко и Б.Г. Мищерякова готовность к действию понимается как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивает эффективное выполнение определенных действий.

Конкретное состояние готовности к действию, по мнению авторов, определяется сочетанием факторов, характеризующих различные ее уровни: физическую подготовленность, необходимую нейродинамическую обеспеченность действия, психологические условия. В зависимости от условий выполнения деятельности, ведущей может стать одна из этих сторон готовности [1].

По мнению С.Л. Рубинштейна, любая волевое действие предполагает в качестве отправного пункта состояние, формирующееся в результате предыдущей более – менее длительной и сложной внутренней работы и которое можно было бы охарактеризовать как состояние готовности, внутренней мобилизованности [2,3]. Далее он отмечает, что готовность – это состояние, характеризующееся динамической концентрацией внутренних сил человека, которая позволяет ему целесообразно регулировать свою деятельность.

А.А. Ухтомский, изучая состояние готовности к деятельности, которая может устанавливаться на разных уровнях, называет его «оперативным покоем». Механизм этого состояния, согласно А.А. Ухтомскому, опирается на подвижность «нервных приборов», которые обеспечивают переход от «оперативного покоя» к срочному действию. Используя термины «оперативный покой», «потенциальная доминанта» А.А. Ухтомский рассматривает готовность на физиологическом уровне, отмечая при этом, мозг как орган предупредительного восприятия, предвкушения и проектирования среды [4].

Е.П. Ильин, изучая оптимальное рабочее состояние и оптимальное состояние покоя, выделяет два вида покоя – минимум физиологической активности и оперативный покой (готовность к действию). Он считает, что важной характеристикой состояния покоя является его гомеостатичность, обеспечивающая организму определенную независимость его жизненных процессов от тех изменений, которые происходят в окружающей среде.

В его исследованиях было установлено, что при отклонении состояния покоя от обычного (гомеостатического) уровня деятельность человека ухудшается и количественно и качественно. Если уровень функционального состояния системы в покое слишком низкий или слишком высокий, то нарушается адекватность реакций. Е.П. Ильин выделил прямую зависимость оптимального рабочего состояния человеческой системы от оптимального покоя этой системы, то есть он считал, что оптимальное рабочее состояние человека начинается с оптимального состояния покоя [5].

В психологических исследованиях, ориентированных на установление характера связей и зависимостей между состоянием готовности и эффективностью деятельности человека, получил развитие подход, в контексте которого готовность рассматривается как определенное психическое состояние, которое может быть рассмотрено как частный случай функционального состояния.

В.М. Дружинин функциональное состояние трактует как интегральный динамический комплекс имеющихся характеристик физиологических, психологических, поведенческих функций и качеств, обуславливающих выполнение деятельности. Он считает, что это состояние облегчает выполнение профессиональных обязанностей, позволяет правильно использовать знания, опыт и личностные

качества, способствует сохранению самоконтроля и позволяет адекватно перестраивать деятельность с появлением непредвиденных препятствий [6].

По мнению Д.К. Войтюк функциональное состояние формируется и изменяется не только в зависимости от специфики протекания деятельности, но и под влиянием ряда особенностей субъекта труда. К числу таких особенностей он относит уровень развития рефлексивного мышления специалиста, проявляющийся в его умении выделять, оценивать, анализировать причины собственных профессиональных успехов и неудач [7].

М.Д. Левитов различает долговременную готовность, которая может рассматриваться как «пригодность или непригодность человеку для выполнения данной работы, как наличие или недостаток у него необходимых для данной работы способностей», и кратковременное состояние готовности, которое может быть названо «предстартовым состоянием» [8, с.221].

Он также указывает на зависимость этих состояний от индивидуальных особенностей личности и типа высшей нервной деятельности человека, а также от тех условий, в которых протекает деятельность [8].

Предстартовые состояния, изучению которых были посвящены первые исследования готовности в психологии спорта (А.С. Егоров, А.Ц. Пуни и др.) трактовались учеными как состояния, возникающие в более или менее длительный промежуток времени до начала соревнования, отражая оценочное отношение спортсмена к будущей деятельности.

В исследованиях Г.М. Гагаевой, Г.М. Двали, А.Ц. Пуни, А.В. Родионова, О.А. Черниковой было показано, что психологические особенности предстартовых состояний включают, наряду с эмоционально – волевыми проявлениями, и определенную направленность сознания, мышления, особенности восприятия и др.

На основе экспериментальных и теоретических исследований А.Ц. Пуни, А.Д. Ганюшкина, А.С. Егорова, Ю.Я. Киселева были обнаружены структурные компоненты состояния готовности, каждый из которых может стать доминирующим, в зависимости от конкретных условий деятельности.

Например, А.Ц. Пуни рассматривает готовность к конкретному соревнованию как многокомпонентную и многомерную структуру, включающую идейную, моральную, функциональную и специальную (физическую, техническую, тактическую и теоретическую) готовность в их единстве.

Следовательно, состояние готовности он понимает как целостное проявление личности в определенных условиях жизни и деятельности [9]. Кроме того, он считает, что в структуру психического состояния готовности входят высокоразвитые познавательные, эмоциональные и волевые функции. Готовность спортсмена к соревнованию состоит из трезвой уверенности в своих силах, стремление проявить себя, активно вести борьбу до конца и добиться победы, оптимального уровня эмоционального возбуждения, высокой помехоустойчивости, способности произвольно управлять своим поведением (действиями, мыслями, чувствами) в экстремальных условиях.

Ф. Генов вводит в оборот понятие «мобилизационная готовность», обосновывая это нововведение так: во-первых, это не только состояние, которое может спонтанно возникать и которое может быть благоприятным или неблагоприятным, это состояние спортсмена в канун соревнования, который детерминирован будущей деятельностью, состояние, к которому спортсмен приходит, во-вторых, речь идет об активации той подготовленности, которая есть у спортсмена, в-третьих, учитывается временной фактор этой готовности, в-четвертых, структура мобилизационной готовности – это модель для выполнения будущей деятельности на самом высоком уровне [10].

Е.А. Калинин выделяет четыре формы психической готовности спортсменов: общая готовность к спортивной деятельности, готовность к осуществлению соревновательных действий на определенном этапе подготовки; текущая готовность к действиям в ходе учебно – тренировочного процесса; непосредственная готовность к действиям в конкретных соревнованиях.

Психологическая готовность трактуется автором как эффективность функционирования системы психологической регуляции деятельности, включающая в себя четыре компонента: мотивационный, рефлексивный, (самоконтроль, саморегуляция), эмоциональный и сенсомоторный как наивысший уровень эффективности процесса психического регулирования деятельности, благодаря которой достигается максимальная надежность ее осуществления [11].

В исследованиях М.И. Дьяченко, Л.А. Кандибович, В.А. Пономаренко рассматриваются закономерности непосредственного формирования готовности к выполнению сложной задачи. Наиболее существенными показателями такой готовности, по их данным, является целенаправленная мобилизованность психических процессов, свойств, опыта, их концентрация на задаче и способах ее выполнения, установка на максимально рациональное и полное использование всех сил для преодоления трудностей на пути достижения положительного результата.

В.А. Соловьева рассматривает психологическую готовность личности к профессиональной деятельности как состояние, способствующее актуализации мотивов, чем выше уровень готовности личности, тем легче, соответственно, актуализируются адекватные профессиональные мотивы.

Актуальный мотив, указывает автор, допускает одновременное функционирование как его динамической, так и содержательной составляющих. При отсутствии одного из этих компонентов мотив будет находиться в зоне потенциальной мотивации.

На динамический компонент мотива влияют сила и пластичность нервной системы, а также уровень профессиональной подготовки.

Анализируя и систематизируя все эти подходы к пониманию готовности, В.М. Дружинин пришел к выводу, что психологическая готовность к профессиональной деятельности является психическим состоянием, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности или трудовой задачи. Это состояние помогает успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий [6].

На состояние психологической готовности влияют те конкретные условия, в которых осуществляется деятельность.

Любая профессиональная деятельность предстает перед студентом в форме нормативно-одобренного способа деятельности. В процессе освоения профессии человек «распредмечивает» нормативный способ, превращая его в индивидуальный способ деятельности. Внутренней, интимной стороной овладения профессией является формирование психологической системы деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, переструктурирования исходя из мотивов деятельности, целей и условий.

Потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и установки, жизненный опыт, особенности отдельных психических функций, нейродинамических качеств, свойств личности являются исходной базой для формирования психологической системы деятельности.

Индивидуальные качества, из которых строится функциональная система, сами в процессе деятельности не остаются неизменными, а под влиянием требований деятельности приходят в движение, приобретая черты оперативности, тонкого приспособления к этим требованиям.

К числу внешних и внутренних условий, обуславливающих психологическую готовность к деятельности, нужно отнести: содержание задач, их сложность, новизну, творческий характер; обстановку деятельности, пример поведения окружающих, особенности стимулирования действий и результатов; мотивацию, стремление к достижению того или иного результата, оценку вероятности его достижения; самооценку собственной подготовленности, личный опыт мобилизации сил на решение задач значительной сложности умение контролировать и регулировать уровень своего состояния готовности; создавать оптимальные внутренние условия для будущей деятельности.

Состояние психологической готовности имеет различные уровни и многокомпонентную динамическую структуру, которая включает совокупность эмоциональных, волевых, мотивационных, познавательных, операциональных сторон, процессов, свойств, образований, состояний психики человека в их соотношении с внешними ситуационными условиями и задачами будущей деятельности.

Следовательно, состояние готовности в решающей степени обусловлен устойчивыми психическими особенностями, присущими данному человеку, но оно не представляет собой простого переноса качеств и состояний в новой ситуации (т.е. простую их актуализацию).

Таким образом, понятие психологическая готовность человека к деятельности как бы аккумулирует в себе, все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия. Психологическая готовность к деятельности является обязательным условием не только её начала, но и эффективного решения.

Список использованной литературы

1. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мерещякова. – М.: Педагогика-Пресс, 2008.
2. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2012.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2012.
4. Ухтомский А.А. Физиологический покой и лабильность как биологические факторы: собр. соч. в 6 т. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1951. – Т. 2.
5. Ильин Е.П. Теория функциональной системы и психофизиологические состояния // Теория функциональных систем в физиологии и психологии. – М.: Смысл, 2008.
6. Психология: учеб. для гуманитарных вузов / под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: ПИТЕР, 2011.
7. Войтюк Д.К. Влияние рефлексии на формирование психологической готовности личности к профессиональной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2004.

8. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М., 2014. – 344с.
9. Пуни А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованию в спорте: избранные лекции. – М.: Физкультура и спорт, 2013.
10. Генов Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. – М.: Физкультура и спорт, 2012.
11. Калинин Е.А. Система психологического контроля в индивидуальных видах спорта / Е.А. Калинин. – М.: ВНИИФК, 2005.

Адилова Э.Т., Садыкова А.Т.

(КазНУ им.аль-Фараби, г.Алматы, Республика Казахстан)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА НА СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЛИДЕРСКИЕ СПОСОБНОСТИ

Время диктует свои правила, и сегодня, в условиях бурно развивающейся рыночной экономики у нас в Казахстане стремительно развивается бизнес и деловые отношения. В условиях социально-экономических преобразований и возрастающей конкуренции на рынке труда каждый человек стремится быть успешным, востребованным, конкурентноспособным. По словам разработчика программы тренингов личностного роста и развития человеческого потенциала, получившего мировую известность, Д. Беккера: «Человеческий ресурс – это самый главный потенциал Казахстана... Я вижу, что люди в Казахстане очень хотят развивать свои лидерские и управленческие качества и укреплять предпринимательский дух» [1]. В этих программах личностного роста подчеркивается, что существует два условия успеха личности:

1. Постановка и достижение целей
2. Построение правильных взаимоотношений с окружающими[2].

Социальный интеллект позволяет человеку правильно понимать различные аспекты межличностных взаимоотношений, понимать и предсказывать поведение других людей в процессе межличностных взаимоотношений. По сути, именно социальный интеллект лежит в основе построения правильных взаимоотношений с окружающими, а значит является одним из важнейших условий, обеспечивающих успешность человека.

Нужно сказать, что понятие «социальный интеллект» в психологии появилось относительно недавно. Впервые это понятие употребил Э. Торндайк, обозначив им дальновидность в межличностных отношениях и приравняв его к способности мудро поступать в человеческих отношениях. Торндайк рассматривал социальный интеллект как познавательную специфическую способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми, основная функция социального интеллекта – прогнозирование поведения.

Таким образом, социальный интеллект – это система социальных способностей человека, которая обеспечивает успешность социально-коммуникативных взаимодействий.

Традиционно социальный интеллект определяют через понятия «способность или социальная способность». Можно сказать, в диагностическом плане, что социальный интеллект – это способность решать социально-коммуникативные задачи. И поэтому можно сказать, что социальный интеллект – это «интеллект», в ряду других видов интеллекта, но напрямую не связанный с общим академическим интеллектом. Но необходимо, подчеркнуть, что социальный интеллект – это не сумма отдельных социальных способностей, а системное образование, включающее эти способности.

Как показал анализ литературы социальный интеллект связан с лидерскими способностями. Социальный интеллект влияет на эффективность лидерства, стили лидерства.

Лидерские способности – «это способность человека воздействовать или влиять на социально-психологические явления (мнения, оценки, отношения) и поведение в целом группы или отдельных ее членов». Необходимо не только выявлять те или иные особенности поведения человека, в том числе компоненты социального интеллекта и лидерских способностей, но и понимать генезис, т.е. истоки этих особенностей и также их влияние на другие особенности поведения. Частично ответить на вопрос о генезисе этих индивидуальных свойств могут помочь исследования темперамента. Поскольку именно темперамент является биологической предпосылкой развития индивидуальности.

Поскольку осознание формально-динамических и психологических оснований социального интеллекта и лидерских способностей является важным и актуальным вопросом, то наше исследование, частично освещающее этот вопрос в плане влияния темпераментальных свойств на социальный интеллект и лидерские способности, обладают своей актуальностью. Наше исследование может помочь частично понять природу происхождения социального интеллекта и лидерских

способностей и соответственно может внести свою лепту в понимание структуры человеческой индивидуальности. Ведь именно с изучения темпераментальных признаков начинается история систематизированного изучения природы человеческой индивидуальности.

В российской психологии принято связывать социальный интеллект с коммуникативными компетенциями. Есть среди них и исследования, посвященные взаимосвязи социального интеллекта с лидерством. Лунева О.В. в развитии понятия «социальный интеллект» в зарубежной психологии выделяет 4 этапа:

1-этап. 1920-1924 годы. В научной психологии появилось понятие «Социальный интеллект». Известно, что впервые это понятие использовал Торндайк.

2-этап. 1925-1938 годы. Этап операционализации понятия социальный интеллект. Здесь были предприняты первые попытки создать стандартизированные измерительные инструменты для изучения социального интеллекта. В этот период изучались характеристики социального интеллекта, выделяемые Ф. Верноном: способность ладить с другими людьми, социальная способность держать себя свободно в обществе других людей, знание социальных вопросов и проблем, чувствительность к стимулам, исходящим от других людей, умение понимать настроение других людей.

3-этап. Конец 30-х годов до 1965 исчезновение из поля зрения научных исследований понятия социальный интеллект. Разрабатываемы в этот период модели Интеллекта (Терстоун, Спирмен, Анастаси, Векслер, Кронбах и др) не включали в себя понятие социальный интеллект.

4-этап. 1965-1969 годы. Социальный интеллект в структуре интеллекта Дж. Гилфорда. В этот период Гилфорд и его группа разработали широко используемый в мировой и отечественной психологии тест на измерение социального интеллекта. Именно Дж. Гилфорд и его группа впервые установили конструктивную валидность теста на социальный интеллект. Однако, следует отметить, что Гилфорд пришел к выводу, что социальный интеллект лучше изучать в реальных жизненных ситуациях, наблюдая за поведением людей.

Однако, как показал обзор литературных источников, по нашей проблеме исследований, посвященных влиянию темперамента на социальный интеллект и лидерские способности очень мало. Необходимо конечно выделить труды Русалова В.М., который указывал на влияние свойств темперамента на способности и интеллект. Он даже выделил отдельно коммуникативную сторону темперамента [3].

Большим вкладом в изучение этой проблемы можно назвать диссертационное исследование Дудина С.Д. «Темперамент как основа развития общих способностей».

Также хотелось бы отметить исследование И.Н. Андреевой «Черты темперамента как биологические предпосылки эмоционального интеллекта» [4]. В этом исследовании автор экспериментально доказала влияние таких темпераментальных черт как экстраверсия-интраверсия и нейротизм на показатели эмоционального интеллекта. Как оказалось, экстраверсия определяет способность человека понимать других. Кроме вышеуказанных авторов проблему влияния темперамента на способности и интеллект изучают в настоящее время такие авторы как: Е.Д. Наумова, В.В. Смоляр и другие. В Казахстанской психологии проблемами социального интеллекта, лидерства занимаются такие авторы Токсанбаева Н.К., Кустубаева А.М., Камзанова А.Т., Толегенова А.А., Наурзалина, Д. Г. и др.

Нами было проведено исследование, целью которого являлось: выявить влияние темперамента на лидерские способности и социальный интеллект.

Гипотеза: Свойства темперамента влияют на показатели социального интеллекта и уровень лидерских способностей.

Методы и методики исследования. Комплектование батареи методик осуществлялся исходя из поставленной цели и задач исследования. Подобранный нами комплекс методик состоял, в основном, из стандартизированных методик, характеризующихся устойчивостью, конструктивной валидностью, внутренней гомогенностью.

Достоверность полученных результатов обеспечивалась применением стандартных методов математической статистики SPSS Statistics 16.

1. Методика «Лидер», 2. Личностный опросник Г. Айзенка, 3. Методика диагностики темперамента Я. Стреляу, 4. Опросник структуры темперамента В.М. Русалова, 5. Тест Дж. Гилфорда «Социальный интеллект».

Как нам кажется вполне правомерно рассматривать влияние темперамента на социальный интеллект и лидерские способности в связи с тем, что и темперамент и социальный интеллект и лидерские способности являются характеристиками индивидуальности. «Темперамент характеризует индивидуальность человека со стороны ее динамичности, активности, энергии, а интеллект как и способности – со стороны возможностей субъекта, умения распорядиться этой энергией» В структуре

каждого из указанных психических явлений существуют общие фундаментальные энергоинформационные процессы, зависящие, по-видимому, от одних и тех же биологических свойств человека (или задатков). Очевидно, что интеллект наряду со свойствами темперамента входит в единую систему психических свойств [5].

В результате проведенного нами эмпирического исследования влияния темперамента на социальный интеллект и лидерские способности мы пришли к таким выводам:

1. Показатели социального интеллекта и лидерские способности положительно коррелируют. Чем выше социальный интеллект, тем выше лидерские способности и наоборот.

2. Социальный интеллект положительно коррелирует с экстраверсией. Также экстраверсия положительно коррелирует с лидерством. Таким образом, экстраверсия лежит в основе способности человека понимать других людей и управлять ими.

3. Нейротизм наоборот отрицательно коррелирует со шкалой социального интеллекта и лидерством. Таким образом, лидер это человек экстравертированный, эмоционально устойчивый с хорошим уровнем социального интеллекта.

4. Также социальный интеллект положительно коррелирует с социальной пластичностью и социальной эмоциональностью. Значит, высокий социальный интеллект предполагает эмоциональную чувствительность в коммуникативной сфере и склонность к разнообразию коммуникативных программ (способов коммуникации).

5. Лидерство также положительно коррелирует с социальной эмоциональностью а также с социальной эргичностью. Чем выше лидерские способности, тем выше эмоциональная чувствительность в коммуникациях и потребность в социальном контакте, стремление к приобретению высокого ранга при освоении мира через коммуникацию.

6. Дисперсионный анализ позволил нам выявить влияние типов темпераментов на социальный интеллект и лидерство. Как оказалось тип темперамента сангвиник больше всего положительно влияет на высокий показатель социального интеллекта и средние показатели лидерства. Меньше всего влияет на социальный интеллект и лидерство тип темперамента меланхолик. Тип темперамента флегматик в средней степени влияют на развитие социального интеллекта и в меньшей степени – на развитие лидерских способностей. Холерический тип темперамента, который предполагает эмоциональную неустойчивость и экстравертированность, в большей степени может влиять на развитие лидерских способностей, а также в средней степени на развитие социального интеллекта.

На основании полученных данных эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что динамические и эмоциональные свойства темперамента являются предпосылкой и лежат в основе развития социального интеллекта и лидерских способностей.

Литература

1. Беккер Д. Человеческий ресурс – это самый главный потенциал Казахстана. КАЗИНФОРМ <http://www.inform.kz/rus/article/2191986>
2. Венщикова И. А. Технология организации и ведения бизнес-тренинга. Методическое пособие. – СПб.: Речь, 2009. – 342 с.
3. Русалов, В.М., Дудин С.Н. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы развития / В.М.Русалов. Психологический журнал № 5. 1995. с. 12-23.;
4. И.Н. Андреева черты темперамента как биологические предпосылки эмоционального интеллекта// Наука і освіта, № 8-9, 2007. – С. 4-8.
5. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций.– М: Смысл; PerSe, 2000. – 549 с.

Акажанова А.Т., Мухаметжанова А.С.

(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,

Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті)

«ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИЯ» ЖӘНЕ ОЙЫҢҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТӘУЕЛДІЛІК – БАЛАНЫҢ ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУШЫ ФАКТОРЛАРДЫҢ БІРІ

Қоғамның қазіргі үрей тудыратын жағдайы – кәмілетке толмаған балалардың ауытқушылық мінез-құлқының жылдан-жалға өсуі. Осының негізгі бір себебі: бұқаралық ақпарат құралдары (БАҚ), әсіресе теледидар, компьютерлік ойындар, видеофильмдер және т.б. тигізетін жағымсыз әсері.

XXI ғасырда ақпараттық технологиялардың дамуына және оны игеру нәтижесіне байланысты «Интернетке тәуелділік» немесе «Интернет-аддикция» атты заманауи феномен сөздіктің ішінен орын

алды. Аддиктивті (тәуелді) мінез-құлық дегеніміз тұлғаның ауытқы мінез-құлығының бір түрі. Теориялық тұрғыдан (шынайы өмірде, нақты жағдайларда) тәуелділіктің келесі түрлері кең тараған: кез келген химиялық заттарға, ақшаға, дін және діни ағымдарға, түрлі жағымсыз әрекеттерге, әртүрлі ойындарға, жыныстық қатынастарға т.б. нысандарға деген нормамен шектелген тәуелділік [1, 77-78 бб.].

«Құмарлық» – ол өзбетінше айтылған жағдайда патология емес. Құмар ойындар көп жағдайда көңіл көтеруге, жұмыстан тыс демалған сәттерге бағытталады. Бірақ, ойын кезіндегі жиі қапалану, уайымдау, бірде ұтылып бірде жеңу, қомақты ақшаға ұтылу кездеріне байланысты дені сау адамдарда құмар ойындарына тәуелділік қалыптасуы әбден мүмкін. Ойынқұмарлықтың медицина мен психологиядағы ресми атауы – лудомания («лудос» латын тілінде – «ойын», ал мания – «құмарлану» дегенді білдіреді). Ойын кезіндегі мінез-құлық ерекшеліктеріне байланысты «лудомандар» екі топқа бөлінеді: біріншісі, «әскери ойыншылар» – казиноға барып андреналин өлшемін жоғарлатып, ләззаттат алатын ер азаматтар. Екіншісі, ойын автоматтарын ерекше жақсырақ көретін, түрлі проблемалардан қашатын ойыншылар тобы [2, 7-9 бб.].

Лудоманиямен ауыратындар жеңіл-желпі жолмен ақша тапқысы келетін адамдар деуге де болады. Мұндай ойынға құмартатындардың ішінде күйбең тірліктен бой жазып, бір сәт тыныққысы келетіндер де, жалғыздық пен басындағы проблемасын ұмытқысы келетін ерекше әсер іздегіштер де бар. Лудоманияға шалдығу үшін бірер аптаның өзі жетіп жатыр. Алғашқыда жеңіске жетіп, азғантай ақшаға құнығып алған ойыншы жетістікке үнемі жете беремін деп ойлайды. Сөйтіп қалтасындағы соңғы тиынынан қағылғанша мол қаржыға кенелетіндей күй кешеді. Құмар ойындар – қылмысқа алып келетін психологиялық фактордың бірі. Ақшасынан ұтылған жағдайда күш көрсетуге, ұрлық жасауға немесе үйіндегі заттарды сатуға, ұтылыстың орнына қымбатты қомақты заттарды берулеріне еріксіз мәжбүр болады. Тағы белгілі бір химиялық емес тәуелділікке «гэмблинг» деп аталатын патологиялық ойын құмарлығы жатады. Осыдан 100 жыл бұрын ғалым Э. Крепелин құмар ойындарға қызығушылық ол патологиялық қалып деп сипаттаған.

«Гэмблингтің ерекшелігі – ойыншы ойынның импульсіне қарсылық білдіре алмайтын жағдайға тап болады және оның жекелік, отбасылық, кәсіби жұмыс жағдайы бұзылады, түрлі проблемалар туындайды: қомақты қарыздар және оның кейіннен өсуі, отбасындағы қарым-қатынастың үзілуі, алаяқтық және қаржы-несие іс-әрекеттерінің шектелуі. Соңғы кезде ішімдікке салыну, нашакорлық тәрізді дерттердің қатарына ойынқұмарлықта қосалды. Ғалымдардың пікірінше, ойынқұмарлықтың қауіптілігі нашакорлықтан да асып түседі. Нашакорлық пен маскүнемдіктен емделу қандай қиын болса, ойынқұмарлықтан арылу одан қиын деген тұжырым орын алып отыр. Техника дамыған сайын тәуелділіктің түрлері де жаңарып қосылған жағдайы бар. Мысалы, атақты Ресей ғалымы В.Д.Менделевич ұялы телефонға қатысты тәуелділіктік былай дейді: «Интернет-аддикция спеттес SMS-тәуелділікте де біз барлық технологиялық аддикцияға тән феномендермен кездесіміз және ұялы телефонға тәуелділер оны байланыс құралы деп қолданбайды, оны басқадай аддиктивті мінез-құлық формаларын іске асырудың тәсілі ретінде пайдаланады [3, 515 бет].

Негізінен, ойынға құмар адамдарды екі топқа бөлуге болады: *біріншісі* – қоғамның әлеуметтік қорғалмаған кедей тобынан шыққандар, олар үлкен ұтысқа қол жеткізіп, байлыққа бірден белшесінен батып қалғысы келеді. Қандай да жолмен болса да оңай олжаға кенелуге, жеңілдің үстімен, ауырдың астымен жүріп ақша табуға ұмтылғандар. *Екіншісі* – ақшасын қайда жұмсарын білмей жүрген шенді-шекпенді, бай-манаптар. Бұлардың бәрі де осы құмар ойындардың тұтқыны, құлы, құрбаны болып отырғаны бізге мәлім.

Біздің өмірімізге компьютердің енгеніне көп болмаса да, ол балалардың санасын асқан жылдамдықпен жаулай бастады. Қазіргі кезде жастар, әсіресе балалар үшін, компьютерлік ойындар – көңіл көтерудің ең бір кең тараған түрі. Олар компьютер арқылы ауани (виртуалды) әлемге кіріп алып, шындық өмірден қол үзіп, қиял әлеміне тереңдеп еніп кетеді. Сондықтан мең-зең күйге енген балаларын ата-аналары түсіне алмай, «баламның компьютер ойын дарына осынша берілуі жақсылық па, әлде сор ма?» деген сұраққа жауап іздейді. Бұл соңғы уақытта қаладағы адамдардың бәрінің көкейінде жүрген сауал десе де болады. Кейінгі кезде психологтардан, дәрігерлерден кәметтік жасқа толар-толмас бозбалалар мен бойжеткендердің ата-аналары көбірек кеңес сұрай келетіні қоғамды алаңдатпай қоймайды. Өкінішке орай, олар өздерін «аурумын» деп есептемейді. Психологқа, жүйке жүйесін тәуелділіктен сауықтыратын мамандарға баруға арланады. Өйткені дені сау адамға «шектен тыс құмарлыққа беріліп, ауру адамға айналдым» деп мойындау кімде-кімге оңай емес.

Әдетте компьютерлік ойындардан бас алмай, содан шыға алмай айналып қалатындар: өзіне сенімсіз, жалтақ, жуас, жеке жүретін бұйығы балалар. Ондайлар айналасындағы адамдардан дос таппай, іштей өзін жалғыз, қорғансыз, керексіз сезінетіндіктен олар қоғамнан оқшауланып, өзінің әлемін – виртуалды әлемнен табады. Виртуалды әлем шын мәнінде жоқ, бұлдыр қиял (иллюзиялық)

дүние болғанымен, ол сол ғажайып ғаламда «өмір сүруді» арман етеді. Ата-анасының кейбір шектеулерімен келіспей, ер жеткендігін мойындатқысы келіп, өзінше әрекет етуге ұмтылатын жасөспірім әдемі жұмбақ әлемге кіріп алып, содан шыққысы келмейді.

Ойыншының компьютерлік ойында «бас батыр» кеіпіне еніп қиратып, өртеп, ұрып-жығып жеңіске жеткен сайын адреналині көтеріліп, ал басылып қалған жағдайда өзін жағымсыз сезімге алып келетін ауруға тап болады. Ол ендігі сәттерде күнделікті қанындағы осы ойыннан алатын адреналиннің қажеттілігін іздеп, ойынға деген құмарлығы күн сайын жоғарлай түседі. Кейде компьютерлік ойыннан апталап, айлап бас көтермейтін жастар шынайы өмір мен компьютердегі қиял әлеміндегі өмір екеуінің ара жігін ажырата алмайтын да жағдайға тап болады. Сүйікті ойындарындағы басты кейіпкерлер: кісі өлтірушілер, басқыншылар, басқа планетаның тұрғындары, жын-шайтандар болғандықтан, ойындағы жадына сіңген қатыгездік әрекеттерді өмірде де жасағысы келеді. Соның салдарынан болар жастар арасындағы қатыгездік жиі орын алуда: кісі өлтіру, тонау, өртеу, зорлық-зомбылық т.б. қылмыстық әрекеттер тағы т.с.с. факторлар қылмыстық әрекеттің негізіне айналады.

Уақыт өткен сайын компьютерге телмірген тәуелділер қатары көбеймесе, азаймайды. Өйткені соңғы уақыттағы дағдарыстың салдарынан жұмыссыз қалғандар, уақытында отбасын құра алмаған қыздар мен егде жігіттер, әлеуметтік жағынан қамтылмаған, қандай да жолмен болса да оңай ақша табуға ұмтылған кедейлер, әке-шешесінің арқасында қай жерді басарын білмей жүрген байдың балалары, сол сияқты қиял әлеміне еніп, шыға алмай қалған, жүйке жүйесі нашар, өз еркіне ие бола алмайтын адамдар – бұлардың бәрі де осы компьютерлік құмар ойындардың тұтқыны. Тағы бір айта кетерлі жайт бұл дертке біздің елдің тұрғындары ғана емес көрші мемлекеттерді де алаңдатуда. Мәселен, Ресейдің Денсаулық сақтау министрлігі компьютерлік ойындарға тәуелділікпен бір Мәскеу қаласының өзінде 300 мың адамның ауыратынын мәлімдеген, көршіміз Қытайдағы 87 миллион компьютер қолданушылардың 4 миллионы компьютерлік құмар ойындарға тәуелді көрінеді. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының мәліметі бойынша компьютер алдында көп отыратын ересек адамдардың 92 пайызы жұмыс соңында өзін жағымсыз сезінеді екен және көп жағдайда зақымдалатын ағза мүшесі – ол көз. Бес-алты сағат компьютер алдында отырған адам «компьютерлік көру синдромуна» шалдығатыны тәжірибелік тұрғыда дәлелденген [4, 52-56 бб.].

Компьютерлік тәуелділіктің қалыптасуын анықтайтын негізгі критерийлер:

– себепсіз қозғыштық немесе енжарлық, көңіл-күйдің жиі құбылуы, сынға, ескертулерге, кеңес бергендерге ауыр түрдегі жағымсыз жауап, ата-аналарына, достарына байқататын келеңсіз мінез-құлық, қарсылық;

– танымдық процестердің (естің, көрудің, зейіннің) нашарлауы;

– үлгерімнің төмендеуі, сабақты жиі босатуы;

– бұрын маңызды болған адамдармен: туыскандармен, достармен, жақындармен қарым-қатынастың шектелуі, оның аумағының біршама өзгеруі, күдікті қатынастарға бет бұру т.б.;

– бұл уақытқа дейінгі қызықты болған істерден, әуестіктен, сүйікті істен бас тарту;

– үйдегі құнды заттардың, ақшаның жоғалуы, бөгде заттардың пайда болуы, қарыздардың көбейюі;

– бұрын-соңғы байқалмаған салақтықтың, ұқыпсыздықтың орын алуы;

– күйзеліс, қорқыныш, мазасыздық сезімдердің көрініс беруі [5, 118-121].

Тәуелділік мәселелерін зерттеуші А.Е.Войскунский Интернет-тәуелділіктің мінез-құлықтағы келесі көріністерін сипаттайды. *Біріншіден*, ойыншының көңілін, ойын Интернеттен бөлгенде ол наразылық, ашулылық, ыза сезімін байқатады. *Екіншіден*, зейіннің басқа жаққа аударуға мәжбүрсіздік білдіру. *Үшіншіден*, Интернет желісіндегі ойыншы үй тіршілігін, қызметтік міндеттерді, керекті жекелік және іскерлік кездесулерді ұмытуы. *Төртіншіден*, Интернетке барлық жан-тәнімен берілген ойыншы басшының, жақын туыстарының сын ескертпелерін қабылдамау, көңіл аудармауға тырысуы, соның салдарынан қирау, өзін қоршаған жақын адамдардан қол үзуі. *Бесіншіден*, түнгі уақыттарда Интернет желісінде жүйелі түрде болуы ойыншының ұйқтау мерзімін қысқартады, сол себептен оның денсаулығы нашарлай бастайды; уақытымен тамақтану, гигиена мәселесі ұмытылады, кездейсоқ және бірқалыпты тамақтармен көректену орын алады [6, 90-100].

Әрине компьютерлік ойынның бәрі бірдей зиянды деу аса дұрыс емес. Алайда сол қарапайым түріндегі ойын қай кезде қатыгездікке жол ашады және оның қандай дертке алып келеді деген сұраққа бүгінгі күні жауап айту оңайлыққа түспейді. Қандай ата-ана болса да баласы компьютерді тез үйреніп, өркениеттің өрге басқан өрендерінен қалмайтынын танытса, ата-ана кәдімгідей марқайып, қуанып қалатыны сөзсіз. Бостан-бос көше таптап, болмаса есірткі мен ішімдікке бейім ортаға түсіп, жанбай жатып өшкенше, баланың үйде, компьютердің алдында отырғанын қай отбасы жеккөрсін?

Қазақстан Республикасының «Ойын бизнесі туралы» [7] қабылдаған заңбаптары өзінің қауқарсыздығын көрсеткенін байқатады: үйлердің бұрыш-бұрышынан жасырын түрде ойын

автоматтарын заңсыз ашылуы, казино мен ойын автоматтары арнайы аймақтардан (Қапшағай және Шортанды) тыс жерлерде орналаспауы; букмекер кеңсесі, құмар ойындар, оның ішінде заңсыз лотерея, ақшаға спорттық покер ұйымдастыру, онлайн-казиноларын ашу және жастары 21-ге келмеген азаматтардың құмар ойындарға бәс тігіп қатысуына тыйым салу т.с.с. заңды баптардың бұзылуын байқатады.

Қолданылған әдебиеттер

1. Акажанова А.Т. Девиантология. Оқу құралы.– Алматы: NURPRESS, 2014. – 126 бет.
2. Александров С.Г. Психологическая зависимость от азартных игр и пути ее преодоления//Феноменология и профилактика девиантного поведения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 19-20 октября, 2007. – Краснодар: ун-т МВД России. – 170 с.
3. Менделевич В.Д. Руководство по аддиктологии. СПб, 2007. – 768 с.
4. Соколова И. Информация общества: угроза или благо?// И.Соколова. Психология здоровья. – 2008. – № 1. – 52-56 бб.
5. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2004. – 288 с.
6. А.Е. Войскунский. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – № 1.
7. Қазақстан Республикасының 2009.05.04. N 157-IV жылы қабылданған «Ойын бизнесі туралы» Заң.

Аманбайқызы Р., Әмзеева Г.Ә., Алтаева А.И.

*(Қазақстан Республикасы, Қызылорда қ.,
Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті)*

БӘСЕКЕГЕ ҚАБІЛЕТТІ ҰРПАҚ ДАЯРЛАУДА СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ОЙЛАУ ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ СТРАТЕГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ

«Бала дамуының ең шарықтау шегі –
бұл тіл мен ойдың шығармашылығы»
Л. С. Выготский

Елбасы Н.Ә. Назарбаев халыққа жолдаған жолдауында «Біздің міндет жаңа технологияларды, идеялар мен көзқарастарды пайдалана отырып, білім мен бәсекеге қабілетті ұрпақ тәрбиелеу», - деп ұстаздар қауымының алдына жаңа міндеттер қойды.

Адамзат баласы үнемі үздіксіз дамушы процесте болады. Қазіргі таңда білім алу үшін мемлекет тарапынан барлық жағдай жасалынған, адам дамуы үшін білімнің алғашқы сатыларының бірі – мектепте білім алады. Ғылымның, білімнің фундаменталды қаланатын кезі бастауыш сынып.

Бастауыш сынып – оқушы тұлғасының қалыптасуы мен дамуының басты баспалдағы. Бастауыш сынып оқушыларымен жұмыс істеу үздіксіз білім берудің алғашқы баспалдағы. Білім берудің алғашқы сатысында оқушы әріп танып, жаза білуге, дұрыс, жатық оқуға, өз ойын ауызша, жазбаша жеткізе білуге, мазмұндауға үйренеді. Бастауыш білім көлемі 1-4 сынып оқушыларының жас ерекшеліктеріне сай жасалған бағдарлама мазмұнына сай қалыптасады. Қазіргі уақытта еліміздегі бастауыш мектептердің іс-тәжірибесінде бірқатар педагогикалық технологиялар кеңінен қолданылуда, оқушыға оқыту процесінде тиімді, оң ықпал ететін технологияның бірі – сын тұрғысынан ойлау [2,108бет].

«Сын тұрғысынан ойлау технологиясын қалай түсінеміз?»- деген сұраққа жан – жақты жауап іздеп көрейік. Әрине зерттеу барысында міндетті түрде ұлы педагог ғалымдардың тұжырымдамаларына сүйенуіміз қажет.

Мәселен, «Сыни тұрғыдан ойлау дегеніміз не?» – деген сұраққа ағылшын ғалымы Д. Крустер сыни тұрғыдан ойлауды өзіндік және жеке ойлау,- деп анықтама бере отырып, егер сабақ сыни тұрғыдан ойлау ұстанымдарына негізделсе, онда әр оқушы өз ойын, өз пікірін, өз бағалауын ешкімге тәуелсіз түрде құратын еді,- дейді.

Психолог ғалым В. Г. Крутецкийдің берген анықтамасы менің көңілімнен шықты. Себебі, ол «Ойдың сыншылдығы – бұл адамның өзінің және басқалардың ойларын белсенді бағалау дағдысы, барлық ұсынылған ережелер мен қорытындыларды нақты және жан-жақты тексеру», - дейді [4,372бет].

Атақты ғалым Л. С. Выготский: «Өзінің психологиялық үрдістерін түсіну және игеру ғылыми ұғымдардың есігі арқылы келеді», - деген еді. Бастауыш сынып оқушыларының ойлау үрдістерін өз бетімен ұйымдастыру ең алдымен бірлескен оқу әрекетінде пайда болады. Қазіргі кезде балада

ойлаудың ерекшеліктерін жоғары қарқынмен мақсатты қалыптастыру мүмкін екені дәлелденіп отыр. Ойлау – бұл оқуға, жазу іскерлігіне, сөйлеу мен тыңдауға ұқсас үрдіс [2,290 бет].

А.Рысбаева бұл жөнінде: «Сыни ойлау бұл оқушының білімді меңгерудің әдіс- тәсілдерін іріктеп алуға және әр түрлі формаларын таңдауға мүмкіндіктер туғызады», - дейді.

Сыни тұрғыдан ойлау – сынау емес, шындалған ойлау. Жалпы сыни тұрғыдан ойлау, өзіндік пікірін ортаға салу тек ересек адамдарға ғана тән деп ойлау қателік, себебі баланың «Мені» 3 жастан қалыптасады, яғни бастауыш сынып оқушыларының да, мектепке дейінгі жастағы бүлдіршіндердің де өз көзқарастарын білдіруге шектеу жасамау қажет.

Әрбір адамзат өзіндік көзқарас негізінде ғана бәсекелестік қоғаммен бірге дамып, ілгері жылжып отыруға қабілетті және ойлау қабілеті шындалып, белгілі бір жетістіктерге жетері сөссіз.

Сыни ойлау – өзіндік ойлау. Сыни ойлау – сұрақ қоюдан және шешімін таба білетін проблемаларды айқындаудан басталады, яғни оқушы өзі сұрақ қойып, шешімін өзі айқындайды [5,291бет].

Бастауыш сынып оқушыларына да бұл жұмысты дұрыс ұйымдастырған жағдайда өз даму деңгейіне сәйкес ойы шындалып, белгілі бір жетістіктерге жететіні сөссіз.

Қазақстанда сын тұрғысынан ойлауды дамыту жобасы ХХІ ғасырдың 90 жылдарынан бастап мұғалімдер үшін ерекше орынды иелене бастады. Бұл аталмыш технологияның бірден-бір мақсаты: оқыту процесі барысында үлкен жетекшілік іс-әрекеттің негізі білім алушылардың пікірлерін ортаға салуы, ішкі ойлары мен ұсыныстарын талдауға, сыни көзқарастарын еркін жеткізе алуға бағыттайды.

Біздің елімізде ДЖ. Соростың ашық қоғам институты « Сорос Қазақстан» қоры арқылы келген бұл технология орыс және қазақ тілдерінде мектеп тәжірибесіне ене бастады. Сыни ойлауды қалыптастыру барысында міндетті түрде оқытушының іс- әрекеті негізінде, оқушыларда пікірлер, ойлар пайда бола бастайды. Мұғалім мотивация әрекетін жүзеге асырушы. Сыни ойлауға апаратын қатаң реттелген белгілі бір талаптар жоқ [3,291бет].

Дегенмен сыни ойлауды дамытатын оқу шарттары мыналар:

- Оқушыларға ойланып – толғануға, ойын ашық айтуға рұқсат беру;
- Әр түрлі идеялар мен пікірлерді қабылдау;
- Оқушылардың оқу үрдісіндегі белсенділіктерін мадақтауы;
- Сыни ойлау тәжірибесі үшін уақыт пен мүмкіндіктерді қамтамасыз ету [3,292бет].

Кез-келген оқушының сыни шешімді қабылдай алатын қабілетіне сенімділік білдіру.

Тиімді сыни ойлауға қатысу үшін оқушылар өздеріне деген сенімдерін және өз пікірлері мен идеяларының құндылықтарын түсінуін арттыруға, оқыту процесіне белсенді қатысуға, басқалардың пікірлерін сыйлауға, пікірді қолдауға және құрастыруға дайын болу керек.

Жалпы бастауыш сынып оқушылары сабақ процесінің әр кезеңінде оқытушымен және топ оқушыларының көзқарастарына сыйластықпен қарауы шарт. Өзіндік пікірлері мен идеяларын тақырып желісіне байланысты шығаруы қажет.

Сын тұрғысынан ойлау технологиясын пайдалана отырып, бастауыш сынып оқушыларының шығармашылығын қалыптастыруға болады.

Шығармашылық дегеніміз – баланың ізденуі барысындағы жаңалық ашуы, өзін-өзі жетілдіруі, тәсілдер табуға ұмтылуы, жаңа тың ақпаратты алуға талпынысының негізінде көрініс береді [2,297бет]. Шығармашылық қабілет кез-келген баланың табиғатында кездесуі мүмкін. Мұғалімнің міндеті әр баланың бойындағы жасырынып жатқан мүмкіндіктерін ашып көрсету. Бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін, сабақта және сабақтан тыс уақыттарда дамытуда СТО технологиясының көптеген стратегияларын қолдануға болады. СТО технологиясында 60-қа жуық «стратегиялар бар» [3,294бет].

Оларды мақсатты, тиімді қолдана білу мұғалімнің білімділігіне, шығармашылығына байланысты.

Сын тұрғысынан ойлау технологиясының оқушыға ықпалы: оқушының тұлғасының танымдық қасиеттерін дамытады; оқуға қызығушылығын қалыптастырады; шығармашылық қабілеттерін ұштайды; сөздік қорларын байытуға ықпал етеді; оқушылар жұптасып, топпен еңбек етуге үйренеді; өз ойларын еркін айта білуге бейімделеді; оқушылар белсенділігі артады; тақырып бойынша ең негізгі мәселені түсініп, ажыратуға үйренеді; топтың ішінде тәртіптілік; сыпайылық; ұйымшылдық қалыптасады; нәтижесінде оқушылардың ойлары шындалады; оқушы өздігінен ізденуге дағдыланады.

Сын тұрғысынан ойлаудағы мұғалімнің міндеті: білім беру ісін ұйымдастырушы; оқушыларға бағыт-бағдар беруші; оқушының қызығушылығын оята білуі; әдіс- тәсілдерді дұрыс таңдап алу; оқушылардың өздеріне деген сенімділіктерін арттыру; оқушылардың қиын түсініктерін қабылдап, әр түрлі мәліметтерді еске сақтауға дағдыландырады; жауапкершілікке үйрету; оқушыларды жаттанды

білімге емес, ұғынуға бейімдеу; оқушылардың жауабын құрметтеу, білімге ынтасын көтеру; жан-жақты жетілген тұлға тәрбиелеу.

Бастауыш сынып оқушыларына сын тұрғысынан ойлау технологиясының тиімді стратегиялары:

«Еркін жазу» стратегиясы – бұл жаңа сабақты түсіндіргеннен кейін оқушылардың жаңа білімді қаншалықты игергендігін, не үйренгендігін, нені түсіне алмағандығын еркін түрде парақ бетіне өз ойларын түсіреді. Жазуға өзіндік шектелген уақыты болады. Уақыт аяқталған кезде оқушылар өз жазғандарын топ алдында талдайды. «Еркін жазу» стратегиясының оқушы үшін тиімділігі өте жоғары, себебі әр бір оқушы өзіндік сыни ойымен бөлісуге және өзіндік көзқарасын қалыптастыруға бағыттайды [4,295бет].

РАФТ стратегиясы. Бұл стратегияның мақсаты – мәтіннің мазмұнын түсіну барысында кейіпкерге хат жазу немесе жеделхат, өтініш, бұйрық, жарнама түрінде өрбітуге болады. Рафт оқушылардың тілін дамытады, өз ойлары арқылы эссе жазуға немесе басқа форматта өзіндік қиялымен өрбітуге болады [3,296бет].

«Пікір алысу стратегиясы». Оқушылар бір қорытындыға келетін мәселеге байланысты пікір таластырады, пайдалы, пайдасыз жақтарын шешеді. Белгілі тақырыпты алып, әлеуметтік өмірмен байланыстыра отырып еркін форматта өзіндік ойларын жеткізе алады [5,296бет].

Жоғарыда көрсетілген стратегиялар негізінде үлкен оң нәтижелерге жетуге болады.

Ал сабақтан тыс уақыттарда бастауыш сынып оқушыларының шығармашылығын арттыру барысында:

- Мұражайға апару;
- Әр түрлі кездесулер өткізу;
- Әр түрлі тақырыптарды сайыс, пікірталас өткізіп, алған әсерлері бойынша шығарма, эссе жазғызу;
- Балаларға арналған газет-журналдарға жаздырып, оны сабақ кезінде үнемі пайдалануға мүмкіндік беру.

Көбіне оқушының сыныптағы оқыту процесімен ғана шектеліп қалуы, баланың дамуына, өзіндік ашылуына кері әсерін тигізеді. Сол себепті сыныптан тыс жұмыстарды да ұйымдастыру қажет. Баланың өзіндік сыни пікірі, ойы, көзқарасын қалыптастыру үшін үнемі үздіксіз шығармашылықтарын, ойлау қабілеттерін жан – жақты құнды, рухани дүниелермен байытып, дамытып отыру қажет.

Сыни тұрғыдан ойлауды дамыту сабақтарының негізінде оқушылар арасында қарым-қатынасты төмендегідей орнату қажет:

- Бір-бірінің пікірін тыңдау, ынтымақты қарым-қатынастың негізін қалыптастыру;
- Өзін жеке тұлға ретінде тануға жол ашу;
- Бір-біріне құрметпен қарау;
- Өз ойын ашық, еркін айтуға, пікір алмасу;
- Өзін-өзі, бірін – бірі бағалау;
- Мұғаліммен еркін сөйлесіп, пікір алмастыру;
- Достарының ойын тыңдай отырып, проблеманы шешу жолдарын іздей отырып, қиындықты шешуге көмектесу [2,299бет].

Сыни тұрғыдан ойлау технологиясының стратегияларын оқыту процесіне пайдалану негізінде бастауыш сынып оқушыларының оқуға деген ынта-ықыласының артқандығын, жақсы қасиеттердің қалыптасқандығын, мұғалімнің шыдамдылық, төзімділік сияқты сапаларымен қатар, оқушылардың басқаны қабылдау, түсіну, өзіндік пікірімен бөлісу сияқты жағымды қасиеттері қалыптасады. Бүгінгі қоғамға, мектепке керегі де осы – ізгі білімдер жүйесі.

Оқытудың осындай жаңа педагогикалық технологияларын сабаққа ендіру бүгінгі таңда әрбір ұстаздың басты мақсаттарының біріне айналуы қажет. Себебі, елімізге заман талабына сай қалыптан тыс ойлай алатын, шығармашыл, үздік шешімдер қабылдай білетін, белсенді, өзіндік идеясын ортаға салып, еліміздің атын көкке көтеретін жастарды тәрбиелеуіміз қажет.

Қазіргі таңда қай салада болмасын, ең алдымен біліммен қоса, білімнің негізінде тұлғаның сыни көзқарасы қалыптасып, өз үлестірін тигізуі қажет. Алайда, қоғамда ағарту жұмыстарымен айналысып жүрген кәсіби мамандардың өз ойлары мен пікірлерін жеткізуге қиналады. Сондықтан да сын тұрғысынан ойлау технологиясын дамытудың маңызы әр бір жеке азаматтарға үлкен септігін тигізеді.

Сын тұрғысынан ойлау технологиясын білім беру ұйымдарындағы мұғалімдер оқыту процесіне тиімді технология түрінде енгізуде. Ондағы мақсат – оқушы тұлғасының сөздік қорын, ойлана білу қабілетін, еркін ортаға бейімделуін, жағдаяттардан шыға білуін, мұғалімнің пікіріне сыни ой, өзіндік көзқарасын білдіруге, болашақта да бағындыратын жетістіктеріне үлкен септігін тигізуіне бағыт көрсету. Жалпы жаңашыл технологияны қолдану барысында әр сабақ психологиялық дайындықтан

басталады. Негізі сабақ процесін сын тұрғысынан ойлау технологиясының 3 құрылымы бойынша жоспарлайды:

- Қызығушылықты ояту
- Мағынаны тану
- Ой толғаныс [3,292бет]

Жоғарыдағы үш құрылым негізінде сабақ процесіне сыни тұрғыдан ойлау технологиясының стратегияларын енгізуге болады.

Мәселен: «Еркін жазу», «вендиagramма», «дөңгелек үстел», «эссе жазу», «көп деңгейлі сұрақ» [3,301бет]. Яғни оқыту процесінде тек дәстүрлі түрде ғана емес оқушы қызығатындай стратегия, әдістер мен тәсілдерді пайдаланған бала үшін де, оқытушы үшін де өте тиімді. Сын тұрғысынан ойлау технологиясының стратегиялары ең алдымен оқушыларды қызықтыра біледі және жаңа сабақты түсінуге үлкен көмегін тигізеді. Оқушылар тақырыпты өмірмен байланыстыра да, қоғамдағы болып жатқан проблемалар мен байланыстырып сыни ойларын бөлісе алады. Сондықтан да қай ортада болмасын өзіндік идеясын қалыптастыруға барлық адамзаттың мүмкіндігі ерекше әрі зор. Сыни тұрғыдан ойлау технологиясының стратегияларын қолдану негізінде дамытуға болады.

Сонымен, сын тұрғысынан ойлаудың әдістемелік тәсілдерін оқу үрдісінде қолданғандағы маңыздылығы мынада:

- мотивацияның артуы;
- дербес іс-әрекетінің артуы;
- ойлаудың белсенді болуы;
- оқушылардың білімі мен білік, дағдыларының жан-жақты дамуы;
- логикалық ойлаудың жүйелілігін меңгеру.

Сын тұрғысынан ойлау технологиясын қолдану нәтижесінде жеке тұлғаның қабілеттері жандана түседі және білім парадигмасы қалыптасады.

Сын тұрғысынан ойлау технологиясының тиімділігі жоғары, атап айтатын болсақ:

- Сапалы білім беру;
- Психикалық ізгілік туындату;
- Шығармашылыққа баулу;
- Жеке тұлға қалыптастыру;
- Тұлғалық жан жақты дамыту.

Қорытындылай келе, мына жайтқа көңіл аудартқымыз келеді: көп жаңа педагогикалық технологияларға қарағанда «Оқу мен жазу арқылы сын тұрғысынан ойлау» технологиясымен жұмыс мұғалім үшін ыңғайлы және мүмкіндіктері көп, мұғалімнің оқыту процесінде алдына қойған мақсатын шеше алуға көмектеседі. Ал енді оқыту процесінің негізі – жеке тұлғаны қалыптастыру болғандықтан, мазмұнды әрі мағыналы жұмыс ұйымдастырылуы қажет. Мұғалім мен оқушылардың жеткен жетістіктері мен оқыту нәтижелері бұл технологияның табысты екендігін көрсетеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Р. Исакова, З. Ерназарова «Жаңа технологияны пайдалану әдістері». ББК 74.202.4(5 Қаз) я 7 Қызылорда, 2004ж.
2. Ф. Б. Бөрібекова, Н. Ж. Жанатбекова «Қазіргі заманғы педагогикалық технологиялар».
3. «Бастауыш сыныптарда білім берудің тиімділігін арттыру жолдары» Алматы, «Рауан» 1994ж.
4. «Сын тұрғысынан ойлау технологиясы».
5. Крутецкой В.А. «О проблемной обучении» Москва: Высшая школа, 1967.

Артемьева Т.В.

(Россия, г.Казань, Казанский федеральный университет)

ФЕНОМЕН КОМИЧЕСКОГО В ПСИХОЛОГИИ И ФИЛОСОФИИ: ПРИРОДА И КУЛЬТУРА

Введение

Вопросы, связанные с исследованием комического обсуждаются в российских исследованиях по философии, психологии, лингвистике, социологии: исследования Мусийчук [1], Сычева [2], Кулинич [3], Рюминой [4], Латышева [5], Карасёва [6], Щербакова [7], Артемьевой [8]. Изучается философия комического и смеха, лингвокультурология юмора, социология политического юмора, эстетика смеха, когнитивные механизмы юмора в структуре комического, феномен юмора в социально-информационном взаимодействии. Подчеркивается, что смех рождается и существует в зоне

контакта: личностей и социальных групп, культур и эпох. Теории комического широко изучаются в философии, психологии, культурологии, социологии, однако серьезных психологических исследований, раскрывающих феноменологию юмора, возрастные особенности понимания и создания комической продукции в отечественной психологии проводится недостаточно.

Методологическая основа исследования:

- положения Бахтина [9] о смеховой культуре; исследования Лихачева [10] о смеховом мире, философии смеха Карасева [6], изучении социальных функций юмора и смеха Дмитриевым [11].

Преобладающим в работах ученых является мнение о выделении двух видов смеха: *смеха физиологического (смех тела)* и *смеха социального (смех ума)*, которые находятся между собой в оппозиции «природа – культура». Функция «смеха плоти» – не более чем выражение радости, в то время как собственно комическое отношение к миру реализуется в «смехе ума» [6]. Смех, тесно связанный с биологической природой человека (вульгарной и беспричинной телесной радостью, обжорством, пьянством, распутством), противостоял смеху культурному (цивилизованному, целенаправленному, отточенному и разумному) [2, С.63].

Разделение комического по мнению Aubouin E. проходит по линии бессознательное – сознательное, бесцельное – целенаправленное, что также можно считать специфической разновидностью дихотомии природа–культура. [12]. Рюмина М.Т., рассматривает смех в трех аспектах: как проявление физиологии человека, проявление его психической жизни, и как феномен культуры [4, С.2]. Докультурный, «психофизический смех» связан с телесным комфортом, как явление культуры рассматривается комическое. Сычев А.А также говорит о делении смеха по линии «природа – культура»: смех тела и смех ума. «Комическое» начало понимается как специфический, «высокий» тип смешного [2, С.81]. Смешное – это явление психофизиологического порядка, а комическое по мнению Борева [13] имеет эстетическую природу и социальный характер.

Физиологический (природный) смех

Термин «смех» имеет более долгую историю своего существования как взятый из непосредственного наблюдения за сферой физических проявлений деятельности человека [5, С.17]. Как внутреннее состояние души, положительное проявление чувств «смех – хохот, невольное, гласное проявление в человеке чувства веселости, потехи, взрыв веселого расположения духа; но есть и смех осмеяния, смех презрения, злобы» определяет смех Даль В.И. [14, С.241].

