ISSN 1728-7847

ХАБАРШЫ
ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
Series «Psychology»
№2(47), 2016

Алматы, 2016

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ХАБАРШЫ

«Психология» сериясы,
№2(47), 2016

Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір.
2000 ж. бастап шығады

Бас редактор
психол.ғ.д., проф. **Ж.И. Намазбаева**

Редакция алқасы:
PhD докторы, гонорар-проф.
Н.А. Михайлова (Дюссельдорф),
PhD докторы **Н.Л. Нагибина**
(Берлин),
психол.ғ.д., проф.
А.Р. Ерментаева,
психол.ғ.к., доц. **Ж.К. Ибраимова,**
психология магистры
А.С. Косшыгулова
(жауапты хатшы)

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2016

Қазақстан Республикасының
мәдениет және ақпарат
министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген
№10103 - Ж

Басуға 07.07.2016 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 22.5 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 84.

050010, Алматы қаласы,
Достық даңғылы, 13.
Абай атындағы ҚазҰПУ

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

М а з м ұ н ы
С о д е р ж а н и е

Намазбаева Ж.И. Современные проблемы психологии жизненного пути человека в контексте обеспечения развития психологически здоровой личности..... **5**
Namazbaeva ZH.I. Contemporary issues of psychology of human life the way to the provision of mental health of the person.....
Нусипжанова Б.Н., Данлади-Бвай Д.Д. Саморегуляция эмоциональных состояний исполнителя вокально-эстрадной музыки..... **11**
Nusipzhanova B.N., Danladi-Bwai D.J. Self-regulation of emotional state of pop music artist.....
Джердималиева Р.Р., Елубаева М.А. Феномен эмоционального и сознательного отношения к музыке в эстрадном искусстве и исполнительстве..... **15**
Dzherdimalieva R.R., Elubaeva M.A. The phenomenon of emotional and conscious attitude to music in pop art and performing art.....
Ташимова Ф.С., Ризулла А.Р. Аль-фараби и представленность сверх-личности бога во внутреннем мире коллективного субъекта в психологии..... **19**
Tashimova F.S., Rizulla A.R. Al-farabi and the reflection of god's super-personality in inner world of collective subject in psychology...
Тажина Г.О. Предпочтения вида профессиональной деятельности в связи с специальностью обучения студентов..... **24**
Tazhina G.O. Relations between the preferences in professional activity and students' specialties.....
Shalabayeva L.I. Cooperation between children, integration of their joint activity..... **29**
Шалабаева Л.И. Балалар арасындағы ынтымақтастық, бірлескен іс-әрекет интеграциясы.....
Ибраимова Ж.К. Изучение проблем межэтнических отношений и общения в этнопсихологии..... **32**
Ibraimova ZH.K. The study of the problems of interethnic relations and communication ethnopsychology.....
Метербаева К.М. Мектеп жасына дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеуін қалыптастыру ерекшеліктері..... **35**
Meterbaeva K.M. Features of the building the coherent speech of preschool children.....
Орманова З.Қ., Әденқұл Г. Кәсіби психологтың психологиялық кеңес беру жұмысының ерекшеліктері..... **39**
OrmanovaZ.K., Adenqul G. Features of vocational counseling.....
Сатиева С.Ш. Краудсорсинг жастардың әлеуметтік белсенділігін арттыру әдістемесі ретінде..... **41**
Satiyeva Sh.S. Crowdsourcing as method of increase of social activity of youth.....
Касымова Г.М. Развивающие игры и игрушки в игровой терапии проблемных детей..... **45**
Kassymova G.M. Educational games and toys in play therapy for children with difficulties.....
Жубаназарова Н.С., Садыкова Н.М. Теоретический и экспериментальный анализ коммуникативной компетентности современной молодежи..... **49**
Zhubanazarova N.S., Sadikova N.M. The toretical and experimental analyses of modern youth communicative competence.....
Сейітнұр Ж. Индигендік психологияның отандық зияткерлік өнім жасаудағы рөлі..... **55**
Seiitnur Zh. The role of indigenous psychology in the creation of national intellectual production.....
Ибраимова Ж.Қ. Болашақ педагогтың басқарушылық мәдениетін қалыптастырудың педагогикалық технологиясын эксперименталды негізде зерттеу мәселесі..... **59**

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Психология», №2(47), 2016

Выходит с 2000 года.
Периодичность – 4 номера в год

Главный редактор
д.психол.н., проф.
Ж.И. Намазбаева

Редакционная коллегия:
доктор PhD, гонорар-проф.
Н.А. Михайлова (Дюссельдорф),
доктор PhD **Н.Л. Нагибина**
(Берлин),
д.психол.н., проф.
А.Р. Ерментаева,
к.психол.н., доц. **Ж.К. Ибраимова,**
магистр психологии
А.С. Косшыгулова
(ответ. секретарь)

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2016

Зарегистрировано
в Министерстве культуры и информации
Республики Казахстан
8 мая 2009 г. №10103-Ж

Подписано в печать 07.07.2016.
Формат 60x84 1/8.
Объем 22.5 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 84.

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального
педагогического
университета имени Абая

Ibraimova ZH.K. Questions experimental study of pedagogical technology of formation of administrative culture of the future teachers
Цепкова И.Б., Аксакалова М.К. Психологические подходы к феномену политического лидерства..... **63**
Tsepkova I.B., Axakalova M.K. Psychological approaches to a phenomenon of political leadership.....
Метербаева К.М. Балаларды мектепке дайындаудың психологиялық-педагогикалық аспектілері..... **67**
Meterbaeva K.M. Aspects of children's psychological and pedagogical preparedness for school.....
Власенко О.И. Арт-терапия: творчество как исследование..... **72**
Vlasenko O.I. Art therapy: how creative study.....
Косшыгулова А.С. Актуальные вопросы применения психотехнологии «ролевые игры» в образовательной среде..... **75**
Kosshygulova A.S. Actual questions of psychotechnologies "role play" application in the educational environment.....
Имангалиева Ш.Д. Тұлғаның әлеуметтік интеллектісін дамытудың жолдары мен әдістері..... **79**
Imangaliyeva Sh.D. Ways and methods of development social intelligence of the person.....
Садыкова А.Б. Повышение мотивации саморазвития посредством психотехнологий «Ролевые игры» и педагогические кейсы в условиях дуально-ориентированного образования..... **83**
Sadykova A.B. Increasing self-motivation through psychotechnologies "Role playing" and teaching cases in a dual-oriented education.....
Тукебаева С.А. Нарық жағдайында мамандық таңдаудың әлеуметтік-психологиялық мәселелері..... **87**
Tukebayeva S.A. Socially-psychological a profession problemy vybor in the conditions of the market.....
Нурбаева Т.С., Сатиева С.Ш. БАҚ-ғы тілдік қақтығыстарды сипаттаудың психологиялық негіздері..... **91**
Nurbaeva T.S., Satieva Sh.S. Psychological bases description of language conflict in the media.....
Лиясова А.А., Жұбаназарова Н.С., Ельшибаева К.Г. Девиантты мінез-құлықты жасөспірімдердің психологиялық ерекшеліктері жайында..... **94**
Liyasova A.A., Zhubanazarova N.S., Elshibaeva K.G. On the psychological characteristics of adolescents with deviant behavior.....
Ибашова М.С. Кеңес берудегі психологиялық әсер ету механизмдері..... **99**
Ibashova M.S. Counseling and psychological mechanisms of influence
Исабекова Т.Ш. Психологическая готовность будущих педагогов к педагогическому общению..... **102**
Isabekova T.Sh. Psychological readiness of future teachers to pedagogical dialogue.....
Кульназарова А.Ж. Проявление синдрома эмоционального выгорания педагогов..... **105**
Kulnazarova A.Zh. Display of syndrome of emotional burning of teachers.....
Есиргепова В.Ж., Батырова З.Н. Юридико-психологические аспекты правовой социализации личности..... **109**
Esirgepova V.Zh., Batyrova Z.N. Legal and psychological aspects of legal socialization.....
Мусирова Г.Б., Бижанова Г.К. Проблемы коррекционно-развивающего обученияидетей с умеренной умственной отсталостью **112**
Musirova G.B., Bizhanova G.K. The problems of correction-development training children with moderate mental retardation.....
Алькуатова А.Л., Тауекелова А.Е. Коллаборативная среда как условие формирования ценностных ориентаций современных школьников..... **116**
Alkuatova A.L., Tauekelova A.E. Collaborative environment as a condition of formation of valuable orientations of modern schoolchildren

Kazakh National Pedagogical National University named after Abai

BULLETIN

"Bulletin KazNPU named after Abai "
Series «Psychology»

№2(47), 2016

Editor in chief
doctor of psychological sciences., academician, professor
Zh.I. Namazbayeva

The editorial board members:
PhD, honorary-professor
N.A. Mikhailova,
N.L.Nagibina
PhD doctor of psychological sciences, professor **A.R.Ermentaeva**
candidate of pedagogical sciences, associate professor **J.K. Ibraimova**
Master of psychology **A.S. Kosshygulova**
(Executive secretary)

© **Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2016**

Registered in the Ministry of Culture and Information of the Republic of Kazakhstan
8 May 2009 №10103-Zh/Ж

Signed in print 07.07.2016
Format 60x84 $^{1}/_{8}$
Volume ? teaching and publishing lists
Number of copies 300, Order 84.

050010, Almaty, Dostyk avenue 13,
KazNPU anmed after Abai

Publishing House “Ulagat” of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Какина Д.Ш., Шаумен Г.С. Особенности проектного обучения в процессе подготовки социальных педагогов в Германии..... **119**
Kakina D. Sh., Shaumen G.S. Features of project-based learning in the preparation of social pedagogues in Germany.....
Алькуатова А.Л., Аймаганбетов Д.Е. Особенности ценностной сферы современных подростков..... **122**
Alkuatova A.L., Aymaganbetov D.E. Properties of valuable sphere of modern teenagers.....
Имангалиева Ш.Д. Әлеуметтік педагогика ғылымының қалыптасуы мен дамуы мәселелері..... **126**
Imangaliyeva Sh.D. Issues of origin and development of social pedagogy.....
Абаильденова Ж.Т., Кравцова Т.М. Система рекомендаций по повышению стрессоустойчивости слушателей учебного центра МВД республики Казахстан (г.Павлодар)..... **131**
Abaildenova Zh.T., Kravtsova T.M. The system recomendations to improve the stress listeners training Center of Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan (Pavlodar c.).....
Мазтаева Л.С., Күребаева Г.А. Баланы мектепке психологиялық жағынан даярлау маңызы..... **135**
Maztayeva L.S., Kurebayeva G.A. Problem of psychological preparation of the child for school.....
Ташмаганбетова Д.О. Мотивы и причины возникновения суицида в подростковом возрасте..... **139**
Tashmaganbetova D.O. The motives and causes of suicide in adolescence.....
Сембаева А.М. Психологическая поддержка и психопрофилактика детей с сахарным диабетом 1 типа..... **141**
Сембаева А.М. Psychological support and psychoprophylaxis children with type 1 diabetes.....
Беленко О.Г., Андреева Е.Н., Мазтаева Л.С. Роль микросреды в процессе формирования личности подростка..... **145**
Belenko O.Г., Andreeva E.N., Maztayeva L.S. Role of microenvironment in the forming process of the teenager personality
Умирбекова А.Н. Кіші мектеп жасындағы баланың әлеуметті интеллектісінің гендерлік ерекшеліктері..... **148**
Umirbekova A.N. Gender characteristics of social intelligence junior schoolchildren.....
Бекмуратова Г.Т., Молдақымет Б., Жармуханбетова Н.М. К вопросу о сохранении психологического здоровья студентов.... **152**
Bekmuratova G.T., Moldakymet B., Zharmuhanbetova N.M. Some features of students psychological health.....
Кенжебаева Қ.С., Майгельдиева Ш.М., Ерментаева А.Р. Болашақ педагогтердегі әлеуметтік интеллектінің жеткіліксіз деңгейінің сипаттамалық ерекшеліктері..... **155**
Kenzhebayeva K.S., Maigeldieva Sh.M., Yermentayeva A.R. Characteristic features of the insufficient level of social intelligence of future teachers.....
Тұрғанбаева Б.Ш. Интербелсенді оқыту - танымдық әрекеттің арнаулы ұйымдастыру формасы..... **158**
Turganbaeva B.Sh. Interactive learning as a special form of organization of cognitive activities.....
Кравцова Т.М., Хисматуллин Д.Р. Рекомендации по настрою спортсменов в период соревнований в индивидуальных видах спорта..... **164**
Kravtsova T.M., Hismatullin D.R. Recommendations for Psychological Self-Regulation of the Individual Athletes during Pre-competition and Competition Stages.....
Смольянинова Е.А., Нугаева А.Р. Эко-арт-терапевтическая среда как фактор эффективного обучения и социализации детей на примере программы "эко-арт клубов"..... **169**

Smolyaninova E., Nugaeva A.R. Eco-art therapeutic environment as a factor of effective learning and socialization of children in the example of program "eco-art club".....
Касымжанова А.А., Агададиева И.Р. Гендерный анализ ценностных ориентаций юношей и девушек 18-23 лет..... **173**
Kassymzhanova A.A., Agadadieva I.R. Gender analysis of boys and girls value orientations at the age of 18-23.....
Абдуллаева Г.О., Шеина В.Н. Мотивация учащихся к исследовательской деятельности как актуальная проблема психолого-педагогической практики..... **176**
Abdullayeva G.O., Sheina V.N. Motivation of students to research as actual problems of psycho-pedagogical practice.....

Білім және ғылым саласындағы бақылау Комитеті Алқасының (2003 жылғы 26 маусым №433-3 ж бұйрығы) шешімі негізінде Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршы журналының «Психология» сериясын психология ғылымдары бойынша диссертациялардың негізгі ғылыми нәтижелерін жариялайтын басылымдар тізбесіне енгізілгені туралы хабарлайды.

На основании решения Комитета по контролю в сфере образования и науки (приказ №433-3 ж от 26 июня 2003 г.) Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Психология» внесен в перечень изданий для публикаций основных научных результатов диссертаций по психологическим наукам.

On the basis of decision of Committee for control in sphere of education and science (order №433-3 ж from June 26.2003) Bulletin of Abai Kazakh national pedagogical university, series “Psychology” is included into the list of issues to publish the basic scientific results of dissertation of psychological sciences.

УДК:159.922.4

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Ж.И. Намазбаева – *д.психол.н., академик, директор НИИ Психологии КазНПУ им. Абая*

В данной статье рассматриваются современные проблемы жизненного пути человека с целью обеспечения развития психологически здоровой личности. Автор подчеркивает, что направленность жизни человека дает культура и ее ценности. Вместе с тем в социально-психологическом аспекте указана теоретическая проблема комплексного подхода к личности.

Ключевые слова: личность, ценность, духовность, нравственность, психологическое здоровье, деятельность, общества

Основой структуры реальности душевной жизни составляет взаимосвязь **самости и внешнего мира**. Ведь человек создает строение своей жизни с другими через приобретение **истории и культуры**.

Жизненный путь человека в психологической науке пришел из психиатрической науки (А.Адлер) [1]. Как известно, он выдвинул идею о базовой тенденции человека – стремлении его к превосходству. Однако ценными для психологии представляет его понятие о жизни. Такие, как жизненный план, жизнен-ные линии, стиль жизни [1]. В стиль жизни, как указывает он, входят уникальные соединения **черт**, **способов поведения и привычек**. В целом это и определяет своеобразную целостность жизни каждого человека. Понятно, что именно **стиль жизни** является показателем и главной ориентацией человека по отношению к миру.

В.Франкл [2], являясь представителем экзистенциальной психологии, говорит о том, что жизнь – целостность и ее невозможно понять вне исторического временного контекста. Интересно, что данный автор подчеркивает, что направленность жизни человека дает **культура и ее ценности**.

Научное же определение жизни принадлежит Шарлоте Бюлер [3]. Она является представителем немецкой школы. Изучая личные дневники подростков и юношей, она установила особенность их внутреннего мира. Затем уже в Венском институте психологии она продолжила большое коллективное исследование и изложила их результаты в своем труде в 1933 году «Жизненный путь человека, как психологическая проблема». А в 1970 году Ш.Бюлер была избрана президентом Международной ассоциации гуманитарной психологии.

Что же составляет сущность и ценность ее исследований по обсуждаемой проблеме. Нам представля-ется, что именно в настоящее время ее мысли о жизни человека являются важными как для психологиче-ской науки, так и для психологической практики.

Во-первых, ею впервые выделены жизненные циклы человека. Главными при изучении жизненных циклов, по утверждению автора, являются связи между его фразами. Во-вторых, Ш.Бюлер дает собствен-ные измерения жизни в трудовой сфере, в профессиональной сфере и в семейной жизни. Здесь явно выделяется идея автора о том, что фазы жизни человека имеют в основе развития целевые структуры личности – **самоопределения**.

Остановимся на фазах жизни, которые выделены ученым:

- Первая фаза от 16-20 лет характеризуется **отсутствием у человека собственной семьи и профессиональной деятельности**.
- Вторая фаза с 16-20 лет до 25-30 лет. В это период индивид **пробует себя** в различных видах трудовой деятельности, имеет **различные знакомства с противоположным полом**.
- Третья фаза от 25-30 лет до 40-50 лет. В этой фазе человек находит свое **призвание** или **профессио-нальное занятие**, у него образуется **своя семья**.
- Четвертая фаза от 45-50 лет до 67-70 лет, в которой человек завершает профессиональную деятельность. Эту фазу отличает старение, душевный кризис, связанный с уходом из семьи взрослых детей, внуков.
- Пятая фаза от 65-70 лет до смерти. Здесь большинство людей оставляют свою

профессиональную деятельность, которую заменяет хобби.

Наиболее ценными для нашего времени являются идеи Ш.Бюлер о том, что главной движущей силой развития являются врожденное стремление человека к самоосуществлению или самореали-зации, то есть это итог жизненного пути. В таком случае ценности и цели, к которым мы стремимся осознанно или неосознанно, получили адекватную реализацию.

Причем **самоосуществление** может быть достигнуто только путем целеустремленной жизни, через постоянную творческую работу, позитивности и созиданию. Ш.Бюлер рассматривает его как **итог** и как **процесс. В разном возрасте** критерии самоосуществления отличаются **своеобразием.** Например, у детей до полутора лет – **хорошее самочувствие.** В возрасте от 12-18 лет это **переживания по поводу заверше-ния детства.** В возрасте от 15 до 50 лет – **самореализация**. И, наконец, от 65 до 80 лет и далее – **самозавершенность**.

В настоящее время для реализации психологических аспектов воспитания важно учитывать то, что полнота и степень самоисполненности зависит от многих факторов. В семье, в дошкольных учреждениях, школе, в вузах человеку необходимо помогать ставить такие цели, которые наиболее адекватны его внутренней сути. Такую способность автор называет **самоопределением**.

Сотрудники НИИ Психологии в одном из исследований личности современной молодежи установили, что в ряде случаях у половины испытуемых, как у студентов, так и у наставников и ППС низкая психоло-гическая культура, психологическая компетентность, незнание собственных индивидуальных психологи-ческих особенностей, как положительных, так и своеобразных. Многие студенты младших курсов не могли выделить свои призвания, а наставники, порой даже и не понимали, что они должны работать в этом направлении и оказывать специальную социально-психологическую и педагогическую помощь. В одном из экспериментов нами выявлялись знания у преподавателей и наставников возрастных особенно-стей студентов разных курсов. Известно, что каждый возраст человека имеет психологические возраст-ные закономерности психики, которые установлены психологической наукой. В практике в учебно-вос-питательном процессе зачастую эти закономерности не учитываются. Мы поддерживаем идеи Ш.Бюлер о том, что низкий уровень обладания жизненными целями приводит зачастую даже к нарушению психоло-гического здоровья человека. Эти факты были подтверждены в исследованиях сотрудников НИИ Психологии. Остановимся на характеристике результатов этого исследования.

Процессы глобализации и культурной интеграции, высокий темп развития информационных техноло-гий определяют основные приоритеты современного образования. В связи с этим особое значение приобретает вопрос **психологического здоровья** субъектов образовательного процесса [4]. Поэтому создание здоровьесберегающей акмеориентированной среды в образовании составляет особую значи-мость и **актуальность**. Это предполагает создание условий для нормального протекания учебного процесса и сохранение здоровья учащихся в процессе учебно-воспитательной деятельности, что способ-ствует реализации интеллектуально-творческого потенциала личности.

Управляемость такого процесса в значительной мере зависит от разработанности психодиагностиче-ского обеспечения учебного занятия с позиций сбережения здоровья. В социально-психологическом аспекте здесь вырисовывается теоретическая проблема **комплексного подхода к личности**, что предпо-лагает выделение **критериев**, определяющих состояние психологического здоровья субъектов образова-ния, а в практическом плане на основе теоретико-методологических данных создание **здоровьесберегаю-щих технологий** для субъектов образовательного процесса.

Итак, названные проблемы невозможно решить без научно-практического психологического обеспе-чения учебно-воспитательного процесса. Актуальность развития психологической науки и практики в этом контексте очевидна. В Казахстане в 2009 году был открыт первый в стране НИИ Психологии при КазНПУ им.Абая. Одним из научных направлений института и является экспериментальные исследова-ния по **развитию психологического здоровья субъектов**

образования [4].

Анализ современных проблем психологического здоровья в Казахстане позволяет выделить ряд основных тенденций: постоянный рост числа лиц, употребляющих наркотические вещества, алкогольную и табачную продукцию, снижение показателей психического здоровья. Можно назвать целый ряд причин, как биологических и так социальных. Большую роль играет зависимость поведения учащейся молодежи от степени негативного влияния социальной среды, отсутствия системы профилактики, защищающей потенциал психосоматического здоровья развивающейся личности.

Теоретико-методологическую основу данного исследования составляет **комплексный подход** к разра-ботке теории развития личности, при котором обязательным является учет взаимосвязи критериев, компонентов и уровней развития личности при создании специальных условий в психологическом сопровождении участников образовательного процесса. В связи с данной идеей нами разработана **автор-ская теоретическая модель развития личности, состоящая из трех блоков**, содержание которых позволяет установить особенности, критерии психологического здоровья, их взаимосвязь, разработать и внедрить в практику современного учебно-воспитательного процесса социально-психологические тренинги, способствующих развитию здоровьесберегающей акмеоориентированной среды.

Блоками модели являются: **личностный, учебно-профессиональный и социально-психологиче-ский**. Сотрудниками НИИ Психологии экспериментально доказана практическая значимость выделенных в теоретической модели содержательных компонентов. Полученные данные активно внедряются в учебно-воспитательный процесс.

Таким образом, **объектом** исследования является развитие личности, а **предметом** процесс развития психологического здоровья учащейся молодежи в специально созданных условиях.

Мы считаем, что успешность современного учебно-воспитательного процесса определяется научным обоснованием его психологического сопровождения, направленного на развитие психологического здоровья субъектов образования.

В соответствие с научным аппаратом исследования нами предложены и внедрены методы, содержа-ние, условия по созданию здоровьесберегающей акмеоориентированной среды, направленной на развитие психологического здоровья учащейся молодежи.

На основе теоретико-методологической идеи исследования - комплексного подхода к развитию лично-сти, была разработана программа социально-психологических тренингов (СПТ). В ней отражена взаимо-связь трех блоков теоретической модели развития психологического здоровья учащейся молодежи.

В ходе эксперимента нами рассмотрены следующие компоненты и критерии развития психологиче-ского здоровья личности (см. Модель рис.1)

Важным теоретическим аспектом нашего исследования является учет **взаимосвязи блоков** модели**.** В соответствие с этим в экспериментальной работе рассматривались индивидуально-типологические особенности участников, свойства темперамента, типы работоспособности и рекомендуемые виды учебных заданий.

Роль темперамента в труде и учебе заключается в том, что от него зависит влияние на деятельность различных психических состояний, уровней нервно-психического напряжения, вызываемых физической средой, эмоциогенными факторами, педагогическими воздействиями (например, оценка деятельности, ускорение темпа работы, дисциплинарные воздействия и т.п.). Деятельность же осуществляется не темпераментом, а личностью.

Особенности темперамента выступают, прежде всего, в своеобразии способов, а не в эффективности деятельности. Лица с противоположными по подвижности темпераментами прибегают в одной и той же трудовой ситуации и к различным тактикам действий [5]. В данном научном проекте темпераментальные свойства изучались в связи с их влиянием на стрессоустойчивость, социальную адаптацию и развитие индивидуального стиля в выполнении учебных заданий.

Индивидуальный стиль работы, ритм распределения сил при выполнении заданий кроме базовых психологических отраслей изучается также в инженерной психологии, психологии труда, психофизиоло-гии, организационной психологии и эргономике. Внутренними факторами работоспособности являются: характер ответных реакций, решений и рабочих действий, обусловленных требованиями производствен-ного процесса; состояние различных органов и систем, в первую очередь тех, которые участвуют в данной специфической работе (нервная

система, двигательный, зрительный анализаторы, сердечнососу-дистая, дыхательная системы и т.п.), нервно-эмоциональное состояние, степень утомления. Распределе-ние сил в выполнении задания психофизиологии связывают с особенностями протекания динамического степеотипа. «…периодизацию физиологических функций организма человека можно рассматривать как сложную систему рефлексов. В основе … периодики лежит главным образом механизм образования условных рефлексов на время действия факторов внешней среды» [2]. Темпераментальные свойства, как психофизиологическая основа развития психологического здоровья, изучалась с помощью общего анализа продуктов деятельности, поведенческих проявлений в процессе СПТ, методики «Теппинг-тест», анкетирования, самоотчетов и бесед, с применением метода экспертных оценок.

Проведен контент-анализ полученных данных, по индивидуальному стилю работоспособности. Были выделены единицы анализа. В таблице 1 показаны формы учебных заданий и взаимосвязь выделенных единиц анализа.

Таким образом, полученные сведения позволяют выстраивать содержание учебных заданий, этапов занятия в соответствие со спецификой учебной группы и каждого участника, предусмотреть формы адаптации к различным формам учебной деятельности.

Очевидно, стиль работоспособности зависит и от внешних условий. Переходя к описанию взаимосвя-зи *индивидуально-типологического* и *социально-психологического блоков* в нашем экспериментальном исследовании психологического здоровья, рассмотрим взаимосвязь темперамента, стрессоустойчивости, копируемых в группе стратегий совладания, социально-психологические процессы в учебных группах, динамику группы, этапы, стиль управления, роли.

В целом сегодня можно говорить о фактически сложившемся интегративном личностно-ситуацион-ном подходе, который способствует новому пониманию отношений «личности» и «среды». Согласно данному подходу, люди отличаются по степени проявления стабильности их личностных особенностей в разных ситуациях. Ситуации отличаются друг от друга по тому, насколько они способствуют или препятствуют проявлению индивидуальных различий людей, а люди с определенными личностными особенностями имеют тенденцию выбирать определенные типы социальных ситуаций. Работа влияет на качество восприятия и оценки проблемных ситуаций путем периодического «столкновения» личных способностей, возможностей, навыков с требованиями профессиональной деятельности.

Итак, копинг-стратегиями или совладающим поведением называют поведение, направленное на устра-нение или уменьшение силы воздействия стрессогенного фактора на личность. Успешность адаптации к стрессам определяется уровнем развития копинг-ресурсов. Виды копинг-ресурсов:

- физические (здоровье, выносливость и т.п.);
- психологические (убеждения, самооценка, локус контроля и т.п.);
- социальные (социальные связи человека и т.п.).

Существует широкий диапазон стратегий копинг-поведения, систематизация и описание которых представлены в ряде работ [5].

Следующим этапом исследования было изучение стрессоустойчивости, для чего также была примене-на группа методик. Основной была м**етодика** «Копинг-стратегии». Она позволяет выявить стилевые особенности реакций на стрессовые и трудные жизненные ситуации, которые могут передаваться в процессе социализации и воспитания. Копинг-стратегии руководителя зачастую сказываются на особенностях стрессоустойчивости в группе, которой он руководит.

Анализ литературы показал, что нарушения психического здоровья есть следствие индивидуальной социализации. До сих пор это идея является базовой в различных направлениях психологии и тщательно разрабатывается представителями в психоанализа. Такой взгляд характерена и для направлений современной психологии и отчетливо представлен гуманистической психологии, в частности, в работах А.Маслоу, Э.Фрома, К.Хорни, К.А. Абульхановой-Славской, Г.С. Абрамовой и др. [6, 7, 8, 9, 10].

К.Лестер, [11] исследуя процессы социализации человека в тоталитарных обществах, показал, что обладая опытом социальной жизни в таком общежитии, индивид обычно вынужден отказываться отчасти своего Я путем принятия и выполнения социальных ролей. Но, по его

мнению, наибольшую невротиза-цию создает несоответствие представлений индивида о своем реальном и идеальном Я. Идеальное Я, формируемое социумом, указывает, как правило, на несовершенство реального Я. Это выражается в формах вины, тревоги, личностной деструкции и др.

Также многие исследования подчеркивают, что конфликтные ситуации, сложности в самореализации возникают в связи с рассогласованием ролевых ожиданий, как на внутриличностном так и в межлично-стном планах.

В эксперименте нами изучались взаимосвязь копингов руководителей групп, и доминирующих предпочтений в самой учебной группе. Наши выводы основывались на результатах использованных нами тестов, сравнивались с данными других исследователей, в которых был представлен анализ ситуационно-го контекста копинг-поведения руководителей разных групп. Многие руководители с проблемно-ориентированной стратегией копинга считают, что наиболее стрессогенные проблемы связанны с услови-ями труда, обеспечением помещениями и оборудованием, финансовыми ресурсами и внешнеэкономиче-скими факторами.

Для группы с эмоционально-ориентированной стратегией наиболее стрессогенными являются ситуа-ции, связанные с межличностными отношениями, психологическим климатом, неуважением и непонима-нием со стороны представителей референтных групп. Таким образом, наиболее стрессогенными для этой группы являются субъективное восприятие ситуаций.

Третья копинг-стратегия избегания (отвлечения) – это ситуации, связанные с выполнением непосредственных должностных обязанностей, с системой подчиненности, ответственности и подотчет-ности, с принятием и согласованием решений и другими функциями управления.

И, наконец, при выражено четвертой копинг-стратегии поиска социальной поддержки, участники считают проблемными, ситуации связанные с неудовлетворенностью взаимоотношениями в коллективе, социально-психологическим климатом, недостаточным уважением со стороны подчиненных и коллег.

Копинг-стратегии учащихся и стили управления группой мы сравнивали с умением учитывать стрессогенный период работы, характерный для индивидуального стиля и ритма выполнения задания, обнаруженный в вышеописанном контент-анализе. Также проведено их сравнение с умением учащихся учитывать свой ролевой, личностно-профессиональный репертуар в группе и саму динамику группы. Это позволило выявить актуальные способности субъектов образовательного процесса к саморегуляции, саморефлексии и другим формам самореализации. На этой основе выработаны методы активизации здоровьесберегающих навыков учащейся молодежи.

Следует подчеркнуть, что в социально-психологические тренинги (СПТ) включены техники, методы и методики, носящие не только просветительские, консультативные, профилактические и коррекционно-терапевтические функции, но и те технологии, которые носят диагностический характер. Среди них можно выделить методику диагностики деловых ролей, методику копинг-стратегий, модифицированную нами методику «Личностный дифференциал», техники транзактного анализа общения, проективные методы психодиагностики личности, медитативные визуализации, арт-терапевтические методики, динамическую игру «Поменяйтесь местами», навыки выражения чувств, ТА методику «Поглаживания-комплименты», технику «Я-сообщения», технику самоотчета при решении креативных задач, ролевую игру «Работодатели и сотрудники» и др. [4, 6].

Анализ результатов эксперимента показал следующее.

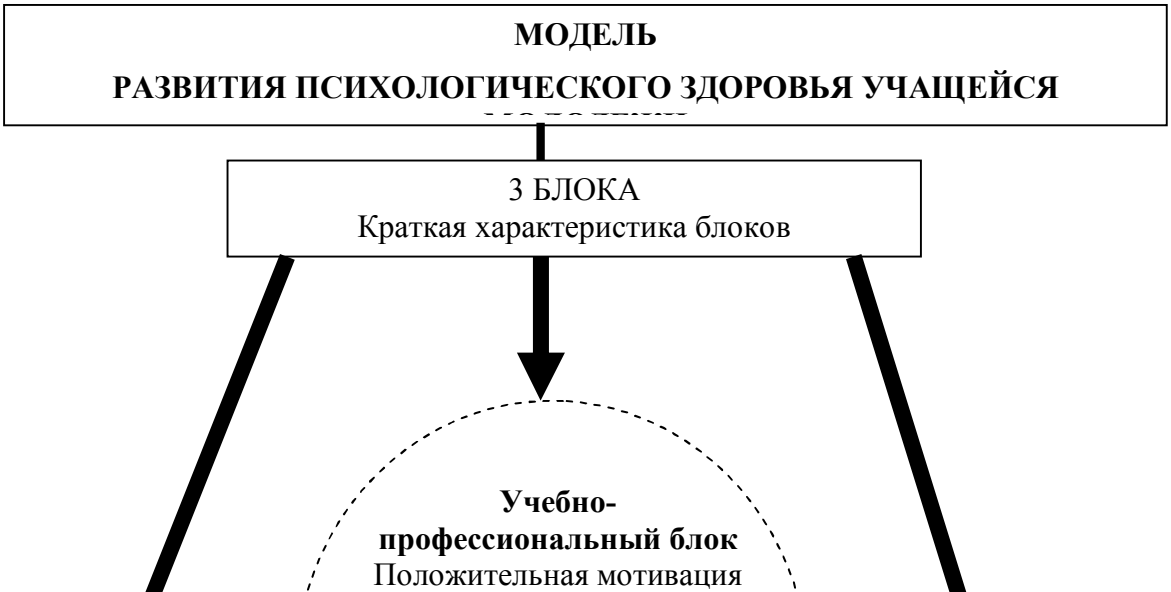
- **Комплексный** подход к изучению психологического здоровья личности, использование нашей **трехкомпонентной модели** позволил выявить систему **взаимосвязи** различных его компонентов
- Гибкая по своей структуре **трехкомпонентная модель** может включать в себя различные группы методов, исходя из конкретных задач обучения и развития. Она дает возможность субъектам проявлять творчество в самопознании, в активном преобретении здоровьесберегающих навыков и умений. Предло-женные СПТ в рамках модели могут быть

дополнены, видоизменены. Однако, при этом, по нашему мнению, общая идея комплексного подхода к взаимосвязи всех блоков модели должна сохраняться. Только в таком случае можно говорить об успешной реализации принципов целостности и гуманности личностно-ориентированного образования.

- Разработанные и адаптированные нами технологии для развития психологического здоровья способ-ствовали осуществлению индивидуального подхода в учебно-воспитательном процессе, т.к. нами приме-нен широкий спектр количественных и, что самое важное, **качественных методов** изучения личности.
- Модифицированные нами методики, упражнения, техники могут применяться не только психолога-ми, но всеми участниками учебно-воспитательного процесса, для работы специалистов в сфере практиче-ской психологии образования.