Типология видов смеха Юренева включает смех радостный и грустный, добрый и гневный, умный и глупый, гордый и задушевный, снисходительный и заискивающий, презрительный и испуганный, оскорбительный и ободряющий, наглый и робкий, враждебный, иронический и простосердечный, саркастический и наивный, ласковый и грубый, многозначительный и беспричинный, торжествующий и оправдательный, бесстыдный и смущенный, веселый, печальный, нервный, истерический, издевательский, физиологический, животный [15, С.8].

Л.В. Карасёв «смеху плоти» или «смеху тела» относит глупый, низкий, радостный, витальный, смех сытости и удовольствия [6, С.209]. За телесным смехом нет ничего, кроме памяти о витальной энергии, об энтузиазме размножающегося и играющего тела. Физиологическими причинами, не требующий участия каких-либо мыслительных процессов вызывается физиологический смех, именно с ним мы имеем дело, когда говорим, что первый смех возникает на сороковой день жизни. Этот смех внешне беспричинный, в то время как для смеха культурного (социального) свойственно наличие объекта, т.е. смешного, над которым смеются [4, С.135]. Физиологический смех (в ее подходе – психофизиологический смех) также можно было бы назвать естественным, природным или радостным смехом. Это по преимуществу, смех ребенка, но с возрастом, как отмечает Л.В. Карасёв, его вытесняет «взрослый» смех, «смех ума» [6, С.21].

Физиологический смех может быть вызван щекоткой и воздействием химических веществ: алкоголя, наркотиков и др., а также к нему можно отнести истерический смех, смех психически неуравновешенных людей [5, С.19].

М.А. Кулинич относит к смешному достаточно широкий круг явлений: случайные совпадения, нелепые внешние положения, клоунский трюк, забавная выходка рассеянного человека, остроумный афоризм, неожиданное раскрытие внутренней пустоты и ничтожества личности – все, что может возбудить соответствующую языковую реакцию [3, С.85].

Физиологический смех не является продуктом цивилизации, а существует как некая природная данность, присущая человеку практически с рождения, и, как отмечает Ю.В. Латышев, данный вид смеха не требует аудитории [5, С.19], поэтому физиологический смех является, по преимуществу, объектом изучения естественных наук: физиологии, психофизиологии, биологии.

Культурный смех

Культурный смех, смех «ума», связан с комической оценкой [6, С.209]. По мнению Л.Н. Столовича, комическое – это саморазоблачение явлений и людей, обнаружение их подлинного ценностного значения, которое оказывается ничтожностью, антиценностью; это обнаружившееся противоречие и контраст между явлением и его отдельными сторонами, имеющими отрицательный ценностный потенциал, и подлинными общечеловеческими ценностями [16, С.262].

Традиционно считается, что комическое бывает сатирическим и юмористическим и выступает в качестве трех основных форм, которые называют юмором, сатирой и иронией. Н. Гартман, рассматривая различные формы комического, говорит о двух его подразделениях: сердечной (юмор) и бессердечной (сатиры) веселости [13, С.19]. Л.Н. Столович также выделяет две основные его формы комизма: «комизм сатирический» и «комизм юмористический» [16]. Промежуточной формой комического выступает ирония. Чистые состояния юмора, сатиры и иронии в реальной жизни встречаются довольно редко. Это связано, прежде всего, с тем, что характер смеха определяется намерениями субъекта, которые стороннему наблюдателю оценить сложно. Ю.В. Латышев утверждает, что границы между этими понятиями провести невозможно: в лучшем случае, можно выделить пограничные области [5, С.27]. По мнению Борева Ю. сатира и юмор являются крайними полюсами широкого спектра различных форм комического [13, С.84]. Латышев выделяя в качестве еще одной самостоятельной формы комического сарказм, считает, что именно он, а не сатира является крайним полюсом всевозможных форм комического.

О.С. Редкозубова подразделяет смеховую культуру на иронию, карикатуру, пародирование, сатиру и юмор, понимая под смеховой культурой культурно-психологический феномен, в котором выражается способность человека к комической оценке действительности [17, С.27]. М.Т. Рюмина выделяет следующие «субкатегории» или «модификации» комического: юмор, остроумие, ирония, сатира, пародия, карикатура, гротеск [4]. М.И. Станкин говорит о четырех формах комического: бессмысленный смех, смех юмористический, высмеивающий смех, смех торжествующий [18, С.120]. Таким образом, в структуре комического выделяют юмор, сатиру, иронию, сарказм, остроумие.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что феномен комического необходимо изучать во всех его проявлениях в целостности и единстве.

К настоящему времени уже ясна принципиальная целостность смеха во всех его проявлениях, слияние сфер «культурного» и «природного» смеха, поэтому разведение полюсов смеха представляется неправомерным. Как целостность человека обуславливается единством соматического и социального, притом игнорирование одного пагубно для другого, так и единство смеха обусловлено взаимодействием «смеха ума» и «смеха тела» [2, С.82].

Смех не может быть *только* «смехом ума» или «смехом тела»: непреодолимой границы между этими видами смеха не существует, любое исследование, посвященное смеху, должно исходить из принципиальной целостности и единства этого феномена. Дифференциация смеха должна проводиться в рамках целостного его рассмотрения. Исследование смеха должно учитывать существование различных тенденций в комическом (телесных и рациональных), возможность их пересечений, совпадений, взаимовлияний.

Литература

1. Мусийчук М.В. Когнитивные механизмы структуры комического: философско-методологические аспекты. -2012, 365 с.
2. Сычев А.А. Природа смеха или Философия комического. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та. – 2003, 176 с.
3. Кулинич М.А. Лингвокультурология юмора (на материале английского языка): монография. – Самара: Издательство СГПУ. – 2004, 264 с.
4. Рюмина М.Т. Эстетика смеха: Смех как виртуальная реальность. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». – 2011, 320 с.
5. Латышев Ю.В. Феномен юмора в социально-информационном взаимодействии: Новосибирск. – 2003, 147 с.
6. Карасёв Л.В. Философия смеха. – М.: Российский государственный гуманитарный университет. – 1996, 224 с.
7. Щербакова О.В., Осорина М. В. Юмористический компонент как фактор повышения сложности интеллектуальных задач (на примере теста Д. Векслера). – Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009, Серия 12, Вып. 1. Ч. 1, С. 108-115.
8. Aliullina F.M., Artemyeva T.V. Dialectics in understanding comic text contradictions by children // Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict. – 2016, Volume 20, Special Issue, P – 13-20.
9. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. -2-е изд. – М.: Худож. лит.-1990, 543 с.
10. Лихачев Д.С., Панченко А.М. Смеховой мир Древней Руси. Ленинград: Изд-во Наука. – 1976, 213 с.

11. Дмитриев А. В. Социология политического юмора. М. – 1998, С.300.
12. Aubouin E. Technique et psychologie du comique. Marseilles.P. – 1948, С.12-13.
13. Боров Ю. Комическое, или О том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия. – М.: Искусство. – 1970, 269 с.
14. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: современное написание: В 4-х т. / В. И. Даль. – М.: Астрель: АСТ – 2003, Т. 4, С.-1097.
15. Юренев Р. Советская кинокомедия. – М.: Наука – 1964, С.-8.
16. Столович Л.Н. Философия. Эстетика. Смех. – СПб–Гарту: Крипта – 1999, С.32.
17. Редкозубова О.С. Смеховая культура студенчества как креативно-онтологический феномен: Дис. на соиск. ученой степени к. филос. наук: 24.00.01 / О.С. Редкозубова. – Тамбов. – 2010, С.-27.
18. Станкин М.И. Юмор как средство психолого-педагогического воздействия: От смешного до серьезного – один шаг: Учеб. пособие – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК» – 2007, 256 с.

Аяганова А.Ж., Конкабаева А.

*(Қазақстан Республикасы, Қызылорда қ.,
Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті)*

БАСҚАРУ СТИЛІНІҢ ҰЖЫМНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АХУАЛЫНА ӘСЕРІ

Қазіргі таңда еңбек өнімділігі мен табыстылығын басшының іс-әрекетімен негіздеу психология ғылымының қолданбалы бағытының басты міндеттерінің бірі болып табылады. Кез-келген ұжымның психологиялық ахуалы басшының тек кәсіби сауаттылығына ғана емес, психологиялық ерекшеліктеріне де байланысты екендігі белгілі. Осы орайда, басшы қызметінің өнімділігі және жетістігі орындаған жұмысына қарай емес, қалай жүзеге асыратындығына орай сипатталады.

Көптеген зерттеулерде басшының жұмысын бақылау нәтижесінде мынаны анықтауға болады: басшы бір мәселенің өзін алуан түрлі тәсілмен, өзінше шешеді [1,2]. Әрине бұл жағдайда біз басшының басқару стилі туралы сөз қозғаймыз. Стилль дегеніміз- әлеуметтік құбылыс, өйткені, біріншіден, онда басшының көзқарасы мен сенімі бейнеленеді. Екіншіден, ол түптеп келгенде, жүйенің қалыпты жұмыс жасуының ақырғы нәтижесін ойластырады. Басшы ұстанған стилль ұжым мүшелерінің ұдайы назарында болып, олар мұны өзінше бағалап, қабылдайды. Әдетте, басшы стилль ұжымның бүкіл жүйесіне таралады. Өйткені, ұжым мүшелері басшының мінез-құлығына, іс-әрекетіне зер салады, соған еліктейді, содан үлгі өнеге алуға, үйренуге талаптанады.

Шын мәнісінде басшыға ұжымның барлық мүшелерін қанағаттандыратын жұмыс стилль қалыптастыру оңайға түспейді. Еңбек ұжымына ықпал етудің кейбір амалдары алуан түрлі бағалануы мүмкін. Егер бір басшы оларға сенім көрсету арқылы ықпал ететін болса, екіншісі «тиістісің», «міндеттісің» секілді қағиданы басшылыққа алады. Кейбір басшылар бағыныштыларына қатаң тәртіп орнатып, оларды өзінен «аулақ ұстайды» да, ұсақ-түйек мәселеге дейін өзі шешеді. Енді бір басшылардың есігі әрқашанда ашық, оған кез-келген мәселе туралы пікірлесуге, ұсыныс айтуға болады. Бір басшы күн сайын еңбек ұжымының бөлімдерін аралап отырады, ал екінші біреуі мұны қажет санамайды.

Бүгінде басқару стилльінің типі түпкілікті қалыптаспаған, сондықтан да, кеңестік және шет елдік әдебиеттерде оның өзі түрліше жіктеледі. Кейбір зерттеуде басшы стилльін былайша бөледі [3]:

1. Бір жақты автократтық стилль.
2. Билікті біркелкі қолдана отырып басқару стилльі;
3. Өндіріс үдерісіне немесе тұтастай жұмыс ағымына біркелкі қатысатын басқару стилльі;
4. Парламенттік сипаттағы басқару стилльі;
5. Бағыныштылар негізінен дербес, жоғары басшылардың тікелей қатысуынсыз-ақ әрекет ететін басқару стилльі.

Автократтық және парламентаралық стилльдер қолайсыз деп саналады, өйткені алғашқысында бағыныштылар тарапынан ешқандай дербестік болмайды, ал екіншісінде жұмыс жоспарсыз жүргізіліп, бағыныштылар мүлде дербес әрекет етеді. Ең қолайлысы кооперативтік стилль – «жақсы ынтымақтастық», «ұйымдасып әрекет ету», қиын-қыстау жағдайда өзара бірлесе, ынтымақтаса отырып күш біріктіру. Басшы жұмыскерлерді мұқият тыңдайды, олардың ұсыныс пікірлерін ескереді, нақты міндеттер қойып, шешімді жоспарлайды және қабылдайды. Мұндай стилльде қойылған міндеттер іскерлікпен орындалады, өйткені дәл осындай жағдайда қызметкерлер өзін іске қатыстымын деп есептейді.

Бүгінде төмендегідей стилльдер белгілі (басқару жүйесі деп аталады) [4]:

1. Қызметті беру стилльі;

2. Міндетті бөлісіп басқару;
3. Ерекшелеу тәсілімен басқару;
4. Жүйені ретке келтіру арқылы басқару.

Жоғарыдағы көрсетілген басқару стильдеріне сипаттама беріп өтеміз. Бірінші стиль: «Қызметті беру стилі» әрбір қызметкерге, өзі басқара алатын нақты істі тапсыруды көздейді. Бұл қызметкер өзіне бекітілген іске толық жауап береді, ал оның басшысы басқару жауапкершілігін саналы түрде шектейді.

Екінші стиль: «Міндетті бөлінісін басқару жүйесінде» басшы мен бағыныштылар ондағы міндеттерді бірлесіп қарастырады да, әрбір адамның міндет аясы белгіленіп, нәтижесіне орай жауапкершілігі айқындалады.

Үшінші стиль: «Ерекшелеу тәсілмен басқару» басшының міндеті өз қызметкерлерінің мүмкіндікті тиімді пайдалануына қолайлы жағдай туғызу болып саналады. Төменгі лауазымдағы қызметкерлер белгіленген еңбек нормасына және жұмыс нәтижесін бағалау межелеуіштеріне сәйкес көмек қажеттігін хабарлайды, ал көмек қажет бола қалса, қай уақытта екендігін мәлімдейді.

Төртінші стиль: «Жүйені ретке келтіру арқылы басқару» белгіленген тәртіпті қатаң басшылыққа алу, жұмыс үдерістері мен еңбек тәсілдерінің шаруашылық-экономикалық қызметін жеңілдету көзделеді. Демек, басқару стилінің жіктелуі алуан түрлі екендігін аңғарамыз, оның үстіне осы жіктеулердің қай-қайсысы болмасын басқарудың сан қырлы стилін толық қамтымайды. Бұл айтылғандарға қосымша басқару стилінің басқа да түрлері бар.

Басшы стилін жіктеу негізіне, әдетте, басшы мен бағынышты арасындағы қарым-қатынас сипаты алынады. Басшының жеке ерекшеліктеріне, оның саяси, ұйымдық, педагогикалық, моралдық-этикалық, кәсіптік сапалары жатады. Басшының стиль ерекшеліктері осы аталған компоненттердің (құрылым тармақтарының) қайсысы басым болатындығына байланысты. Практикада (күнделікті өмірде) басқару стилінің үш түрі жиі кездеседі: авторитарлық немесе автократиялық, демократиялық және либералдық.

Жалпы алғанда жұмыс барысында басшының беделі қалыптасады. Бедел тек лауазымдық жағдайымен ғана емес, сонымен бірге нақты біліммен, еңбекпен және адамдарға ұқыпты қатынаспен, түсінікпен келеді. Бедел (авторитет) – бұл белгілі әлеуметтік рөл. Басшы беделі еңбек өнімділігінің бірден бір кепілі екені сөзсіз. Сондықтан басшы беделінің шарттары мынадай: жаналық пен прогрессивтіктің және оларды өндіріске енгізу ынтасының болуы; еңбекқорлық, дербестік және қайсарлық; әділдік және принципшілдік; тапсырылған жұмысқа жауапкершілігі; сыйлау мен адамдарға деген әділдікті және талапты үйлестіру; байсалдылық, шыдамдылық, өзін-өзі сынауы; мәдениеттілік пен дұрыс басқару стилін меңгеру; адамдарға сену, сенім арту; беделділік шын болуы мүмкін, сонымен бірге өтірік те болуы мүмкін [5].

Басшының жалған беделінің қалыптасу жолдары төмендегідей:

- ағайыншылық (тумалық, жерлестік) бедел. Мұндай бедел ұжымда «өзіміздікі» болуға, сенімге еруге ұмтылыс нәтижесінде қалыптасады. Ол (мұндай бедел) ұжымды түгелдей бағындыруға бағытталмайды.

- әкімшілік бедел (коммуналдық бедел) – ол басшының жеке сапалық ерекшеліктеріне негізделген және құр әкімшілік стильді білдіреді;

- сатып алу беделі – басшы өзін жақтайтын, тыңдайтын қызметкерлермен қоршауының нәтижесі.

- қорқыту беделі – сын көзқарастарды, ойларды басу айтылғанды ешқандай ойсыз орындату жағдайын қалыптастыру;

- басшыдан қорғану беделі – өзінің кәсіптік, мамандық деңгейінің нашарлығы байқалып қалатын жағдайлардан қашу, әр уақытта өзінің қимылдарын алдын-ала қорғау, барлығын жоғары басшылыққа аудару.

Басшы жұмысының стилі – оның басқару үдерісінде қолданатын сипаттық әдіс, тәсіл, амалдар жиынтығын білдіреді.

Басшы стилі басқару әдістерімен белгілі бір қатынаста және байланыста болады. Басшы стилі – бұл шешім қабылдау және қызметкерлерге тапсырма беру әдісі. Бұл ұғымның ең әділ, дұрыс мағынасы мынандай: «тәсіл мен стильді салыстыруға болады». Басшының дербес стилі алуан түрлі объективті факторлардың ықпалымен қалыптасады. Басшының жеке стилі төмендегідей факторлар ықпалымен қалыптасады [6]:

1. Өндірістік қимыл-қызмет сипаты және өндірістегі экономикалық жағдай.
2. Басшымен бағынышты арасындағы өзара қарым-қатынас.
3. Психологиялық қасиеттері
4. Қызметті атқару тәртібінің жағдайы

5. Ұжымның демократиялық және әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктері (жыныс-жас құрамы ұжымның, мамандық және атқарушы, т.б.). Басшы стилі үнемі жетілдіріліп отырылуы тиіс. Стильдің қалыптасуы – бұл ұзаққа созылатын, күрделі мақсатты үдеріс.

Басшы өзінің әрекетінде шешім қабылдап, оның орындалуын ұйымдастырып, қарауындағы адамдардың жұмысын бақылаған кезде ол міндетке лайық әрекет етеді. Әйтсе де, бұл жағдайда әрбір басшы оның басшылық стилін айқындайтын басқару үдерісінде өзіне тән әдіс – әрекетімен, өзіндік ерекшелігімен көрінеді. Барлық жағынан ұқсас екі адамның болмайтыны сияқты, бір-бірінен айнымайтын басшылық стилі де болмайды. Басшылық стилі басшылар мен бағыныштылардың араласуымен, олардың өзара қарым- қатынасымен, бүкіл еңбек ұжымның ықпалымен қалыптасады.

Стиль ұжымдағы әлеуметтік қатынастардың бүкіл біртұтас ықпалымен қалыптасқанымен, ол белгілі дәрежеде басшыға да байланысты болады. Өйткені шаруашылық пен тәрбие жұмысының табиғи байланысын практикада жүзеге асыратын тек басшы ғана. Оның қызметінің жемісті болуы көптеген күрделі факторлар арқылы анықталады.

Басшы еңбегінің тиімділігін, істің қорытындысымен ғана өлшеуге болады. Барлық шығармашылық еңбек сияқты басшының еңбегін оның шығарған өнімі, қабылдаған шешімі және барлық уақытта дерлік оны қабылдауға кеткен уақыты көрсетіп бере алмайды. Сондықтан басшының өндірісті басқарудағы еңбегін оның шешімді қабылдауға жіберген уақытымен емес, ақырғы нәтижесін есептеп, объективті бағалау қажеттілігі туындайды.

Басқару стилі – бұл басқарушының бағынушыларға деген үйреншікті үлгілі тәртібі, яғни ұйымның өз мақсатына жетуі үшін әсер етуі мен оларды қозғауы.

Басшының басқару әрекетінде еңбек өнімділігіне тікелей әсер ететін әрбір стильдің өзіндік ерекшеліктері бар екендігі белгілі. Басқарушы өз уақытының көп бөлігін байланыстырушы ретінде шығындайды, өндірістік топ пен ұйымның мақсаттарының толық сәйкес болуын қамтамасыз етеді және де сол топтың өзіне қажет қорларын алуын қамтамасыз етеді.

Басшы мен ұжым мүшелерінің арасындағы қарым-қатынас жақсаруы немесе нашарлауы және міндеттері құрылуы немесе құрылмауы, ал басшының лауазымды өкілеттілігі үлкен және кіші болуы мүмкін.

Басқарушының маңызды сапа қатарына оның барлық бағынышты адамдарды күштеуі, бірақ өнімді жұмыспен, олардың қызметтерінде қажетті бақылауды іске асыруы жатады. Басқарушы өзіне бағынышты адамдарға олардың «жас», «епсіз», «салмақсыз» болуына сенімсіздікпен қараса олардың жұмысына деген сенімсіздік жағдайын туғызады. Қазіргі басшы барлық мәселелер бойынша қағидаға негізделген позицияға ие болуы керек: адал және әділ, әріптестеріне мейіріммен қарау, олармен қызмет істеуге дайындығын білдіру, сондай-ақ бағынушылар жағынан қысымға қарсы шығы білу, басшылық қатарына үнемі өз білімдерін жалпылау, қоршаған адамдардың күдікті өтініштеріне әдептілік жағынан да келіспеу. Жақсы менеджер өз жұмыс уақытын дұрыс жұмсап, тұрақтамаушылық және инерциямен күресе біледі.

Қызметкердің тиімді басшылық ету қабілеті, әдептілік талаптарды қадағалау келесі факторлардан негізделеді: өзін басқара білу қабілеті; жекелей анық мақсаттар; үнемі жекелей көтерілім тірегі; мәселелерді шеше білу; инновацияға қабілет және өнерпаздық; қоршаған орта әсеріне үлкен қабілет; қазіргі басқару келістерін білу; қызметкерлерді басқару қабілеті; бағынушы адамдарды дамыту және оқыта білу; тиімді жұмыс топтарын құру және дамыту.

Басқарушы үшін ең бастысы-өз қызметкерлерін бастамашыл ғана емес, сондай-ақ олардың мәселелерін шешу жөнінде де қолдау болып табылады. Бастық үшін қызметкерлерге олардың қиын кезеңдерінен өтуге көмектесуде ең көп тиімділікке жететін типтік келістер келесіден тұрады:

- ол қызметкерлерді олардың мәселелерін шешу үшін қаражатпен қамтамасыз етеді, бірақ ол оны олар үшін жасамайды;
- басшы өзіне бағынышты адамдарды қажет емес мәселелерден босатуға талпынады;
- егер қызметкер қандай да болмасын мәселені шеше алмаса, басшы оны уақытша қоя тұруға немесе оған басқа жақтан ойланып қарауды ұсынады;
- егер жетекші ұжымда келіспеушілік туындауын аңғарса, келіспеушілік жақтардың қарым-қатынастарын жақсарту үшін жұмыс ұйымдастыру қажет.

Қорытындылай келе, еңбек қоры болып табылатын ұжым – қоғамның бастапқы ошағы, әлеуметтік құрлымның негізгі бөлшегі болып табылатын әлеуметтік топ. Ұжым басшысы алдында туындайтын мәселе ол: қиын өндірістік және әлеуметтік міндеттерді бірігіп және тиімді шешетін, ойлары бір ұжымды әр-түрлі адамдардан ұйымдастыру. Біріккен ұжымды келесі ерекшеліктер ажыратады: оның мүшелерінің сезімдері мен тілектерінің жалпылығы, бірге болуға ұмтылыс, бірге еңбек ету, жалпы топтық нормалардың, құндылықтарының және жалпы міндеттерінің болуы; ұжым мүшелеріне тәрбиелі әсер ету мүмкіндігі, кез-келген жағдайдағы тәртіпке салынғандығы, өзара

жауапкершілік және өзара көмек сезімдері. Сондықтан ұжымды тиімді басқаруда стильдің әсерін психологиялық негіздеу өзекті мәселелердің қатарынан орын алады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Гончаров В.И. Менеджмент.- Минск : Современная школа, 2010. –С.635.
2. Зиновьев, В. Н. Менеджмент: учебное пособие: – Москва: Дашков и Кс, 2010. – С.312.
3. Герчикова И.Н. Менеджмент. – М.: Юнити-Дана, 2009. – С. 412.
4. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности. М., 2000- С.326.
5. Коротков, Э. М. Менеджмент : учебник для бакалавров- Москва: Юрайт, 2012. – С. 640.
6. Вечер Л.С. Секреты делового общения. М., 1996-С.295.

Аязбекова Р.А.

*(Республика Казахстан, Алматы,
Казахский гуманитарно –юридический университет)*

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОЗНАНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО

Модернизация сознания и поведения государственного служащего – это новый формат работы с людьми, представителями разных социальных групп.

На основе данных наблюдения, результатов проведенных нами исследований, многолетнего опыта подготовки государственных служащих можно утверждать, что это возможно лишь при условии активного применения достижений психологии [1].

Психологическая, в частности, коммуникативная компетентность, о которой говорится в данной статье, по нашему мнению, относится к основной составляющей успешной деятельности человека, посвятившего себя государственной службе, поведение которого соответствует новым требованиям общества.

Практически почти вся повседневная деятельность государственного служащего происходит в виде общения с людьми (коллегами, посетителями, руководством, подчиненными). Следовательно, успешность государственного служащего любого ранга в значительной степени зависит от его коммуникативной компетентности, т.е. умеет ли он общаться, показывать пример высокой культуры и этики поведения и общения, как со своими коллегами, так и с посетителями, большинство которых, в основном, приходят с различными просьбами. Иными словами, государственный служащий, работающий в новом формате, старается «понять» поведение посетителя и оказать ему помощь (материальную, консультативную или психологическую), естественно, в рамках закона. В результате человек уходит с чувством удовлетворения. Понять поведение посетителя или коллеги помогает умение только разбираться в особенностях характера, а также знания о том, как влияет социальное окружение на формирование тех или иных черт характера. К примеру, одни люди отличаются обаянием, а другие проявляют грубость, агрессивность. Возникает вопрос: что это? Маска или сущность человека? Чтобы государственному служащему ответить на данный вопрос, ему требуется знать не только о существовании так называемых стереотипов поведения, но и о различных факторах, лежащих в основе поступков, человека. К самым существенным факторам, по мнению ряда авторов, относятся: а) восприятие, б) мотивация, в) эмоции, г) опыт, приобретенный в жизни. [2,3,4].

Восприятие мира, окружающих людей осуществляется с помощью органов чувств. Человек получает информацию, которую затем начинает интерпретировать. И здесь могут возникнуть проблемы в общении. Причина проблем кроется в субъективности восприятия, зависящая от многих обстоятельств (разные ценности и идеалы, разное образование, степень информированности и др.), вследствие чего возможно появление несовпадения представлений общающихся людей. Ошибочное представление влечет неверную интерпретацию тех или иных событий, что может существенным образом повлиять на взаимоотношения между людьми. Нередко возникают иллюзии восприятия в виде разнообразных «эффектов»: эффект ореола (галозэффект), эффект новизны, эффект бумеранга. Некоторыми авторами эти эффекты рассматриваются как проявления стереотипизации. Образцы восприятия и поведения для наиболее часто повторяющихся ситуаций, по мнению некоторых авторов, относятся к социальным стереотипам.

В процессе восприятия (познания) другого человека нередко осуществляется эмоциональная оценка собеседника, которая проявляется в виде симпатии или антипатии к нему; позже возникает попытка понять его поступки (цели, мотивы, установки и т.д.). Итак, первоначально воспринимаются внешние признаки собеседника (коллеги или посетителя), которые соотносятся с его личностными характеристиками, и затем начинается интерпретация его поведения.

При этом немаловажным является тот факт, что в процесс восприятия включены и государственный служащий, и другой участник общения (коллега либо посетитель.). Поэтому сопоставление себя с другими осуществляется с двух сторон. Происходит взаимоуподобление обоих участников общения, т.е. принятие во внимание потребностей, мотивов другого (второго участника). Следовательно, каждый из них, опираясь на свою способность мыслить, на свою память и предвидение, анализирует собственные действия и активно пытается заранее спрогнозировать и оценить их последствия. Кроме того оба собеседника принимают решения и планируют, какие именно действия им нужно предпринять, чтобы добиться результата, который больше всего будет соответствовать их потребностям и желаниям.

С другой стороны, стереотипы не всегда имеют оценочную нагрузку, превращаясь в определенные штампы, хотя и не способствующие точности, но и не позволяющие сокращать процесс познания. К примеру, четкая, ясная, грамотная речь свидетельствует об образованности человека. Тем не менее, стереотипизация часто приводит к возникновению предубеждения, что может привести к проблемам не только в общении людей, но и их взаимоотношениям. Так, например, использование различных ярлыков приводит к возникновению предвзятых выводов: «все, кто имеет отношение к государственной службе, – «бюрократы, « коррупционеры», все мусульмане – «террористы» и т.д.

Барьером в общении может быть и эффект бумеранга, когда вопреки желанию говорящего, складывается неприятный образ о нем или, наоборот, в результате отсутствия учета психологии сочувствия к обиженному властями создается образ « гонимого», «жертвы» [5Г.М. А.].

Полностью предупредить ошибочное восприятие и интерпретацию фактов, событий трудно. Тем не менее, тщательно продуманная подготовка и точно выполняемые пункты разработанного плана позволяют свести к минимуму возможные ошибки.

Мотивы – это причины, побуждающие людей действовать определенным образом. В психологии выделяют первичные и вторичные мотивы. Первичные мотивы продиктованы физиологическими потребностями, вторичные – социальными потребностями и стремлением достичь успеха. К наиболее важным мотивам, определяющим человеческое поведение, относятся: беспокойство, стремление к тому, чтобы окружающие приняли человека, и желание добиться поставленной цели. Следовательно, мотивы продиктованы потребностями, а потребности могут возникнуть под воздействием как внутренних, так и внешних факторов. Мотивы опираются на побуждения и стимулы, которые подталкивают людей к действиям. Стало быть, мотивацию можно использовать и для того, чтобы кого – то уговорить, кого-то отговорить для того, чтобы пробудились их потребности, желания, т.е. сдвинуть с места своих собеседников, подтолкнуть их к тем или иным действиям.

Чем лучше государственный служащий понимает мотивы поведения коллег или пришедших на прием людей, направление их мыслей, причины их поступков при тех или других обстоятельствах, тем более эффективнее и результативнее осуществляется процесс общения с другими. Нередко за поступками человека стоит не один, а сразу несколько мотивов[6,7.8 и др.].

Наряду с мотивацией, в значительной мере определяющей поведение людей, отмечается еще один фактор, оказывающий огромное влияние на поведение, на поступки людей. Это – эмоции. Считается, что не меньшее значение, чем мотивация, имеет эмоциональная сторона общения. В психологии выделяют два вида эмоциональной напряженности: собственно эмоциональная напряженность и операциональная напряженность. Первая дезорганизует деятельность, вторая, напротив, мобилизует человека на оптимальное ее выполнение. Собственно эмоциональная напряженность возникает у людей на фоне ассоциаций от прошлых неудач, стойкого негативного отношения к тому или другому человеку. Она приводит к ослаблению внимания, контролю над ошибками, к ухудшению оперативной памяти, снижению общей работоспособности, к появлению стереотипных высказываний, нарушению динамики речи и т.п. Все это не только маскирует поведение человека, но приводит к гораздо более опасным последствиям, так как чаще всего сочетается с негативной оценкой государственного служащего со стороны населения. Отсюда – возникновение стойких отрицательных эмоций, переносимых на весь процесс общения и взаимодействия, на резкое снижение мотивации вплоть до полной подмены внутренних, личностных мотивов внешними и как результат – нарушение нормальных взаимоотношений между людьми. Известно, что эмоции могут вызвать перемены во внешнем облике: сдвинутые брови, нахмуренное лицо о, в глазах сверкают искры. При этом повышается давление, учащается пульс, к лицу приливается кровь, могут выступить капли пота на лбу. Нередко в результате постоянных причиняемых препятствий, человек испытывает отчаяние, а вслед за ним раздражение и гнев, что приводит, в конце концов, к агрессивному поведению у одних людей или к депрессии, фрустрации, стрессу у других

Иногда к эмоциям примешивается еще один фактор – опыт, приобретаемый в течение жизни. В течение жизни создается банк ассоциаций, которые служат базой для создания системы ценностей, возникновения предубеждений, осторожности и т.д. В каждом случае впечатления, возникающие у человека, могут вызвать различные ощущения, как положительные, так и отрицательные. Какая-то несущественная мелочь может вызвать целый комплекс эмоций и повлиять на настроение и отношение человека к другому человеку. Причем человек не всегда может проконтролировать себя до конца, понять, откуда идут эти чувства.

Следует обратить внимание на то, что такая реакция свойственна в равной мере всем людям и это может повлиять на межличностные отношения.

Психологически компетентный государственный служащий понимает, что, разговаривая с другим человеком, он посылает ему не только словесное послание, но также выражает свое отношение к нему, к тому, что он чувствует по поводу темы беседы. Если государственный служащий умеет выявить психологический подтекст действий и поступков других, то он способен прогнозировать поведение тех, с кем общается. При этом значение имеет язык поз, устойчивое внимание визуальный (зрительный) контакт. Недаром считается, что глаза – зеркало души, состояния человека [9,10].

Особо ценный ключ к пониманию чувств человека – это умение слушать и выступать. Каждый человек имеет свою манеру слушать, свой стиль слушания. Поза, жест, движение и говорящего и слушающего человека характеризуют их отношение друг к другу. Кивки головой действуют на говорящего одобряюще. Быстрый наклон, поворот головы в сторону, жесты указывают на то, что слушающий желает что-то высказать.

Межличностное пространство или расстояние также является важным фактором в общении [11,12].

Практика реальной действительности предъявляет повышенные требования к уровню профессионализма, компетентности, в том числе коммуникативной, представителей властных структур в работе с различными группами населения и с отдельными гражданами. В этих условиях чрезвычайно значимы роль и значение модернизация сознания и поведения для создания нового образа современного государственного служащего и его непосредственное участие в формировании позитивного имиджа всего государственно – чиновничьего аппарата независимого Казахстана.

Литература

1. Аязбекова Р.А. Темперамент, характер и поведение госслужащих/ Республиканский журнал для депутатов и государственных служащих. Алматы: ИГМУ, 2012, № 3, с.82-88.
2. Психология человека от рождения до смерти. Под ред. А.А. Реана. М., АСТ, Прайм, 2015.
3. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е., Леонтьев А.Н.: Деятельность, сознание, личности. М.: Смысл. 2005.
4. Честара Д. Деловой этикет. М., 2000.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс. 1996,
6. Большой психологический словарь. Сост. и общая ред. Мещерякова Б., Зинченко В.П.. М.: АСТ МОСКВА, Сб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009.
7. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Академия, 2010,
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2001..
9. Асеев ВТ. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
10. Зигерт В., Ланге Л. Руководить без конфликтов. М., 1990.
11. Панасюк А.Ю. Управленческое общение. М., 1990
12. Пиз А. Язык телодвижений. Нижний Новгород, 1992.

Байдрахманова А.К., Абдулаева Д.Н.

*(Республика Казахстан, г. Алматы,
Казахский государственный женский педагогический университет,
Кризисный центр «Ана Үйі-Дом мамы»)*

«СТОКГОЛЬМСКИЙ СИНДРОМ» В СТРУКТУРЕ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ У ЖЕНЩИН КРИЗИСНОГО ЦЕНТРА «АНА ҮЙІ-ДОМ МАМЫ

Кризисный центр «Ана Үйі -Дом Мамы», который был открыт в декабре 2013 году в Республике Казахстан и проводит огромную социально – психологическую работу по профилактике сиротства малышей, насилия, среди девушек, беременных и мам в возрасте до 30 лет.

Основной миссией общественного фонда « Ана Үйі-Дом Мамы» является сохранение ребенка в семье (с родной матерью). Проект призван помочь женщинам в сложных жизненных ситуациях, предоставляя им моральную и материальную поддержку, а их детей спасает от сиротства.

Идея открытия данного кризисного центра принадлежит Айдыну Рахимбаеву и его супруге Анар Рахимбаевой. Данный социальный проект вызвал широкий общественный резонанс, в него вошли казахстанские бизнесмены в качестве меценатов. [3]

Истории молодых женщин кризисного центра непохожие друг на друга. Кого-то бросил муж, а идти с ребенком было некуда, кто-то решил прийти сюда сам, а кого-то привели родители, родственники, кто-то узнал из социальных сетей о такой социально – психологической поддержке. После показа фильма, «Анашым, мені қалдырма», активность обращения женской аудитории – жертв возросла, есть женщины и девушки, которые сами обратились в данный центр ввиду кризисного положения.

Объединяет всех подопечных данного кризисного центра виктимная характеристика поведения с разной классификацией жертвенности, слабые мотивы осознанного материнства и жизненная безнадежность.

Следует отметить, что у 60% подопечных кризисного центра «Дом Мамы» проживающих в семьях с супругом, с гражданским мужем встречается **«стокгольмский синдром»**.

Название синдрома было предложено Нильсом Биджерот, криминалистом, анализировавшим захват заложников в 1973 году. Жертвами террористов стали 3 женщины и мужчина, которых двое мужчин удерживали в банке на протяжении 5 дней. А поводом для исследования и анализа ситуации стало поведение заложников во время операции их освобождения и после этого. Так, жертвы при освобождении встали на сторону своих захватчиков. Более того – даже на суде они просили для обидчиков амнистии. После того, как захватчики отправились отбывать реальное тюремное наказание, две девушки (бывшие заложницы) обручились с ними.

Для казахстанских семей характерно, когда роли жертвы выступает жена, в роли агрессора – муж. Отношения между мужчиной и женщиной кажутся абсурдными и не поддающимися логике, когда жена не сопротивляется насилию, моральным и физическим издевательствам мужа или сожителя.

Чаще всего подопечная кризисного центра являясь потерпевшей, выносит регулярные унижения, запугивания, избиения и при этом оправдывает мучителя, не подает на развод. [1. С.12]

Подопечная объясняет свое поведение персоналу кризисного центра следующим образом:

- 1.«Терплю унижения, чтобы растить ребенка в полной семье».
2. «Уят» – стыдно перед родней, поэтому молчу и выдерживаю все унижения».
3. «Я терплю, потому что он меня содержит финансово».
4. «Я не могу его бросить, потому люблю и верю, что насильственная ситуация исправится».
5. «Я живу с тираном, т.к. мне некуда идти, нет собственного жилья».

Психологический анализ поведения молодых женщин с детьми кризисного центра «Дом Мамы» позволяет говорить о материнской депривации. Сам термин «депривация» стал широко известным в 40-50 гг. XX века- в период массового сиротства. Исследования тех лет показали, что дети, лишённые материнской заботы и любви в раннем детстве испытывают задержку и отклонения в эмоциональном, физическом и интеллектуальном развитии. [1.с 57]

В современной научной литературе термин «депривация» (от лат. *deprivatio* – потеря, лишение чего-либо) активно используется и означает – «то психическое состояние, которое возникает в результате жизненных ситуаций, где человеку не предоставляется возможности для удовлетворения его важнейших потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени». [2.с8]

У подопечных «Дома Мамы» чаще констатируем скрытую материнскую депривацию – ситуации, когда нет явной разлуки ребенка с матерью, но есть явная недостаточность их отношений или определенные нестроения этих отношений. [3]

Мы считаем, что такая психологическая картина вызвана последствиями или острыми проявлениями «стокгольмского синдрома». Женщины, пребывающие в кризисном центре не всегда может полностью погрузиться в осознанное материнство, кормить с любовью малыша, гибко реагировать на потребности и нужды своего ребенка.

По наблюдениям персонала кризисного центра отмечается, что в психическом развитии депривированных младенцев, чьи мамы пережили «стокгольмский синдром» начиная со 2-го полугодия первого года жизни, часто обнаруживаются проявления регресса:

- нежелание контактировать с взрослым;
- отсутствие положительных эмоциональных проявлений – улыбок, мимических реакций, двигательной активности в ответ на появление взрослого;
- преобладание отрицательных эмоций;
- нарушение зрительной фиксации (ребенок отказывается смотреть в глаза взрослому);

-отсутствие некоторых поведенческих навыков (захвата и удержания игрушек, множественных манипуляций с предметами, рассматривания нескольких объектов).

Подопечная, переживающая данный синдром мало заинтересована в совместной игровой деятельности с малышом. Выявляются особенности игровой деятельности – отсутствие тематических и ролевых игр. В большинстве случаев малыши бесцельно переключаются с места на место. Отмечается недостаточность развития манипуляторной деятельности (тонкой моторики). Задержка развития речи проявляется преобладанием однословных высказываний и рудиментарных речевых форм – лепета.

Почему подопечные кризисного центра «Дом Мамы» переживает «стокгольмский синдром», что мешает им исправить виктимную среду, жить в психологической безопасности и растить ребенка? [3]

Анализ поведения молодых женщин выявляет причин развития такого ущербного сценария отношений:

1. Особенности характера. В этом случае женщина считает, что она просто не достойна нормальных отношений или воспринимает отношения по принципу «бьет – значит, любит», «лучше уж так, чем быть одной». Поэтому неуважительное, грубое отношение к себе воспринимает как должное. Мужчина же, который от природы имеет властный, взрывной характер, выбирает себе в супруги именно такую, слабую женщину, которой он сможет управлять, повелевать и самоутверждаться.

2. Ошибки в воспитании. Типичная для казахстанской семьи. Сделать из дочери жертву могут и сами родители, которые воспитывают ее методом угнетения, критики и унижения, или вообще не занимаются ребенком, вызывая в нем чувство ненужности. В свою очередь вырасти тираном может мальчик, который воспитывается в атмосфере агрессии и унижения, впитывает ее в себя как норму отношений и несет во взрослую жизнь.

3. Последствия травматической ситуации. Роль «смирно терпящей» может сформироваться у молодой женщины уже в ситуации насилия как защитный механизм. Она думает, что если будет вести себя покорно и тихо, то у ее тирана будет меньше поводов для гнева. Значительно усложняет такую ситуацию наличие детей- зачастую именно попытки сохранить полноценную семью заставляют женщин прощать своих обидчиков.

Очень часто такая форма отношений в семье подопечной кризисного центра приобретает форму замкнутого круга: насилие – раскаяние – прощение – насилие. Слабость характера жертвы и ее неспособность решить проблему «в корне» дает агрессору возможность издеваться дальше.

В результате молодая мама, вырабатывает определенную тактику выживания рядом со своим мучителем:

- Акцентирование на положительных и отрицание негативных эмоций. К примеру, благодное спокойное поведение агрессора каждый раз воспринимается как надежда на улучшение отношений, и жена отчаянно старается ничем его не нарушить. И при этом так же отчаянно старается не думать о том, что будет, если тиран все же «сорвется».

- Утрата своего «Я». Попытки сохранить хрупкий мир в семье заставляют жертву настолько проникнуться интересами, привычками и желаниями своего мучителя, что она начинает жить его жизнью, забывая о своей. Ее целью становится первоочередное удовлетворение потребностей тирана и полная поддержка любого его мнения. Свои же потребности и жизненные кредо отходят далеко на задний план.

- Скрытность. Нежелание постороннего вмешательства в семейную ситуацию и неприятие ущербности отношений заставляет женщину (ребенка) максимально ограничивать доступ к своей личной жизни. Они либо избегают разговоров на тему семейных взаимоотношений, либо ограничиваются стандартной фразой «все нормально».

- Гипертрофированное чувство вины. Мало того, что домашний агрессор постоянно получает от своей жертвы прощение, очень часто она сама винит себя (свой характер, поведение, умственные способности, внешность и т.д.) в том, что он ведет себя агрессивно.

- Самообман. Еще одно психологическое приспособление к ситуации при «стокгольмском синдроме» в быту, когда страдающий от насилия член семьи убеждает себя в положительности агрессора. Это формирует ложные чувства уважения, любви и даже восхищения.

Диагностика данного синдрома строится на изучение всей психологической картины подопечной, поступившей в кризисный центр. В общих чертах работа психолога строится на поэтапном интервьюировании жертвы с применением тестовых методик. «Стокгольмский синдром» является проблемным в лечении в том плане, что как и зависимости нередко не признается проблемой самой женщиной. Именно поэтому даже при сильной тревожности многие из женщин попросту

отказываются соблюдать рекомендации психолога. К несчастью, во многих случаях экстренная помощь при развитии «стокгольмского синдрома» невозможна ввиду того, что у специалистов кризисного центра просто нет доступа в саму ситуацию. В экстремальных случаях только оценка со стороны молодой женщины-жертвы способна хотя бы как-то предотвратить развитие подобного синдрома со всеми его последствиями.

Литература

1. Закон Республики Казахстан «О профилактике бытового насилия»(с изменениями и дополнениями по состоянию на 11.07.2017 г.) с 3- 44
2. Конституция РК от 30.08.2014. с 57, 8
3. Сайт: dom-mamy.kz Дом Мамы

Ж.Ж.Бейсенова, М.Қасым

(КазНУ им.аль-Фараби, г.Алматы, Республика Казахстан)

ТҮЛҒАНЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Кеңес психологиясында өзін-өзі бағалау мәселесі теориялық деңгейде терең зерттелінген (Б.Г. Ананьев,1959; Л.И. Божович,1968; С.Л. Рубинштейн, 1946; И.В. Чеснокова, 1977, 1981; В.А.Ядов, 1979 және т.б.).

Соңғы жылдардағы эксперименттік зерттеулер өзін-өзі бағалауды өз беттілік, жеке тұлғалық феномен, адамның мінез-құлқын реттеуші ретінде қарастырады[1]

Өзіндік сананың қалыптасу процесі күрделі және қарама-қайшы пікірлерде көрінеді. Көптеген зерттеулер бұл процестің коммулятивті немесе көп өлшемді процес екендігін дәлелдейді. Тұлғаның рефлексивті ерекшеліктерімен өзіндік сананы М. Выготскийдің (1956), мәдени дамуының жалпы генетикалық заңы бойынша бастапқы құбылыс әлеуметтік жағдайдан тыс болады. А.С. Выготскийдің бұл заңы бойынша баланың дамуындағы кез-келген функция екі жоспарда көрінеді: біріншіден әлеуметтік, яғни интерпсихикалық категория ретінде адамдар арасында; екіншіден, психикалық, яғни интрапсихикалық категория ретінде баланың ішкі жан дүниесі пайда болады. [2],

Өзіндік сана адамның іс-әрекеті мен қарым-қатынасының әртүрлі ситуацияларында өзін-өзі әртүрлі “бейнеде” қабылдауда көрінетін психикалық процесс. Бұл “бейне” алғашқыда адамның басқа адамдармен бағалауын саналы ұғыну негізінде пайда болады. Одан соң басқалардың бағасы мен өзінің бағасын салыстыру негізінде көрінеді (1978), [3]

Үйлесімді дамыған тұлғаны тәрбиелеу мәселесінде өзін-өзі бағалаумен өзіндік сананы психологиялық зерттеулер ең алдымен аталған феномендердің психологиялық мәні мәселелерін, олардың тұрақты дамуын, әрбір кезеңдегі функцияны орындау ерекшеліктерін бағалау критерийлерін таңдау және дамудың жалпы деңгей мәселелерін шешеді.

Психология үшін өзіндік сана мен өзін-өзі бағалауды реттеу функциясымен, сондай-ақ олардың бұзылу себептерімен байланысты сұрақ тар. Дегенмен өзіндік сананың құрылымына танымдық (өзін-өзі тану), эмоциялық құндылық (өзін- өзі салыстыру) және әрекетті- еріктілік (өзін- өзі реттеушілік) сияқты үш жағы жатады. Осыған орай үш компонентті, бірлікте және өзара байланыста қарастыру қажет.

Өзіндік сананы күрделі жүйелі психологиялық құрылымның қалыптасуы ретінде оны тікелей диагностикалау және өлшеу мүмкін емес. Өзіндік сананың болуының бір формасы “Мен” бейнесі.

Тұлғаның өзіндік сана құрылымының қалыптасу жағдайлары бұл құрылымға бірқатар әлеуметтік нормалар мен құндылықтарды ендіруді қарастырады. Осы ендіру өзі туралы өзі, өзінің қасиеттері, қабілеттері өзін бағалау формасындағы ептіліктер туралы ой-пікірлердің қалыптасуын шарттандырады. Бұлар біртіндеп жинақтала отырып жеке адамның өзіне қатынасын анықтайды. Бұл өзіндік бағалау өзіне жалпы қатынас ретінде іс-әрекетпен өзара әрекеттесудің әрқилы түрлерінде тұлғаның нәтижелі ену өлшемін көрсетеді. Мұндай өзін-өзі бағалау мен өзіне қатынасы өзін-өзі басқару бойынша нәтижелі іс-әрекеттің өлшемі болып табылады.

Өзіндік бағалау мәселесі біздің зертеуіміздің өзекті мәселесі.

Өзіндік бағалау қандай да бір жеке даралық қасиеттердің көріну деңгейіне қатысты баға – деп түсіндіріледі. Бұл өзіндік сананың бір эталоны түрінде көрінеді. Жеке даралықтың әртүрлі жақтарының даму үлгілерінде: тұлғаға тән және өзіндік бағалауды бадарлауда қызмет атқаратын әлеуметтік топтық эталондар жатады.

Өзіндік бағалау кейде мағынасы бойынша өзіндік сананың эмоциялық жағымен байланысады немесе өзіндік санамен өзіне эмоциональды құнды қатынас құруды өз ара әрекеттесудің нәтижесі деп есептелінеді [4].

Көптеген психологиялық еңбектердегі өзіндік бағалау ұғымына талдау жасай отырып, бірқатар ерекшеліктерді көрсетуге болады. Бірқатар еңбектерде өзіндік бағалаудың адекватты мәселесі баса айтылып, бұл ұғым “өзі туралы ойы” ұғымымен пара-пар келеді. Енді бірқатар еңбектерде өзіндік бағалау балаға өзіне жалпы қатынас түрінде көрсетіледі. Авторлардың мұндай бірыңғай емес позициялары өзіндік бағалау шындығында да тұлғаның әрі өзі туралы ойы, әрі өзіне қатынасы болғандықтан шындық жағдайда бейнелейді. Дегенмен біздің көзқарасымыз бойынша өзіндік бағалау ұғымы – оның атқаратын қызметі бойынша қолданылса онда өзі туралы ойы деген ұғымды пайдалануа болады. Тұлғаның өзіне қатынасы өзі туралы ойдан тұратындықтан өзіндік бағалау ұғымы көп деңгейде тұлғаның өзіне қатынасын бейнелейді. Осыған орай және көптеген жағдайларға байланысты өзі туралы ойдың адекваттылығы ұғымы өзіндік бағалаудың адекваттылық ұғымына қарағанда едәуір нақтырақ мәні ашылады.

Өзіндік бағалау өзіндік сана сезімдердің неғұрлым көп зерттелген элементтерінің бірі. Отандық психологияда өзіндік бағалау екі жоспарда қарастырылды: 1) өзіндік сана сезімдердің компоненті ретінде; 2) өзіндік реттелудің маңызды механизмдері ретінде (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, К.А. Абульханова-Славская, В.В. Столин және т.б.) [4].

Тұлғаның өзіндік бағалауын өзіне қатынасы ретінде қарастыратын болсақ онда біз тұлғаның жалпы өзіндік бағалауы өзіндік бағалау мәні бойынша өзіндік бағалау құрылымынан тұратындығын айтуымыз қажет.

С.Л. Рубинштейн өзіндік сананың мәнін түсіндіре отырып былай деп жазады: “адам өзінің даму жолын түсіну үшін төмендегі тізбектегі сұрақтарға жауап беруі қажет:

1. “Мен кім болған едім?”
2. “Мен не істедім?”

1. “Мен кім болдым?” [5].

Іс-әрекеттің әркілі түрлерінде жетістікке жету өзіндік бағалауды қалыптастырушы әсердің бірі болып табылады. Тұлғаның іс-әрекетінің нәтижелілігі мен оның өзіндік бағалауының деңгейінің арасындағы байланыстырушы звено және тұлғаның меңгерген әлеуметтік нормалары мен құндылықтары болып табылады. Адам өсе келе мамандықты меңгереді, сонда негізгі кәсіби іс-әрекеттегі жетістік жеке адамның жалпы өзіндік бағалауына әдәуір әсер етеді. Іс-әрекеттің қандай да бір түріндегі жетістік ретінде өзіндік бағалау жеке тұлғалық қасиеттерді өзіндік бағалауды қамтамасыз етеді, яғни өзін қандай да бір іс-әрекетте қабілетті ретінде бағалай отырып жетістікке жеткен қасиеттерін де бағалайды.

Егер бұл іс-әрекет ақыл-ой еңбегімен байланысты болса, онда ақыл-ой өнімділігін қамтамасыз ететін сапаларды бағалаумен толықтырылады. Осындай іс-әрекеттерде темперамент ерекшеліктері де көрінеді, әсіресе екінші сигнал жүйесінің икемділігі де жұмысқа қабілеттінің күйінің ұзағырақ созатын қасиеттері іс-әрекеттің нәтижелілігін қамтамасыз етеді.

Өзіндік бағалауды қамтамасыз ететін тағы бір фактор адамдармен өзара әрекеттесу мен өзара қатынас сферасында жетістікке жету факторы болып табылады. Адамдармен қатынас сферасы тұлғаның әлеуметтік мәнінің көрінуі және адам үшін құнды нәрселер болып табылады. Тұлғаның рухани байлығы басқа адамдар әлемінен байланысының терең байлығына байланысты [6].

Өзіндік бағалауды қалыптастырудың үшінші бір факторы жеке адамның өзін-өзі басқару нәтижесінің факторы. Тұлғаның өзін саналы басқару жеке адамның потенциалдарының көрінуі мен дамуына бағытталады.

Әдебиеттерде өзіндік сананың формасы ретінде өзін-өзі бағалау, тартымдылық деңгейі, адекватты емес объектілер, когнитивті диссонанс көрсетіледі. Өзіндік сананың көрсеткіші ретінде ең алдымен өзін-өзі бағалау қолданылады, оның ішінде әсіресе тұлғаның адекватты өзіндік бағалауы үлкен мәнге ие.

Қазіргі кезде өзіндік бағалауды зерттеудегі эмпирикалық мәліметтерді жинақтау мен талдау сатысында тұр. Еліміздегі, шетелдердегі көптеген зерттеулерде көрсетілген эксперименттік жұмыстарда өзара қатынастағы факторлар келтіріледі.

В.Ф. Сафин социометриялы статусы жоғары және қоғамдық жұмысты жүргізуші зерттелінушілерге тұлғаның іс-әрекет нәтижесі мен адамгершілік- еріктік бітістері бойынша тұрақты бейадекватты жоғары өзіндік бағалау байқалатындығын атап көрсетеді [6].

Көптеген шетел зерттеулерінде өзіндік бағалау жалпы өзіндік бағалау мен жеке жоғары құнды қабілеттілікті өзіндік бағалаумен байланыстыра отырып көрсетеді. Өзіндік бағалау және қандай да бір ситуациялар ерекшелігі, бірқатар ситуациялардың функциясында жүзеге асады. Өзіндік

бағалаумен суицидқа бейімділіктің байланысы жеке адамның өзінің құнсыздануы “өлуге қалауының” пайда болу себептері ретінде анықталады.

Өзіндік бағалау мәселесін зерттеуде едәуір үлес қосқан К. Роджерс пен оның шәкірттерінің зерттеулері болып табылады. К. Роджерс өзіндік бағалау теориясын және өзіндік бағалауға психотерапиялы әсер ету курсының ұйымдастырады. К. Роджерстің айтуы бойынша өмір жағдайларына ең оңай бейімделу өзіндік бағалаудың икемділігін дамыту болып табылады, яғни өзіне адекватты қатынасты дамыту. Бұл дегеніміз басқа адамдармен қарым-қатынасты дұрыс қалыптастыруына әрі бұл одан ары өзін-өзі сыйлаудың жоғарылауына әкеліп соғады.

Педагогикалық психологияда өзіндік бағалауды зерттеуге арналған көптеген еңбектер бар. Оның көпшілігі өзіндік бағалауды қалыптасып қойған құрылым ретінде қарастырады. Бұл жұмыстар негізінен мектеп кезеңін қамтиды және біржағынан бұл жас кезеңнің әртүрлі сатыларында өзіндік бағалаудың функциялануын, ал екінші жағынан оны дамыту мен жетілдірудің әртүрлі факторларының ролін қарастырады.

Әдебиеттер

1. Ж.Ж. Бейсенова. Жоғары сынып оқушыларының кәсіби өзіндік анықталуындағы мамандық таңдаулары мен өзіндік бағалау ерекшеліктерін зерттеу. Автореферат: Алматы, 2004 ж.
2. Выготский Л.С. //Собрание сочинений: В 6 т.-М., 1982-83.-Т.-с.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. – М., 1979.– 412 с.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и Мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
5. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды.-М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.
6. Сафин В.Ф. Профессиональные намерения учащихся и устойчивость их самооценки // Вопросы подготовки школьников к жизни и труду. -Пермь, 1976.- С. 52-65.
7. Агеев В.В., Нурмаханбетов А.Л. Профессиональная ориентация и смысл жизни:, //Поиск №2., 2000 г.

Вайберт М.И.

*(Российская Федерация, г. Чебоксары,
Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова)*

СОВМЕСТИМОСТЬ И СРАБАТЫВАЕМОСТЬ В МАЛЫХ ГРУППАХ И СВЯЗЬ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Целью данной работы является исследование взаимосвязи личностных особенностей и совместимости в малых группах.

В связи с чем, в работы были поставлены следующие задачи:

Эмпирическое исследование проводилось на базе республиканской сети кафе и ресторанов, выступающей под единой торговой маркой. В диагностике совместимости и срабатываемости принимали участие 2 коллектива предприятия в количестве 95 человек: 1 коллектив – 47 сотрудников женского пола в возрасте 35-45 лет; 2 коллектив – 48 сотрудников, из них, 25 мужчин и 23 женщины в возрасте 30-39 лет; образование – высшее или средне-специальное.

По методике Томаса (модификация Н.В. Гришиной) «Тест описания поведения в конфликтах» по группе 1 преобладает тактика приспособления и компромисса – по 33%, избегания – 20%, 14% приходится на сотрудничество. Таким образом, для группы характерен «мирный» способ ведения конфликтных отношений.

Наибольшее количество баллов у большинства респондентов 2 группы приходится на тактику соперничества – 45%, у 30% респондентов преобладает тактика избегания, у 15% – тактика приспособления, по 5% приходится на компромисс и сотрудничество.