Таким образом, идея обязательного психологического сопровождения деятельности субъектов образовательного процесса, выраженная в создании здоровьесберегающей среды, основанная на научных данных, получила свое подтверждение в данном исследовании. В дальнейшем предполагается углубление изучения факторов, влияющих не только на развитие психологически здоровой личности в зависимости от возраста, этнических особенностей, социального положения и т.д., но и для оптимального решения вопросов жизненного пути человека и в итоге для его полной самореализации.

Рис. 1 Трехкомпонентная модель развития психологического здоровья учащейся молодежи



1 Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. - М., 1995.

2 Франкл В. Человек в поисках смысла. - М., 1990.

3 Bьhler Ch. Basic theoretical concepts of humanistic psychology. – Amer. Psychol., 1971, v. 26, No. 4.

4 Намазбаева Ж.И., Лавриненко Н.С., Садыкова А.Б. Психологические основы формирования здоровой личности. - Алматы, 2011.

5 http://www.philosophyday.ru/philos-114-1.html Современная цивилизация и психическое здоровье личности. Другая философия / Психофизическая проблема в науке и философии.

6 Маслоу А. Теория человеческой мотивации / пер. А.М. Татлыбаевой; терминологическая правка В. Данченка - К.: PSYLIB, 2004.

7 Фромм Э. Иметь или быть? - М.: Прогресс, 1990.

8 Хорни К. Наши внутренние конфликты. - СПБ., 1997.

9 Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991.

10 Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов - М.: Издательский центр «Академия», 1999.

11 Lester C. Thurow. The Future of Capitalism. How Today's Economic Forces Shape Tomorrow's World. Penguin books, 1997.

Түйіндеме

Намазбаева Ж.Ы. - психол.ғ.д., академик, Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ директоры

Психологиялық дені сау тұлғаны дамытуды қамтамасыз ету контекстінде адамның өмір жолы психологиясының қазіргі мәселелері

Бұл мақалада психологиялық дені сау тұлғаның дамуын қамтамасыз ету мақсатымен адам өмір жолының қазіргі мәселелері қарастырылады. Автор адам өмірінің бағыттылығын мәдениеті мен оның құндылықтарынан болатындығын баса айтады. Сонымен қатар тұлғаға кешендік көзқарастың теориялық мәселелері әлеуметтік-психологиялық аспектіде көрсетіледі.
Түйін сөздер: тұлға, құндылықтар, руханият, адамгершілік, психикалық денсаулық, қоғам

Summary

Namazbaeva ZH.I. - d.p.s., Academician., Director of the SRI Psychology Abay Kazakh National Pedagogical University

Contemporary issues of psychology of human life the way to the provision of mental health of the person

This article discusses the current problems of the human way of life in order to ensure the development of a psychologically healthy person. The author emphasizes that the focus of human life gives culture and its values. However, the social and psychological aspects of this theoretical problem of an integrated approach to identity.

Keywords: personality, values, spirituality, morality, mental health, work and society

УДК 37.015.3:78

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ИСПОЛНИТЕЛЯ ВОКАЛЬНО-ЭСТРАДНОЙ МУЗЫКИ

Б.Н. Нусипжанова – *к.п.н., профессор, КазНАИ им. Т.К. Жургенова,*
Д.Д. Данлади-Бвай – *магистрант, КазНАИ им. Т.К. Жургенова*

Саморегуляция эмоциональных состояний исполнителя вокально-эстрадной музыки заключает в себе гибкое использование своих психофизических возможностей для поддержания полноценного творческого самочувствия в единстве "логического" и "художественного", " технологического" и "интуитивного". Управление вокалистом своим состоянием в исполнительских действиях предполагает регуляцию эмоций, интеллектуального потенциала с помощью таких профессионально-значимых личностных факторов, как рефлексия, самоанализ, эмоциональная устойчивость, внимание и др. В эстрадно-сценической деятельности музыканта-вокалиста саморегулйция эмоциональных состояний представляет собой целостный механизм в мобилизации психофизических резервов в выработке необходимого индивидуального стиля исполнительской деятельности.

Ключевые слова*:* саморегуляция, эмоции, состояние, вокалист, эстрадная музыка, исполнитель

Искусство музыкальной эстрады в современных условиях общественной жизни представляет собой самый популярный вид художественной культуры, становясь одним из наиболее социально отзывчивых и мобильных видов исполнительства. Только искусство вообще, эстрадное, в частности формирует чувственный, эмоционально-нравственный опыт, непосредственное эмоциональное отношение к окружающему миру, а музыка играет в нем главенствующую роль, так она способна специфическими средствами выражать проявления эмоций, отражать в художественных образах реальную действительность и раскрывать сущность человека в его многогранных и сложных взаимоотношениях с объективной реальностью.

Музыкально-исполнительская деятельность вокалиста эстрады подкрепляется желанием осуществлять художественные видения произведения в нахождении интонационно-образных и выразительных особенностей сценического мастерства, благодаря свободному владению эмоционально яркого, образного и убедительного выступления. Синтез исполнительских и вокальных качеств складывается не сразу, представляя собой сложный многогранный развивающийся процесс, в котором артистические, художественные, музыкальные способности помогают осуществлять исполнительскую деятельность, а она, в свою очередь, способствует полному открытию таланта и индивидуальности исполнителя. Стремление «управлять собой» ведет вокалиста эстрады на путь вариативного использования имеющихся в его арсенале коммуникативных действий, требующих свободу выбора в артистическом самовыражении, где питательной средой становятся регулярные контакты с музыкальным искусством.

Выразительность, простота и доступность исполняемого произведения, близкого и понятного массовой аудитории, делает его притягательным для всех категорий слушателей, не говоря уже о тех, кто испытывает особую привязанность к «легкому» жанру. Однако серьезную проблему в работе артиста-вокалиста эстрадного искусства представляет публичность выступления, ибо исполнитель, не умеющий преодолевать в себе страх, различные комплексы, то есть не умеющий быть искренним, воспроизвести соответствующий образ, не может быть убедительным. Чтобы иметь право выступать, надо чувствовать себя готовым, быть уверенным в том, что произведение, предназначенное для исполнения на концерте, подготовлено безукоризненно, ибо в противном случае оно принесет только вред и при неудачном выступлении может оставить травму на всю жизнь.

Только умелое и гибкое использование своих психофизических возможностей, обогащение всесторон-

ним владением приёмами саморегуляции способствует созданию максимальных условий для поддержания атмосферы полноценного творческого самочувствия. Владение навыками саморегуляции эмоциональных состояний в управлении собственных исполнительских действий обусловлено тем, что вокалист музыкальной эстрады заключает в себе особые способности осуществлять в процессе исполнительства должную саморегуляцию собственных проявлений в единстве «логического» и «художественного», «технологического» и «интуитивного». В частности, развивая идеи С.Л. Рубинштейна о становлении индивидом своей жизнедеятельности, К.А. Абульханова – Славская считает, что процесс развития саморегуляции эмоциональных состояний представляет собой соотношение внешнего и внутреннего свойств личности. Если первоначально осуществлять согласование своих особенностей с нормами деятельности, далее совершенствуется ее качества путем оптимизации своих возможностей, то впоследствии вырабатывается оптимальная стратегия и тактика, проявляя творческий характер своей активности, выходя за пределы деятельности, в осуществлении таких форм личностной саморегуляции, как инициатива, ответственность и т.д. С точки зрения К.А. Абульхановой – Славской, это и есть психологический механизм «авторской позиции личности» в профессиональной деятельности [1].

Познание самого себя и осознание своей самодостаточности в избранной специальности – чрезвычайно важная и значимая проблема для личностного становления и профессиональной саморегуляции исполнителя вокально-эстрадной музыки. Не случайно имеют место неугасающий интерес к данному явлению и попытка «разгадать» его механизмы с помощью исследовательских методов и подходов в различных областях научного знания. Проецируя и осуществляя в реальных условиях выработанные профессиональные приемы, сопровождаемые осознанным отношением к исполнительским действиям, вокалист эстрады постепенно мобилизует свой творческий потенциал в поисках эффективных средств деятельности в изменяющихся условиях познавательного процесса.

В результате саморазвития артист-вокалист получает мощный импульс к самоутверждению, способности к саморегуляции, которая, по мнению Т.В. Юровой, находит реальное воплощение в «умении воспринимать музыкальный текст с опорой на интонационно-смысловую модель, и адекватно этому транслировать собственное эмоциональное состояние, создавая благоприятные условия для вхождения в мир музыки…», «…выбирая оптимальные средства и способы осуществлять самоанализ и самооценку своей деятельности на личностном и профессиональном уровнях» [7, с.76-77].

На самочувствие исполнителя-вокалиста эстрады во время концертного выступления влияют не только общие закономерности стрессового состояния, но и художественно-творческие факторы, связанные с необходимостью активного воздействия на аудиторию слушателей. В частности, В.Ю. Григорьев утверждает, что в процессе выступления на эстраде у исполнителя изменяется процесс звукового развертывания сочинения, когда он опирается не на сознательный контроль, как это происходит во время репетиций, а в основном на интуитивные неосознаваемые механизмы. По словам автора, в эстрадном исполнительстве появляется особое состояние творчества, порождаемое общением со слушателем и желанием донести до него свое прочтение произведения [2].

Обобщая систематизируя психологические аспекты деятельности музыкантов, посвященные проблеме саморегуляции эмоциональных состояний, В.И. Петрушин аргументирует, что для успеха в ситуации публичного выступления исполнителю необходимо уметь приводить себя в оптимальное концертное состояние, которое имеет **три компонента: физический, эмоциональный, мыслительный**, каждый из которых нуждается в целенаправленной тренировке соответствующих действий – методов: аутогенного погружения, вживания в образ, идеомоторного адаптирования [5]. Со своей стороны А.Н. Павлов, изучая подготовку будущих музыкантов-исполнителей к концертной деятельности путем формирования у них эмоциональной устойчивости, выявляет специфику данной подготовки у лиц с различными типологическими особенностями высшей нервной деятельности и делает выводы о том, что тип саморегуляции зависит не только от темпераментных характеристик личности, но и от сложного комплекса причин, которые непосредственно влияют на профессиональную деятельность [4, с.82].

Не являются исключением и высказывания реформатора театрального искусства К.С. Станиславского, касающиеся проблемы саморегуляции эмоциональных состояний исполнителя. На наш взгляд, ценные суждения и рекомендации его вносят существенный вклад в подготовку музыканта-вокалиста эстрады в частности, это касается непосредственно психотехнических приемов, помогающих артистам успешно выступать на сцене. Рефлексивный анализ собственных негативных состояний на сцене позволил К.С. Станиславскому выделить общее сценическое самочувствие, состоящее из внешнего и внутреннего, где внешнее состояние складывается из составных частей – элементов, какими являются мимика, голос, интонация, речь, движение, пластика, физическое действие, общение, а внутреннее самочувствие включает в себя ум, внимание, волю. Внешнее и внутреннее сценическое самочувствие взаимно детерминированы [6, с. 297].

В целом, исходя из выступлений известных психологов, музыкантов-исполнителей и педагогов, имеющих отношение к исследованиям проблемы саморегуляции эмоциональных состояний артистов, можно утверждать, что на успешность исполнительской деятельности вокалистов музыкальной эстрады влияют такие личностные факторы, как рефлексия, самоанализ, самонаблюдение, эмоциональная устойчивость, внимание и др., которые, в свою очередь, позволяют осуществлять музыканту осознанную саморегуляцию.

Мы склонны утверждать, что саморегуляция эмоциональных состояний вокалиста музыкальной эстрады – это последовательный и многоступенчатый процесс, развертываемый в соответствии со спецификой и логикой каждой из составляющих его фаз. Выявление этой направленности в целом и деталях открывает доступ к установлению ключевых показателей данного явления. В качестве движущей силы процессов саморегулирования выступает противоречие между сформированной в сознании музыканта идеальной моделью опытного специалиста с присущим ему умениями саморегуляции и профессионально-значимыми личностными качествами, с одной стороны, реальным уровнем его профессионализма, степенью приближения к идеалу, с другой стороны.

Вокалист музыкальной эстрады должен быть хорошо осведомлен о содержательной направленности своей исполнительской деятельности и в связи с этим идти к ней, активизируя свои эмоции и волю, значимые ценности, профессиональное самосознание, подчиненное задаче самоопределения, познания и самооценке профессиональных качеств. Целостное сознание позволяет ему, на наш взгляд, «встраиваться» в коммуникативный процесс сценического действия и самому осуществлять саморегуляцию эмоциональных состояний. Выдвинутая стратегия саморегуляции – есть практическая и осознанная установка на творческое преобразование своих исполнительских действий.

Следует иметь в виду, что интеллектуальная сфера личности исполнителя-вокалиста эстрады становится основой опыта саморегуляции в каждой конкретной ситуации, организуя выступления в систему логического мышления, в результате чего осуществляется процесс познания и преобразования, накапливается интеллектуальный опыт, основанный на приемах аналитической умственной деятельности (самостоятельность, гибкость мышления, критичность, оригинальность, мобильность, профессиональная эрудиция, логичность, ясность ума и др.).

Считаем целесообразным указать на мнение Г.Г. Нейгауза, «… везде и всегда важна для роста и развития таланта общая культура, питательная среда, из которой музыкант черпает свои ассоциации, видения … Чем больше и шире знает человек все, что создано до него, тем больше нового открывает он на выбранном им пути» [3, с. 227]. Интеллектуальная саморегуляция исполнителя-вокалиста, получая зрелость и опыт в сценическом искусстве, определяется наличием развитого эмоционального самоконтроля – адекватного выражения эмоционального состояния в зависимости от ситуации. Причем механизм данной саморегуляции эмоциональных состояний зависит от свойств нервной системы вокалиста эстрады, эмоциональных реакций, усвоенных на протяжении индивидуального развития.

В профессиональной практике каждого вокалиста-исполнителя постоянно возникают различные ситуации, требующие проявления такого качества личности, как эмоциональная устойчивость, то есть способность к преодолению эмоционального перевозбуждения, сопротивлению сильным эмоционально напряженных неблагоприятным ситуациям. В данных случаях взаимодействие эмоциональной устойчивости и навыков саморегуляции позволяет верно воспринять, быстро проанализировать, оценить обстановку, выбрать оптимальную программу действий, использовать соответствующий темп, тембр голоса, его силу и эмоциональную окраску, подобрать убедительные вербальные и невербальные средства воздействия. Отмеченных положений придерживается П.М. Якобсон, свидетельствуя о том, что на основе эмоционального отклика на произошедшее возникает действенное чувство, затем – поступок. В результате повтора ситуаций аналогичные переживания «закрепляются», образуя эмоциональную установку, устойчивую форму реагирования на определенные явления. Так, образуется способность саморегуляции эмоциональных состояний как свойство личности [8, с. 8].

Для музыканта-вокалиста эстрады важно изучить существующие методы психорегуляции эмоциональных состояний: систему психорегулирующих воздействий, основы психофизической культуры, методики волевого саморегулирования, способы контроля и самоконтроля. В каждом конкретном случае необходимо искать пути, наиболее эффективные для исполнительского процесса, но при этом учитывать, что универсальные подходы (системный, аксиологический, компетентностный) должны постоянно сочетаться с индивидуально-личностным, учитывающие особенности – физиологические, психические, мировоззренческие и т.д., характерные именно для этой личности.

Очень важно в процессе подготовки к музыкально-исполнительской деятельности вокалисту эстрады осмысливать каждый из аспектов, составляющих её содержание, условия труда, требования, предъявляемые к специалисту. На начальном этапе становления артиста-профессионала необходима поддержка в

творческом осмыслении своей профессии. Следующий этап – адаптация к специальности, подготовка концертных выступлений, осмысление собственных эстетических идеалов и формирование мотивации к их достижению, чтобы научиться искать «свой» репертуар, стиль общения с публикой, осуществлять творческие проекты, неустанно вести поиск своего «Я» к обретению необходимого художественного пространства и это возможно только «во всеоружии многообразных средств: духовных, интеллектуально-эмоциональных, технологических» [8, с. 8]. Необходимо «вооружить» эстрадного исполнителя-вокалиста комплексом средств, предоставить ему «инструментарий» для постижения собственного художественного мироздания, дать ему представление о саморегуляции, как особом психическом явлении.

1 Абдульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980. – 336 с.

2 Григорьев В.Ю. Исполнитель и эстрада. – М.: Классика XXI в., 2006. – 156 с.

3 Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – 5 изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.

4 Павлов А.Н. Психологические условия оптимизации подготовки будущих музыкантов-исполнителей к концертной деятельности: Дис. …канд. псих. наук. – Нижний Новгород, 2001. – 153 с.

5 Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие. – М.: Владос, 1997. – 384 с.

6 Станиславский К.С. Работа актера над собой. Собр. Соч. Т.3. Гос. изд-во: Искусство, 1955. – 387 с.

7 Юрова Т.В. Проблема личностного развития школьников средствами музыки в контексте рефлексивного образования. – Владивосток, 2002. – 302 с.

8 Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1969. – 317 с.

Түйіндеме

Нусипжанова Б.Н. - п.ғ.к., профессор., Т.К. Жүргенов атындағы ҚазҰӨА,
Данлади-Бвай Д.Д. - магистрант, Т.К. Жүргенов атындағы ҚазҰӨА

Вокалды-эстрадалық музыканы орындаушының эмоциялық күйін бақылауы

Вокалды-эстрадалық музыканы орындаушының эмоциялық күйін бақылауы «логикалық» және «көркемдік», «техникалық» және «сезімталдық» бірліктегі шығармашылық өзін-өзі сезінуін толықтай қолдауға өзінің психофизикалық мүмкіндіктерін икемді қолданумен қорытындылауда. Орындаушылық іс-шараларда вокалисттің өзін-өзі бақылауы эмоциясын реттеп болжауы, кәсіби-маңызды тұлғалық факторлардың көмегімен зияткерлік әсер, рефлексия сияқты, өзі талдау, эмоциялық тұрақтылық, назар және тағы басқа. Музыкант-вокалшының эстрада-сахналық қызметте эмоциялық жағдайда өзін-өзі бақылауы қажетті жеке стильдегі орындаушылық қызметті өндіруде психологиялық резервтерді жұмылдыру арқылы бүтін механизмді ұсынады.

Түйін сөздер: өзін-өзі бақылау, сезімдер, күй, вокалшы, эстрадалық, иузыка, орындаушы

Summary

Nusipzhanova B.N. - c.p.s., professor. T.Zhurgenov KazNAA,
Danladi-Bwai D.J. - master. T.Zhurgenov KazNAA

Self-regulation of emotional state of pop music artist

Self-regulation of emotional state of pop music artist during performance includes the flexible use of their psychophysical abilities in order to maintain full creativity control of " logical " and " artistic ", “technological” and “intuitive” state of mind. Artist’s self-composure while performing presupposes regulation of emotions and intellectual potential through significant professional and personal factors, such as reflection, self-analysis, emotional stability, attentiveness and others. In pop music singer’s self-control of emotional state is a holistic mobilization mechanism of psychophysical reserves in the development of the necessary individual style of performing activity.

Keywords: self-regulation, emotional state, artist, music, creativity, self-control
УДК 37.015.3:78

ФЕНОМЕН ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И СОЗНАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКЕ В ЭСТРАДНОМ ИСКУССТВЕ И ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ

Р.Р. Джердималиева – *д.п.н., академик, КазНАИ им. Т.К. Жургенова,*
М.А. Елубаева – *ст.преподаватель, КазНАИ им. Т.К. Жургенова*

Диалектическая взаимосвязь категорий эмоционального и сознательного в эстрадном музыкальном искусстве и исполнительстве получает свою реализацию при формировании эмоционального отношения к произведениям в приобретении опыта сознательного восприятия их образного и жизненного содержания. Эмоционально-осознанное отношение непосредственно проявляясь в оценке воспринятого, развивается под влиянием музыкального репертуара, формируя его критерии и оценки. Эмоции и сознание, активно влияя друг на друга, создают условия для более энергичной работы восприятия, памяти, воображения, мышления, выступая не только как познание двух слагаемых мировоззрения личности, а как единство двух сторон художественного преобразования музыкальной действительности.

Ключевые слова: эмоции, чувство, сознание, разум, музыка, искусство эстрады, исполнительство

Проблема эмоционально-осознанного отношения в музыкальном искусстве имеет свои

специфические особенности, так как, благодаря эмоциональным переживаниям индивид не только чувствует и испытывает те или иные состояния, но и дифференцирует воспринимаемое, осуществляя оценку произве-дений с помощью интеллектуальных операций. Эмоциональное переживание содержания сочинения, таким образом, углубляется путем осознания его своеобразия, обогащая представления о выразительных средствах музыки. Эту особенность подмечает Л.С. Выготский, считая, что «всякое чувство имеет не только внешнее телесное выражение, но и внутреннее, сказывающееся в соответствии с чувством, переживаемым человеком в данный момент… Чувство, по его мнению, способно подбирать впечатления, мысли и образы, созвучные с ним, а мысль способна вызывать чувство» [4, с. 13-14].

Отмечая диалектическую взаимосвязь категории эмоционального и осознанного, со своей стороны подчеркнем: положительные эмоции при восприятии музыки стимулируют деятельность мышления, наполняя его эмоциональным содержанием, в то время как сознание, в свою очередь, направляет, корректирует и углубляет чувства. Представляя собой сложный психологический процесс, эмоционально-осознанное отношение к музыке получает свою реализацию непосредственно при решении трех задач:

- формирование эмоционального отношения к музыке на основе ее восприятия, требуя от обучаю-щихся эмоционального отклика на нее;

- формирование осознанного отношения к произведению в приобретении опыта сознательного восприятия музыки, ее образного и жизненного содержания;

- формирование деятельно – практического отношения к музыке в процессе ее исполнения.

Говоря о единстве эмоционального и рационального в музыке, Б.В. Асафьев отмечал: «Мы не только чувствуем или испытываем те или иные состояния, но и дифференцируем воспринимаемый материал, производим отбор, оцениваем, следовательно, мыслим» [1, с. 163]. Данной точки зрения придерживался и Б.М. Теплов, который утверждал, что значительным музыкантом может быть только человек с глубоким духовным, интеллектуальным и эмоциональным содержанием [7]. Сегодня не потеряло своей актуально-сти изречение римского философа Плутарха: «ум - это не сосуд, который надо наполнить, а пламя, которое необходимо разжечь». Искусство же, являясь универсальным методом воспитания и развития индивидуума, должно в этом играть одну из главных ролей, оно должно нести эмоционально-ценностную сущность.

Под эмоционально-сознательным отношением к музыке в эстрадном исполнительстве мы понимаем такое отношение, которое характеризуется эстетической значимостью для личности музыканта, наличием осознанной потребности в музыкальном искусстве и практического интереса к нему, базирующееся на единстве эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов мировоззрения. Сущность разви-тия позитивного эмоционально-сознательного отношения к музыкальному искусству характеризуется тем, что:

- чувства становятся всё более осознанными и мотивированными;

- происходит эволюция содержания чувств, обусловленная, как изменением образа жизни, так и появлением новых видов деятельности;

- меняется форма проявлений эмоций, их выраженностьв поведении, музыкальной действительности;

- возрастает значение формирующейся системы чувств и переживаний в развитии личности.

В данной связи существенная роль принадлежит музыкальному восприятию, которое, по словам психологов (Б.М. Теплов, В.Н. Мясищев, А.Костюк и др.), выступает как степень отражения в сознании предметов и явлений окружающего мира, непосредственно воздействующих на процессы восприятия. При этом Б.М. Теплов, занимаясь вопросами музыкальной психологии, утверждал, что музыкально-эстетическое восприятие – «это восприятие сначала чувствующее, а затем, как следствие, думающее и притом очень глубоко и проникновенно думающее. Хороший музыкант – кем бы он ни был – композито-ром, исполнителем или просто понимающим «слушателем», - должен быть человеком большого ума и большого чувства» [7, с. 42].

Практика свидетельствует о том, что эмоционально-осознанное отношение, непосредственно проявля-ясь в оценке воспринятого, развивается под влиянием музыкального репертуара, формируя его критерии и оценки. Здесь закономерно встает вопрос о требованиях к отбору произведений, включающего: тщательный анализ, целесообразность, художественную ценность, воспитательную направленность и др. Кроме того, при систематизации музыки важно учесть то, что данный процесс непосредственно опирается на взаимообусловленность эмоций и мышления, ибо понять произведение можно лишь прочувствовав, пережив и осознав, эмоциональный путь восприятия и оценки которого лежит через каждое сочинение и отношение к нему будет носить избирательный характер при условии, если ответная реакция личности поднимется до самого высокого уровня с известной долей интеллектуальных чувств. Дополняя друг друга, образуя неделимое целое, мышление и чувство ведут к всестороннему пониманию музыки, вызывая эмоциональную отзывчивость, активность в проявлении интереса к ней, увлеченность, любознательность, желание высказать свое мнение, свою точку зрения о произведении и т.п.

Вместе с тем, чтобы понять музыкальное сочинение, необходимо провести аналитическую работу. В частности, С.Е. Фейнберг прямо указывает: «…Музыке, прежде всего, свойственна логика. Как бы мы не определяли музыку, мы всегда найдем в ней последовательность глубоко обусловленных звучаний. И эта обусловленность родственна той деятельности сознания, которую мы называем логикой» [8, с. 502]. Именно за основным эмоциональным откликом, ярким, иной раз зрительным представлением, кроется аналитико-синтетическая работа сознания слушателя, направленная на освоение внутренней структуры слухового материала.

Профессиональное мировоззрение музыканта-исполнителя, на наш взгляд, выступает как система знаний, взглядов, идеалов, определяющих отношение его к избранной специальности и к самому себе, включающее понимание и эмоциональную оценку музыкального искусства. Неспешное движение мысли, глубокое философское размышление повышают мировоззренческий потенциал личности, выдвигая на передний край самые сложные и трудные проблемы: жизнь, смерть, человек, судьба, любовь и др., которые, благодаря музыке, становятся доступными для восприятия, вызывая раздумья, душевные переживания и эмоции. Причем проникновение во внутренний мир музыкальных произведений – лишь первая фаза постижения действительности, точка субъективного слияния композитора, исполнителя и слушателя. Здесь неминуемо следует вторая, посткоммуникативная фаза: погружение художественного восприятия мира в реальную жизнь. В данном процессе рефлексия мировоззрения включает переработку информации, создавая исполнительские трактовки и слушательские оценки путем улавливания раздраже-ний, их анализа и синтеза, конечной многообразной реакции.

«Искусство – есть непосредственное созерцание истины или мышление в образах», - подчеркивал В.Г. Белинский, неоднократно утверждая мысль о единстве, целостности, органичности слияния разума с чувством: «чувство есть бессознательный разум, а разум есть сознательное чувство» [3, с. 311]. Чувства, воплощенные в музыке, не тождественны жизненным, они всегда опосредованы художественным идеал-ом, системой ценностных представлений, что, в свою очередь, свидетельствует о взаимодействии эмоций и сознания в мировоззрении личности, применительно к профессиональной деятельности музыканта, овладевающего качеством выразительного художественного исполнения произведений. Благодаря музыкальному искусству в жизнедеятельности индивида сохраняется равновесие между такими «полюса-ми», как рациональное и эмоциональное, личностное и социальное. И если чувства и ум ищут гармонии, чтобы развиться в той мере, которая содержится в природных задатках и дарованиях каждого субъекта, то, будучи дополненными сильной волей, закаляемой в процессе музыкального исполнительства, они превращают их обладателя в творца общечеловеческих ценностей. Эта целенаправленная организация сознания достигается за счет сущностных сил музыканта: чувства, разума, воли, переживаний, способно-стей, опыта, содержащих в себе не только интуитивно-целостное, но и рационально-осмысленное представление о формах, свойствах и структурах окружающей действительности.

Необходимо отметить, что чувства, воплощенные в музыке, не тождественны жизненным, так

как они опосредованы художественным идеалом, системой ценностных представлений, связаны с общественным, социально-историческим содержанием. Характеризуя единство эмоционального и осознанного в музыкальном искусстве, как закономерный процесс, Г.М. Цыпин пишет: «Вне эмоций нет музыки. Вне эмоций нет, следовательно, музыкального мышления. Связанное прочнейшими узами с миром чувств и переживаний человека, оно эмоционально по самой своей природе». «Понимание музыки, ее формы и содержания способно во многом усилить соответствующее эстетическое переживание: иначе говоря, интеллектуальная активность трансформируется при определенных обстоятельствах в эмоциональную» [10, с. 142]. В музыкальных интонациях находит свое выражение и эмоциональная и рациональная сторона художественного образа, где каждый момент звучания имеет большое смысловое выразительное значение. Традиционно принято считать, что у музыки есть две существенные и как бы противоположные стороны: одна – это ее способность непосредственно и очень сильно воздействовать на чувство: трогать, волновать, потрясать; другая – музыка может передавать мысль, обобщение, заключающее в себе философскую идею. Борьба добра и зла, свободы и тирании, гуманности и человеконенавистничества, крушение чистых и добрых чувств при столкновении с действительностью или, напротив, торжество их при единоборстве со злом – таковы, к примеру, идеи, выраженные в целом ряде произведений. Таким образом, содержащиеся в музыке эмоции и обобщенные идеи воплощаются и реализуются в стройных формах, где художественная деятельность осуществляется при ведущей, направляющей роли разума, который избирает, контролирует, организует концепции художественного содержания.

Эстрадно-исполнительское искусство заключает в себе большие возможности в воплощении богатства средств художественно-образного содержания произведения, так как в музыкальных интонациях находит свою реализацию каждый смысловой момент выразительности звучания. Следовательно, исполнитель-ство в музыкальном искусстве эстрады – это не только донесение текстового содержания и смысловой «нагрузки» произведения, но и эмоционально-образная подача средств художественной выразительности, благодаря разнообразным звуковым «палитрам» тончайших нюансов интонационных элементов.

Представляя собой сложный психологический процесс, эмоциональность в эстрадном исполнитель-стве получает свою реализацию непосредственно при сознательном отношении музыканта к произведе-нию в приобретении опыта сознательного восприятия ее художественно-образного содержания и должного эмоционального зрительского отклика, за которым кроется аналитико-синтетическая работа сознания. Иными словами, только диалектическое единство чувства и мысли, рационального и эмоционального предполагает яркую, убедительную интерпретацию, ибо мысль, не согретая чувством, может привести музыканта при исполнении эстрадного произведения к абстрактному воспроизведению.

Практика художественного взаимодействия с эстрадной музыкой посредством ее восприятия выступа-ет, условно говоря, «общим знаменателем» многоступенчатого процесса целостного постижения искус-ства во всем разнообразии и в триединстве основных его участников – автора, исполнителя и слушателя, где в качестве значимого компонента выступают эмоции – живительный источник для полноценного «вхождения» в мир гармонии и красоты. Будучи значимым показателем общедуховной и профессиональ-ной культуры современного музыканта-исполнителя, эмоции являются неотъемлемым элементом его индивидуальности в любой сфере текущего художественного процесса, независимо от той или иной специализации. Искусное владение динамикой своих эмоциональных состояний, берущих свое начало не только из особенностей темперамента и возрастных характеристик личности, но и способов ее жизнедея-тельности, прежде всего, отличает специалистов, посвятивших себя искусству, которые, несмотря на их частую импульсивность и чрезмерное «погружение» в мир собственных чувствований и представлений, выражают гораздо большую предрасположенность к разумному расходованию их творческой энергии в сравнении с представителями других гуманитарных профессий.

Феномен эмоциональности и сознательности в эстрадном музыкальном искусстве и

исполнительстве определяется глубиной его восприятия путем сознательного постижения содержания произведения, активации работ ассоциативного мышления и воображения. Важно осознанно включиться в ту или иную сферу переживаний, моделируя свое эмоциональное состояние, ибо, по свидетельству Л.А. Баренбойма, «горячая эмоциональная отзывчивость на музыкальное произведение не только не находится в противо-речии с интеллектуальным его осмыслением, но, наоборот, получает почву, благодаря умному логическо-му анализу, который способен «выманить» нужную гамму чувств» [2, с. 23].

В эстрадно-исполнительском искусстве одна из труднейших задач – сохранить эмоциональную непосредственность при возрастающей сознательности к музыке и углублении ее и в содержание, и в технику – писал Б.М. Теплов. По его мнению, понять произведение можно лишь эмоционально пережив и осознав, что внеэмоциональный путь восприятия музыки невозможен [7, с. 93]. Причем, следует иметь в виду, что рациональность в искусстве эстрады предусматривает опыт сознательного восприятия и испол-нения произведений, так как важно не только чувствовать, но и понимать характер музыкальных образов, логику их развития, проникновение в идейную основу сочинения. «Художник не просто откликается переживанием на то или иное явление, событие, но и переосмысливает его, видит в нем то, что запечатлено в тех или иных образах искусства» [11, с.54].

Огромная сила художественно-образного воздействия музыкального искусства на человека заключает-ся в том, что она выражает эмоции и воспринимается ими. Однако, влияя не только на эмоции, но и на сознание личности, на ее мировоззрение и нравственный мир, музыкальное искусство способно выразить все оттенки эмоций, настроений, их движение, изменение. Необычайно сильно и непосредственно оно влияет на эмоциональную сферу индивида, объединяя его чувства и мысли в едином порыве. Особенность же эстрадной музыки состоит в том, что, определяя общую направленность переживаний, она вместе с тем вызывает индивидуальный отклик в душе каждого - сначала исполнителя, затем слушателя, ибо музыкальное искусство эстрады обладает могучей эмоциональной силой воздействия на человека, его отношения к миру и самому себе.

Эмоциональная сфера эстрадного исполнительства заключает одну из сторон личности, проявляясь, в свою очередь, в поведении, активном действии к окружающей действительности, стремлении познать новое, существенное. Необходимо постоянно помнить, что современной молодежи свойственны глубокая психологическая, эмоциональная гибкость и восприимчивость. Именно данное обстоятельство следует иметь в виду в музыкальном образовании будущих специалистов с учетом того, что эмоции в эстрадном искусстве являются «пусковым механизмом» продуктивного творчества, «источником сырья» для создания художественного образа, ибо, невозможно вникнуть в содержание музыкального образа внеэмоциональным путем.

Особую значимость в искусстве эстрады приобретает степень развития художественного мышления у музыканта-исполнителя. Не случайно Л.С. Выготский, изучая структуру сознания, подчеркивал, что «искусство - есть работа мысли, но совершенно особого эмоционального мышления» [3, с. 32]. О том, что чувства не просто отражаются в сознании, а, формируясь в деятельности, являются стимулом к дальней-шему, более полному знанию, - пишет С.Л. Рубинштейн [5], а В.Н. Мясищев экспериментально доказыва-ет зависимость психологических процессов восприятия, памяти, мышления, фантазии от эмоционального состояния личности, отмечая, что без эмоционального переживания невозможно мышление [4]. Обобщая высказывания ученых, можно констатировать: во всех сферах эстрадного исполнительства, мы наблюда-ем диалектическую взаимосвязь категорий эмоционального и сознательного, когда положительные эмоции стимулируют деятельность мышления, наполняя его эмоциональным содержанием, в то время как сознание, в свою очередь, направляет, корректирует и углубляет чувства. В итоге две противополож-ные по своей сути категории объединяются в единое целое.

Феномен эмоционального и сознательного отношенияк эстрадной музыке, на наш взгляд, заключается в способности активного проникновения в художественно-образное содержание произведений в процессе их восприятия и исполнения. Степень глубины осознания и

художественного их осмысления зависит от того, насколько индивид стремится разобраться в своих чувствах и впечатлениях, где анализ ему необхо-дим для их усиления и углубления. В данной связи примечательно высказывание В.А. Цуккермана: «Исполнитель, который и чувством, и разумом отдает себе отчет в том, что играет, что поет… - такой исполнитель парит над текстом; его чувству не только не наносится ущерб, но, наоборот оно раскрепоща-ется; мысль расчищает и освещает дорогу чувству» [8, с. 361]. Из этого следует, что мышление и чувство, дополняя друг друга, образуя неделимое целое, ведут к всестороннему пониманию и передаче идеи, образного содержания музыкального произведения.

Итак, обобщая вышеизложенное, отметим:

- эмоции и сознание взаимосвязаны, активно влияя друг на друга, так как положительные эмоции создают условия для более энергичной работы восприятия, памяти, воображения, мышления;

- от уровня развития эмоционально-осознанного отношения зависит полноценность восприятия и исполнения музыки, накопление музыкально-слуховых и образных представлений;

- взаимосвязь интеллектуального и эмоционального процессов следует рассматривать не только как познание двух слагаемых мировоззрения личности, а как диалектическое единство двух сторон художе-ственного преобразования музыкальной действительности.

Принимая во внимание вышесказанное, мы характеризуем феномен эмоционального и сознательного отношения к музыке в эстрадном искусстве и исполнительстве как **«многоуровневое психофизиологи-ческое единство всех исполнительских качеств, на которое непосредственно воздействуют разносторонние музыкальные способности личности».**

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 2 / Б.В. Асафьев, Изд. 2. – Л.: Музыка, 1971.

2 Баренбойм Л.А. Путь к музицированию: Исследование – Изд. 2-е, доп. – Л.: Советский композитор, 1979.

3 Белинский В.Г. Собр. соч. в 3-х т. Т.I Статьи и рецензии (1834-1841) – М.: ОГИЗ, 1948.

4 Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском творчестве: Психологический очерк. 3 изд. - М.: Просвещение, 1991.

5 Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: МПСИ, 2005.

6 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.: (Серия «Мастера психологии»).

7 Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Проблемы музыкальных различий. – М., 1961.

8 Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. – М., 1965.

9 Цуккерман В.А. Музыкально-теоретические очерки и этюды. – М.: Сов.к-р, 1970.

10 Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. Пособие для учащихся. – М.: Интерпракс, 1994.

11 Якобсон П.М. Психология и художественное восприятие. – Л., 1971.

Түйіндеме

Джердималиева Р.Р. - п.ғ.д., академик., Т.К. Жүргенов атындағы ҚазҰӨА

Елубаева М.А.- аға оқытушы., Т.К.Жүргенов атындағы ҚазҰӨА

Эстрадалық өнер музыкасы мен орындаушылығына эмоциялық және саналы қатынас феномені

Эстрадалық музыка өнері мен орындаушылығына эмоциялық және саналы диалектикалық қарым-қатынас категориясы шығармаға деген эмоциялық қатынастардың пайда болуы мен бейнелі және өмірлік мазмұндарды саналы қабылдау тәжірибесі мен астасады. Эмоциялық-саналы қатынас қабылдауды бағалаудан, музыка репертуарының әсері мен оның критерийі мен бағасын қалыптастыру арқылы дамиды. Эмоция мен сана бір біріне белсенді түрде ықпал етіп, қабылдау жұмысының, естің, ойлаудың жұмыс жағдайын жасайды, сол арқылы жеке тұлғаның екі түрлі жіктелген танымын емес, музыкалық шығарманың екі жақты көркем бірлігін құрайды.

Түйінсөздер: эмоциялар, сезім, сана, ақыл, музыка, эстрада өнері, орындаушылық

Summary

Dzherdimalieva R.R. - d.p.s. academician., T.Zhurgenov KazNAA

Elubaeva M.A. - senior teacher., T.Zhurgenov KazNAA

The phenomenon of emotional and conscious attitude to music in pop art and performing art

The dialectical relationship categories of emotional and conscious in pop music and performing art gets its implementation in the formation of emotional attitude to the works to acquire the experience of conscious perception of their imagery and content life. Emotionally-conscious attitude manifested itself in the evaluation of the perceived, developed under the influence of a musical repertoire, forming its criteria and evaluation. Emotions and consciousness, actively influencing each other, create conditions for more vigorous work of perception, memory, imagination, thinking, speaking not only as the knowledge of the two terms of outlook of the person, as well as the unity of the two sides of the artistic transformation of musical reality.

Keywords: emotion, feeling, consciousness, mind, music, pop art, performance

УДК 159.9(091)

АЛЬ-ФАРАБИ И ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ СВЕРХ-ЛИЧНОСТИ БОГА ВО ВНУТРЕННЕМ МИРЕ КОЛЛЕКТИВНОГО СУБЪЕКТА В ПСИХОЛОГИИ

Ф.С. Ташимова – *д.психол.н. профессор КазНУ им. аль-Фараби,*
А.Р. Ризулла – *магистр психологии, преподаватель КазНУ им. аль-Фараби*

В статье рассматривается значимость предсталенности Бога в коллективном субъекте, поставленная в работах аль_Фараби. В зависимости от субъектного отражения, сверх-личность Бога выступает: как стимулирующая психологическую защиту или инфантильные способы преодоления, является стержнем Самости, определяющей целостность и инсайты или неспособная противостоять теневым сторонам личности, как равный партнёр, обеспечивающий выход за пределы возможного или Сверх-сила, стимулирующая мазохизм, как способствующий продуктивным или непродуктивным стилям совладания и поиску смысла при его потерях.

Ключевые слова: субъект - как микрокосм, коллективный субъект, сверх-личность Бога, интимная личность, психологическая защита, стили совладания

Исходя из понятия «субъекта как микрокосма, в котором представлен весь макрокосм» по аль-Фараби, мы определяем субъекта как коллектив субъектов[1]. Как видим, выделяются два понятия «субъект как микрокосм», отражающий проблему понимания коллективного субъекта и понятие «представленность», определяющая основу теорий интроектов, представленности, персонализации, т.е жизни личности в других.

Согласно аль-Фараби этот определяющей стержень коллективного субъекта является представлен-ность надлунного мира, т.е. Первосущего в лице Бога и представителей подлунного мира. Подлунный мир представлен представителями домашнего очага, улицы, города, правителей и значимых людей различных обществ и времени. В коллективном субъекте – это интроекты (Фрейд), коллектив субъектов (С.Л. Рубинштейн), интимные собеседники (Франкл) интимные личности (Ташимова Ф.С.), начиная с предков, ближайшего и дальнего окружения [2].

Существенное значение в микрокосме имеет представленность Бога (Первосущего), являющегося Первопричиной бытия самого субъекта, изначально представленое божественное начало, стимулирую-щее возвышенные, творческие силы, способность к самотрансценденции и направляющие его на дости-жение высоких целей, определяющих смысл жизни в соответствии с принципами «надлунного» мира.

Какова значимость представленности сверх-личности Бога в психологии? Одним из первых данную проблему поднимает З.Фрейд [3].

Представленность Бога несёт в себе позитивное и негативное начало в работах Фрейда. Им выделяют-ся функции богов, которые являются проекцией желаний и потребностей самого человека. В своей работе « » З.Фрейд выделяет функции богов. Первоначально боги выполняют функцию защиты от неведомых сил природы, от смерти и, в дальнейшем, вознаграждают за страдания в культурном сообществе.

В процессе развития общества изменяются функции бога. С развитием общества и науки, когда раскрывается система знаний о мире и природе задача бога заключается в компенсации дефектов культуры и наносимый ею вред, вести счет страданиям, которые люди причиняют друг другу в совместной жизни, следить за исполнением предписаний культуры, которым люди так плохо подчиняют-ся. Самим предписаниям культуры приписывается божественное происхождение, они поднимаются над человеческим обществом, распространяются на природу и историю мира.

Представленность Бога по Фрейду, изначальная, зафиксированная в глубинных сферах бассознатель-ного. Она соотносится с представленностью личности отца, который коренится в «Эдиповом комплексе». «Психоанализ, - писал З.Фрейд, - научил видеть нас интимную связь между отцовским комплексом и верой в бога, он показал нам, что личный Бог психологически не что иное, как идеализированный отец...» [3, с. 48]. Детская беспомощность стимулирует

рождение потребности в защите, которую он находит в любящей защите отца. С одной стороны, сверх-личность бога защищает психику человека от врожденных переживаний бессознательного прошлого, усмиряет асоциальные влечения, выполняя функцию психоло-гической защиты. Диалог с Богом облагораживал понятия, удаляя из них всё примитивное, сотворял це-лостную систему учений, успешно взаимодействующих с наукой, сплачивал общество, нейтрализуя клас-совые, национальные и др. различия. В этом плане представленность Бога - это своего рода лекарство.

С другой стороны, представленность всемогущего Бога, стимулируя иллюзию бессмертия, отрывает человека от осознания времени жизни и самореализации. Человек, соотнося себя с личностью Бога, ощущает себя слабым, что обеспечивает различного рода комплексы. В этом плане, религия выступает в качестве болезни, отмечает Фрейд. Согласно Фрейда религия, несомненно, оказала человеческой культуре великую услугу. Но она не в состоянии обеспечить ощущение принципа реальности большинству людей и стимулировать преодоление.

Защита в лице сверхличности бога – это, своего рода, инфантильность. Рано или поздно человек дол-жен научиться опираться только на самого себя. В связи с этим, Фрейд провозглашает тезис «преодоле-ние против инфантильности». Он считает, что человек, отказавшийся от бога, оказывается не в простой ситуации, когда он должен осознать и принять свою беспомощность, осознать и принять себя в огромном мире не как центр творения и не объект божественной заботы, но результатом этого может стать чувство реальности и преодоление инфантильности. Он пишет, что человек в данном случае «попадет в ситуацию ребенка, покинувшего родительский дом, где было так тепло и уютно. Но разве неверно, что инфанти-лизм подлежит преодолению? Человек не может вечно оставаться ребенком, он должен, в конце концов, выйти в люди, в «чуждый свет». Мы можем назвать это «воспитанием чувства реальности», и должен ли я еще разъяснять Вам, что единственная цель моего сочинения – указать на необходимость этого шага в будущее?» [3, с. 61].

Значимость архетипической сверх-личности Бога отмечается у К.Юнга, который является основой всей творческой деятельности человека, его инсайтов и вещих сновидений [4-5]. К.Юнг, сын пастора евангелическо-реформатской церкви, более глубинно подходит к анализу личности Бога и значимости религии. С детских лет, существуя в религиозном окружении и проведя достаточно обширный анализ религиозной литературы, К.Юнг подчёркивает значимость религии в духовной жизни человека и в её стимулировании процессов преодоления и личностного роста. Также как и Фрейд, он считает, что религи-озность человека врожденная, наследуемая: через коллективное бессознательное. Юнг выводит из древности понятие «архетип» и вносит в него смысл унаследованной тенденции к образованию мифоло-гических (религиозных) представлений. Содержание архетипов может значительно колебаться в деталях, но при этом не теряют базовую схему. Поэтому у разных народов архетипы обнаруживаются в смысло-вом сходстве мифологии, обрядов и традиций. Они актуализируются у человека в снах, трансе, мистиче-ских откровениях, в учениях и представлениях о мире.

Божественное по Юнгу, - это коллективно вырабатываемая форма защиты от невроза. Поэтому она нужна человеку для психического здоровья. На современном Западе идеи архетипа используют не только в светской психотерапии, но и в религиозной (пастырская психология).

Представленность личности Бога соотносится с понятием Самости. Самость есть образ Бога; по крайней мере, она неотличима от него. Самость выступает интегративной характеристикой человека, объединяющей основные установки и психические функции, сферы сознательного, бессознательного личного и коллективного.

Авторитет, называемый Богом или "божьей волей", отражающее "действие неконтролируемых сил природы", рассматриваются как божественные, а не инстинктивные, необузданные потребности. Как внутренний авторитет, он присутствует изначально и проявляет себя в интенсивности тенденций, борющихся в ходе принятия решения человеком. В связи с этим, корни морали по Юнгу несомненно существуют, наравне с инстинктами, и имеют такую же принудительную силу. Объяснение борющихся тенденций во внутреннем мире человека "божьей волей" не только более выгодно, но и психологически более "корректно", поскольку это

отражает связь с предками, с жизнью их психики, с накопленным опытом, отражающим способы мышления, чувствования и поведения, доказавшие на опыте свою адекватность и полезность. В связи с этим, Юнг, предлагая понимать обнаруживаемые в себе импульсы как "божью волю", подчеркивает, не просто произвольность желаний и волеизъявлений, а некие абсолютные величины, с которыми нужно научиться правильно обращаться. Воля способна лишь частич-но контролировать их. Она в состоянии подавить их, но не изменить их природу, и то, что было однажды подавлено, выплывает снова, в другом месте и в измененной форме, но на этот раз - нагруженное раздражением, превращающим ранее безобидный природный импульс в нашего врага. Пределы самости широки и она находится целиком вне личностной сферы, если и являет себя нам, то лишь в виде религиозной мифологемы, а ее символы варьируют в диапазоне от высочайшего до наинижайшего.

Понятие Бог отражает светлое начало в самости, Тень отражает сатанинское начало. Эти два начала находятся в постоянном взаимодействии. " Образ Бога - внутри, не в теле..., а там, где понимание, там, где разум, там, где способность обнаружения правды, там Бог имеет свой образ" [5]. В связи с этим, когда говорят, что человек создан по образу бога, имеется в виду его разумение. Осознание того, что он создан по образу бога само по себе является стимулом к высшей духовности, поскольку Бог в понимании Юнга – есть высшая духовность.

Наряду с божественным началом в субъекте, отражающим архетип Персоны, значимую роль играет и сатанинское начало, отражающее архетип Тени. В условиях перемен в обществе, в процессе преодоления трудных жизненных ситуаций могут актуализироваться различные архетипы, как созидающие, божественные, так и теневые. Перевес сил зависит от сил подлунного мира, которые рассмотрим в дальнейшем. В своих «Поздних работах» К.Юнг определяет сферу бессознательного, как сферу божественного, являющегося первоисточником всех позитивных деяний и творений человека [5].

Особую значимость представляют работы Э.Фромма [6]. Человек, по Фромму – существо, оторвавше-еся от природы и материнского лона благодаря своим интеллектуальным способностям находится в постоянном поиске равновесия и гармонии с окружающим миром. В связи с этим, он должен найти смысл собственного существования, для осмысления своего назначения и полезности для мира, чтобы восстановить гармонию с ним, осознать значимость своей сопричастности к его достижениям. Кроме того, осознание смысла своего существования стимулируется пониманием ограниченности жизни, знание конца, в лице смерти. Это также служит мощным стимулом поиска своего собственного пути и реализа-ции целей, что постоянно порождает новые противоречия и недовольство достигнутым. Каждая достиг-нутая ступень оставляет человека недовольным и побуждает искать новые решения новые задачи и постоянное стремление познать новое для заполнения пустот в пространстве своих знаний и найти единство и гармонию с другими, с природой.

В поисках ответов на вопросы о смысле своей жизни и совладании с трудностями человек преодолева-ет границы своего организованного Я и соприкасается с бессознательным, преодолевая индивидуацию и ощущает чувство единения со Всем миром. Бессознательное, он определяет как часть самости, которая исключена из организованного Эго, которое мы отождествляем с нашим Я, – содержит и низшее и выс-шее, и худшее и лучшее. Его понимание бессознательного в принципе мало отличается от Юнговского, который определяет его как божественное и сатанинское (тень). Кроме того, единение со всей Вселенной также совпадает с Юнговским пониманием коллективного бессознательного являющегося средоточием всего человеческого опыта. Согласно позиций Э.Фромма, всё зависит от того, как представлена личность Бога.

Если он представлен как всемогущая и запредельная сила, предполагающая полное подчинение и поклонение, то человек теряет независимость и свободу, но получает взамен психологическую защиту и чувство сопричастности, стимулирующей своего рода гармонию взаимоотношений с миром. Насколько божество признается всемогущим и всезнающим, настолько человек считается бессильным и незначи-тельным, он добивается благоволения или помощи от божества только в случае полного подчинения. Повиновение сильной власти – один

из путей, на котором человек избегает чувства одиночества и ограни-ченности. В акте капитуляции он теряет независимость и цельность как индивид, но обретает чувство защищенности, становясь как бы частью внушающей благоговение силы [6, с. 75]. Такая представлен-ность личности Бога вызывает страх и трепет перед Сверх-силой и стимулирует раскаяние и повиновение высшей власти, при котором человек уничижает себя, на некоторое время, иступлено замаливает грехи, и впоследствии, он может опять повторять грешные поступки, поскольку ощущение вины не проработано и не до конца осознано самим человеком. Такой вариант представленности сверх-личности Бога – это отражение симбиотического союза супер-личности и мазохистически ориентированного человека. Чем совершеннее бог, тем более ощущение несовершенства человека.

Если Бог представлен как высшая человеческая самость, как супер-личность, на которого должен ориентироваться человек., то стимулируется развитие всех потенциальных ресурсов человека, развитие которых обеспечивает самосовершенствование и выход за пределы собственного Я, что и обеспечивает его единение с миром и нахождение своего места в мире, а также достижение своеобразной гармонии с миром. В данном случае, отношения с Богом представлены как партнёрские, диалогичные, стимулирую-щим пиковое осознание себя, саморазвитие и любовь к ближнему, как к себе самому. Это отражение того, чем человек потенциально является и каким он должен стать, это стремление к достижению величайшей силы, а не величайшего бессилия; добродетель – в самореализации, а не в послушании. В связи с этим, совершённый человеком грех не столько осуждается, сколько воспринимается с пониманием. Осознание вины человеком воспринимается как один из важных компонент опыта, стимулирующего изменения человека, его личностный рост. Осознание вины есть мощный стимул к изменению и компенсации содея-нного добрыми делами, связанными с фиксацией в смысловой сфере и обретения стилей преодоление в себе неконструктивных способов взаимоотношения к миру и к себе, порождающих отчуждение.

Представленность личности Бога как интимного собеседника в процессе преодоления человеком сложных жизненных ситуаций рассматривается в работах В.Франкла [7]. Он определяет субъекта как духовную личность, являющуюся частью Сверх-смысла, диалог с которым в сложных жизненных ситуациях, является «спасательным кругом». В своей работе «В поисках смысла» он раскрывает роль и значение диалога с интимным собеседником Богом, стимулирующим преодоления в самых невыносимых условиях концентрационного лагеря. Согласно Франкла, в этих условиях выживали те заключённые, которые вели диалог с Богом и занимались духовной деятельностью.

Представленность личности Бога отражается не только на формировании смысловой сферы [8], но и на особенностях совладания с жизненными трудностями [9-10]. В результате проведённых нами исследо-ваний была установлена взаимосвязь представленности бога и стилей совладающего поведения. У студентов с продуктивным стилем совладающего поведения Бог представлен как закон Вселенной, как абсолютный разум, диалог с которым раскрывает множество возможностей в решении проблем. Студенты данной группы обращаются к Богу в связи с духовным поиском, принятием решения в сложных жизненных ситуациях при возникновении тупиковых ситуаций или сдерживании в процессе реализации творческой энергии. Бог представлен как разумный, деятельный и творческий интимный собеседник, с которым они ведут диалог на равных.

У студентов с эмоционально-ориентированным стилем совладеющего поведения Бог как Сверх смысл, определяющий судьбу человека. То есть у студентов данной группы можно фиксировать некоторое осмысление фатальности жизни. Кроме того, личность Бога представлена как чудотворное, любящее, всепрощающее. Слабо выражено понимание Бога как определяющее меру и источника потенциальных возможностей. Анализ данных позволяет констатировать выраженность эмоционального компонета со слабой выраженностью когнитивного в отношении к личности Бога

У студентов социоцентричного стиля совладающего поведения Бог представлен как Сверх-сила и могущество, а также судья. Отличительной особенностью представленности Бога является понятие мерности. Бог представлен в данной группе как могущественный,

определяющий меру добра и зла Данная представленность Бога положительно коррелирует с особенностями студентов данной группы как способных строить позитивные отношения с людьми.

Таким образом, значимость личности Бога, как стержня духовного и творческого потенциала человека по аль-Фараби находит отклик в работах психологов в разных ипостасях: В зависимости от субъектного отражения, личность Бога выступает как стимулирующий психологическую защиту, даже когда он признаётся как результат человеческой фантазии, обеспечиваемый механизмами проекции. С другой стороны, как ограничивающий преодоление трудностей человеком, уповающего на силу Высшей инстан-ции, стимулирующего порождение инфантильных способов существования (Фрейд). Как стержень Самости, определяющий целостность субъекта и его гармонию с миром и противостоящего теневым сферам личности (К.Юнг). Как всемогущая и запредельная сила, стимулирующего повиновение и мазохистическую установку в мире и личности Бога как равного партнёра, интимного собеседника стимулирующего раскрытие резервных потенциалов личности и выход за пределы своих возможностей (Э.Фромм, В.Франкл), как определяющая продуктивные или непродуктивные стили совладающего поведения и смыслообразования.

1 Аль-Фараби. О достижении счастья. //Социально-этические трактаты. - Алма-Ата, 1973, - с. 275-350.

2 Ташимова Ф.С., Ризулла А.Р. К проблеме смыслообразования субъекта как многоликого мира. Saarbrucken, Deutschland: Lap lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG, Germany, 2012.

3 Фрейд З. Основной инстинкт. - М.: Олимп: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997, - с. 263 -313.

4 Юнг К. О психологии восточных религий и философии. - М.: Медиум, 1994, - 253 с.

5 Юнг К.Г. Поздние мысли // Собрание сочинений. Дух Меркурий / пер. с нем. - М.: Канон, 1996, - с. 343-373.

6 Фромм Э. Психоанализ и религия Сумерки богов. - М.: Политиздат. 1990, - с. 71-113.

7 Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер с агл и нем. / Под ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

8 Ташимова Ф.С. Психологический анализ субъектной детерминации смыслов - Алматы: «Қазақ университеті», 2011, Монография. - 287 с.

9 Ташимова Ф.С., Ризулла А.Р., Скаков Т.А. Смысл религии в различных направлениях психологии. «Вестник психологии» КазНПУ им. Абая, 2014, №2(39), с. 75-85.

10 Ташимова Ф.С., Ризулла А.Р., Скаков Т.А., Мухамбетова Р. Концепция Бога у студентов с разным стилем совладеющего поведения. Вестник Бишкекского государственного университета, 2014, №2(28), - с. 238-245.

Түйіндеме

Ташимова Ф.С. - аль Фараби атындағы КазҰҰ профессоры**,**

Ризулла А.Р. - аль Фараби атындағы КазҰҰ оқытушысы

Әл-фараби және психологиядағы ұжымдық субъекттің ішкі әлеміндегі құдайдың жоғарғы күш бейнесі

Мақалада әл-Фараби еңбектерінде берілген ұжымдық субъектідегі Құдай бейнесінің мәні қарастырылған. Субъектілік бейнеге байланысты Құдайдың жоғарғы күші психологиялық қорғаныс немесе еңсерудің инфантильді тәсілдері ретінде, инсайт және тұтастылықты анықтайтын әлде тұлғаның көлеңке жағына қарсы тұрмайтын, копинг-тің продуктивті және продуктивті емес стильдеріне ықпал ететін және мағынасын табатын ынталандыру көріністеріне мазохизмді, мүмкін және Жоғары күштің шегіне шығуды қамтамасыз ететін тең серіктес Өзінің негізі болып табылады

Түйін сөздер: субъект – микрокосм ретінде, ұжымдық субъект, Құдайдың аса мәртебелі тұлғасы, интимдік тұлға, психологиялық қорғаныс, ұстамдылық стиль

Summary

Tashimova F.S. - professor of Kazakh National University named after Al-Farabi,

Rizulla A.R. - teacher of Kazakh National University named after Al-Farabi

Al-farabi and the reflection of god's super-personality in inner world of collective subject in psychology

The article recovers the meaning of God's reflection for collective subject according to studying of al-Farabi. The super-personality of God could be the factor for psychological defense stimulation or for activation of immature copping strategies, it depends on subjective reflection. Such reflection is also the core for the Self, which determines the values and insights or which could not resist for shady sides of personality. It could be reflected as a equal partner, who lets to step up opportunity's border. One more image is the super-power which stimulates masochism and efficient and inefficient copping strategies. Such power also helps to find out the sense in case of its lack.

Keywords: subject - as a microcosm, collective subject, the super-personality of God, intimate personality, psychological protection, coping styles

УДК 159.9+378

ПРЕДПОЧТЕНИЯ ВИДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СВЯЗИ С СПЕЦИАЛЬНОСТЬЮ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Г.О. Тажина – *к.б.н., доцент кафедры «Журналистика и Международные отношения»*

Университет Международного Бизнеса

В статье рассматриваются проблемы формирования высококвалифицированных профессионалов, которая определяется как стратегическая задача высшего образования современного Казахстана. При этом в процессе профессионального становления личности особо выделяются профессиональные предпочтения и факторы профессиональной мотивации студентов.

Ключевые слова: специалист, профессия, профессиональные предпочтения, типы профессий, мотивация, выбор профессии

Проблема профессионального самоопределения молодежи, в частности, представлений о своем профессиональном «Я» тех студентов, кто уже в следующие полгода выйдет на рынок труда и будет производительной силой общества, является чрезвычайно актуальной.

Профессиональное самоопределение личности - сложный и продолжительный процесс, занимающий значительный период жизни. Его эффективность определяется степенью согласованности психологиче-ских возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономиче-ским условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры [1, с. 19; 2, с. 75].

Уже на стадии профессионального обучения начинается адаптация личности к будущей профессии, уточняются профессиональные притязания, и определяется «правильность выбора профессии». Т.е., проблемы профессиональных предпочтений на стадии высшего профессионального образования имеют непосредственное отношение к решению важных практических задач и определяют необходимость ее дальнейшей разработки. Предметом настоящего исследования являются предпочтения в профессиональ-ной деятельности у студентов, обучающихся разным специальностям.

Цель исследования – определение степени выраженности профессиональных предпочтений у студен-тов, получающих высшее образование по разным специальностям для повышения качества подготовки будущих специалистов. В связи с поставленной целью в работе решались следующие задачи: 1. Выявить виды профессиональной деятельности, предпочитаемые студентами различных специальностей. 2. Опре-делить факторы привлекательности профессии у студентов.

Для изучения профессиональных предпочтений студентов и их соответствия типу специальности, использовался «Тест на определение профессиональной направленности личности» Дж.Холланда [3]. Тест базируется на известной теории профессионального выбора, разработанной американским психологом Дж.Холландом и определяет склонности, способности и интересы человека в отношении к различным конкретным профессиям, т.е. определяет круг запросов личности в профессиональной сфере.

Для оценки уровня развития и роли мотивационного компонента в формировании профессиональной деятельности будущих специалистов в нашем исследовании была использована методика «Изучение факторов привлекательности профессии» В.А. Ядова (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана) [3, с. 168].

Для выяснения различий в профессиональных предпочтениях студентов разных специальностей ис-пользована процедура сравнения средних значений изучаемых показателей по критерию U Вилкоксона-Манна-Уитни [4, с. 97].

Исследование проводилось в осеннем семестре 2014-15 учебного года. В психологическом тестирова-нии участвовали студенты 4-х курсов - 154 человека, что составило 36 % общей численности студентов выпускных курсов. В т.ч. 114 девушек и 40 юношей, из них 123 человек обучаются на русском отделении, 24 человека - на казахском, 7 человек - на английском отделении Университета Международного Бизнеса, Алматы. Средний возраст 21-22 лет. Выбор студентов определялся их обучением на разных специально-стях. Представленность в исследовании по обучаемым специальностям: «Учет и Аудит» - 48 студентов; «Финансы» - 19 студентов; «Оценка» - 26 студентов; «Менеджмент» - 22 студента; «Международные Отношения» - 21 студент; «Журналистика» - 10 студентов; «Психология» - 7 студентов.

Исследование показало, что среди выявляемых типов личности студентов 4-го курса наиболее распро-страненным является предпринимательский тип (табл. 1), который представлен по специальностям следу-ющим образом: 50% студентов специальности «Оценка», 63%

студентов специальности «Финансы», 33% студентов специальности «Учет и Аудит», 59% студентов специальности «Менеджмент», 27% студентов специальности «Международные Отношения», 40% студентов специальности «Журналистика».

Таблица 1. Профессиональная направленность личности у студентов разных специальностей, % к общей численности

Специальность, по которой обучается студент	**Реалистический тип**	**Исследовательский тип**	**Социальный тип**	**Конвенциальный тип**	**Предприимчивый тип**	**Артистический тип**	**Разные типы**
Оценка (n = 26)	-	11	23	-	50	8	8
Финансы (n = 19)	-	11	11	-	63	5	10
Учет и Аудит (n = 48)	-	8	4	8	33	27	19
Менеджмент (n = 22)	-	23	-	-	59	4	14
Международные Отношения (n = 21)	5	11	16	5	28	27	13
Журналистика (n = 10)	-	-	10	10	40	30	10
Психология (n = 7)	-	-	29	-	14	43	14

Согласно Дж.Холланду предпочитаемые виды деятельности для предпринимательского типа личности: работа с другими людьми и организациями для достижения организационных целей и экономического успеха, финансовый и межличностный риск, участие в соревновательной деятельности, продажа, предпринимательство, проведение собраний, конференций, групп, руководство организациями, кампаниями, выборами, презентациями.

Студенты специальности «Оценка» в наибольшей степени выявляют указанный выше предпринимательский тип личности – 50%, около четверти всех студентов обнаруживают социальный тип личности – 23%. Менее распространены исследовательский тип – 11% и артистичный тип - 8%. Так же 8% студентов имеют разнонаправленные профессиональные склонности. Среди студентов данной специальности не являются предпочтительными виды деятельности, соответствующие реалистичному и конвенциональному типам личности.

Студенты специальности «Финансы» в наибольшей степени выявляют также предпринимательский тип личности – 63%. Приблизительно в равной и незначительной степени всех студентов обнаруживают исследовательский и социальный типы – по 11%. Менее всего распространен артистичный тип – 5%. Так же 10% студентов имеют разнонаправленные профессиональные склонности. Так же, как и для студентов специальности «Оценка», для студентов данной специальности не предпочтительны виды деятельности, соответствующие реалистичному и конвенциональному типам личности.

Студенты специальности «Учет и Аудит» в наибольшей степени выявляют также предпринимательский тип личности – 33%, артистичный тип личности обнаруживают 27% всех студентов, менее встречаются исследовательский и конвенциональный типы – по 8%, и наименьшая численность по социальному типу – 4%. При этом 19% студентов имеют разнонаправленные профессиональные склонности. Реалистичный тип личности, с характерными для этого типа психологическими особенностями, хотя и присутствует в выборах студентов, не привлекает студентов предпочитаемыми видами деятельности.

Студенты специальности «Менеджмент» в наибольшей степени выявляют приведенный предпринимательский тип личности – 59%, около четверти всех студентов обнаруживают исследовательский тип личности – 23%. Менее всего распространен артистичный тип – 4%. Так же 14% студентов имеют разнонаправленные профессиональные склонности. Выборы профессиональной склонности, соответствующие реалистичному, социальному и конвенциональному типам личности не являются ведущими в структуре ответов для данной специальности.

Студенты специальности «Международные Отношения» показывают представленность всех типов личности в своем составе: в равной степени выявлены артистический и предпринимательский типы личности, соответственно - 27 и 28%. В незначительной степени обнаруживаются исследовательский и социальный типы личности – соответственно, 11% и 16%. Менее всего распространены реалистичный и конвенциональный типы – по 5%. Так же 13% студентов имеют разнонаправленные профессиональные склонности.

Студенты специальности «Журналистика» более всего представлены предпринимательским типом

личности – 40%. Артистический тип личности выражен у 30% студентов. В незначительной степени – по 10% обнаруживаются социальный и конвенциональный типы личности. 10% студентов имеют разнонаправленные профессиональные склонности. Из результатов тестов видно, что представители реалистичного и исследовательского типов личности не выявлены, т.е. соответствующие этим типам виды профессиональной деятельности не являются приоритетными у студентов специальности.

Студенты специальности «Психология» в наибольшей степени выявляют артистический тип личности – 43%. Социальный тип личности характерен для 29% студентов. Предпринимательский тип свойствен 14% студентов. 14% студентов имеют разнонаправленные профессиональные склонности. Не выявлены представители реалистичного, исследовательского и конвенционального типов личности.

По Дж. Холланду для артистического типа личности предпочитаемыми видами деятельности являются художественное творчество (живопись, скульптура, фотография, кино); создание украшений; дизайн интерьера, костюма, прически; композиция; литературное творчество; игра на музыкальных инструментах; исполнительская актерская деятельность; эстрада.

Из таблицы 1 видно, что следующим по приоритетности является социальный тип личности (29% студентов-психологов). Предпочитаемые виды деятельности для социального типа по Дж.Холланду: ориентация на работу в группе, с людьми, а не с предметами; обучение, объяснение, разъяснение; оказание помощи, консультирование, советование. организация групповых мероприятий, ведение дискуссий.

23% студентов специальности «Менеджмент» склонны в профессиональной деятельности к исследовательскому типу личности.

Предпочитаемые виды деятельности исследовательского типа: Сбор информации, ее систематизация, анализ. Выполнение сложных или абстрактных заданий. Решение проблем через размышление. Анализ гипотез и теорий.

Менее всего выражены у студентов конвенциональный и реалистичный типы личности.

В целом все вышеприведенные предпочитаемые виды деятельности и примеры профессий соответствуют тем специальностям экономического профиля, по которым студенты обучаются и получат дипломы высшего образования в следующем полугодии. Т.е. на основании выявленного соотношения склонности к профессиональной деятельности и избранной специальностью можно считать, для большинства будущих специалистов – это является предпосылкой успешной профессиональной деятельности.

При этом, как видно из таблицы 1, для части студентов в каждой специальности, характерны другие типы личности, которые также совместимы с выбранной специальностью, но с учетом их личностных качеств и ценностей, условия труда и профессии должны быть более специфичны. Еще некоторая доля студентов (8-19%) в каждой специальности выбрали от 2 до 4 предпочитаемых видов профессиональной деятельности, что свидетельствует об амбивалентности их профессиональных склонностей. В то же время, согласно Дж.Холланду, некоторые типы личности хорошо совместимы и их сочетание в одном человеке составляют его сильную сторону, дают ему преимущества в профессиональной карьере. Однако, некоторые сочетания характерных особенностей разных типов личности в одном человеке свидетельствует о противоречивости личностных устремлений, ценностей, мотивов, что может приводить к неудовлетворенности собой, работой и т.д. Данное явление описывается понятием конгруэнтности Дж.Холланда, детали которого приведены в таблице 2 [3, с. 185].

Как видно из таблицы 2, для предпринимательского типа личности более всего затруднено взаимодействие с типом исследовательским, и лучше всего срабатывается с типами: социальным и конвенциональным.

Артистический тип личности более всего несхож с типом конвенциональным, что может привести к частому непониманию и противоречиям. При этом данный тип личности наиболее близок к исследовательскому и социальному типам.