Для выявления характера межличностных отношений в коллективах нами были исследованы фактор «доминирование – подчинение» и фактор «дружелюбие – агрессивность» методики Лири. По шкале авторитарности умеренные баллы были получены у 85% испытуемых. 15% испытуемых получили низкие баллы.

Адекватные оценки по шкале эгоистичности получили 95% испытуемых. И лишь у 5% наблюдаются высокие баллы по этой шкале.

Также умеренные оценки получили 80% испытуемых по шкале агрессивности. Высокие оценки обнаружались в 20% испытуемых.

Большинство испытуемых получили низкие оценки по шкале подозрительности (90%). У 10% испытуемых наблюдаются умеренные оценки.

По шкале подчиняемости завышенные оценки получили 50% испытуемых. 50% испытуемых получили средние оценки.

Адаптивное поведение наблюдается у 90% испытуемых. И только у 10% испытуемых преобладает зависимо-послушный тип межличностных отношений.

65% испытуемых получили адекватные оценки по шкале дружелюбия. У 35% испытуемых наблюдается высокий уровень дружелюбия. Их

По шкале альтруизма высокие баллы получили 40% испытуемых. У 60% испытуемых наблюдаются умеренные оценки.

При вычислении показателей основных факторов – доминирование и дружелюбие – были получены следующие средние показатели по группе: доминирование = 11,7; дружелюбие = 13,8. Следовательно, в группе преобладает дружелюбие.

Для того чтобы посмотреть, какие особенности межличностного поведения не устраивают испытуемых, сравним соотношение идеального и реального «Я» по группе. В образе «Я»-реальное преобладают октанты, отражающие характеристики зависимого и конформного поведения (V, VI, VII), а в образе «Я»-идеального – октанты, выявляющие независимость и доминантность. Также образ «Я» включает в себя показатели IV октанты (т.е. выявляет недоверчивость, настороженность, недовольство сложившимися с окружающими отношениями), а образ идеального «Я» обнаруживает преобладание VIII октанты и уменьшившиеся показатели IV октанты. В целом, наблюдается умеренное расхождение между идеальным и реальным «Я», что должно рассматриваться как необходимое условие для дальнейшего развития.

К авторитарному типу отношений относятся 24,3% опрошенных второй группы, и, соответственно, первой группы составляет только 6,6%. Также 21,6% испытуемых второй группы относятся к эгоистическому типу, в то время как в первой группе испытуемых, состоящей из женского коллектива, всего 6,6%.

Следует отметить, что первая группы испытуемых более дружная, чем вторая. Это подтверждают полученные результаты обеих групп: в первой – 33,3% опрошенных оказались дружелюбными, во второй – 16,2%.

Также у 20% сотрудников первой группы более сильно выражен альтруистический тип отношений, чем во второй группе испытуемых (5,4%).

Таким образом, на основе выше описанного, можно сделать вывод, что женский коллектив первой группы более дружный, сплоченный, не конфликтный, склонен к сотрудничеству, компромиссу, по сравнению со второй группой испытуемых.

Для изучения коммуникативной установки респондентов по методике В.В. Бойко нами были рассмотрены следующие признаки: завуалированная жестокость; открытая жестокость; негативный личный опыт общения с окружающими; брюзжание; негативный опыт.

В первой группе лишь у 13% опрошенных отчетливо выражена завуалированная жестокость по отношению к людям, а во второй группе – 25%, о проявлениях открытой жестокости в отношениях с людьми в 1 группе свидетельствуют результаты 17% испытуемых, во 2 группе – 22%.

Обоснованный негативизм в суждениях о людях: в первом коллективе – 13%, во втором – 25%. Склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношения с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью: в 1 группе – 17%, во 2 группе – 28%.

В 1 группе у 23% испытуемых сильно выражен негативный личный опыт общения с окружающими, во 2 группе – 56%. Таким образом, из полученных данных можно сделать вывод о том, что во второй группе испытуемых более выражена негативная коммуникативная установка, чем в первой, которая, по всей вероятности, неблагоприятно сказывается на самочувствии партнеров.

Для исследования мотивации к труду нами были рассмотрены «внешние» (хорошая зарплата, премии, награды) и «внутренние» факторы – мотиваторы (удовольствие от процесса труда, ведущие мотивы) по В.С. Мильману. В первой группе испытуемых у 28% выражен высокий уровень мотивации к труду, а во второй группе испытуемых он преобладает у 55%.

У 32% опрошенных первой группы выявлен средний показатель мотивации, а во второй, смешанной группе, он проявился у 30% испытуемых.

Низкий уровень мотивации выявлен у 40% испытуемых первой группы, а во второй группе этот показатель составляет 15%.

Таким образом, налицо отличие мотивации к труду у двух групп испытуемых. В первой группе опрошенных более всего выявлен низкий уровень мотивации к труду (40%).

Во второй группе испытуемые имеют высокий показатель мотивации к труду (55%).

По методике Изучение психологического климата в коллективе (М.А. Кули, А.Н. Силин) была рассмотрена специфика такого компонента, как выявление скрытых тенденций и возможные конфликтные ситуации в трудовом коллективе.

Важное место в системе функционирования любого коллектива отводится мотивации к деятельности и, в частности, удовлетворенности выполняемой работой. На вопрос «Что вы больше всего цените в своей работе?» мнения испытуемых разделились следующим образом: женский коллектив больше ценит хороший заработок и дружный коллектив, эти показатели оказались намного выше (40% и 33%), чем у испытуемых второй группы (14,5% и 15,5%). Респонденты второй группы предпочтения отдают больше в пользу удобного времени работы, а также соответствия работы их способностям (25,5% и 25%), в то время, как у первой группы эти показатели оказались на последнем месте (17% и 10%).

Среди мотивов неудовлетворенности мнения респондентов обеих групп дали разные показатели. Это, прежде всего, неудовлетворительные условия труда, слабый материальный стимул, отсутствие перспективы продвижения, а также, отсутствие дружного коллектива. Люди желают иметь хорошие условия труда и техническую оснащенность рабочих мест, а также существует наличие работников, готовых к продвижению, но «засидевшихся» на одном месте.

На вопрос об удовлетворенности коллективом 68,56% женского коллектива первой группы удовлетворены, а во второй группе удовлетворенных своим рабочим коллективом только 23,15%. Опрос показал низкие показатели первой группы: у 14,21% испытуемых женского коллектива имеется безразличное отношение, а также недовольство коллективом (17,23%), в котором они работают, во второй группе эти показатели оказались выше (28,12% и 48,73%).

По ряду показателей были выявлены гендерные различия. В частности, мужчинам более свойственна авторитарность и мотивация к труду, а также несколько повышенная степень конфликтности. Для женщин весьма важным показателем является материальное вознаграждение труда. Подобное распределение объясняется тем, что мужчины больше ориентированы на карьерный рост по сравнению с женщинами. Для достижения более высокого социального статуса им приходится конкурировать со своими коллегами, что и приводит, с одной стороны, к возрастанию напряженности в коллективе, а с другой – в стремлении демонстрировать свои лидерские качества, в частности, способность к управлению коллективом. Женщинам более ценным является адекватная оценка их труда (в том числе и материальная).

Сравнение показателей работников двух организаций позволило обнаружить достоверные различия. Так, представителям первого коллектива свойственно, в основном, позитивное отношение к работе при большой ее зависимости от интенсивности ее стимулирования. В отличие от них, у работников второго коллектива был выявлен высокий уровень авторитарности, неудовлетворенности трудом. Также в коллективе работников второй группы был отмечен высокий уровень конфликтности наряду с высокой мотивацией к труду. Кроме того, между работниками могут возникать конфликты в связи с нарушением субординации и иерархии отношений. В подобной атмосфере рабочих, нацеленных на материальный рост, среди них очень мало. Большинство сотрудников имеют большой трудовой стаж и работают «по привычке», из-за любви к своей профессии или отсутствия какой-либо иной квалификации.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1. В процессе совместной трудовой деятельности членам первичного коллектива необходимо вступать в контакты друг с другом с целью координации своей деятельности. От уровня такой координации во многом зависит эффективность производственного коллектива. В свою очередь, этот уровень есть величина, производная от той или иной степени психологической совместимости членов коллектива.

2. Понятие «психологическая совместимость» можно определить как способность членов группы (коллектива) к совместной деятельности, основанная на их оптимальном сочетании. Очевидно, что при комплектовании групп для целей той или иной деятельности необходимо учитывать не только индивидуальные психологические качества каждого человека, но и возможные эффекты, вызванные соединением данных людей. Психологическая совместимость может быть обусловлена как сходством каких-либо характеристик членов группы, так и их различием. В итоге это приводит к взаимодополняемости людей в условиях совместной деятельности, так что данная группа представляет собой определенную целостность.

3. Роль психологически совместимых групп важна во всех без исключения сферах совместной человеческой деятельности. Наличие психологической совместимости членов группы способствует их лучшей сработываемости и, в итоге, большей эффективности труда.

Рекомендации:

1. Необходимо включение в программы развития сотрудников мероприятия по обучению конструктивным взаимоотношениям.

2. В качестве коррекционных мер при работе с конфликтами в организации рекомендуется проведение совместных корпоративных мероприятий, привлечение специалистов по развитию персонала, консультантов по работе с человеческими ресурсами.

3. Необходим пересмотр стратегии работы с персоналом, ее либерализации, возможности более открытых взаимоотношений между средним и высшим звеном.

4. Надо разработать программу снятия психоэмоционального напряжения (например, обучение сотрудников навыкам саморегуляции в условиях профессионально стресса; функционирование комнаты психологической разгрузки и т.п.).

5. Важно внедрить в практику работы коллектива обучение сотрудников социально-психологическим навыкам общения в системе «сотрудник – сотрудник», «сотрудник – клиент», «сотрудник – руководитель».

6. При взаимодействии руководства с коллективом необходимо использовать особенности мотивационной сферы сотрудников и их личностных особенностей.

Вислова А.Д.

(Россия, г. Нальчик, Институт гуманитарных исследований-филиал ФГБНУ
«Федеральный научный центр Кабардино-Балкарского научного центра РАН»)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ТИПОМ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК И ХАРАКТЕРОМ КОММУНИКАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ

Система семейных отношений и детско-родительские отношения как её подсистема включают в себя родительское отношение, а также отношение ребенка к родителям [1, С.305]. В этих взаимоотношениях наиболее четко обнаруживается характер взаимовлияния родителя и ребенка, проявляется уровень коммуникативной толерантности [2, С.247].

Стиль отношений родителей и роль, которую они отводят ребенку в семейной системе [3, С.31], а также родительская позиция, связанная с теми функциями, которые социально за ними закреплены [4, С.12], определяют особенности развития ребенка. И перспективы выстраивания толерантных отношений ребенок усваивает из опыта взаимоотношений родителей, наполненных уважением и любовью. Преимущество толерантности заключается в том, что она предусматривает достижение межличностной аттракции, взаимопонимания и согласия.

Целью настоящего исследования было изучение взаимосвязи между типом родительских установок и характером коммуникации родителей. Нами проверялась гипотеза о том, что разные типы родительских установок связаны с особенностями толерантности родителей в коммуникации. Основные задачи исследования заключались в том, чтобы выявить параметры конфликтности, агрессивности, коммуникативно-характерологические тенденции и особенности межличностного взаимодействия в зависимости от типа родительских установок; установить наличие связи между типами установок родителей и коммуникативной толерантностью. Выборку составили 983 чел.

Для выявления степени выраженности конфликтности в отношениях в зависимости от типа родительства мы использовали тест «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях», разработанный Ю.Е. Алешинной и Л.Я. Гозманом [5, С.79]. Выделенные авторами методики восемь сфер семейной жизни выступают в нашей работе индикаторами толерантности: проблемы отношений с родственниками и друзьями; вопросы, связанные с воспитанием детей; проявление стремления к автономии; нарушение ролевых ожиданий; рассогласование норм поведения; проявление доминирования одним из супругов; проявление ревности; расхождения в отношении к деньгам.

Как показывает анализ типов родительских установок, достаточно отчетливо просматриваются различия по параметру конфликтности. Наиболее конфликтными в этом аспекте являются испытуемые, относящиеся к *доминантному* типу. В данном случае практически все показатели по тесту значительно превосходят параметры *партнёрского* и *зависимого* типов. Для *партнёрского* типа характерна повышенная конфликтность в зонах ревности, отношения к деньгам и в вопросах, связанных с воспитанием детей. У испытуемых *зависимого* типа конфликтность в семейных отношениях не столь явно выражена (различия по Т-критерию Стьюдента статистически значимы на уровне 0,01).

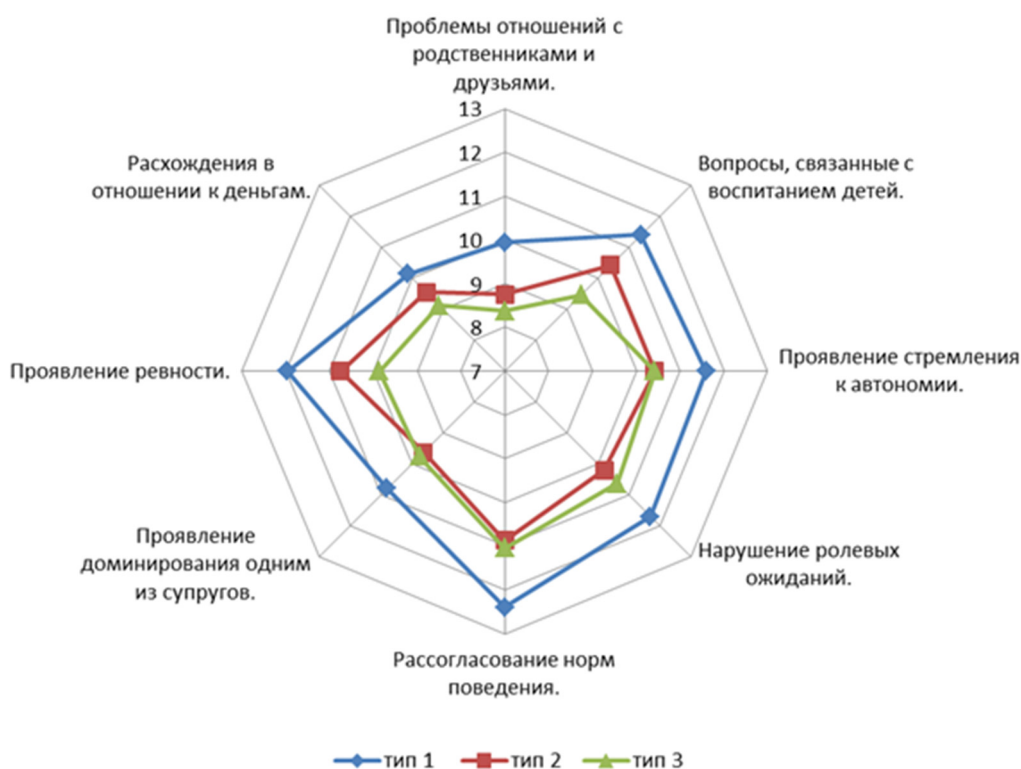


Рисунок 1. Распределение показателей конфликтности в супружеских отношениях в зависимости от типа родительского поведения (Примечание: тип 1 – доминантный; тип 2 – партнёрский; тип 3 – зависимый)

Для измерения субъективного отражения особенностей коммуникации, мы использовали методику диагностики межличностных отношений Т. Лири в адаптации Л. Собчик. Такие переменные, как доминантность, уверенность в себе, требовательность, скептицизм, уступчивость, доверчивость, добросердечие и отзывчивость были нами включены в систему индикаторов толерантных установок личности.

Обнаружены различия для выделенных типов практически по всем показателям (рис. 2).

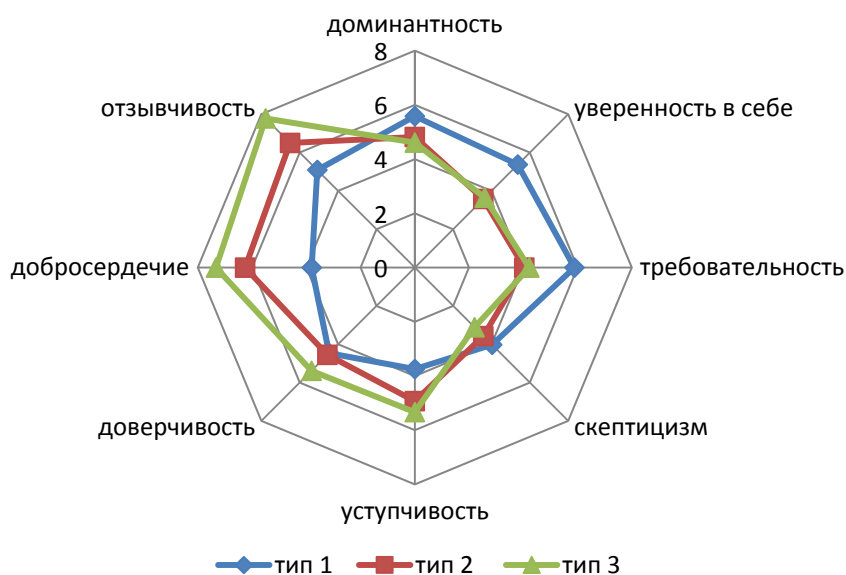


Рисунок 2. Распределение показателей межличностного взаимодействия в зависимости от типа родительских установок (Примечание: тип 1 – доминантный; тип 2 – партнёрский; тип 3 – зависимый).

При этом по уровню требовательности и уверенности в себе выше показатели у *доминантного* типа. *Зависимый* тип отличается высоким уровнем добросердечия, уступчивости и отзывчивости.

Партнерский тип занимает промежуточную позицию при приоритете показателей более мягких тенденций в межличностном взаимодействии.

Анализ уровня проявления агрессии мы осуществляли с использованием методики «Диагностика состояния агрессии» А. Басса и А. Дарки.

Полученные результаты показывают, что значительных различий в показателях не существует по всей выборке. Данные говорят о наличии некоторых тенденций в проявлении агрессивности в зависимости от типа родительских установок. Наиболее явно проявляется агрессивность у *зависимого* типа, особенно по характеристикам подозрительности, выраженности чувства вины и раздражительности.

Рассматривая результаты исследования с использованием методики коммуникативной толерантности В.В. Бойко, можно констатировать, что испытуемые, относящиеся к различным типам родительских установок, значительно отличаются по степени толерантности в коммуникации.

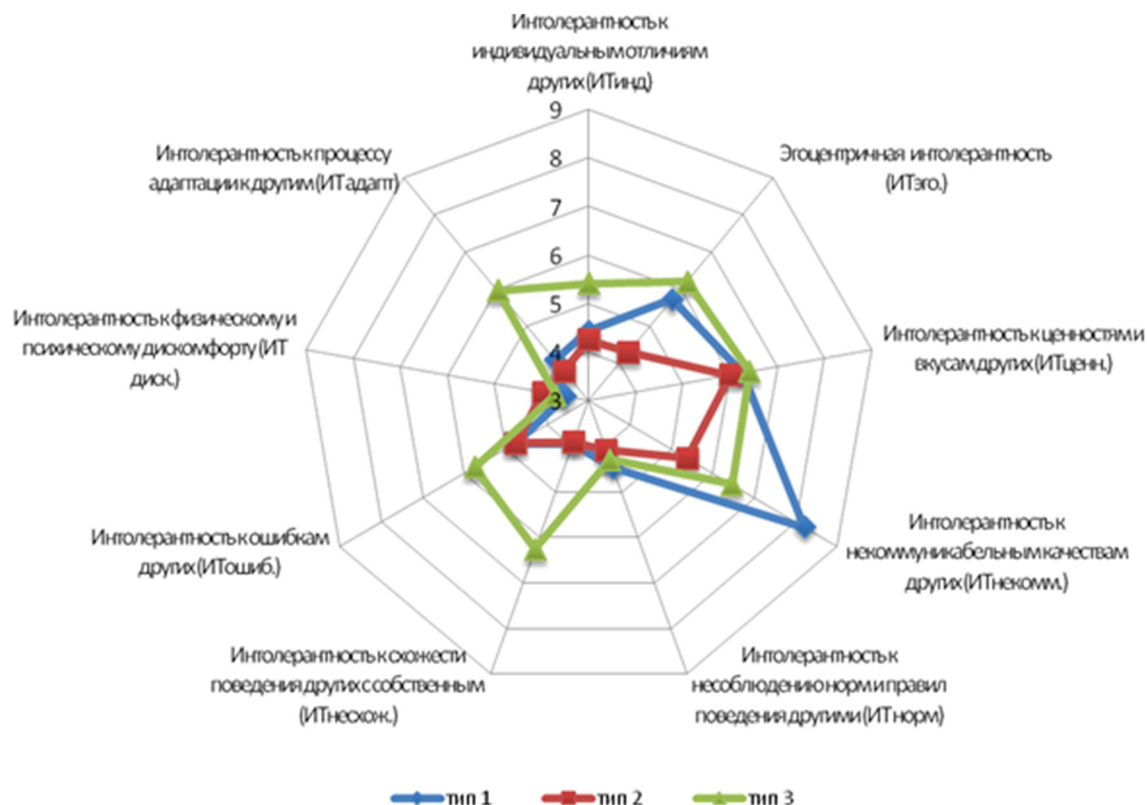


Рисунок 3. Распределение показателей коммуникативной интолерантности в зависимости от типа родительских установок
(Примечание: тип 1 – доминантный; тип 2 – партнерский; тип 3 – зависимый)

Максимально интолерантным является *зависимый* тип, для которого характерны высокие показатели в области процесса «адаптации к другим», недостаточной толерантности к «ошибкам и схожести поведения партнёра со своим собственным». Кроме того, у представителей этого типа наблюдаются высокие показатели интолерантности к «проявлению индивидуальности других». Для *доминантного* типа наиболее раздражающей является область коммуникативных качеств – интолерантность проявляется в случае «некоммуникабельности партнёра по взаимодействию». Для *партнерского* типа в целом характерен более высокий уровень толерантности в коммуникации по сравнению с другими типами по всем параметрам.

В результате исследования мы пришли к определенным выводам. Так, конфликтность более выражена у *доминантного* типа, в меньшей степени – *зависимого*. Средний уровень конфликтности характерен при *партнерском* типе родительства. В межличностных отношениях родителей с *доминантным* родительством преобладают требовательность и уверенность в себе; при *зависимом* типе – добросердечие, уступчивость и отзывчивость; у *партнерского* типа выражены более мягкие тенденции во взаимоотношениях. По степени агрессивности *доминантный* и *партнерский* типы родительства уступают родителям с *зависимой* типом воспитания. У них выше уровень подозрительности, чувства вины и раздражительности. Высокая интолерантность в сфере

коммуникации характерна при *зависимом* типе родительских установок по факторам адаптации к другим, к несхожести поведения и проявлению индивидуальности. При *доминантном* типе родительства интолерантность проявляется к некоммуникабельности человека. *Партнерскому* типу родительских установок свойственна наибольшая толерантность в коммуникации.

Таким образом, гипотеза о том, что разные типы родительских установок связаны с особенностями толерантности родителей в коммуникации, подтвердилась.

Литература

1. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования.- М.: Гардарики, – 2005, 320с.
2. Вислова А.Д. Формирование толерантности в межличностных отношениях в детском и подростковом возрасте: дисс. ...докт. психол. наук. – М., – 2016, 415с.
3. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. высших учеб. заведений; 3-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», -2006, 432 с.
4. Захарова Е. И. Развитие личности в ходе освоения родительской позиции// Культурно-историческая психология, -2008, № 2, С. 24–29.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара.: БАХРАХ-М.- 2001, 672 с.

Давлетова А.А., Куандыкова Б.Ж.

(Республика Казахстан, г.Алматы, Академия Кайнар)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ (ИЗ)

Подростковый возраст считается «эмоционально насыщенным», и поэтому изучение эмоционального развития подростков занимает ведущее место в психологии. В последнее время значительно возрос интерес к проблеме эмоционального интеллекта. Проблема эмоционального интеллекта представлена в работах Д. Гоулмана, И.Н. Андреевой, Д.В. Люсина, Ю.В. Давыдовой. Так, Д. Гоулман определяет эмоциональный интеллект в первую очередь как социальную компетентность, и определил его как важный компонент способностей людей (Goleman, 1995).

Важность и необходимость развития составляющих эмоционального интеллекта как факторов, способствующих личностному и профессиональному росту индивида и влияющих на его успешность в жизни, также неоспоримы. На наш взгляд, актуальным является выявление различий эмоционального интеллекта подростков, имеющих и не имеющих интернет-зависимость.

Целью работы выступило изучение особенностей эмоционального интеллекта подростков с разным уровнем интернет-зависимости (ИЗ). Мы предположили, что существуют различия эмоционального интеллекта подростков с разным уровнем ИЗ.

Выборку составили подростки (15 лет), обучающиеся 9 классов СШ г. Алматы и Алматинской области. Всего 50 человек, из них 27 мальчиков, 23 девочки.

В исследовании были использованы следующие методы: теоретический анализ работ по проблеме исследования, эмпирические методики («Тест на интернет-зависимость», К. Янг, адаптация В.А. Лоскутова; «Тест на эмоциональный интеллект», Н.Холл), методы математической статистики (критерий Манна-Уитни для анализа достоверности различий изучаемых переменных). Подсчет осуществлялся в программе SPSS 17.0.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе мы изучали особенности ИЗ подростков с использованием методики «Тест на интернет-зависимость» (автор К.Янг). На втором этапе изучались особенности эмоционального интеллекта подростков с помощью методики «Тест на эмоциональный интеллект» (автор Н.Холл). На третьем этапе мы сравнивали показатели эмоционального интеллекта подростков с разным уровнем ИЗ.

Исследование показало, что 48% подростков склонны к ИЗ, у 30% подростков выявлена интернет-зависимость, 22% подростков – интернет-независимы (ИНЗ). На основе полученных результатов для дальнейшего исследования все подростки были условно разделены на три группы по уровню ИЗ: в группу «высокий уровень» были включены ИЗ подростки (15 человек), в группу «средний уровень» включены подростки, склонные к ИЗ (24 человека), группа «низкий уровень» включила ИНЗ подростков (11 человек). Таким образом, в целом у подростков преобладает средний уровень ИЗ. Это значит, что большинство подростков находятся в группе риска ИЗ.

В соответствии с целью нашего исследования мы изучали особенности эмоционального интеллекта подростков с высоким, средним и низким уровнями ИЗ (рисунки 1-5).

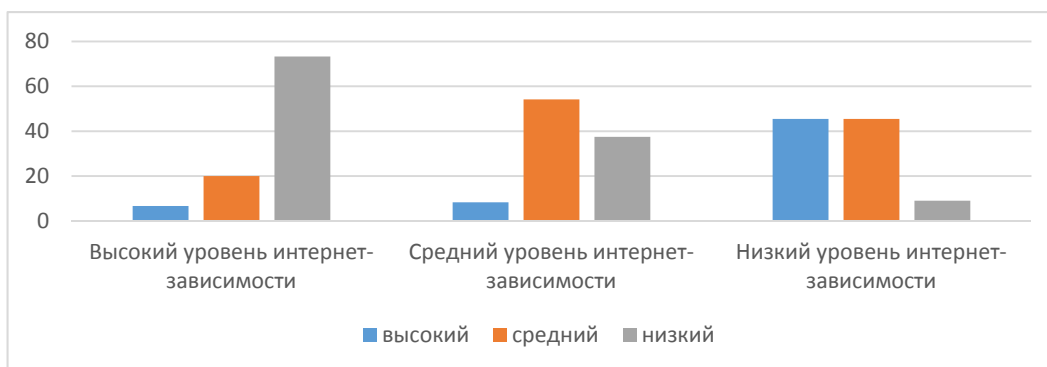


Рисунок 1. Эмоциональная осведомленность подростков с разным уровнем интернет-зависимости (в %)

По данным рисунка 1 можно сделать вывод, что у подростков с высоким уровнем ИЗ выявлен низкий уровень эмоциональной осведомленности (73,3%); у подростков со средним уровнем ИЗ – средний уровень (54,2%); у подростков с низким уровнем ИЗ – высокий и средний уровни (45,5%). Это говорит о том, что ИЗ подростки, в отличие от других, плохо осознают и понимают свои эмоции, в меньшей мере осведомлены о своем внутреннем состоянии.

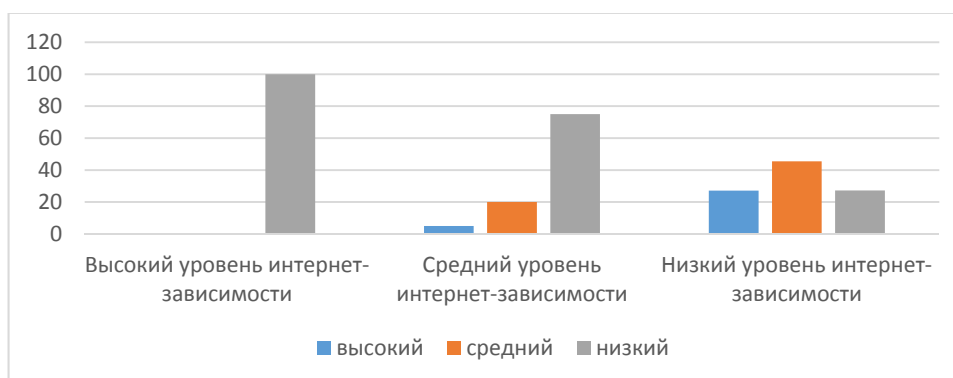


Рисунок 2. Управление своими эмоциями подростков с разным уровнем интернет-зависимости (в %)

По данным рисунка 2 можно сделать вывод, что у подростков с высоким уровнем ИЗ выявлен низкий уровень управления своими эмоциями (100%); у подростков со средним уровнем ИЗ – низкий уровень (74%); у подростков с низким уровнем ИЗ – средний уровень (45,4%). Это говорит о том, что зависимые и склонные к зависимости от интернета подростки преимущественно не способны произвольно управлять своими эмоциями. Это может проявляться в неконтролируемой агрессии, злости, вспыльчивости.

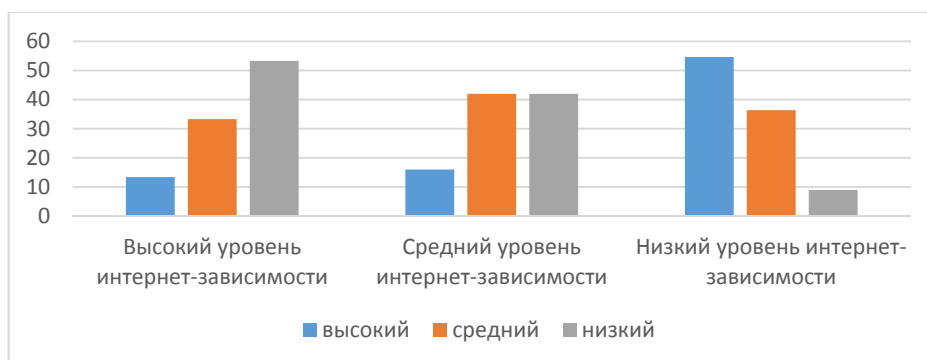


Рисунок 3. Самомотивация подростков с разным уровнем интернет-зависимости (в %)

По данным рисунка 3 можно сделать вывод, что у подростков с высоким уровнем ИЗ преобладает низкий уровень самомотивации (53,6%); у подростков со средним уровнем ИЗ – средний и низкий уровни (42%); у подростков с низким уровнем ИЗ – высокий уровень (54,6%). Это говорит о том, что

ИЗ подростки, в отличие от других, не могут себя мотивировать, у них отсутствует желание добиваться или стремиться к чему-либо.

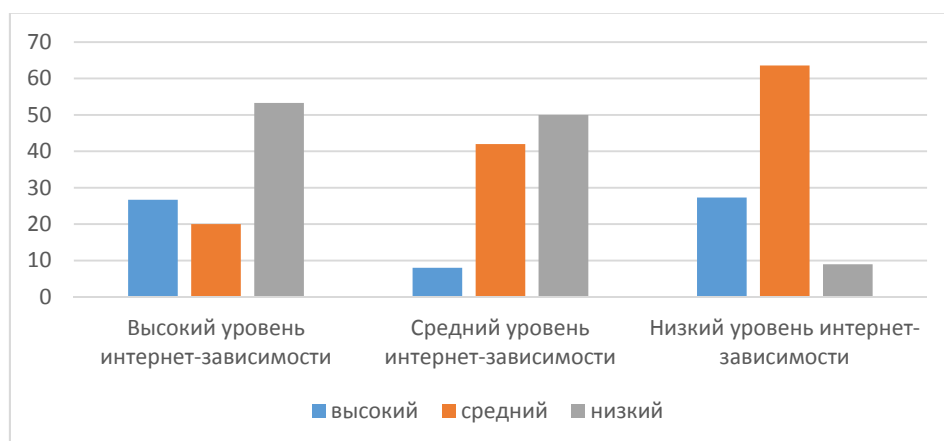


Рисунок 4. Эмпатия подростков с разным уровнем интернет-зависимости (в %)

По данным рисунка 4 можно сделать вывод, что у подростков с высоким уровнем ИЗ преобладает низкий уровень эмпатии (53,3%); у подростков со средним уровнем ИЗ – низкий уровень (50%); у подростков с низким уровнем ИЗ – средний уровень (63,7%). Это говорит о том, что зависимые и склонные к зависимости от Интернета подростки, в силу ограниченности межличностных контактов в реальной жизни, не способны понимать эмоции других людей, сопереживать, оказывать эмоциональную поддержку.

По данным рисунка 5 можно сделать вывод, что у подростков с высоким уровнем ИЗ преобладает низкий уровень «управления эмоциями других людей» (53,6%); у подростков со средним уровнем ИЗ – низкий уровень (58%); у подростков с низким уровнем ИЗ – высокий уровень (63,7%). Это говорит о том, что зависимые и склонные к зависимости от Интернета подростки не способны воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

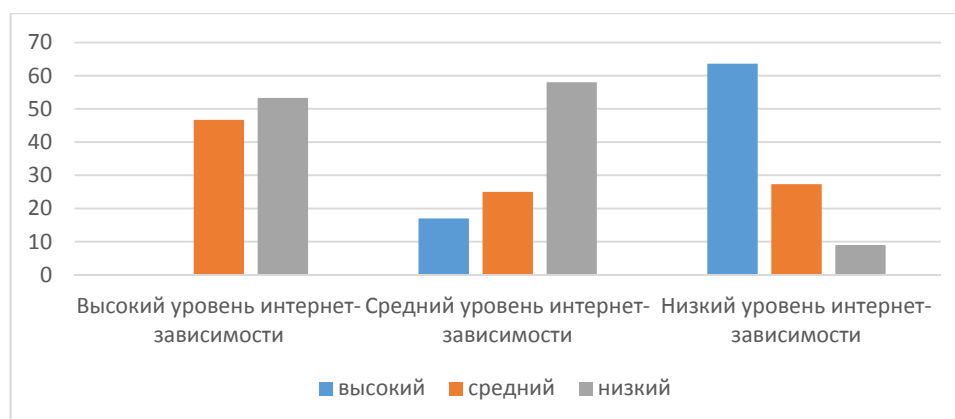


Рисунок 5. Управление подростками с разным уровнем интернет-зависимости эмоциями других (в %)

Показатели интегративного уровня эмоционального интеллекта подростков с разным уровнем ИЗ: у подростков с высоким уровнем ИЗ выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта (93,3%); у подростков со средним уровнем ИЗ – низкий уровень (58,4%); у подростков с низким уровнем ИЗ – средний уровень (54,6%).

Таким образом, по результатам изучения эмоционального интеллекта подростков с разным уровнем ИЗ можно сделать вывод, что у подростков с высоким и средним уровнями ИЗ наблюдается общее снижение эмоционального интеллекта. На основе полученных результатов, можно предположить, что чрезмерное пользование интернетом, заменяющее межличностное общение в реальной жизни, может оказывать негативное влияние на эмоциональную компетентность.

Сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта подростков с разным уровнем ИЗ с использованием статистического критерия Манна-Уитни позволил сделать вывод, что показатели интегративного эмоционального интеллекта, «эмоциональная осведомленность», «управление своими эмоциями», «самотивация» выше у подростков со средним уровнем ИЗ. Это значит, что

подростки из данной группы более осведомлены о своих эмоциональных состояниях, могут контролировать их, а также обладают способностью мотивировать себя, саморазвиваться. Показатели «эмпатия» и «управление эмоциями других людей» выше у подростков с высоким уровнем ИЗ. Это значит, что в силу своего постоянного общения в социальных сетях подростки более направлены на понимание и изменение эмоциональных состояний других людей, нежели своих собственных. Однако выявленные различия достигли уровня статистической значимости только в отношении показателя «эмоциональная осведомленность» ($p=0,041$).

Показатели эмоционального интеллекта выше у подростков с низким уровнем ИЗ. Это значит, что отсутствие пристрастия к Интернету и межличностное общение способствуют нормальному развитию эмоционального компонента в подростковом возрасте. Выявленные различия достигли уровня статистической значимости в отношении показателей интегративного эмоционального интеллекта ($p=0,008$), «эмоциональная осведомленность» ($p=0,024$), «управление своими эмоциями» ($p=0,008$), «самотивация» ($p=0,004$) и «управление эмоциями других людей» ($p=0,018$).

Проведенное исследование позволило сделать следующие **выводы**:

1. У подростков преобладает средний уровень ИЗ (48%).
2. У подростков с высоким уровнем ИЗ преобладает низкий уровень эмоционального интеллекта (93%); у подростков со средним уровнем ИЗ доминирует низкий уровень эмоционального интеллекта (58%); у подростков с низким уровнем ИЗ преобладает средний уровень эмоционального интеллекта (55%).
3. Показатели общего эмоционального интеллекта ($p=0,008$), «эмоциональная осведомленность» ($p=0,024$), «управление своими эмоциями» ($p=0,008$), «самотивация» ($p=0,004$) и «управление эмоциями других людей» ($p=0,018$) выше у подростков с низким уровнем ИЗ. Возможно, чрезмерное пользование интернетом, заменяющее межличностное общение в реальной жизни, может оказывать негативное влияние на эмоциональную компетентность.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что существуют различия показателей эмоционального интеллекта подростков с разным уровнем ИЗ, подтвердилась.

Список литературы

1. Александрова А.А. Гендерный аспект в изучении эмоционального интеллекта у подростков / А.А.Александрова, Т.В.Гудкова // Молодой ученый. – 2013. – № 5.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / ДэниелГоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
3. Давыдова, Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: дис. ... канд. пс. н. / Ю.В. Давыдова. – М., 2011.
4. Родионова А.С. Исследование особенностей эмоционального интеллекта лиц, имеющих интернет-аддикцию / А.С. Родионова // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 6.
5. Янг К. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. №2.
6. Goleman, D. The Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ / D. Goleman. Bentam Books, 1997.
7. Hall, A. Internet Addiction: Student case study using best practices in cognitive behavior therapy Text. / A. Hall, J. Parsons // Journal of Mental Health Counseling. 2001. – Vol. 23, № 4.

Дәрібаева С.Қ.

(Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университетінің академиялық доценті, педагогика ғылымдарының магистрі, Қызылорда қаласы)

ЖАС ҰРПАҚҚА РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ КӨКЕЙТЕСТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Жаңа кезеңдегі білім берудің өзекті мәселесі жас ұрпаққа адамгершілік-рухани тәрбие беру. Баланың бойына жастайынан ізгілік, мейірімділік, қайырымдылық, яғни адамгершілік құнды қасиеттерді сіңіріп, өз-өзіне сенімділікті тәрбиелеуде отбасы мен педагогтар шешуші роль атқарады. Рухани-адамгершілік тәрбие үлкендердің, ата-аналардың, педагогтардың балаларға белсенді ықпалынан, екінші жағынан тәрбиеленушілердің белсенділігін қамтитын қылықтарынан, сезімдері мен қарым-қатынастарынан көрінеді. Тәрбиелеу, білім беру жұмысының мазмұны мен формалары балалардың мүмкіндігін ескеру арқылы нақтыланады [3.10-11б]. Адамгершілікке, еңбекке тәрбиелеу күнделікті өмірде, үлкендердің қолдан келетін жұмысты ұйымдастыру үрдісінде, ойын және оқу ісінде жоспарлы түрде іске асады.

Тәрбиешілік қызмет педагогтың бабалармен мазмұнды қатынасында, жан-жақты іс әрекетінде, өмірдің қайсы бір құбылыстарымен, ақын-жазушылардың көркем-әдеби шығармаларымен,

суретшілердің көрнекті туындылармен танысу кезінде атқарылады және ол жас өркенді еңбек сүйгіштікке, ізгілікке, ұжымдық пен патриотизмге тәрбиелейді, үлкендер еңбегінің нәтижесін бағалауға тәрбиелеуге мүмкіндік жасайды [1.15-18б]. Соның нәтижесінде бәрін ортақ пайдалы жұмысты бірге істеуге, бірге ойнауға, қажетті нәрсемен шұғылдануға деген талпыныс пайда болады. Мұның бәрі де баланың жеке басының қоғамдық бағытын анықтайды, оның өмірге беленді ұстанымын бірте-бірте қалыптастырады. Әр баланың жеке басы – оның моральдық дамуы үшін қамқорлық жасау-бүгінгі және алдағы күндердің талабы, сол себепті оған педагогтың күнделікті көңіл бөлуі, әрбір баланың қандай да болмасын белгілі бір міндетті орындауына қажет жағдайлар туғызуы басты міндет болып табылады. Өйткені, тәрбие процесінде ұнамды әдеттер, өзара қарым-қатынастар, адамгершілік, еңбексүйгіштік қасиеттер қалыптасады. Оқушыларды адамгершілікке тәрбиелеудің негізгі міндеттері мына жайлармен түйінделеді: ізгілік бастамасымен тәрбиелеу, балалар мен үлкендер арасындағы саналы қарым-қатынас тұрмыстың қарапайым ережелерін орындауға пейілдік, қайырымдылық, жақып адамдарға қамқорлықпен қарау және т.б [6.20-25б]. Ұжымға тәрбиелеу балалардың өзара ұжымда қарым – қатынасын қалыптастыру. Отанға деген сүйіспеншілікке тәрбиелеу, әр түрлі ұлт өкілдеріне қадір тұту және сыйлау. Осырайша мейірімділіктің негізі қаланады, немқұрайдылықтың пайда болуына, құрбыларына, төңіректегі үлкендерге қалай болса солай қарауға мүмкіндігі жасалмайды. Қарапайым әдеттерді тәрбиелей отырып педагог балдырғанның бар істі шын пейілмен әрі саналы атқаруына қол жеткізеді, яғни сыртқы ұнамды мінездері оның ішкі жан дүниесін, оның ережеге деген көзқарасын айқындайды.

Атақты педагог В.А. Сухомлинский: «Бала кезде үш жастан он екі жасқа дейінгі аралықта әр адам өзінің рухани дамуына қажетті нәрсенің бәрін де ертегіден алады. Тәрбиенің негізгі мақсаты – дені сау, ұлттық сана сезімі ояңған, рухани ойлау дәрежесі биік, мәдениетті, парасатты, ар-ожданы мол, еңбекқор, сікер, бойында басқа да игі қасиеттер қалыптасқан ұрпақ тәрбиелеу. Ертегінің рухани тәрбиелік мәні зор. Ол балаға рухани ләззат беріп, қиялға қанат бітіретін, жас баланың рухының өсіп жетілуіне қажетті нәрсенің мол қоры бар рухани азық» деп атап көрсеткен. Руханилық жеке тұлғаның негізгі сапалық көрсеткіші. Руханилықтың негізінде адамның мінез – құлқы қалыптасады, ар-ұят, өзін-өзі бағалау және адамгершілік сапалары дамиды. Мұның өзі мейірімділікке, ізгілікке шақыады. Рухани – адамгершілік тәрбие – бұл дұрыс дағдылар мен өзін-өзі ұстау дағдыларының нормалары, ұйымдағы қарым – қатынас мәдениетінің тұрақтылығын қалыптастырады. Жеке адамның адамгершілік санасының дәрежесі оның мінез – құлқы мен іс-әрекетін анықтайды. Сананың қалыптасуы баланың мектепке бармастан бұрын, қоғам туралы алғашқы ұғымдарының қалыптасуына, жақын адамдардың өзара қатынасынан басталады. Баланы жақсы адамгершілік қасиеттерге, мәдениетке тәрбиелеуден тәрбиелі адаммен жолдас болудың әсері күшті екенін халқымыз ежелден бағалай білген. «Жақсымен жолдас болсаң – жетерсің мұратқа, жаманмен жолдас болсаң – қаларсың ұятқа...», «Жаман дос, жолдасын алдырар жауға» деген мақалдардан көруге болады. Мақал-мәтелдер, жұмбақ, айтыс, өлеңдер адамгершілік тәрбиенің арқауы. Үлкенді сыйлау адамгершіліктің басты негізі. Адамзаттық құндылықтар бала бойына іс-әрекет барысында, әр түрлі ойындар, хикаялар, ертіглер, қойылымдар арқылы беріледі.

Адамгершілік – адамның рухани байлығы, болашақ ұрпақты ізшілік бесігіне бөлейтін руханиет дәуіріне жаңа қадам болып табылады. Адамгершілік тәрбиенің нәтижесі адамдық тәрбие болып табылады. Ол тұлғаның қоғамдық бағалы қасиеттерімен сапалары, қарым – қатынастарында қалыптасады. Адамгершілік қоғамдық сананың ең басты белгілерінің бірі болғандықтан, адамдардың мінез – құлқы, іс-әрекет, қарым-қатынасы, көзқарасымен сипатталады. Олар адамды құрметтеу, оған сену, әдептілік, кішіпейілдік, қайырымдылық, жаңашарлық, ізеттілік, инабаттылық, қарапайымдылық т.б. Адамгершілік – ең жоғары құндылық деп қарайтын жеке адамның қасиеті, адамгершілік және психологиялық қасиеттерінің жиынтығы. Адамгершілік тақырыбы – мәңгілік. Ол ешқашан ескірмек емес. Жас ұрпақтың бойына адамгершілік қасиеттерді сіңірі – ата-ана мен ұстаздардың күнделікті міндеті. Адамгершілік әр адамға тән асыл қасиеттер. Адамгершіліктің қайнар бұлағы – халқында, отбасында, олардың өнерлерінде, әдет – ғұрпында. Әр адам адамгершілікті күнделікті тұрмыстіршілігінен, өзін қоршаған табиғаттан бойына сіңіреді.

Көрнекті педагог В.А. Сухомлинский «Егер балаға қуаныш пен бақыт бере білсек, ол бала солай бола алады» – дейді. Демек, шәкіртке жан-жақты тереңі білім беріп, оның жүрегінде адамгершіліктің асыл қасиеттерін үздіксіз ұялата білсек, ертеңгі азамат жеке тұлғаның өзіндік көзқарасының қалыптасуына, айналасымен санасуына ықпал етері сөзсіз. Қай заманда болмасын адамзат алдында тұратын ұлы мұрат – салауатты, саналы ұрпақ тәрбиелеу.

Ұрпақ тәрбиесі – келешек қоғам тәрбиесі. Сол келешек қоғам иелерін жан-жақты жетілген, ақыл – парасаты мол, мәдени-ғылыми өрісі озық етіп тәрбиелеу – біздің де қоғам алдындағы борышымыз. Адамгершілік тәрбие – балалардың адамгершілік сана-сезім, мінез – құлқын қалыптастыруды

камтиды [8.14-186]. Дәлірек айтқанда, адалдық пен шыншылдық, адамгершілік, кішіпейілдік, қоғамдағы және өмірдегі қарапайымдылық пен сыпайлық, үлкенді сыйлау мен ибалық адамгершілік тәрбиесінің жүйелі сатылап қамтитын мәселелері. Адамгершілік тәрбиесінің әрқайсысының ерекшеліктерін жетік білетін ұстаз халық педагогикасын ғасырлар бойы қалыптасқан салт-дәстүрлерді, әдет – ғұрапты жан жақты терең білумен қатар, өркениетті өмірмен байланыстыра отырып, білім берудің барлық кезеңдерінде пайдаланғаны дұрыс. Ата-ананың болашақ жастар тәрбиесі үшін жауапкершілігі ұрпақтан ұрпаққа жалғасуда. «Балапан ұяда не көрсе, ұшқанда соны іледі»- дегендей ата-ананың күн сайын атқарып жүрген жұмысы – балаға үлкен сабақ. Жас балалардың үлкендер айтса, соны айтатынын, не істесе соны істегісі келетінін бәріміз де білеміз. Баланың үйден көргені, етене жақындарынан естігені – ол адамгершілік тәрбиесінің ең үлкені, демек жақсылыққа ұмтылып, жағымды істермен айналысатын адамның айналасындағыларға көрсетер мен берер тәлімі мол болмақ. Жас өспірім тәлім – тәрбиені, адамгершілік қасиеттерді үлкендерден, тәрбиешілерден насихат жолымен емес, тек шынайы көру, сезім қатынасында ғана алады. Жеке тұлғаның бойындағы жалпы адамзаттық құндылықтардың қалыптасуы осы бағытта жүзеге асады, сөйтіп оның өзі-өзі тануына, өзіндік бағдарын анықтауына мүмкіндік туғызатындай тәлім – тәрбие берілуі керек. Жақсы адамгершілік қасиеттердің түп негізгі отбасында қалыптасатын белгілі. Адамгершілік қасиеттер ізгілікпен ұштастырады. Әсіресе еңбекке деген тұрақты ықыласы бар және еңбектене білуде өзін көрсететін балаларды еңбек, сүйгіштікке тәрбиелеу басты міндет болып табылады. Өз халқының мәдениетінің, тарихын, өнерін сүю арқылы басқа халықтардың да тілі мен мәдениетіне, салт-дәстүріне құрметпен қарайтын нағыз мәдениетті азамат қалыптасады. Қазақ халқының әлеуметтік өмірінде үлкенді сыйлау ұлттық дәстүрге айналған. Отбасында, балабақшада, қоғамдық орындарда үлкенді сыйлау дәстүрін бұзбау және оны қастерлеу әрбір адамнан талап етіледі.

Халқымыздың тәлім – тәрбиелік мұрасына үнілсек, ол адамгершілікті, қайырымдылықты, мейірбандықты дәріптейді. Ата – бабаларымыздың баланы бесігінен жақсы әдеттерге баулыған. «Үлкенді сыйла», «Сәлем бер, жолын кесіп өтпе» деген секілді ұлағатты сөздердің мәні өте зор. Адамгершілікті, ар-ұяты бар адамның бет-бейнесі иманжүзді, жарқын, биязы, өзі парасатты болады. Ондай адамды халық «Иман жүзді кісі» деп құрметтеп сыйлаған. Балаларымызды имандылыққа тәрбиелеу үшін олардың ар-ұятын, намысын оятып, мейірімділік, қайырымдылық, кішіпейілдік, қамқорлық көрсету, адалдық, ізеттілік сияқты қасиеттерді бойына сіңірі қажет. Баланы үлкенді сыйлауға, кішіге ізет көрсетуге, иманды болуға, адамгершілікке баулу адамгершілік тәрбиесінің жемісі. Балаларды адамгершілікке тәрбиелеуде ұлттық педагогика қашанда халық тәрбиесін үлгі ұстайды. Ал, адамгершілік тәрбиелеудің бірден – бір жолы осы іске көзін жеткізу, сенімін арттыру. Осы қасиеттерді балаға жасынан бойына сіңіре білсек, адамгершілік қасиеттердің берік ірге тасын қалағанымыз. Адамгершілік – адамның рухани арқауы. Өйткені, адам баласы қоғамда өзінің жақсы адамгершілік қасиетімен, адамдығымен, қайырымдылығымен ардақталады. Адам баласының мінез-құлқына тәрбие мен тәлім арқылы тек біліммен ақылды ұштастыра білгенде ғана сіңетін, күдіретті, қасиеті мол адамшылық атаулының көрінісі болып табылады.

Қазіргі кезде өсір келе жатқан ұрпақты тәрбиелеуде қойылған мақсаттардың бірі қоғамға пайдалы, үлкенге құрмет көрсетіп, кішіге қамқор бола білетін, жан-жақты дамыған жеке тұлғаны қалыптастыру. Осы мақсатты жүзеге асыруда «Бөбек» қорының президенті Сара Алпысқызының «Өзін-өзі тану» рухани-адамгершілік білім жобасы балабақшада, мектепте пән ретінде жүргізіліп келеді. «Өзін-өзі тану» пәні – баланы жастайынан отаншылдыққа, әдептілікке, достаққа, тазалыққа, ұқыптылыққа, мейірімділікке, табиғатты сүйуге, отбасын сыйлауға, ұйымшылдыққа үйретеді. Адам бойына кішіпейілдік, сыпайылық, рақымшылық, жаңашырлық, сыйластық, тілектестік сияқты қасиеттерді дарыту және өзгелерді қадірлей, сыйлай, құрметтей білу, тындай білу, қолынан келгенше адамдарға көмектесу, кешірімді болуды үйрету де «Өзін-өзі тану» пәнінің үйлесіне тимек, өйткені жас ұрпақты саналы, сергек етіп тәрбиелеу отбасы мен мектептің бірден бір парызы. Оқу тәрбие жұмысын дұрыс жолға қоюда ата-аналармен жұмыстың орны орасан. Рухани – адамгершілік тәрбиесінде алдымен баланы тек жақсылыққа – қайырымдылық, мейірімділік, ізгілікке тәрбиелеп, соны мақсат тұтса, ұстаздың, ата-ананың да болашағы зор болмақ. «Мен үш қасиетімді мақтан тұтам, ол қасиеттер: ешуақыт жалған айтпағаным, өзім жасаған жақсылықты ешқашан сатпағаным және маңдай терін төккен еңбек адамын көрген жерде құрметтеп, қадірлегенім» деп кезінде дүлдүл ақын – әні Ақан Сері айтқан асыл қасиеттерді бала бойына дарыта білсе, ұстаздар қауымы ұрпақ тәрбиесі жөнінде өздері алдына қойған ұлы мақсат – міндеттерді әрқашан абыроймен атқарары сөзсіз.

Әдебиеттер

1. Аймауытов Ж. Тәрбиеге жетекші. Орынбор, 1924.
2. Жұмабаев М. Педагогика Алматы. «Ана тілі», 1992-656.

3. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан Республикасы Президентінің Қазақстан Халқына Жолдауы.»Егеменді Қазақстан» газеті 17 қантар 2014жыл.
4. Қазақстан Республикасының Білім туралы Заңы. Астана, 2007. – 15б.
5. Қазақстан Республикасында Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. 2011. – 29 қазан. – 4б.
6. Қоянбаев Ж., Қоянбаев Р. Педагогика. – Алматы, 1998, 2000.
7. Сағындықұлы Е. Педагогика. – Алматы, 2007
8. Қалиев С., Ш.Майғаранова, Г.Нысанбаева, А.Бейсенбаева. Оқышулыардың тұлғалық қасиеттерін дамытудық педагогикалық негіздері. – Алматы, 2010.
9. Макаренко А.С. Тәрбие мақсаты – М., 1958.

Жантемирова М.Б., Сулейменова З.Е., Воронова Р.М.
*(Республика Казахстан, г. Кокшетау,
 Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова)*

ФОТОТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ПРОБЛЕМНЫХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКОВ

В послании народу Республики Казахстан «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» от 31 января 2017 г. президент Н.А.Назарбаев говорит: «На всех этапах становления и развития нового Казахстана в числе самых главных приоритетов была и остается забота о новых поколениях казахстанцев. Они – будущее страны. Именно им предстоит реализовать далеко идущие планы Лидера нации, продвигать нашу страну к вершинам мировой цивилизации и процветанию» [1, С.14].

В условиях текущего социально-экономического кризиса и кризиса образовательной системы возрастает риск развития проблемных состояний у детей. Проблемные состояния, по мнению ряда авторов, являются наиболее распространенными явлениями в подростковом возрасте. Они могут быть инициальными проявлениями невротических состояний или самостоятельными клиническими формами, такими как «неврастения» и «расстройство адаптации». Проблемные состояния отличаются структурным полиморфизмом и всегда ухудшают качество жизни, снижают физическую и умственную работоспособность [2, С.85].

В связи с изменениями в современном обществе стало необходимым внедрение в психологическую работу эффективных, комплексных и, в то же время, простых методик. Среди различных групп методов, применяющихся в настоящее время в коррекции проблемных состояний, особое место может занять фототерапия. Фототерапия – одна из форм визуального искусства. Фотография -ценный инструмент в работе психолога для решения разного рода психологических проблем, а также снижения уровня проблемного состояния.

Научно-теоретические основы данной проблемы рассматривались в работах ряда зарубежных ученых: Л. Берман, А. Хилл, М. Розенберг, Л.П.Матвеева, А.Д.Новикова, В.Г.Яковлева, Ю.М.Сычева, И.С.Барчукова, А.А.Нестерова, Е.Н.Гогунова, Б.И.Мартьянова; казахстанских авторов, таких как Б.К.Асанова, Г.С.Султанахмедова, А.С.Сарбаева, Ш.Т.Тулегенова и др.

К проблемным психическим состояниям относятся агрессивность, алкоголизм, горе, больная привязанность, депрессия, астения, душевная боль, внутреннее неприятие, личностные кризисы, возрастные кризисы, эмоциональное и профессиональное выгорание, одиночество, панические атаки, паническое расстройство, самоедство, чувство вины, психологическая травма, психосоматические проблемы, страхи, самоубийство [3,С.126].

Для того, чтобы на примере проследить эффективность использования программы фототерапии по коррекции проблемных ситуаций подростков, остановимся на одном из видов проблемных состояний- астения.С учетом психологических особенностей в подростковом возрасте актуальной становится задача раннего выявления астении и её психокоррекции. Наиболее оптимальными и щадящими методами коррекции астении является фототерапия.

Фототерапия – одна из форм визуального искусства. Теория и практика фототерапии начала развиваться с конца 1979-х гг. психологом и арт-терапевтом Дж. Вайзер. Фототерапия связана с применением фотографии для решения разного рода психологических проблем, а также для развития и гармонизации личности. В фотографии может происходить соприкосновение и соединение реальности и фантазии, благодаря чему снимок становится своеобразным «транзитным объектом», инструментом наглядно-действенного освоения мира и собственной внутренней реальности. Д. Вайзер предложила классификацию техник фототерапии, основанную на использовании разных

видов фотографии: фотографии, найденные или созданные детьми, фотопортреты, снятые другими людьми, автопортреты, семейный альбом и биографические фотоколлекции, фотопроекции [4, С.45].

Таким образом, фототерапия – это процесс, способствующий «повороту человека на себя», посредством фотографических образов происходит выражение внутренних конфликтов, потребностей и переживаний. Благодаря фотографии человек может словесно описать и определить свое отношение к ним. В процессе воссоздания фотографий в нем оживают осознаваемые и неосознаваемые переживания. Следовательно, фототерапия предполагает, что подростки не только взаимодействуют со снимками или их создают, но и исследуют собственные переживания, вызванных фотоснимками. Фотография дает возможность создавать образы, которые помогают сформировать четкий образ «Я» и представить его себе и окружающим. Также после работы с фототерапией, подросток становится открытым, менее агрессивным, внимательным, самостоятельным, наблюдательным. Все эти качества является залогом благоприятного развития личности [5, С.18].

В проведении экспериментального исследования, целью которого являлось выявление эффективности фототерапии как коррекции проблемных состояний подростков, приняли участие 60 подростков 13-15 лет из числа учащихся СШ №2 г. Кокшетау. Исследование проходило в учебном классе в течение четырёх месяцев, одними и теми же специалистами, в одной и той же обстановке. Все респонденты на момент тестирования имели удовлетворительное самочувствие и жалоб не предъявляли. В начале исследования была использована методика «Основные параметры психического состояния» (ОППС), разработанную А.А. Кармановым.

Таблица 1. Результаты измерения основных параметров психического состояния (баллы)

Параметры психического состояния	ЭГ	КГ
Настроенность – фрустрированность	4,3	2,4
Спонтанность – полезависимость	2,5	4,4
Ригидность – транс.	3,5	1,8

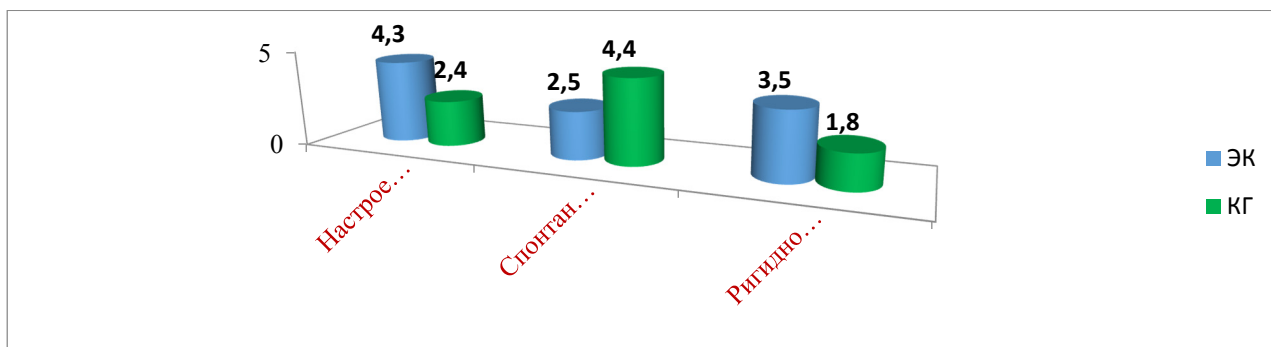


Диаграмма 1. Основные параметры психического состояния

Полученные данные говорят о повышенном уровне настроенности-фрустрированности в экспериментальной группе (4,3), чем в контрольной (2,4). Далее, уровень спонтанности – полезависимости составляет (2,5), в то время как ригидность-транс. составляет 3,51 % в экспериментальной группе, в контрольной этот показатель составляет 1,8.

Далее была использована методика определения уровня тревожности (Ч.Д.Спилберг, Ю.Л.Ханин). Данный тест является надежным и информативным способом определения уровня тревожности в данный момент (ситуативная тревожность как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека).

Таблица 2. Результаты измерения уровня страха и тревожного состояния

Показатели	ЭГ	КГ
Уровни страха	76,2%	76,9%
Уровни ситуативной тревожности	83,7%	83,3%
Уровни личностной тревожности	90,8%	90,8%

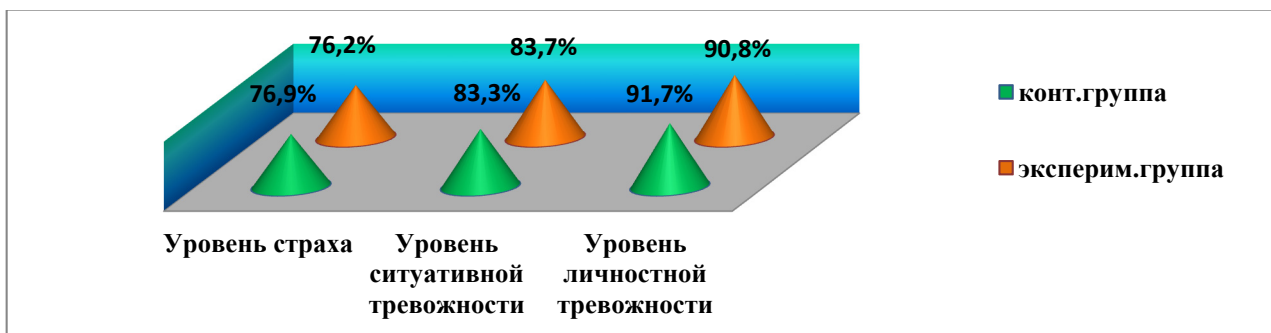


Диаграмма 2. Определение уровня страха и тревожности

По результатам данной методики было выявлено, что 83,3 испытуемых учеников обладают высоким уровнем ситуативной тревожности, 76,9 % -обладают достаточно высоким уровнем страха. При этом у большинства испытуемых личностная тревожность (91,7%) выше, чем ситуативная. Хотя встречаются и обратные результаты, где ситуативная тревожность превышает личностную.

На основании результатов исследования разработанная программа фототерапии по коррекции проблемных состояний подростков состояла в виде цикла из 10 занятий. Занятия проводились в группе из 15 человек. Эта группа подростков была выделена из 60 детей, у которых в результате констатирующего эксперимента был выявлен повышенный или высокий уровень тревожности. В результате, из всей выборки детей, склонных к переживанию проблемных состояний, нами было создано 2 группы, одна из которых участвовала в коррекционном мероприятии, а другая являлась контрольной группой. Наличие контрольной группы в исследовании необходимо для того, чтобы с большей точностью констатировать возможные изменения в уровне проблемных состояний, которые могут произойти благодаря реализации нашей программы.

Целью программы являлась коррекция проблемного состояния подростка способом фототерапии. Под руководством психолога подростки изучали, какое значение имеют личные фотографии и семейные альбомы, их эмоциональную и визуальную значимость. Такая информация зашифрована в личных снимках и была использована для ведения терапевтической беседы. Занятие фототерапии включала в себя не только изучение готовых фотографий, но и фотосъемку разных людей и предметов, обсуждение фотоснимков, а также другие техники.

Анализ результатов контрольного этапа исследования после проведения ряда занятий показал, что проведенная коррекционная работа с детьми способствовала изменению эмоционального состояния: на начало экспериментального исследования 76,2% подростков имели уровень страха выше нормы, на конец экспериментального исследования 65,5% имеют уровень страха выше нормы, т.е. уровень страха у подростков снизился на 10,7%. Высокий уровень ситуативной тревожности по методике Ч. Спилбергера на начало экспериментального исследования имели 83,7%, на конец 75%, уровень ситуативной тревожности у подростков снизился на 8,7%. Высокий уровень личностной тревожности на начало экспериментального исследования имели 90,8%, на конец имеют 76 %, т.е. уровень личностной тревожности у подростков снизился на 14,8%. Исходя из полученных данных, можно сделать выводы о снижении уровне тревожности подростков. По методике Спилбергера в основном у детей преобладает низкий уровень ситуативной тревожности. У некоторых учащихся умеренная ситуативная тревожность (33,3%), личностная намного превышает границы умеренной, у многих учеников на момент проведения теста личностная тревожность отмечается средний уровень (73,3%). Разработанная коррекционная программа с использованием фототерапии способствовала улучшению психического, эмоционального и физического состояния, снижению таких показателей как раздражительность, слабость, расстройства сна и вегетативные нарушения, характерные астеническому состоянию.

Таким образом, систематическое применение фототерапии будет способствовать эффективному снижению проблемных состояний подростков, также решению многих психологических проблем, предполагая создание, восприятие и обсуждение ими фотографических образов.

Список использованной литературы

1. Послание президента РК Н.Назарбаева народу Казахстан «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» от 31 января 2017 г.
2. Джакупов С.М. О практике психологической помощи: Кн. для учителя.-А.: Кайнар, 1988.-176 с.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. –Л., 1983.
4. Вайзер Д. Техники фототерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей М.2009. – № 2. – С. 64-108.
5. Кук Й. Использование фотоаппарата в ходе игровой терапии // Практикум по игровой психотерапии / Под ред. Х. Кэдьусон и Ч. Шеффера. – СПб.: Питер., 2000.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ТРЕНЕРА

Среди основных современных тенденций изменяющейся социо-культурной действительности можно выделить неустойчивость и неустроенность социальной жизни людей, утверждение нового характера отношений и деятельности. При этом все более настойчиво и активно выражается стремление людей к социальной доминантности, самовыражению и комфортности во всех сферах жизнедеятельности. Также встает проблема развития и использования человеческого потенциала, предъявляются более высокие требования к самостоятельности, инициативе, предприимчивости человека, к его способности понимать и интерпретировать не только происходящие социальные изменения, но и собственное поведение, и поведение других людей. Все это вызывает к необходимости формирования психологической культуры личности, которая, по мнению ряда ученых, определяет вектор эффективного самоопределения и самореализации личности в жизни.

Определяя сущность данного понятия, О.И. Мотков считает, что психологическая культура является комплексом активно реализующихся культурно-психологических стремлений и соответствующих умений человеком в его жизни. С точки зрения ученого, психологическая культура высокого уровня включает в себя комплекс: развитых специальных стремлений, ориентаций, изначально присущих человеку в виде особых мотивационных тенденций; природных способностей, обеспечивающих реализацию культурно-психологических стремлений; соответствующих этим стремлениям и способностям прижизненно развитых умений и устойчиво и ежедневно проявляющихся видов поведения.

Любая профессиональная деятельность является одной из ведущих сфер самоактуализации и социального самоосуществления личности [1]. Особенно ярко это прослеживается в профессиях типа «человек – человек». Профессиональная деятельность тренера является механизмом формирования процессов, состояний и свойств личности, которые определяют личностную готовность и способность к реализации функций обучения и воспитания спортсменов. Результатом данного механизма служит сформированная психологическая культура тренера.

В современных условиях профессиональная деятельность тренера приобретает особую значимость, так как она непосредственно связана с качеством подготовки спортсмена. Многолетняя подготовка спортсменов – это комплексный творческий процесс, успешность которого зависит от *психологической культуры тренера*, которая во многом предупреждает деструктивный путь стагнации, эмоционального выгорания, искажения в ценностно-мотивационной основе профессионального сознания личности. Дефицит психологической культуры может порождать неадекватные действия тренера, которые становятся социально опасными при условии объектного тяготения личности, когда тренер относится к спортсмену исключительно как к средству достижения высоких результатов, в связи с чем ставит перед спортсменом задачи без учета индивидуального стиля деятельности [2]. Подобные действия нарушают контакты со спортсменами, и приводят к неадекватной оценке личности тренера как педагога.

Использование тренером непродуктивных способов работы (жесткость воздействий, принижение достижений спортсменов, использование бранных слов) блокируют успешную самореализацию личности в спорте, порождая амотивацию, неудовлетворенность, увеличивается эмоциональная напряженность, снижаются оптимальные показатели деятельности.

В психологии понятие «психологическая культура» рассматривается как важный компонент субъектности [3], общей культуры и интегральной гармоничности личности, проявляющейся в творческом поиске, в усвоенной личностью системе саморегуляции эмоций и действий, способствующей организации оптимального поведения по удовлетворению широкого круга витальных и психологических потребностей [4]. В развитом виде психологическая культура характеризуется высоким качеством самоорганизации и саморегуляции и является фактором социальной стабильности в локальных сообществах [5].

Следовательно, конструкт психологической культуры предстает как процесс, неразрывно связанный с самоопределением и самоосуществлением в мире, направленный на достижение внутренней согласованности между ценностями, смыслами, потребностями и саморегуляцией личностной активности.

Цель исследования – выявление специфики показателей, определяющих содержание психологической культуры тренера. Предполагалось, что психологическая культура тренера связана

с психологической зрелостью личности и зависит от уровня самодетерминации, от построения и качества процессов саморегуляции и самоактуализации.

Участниками исследования стали тренеры (из них 5 мастеров спорта и 5 кандидатов в мастера спорта), в возрасте от 22 до 60 лет. Объем выборки $N = 30$. Использован следующий тестовый инструментарий: тест «Психологическая культура личности» (О.И. Мотков), методика «Психологическая зрелость» Б.К. Пашнева. Проведен корреляционный анализ по Спирмену шкал теста О.И. Моткова с показателями психологической зрелости методики Б.К. Пашнева. Учитывались результаты только значимых корреляций ($p < 0,05 - p < 0,01$).

Результаты анализа связей шкал методик Б.К. Пашнева и О.И. Моткова указывают на отсутствие значимых корреляций показателей шкалы «Самодетерминация» с показателями психологической культуры личности. Вероятно, показатели психологической культуры, полученные на данном контингенте тренеров, не зависят от их способности к самостоятельному принятию решений. Стремление к независимости, автономность, фиксируемые в вопросах теста Б.К. Пашнева, безусловно, являются профессионально важными качествами тренера, но не входят в структуру показателей психологической культуры личности, определяемыми шкалами методики О.И. Моткова.

Показатель «способность к саморегуляции» по методике Б.К. Пашнева имеет высокосignимые положительные связи со шкалами выраженности силы стремлений в сфере Саморегуляции, что предсказуемо. Прослеживаются также позитивные связи показателя «способность к саморегуляции» с показателями Осуществления в сферах ведения дел, Саморазвития, Общего уровня психологической культуры методики О.И. Моткова. Полученные корреляции свидетельствуют о том, что способность к саморегуляции входит в число *ведущих показателей психологической культуры тренера*. Позитивная роль и специфика способов саморегуляции в спортивной деятельности широко обсуждается в психологии [6]. Терпение, настойчивость, умение совладать с собственными эмоциями, фиксирующие особенности саморегуляции по опроснику Б.К. Пашнева, являются компонентами системы личностных свойств, определяющих психологическую культуру тренера.

Показатель личностной зрелости в контексте стремления к самоактуализации обнаруживает широкую сеть высокосignимых позитивных корреляций с 11-ю шкалами психологической культуры методики О.И. Моткова. Сила связи по большинству шкал весьма велика, на это указывает, например, корреляция Самоактуализации и Общего уровня психологической культуры ($r = 0,714$; $p < 0,001$). Высокий показатель статистической детерминации свидетельствует о том, что более половины личностных качеств, определяющих психологическую культуру тренера (51%), обусловлены готовностью личности к самоактуализации.

Выводы. Проведенное исследование показало, что психологическая культура соотносится с оптимальной объективацией на ступени зрелости и является позитивным ресурсом личностного и профессионального развития тренеров. Лица с развитой психологической культурой обладают высоким уровнем саморегуляции и выраженным стремлением к самоактуализации. Благодаря адекватному варианту самоопределения и активной жизненной стратегии увеличивается возможность личностного роста, плодотворной профессиональной самореализации, гармоничного соотношения своих потребностей с возможностями, которые представлены в спортивной деятельности. Таким образом, развитая психологическая культура снижает вероятность маргинализации профессионального бытия и личностной деформации в спорте.

Литература

1. Ермолаева Е. П. Личность профессионала в современном мире // Современная личность: психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 181–200.
2. Гусейнов А.Ш., Шиповская В.В. Особенности субъект-объектного позиционирования в современном спорте: субъектно-бытийная интерпретация // Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков. Сб. матер. Всерос. науч. сем., г. Сочи, 28 сентября 2015 г. / Минобр. РФ; Сочинский гос. ун-т; Соц.-пед. ф-т СГУ; под ред. И.Б. Шуванова, Ю.Э. Макаревской, Г.Ю. Фоменко, З.И. Рябикиной. Сочи: СГУ, 2016. С. 11-22.
3. Горская Г.Б. Субъектность и психологическая культура личности // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа: Матер. 3 Всерос. науч.-практ. конф. / Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005. С.67-75.
4. Мотков О.И. Психологическая культура в мозаике личности // Материалы XII Межд. чтений памяти Л.С. Выготского: «Знак как психологическое средство: субъективная реальность культуры». Москва, 14-17 ноября 2011 г./ Отв. ред. В.Т. Кудрявцев. М.: РГГУ: Институт психологии им. Л.С. Выготского, 2011. 316 с. – С. 246-252.
5. Горская Г.Б., Бондаренко Н.А., Гусейнов А.Ш. Психологическая культура детей и молодежи как фактор социальной стабильности в современных условиях // Наука Кубани. 2006. № 2. С. 88-90.
6. Гусейнов А.Ш. Психологический анализ систем противоречий, характерных для субъекта, включенного в спортивную деятельность // Физическая культура, спорт – наука и практика. № 1. 2015. С. 43-51.

ФОРМИРОВАНИЕ У СПОРТСМЕНОВ ФУНКЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО САМОВОСПИТАНИЯ

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в отечественной психологии накоплены ценные теоретические знания и большой опыт практической работы, которые отчетливо указывают на большой потенциал использования ценностей физической культуры в процессах организации успешного индивидуального способа жизнедеятельности человека. Физическая культура может быть использована для стимуляции учебной, социально-профессиональной деятельности, повышения умственной и физической работоспособности.

Одним из важных условий в достижении позитивных результатов, по мнению многих специалистов, является формирование у человека функции физического самовоспитания. Это объясняется тем, что самовоспитание существенно дополняет, конкретизирует и оптимизирует учебно-воспитательный процесс. Самовоспитание помогает реализовывать подлинно субъектные действия человека по отношению к себе и окружающему миру [1, с. 34].

Удовлетворение потребностей в самоутверждении, самореализации, осознание и утверждение социально активной жизненной позиции также обуславливает выходы на потребности нового уровня – потребности в самовоспитании и саморазвитии. Не менее важным аспектом формирования функции физического самовоспитания является правильное применение физических упражнений, естественных сил природы и гигиенических факторов. Это позволяет успешно развивать физические и духовные способности людей, подготавливая их к деятельности, закладывая основу для формирования функции физического самовоспитания [2, с. 15].

Методы исследования. В целях изучения уровня сформированности функции физического самовоспитания у спортсменов различных видов спорта мы использовали авторскую анкету «Оценка тренировочного процесса». Анкета позволяет оценить наличие или отсутствие в тренировочном процессе средств физической культуры, направленных на формирование искомой функции. В основе разработанной авторской анкеты лежит дневник самонаблюдения спортсмена «Психологическое сопровождение юных спортсменов и команд», созданный на базе кафедры возрастной и педагогической психологии ПИ, ИФКиС СВФУ им. М.К. Аммосова.

Выборка составила 80 человек (из них 50 мужчин, 30 женщин различных спортивных специализаций).

Результаты исследования. В ходе обработки полученных эмпирических данных респонденты были разделены на две группы – со сформированной (69%) и не сформированной (31%) функцией физического самовоспитания (см. рис. 1).

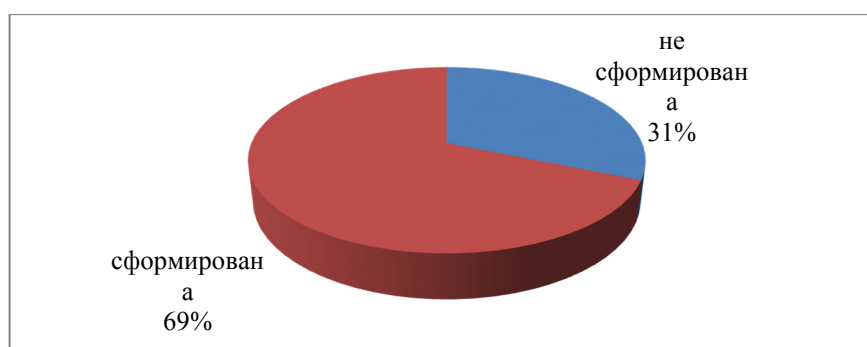


Рисунок 1 – Распределение по сформированности функции физического самовоспитания (n=80)

Далее в ходе статистического анализа были изучены различия между спортсменами из двух групп, а также выявлено, какие вопросы теста наиболее сильно коррелируют с функцией физического самовоспитания, и взаимосвязь функции физического самовоспитания с полом испытуемых их спортивным разрядом. Для изучения предпосылок формирования функции физического самовоспитания нами были изучены взаимосвязи между самовоспитанием и особенностями тренировочного процесса. Для обработки был использован статистический критерий г-Пирсона для бинарных переменных и таблицы сопряженности, так как вопросы анкеты предполагали только утвердительные или отрицательные ответы.

Выявлены особенности применения средств физической культуры в тренировочном процессе и влияние их на функцию физического самовоспитания. Установлено, что наиболее сильное влияние на формирование функции самовоспитания оказывают соблюдение режима тренировок $r = 0,742$, ведение дневника самонаблюдения $r = 0,709$, обучение тренером преодолевать чувство усталости $r = 0,643$, участие в соревнованиях $r = 0,585$. Также сильное влияние оказывают упражнения на развитие отдельных мышечных групп $r=0,569$, обучение приёму самовнушения $r=0,541$, занятия в бассейне, реке, море $r=0,531$, занятия на свежем воздухе $r=0,505$. В ходе исследования выявлено, что у спортсменов со сформированной функцией самовоспитания статистически значимо выше показатель гармоничного физического воспитания $U(55;25)= 1323$, $p<0,05$. Группа испытуемых со сформированной функцией физического самовоспитания характеризуется средним баллом по анкете «Оценка тренировочного процесса» 36,728. Группа испытуемых, где функция физического самовоспитания не развита, имеет средний балл 21,32. Таким образом, гармоничное, всестороннее применение средств физической культуры обеспечивает более успешное формирование функции физического самовоспитания.

Также была выявлена успешность в избранном виде спорта спортсменов с развитой и не развитой функцией физического самовоспитания. Функция самовоспитания статистически значимо влияет на успешность спортсменов $\chi^2(5)= 38,742$, $p <0,05$. Среди спортсменов со сформированной функцией самовоспитания имеют 1 взрослый разряд 23,6%, КМС -27,3%, МС – 27,3%, тогда как у спортсменов с несформированной функцией самовоспитания взрослый разряд у 12%, КМС – 0% и МС – 0%.

Заключение. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о важности формирования функции физического самовоспитания у спортсменов различных специализаций. Как было выявлено в ходе исследования, группа испытуемых со сформированной функцией физического самовоспитания является гораздо успешней в избранном виде спорта, чем группа, где искомая функция не сформирована.

Литература

1. Шаулин В.Н. Научные основы развития самостоятельности у учащихся 6-17 лет при формировании физической культуры. Автореф... д.п.н. М., 1996.- 65 с.
2. Шивринская Светлана Евгеньевна. Объективизация процесса самовоспитания подростка в учебной деятельности : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Череповец, 2004, 200 с. РГБ ОД, 61:05-13/617.

Иванов В.Г., Лазарева Е.Ю., Николаев Е.Л.
(Российская Федерация, г. Чебоксары
Чувашский государственный университет
имени И.Н. Ульянова)

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЦ, ОБРАЩАЮЩИХСЯ ЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩЬЮ ЧЕРЕЗ ИНТЕРНЕТ

В настоящее время с развитием компьютерных технологий и Интернета идет расширение и области их применения. Психологические интернет услуги в последнее время развиваются быстро и показывают множество преимуществ [1]. В свою очередь использование Интернета для проведения психологического вмешательства имеет свою специфику, а эффективность психологического консультирования посредством сети Интернет зависит от многих факторов, одним из которых являются психологические особенности обращающихся и характер их проблем. Исследование профиля личности, обращающихся за психологической помощью посредством Интернет проведенное V. Pareja, J. Cristóbal и др.[2] показало, что чаще обращаются за психологической помощью лица с низким социально-экономическим уровнем и имеющие долгосрочные проблемы, что свидетельствует о том, что данная помощь является более доступной для лиц с низким доходом, имеющих долгосрочные проблемы в отличие от очной более дорогостоящей психологической помощи. Исследование эффективности онлайн курирования проведенное H. Sueki, J. Ito показало более высокие результаты у пользователей имеющих высокую степень самораскрытия и низкие результаты у консультируемых, чьи проблемы невозможно было оценить [3].

Таким образом, оценка психосоциальных характеристик лиц, обращающихся за психологической помощью и их проблем является необходимой для выработки эффективных стратегий оказания психологической помощи посредством сети Интернет.

В нашем исследовании с помощью анкетирования были исследованы психосоциальные характеристики у 115 человек, воспользовавшихся психологическими Интернет услугами, а также психологические особенности при помощи симптоматического опросника SCL-90.

Анализ распределения обратившихся за психологическими услугами по полу и возрасту показал, что возраст обратившихся составляет от 18 до 67 лет, средний возраст обратившихся $46,0 \pm 11,2$ лет. Из всех обратившихся люди в возрасте от 18 до 25 лет составляют 2,6 % (3 чел.), от 26 до 39 лет – 26,9 % (31 чел.), от 40 до 55 лет – 44,3% (51 чел.), от 56 до 67 лет – 25,2 % (29 чел.). Наибольшее число обращений приходится на зрелый возраст от 40 до 55 лет. В этом возрасте чаще происходит переоценка жизненных планов и целей, подводятся итоги достигнутого и не реализованного, что может вызывать чувство неудовлетворенности и поиска новых целей и смыслов жизни. При этом большую часть обратившихся составили женщины – 86,1 % (99 чел.), мужчины – 13,9 % (16 чел.).

Среди обратившихся имеют среднее и среднее профессиональное образование 26,1 % (30 чел.), незаконченное высшее и высшее образование – 73,9 % (85 чел.). Низкий материальный уровень имеют 18,2 % (21 чел.), средний достаток – 70,4 % (81 чел.), удовлетворены своим материальным положением – 10,4 % (12 чел.). Таким образом большинство из обратившихся за психологической помощью имеют высшее образование и средний достаток, это говорит о том, что обращаются за психологической помощью посредством интернета люди чаще имеющие высокий образовательный уровень и знания современных компьютерных технологий, но испытывающие некоторые материальные трудности.

Среди исследованных, обратившихся за психологическими интернет услугами состоят в браке – 46 % (53 чел.), разведены – 29,6 % (34 чел.), не состоят в браке – 19,1 % (22 чел.), вдовы – 4,3% (5 чел.). В данное время проживают в селе и районном центре – 8,7 % (10 чел.), в городе – 91,3 % (105 чел.). На момент обследования были безработными – 33 % (38 чел.), работающими – 67 % (77 чел.).

Обратились с проблемами, имеющими затяжной характер – 70,4 % (81 чел.), с неясными, запросами или с целью самосовершенствования – 25,2 % (29 чел.), с недавно возникшими проблемами – 4,3 % (5 чел.). Здоровым и абсолютно здоровыми считают себя 46 % (53 чел.) опрошенных, больными – 3,5% (4 чел.), болеющими редко или человеком, имеющим временные проблемы со здоровьем – 47,8 % (55 чел.), неизлечимо больным или тяжело больным – 2,6 % (3 чел.).

Таким образом, анализ социально-демографических характеристик, обратившихся за психологическими интернет услугами, выявил следующие особенности. Возраст обращающихся за психологической помощью посредством Интернет колеблется от 18 до 67 лет, при этом наибольшее число обратившихся это лица зрелого возраста в возрасте от 40 до 55 лет. Чаще за данным видом консультации обращаются женщины. Большинство обратившихся это люди имеющие высшее образование, средний уровень дохода, работающие, состоящие в браке и проживающие в городе. Полученные характеристики могут быть обусловлены как большей доступностью психологических Интернет услуг для выделенных групп респондентов, так и наибольшей активностью в сети Интернет этой категории лиц.

Анализ характера проблем обратившихся за психологическими Интернет услугами показывает, что у большинства опрошенных проблемы имеют затяжной характер, а половина респондентов имеют временные проблемы со здоровьем.

Психологический статус опрошенных респондентов в зависимости от характера их проблем характеризуется следующими результатами.

Выявлены достоверные различия по всем шкалам опросника SCL-90 между респондентами имеющими затяжной характер проблем и опрошенных с отсутствием проблем или с недавно возникшими проблемами.

У респондентов с затяжными проблемами достоверно более выражены соматизированные жалобы ($t=4,4$; $p<0,0001$), обсессивно-компульсивные симптомы ($t=3,9$; $p<0,0001$), межличностная тревожность ($t=4,8$; $p<0,0001$), депрессивность ($t=4,0$; $p<0,0001$), тревожность ($t=3,5$; $p<0,0001$), враждебность ($t=4,2$; $p<0,0001$), фобии ($t=2,5$; $p<0,0001$), паранойяльность ($t=4,1$; $p<0,0001$), психотизм ($t=3,1$; $p<0,0001$), показатель дистресса ($t=3,2$; $p<0,0001$).

Таким образом, выявлено, что чаще за психологическими Интернет услугами обращаются лица зрелого возраста, женского пола, состоящие в браке, работающие, проживающие в городе, имеющие небольшие проблемы со здоровьем и затяжной характер нерешенных психологических проблем. В связи с чем их психологический статус характеризуется симптомами невротических, тревожных, депрессивных, фобических и психопатологических расстройств. У лиц, имеющих длительные проблемы, психический статус характеризуется симптомами, указывающими на наличие невротических, тревожно-депрессивных и психопатологических расстройств.

Литература

1. Иванов В.Г., Николаев Е.Л. К вопросу о психологическом консультировании в сети интернет // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-5. С. 326-332.
2. Vallejo Pareja M.A., Jordán Cristóbal C.M., Díaz García M.I., Comeche Moreno M.I., Ortega Pardo J., Amor Andrés P.J., Zubeidat I. The users of an online psychological advice service: a sociodemographic analysis // Psicothema. 2008. N. 20(4), Nov. P. 610-5.
3. Sueki H., Ito J. Appropriate Targets for Search Advertising as Part of Online Gatekeeping for Suicide Prevention // Crisis. 2017. Oct. 20. P.1-8.

Исаханова А.А.

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

ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ОБЩЕСТВЕННОМ ВОСПРИЯТИИ

Современная ситуация общественного взаимодействия в межгендерном пространстве образуется под активным влиянием, часто находящихся на противоположных полюсах, всемирной глобализации и актуализации этнокультурных основ. Разделение на мужчин и женщин является одной из центральных установок восприятия себя и своего социального окружения.

Субъективные убеждения, передающиеся от поколения к поколению, о гендерных различиях повествуют – что психологические различия между мужчинами и женщинами связаны с генетическими, анатомическими и физиологическими особенностями мужского и женского пола. Однако физиологические различия мужчин и женщин не раскрывают происхождение всех наблюдаемых различий, зарождавая социальные стереотипы гендерного неравенства.

Социальные стереотипы гендерного различия основаны на социокультурном контексте общественной среды взаимодействия, определяют ожидаемые личностные и поведенческие характеристики мужчин и женщин. Именно эти характеристики являются важными в восприятии, определении и идентификации полов в конкретное взятое время, в определенном обществе.

Гендерные различия в казахстанском обществе занимают особую нишу в вопросах неравенства. Современная гендерная политика суверенного Казахстана направлена на достижение гендерного равенства [1]. Но не стоит забывать о культурном наследии и этнопсихологических основах построения казахстанского общества. Ценностные ориентации, распределение гендерных и социальных ролей мужчин и женщин Казахстана особо актуальны в условиях повышенного внимания к равным возможностям и требованиям современности.

Современные стандарты благополучия, социально – экономические основы, психологические вызовы задают новый уровень развития данного вопроса. Если всего несколько десятилетий назад общество задавалось вопросом о равенстве на законодательном уровне, то в настоящее время идея гендерного равенства переходит на уровень сознания и самосознания мужчин и женщин.

В своем исследовании мы задались вопросом женского лидерства в социальном аспекте казахстанского общества. Готово ли казахстанское общество к женщинам лидерам, и самый главный вопрос, на сколько, готовы женщины Казахстана занимать лидерские позиции.

В исследовании идеи равенства в гендерном аспекте приняли участие 50 человек, 25 – женщин и 25 – мужчин, в возрасте от 22 до 35 лет, состоящих в браке.

Исследование проводилось при помощи методов: интервью, опроса гендерных предпочтений на руководящих позициях, опроса «Кто Я?», опросника «Распределения ролей в семье», методики «Рисунок мужчины и женщины». Вместе с этим респондентам исследования была предложена автобиография социально значимой женщины Казахстана в двух вариантах, в первом было ее настоящее имя и ее реальная автобиография, а во втором варианте женское имя изменялось мужским, респондентам в обоих вариантах нужно было озвучить свое субъективное отношение к этим автобиографиям.

Результаты исследования проведенным методикам:

Интервью и опрос гендерных предпочтений на руководящих позициях выявили: 42 респондента данного исследования предпочитают работать под руководством мужчин, из них 23 человека совсем не хотят, чтобы их работой руководила женщина, 40 респондентов из 50 считают – что место женщины у семейного очага, и работать женщине, если позволяет заработок мужа, не обязательно. Из 25 учувствовавших в исследовании женщин 8 с удовольствием занимались бы только семьей, 15 женщин категорически не видят себя на руководящих позициях.

Опроса «Кто Я?» показал пассивные позиции женщин в карьерном продвижении, и активную позицию в поддержании семейных ценностей, мужчины же ассоциировали себя больше как

активного представителя социума, лидера, проявляя амбиции в карьерном росте, своей социальной значимости и убеждениях.

Методика «Рисунок мужчины и женщины» – раскрыла, что у всех респондентов доминирующую гендерную позицию занимает – представитель мужского пола. В пространственном расположении фигур – мужская фигура в 33 случаях доминирует над женской, величина так же мужских фигур на рисунке преобладает над женскими у 37 респондентов, символическая трактовка изображения респондентами во всех 50 рисунках раскрывает лидерские позиции мужского пола и его преобладание над женским.

Автобиография социально значимой личности в двух вариантах подтвердила проведенные ранее исследования [2] по оцениванию личностных достижений мужчин и женщин. Достижения мужчин респондентами были отмечены как более значимые, позитивные и заслуженные. Достижения женщин в отличие от мужчин подразумевают под собой поддержку значимых фигур мужского пола, отрицательные личностные и социальные характеристики вызывающие антипатию респондентов.

Подводя итог полученных результатов методики анализа автобиографии, можно заключить, что лидерские позиции мужского пола само собой разумеющиеся, обоснованные, положительно воспринимающиеся социумом. А лидерские позиции женщин не вызывают доверие в их истинном проявлении как самостоятельно заслуженные, социально активные и объективно важные. Основой для формирования этих мнений, несомненно, служат социальные предубеждения, сформированные в процессе личностного развития и социального взаимодействия представителей казахстанского социума.

Социальные предубеждения в процессе взаимодействия представляют собой трудноуловимые феномены, которые по своей сути, есть обобщенный результат процесса переструктурирования личности [3]. Психологическими механизмами предубеждений, проявляющимися на поведенческом уровне, являются смысловые барьеры, спонтанно возникающие в процессах смыслообразования в ходе формирования и развития совместных форм деятельности в группах совместного взаимодействия [4]. Развитие социальных предубеждений проявляется в качестве общественных установок, навязанных извне, или сформированных в историческом процессе развития или социализации общества.

Неверно утверждать, что общественные гендерные установки «навязываются», а люди им сопротивляются – неверно, гендерные стандарты, по большей части, встречают повсеместную поддержку. Женщины обычно хотят выйти замуж не просто за существо мужского пола, а за настоящего, привлекающего их мужчину [5, 155 с.]. В нашумевшей книге о гендерном неравенстве и женском лидерстве, Не бойся действовать: Женщина, работа и воля к лидерству, Шерил Сэндберг так же отмечает, что выбор правильного партнёра – одно из самых важных решений, которые может принять женщина в своей карьере [6, 9 с.].

Итоги нашего исследования отразили, как нам кажется, современную ситуацию гендерного неравенства нашего общества. Во многом это, конечно же, связано с культурными и социальными стандартами, предубеждениями, стереотипами. Женщины, принявшие участие в исследовании осознанно делают выбор в пользу устоявшихся традиций, социальных предпочтений и условий бытового взаимодействия. Конечно же, нужно отметить что, и женщины и мужчины отмечают положительный рост социальной активности женской части населения Казахстана, но во главу ее социального развития ставят семью, а не карьеру.

Литература

1. Концепция гендерной и семейной политики в Республике Казахстан до 2030 года. <https://docviewer.yandex.ru/view/>
2. Madeline E., Tyler G. Why are woman penalized for success at male tasks?: The implied communality deficit. *Journal of applied psychology* 92, № 1 (2007) – 81 – 92 p.
3. Джакупов С.М., Нигай Н.В. Этнические предубеждения как проявления смысловых барьеров // Вестник НАПК, 2005, № 4 С. 5-15.
4. Адилова Э.Т., Садыкова А.Т. Роль этнопсихологических и конфессионально-психологических предубеждений в формировании терроризма. // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – Алматы: Казак университеті, 2016. – № 1(46). – С. 117-119
5. Козлов Н.И. Психологос: Энциклопедия практической психологии. – Москва: Эксмо, 2015. – 752 с.
6. Сэндберг Ш. Не бойся действовать: Женщина, работа и воля к лидерству. М.: Альпина Паблишер, 2017 – 284 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Прежде чем раскрыть понятие эмоциональной напряженности, необходимо рассмотреть особенности эмоциональной сферы младшего школьника.

Формирование эмоциональной сферы является важнейшим аспектом развития личности в целом. Возраст 6-10 лет относится к аффективному возрастному этапу формирования личности. В это время возрастает подвижность нервных процессов, причем процессы возбуждения превалируют над процессами торможения. Это определяет такие характерные особенности младших школьников, как непоседливость и повышенная эмоциональная возбудимость. Эмоциональный уровень реагирования является основным уровнем реагирования организма на “вредности”. Если в этом возрасте ребенок перенесет психическую травму, тяжелую болезнь, либо просто будет находиться в хронической ситуации нервно – психического напряжения в школе или дома по самым разным причинам, у него может произойти задержка развития на этапе аффективного формирования, и в дальнейшем в структуре личности сохранится, и будут обнаруживаться такие черты, как эмоциональная неустойчивость, непосредственность реагирования на внешние события, недоверчивость, неуверенность в себе, тревожность, робость, астенизованность и другие заострения эмоциональных и поведенческих свойств. Эти черты характера не только могут затруднить адаптацию ребенка к среде, снизить способность к правильной оценке ситуации, но и выступить в некоторых случаях в качестве фактора риска развития пограничных психических расстройств [1, с. 3], [2, с. 18].

Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется следующими особенностями:

- легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;
- непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний (радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия);
- готовностью к аффекту страха; в процессе учебной деятельности страх ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье;
- большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и бурным аффектам;
- эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;
- свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно, так же как и истолкование выражения чувств окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников; исключение составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления, которые они могут выразить вербально, называя пять синонимичных слов, обозначающих эти эмоции.

Таким образом, особенности эмоциональной сферы младшего школьника являются фактором риска возникновения эмоциональной напряженности в этом возрасте.

В психологической литературе, можно встретить разные определения понятия эмоциональной напряженности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Так, А.М. Прихожан указывает, что эмоциональная напряженность – это “переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности” [3, с. 74].

Различают напряженность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

По определению Р.С. Немова: “Напряженность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходиться в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях” [4, с. 54].

По определению А.В. Петровского: “Напряженность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно – психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности” [5, с. 64].

Причиной возникновения психической напряженности может быть не только высокий темп деятельности, но и вынужденная бездеятельность, затянувшееся ожидание предстоящей деятельности, отсрочка ее выполнения или незапланированное прерывание (например, вынужденный перерыв в деятельности). Всякое прерывание деятельности вызывает у человека состояние напряженности, поскольку он стремился закончить данную деятельность, реализовать возникшую у него потребность добиться поставленной цели.

Т.А. Немчин выделяет три разновидности состояния нервно-психического напряжения в соответствии с интенсивностью его выражения: слабое, умеренное и чрезмерное. Первая степень называется напряжением лишь условно, так как признаков напряжения либо не наблюдается совсем, либо их проявления настолько незначительны, что индивидуум не считает свое состояние эмоционально-напряженным. При умеренно выраженном психическом напряжении в психической деятельности наблюдаются явные позитивные сдвиги: возрастает внимание, изменяется функция памяти, увеличивается продуктивность мышления, повышается продуктивность, увеличивается точность движений, уменьшается количество ошибок. Н.В. Витт предлагает использовать для обозначения такого вида эмоциональной напряженности термин «эмоциональная активация». Третья степень нервно- психического напряжения характеризуется признаками нарушений в психической сфере: снижается объем внимания, его устойчивость и способность к концентрации, способность к переключению внимания; снижается продуктивность кратковременной памяти; обнаруживаются негативные сдвиги в способности к решению логических задач; страдает координация [6, с. 12].

Степень возникающего напряжения обусловлена также и психологическими особенностями ребенка: мотивационными, интеллектуальными и другими психологическими характеристиками, жизненным опытом индивида, объемом знаний и т.д. «Основная роль в возникновении угрозы принадлежит не столько объективной опасности и объективным возможностям противостоять этой опасности, сколько тому, как ребенок воспринимает ситуацию, оценивает свои возможности, т.е. субъективному фактору» (Кофт). По мнению Р. Лазаруса, характер ответных реакций на стресс обуславливается такими психологическими факторами как значимость ситуации для субъекта, интеллектуальные способности и пр.

Эмоциональная напряженность может возникнуть у ребенка при попадании в трудные, экстремальные условия, при умственной и эмоциональной перегрузке, создаваемой необходимостью быстрого принятия ответственного решения; трудностями задачи; дефицитом времени при выполнении значимой для человека деятельности; повышенной ответственностью за выполняемую работу; неудачами в деятельности и т.д.

Эти трудности вместе с возрастными особенностями развития эмоциональной сферы (эмоциональная неустойчивость, невысокий уровень саморегуляции и рефлексии) создают условия для возникновения эмоциональной напряженности, которая в младшем школьном возрасте имеет такие проявления, как повышенный уровень тревожности, заниженная самооценка и чувство неполноценности, фрустрированность и пр.

Тем не менее, необходимо отметить, что у детей младшего школьного возраста эмоциональная напряженность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий, ее можно существенно снизить, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации.

Литература

1. Практическая психология образования. – М.: ТЦ «Сфера», 1998.
2. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М., 1990.
3. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / Психологическая наука и образование – 1998 – № 2.
4. Немов Р. С. Психология: В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. – М.: «ВЛАДОС». – 1999.
5. Т. А. Состояния нервно – психического напряжения. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1983.
6. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление: ПЕР СЭ; Москва; 2006.

ЖАСӨСПІРІМ ОҚУШЫЛАРДЫҢ АҚПАРАТТЫҚ ҚАУІПСІЗДІГІ ЖӘНЕ КИБЕРБУЛЛИНГ МӘСЕЛЕСІ

Қазіргі кезде мамандар кибербуллинг әсерінен жасөспірімдердің өз-өзіне қол жұмсау оқиғаларының көбеюін жиі талқылауда. Кибербуллингтің таралуы Интернет-технологиялардың дамуы мен Интернет-агрессия жағдайларының өсуіне байланысты болып отыр. Агрессияның бұл түрі жасөспірімдер арасында кеңінен танымал, себебі жәбірлеушінің аты-жөні анонимді болғандықтан зорлық-зомбылыққа бейім жасөспірімдер белсенділік танытуда. Агрессияның қашықтықтан жасалуы жәбірленушінің реакциясын және өз әрекетінің нәтижесін көруге мүмкіндік бермейді, жанашырлық сезімін тудырмайды. Ақпараттың берілу және жауаптың қайту жылдамдығы жоғары, әрі электрондық байланыс құралдары барлығына қол жетімді.

Соңғы жылдары зерттеушілер кибербуллинг құбылысын зерттеп, диагностикалау және алдын алу жұмыстарын жүргізуде. Бұл салада әсіресе шетелдік ғалымдардың есімдері кеңінен белгілі [1, Б.293].

Біздің мақсатымыз – кибербуллинг құбылысының жасөспірім психологиясына әсерін зерттеу және киберқауіпсіздіктің алдын алу жұмыстарының психологиялық мазмұнын анықтау.

Мақсатқа жету үшін мынадай міндеттерді шешу қажет: «кибербуллинг» феномені негізін теориялық тұрғыда анықтау; киберқауіпсіздіктің құрбаны болған жасөспірімге психологиялық көмек көрсету құралдарын айқындау; кибербуллингтің алдын алудағы психологтың қызметін сипаттау.

Мәселелерді шешуде келесі зерттеу әдістері пайдаланылды: әлеуметтік, әлеуметтік-педагогикалық, психологиялық әдебиеттерді талдау; фактілерді жүйелеу; нормативтік актілерді талдау; сауалнама жүргізу, тестілеу.

«Кибербуллинг» терминін алғаш рет канадалық педагог Билл Бельсейдің ғылыми айналымға енгізіп, оны ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдаланып басқаларға зиян келтіргісі келетін жеке немесе топтардың қасақана, қайталайтын әрекеті деп анықтады. Дегенмен, басты ұғымы – қорқыту, басқаларды қорқытып-үркітуге, өзіне бағындыруға бағытталған физикалық немесе психологиялық террор [2, Б.78].

Буллингтің екі түрі бар: тікелей, физикалық және жанама, оны әлеуметтік агрессия деп те атайды.

Кибербуллинг – ұялы телефондар, Интернет, басқа да электрондық құрылғылардың көмегімен келеке ету (бірнеше мағынада түсінуге болатын бейнелер мен фотосуреттерді жіберу, мазақтау, қауесеттерді тарату және т.б.) [1, Б.293].

Сондықтан біз кибербуллингті буллингтің күрделі, қолжетімді және толық таралатын түрі екенін анықтай аламыз.

Кибербуллингтің пайда болуы Интернеттің дамуымен байланысты. Қазір Интернет адамдардың санасын, талғамдарын, көзқарастарын, әдеттерін қалыптастыратын «әлеуметтік бағыттаушы» болып табылады. Жасөспірімдердің көбісі бос уақытын әлеуметтік желілерге жұмсайды.

Америка Құрама Штаттарында бір жылдың өзінде оқушылардың оннан төрт бөлігі орта есеппен алғанда үш рет кибербуллинг шабуылына (яғни қорқыту және қорлау әрекеттері) ұшырайды; шамамен оннан бір бөлігі бес-алты шабуылды бастан өткереді, ал оннан екісі жеті және одан да көп әжуаға тап болған. Еуропаны алып қарайтын болсақ, балалар мен жасөспірімдердің басым көпшілігі Польшада (52%) және Эстонияда (31%) кибершабуылға ұшырады. Ең төменгі көрсеткіш Бельгияда (10%). Көптеген жағдайларда жәбірленушілердің 60-70% (орташа есеппен Еуроодақ пен АҚШ үшін) қылмыскерлерді тікелей бетке таниды [2, Б.79].

Кибербуллингтің өсу динамикасын бағалау өте қиын, өйткені әрбір бала өзімен байланысты осындай әрекеттер туралы хабарлайды.

Кибербуллингтің өсуі қалалық жасөспірімдердің 80% әлеуметтік желіде профилі бар, олардың әрқайсысының алтыншы бөлігі 100-ден астам достар, 4% әлеуметтік желілерде 300-ден астам достар бар. Бұл балалар өте қызықты, Интернетті біліп, Интернеттегі таныстармен шынайы өмірде таныстармен жиі кездесетіндіктерін білдіреді. Жасөспірімдер әлеуметтік желілерді нақты әлеммен теңестіреді. Сонымен қатар, әлеуметтік желілерде жасөспірімдер агрессиялық бейімділікті оңай түсінеді, агрессия еркін, жасырын және жиі жазасыз.

Кибербуллингтің өсу динамикасын бағалау өте қиын, өйткені кез келген бала өзіне байланысты осындай әрекеттер туралы хабарлай бермейді.

Қалалық жасөспірімдердің 80% жуығында әлеуметтік желілерде профилі бар, олардың әрбір алтыншысының 100-ден астам достары, 4%-ының әлеуметтік желілерде 300-ден астам достары бар. Бұл балалар Интернеттегі таныстарымен шынайы өмірде таныстары сияқты өте жиі сөйлеседі.

Жасөспірімдер әлеуметтік желілерді нақты әлеммен тең деп ойлайды. Сонымен қатар, жасөспірімдер әлеуметтік желілерде өзінің агрессиялық дағдысын еркін, жасырын және көбіне жазалаусыз оңай қолдана алады.

Кибербуллинг психологиялық жәбірлеу формасы болып табылады. Зерттеушілер көрсеткендей, көбіне үлкендер тарапынан да, өз құрдастары тарапынан да психологиялық жәбірлеу құрбаны ретінде:

- отбасында қатігездік жағдайда тәрбиеленіп жатқан, әлемді мейірімсіз қабылдайтын, күштілердің құрбанына айналып және өздері де әлсіздерді жәбірлеуге бейім тұратын жасөспірімдер;
- қадағалаусыздық, қараусыздық жағдайында тәрбиеленіп жатқан, жеткілікті эмоциялық мейірім ала алмаған, физикалық дамуы жағынан кешеуілдеп қалып жатқан, қауіп-қатер деңгейін бағалай алмайтын және зорлық-зомбылыққа қарсы тұра алмайтын, оңай сенетін жасөспірімдер;
- сөзсіз бағынушылық жағдайында тәрбиеленіп, «жоқ» деп айта алмайтын, ішкі әлем шекарасы бұзылғандықтан зорлық-зомбылыққа қарсы тұра алмайтын, қорқақ және үрейлі жасөспірімдер;
- психикалық немесе дене ауытқулары бар (психопатия, олигофрения, орталық жүйке жүйесі аурулары, бас-ми зақымдары бар, қоянжырық), қауіпті жағдайды адекватты бағалай алмайтын жасөспірімдер;
- әлеуметтік жағдайы төмен отбасынан шыққан жасөспірімдер;
- шығармашылыққа бейім жасөспірімдер болып жатады [3].

Кибербуллинг жасөспірімдердің жеке тұлғасына әсер етеді. Қазіргі ғылым жасөспірімдік шақты өмір сүру аймағына, ұлттық салт-дәстүр ерекшеліктеріне қарай 12 мен 17 жас аралығы деп анықтайды. Л.С. Выготскийдің көрсетуінше 13–14 жас аралығындағы ауыспалы кезеңде жасөспірімнің өзіне деген сенімсіздігі мен толық қалыптаспауы асқына түсіп, шүбәланғыш, бір-біріне қысым көрсеткіш бола бастайды. Өзінің қадір-қасиетін, абыройын арттырғысы келетін жасөспірім құқықтарын кеңейтіп, бұйрық беруге төзбестік таныта бастайды. Сәтсіздік, әзіл мен келекені, әлеуметтік топтарға қабылданбауы оның қоғаммен қатынасын шиеленістіре түседі.

Кибербуллингтің психологиялық салдарлары қатерлі болуы мүмкін. Олардың арасында жасөспірімнің өзін-өзі бағалауының төмендеуі, өзіне деген сенімділігінің жоғалуы, психикалық дамуының ауытқуы, психоэмоционалдық тұрақсыздық, қорқыныш, паранойя, суицид туралы ойлар болуы мүмкін. Физиологиялық деңгейде кибербуллингтің медициналық салдарларын қарастыру қажет. Кибербуллинг бүкіл ағзаға әсер етеді. Депрессия, стресс пайда болып, нәтижесінде иммунитет төмендейді, жиі бас ауырады, жүрек тұсы ауырып, жүрегі айниды, жылдам шаршағыштық, ұйқының бұзылуы, жады мен естің әлсіреуі, сөйлеу дефектілерінің пайда болуы, тіпті аса ауыр жағдайларда психикалық дамудың тоқтап қалуы да мүмкін. Кейде ондай адам психологиялық жанжарақаттан арыла алмауы да мүмкін. Баланы жүрек ауруы, асқазан жарасы, невроз т.б. ауыр дертке әкелуі – кибербуллингтің психологиялық тұрғыда аса қауіпті екенін көрсетеді.

Кибербуллинг құбылысының жасөспірім психологиясына әсерін қарастыра отырып, біз киберқауіпсіздіктің алдын алу жұмыстарының психологиялық мазмұны кешенді болу керек деп есептейміз.

Әдебиеттер

1. Макарова Е.А., Макарова Е.Л., Махрина Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – №3. – С. 293 – 311.
3. Ерзин А.И. Агрессия как форма проактивного поведения. // Вестник Оренбургского Государственного Университета. – 2013.-№ 2 (151). – С. 77-80.
4. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. /Под ред. А.В.Брушлинского. –М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. –576 с. ISBN-5-201-02231-6. URL: http://prepod.nspu.ru/file.php/149/met.prob.psikh./PSIKHOLOGICHESKAJA_NAUKA_V_ROSSII_XX_S TOLETIJA.pdf. (дата обращения 01.11.2017).

СТРАТЕГИЯ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ И САМООЦЕНКИ В УСПЕШНОМ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность исследования обусловлена увеличением числа тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью и неадекватной самооценкой, что может повлиять на успешность обучения. Цель нашего исследования заключается в изучении влияния тревожности и самооценки на успешность обучения подростков. Задачи исследования: 1) проанализировать исследования влияния тревожности и самооценки на успешность обучения младших школьников; 2) исследовать влияние тревожности и самооценки на успешность обучения младших школьников; 3) предложить рекомендации по формированию адекватной самооценки младших школьников. Объект исследования: психологические особенности влияния тревожности и самооценки на успешность обучения младших школьников. Предмет исследования: психологические закономерности влияния тревожности и самооценки на успешность младших школьников. Гипотеза исследования: стратегия своевременной психодиагностики и психокоррекции может способствовать снижению тревожности и формированию адекватной самооценки, влияющей на успешность обучения младших школьников.

В исследованиях, где прослеживается контекст идей личностно-ориентированной сферы образования, проблема оценивания в учебно-воспитательном процессе приобретает новые формы и содержание. Широкое распространение феномена оценки в учебно-воспитательном процессе школы послужило причиной того, что оценивание учителем результатов учебной деятельности учащихся и самооценивание выделилось в последние годы в самостоятельное направление. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти возрастные пики тревожности являются следствием наиболее значимых социологических потребностей. Однако в значительной части случаев мы имеем дело с деструктивным проявлением тревоги. Дифференцировать же конструктивную тревогу от деструктивной достаточно сложно, и нельзя тут ориентироваться только на формальные результаты учебной деятельности. Если тревога заставляет ребенка лучше учиться, это вовсе не гарантия конструктивности его эмоциональных переживаний. Конструктивная тревога придает оригинальность решению, уникальность замыслу, она способствует мобилизации эмоциональных, волевых и интеллектуальных ресурсов личности, адекватной самооценке. Деструктивная же тревога вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Но тревога дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. Существуют и другие механизмы отклонения в развития личности ребенка. Однако психологи-консультанты утверждают, что, большая часть проблем, по поводу которых родители обращаются и большая часть явных нарушений, препятствующих нормальному ходу обучения и воспитания, в своей основе связаны с тревожностью и неадекватной самооценкой детей.

Б. Кочубей, Е. Новикова рассматривают тревожность в связи с половозрастными особенностям, считают, что в дошкольном и младшем школьном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. У них чаще встречаются тики, заикания, энурез. В этом возрасте они более чувствительны к действию неблагоприятных психологических факторов, что облегчает почву для формирования различных типов неврозов. В 9-11 лет интенсивность переживаний у обоих полов выравнивается, а после 12 лет общий уровень тревожности у девочек в целом возрастает, а у мальчиков несколько снижается. Оказалось, что по содержанию тревога девочек отличается от тревоги мальчиков, причем, чем старше дети, чем значительнее эта разница. Тревога девочек чаще бывает связана с другими людьми; их беспокоит отношение окружающих, возможность ссоры или разлуки с ними. Мальчики боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, источником которых являются родители или авторитеты вне семьи: педагоги. По мнению многих психологов, уровень тревожности начинает резко повышаться после 11 лет, достигая апогея к 20 годам, а к 30 постепенно снижается. Причиной возникновения тревоги всегда является внутренний конфликт ребенка, его несогласование с самим собой, противоречивость его стремлений, когда одно его сильное желание противоречит другому, одна потребность мешает другой [1; 2]. Особенно это проявляется в самооценке – это оценка

личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям. Различают общую и частную самооценку. Частной самооценкой будет, например, оценка каких-то деталей своей внешности, отдельных черт характера. В общей, или глобальной самооценке отражается одобрение или неодобрение, которое переживает человек по отношению к самому себе. Человек может оценивать себя адекватно и неадекватно (завышать либо занижать свои успехи, достижения). Самооценка может быть высокой и низкой, различаться по степени устойчивости, самостоятельности, критичности. Дети с заниженной самооценкой переживают чувство неполноценности, как правило, они не реализуют своих потенций, т.е. неадекватная заниженная самооценка становится фактором, тормозящим развитие личности ребенка [2,с.105].