Таблица 2. Степень сходства (+) и различия (-) между типом личности и окружением (по Дж. Голланду)

Профессиональные типы личностей (по Дж. Голланду)	Р	И	С	К	П	А
Р- реалистический	++	+	--	+	-	-
И-исследовательский	+	++	-	-	--	+
С-социальный	--	-	++	-	+	+
К-конвенциональный	+	-	-	++	+	--
П- предпринимательский	-	--	+	+	++	-
А-артистический	-	+	+	--	-	++

Социальный тип личности менее всего конгруэнтен с типом реалистическим, и наиболее близок с артистическим и предпринимательским типами дичности.

Исследовательский тип более всего отличается от предпринимательского типа, но хорошо срабатывается с реалистическим и артистическим типами личности.

Реалистический тип личности является несовместимым с социальным типом, и наиболее близок к исследовательскому и конвенциональному типам.

Конвенциональный тип личности наиболее несхож с артистическим типом, но ближе всего к типам реалистическому и предпринимательскому.

Для изучения межличностных взаимоотношений, например, в группе студентов данной специальности, или рекомендаций в будущей деятельности, можно воспользоваться табличными данными, где плюсом обозначены гармоничные отношения (часто есть взаимопонимание) и минусом - отношения, в которых может возникнуть непонимание и даже конфликт.

Таким образом, профессиональная направленность личности студентов специальности Оценка соответствует избранной профессии у 73% обучающихся, по специальности Финансы соответствует избранной профессии у 74% студентов, в специальности Учет и Аудит соответствует избранной профессии у 45% студентов, на специальности Менеджмент соответствует избранной профессии у 59%, специальности Международные Отношения соответствует избранной профессии у 46%, специальности Журналистика соответствует избранной профессии у 60%, специальности Психология соответствует избранной профессии у 72%. Согласно исследованиям, возможно, у других студентов этих специальностей на выбор профессии влияли не предпочтения, а социальные факторы, такие как престижность специальности, заработная плата и др..

Изучение значимости других факторов привлекательности профессии показали следующие результаты по специальностям.

Специальность «Оценка». Полученные данные показали средний общий уровень удовлетворённости профессией (КЗ = 0,39) и различную значимость факторов привлекательности профессии (приложение 1). Наибольшее позитивное значение имели такие факторы как работа с людьми (КЗ = + 1,00), возможность самосовершенствования (КЗ = + 0,73), работа соответствует способностям обучаемого студента (КЗ = + 0,65), профессия одна из важнейших в обществе (КЗ = + 0,65). Негативное влияние на респондентов оказали факторы: частый контакт с людьми (КЗ = - 0,48).

Специальность «Учет и Аудит». Полученные данные показали средний общий уровень удовлетворённости профессией (КЗ = + 0,42) и различную значимость факторов привлекательности профессии (Приложение 2). Наибольшее позитивное значение имели такие факторы как возможность достичь социального признания и уважения (КЗ = + 0,64), профессия одна из важнейших в обществе (КЗ = + 0,64), работа с людьми (КЗ = + 0,86), большая зарплата (КЗ = +0,87), работа соответствует способностям обучаемого студента (КЗ = + 0,95). Негативное влияние на респондентов оказали факторы: работа, вызывает переутомление (КЗ = - 0,57), большой рабочий день (КЗ = - 0,05).

Специальность «Финансы». Полученные данные показали средний общий уровень удовлетворённости профессией (КЗ = + 0,47) и различную значимость факторов привлекательности профессии (приложение 3). Наибольшее позитивное значение имели такие факторы как большая зарплата (КЗ = + 0,89), возможность самосовершенствования (КЗ = + 0,89), возможность достичь социального признания и уважения (КЗ = 0,79), работа соответствует характеру обучаемого (КЗ = + 0,63). Негативное влияние на респондентов оказали факторы: большой рабочий день (КЗ = - 0,11), работа вызывает переутомление (КЗ = - 0,15).

Специальность «Менеджмент». Выявлен средний общий уровень удовлетворённости профессией (КЗ = + 0,44) и различная значимость факторов привлекательности профессии. Наибольшее позитивное значение имели такие факторы как возможность достичь социального признания и уважения (КЗ = + 1,00), возможность самосовершенствования (КЗ = + 1,00), работа соответствует характеру (КЗ = + 0,81) и способностям (КЗ = + 0,90) обучаемого, большая зарплата (КЗ = + 0,90), профессия одна из важнейших в обществе (КЗ = + 0,62). Негативное влияние на респондентов оказали факторы: частый контакт с людьми (КЗ = - 0,62), большой рабочий день (КЗ = - 0,43), работа вызывает переутомление (КЗ = + 0,33).

Специальность «Международные Отношения». Полученные данные показали невысокий общий уровень удовлетворённости профессией (КЗ = + 0,28) и различную значимость факторов привлекательности профессии (приложение 5). Наибольшее позитивное значение имели такие факторы как возможность достичь социального признания и уважения (КЗ = + 0,81), работа с людьми (КЗ = + 0,80), возможность самосовершенствования (КЗ = + 0,81), большая зарплата (КЗ = + 0,62). Негативное влияние на респондентов оказали факторы: частый контакт с людьми (КЗ = - 0,81), работа вызывает переутомление (КЗ = - 0,24).

Специальность «Журналистика». Полученные данные показали средний общий уровень удовлетворённости профессией (КЗ = + 0,39) и различную значимость факторов привлекательности профессии

(приложение 6). Наибольшее позитивное значение имели такие факторы как работа с людьми (КЗ = + 0,60), работа требует постоянного творчества (КЗ = + 0,78), возможность самосовершенствования (КЗ = + 0,75), работа соответствует способностям (КЗ = + 0,78) и характеру (КЗ = + 0,78) обучаемого, возможность достичь социального признания и уважения (КЗ = + 0,80). Негативное влияние на респондентов оказали факторы: работа вызывает переутомление (КЗ = - 0,11), частый контакт с людьми (КЗ = - 0,40), большой рабочий день (КЗ = - 0,11).

Специальность «Психология». Полученные данные показали средний общий уровень удовлетворённости профессией (КЗ = + 0,42) и различную значимость факторов привлекательности профессии (приложение 7). Наибольшее позитивное значение имели такие факторы как работа с людьми, большая зарплата, возможность самосовершенствования, работа соответствует способностям и характеру обучаемого. Для каждого фактора КЗ = + 0,71. Негативное влияние на респондентов оказали факторы: частый контакт с людьми (КЗ = - 0,43), работа вызывает переутомление (КЗ = - 0,14).

Таким образом, изучение факторов привлекательности профессии у студентов 4-х курсов разных специальностей УМБ показало, что наиболее привлекательными факторами в выбранной специальности являются: работа с людьми, возможность самосовершенствования, работа соответствует способностям и характеру обучаемого студента, возможность достичь социального признания и уважения, большая зарплата. Оценки непривлекательных факторов «переутомление, большой рабочий день, частый контакт с людьми» практически совпадают на всех специальностях.

При этом по всем специальностям прослеживается средний общий уровень удовлетворённости профессией и все группы обследуемых выбрали профессию адекватно своим профессиональным предпочтениям, но с разной степенью выраженности профессионального интереса.

Знание особенностей профессиональных предпочтений личности студента необходимо эдвайзерам учебных групп, преподавателям вузов для осуществления личностно-ориентированного учебно-воспитательного процесса. Отсутствие или недостаточное желание студентов связать свою жизнь с выбранной профессией негативно сказывается на успеваемости и качестве подготовки специалистов. Учитывая, что профессиональные интересы развиваются в контексте ведущих деятельностей, свойственных этапам психического и профессионального развития (в т.ч. во время обучения в ВУЗе), необходима систематическая диагностика профессиональных мотивов для всесторонней оценки проблем в процессе подготовки специалистов, с последующей разработкой мер по их устранению.

1 Зеер Э.Ф. Психология профессий. - М.: Академический проект, 2005.
2 Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - М.: Академия, 2004.
3 Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Под ред. Д.Я. Райгородского. - Самара: БАХРАХ, 1998.
4 Титкова Л.С. Математические методы в психологии: Уч.пос. - Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2002.

Түйіндеме

Тажина Ғ.О. - Халықаралық бизнес университеті, б.ғ.к., доцент

Студенттер кәсіптік ұмтылысы ерекшеліктерімен жоғары білім мамандық арасындағы қатынас

Қазіргі Қазақстанның жоғары білім саласында жоғары білімді мамандарын қалыптастыру стратегиялық міндет ретінде айқындалады. Бұл ретте жеке кәсіби қалыптасуы барысында студенттер кәсіптік ұмтылысын ерекше кәсіптік артықшылықтар мен факторлардың мәселені таңдау керек.

Түйін сөздер: кәсіби маман, кәсібі, кәсіптердің түрлері, уәждеме, мамандық таңдау

Summary

Tazhina G.O. - University of International Business, Cand.Biol.Sc., docent,

Relations between the preferences in professional activity and students' specialties

Teaching highly-qualified professionals is the strategic task of Kazakhstani Higher Education. A problem of professional preferences and factors of professional motivation should be emphasized in the process of professional development.

Keywords: expert, profession, professional preferences, types of professions, motivation, profession choice

УДК 371.8

COOPERATION BETWEEN CHILDREN, INTEGRATION OF THEIR JOINT ACTIVITY

L.I. Shalabayeva – *doctoral candidate of the Kazakh National pedagogical university after name of Abay*

In article cooperation between children is described, integration of their joint activity is provided by means of dialogical communication of specific individuals. The main the direction in studying of various signs and qualities of the personality in dialogical communication. Various signs and qualities of the personality in dialogical communication it is proved by a skilled pilot study. When performing experiment we were based on results of researches of diverse communications between individual and psychological features and level of dialogical communication of the personality.

Keywords: dialogue, communication, personality, development, cooperation, teenagers, interaction

Cooperation between children, integration of their mutual activity is provided by means of dialogue communication of definite individuals. The dialogue speech is a process of speech thought partners' activity of two or more conversationalists.

It is known that the most important psychological peculiarity of the dialogue speech is its situation dependence that conditions the character of partner's' speech behavior and the language presentation of the speech. As any form of oral speech the dialogue speech is characterized by emotional and motive provision [1].

Studying the dialogue speech formation as an activity supposes answering the question what is an active participation of the language personality in communication, what the personality's indications of formation level of dialogue communication activity. Answering this question we have based on the research results of varied connections between individual-psychological peculiarities and personality's level of dialogue communication.

Nowadays in the psychological articles we can define two main trends in studying different features and qualities of the personality in dialogue communication.

Firstly, one of the most important trends in studying interpersonal relationship is connected with intergroup relations analysis from the point of view of their significance for every participant (A.A. Bodalev, L.I. Bozhovich, A.V. Petrovsky, G.Mead, H.Sullivan, etc.) [2].

Secondly, studying individual-personality peculiarities (factors) that somehow influence development of the dialogue communication; singling out the indicators connection of the dialogue communication and individual-personality peculiarities and also studying of dynamics in teen age is quite important.

Taking into consideration these trends we note that the research done in the frames of interpersonal relations study by A.V. Petrovsky it has been designed a «three - factor model of meaningful other» according to which every factor is a form of meta-individual personality representation of «meaningful other» [3]. Combination of three basis of interpersonal significance – credibility (acknowledge by the people who surround the right of the «meaningful other» to make responsible decisions in meaningful for them circumstances), attraction (abilities of the meaningful personality to attract or reject the people who surround them, to be socio-metrically chosen or rejected, to cause sympathy or antipathy) and power (institutionalized role) – reflects the determination peculiarities of intergroup status-role relations in a group.

These processes are especially acute in the groups the participants of which are subjects that are at the stage of ascending youth.

The most vivid illustration of such communities is pupils' groups that are most often the referent environment where the teenager taking a definite position in the system of interpersonal relations «trains» to come out into adulthood.

On the whole the special literature analysis let us make a conclusion that:

firstly, it is not doubtful that exactly the informal intragroup structure of the pupils' teenage group influences the success of the educational-upbringing process in general and the pupils' personality development in particular;

secondly, in the content plan the study of interpersonal relations of different status members of pupils' groups are at least not full.

The traditional contingent of the experimental members is obviously or artificially limited: two polar categories are researched – leaders and outsiders, whereas the medium group members are not taken into account. The reasons of this are quite clear: the opposite status categories are revealed brighter and their role and position in the group can be observed easier which cannot be said about the medium status

ones whose position in the group is not very noticeable. Yet the medium status group members taking the intermediate position between the leaders and outsiders and having qualitative distinctions from them is the most numerous part of any group; they are the most connective chain the activity of which stabilize the interpersonal relations in the group [4].

The pilot-experimental work was done in the process of the fact-finding experiment in which two parallel classes took part (5-A – control one, 5-B – experimental one where 80 people took part) secondary school № 94 of Almaty.

The goal of the fact-finding experiment was:

1. To study the peculiarities of intragroup relations of medium status teenagers in the pupils' group with their own and other status categories representatives.

2. To detect and analyze personal development peculiarities of the teenager's communication and its connection with dialogue aspect of communication of the class's children that are singled out as dialogue and non-dialogue (this stage research was of comparative-analytical character).

3. **To establish the regularity of interconnection and development of individual-personal factors of dialogue communication depending on subject lessons*: Russian, Literature, Mathematics, Botany, Geography (the subject level-tests were used that pictured dynamics of the dialogue communication of the class).***

We have assumed that social-psychological portrait of an open teenage pupils' group, the character of its direction and level of its development, the degree of firmness and stability of such community is conditioned by, first of all, the interrelations specificity of the medium status representatives with each other and the group in general. The medium status teenagers, taking a qualitatively special position in the class, play a specific role in the sphere of attraction interrelations and interactions of classmates. Exactly the medium status members of the pupils' group, as a rule, provide themselves and the rest of the classmates the necessary field of emotional well-being. The medium status teenagers in comparison with high and low status ones are mostly interested in receiving the full information about attitude to them of all classmates categories without exceptions and about the character of emotional-personal interrelations on the whole. The most meaningful for them is the position of the most numerous medium status category pupils. The medium status teenagers less than representatives of the polar status categories are oriented to the status of their peers at building their relations in the class. Adequately estimating the non-formal power structure in the group and personal peculiarities of the peers, in the emotional-relations plan the medium status teenagers are tended to actively promote the class cohesion. The high and low status schoolchildren are intended by themselves to identify with the group with the medium status classmates. ***The individual-personal factors significantly influence the development of the dialogue communication. The character and peculiarities of this influence can depend on individual-personal teenagers' peculiarities.***

To check the correctness of the hypothesis besides the target-directed observation of the life of really functioning pupils' communities, competent people's survey and the documents analysis, we used complex of the methods and methodological devices, namely: (sociometry, autosociometry, referentometry, autoreferentometry, the methodological device of detecting the non-formal intragroup power structure, the modified variant of the technique of «repertoire matrixes» of G. Kelly; calculating the math means and factor analysis of all indices of 5 form pupils singled out by their abilities to the dialogue communication. ***To detect the tendencies in the individual-personal peculiarities change of the dialogue communication depending on the other children of the same class we used the non-parametrical criterion of Mann-Whitney that let us perform a paired comparison of the results by dialogue and non-dialogue children.***

The results of the research done showed that the medium status teenagers (the status was defined by the position of the probationer in the informal intragroup power structure) – a socio-metrical actively chosen category. They receive choices from all status categories (that says about their steady favorable position in the group) and most of all from their own strata. A great number of socio-metrical choices is received also by leaders, whereas low status teenagers are not attractive in the emotional plan for their classmates (table №1). The biggest reciprocity of the socio-metrical choices is observed of the medium status pupils and of leaders.

It is quite obvious that the detected empiricism demonstrates the fact of the most active position of

the medium status pupils in the system of interrelations of «sympathy» kind: they have given the biggest number of socio-metrical choices to all status categories. One should note that the medium status pupils chose the classmates form their strata (the data is reliable by 99% mean value). Basing on the received by us data it is possible to come to the conclusion that outsiders become rarely chosen in the socio-metrical plan because of the leaders. The total neglecting of low status pupils by the high status ones tells about their emotional rejection, fragmentation and sometimes rivalry of two polar categories. So, actually, exactly the status layer of those who are in the middle provide in the emotional plan the tolerant position of outsiders in the group that reflects the fact of existing a definite number of socio-metrical preferences which the medium status pupils give to the low status ones. In this case we can say that the medium status teenagers in the class frames play an integral role in the intergroup life of pupils' community.

Table 1. Sociometric and referentometric choices made and received by representatives of different status categories (arithmetic mean)

The pupils' categories who have chosen(or who have been chosen)	Sociometry			Referentometry		
	The pupils categories who have made choice(s) or who chose					
	High status	Medium status	Low status	High status	Medium status	Low status
High status	0,28	0,55	0,17	0,17	0,55	0,28
Medium status	0,20	0,67	0,13	0,33	0,42	0,25
Low status	0,00	0,50	0,50	0,25	0,55	0,20

The data analysis received with the help of auto-socio-metrical procedure clearly shows that medium status teenagers expect socio-metrical choices first of all from their own status category representatives (the differences are statistically reliably at 99,9% level). We registered the tendency that reflected the expectation of the medium status pupils to be chosen rather by the leaders than outsiders. This fact can be explained by the fact that the bigger emotional «kinship» of the medium status members with leaders of the pupils' group is conditioned by their subjective tendency to raise the intragroup status and some over-estimation of their personal-social attraction. In fact, most oftener the medium status pupils guess the choices given to them by the representatives of their own category (the data is reliable at 99,9% mean level). It must be noted that leaders also expect to receive (and they guess) the socio-metrical preferences of the medium status group members (the data is reliable at 95% mean level). The outsiders also expect choices both from the medium status classmates so as from the representatives of their own strata. On the whole, the real picture of emotional preferences in the class is mostly adequately чreflected by the medium status members of the pupils group and the leaders.

The data analysis shows that the medium status teenagers receive the referntO-metrical choices from all status categories. Though it is not possible to define for what status category it is more significant the estimations of the medium status teenagers (the significant differences have not been observed), exactly for them the estimations of high status and low status classmates are most significant (the differences are statistically meaningful at 95 and 99% level correspondingly). The quality differences between three singled out categories of pupils by the index of reciprocity of referent-metrical preferences have not been detected.

At the same time the picture of referent-metrical preferences is significantly different from the socio-metrical intergroup structure: the medium status pupils received fewer choices while outsiders got almost equal with them number of referent-metrical choices. This data correlates to the tests results that were done in the closed teenage communities of different type, where the cases of referent-metrical choices of outsiders by the informal leaders are quite often directly connected with a desire of high status children to know in advance the attitude to them of the low status ones in order to prevent their attempts to inform the teachers about intimidation [5].

Basing on the auto-referent-metry in general it is possible to speak about the fact the medium status pupils expect to be chosen by both leaders and outsiders but mostly they rely on reciprocity of their own status category (/?<0,05). The leaders and outsiders expect to receive choices form the medium status more than from the representatives of their own categories (the differences are statistically meaningful at 95 and 99% level correspondingly).

Now let us turn to the data received as the result of using the modified variant technique of «repertoire matrix» of G.Kelly. It was found out that the medium status teenagers only in 45 % cases solved the task «similarity – difference» basing on the status of their class members. The high status teenagers most often solved triads not by the status principle but nevertheless they oriented on the status to a more degree than the medium status ones (48,6%). As for the outsiders exactly they made the bigger number of triads solutions by the status principle (52,2%). Evaluating the picture on the whole we can draw the conclusion that opposing to the closed communities where by the data of numerous researches we can observe rough «sticking» of the teenager to their strata (when the status becomes almost a solely factor that can influence the attitude to any group member), in pupils' communities of open type the status characteristics are not decisive for senior teenagers while estimating the classmate (the differences are statistically reliably at 99,9% level). Moreover, it should be emphasized that exactly the medium status pupils are less than others to solve the task « similarity – difference» by the status principle.

To understand the interrelations peculiarities of different status senior pupils and position of the medium status in the system of intragroup interpersonal connections it is very important the fact that both leaders and outsiders demonstrate their readiness to identify with those who possess the medium status other than with representatives of the polar status category (the differences are statistically meaningful at 95 and 99% level correspondingly).

Characterizing their classmates the medium status teenagers have distributed their estimations as follows: more than half (57%) of positive marks were given to high status teenagers, 32% – to representatives of their own strata and only 11% – to outsiders. On the contrary, with the negative characteristics the medium status teenagers described first of all the low status peers (49% of all negative estimations), their own category representatives got 35,6%, and the leaders – 15,4%. Such a distribution of estimations exactly reflects the real intragroup structure of informal power.

1 Андрюшенко Т.Ю. Психологическое тестирование. В 2-х кн. - М.: Педагогика, 1982 - кн.1 - 320 с.; кн.2 - 336 с.

2 Бодалев А.А., Ковалев Г.А. Диалог как форма психологического воздействия: Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд. АПН СССР, 1987. - С. 17-27.

3 Петровский А.В. Индивид и его потребность быть личностью // Хрестоматия по психологии личности. – Самара: Изд. Дом «Бахрах – М». 2000. – Т.2. – С. 457-467. - с. 45-47.

4 Бодалев А.А. Личность и общение // Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. - Стр. 122-123.

5 J. McCord The development and validation of measures of affiliative tendency and sensitivity to rejection. - Educational and Psychological Measurement, 1970. Mehrabian A., Ksionzky S. A Theory of Affiliation. - Lexington, Mass., 1974.

Түйіндеме

Шалабаева Л.И. - докторант КазНПУ имени Абая. Lolabany84@mail.ru

Балалар арасындағы ынтымақтастық, бірлескен іс-әрекет интеграциясы

Мақалада жекеиндивиттердиалогтыққарым – қатынасы,балалар арасындағы ынтымақтастық, интеграция және олардың бірлескен іс-әрекеті арқылы қамтамасыз етілуі баяндалады. Диалогтық қарым-қатынастағы тұлға сапалары мен белгілерін зерттеудегі негізгі бағыттар қарастырылған. Диалогтық қарым-қатынастағы тұлға сапалары мен белгілерінің өзгешелігі тәжірибелік-эксперименталды зерттеумен негізделген. Эксперимент орындау барысында біз тұлға диалогтық қарым-қатынасы деңгейі мен дербес психологиялық ерекшеліктері арасындағы көпдеңгейлі байланыстар зерттеу нәтижелеріне сүйендік.

Түйін сөздер: диалог, қарым-қатынас, тұлға, даму, ынтымақтастық, жасөспірім, өзараәрекеттестік

Аннотация

Шалабаева Л.И. - докторант КазНПУ имени Абая. Lolabany84@mail.ru

Сотрудничество между детьми, интеграция их совместной деятельности

В статье описывается сотрудничество между детьми, интеграция их совместной деятельности обеспечивается посредством диалогического общения конкретных индивидов. Основных направления в изучении различных признаков и качеств личности в диалогическом общении. Различные признаки и качества личности в диалогическом общении обосновано опытно-экспериментальным исследованием. При выполнении эксперимента мы основывались на результатах исследований многообразных связей между индивидуально-психологическими особенностями и уровнем диалогического общения личности.

Ключевые слова: диалог, общение, личность, развитие, сотрудничество, подростки, взаимодействие

УДК:159.922

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ И

ОБЩЕНИЯ В ЭТНОПСИХОЛОГИИ

Ж.К. Ибраимова – *к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии КазНПУ имени Абая*

В данной статье говорится о проблемах улучшения межэтнических отношений и необходимости изучения психологического аспекта этнического фактора. Кроме того, раскрываются особенности общения в этнопсихологии. Отражена связь таких наук как психология, история, антропология, культурология, этнолингвистика, этнопедагогика и т.д.

Ключевые слова: личность, методология, студент, деятельность, преподавание, психология, квалификация

Активное исследование этнопсихологического общения началось в психологии во второй половине XIX в. Многие исследования были выполнены в рамках идей теории, получившей название психологии народов (В.Вундт) [1]. Основное утверждение теории состоит в том, что первичной формой человеческо-го взаимодействия является культурное (языковое) сообщество и в нем происходит формирование человека как личности и его обучение. Авторов многочисленных статей и монографий, разрабатывавших психологию народов, интересовала специфика языка общения, его взаимосвязь с мышлением и другими познавательными процессами.

В XX в. внимание ученых привлекали традиции, ритуалы, особенности общения у разных народов в праздники и будни. Разрабатывались системы описания этнопсихологических особенностей общения представителей разных народов, накапливались разрозненные исследования гендерной специфики общения в разных культурах. Ученых интересовали вербальные и невербальные средства передачи информации. Большое значение для этнопсихологии приобрели работы М.Мид [2] и ее концепция влияния типа культур и взаимоотношений между поколениями на формирование свойств личности. **Важным этапом развития этнопсихологического знания стало его использование с целью улучше-ния межэтнических отношений**. К концу XX - началу XXI в. в этнопсихологии накопился большой пласт данных, касающихся разнообразных вопросов общения, восприятия, взаимоотношений и взаимо-действия людей, принадлежащих к разным народам, нациям, государственным и межгосударственным объединениям. Эти исследования были направлены на выявление общих и специфических особенностей общения, феноменов, закономерностей и механизмов межэтнических взаимоотношений, общение и взаимодействия этнических групп и людей разных национальностей, принадлежащих к тому или иному этническому или полиэтническому объединению.

Изучались межэтнические взаимоотношения и общение вплоть до общения культур. Разнообразие выявленных типов, видов, закономерностей, феноменов и механизмов межэтнического и этнокультурно-го общения представлено работами, выполненными по следующим направлениям: общение культур, в рамках которого были выделены объекты и субъекты межэтнического и межкультурного общения; феномены, механизмы и закономерности восприятия и понимания людьми разных национальностей себя и друг друга; отношение этносов к своим и чужим этнокультурным и этнорегиональным объединениям; социальные регуляторы внутриэтнического и межэтнического поведения в процессе контактов и взаимодействия; типология межкультурной, межэтнических и этнических коммуникации; вербальные и невербальные средства общения у разных народов; исследование языка как средства межличностного, национального и внутригосударственного общения; исследования личности - носителя языка; националь-ные особенности построения семантической сферы сознания с ее системой значений и смыслов; условия и закономерности обучения общения с представителями тех или иных национальностей, подготовка к общению в той или иной этнокультурной среде; феноменология и закономерности межкультурного, межэтнического взаимодействия и причины межэтнических конфликтов; исследования и разработка инструментария реконструкции жизни народов прежних времен: их восприятия, специфики общения и отношений друг к другу и народам-соседям. Большое разнообразие имеющихся на сегодняшний день терминов, применяемых в этнопсихологии и характеризующих те или иные

аспекты **общения и межэтнических отношений** людей, принадлежащих к разным культурам, позволяет ставить вопрос о необходимости их систематизации.

Такая систематизация необходима в силу того, что этнопсихология представляет собой научную дис-циплину, возникшую и развивающуюся на стыке целого ряда наук. К ним принадлежат: психология, этнография, филология, история, антропология, этногеография, культурология, этнолингвистика, этнопе-дагогика и другие науки. Изучение этнопсихологических проблем общения, осуществляемое с позиций разных наук, благоприятствует исследованиям, но одновременно с этим создает трудности в определении понятий и толковании терминов. Кроме того, в этнопсихологию из других наук «перекочевали» и методы исследования, которые приобрели свою специфику. Все это способствовало неоднозначности в примене-нии терминов и понимании смыслов феноменов и закономерностей, которые с их помощью описываются [1, 2, 3].

Изучением проблем, касающихся межэтнических отношений, занимаются многие науки – этнология, социология, экономика, история, психология. Мы же ограничимся лишь их социально-психологическим анализом.

Как уже отмечалось, психология межэтнических отношений занимает особое место среди ветвей этнопсихологии, так как является составной частью социальной психологии и лишь косвенно связана как с культурантропологией, так и с остальными отраслями психологии. Следует, кроме того, помнить, что не существует особых, свойственных исключительно межэтническим отношениям, психологических явлений и процессов: все они являются универсальными для межгрупповых отношений, на которые мы и будем при необходимости ссылаться.

В мировой науке нет четкости в обозначении рассматриваемого нами круга явлений [4]: термины *межгрупповые отношения, межгрупповое поведение, межгрупповое взаимодействие* и даже *межгруппо-вой конфликт* употребляются почти как равнозначные. Однако термин *межгрупповой конфликт* не подходит для обозначения всей изучаемой области: хотя конфликтные отношения между группами – неотъемлемое свойство человеческого общества, такое же неотъемлемое свойство – сотрудничество и даже интеграция групп. Некоторые исследователи даже в самом конфликте выделяют две основные стадии – конфронтации и интеграции.

Не полностью отражают сферу наших интересов и термины *межгрупповое поведение* и *межгрупповое взаимодействие.* Они подразумевают наблюдаемый компонент межгрупповых отношений, но не включа-ют психологические процессы и явления, которые не доступны непосредственному наблюдению, но играют важную роль в жизнедеятельности индивидов и групп.

Таким образом, из всех близких по значению понятий мы выбрали наиболее широкий термин – *межгрупповые отношения.* С позиции здравого смысла кажется достаточно очевидным, что межгруппо-вые отношения – это отношения, объектом и субъектом которых являются группы, в том числе и этниче-ские общности. Однако многие социальные психологи под межгрупповыми отношениями понимают прежде всего – и даже исключительно – отношения между индивидами как представителями конкретных групп. Такой точки зрения придерживался и известный британский психолог А.Тэшфел, который отно-шения между людьми располагал на континууме, полюса которого составляют межличностные отноше-ния и межгрупповые отношения между представителями конкретных и ясно различимых групп [5].

Но при такой постановке вопроса практически все отношения между людьми окажутся межгрупповыми. Так как человек одновременно является членом многих групп, то хотя бы одна из его групповых принадлежностей будет отличаться от групповой принадлежности людей, с которыми он вступает в контакт: общаться могут люди одного возраста, одного пола, одной профессии, но если они идентифицируют себя с разными этносами, на их взаимодействие большое влияние будут оказывать как особенности этих общностей, так и взаимоотношения между ними.

Даже семейный конфликт придется рассматривать как межэтнический, если муж и жена

имеют разную национальность и один из них в пылу ссоры прибегнет к последнему аргументу: «Все вы русские (татары, грузины и т.д.) *такие* — ленивые, глупые, жадные и т.п.» [5].

Таким образом, в настоящее время любые отношения одного индивида как представителя группы к другому индивиду как представителю другой группы неизбежно приобретают *личностную* окраску, что и порождает такой предмет исследования, как межличностные отношения, которые играют важную роль в построении межэтнических отношений и общения. Но если в жизни современного человека осознание своей принадлежности к определенному народу, поиски его особенностей – в том числе и особенностей психики – играют столь важную роль и оказывают столь серьезное влияние на отношения между людьми (от межличностных до межгосударственных), то совершенно необходимо изучение психологического аспекта этнического фактора.

1 Вундт В. Проблемы психологии народов. - М., 1912.

2 Мид М. Культура и мир детства. - М., 1988.

3 Пашукова Т.И. Основные направления исследований общения в этнопсихологии // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Вып. 7 (586) Психологические науки. - М., 2010;

4 Триандис Г.К. Культура и социальное поведение: учебное пособие. - М., 2007.

5 Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность в ситуации социальной нестабильности // Этническая психология и общество. - М., 1997.

Түйіндеме

Ибраимова Ж.Қ. - *Педагогика және психология кафедрасының доценті, п.ғ.к., доцент. Абай атындағы ҚазҰПУ*

Этносаралық қатынастар мен этнопсихологиядағы қарым-қатынас мәселелерін зерттеу

Бұл мақалада этносаралық қатынастарды жақсарту мәселелері мен этникалық фактордың психологиялық аспектілерін зерттеу қажеттілігі жайында баяндалады. Сонымен қатар, этнопсихологиядағы қарым-қатынас мәселесінің ерекшеліктері қарастырылады. Психология, тарих, антропология, мәдениеттану, этнолингвистика, этнопедагогика және т.б. Ғылымдар арасындағы байланысқа назар аударылады.

Түйін сөздер: тұлға, әдістеме, студент, іс-әрекет, оқыту, психология, іскерлік, біліктілік

Summary

Ibraimova ZH.K. - c.p.s., assistant professor of pedagogy and psychology Abay Kazakh National Pedagogical University

The study of the problems of interethnic relations and communication ethnopsychology

This article deals with the problems of improving inter-ethnic relations and the need to study the psychological aspects of the ethnic factor. In addition, the disclosed features of communication in ethnic psychology. Addressed communication sciences such as psychology, history, anthropology, cultural studies, ethnolinguistics, pedagogy, etc.

Keywords: personality, methodology, student activities, teaching, psychology, qualification

УДК 37.015.31

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

К.М. Метербаева – *п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ*

Бұл мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеуін қалыптастырудың ерекшеліктері қарастырылған. Балалардың байланыстырып сөйлеуін қоршаған ортамен таныстыру (жел, бұлт, табиғат құбылыстары және т.б.) арқылы қалыптастырудың теориялық талдауы жасалынып, соның негізінде байланыстырып сөйлеудің ерекшеліктері сараланған. Сондай-ақ, тіл, сөйлеу, сөйлеу механизмі, сөз ұғымдарына байланысты ғалымдардың ғылыми еңбектеріне талдау жасалынған. Сонымен қатар, тілдің психикалық процесстермен тікелей байланыстылығы айтылған.

Түйін сөздер: «Сөз»,«сөйлеу», «тіл», «сана», «қоршаған дүние», «байланыстырып сөйлеу»

Педагогика саласында тіл біліміне ерекше мән беріліп, тіл мен сана, сөйлеу мен ойлау өте тығыз байланысты қарастырылады. Адам ойы сөйлеу тілінде көрініс табатындықтан, дұрыс сөз құрау, өз ойын

нақты да, тиянақты жеткізу ақыл-ойдың көрінісі болмақ. Сөздердің грамматикалық жүйесін, оларды қолдану тәсілдерін меңгеру арқылы адамның ойлау жүйесі де дамиды. Сонымен қатар көргенін айтып талдау арқылы бала қоршаған дүниені таниды.

Көрнекті ағартушы-ғалым, психолог Ж.Аймауытовтың пікірінше "Тіл – ішкі сырды сыртқа шығара-тын құрал. Төңірегіндегі табиғаттың түрлі құбылысына кездессе, қорықса, қуанса, таңданса, бір жері ауырса адам айқайлап дыбыс шығарып жүрсе керек. Сол дыбыс адамның қандай күйге түскенін маңайындағы басқа адамдарға білдірсе, міне сөйлеудің ең түбі осыдан басталған болу керек дейді. Бұл – тілдің ең алғашқы дәуірі…" [2, 92 б.]. Адам тілінің осылайша өркендеген дәуірін бала да басынан кешіреді. Олай болса, ересек адам тіл жүзінде қандай жетіліп, жүре-бара нәрсе мен дыбыс арасындағы байланысты қалдырған болса, бала да тап сол сияқты ұғымдарды, сонымен қатар сөздерді көбейген сайын ойын байланыстырып айтуға дағдыланатынын көреміз.

Психолог Н.И. Жинкиннің пікірінше ішкі сөйлеуде пайда болатын ой басқа адамға акустикалық кешен арқылы жетеді. Дыбыс есту мүшелерінің қызметімен нерв сигналдары түрінде миға жетіп, тыңдаушыға жеткізіледі.