Коррекционная работа с тревожными детьми мы сочли необходимым проводить в трех основных направлениях: во-первых, по повышению самооценки ребенка, во-вторых, по обучению ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения, и в-третьих, по отработке навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка. Работа по всем трем направлениям может проводиться либо параллельно, либо, в зависимости от выбранного взрослым приоритета, постепенно и последовательно. Так, например, нами были определены основные направления коррекционно-развивающего воздействия: *1.Повышение самооценки ребенка.* Довольно часто тревожные дети имеют заниженную самооценку, что выражается в болезненном восприятии критики от окружающих, обвинении себя во многих неудачах, в боязни браться за новое сложное задание. Такие дети, как правило, чаще других подвергаются манипуляциям со стороны взрослых и сверстников. Кроме того, чтобы, вырасти в собственных глазах, тревожные дети любят покритиковать других. Для того, чтобы помочь детям повысить самооценку, мы оказывали им поддержку, проявляли искреннюю заботу о них и как можно чаще давали позитивную оценку их действиям и поступкам. Можно использовать следующие методы работы: 1.Необходимо чаще называть ребенка по имени и хвалить его в присутствии других и взрослых. Можно отмечать успехи ребенка на стенде. 2.Нельзя сравнивать результатов выполнения задания одних с другими. Необходимо сравнивать результаты работы данного ребенка вчера и сегодня и т.п. 3.Следует спрашивать в середине занятия не за фиксированное педагогом время. Не надо торопить с ответом. 4.При обращении необходимо установить визуальный контакт, прямое общение «глаза в глаза» вселяет чувство уверенности. 5.Чтобы ребенок считал себя не хуже других, необходимо проводить беседы с детским коллективом, во время которых остальные дети говорят о своих проблемах. Это помогает осознать, что другие дети тоже имеют проблемы, сходные с его проблемами. *2.Обучение ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения с помощью релаксационных упражнений, развивающих игр, арт-терапии, игровой терапии, импровизированных маскарадов, шоу представленных в исследованиях М.И. Чистяковой, К. Фопеля, В.Оклендер, Г.М.Касымовой и др. [3-7].*

Так, например, сюжетами для ролевых игр целесообразно выбирать «трудные» случаи из жизни каждого ребенка. Если ребенок боится отвечать у доски, то следует проиграть с ним именно эту ситуацию, обратив внимание ребенка на то, что происходит с ним в каждый определенный момент, как можно избежать неприятных переживаний и ощущений, используя дыхательные упражнения, методы самовнушения («Я – лучший в мире математик и т. д.), приемы саморегуляции (поочередное сжимание кистей рук в кулаки и расслабление и т.д.) Для детей эффективнее использование игр с куклами. Если ребенок испытывает беспокойство в общении с взрослым, необходимо сочинить диалог, в котором кукла взрослого будет исполнять роль ребенка, а кукла ребенка отвечать за взрослого[7].

Как показывает практика, формирование детской тревожности является следствием неправильного воспитания ребенка и неверных взаимоотношений детей и родителей. Так, например, родители тревожных детей зачастую предъявляют к ним завышенные требования, совершенно невыполнимые для ребенка. Некоторые родители, стремясь уберечь своего ребенка от любых реальных и мнимых угроз его жизни и безопасности, формируют тем самым у него ощущение собственной незащитности перед опасностями мира. Это не способствует нормальному развитию ребенка, мешает развитию творческих способностей. Большое количество замечаний, окриков, одергиваний может вызвать в ребенке не только агрессию, но и тревогу.

В нашем исследовании была апробирована коррекционно-развивающая программа «Я все смогу!» для детей 6 – 10 лет, имеющих повышенный уровень тревожности по поводу обучения в школе, заниженную самооценку, неуверенность в собственных силах, дефицит развития мелкой моторики и зрительно-моторной координации, слабую пространственную ориентацию и ориентацию на плоскости. Группа была сформирована по результатам наблюдений в игровой и учебной

деятельности детей, а также по результатам первичной диагностики, направленной на исследование особенностей самооценки («Лесенка»), отношения ребенка к школе и выявления уровня школьной тревожности (тест «Рисунок школы»), уровня развития мелкой моторики («Домик», «Игры с пальчиками», «Езда по дорожке»). Для диагностики развития познавательных процессов используется комплекс методик, позволяющий оценить уровень психического развития ребенка в целом и по отдельным качествам («Чего не хватает на рисунке?», «Найди и вычеркни», «Запомни рисунки», «Запомни цифры», «Нелепицы» и др.). Особенность программы состоит в комплексном использовании развивающих, дидактических игр и художественно-продуктивной деятельности (арт-терапии, игровой терапии) как средства для решения поставленных задач. Занятия проводились два раза в неделю и различались по структуре.

Первые два занятия – установочные. Они нацелены на ознакомление детей с предстоящей деятельностью, вводят в мир игры. На этом этапе обсуждаются и принимаются правила групповой работы. При этом акцент делается не на поддержание дисциплины, а на создание творческой, раскрепощенной, доброжелательной атмосферы. Для поддержания интереса детей и большей эмоциональной насыщенности, первое занятие недели проводится в виде игры-путешествия, где дети выступают в роли путешественников.

Второе занятие недели – практическое – предполагает изготовление детьми поделок в различных техниках и содержательно связано с предыдущим. Все поделки выполняются по поэтапному показу и объяснению способов действия ведущим. С целью закрепления пусть даже небольшого успеха ребенка, его усилий, прилагаемых для получения результата, его уверенности в собственных силах, положительных эмоций от осознания своих возможностей на втором занятии цикла дети своими руками изготавливают дневнички достижений «Мои успехи». В конце каждого занятия проводится рефлексия «Понравилось – не понравилось» по поводу того, какое впечатление осталось у детей от занятия. Это развивает у детей умение выражать свое отношение к происходящему, а ведущему оценить эффективность и при необходимости вносить коррективы в последующие занятия.

Итак, коррекционно-развивающая программа для детей дошкольного и младшего возраста «Я всё смогу!» была нами апробирована в экспериментальном исследовании и дала позитивную динамику в снижении уровня тревожности испытуемых, что в свою очередь адекватно повлияло на самооценку, статусное положение детей в группе и успешность их обучения. Положительные результаты проведенной коррекционно-развивающей работы показали эффективность целенаправленного психологического воздействия на личность младших школьников, поэтому так важна работа психолога именно в этом направлении в тесном взаимодействии с педагогами и родителями.

Литература

1. Кочубей Б., Новикова Е. Снимем маску с тревоги // Семья и школа, №11, 1988г.
2. Прихожан, А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
3. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка – СПб: Союз, 1997. – 224с.
4. Чистякова М.И. Психогимнастика. – М., 1995. – 326 с.
5. Фопель К. Психологические группы. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 251 с.
6. В.Оклендер Окна в мир ребенка. Руководство по детской психотерапии. – М.: 1997. – 336с.
7. Касьмова Г.М. Психологические основы игровой терапии детской тревожности. Алматы: КазГосЖенПи, 2005. – 111с.

Карабалина А.А., Сулейменова Ж.Е.

(Республика Казахстан, г. Актобе,

Казахско-русский международный университет)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ТЕРРОРИСТА

Анализ личности террориста является важным моментом исследования психологических основ современного терроризма. Исследования показывают, что многоаспектность терроризма и религиозного экстремизма заключается в психологии личности, в его мироощущении и социально-политических взглядах. Личность террориста, выявление психологических факторов ее развития всегда привлекала к себе внимание исследователей.

С точки зрения психологии, терроризм – это способ жизни, мышления и особой деятельности, включая ее мотивы, идеологические обоснования как цель и средство достижения своих интересов и удовлетворения потребностей. Террористический тип личности представляет собой сочетание противоречивых и, вместе с тем, тесно взаимосвязанных психологических свойств, создающих

предрасположенность к совершению террористических актов. Если обратиться к развитию представлений о закономерностях развития личности, о характере взаимодействия разных личностных структур, можно выделить основные психологические факторы развития личности современного террориста: мотивы и ценности.

Исследования показывают, что терроризм представляет собой особую, деструктивную разновидность человеческой деятельности, имеющая как и любая другая деятельность структуру «деятельность – действие – операции», которой соответствуют три вида побуждающих стимулов «мотив – цель – условия».

В силу жестокого характера совершаемых ими преступлений в этом направлении сложились два подхода в исследованиях. Исторически первым сформировался психопатологический подход, позднее – и психологический.

Б. Берковиц выделил шесть психопатологических типов личности, склонных к терроризму с использованием оружия массового уничтожения. К ним были отнесены параноики, параноидальные шизофреники, пограничные умственно отсталые, шизофреники и пассивно-агрессивные личности. Выделение именно этих типов личностей обусловлено тем, что они относятся к социопатам. Главный признак личности социопата заключается в дефиците социальных эмоций. Для коммуникативного поведения социопатов характерно расчетливое циничное манипулирование другими людьми на фоне безответственности за последствия от нанесенного им ущерба, хладнокровное отношение к своим жертвам, отчужденность от других человеческих существ [1, с. 25].

В дальнейшем исследователями было опровергнуто представление о личностной расположенности к экстремизму и терроризму личностей, страдающих психопатиями.

Так, Дж. Штерн подчеркнула невозможность осуществления террористической деятельности без актуализации навыков и умений в групповых процессах взаимодействия, согласования и т.д. А между тем именно этими способностями не могут обладать социопаты и особенно шизофреники [2, с. 56].

М. Креншоу отмечает нормальность в качестве выдающейся общей характеристики личности террористов [3, с. 64]. К.Макколи и М.Е.Сегал доказали, террористы не показывают психопатологии. Можно отметить отчужденность от общества, но это не обязательно значит быть психически больным [4, с. 36].

М. Тейлор определил различия, которые отделяют социопата от политических террористов и указывают на то, что их личность находится в пределах психической нормы. Кандидаты, которые представляют потенциальную опасность для выживания террористические группы, подвергаются отсеvu [5, с. 47].

В качестве одной из таких составляющих личности террориста многими учеными рассматривается нарциссизм [6, с. 12].

К этому мнению присоединяется Б.Ганчевски, считающий, что в террористических организациях существует большой процент агрессивных параноидов [7, с. 14]. Он отмечает следующие признаки этого типа:

- склонность к индивидуализму, эгоизму и эгоцентризму, ведущих к отрицанию общепринятых правил и норм жизни;
- неспособность думать системно и последовательно, преувеличивая значение ожидаемого результата от террористического акта;
- жестокость и немотивированная агрессивность по отношению к окружающим и безразличие к судьбе невинных людей;
- слабые социальные контакты, слабая интегрированность в общество и слепая вера в проводимую политику террористической организации, членами которой они являются;
- склонность к самовлюбленности, авантюризму и жажда сильных ощущений;
- систематическое наблюдение сцен насилия и презрительное отношение к смерти.

По наблюдениям Л.Боллингера, нарциссический тип личности характеризуют сниженное самоуважение и нарушенная интеграция личности. Если нарциссизм личности как «грандиозная самость» и высокомерие не находят выражения в форме здоровой самоактуализации личности, считает Дж.Крайтон, то оно ведет к болезненному самоутверждению через унижение других лиц или беспомощному состоянию пораженчества, сопровождающемуся тем, что самовлюбленного охватывает гнев и стремление к разрушению, деструктивности [8, с. 18].

Нарциссизм является одним из путей доказательства «гипотезы ярости, или агрессии» в рамках психоаналитической традиции, объясняющей жестокость и насилие следствием работы бессознательных механизмов самозащиты.

Ж.Кнатсон утверждает, что политический террорист совершенно сознательно принимает отрицательное идентичности [9, с. 27]. Дж. Поуст обнаружил, что среди лиц с «успешной террористической карьерой» много людей ориентированных на конкретные действия, агрессивных и «стимул-голодных», ищущих возбуждение. А между тем эти личностные особенности свойственны и представителям профессий, сопряженных с высоким риском, например, работникам силовых структур.

А.Хадсон сделал вывод, что личностные особенности террористов зависят от конкретного вида террористической активности. Личности политических и «идеалистических» террористов заметно отличаются от националистических, религиозных и тем более криминальных.

Второе направление психологических исследований охватывает проблему мотивации. Дж. Поуст выделил два рода мотиваций, которые метафорически описал через родительско-детские отношения. Первый вид мотивации является мстостью за реальные или мнимые обиды и основан на неприязни «общества родителей». Второй вид мотивации тоже мстость, но уже «обществу за родителей», к которым общество было несправедливым. Одним из первых, обратил внимание на такой психологически важный мотив, как чувство принадлежности к группе, своеобразный групповой нарциссизм.

В дальнейшем изучение мышления террористической группы составило треть направлениепсихологических исследований. Несмотря на низкую разработанность, оно считается психологами сегодня самым актуальным и перспективным для разработки антитеррористической стратегии.

Изолированность группы и постоянная угроза преследований усиливают сплоченность, групповое давление, конформность и влияние лидера на остальных членов группы, а также способствуют развитию таких феноменов «группового мышления», как: групповая поляризация, размывание моральной ответственности, недооценка последствий, сдвиг к риску, туннельное видение.

Групповое террористическое мышление является, во-первых, инструментом внедрения в сознание членов группы ее идеологии; во-вторых, рационализирует насилие и, в-третьих, выполняет функцию психологической самозащиты, отрицая актуальность вины и освобождая от душевного напряжения [10, с. 22].

Согласно Б.Ганчевски, профилирование мышления террористической группы представляет собой важный способ анализа, для которого используют базу данных анализа селективных особенностей группы, запись террористических актов. И хотя террористические группы слишком разнообразны, чтобы иметь единый менталитет, необходимо изучение не общих психологических черт, а индивидуальных, свойственных определенному типу группы, а внутри него – конкретной группе.

Нурадинов А.С. считает, что установление социально-психологических и других факторов, обуславливающих мотивацию приобщения людей к экстремистской и террористической деятельности. Все казахстанские эксперты сходятся во мнении о том, что в распространении религиозно-политического экстремизма первичными являются эндогенные факторы. К эндогенным факторам относят имеющиеся актуальные нерешенные социальные и экономические проблемы, низкий уровень религиозной грамотности населения, снижение доверия к политическим институтам власти. Отдельную группу составляют психологические факторы, предрасполагающие к усвоению радикальной идеологии и вовлечению в экстремистские организации – личностные особенности, мотивационно – потребностную сферу, мировоззрение.

Экзогенные факторы, по его мнению, оказывают мощное влияние на распространение нетрадиционных форм религий и сект в Казахстане, используя различные методы религиозного влияния. Особенно большую роль в этом оказывает распространение религиозных идей в Интернет-пространстве. Он подчеркивает, что государственные органы и общественные организации РК также активизировали свою результативную работу и эффективность деятельности этих организации довольно высокая [11, с. 4].

Таким образом, психологические исследования личности террориста и религиозного экстремиста, ориентированные на потребности в безопасности граждан и государства определила три главных направления: изучение личности, мотивации террориста и «террористического мышления», менталитета.

Литература

1. Б. Бертковиц. Супернасилие: Гражданская угроза массового уничтожения оружия. – Санта-Барбара, Калифорния: отчет, 1972. – 52 с.
2. В. Соснин. Психология суицидального терроризма. Исторические аналогии и геополитические тенденции в 21 веке. – М.: Форум, 2012. – 256 с.
3. Психология терроризма. Изд.: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 188 с.

4. И.В. Сыромятников. Терроризм – зло. Терроризм: история и современные проявления, пути противодействия и правила поведения при террористических актах, угрозах. Изд.: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 79 с.
5. Е. Егоров. Идеология терроризма. Взгляд на проблему с точки зрения психологии. – М.: Юрайт, 2016. – 364 с.
6. Д. Тулупов. Терроризм: Как вербуют людей. – М.: Издательские решения, 2017. – 96 с.
8. Б.Ганчевски. Криминалистическая психология: Учебное пособие. – Караганда, 2013. – 310 с.
9. В. Соснин, Т. Нестик. Современный терроризм. Социально-психологический анализ. – М.: Когито-Центр, 2008. – 227 с.
10. Р. Эмануилов, А. Яшлавский. Террор во имя веры. Религия и политические насилия. – М.: Мосты культуры, 2011. – 344 с.
11. Тувинов А. Многоликий фундаментализм // НГ-Религии, 2001. – 26 с.
12. А.С. Нурадинов. Религиозные течения в Казахстане и их особенности / А.С. Нурадинов. // Вестник ЕНУ им. Л.Н Гумилева.. – Астана, 2012. – С. 124.

Кудайбергенова С. К., Аширбекова Д.К., Болтаева А.М.
(Қазақстан мемлекеті, Алматы қаласы, Әл-Фараби атындағы
Қазақ ұлттық университеті)

АНА БОЛУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚ (ӘДЕБИ ШОЛУ ДЕРЕК КӨЗДЕРІНЕН)

Ана болу инстинкті әйел адамға табиғи жолмен беріледі, бірақ өкінішке орай, жүктіліктің бәрі ойдағыдай қауіпсіз босанумен аяқталмайды. Кейде нәресте уақытынан бұрын келіп, әйел көптен куткен баласын жүктіліктің соңғы күніне дейін көтере алмайтын жағдайлар да кездеседі. Бұндай жағдайлар орын алмауы үшін, жүктілікті алды-ала жоспарлап, тек босануға ғана дайындалмай, нәрестенің жатырға бітуіне де көңіл бөлу керек. Патологиялық жүктіліктің саны көбейіп келе жатқандықтан қазіргі уақытта бұл маңызы зор мәселе [1].

Алдағы босану қашанда жүкті әйелдерді толғандырады, әсіресе бірінші рет дүниеге сәби алып келетін әйелдерде қобалжулы көңіл-күй мен сәбиін аман-есен дүниеге әкелуге байланысты мазасыздық туады. Көптеген әйелдер босану кезінде кездесетін жан шыдатпас аурулар мен зардаптардан қорқады. Көптеген әйелдерде босану кезінде ауқымы кең ауру сезімдері болады. Дәрігерлер босану кезінде аурудың керек емес екенін және міндетті шарт болып табылмайтынын ұзақ уақыттан бері біледі. Психопрофилактикалық дайындық әдістерінің көмегі арқылы жүкті әйелдермен жүргізілетін психологиялық жұмыстар ауыртпашылықты азайтуға немесе болдырмауға, жүкті әйелдерде кездесетін баласының өміріне деген қобалжу мен алаңдаушылықты сейілтуге көмек береді.

Әйелдерді босануға психологиялық дайындық, әйел адамның өзін ана ретінде қабылдап сезінуіне мүмкіндік береді. С.Ю. Мещерякованың еңбегінде ана болуға психологиялық дайындық-өмірге келмеген нәрестеге қатысты пәндік бағдарлық сипаты бар жеке білім қалыптастыру ретінде қарастырылады [2]. Ол ажырамас биологиялық және әлеуметтік факторлардың әсерінен қалыптасады, бір жағынан инстинкті негізі бар болса, ал басқа жағынан ерекше жеке білім ретінде әрекет етеді.

Ана атануға психологиялық дайындықтың негізгі құрылымдары:

- бала кезінде алынған коммуникативтік тәжірибенің ерекшеліктері;
- әйел адамның жүктілікке деген қобалжуы, соның ішінде әлі дүниеге келмеген сәбиге қарым-қатынасы;
- нәрестені тәрбиелеу және оған қамқорлық жасау стратегиясын бағдарлау.

Ана атануға дайын және дайын емес әйелдер ананың рөлін әртүрлі қабылдайды. Ана болуға дайын әйелдерде баланың жеке қасиетін дамыта алатын, білім алуына мән беретін, оны түсінетін жауапты ананың бейнесін көруге болады. Ана болуға дайын емес әйелдерде бала құндылығы айқын байқалып, баланың дамуына ұмтылуы, жауаптылық, баланы қабылдау сияқты қасиеттер толық дамымағаны көрінеді.

Жүктілік әйелдің өз қалауымен, мойындау деңгейінде қуанышпен қабылданса ең қолайлы нұсқа болып табылады. Бұл психологиялық және физиологиялық тұрғыда жүктіліктің тыныш өтуіне әсер етеді. Бұндай жағдайда әйел ана болуға дайын және бала үшін барлық қиындықтар мен шектеулерді көтеруге шамасы жетеді.

Отандық және шетел ғалымдары жүкті әйелдердің ішкі дүниесін зерттеу барысында басты назар аударған маңызды сфера – аналық қарым-қатынас пен ана болу психологиясы. Жүктілік кезеңінің ерекше маңызды сәт екендігі, бастапқы пайда болуы және баланың қимылының сезілуі, жүктіліктің

белсенділігінің артуы, босануға психологиялық тұрғыда дайындау және оны саналы түрде қабылдау сияқты алты кезең Г.Г. Филиппованың аналық динамиканы сипаттау жұмысында көрсетілген [3].

Жүктілік кезіндегі алаңдаушылық стилі: жүктілікті сәйкестендіру сәтіндегі физикалық және эмоционалдық алаңдау, жүктіліктің белгілеріне алаңдау, жүктіліктің кезеңдеріне байланысты көңіл-күйдің өзгеруі, алғашқы қимылға байланысты және жүктіліктің екінші кезеңіндегі қозғалуға байланысты алаңдаушылық, жүктіліктің үшінші кезеңіндегі әйелдің белсенділігін арттыруды қамтиды. Әсіресе іштегі баланың әр қимылы қатты алаңдаушылық туғызады.

Жүктілік сипатының алты нұсқасы:

1. Адекватты. Жүктілікті анықтау күшті, ұзақ, теріс, эмоцияларсыз өтеді, іш орташа көлемде, соматикалық түйсіну жүктілік жоқ кезеңнен әлдеқайда жағымды, қарқындылығы орташа, жақсы көрсетілген. Жүктіліктің бірінші кезеңінде күйзеліссіз жалпы көңіл-күйдің түсуі, екінші кезеңінде қалыпты эмоционалды жағдай, үшінші кезеңнің соңғы аптасына қарай қобалжудың күшеюі, жүктіліктің үшінші кезеңінде босанғаннан кейінгі кезеңге дайындық белсенділігі артады; баланың бірінші қозғалысы 16-20 аптасында сезіледі, соматикалық түйсінуге байланысты жағымды өтеді; соңғы қозғалыстары да теріс соматикалық және эмоционалды алаңдаушылық туғызбайды.

2. Мазасыз. Жүктілік күнделікті өзгеріп тұратын қорқыныш, қобалжу, алаңдаушылықпен көрінеді; іштің көлемі жүктілік уақытына сай көлемге қарағанда өте үлкен немесе өте кішкентай болады. Ауру түріне байланысты соматикалық компонент айқын байқалады; жүктіліктің бірінші кезеңінде эмоционалды жағдайда қатты қобалжу мен күйзеліс байқалады, екінші кезеңінде тұрақтылық байқалмайды, күйзелу немесе қобалжуға байланысты эпизодтар қайталанатын, үшінші кезеңінде ол күшейе түседі. Үшінші кезеңдегі белсенділік жүктілік кезеңінде кездесетін қауіппен, босану кезеңі және босанудан кейінгі қорқынышпен байланысты болады. Бірінші қозғалу ерте сезіледі, көп күмән туындайды немесе керісінше күні, сағатына дейін есте қалып, қорқыныш, қобалжу, ауырлау сезімдері болады, одан кейінгі кезең іштегі сәбидің қозғалыстарына байланысты көбіне алаңдаушылық сезімде өтеді. Баланың және өзінің денсаулығына қобалжу қосымша ақпараттар алуға бағытталады.

3. Эйфорикалық. Барлық сипаттамаларда эйфорикалық бояудың жеткіліксіздігі, жүктілік пен ана болудың мәселелеріне немқұрайлы қарау, баланың қозғалысына да сараланған көзқарастың болмауы байқалады. Жүктіліктің соңында асқынулар пайда болады. Проектифті әдістер босанғаннан кейінгі кезеңде сәтсіздікер болатынын көрсетеді.

4. Елеусіз. Жүктілікті анықтау тым кеш, жағымсыз ащы сезімі немесе жағымсыз жағдаймен байланысады, іш өте кішкентай, соматикалық компонент мүлдем көрінбеген немесе жүктілік алдындағы жағдайдан да жақсы, эмоционалды жай-күйінің динамикасы жүктілік кезінде не көрінбейді немесе жалпы эмоционалды тонус пен белсенділіктің жоғарлауы байқалады; бірінші қозғалу өте жай білінеді; соңғы қозғалыстар физиологиялық толқулар сипатына ие болып, жүктіліктің соңына қарай физикалық қолайсыздық туғызады; үшінші кезеңде белсенділік артып, бірақ балаға қатысты емес мазмұнға бағытталады.

5. Амбивалентті. Жалпы белгілер мазасыздық түріне сәйкес келеді, тек іштегі нәрестенің қозғалысы барысында физикалық және эмоционалды түйсінуде қарама-қарсы ерекшелік байқалып, ауырсыну сезімдері пайда болады: әйел өзінің теріс эмоцияларын баласы үшін қорқыныш немесе жүктіліктің, босанудың сынағы ретінде түсіндіреді. Жүктіліктің сәтті өтуіне бөгет келтіретін жағдайларға осы сілтемелер тән.

6. Қабылдамау. Жүктілікті анықтау кезеңі жағымсыз эмоциялармен өтеді: барлық белгілері айқын көрініп, физикалық және эмоционалды теріс күй туады; жүктіліктің бар кезеңін жаза, кедергі т.б сияқты сезінеді; іштегі баланың қозғалуы жағымсыз физиологиялық түйсікпен ұштасып, қолайсыздықпен, жиіркенішпен аралас жүктіліктің соңында күйзеліс пен аффектілік күй туындауы мүмкін. Жүктілікке деген оң көзқарас оның тыныш жүзеге асуына әсер етеді. Мұндай әйел өз баласының қамы үшін саналы түрде кез-келген қиындықтар мен шектеулерге оңай көзқарас танытуы мүмкін. Соған қарамастан, әйел адам болашақ баласының бейнесін ойлағанда, жағымды эмоциялар туындап, ол болашақ ана болуды "алдын-ала" жоспарлай бастайды.

Жүктілік туралы теріс пікірдегі әйелдер үшін болашақ баласы да теріс эмоциялардың көзі болып табылуы мүмкін. Жүктілікке оң көзқараспен қарайтын әйелдер болашақ баласына деген сүйіспеншілікті шын ықыласпен көрсету керектігін айтады. Аналық сезімдері әлдеқайда күшейіп, күмән азаяды. Мұндай әйелдер үшін жүктілік ана атанудың маңызды функциясы болып табылады және баласы туралы көзқарасы өмірдің жаңа мағынада сипатталуына алып келеді. [5]

Егер әйел адам бала сүюді қаласа, ол әйелдің бақытты болуының көрінісі. Баланы қаламаған кезде, ерте босану жиі кездеседі. Себебі әйел тоқырап, күйзеліске ұшырайды, болашақ баласы туралы ойы оған маза бермейді.

Күйзеліс, уайым, қорқыныш, болашақ балаға деген немесе өзіне деген бірқалыпты сезімдер, кейде жүктілікті елемеуден өзі болашақ анада ішкі мәселелерді тудырып, баланы қалау мен өзінің өмірінде болатын шешуші өзгерістерге дайын болмауы шиеленіс тудырады. Әйел бұл кезеңнің қиындықтарымен таныс болуы керек, сәйкесінше түрлі мәселелердің алдын-алып, түзетуге тырысуы қажет, сонда ғана қуанышты сезімді күтуге болады.

Босану уақытын куту қашанда жүкті әйелдерде қобалжу сезімін туғызады, әсіресе алғаш босанатын әйелдерде қобалжумен қатар, баланың денсаулығына деген уайым, босанудың сәтті болуы алаңдатып, көпшілігінде қорқыныш сезімі, босану басталғандағы ауыртпашылық, толғақтан қорқу сезімі пайда болады. Қорқыныш пен қобалжу орталық жүйке жүйесінің жұмысын төмендетеді. Ол ішкі мүшелерден келген сигналдарды қабылдай алмайды, сол себепті ауыртпашылық сезіледі. Әйел адам жастайынан босанудың қиын екенін біледі және босануда толғақ кезіндегі ауырсынудың болатынын естіп біледі де, босанудың ауыртпалы түрде өтетіні жайлы пікір қалыптастырады. Бұл босану алдындағы қорқыныш сезімінің туындауына жол ашады. Бұл қорқыныштың тамыры ерте заманнан-ақ бастау алған. Әже-аналарымыз айтып қана қоймай, дінде де бұл туралы сөз қозғалады (5).

Жүкті әйелдерді босануға психопрофилактикалық дайындау, әйелге босану процесіне белсенді қатысуға, пайдасыз қорқынышқа күш жасамай, керісінше мақсатты саналы босануына ауыртпалықты аса сезінбей босануына әсер етеді.

Шигареваның айтуынша [6] жүкті әйел тарапынан сұраныстың екі түрі бар: ақпараттық сұраныс және психотерапиялық сұраныс.

Ақпараттық сұранысқа келетін болсақ, жүкті әйелдерді көбінесе жүктіліктің өту кезеңі, жатыр ішіндегі баланың физикалық даму кезеңі қызықтырып, сыртқы жағдайдың баланың психикалық, интеллектуалды және эмоцианалды дамуына әсері, босанудың кезеңдері, қандай перзентхананы тандау керек, босану процесіне баланың әкесінің қатысқаны дұрыс па, баланың жынысы қандай болмақ, баланы қалай орау керек, бала денесі жаттығу мен массажды талап ете ме сынды сұрақтар мазалауы мүмкін.

Психотерапия сұранысына келсек, бұл босану кезінде қорқынышпен қалай күресу қажет, жүктілік кезеңіндегі жаман көңіл- күй, қобалжу сезімін күшейтетін, бақылауға бағынбайтын сезімнен қалай арылу керек сынды сұрақтарды қамтиды. Сонымен қатар көптеген басылымдардағы ұсыныстар бір-біріне қайшы келіп, жүктіліктің, босанудың сәтсіз кезеңдері туралы жазып, қиын басқарылатын қобалжу сезімін туғызатын арнайы әдебиеттердегі деректерді оқығанда қалай әрекет ету керектігін сұрайды.

Жүкті әйелдерге арналған дәрісті жекелей немесе топ түрінде де өткізуге болады. Мамандар дәріске мынадай дүниелерді қосуды ұсынады [6]:

- Дәріске келудегі оймен және әсермен бөлісу, сұрақтарды қалыптастыру
- кездесуге келген жүкті әйелдердің эмоционалдық жай-күйі туралы әңгіме өрбіту қажет.
- Жетекші психологтың жаңа білім туралы мәлімдемесі
- Естіген дүниелермен бөлісу
- Тәжірибеге байланысты жаңа ақпараттық жаттығулар жасау
- Әсермен бөлісу –қобалжу себептерін, өткеріп жүрген сезімдерін жазу.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Кастрюбин Э.М . Қорқынышсыз босану – ауыртпалықсыз босану. М .,1991.-176.
2. Мещерякова С.Ю . Бала мен ана арасындағы өзара қарым- қатынасты дамыту факторы ретінде ана атануға психологиялық дайындықты зерттеу . М., 2006. 78б.
3. Филиппова Г.Г. Ана болу және оның психологиялық зерттеулердегі негізгі аспектілер . –М.,2001 -22-37б.
4. Буртман В.И . Қалаусыз жүктілікке байланысты туындайтын психологиялық құбылыстар. –М., 1996. -150-151б.
5. Минюрова С.А . Ана болу маңызды талдауға диалогтық көзқарас. М., 2002.- 63-75б.
6. Шаграева О.А. Жүкті әйелдерді неге және қалай оқыту қажет.//Перинаталды психология және дүниеге ұрпақ алып келу психологиясы. №1, 2010ж.65-69б

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ, ИМЕЮЩЕМУ ОГРАНИЧЕННЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Рождение больного ребенка оказывает сильное влияние на всю семью. Особенно это справедливо по отношению к семьям, где дети имеют психические нарушения.

По мнению ряда авторов [1-3], жалобы на нервно-психическое напряжение, неуверенность в завтрашнем дне, на тревогу наиболее часто встречаются при беседе с членами семей этих детей. Источники трудностей, о которых сообщают семьи, многочисленны и разнообразны: растерянность из-за беспомощности больного; замешательство, вызванное непредсказуемостью его поведения; постоянное беспокойство о его будущем, особенно в силу его неспособности решать свои жизненные проблемы самостоятельно. Родственники живут в состоянии постоянного страха, к которому часто добавляются чувство вины, депрессия, разочарование и фрустрация, а также ярость, вызванная неразрешимостью самой проблемы заболевания.

По мнению Э. Эйдемиллера, В. Юстицкиса [3], функционирование семьи, имеющей членов семьи с психической патологией, может пойти в двух направлениях:

- Конструктивном, когда сохраняется стабильность и семья выполняет новые для себя функции психологической коррекции индивида и опеки над ним.

- Деструктивном, когда стабильность семьи снижается, она оказывается не в состоянии корректировать свое воздействие на индивида с психическими расстройствами.

Далее представлен фрагмент эмпирического исследования родительского отношения к ребенку, имеющего психические нарушения, выполненного автором (Кудайбергеновой С.К.) в рамках диссертационного исследования.

Цель исследования: изучение эмоционального компонента родительского отношения, понимаемого как система или совокупность установок или позиций по отношению к ребенку, восприятие ребенка родителем и способы поведения с ним.

Объект исследования: межличностные отношения в диаде «ребенок-родитель», предмет – эмоциональный компонент родительского отношения.

Экспериментальная группа (далее по тексту ЭГ) составила 70 семей, имеющих детей с нарушениями психики (количество детей с нарушениями – 70 человек). Общее число родителей в экспериментальной группе – 125 человек, из них 68 матерей и 57 отцов. *Контрольная группа* (далее по тексту КГ) составила 70 семей (соответственно, 70 детей). Сюда вошли родители, чьи дети не имели нарушений. Общее число родителей в контрольной группе составило 126 человек, из них 70 матерей и 56 отцов.

Гипотеза: вероятно, существуют значимые различия в эмоциональном компоненте родительского отношения к ребенку с ограниченными психическими возможностями по сравнению с отношением родителей к здоровому ребенку.

Метод исследования: Цветовой тест отношений (автор А.М. Эткинд)[4]. Тест был разработан автором на основе цветоассоциативного эксперимента и выявляет преимущественно эмоциональный аспект отношений и значений (на неосознаваемом уровне).

Мы предлагали оценить с помощью цветов следующие понятия: «Я», «Мой ребенок», «Здоровье ребенка», «Будущее ребенка».

Результаты и их обсуждение

Полученные данные представлены в таблицах 1,2

Таблица 1 – Цветовые предпочтения родителей экспериментальной и контрольной групп (в процентах по отношению к общему числу испытуемых в группе)

Название цвета (соотв. тесту Люшера)	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Я	ребенок	здоровье ребенка	будущее ребенка	я	ребенок	здоровье ребенка	будущее ребенка
	%	%	%	%	%	%	%	%
Серый	12,5	6,3	6,9	3,2	2	3,9	5,9	5,9
Синий	21,8	9,5	21,8	9,4	21,5	13,7	7,8	11,7
Зеленый	15,6	28,1	8,4	15,8	25,4	13,7	20,4	19,8
Красный	9,3	11,1	6,3	15,8	5,9	15,7	11,8	21,6
Желтый	9,5	13,7	12,5	12,5	25,4	31,8	33,3	21,6
Фиолетовый	6,3	12,5	13,7	15,6	3,9	11,8	6,9	5,8

Коричневый	18,75	9,4	15,6	12,5	5,9	1,9	9,8	7,8
Черный	6,25	9,4	14,8	15,2	10	7,5	4,1	5,8

Таблица 2 – Результаты методики ЦТО (в процентах по отношению к общему числу испытуемых в группе)

Параметр	Принятие		Отвержение		Амбивалентность	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	%	%	%	%	%	%
<i>1</i>	2	3	4	5	6	7
Я	63	65,09	18,5	5,55	18,5	29,36
Ребенок	68,2	65,88	6,34	3,96	25,5	30,16
Здор. реб-ка	32,5	65,09	30,9	11,9	36,6	23,01
Будущее ребенка	13,5	64,29	35,72	4,76	50,8	30,95

Параметр «Я». Данный параметр отражает особенности отношения родителя к самому себе.

Большая часть родителей ЭГ и КГ склонна эмоционально принимать себя (ЭГ – 63%, КГ – 65,09% испытуемых), эмоциональное отвержение свойственно 18,5% испытуемых ЭГ и 5,5% испытуемых КГ, амбивалентное отношение свойственно 18,5% родителям ЭГ и 29,36% родителям КГ. Здесь мы видим явные различия по эмоциональному отвержению (почти в 3 раза), что свидетельствует о более высоком эмоциональном отвержении себя самими родителями ЭГ.

Параметр «Ребенок». Этот параметр отражает отношение родителя к своему ребенку.

Большая часть родителей ЭГ ассоциирует своего ребенка с зеленым цветом (28,1% опрошенных), а родители КГ – с желтым (31,8%). Далее в ЭГ картина выглядит следующим образом: 13,7% родителей отождествляют ребенка с желтым, 12,5% – с фиолетовым, 11,5% – с красным, 9,5% – с синим, по 9,4% – с коричневым и черным и 6,3% – с серым цветом. В КГ родители ассоциировали психически здорового ребенка с синим и зелеными цветами (по 13,7%), затем с фиолетовым (11,8%), черным (7,5%), серым (3,9%) и коричневым (1,9%) цветами. Соотношение основных и дополнительных цветов в ЭГ (62,4% выбирали основные цвета и 37,6% – дополнительные) и КГ (74,9% и 25,1% соответственно) говорит о том, что родители КГ в меньшей степени воспринимают своих детей как «проблемных», чем родители ЭГ.

Примечательно, что совпадения в выборе цвета по параметру «Я» и «Ребенок» в КГ составил 46% от общего числа испытуемых в группе (58 человек), а в ЭГ – только 36% (28 человек). Это говорит, что родители здоровых детей чаще, чем родители детей с психической патологией, отождествляют себя с ребенком. Средние значения показателей валентности и нормативности по данному параметру не достигают статистически значимых значений по критерию Стьюдента (ЭГ – $V=3,23$, $N=2,61$; КГ – $V=2,84$, $N=2,62$).

По нашей выборке у родителей, имеющих здоровых и больных детей, преобладает эмоциональное принятие ребенка (ЭГ-68,2%, КГ – 65,88% испытуемых). Эмоционально отвергают ребенка 6,94% родителей ЭГ и 3,96% родителей КГ.

Параметр «Здоровье ребенка».

По данным ЦТО были выявлены следующие предпочтения в ЭГ: чаще всего родители больных детей ассоциируют здоровье больного ребенка с синим цветом (21,8% испытуемых), что говорит о преобладании пассивности и инертности переживаний относительно оцениваемого понятия. Приблизительно в равной мере представлены цвета: коричневый (15,6%) –, черный (14,8%) –, фиолетовый (13,3%) –, желтый (12,5%), реже родители ассоциировали здоровье ребенка с зеленым (8,4%), серым (6,9%) и красным (6,3%) цветами. В данной группе не выявлено преобладание дополнительных и основных цветов (дополнительные цвета –51%, основные цвета –49% испытуемых), однако практически все основные цвета занимают последние места.

Предпочтения в цветовом ассоциировании в КГ: большинство родителей ассоциируют здоровье своего ребенка с желтым (3,3%), зеленым (20,4%) цветами, затем идут красный (11,8%), коричневый (9,8%), синий (7,8%), фиолетовый (6,9%), серый (5,9%), черный (4,1%). В КГ предпочтение явно отдается основным цветам (73,3% опрошенных), что говорит о более позитивном эмоциональном отношении к здоровью ребенка по сравнению с родителями ЭГ.

Мы видим по таблице 2, что в ЭГ показатель эмоционального принятия в 2 раза ниже, а показатели отвержения и амбивалентного отношения соответственно выше в 2,5 раза и в 1,5 раза, чем в КГ. Это говорит о том, что эмоциональное отношение к здоровью психически полноценного ребенка чаще положительное и вызывает позитивные эмоции, тогда как у родителей детей с психической патологией – чаще вызывает тревогу, опасения, амбивалентность, негативные переживания.

Параметр «Будущее ребенка»

Здесь родители посредством цветового ассоциирования выражали отношение к возможностям и перспективам развития ребенка в будущем.

В ЭГ цветовые предпочтения сложились следующим образом: первые четыре места занимают зеленый (15,8%), красный (15,8%), фиолетовый (15,6%), черный (15,2%), затем идут коричневый (12,5%), синий (9,4%), серый (3,2%). В данной группе не выявлено явного предпочтения основных или дополнительных цветов (53,5% и 46,6% соответственно).

В КГ картина иная. Большая часть родителей ассоциировала будущее ребенка с красным (21,6%), желтым (21,6%), зеленым (19,6%), затем идут ассоциации с синим (11,7%), коричневым (7,8%), серым (5,9%), черным и фиолетовым (по 5,8%) цветами. В данной группе явное преобладание основных цветов (74,7% испытуемых), что говорит о более позитивном отношении к будущей жизни ребенка.

Интерпретируя результаты по данному параметру (см. табл 2), можно сделать выводы о преобладании негативного или амбивалентного отношения к будущему ребенка у родителей больных детей. Возможно, это эмоции страха, отрицания будущего, которое видится неблагоприятным, неуверенность перед завтрашним днем, нежелание строить планы на будущее.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

1. Существуют различия в эмоциональном компотенте родительского отношения в семьях, имеющих здоровых и детей с ограниченными психическими возможностями.

Эмоциональное отношение родителей к ребенку с ограниченными психическими возможностями, чаще неоднозначно или противоречиво. Хотя в целом родители склонны к эмоциональному принятию своего ребенка, но при этом они могут испытывать эмоциональное неприятие и амбивалентное отношение к таким его составляющим, как здоровье ребенка и эмоционально отвергают будущее ребенка. Это говорит о возможной тревожности, напряженности, страхе, негативных переживаниях по отношению к перспективам и возможностям развития ребенка (различия значимы на уровне $p < 0,01$). Родители больных детей реже эмоционально отождествляют себя с ребенком.

2. В семьях, воспитывающих психически здоровых детей, родители чаще склонны к эмоциональному принятию не только самого ребенка, но и его здоровья, они увереннее и позитивнее смотрят в его будущее. Родители обеих групп чаще склонны эмоционально принимать самих себя.

Данные современных психолого-педагогических исследований говорят о печальной тенденции роста различного вида нарушений среди детского населения Казахстана [5]. Эти выводы касаются и психических нарушений. В связи с этим стоит актуальная задача организации психолого-медико-педагогической помощи детям. Осуществление этой задачи невозможно без участия родителей. Неоспорима огромная роль семьи в формировании уникальной для каждого ребенка социальной ситуации развития. Именно родитель является для ребенка первым образцом и учителем, через которого ребенок начинает познавать себя и окружающий мир.

В связи с вышеизложенным, надеемся, что наше исследование будет полезно и актуально для психологов и других специалистов, работающих с семьями психически больных детей.

Литература

1. Исследование родительского отношения к детям с ограниченными психическим возможностями автореф. ... дис. канд. пед. наук: 19.00.10 – Алматы, 2009. – 31 с.
2. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Изд-во Питер, 1999. – 651 с.
3. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Диагностика и консультирование. - М.: Национальный книжный центр, 2014.-160с.
4. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Столина. – М., 1987. – 304 с.
5. Дети с ограниченными возможностями здоровья в Республике Казахстан. URL:<http://open-heart-center.ru/ru/howwework/childrenwithdisabilities/>(дата обращения 18.11.2017)

*Литвинова Е.М., Максимова Н.Л., Плесовских И.В.
(Российская Федерация, г. Чебоксары, ФГБОУ ВО
«Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»)*

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И
САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Время является важнейшим личностным ресурсом человека. Оно дает возможность развития личности, построения оптимального взаимодействия с миром и с самим собой.

Актуальные выборы человека, успешность мобилизации им своих усилий на достижение жизненных целей, самоактуализация личности в значительной мере зависят от сформированных у него представлений о собственном прошлом и будущем, существующих в каждом моменте настоящего, т.е. во временной перспективе личности. Данный постулат и обусловил выбор проблемы и темы исследования [1,2,3].

Исследование проводилось в ФГОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова».

В исследовании приняли участие 60 студентов, 3 – 4 курсов обучающихся по очной форме на факультетах «Управления и социальных технологий», «Информатики, физики и информационных технологий». Из них 30 девушек и 30 юношей. Средний возраст испытуемых составляет 21,5 года.

Гипотезой исследования выступило предположение, о том, что существует связь временной перспективы с уровнем развития самоактуализации личности студентов, которая обусловлена гендерной принадлежностью.

С целью выявления данной связи применялись следующие методики: «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо, «Самоактуализационный тест» (САТ) Ю.Е. Алешиной, Л.Е. Гозман.

В ходе эмпирического исследования нами были выявлены следующие особенности:

Девушек с юношами сближает отсутствие «Негативного прошлого» и «Гедонистического настоящего».

«Позитивное прошлое» оценивается девушками несколько выше, чем юношами.

Юноши имеют более высокий уровень проявления *Фаталистического настоящего* связанного с пассивностью, беспомощностью, безнадежностью и в целом с отсутствием сфокусированной временной перспективы.

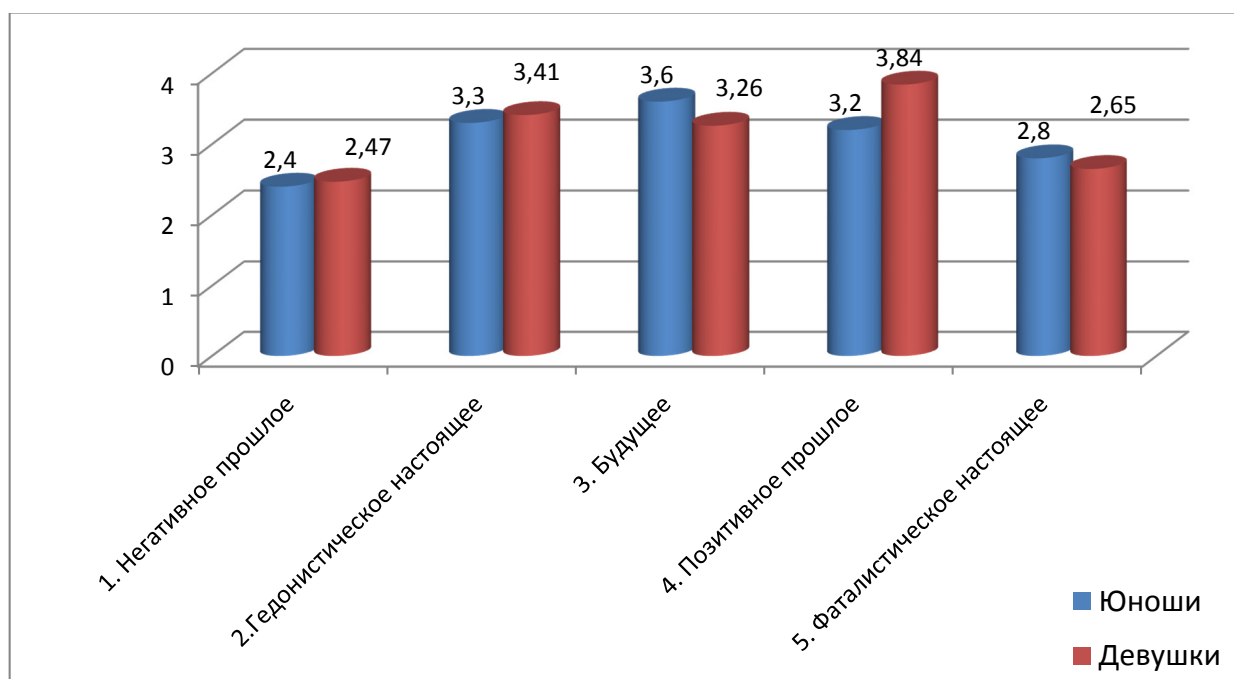


Рисунок 1- Средние показатели временной перспективы студентов в зависимости от гендерной принадлежности

Общий уровень развития самоактуализации личности студентов имеет различия.

У девушек выше среднего. При этом по одной из основных шкал «Ориентация во времени» – низкий уровень.

У юношей ниже среднего с тенденцией к среднему.

При этом по обеим основным шкалам «Ориентация во времени» и «Поддержка» – выше среднего с тенденцией к среднему уровню.

Объединяет обе выборки испытуемых уровень ниже среднего с тенденцией к среднему по блоку «Межличностная чувствительность», уровень выше среднего с тенденцией к среднему по блоку «Самовосприятие» и низкий уровень по блоку «Отношение к познанию».

При этом в уровне развития компонентов составляющих блоки «Межличностная чувствительность» и «Отношение к познанию» у девушек и юношей имеются некоторые различия.

По шкале «Принятие агрессии» у юношей был выявлен низкий уровень. У девушек уровень ниже среднего с тенденцией к среднему.

По шкале «Контактность» у юношей выявлен уровень выше среднего с тенденцией к среднему. У девушек уровень ниже среднего с тенденцией к среднему.

По шкале «Познавательные потребности» у обеих групп испытуемых выявлен низкий уровень, но у юношей он несколько выше, чем у девушек.

У девушек по шкале «Креативность» выявлен уровень ниже среднего с тенденцией к среднему. В то время как у юношей низкий уровень.

Различия между выборками испытуемых выявлены по блокам «Концепция человека», «Ценности», «Чувства личности».

По блоку «Концепция человека» у юношей, выявлен уровень ниже среднего с тенденцией к среднему. У девушек уровень выше среднего с тенденцией к среднему. При этом по компоненту «Представление о природе человека» юношам присущ низкий уровень, девушкам – выше среднего с тенденцией к среднему. По компоненту «Синергия» юношам присущ уровень выше среднего, с тенденцией к среднему, девушкам – выше среднего с тенденцией к высокому уровню.

По блоку «Ценности» у юношей выявлен уровень ниже среднего с тенденцией к среднему. У девушек – выше среднего с тенденцией к высокому уровню.

По блоку «Чувства личности» у юношей имеет место уровень ниже среднего, с тенденцией к среднему, у девушек – выше среднего с тенденцией к среднему уровню. При этом по компоненту «Сензитивность» юношам присущ уровень ниже среднего с тенденцией к среднему, девушкам – выше среднего с тенденцией к среднему. По компоненту «Спонтанность» юношам присущ уровень ниже среднего, с тенденцией к низкому; девушкам – выше среднего с тенденцией к среднему уровню.

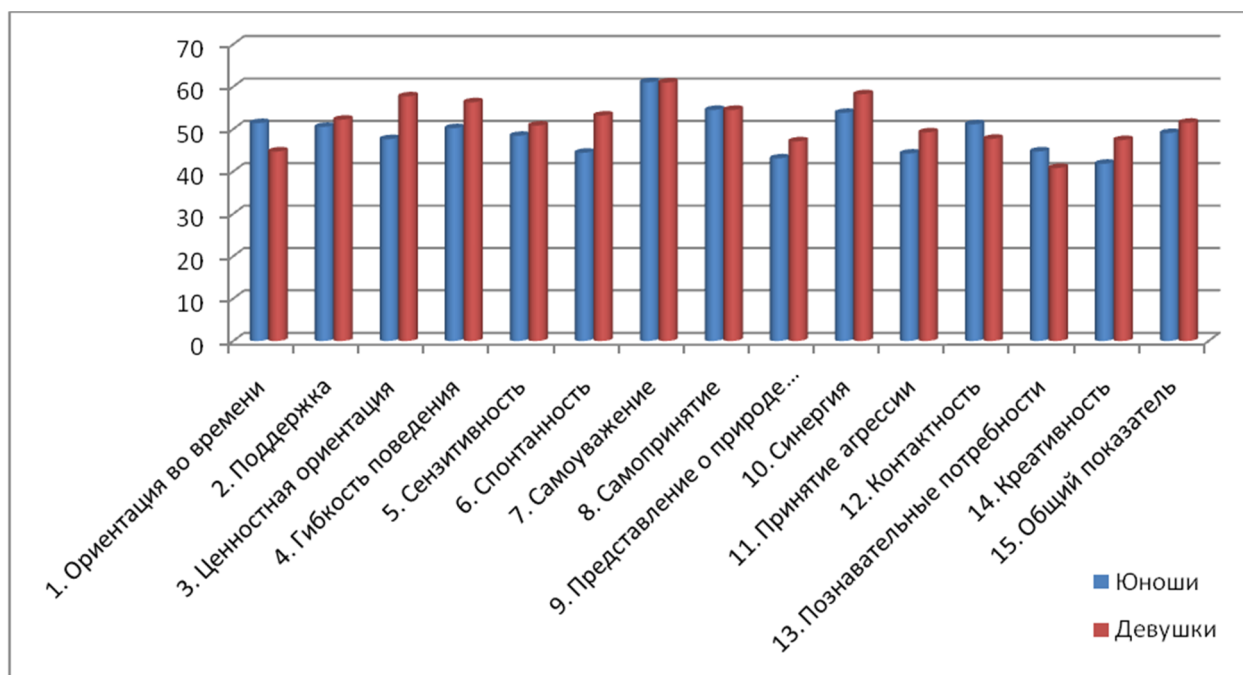


Рисунок 2- Средние показатели самоактуализации личности студентов в зависимости от гендерной принадлежности

При подсчете коэффициента корреляции между временной перспективой и самоактуализацией личности у девушек были выявлены отрицательные корреляционные связи между шкалами «Гибкость поведения» и «Фаталистическое настоящее» ($r = -0,45218$; $p < 0,05$); «Самоуважение» и «Будущее» ($r = -0,54888$; $p < 0,05$); «Представление о природе человека» и «Фаталистическое настоящее» ($r = -0,45172$; $p < 0,05$); «Контактность» и «Фаталистическое настоящее» ($r = -0,54815$; $p < 0,05$); «Креативность» и «Будущее» ($r = -0,48663$; $p < 0,05$).

При подсчете коэффициента корреляции между временной перспективой и самоактуализацией личности у юношей, были выявлены положительные корреляционные связи между шкалами «Поддержка» и «Гедонистическое настоящее» ($r = 0,452278$; $p < 0,05$); «Представление о природе человека» и «Гедонистическое настоящее» ($r = 0,451721$; $p < 0,05$); «Принятие агрессии» и «Будущее» ($r = 0,495711$; $p < 0,05$).

Таким образом, поставленная в работе гипотеза о том, что существует связь временной перспективы с самоактуализацией личности, которая обусловлена гендерными особенностями подтвердилась.

Результаты проведенного исследования раскрывают важные аспекты связи временной перспективы и самоактуализации личности студентов, имеют прикладное значение и могут быть использованы психологами и педагогами в практической деятельности.

Литература

1. Литвинова Е.М., Васильева Л.Г., Максимова Н.Л., Григорьева Н.В. Связь самореализации и ценностно – смысловой сферы личности студентов.// Коммуникации в информационном обществе: проблемы и возможности. сборник научных статей. ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»; ГУО «Республиканский институт высшей школы». 2017. С. 143-149
2. Литвинова Е.М., Афанасьева А.А. Гендерные особенности связи смысложизненных ориентаций и самоактуализации личности студентов // Качество и инновации в XXI веке. материалы XIV Международной научно-практической конференции. 2016. С. 173-177.
1. 3.Литвинова Е.М. К вопросу о роли Другого в формировании личности //Перспективы развития региона: социально-экономические аспекты. сборник материалов научно-практической конференции (с международным участием). 2015. С. 51-56.

Мелёхин А.И.

(Россия, г. Москва, Российский геронтологический научно-клинический центр, ФГБУН Институт психологии Российской Академии Наук)

ОЦЕНКА СОЦИО-КОГНИТИВНЫХ И МЕТАКОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЕЙ БЛАГОПРИЯТНОГО ТЕЧЕНИЯ СТАРЕНИЯ

При старении наряду с различными траекториями изменений в состоянии физического здоровья, возникают изменения и в *социо-когнитивных функциях* (социальном познании)[1]. В DSM-V оценка социо-когнитивных функций является одним из шести компонентов, определяющих нейрокогнитивный статус человека пожилого возраста. Согласно этому руководству изменения в социо-когнитивной способности (*social-cognitive deficits*) рассматриваются как дополнительный критерий диагностики легких, умеренных и выраженных *когнитивных нарушений* [2].

Большинство *психических* (шизофрения, биполярное расстройство, большой эпизод депрессии, ПТСР) и *неврологических* (лобно-височная деменция, болезнь Альцгеймера, Паркинсона, рассеянный склероз, инсульт) расстройств сопровождаются изменениями в социо-когнитивных функциях и метакогнитивных функциях [1;3-8]. Как нами [9], так и нашими зарубежными коллегами [4,5,7] было показано, что в пожилом возрасте при нормальном течении старения наблюдается большие изменения в социо-когнитивном (например, понимании обмана, иронии, блефа), нежели в социо-эмоциональном компоненте (распознавание, дифференциация эмоций, эмпатия) социального познания. Эти данные согласуются с *теорией социо-эмоциональной селективности Л. Карстенсен*. Для понимания этих изменений также следует учитывать особенности *сомато-, психо-, социогенеза* пожилого человека. Например, наличие нейроанатомических (vmPFC, ACC, TPJ), нейрохимических сдвигов (дофаминовый сдвиг) и эмоциональной реактивности [2,5,7,9].

Социальное познание в позднем возрасте – необходимое условие для благоприятного старения, которое складывается из эффективного межличностного функционирования, терапевтического альянса между врачом и пожилым человеком, гибкой реакции на изменяющийся социальный контекст, социальной активности и способности принимать решения [6,7]. Способность понимать психические состояния других людей рассматривается в качестве важного предиктора эффективности прохождения пациентами психотерапии, удовлетворенности качеством жизни [7]. В позднем возрасте может наблюдаться *дефицит метакогнитивных способностей* [7] выражающийся в рассогласовании между самооценкой и объективными показателями состояния способности понимать собственные психические состояния и состояния других людей. Может наблюдаться *феномен отрицания когнитивных изменений*, который заключается в сокрытии жалоб на когнитивные изменения от других людей, сниженном осознании речевых ошибок, трудностей в понимании психических состояний. Жалобы на изменения в памяти (процесс метапамяти) довольно распространены у пожилых людей и на них следует обращать внимание в связи с тем, что они рассматриваются как индикатор фактических или потенциальных когнитивных проблем [3,6].

Метакогнитивные функции как компонент Я-концепции, обеспечивают метаперсональную самоинтерпретацию. В процессе этой самоинтерпретации человек получает новые знания, способные построить целостную когнитивную репрезентацию о ситуации, а также состоянии собственного здоровья [10]. Благодаря метакогнитивным функциям человек понимает, что свою сущность можно понять, обратив взор не только внутрь себя, но и на психологические особенности других людей [10].

Изменения в социо-когнитивных функциях в позднем возрасте рассматривают как один из индикаторов лимбической реактивности при аффективном спектре расстройств [8], а также рисков развития поведенческих, дисфункциональных симптомов при болезни Альцгеймера и лобно-височной деменции, шизофрении позднего возраста [1,2,6]. Наличие социо-когнитивных нарушений в позднем возрасте приводит к изменениям в понимании собственных психических состояний и других людей, что сопровождается *социо-поведенческими аномалиями*, снижается чувствительность к предупреждающим знакам о возможных негативных рискованных действиях, что увеличивает риски стать жертвой социальной эксплуатации, мошенников, совершить преступление [4].

На ранних стадиях нейродегенеративных расстройств обычная визуализация мозга (КТ, МРТ), стандартная неврологическая оценка может быть нечувствительна к изменениям в социо-когнитивных функциях. В связи с этим при проведении комплексной клинико-психологической гериатрической оценки состояния здоровья рекомендовано включать оценку состояния социо-когнитивных функций [3,4,6]. Для экспресса оценки социо-когнитивных функций у людей позднего возраста рекомендовано использовать *шкалу оценки когнитивных нарушений Блесседа* (blessed dementia rating scale), которая включает в себя индекс социо-когнитивного функционирования (social cognitive index) [3]. Этот индекс позволяет оценить следующие симптомы (рис. 1).



Рисунок 1 – Компоненты индекса социо-когнитивного функционирования

Для оценки распознавания и дифференциации эмоции следует отдавать предпочтение онлайн нейропсихологическим батареям. Например, *Пенсильванской нейропсихологической батарее* (web-based self-administered Computerized Neuropsychological Battery). Для оценки понимания иронии и обмана использовать *тест, направленный на оценку способности прагматической интерпретации жизненных событий* (Pragmatic interpretation short stories, E. Winner). Нами был адаптирован на русский язык пятиступенчатый алгоритм оценки и терапии социо-когнитивного дефицита Д. Хенри [3], который включает в себя подробные сведения о том, как подходить к оценке социального познания в клинической практике, начиная с сбора данных и последующей диагностики и терапии (рис. 2).

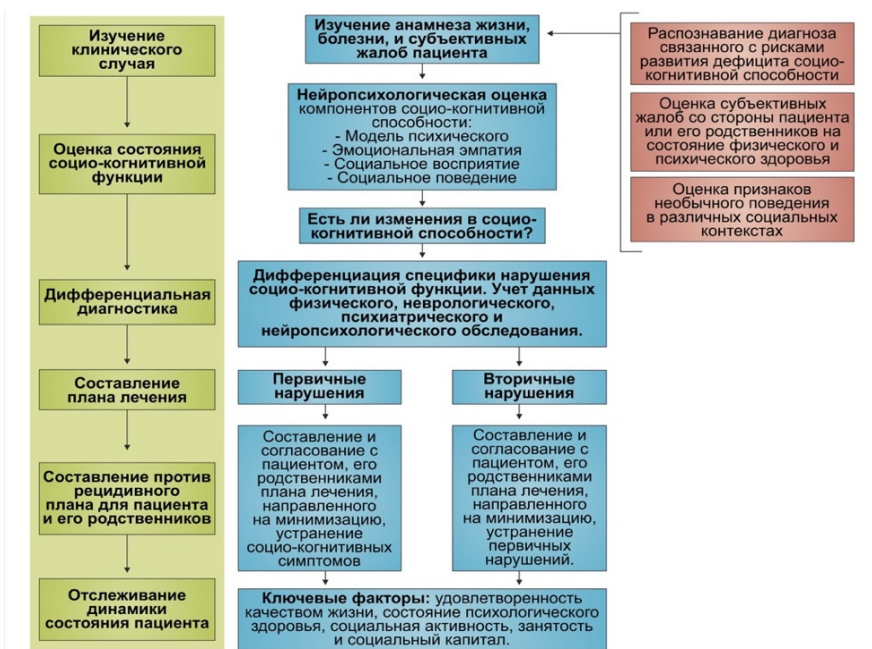


Рисунок 2 – Алгоритм оценки и коррекции социо-когнитивных нарушений Дж. Хенри (адаптация А.И. Мелёхин)

Нарушения в социо-когнитивных функциях могут быть: первичными или вторичными; тотальными или парциальными; ситуативно или не ситуативно зависимыми. В позднем возрасте чаще наблюдается *вторичный, диффузный дефицит, который носит прогрессирующее* течение. В зависимости от нарушенного компонента модели психического выделяют следующие формы дефицита:

- *Эмоциональный компонент*: дефицит распознавания эмоций, изменения в памяти на лица, эмоционального выражения и метаэмоций (эмоциональной совести);
- *Когнитивный компонент*: дефицит прагматической способности.

Комплексная оценка социо-когнитивной дисфункции помимо оценки наличие и степени дефицита и уделяет внимание следующим подходам (табл.1) к улучшению способности понимать, как собственные психические состояния, так и других людей.

Таблица 1 - Способы минимизации дефицита социо-когнитивной функции в позднем возрасте

Медикаментозные подходы	Немедикаментозные подходы
Интер-назальное введение <i>инсулина</i>	Транскраниальная магнитная стимуляция медиальной префронтальной коры Глубокая стимуляция мозга (субталамического ядра)
Введение интер-назально «просоциальных» нейропептидов: <i>окситоцина и вазопресина</i>	Когнитивная реабилитация: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Терапия когнитивной стимуляцией (cognitive stimulation therapy); ▪ Когнитивно-восстановительная терапия (cognitive enhancement therapy).
Комбинированная дофаминергическая и норадренергическая терапия. Например: <i>piribedilum</i>	Социо-когнитивная, коммуникативная реабилитация с применением виртуальной реальности и окулографии: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Когнитивно-поведенческая психотерапия; ▪ Метакогнитивная терапия (metacognitive therapy); ▪ Тренинг социальных навыков, модели психического (ToM training program); ▪ Терапия, основанная на ментализации (MBT); ▪ Коммуникативно-трудова терапия в групповой форме (community occupational therapy);
Терапия <i>атипичными нейролептиками</i> . Например: <i>olanzapine, loxapine</i>	
Терапия серотонинергическими и норадренергическими антидепрессантами. Например: <i>citalopram, reboxetine</i>	Алгоритмы психообразования для родственников: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Модель усиления обратной связи (communication enhancement model of aging); ▪ Коммуникативный алгоритмы: «Мудрые советы» (SAGEADVICE); «Погружение» (BATHE); Кто-что-когда-где-как-почему (Wh-questions).

Отметим, что на данный момент оценка эффективности приведенных в таблице 1 медикаментозных интервенций и методов стимуляции мозга находится на стадии клинических исследований. Золотым реабилитационным стандартом при прагматическом дефиците в позднем возрасте, является *системный когнитивно-поведенческий подход*, включающий в себя: нейропсихологические и метакогнитивные тренинги; формирование и усиление имеющихся социо-когнитивных навыков и регуляции эмоционального состояния с опорой на внутренние и внешние ресурсы; психообразование для пожилого человека и его родственников [11,12].

Литература

1. Cummings L. Pragmatic Disorders/Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology. NY. Springer Science, 2014. pp.31-65. doi: 10.1007/978-94-007-7954-9_2,
2. Dickerson B.C. Dysfunction of social cognition and behavior.// Behavioral Neurology and Neuropsychiatry. 2015. Vol.21. № 3. pp. 660-77. doi: 10.1212/01.CON.0000466659.05156.1d.
3. Henry J.D., et al. Clinical assessment of social cognitive function in neurological disorders.// Nat Rev Neurol. 2016. Vol.12. №1. pp.28-39. doi: 10.1038/nrneurol.2015.229
4. Moran J.M. et al. Social-cognitive deficits in normal aging //J Neurosci. 2012. Vol. 32. № 16. pp. 5553-5561. doi: 10.1523/JNEUROSCI.5511-11.2012.
5. Natelson Love M., et al. Social Cognition in Older Adults: A Review of Neuropsychology, Neurobiology, and Functional Connectivity// Medical & Clinical Reviews. 2015. Vol. 1. №.6 pp.1-8. doi: 10.21767/2471-299X.1000006
6. Njomboro P. Social Cognition Deficits: Current Position and Future Directions for Neuropsychological Interventions in Cerebrovascular Disease //Behavioural Neurology Volume 2017. doi.org/10.1155/2017/
7. Reiter A.M., Kanske P. The Aging of the Social Mind – Differential Effects on Components of Social Understanding.// Sci Rep. 2017. Vol.7. №1. doi: 10.1038/s41598-017-10669-4.
8. Shiroma P., et al. Facial recognition of happiness among older adults with active and remitted major depression// Psychiatry Research. 2016. Vol. 243. pp.287–291. doi: 10.1016/j.psychres.2016.06.020.

9. Мелёхин А.И., Сергиенко Е.А. Специфика социального познания в пожилом и старческом возрасте // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 4. С. 60–77. doi:10.17759/sps.2015060405
10. Знаков В.В., Рябыкина З.И. Психология человеческого бытия. М.: Смысл, 2017. 416 с.
11. Cavallini E., Bianco F., Training for generalization in Theory of Mind: a study with older adults. // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6, doi: 10.3389/fpsyg.2015.01123
12. Мелёхин А.И. Программа развития модели психического (theoryofmind) в поздних возрастах // Клиническая и специальная психология. 2015. Том 4. № 1. С. 110–123.

Насонов М.М.

(Республика Казахстан, г. Павлодар,

ГУ «Специальная общеобразовательная школа-интернат № 4 город Павлодар»

ВЛАДЕНИЕ СОВРЕМЕННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧАЮЩЕМ ПРОЦЕССЕ

В современном мире, лидерство и способность принимать стратегические решения в сложных ситуациях стали определяющими признаками в подборе сотрудников. Есть черты, которыми должны обладать сотрудники, дабы уметь изобретательно справляться с переменами и кризисными ситуациями в ходе своей деятельности [1,123с.].

Для повышения производительности сотрудников, не только обучение должно стоять в приоритете, а систематическое обновление уже имеющихся технологий более современными и результативными методиками с их алгоритмами, подкреплёнными современными технологиями используемыми в разрезе данного предприятия.

Глядя на казахстанские организации, можно понять, что сейчас руководство компаний обращает больше внимания на обучение сотрудников, так как видит в нем основу успеха при достижении поставленных целей [2,46с.]. Поэтому должна регулярно проводиться оценка потенциальных возможностей работников, с целью устранения пробелов в профессиональных знаниях и расширения их круга ответственности. В случае выявления пробелов в знаниях или отсутствия достаточного опыта у сотрудников, требуется организация дальнейшего профессионального обучения с целью оказания помощи каждому конкретному работнику в повышении уровня квалификации. Программы обучения и развития сотрудников должны разрабатываться ежегодно [3, 281с.].

Анализ литературы позволяет выделить следующие содержательные характеристики преподавателей и видов обучения: совокупность человеческих ресурсов (мотивация, интерес к профессиональной деятельности) сотрудники, а также коллеги, привлекаемые для реализации проектов, эксперты, которые занимаются теми или иными исследованиями, разрабатывают стратегии, реализуют мероприятия, лицо образовательного учреждения, константа, без которой невозможно существование ВУЗа.

Однако прежде чем строить какую-либо обучающую систему, необходимо выявить потребности образовательного процесса. Как правило, они вытекают из ее стратегии и должны быть подчинены целям и задачам, которые она решает на данном этапе.

Проанализировав содержание изложенных принципов необходимых для процесса обучения педагогов современным технологиям, мы определили принципы необходимые для составления программы обучения педагогов современным технологиям: принцип сознательности и активности, принцип связи теории с практикой, принцип доступности, принцип систематичности и последовательности, принцип наглядности.

Целью нашего исследования было выяснить уровень владения педагогами ПГПИ прошедших курсы в Центре повышения квалификации и языковой подготовки по изучению и применению в работе современных технологий и их влияния на психологический климат процесса обучения. Деятельность Центра повышения квалификации и языковой подготовки осуществляется на основании статьи 35 (пункт 2) Закона Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями от 13.11.2015 г.) [4], предусматривающей осуществление и предоставление высшими учебными заведениями дополнительных образовательных услуг, Типовых правил деятельности видов организаций дополнительного образования для взрослых (приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 11 сентября 2013 года № 370, параграф 4), решения Антимонопольного агентства Республики Казахстан по защите конкуренции (приказ № 10-03-18/8171 от 19.01.13г.).

Проведённое нами исследование является по своей форме – кросс-секционным и состоит из пилотажного и основного этапов исследования.

На этапе пилотажного исследования, мы на выборке (136 человек в возрасте 35-70 лет) апробировали основные методы исследования и сформулировали основные цели и задачи. Выбор данных участников был обусловлен следующими особенностями, все участники: работают в Павлодарском государственном педагогическом институте на факультетах: Педагогики и спорта; Математики и естествознания и Факультет филологии и истории.

Анкета для преподавателей – представляет собой сформулированных 25 вопросов, анализ ответов по которым позволит собрать информацию о профессиональной компетентности преподавателей, прошедших курсы повышения квалификации.

Данная анкета состоит из следующих блоков:

Мотивация: выбор профессии по степени интереса, требований социально-экономического пространства или веяние моды;

Саморазвитие: вопросы, задаваемые студентами на занятиях и вне занятий, располагают ли к саморазвитию? Каким образом преподаватель мотивирует студентов в самостоятельном поиске дополнительных знаний? Блок вопросов сформулирован для получения именно этой информации;

Использование инновационных технологий: в дополнении блоков – мотивация и саморазвитие – ответы по данному блоку в корреляционном отношении позволят определить, что служит рычагом для преподавателя в дифференцированном использовании современных технологий и создании психологического климата в обучающем процессе;

Профессиональная компетенция: вопросы, сформулированные по блоку, дополняют информацию по блокам: мотивация и саморазвитие.

Таблица 1 – Схема распределения вопросов анкеты для педагогов ПГПИ

Опросник для ППС			
Мотивация	Саморазвитие	Использование инновационных технологий	Профессиональная компетентность
Вопросы №			
1,2,3,4,5,14,15, 16,17.	6,10,11,19.	7,8,13.	12,18,20,9,17

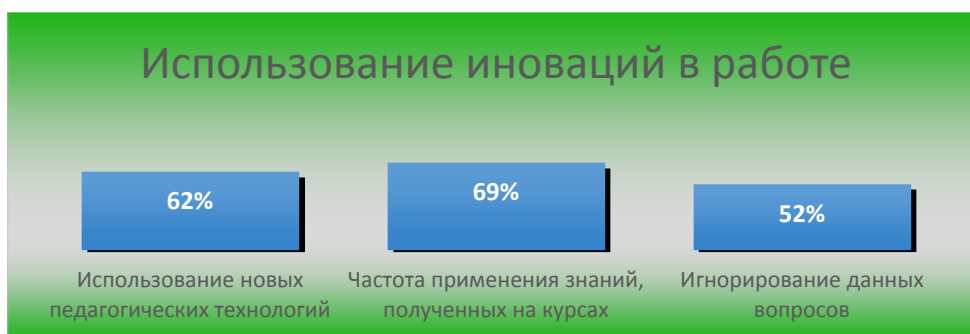


Рисунок 1 – Показатели по блоку «Использование инноваций в работе»

Исследование показало, что 62% респондентов используют на своих занятиях инновационные технологии, что говорит о преобладании инноваций над традиционными технологиями данных респондентов. Частота применения знаний, полученных респондентами на курсах повышения квалификации составляет 69%, следует сделать вывод, что большинство проходимых курсов по современным технологиям, имеют для педагогов определённую педагогическую ценность.

Многие ППС, используют новые технологии, такие как: «Метод проблемного обучения», «Игровое обучение», «Активное (контекстное) обучение», «Мозговой штурм», что создаёт позитивный психологический настрой в освоении данных технологий.

Завершая анализ данного блока, стоит отметить, что только 62% процентов ППС заинтересованы в инновациях и современных технологиях обучения.

Исходя из анализа вопросов на соответствие профессиональным стандартам уровня преподавателя составляет 80%, но тут следует заметить, что потребность в инновациях составляет 42%, и только 50% респондентов имели предложения по поводу улучшения педагогического процесса. В данном блоке под профессиональной компетентностью подразумевается совокупность действий и знаний преподавателя для более высокого уровня преподавания.



Рисунок 2 – Показатели по блоку «Профессиональная компетентность»

Таким образом, можно сказать что, уровень соответствия профессиональному стандарту невысок (57%).

Предпринятое нами исследование позволило увидеть и понять, насколько педагоги удовлетворены изменениями, которые происходят в системе казахстанского образования, ощущают ли они положительные сдвиги в собственном учреждении, не напрасны ли творческие усилия, заботы и волнения.

Результаты исследования совершенно явно проявили закономерность: чем активнее педагоги используют освоенные современные технологии обучения, тем больше среди них тех, что чувствует движение вперед и ощущает трудный, не всегда ярко выраженный успех от профессиональных усилий.

Таким образом, проанализировав, соотнеся все имеющиеся блоки мы пришли к следующему выводу:

Использование современных технологий в обучении имеет место в Павлодарском Педагогическом Институте – 52% (от общего количества участников), однако можно говорить и о малом использовании в обучении педагогов современных технологий, возникает данная ситуация в случае того, что не все преподаватели хотят включать в свои занятия новые современные технологии, а наоборот хотят придерживаться традиционных формам обучения, что создаёт не всегда положительный психологический настрой на занятиях.

Однако применение традиционных образовательных технологий обучения не обходится без дополнений – инновационной составляющей.

Так же можно отметить положительную тенденцию среди преподавателей, прошедших курсы повышения квалификации, именно благодаря их показателям, методам, использованиям и апробированиям новых педагогических технологий, студенты, еще как-то заинтересованы в процессе обучения.

По результатам исследования:

- из 252 человек, работающих на факультетах, за 2015-2017 года 154 человек прошли курсы повышения квалификации по освоению современных технологий обучения;
- часть преподавателей используют традиционные технологии обучения (41%);
- но и 62% используют современные технологии обучения;

Однако использование изученных активных технологий преподавателями не всегда предусматривает использование современных технологий, что можно проследить по анализу результатов анкет у преподавателей, где задавался вопрос о использовании современных технологий. И тут мы имеем показатель всего в 41%, что указывает на нежелание большинства преподавателей в инновациях, способных улучшить качество даваемого материала, но и о придерживании традиционных методик и форм проведения занятий.

Мало использованность современных технологий в обучающем процессе снижает психологический настрой обучающихся и соответственно уровня мотивации на получение профессиональных знаний и навыков.

Список использованной литературы

1. Компания «Амплуа». «Обучающие командировки» для сотрудников (secondment) – 2015, 231с.
2. Панфилова А. П. мозговые штурмы в коллективном принятии решений. – СПб. – 2015, С.23-46
3. Санько Д. Обучение действием. СПб: ЮНИТА – 2010, 231с.
4. Закон Республики Казахстан «Об образовании» Статья 35 (пункт 2) с изменениями и дополнениями от 13.11.2015г.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ В СУПРУЖЕСКИХ ПАРАХ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Все чаще проблема качества жизни вообще, и семейной жизни в частности, становится предметом споров и разногласий. В этой связи мы решили разобраться и изучить проблему удовлетворенности браком, как индикатора субъективного показателя качества семейной жизни в супружеских парах с различным стажем совместной жизни. Как показал анализ специальной литературы по данной теме, проблема удовлетворенности браком и семейной жизнью стала предметом научного исследования со второй половины 20 века. Однако изучена не полностью, и в казахстанской психологической науке данная тема не нашла своего исследователя. В настоящее время актуальность ее исследования обусловлена изменениями в социально-экономической, политической, культурной и психологической жизни страны. Мы хотели бы понять, что в современных условиях влияет на степень удовлетворенности браком в молодых и зрелых семьях, с тем, чтобы иметь возможность управлять ею и повышать качество семейной жизни.

Итак, изучение обозначенной проблемы мы начали с теоретического анализа имеющихся исследований, который непосредственно связан с такими понятиями, как «жизненный цикл семьи», «удовлетворенность браком».

Жизненный цикл семьи – история жизни семьи, протяженность во времени, собственная динамика, жизнь семьи, отражающая повторяемость, регулярность семейных событий. Семья как малая социальная группа «естественного» происхождения в процессе функционирования проходит ряд этапов в своем развитии. Это свидетельствует о том, что семья – не статичное образование. Стадии жизненного цикла семьи связаны с созданием семьи, с появлением новых членов семьи и «уходом» старых. Эти изменения в составе семьи во многом изменяют ее ролевое функционирование [1].

Остановившись на *периоде «молодой семьи»*, следует дать определение понятию «молодая семья» и попытаться раскрыть его специфику. Анализ научной литературы по проблемам молодой семьи показал отсутствие в них четкого определения понятия «молодая семья», вследствие того, что ученые вкладывают различное содержание в это понятие: возраст супругов, стаж совместной жизни, факторы, влияющие на стабильность брачно-семейных отношений и т.д. Тем не менее, выводы исследователей, так или иначе рассматривавших семью на этапе ее первых лет жизни, сходятся в том, что есть объективные и субъективные причины, приводящие к дестабилизации молодой семьи. В рамках этих причин выделяются, прежде всего, неумение молодоженов общаться и находить компромиссные решения в конфликтных ситуациях [1].

При рассмотрении *зрелой семьи* мы опираемся на работы В.А. Сысенко (1981, 1989), Л.Б. Шнейдер (2000) и других авторов, указывающих на то, что семья со стажем совместной жизни 10-19 лет более успешно выполняет свои функции. В каком-то отношении в браках средней продолжительности, отмечает В.А. Сысенко, происходит некоторая стабилизация супружеских отношений, так как уже сложилась супружеская дружба, укрепилась взаимная поддержка, в домашнем быту установилось распределение труда и обязанностей, укрепилось материальное положение семьи, подрастают дети. Однако, это характерно для относительно благополучных союзов, в которых между супругами в результате ссор и конфликтов не появились чувства вражды, ненависти, психологической отчужденности [1].

По мнению Е.В. Белоус удовлетворенность браком представляет собой степень удовольствия, которую человек испытывает, находясь в браке. От того как человек чувствует себя в семье в его жизни зависит очень многое. Неудовлетворенность браком приводит к негативным эмоциям и поведенческим проявлениям человека, оказывает разрушительное воздействие на отношения между членами семьи, неизбежно становится фактором неблагоприятного личностного развития детей, воспитывающихся в семье, а также является одной из основных причин разрушения семьи [2, с. 7].

В статье С.М. Сопун указывается, что в брачной жизни удовлетворяются духовные, сексуальные, материальные потребности супругов. Особое место среди них занимают эмоционально-психологические потребности, которые связаны с психологической структурой и содержанием «я-концепции» [3, с. 34]. Л.Б. Шнейдер пишет, что совокупность тех или иных неудовлетворенных или минимально удовлетворенных потребностей личности будет постоянно влиять на уровень счастья, удовлетворенности жизнью и семейной жизнью в частности [4, с. 55].

В книге «Психогенетика» (Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л) указывается, что характер изменений удовлетворенности браком с увеличением стажа совместной жизни супругов

активно исследуется как зарубежными, так и российскими психологами с середины 70-х гг. прошлого столетия, однако полученные данные зачастую являются противоречивыми. При этом достаточно много работ посвящено проблеме зависимости удовлетворенности браком от сходства установок супругов. Исследователи отмечают, что важным является не столько то, какие ценности преобладают у супругов, сколько то, какова степень их согласованности [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что удовлетворенность браком формируется из удовлетворенности личных потребностей партнеров. Здесь, на наш взгляд, важно учитывать степень удовлетворенности потребностей каждого из супругов. Если какие-то интересы не учитываются или учитываются частично, то имеют место расстройства в различных сферах жизнедеятельности человека. Постоянное и стабильное неудовлетворение потребностей может повлечь за собой неудовлетворенность индивида своим существованием в целом.

Фактор влияния межличностного общения супругов на удовлетворенность браком находит отражение в работах зарубежных исследователей. Американские исследователи Р.А. Левис и Дж.Б. Спэниер [6] наиболее системно подошли к изучению данной проблемы. Детально проанализировав компоненты супружеского успеха, они выделили три блока факторов: а) добрачные; б) социальные и экономические; в) личностные и внутрибрачные (внутрисупружеские). Еще один немаловажный фактор, рассматриваемый в их работах, – это количество совместно прожитых лет. График зависимости удовлетворенности браком от стажа супружеской жизни имеет форму латинской буквы U. В первые годы, примерно до 12–18 лет совместного проживания, удовлетворенность браком медленно падает, достигая своего минимума, а впоследствии резко возрастает.

По мнению В.А. Сысенко, «удовлетворенность семейной жизнью... включает в себя степень удовлетворения всех потребностей личности. Для каждого из супругов в брачных отношениях должен быть достигнут какой-то минимально необходимый уровень удовлетворения потребностей, за пределами которого уже возникает дискомфорт и формируются отрицательные чувства и эмоции» [7]. Ю.Е. Алешина считает, что удовлетворенность браком представляет собой «субъективную оценку каждым из супругов характера их взаимоотношений» [8].

А.Ю. Тавит выделяет две группы факторов удовлетворенности браком: факторы, возникшие до бракосочетания, и факторы, возникшие во время брачного периода. По мнению А.Ю. Тавит, «первая группа факторов является психологической основой брака и включает в себя такие аспекты, как происхождение, качества личности, идеал супруга и брака, мотивы вступления в брак. Вторая группа факторов включает этически-эмоциональные отношения супругов, психофизиологические отношения супругов, единство взглядов на воспитание детей, свободное время и его проведение, отношение с отцом-матерью супруга, с друзьями, отношение к алкогольным напиткам, распределение домашних и хозяйственных работ» [9].

В свою очередь, В. Сатир приходит к выводу о том, что, «вступая в брак, человек стремится улучшить свою жизнь, наполнить ее новым смыслом», однако, «когда надежды начинают рушиться, появляется реальная угроза браку», поскольку возникает так называемая «неудовлетворенность браком» [10].

В психологической литературе выделяется общая удовлетворенность браком, удовлетворенность отдельными аспектами брака. Из этого следует, что необходимо учитывать все разнообразие факторов, влияющих на удовлетворенность браком. Многие психологические исследования посвящены согласованности межличностного взаимодействия супругов в браке для повышения удовлетворенности браком и более успешного функционирования брака, однако некоторые вопросы остаются нераскрытыми, например, такой: как связаны между собой типы взаимодействия супругов и их удовлетворенность браком? Супруги с высокой степенью удовлетворенности браком имеют четкий образ партнера, принимают его личностные проявления, мысли и чувства; являются эмоционально привлекательными друг для друга; испытывают чувство уважения к партнеру, чувствуя свою значимость в глазах другого. Модель взаимодействия супругов, приводящая к низкому уровню удовлетворенности браком, характеризуется менее оптимистичным представлением о людях вообще. Супруги живут автономно, «сами по себе». В семейном взаимодействии ориентированы скорее на получение удовольствия, нежели на долг. Роль детей в жизни пар с низким уровнем удовлетворенности браком представляется менее значимой. Они закрыты в обсуждении интимных тем, что приводит к недопониманию и неудовлетворению потребностей в сексуальной сфере семейной жизни. Роль женщины в таких парах более традиционна, поддерживается идея о патриархальном устройстве брака. Супруги имеют разное отношение к деньгам, вследствие чего возникают разногласия по финансовым вопросам. Общение супругов с низкой степенью удовлетворенности браком характеризуется меньшим доверием, сниженным взаимопониманием, расхождением во взглядах. Супруги не умеют считывать невербальные проявления партнера – позу,

взгляд, жесты. Пары с низким уровнем удовлетворенности браком испытывают трудности в самораскрытии, страх довериться другому и быть непринятым. Из-за этого возникают затруднения в общении. У супругов с низкой степенью удовлетворенности браком отсутствует ясная картина личности партнера. Затруднена интерпретация поведения, мыслей и чувств. Супруги с низкой степенью удовлетворенности браком характеризуются трудностями в общении, чувством усталости друг от друга, презрением к партнеру как личности, не разделением его мировоззрения, интересов и мнения. Из всего вышесказанного делаем вывод, что удовлетворенность браком зависит от разных факторов: стажа семейной жизни, мотивов создания семьи, удовлетворенности профессиональной деятельностью, личностно-индивидуальных особенностей брачного партнера. Следовательно, удовлетворенность браком по своей сути является интегративной характеристикой, которая отражает воздействие на семью множества аспектов. Конечно, все эти факторы разнообразны, и в каждой отдельной семье играют свою роль и имеют различный вес при формировании такого понятия, как удовлетворенность супружескими отношениями.

Таким образом, актуальность проблемы, с одной стороны, заключается в существовании разнообразных трудностей, которые переживают современные семьи и супруги, а с другой – недостаточности знаний об условиях и факторах, влияющих на удовлетворенность браком, а также в различиях критериев удовлетворенности в молодых и зрелых семьях.

Далее нами планируется проведение эмпирического исследования семей с различным стажем совместной жизни и их удовлетворенность браком с использованием следующих методик: Оксфордский опросник счастья, анкета, составленная на основе Социально-психологического опросника представлений о браке и семье М.П. Кабаковой (СПОПС-1), тест-опросник удовлетворенности браком (В.В. Столин и др., 1984). В качестве гипотезы выдвигаем предположение, что супружеские отношения в молодой семье характеризуются большей глубиной, уровнем любви, взаимности, доверия. В зрелых семьях отношения становятся независимыми, эмоциональная окраска чувств снижается, уменьшается уровень удовлетворенности и доверительности отношений.

Литература

1. Кабакова М.П. Психология семьи и брака: учебное пособие. 2014. – с. 33
2. Белоус Е.В. Взаимосвязь удовлетворенности браком с факторами совместности супругов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2011. – №1. – С. 94-103.
3. Сопун С.М. Психологическая совместимость супружеской пары и удовлетворенность браком // Сибирский психологический журнал. – 2007. – №25. – С. 156-162.
5. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. – Москва: Апрель-Пресс: ЭКСМО-пресс, 2000. – 512 с.
6. Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 447с. – С. 122.
7. Туник Е.Е. Психодиагностика супружеских отношений. – СПб., 2014. – 96 с.
8. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.
9. Алешина Ю. Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем семейной жизни: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1985. – 250 с.
10. Тавит А. Ценностные ориентации лиц, вступающих в брак // Проблемы семьи. – 1975. – Т. 2. – С. 56.
11. Сатир В. Психотерапия семьи. – СПб.: «Речь», 2000. – 284с.

Нургалиева Ұ.С., Алиакбарова А.А.

(Қазақстан Республикасы, Алматы қ.,

Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті)

МЕДИАЦИЯНЫҢ ҚАЗАҚСТАНДА ҚОЛДАНУ АЯСЫ

Бүгінгі күнде ғалымдардың көбісі медиация бағытына байланысты зерттеулермен айналысады, бірақ медиацияның қазақстанда қолдану аясы тұрғысындағы зерттеулер өз деңгейіне дейін толығымен зерттелмеген.

Біз бұл мақалада медиацияның кейбір түрлерінің құқықтық ерекшеліктеріне тоқталуды жөн көрдік. Медиацияның қолдану аясы аса кең және белгілі бір елдің заңнамасына байланысты қоғамдық қатынастың, іс жүзінде, әрбір аясындағы конфликтілердің шешуін енгізе алады – ауыр емес қылмыстық істерден және жанұялық шиеленістерден бастап, мемлекеттік органдармен болған шиеленістерге дейін қарастырыла алады.

Қазақстанда медиацияны қолдану аясы «Медиация туралы заңмен» анықталған, осыған байланысты, медиация азаматтық құқықтық қарым-қатынас, сонымен қатар, шаруашылық, еңбектік, жанұялық және т.б. шиеленістер негізінде пайда болған дауларды шешу үшін қолданылады.

Бүгінгі таңда Қазақстанда медиацияны келесі саладағы шиеленістерді шешу үшін қолдану мүмкін:

- Корпоративтік конфликтілер. Меншік иелері арасындағы, акционерлер (қатысушылар), бір (корпоратив ішіндегі шиеленістер) немесе бірнеше (корпоратив арасындағы шиеленістер) ұйымдардың менеджменті арасындағы шиеленістер.

- Коммерциялық конфликтілер. Сатып алу – сату шарты, жеткізілім, жалдау, қызмет көрсету, мердігерлік және т.б. жайындағы шиеленістер.

- Еңбектік конфликтілер. Жұмысшы мен жалдаушы арасындағы еңбекақы, еңбек шарттары, өтемақы төлеу, еңбек қауіпсіздігі жайындағы шиеленістер.

- Жанұялық конфликтілер. Ерлі – зайыптылар арасындағы меншікті бөлу, балаларды бірлесіп тәрбиелеу, алимент төлеу, жақын туыстар арасындағы шиеленістер.

- Басқа азаматтық-құқықтық конфликтілер. Зияткерлік меншік (авторлық құқық, тауар белгісі, фирмалық атау, өнертабыс және т.б.) арасындағы шиеленістер, жылжымайтын мүлік, бейматериалдық игіліктер (абырой, намыс, іскерлік бедел, жеке және отбасылық құпия, моральдік нұқсан) жайындағы шиеленістер, мұрашерлік және т.б.

Кейбір жағдайларда медиацияны қолдану мүмкін, бірақ, дәлелді себептерге байланысты ұсынылмайды:

- «Қағидаларды ұстану». Азамат, кейбір заттар оның қағидасына сай келмейді деп шешіп, көнбейді.

- Біртіндеп күшейетін шиеленістер. Конфликтілердің қатты шиеленісі кезінде, эмоциялар рационалды ойлау жүйесін мүлдем бұғаттайды. Екі жақ арасында дау- дамай басталады. Жан – жақтың қылықтары бір – бірін «жоюға» бағытталған. Бұл жағдайда екі жақ арасындағы ынтымақтастық мүмкін емес.

- Екі жақ арасындағы айқын айтарлықтай ресурстық және (немесе) интеллектуалдық теңсіздік. Осындай теңсіздіктерді жою мүмкін. Екі жақтың біреуі екіншісіне әділ артықшылығы және мүмкіндігі бар қысым көрсете алады. Екі жақ бірдей келіссөз жүргізе алмайды.

- Бұдан бұрын сәтсіз өткізілген медиация. Егер екі жақ дәл сондай конфликт бойынша медиацияға қатысып, белгілі бір себептермен келісімге келе алмаса, медиацияны қайта өткізу жөнсіз.

Конфликтілердің барлығын медиация арқылы шешу мүмкін емес. *Медиация келесі жағдайларда қолданыла алмайды:*

- Медиацияны қолдану заңмен рұқсат етілмеген жағдайда. «Медиация туралы» заңға сәйкес, медиация азаматтық қарым – қатынас негізінде, аса емес және орта ауырлығы бар қылмыстық сот жұмысының істері негізіндегі пайда болған қақтығыстарын шешу үшін қолданылады. Ол, аса ауыр қылмыстық, әкімшілік және т.б. қақтығыстардың кейбіреулерінде медиацияны қолдануға жол берілмейді деген сөз.

- Үшінші тұлғалардың мүдделерін қозғайды немесе қозғай алады. Медиация процесіне қатыспайтын, және сот қабілеті жоқ немесе қабілеті шектеулі деп таныған тұлғалар.

- Жеке және (немесе) заңды тұлғалардың қатысуымен, мемлекеттік органдарының қатысуымен.

- Жемқорлық қылмыстары бар қылмыстық істерге және мемлекеттік қызмет пен мемлекеттік басқару мүдделеріне қайшы келетін қылмыстарға медиация қолданылмайды.

Медиацияның кейбір түрлері және сотқа дейінгі медиация ерекшеленеді. Жеке және (немесе) заңды тұлғалардың қатысуымен азаматтық, еңбектік, отбасылық және т.б. құқықтық қатынас негізінде пайда болған дау – дамайларды реттеген кезде медиация сотқа жүгіну алдында қолдана алады.

Медиация медиация туралы шарттын жасағаннан кейін 30 күннің ішінде аяқталуы қажет. Екі жақтың келісімі бойынша медиацияны өткізу уақыты 30 күнге созылуы мүмкін, бірақ 60 күннен артық болмауы керек.

Азаматтық істі сот қаралуының алдында жасалған дау – дамайды реттеу келісімі *екі жақтың азаматтық құқығы мен міндеттерін орнату, өзгерту немесе тоқтатуға бағытталған мәмілеге тиесілі.* Бұл келісімдерді орындамау немесе лайықсыз орындау жағдайында, келісімді бұзған тарапта, Қазақстан Республикасы заңдарына сәйкес жауап береді.

Жеке және (немесе) заңды тұлғалардың қатысуымен азаматтық, еңбектік, отбасылық және т.б. құқықтық қатынас негізінде пайда болған дау – дамайларды реттегеннен кейін, медиация соттың талқылауы басталғаннан кейін де қолданыла алады.

Медиацияға жүгіну тек істің жақтары мен дау – дамайға қатысты дербес талаптары бар үшінші тұлғалар ие. Дау – дамайға қатысты дербес талаптары жоқ үшінші тұлғалар мен құқықтарын қорғау үшін сотқа берілген талаптары бар тұлғалар, осы дау – дамайды реттеу бойынша келісімді жасай алмайды.

Істі соттық қаралымға дайындау кезінде, сот екі жаққа медиация негізінде дауларын реттеуге болатын құқықтары бар екенін айтып, кәсіби медиатордың көмегімен медиацияның тәртіптерін және қағидаларын түсіндіреді.

Сонымен қатар, сот барысында, төреші екі жақ медиацияға жүгіне алатынын түсіндіреді, және екі жақ медиация тәртібінде дауды шешкілері келетінін не келмейтінін анықтайды.

Жеке және (немесе) заңды тұлғалардың қатысуымен азаматтық, еңбектік, отбасылық және т.б. құқықтық қатынас негізінде пайда болған дау – дамайларды реттеген кезде соттың қаралуындағы медиация 30 күннің ішінде аяқталуы қажет. Қажет болса, медиацияны өткізу уақыты тағы 30 күнге созылуы мүмкін, бірақ 60 күннен аспауы керек.

Қылмыскерлік процестегі медиация сот алдында және сот кезінде үкім шығару алдында қолданыла алады. Жәбірленушімен күдіктінің, айпталушының және сотталушының келісімге келу мүмкіндіктері бар.

Қылмыстың жеңіл түрін немесе қылмыстың орташа түрін, адам өлімімен немесе адам денсаулығына қауіп тигізбеген, бірінші рет жасаған тұлға медиация тәртібінде жәбірленушімен татуласып, айыбын өтеп берген кезде, қылмыстық жауапкершіліктен босатылады.

Қылмыстың орташа түрін жасаған тұлға медиация тәртібінде жәбірленушімен, арыз берушімен татуласып, айыбын өтеп берген кезде, қылмыстық жауапкершіліктен босатылады.

Екі жақтың медиация жайында жасаған келісімдері қылмыстық іс бойынша жұмысын тоқтатпайды. Медиация қылмыстық – процесуалдық заңмен белгіленген мерзімде сотқа дейінгі және сот кезіндегі істерде жүзеге асуы қажет. Медиацияға қатысу фактісі сотқа қатысушының кінәсінің дәлелі ретінде қызмет етпейді. Егер медиация кезінде екі жақтың біреуі кәмілетке толмаған болса, бұл процеске мұғалім немесе психологтың немесе заңды тұлғалардың қатысуы міндетті.

Қылмыстық процесс кезінде медиатордың төмендегідей құқығы бар:

- қылмыстық процесті жүргізіп жатқан мекеменің медиация қатысушыларына берілген ақпаратпен танысу;
- медиацияның жағы болып келетін қылмыстық процестің қатысушылары жайында ақпаратпен танысу;
- медиацияның жағы болып келетін қылмыстық процестің қатысушыларымен жеке және құпия түрде кездесе алуы.

Қылмыстық істі дайындағанда сот екі жақты сұрастыру кезінде медиацияны өткізу тәртібіне қандай өтініштері бар екенін анықтайды.

Жеке айыпталу істері жөнінде сот екі жаққа татуласу мүмкіндіктерін түсіндіреді, соның ішінде медиация тәртібінде де. Медиация тәртібінде екі жақтың татуласу немесе дау – дамайды реттеу туралы өтініші келсе, іс жөніндегі жұмыс тоқтатылады, сол жөнінде қаулы шығарылады.

Аталмыш мақалада медиацияның қолданылуының құқықтық ерекшеліктерін баяндап, келесі зерттеулерде медиацияның психологиялық аспектілеріне ерекше ізденіс жүргізуді жоспарлап отырмыз.

Әдебиеттер

1. Аубекеров С. Правовые основы медиации в Казахстане. М.2013.
2. Медиация негіздері Учебное пособие: Алматы : КазНПУ им.Абая: «Cory Land».-Алматы, 2017. РОӘК ОӘБ грифине ұсынылған 16.06.2017ж, хаттама №3 6,12 б.т.
3. К вопросу о ведении дополнительной специализации «Медиация» в систему подготовки психологов. Материалы II международного научно-практического семинара, «Психологическое просвещение: сущность, проблемы, перспективы». Сумы, 22 октября 2015.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

Деятельность социального педагога напрямую связано с системной деятельностью в работе с подростками. Мы разработали комплексную модель помогающую сформировать совладающее поведение и снизить уровень вхождения в категорию «группы риска». Данная модель представлена на «рисунке 1».

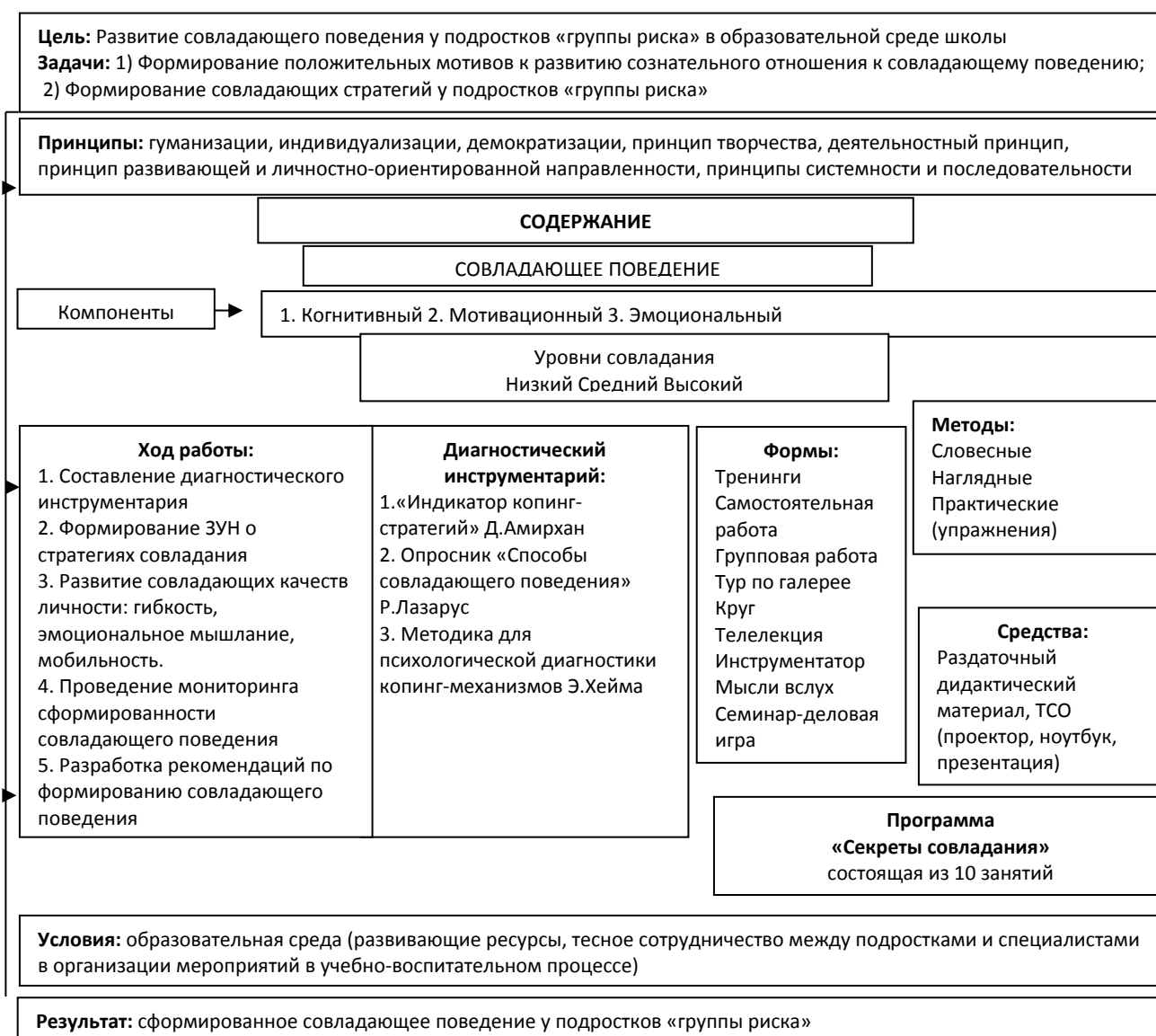


Рисунок 1. Модель деятельности социального педагога по формированию совладающего поведения у подростков «группы риска»

Так как на сегодняшний день в современной действительности существует нехватка когнитивных навыков с высокой гармоничностью, адаптированностью к изменениям, способностью самосовершенствоваться и самоактуализироваться, мы в качестве цели моделируемого педагогического процесса избрали формирование совладающего поведения в школе.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

- Формирование положительных мотивов к развитию сознательного отношения к совладающему поведению;
- Формирование совладающих стратегий у подростков «группы риска».

Ориентируясь на исследования в области педагогики были определены следующие принципы:

– Гуманизации подразумевает то, что в центре педагогического процесса находится воспитанник.
– Индивидуализации, является источником формирования, развития и обогащения возможностей личности

– Демократизации. Соответствующий стиль взаимоотношений, предоставление права на самоопределение.

– Принцип развивающей и личностно-ориентированной направленности заключается в ориентации современных подходов на развитие воспитанника как субъекта познавательной деятельности, на развитие его целостной уникальной личности с многообразием склонностей и способностей.

– Принципы системности и последовательности означают целенаправленность и согласованность вносимых изменений во все компоненты образовательного процесса, на всех его этапах и в отношении всех субъектов.

– Принцип творчества. Новые решения традиционных дел, поиск новых вариантов организации познавательной деятельности.

– Деятельностный принцип. Воспитывает не педагог, не нравоучения, а организация жизни детей, её живые уроки, которые образуют личностный опыт каждого воспитанника.

Данная модель представляет процесс развития творческого потенциала как сложного личностно-деятельностного образования, включающее мотивационный, эмоциональный, когнитивный компоненты, отражающие совокупность личностных качеств и способностей, психологических состояний, знаний, умений и навыков, необходимых для достижения высокого уровня его развития.

В модели рассматриваются 3 уровня развития совладания: низкий, средний, высокий, которые непосредственно связаны с компонентами. В ходе реализации предлагаемой нами модели будут использованы следующие методы:

Методы диагностики уровня совладающего поведения: Индикатор копинг-стратегий Д.Амирхан, Методика для психологической диагностики копинг-механизмов Э.Хейма, Опросник «Способы совладающего поведения (Сюзан Фолкман, Ричард Лазарус).

Метод «+Аффирмации». Суть метода заключена в том, чтобы научить человека думать позитивно и сформировать у себя позитивное мышление. В современных условиях стратегией воспитания является формирование у ребенка позитивного мышления и отношения к окружающему. Мысли, возникающие у нас в голове, оказывают влияние на ход наших действий, поступков и притягивают события, о которых мы думаем. В жизни человек как думает, так и действует.

У подростка должна быть собрана «копилка» мудрых изречений с помощью которых он сможет формировать у себя силу воли и позитивный настрой на происходящие в жизни события [1, с.49].

Метод «Любовь». Болгарский теоретик П.Дынов говорил, что настоящий метод воспитания может начинаться только с любви и поэтому, если мы хотим воспитать и развить в ребенке определенные качества, нужно сначала его полюбить. По его мнению, любовь – это самое важное образовательное условие. Большое количество психолого-педагогических исследований показывает, что ребенок, который чувствует любовь со стороны взрослого, легче социализируется в обществе и лучше поддается воспитательным воздействиям [2, с.13].

Метод «Развивающего дискомфорта». Автор данного метода, В.С. Юрьевич, предлагает формировать у ребенка психологический иммунитет к трудным жизненным ситуациям. Данный процесс заключается в моделировании, в ходе учебно-воспитательного процесса, дискомфортный ситуаций для ребенка, в процессе решения которых у него будет формироваться готовность к преодолению возможных трудностей.

В качестве примера можно привести такую стрессовую ситуацию как ЕНТ (единое национальное тестирование). Незнакомая обстановка и ситуация напряжения вызывают у ребенка тревожное состояние, не способствующее положительным результатам теста. Но если ребенок предварительно составит план своих действий, распланирует свое время и пройдет пробное тестирование, то реальные условия тестирования уже не будут тревожить его психику [3, с.71].

Метод естественных последствий. Любое действие, совершаемое человеком, имеет свои последствия. Так как все действия происходят по каким-либо причинам, то говорят о связях причин и следствий или же о причинно-следственных отношениях. Не зря в народной мудрости существуют такие пословицы и поговорки как: «Что посеешь, то и пожнешь», «Какой привет, такой ответ» и др.

Примером применения данного метода: «Дерево, которое ты сломал, не даст тебе кислорода и плодов. Ты вырастишь, а дышать будем нечем, так как основной источник кислорода на Земле это растения» [2, с.14].

Формы:

– «Тренинг по совладающему поведению»;

- «Упражнения»;
- «Обсуждение»;
- «Самостоятельная работа»;
- «Групповая работа».

В работе с подростками социальный педагог может использовать инновационные формы помогающие сформировать системную картину стратегии совладающего поведения.

Основные формы (З.М. Садвакасова):

– «Телелекция» (опирается на современные аудио-, видеосредства и коммуникационные технологии обучения).

– «Семинар – деловая игра» (воссоздаются основные ситуации и элементы, присущие любой деятельности, с целью овладения предметным содержанием деятельности. Играющие в учебном процессе познают «себя через других» и «других через себя». Играя определенную роль, вступая в условно реальные отношения с другими играющими, воспитанники приобретают опыт познавательной деятельности, а также социальных отношений.

– «Круг». Вся группа встает в круг. Форма работает по принципу «Правило правой ноги». Участники круга желающие выступить вытягивают правую ногу и по очереди высказывают свою точку зрения.

– «Мысли вслух». На стенде вывешивается плакат. Раздается проблема (тема) и каждый индивидуально пишет у себя информацию на листочках. После участникам предлагается всем написать свои идеи на общем плакате. Но при записи расшифровывает и раскрывает свои мысли вслух. И в завершении группа оставляет только те мысли, которые имеют вес и практическую реализацию.

– «Тур по галереи». Данная форма больше ориентирована на самостоятельную работу и обогащения современной практико-ориентированной информации.

Этапы:

1) Домашнее задание на определенную тему. Например, тема «Стратегии совладающего поведения». Предлагается подросткам каждому разработать авторские стратегии совладающего поведения.

2) Все свои работы вывешивают на доску.

3) Подростки, свободно передвигаясь, выписывают ту форму, которая больше всего понравилась и можно применять на практике в учебном процессе. При этом, читая работы на втором дополнительном листочке, пишут свои мнения и могут оценить по заданным критериям педагога [4, с.54].

Средствами могут выступать: раздаточный дидактический материал, ТСО (проектор, ноутбук, презентация), А4, ватманы, фломастеры, карандаши, цветная бумага, мяч, стикеры.

В ходе апробации модели будет реализовано следующее:

- Программа формирования совладающего поведения у подростков «группы риска»;
- Составление диагностического инструментария;
- Формирование ЗУН о стратегиях совладающего поведения;
- Разработка репертуара стратегии совладающего поведения в различных ситуациях;
- Развитие личностных качеств личности: мобильность; гибкость – способность перестраиваться в общении с людьми; эмоциональный интеллект – способность распознавать и понимать намерения и мотивацию людей, а также способность управлять своими; любознательность и удивление – повышенная заинтересованность в решении проблем направленное на развитие личности; воображение – это процесс, творческого преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений, отсутствующих ранее.)
- Проведение мониторинга сформированности совладающего поведения.
- Эффективность разработанной нами модели будет зависеть от того, насколько будет сформирована образовательная среда и организована мотивационная сфера.

Е.Е. Лушникова связывает мотивацию достижения с учебной деятельностью, рассматривая последнюю как основную трудовую деятельность, соответствующую данному возрасту. Ею выделены следующие функции мотивации достижения:

- познавательная функция, отражающая стремление к приобретению необходимых личности знаний;
- эмоциональная функция, рассматривающая влияние эмоций на учебную деятельность;
- интегративная, включающая систему самооценок и оценок достигнутого результата. Автор отмечает, что для формирования мотивации достижения необходимо построение системы

педагогических средств как совокупности взаимосвязанных элементов, которые образуют устойчивое единство.

Системообразующим фактором такой системы выступают цели. Из этого следует, что основным механизмом, который определяет эффективный процесс развития мотивации достижения, есть механизм целеполагания. Далее происходит развитие потребностей в достижении и стремлении к самореализации и самосовершенствованию, которое осуществляется на основе мотивов, ставших чертами индивидуальности [5, с.76].

С.Д. Полякова, С.В. Данилов утверждают, что мотивация зависит от «Мотивационной линии» на занятии, плюс поддержка личности. Роль педагога стимулятора, источника побуждающих воздействий на ребенка.

Е.В. Сидоренко разработал концепцию мотивационного тренинга. По мнению самого автора, мотивационный тренинг должен сочетать в себе стихийность и спонтанность в совокупности с систематичностью. Целью мотивационного тренинга является овладение методами создания и усиления рабочей мотивации. Формирование мотивации означает организацию такой среды, в которой у человека активизируются важные для его работы собственные мотивы. Усиление мотивации означает создание таких условий, которые будут способствовать росту энергии активизированных мотивов.

Структура тренинга должна состоять из трех этапов:

- «Погружение в стихию», когда участники на себе испытывают действия мотивационных сил.
- «Управление стихией», во время которого участники тренинга получают навыки управления мотивационными силами.
- «Слияние со стихией», на данном этапе у участников происходит выработка умений, позволяющих мотивационным силам свободно проявлять себя, вырабатывается навык специально вызывать эти силы, когда появляется необходимость в них [6, с. 85].

Теоретики В.М. Дрофа, Г.Ю. Беляев предлагают модель «Средовое обучение» (концепция средоориентированное обучение). В.М. Дрофа «Средовое обучение» определяет как совокупность стимулов, которые расширяют зону «актуального и ближайшего развития индивидуума», влияют на культурную среду образовательного учреждения. По мнению теоретика Г.Ю. Беляева, «имплицитным качеством образовательной среды является «высокая этика жизни». Среда была определена им как «целенаправленное педагогическое взаимодействие всех «событийных» участников обучения, учения, воспитания и «со-развития личности».

Немаловажную роль в мотивации в познавательной деятельности играет мотивационная среда, об этом еще говорил Курт Левин в концепции «Теория поля». То есть если в учебно-воспитательном процессе создано педагогом творческий характер труда, удовлетворение от труда в данной деятельности, возможность принести пользу людям, возможность общения с другими людьми и интеллектуальный характер учебной деятельности.

Таким образом, мотивация к процессу совладающего поведения зависит от многих факторов, но в первую очередь мотивация в познавательной деятельности подростками зависит, как показывают психолого-педагогические исследования от личности педагога и его авторитета, который организует педагогический процесс и тесно сотрудничает с подростками.

Литература

1. Садвакасова З.М., Зарубаева В.В. Девиантология. Учебное пособие. – Алматы, 2014. – 256 с.
2. Садвакасова З.М. Современные методы воспитания личности: учебно-методическое пособие. – Алматы, 2014. – 100 с.
3. Садвакасова З.М., Асаубаева А.К. Социально-педагогические технологии в организациях образования: учебно-методическое пособие. – Алматы: Казак университеті, 2013. – 304 с.
4. Садвакасова З.М. Инновационные формы учебно-воспитательного процесса в вузе: учебно-методическое пособие. – Алматы, 2015. – 100 с.
5. Кондратьева М.В. Развитие мотивации достижения у студентов вузов: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2005. – 104 с.
6. С.Д., Данилов С.В. Как управлять психологией урока или психо-педагогика в образовании. – М.: Сентябрь 6, 2006. – 150 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОЦЕНКА РЕАЛЬНОГО И ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗА «Я» СТУДЕНТАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

Одним из важнейших факторов успешной адаптации и оптимизации межличностного взаимодействия является развитие эмоционального интеллекта. **Во многом социальные предпосылки эмоционального интеллекта определяются качеством формирования адекватной самооценки и позитивного образа «Я» личности.** Процессы самооценки и образ «Я» лежат в основе уверенности в собственной эмоциональной компетентности – в основе представлений человека о том, может ли он понимать эмоции (как свои, так и партнера по общению) и управлять ими. Сегодня актуальным представляется изучение самооценки и образа «Я» студентов в контексте виртуальной среды. Во многом это объясняется активным взаимодействием студентов с Интернет-технологиями. Понятие "Интернет" характеризуется студентами с позиции "хорошести", "активности", "силы", "лёгкости" и "больших" возможностей, в том числе Интернет вмещает возможности для личностных трансформаций, позволяя экспериментировать со своим образом. [1, С.120].