Сөйлеу механизмін оқып-білудің міндеті – адамныңқоршаған болмысты қабылдауында ойдың, бейне-нің пайда болу кезеңдерін қарастыру. Сонымен сөйлеу механизмі үрдісі барысында талдау және жинақ-тауды ескеру қажет делінген [3, 117-119 бб.]. Бұдан шығатын қорытынды сөйлеу механизмі – күрделі әрі сатылы процесс. Яғни, сөздерді қабылдау мен түсіну күрделі механизмдер арқылы жүзеге асып отырады.

Сөйлеу түрлі механизмдер арқылы жүзеге асып отырады да, олардың нақты мазмұны мен мәніне, мақ-сатына орай дамиды. Сөздерді қабылдағанда біз "сигналдардың сигналы" (2-сигнал жүйесі, бұл – адам-ның сөйлеу әрекетімен байланысты жоғары жүйке қызметі) арқылы тітіркендіру нәтижесінде нәрселердің мән-жайын қабылдап, олар туралы хабар аламыз. Әрине, ондай хабарлар саналы да, санасыз да болуы мүмкін. Осы орайда, сөйлеудің физиологиялық негізі И.П. Павлов іліміндегі екінші сигнал жүйесіне не-гізделеді. Ал екінші сигнал дыбысты сөзбен, сөйлеу әрекетімен байланысты. Адам сыртқы тітіркендіргіш-терге әсерленіп қана қоймай, оларды тең мағынада сөз арқылы бейнелейді. Халқымызда "Көз жеткізбе-генді сөз жеткізеді" деген тамаша мақал бар. Мұның мағынасы тікелей таным арқылы бейнеленетін зат-тар мен құбылыстардың қасиеттері түйсік, қабылдау, елес процестерінің шектеулі шеңберін тереңдете тү-сіп, олардың мән-мағынасы сөз бен сөйлеу әрекетін бейнелеуші-танымдық ерекшеліктері арқылы ұғыну-ға болады. Осыдан 130 жылдай бұрын (1861 ж.) француз ғалымы П.Брока адамның ми қабығындағы сол жақ жарты шағын маңдай алабының үшінші бөлігінде төменгі қатпарларда дыбысты дұрыс айта алмай, сөйлеуде қиналатынын анықтаған. П.Брока мидың бұл бөлігін "сөздерді бейнелеудің қозғаушы орталығы" деп атады. Кейінірек, 1874 жылы К.Вернике мидың осы бөлігінің самай жағындағы жоғары қатпарында сөздердің бейнелерін сезіп-білу орталығы орналасқан деген қорытынды жасады. Дегенмен, мұндай көзқа-растар мен зерттеулердің жеткіліксіздігін Д.Джексон (1835-1911 ж.) сынаған болатын. Бұдан кейінгі ке-зеңдерде физиологтар мен психологтар П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнатзе, АҚШ-та Дж. Миллер т.б. өз зерттеулерінде сөйлеу әрекеті жөніндегі Брока мен Вернике түсініктерінің дәлелдері жеткіліксіз екендігін ашып көрсетті. П.К. Анохин сөйлеу әрекетінің физиологиялық механизімін арнайы және бірнеше қызмет атқаратын өте күрделі, сөйлеуге арналған жүйе ретінде түсін-дірді. Ал екінші бір жүйе оны қамтамасыз етіп отыратын әрекет орталықтары екенін дәлелдейді [4, 162 б.].

А.В.Запорожецтің тұжырымдауынша сөйлеу – адамдардың тіл арқылы қарым-қатынасының тарихи қалыптасқан формасы. Сөйлеу мен тіл күрделі диалектикалық тұтастықты құрайды. Сөйлеу қарым-қатынасы фонетикалық, лексикалық, грамматикалық, стилистикалық құралдар жүйесі қарым-қатынас ережелерін білдіретін берілген тілдің заңдылықтары бойынша іске асады (қазақ тілі, орыс тілі, ағылшын тілі). Сонымен бірге түрлі факторлардың әсері арқылы (қоғамдық практиканың талаптары, ғылымның дамуы, тілдердің өзара әсері) сөйлеу тілді өзгертеді және жетілдіреді [4, 30-35 бб.].

Сөздің пайда болуы жөнінде ғалымдар әр түрлі пікірлер айтады. Кейбіреулері сөйлеу

дыбысқа еліктеу-ден пайда болады десе, ал кейбірі еңбет ету процесінде бір-бірін түсінісу барысында пайда болып, ойлау-ға әсер етеді дейді. Бұл жөнінде А.Р. Лурия: "...что слово является не только средство замещения вещи, представления, оно является и клеточной мышления"деп, сөздің ойлау құралы екендігіне көңіл бөледі [4, 43 б.].

Сөз – тіл механизмінің негізгі буындарының байланысатын жері. Сөз дыбыстардан тұрады. Сөздің дыбыстық элементтерін таңдап алу үшін дыбыстардың қасиеттерін талдау және жинақтау қажет. Есту мүшелері арқылы қабылданатын дыбыстың барлық қасиеттері біртұтас болып келеді. Сөз екі форма арқылы жүзеге асырылады: сенсорлық, маторлық. Сенсорлық дегеніміз сөйлеушінің тілін түсіну, ал маторлық дегеніміз адамның өзінің сөйлеуі. Бұл екі форма бір-бірімен тығыз байланысты. Дегенмен, айырмашылықтары да бар. Себебі, сенсорлық, маторлық сөз мидың әр түрлі бөліктері арқылы іске асып, ойлау қабілетін туғызады.

Сөйлеу мен ойлаудың адамға ғана тән қасиет екендігі жөнінде көптеген ғалымдардың пікірлеріне сүйенсек, сөйлеу механизмі мидың құрылымдық ерекшеліктеріне байланысты екендігін көреміз. Сонымен сөйлеу дегеніміз медицина ғылымдарының докторы, профессор М.М. Кольцованың пікірінше мидың көптеген аймақтарының біріккен іс әрекетінің нәтижесі [5, 20 б.].

Психологиялық әдебиеттерге жасалған талдаулардан балалар сөздік қорды практикалық жолмен меңгеретіні, ал оның грамматикалық құрылысын, сөйлеудің қарапайым формасы болып табылатын ауызекі байланыстырып сөйлеуді мектепке дейінгі жастар меңгере бастайтындығы туралы тұжырым жасауға болады.

М.Жұмабаев ойлау, ұғым, ой қорытындылары ішкі сөйлеу, сұлулық мәселелерін әр қырынан зерттеп, жаратылыста неше түрлі сұлулықтың бәрі бар екендігін айта келіп, бала сәби шақтан қоршаған дүние сұлулығын түсінуге, ол туралы ойын сөзбен жеткізе білуге үйретудің қажеттігін мақсат ете отырып, балаларға жаратылыстану сұлулығымен ләззат алғызу барысында табиғат құбылыстарын бақылай білуге дағдыландыру керек дейді [2, 300 б.].

Бала айналасындағы заттар мен құбылыстарды, көріністерді біліп қана қоймайды, соларды ұғуға талпынады, соның негізінде біртіндеп ол жайында ұғым қалыптастыруға ұмтылады. Сондықтан бала мынау не? бұл неліктен болады? т.с.с. сұрақтар қойып өз ойын айқындауға тырысады. Сұрақтарға жауап алу барысында олардың ойлау қабілеті дамиды. Ойдың жемісі – сөз. Бала сөз арқылы өз ойын сыртқа шығарады. Тіл мен ой тығыз бірлікте болғандықтан, байланыстырып сөйлеуді дұрыс қалыптастыру арқылы ойлауды да жетілдіруге мүмкіндік туады. Тілі дұрыс қалыптасқан бала басқаның да ойын тез түсініп, өз ойын да жүйелі жеткізе алады. Сонымен қатар тіл мен ойлау бір-бірімен байланыста екенін ұғады. Тілсіз ойлаудың болмайтыны, әрбір ой тіл арқылы ғана көрінетінін, яғни сөйлеуді ойлаудан бөліп алудың мүмкін еместігін түсінеді.

Зерттеуші-ғалым, профессор Х.Досмұхамедов тіл, сөйлеу адам психологиясының басты белгілерінің бірі екендігін айта келіп: "Тіл – жұрттың жаны. Өз тілін өзі білмеген ел болмайды. Тілінен айырылған жұрт – жойылған жұрт… Ана тілін білмей тұрып, бөтенше жақсы сөйлесең, ол – күйініш. Ана тілін жақсы біліп тұрып, бөтенше жақсы сөйлесу бұл – сүйініш" деп жасаған тұжырымы бүгінгі заман талабы-мен үндесіп жатқанын көреміз [2. 255 б.].

Бала тәрбиесіндегі тіл мәніне ерекше көңіл бөлген ұлы чех педагогы Я.А. Коменский: "Бала тілін мектепке дейінгі сәттен бастап дамытпай, жеке адам тәрбиелей алмаймыз" деп тұжырым жасаған. Ол өзінің баршаға танымал "Аналар мектебі" еңбегінде: "Сөз әр заттың мәнін бейнелейді, сөзді түсінбес бұрын заттың мәнін түсінуі керек, сөз заттардың жеке белгілерін түсінуі барысында сыртқа шығады" деген [6, 187 б.] ойы бүгінгі таңға өз мәнін сақтауда.

Тілдің бала тәрбиесіндегі рөлін көрсете келіп, К.Д. Ушинский: "Біз балаларды өзінің ана тіліне үйреткенде халықтың рухы, оның көп ғасырлық өмірінде жасаған мұраларымен таныстырамыз, яғни оған халықтың барлық күшімен барлық поэзиясының шексіз-дария болып ағып жатқан жанды бұлағынан нәр алғызамыз дейді [7, 25 б.].

Мектепке дейінгі тәрбие мәселелерін көтерген педагог-тәлімгер Нәзипа Құлжанова. Зерттеуші еңбектеріндегі тәлім-тәрбиелік ой-пікірлерінің үлкен бір саласы – баланың сөйлеу тілінің дамуы. Ол өзінің "Мектептен бұрынғы тәрбие" атты әдістемелік құралында мектепке

дейінгі баланың нені үйренуі керектігіне тоқтала келіп:

- сөйлеу, яғни сөз бен сөзді байланыстырып, өзінің ойын, талабын, көңіл сезімдерін басқаға жеткізу;

- ойлай білу сырттан алып, ойға тоқыған заттарды салыстырып, ұқсастығы мен айырмашылығын тауып, әр нәрсе туралы өзінің ойын айтып, бір пікір шығару;

- ойға тоқығанды және оған деген өз көзқарасын жарыққа шығару (ойын, сурет, әңгіме арқылы);

- балаға сусындай керегінің бірі – сөйлеу. Түрлі білімнің түбірі, негізі – баланың сөйлеуі, білуге құмарлығы деп тұжырымдайды [2, 18 б.].

Мектеп жасына дейінгі балалардың санасына тән ерекшелік – қоршаған дүниені тануға, білуге тырысу. Сондықтан балаға күрделі және беймәлім құбылыстарды қарапайым және түсінікті түрде жеткізу, жұмбақ дүниеден бала танымына жақын таныс нәрсеге көшу, бала күнделікті өмірден көріп-біліп жүрген табиғи құбылыстарды таныс құбылыстармен салыстыра отырып, олардың сана-сезіміне әсер ету – тәрбиешінің басты міндеттерінің бірі.

С.Торайғыров: “адам – табиғаттың туындысы, ондағы себептіліктің жемісі. Ол – дүниенің сырларын біртіндеп ашып, оны шама-шарқына қарай өзгертіп отыратын белсенді тұлға. Адам сыртқы дүниемен байланыса отырып, оны біртіндеп тани береді, сөйтіп өзінің ақыл-ойын дамытады” дей келе, дүние, табиғат, тіршілік жөнінде ғылыми ой қорытады [1, 207-208 бб.].

Осы пікірден адам баласының дүниеге келген күннен бастап маңайын тануға, оны пайдалануға, қоршаған дүниемен қарым-қатынасқа түсуге талпынатыны байқалады. Ол қарым-қатынастың бәрі де сөзге, сөйлеу әрекетіне негізделетіні айқын.

Адамның құдіреттілігі табиғатты тануымен, оның құбылыстарын алдын ала болжауынан көрінеді: қоршаған ортаның бәрі заңды түрде, белгілі бір тәртіппен болып жатады, дүниедегі барлық нәрсе қозғала-ды, дамиды, өзгеріп отырады. Табиғат заңдары жеке құбылыстардың өзара байланысын білдіреді. Табиғатты тану, оның объектілері мен құбылыстарының арасындағы себеп-салдарлы байланысты жете білу – ойлауды жетілдіреді, баланың дүниетанымының қалыптасуына ықпал етеді.

Бұрынғының ұлама ғалымдары қоршаған дүниені білімнің қайнар көзі, ақыл-ойды, сезімталдық пен ерікті дамытудың құралы ретінде таныған. Материалистік түсініктердің тәрбиелік маңызы жөнінде А.И. Герцен былай деген: табиғатты танып білмей кемелденген ақыл-ойды тәрбиелеу мүмкін емес…” [8, 67 б.], ал К.Д. Ушинский баланы сәбилік шақтан тәрбиелеудің факторы ретінде табиғатқа ерекше мән берді [7].

Қоршаған дүниеге, бүкіл әлемге кірмейтін бірде-бір нәрсе, құбылыс жоқ. Адам дүниені өмір бойы білумен болады. Оны түгел меңгеріп, біліп шегіне шығу мүмкін емес. Дүниені өз дәрежесінде танып-білу білімге, оның деңгейіне байланысты жүзеге асады. Сондықтан қоршаған дүниедепайналадағы болмысты танып білу, нақты объектілермен олардың түр-түсін бүкіл қасиеті мен қажеттілігін балалардың жас ерекшелігіне лайықтай отырып таныстыру. Яғни, берілетін ұғымның нақтылығын, көрнекілігін, өмірмен байланыстылығын қамтамасыз ету. Қоршаған дүниені білу танымға байланысты. Таным – адам санасының дамытудың негізгі және ол арқылы адам өзін қоршаған ортаны игеруге де үйренеді.

Швейцар психологы Ж.Пиаже “Жел қайдан соғады? Қайдан басталады?” т.с.с сұрақтарды балаларға қоя отырып, мынадай қызықты фактіге тап болған. 5-7 жастағы балалар желді және ауадағы басқа да құбылыстарды адамның тыныс алуының нәтижесінде пайда болады деп түсінеді екен. Ал тыныс алу өз тарапынан сөзбен және ойлаумен байланысты деп түсіндіреді балалар. Сондықтан да баланың санасында ой (психикалық құбылыс) және жел (физикалық құбылыс) екеуі бірігіп келіп тұтас бір бүтінді құрайды. Жел – бұл ой, ал ой – бұл жел.

Аспандағы бұлттар мен аспан денелері неге қозғалыста болады? Тағы да 5-7 жас балалар қызық жауаптар берген. Балалардың бір тобы үшін бұлт (ай, күн) қозғалады. Себебі, оларды біз жүрген кезімізде қозғалтамыз және де олар саналы түрде тәуелді болады деп ойласа, енді 2-ші бір тобы бұлт пен планета-ларды құдай қозғалтады деп есептейді. Үшінші топ аспан денелері адамға қажетті болғандықтан қозғала-ды деп таниды.

Анықтай келе, 5-7 жастағы баланың ойлау қабілетінің алғашқы сатысында табиғаттағы

жансыз заттар мен объектілер сана мен өмірге, психика мен жанға ие болғандығын байқадық. Көбінесе бұл заттар адамға тәуелді болады ай мен күн біздің артымыздан жүреді. Бізді аңдып тұрады. Біздің тілегімізге бағынышты болады. Кейде бізге түстер жібереді. Бұлай ойлайтын бала үшін бүкіл дүниенің орталығы (кілті) адам болып табылады.

Табиғаттағы барлық заттар мен құбылыстар адам үшін, адамның айналасында соның қажеттігі үшін, ал кейбірі тіпті соның қолымен жасалған. Табиғи құбылыстар мен психикалық құбылыстардың осылай өзара араласуын Пиаже балалардың өзін әлі қоршаған ортадан бөліп ала алмайтындығын, ол дүниенің бір бөлігі сияқты, бірақ сол дүниедегі заттың өзіне тиесілі екендігін (психикалық субъектілік), ал қайсысы-ның жоқ екендігін табиғаттағы заттар ажырата алмайтындығымен түсіндіреді де: "баланың өзінің ойлау қабілетіне сәйкес жеткізе алу сатысына қарай ол әрбір объектіге өзінше өмір, сана береді. Сондықтан да ол өзіне тиісті ойлау қабілетін ашып, өзін қоршаған заттардың байқататын саналы қозғалыстарын тани алмайды" деп қорытынды жасаған [9, 83-107 бб.].

Шындығында баланың өсуіне, жетілуіне қарай оның санасы өсіп, табиғатқа табынушылық көзқарасы өзгереді. Баланың дене бітімі, ой-өрісі өзгерген сайын оның қоршаған дүние заттары мен құбылыстары және олардың ерекшелігі туралы ұғымы да үлкендердің ұғымына сай келе бастайды. 5-7 жас аралығында көптеген балалардың түсінігі бойынша бұлттар мен аспан денелері адамның қалауы бойынша емес, желдің соғу бағыты бойынша жылжиды. Сондай-ақ, қайық та өзінің жүзгісі келуі бойынша жүзбейді, керісінше су оны қалқытып тұрғаннан жүзеді. Яғни, баланың түсінігі бір заттан екінші затқа әсер етуі (желдің, бұлтқа) негізіне сүйенеді немесе олардың өзара физикалық байланысын бала түсінбейді. Сондықтан да балаларға табиғат құбылыстарын бақылаумен бірге, олардың себебін түсіндіріп, табиғатта-ғы тіршілік жайында әңгімелеу қажет. Осының барысында балалардың аңғарғыштық, байқағыштық, әсемдікті сезіну қабілеттерін тәрбиелеуге мүмкіндік туады. Бала айналадағы қоршаған дүниемен танысу барысында әр түрлі құбылыстармен қарым-қатынас жасайды. Күнделікті тұрмыста, табиғат өмірінде, ойын, еңбек процесінде көрген-білген заттары жайында жаңа сөздер үйренеді. Үйренген сөздерін күнде-лікті әрекет үстінде қолдануға тырысады. Табиғат құбылыстарын сипаттайтын сөздерді сөйлем ішінде қолданып, жүйелі және байланыстыра сөйлеуге үйрету, балалар бақшасындағы арнайы ұйымдастырыла-тын сабақтарда әртүрлі тәсілдер негізінде жүзеге асырылады. Дегенмен, отбасында тәрбиеленуші балалардың көпшілігін жаңа сөздерді қолдануға жетелеу жағы жетіспейтіндігін зерттеу нәтижелері көрсетіп отыр. Себебі, қоршаған дүниеде күнделікті өмірде кездесетін заттар мен құбылыстарға байла-нысты сөздерді баланың өздігінен дәл тауып, сипаттап, баяндап айтуға қабілеті жете бермейді. Сондық-тан олар түрлі табиғат құбылыстарына, іс-әрекетке байланысты сөздерді өз ұғымдары бойынша ауысты-рып қолданады. Осының әсерінен белгілі құбылыс пен оған тән сөзді атау арасындағы шартты байланыс бұзылып, бала санасында теріс ұғым пайда болады.

Талданған жұмыстардың нәтижесінде қоршаған дүниемен таныстыру арқылы балалардың байланыс-тырып сөйлеуін қалыптастырудың ерекшеліктерін психолог ғалымдардың Н.И. Жинкин, З.М. Калмыкова, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, Р.С. Немов, Г.А. Урунтаева т.б. зерттеулеріне сүйене отырып төмендегідей анықтадық: қоршаған дүниені танып-білуі арқылы сөздік қоры молайып, сөзбен әрекет жасау үрдісінде ана тілінің заңдылықтарын меңгереді;

бала өз ойын байланыстырып, логикалық түрде жеткізуге жаттығады, талқылаулары интеллектуалдық тапсырмаларды шешу амалдарына айналады; қоршаған дүние туралы шығармашылық әңгіме құрастыру-да практикалық және интеллектуалдық тапсырмаларды орындауда тілдің жоспарлаушылық функциясы қалыптасады;

байланыстырып сөйлеуде саналы қарым-қатынас қалыптасады, ол іс-әрекеттің ерекше түрі болып табылады; тіл нақтылы педагогикалық жағдаяттардан жан-жақты күнделікті қарым-қатынас құралына айналып, баланың байланыстырып сөйлеуі дамиды.

Байланыстырып сөйлеу баланың ақыл-ойының даму деңгейін, ойлаудың, қабылдаудың, зейіннің, ес, қиялдың қаншалықты қалыптасқанын, сонымен бірге баланың сөз байлығын, тілдің грамматикалық құрылымын, нормаларын қаншалықты меңгергенін көрсетеді.

1 Алдамұратов Ә. Жалпы психология. – Алматы: Білім, 1996. – 222 с.
2 Қазақтың тәлімдік ой-пікір антологиясы. 2 томдық / Құраст.: Қ.Жарықбаев, С.Қалиев. – Алматы: Рауан, 1998. – 416 б.
3 Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
4 Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979. – 170 с.
5 Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М.: Сов. Россия, 1983. – 160 с.
6 Коменский Я.А. Великая дидактика. – М.: Начальная школа, 1993. – 279 с.
7 Ушинский К.Д. Таңдамалышығармалары. – Алматы: Жазушы, 1949. – V том. – 341 б.
8 Герцен А.И. Собр. соч. в 30 т. – М., 1984. – Т. II. – С. 67.
9 Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 205 с.

Резюме

Метербаева К.М. – к.п.н., КазНПУ им.Абая, доцент, meterbaeva@bk.ru

Особенности формирование связной речи детей дошкольного возраста

В статье автром рассматриваются особенности формирования связной речи у детей дошкольного возраста. Связная речь детей представлена через ознакомление с окружающим (ветер, облака, природные явления и т.б.). Автором представлен теоретический анализ особенностей исследуемой проблемы. А также, изучена речь, ее механизмы развития, представлен анализ научных трудов ученыхв данном напрвлении. Кроме того, выявлена особенность непосредственно связи речи и психических процессов, что влияет на развитие связной речи.

Ключевые слова: «Слово», «речь», «язык», «сознание», «окружающий мир», «связная речь»

Summary

Meterbaeva K.M. - DEd, Associate Professor, Abay Kazakh National Pedagogical University, meterbaeva@bk.ru

Features of the building the coherent speech of preschool children

This article provides features of formation of coherent speech in preschool children. Coherent speech of children, familiarization with the environment (wind, clouds, natural phenomena, and so on. B.) Theoretical analysis indicated by the formation on the basis of the differentiated features of connected speech. Also, there was studied a speech, its mechanisms of development and were presented an analysis of papers of researchers in this direction. In addition, in the process of mental language occupied directly stated.

Keywords: Word, we, language, consciousness, the world, connected speech

УДК 319 (509)

КӘСІБИ ПСИХОЛОГТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КЕҢЕС БЕРУ ЖҰМЫСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

З.Қ. Орманова – *психол.ғ.к. Абай атындағы ҚазҰПУ, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті,*
Г.Әденқұл – *Педагогика және психология магистранты*

Мектеп психологының кәсіби қызметінің ерекшеліктері. Бұл мақалада қазіргі мектептегі кәсіби маман педагог-психологтың қызметінің ерекшелітері жайлы айтылды.

Психологиялық кеңес берумен балаларды, мұғалімді, ата-аналды психологиялық ағарту сияқты жұмыстың бұл түрі жанасып жатады. Оқушылармен тікелей байланыста психолог оларда туындаған мәселелерді шешеді.

Түйін сөздер: психологиялық қызмет, психикалық даму, психологиялық зерттеулер, дамудың макрофазасы, психодиагностика жасау, психологиялық білім, психологиялық түзетулер

Қазіргі кездегі ғылымның деңгейі, кез-келген ғылыми-зерттеу формасының белгілі бар ұйымшылдық-пен жүзеге асуын талап етеді. Сонымен бірге, психологияда ғылыми жетістіктерге жеткен халыққа білім беру практикасын жүзеге асырудағы перспективалы жолына енді мектеб тегі психологиялық қызмет енеді.

Мектеп психологы қызметінің өте маңызды бөлігі – кеңес беру жұмысы. Кеңес беру мұғалімдермен, оқушылармен, ата-аналармен жүргізіледі; кеңес беруді жеке немесе топпен жүргізуге болады. Мектеп психологының жұмыс тәжірибесін жалпы қорыту нәтижесі, бізге мұғалімнің психологтарға жиі келесі мәселелер бойынша кеңес алуға келетіндіктерін көрсетті: баланың жеке оқу пәндері бойынша материал-дарды меңгеру барысында қиналу себептері, оқушылардың оқуға ынталарының болмауы және оқи алмауы, оқушылардың сыныппен қарым-қатынасының нашарлауы, мұғалімнің педагогикалық ықпалы-ның нәтижесіз болуы, әр жастағы балалардың құрдастарымен қарым-қатынасы және балалар ұжымының қалыптаспауы, өзінің жеке кәсіби біліктілігін жоғарлату, оқушылардың қабілеттері мен қызығушылықта-рын анықтау

және дамыту, оқушылармен профориентациялық жұмыстар жүргізудің әдістері.

Ата-аналардың мектеп психологынан кеңес алуға негізінен келесі мәселелер бойынша келеді: баланы мектепке қалай дайындау керек, балада оқуға қызығушылығының болмауы, есте сақтау қабілетінің нашар болуы, ұйымдастыру қабілетінің өзбеттілігінің болмауы, жалқаулық, агрессивтік қорқақтық, әлсіздік немесе керісінше тым мазасыз болуы; профориентация, баланың отбасындағы ересектерге, өзінен кішкен-тайларға қарым-қатынасы.

Мектеп психологына оқушыларда кеңес алуға келеді. Негізінен келесі мәселелер бойынша: өздеріні есресектер мен құрдастарымен қарым-қатынасы, өзін-өзі тәрбиелеу, кәсіби немесе тұлғалық жағынан өзін-өзі анықтау, ақыл-ой еңбегі мен мінез-құлқының мәдениеті қиын жағдайдан шығуға көмек сұрау т.б.

Оқушылармен тікелей байланыста психолог оларда туындаған мәселелерді шешеді. Бұл тікелей кеңес беру. Кейде ол оқушылырдың кез-келген мәселелері бойынша мұғалімдер мен ата-анларға кеңес береді, яғни белгілі бір шарттарды ұсынуды талап ететін жанама кеңес беруге сүйенеді.

Бүгінгі таңда көптеген психологтар кеңес беруді мектеп психологының ең қажетті жұмыс түрі ретінде қарастыруда.

Психолог кеңес беруде келесі көмектің түрлерін көрсетеді:

а) алдымен мәселені анықтап алып, оны шешу жолдарын табу;

ә) одан соң барып осындай мәселелерді болашақта болдырмауға тырысу.

Кеңес берудің психологиялық мәні туындаған мәселені адамның өзінің шешуіне көмектесу. Тек осылай шағана ол келешекте осындай мәселелерді шешу бойынша тәжірибе жинай алады. Өте жиі тәжірибесіз психолог кеңес алушыны өзінің кеңестерімен жаудырып тастауға тырысады, нәтижесінде екеуі де кеңестен қанағаттанбайды. Ал кеңес алуға келушілер көпжағдайда психологтан мәселенің тез шешім табуын, жауабын айтуын, кеңес беруін күтеді. Мұғалімдер жиі кез-келген баланың тәрбиелену және қарым-қатынас ерекшеліктеріне қатысты өздерінің әлсіздіктерін сезінеді. Мұндай қиындықтардың себептерін өздерінің тұлғалық салалары мен кәсіби біліктеріне еш күмән келтірместен оқушының отбасындағы тәрбиесінің нашарлығынан іздеуге тырысады. Сондықтан, кеңес беру кезінде олар кез-келген мәселені нәтижелі шешу процесіне белсенді қатысудан бас тартады да, барлық ауыртпашылықты басқа адамға, яғни психологқа жүктегісі келеді. Мектеп психологы мұндай жағдайда мұғалімнің айтқаны-на көнбеуі қажет. Көптеген зерттеулер мен практикалар кеңес алушыны кеңес беру процесіне тарту нәтижелі кеңес берудің шешілуші сәті болып табылады дейді. Психолог кеңес алушыны маңызды адам ретінде қабылдап, сыйлауы қажет және оған оның жеке потенциалды мүмкіндіктерін көруіне жағдай туғызуы қажет.

Кеңес алушы бағынушы емес, тең құқықты адам ретінде қабылдануы қажет.

Кеңес беру жұмысын жүзеге асыру кезінде психолог келесідей нақты міндеттерді шешеді:

1. Мектеп әкімшілігіне, мұғалімдерге, ата-аналарға кеңес береді. Кеңес беру жеке немесе топпен жүргізуге болады.

Көп жағдайда мұғалімдер баланың негізгі психологиялық ерекшелігін білмейді де, сондықтан онымен дұрыс қарым-қатынас жасай алмайды. Мұғалімге осыны түсіндіру психологтың міндеті.

2. Оқушылармен оқу даму мәселелері бойынша, өмірдегі өз орнын табу мәселесі, ересектер және құрдастарымен, өзара қарым-қатынас мәселесі, өзін-өзі тәрбиелеу мәселесі бойынша жеке кеңес беруді жүргізеді.

3. Тәрбие мәселесі, профориентациялық мәселелер ақыл-ой еңбегінің мәдениеті бойынша оқушының тобына және мектеп сыныптарына кеңес береді.

4. Педагогтар мен ата-аналарға жеке және топтық кеңес беруді жүргізу, педкеңестерге қатысу арқылы олардың психологиялық мәдениетін жоғарлатуға септігін тигізеді.

Мектептегі психологиялық кеңес берудің, ерекшелігі оның кәсіби мәселелерді шешуге бағытталатын-дығында. Кеңес беру процесінде мектеп психологы қызметінің негізгі міндеті - әр оқушының психикалық және тұлғалық дамуына ықпал етуді шешуге қатысты мәселелерді ғана қарастыру. Мектеп әкімшілігі, мұғалімдер, ата-аналар және басқа да адамдар балаға қатысы бар болғандықтан ғана кеңес ала алмайды. Олардың мәселелері оқушылардың мәселелерімен

байланыста ғана қарастырылады.

Психологиялық кеңес берумен балаларды, мұғалімді, ата-аналды психологиялық ағарту сияқты жұмыстың бұл түрі жанасып жатады. Көптеген мұғалімдердің психологиялық білімдері мен дағдылары жетіспейді. Балалармен көптеген жылдар бойы жұмыс жасап келген сынып жетекшілерінің де өз оқушылырының психологиялық ерекшеліктері жайлы мәліметтері біркелкі және өте аз. Мұны өз балаларын жақсы көре тұра білмейтін ата-аналарға қатысты да айтуға болады.

Психологиялық ағартудың негізгі мәні мында:

1. Мұғалімдер мен ата-аналарды балалар психологиясының, педагогикалық және әлеуметтік психоло-гияның негіздерімен, оқушыларды өзін-өзі тәрбиелеу негіздерімен таныстыру;

2. жаңа соңғы психологиялық зерттеулердің нәтижелерімен үнемі хабардар етіп және түсінік беріп отыру;

3. психологиялық білімге қажеттіліктерін оларды баламен жұмыс жасауға немесе өзінің дамуына пайдалану ынталарын қалыптастыру.

Мектеп психологы жұмысының осы түрінің негізгі формалары: дәрістер, әңгімелесу, семинарлар, көрмелер, әдебиеттер таңдау.

Барлық жұмысты тек мектеп психологының ғана жүргізуі міндетті емес, ол мамандарды шақыра алады. Бірақ аталған формалардың мазмұндарын психологтың өзі өңдейді: лекциялар мен семинарлар тек абстрактілі-теориялық деңгейде өтілмеуі қажет, мектептің нақты мәселелері талқылануы, яғни психоло-гиялық білімнің оқушыны оқыту және тәрбиелеудегі нақты мәселелерді шешуге тікелей қатысы бар екендігін көрсетуі қажет.

Қорыта келгенде, мектеп психологы жұмысының негізгі түрлерін анықтап алдық: психологиялық кеңес беру және психологиялық ағарту. Барлық аталған жұмыстардың түрлері практикада тек бірлікте, өзара әрекеттестікте ғана болуы қажет

Мектеп психологы жұмыстардың барлық түрлерін меңгеруі тиіс, себебі ол алдында тұрған міндеттерді тек осылардың жиынтығы арқылы ғана шеше алады.

Психологиялық ағарту – педагогтар, оқушылар мен ата-аналарпсихологиялық білімге тарту.

Психологиялық кеңес беру – оқушылар, мұғалімдер, ата-аналардың түрлі мәселелерін шешуге психологтың беретін көмегі. Жиі олар проблемаларының бар екенін психологтың ағарту немесе профилактикалық жұмысынан кейін сезе бастайды.

Әрбір нақты жағдайда психологтың шешетін мәселесіне және жұмыс істеп жатқан мекеменің ерекшелігіне байланысты жұмыстың кез-келген түрі бірінші орынға қойылуы мүмкін.

1 Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы «Жаңа әлемдегі жаңа қазақстан». - Астана, 2007. - Б. 54.

2 Безруких М.М. Проблемные дети - М., 2000 ж.

3 Сақтағанова Т.С. Өркениетті білім беру жүйесіндегі педагогикалық- психологиялық қызмет // Мектептегі психология, 2006, - №2, - 6-бет.

4 Самаукина Н.В. Практический психолог в школе. – М., 2003 г.

Резюме

Орманова З.К. - к.психол.н..доцент Ormanova.zaure@bk.ru,

Абенкул Гулайм-магистрант психологии и педагогики **GьIдуim@** bk.ru

Особенности работы профессионального психологического консультирования

Особенности профессиональной деятельности школьного психолога. В данной статье определены профессио-нальные особенности и психологической службепедагога-психолога современной школы.

Дети с психологического консультирования, учителей, родителей, а также психологической и воспитательной работы в этом типе контакта. Для того, чтобы решить психологические проблемы, которые они имеют непосред-ственный контакт с учениками

Ключевые слова: психического развития, развития, психодиагностика, психологические, образовательные, психологические коррективы

Summary

OrmanovaZ.K. - candidate of psychological Sciences. Ormanova.zaure@bk.ru,

Adenqul G. -master psychological and Pedagogics

Features of vocational counseling

Features of the professional activity of the school psychologist. This article defines the professional features and

psychological sluzhbepedagoga psychologist of the modern school.

Children with psychological counseling, teachers, parents, as well as psychological and educational work in this type of contact. In order to solve the psychological problems that they have direct contact with students

Keywords: mental development, development, psycho-diagnostics, psychological, educational, psychological adjustments

УДК: 316.6:316.35451/354

КРАУДСОРСИНГ ЖАСТАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЛСЕНДІЛІГІН АРТТЫРУ ӘДІСТЕМЕСІ РЕТІНДЕ

С.Ш. Сатиева – *Семей қаласындағы Шәкәрім ат. мемлекеттік университеті, психол.ғ.к., профессор*

Мақалада қазіргі қоғамда топ ресурстарын пайдалануда тиімді психологиялық ерекшелігін зерттеу мәселелері қарастырылады. Мақалада жаңа әдістемелер мәселесін зерттеуге арналған автордың көзқарастары баяндалып, талданады. Краудсорсингті зерттеуге байланысты автор ұсынып отырған бағдарды анықтау әдістемесіне ерекше мән берілген. Жастардың қоғамдағы әлеуметтік белсенділігін арттыру ерекшелігін анықтау мақсатында зерттеулер жүргізілген.