Нами было проведено исследование особенностей образа «Я» студентов с разным уровнем самооценки. В исследовании приняли участие 60 студентов вузов Москвы и области. Средний возраст участников исследования – 20,5 лет. Психодиагностический комплекс составили методика исследования самооценки личности С.А. Будасси; методика семантического дифференциала (СД) Ч.Осгуда [2, С. 619].

Методика семантического дифференциала Ч. Осгуда позволила представить картину субъективных аспектов отношений испытуемого к себе, построить обобщенный «образ Я» через раскрытие представления студентов о себе, о Другом, о себе в ситуациях деятельности. Для анализа целостной картины составляющих образа «Я» были отобраны те качества позиций образа «Я», которые по результатам оценок студентов попали на первые пять мест. Нами были получены результаты относительно представления студентов о себе, включающего оценки собственных качеств в виртуальном мире, во временном континууме прошлое – настоящее – будущее и субъективное оценивание своего образа в глазах другого.

В виртуальном мире испытуемые оценивали себя, прежде всего, как «красивых» (5,45), «чистых» (5,3), «хороших» (5,28), «приятных» (5,18), «сильных» (5,18), «радостных» (5,05). Собственный идеал студенты изображали, отдавая предпочтение фактически тому же набору приоритетных качеств, что и при оценивании виртуального Я. Свой идеал, как и свой виртуальный образ, респонденты видят «красивым» (5,92), «чистым» (5,9), «хорошим» (5,8), «сильным» (5,78), «приятным» (5,77). Спектр первых пяти качеств позиции Я должно получить практически полное совпадение с набором приоритетных качеств позиций Виртуальное Я и Идеальное Я, вмещая дополнительное высоко оцененное качество «активное». Реальное Я респонденты представляют «глубоким» (5,41), «приятным» (5,37), «хорошим» (5,33), «чистым» (5,32), «красивым» (5,1). Высокие оценки здесь распределены между схожими качествами, что в Виртуальном и Идеальном Я, но есть и существенные отличия в распределении качеств. Одно из подобных несовпадений – появление качества «глубокое» на первой позиции при оценивании Реального Я. Второе отличие состоит в снижении позиции красоты образа на последнее место пятерки по сравнению с ситуацией в «виртуальном», «идеальном», «должном Я» и позицией «Я в будущем», где прилагательное «красивое» занимает первое приоритетное место. В будущем респонденты видят себя «красивыми» (5,95), «чистыми» (5,75), «приятными» (5,67), «бодрыми» (5,5), «сильными» (5,41). В конструкте Я в прошлом высокую оценку получает характеристика «горячее». Выборку исследования составили студенты преимущественно первых-вторых курсов, для которых прошлое связано с представлениями о периоде школьных лет, что, возможно, и объясняет появление среди значимых качеств характеристики «горячее».

Нельзя не отметить важный для анализа результатов факт отсутствия качества «сильное» в пятерке характеристик «реального Я, тогда как качество «сильное» стоит по оценкам в ряду первых в конструктах Идеальное Я, Виртуальное Я, Я в будущем. Данная ситуация может быть следствием того, что испытуемым значительно проще оценивать себя более сильными в идеале и в будущем, а также легче проявлять силу в виртуальном пространстве, где есть возможность в большей степени контролировать события по сравнению с реальной жизнью.

Результаты проведенного исследования позволили выявить отношение студентов к значимому другому, к незнакомому человеку, основные критерии доверия-недоверия при выборе партнера по

общению. При оценивании некоего другого испытуемые на первые пять мест поставили такие качества, как «радостное» (4,77), «чистое» (4,73), «приятное» (4,37), «хорошее» (4,33), «красивое» (4,31). Незнакомого человека студенты высоко оценили по следующим качествам – «большое» (4,42), «бодрое» (4,32), «радостное, хорошее» (4,23), «чистое» (4,22), «быстрое» (4,18). В данном случае качество «большое» может быть синонимично понятию «неизвестное», потому как незнакомый человек вмещает в себя огромный спектр неизвестного, скрытого при первом впечатлении. В целом, оценки качеств выявляют положительное отношение испытуемых к Другому. Оценки позиций «Человек, которому доверяю» и «Человек, которому не доверяю» выявили те маркеры, которые являются руководящими при выборе степени доверия партнеру по общению. Студенты отметили в первую очередь готовность доверять человеку, наделенному такими качествами, как «приятный», «красивый», «хороший», «радостный», «чистый», «глубокий», «сильный». «Противный», «холодный», «грязный», «мелкий», «плохой» человек, по мнению респондентов, не вызывает доверия.

Результаты, полученные по оценкам респондентов собственных качеств в различных ситуациях деятельности/бездеятельности, показали следующее. В ситуации бездеятельности испытуемые оценили себя высоко по следующим характеристикам – «хорошее» (4,77), «сильное» (4,68), «красивое» (4,67), «глубокое, приятное» (4,57), «большое» (4,38). В ситуации поиска знакомств респонденты представляют себя в первую очередь «радостными» (5,55), «приятными» (5,4), «хорошими» (5,38), «сладкими» (5,35), «активными» (5,22), с таким набором качеств, который, безусловно, дает возможность произвести первое впечатление на партнера по общению. «Красивыми» (5,22), «чистыми» (5,17), «сильными, хорошими» (5,12), «приятными» (5,1), «глубокими» (5,08) испытуемые определяют себя в ситуации поиска информации. В комфортной обстановке студенты ощущают себя в первую очередь «радостными» (5,77), «красивыми» (5,63), «хорошими» (5,45), «приятными» (5,42), «чистыми» (5,37). В ситуации скуки испытуемые воспринимают себя «чистыми» (5,15), «красивыми» (4,9), «приятными, хорошими» (4,5), «тяжелыми» (4,45), «глубокими» (4,31). Интересно отметить, что качество глубины высоко оценивается в ситуациях скуки, поиска информации и бездействия. Возможно, это связано с тем, что в ситуации отсутствия занятия или скуки респонденты ощущают некую пустоту, незаполненность, что побуждает их к возможному переосмыслению, к глубинному познанию себя. В ситуации поиска информации характеристика глубины может являться показателем серьезного отношения студентов к работе с информацией [3, С.275].

Подводя итоги описания результатов оценок респондентами собственного Я-образа, можно отметить, что в целом участники исследования дали положительные оценки себя и другого, в том числе и незнакомому им человека. Основным критерием выбора человека, достойного доверия, для опрошенных студентов стала красота партнера по общению.

В рамках исследования также был проведен корреляционный анализ составляющих образа «Я» и самооценки студентов, который показал следующие взаимосвязи. Положительная корреляция была выявлена между самооценкой и параметром «оценки» позиции «Я глазами другого». Можно сказать, что повышение оценки своего образа глазами другого, как «приятного», «хорошего», «радостного», «красивого», «сладкого», «чистого», идет с ростом показателя самооценки. Выявленная положительная связь между самооценкой и параметром «активность» позиции «Мое виртуальное Я» показала, что повышение активности в виртуальном пространстве сопровождается поднятием самооценки личности.

В заключение стоит подчеркнуть, что исследование особенностей образа «Я» в рамках виртуального пространства в период непрерывно возрастающей информатизации общества представляет первостепенное значение для более оптимального построения такого Интернет-пространства, которое содействует развитию личности, открывает возможности для позитивных личностных трансформаций, в том числе изменений самооценки личности и ее представлений о себе, представляющих основу уверенности в эмоциональной компетентности, в адекватности эмоциональной оценки собственного образа и образа партнера по общению.

Литература

1. Сунгурова Н.Л. Психологическое отношение студентов к информационно-компьютерным обучающим средам // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 116-122.
2. Паньшина С.Е. Психология – наука будущего: Материалы VII Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего». 14–15 ноября 2017 года, Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – С. 618-622.
3. Panshina S., Sungurova N.L., Karabuschenko N.B. Self-concept between students with different level of self-appraisal in the computer mediated communication // EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society/ EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo Społeczństwo. – Poland, Slupsk, Academia Pomorska w. Slupsku, 2016/ No 4 P.270-284.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВИКТИМНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Актуальность данного исследования заключается в том, что в настоящее время проблема виктимности, имеющая взаимосвязь с исследованием культуры насилия, выявлением социальных, культурных, психологических и биологических причин этого остросоциального явления, претерпевает тщательный междисциплинарный разбор [1, С. 74-81].

Долгие годы виктимность являлась предметом изучения криминологии, но в настоящее время можно заметить, что вопрос о переносе акцентов изучения этого социального феномена в рамки общей и возрастной психологии стоит довольно-таки остро. Важным является определение причин виктимного поведения подростков, выявление факторов его обуславливающих, возрастных свойств виктимизации и виктимного поведения подростков [1, С. 74-81].

Так же весьма остро стоит вопрос агрессии в подростковой среде. Неблагополучная обстановка в семье, жестокое обращение в отношении с ребенком как взрослых, так и сверстников, унижение его достоинства, принуждение к противоправному поведению становятся обычной ситуацией в повседневной жизни ребенка. Кроме этого, мало кто обращает внимание на тот факт, что довольно-таки часто ребенок оказывается жертвой в среде своих сверстников. Взрослые и учителя считают, что ребенок должен научиться постоять за себя, но не видят границ между обычным «выяснением отношений» и откровенным насилием. В большем случае жертвами насилий становятся дети, которые отличаются от сверстников, так называемые «белые вороны» [2, 3, С.127].

Исследованием проблемы виктимности и виктимизации занимались как отечественные, так и зарубежные авторы, в частности Полубинский В.И., Ривман Д.В., Мудрик А.В., Сафиуллин Н.Х., Репецкая А.Л., Антонян Ю.М., Рыбальская В.Я., Блюм Г., Мосс Р., Урсано Р., Хорни К., Шеффер Дж. и др [1, С. 74-81].

Понятие «виктимность» введено в научный оборот Л.В. Франком. В настоящее время существует множество определений и подходов изучения природы данного явления. Общим для многих является тот факт, что большинство жертв преступления являются таковыми вследствие определенных виктимных предрасположенностей, личностных особенностей, поведения, а также влияния жизненного опыта и неблагоприятных условий воспитания [4, С.14-19].

В отечественной психологии имеется недостаточное количество экспериментальных исследований по вопросу виктимности, существуют только отдельные работы, изучающие психологические особенности детей и подростков на судебно-психиатрическом материале (Э.А. Бурелов, Л.О. Пережогин, И.Г. Морозова, И.В. Кузнецов, М.А. Догадина, И.А. Кудрявцев, В.Л. Васильев, И.И. Мамайчук) [4, С.14-19, 1, С. 74-81].

Период подросткового возраста может считаться виктимогенным в силу возрастных и психофизиологических особенностей, но главной причиной детерминации виктимности и виктимного поведения подростков являются такие факторы как:

1) нарушение условий социализации подростков (социальные и экономические условия в стране, примеры жестокости в СМИ и др.); [5, С.280-291, 6, С.105-109].

2) психосоциальная деформация семьи (низкий социально-экономический статус, алкоголизм родителей, наличие неадекватных моделей воспитания и т.п.); [7, С. 208-214].

3) риски образовательного пространства (буллинг, недостаток знаний со стороны учителей интересов и проблем учащихся, нарушений санитарно-гигиенических и т.п.) [8, С.73-794, 5, С.280-291];

4) личностные факторы (расстройства эмоций, воли, акцентуации характера и др.) [1, С. 74-81].

Цель данной работы состояла в сравнении уровня виктимности подростков, живущих в сельской местности и в городе. В эмпирической части использовалась методика «Исследование склонности к виктимному поведению» Андронниковой О.О.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Большечурашевская СОШ» Ядринского района и МБОУ «СОШ №41» г.Чебоксары. В работе приняли участие 60 подростков, из них 24 – юноши, 36 – девушки; возраст от 13 до 15 лет. Из них 21 подросток, проживающий в селе, имеет полную семью. Среди городских подростков, обоих родителей имеют только 14 человек, из них у 3 подростков один из родителей не родной.

Результаты оценки уровня виктимности подростков по методике Андронниковой О.О. представлены в таблице 1.

Таблица – 1 Результаты оценки виктимности сельских и городских подростков

Шкалы (поведение)	Уровень	Сельские подростки Абс.; (%)	Городские подростки Абс.ч; (%)
Шкала реализованной виктимности	Низ.	13 (43,3%)	19 (63,3%)
	Ср.	16 (53,3%)	7 (23,3%)
	Выс.	1 (3,3%)	4 (13,3%)
Агрессивное	Низ.	15 (50%)	8 (26,7%)
	Ср.	14 (46,7%)	19 (63,3%)
	Выс.	1 (3,3%)	3 (10%)
Самоповреждающее и саморазрушающее	Низ.	17 (56,7%)	8 (26,7%)
	Ср.	12 (40%)	15 (50%)
	Выс.	1 (3,3%)	7 (23,3%)
Гиперсоциальное	Низ.	3 (10%)	1 (3,3%)
	Ср.	14 (46,7%)	19 (63,3%)
	Выс.	13 (43,3%)	10 (33,3%)
Зависимое и беспомощное	Низ.	7 (23,3%)	10 (33,3%)
	Ср.	19 (63,3%)	18 (60%)
	Выс.	4 (13,3%)	2 (6,7%)
Некритичное	Низ.	11 (36,7%)	11 (36,7%)
	Ср.	18 (60%)	16 (53,3%)
	Выс.	1 (3,3%)	3 (10%)

Результаты показали, что уровень склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению у 56,7% подростков (17 чел.) проживающих в селе, ниже нормы. Они имеют повышенную заботу о собственной безопасности, стремление оградить себя от ошибок, неприятностей. Характеризируются повышенной тревожностью, мнительностью, подвержены различным фобиям. 43,3% (13 чел.) опрашиваемых ребят имеют высокую склонность к гиперсоциальному виктимному поведению, социально одобряемому. Ребята часто демонстрируют положительное поведение в ситуациях конфликта. Они считают недопустимым уклонение от вмешательства в конфликт, даже если это будет стоить им здоровья или жизни. Последствия подобных поступков осознаются не всегда. Это может быть обусловлено противоречивостью данного возраста, стремлением к протесту, демонстративности и желанием выделиться с одной стороны, и страхом быть отвергнутым сверстниками, с другой стороны. Модель агрессивного виктимного поведения у подростков данной подгруппы ниже нормы – 50% (15 чел.)

У городских подростков высокий показатель склонности к саморазрушающему поведению имеет 23,3% (7 чел.). Таким подросткам свойственна жертвенность, связанная с активным поведением человека, провоцирующим ситуацию виктимности своей просьбой или обращением. Модель агрессивного виктимного поведения в данной подгруппе выше, чем у сельских подростков.

В числе положительных моментов можно отметить, что 43% (13 чел.) сельских и 63,3% (19 чел.) городских подростков нечасто попадают в критические ситуации, либо уже имеют защитный способ поведения, позволяющий избегать опасные ситуации.

Дальнейший анализ был направлен на выявление статически значимых отличий виктимного поведения у сельских и городских подростков. Для этого использовался метод t-критерий Стьюдента. Критическое значение для уровня значимости по t-критерию Стьюдента для $n=30$ равен 2,04 при $p=0,05$.

В результате были выявлены различия по шкале саморазрушающее и самоповреждающее виктимное поведение ($t = 2,35$; $p < 0,05$). Причем такой тип виктимности больше свойственен городским подросткам (ср. знач. 4,3), чем сельским (ср. знач. 3,5).

Нами были обнаружены различия по параметру зависимое виктимное поведение (пассивный тип виктимного поведения) ($t = 2,3$; $p < 0,05$). Подростки проживающие в селе (ср. знач. 6,5), в большей степени, чем подростки городские (ср. знач. 4,5), могут становиться виктимными в силу того, что они не способны оказать сопротивление преступнику. Подростки из деревень более робкие, нуждаются в поддержки близких, скромны, внушаемы, что провоцирует их вероятность попадания в ситуации насилия. Они более склоны к уступчивости, склонны оправдывать агрессию, всех прощать.

Таким образом, можно сделать вывод, что подростки, проживающие в сельской местности, склонны к зависимому и беспомощному виктимному поведению больше, нежели городские. Недостаток опыта в социальных контактах в силу территориальной ограниченности сельских подростков, делает их более уязвимыми в ситуации виктимизации. В свою очередь для городских подростков в большей степени свойственна склонность к саморазрушающему и самоповреждающему

виктимному поведению, т.е. склонность к сознательному (неосознанному) риску, провоцированию агрессии в их адрес, причинению вреда своему здоровью или имуществу.

Литература

1. Матанцева Т. Н. Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 74–81. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56124.htm>.
2. Фоминых Е.С. Виктимность как девиация на уровне психологии личности и социальной общности // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2009.
4. Христенко, В. Е. Психология жертвы. – Х.: Консум, 2005. – 256 с.
5. Психологические особенности виктимной личности: Вопросы психологии. – 2012. – №3. – С. 14-19.
6. Петунова С.А., Григорьева Н.В., Захарова А.Н., Дулина Г.С. Исследование фактов буллинга среди подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-11. С. 280-291.
7. Петунова С.А., Николаев Е.Л. Оценка эмоционального благополучия безработных в процессе вторичной профессионализации / Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2012. № 8. С. 105-109.
8. Петунова С.А., Вавилова В.А. Инновационные методы работы в школе как средство оптимизации взаимоотношений между родителями и детьми // Материалы XIII Международной научно-практической конференции: Качество и инновации в XXI веке. 2015. С. 208-214.
9. Григорьева Н.В., Петунова С.А. Интегрированное обучение как инновационная модель реализации в практику работы образовательно-развивающего учреждения // В сб.: Актуальные проблемы психологии и медицины в условиях модернизации образования и здравоохранения 2012. С. 73-79.

Рахимжанова Н.А.

(Республика Казахстан, г. Семей,

Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет)

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Требования к современному профессионалу должны включать повышенные требования к общей культуре специалиста. В процессе обучения в высшем учебном заведении молодой человек должен не только приобрести знания, необходимые для будущей профессиональной деятельности, сформировать у себя профессиональные ценности, но и развить в достаточной степени свою психологическую культуру.

Психологическая культура – это новообразование, относящееся к вершинам личностной зрелости и составляющее ядро профессиональной культуры. Зрелая психологическая культура рассматривается как «одно из наиболее гармоничных психологических образований», которое является «механизмом эффективной и продуктивной адаптации человека в социуме, доминантой психологического здоровья и фактором качества любой человеческой деятельности, в том числе и образовательной» (В. В. Семикин). Впервые термин «психологическая культура» появился в XVIII веке в трудах немецких философов Г. Гегеля, И. Канта.

Современные представления о понимании сущности психологической культуры, можно представить в виде нескольких подходов:

- психологическая культура как психологическая образованность. В данном подходе психологическая культура сочетается с готовностью и умением применять социальные знания в повседневной жизни, с целью саморазвития и личностного роста.

- психологическая культура как набор компетенций, которые отождествляются с характеристиками социального интеллекта.

- психологическая культура как структурное явление, которое представляет собой качество саморегуляции и самоорганизации жизнедеятельности человека.

О.И. Мотков рассматривает психологическую культуру как достаточно высокое качество самоорганизации и саморегуляции любой жизнедеятельности человека, различных видов его базовых стремлений и тенденций, отношений личности (к себе, к близким и дальним людям, живой и неживой природе)[1]. Становление психологической культуры понимается как актуализация культурно-психологического потенциала.

В современной психологической науке существует множество концепций психологической культуры личности (Н.И. Исаева, Е.А. Климов, Л.С. Колмогорова, Н.И. Обозов, О.И. Мотков, Л.Д. Дёмина, Я.Л. Коломинский и др.).

Согласно концепции, развиваемой Л.Д. Дёминой и коллегами, психологическая культура личности понимается как «часть общей культуры человека, сложная функциональная система взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, обеспечивающих информированность личности о законах психического отражения окружающего мира и порождения собственной психической реальности, способах управления внутренней и внешней активностью на основе функционирующего (персонального) образа мира» [2].

В концепции Н.И. Исаевой психологическая культура рассматривается как «способ гармонизации внутреннего мира личности, системообразующим конструктом которого является «Я», и гармонизации внутреннего мира с миром внешним».

Е.А. Климов считает, что психологическая культура это «часть общей культуры человека (как члена семьи, гражданина, специалиста), предполагающая освоение им системы знаний в области основ научной психологии, основных умений в деле понимания особенностей психики (своей и окружающих людей) и использования этих знаний в обыденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности».

Я.Л. Коломинский выделяет два основных блока в структуре психологической культуры личности: теоретико-концептуальный, подразумевающий системные теоретические знания по психологии, а также практический, связанный с их реализацией в практической деятельности [3].

Л.С. Колмогорова расширяет их состав через раскрытие функциональной стороны каждого компонента:

1. психологическая грамотность;
2. психологическая компетентность;
3. ценностно-смысловой компонент;
4. рефлексивно-оценочный компонент;
5. культуротворческий компонент [4].

Формирование психологической культуры студента происходит через несколько категорий, таких как: социализация, образование, ценности.

1. Социализация – главный компонент в развитии личности. Она имеет большую роль в усвоении индивидом социального опыта, связей и ценностей. Одной из главных задач вуза, наряду с профессиональной подготовкой будущего специалиста, является обеспечение оптимального процесса социализации студента. Понятие «социализация» происходит от латинского слова *socialis* – общественный. Термин «социализация» появился в конце XIX в., когда в книге «Теория социализации» (1887) американский социолог Ф.Г. Гиддингс употребил его в следующем значении – «развитие социальной природы или характера индивида», «подготовка человеческого материала к социальной жизни».

В вузе человек знакомится со своей будущей профессией, приобретает определённые профессиональные навыки, учится взаимодействовать и вести коммуникацию с широким кругом лиц различной статусной направленности. На этом фоне углубляется самосознание, самопонимание, происходит самоидентификация человека, принадлежащего к определённой культуре, обществу.

На процесс «вхождения» студента в общество оказывают влияние различные факторы:

- учебное заведение;
- культурные, политические, экономические аспекты окружающей среды;
- организация, в которой студент проходит производственные практики;
- личностные особенности студентов.

Таким образом, учебные заведения являются одним из основных факторов, которые влияют на процесс социализации и формированию психологической культуры личности современного студента. Именно студенческий возраст является сенситивным для процесса активного формирования социальной зрелости человека.

2. Образование.

Психологическая культура включает в себя как образованность (обученность и воспитанность) в области психологии, так и основные параметры развития личности. Это соответствует исходному пониманию термина "культура", принятому еще в Древней Греции. Психологические знания как результат процесса познания людьми самих себя, других и как результат развития науки, выраженные в представлениях, понятиях, теориях, могут быть как научными, так и житейскими, обыденными, как практическими, так и теоретическими.

Основные составляющие психологической культуры личности:

1. Психологическая грамотность.
2. Психологическая компетентность.
3. Ценностно-смысловой компонент.

4. Рефлексия.

5. Культуротворчество.

Психологическая грамотность означает овладение психологическими знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т.д.), умениями, символами, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности и т.д.

Психологическая грамотность может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений психики как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения житейского опыта, извлекаемого из традиций, обычаев, непосредственного общения человека с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации и т.д. Психологическая грамотность предполагает овладение системой знаков и их значений, способами деятельности, в частности, способами психологического познания.

М.А. Холодной дано определение компетентности: «Компетентность – это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности».

В работах психологов рассматриваются отдельные стороны компетентности: компетентность в общении (Л.А. Петровская, Ю.Н. Емельянов) интеллектуальная компетентность (М.А. Холодная) и т.д.

Ценностно-смысловой компонент психологической культуры личности представляет собой совокупность личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т.д.

Рефлексия представляет собой отслеживание целей, процесса и результатов своей деятельности по присвоению психологической культуры, а также осознание тех собственных внутренних изменений, которые происходят.

Культуротворчество означает, что человек уже в детском возрасте является не только творением культуры, но и ее творцом. Объектом психологического творчества могут выступать образы и цели, символы и понятия, поступки и отношения, ценности и убеждения. В процессе творческого поиска ребенок делает для себя открытия, пусть небольшие, в области человекознания.

3. Ценности.

Ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных новообразований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его действительности. Особое значение приобретает связь ценностных ориентаций с направленностью личности. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее взглядов на окружающий мир, к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения, ядро мотивации и "философию жизни".

Итак, подводя итоги, мы можем сказать, что психологическая культура – это продукт социализации, образования и воспитания. Студенческий возраст это период формирования собственных взглядов и отношений. Формирование психологической культуры студента происходит через несколько категорий, таких как: социализация, образование, ценности.

Литература

1. Мотков О.И. Психологическая культура личности // Школьный психолог. – 1999. – № 15. – С. 8–9.
2. Демина Л.Д. Психологическая культура личности: общепсихологический контекст // Сибирский психологический журнал. – 2011. – №40. – С. 60–66.
3. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия : учеб. пособие/ Я.Л. Коломинский, Н.М. Плещачёва, И.И. Заяц, О.А. Митрахович; под ред. Я.Л. Коломинского.– СПб.: Речь, 2007.– 240 с.
4. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования// Педагог.-№3. – Режим доступа: http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_3/at14.html.
5. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека: Монография. – СПб: Союз, 2002. – 173 с.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ДЕНСАУЛЫҚ САҚТАУ ІС-ӘРЕКЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ПРОБЛЕМАСЫНА БАЙЛАНЫСТЫ ТЕОРИЯЛЫҚ КӨЗҚАРАСТАР

Денсаулық сақтау саласын дамытудың «Саламатты Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы және тұрғындардың денсаулығын одан әрі нығайту, еліміздің әлеуметтік-экономикалық тұрақты дамуын қамтамасыз ету үшін, Қазақстан Республикасы Президентінің 2016 жылғы 15 қаңтардағы Жарлығымен денсаулық сақтау саласын дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған «Денсаулық» мемлекеттік бағдарламасы бекітілді [1].

Негізгі нысаналы индикатор ретінде күтілетін өмір сүру жасының деңгейін 2020 жылға дейін 73,0 жасқа жеткізу болып анықталды.

Бағдарламаның негізгі мақсаты – азаматтардың денсаулығын жақсарту және денсаулық сақтау саласындағы жұмыстардың тиімділігін арттыру.

«Білім туралы» Заңда денсаулықты сақтау негіздерін қалыптастыру маңызды міндеттер қатарына енгізілген. Жас ұрпақтың денсаулық сақтау іс-әрекеттерін қалыптастыруды, оны дұрыс жүйеде ұйымдастырып, басқара білу, өмір салтын ұстануға дайындығы «өмірде кездесетін әр түрлі жағдайларға толық дайындалған», «өз бетінше дұрыс шешім қабылдап, дұрыс әрекет ете алатын» «тұлғаны қалыптастырудың ең маңызды көрсеткіштерінің бірі» деп айтуға негіз бар. Бұл қоғам дамуының көрсеткіші ғана емес, сонымен бірге әлеуметтік-мәдени, рухани құндылық болып саналатын денсаулық жағдайы – негізінен денсаулықты күтуге, ары қарай дамытуға, оны қалыптастыруға байланысты екендігін көрсетеді.

Денсаулық сақтау мен оны қалыптастыру проблемаларының Ұлттық орталығының мәліметі бойынша: «жастардың 40%-ы – темекі тартады, 39%-ы – ішімдікті пайдаланады, 17%-ы – есірткі заттарымен, 41%-ы жыныстық қатынасқа ерте тәуелді», – деп көрсетеді. Осыған орай жыныстық аурумен ауыратындар санының өсіп отырғандығы байқалады.

Осынау проблеманы талдауға кіріспес бұрын, Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының 1946 жылы 22 шілдеде Нью-Йорк қаласында қабылданған Жарғысында алғаш рет жазылған «денсаулық» ұғымына анықтама беріп алуымыз қажет. «Денсаулық, тек дерттер мен тәндік кемістіктердің жоқтығы ғана емес, ол толықтай тән мен жанның игілікті өмір кешуі, әлеуметтік игілікте тіршілік ету жағдайы болып табылады».

ДСҰ-ның анықтамасы әлеуметтік бағдар ретіндегі денсаулықтың ауқымды аспектісін білдіреді, алайда, ғалымдар «денсаулық» ұғымының анағұрлым нақты тұжырымдамасы және оны ғылымның қазіргі деңгейі мен қазіргі заман қоғамының нақты қажеттіліктеріне сәйкестендіру қажет деп есептейді. Бұдан кейінгі құжаттарда ДСҰ сарапшылары денсаулықты адамға әлеуметтік тұғырдан да және экономикалық тұрғыдан да белсенді өмір сүруге мүмкіндік беретін жағдай (ахуал) ретінде анықтайды. Жоғарыда баяндалғандарды ескере отырып, денсаулықты өмір сүру ұзақтығы арқылы түсіндіру, салауатты өмірдің ұзақтығын, немесе, басқаша сөзбен айтқанда тәндік дерттердің себебі болып табылатын ауру-сырқаусыз өмірді талдауға алмасқандығын атап көрсетуге болады.

Қазіргі кезде денсаулық проблемасы өзекті әрі аса қажетті болып табылады, көптеген ғалымдардың назарында тұр (И.И. Брехман, В.Т. Кудрявцева, В.Ф. Сазонов, В.О. Бушуева, В.М. Дильман, В.П. Казначеев, Л.Г. Качан, П.Г. Царфис, С.А. Костюнин, А.М. Егорычев, Э.Н. Вайнер, М.Ф. Секач, П.И. Калью, И.Л. Левина, СИ. Петухов, Н.Г. Коновалова және т.б.).

Қазіргі заман ғалымдары ДСҰ сарапшылары берген «денсаулық» анықтамасының мәнін өздерінің анағұрлым терең анықтамаларымен толықтырады. И.И. Брехманның пікірі бойынша, адам денсаулығы – жас ерекшелігіне сәйкес қалыпты сенсорлы, ауызша және құрылымдық ақпараттың үш бірлікті ағымының сандық және сапалық параметрлерінің күрт өзгеруі жағдайында сақтап қалу қабілеті [2].

Педагогика бойынша қазіргі заманғы үлкен энциклопедияда мына келесі анықтама берілген: «Денсаулық – адамның негізгі өмірлік қажеттіліктерін қолайлы қамтамасыз ету қабілетінде көрінетін дара психосоматикалық (жан мен тәндік) ахуал». Осы жерде денсаулықтың адам психикасы жағдайының көрсеткіші ретіндегі мынадай кең ұғымы берілген: «Психикалық денсаулық – сергек көңіл-күйден, өзін-өзі жақсы сезінуден, оның белсенділігінен білінетін адамның жан саулығы, толыққанды психологиялық іс-әрекеті жағдайы. Психикалық денсаудың негізін онтогенездің барлық кезеңіндегі толыққанды психикалық даму құрайды. Білім берудің психологиялық қызметінің ең маңызды міндеттерінің бірі осындай дамуды қамтамасыз ететін психологиялық-педагогикалық

жағдайларды жасау болып табылады. Психикалық денсаулық денсаулықтың яғни психикалық денсаулықтың бұдан да жоғары деңгейі үшін негіз қалайды».

В.Т. Кудрявцевтың берген сипаттамасы бойынша, «Денсаулық дәстүрлі түрде (шын мәнінде – картезиандық логикада) ағзаның табиғаттан берілетін, әртүрлі сыртқы және ішкі факторлардың, соның ішінде әлеуметтік факторлардың әсерімен өзгере беретін жай-күйі ретінде қарастырылады. Былайша айтқанда, бұл «тұлғаның өмір сүру процесінде табиғатпен қосалқы авторлық қатынаста бола отырып саналы түрде жасайтын, сол тұлғаның сипаты емес, табиғи бейімделу заңы бойынша «түзете» алатын» ағзаның «ырықсыз» жай-күйі. Біз, денсаулық (сондай-ақ денсаулықтың болмауы да) – бұл рухтың денеге өзара қарым-қатынасының шарты, тәсілі мен нәтижесі, мұны оған сындарлы немесе, керісінше бүлдіргіш форманы бере отырып адамның өзі жүзеге асырады және едәуір дәрежеде құрастырып шығады» [3].

В.Ф. Сазонов, адам ағзасының әлеуетті мүмкіндіктерін ескере отырып, мына келесі анықтаманы береді: «Денсаулық адамның толыққанды өмір сүруінің іргетасы ретінде, тұлғаның тіршілік әрекетінің үйлесімді дамуының қажетті шарты ретінде қарастырылады. Осы көзқарас тұрғысынан «денсаулық әлеуеті» ұғымы пайдаланылады. Ол ағзаның бейімделушілік мүмкіндіктерін көрсетеді және ағза өзінің тіршілік етуінің қалыпты деңгейін сақтап тұратын және тіршілік әрекетін бүзбайтын әсерлердің денсаулық адамның толыққанды өмір сүруі мен тіршілік әрекетінің іргетасы ретінде, тұлғаның үйлесімді дамуының қажетті шарты ретінде қарастырылатындығын атап көрсетеді [4].

ДСҰ-ның белгілі тұжырымы бойынша: «Денсаулық – адамға өз өмірінің мақсатына жетуге мүмкіндік беретін ішкі жүйелік тәртіп. Бұл тәртіп шын мәнінде жүйенің өзін-өзі реттеуінің механизмі, оның энтропиялық емес үрдістері болып табылатын денсаулық механизмдері арқылы сақталады. Тәртіп дәрежесі түрліше болуы мүмкін, және де осының өзі денсаулықтың тиісті деңгейлерінде көрінеді». Оның көзқарасы бойынша педагогтар үшін негізгі міндет білім алушылардың денсаулығын қалыптастыру және оны «қауіпсіз деңгейде» сақтап тұру, осында денсаулық сақтау механизмдерінің белсенді жұмысының есебінен аурулар пайда болмайды, немесе, пайда болғанымен жылдам жойылып кетеді.

Педагогикалық энциклопедиялық сөздікте мынадай анықтама берілген: «Балалардың денсаулығы – ағзаның қоршаған ортамен байсалды қатынасын білдіретін жағдайы және қандай да бір аурушандық өзгерістердің жоқтығы». Күнделікті қолданып жүрген «денсаулық» ұғымын пайдалана отырып, біз, әдеттегідей оның мазмұнын құрайтын көптеген күрделі мәндердің ара-жігін ажырата бермейміз, алайда «денсаулық» ұғымының ғылыми мағынасы көптеген ғылымдардың пікірі бойынша оны кешенді зерттеуді көздейді.

Зерттеушілердің пікірі бойынша, денсаулық онтогенездің туудан бастап өмірдің соңғы сәттеріне дейінгі, күш-қуаты толысқан және науқас шақтағы барлық кезеңінде де өзекті болған.

Осындай пікірмен толықтай келісе отырып, сонда да болса, онтогенез туудан емес, зиготадан бастау алатындығын атап көрсеткіміз келеді және де адам денсаулығы проблемасы едәуір дәрежеде әйелдің екіқабат кезеңі өтіп жататын жағдайларға тәуелді болады.

Бүгінде ғылымдар денсаулықтың мына келесі типтерін бөліп көрсетеді (оның тасымалдаушысы кім болғанына – адам, топ, халық болуына қарай):

- «жеке дара денсаулық» (адам, жеке тұлға);
- «топтың денсаулығы» (отбасы, кәсіби, жыныстық, жас ерекшелік тобы, «страта – қабат»);
- «халықтың денсаулығы» (популяциялық, қоғамдық)».

Денсаулық типіне сәйкес оның сапалық және сандық сипаттамасы берілетін көрсеткіштер жасалды. Денсаулық проблемасына қатысты негізгі категорияларды Бейімдік дене тәрбиесі бойынша қысқаша энциклопедиялық сөздікті пайдалана отырып қарастырудың мәні бар диапазонындағы шекті мәндерімен сипатталады.

Осы айтылған тұжырымдамалармен сипаттамаларға сүйене отырып ел экономикасының дамуы кезеңіндегі қоғам алдында тұрған өзекті мәселелері жастардың бойында олардың өздерінің денсаулығын сақтау мен нығайтуға деген тұрақты талпыныстарды қалыптастыруды және дамытуды көздейді. Денсаулық – бұл адамның еңбекке деген қабілетін айқындайтын және тұлғаның үйлесімді дамуын қамтамасыз ететін бірінші аса маңызды қажеттілігі. Ол адамның қоршаған әлемді тануының, өзін-өзі танытуы мен бақытының аса маңызды алғы шарты болып табылады. Жастардың денсаулығын сақтау мен нығайту проблемасы аса маңызды болып табылады және де қоғам үшін бірінші дәрежедегі маңызға ие. Қазақстандық жастардың бойында денсаулық сақтау мәдениетін қалыптастыру проблемасы – бұл мемлекет пен қоғамның аса маңызды міндеті. Мына жайтты қуана айтуға болады: соңғы жылдары, И.Л. Левина дұрыс атап көрсеткендей «денсаулықты сақтау қызметі барлық түрдегі және барлық деңгейдегі білім мекемелерінің тәрбие-білім беру процесіне күн өткен сайын қарқындап еніп келеді» [5].

Әдебиеттер

1. Денсаулық сақтау саласын дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған «ДЕНСАУЛЫҚ» Мемлекеттік БАҒДАРЛАМА (ҚР-сы Денсаулық сақтау министрлігінің 2011 жылғы 09 маусымдағы № 381 Бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігі 2011 жылы 14 шілде № 7064).
2. И.И. Брехман. Валеология-наука о здоровье / – 2-е изд., дополненное, переработанное. – Москва; Физкультура и спорт, 1990.
3. В.Т. Кудрявцев. Творческая природа человека // ж-л Вопросы психологии. 1990, №3, с.113-120.
4. В.Ф. Сазонов. Особенности использования коррекционной кинезиологии для оздоровления путем психокоррекции психоэмоционального состояния. – Спб. 2012. 320 с.
5. И.Л. Левина. Психолого-физиологическое обоснование оздоровительного эффекта физической культуры. – М.: 2014. 280 с.

Сатыбалдина Н.К.

(Республика Казахстан, г. Алматы,

Казахский национальный университет имени аль-Фараби)

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ОПРЕДЕЛЕННОГО ТИПА АВТОРИТЕТА РУКОВОДИТЕЛЯ

Конструктивные изменения социально-политических отношений, формирование многоукладной экономики и независимой политической системы в нашей стране, происходящие в настоящее время, привели к непосредственному развитию малого и среднего бизнеса Казахстана, как одного из факторов развития экономики [1].

Одним из важнейших условий, определяющих уровень развития малого и среднего бизнеса является психологически слаженное функционирование организации с различными целевыми установками в условиях конкурентной среды.

Более качественное решение задач социально-психологического развития организации требует существенного развития всего комплекса человеческих отношений и, в первую очередь, – отношений авторитета между трудовым коллективом и руководителями этих коллективов, так как наличие авторитета руководителя предприятия нормализует решение многих производственных и социально-психологических вопросов [2].

Само понятие "авторитет" в психологической литературе истолковывалось двояко. В одних случаях оно трактовалось как власть, а в других – как моральное ненасильственное воздействие [3]. Это обстоятельство доказывает сложность природы авторитета, формы проявления которого зависят от конкретно-исторических условий, содержания и характера решаемых задач, состояния управления и других факторов в организации.

В данной статье проведено исследование влияние стиля руководства на формирование определенного типа авторитета руководителя организации. Организации относили к числу "малого бизнеса" экономической структуры Казахстана, количество сотрудников в которых не превышает 50 (60) человек [1]. В подобных организациях проследить особенности авторитетных отношений в коллективе представляется возможным, так как структура деятельности таких организаций представляет систему отношений, в которой каждый член коллектива непосредственно взаимодействует с центральным звеном организации – директором.

При социально-психологическом подходе к изучению авторитету БД.Парыгин считает, что авторитет личности вообще и руководителя, в частности, возникает как функция лидерства [4]. Другие авторы, такие как Я.Кучер, Б.Ф.Поршнева, выделяют два вида авторитета руководителей: *должностной*, обеспеченный должностью, и *личностный*, приобретенный самим руководителем. Авторы считают, что *должностной авторитет* вытекает из авторитета вышестоящего органа, что дает ему право осуществлять властные полномочия по отношению к социальной группе людей (24) [5].

Объектом исследования является производственный коллектив в системе отношений "руководитель – исполнитель". **Предмет исследования** составляют авторитет руководителя, авторитетные отношения в системе "руководитель – исполнитель"; стиль управления. В данной работе мы попытались установить непосредственную взаимосвязь между стилем руководства организацией, который влияет на формирование определенного типа авторитета в глазах сотрудников, и обуславливает характер развития социально-психологического климата коллектива в целом.

В исследовании принимали участие две строительные компании, со стажем профессиональной деятельности на рынке услуг – пять лет. В организации №1 и организации №2 были один

руководитель (директор), и 24 сотрудника. Всего в обеих организациях 50 человек. *Специализация:* проектирование и монтаж инженерных систем (вентиляция, кондиционирование, отопление, электромонтаж).

При проведении исследования нами были использованы следующие методики: 1. Метод наблюдения. 2. Методика определения стиля руководства трудовым коллективом (разработана В.П. Захаровым на основе опросника А.Л. Журавлева) 3. Анкета, направленная на определение типа авторитета руководителя в глазах сотрудников. 4. Диагностика социально-психологического климата в трудовом коллективе (авторы О.С. Михалюк, А.Ю. Шальто).

По результатам исследования в Орг. №1 сотрудники оценивают управление своего руководителя как директивное (Д) или авторитарное. Наиболее показательными, подтверждающими данный вывод, являются следующие данные:

Утверждению о том, что центральное руководство требует, чтобы обо всех делах докладывали именно ему, придерживаются 24 опрошенных сотрудника из 24 (утверждение 1). Также, руководитель добивается безотказного исполнения и подчинения со стороны исполнителей и заместителей (утверждение 3 (24 из 24)). Крайне негативно относится к критике своих действий со стороны сотрудников (утв. 6 (24 из 24)). Не допускает, чтобы подчиненные ему советовали, а тем более возражали (утв. 7 (24 из 24)). В критических ситуациях руководитель, как правило, переходит на более жесткие методы руководства (утв. 11 (24 из 24)). Сам решает даже те вопросы, с которыми не совсем хорошо знаком (утв. 12 (24 из 24)). Очень строго контролирует работу коллектива в целом (утв. 14 (24 из 24)). Не допускает, чтобы подчиненные ему советовали, а тем более возражали (утв. 8 (23 из 24)). Руководителя интересует только выполнение плана, а не отношение людей друг к другу (утв. 4 (21 из 24)).

В Орг. №2 сотрудники оценивают стиль управления своего руководителя, в целом, как коллегиальный (К) или демократический. В подтверждении этого приведем следующие данные:

Руководитель старается решать все вопросы с подчиненными, единолично решает только самые срочные и оперативные вопросы (утв. 1(14 из 24)). Старается, чтобы его заместителями были квалифицированные специалисты (утв. 3 (24 из 24)). Решая производственные задачи, старается создать хорошие отношения между людьми в коллективе (утв. 4 (20 из 24)). Регулярно общается с подчиненными, говорит о положении дел в коллективе, о трудностях, которые предстоит преодолеть (утв. 9 (21 из 14)). Общается с подчиненными вежливо, доброжелательно (утв. 10 (22 из 24)). Критические ситуации не изменяют способа его руководства (утв. 1 1 (24 из 24)). Руководитель требователен, но одновременно и справедлив (утв. 13 (24 из 24)). С руководителем работать интересно (утв. 16 (24 из 24)). Контролируя результаты, всегда замечает положительную сторону, хвалит подчиненных (утв. 14 (20 из 24)).

Результаты наблюдения таковы:

Орг. №1.

1. *Особенности взаимоотношений коллектива в системе "исполнитель-исполнитель"*. Сотрудники общаются между собой только в рамках производственного процесса. Низкий уровень коллективизма, характеризуется принципом "каждый сам по себе". Сотрудники считают, что надо рассчитывать только на себя, не прибегая к помощи сотрудников. Характерным проявлением в данном коллективе можно считать чрезмерную мнительность сотрудников, недоверие, подозрительность коллег относительно просьбы о помощи (данные просьбы истолковывались с точки зрения корысти).

2. *Взаимоотношения в системе "руководитель-исполнитель"*. Руководителем не поощряется взаимопомощь сотрудников и чувство коллективизма*, так как в разрозненных структурах легче держать власть, диктовать условия сотрудникам. Руководитель считает, что если что-либо непонятно сотруднику, обращаться за советом следует именно к нему, а не к коллегам по работе. Неоднократно данное высказывание руководителя можно было услышать на коллективных собраниях. Вышеописанное наблюдение может говорить о том, что руководитель не хочет потерять единовластие в коллективе, свой авторитет лидера, и поэтому стремится к регламентированным действиям.

Орг. №2.

1 *Особенности взаимоотношений коллектива в системе "исполнитель- исполнитель"*. В отличие от Орг. №1, в данной организации руководителем приветствуются взаимоотношения между сотрудниками. Также, присутствует принцип коллективизма (мы – это единое целое). Сотрудники считают, что надо помогать друг другу в сложных ситуациях, и нет ничего плохого в том, что кто-то с чем-то не справляется. Это может быть с каждым. Для этого и существует коллектив, в котором все друг другу помогают. Данные высказывания во многом отличаются от мнения на этот счет

сотрудников Орг. №1, в которой почти все сотрудники (20 из 24) считают, в процессе производства нет места ошибкам, и если кто-то не справляется, то он плохой работник.

2. Взаимоотношения в системе "руководитель-исполнитель". Особенности взаимодействий руководителя с сотрудниками в процессе совместного планирования текущих целей. Несмотря на то, что руководитель на собраниях занимает центральную позицию, другие члены коллектива также непосредственно принимают участие в планировании, высказывают своё мнение, взаимодействуют с руководителем и между собой. Руководитель стремится к тому, чтобы сотрудники сами планировали свои действия, т.е. не стремится быть всегда в центре событий (в отличие от Орг.№1). "Главное, это выполненная работа в срок, а способ выполнения для её реализации можете выбирать самостоятельно" (приведена цитата руководителя). Таким образом, можно сделать вывод, что руководитель поощряет самостоятельные действия сотрудников.

Для реализации второй задачи проводилось анкетирование, направленное на определение типа авторитета руководителя коллективом в каждой организации. Было выявлено, что авторитарный стиль управления в Орг.№1 влияет на создание должностного типа авторитета руководителя в коллективе. Демократический стиль управления в Орг.№2 создает должностной и личностный (моральный) тип авторитета руководителя в глазах сотрудников.

В Орг.№1 наиболее выраженными характеристиками являются те, которые определяют у руководителя должностной тип авторитета. К ним относятся: успешность выполнения своих функций; личная дисциплинированность; честность и принципиальность. Признаки, характеризующие личностный авторитет руководителя Орг.№1, такие как "отзывчивость на просьбы сотрудников", "умение убедить, доказать свою точку зрения", "справедливость и чуткость к подчиненным", "умение найти подход к людям", – у данного руководителя выражены в наименьшей степени. В глазах сотрудников руководитель не является лично-привлекательным (что составляет основу морального (личностного авторитета руководителя)), а лишь базирует свой авторитет на должностных полномочиях: успешном выполнении своих обязанностей; честности и принципиальности; личной дисциплинированности.

В то же время в Орг.№2 наиболее выраженными являются показатели, определяющие у руководителя личностный (моральный), и должностной тип авторитета в глазах сотрудников. К признакам, характеризующим личностный авторитет относятся: умение добиваться сознательной дисциплины в коллективе; умение убедить, доказать свою точку зрения; справедливость и чуткость к подчиненным. К характеристикам, определяющим должностной авторитет относятся: личная дисциплинированность руководителя; честность и принципиальность руководителя; успешность выполнения своих обязанностей.

Вышеописанные признаки, относящиеся к личностному авторитету у руководителя Орг.№2 развиты в наибольшей степени, чем у руководителя Орг.№1.

Таким образом, было определено, что в организации с авторитарным стилем управления (Орг.№1), наиболее выраженными характеристиками являются те, которые определяют у руководителя функциональный тип авторитета. К ним относятся: личная дисциплинированность руководителя; успешность выполнения своих функций; честность и принципиальность. Признаки, характеризующие личностный (моральный) авторитет у данного руководителя выражены в наименьшей степени. Руководитель в процессе управления использует "императивный тип воздействия" на группу. Воздействие приурочено к конкретной ситуации (к примеру: "здесь ты должен сделать именно так"). То есть, не делается акцент на самопознание и саморазвитие сотрудника, а лишь требуется выполнение приказов. Члены коллектива руководителем воспринимаются как "Объекты" воздействия, и отношения в коллективе определяются как "Субъект – Объектные".

В организации с демократическим стилем управления (Орг.№2), наиболее выраженными характеристиками являются те, которые определяют у руководителя функциональный и личностный (моральный) тип авторитета. К признакам, характеризующим личностный авторитет относятся: умение добиваться сознательной дисциплины; умение убедить, доказать свою точку зрения; справедливость и чуткость к подчиненным. Также руководителю присущи признаки, характеризующие функциональный авторитет: личная дисциплинированность, честность и принципиальность, успешность выполнения своих функций.

Литература

1. Налоговое законодательство Республики Казахстан.- Алматы, 2001.
2. Кудряшева Л.Д., Квитко В.Я. Авторитет руководителя и его оценка. – М., 1998.
3. Дейнекс С. Современный организатор производства. – М.: Экономика, 1986.
4. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы производства. – М., 1980.
5. Кучер Я. Роль руководителя в управлении трудовым коллективом. – М., 1985.

БОЛАШАҚ ПСИХОЛОГТАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИКЕМДІЛІГІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Болашақ психологтардың эмоционалды икемділігін қарастыра алдында психологиялық қызметтің мазмұнына қысқаша шолу жасар болсақ, психология ғылымының қазіргі таңдағы өзектілігі мен қажеттілігі қарқынды даму үстінде, әрбір жеке тұлғаға психологиялық көмекті тиімді көрсете білу ол психолог маманның өз кәсіби іс-әрекетіне деген икемділігінде. Яғни бұл мәселе жүйелі және нәтижелі түрде орнығуына негіз болатын ол болашақ психолог маманның эмоционалды икемділігінің дамуында. Осымен қатар қазіргі қоғамда психологтың кәсіби іс-әрекеті үш түрлі принципке бөлінген: оқытушы-психолог; зерттеуші-психолог; практик-психолог.

Оқытушы-психологтың негізгі бағыты – студенттерге психологиялық білім беру және де олардың болашақ психологиялық қызметіне қажетті сапаларын дамыту, студенттердің өзін-өзі дамытуы мен өзін-өзі өзіктендіруіне байланысты бағыт бағдар беру арқылы білім беру жүйесінде қызмет атқаруы. Зерттеуші – психолог маманның іс-әрекетіндегі негізгі бағыты – өзінің ғылыми қызығушылығымен байланысты аймақта психологиялық зерттеулер жүргізуі. Практик – психологтың жоғары кәсіби қызығушылығы оның қоғамдағы түрлі өмірлік жағдайларымен байланысты болып келеді. Практик-психолог білім беру, заң саласына, бизнес, саясат, жарнама, әлеуметтік аймақтарда өз қызметін жүзеге асыра алатын маманның бірі болып келеді. Практик –психолог жан-жақты, өзінің ізденушілігін заманауи өзгерістерге байланысты дамытып отырушы маман ретінде қалыптасуы қажет. Бұл жерде әрбір болашақ психологтың эмоционалды икемділігі оның атқарар қызметіне деген бағытына қарай дамытуы негіз болуда [3.С,128].

Психология саласында қызмет атқарған ғалымдар М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Н.П. Локалова, Н.С. Пряжников, И.А. Шмелева пікірлері бойынша заманауи психолог кәсіби іс-әрекетінде келесідей принциптермен және ережелерді атқара білуі қажет: зерттелушіге қиянат келтірмеу; құзыреттілігі – өзінің кәсіби білімімен және оны атқарудағы құқығымен байланысты шешім қабылдау; зерттелушінің сырт бейнесі, әлеуметтік жағдайы төмен немесе жағымсыз болған жағдайда бейтараптық көрсетпеу; зерттелушімен сенімді қарым-қатынас кезінде алынған мәліметтерді, зерттеу нәтижелерін құпияда сақтау[1.С,182]. Осымен қатар психолог зерттелушіге өзінің кәсіби іс-әрекетіндегі этикалық принцип жайлы таныстырып өтуі қажет.

Бұл айтылған мәселелердің түбегейлі қалыптасуы мен дамуы студенттік кезеңнен негіз алады, болашақ психологтың танымдық аймағының терең дамуы оның ой ұшқырлығы, тез арада шешім қабылдай білуі мен өз іс-әрекетіне бейім болуы университетте оқылатын пәндері арқылы қалыптасатына мәлім. Болашақ психолог маман қарым-қатынасқа тез түсе білетін, түсінігі кең, заманауи зерттеу әдістерін меңгере білуімен қатар ол ең алдымен эмоционалды икемді болуы маңызды.

Психолог мамандардың тұлғалық ерекшеліктеріндегі эмоционалды икемділіктің қажеттілігі мен олардың кәсіби іс-әрекетіндегі қажеттілігі жайлы ғылыми тұжырымдаған: Б.Г. Ананьев, А.Г.Ковалев, А. Маслоу, Г. Олпорт, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн.

Болашақ психолог студенттердің эмоционалды икемділігін дамытуда С.Л.Рубинштейн жеке тұлғаның эмоционалды аймағынан үш негізгі компонентке бөлген: қандай да бір объектіге бағытталмаған субъектінің дифференциалды емес эмоционалды күйінің көрінуі бұл – объективті эмоционалды құбылыстардың деңгейін (көңіл-күйді) құрайды; интеллектуалды, моральдық, эстетикалық сезімдер – объект бойынша туындайтын объективті эмоциялар деңгейін құрайды;

қандай да бір тақырыпқа байланысы жоқ әлемдік көзқарас, идеялық сезім адамның өмірге жалпы қатынасын сипаттайтын деңгейді (мысалы, юмор сезімі, қайғылы сезім, комикс) білдіреді [2.С,12].

Психологтардың эмоционалды икемділігі жайлы талдау жасағандар В.К. Вилюнаса, К.Е. Изарда, Е.П. Ильина, П.В. Симонова және өз еңбектерінде Е.С. Асмасковец пен Л.М. Митина екі бағытта көрсеткен: эмоционалды тұрақтылық (өзінің эмоциясын, көңіл-күйін, әрекетін, вербалды және вербалды емес көрнісін басқара білуі) және позитивті эмоция (сөйлеудің мазмұны немесе адамға субъективтік қатынасын, сондай-ақ тілдік бірліктер негізінде ұйымдастырылған сөйлеу немесе мәтін сапасының жиынтығы (сөйлеу, бет-әлпет, мимика және т.б.) [4.С,39].

Осымен қатар Е.М. Семенованың эмоционалды икемділікке байланысты көзқарасы да ескерілді, ол эмоционалды икемділікті үш құрылымдық компонентке бөліп көрсеткен эмоционалды экспрессия, эмпатия (басқа адамның эмоционалды күйін түсіну, оған түсіністік таныта келе белсенді түрде көмек

көрсетуі.) және эмоцияға жауап қайтарғыш, сезімтал (сезімін көрсете алу қабілеті, басқа адамды және оның сезімін қабылдай алуы, өзінің және басқа адамның да сезіміне қаяу түсірмеуші.) Бұл қарастырылып отырған мәселелердің барлығы болашақ психолог қызметінде негізгі рөлді атқарып отыр, жоғарыдағы ғылыми көзқарастар мен тұжырымдар бойынша психологтың эмоционалды икемділігі оның кәсіби іс-әрекетінде өз және зерттелуші үшін де үлкен мәнге ие екендігін көрсетіп отыр.

Психологтың атқаратын іс-әрекетіне эмоционалды тұрақтылық жайлы М.И.Дьяченко, Б.В.Кулагин, В.С.Мерлин, А.С.Кузнецова, Т. А. Злоказова, Е. А. Климов, Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец және т.б. талдау жасаған. Эмпатия жайлы (В. Н. Козиев, А. Э. Штейнмец, Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Е. А. Климов, С. Л. Братченко.); эмоционалды икемділікке (Л. М. Митина, Е. және С. Асмаковец.); эмоционалды, сезімталдыққа (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк.) Бұл зерттеулер негізінде эмоционалды икемділіктің болашақ психолог маманның қызметінде маңызды екендігін көруге болады[4.С,76].

Эмоционалды икемділікті ең алғаш зерттеген ғалымдардың бірі Л. М. Митина (1994) болған. Ол өз зерттеулерінде эмоционалды икемділікті екі құрылымға бөлді: эмоционалды ұстамдылық және позитивті эмоционалды экспрессивтілік. Эмоционалды ұстамдылықты вербальды және вербальды емес жағдайда қажетті және мәселені түсіндіре алатындай шешім шығару мен өзінің эмоциясын, көңіл-күйін басқара алумен мінездеген. Эмоционалды экспрессия ол психологтың мимикасы мен жестінде, сөйлеу мәнерінде, интонациясында, жүріс-тұрысын мінездейді және түрлі әлеуметтік құндылықтарға деген қатынасы мен ойы мен сезімінің пайда болуы.[6.С. 82].

Эмоционалды икемділік мәелесін қарастырған ғаламдардың зерттеулері мен тұжырымдарын негізге ала отырып біз келесідей түсініктерге ие болдық, яғни болашақ психологтардың эмоционалды икемділіктері жалпы білім беру құрылымына негізделеді, ол арқылы студент тұлғасы жаңа жағдайға жылдам бейімделеді, түсіне білу қабілеті көрінеді, эмоциясын басқара біледі, тілдесіп отырған адамның эмоционалды жағдайын жылдам түсінеді және оның көңіл күйіне қарай бағыттала біледі.

Бұл қарастырылып отырған феномен құрылымына төрт компонент кіреді, олар:

➤ Эмоционалды ұстамдылық – бұл адамның өмірдегі түрлі жағдайларға бейімділігімен, эмоционалды параметрлерінің көрінуімен, өзінің және өзге адамдардың эмоционалды күйін түсінумен, басқалардың және өзінің көңіл-күйін басқара алумен мінезделеді, жағымсыз эмоциялардан арылтып жағымды эмоция тудыра біледі және оған адекватты түсінік пен шынайылықты көрсетеді.

➤ Эмоционалды экспрессия – индивидтің өздігінен және тікелей өзінің эмоциясын көрсете білу қабілеттілігі, шынайы және өзіне тән емес мінез бен эмоцияны қоршаған ортаға көрсетуі, өз эмоциясы мен сырт бейнесіндегі әрекетін саналы түрде түсінет және жоғары көңіл-күйге бейім.

➤ Эмпатия – басқа адамдардың эмоциясына алдын-ала болжам жамаушы, ол туралы ақпараттың тапшылығына байланысты әрекет етуші, адамдардың қайғыруында түсіністік танытушы, еліктеуге қабілетті.

➤ Өзіндік эмоционалды күдің рефлексиясы – өзіне және қоршаған ортасына деген қатынасының анықталуы және тану процесі ғана емес (білім, түсінік, өзіндік сана) жеке тұлғаның өзіндік эмоционалды күйі.

Бұл мәліметтерді ескере келе болашақ психолог мамандардың эмоционалды икемділіктерін анықтау және оны қалыптастыру жолдары алдымызға қойылған негізгі міндеттердің бірі болып отыр. Себебі болашақ психолог мамандардың эмоционалды икемділіктерінің дамуы мен қалыптасуы олардың келешек іс-әрекеттеріне деген жағымды эмоционалды ұстамдылықты қалыптастырады, әрбір маманның өзіндік эмоционалды күйі оның кәсіби іс-әрекетіне деген шабыты мен мақсатын жүзеге асыруда маңызды рөлді атқаратындығы айқын.

Әдебиеттер

1. Абдалиева Л.В. Развитие профессионализма педагога: от теории к практике: монография. М., 2008.
2. Изард К. Э. Психология эмоций: Пер. с англ. – С. -Пб. : Питер, 1999.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – С. -Пб. : Питер, 2001.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
5. Карандашев В.Н. Психология. Введение в профессию. М., 2003.
6. Романова Е.С. 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограмма. СПб., 2003.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2008.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В КОРРЕКЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС

Целью данной работы является обоснование путей организации взаимодействия логопеда, психолога и родителей в коррекционном процессе на основе нетрадиционных форм и методов работы. Организации правильного обучения и воспитания детей в семье, при котором логопед, психолог и родители, руководствуясь принципами единого подхода в воспитании и обучении детей, постоянно обмениваются опытом, внедряя в практику наиболее ценные, передовые приемы.

Сотрудничество со специалистами необходимо не только для получения конкретных навыков и умений, но и для личностного роста самих родителей, которые становятся равноправными партнерами логопеда. Родители, движимые чувством любви к ребенку, способны индивидуализировать, дополнять, расширять и развивать предлагаемые специалистом методы, проявлять свое творчество в работе с ребенком, взять на себя повседневный труд помощи ребенку. [1].

В процессе педагогического исследования необходимо применить наиболее оптимальный комплекс методов, которые позволили бы получить разносторонние сведения, а также позволили бы анализировать ход экспериментально – педагогического процесса. На этапе проверки экспериментальных данных этому наилучшим образом соответствуют опросные методы исследования (беседа, интервью, анкетирование).

Наши анкеты включали в себя 3 блока: мотивационный, содержательный и методический.

Задачи анкетирования родителей были направлены на следующее:

1. Выявить мотивацию логопедов, психологов и родителей к совместной деятельности, нас интересовало наличие самой мотивации (мы предполагали, что стремление к взаимодействиям и элементарные формы их проявления присутствуют), в большей мере нас интересовала качественная сторона мотивации, а именно ее устойчивость, либо зависимость от каких-либо факторов (успехи ребенка, неудачи, сложность нарушения и т.д.)

2. Выявить содержательную сторону знаний о проблеме у родителей логопеда и психолога. В содержательный аспект вошли данные теоретического характера. Насколько родители, в общем имеют представления о формах работы, о структуре, сложностях и особенностях развития своего ребенка. Рассматривает теоретический уровень подготовки родителей.

3. Выявить методические знания у участников анкетирования. Соответственно, методический аспект нас интересует в наибольшей степени, так как на нем и будет базироваться вся коррекционная работа. Здесь речь пойдет уже о практических навыках, о том, как родитель применяет методические приемы, в чем сложности их применения и т.д.

Анкетирование состояло из 3-х полноценных блоков – мотивационный, содержательный и методический. В каждый блок было включено 15 вопросов.

В анкету были также включены вопросы, выявляющие наличие у родителей трудностей совместного участия в коррекционном процессе, знания о путях преодоления имеющихся трудностей, повышении результативности коррекционной работы.

В нашем анкетировании принимали участие 12 родителей детей с речевыми нарушениями (родители одного класса). Анализ анкет проводился по бальной системе по каждому из 3 блоков (мотивационный, содержательный и методический).

0 баллов получали родители, показавшие низкий уровень ответов на поставленные вопросы.

1 балл средний уровень

2 балла высокий уровень.

Критериями установления уровня ответов служили следующие характеристики:

Высокий уровень ответов характеризовался правильными точными и достаточно полными ответами на все вопросы (100%), несущие полную и точную смысловую нагрузку.

При среднем уровне имелись ответы на 50% вопросов, ответы отличались неточностью, отсутствием полноты знаний по II,III блокам.

Низкий уровень ответов – наличие ответов менее чем на 50% вопросов, неосознанная мотивация или ее отсутствие, незнание содержательных и методических сторон предъявленных вопросов.

По результатам анализа анкет участники анкетирования были разделены на 3 группы, в зависимости от уровня их ответов на вопросы анкеты.

1 группу составили родители с высоким уровнем знаний по 3 блокам (мотивационному, содержательному и методическому).

2 группа включала участников эксперимента, продемонстрировавших средний уровень, т.е. были получены ответы на 50 и более % вопросов анкеты, родители затруднялись в полной мере ответить на вопросы II и III блоков.

3 группу составили участники эксперимента с низким уровнем знаний рассматриваемой темы.

Результаты первичного анкетирования родителей детей с нарушениями речи по мотивационному блоку представлены в таблице № 1:

Таблица 1 – Мотивационный блок

№	Уровни ответов	Кол-во человек	Процентное соотношение %
1	Высокий уровень	6	50
2	Средний уровень	3	25
3	Низкий уровень	3	25

Результаты первичного анкетирования родителей по содержательному блоку представлены в таблице № 2

Таблица 2 – Содержательный блок

№	Уровни ответов	Кол-во человек	Процентное соотношение %
1	Высокий уровень	3	25
2	Средний уровень	5	42
3	Низкий уровень	4	33

Результаты первичного анкетирования по методическому блоку, представлены в таблице № 3

Таблица 3- Методический блок

№	Уровни ответов	Кол-во человек	Процентное соотношение %
1	Высокий уровень	3	25
2	Средний уровень	3	25
3	Низкий уровень	6	50

Таблица 4- Уровень состояния владения информацией родителями

№	Уровни	БЛОК		
		Мотивационный	Содержательный	Методический
1	Высокий уровень	50	25	25
2	Средний уровень	25	42	25
3	Низкий уровень	25	33	50

Как показывают данные таблицы, по итогам первичного анкетирования родителей выяснилось, что мотивация у родителей к участию в коррекционной работе в большинстве случаев (50%) имеется. Многие желают видеть улучшения в речи своего ребенка. Используются, как правило, традиционные формы взаимодействия, и порой в неполной мере, что и способствует сниженному взаимодействию родителей психолога и логопеда в коррекционном процессе.

Отслеживается мотивация неосознанная и низкая, которая остается лишь на уровне желаний без каких-либо приложенных усилий со стороны, как родителей, так и логопеда, психолога. Также одной из причин низкой мотивации может служить само незнание как традиционных, так и новых инновационных и креативных методов взаимодействия родителей и логопеда, ведущих к увлекательному результативному взаимодействию.

По итогам первичного анкетирования родителей по содержательному блоку выявился средний уровень знаний (42%) и низкий (33%). Как правило, теоретически родители владеют информацией (где-то читали, слышали), но такая поверхностная информация затрудняет применять знания на практике.

Итоги первичного анкетирования родителей по методическому блоку выявили преобладание низкого уровня знаний (50%). Родители практически не владеют приемами работы. Их уровень очень низок. Используются крайне редко, эпизодически наиболее известные представленные в литературе приемы работы, родители затрудняются в определении их целевых установок.

Среди трудностей, препятствующих установлению полноценных, содержательных контактов между логопедами, психологом и родителями следует назвать: недостаток времени, знания многофункциональных приемов, отсутствие у родителей навыков установления коррекционной

значимости заданий и приемов работы, а в целом, отсутствие логопедических рекомендаций, пособий, раскрывающих организационные и содержательные аспекты включения родителей в коррекционный процесс [3,4].

В нижеприведенной диаграмме (рисунок 1) отражена информация о результатах первичного анкетирования родителей детей с нарушениями речи.



Рисунок 1- Уровень состояния информированности родителей по блокам

Таким образом, изучение проблемы включения родителей детей с нарушениями речи в коррекционный процесс на современном этапе выявило её неудовлетворительное состояние. В первую очередь, и логопеды, и психологи в большинстве своем не считают обязательной и регулярной связь в процессе коррекционной работы. По их мнению, достаточно эпизодических встреч, посвященных главным образом информации со стороны логопеда и психолога о ходе работы с ребенком. Родители привлекаются к оснащению, художественному оформлению логопедических кабинетов, к подготовке внеклассных речевых мероприятий, праздников. Крайне нерегулярно, не целенаправленно ведется пропаганда логопедических занятий. С этой целью используются такие распространенные формы работы, как беседы, «уголки для родителей» и другие, которые не требуют обратной связи, в чем мы видим их основной недочет. [4, 5].

На наш взгляд, любая информация должна предполагать именно обратную связь, что и будет способствовать повышению ответственности родителей за выполнение полученного задания, в дальнейшем повышению активности в выполнении заданий, правильности, а в итоге к выработке заинтересованности в участии исправления отклоняющегося развития у ребенка, что и станет ступенью (причем важной и значимой) в формировании осознанного желания включиться в коррекционный процесс. Активная и осознанная мотивация к совместной деятельности приведет к потребности в знаниях, умениях, навыках коррекционной поддержки своего ребенка.

На данный же момент многие звенья в цепочке: *ответственность – активность заинтересованность-осознанный мотив включения в коррекционный процесс -потребность в теоретических знаниях и умениях их реализации на практике (в домашних условиях)*, оказываются нарушенными или выпавшими.

Следовательно, можно констатировать, что на сегодняшний день, не все возможности совместной деятельности логопеда, психолога и родителей реализованы в полной мере, что говорит о необходимости поиска путей совершенствования данного процесса, более активного включения родителей детей с нарушениями речи в коррекционную работу. (на 2 языка)

Литература

1. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии // Под ред. Селиверстова В.И., М.2013.
2. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. – М., 2004
3. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. – М., 2016.
4. Айдарбеков К.А. Стратегия консультирования родителей по проблемам развития ребенка / Специальное образование в Казахстане. Информационно – методический бюллетень 2(3). – Алматы, 2003
5. Айдарбеков К.А., Колмогорова Е.А. В чьих руках судьба ребенка? // Специальное образование. Консультативно – информационный бюллетень для родителей 1. – Алматы, 2002.

ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ АПРОБАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОГО БАЛАНСА

Адаптация является сложным феноменом и включает в себя разные уровни [1]. В предлагаемой психокоррекционной программе мы сосредоточили свое внимание на социально-психологическом уровне адаптации, то есть, на выработке способов поведения, которые соответствуют задачам адаптации.

Н.Н. Мельникова [2] определяет три основания для классификации адаптивного поведения: контактность – избегание, направленность происходящих изменений (на себя или на среду) и активность-пассивность индивида. Используя данные основания, и последовательно трижды производя дихотомическое деление, формулируются 8 стратегий индивидуального поведения: 1) Активный, контактный, направленный вовне (активное изменение среды); 2) Активный, контактный, направленный вовнутрь (активное изменение себя); 3) Активный, избегающий, направленный вовне (активный уход из среды и поиск новой); 4) Активный, избегающий, направленный вовнутрь (активный уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир); 5) Пассивный, контактный, направленный вовне (пассивная репрезентация себя); 6) Пассивный, контактный, направленный вовнутрь (пассивное подчинение условиям среды); 7) Пассивный, избегающий, направленный вовне (пассивное выжидание внешних изменений). 8) Пассивный, избегающий, направленный вовнутрь (пассивное ожидание внутренних изменений) [2].

Эти типы поведения проявляются в реальных феноменах, описанных в социальных науках. Каждая стратегия может быть эффективной в соответствующем классе ситуаций. Закреплённость в опыте обыденного сознания каждой из стратегий косвенно подтверждает её адаптивную функцию. Сентенции здравого смысла, которые прошли проверку реальностью и опытом, могут быть свидетельством их целесообразности в силу факта их существования [1].

Целью нашего исследования являлась оценка эффективности предложенной нами программы развития мотивационного баланса среди студентов. А именно – усиление и гармонизация адаптационного вектора мотивации достижения, маркером которого могут рассматриваться показатели социально-психологической адаптации.

Соответствие результатов применения программы развития мотивационного баланса свидетельствует, особенно, в случае слабой представленности адаптационного вектора до применения программы, об улучшении социально-психологической адаптации, что косвенно может свидетельствовать об улучшении и психической адаптации, а также усиление социально-психологической составляющей адаптации.

Студенческая выборка для проведения исследования состояла из 78 студентов Казахского национального педагогического университета имени Абая и Казахской Академии Труда и Социальных Отношений, которые обучались по специальностям «психология» (38 студентов) и «юриспруденция» (40 студентов).

В соответствии с выделенными критериями эффективности программы развития мотивационного баланса был подобран набор психодиагностических инструментов: Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда (адаптация А. К. Осницкого, 2004) [3]; Тест-опросник мотивации достижения А. Мехрабиана (модификация М. Ш. Магомед-Эминова) [1].

Для проверки эффективности программы развития мотивационного баланса – усиление и гармонизация адаптационного вектора мотивации достижения, мы проанализировали данные, полученные при помощи методики, направленной на выявление адаптационных возможностей, а именно – методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд (адаптация А. К. Осницкого, 2004) [3].

В табл. 1 показаны результаты изменений, произошедших под влиянием программы развития мотивационного баланса в группе студентов.

Таблица 1 – Показатели социально-психологической адаптации в группе студентов

Анализируемые показатели	В начале программы (среднее)	В конце программы (среднее)	Z ^a	Значимость Z
Адаптивность	89.83	90.87	-4.418 ^b	0.000

Приятие себя	25.03	26.72	-5.173 ^b	0.000
Приятие других	14.18	15.29	-5.177 ^b	0.000
Эмоциональный комфорт	18.46	19.59	-6.082 ^b	0.000
Внутренний контроль	33.26	34.27	-4.142 ^b	0.000
Доминирование	10.44	10.55	-1.058 ^b	0.290
Эскапизм	15.77	14.79	-5.243 ^c	0.000
N=78				

Примечание. ^a – показатель критерия знаковых рангов Уилкоксона; ^b – показатель базируется на негативных рангах; ^c – показатель базируется на позитивных рангах.

Поскольку нормативные показатели приведены по шкалам методики, но не приведены по т. н. интегральным показателям, мы проанализировали именно показатели шкал. При этом основное внимание было сосредоточено на «позитивных» шкалах: мы анализируем показатели шкал «адаптивность», «приятие себя», «приятие других», «эмоциональный комфорт», «внутренний контроль», «доминирование», «эскапизм»; в то же время показатели шкал «дезадаптивность», «неприятие себя», «неприятие других», «внешний контроль», «ведомость» не анализируются как большей частью дублирующие полученную информацию. Также не приводятся данные по шкале «лживость», так как результаты с высоким показателем по этой шкале не были включены в обработку и дальнейшее использование.

Из табл. 1 видим, что в конце программы развития мотивационного баланса обнаружены изменения по всем показателям, кроме показателя доминирования. По шкалам «адаптивность», «приятие себя», «приятие других», «эмоциональный комфорт», «внутренний контроль» отмечено повышение значений. По шкале «эскапизм» значения снизились (базирование критерия Уилкоксона на позитивных рангах и снижение среднего значения показателя), что свидетельствует о позитивной динамике измеряемой характеристики.

Проверка эффективности программы развития мотивационного баланса обнаруживает в группе студентов: повышение показателей по параметрам «адаптивность», «приятие себя», «приятие других», «эмоциональный комфорт», «внутренний контроль» и снижение показателя «эскапизм».

В ходе апробации программы развития мотивационного баланса была доказана ее эффективность.

Для проверки эффективности программы развития мотивационного баланса мы проанализировали данные, полученные при помощи методики, направленной на изучение мотивации достижения и мотивации избегания неудачи, а именно – Теста-опросника мотивации достижения А. Мехрабиана (модификация М. Ш. Магомед-Эминова) [1].

В табл. 2 представлены показатели мотивации достижения, полученные с помощью этого теста для студентов.

Таблица 2 – Показатели мотивации достижения в группе студентов

Группа		В начале программы (среднее)	В конце программы (среднее)	Z ^a	Значимость Z
Студенты	78	162.64	163.63	-4.076 ^b	0.000

Примечание. ^a – показатель критерия знаковых рангов Уилкоксона; ^b – показатель базируется на негативных рангах.

Как видим, повышение показателей мотивации достижения произошло в исследуемой группе студентов. При этом средние значения увеличились незначительно. Мы не ожидали больших изменений показателей, поскольку, в соответствии с теоретическими позициями авторов классических подходов к исследованию этого психологического феномена [4], мотивация достижения, как и мотивация избегания неудачи, представляют собой обобщенные устойчивые мотивы личности, которые мало подвержены изменениям.

Выводы:

Программа развития мотивационного баланса основывается на разработанной нами равновесно-динамической модели мотивации достижения [5, 6] и решает следующие задачи:

- 1) Повышение уровня мотивации достижения с учетом сбалансированного развития адаптационной и трансцендентной ее составляющих.
- 2) Развитие возможностей психической и социально-психологической адаптации участников.
- 3) Расширение личностных ресурсов трансценденции, саморазвития и самоактуализации.

4) Овладение стратегиями балансирования адаптационного и трансцендентного личностных векторов.

Программа развития мотивационного баланса включает один вводный и три основных блока: адаптационный, трансцендентный и блок мотивационного балансирования, которые в совокупности позволяют решить задачи программы.

В данной статье приводятся данные только по адаптационному блоку.

В группе студентов выявлены увеличение адаптационного вектора мотивации достижения. Выявлены значимые изменения по всем исследуемым параметрам социально-психологической адаптации, а также повышение показателей мотивации достижения.

Литература

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 384.
2. Мельникова Н. Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации : дис. ... канд. психол. наук. – СПб, 1999. – 194 с.
3. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43-56.
4. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.
5. Tapalova O. B. Construction Equilibrium – Dynamic Model of Achievement Motivation // European Journal of Education and Applied Psychology, Vienna, «East West», № 1, 2015. – P. 38-45.
6. Tapalova O. B. Achievement Motivation as an Internal Factor of Student's Personality Development // Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), V. 5, Is. 1., – 2014. – P. 1408-1412.

Шибасева Е.В., Максимова Н.Л., Литвинова Е.М.

(Чувашская Республика, г. Чебоксары,

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»)

НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ, ИСПОЛЬЗУЮЩИХ ОПРЕДЕЛЕННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЗАЩИТЫ

Проблема формирования нервно-психической устойчивости студентов сложна и многогранна. Ее сложность обусловлена тем, что формирование нервно-психической устойчивости будущих специалистов выступает одним из направлений формирования профессиональной готовности, интеграции личностных качеств и системы профессиональных знаний и умений. Нет сомнения в том, что успешная теоретическая разработка и учет проявлений механизмов психологической защиты в системе психической устойчивости во многом связана с общей ориентацией в деле подготовки кадров, способных продуктивно осуществлять профессиональную деятельность без ущерба для своего здоровья.

Категория психологической защиты введена в язык научной психологии З. Фрейдом и разрабатывалась впоследствии как отечественными (Ф.В. Бассин, И.Я. Березная, Ф.Е. Василюк, Р.М. Грановская, Е.Л. Доценко, Ю.Б. Захарова, Б.Д. Карвасарский и др.), так и зарубежными авторами (А. Адлер, Д. Дернер, Д. Горер, М. Кляйн, Г. Крипс, Р. Лазарус, А. Фрейд и др.).

Среди работ, посвященных проблеме психической устойчивости в целом, наиболее значимыми являются труды Л.И. Анцыферовой, Л.С. Выготского, Л.Г. Дикой, В.Г. Зазыкина, П.А. Корчемного, В.Н. Селезнева, (теоретические основы); П.К. Анохина, В.П. Казначеева, Ц.П. Короленко и др. (физиологический аспект); В.Л. Марищука, Л.А. Петровской, А.В. Петровского и др. (устойчивость личности по отношению к группе).

Экспериментальное изучение проявлений механизмов психологической защиты в системе психической устойчивости на этапах социально-психологической адаптации студентов в вузе также проводилось недостаточно, что и предопределило выбор темы данного исследования, цель которого выявление и обоснование проявления механизмов психологической защиты в системе нервно-психической устойчивости на этапе обучения студентов в вузе.

В современной психологии категория психологической защиты относится к разряду давно и прочно утвердившихся научных терминов. «Термин «защита психологическая» употребляется для обозначения любого поведения, устраняющего психологический дискомфорт...» – такого одно из самых общих определений этого феномена» [1].

Зигмунд Фрейд придавал огромное значение психологической защите, и сам называл ее «основным открытием психоанализа». Б.Д. Карвасарский понимал психологическую защиту как систему адаптивных реакций личности, направленную на защитное изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений – когнитивных, эмоциональных, поведенческих – с целью

ослабления их психотравмирующего воздействия на Я – концепцию. Он считал, что данный процесс происходит в рамках неосознаваемой деятельности психики, при помощи целого ряда механизмов защит. Одни функционируют на уровне восприятия (вытеснение), а другие – уровень трансформации информации (рационализация).

К настоящему времени описано более двух десятков защитных механизмов, но самыми изучаемыми оказались восемь: отрицание, вытеснение, компенсация, регрессия, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование.

Под нервно-психологической устойчивостью понимается «интегральная совокупность врожденных (биологически обусловленных) и приобретенных личностных качеств, мобилизационных ресурсов и резервных психофизиологических возможностей организма, обеспечивающих оптимальное функционирование индивида в неблагоприятных условиях профессиональной среды» [2, С. 424]. Данное понятие предложил Л.И. Спивак в 1978 году.

Большинство специалистов, такие как Берг Т.Н., Крамаренко Г.И., Новиков В.С., занимающихся проблемой диагностики нервно-психической устойчивости, считают, что «основными причинами, формирующими нервно-психическую неустойчивость, являются: последствия психогенных травмирующих ситуаций, легкие степени умственного недоразвития или низкого общеобразовательного уровня, алкоголизм, наркомания и токсикомания, в том числе и у родителей, последствия нейроинфекций и закрытых черепно-мозговых травм, педагогическая запущенность или серьезные ошибки, допущенные в процессе воспитания и формирования личности» [3, С. 53].

Экспериментальной базой исследования являлось ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» в г. Чебоксары Чувашской Республики. В исследовании принимали участие 80 студентов. Средний возраст испытуемых $20,23 \pm 1,29$ года.

Для изучения механизмов психологической защиты мы использовали методику «Опросник Плутчика – Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» Life Style Index (LSI)».

В целом по выборке преобладает психологическая защита «реактивное образование» (63,68%), при этом у девушек она значительно выше, чем у юношей (69,29% и 48% соответственно). Этот вид психологической защиты нередко отождествляют с гиперкомпенсацией. Личность предотвращает выражение неприятных или неприемлемых для нее мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Иными словами, происходит как бы трансформация внутренних импульсов в субъективно понимаемую их противоположность.

На втором месте по выборке – механизм интеллектуализации (58,77%), причем он превалирует у юношей (68,33%), а у девушек он находится на пятом месте и составляет (55,36%). Этот защитный механизм часто обозначают понятием «рационализация». Механизм рационализации – процесс создания логических, псевдоразумных, но благовидных обоснований поведения. Рационализация проявляется в «умственном» способе преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации без переживаний. Юноши и девушки пресекают переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций, даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного.

Преобладание защитного механизма проекция (он находится на третьем месте в целом по выборке) свидетельствует о том, что в юношеском возрасте характерно приписывание другим людям неосознаваемых и неприемлемых для личности чувств и мыслей. Наблюдается формирование тенденции «перемещения на других» источников собственных проблем. Проецируя, юноши в своих неудачах обвиняют других и, как правило, именно в том, чего они боятся в самом себе. Можно предположить, что это связано с наиболее часто применяемым родителями механизмом воздействия на ребенка – на примере воспитания (родителями применяется как положительный, так и отрицательный пример). Вторая причина видится в том, что в юношеском возрасте и юноши и девушки выбирают для себя идеал, пример для подражания, которому они пытаются следовать. Для юношей и девушек, использующих проекцию, характерны такие особенности защитного поведения, как гордость, эгоизм, обидчивость, заносчивость, подозрительность, ревнивость, упрямство, поиск недостатков, пессимизм, требовательность к себе и к другим.

Далее идет механизм психологической защиты, посредством которого личность либо отрицает некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства, либо какой-либо внутренний импульс или сторона отрицает самого себя (56,86% – в целом по выборке, 55,56% – у юношей и 57,33% – у девушек). Как правило, действие этого механизма проявляется в отрицании тех аспектов внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, тем не менее, не принимаются, не признаются самой личностью. Как видим, девушки чаще склонны не воспринимать информацию, которая тревожит и может привести к конфликту, чем юноши.

Другие виды психологической защиты у испытуемых студентов – регрессия, компенсация, замещение, подавление – представлены менее интенсивно.

Согласно результатам, полученным с помощью методики «Прогноз 2», высокого уровня нервно-психической устойчивости у студентов не выявлено. Средний уровень, согласно которому существует вероятность нервно-психических срывов в напряженных, экстремальных ситуациях показали 40% респондентов, при этом девушки оказались более устойчивы, нежели юноши. Так, низкий уровень нервно-психической устойчивости с высокой вероятностью нервно-психических срывов выявлен у 80% юношей и у 53% девушек.

На следующем этапе исследования все студенты были разделены на группы, в зависимости от уровня выраженности механизмов психологической защиты. Уровень нервно-психической напряженности в группах студентов с различной степенью выраженности механизмов психологических защит представлен на рисунке 1.

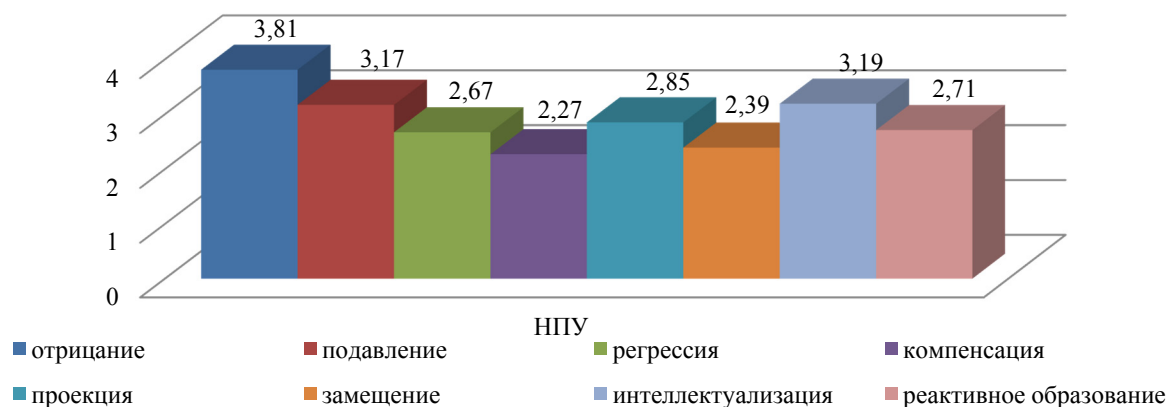


Рисунок 1 – Уровень выраженности НПУ, студенты

Для более детального изучения взаимосвязей показателей эмоционального интеллектаспоказателями удовлетворенности приводятся результаты корреляционного анализа (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа по Пирсону

	ИЖС-А	ИЖС-В	ИЖС-С	ИЖС-Д	ИЖС-Е	ИЖС-Ф	ИЖС-Г	ИЖС-Н	НПУ
ИЖС-А	1								
ИЖС-В	0,1061	1							
ИЖС-С	-0,2713	0,0374	1						
ИЖС-Д	-0,1116	-0,0102	0,3846	1					
ИЖС-Е	-0,2848	-0,1448	0,1579	0,2089	1				
ИЖС-Ф	-0,4266	-0,1771	0,2805	0,0971	0,4617	1			
ИЖС-Г	0,1746	-0,1748	-0,083	0,1270	0,1520	0,0933	1		
ИЖС-Н	-0,2999	-0,3625	0,5565	0,1236	0,1822	0,1680	-0,1029	1	
НПУ	0,448**	0,0993	-0,42**	-0,324*	-0,46**	0,456**	-0,0026	0,493**	1

Примечания: * – корреляция значима на уровне $p < 0,05$; ** – корреляция значима на уровне $p < 0,01$.

По результатам, приведенным в таблице 1 можно сказать, что наиболее высокий уровень прямой связи при $p < 0,01$ наблюдается между нервно-психической устойчивостью и защитным механизмом «реактивное образование» ($r = 0,493$), т.е. с увеличением нервно-психической устойчивости увеличивается напряженность реактивного образования. Положительная корреляционная связь выявлена также между шкалой «нервно-психическая устойчивость» и защитным механизмом «отрицание» ($r = 0,448$, при $p < 0,01$), т.е. с увеличением нервно-психической устойчивости напряженность отрицания увеличивается; между шкалой «нервно-психическая устойчивость» и «интеллектуализация» ($r = 0,456$, при $p < 0,01$). Отрицательные корреляционные связи выявлены между нервно-психической устойчивостью и такими механизмами психологической защиты как «подавление» ($r = -0,42$, при $p < 0,01$), «регрессия» ($r = -0,46$, при $p < 0,01$) и «компенсация» ($r = -0,324$, при $p < 0,05$).

Таким образом, при анализе полученных в ходе эмпирического исследования результатов выявилась связь, которая существует между выраженностью различных механизмов психологической защиты и уровнем нервно-психической устойчивости: среднему уровню нервно-психической устойчивости соответствуют большая вариативность в использовании защит и более адаптивные формы их проявления. Так в группе студентов со средним уровнем нервно-психической устойчивости преобладающими видами защиты по интенсивности являются: отрицание, интеллектуализация и реактивное образование, другие виды психологической защиты – компенсация, регрессия, замещение, вытеснение, проекция – представлены менее интенсивно. А в группе студентов с низким уровнем нервно-психической устойчивости преобладающими видами защиты по интенсивности являются регрессия и подавление.

Результаты проведенного корреляционного анализа свидетельствуют о правильности полученных в ходе исследования результатов: положительные корреляционные связи выявлены между шкалой «нервно-психическая устойчивость» и такими механизмами психологической защиты, как реактивное образование, отрицание и интеллектуализация, т.е. с увеличением нервно-психической устойчивости увеличивается и уровень напряженности данных психологических защит.

Отрицательные корреляционные связи зафиксированы между нервно-психической устойчивостью и такими механизмами психологической защиты как подавление, регрессия и компенсация, т.е. при увеличении нервно-психической устойчивости напряженность данных защит уменьшается.

По результатам проведенного исследования были составлены практические рекомендации по повышению психологической устойчивости. В зависимости от физического состояния, здоровья, успехов в личной и трудовой жизни психологическая устойчивость может существенно меняться. Поэтому в каждом конкретном случае способы ее сохранения различные и индивидуальные. Тем не менее, можно рекомендовать относительно несложные приемы саморегуляции, самоконтроля и тренировки внимания, позволяющие научиться управлять своими эмоциями и настроением, овладеть быстрыми способами снижения излишней внутренней напряженности.

Литература

1. Карпов А.Б. Механизмы психологической защиты и стратегии преодоления в переходный период подросткового юношеского возраста // Психологический журнал. – 2013, Т. 14, № 6, С. 55–64.
2. Большой психологический словарь / под общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-еврознак, 2006, 672 с.
3. Варваров В.В. Об оценке психологической устойчивости // Военный вестник. – 2012, № 1, С. 52–57.
4. Максимова Н.Л. Этнопедагогика чувашского народа в системе формирования нравственной культуры будущих социальных работников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Л. Максимова. – Чебоксары, 2006, 22 с.
5. Рогачева Т.В. Представления о психологической устойчивости как предпосылке психологического здоровья // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2014, № 4 (27) [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.09.2017 г.).

МАЗМҰНЫ

1 Секция. Профессор Қ.Б. Жарықбаев және оның Қазақстандағы ғылыми психологиясының құрылуы мен дамуындағы рөлі

Әмірова Б.Ә. ПСИХОЛОГ-ҒАЛЫМ САЛКЕН БАЛАУБАЕВ ЕСІМІ «РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ» БАҒДАРЛАМАСЫМЕН ҮНДЕСЕДІ	6
Жарықбаев Қ., Перленбетов М., Олжаева А., Төлешова Ұ.Б. ҚАЗАҚ ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНА – 100 ЖЫЛ	9
Жұбаназарова Н.С., Жұмағұлова Г.Ш., Болтаева А.М. Ш.Е. ӘЛЖАНОВТЫҢ ХХ ҒАСЫРДАҒЫ ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ- ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҒЫЛЫМДАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫНА ҚОСҚАН ҮЛЕСІ	11
Қастай Дастан, Баймолдина Л.О. ҒАЛЫМ ЖАРЫҚБАЕВ ҚҰБЫҒҰЛ БОЗАЙҰЛЫНЫҢ МӘШҮР-ЖҮСП КӨПЕЙҰЛЫ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КӨЗҚАРАСТА ЗЕРТТЕУ ШЕБЕРЛІГІ.....	14
Мырзатаева Б.П. ПРОФЕССОР Қ.Б. ЖАРЫҚБАЕВТЫҢ ЕҢБЕКТЕРİNДЕГІ ЭТНОСТЫҚ ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ ӨЗІНДІК САНА МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	16
Жарықбаев К.Б., Нүсіпқожа Г. ПРОФЕССОР М.М.МҰҚАНОВ (1920 – 1985) ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНЫҢ КӨРНЕКТІ ӨКІЛІ.....	18
Сабирова Ж.Н. ҒИБРАТЫ МОЛ ҒАЛЫМ, ПАРАСАТТЫ ПЕДАГОГ	20
Сейітнұр Ж.С., Масимғазиева А.Д. С.М. ЖАҚЫПОВТЫҢ ОТАНДЫҚ ПСИХОЛОГИЯ ТАРИХЫНДАҒЫ АЙЫРЫҚША РӨЛІ.....	22

2 Секция. Этнопсихологиялық және этнопедагогиялық зерттеулер

Алдашева Г.Х. ХАЛЫҚТЫҚ ПЕДАГОГИКАДАҒЫ РУХАНИ АДАМГЕРШЛІК ТӘРБИЕ.....	25
Делова Л.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ	27
Дүйсенова Ж.Ж. ІЗГІЛІК ҚАСИЕТТЕР – КӨРКЕМ МІНЕЗ БАСТАУЫ.....	30
Еркінбекова М.А. ҰЛТАРАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАЛПЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘСЕЛЕЛЕРІН ЗЕРТТЕУ	33
Игумнова О.В. ДУАЛИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В СКАЗКАХ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ НАРОДОВ	36
Кенжеғалиев К.К. ОНТОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ АБАЯ КУНАНБАЕВА	39
Леонов Н.И. ЭТНОМЕДИАЦИЯ: ОБЩЕЕ И СПЕЦИФИЧЕСКОЕ В УРЕГУЛИРОВАНИИ КОНФЛИКТОВ.....	42
Омарбекова Ш.О., Абилова Г.А. ТӘРБИЕНІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ	44
Рысбеков Т.З., Шынтемірова Б.Г. ТЕКТІГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДӘСТҮРЛЕРДІҢ САБАҚТАСТЫҒЫНЫҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	47
Садықова Н.М., Бауыржанқызы А. ТҰЛҒАНЫҢ ЖАҢА ӘЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ ЭТНОМӘДЕНИ ОРТАҒА ӘЛЕУМЕТТІК- ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БЕЙІМДЕЛУІ	49
Сарсекенова А.Б., Конкаева О.Б., Аязбаева Н.Г. ҰЛТТЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	52

Сахиева Ф.Ә, Аманбай А.Ж. ТҰЛҒА ҚҰРЫЛМЫНДАҒЫ ҚҰНДЫЛЫҚТАР МЕН ҚҰНДЫЛЫҚТАРҒА БАҒДАРЛАНУ ЖҮЙЕСІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ	53
Шарипова М.Ё. ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	56

3 Секция. Жалпы психологияның өзекті сұрақтары

Alpysbayeva A., Mun M.V. BODY IMAGE AND ADOLESCENTS	59
Аканова Б.К. ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	61
Амангельды Б. МЕДИАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗРЕШЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ	64
Ашимбай А.Е., Хусаинова И.Р. ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МЕДИЦИНСКИМ ПЕРСОНАЛОМ В ОНКОЛОГИЧЕСКОМ СТАЦИОНАРЕ	66
Grinova O., Baibekova M.M., Anarmetov B.S. ABOUT THE PROBLEM OF PERSONALITY'S SELF-DESIGN IN MODERN SOCIETY	70
Быкова С.В. ПСИХОЛОГИЯ РИСКА И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	71
Гасан А.С. АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	73
Данахметова Д.Б., Оңайбай Ш.Т. ПСИХОЛОГ МАМАНЫНЫҢ КӘСІБИ ДЕФОРМАЦИЯСЫ	75
Жанзакова М.К. Тулепбергенова Н.А. СТУДЕНТТЕРДІ ОТБАСЫЛЫҚ ӨМІРГЕ ДАЙЫНДАУДЫҢ НЕГІЗГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	77
Жиенбаева Н.Б., Бейсекеева Б.Б., Бочарова И.Н. СОПОСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ РАЗРАБОТОК МОДЕЛЕЙ КОММУНИКАТИВНОГО СУБЪЕКТА Л.С.ВЫГОТСКОГО И М.М.БАХТИНА	80
Қарауылбаев С.К., Жумабаева А.М. ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ВИРТУАЛЬНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ И 3D СИМУЛЯТОРОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ.....	83
Қанат Ә.М. ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ЗАСТЕНЧИВОСТИ	85
Қуанжанова Қ.Т., Оразова А.М. КӘСІБИ ДЕФОРМАЦИЯНЫҢ ПАЙДА БОЛУ СЕБЕПТЕРІ МЕН БЕЛГІЛЕРІ.....	87
Логинова Н.А. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ И СОХРАНЕНИЕ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ УЧЕНОГО ПРОШЛОГО	90
Махмутов А.Э. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАВИСИМОСТЬ: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПРИЗНАКИ ПРОЯВЛЕНИЯ	91
Мельдешов Г.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СМИ НА ПАТРИОТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ МОЛОДЕЖИ	93
Никитина О.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН.....	96
Сатыбалдина Н.К., Жаксыбаева А.К. ГЕНДЕРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВЫХ ЖЕНЩИН	98
Сатова А.К. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В КАЗАХСТАНЕ.....	102
Уақпаева Ү.А. ӨЗІНДІК САНА – ӨЗІҢ ТУРАЛЫ ТҮСІНІК.....	104

Хамит Ә.Б., Хусаинова И.Р. ОНКОЛОГИЯЛЫҚ НАУҚАСТАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ: АҒЫМДАҒЫ ЖАҒДАЙ ЖӘНЕ ДАМУ БОЛАШАҚТАРЫ	107
Чернобил В., Мун М.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОКРАСТИНАЦИИ: ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР	110
Шайжанова К.У. ОЙЛАУ ҮРДІСІН ДАМЫТУДАҒЫ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ- ӘДІСНАМАЛЫҚ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ.....	113
Шатманов М.М. ДЕЛЬФИНОТЕРАПИЯ КАК КОРРЕКЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	115
Шустова И.В. Шустов Я.А., Шевченко А.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ БРАЧНЫХ И ЛЮБОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	117

4 Секция. Білім берудегі психология

Абдрахманова Р.Б., Абдрахманова А.Э. ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ-УЛАНОВЦЕВ	121
Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ДАЛЬНЕЙШЕМ ОБУЧЕНИИ.....	124
Ақжолова Г. ОҚУ ҮРДІСІНДЕ ҰЛЛТЫҚ САНА ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ	126
Аплашова А.Ж., Демиденко Р.Н., Топанова Г.Т. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	128
Ахметзянова А.И., Курбанова А.Т. ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ДЕФИЦИТАРНЫМ РАЗВИТИЕМ: КЛЮЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОДЕЛИ.....	131
Аязбекова Р.А. СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ – КЛЮЧЕВАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА.....	134
Әмірова Б.Ә., Жеңіс Ә.Қ. МЕКТЕП ТҮЛЕКТЕРІНІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ЖАЙ-КҮЙІНЕ БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ ӨЗГЕРІСТЕРДІҢ ӘСЕР ЕТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ	136
Байбекова М.М., Анарметов Б.С. ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМНІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ	139
Батталова С.М. ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ДЕЗАДАПТАЦИЯ	141
Байденов Ж.М., Таукелова А.Е. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ КЕЗІНДЕГІ БАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЕКТІСІН ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ ...	143
Бапаева М.К., Нарымканова Г. ТҰЛҒАНЫҢ ДАМУЫНДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЫҚПАЛЫ	147
Баянова Л.Ф., Цивильская Е.А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРАВИЛ ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ.....	149
Белолуцкая А.К., Мартыненко М.Н. СВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	152
Белякова Е.Г. ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И САМОРАЗВИТИЕ	153
Беркімбаев К.М., Ниязова Г.Ж., Сұлтанмұрат М.С. БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КОММУНИКАТИВТІК ЛИДЕРЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ КОММУНИКАТИВТІК ОҚЫТУ ӘДІСТЕР	156
Беркімбаев К.М., Мутанова Д.Ю., Тасова Ф.Б., Есенкулова А.О. ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА И РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	159

Berkimbayev K.M., Mutanova D.Yu., Shafiyeva Z.A., Pralieva R.E. PSYCHOLOGICAL BASES OF CREATIVE STATES AND PROFESSIONAL CREATIVITY OF THE PERSON	161
Бердібаева С.Қ., Касымова М.Ж., Төрбек А.Б., Саитбекова Д.А. «ӘЛЕМДІК БІЛІМ КЕҢІСТІГІНДЕГІ ИННОВАЦИЯЛАР (ШЕТ ЕЛДІК КОНФЕРЕНЦИЯ ТӘЖІРИБЕЛЕРІНЕН)»	164
Бериккызы А. ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ШКОЛЬНИКА КАК СЛЕДСТВИЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ В СЕМЬЕ	167
Вишневская Г.С., Турсунгожинова Г.С., Кошкимбаева Р.Х. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ ВУЗА.....	169
Дарибаева С.Қ. ЗИЯТЫ ТЕРЕҢ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЙІМДЕУ МӘСЕЛЕСІ	172
Jangeldinova Z.B., Jangeldinova S.B SOME ASPECTS OF THE ORGANIZATIONAL-METHODICAL WORK OF A PSYCHOLOGIST UNDER THE CONDITIONS OF THE DARKEN SENSOR ROOM.....	174
Жиеналиев Ж.А. ЖАСӨСПІРІМДЕРДІ МАҚСАТТЫ ТҮРДЕ ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ- ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ	177
Жолдасова М.К. КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХИКАСЫНА МУЛЬТФИЛЬМДЕРДІҢ ӘСЕРІ.....	179
Ивченко Н.В., Иманғожа Н.С. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ НЛП В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	181
Игнатович В.Г., Юревич Т.А. ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	184
Иманалиева К.Е. ЖОҒАРҒЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӘСІПТІК БАҒДАРЛАУЫ МЕН ТҮЛҒАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ, ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫ	187
Карабалина А.А. ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА.....	188
Карауылбаев С.П., Жумабаева А.М. ВИРТУАЛДЫ ШЫНДЫҚ ОҚЫТУ ӘДІСІ МЕН ТӘСІЛІ РЕТІНДЕ.....	190
Карауылбаев С.П., Абдулла А.Е. ҮШТІЛДІЛІККЕ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ БЕЙІМДЕУ МАҚСАТЫНДА КОМПЬЮТЕРЛІК 3D ДИДАКТИКАЛЫҚ СИМУЛЯТОРЛАРДЫ ҚОЛДАНУ	192
Kassymova G., Sangilbayev O. COPING WITH STRESS DURING EDUCATIONAL PROCESS.....	194
Коломиец О.М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	197
Компаниец К.В. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЕЙ КАК КОМПОНЕНТ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ.....	200
Колосова В.В. РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА.....	203
Қуанжанова Қ.Т. СТУДЕНТТЕРДІҢ КӨЗҚАРАСЫ НЕГІЗІНДЕ ЖОО ОҚЫТУШЫ ТҮЛҒАСЫ	205
Кульшарипова З.К., Гаврилова Т.В., Шевчик О.А. СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В КАЗАХСТАНСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	208
Лесбек А.М., Таукелова А.Е. КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ АНОМАЛЬДЫ БАЛАЛАРДЫҢ ОҚУҒА ДЕГЕН.....	211
Люсова О.В.	

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭФФЕКТИВНОЙ КАРЬЕРНОЙ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОЙ ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ	214
Мадалиева З.Б., Камзанова А.Т.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОУЧИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ	216
Мадидбаева Д.Р.	
ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ҚҰҚЫҚТЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ	219
Матиева П.М.	
ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ НА ПРИМЕРЕ ОДНОЙ ИЗ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ИНГУШЕТИЯ	221
Мякушко Г.Н.	
РОЛЬ ПРЕДМЕТА «ПСИХОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ» В ШКОЛЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	224
Нагорных М.А.	
РОЛЬ ГРУППОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ.....	226
Новичкова С.Ю.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	228
Нурмағанбетова Д.Б.	
КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	231
Өтепбергенова З.Д.	
ОҚУ ҮРДСІНДЕ ТАНЫМДЫҚ ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҚТЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ	233
Rakhymkhanova S.Ye., Tursungozhinova G.S., Nogaibaeva M.K.	
PSYCHOLOGICAL FEATURES AND PROBLEMS OF STUDENTS IN FL LEARNING AT UNIVERSITIES	235
Садыкова Ж.Е., Махамбетова А.Б.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ	237
Сарсенова Н.С., Торебекова Э.А., Шілденова Т.Ж.	
ПЕДАГОГТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	240
Сакенова А.К.	
ИНТЕГРИРОВАННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ «ПСИХОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ» В ПЕРИОД НОВООБРАЗОВАНИЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	242
Сангилбаев О.С., Жарболина С.З.	
ЖОҒАРЫ МЕКТЕП ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТІ МЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫ ТУРАЛЫ.....	245
Сандыбаева Г.М.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	247
Сатығалиева Г. Б., Кенжебаева Н. Е., Қуанышбаева А.Қ.	
ҮШ ТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ САЯСАТЫ АЯСЫНДА ЕРТЕ ТІЛ ҮЙРЕНУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘДІСТЕРІ МЕН ТӘСІЛДЕРІ.....	249
Сералиева А.У., Төлеубай А.А.	
ДІН-ТӘРБИЕНІҢ РУХАНИ ТІРЕГІ	252
Тоқсанбаева Н.Қ., Бикадамова А.К.	
ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ СТРЕСС ТУРАЛЫ ЖӘНЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨМІРІНДЕ КЕЗДЕСЕТІН СТРЕССТІК РЕАКЦИЯНЫҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....	255
Туребаева К.Ж., Балтымова М.Р.	
АРНАУЛЫ БІЛІМ БЕРІ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ МАЗМҰНЫ.....	258
Урмурзина Б.Г., Утемисова Г.У.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ.....	262
Шерьязданова Х.Т.	
ПРОСТРАНСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАНИИ	264

5 Секция. Ғылыми-психологиялық мамандар дайындауда психология аясындағы заманауи әдістері

Аймаганбетова О.Х., Сагнаева Т.Ж., Адилова Э.Т. ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	268
Аманбайқызы Р., Амзеева Г.Ә. БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЭВАЛЮАЦИЯНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУЫ	271
Баярыстанова Э.Т., Елубаева Г. БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІ: ТӘСІЛДЕМЕЛЕР ЖӘНЕ ТҰЖЫРЫМДАМАЛАР	274
Берекбусунова Г.М. БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БАҒЫТТЫЛЫҒЫ МӘСЕЛЕСІ	277
Бердібаева С.Қ., Файзуллина А.К. Бердібаев С.Қ. ПСИХОЛОГИЯНЫ ОҚЫТУ БАҒДАРЛАМАСЫН ҰЛТТЫҚ ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ЖАПОНИЯДАҒЫ МАЗМҰНЫ	279
Голубчикова М.Г. КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	282
Досмырза Р.Ж. ОРТА АРНАУЛЫ БІЛІМ БЕРЕТІН ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ПЕДАГОГТЫҚ ЖАЛПЫ ЖӘНЕ КӘСІБИ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ	284
Исмаилова Г.М., Менлибекова Г.Ж. КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА	287
Қалдарова А., Смаилова Г.С., Жайлибаева Ж. А. БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ-ТҰЛҒАЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ДАМЫТУДА СУПЕРВИЗИЯНЫҢ МҰМКІНДІКТЕРІ	290
Кульшарипова З.К., Шарип Е.Ш., Дворниченко Л.Н. КРИЗИС ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСКОГО НАЧАЛА И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА	292
Кустубаева А.М. РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ НЕЙРОНАУКИ КАК ИНТЕГРАЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ НАУК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И НАУЧНОМ ПРОЦЕССЕ	295
Оспанова Б.К. К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	297
Сангилбаев О., Касымова Г., Ошакбаев Ж. ОТВЕТСТВЕННОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ	299
Терликбаева Ж.Т. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА	302
Тлебалдина Ә.Е. К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ	305

6 Секция. Қолданбалы психология зерттеулері

Аймаганбетова О.Х., Сагнаева Т.Ж., Адилова Э.Т. ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	309
Адилова Э.Т., Садыкова А.Т. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА НА СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЛИДЕРСКИЕ СПОСОБНОСТИ	312
Акажанова А.Т., Мухаметжанова А.С. «ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИЯ» ЖӘНЕ ОЙЫНҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТӘУЕЛДІЛІК – БАЛАНЫҢ ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУШЫ ФАКТОРЛАРДЫҢ БІРІ	314
Аманбайқызы Р., Әмзеева Г.Ә., Алтаева А.И. БӘСЕКЕГЕ ҚАБІЛЕТТІ ҰРПАҚ ДАЯРЛАУДА СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ОЙЛАУ ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ СТРАТЕГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ	317

Артемяева Т.В.	
ФЕНОМЕН КОМИЧЕСКОГО В ПСИХОЛОГИИ И ФИЛОСОФИИ: ПРИРОДА И КУЛЬТУРА	320
Аяганова А.Ж., Конкабаева А.	
БАСҚАРУ СТИЛІНІҢ ҰЖЫМНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АХУАЛЫНА ӘСЕРІ	323
Аязбекова Р.А.	
МОДЕРНИЗАЦИЯ СОЗНАНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО	326
Байздрахманова А.К., Абдулаева Д.Н.	
СТОКГОЛЬМСКИЙ СИНДРОМ» В СТРУКТУРЕ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ У ЖЕНЩИН КРИЗИСНОГО ЦЕНТРА «АНА ҮЙІ-ДОМ МАМЫ.....	328
Бейсенова Ж.Ж., Қасым М.	
ТҰЛҒАНЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ	331
Вайберт М.И.	
СОВМЕСТИМОСТЬ И СРАБАТЫВАЕМОСТЬ В МАЛЫХ ГРУППАХ И СВЯЗЬ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ	333
Вислова А.Д.	
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ТИПОМ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК И ХАРАКТЕРОМ КОММУНИКАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ	336
Давлетова А.А., Куандықова Б.Ж.	
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ (ИЗ)	339
Дәрібаева С.Қ.	
ЖАС ҰРПАҚҚА РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ КӨКЕЙТЕСТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	342
Жантемирова М.Б., Сулейменова З.Е., Воронова Р.М.	
ФОТОТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ПРОБЛЕМНЫХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКОВ.....	345
Жигунова Н.В., Гусейнов А.Ш., Шиповская В.В.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ТРЕНЕРА.....	348
Зорькина Л.С., Штуккерт А.Л.	
ФОРМИРОВАНИЕ У СПОРТСМЕНОВ ФУНКЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО САМОВОСПИТАНИЯ	350
Иванов В.Г., Лазарева Е.Ю., Николаев Е.Л.	
ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЦ, ОБРАЩАЮЩИХСЯ ЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩЬЮ ЧЕРЕЗ ИНТЕРНЕТ	351
Исаханова А.А.	
ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ОБЩЕСТВЕННОМ ВОСПРИЯТИИ.....	353
Карабалина А.А., Ескибаева А.А.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	355
Карауылбаев С.К., Ермаханова А.Қ.	
ЖАСӨСПІРІМ ОҚУШЫЛАРДЫҢ АҚПАРАТТЫҚ ҚАУІПСІЗДІГІ ЖӘНЕ КИБЕРБУЛЛИНГ МӘСЕЛЕСІ	357
Касымова Г.М., Романенко А.А.	
СТРАТЕГИЯ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ И САМООЦЕНКИ В УСПЕШНОМ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	359
Карабалина А.А., Сулейменова Ж.Е.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ТЕРРОРИСТА	361
Кудайбергенова С.К., Аширбекова Д.К., Болтаева А.М.	
АНА БОЛУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚ (ӘДЕБИ ШОЛУ ДЕРЕК КӨЗДЕРІНЕН).....	364
Кудайбергенова С.К., Кудайбергенова Г.К.	
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ, ИМЕЮЩЕМУ ОГРАНИЧЕННЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ.....	367
Литвинова Е.М., Максимова Н.Л., Плесовских И.В.	
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ	369
Мелёхин А.И.	
ОЦЕНКА СОЦИО-КОГНИТИВНЫХ И МЕТАКОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЕЙ БЛАГОПРИЯТНОГО ТЕЧЕНИЯ СТАРЕНИЯ.....	371

Насонов М.М. ВЛАДЕНИЕ СОВРЕМЕННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧАЮЩЕМ ПРОЦЕССЕ	375
Ниязова А.Е., Кабакова М.П. УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ В СУПРУЖЕСКИХ ПАРАХ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ	378
Нургалиева Ұ.С., Алиакбарова А.А. МЕДИАЦИЯНЫҢ ҚАЗАҚСТАНДА ҚОЛДАНУ АЯСЫ.....	380
Отарбаев Б.А., Давлетова Г.А. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»	383
Паньшина С.Е., Сунгурова Н.Л. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОЦЕНКА РЕАЛЬНОГО И ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗА «Я» СТУДЕНТАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ.....	387
Петунова С.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ВИКТИМНОСТИ ПОДРОСТКОВ	389
Рахимжанова Н.А. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ	391
Сангилбаев О.С., Ережепов Т.Т. СТУДЕНТТЕРДІҢ ДЕНСАУЛЫҚ САҚТАУ ІС-ӘРЕКЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ПРОБЛЕМАСЫНА БАЙЛАНЫСТЫ ТЕОРИЯЛЫҚ КӨЗҚАРАСТАР	394
Сатыбалдина Н.К. ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ОПРЕДЕЛЕННОГО ТИПА АВТОРИТЕТА РУКОВОДИТЕЛЯ	396
Сарбасова Г.Ж. БОЛАШАҚ ПСИХОЛОГТАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИКЕМДІЛІГІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	399
Смагулова К.Ж. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В КОРРЕКЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС	401
Тапалова О.Б., Абдрахманов А.Э., Жиенбаева Н.Б. ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ АПРОБАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОГО БАЛАНСА.....	404
Шиббаева Е.В., Максимова Н.Л., Литвинова Е.М. НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ, ИСПОЛЬЗУЮЩИХ ОПРЕДЕЛЕННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЗАЩИТЫ	406

Ғылыми басылым

Қазақ ғылыми психологиясының
100 жылдығына арналған
«ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҒЫЛЫМ МЕН ТӘЖІРИБЕНІҢ
ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ ДАМУ ҮРДІСТЕРІ ЖӘНЕ БОЛАШАҒЫ» атты
VII халықаралық ғылыми-әдістемелік конференция және
Қазақ психологиялық қоғамының I құрылтай съезінің
МАТЕРИАЛДАРЫ

ИБ № 11496

Басуға 27.11.2017 жылы қол қойылды. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Көлемі 34,8 б. т. Тапсырыс № 6345. Таралымы дана 130.

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің
«Қазақ университеті» баспа үйі.

Алматы қаласы, әл-Фараби даңғылы, 71.

«Қазақ университеті» баспа үйі баспаханасында басылды.