Түйін сөздер: Краудсорсинг, топ ресурстары, шиеленіс, көзқарас, бағалау, топтық қарым-қатынастар

Краудсорсинг (crowdsourcing) сөзін ағылшын тілінен сөзбе-сөз аударғанда – топтың (жұрттың) ресурс-тарын пайдалану дегенді білдіреді [1]. Теориялық-әдістемелік тұрғыда әлеуметтік шиеленіске 2 түрлі бағытта анықтама беруге болады: іскерлік және мотивациялық бағыттар. Алғашқы бағыттың өкілдері (Р.Мак, Р.Снайдер, Р.Парк, Л.Козер т.б) шиеленісті күрестіңң бір түрі, әлеуметтік субъектілердің қарама-қарсы көзқарастарға қарсы саналы түрдегі күресі деп біледі. Шиеленіс көптеген анықтамаларда қарсылық (Л.Козер, Р.Парк), әлеуметтік әсерлесу (Р.Мак және Р.Снайдер), тәртіп (Дж.Робинсон) терминдері арқылы сипатталады [2]. Американдық ғалым Л.Козер анықтамасы бойынша: «әлеуметтік шиеленіс – құндылық-тар, дәреже, билік немесе сирек қорлар үшін қарсылас жақтардың бір-бірін байтараптау, әлсірету немесе жоюға деген талпыныстан туындаған ұжымдық факторлар арасындағы қақтығыс» дегенді білдіреді. Іскерлік бағыттың жақтаушылары шиеленіс түсінігін тар мағынада, әлеуметтік шиеленістердің бір-біріне қарсы ашық, нақты іс-әрекеттер жасауы деп түсіндіреді. Берілген теориялық тұжырым бойынша, өзекті іс-әрекетте көрініс таппаған конгнитивті іс-әрекеттер, эмоционалды дұшпандық, көзқарастар қайшылығы шиеленіс болып саналмайды. Бұлардың барлығы шиеленіс негізінде жатып, оның өту барысының қарқындылығын күшейтіп немесе әлсіретіп отыруы мүмкін, алайда шиеленіске жатпайды деп атайды. Шиеленіс ретінде оған мазмұны бойынша жақын бәсекелестік пен бақталастық та жатпайды. Іскерлік ба-ғыттың жақтаушысы Р.Парктің пірі бойынша, бәсекелестік пен шиеленіс – әсерлесудің әр түрлі формала-ры. Егер бәсекелестік – жасырын, жанама, тұлғасыз және ұзақ мерзімді сипатта болса, шиеленіс әрқашан-да саналы, уақытша және тұлғасыз сипатта болады. Іскерлік бағыт өкілдері өз назарын шиеленіс тәртібі қозғаушы күшке айналып, ал оның дамуын детерминациялаушы факторлар екінші қатарға ығысқан, әсер-лесу тізбегіне (interaction chains), кері байланыс негізіне (feed-back loops), эскалация үрдісіне негізделген шиеленісті әсерлесу динамикасына аударады. Мотивациялы бағыт өкілдері (Р.Дарендорф, К.Боулдинг, К.Финк, А.Рапопорт, И.Галтунг, Л.Крисберг т.б) шиеленіс шекарасын «шиеленіс» категориясына шиелніс әсерлесуін де, оның тууына себепкер жағдайды да қоса отырып, антогонистік қарым-қатынасытың барлық формасына дейін кеңейтеді [3]. Мотивациялы бағыттың теоретиктерінің пікірі бойынша, ашық күрес формалы қарсыласу шиеленістің маңызды қасиеті болып саналмайды. Шиеленіс объективті, анықталған мүдделі тараптардың көз қарастар қарсыласуының алғашқы саналы емес жағдайында да, көз қарастары үйлесім таппаған қатысушылардың психологиялық санасы сынды көрініс табады. Шиеленістің ауқымды мағынасын Р.Дарендорф ұсынды [4]. Ол бойынша әлеуметтік шиеленіс «объективті («жасырын») немесе субъективті («айқын») қарсылық арқылы сипаттауға болатын элементтер арасында-ғы кез келген қарым-қатынас» Неміс ғалымдарының пікірінше, шиеленіс деген «қалыптар мен болжам-дар, институттар мен топтар арасындағы

барлық туынды қарым-қатынастар, ... олар (шиеленістер) жасырын және жария, бейбіт немесе қатыгез, шекті немесе қарқынды болуы мүмкін. Парламенттік дебат-тар, келіссөздер мен шерулер, шахмат клубындағы, кәсіподақ немесе мемлекеттегі билік үшін тартыс – мұның барлығы әлеуметтік қарым-қатынастарды, одақтарды, институттарды жеделдету немесе алға ілгерілету мақсатындағы шиеленістің барлық көрінісі» ретінде көрінеді. Шиеленіс тұжырымдамасын Дж. Бернард шиеленістің тек ашық формасын ғана зерттей беруге болмайтынын, нақты шиеленіс оның шығу көзіне байланысты екендігін дәлелдей отыра келтіреді. «Шиеленіс анықтамасын нақты көрініс арқылы шектеу жаңылысушылық болып табылады. Егер біз сонымен ғана шектелетін болсақ, онда біздің шиеле-ністі зерттеуіміз қоғамдағы ашық формалы шерулер мен көтерілістердің технологиясын ғана білумен шектелгеніміз. Біз өзімізді әр түрлі қарқындылықтағы жасырын шиеленіс бар деген ойға үйретуіміз керек». Қандай бағытта шиеленісті зерттеуде тиімді және қолданысқа жарамды? Біздің ойымызша екі бағытта басым жақтары да әлсіз тұстары бар. Осыған орай, психологияда шиеленісті немесе тұлғаны топтық бағалаудың – топішілік және топаралық өзара әрекеттерді, яғни психологиялық климаттың кейбір ерекшеліктерін зерттеу қолданылады. Психологиялық климатты зерттеудегі үйреншікті әдіс социометрия болып табылады. Белгілі бір артықшылықтарға ие болғанымен, топішілік ахуалды айқындауда мүмкіндік-тері шектеулі. Топ мүшелері арасындағы байланысты таба отырып, социометрия зерттеушіге осы байла-ныстардың табиғаты, олардың сапалы ерекшеліктері жайлы мәлімет бермейді [5]. Сараптама бағасы тек қана жеке сарапшылар арасында келісушілік дәрежесін анықтап қана қоймай, ең алдымен сарапшылар тобы бағдарланатын жеке – психологиялық мінездемелерді де атап көрсетуге болады. Маңызды мінезде-мелердің бірі сарапшылар пікірлерінің бірлігі болып табылады. Келісушілік шарасы ретінде конкордация коэффициенті пайдаланылуы мүмкін. Келісушіліктің жоғары дәрежесі сарапшылардың бағаланатын адамды «бірдей көретінін» байқатады. Олар бір қасиеттерді бірдей жоғары жіне басқаларын бірдей төмен бағалайды. Мұнымен қоса, сарапшылар бірнеше топтарға бірігуі мүмкін. Осындай топтардың ішінде бағалар бір-біріне келіп жатады, ал топтар арасында ерекшеленеді. Сарапшылардың келісілген топтары-ның мәліметтерін социометриялық артықшылықтары бойынша салыстыру - адамға деген қарым-қатынас (социометрия) пен бағалау (СБ) арасындағы байланыстың барын көрсетеді. Бағалауда іскер басшыны байқаған сарапшылар оның ұйымдастыру қасиеттерін жоғары бағалайды. Ал сарапшылардың келесі бір тобы коммуникативті қасиеттерді бөліп көрсетеді және осы адамды коммуникативті басшы деп есептейді [6]. Сонымен әрбір келісілген топтағы жоғарғы және төменгі топтардың талдауы осы топтың бағаланушы адаммен өзара әрекет ерекшеліктері жайлы қорытынды шығаруға мүмкіндік жасайды. Негізгі артықшы-лықтар мен келісушілік мінезін талдау қжымдағы қарым-қатынастың дамуын болжауға мүмкіндік береді. Ол үшін топтық қарым-қатынастарды зерттеу барысында нақты адамды бағалаудан басқа, «мінсіз» жұмысшы жайлы таныстыруларды меңгереді. Жеке басымдылықтар туралы мазмұнды ақпарат қызметке қажетті акценттерді енгзіуге жәрдемдеседі. Сонда рангтық (дәрежелік) бағалау бағаланушының жеке қасиеттері, сондай-ақ сарапшылардың өздері жайлы да мәліметтерді алуға, ұжымдағы өзара қарым-қатынастар туралы бірқатар нәтижелер шығаруға мүмкіндік жасайды. «Мінсіз» жұмысшы үшін сарапта-малық бағаның тағы бір қолданысы – нақты кәсіби маңызды қасиеттерді көрсету. Жабдықтау: белгілер сөздігі, жауап парағы бланктері. Жұмыс тәртібі: бағалау үшін үміткерлерді анықтау. Ереже бойынша, бағалау үшін топта ерекше орын алатын тұлғалар (формальды көшбасшы, нұсқаушы, жаңадан келген қызметкер және т.б.) таңдалып алынады. Бір немесе бірнеше адамды бағалауға болады. Осы орайда, біз топтық қарым-қатынастарды зерттеуде, өңдеудің практикалық дағдыларын және мәліметтер талдауын құру мақсатында жастардың кәсіби маңызды қасиеттерін анықтауға байланысты сауалнама процедура-сын меңгеруді анықтауды жөн көрдік.

Зерттеуге Шығыс Қазақстан облысы, Семей қаласының Шәкәрім жастары мен студенттері қатысты. Аты-жөні: А.Н., Жасы: 18, Жынысы: әйел

1. Сіз өз тобыңызға қатыстылығыңызды қалай сезінесіз? Ұжымның бір бөлігі, мүшесі ретінде сезіне-мін (5) Көптеген қызмет түрлеріне қатысамын (4) Барлық шараларға қатыса бермеймін (3) Топ мүшесі ретінде өзімді сезінбеймін (2) Басқа топ мүшелерінен бөлек өмір сүремін (1) Білмеймін, жауап беруге

қиналамын (1).

2. Егер сізге мүмкіндік берілсе басқа топқа ауысарма едіңіз? Ия, өте қатты ауысқым келеді (1) Топта қалғаннан гөрі ауысушы едім (2). Ешқандай айырма көріп тұрған жоқпын (3). Өз тобымда қалар едім (4). Өз тобымда қатты қалғым келеді (5). Білмеймін, жауап беруге қиналамын (1).

3. а) Топ арасындағы өзара қарым-қатынас қандай? Басқа топтарға қарағанда жақсы (3). Шамамен басқа топтар секілді (2). Басқа топтарға қарағанда жаман (1). Білмеймін, жауап беруге қиналамын (1). б) Әр түрлі іс-шараларда қарым-қатынас қандай? Басқа топтарға қарағанда жақсы (2) Шамамен басқа топтар секілді (3). Басқа топтарға қарағанда жаман (1). Білмеймін, жауап беруге қиналамын (1). в) Топтан тыс қарым-қатынас қандай? Басқа топтарға қарағанда жақсы (2). Шамамен басқа топтар секілді (3). Басқа топтарға қарағанда жаман (1). Білмеймін, жауап беруге қиналамын (1).

4. Топ жетекшісімен қарым-қатынас қандай? Басқа топтарға қарағанда жақсы (3). Шамамен басқа топтар секілді(2). Басқа топтарға қарағанда жаман (1). Білмеймін, жауап беруге қиналамын (1).

5. Оқуға және әр түрлі іс-шараларға қатысты қарым-қатынас қандай? Басқа топтарға қарағанда жақсы (3). Шамамен басқа топтар секілді (2). Басқа топтарға қарағанда жаман (1). Білмеймін, жауап беруге қин-аламын (1) т.с.с. Бұл сауалнама 80 адамға жүргізілді. Соның ішінде ер адам саны - 37, әйел адам саны – 43 респондентті құрады. Бір адамды бірнеше сарапшы бағалаған жағдайды қарастырамыз [7]. Өңдеудің бірінші кезеңі – пікірлер келісушілігін талдау үшін конкордация коэффициентін есептеу. Есептеулер қолайлылығы үшін бағандарында – белгілер нөмірі, жолдарда – сарапшы коды бар матрица құрастырыла-ды. Матрицаның өзі ірбңр белгі үшін сарапшы берген рангілік жолдармен толытырылады. Матрица мәліметтері негізінде конкордация коэффициенттері есептеледі: әрбір белгі үшін ранг қосындысын есептеу. Әрбір белгі үшін рангінің орташа жиынтығын есептеу. Орташа қосындыдан нақтылы кездесетін белгілердің қосындылар ауытқуын есептеу. Келесі формула көмегімен конкордация коэффициентін есептеу: $W = \frac{12S}{M^2(N^3-N)}$, мұндағы S - нақтылы кездесетін ауытқулардың квадраттарының қосындысы, M - сарапшылар саны, N - белгілер саны. Конкордация коэффициенті 0-ден 1-ге дейінгі мәндерді қабылдауы мүмкін және ол сарапшылардың өзара келісушілік дәрежесін білдіреді. $W = 0$ болған жағдайда сарапшы қарама-қары бағалар береді, ал $W = 1$ болғанда сарапшылар бағалары бір-біріне келіп жатады. Сарапшы-лар санының артуы W-дың төмендеуіне әкеледі. Мысалы. Бағалау бес сарапшы көмегімен жүргізілді және $W(1,2,3,4,5) = 0{,}5$-ке тең. W-ды төрт сарапшы үшін есептей отырып, бірінен соң бірін кезекпен шығару арықылы келесі нәтижелерді алдық: $W(2,3,4,5) = 0{,}3$; $W(1,3,4,5) = 0{,}5$; $W(1,2,4,5) = 0{,}6$; $W(1,2,3,5) = 0{,}7$; $W(1,2,3,4,) = 0{,}8$. Бірінші сарапшы келісушіліктің жоғары үлесін енгізеді, себебі оның бағалауынсыз W төмендейді, топта келісушілік болмайды. W өзгермегеніне қарамастан екінші сарапшы да келісушіліктің белгілі бір үлесін енгізелі. Үшінші сарапшының ықпалы айқындалмаған, себебі топтың келісушілігі жайлы қорытынды жасау өте қиын. Төртінші сарапшы бағлауда кейбір келісіл-меулерге жол береді, себебі онсыз W артады. Бесінші сарапшы топтағы ең келісілмге келмейтіні болып табылады. Келісілген топтарды анықтау сарапшылар санын азайту жолымен жалғасын таба беруі мүмкін. Жоғарыда көрсетілген мысалда, біз $W(1,2,3) = 0{,}95$ және $W(4,5) = 0{,}90$ нәтижелерін алуға болар еді. Бұл дегеніміз бағаланушыға деген өзіндік көзқарасы бар сарапшылардың екі тобы бар екенін айқындай-ды. Жалпы топ бойынша қорытындысы бойынша топтық қарым-қатынасты төмен деңгей – 19 ұпай деп бағалаймыз. Төмендегі 1-суретте толық жауаптардың диаграммасын көруге болады:

Сур. 1. Топтық қарым-қатынасты анықтау нәтижесі

Қасиеттерді саралау барысында сарапшы қасиеттерді олардың байқалу дәрежесіне байланысты реттеуі тиіс. Егер белгілердің саны 12-ден асса, онда саралауды екі кезең бойынша жүргізеді. Алдымен белгілер 2-3 топқа бөлінеді. Бірінші топ – анық байқалған белгілер, екіншісі – байқалмайтын белгілер, үшінші топ - екі ортадағы белгілер. Екінші кезеңде белгілер топтар ішінде сараланады. Содан соң келесі бірізділікте жалпы дәрежелік қатар құрастырылады. Олардың реттілігі мынадай: ретке келтірілген бірінші топ белгі-лері, ретке келтірілген үшінші топ белгілері және бұдан кейін ретке келтірілген екінші топ белгілері. Бұған қоса, бірінші топтың бірінші белгісінен бастап, екінші топтың соңғы белгісіне дейін жаппай ранг нөмірленуі болуы қажет.

Зерттеу нәтижесінде төменгі деңгей – 27%, орташа деңгей – 39%, жоғарғы деңгей – 34%-ды көрсетті. Топтық қарым-қатынас іскерлік бағыт әлеуметтік шиеленістің спецификасын ашып, онын ұқсас әлеумет-тік үрдістерден алшақтатты. Алайда ол шиеленісті әсерлесу үрдісін талдаумен ғана шектеліп, шиеленіске терең анықтама бермейді. Шиеленістің ауқымды анықтамасы көптеген антогонистік қарым-қатынастарды талдауға мүмкіндік беріп, шиеленістің себебін де әлеуметтік құрылымында зерттедік.

Осылайша, краудсорсинг әдістемесі арқылы топ ресурстарын пайдалану тиімді екеніне көзіміз жетті.

1 Нүсіпбеков Е. Асар жасауды. краудсорсингтің бір үлгісі деп қарауға болады /"IT-тірлік" журналы/ 28/04/2013.

2 Тихонова Н.Е. Факторы социальной стратификации в условиях перехода к рыночной экономике: автореф. дис. … д-ра социол. наук. – М., 2000. – С. 11

3 Конфликты в современной России (проблемы анализа и регулирования). Под ред. д.философ.н. Е.И. Степанова - М.: Эдиториал УРСС, 2000. - С. 6.

4 Пугачев В.П., Соловьев А.И. Введение в политологию: Учебник для студентов вузов – 4-е изд. – М.: Аспект Пресс, 2005.

5 Петухов В. Перспективы трансформации // Свободная мысль – XXI век. – 2005. – №6. – С. 60.

6 Психология менеджмента: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 639 с.

7 Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. / Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. - СПб., 2003.

Резюме

Сатиева Ш.С. – к.психол.н., профессор ГУ им. Шакарима г.Семей, satieva66@mail.ru

Краудсорсинг как метод повышения социальной активности молодежи

В статье рассматриваются вопросы эффективного использовании ресурсов, исследование особенностей психологической группы в современном обществе. В статье излагаются и анализируются взгляды автора на проблему новых методик исследования. Автор предлагаемого исследования особое значение придает методу краудсорсинга. Проведены исследования с целью определения специфики социальной активности молодежи в обществе.

Ключевые слова: Краудсорсинг, группа ресурсов, напряженность, взгляд, оценка, групповые отношения

Summary

Satiyeva Sh.S – candidate of psychological Sciences, Professor Shakarim Semey State University, satieva66@mail.ru

Crowdsourcing as method of increase of social activity of youth

In article questions effective use of resources, research of features of psychological group in modern society are considered. In article the author's opinion on a problem of new techniques of research are stated and analyzed. The author of the offered research attaches special significance to a crowdsourcing method. Researches for the purpose of determination of specifics of social activity of youth in society are conducted.

Keywords: Crowdsourcing, group of resources, intensity, look, assessment, group relations

УДК:159.9 - 053.6:61.

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ И ИГРУШКИ В ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ ПРОБЛЕМНЫХ ДЕТЕЙ

Г.М. Касымова – *к.психол.н., доцент кафедры теоретической и практической психологии КазГосЖенПУ*

В статье актуализируется проблема применения развивающей игры, игрушек в коррекции познавательной сферы таких образовательных учреждений, как детский сад, школа является вполне очевидной, так как коррекционно-развивающий и терапевтический потенциал ее недостаточно исследован и использован в образовании. В условиях модернизации образования в Республике Казахстан требуется усиление внимания к проблемам системы специального образования.

Ключевые слова: игровая терапия, познавательная сфера, программа, психодиагностика, психокоррекция, развивающие игры, развивающие игрушки и др.

Модернизация образования в Республике Казахстан требует усиления внимания к проблемам системы специального образования. Одним из социально значимых факторов адаптации дошкольников, имеющих нарушение развития к окружающей действительности пропедевтического этапа обучения во вспомога-тельной школе, является коррекционно-развивающее обучение.

Актуальность применения развивающей игры, игрушек в коррекции познавательной сферы таких образовательных учреждений, как детский сад, школа является вполне очевидной, так как коррекционно-развивающий и терапевтический потенциал ее недостаточно исследован и использован в образовании. В этой связи Е.Е. Кравцова отмечает, что исследования игры в психологии имеют «волнообразный харак-тер, где теоретические подходы к ней и способы обучения игре остались без должного внимания исследо-вателей [1, с. 103].

В психоанализе игра используется в процессе терапевтической работы с детьми. Она по праву считает-ся важной деятельностью, так как дает возможность человеку реализовывать свои желания, выразить свои фантазии и при этом доставляет ему удовольствие. Игра служит объектом исследования, позволяю-щим выявлять бессознательные желания ребенка и раскрывать те глубинные процессы и переживания, которые оказываются скрытыми, часто ускользающими от понимания их со стороны родителей, воспита-телей. Так, изучая работу психики, З.Фрейд обращался к игровой деятельности детей. В работе «По ту сторону принципа удовольствия» он изложил свое понимание самостоятельной игры полуторагодовалого ребенка, наблюдение над которым позволило ему раскрыть смысл детской игры [2].

Дети с интеллектуальной недостаточностью особенно нуждаются в целенаправленном обучении, они не усваивают общественный опыт спонтанно. Ученые, исследующие особенности развития детей с откло-нениями в развитии, в первую очередь отмечают у них отсутствие интереса к окружающему. В этой связи для организации обучения и воспитания этих детей особую роль играют способы воздействия, направлен-ные на активизацию их познавательной деятельности.

В контексте реализации задач пропедевтического этапа обучения во вспомогательной школе и вводит-ся специальный курс игровой терапии, основой которого могут стать развивающие игры, развивающие игрушки, игровые задания. Применение развивающих игр и игрушек в системе, с учетом ведущих принципов развития и дифференциации содержания игры, в полной

мере отвечает диагностико-коррекци-онной и развивающей направленности обучения в начальной вспомогательной школе.

В условиях игровой терапии развивается мотивационная деятельность, направленная на повышение творчески-поисковой активности учащихся, что в принципе стимулирует проявление у них индивидуаль-ных качеств, использование интеллектуальных способностей, развитие сообразительности, самостоятель-ности и т.д. Следовательно, создаются благоприятные условия для максимального усвоения базовых знаний в процессе подготовки к школе.

В этой связи хотелось бы уточнить, что развивающая игра – это мотивированная, педагогически целенаправленная деятельность по развитию познавательной и эмоционально-волевой сфер у детей, содержание которой задается игровой культурой учреждения образования. Что же касается развивающих игрушек, то они представляют собой эффективное средство воздействия, направленное на качественное изменение психической деятельности ребенка.

В наших исследованиях были разработаны и апробированы коррекционно-развивающие программы, пособия для детей в норме и с проблемами в развитии, например, «Игротерапия», «Коррекция познава-тельной деятельности» (1-4классы), Экспериментальная программа специальных (коррекционных) школ, «Игровая терапия навыков общения детей дошкольного возраста с речевым недоразвитием» и др.

В вышеуказанных программах и пособиях нами был использован опыт исследования специфики раз-вития детей вспомогательной школы российских и казахстанских ученых, а также опыт коррекционно-развивающего обучения сотрудников ННПЦ КП г.Алматы, например, З.М. Богуславской и Е.О. Смирновой, Л.А. Венгера, А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой, Н.В. Самоукиной, Н.В. Клюевой, Ю.В. Касаткиной, Л.М. Шипицыной, С.А. Узакбаевой и А.К. Айтпаевой, М.И. Чистяковой, Х.Т. Шерьяздановой и Г.М. Касымовой и др.

К примеру, цель одной из наших программ игровой терапии заключалась в своевременной психодиаг-ностике и психокоррекции детей с нарушениями интеллекта познавательной и эмоционально-волевой сферах в условиях подготовки к обучению в школе. Задачами данной программы игровой терапии в обучении детей нулевых классов вспомогательной начальной школы стали:

1) изучение особенностей психического развития детей с нарушениями интеллекта в познавательной и эмоционально-волевой сферах;

2) последовательное коррекционно-развивающее обучение через развивающие игры и игрушки по уровням развития детей:

3) формирование у детей позитивного игрового опыта эмоционального взаимодействия для самовыражения личностного «Я» и положительной учебной мотивации.

В основу содержания программы была положена классификация развивающих игр Х.Т. Шерьяздановой и Г.М. Касымовой, а также исследования Р.А. Сулейменовой и А.Т. Баймуратовой по организации действующей модели Лекотеки в Республиканском научно-практической центре социальной адаптации и профессионально-трудовой реабилитации детей и подростков с проблемами в развитии (РНПЦ САТР) ныне ННПЦ КП г.Алматы [3, 4].

При определении разделов программы игровой терапии мы руководствовались принципом развития психических функций у ребенка, выделяя в содержательном смысле применяемых развивающих игр и игрушек, прежде всего познавательный и воспитательный аспекты. Классификация развивающих игр позволяет конкретизировать ряд образовательно-воспитательных задач в отдельно взятой игре. Наиболь-шая эффективность воздействия обеспечивается в условиях предметно-развивающей среды, созданию которой способствует применение развивающих игрушек.

Итак, в программу игровой терапии нами были включены четыре раздела. *I раздел – Игры, развивающие навыки общения и нравственно-волевые качества*. Этот раздел поможет ребенку усвоить навыки общения со взрослым и сверстниками, установить эмоциональный контакт, приобрести социальный опыт взаимодействия с окружающим в условиях подготовки к школе. *II раздел – Игры, развивающие мелкую моторику и зрительно-двигательную координацию рук, внимание,* направлен на подготовку

детей к обучению в школе (письму), выполнению игровых заданий, что является важным условием учебного процесса. *III раздел – Игры, развивающие сенсорику и память,* поможет усвоить ребенку основные свой-ства предметов окружающего мира, постепенно овладевая поисковыми методами обследования предме-тов в процессе игровых действий с ними, что представляется важным для интеллектуального развития будущего учащегося начальной школы. *IV раздел – Игры, развивающие мышление и элементы воображе-ния,* поможет целенаправленной и дифференцированной подготовке детей с учетом специфики их разви-тия в условиях вспомогательной школы нулевых классов. В разделе уделено внимание роли развивающих игр и игрушек, вспомогательных средств в развитии мышления ребенка от наглядно-действенного к наглядно-образному и причинному (логическому) мышлению, а также элементам воображения.

Программа была составлена с учетом особенностей психического развития детей с нарушениями интеллекта. Вместе с тем, настоящая программа может в определенных условиях успешно применяться и для детей с нарушениями слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, с отклонениями в поведении и т.д. Это связано с общностью принципов игровой терапии, сформулированных в «Методических указаниях к учебной программе по игровой терапии» [5].

Развивающие игрушки так же, как и развивающие игры, получили свое название потому, что они направлены на зону ближайшего развития. Их целенаправленное применение предполагает последова-тельность наступления качественных изменений в результате накопления количественных. Развивающие игрушки отличаются не только полифункциональным, но и хорошо продуманным внутренним содержа-нием, что обеспечивает взаимосвязь психических функций. Это и обусловливает новую технологию коррекционного воздействия.

При нарушениях интеллекта изменяется нормальный процесс протекания нервных процессов (дисба-ланс равновесия возбуждения и торможения), отмечаются такие особенности развития, как замедлен-ность, узость интересов, недифференцированность восприятия, слабость аналитико-синтетических процессов, низкий уровень обобщения, недостаточная конкретность познавательных процессов, трудно-сти перестройки восприятия, упрощенность понятий и представлений и т.д. Игрушка в руках у детей с нарушениями интеллекта без специального обучения действиям с ней не может выполнять свои функции так, как это наблюдается у нормально развивающихся детей. В действиях с игрушкой страдает смысловая сторона. Плохая автоматизация действий, их недостаточная осознаваемость так или иначе связаны с неоптимальной возбудимостью коры головного мозга. Недостаточное развитие умственных способностей можно объяснить отсутствием связи между наглядными и отвлеченными формами мышления, несоответ-ствием между общими понятиями и конкретными представлениями. Ограниченный опыт действий в наглядно-действенном плане тормозит развитие более высших форм мышления.

В этой связи главная задача, которая стоит при применении развивающих игрушек, должна заключать-ся в том, чтобы, с одной стороны, помочь ребенку пройти все стадии онтогенетического развития хотя близко к норме и, с другой стороны, процесс воздействия, незаметный ребенку, был направлен на коррек-цию нарушений в развитии и компенсацию с помощью сохранных психических функций. Применение развивающих игрушек должно способствовать тому, чтобы на фоне перераспределения между собой нарушенных функций в коре головного мозга установить жизненно важные межфункциональные связи, обеспечивающие

адекватную стимуляцию в развитии ребенка с нарушением интеллекта.

От того, как и какие развивающие игрушки будут применяться в курсе игровой терапии, зависит эффективность подготовки к школе детей с нарушениями интеллекта. Это также определяет сущность развивающих игр, содержание которых направлено на личностно-ориентированный подход к развитию ребенка. Если развивающие игры мы рассматриваем как педагогическую деятельность, то развивающие игрушки – как необходимый компонент коррекционного воздействия. Значение развивающих игрушек объясняется особенностями восприятия предметного мира у детей с нарушениями интеллекта, которые не только ярко проявляются, но и длительно сохраняются на протяжении школьного периода. Кроме того, свою ограниченную способность к сложным игровым действиям ребенок с нарушением интеллекта как бы компенсирует созерцанием игры взрослого, смысл которой ему не всегда понятен.

Процесс применения развивающих игрушек должен опираться на уже достигнутый уровень развития ребенка. Этот процесс предполагает комплексное воздействие с разных сторон и на разных уровнях психического развития. Например, используя пирамиду, целесообразно выполнить задание сначала моторного содержания, затем сенсорного, орудийного и мыслительного характера. Методом копирования действий взрослого, многократных проб и повторений ребенок непосредственно на собственном опыте учится понимать свойства и отношения предметов, видеть взаимосвязь между ними, их соотношение, учится на собственных ошибках при действиях с предметами, овладевает элементарными навыками и умениями, осваивает практический опыт и т.д.

Вместе с тем, следует помнить, что многократный показ действия с игрушкой мало содействует тому, чтобы восприятие стало более дифференцированным. Для преодоления отождествления сходных фигур необходимо различение начинать с наименее сходных фигур, а затем с более сходных. Такое наглядное сравнение и осмысление должно способствовать развитию восприятию и практических действий с игрушкой. При умственной недостаточности сохранение приобретенных знаний и противодействие их уподоблению возможно и путем использования анализа, сравнения, развития наглядно-образного мышле-ния и речи.

Применение развивающих игрушек не замыкается на отдельно взятой игрушке, а создает их целый комплекс. В этом случае у ребенка облегчается восприятие окружающего мира через призму не только своих потребностей и нужд, не только практических заданий, но и воспитания его личности. Умение ребенка оперировать предметными и умственными действиями является показателем его психического развития.

Особое внимание следует уделять последовательности применения развивающих игрушек в течение занятия. В качестве иллюстрации продемонстрируем примерный план по развитию восприятия цвета: 1. Подбор к образцу (одного цвета сначала из 2-х, затем из 3-4-х цветов). 2. Выбор цвета: а) по образцу; б) по образцу, который затем прячут. 3.Выбор цвета без образца (одного цвета сначала из 2-х, затем из 3-4-х цветов). 4. Называние цвета. 5. Сравнение,

анализ и обобщение.

Игровым материалом в данном примере могут служить доска Сегена, мисочки красного, желтого, зеленого и синего цветов, бумажные кружочки или мелкие предметы тех же цветов. Прежде чем, ребенок начнет выполнить задание, необходимо соблюдать следующие требования: привлечь внимание ребенка; дать четкое указание; при необходимости продемонстрировать нужные действия; дать ребенку время ответить на ваш вопрос, показать, что вы ждете его реакции; не заострять внимание ребенка на неудачу; начинать и заканчивать на успешно выполненном задании [5].

В работе по развитию мелкой моторики и сенсорному восприятию можно использовать методику М.Монтессори, так как она ориентирована прежде всего на формирование сенсорных и моторных навыков. “Помоги мне сделать это самому” – таков принцип методики М.Монтессори, которая направле-на на то, чтобы помочь ребенку дифференцировать цвета, размеры и формы, осваивать абстрактные понятия (большой-маленький, длинный-короткий, легкий-тяжелый, теплый-холодный, шершавый-гладкий и т.п.), развивать речь, формировать представления о числах [6].

Развитие моторики и сенсорного восприятия в определенной степени компенсирует коммуникативные ограничения. У ребенка укрепляется интерес к свойствам и отношениям предметов, к действиям с ними, устанавливаются взаимоотношения между наглядно-действенным, наглядно-образным и словесно-наглядным мышлением.

Методических приемов по использованию развивающих игрушек достаточно много и выбор их никак нельзя заранее определить и ограничить. Важно определить цели их применения и общий характер. Для занятий игровой терапии желательно выделить отдельную комнату, в которой находятся игрушки и проводятся развивающие игры. Это обеспечивает устойчивую, положительно настроенную атмосферу, в которой у ребенка появляется желание ослабиться после учебных занятий и выразить свои сдерживаемые чувства, эмоции.

Определенные трудности могут возникнуть при выборе развивающих игрушек, т.к. не в каждой школе имеются предлагаемые игрушки. Поэтому при составлении плана занятий по игровой терапии мы учитывали это обстоятельство, рекомендуя традиционные дидактические материалы. Тем не менее, следует тщательно изыскать возможности по приобретению развивающих игрушек. В этом могут помочь спонсоры, педагоги, родители, общественность и т.д. Заслуживает поддержки объединение усилий вспомогательных школ по разработке проекта, направленного на изготовление развивающих игрушек.

С учетом вышеизложенного можно без преувеличения сказать, что у детей с нарушениями интеллекта занятия по игровой терапии являются одним из любимых. По этой причине решение задач игровой терапии потенциально реализуется уже в начале учебного курса, что в принципе отвечает потребностям предшкольной подготовки детей.

1 Кравцова Е.Е. Чему помогает и чему мешает игра // Игра в неклассической психологии. - Материалы VIII Межд. чтений памяти Л.С. Выготского (15-17 ноября 2007 г.). - М., - 2007. – 154 с.

2 Freud S. (1920 b/1955) Beyond the pleasure principle. In Standard edition (Vol.18). - London: Hogarth.

3 Сулейменова Р.А., Баймуратова А.Т. Лекотека – новое звено в процессе обучения детей. – Алматы, 1997.

4 Касымова Г.М. Развивающие игры в диагностике и коррекции психического развития детей дошкольного возраста. – Алматы, 2000.

5 Касымова Г.М., Баймуратова А.Т. Игротерапия. - Экспериментальная программа специальных (коррекционных) школ. Сб.5. – Алматы: Алматыкітап, 2002.

6 Монтессори М. Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в домах ребенка. – М.: Монтессори-центр, 1993.

Түйіндеме

Қасымова Г.М. - ҚазМемҚПУ пс.ғ.к., доцент теориялық және практикалық психология кафедрасы, gul.1309@mail.ru

Кемшілігі бар балаларға дамытушы ойындар мен ойын терапиясын қолдану

Мақалада дамытушы ойындарды, ойыншықтарды балабақша, мектептерде танымдық саланы түзету үшін пайдалану, білім беру мекемелерінде өзекті екені айқын, себебі бұлардың түзету-дамытушылық және терапиялық әлеуеті мен қолданылуы жеткілікті деңгейде зерттелмеген. Қазақстан Республикасында білім беруді жаңғыртуда, арнайы дейінгі білім беру жүйесі назар аударуды талап етеді.

Түйін сөздер: ойын терапиясы, танымдық сала, бағдарлама, психодиагностика, психокоррекция, дамыту ойындары, дамытушы ойыншықтар және т.б.

Summary

Kassymova G. M. - c. of ps.sc., associate Professor of the theoretical and practical psychology cathedra KazStWomPU**,** gul.1309@mail.ru

Educational games and toys in play therapy for children with difficulties

The problem of application of developing game актуализируется in the article, toys in the corrections of cognitive sphere of such educational establishments, as kindergarden, school is fully obvious, because correction-developing and therapeutic potential her investigational not enough and used in education. In the conditions of modernisation of education strengthening of attention to the problems of the system of the special education is required in Republic of Kazakhstan.

Keywords: play therapy, cognitive sphere, the program, psychodiagnostics, psychocorrection, educational games, educational toys, etc.

УДК 159.9:351.761.3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Н.С. Жубаназарова – *к.психол.н., доцент КазНУ им. аль-Фараби,*
Н.М. Садыкова – *к.психол.н., КазНУ им. аль-Фараби*

В статье рассматривается проблема личностного потенциала и его критериев в рамках исследования инновационной и предпринимательской активности современной молодежи. Рассматривается взаимосвязь критериев личностного потенциала с коммуникативными особенностями современной молодежи, перспективной в плане генерирования оригинальных научно-технических идей. Поднимается вопрос о необходимости развития коммуникативности как личностного ресурса в становлении инновационной и предпринимательской активности. В связи с этим очень важной становится коммуникативная компетентность. Коммуникации постепенно занимают все больше и больше времени в деятельности любого человека. Будь то бытовые, межличностные или трудовые отношения, каждый раз необходимо выстраивать коммуникации.

Ключевые слова: личностный потенциал; коммуникативная компетентность; карьерные ориентации; инновационная и предпринимательская активность молодежи

Современный этап развития общества характеризуется глубокими и многоплановыми преобразования-ми. На рубеже 20-21 веков произошли структурные изменения в системе представлений человека о мире и об обществе. Все эти изменения сопровождаются кардинальной ломкой стереотипов в сознании, деятельности, образе жизни субъектов. Основой экономических отношений стал не товар, не продукт, а информация – в том или ином виде.

В связи с этим стало очевидно, что передача, распространение и хранение информации вскоре станут решающими во многих, если не во всех сферах жизни человеческого общества. В связи с этим современность требует от человека динамичности, активности, усилий по саморазвитию и самосовершен-ствованию, высокой степени информированности. Способности находить, перерабатывать, создавать информацию, а так же способность к эффективному общению выходят на первый план.

Как следствие компетентность в общении воспринимается как социальная необходимость,

возрастает потребность в знаниях о ней, поэтому развитие коммуникативной компетентности становится одной из задач высшего образования.

Коммуникативная компетентность – это интегральное личностное качество, обеспечивающее ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения, возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, верной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица.

В психологической литературе на сегодняшний день существует несколько определений коммуникативной компетентности, принадлежащих разным авторам, Понятие «коммуникативная компетентность» впервые было использовано Бодалевым А.А. и трактовалось, как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [1].

Куницина В.Н. определяет коммуникативную компетентность просто как «успешность общения». По определению В.И. Жукова коммуникативная компетентность – это психологическая характеристика человека, как личности, которая проявляется в его общении с людьми или способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. В состав так понимаемой коммуникативной компетентности включается совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека [2].

Коммуникативная компетентность человека преимущественно складывается на основе опыта общения между людьми, формируется непосредственно в условиях взаимодействия. Кроме того умения вести себя в коммуникации человек приобретает и на основе примеров из литературы, театра, кино, средств массовой информации.

Комплексное исследование коммуникативной компетентности встречается в работах И.Н. Зотовой. По ее мнению коммуникативная компетентность представляет собой комплексное образование, состоящее из трех компонентов: эмоционально-мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты [3].

Эмоционально-мотивационный компонент образуют потребности в позитивных контактах, мотивы развития компетентности, смысловые установки «быть успешным» партнером взаимодействия, а также ценности общения и цели.

В когнитивный компонент входят знания из области взаимоотношений людей и специальные психологические знания, полученные в процессе обучения, а также смыслы, образ другого как партнера взаимодействия, социально-перцептивные способности, личностные характеристики, образующие коммуникативный потенциал личности.

На поведенческом уровне это индивидуальная система оптимальных моделей межличностного взаимодействия, а также субъективного контроля коммуникативного поведения.

Езова С.А., как и многие другие авторы, считает, что основным фактором коммуникативной компетентности являются коммуникативные способности. Васильева Г.С. в состав коммуникативной компетентности включает три вида таких способностей: гностические, экспрессивные и интерактивные. По мнению Руденского Е.В. коммуникативная компетентность складывается из способностей:

1. Давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
2. Социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;
3. Осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации [4].

Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. рассматривают понятие коммуникативной компетентности с точки зрения профессиональной сформированности. Коммуникативную компетентность специалиста они характеризуют как определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе.

Таким образом, коммуникативная компетентность представляет собой интегральное, относительно стабильное, целостное психологическое образование, проявляемое в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общении конкретного индивида. Не смотря на различие в понимании составляющих коммуникативной компетентности, все авторы сходятся во мнении, что по существу коммуникативная компетентность представляет собой способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

Формирование коммуникативной компетентности у студентов-психологов является одним из необходимых факторов становления их как профессионалов. Задача вуза – дать студентам правильное представление о коммуникативных свойствах личности, которые необходимы высококвалифицированному специалисту, и за годы обучения сформировать, усовершенствовать эти качества.

Коммуникативная компетентность психолога рассматривается как составляющая портрета психолога в работах. Алешиной Ю.Б, Абрамовой Г.С., Кочюнас Р. и др. По мнению исследователей коммуникативная компетентность психолога является «сердцевиной профессионализма психолога», потому что общение с людьми составляет сущность профессии психолога.

В рамках множества современных исследований в области психологии учеными не раз предпринимается попытка оценки коммуникативных особенностей молодежи, вовлекаемой в инновационную и предприни-мательскую сферу деятельности. Также часто акцент в исследованиях делается на взаимосвязи коммуни-кативности с параметрами личностного потенциала.

Придерживаясь определения Д.А. Леонтьева [5], важно упомянуть, что личностный потенциал - это системная организация личностных особенностей человека, прямо соотносящаяся с мерой его лично-стной зрелости, обеспечивающая, с одной стороны, устойчивость его смысловых ориентации, а с другой стороны, возможность изменения стратегии и тактики поведения в изменяющихся ситуациях. Высокий личностный потенциал позволяет человеку эффективно справляться с возникающими проблемами в различных сферах жизни и организовывать собственное жизненное пространство. Важными параметрами личностного потенциала являются, в частности, жизнестойкость, толерантность к неопределенности и способность к самоорганизации деятельности, а также степень профессиональной мотивации.

В переходный период общественного развития особенно тяжело юношам и девушкам, у которых подобная система еще только начинает формироваться. Для того чтобы иметь возможность оказать психологическую помощь современным молодым людям в сложных для них жизненных обстоятель-ствах, нам представляется важным оценить особенности их личностного развития.

Д.А. Леонтьев рассматривает личность как наиболее интегральную высшую психическую функцию, а под личностным потенциалом, связанным с ценностно-смысловой регуляцией, понимает системную организацию личностных особенностей, образующих «стержень личности» и отражающих уровень личностной зрелости. Личностный потенциал лежит в основе личностной автономии, самодетерминации и саморегуляции личности. Он включает в себя три подсистемы, соответствующие трем функциям саморегуляции. Первая из них, функция реализации, обеспечивает успешную реализацию поставленных целей; вторая, функция ориентации, обеспечивает выбор целей, гибкое переключение с одних на другие и своевременный отказ от исчерпавших себя или дискредитировавших себя целей, т.е. саморазвитие, самосовершенствование; третья функция сохранения обеспечивает устойчивость под давлением неблаго-приятных обстоятельств.

На основании определения этих функций, с учетом результатов анализа литературных данных, нами были выделены следующие критерии личностного потенциала: жизнестойкость как система убеждений в собственных возможностях преодолевать трудные жизненные ситуации, целеустремленность как способ-ность ставить цели и достигать их, личностный рост как прогрессивная динамика внутреннего мира человека, автономия как стремление к самоуправлению, а также способность к управлению жизненными событиями.

Д.А. Леонтьев отмечает, что лучше всего понятию личностного потенциала соответствует понятие «жизнестойкость» (hardiness). По мнению С. Мадди, который ввел это понятие в психологию, жизнестой-кость является той базовой характеристикой личности, которая опосредует воздействие на сознание человека и его поведение всевозможных благоприятных и неблагоприятных факторов, от соматических проблем и заболеваний до социальных условий. В основе жизнестойкости лежит система убеждений человека о возможности собственного эффективного функционирования в широком спектре жизненных обстоятельств.

Жизнестойкость включает в себя три сравнительно автономных компонента - вовлеченность, контроль и риск. Вовлеченность определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Контроль представляет; собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Принятие риска основано на убежденности человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, - неважно, позитивного или негативного.

Говоря о факторах, влияющих на развитие личностного потенциала, на наш взгляд, необходимо обратиться к понятию «психологическая безопасность». Американская исследовательница Ронни Янов-Бульман уверена, что здоровое чувство безопасности является одним из базовых ощущений нормального человека. Оно, в свою очередь, основано на трех категориях базисных убеждений, составляющих ядро субъективного мира человека: 1) на вере в то, что в мире больше добра, чем зла; 2) убеждении в том, что в мире есть смыслы; 3) убеждении в ценности собственного «Я». Их становление происходит в раннем детстве посредством взаимодействия со значимыми взрослыми. Высокий уровень психологической безопасности способствует личностному росту, а также усиливает стремление человека к достижению целей.

Не случайно в связи этим в структуру личностного потенциала входит толерантность к неопределенности – отношение человека к новым, сложным и неоднозначным ситуациям, смысл которых можно истолковать по-разному. Также, важным аспектом жизни и деятельности человека является его коммуникация с другими людьми, от качества которой зависит эффективность совместной деятельности и культура взаимоотношений.

Нам представлялось важным оценить коммуникативные особенности молодых людей, вовлеченных в инновационную деятельность, и выявить возможную связь коммуникативности с толерантностью к неопределенности.

Жизнестойкость человека характеризует меру его способностей выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя внутреннюю сбалансированность и эффективность мышления, которые обеспечивают успеш-ность поведения. Оценить жизнестойкость человека можно используя Тест Жизнестойкости С. Мадди (ТЖ, в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой).

В структуру жизнестойкости входят три относительно самостоятельных компонента: «вовлечен-ность», «контроль», «принятие риска» и такие базовые ценности, как кооперация (cooperation), доверие (credibility) и креативность (creativity). Мы придерживаемся точки зрения, что жизнестойкость представ-ляет собой особую компоненту инновационного потенциала, необходимую для продвижения инноватив-ной модели развития современного общества [6-8].

Важной характеристикой человека, ориентированного на инновационную и предпринимательскую деятельность, является его отношение ко всему новому (новым людям, новым ситуациям, новой техноло-гии, новым средствам деятельности и т.п.). Оценить это отношение позволяет Шкала толерантности к неопределенности Д.Маклейна (ТН, в адаптации Е.Г. Луковицкой). С нашей точки зрения, одной из существенных характеристик любого профессионала является его способность к самоорганизации деятельности. Эту способность, в структуру которой входят способность к тактическому планированию, стратегическому целеполаганию и ориентация во времени, можно оценить с помощью Опросника самоорганизации деятельности (ОСД), разработанного Е.Ю. Мандриковой. Для оценки степени профес-сиональной мотивации респондентов и их ориентации на ценности деятельности мы использовали опросник «Якоря карьеры», предложенный Э.Шейном (ЯК).

После анализа различных диагностических методик, направленных на определение коммуникативно-сти, особо можно выделить методику «Диагностика особенностей общения» (ДОО), разработанной В.Н. Недашковским. Процесс общения разделяется им на повторяющиеся, идентичные по содержанию и структуре циклы. Каждый цикл общения в свою очередь разделен на четыре этапа, соответствующие последовательности операций, выполняемых с позиции «воспринимающего». Результаты по первому этапу, полученные с помощью методики, оценивают умение понимать собеседника: чем больше сумма баллов по этой шкале, тем выше способность понимать партнера по общению.

Результаты по второму этапу оценивают умение воспринимать и понимать себя (рефлексировать). Результаты по третьему этапу позволяют оценивать умение строить межличностные границы. Результаты по четвертому этапу оценивают однозначность и ясность сообщений, предназначенных для партнера в общении. По величине суммарного индекса общения, который рассчитывается как среднеарифметиче-ское четырех этапов общения, можно судить о коммуникативных способностях тестируемого.

Вычисленные средние значения показателей коммуникативных особенностей участников исследова-ния представлены в табл. 1. Эти значения по этапам общения соответствуют средненормативным, отлича-ясь от них на 3-5% в меньшую сторону. Наряду с этим стремление юношей и девушек «создать впечатле-ние о себе» не отличается от среднестатистического

значения.

Следовательно, можно сделать заключение о том, что будущие потенциальные инноваторы и предпри-ниматели характеризуются средней степенью выраженности коммуникативных способностей. Едва ли эту среднюю степень можно рассматривать в качестве личностного ресурса в предстоящей инновацион-ной и предпринимательской деятельности, успешность которых, в том числе, определяется коммуника-тивными способностями.

Таблица 1 - Средние значения методики «Диагностика особенностей общения» для выборки инновационной и предпринимательскйой активности юношей и девушек (п = 277)

Шкалы	Среднее значение	Нижний квартиль	Верхний квартиль	Станд. отклонение
1 этап общения	16,3	14	19	4,83
2 этап общения	16,3	12	20	4,91
3 этап общения	15,3	14	18	3,41
4 этап общения	15,5	13	18	3,27
Суммарный индекс	15,9	13,8	18	2,99
Стремление создать о себе впечатление	7,54	6	9	2,34

Примечание: Суммарный индекс вычислялся как средне арифметическое 4 этапов

В качестве эмпирического подтверждения этого можно привести результаты факторного анализа итогов тестирования участников нашего исследования (табл. 2). В этом анализе использовался метод principal components)) с ротацией факторов «varimax normalized», в результате чего было получено 4 фактора, которые объясняли 60,7% вариативности исходной корреляционной матрицы (учитывалось 15 переменных).

Таблица 2 - Результаты факторного анализа психодиагностических показателей для выборки инновационно- и предпринимательски-ориентированных юношей и девушек (n=277)

Показатели	**Фактор 1**	**Фактор 2**	**Фактор 3**	**Фактор 4**
Жизнестойкость	0,775852	-0,20457	-0,00956	0,171809
Ориентация во времени (ОСД)	0,223453	-0,11302	-0,09314	0,437739
Суммарный индекс целеустремленности (ОСД)	0,858314	-0,06123	-0,05607	0,055291
Индекс рациональности (ОСД)	0,629104	0,230448	0,13508	-0,15616
Ориентация на профессиональную компетентность (ЯК)	0,216537	0,677837	-0,04447	0,102573
Ориентация на менеджмент (ЯК)	0,462468	0,294485	0,527756	-0,10295
Ориентация на автономию (ЯК)	-0,10254	0,09608	0,393304	0,749285
Ориентация на стабильность места жительства (ЯК)	0,113062	0,753851	-0,39186	-0,01823
Ориентация на стабильность места работы (ЯК)	-0,22829	0,73882	0,041481	0,123558
Ориентация на служение (ЯК)	0,569859	0,238081	0,099616	0,320514
Ориентация на вызов (ЯК)	0,633679	0,042885	0,513777	0,135274
Ориентация на интеграцию стилей жизни (ЯК)	0,057791	0,423754	-0,06301	0,71634
Ориентация на предпринимательство (ЯК)	0,309458	-0,20769	0,690475	0,268499
Суммарный индекс общения	-0,09921	-0,20001	0,68543	-0,0524
Толерантность к неопределенности	0,515812	-0,47541	0,135141	0,358297
Expl.Var	3,221828	2,328284	1,863314	1,68411
Prp.Totl	0,214789	0,155219	0,124221	0,112274

В состав первого фактора со значимыми нагрузками вошли показатель жизнестойкости (0,776), суммарный индекс целеустремленности ОСД (0,858), показатель карьерной ориентации «на менеджмент» (0,463), «на служение» (0,569), «на вызов» (0, 634) и толерантность к неопределенности (0,516). Представ-ляется, что именно этот фактор в максимальной степени отражает понятие личностного потенциала, и его структура подтверждает обоснованность включения в личностный потенциал таких параметров, как целеустремленность, жизнестойкость и толерантность к неопределенности. Интересно отметить, что высокий личностный потенциал молодых людей «ориентирован» на то, чтобы «сделать мир лучше».

В состав второго фактора вошли показатели карьерных ориентации «профессиональная компетент-ность» (0,678), «стабильность места жительства» (0,754), «стабильность места работы» (0,739), «интегра-ция стилей жизни» (0,424) и с отрицательным знаком показатель толерантности к неопределенности (-0,476). Следовательно, можно предположить, что для части победителей научно-технического конкурса существенным ориентиром в организации их будущей профессиональной жизни является потребность в надежности и стабильности места работы и места жительства, потребность достичь профессиональной компетентности, а также стремление к интеграции и сбалансированности всех сфер 178 своей жизни. Эта связь оказывается таковой, что чем выше у инновационно-ориентированной молодежи ориентация на надежность, стабильность и сбалансированность сфер жизни, тем меньше они готовы к принятию неопре-деленных ситуаций. В какой степени подобная ориентация связана с инновационной активностью - остается под вопросом.

В третьем факторе оказались объединенными показатели карьерной ориентации «на менеджмент» (0,528), «на вызов» (0, 514), «на предпринимательство» (0,690) и суммарный индекс общения (0,685). Это может свидетельствовать о том, что молодые люди с выраженной ориентацией на менеджерскую и предпринимательскую деятельность, обладающие конкурентоспособностью и способностью к преодоле-нию препятствий, готовы к установлению эффективных коммуникаций с окружающими, что дает определенную возможность для получения необходимой им информации.

В четвертом факторе оказались объединенными показатели ориентации во времени ОСД (0, 438), показатели карьерных ориентации «на автономию» (0,749) и «на интеграцию стилей жизни» (0,716). Это может свидетельствовать в пользу того, что часть технически-ориентированной молодежи стремится к самостоятельному решению задач, освобождению от организационных правил, ориентирована на интеграцию различных сторон жизни; оказывается сконцентрированной на происходящем в настоящий момент, не склонной возвращаться к прошлому и предвосхищать будущее. Это может приводить к негибкости и определенной доле «зацикленности» на происходящих событиях.

Обобщая результаты факторного анализа, отметим, среди технически-ориентированной молодежи можно выделить 3 основных типа ориентации на деятельность: «на компетентность и стабильность», «на менеджмент и предпринимательство», «на автономию и интеграцию».

Очевидно, что организаторы научно-технических конкурсов, имеющие вполне определенные цели их проведения (чаще всего это активизация инновационной -предпринимательской деятельности), должны учитывать разные типы молодых людей, вовлекающихся в конкурсные мероприятия. Судя по нашим данным, лишь часть молодежи можно расценить в качестве перспективной для инновационной и предпринимательской деятельности с психологической точки зрения. Как показывают полученные результаты, существенным фактором перспективности инновационной и предпринимательский – ориен-тированной молодежи можно считать степень развития у них личностного потенциала.

Таким образом, коммуникативную компетентность в группе инновационной и предпринимательский ориентированных молодых людей нельзя характеризовать как ресурс личности, определяющий эффек-тивность личностного и профессионального развития. Очевидно, что обеспечение стабильной эффектив-ности инновационной деятельности молодых инноваторов требует адекватного развития их коммуника-тивной компетентности, которое возможно достичь в ходе психолого-образовательного сопровождения. Можно ожидать, что развивая психологическими средствами коммуникативность у инновационной и предпринимательский -ориентированных лиц, можно обеспечить условия для наиболее успешного становления их как инноваторов и молодых предпринимателей.

1 Будакова А.В. Личностный потенциал первокурсников и их экзаменационная результативность: лонгитюдное исследование. // Сибирский психологический журнал. – 2009. - №34. – С. 72-74.

2 Гемюнден Х.Г., Конрад Э.Д. Поведение предпринимателя при создании нового предприятия как важный фактор успеха. Режим доступа: http://vasilievaa.narod.ru/ptpu/20_3_01 .htm, свободный.

3 Богомаз С.А., Непомнящая В.А. К проблеме поиска психологических оснований развития инновационной компо-

ненты личности в юности и молодости // Сибирский психологический журнал. 2007. Вып. 25. - С. 78-82.

4 Муравьева О.И. Стратегии общения в структуре коммуникативной компетентности: Учеб. - Томск: Томский государственный университет, 2003. - 118 с.

5 Мадди С., Хошаба-Мадди Д. Жизнестойкость, ее диагностика и тренинг. Видеозапись авторского семинара с русским переводом. - М., 16 июня 2002 г.

6 Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.Н., Плотникова А.В., Рассказова Е.И. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. – М.: Обнинск, 2007. - №1. - С. 8-31.

7 Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. - М.: Смысл, 2006. - 63 с.

8 Богомаз С.А., Баланев Д.Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека // Сибирский психологический журнал. 2009. Вып. 32. - С. 23-28.

Түйіндеме

Жубаназарова Н.С. - к. психол.н., доцент., КазНУ им. аль-Фараби. Zhubanazarova@mail.ru

Садыкова Н.М. - к. психол.н., доцент .,КазНУ им. аль-Фараби. sadikova.nazira@mail.ru

Қазіргі жастардың коммуникативті құзыреттілігін теориялық және эксперименттік талдау

Мақалада тұлғалық потенциал және оның инновациялық зерттеу төңірегіндегі критерийлері мен қазіргі жастардың кәсіпкерлік белсенділігі мәселелері қарастырылады. Тұлғалық потенциалдың критерийлерінің қазіргі жастардың коммуникативті ерекшеліктерімен байланысы, ғылыми-техникалық идеялардың перспективті жоспардағы жаңаша үлгісі қарастырылады. Инновациялық және кәсіпкерлік белсенділіктің қалыптасуындағы тұлғалық ресурстың коммуникативті дамуындағы қажеттілік мәселесі қозғалады. Осыған байланысты коммуникативті құзыреттілік өте маңызды болып отыр. Коммуникация кез келген адамның қызметінде бірте-бірте көп уақытты алып келеді. Тұрмыстық, тұлғааралық немесе еңбек қарым-қатынасы болсын коммуникация жасауға тура келеді. Қарым-қатынастағы құзыреттілік әлеуметтік қажеттілік ретінде қабылданады, оны білуге қажеттілік өсіп келеді, сондықтан да коммуникативті құзыреттілікті дамыту жоғарғы білім берудің негізгі міндеттерінің бірі болып табылады.

Түйін сөздер: тұлғалық потенциал; коммуникативті компетенттілік

Summary

Zhubanazarova N.S. – The candidate of psychological Sciences, al-Farabi Kazakh National University;

Sadikova N.M. - The candidate of psychological Sciences, al-Farabi Kazakh National University;

The toretical and experimental analyses of modern youth communicative competence

The article is devoted to research of innovation and entrepreneurial activity of modern youth. Authors have been explained personal potential problem and have found out its' criterias. Relationship of personal potential criteria with modern youth communication features was examines in scientific - technical terms. Issue of communicative develop as a personal resource are discussed which necessary to innovative and entrepreneurial activity development. Ability to find, create, process information, as well as the ability to communicate efficiently come to the fore. On this very important communicative competence. Communication gradually took more and more time in the activities of any individual.

Keywords: personal potential; communicative competence; career orientation

ӘОЖ 316.653

ИНДИГЕНДІК ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ОТАНДЫҚ ЗИЯТКЕРЛІК ӨНІМ ЖАСАУДАҒЫ РӨЛІ

Ж.Сейітнұр – *психол.ғ.к., әл-Фараби атындағы ҚазҰУ*

Бұл мақалада әлемдік психологиялық ғылымының мәдени факторды ескеру талабынан туындаған индигендік психологияның еліміз үшін маңыздылығы туралы сөз болады. Методологиялық тұрғыда психологиялық құбылыстар әлеуметтік-мәдени контексте зерттелінуі тиіс, кез келген құбылысты психологиялық түсіндіру мен түсіну жергілікті стандартқа сай болуы тиіс.

Түйін сөздер: вестернизация, мәдениет, вестернизация, индигендік (төлтума) психология, аксиологиялық мәселелер

Батыстық академиялық ғылыми психологияның әмбебаптығына алғашқылардың бірі болып күмәнмен қараған жапон психологтары еді. Көбінесе Батыс елдеріндегі зерттеу нәтижелері әлемнің басым көпшілі-гін құрайтын өзге елдерге онша сәйкес келе бермеді. Үстемдік құрушы мейнстрим психологияға балама ретінде батыстық емес елдер индигендік психологияны (Indigenous psychology) дамытуға әрекет жасауда. Бүгінгі таңда индигендік (төлтума) психологияның ғылыми жұртшылыққа мәлім орталықтары Мексика, Филиппин республикасы, Оңтүстік Корея, Жапония мен Тайвань елдерінде белсенді қызмет етуде. 1993 жылы У.Ким и

Дж. Берридің «Индигендік психология: мәдени контекстегі зерттеулер мен тәжірибелер» атты еңбегі жарық көрді. Бұған дейін индигендік психология салыстырмалы түрде белгісіз сала болып табылған еді. Енді оған арнайы назар аударыла бастады. 1999 жылы Джон Г.Адэйр мен Роландо Диас-Ловинг «Индигендік психология: тұжырымдамалар мәні және оны бағалау» атты арнайы жұмысты жариялады. Соңғы жылдарда әлеуметтік психологияның Азиялық журналында Манфуса Шам мен Кванг-Куо Хванның «Индигендік психологияның гносеологиялық шақыруына жауаптар» атты арнайы басылы-мы жарық көрді (2005). Карл Мартин Аллвуд пен Джон В.Берри Халықаралық психология журналында (2006) «Индигендік психологияның шығу тегі мен дамуы: халықаралық талдау» атты арнайы басылымды редакциялап жариялады. Мәдени психология мен кросс-мәдени психология бойынша энциклопедиялық анықтамалықтарда, «Кросс-мәдени психология: ғылыми қолданысы» (Берри және т.б., 2002), «Түрлі мәдениеттегі әлеуметтік психология» (Смит, Бонд, 1999) атты оқулықтарда индигендік психологияға арналған бөлімдер бар.

2001 жылдың 29 қазан - 1 қараша аралығында Тайвандағы Тайбэй қаласында «Индигендік психоло-гиядағы ғылыми жетістіктер: философиялық және мәдени-эмпирикалық үлестері» деген атпен халықара-лық семинар болып өтті. Дүниежүзінің осы саладағы жетекші ғалымдары бас қосқан бұл халықаралық семинарда индигендік психологияға қатысты әр алуан көзқарастарды, бағыттарды біріктіру бағытында жұмыстар жасалынды, оның болашағы арнайы талқыланды.

Индигендік психологияны У.Ким мен Дж. Берри сияқты психолог-ғалымдар «өзге елдерден тасымалданбайтын, жергілікті халыққа арналған және сол халық үшін төлтума болып табылатын адам мінез-құлқын ғылыми зерттеу» деп анықтайды [1]. Индигендік психология адамдардың өздері туралы білімдері, дағдылары және сенімдерін олардың табиғи жағдайында (контексінде) зерттеуге бағытталған. Жергілікті психологиялық құбылыстарға сай келетін теориялар, концепциялар және әдістер жасалынады. Мәселен, әлеуметтік психологиядағы эксперимент күнделікті өмірдегі өзара қарым-қатынастарды, әрекеттесуді қаншалықты шынайы бейнелейтінін анықтау үшін зерттеушілер «экологиялық валидтілік» (ағыл. ecological validity) ұғымын қолданады. Зерттеу нәтижесі зертханадан тыс жағдайға жарай ма? Күнделікті өмірге сай келмейтін эксперименттік зерттеулердің қандай практикалық пайдасы бар? Индигендік психология осы жағын қатты ескереді.

Индигендік психология әлі даму үстіндегі психологияның жас саласы болып табылады. Ол жалпы психологияның шекарасы мен мазмұнын кеңейтуге тырысты. Индигендік психологияның өте қысқа ғана тарихы бар. XX ғ. 70-ж. соңында батыс емес елдердегі бірқатар психологтар, мәселен, Мексикада (Диас-Герреро, 1977), Кореяда (Квон, 1979), Жапонияда (Азума, Имада, 1994), Филиппинде (Энрикес, 1977; Лэгмей, 1984), Үндістанда (Синха, 1986), Тайвань (Ян, 1997) және т.б.елдерде автохтонды, индигендік психологияның қажеттілігі насихаттала бастады. Вирджило Энрикес филиппиндік психологияны белсенді қорғаған, ұлттық Қозғалыстың харизматикалық көшбасшы болды. Бүгінгі таңда әлемнің әр елінде индигендік психологияның белсенді өкілдері бар: Австралияда Йоши Касима; Камерунда Баме Нсаменанг; Канадада Джон Берри мен Джон Адэйр; Колумбияда Рувим Ардила; Францияда Дениз Джодел; Грекияда Джеймс Георгас; Гонконгте Майкл Бонд, Фанни Чунг, Дэвид Хо, Генри Кэо, Квок Леунг, Чунг-Фан Янга; Үндістанда Р.К. Нэйду, Дж. Б.П. Синха, Р.К. Трипатхи, Рамеш және Кришмар Мишра; Жапонияда Хироши Адзума, Акира Хошино и Сузуму Ямагучи; Кореяда Санг - Чин Чой , Уикол Ким, Ен Син Парк ; Мексикада Рохелио Диас-Герреро мен Роландо Диас- Ловинг; Нигерияда Майкл Дюроджэйв; Филиппинде Альфред Лэгмей и Роджелия Пи-пуа; Польшада Павел Боски; Швецияда Карл Мартин Аллвуд; Швейцарияда Пьер Дазан; Тайванда Ко-Шу Ян и Кванг-Куо Хуань; Түркияда С. Кагитшибаси; АҚШ-та Фатали Могхаддам, П.Р. Кэролайн, Джозеф Тримбл; Венесуэлада Хосе Мигель Салазар және т.б.

Әдетте, индигендік психология психологиялық білімнің екі түрлі категориясын пайдаланады: ғылыми және кәсіби психологияда көрініс тапқан ғылыми және қолданбалы білімдер. Көптеген елдерде индигендік психология осы екі категорияға басымдық береді. Өйткені, әр мәдениеттің, халықтың алдында тұратын өз проблемалары бар. Мәселен, біздің ел үшін үш тілде білім беру мәселесі, жергілікті адамдарды еңбекпен қамту, халық саны өсуін ынталандыру, жоғарыдан қолға алынған реформа мен жаңғыртудың тұлғаға әсері, қарқынды түрде кенттенудің (урбанизация) ұлт психологиясына әсері, діни радикализм мен экстремизм және т.б. Бұл жерде мемлекет шектелген ресуры бар жаңа ғылыми бағытты қаржыландырғаннан көрі реалды проблемаларға назар аударады. Өзге елдердің тәжірибесі қызық болғанымен, ол қаншалықты жергілікті жағдайға жарайды? Бұл да маңызды мәселе. Кросс-мәдени психология саласындағы белгілі психолог-ғалымдар У.Ким, К.С. Янг және К.К. Хван индигендік психологияға тән он

сипатты анықтап берді:

1. Индигендік психология психологиялық құбылыстарды экологиялық, тарихи және мәдени контексте зерттеу қажеттілігіне назар аударады.
2. Индигендік психологияны барлық мәдени және этностық топтар үшін жасау қажет
3. Индигендік психология бірнеше әдістерді қолдануды жақтайды.
4. Кешенді әрі жалпы түсінік алу үшін «инсайдерлер» мен «бөгделердің» әр алуан көзқарастарын біріктіруді көздейді.
5. Индигендік психология адамдардың өздерін күрделі әрі терең түсіне алатынынан шығады және олардың практикалық әрі эпизодтық білімдерін аналитикалық білімге айналдыруын мойындайды.
6. Бұл бағыт плюрализмді жақтайды және абсолюттік релятивизм немесе бірнеше психологияны ұстанатын ғылыми дәстүр бөлігі боп табылады.
7. Сипаттайтын талдау зерттеудің бастапқы нүктесі болғанымен, оның түпкі мақсаты теориялық және эмпирикалық тексерілетін психологиялық әмбебаптықты анықтау боп табылады.
8. Адами фактор, мән мен контекстті зерттеу құрамына енген ғылыми мәдени дәстүрдің бір бөлігі.
9. Бұл бағыт гуманитарлық (адам тәжірибесі мен шығармашылығына негізделген) пен қоғамдық ғылымдарды (эмпирикалық талдау мен тексеруге негізделген) ұштастыруға негізделеді.
10. Индигендік психологияда зерттеудің екі негізгі шығу төркінін бөліп көрсетуге болады: сырттан және іштен негізделу [2].

Индигендік психологтар жергілікті (локальды) адамдар қоғамының әлеуметтік-мәдени фактісіне сәйкес келетін мінез-құлық туралы ғылымды дамытқысы келеді. Индигендік психология батыстан бөлек қоғамның дәстүрі, нанымы, сенімі мен идеологиясын бейнелейтін психология. Батыстық психологияның басымдығына қарсы реакция (жауап) ретінде өмірге келіп отыр. Оны біз этноғылымдар қатарына жатқызып жүрміз.

Бүгінгі таңда отандық психологтар негізінен ресейлік және батыстық психология ғылымының үлгілері мен құндылықтарына, технологияларына сүйеніп отырмыз. Импорттық психология толық үстемдік етуде. Болашақ психолог мамандарды даярлауда да осы бет-бағытты ұстанудамыз. Зерттеу тілі, теориялар мен концепциялар, кәсіби ойлауымыз қазақтікі емес. Мәдени түп-тамырдан ақырындап ажырап барамыз. Бірте-бірте ұлтымыздың оқыған, білімді бөлігі мен қарапайым халықтың ойлауында, менталитетінде алшақтық туындауы мүмкін. Нәтижеде элита мен қалың бұқара арасында жатырқау қабырғасы орнайды. Халықтан алыстау түбі оны түсінбеуге әкеп соғады. Магистрант пен докторанттарымыз батыстық зерттеулерді қайталауға ғана жарайтын болады. Батыс пен ресейлік психология ғылымдарын импорттау жергілікті психологияның дамуынына еш мүмкіндік бермейді. Ғалымдарымыз өзіндік ерекшелігі бар отандық зияткерлік өнім жасауға қабілетті ме?

Талдау көрсеткендей, Батыс психологиясының пәндері грек-римдік ойлау дәстүрінен бастау алып тамыры иудео-христиандық және діни-философиялық жүйеге негізделеді. Батыстық психология тарихындағы теориялық үлгі-қалыптар (модель) дарашылдық (индивидуализм) тұрғысынан шығады. Жалпы айтқанда, психология пән ретінде урбандалу дәрежесі жоғары (халық топтасқан үлкен қалалық жерлерде) және дарашылдық мәдениеттерді ұстанатын елдерде өркендеп жатыр, бірақ ол әлемнің аграрлық және кедей елдерінде қажетсіз басы артық дүние, сән-салтанат пен молшылық көрінісі болып саналады. Заманауи психология ғылымдарының зерттеу қортындыларының әмбебаптығы проблемасын қалай шешуге болады? Батыстағы психологиялық білім (оны зерттеушілер кейде WASP – ағылшын тіліндегі Western academic scientific psychology – Батыс академиялық ғылыми психологиясы деп атап) көпшілік әлемнің психологиясына сай келе бермейтіні айқын болды. Мәселен, психологияның әлеуметтік психология сияқты маңызды бір саласы Еуропа мен АҚШ-та дүниеге келгені мәлім. Осы саланың күллі жетістіктері мен жұрт мойындаған ғалымдары (әлеуметтік психологтар) осы аймақтардан шыққан. Алайда демографиялық тұрғыда Батыс – барған сайын азаю үстіндегі адамзаттың бір бөлігі ғана. Әлеуметтік психологиядағы ғылыми мәліметтердің 90 пайыздан астамы жер шарының 7%-дай халқын құрайтын Солтүстік Американдан алынған екен. Әлемдік психологияның аса көрнекті тұлғасы, атақты американдық ғалым Гарри Триандис мынандай маңызды деректерді келтіреді: егер Жердегі барлық халықтар – 100% десек, онда оның 55% - азиялықтар, 21% - еуропалықтар, 9% - африкандықтар, 8% - Оңтүстік Америка және 7% Солтүстік Американың өкілдері екен. Ал адамдардың әлеуметтік мінез-құлқы туралы ғылыми түсініктер батыстық мәдениет негізінде қаланыпты. Егер психология ғылымы нағыз ғылыми қорытынды шығарғысы келсе, онда мәдени ерекшеліктерді ескеретін зерттеулер жүргізуі шарт.

Бүгінде отар болған елдерде инкультурация мен аккультурация арасалмағы әрдайым өзекті болып келеді. Мысалға, көптеген байырғы халықтардың тілдері жойылу алдында тұрғаны мәлім. Кейбір елдерде ол мемлекетік тіл дәрежесінде болғанымен, бірақ іс жүзінде олай емес. Көбісі білім және ғылым тілі бола қойған жоқ. Ғаламдық тілдік және мәдени гомогендену (біркелкілену) мен бірқалыпқа салу (унификация)

тенденциясы жергілікті тілдерге қатысты лингвоцид саясаты тәрізді болып отыр. Украиналық- канадалық лингвист, фольклортанушы Ярослав-Богдан Рудницкий енгізген бұл термин жергілікті тіл иеленушілерді физикалық тұрғыда көздерін жоймаса да, олардың тілін ассимиляцияға ұшырату процесін сипаттайды.

Батыс емес елдердің психолог- ғалымдары глобализация (жаһандану) мен вестернизация салдарынан байырғы халықтардың мәдени сәйкестілігінің жоғалуына алаңдайды. Әсіресе мәдениценристік және аксиологиялық тұғырды ұстанатын зерттеушілер психолог- ғалымдарды мәдениет факторын теориялық және эмпирикалық зерттеулерге қосуын талап етеді. Өйткені, батыстық парадигманы имплантация жасау көптеген аномалияға әкелуде. Әзірге батыстық емес елдерді ғылыми революция күтіп тұр. Олардың психологтары өз мәдениеттерінің қайталанбас бірегейлігін сақтап қалу, және сол мәдениетке тән құбылыстар туралы деректерді жинау үшін сапалық және этнографиялық әдістерді пайдалануды қолдайды. Алайда бүгінгі ғылыми психология сандық зерттеу әдістерін көмегімен эмпирикалық тексеру, эксперимент жүргізу немесе теориялық тұжырымдарды фальсификация жасауды талап ететіндіктен, психологтардың негізгі бөлігі сапалы тәсілдерге негізделген ғылыми-зерттеу нәтижелерін мойындай бермейді не оған күмәнмен қарайды. Батыстық тұрғыда оқытылатын дәстүрлі психология осы елдерге тән нормалар, құндылықтар мен парадигмаларды бейнелейді. Индигендік психология адамдардың күнделікті мінез-құлықтарына негізделген мәдени топтың психологиясы болғандықтан психологиялық ақпаратты түсіндіруде жергілікті парадигмаға сүйенгенді дұрыс көреді. Батыс немесе сол елдің батыстанған басқарушы элитасы вестернизацияға ұшырап жатқан халықтардың мұндай өзгерістерге дайындығы жоқтығы мен бейімділігі болмауымен санаспай отыр.

Қазақстанда индигендік психологияның дамуы үлкен қиындық көруде. Өйткені, қазақтар әлі күнге дейін лингвистикалық және мәдени тұрғыда екі параллель әлемде өмір сүрудеміз. Соған сәйкес діліміз бен психологиямыз әр түрлі. Соңғы жылдардағы ислам дінінің қайта жандануы («реисламизация») мұсылмандық мінез-құлық нормаларыны ұстанатын адамдар тобының пайда болуына әкелді. Түрлі діни ағымдардың ықпалына ұшыраған жергілікті халық өкілдерінің саны көбейді. Қазақтардың ғасырлар бойы келе жатқан тұлғалық индигендік концепциялары бар еді. Мысалы, Абайдың «толық адам» тұжырымдамасы, Шәкәрімнің «ар-ождан» ілімі және т.б. Бірақ олар әлі психологиялық зерттеудің арнайы нысаны болған жоқ және өзінің болашақ зерттеушілерін күтуде.

Елімізде индигендік психологияға қатысты ғылыми жұмыстар бар ма? Осы бағыттағы талпыныстар қатарына педагогика ғылымдарының докторы, психология ғылымдарының профессоры, Нью-Йорк академиясының толық мүшесі Күләш Айтмолдақызы Оразбекованың үш томдық «Ұлттық психология» кітабын, медицина және педагогика ғылымдарының докторы, Махамбет сыйлығының лауреаты, профес-сор Совет-Хан Ғаббасовтың «Педагогика мен психология негіздері» атты оқу құралын жатқызуға болады. Бір айта кететін жайт, «Ұлттық психологияның» бірінші томы «Қазақ ұлт», екінші томы «Жан сыры», үшінші томы «Адамтану» деп аталынады әрі орыс пен ағылшын тілдеріне аударылған екен. Автор «Ұлттық психологияның» екінші томында бұл саланы зерттегендегі мақсатын: «Әрине, бүкіләлемдік жаһантану заманында томаға-тұйық күн кешу, өз буында ғана пісу өте қиын. Дегенмен бөтен салттың, жат дәстүрдің ырқына бағынып, соларға біржолата жұтылып кетпей, өз халқының құндылықтарын жалпы адамзат құндылықтарымен, қазіргі заман өркениет үрдістерімен оңтайлы түрде ұштастыра білу - ең үлкен мақсат болуға тиіс.», - деп түйіндейді [3]. Профессор Күләш Оразбекованың « Ұлттық психология ұлт бар жерде дамиды» деген маңызды ойды айтады. Ал жазушы әрі ғалым С. Ғаббасов өз еңбегінде еуропацен-тристік әдіснамадан бөлек жаңа көзқарастағы методология мен теорияны негіздейді [4].

Саяси элита көштен қалмау үшін ұлттық жаңарту (модернизация) шараларын қолға алуға мәжбүр болды. Оны дұрыс делік-ақ. Алайда қазақтың ұлт ретінде өзіндік кескін-келбеті мен ерекшеліктері сақта-луы тиіс емес пе? Кейбір мәдени қайраткерлеріміздің, зиялыларымыздың салт-дәстүрімізді жоғалтпайық деген орында мазасызданулары прогреске қарсы бағыттағы консерватизм сияқты қабылдануда. Қазақ ғылымы мен мәдениетінің көрнекті өкілі Ақселеу Сейдімбек «Қазақтың күй өнері» атты кітабында : «… Технократтық даму ұлттық атаулының бәрін кеміріп, жалмап, обып, құртып барады... Ал, өзіндік қасиет-тен айрылған ұлт өледі. Ұлтты өлтірмейтін оның төлтума мәдениеті ғана»- деп өзінің алаңдаушылығын білдірген еді [5].

Ғылым мен білім беру саясатында қазақ ұлтына тиесілі рухани мұраларды қалпына келтіруге басты басымдық берген дұрыс сияқты. Түрлі ғылыми жобалар қазақстандық мазмұндыда қамтуы тиіс. Бұл жерде орысша білім алған ғалымдарымыздың қазақы ойлауы кемшін түсіп жатқаны білінді. Егер ұлттық құндылық жасау, мәдени өнім тудыру тұрғысынан қарайтын

болсақ, екі алып көрші мемлекеттерде (Ресей мен Қытай) өмір сүріп жатқан ирридент қазақтардың қайсысының рухани-мәдени бедеулікке ұшырағанын оңай аңғаруға болады. Тілді жоғалтқан халықтардың көп нәрсе жоғалтатыны айқын болды. Мемлекеттік ғылыми гранттардың мемлекеттік тілде жасалуын қадағалау назардан тыс қалмауы керек.

Сонымен, қорыта айтсақ, әрі ғылым әрі технология ретінде дүние жүзіне тарап отырған батыстық академиялық ғылыми психологияға балама ретінде жергілікті индигендік психологияны қолға алуға тиіспіз. Сонда ғана отандық интеллектуалдық өнімге сұраныс пайда болады.

1 Uichol Kim & John Berry (eds.), Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1993.

2 Kim, U., Yang, K.S., & Hwang, K.K. (2006). Contributions to indigenous and cultural psychology. In U. Kim, K.S. Yang, & K.K. Hwang (Eds.), Indigenous und cultural psychology: Understanding people in context (pp. 3-25) - New York: Springer.

3 Оразбекова К.А. Ұлттық психология (3 томдық). - Алматы, 2010.

4 Ғаббасов С. Педагогика мен психология негіздері: оқу құралы / Совет-хан Ғаббасов. - Толық. 3-бас. - Алматы: Таймас, 2008. - 445.

5 Ақселеу Сейдімбек. «Қазақтың күй өнері». Монография. - Астана, 2002.

Резюме

Сейітнұр Ж. – к.психол.н., доцент., КазНУ им. Аль-Фараби

Роль индигенной психологии в создании отечественной интеллектуальной продукции

В статье приводятся аргументы в пользу культуроцентристкого и аксиологического подходов в психологии. Тенденция глобальной языковой и культурной гомогенизации и унификации требует исследователям-психологам вновь открывать концепцию культуры и включать ее в свои теоретические и эмпирические исследования. Учет фактора культуры стали причиной пересмотра многих традиционных психологических теории в психологии.

Ключевые слова: индигенизация, индигенная психология, вестернизация, девестернизация, аксиологические проблемы

Summary

Seiitnur Zh. - candidate of psychological sciences, KazNU of Al-Farabi

The role of indigenous psychology in the creation of national intellectual production

The article argues in favor of culture centrist and axiological approaches in psychology. The trend of global language and cultural homogenization and unification requires researchers of psychology rediscover the concept of culture and to include it in their theoretical and empirical research. The account of cultural factors have led to the revision of many traditional psychological theories in psychology

Keywords: culture, cultural studies, globalization, the subject of psychology, subjective culture, cross-cultural psychology, indigenous psychology, axiological issues

УДК 159.92

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЫҢ БАСҚАРУШЫЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯСЫН ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫ НЕГІЗДЕ ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕСІ

Ж.Қ. Ибраимова - *Педагогика және психология кафедрасының доценті, п.ғ.к., доцент, Абай ат. ҚазҰПУ*

Бұл мақалада болашақ педагогтарда басқарушылық мәдениетті қалыптастыру туралы айтылады. Сонымен қатар басқарушылық мәдениетті қалыптастырудың педагогикалық технологияларының ғылыми негізде зерттелген эксперименттік мәліметтері ұсынылады.

Түйін сөздер: әлеуметтік интеллект, коммуникативтік құзыреттілік, педагог, әлеует, қарым-қатынас, студент, психологиялық ғылым мен тәжірибе

Болашақ педагогтар басқарушылық мәдениетінің қалыптасу технологиясы тұтастығы оның бөлімдері-нің өзара байланысымен анықталады. Аталған кәсіби сипаттамалар қалыптастыру бойынша студенттер-дің оқу іс-әрекетін ұйымдастыру бойынша әдістер мен мазмұнын талдау. Педагогика үшін білім беру мазмұны құрылымы және таңдау мәселесі жаңа (Ю.К. Бабанский, О.С. Гребенюк, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.В. Тамарская және т.б.), жоғары білім беру материалы негізінде (СИ. Архангельский, В.И. Загвязинский, И.И. Кобыляцкий, И.Я. Конфедератов, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров және т.б.).

Педагогикалық білім беру мазмұнына арналған жұмыстарда, педагогикалық білім беру мазмұнының құрылымдық компоненттері айқындалған (А.И. Мищенко [1], М.К. Рунков және Р.Т. Юртаева [2]), педа-гогикалық білім беру мазмұнын таңдау критерийлері мен принциптерінің теориялық анықтамалары бе-рілген, педагогикалық университеттік білім беру жүйесінде шамалары мен сипаттамалары қарастырылған (М.К. Рунков [3]), мұғалімнің жалпы педагогикалық даярлық мазмұнын айқындау (О.А. Абдуллина [4]).

Болашақ педагог басқарушылық мәдениетінің қалыптасуының технологиялық бөлімдері қалыптасу деңгейіне тікелей өзіндік әсері бар. Ол әсер етудің жеке нәтижелерін біз мазмұндық және процессуалды компоненттерді сипаттау кезінде айтып өттік, дегенмен оны біз эксперименталды негізде зерттеп көрсек. Педагогикалық экспериментті құру кезіндегі негізгі ғылыми мәселе, болашақ педагог басқарушылық мәдениеті қалыптасуына педагогикалық технология әсері қарастырылады.

Эксперименттің жалпы болжамы: кәсіби даярлық аясында болашақ педагогтардың басқарушылық мәдениетін қалыптастыру педагогикалық технологиясын іске асыру және өңдеу болашақ педагогтарда басқарушылық мәдениетті қалыптастырады.

Эксперимент мақсаты: педагогикалық технология әсерінің нәтижелілігін тексеру.

Эксперименттің жалпы міндеттері:

- кәсіби даярлық үдерісінде басқарушылық мәдениетті қалыптастырудың педагогикалық технология-сын іске асыру;

- эксперимент нәтижелерін шынайылығын тексеру үшін сапалы және сандық мәліметтерді алу.

Жалпы эксперимент ЖОО нда өткізілді, экспериментке 38 адам қатысты. Эксперименттің жалпы сұлбасы: дербес айнымалылар байланысты айнымалыларға әсер етеді, олар біріншінің негізінде өзгеріске ұшырайды.

Дербес айнымалылар: - болашақ педагог басқарушылық мәдениетінің диагностикалық әдістемесі; - кәсіби білім беру үдерісінде болашақ педагог басқарушылық мәдениетін қалыптастыру мақсаттары; - болашақ педагог басқарушылық мәдениетін қалыптастыру бойынша жоғары кәсіби білім беру мазмұны; - болашақ педагог басқарушылық мәдениетін қалыптастыру бойынша студенттердің оқу іс-әрекетін ұйымдастыру формалары;

Байланысты айнымалылар: болашақ педагогта басқарушылық мәдениет қалыптасудың жалпы деңгейі, және де оның жеке компоненттері, аспектілері, басқару деңгейлері. Эксперимент нәтижелері қосымша шумен бұзылуы мүмкін. Біз төмендегідей қосымша айнымалыларды ерекшеледік: студенттердің дербес сапалары (мүмкіндіктер, қызығушылықтар, оқуға деген қатынас, педагогикалық практика, оқудан тыс уақыт), оқу үдерісіне байланысты факторлар (сабақ кестесі, топтағы студенттер саны).

Болашақ педагог студенттер туралы ақпарат алу әдістері: бақылау, анкеттеу, тестілеу, оқу іс-әрекеті өнімін зерттеу, болашақ педагогты шкалалау. Диагностика осыған дейін сипаттама берілген әдістемелер арқылы жүргізілді [5]. Эксперимент келесідей кезеңдерден тұрды: дайындық, анықтаушы, қалыптастыру-шы. Даярлық кезеңінің негізгі мақсаттары: болашақ педагог басқарушылық мәдениеті қалыптастырудың процессуалды және мазмұндық бөлімдерін өңдеу, эксперименталды материалды даярлау.

Алға қойылған мақсаттарды орындау үшін төмендегідей міндеттер қойылды: 1) аудиториялық сабақ-тардың барлық түрлері және мақсаттар номенклатурасын өңдеу; 2) «Білім беру жүйелерін басқару» және «Білім беру тарихы және философиясы» пәндері бағдарламаларына түзетулер енгізу; 3) студенттердің интербелсенді оқуды ұйымдастыру

формаларын іріктеу; 4) диагностикалық әдітерді, сауалнама, тестілер-ді өңдеу; Осы ретте ерекшеленген міндеттердің басым көпшілігі осыған дейінгі бөлімдерде сипатталған.

Эксперименттің анықтаушы деңгейінде болашақ педагог-студенттердің басқарушылық мәдениеті қа-лыптасуының бастапқы деңгейі, және де оның құрамы берілген. Анықтаушы эксперименттің негізгі мін-деттері: 1) болашақ педагогтардың басқарушылық мәдениеті қалыптасу деңгейін өлшеу және оның жеке компоненттері, аспектілері, басқару деңгейлерін анықтау; 2) алынған мәліметтерді интерпретациялау. Зерттеу әдістері ретінде бақылау, ангімелесу, сауалнама, тестілеу, шкалалау пайдаланылған. Көптеген мә-ліметтер осыған дейін сипатталып өткен, кәзіргі деңгейде диагностикалық срез нәтижелеріне тоқталамыз.

Ерекшеленген компоненттерге сәйкес (денсаулық сақтаушы, функционалды, психологиялық, тұлға-лық-шығармашылық, басқарушылық коммуникациялар) болашақ мұғалімдер басқарушылық мәдениет қалыптасу диагностикасын толықтай қарастырамыз. Болашақ педагог басқарушылық мәдениеті қалыпта-суын диагностикалау үшін шкалалау өңделген. Шкалалау 84 сұрақтан тұрады, 14 оның жауап беру шынайылық деңгейін анықтауға арналған. Сұрақтарға берілген жауап шынайылығына сенімді 30% пайыздан әр сұрақ бойынша.

Шкалалауда 23 адам қатысты. Шкалалау нәтижелерін шығару кезінде біз деңгейлербағалайдың келесі-ден жүйесі арқылы зерттедік. Шкалалау кезінде бағалау деңгейінің төмендегідей түрін пайдаланды: 1-й деңгей - нөлдік; 2-й - низкий; 3-ші орташа, және 4-ші жоғары. Денсаулық сақтаушы компонент, студент-терді шкалалау нәтижелері көрсетілген.

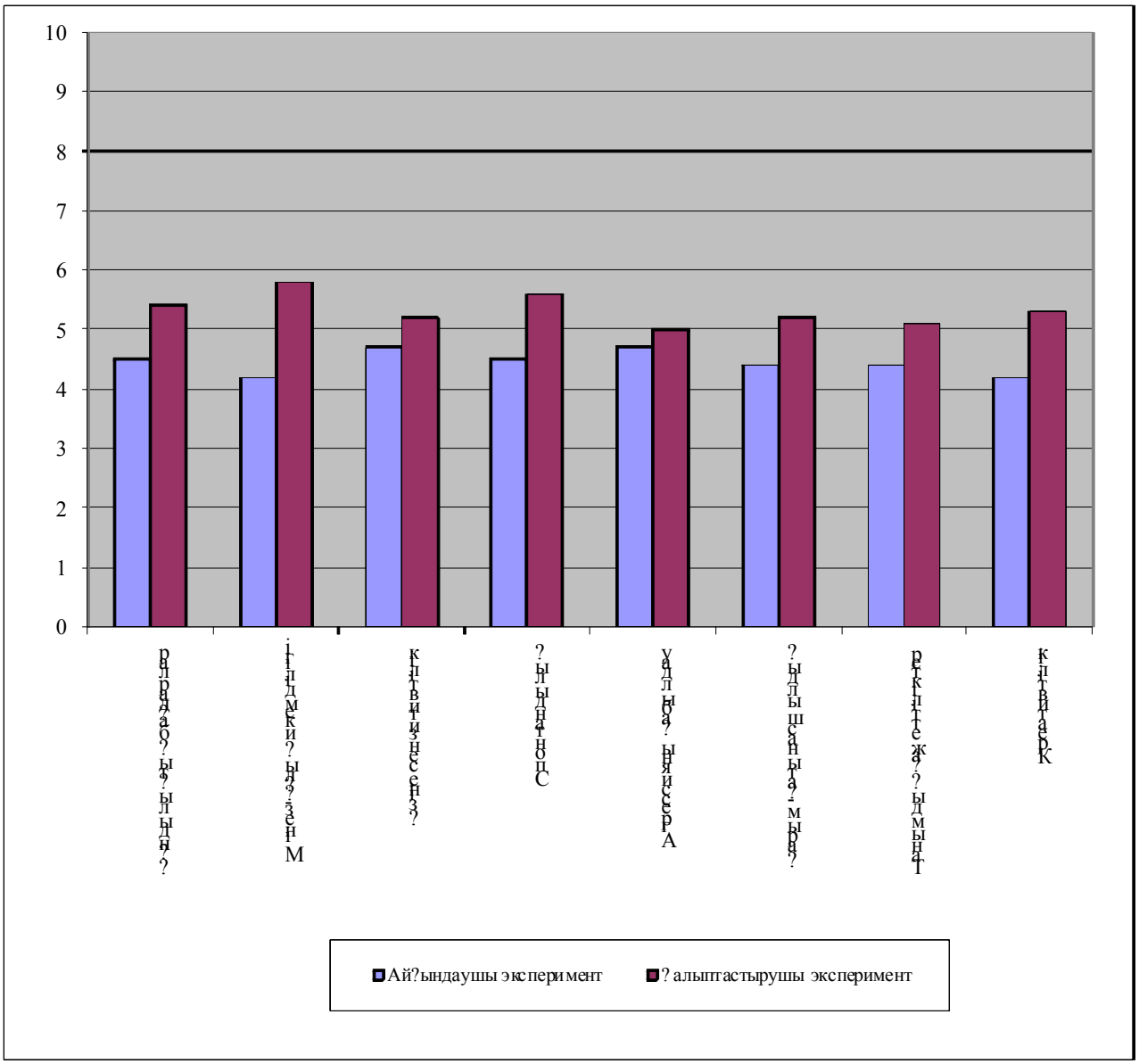
2-кесте. Анықтаушы және қалыптастырушы эксперименттен кейін анықталған «Педагогика және психология» мамандығы студенттерінің өзін-өзі жүзеге асыру параметрлерінің орта арифметикалық көрсеткіштері

Эксперимент түрлері	Өзін-өзі жүзеге асыру параметрлері							
	Құндылықтық бағдарлар	Мінез-құлық икемділігі	Өзіне сензитивтілік	Спонтандылық	Агрессияны қабылдау	Қарым-қатынасшылдық	Танымдық қажеттіліктер	Креативтілік
Анықтаушы эксперимент	5,3	5,2	4,7	4,8	4,9	5,1	5,4	5,2
Қалыптастырушы эксперимент	5,9	5,8	5,4	5,6	5,3	6,2	6,1	6

3-кесте. Анықтаушы және қалыптастырушы эксперименттен кейін анықталған «БОПӘ» мамандығы студенттерінің өзін-өзі жүзеге асыру параметрлерінің орта арифметикалық көрсеткіштері

Эксперимент түрлері	Өзін-өзі жүзеге асыру параметрлері							
	Құндылық бағдарлар	Мінез-құлық икемділігі	Өзіне сензитивтілік	Спонтандылық	Агрессияны қабылдау	Қарым-қатынасшылдық	Танымдық қажеттіліктер	Креативтілік
Анықтаушы эксперимент	4,5	4,2	4,7	4,5	4,7	4,4	4,4	4,2
Қалыптастырушы эксперимент	5,4	5,8	5,2	5,6	5	5,2	5,1	5,3

Бұл көрсеткіштердің көрнекі кескіні төмендегі суретте көрсетілген (1-сурет)



Сурет 1 – Зерттелуші «БОПӘ» мамандығы студенттерінің Анықтаушы және қалыптастырушы эксперименттен алынған өзін-өзі жүзеге асыру параметрлерінің орта арифметикалық көрсеткіштерінің салыстырмалы көрінісі

Ендігі кезекте біз «Өзін-өзі жүзеге асыру тесті» бойынша екі топ нәтижелерін салыстырып, әр түрлі мамандықта оқитын студенттердің өзін-өзі жүзеге асыру ерекшеліктері жөнінде қорытынды шығарып, жұмысымыздың болжамын анықтаймыз. Бұл тест бойынша нәтижелер 4 - кестеде көрсетілген.

4 – кесте. **«Педагогика және психология» мамандығы студенттер тобына жүргізілген өзін-өзі жүзеге асыру деңгейін анықтау әдістемесінен алынған мәліметтер**

№	Сыналушының аты-жөні	Уақытта құзырлылық	Өзін-өзі жүзеге асыру құндылығы	Адамзат табиғатын түсіну	Танымдық қажеттілік	Креативтілік	Автономдылық	Спонтандылық	Өзін - өзі түсіну	Аутосимпатия	Қарым-қатынасшылдық	Мінез-құлық икемділігі
1	А.А.	4	8	6	4	7	6	4	1	8	5	8
2	Е.Ж.	5	6	3	4	9	6	7	4	7	5	6
3	К.М.	6	6	4	6	8	9	7	5	9	7	7
4	О.Б.	7	8	4	7	8	9	6	6	8	5	6

5	Б.С.	7	4	7	5	6	7	7	6	10	5	6
6	А.А.	7	7	6	6	10	6	5	3	4	7	4
7	И.Р.	4	8	7	5	5	6	9	7	9	8	7
8	Е.Д.	5	8	8	3	4	8	9	4	8	6	8
9	Н.А.	7	9	4	6	8	5	4	6	8	6	4
10	М.А.	5	6	9	10	7	6	5	9	9	7	10
11	Б.Р.	7	7	6	4	5	9	8	5	6	7	5
12	Ж.А.	6	7	9	9	4	6	8	8	5	7	9
13	Т.А.	5	8	4	7	8	9	6	6	8	5	6
14	Т.А.	6	4	7	5	6	7	7	6	10	5	6
15	Д.Д.	7	7	6	6	10	6	5	3	4	7	4
16	А.С.	7	7	6	6	10	6	5	3	4	7	4
17	М.М.	4	8	7	5	5	6	9	7	9	8	7
18	Т.Б	5	8	8	3	4	8	9	4	8	6	8
19	Ж.У.	7	9	4	6	8	5	4	6	8	6	4
20	С.Ж.	5	6	9	10	7	6	5	9	9	7	10
21	И.Р.	7	7	6	4	5	9	8	5	6	7	5
22	Е.Д.	6	7	9	9	4	6	8	8	5	7	9
23	Н.А.	5	8	4	7	8	9	6	6	8	5	6
24	М.А.	6	4	7	5	6	7	7	6	10	5	6
25	Б.Р.	6	6	4	6	8	9	7	5	9	7	7
26	Ж.А.	7	8	4	7	8	9	6	6	8	5	6
27	Т.А.	7	4	7	5	6	7	7	6	10	5	6
28	Т.А.	7	7	6	6	10	6	5	3	4	7	4
29	Д.Д.	4	8	7	5	5	6	9	7	9	8	7
30	А.С.	5	8	8	3	4	8	9	4	8	6	8
31	М.М.	7	9	4	6	8	5	4	6	8	6	4
32	Т.Б.	5	6	9	10	7	6	5	9	9	7	10
33	Ж.У.	7	7	6	4	5	9	8	5	6	7	5
34	С.Ж.	6	7	9	9	4	6	8	8	5	7	9
35	Д.Д.	5	8	4	7	8	9	6	6	8	5	6
36	А.С.	6	4	7	5	6	7	7	6	10	5	6
37	М.М.	6	6	4	6	8	9	7	5	9	7	7
38	Т.Б	7	8	4	7	8	9	6	6	8	5	6
39	Ж.У.	7	4	7	5	6	7	7	6	10	5	6
40	С.Ж.	7	7	6	6	10	6	5	3	4	7	4
	∑:	239	274	246	239	273	284	264	223	304	247	256
	X	5,8	7	6,2	5,75	6,75	6,9	6,58	5,9	7,58	6,25	6,6

Кестеден байқағанымыздай, «Педагог-психолог» мамандығы тобына «Өзін - өзі жүзеге асыру деңгей-ін» анықтау мақсатымен алынған әдістеменің нәтижесі келесідей: Уақытта құзырлылық бағыттылық топта – 5,8; өзін-өзі жүзеге асыру құндылығы – 7, адам табиғатын түсіну – 6,2, танымға деген қажеттілік – 5,75, креативтілік – 6,75, автономдылық – 6,9, спонтандылық – 6,58, өзін-өзі түсіну – 5,9, аутосимпатия – 7,58, қарым – қатынастылық – 6,25, мінез-құлық икемділігі – 6,6.

Сонымен «Педагогика және психология» мамандығы тобында ең жоғары балл аутосимпатия параме-трі бойынша 7,58 балл және өзін-өзі жүзеге асыру құндылығы бойынша 7 балл, сондай-ақ автономдылық, креативтілік, спонтандылық және өзін-өзі түсіну параметрлері бойынша да жоғары балдар алынды.

1 Оптимизация университетского педагогического образования на современном этапе: Межвуз. сб. науч. трудов. - Саранск: Изд-во Мордов. унта, 1993. - 144 с.

2 Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. - М.: Просвещение, 1989. - 139 с.

3 Лернер И.Я. Базовое содержание общего образования // Советская педагогика. - 1991. - №11. - С. 15-21.

4 Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический анализ): Учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. - 320 с.

5 Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / Калинингр. гос. ун-т. - Калининград, 2000. - 572 с.

Резюме

Ибраимова Ж.К. - к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии КазНПУ имени Абая

Вопросы экспериментального изучения педагогической технологии формирования управленческой культуры будущих педагогов

В данной статье говорится о формировании управленческой культуры у будущих педагогов. Наряду с этим представлены экспериментальные данные изучения на научной основе педагогической технологии формирования управленческой культуры.

Ключевые слова: социальный интеллект, коммуникативная компетентность, педагог, потенциал, общение, студент, психологическая наука и практика

Summary

Ibraimova ZH.K. - c.p.s., assistant professor of pedagogy and psychology Abay Kazakh National Pedagogical University

Questions experimental study of pedagogical technology of formation of administrative culture of the future teachers

This article refers to the formation of management culture at the future teachers. In addition, the study shows the experimental data on the scientific basis of pedagogical technology of formation of administrative culture.

Keywords: social intelligence, communicative competence, teacher, capacity, communication, student, psychological science and practice

УДК 316.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФЕНОМЕНУ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА

И.Б. Цепкова – *АФ «СПбГУП», к.полит.н., профессор,*
М.К. Аксакалова – *АФ «СПбГУП», к.полит.н., доцент*

В данной статье изучены основные подходы к пониманию личности политического лидера. Рассмотрена роль и значение психологических характеристик лидера. Авторы дают анализ психологических теории в концепции политического лидерства. Параметром взаимодействия лидера и государства несомненно является доверие.

Ключевые слова: лидер, авторитет, престиж, мотивация, политические ценности, господство, общество, государство, потребности, социология, политология, воспитание

Проблема политического лидерства – одна из центральных проблем современной политической психологии. Ключевой вопрос здесь – понимание сущности, механизмов, условий и факторов того, что побуждают или заставляют людей признавать в одном человеке лидера, а другому – отказывать в праве, привилегии и ответственности на такое признание.

В качестве основы изучения проблемы лидерства в отечественной политической психологии был взят деятельностный подход, предложенный А.Н. Леонтьевым [1, с. 37]. Главной детерминантой процесса лидерства, согласно этому подходу, являются цели и задачи, стоящие перед группой, от которых зависит, кто станет лидером и какой стиль лидерства окажется наиболее эффективным.

Специфика понимания лидерства в отечественной социальной психологии хорошо видна при анализе и сравнении двух феноменов – лидерства и руководства. Было принято разводить эти понятия. Под лидерством обычно имели в виду характеристику психологических отношений, возникающих в группе «по вертикали», то есть с точки зрения отношений доминирования и подчинения. Понятие же «руковод-ство» относится к организации деятельности группы, к процессу управления ею. Выделяемые различия между этими понятиями наиболее полно отражены в работе Б.Д. Парыгина «Основы социально-психоло-гической теории».

1. Лидер в основном призван осуществлять регуляцию межличностных отношений в группе, в то время как руководитель осуществляет организацию официальных отношений группы как

некоторой социальной организации.

2. Лидерство можно констатировать в условиях микросреды (каковой и является малая группа), а руководство – элемент макросреды, т.е. оно связано со всей системой общественных отношений.

3. Лидерство возникает стихийно, а руководитель всякой реальной социальной группы либо назнача-ется, либо избирается. Этот процесс является не стихийным, а, напротив, целенаправленным, осуществля-емым под контролем различных элементов социальной структуры.

4. Сфера контроля – широта области жизненного пространства и деятельности, которую политический лидер ищет для своего влияния.

5. Явление лидерства менее стабильно, выдвижение лидера в большой степени зависит от настроения в группе, в то время как руководитель — явление более стабильное.

6. Руководство подчиненными, в отличие от лидерства, обладает гораздо более определенной системой различных санкций, которых в руках лидера нет.

7. Процесс принятия решения руководителем значительно более сложен и опосредован множеством различных обстоятельств и соображений, не обязательно коренящихся в данной группе, в то время как лидер принимает более непосредственные решения, касающиеся групповой деятельности.

8. Сфера деятельности лидера – в основном малая группа, к которой он принадлежит, где он и является лидером, сфера действия руководителя шире, поскольку он «представляет» малую группу в более широкой социальной системе [2, с. 52].

С течением времени интерес ученых к проблеме лидерства заставляет их переосмыслить этот феномен. Так, в «Психологическом словаре» дается такое определение феномена: «Лидерство трактуется как один из механизмов интеграции групповой деятельности, когда индивид или часть социальной груп-пы выполняет роль лидера, т.е. объединяет, направляет действия всей группы, которая ожидает, принима-ет и поддерживает его действия. Частично перекрываясь понятиями "управление", "руководство", лидер-ство характеризует вместе с тем и специфическую форму отношений в группе или организации» [3, с. 74].

Это направление в понимании лидерства и руководства в дальнейшем углубляется и к рубежу 90-х годов может считаться утвердившимся. Определения, даваемые в энциклопедических изданиях этих годов, почти совпадают друг с другом и выглядят следующим образом:

Лидер – это наиболее авторитетный член группы, за которым она признает право принимать решения в значимых для нее ситуациях, реально играющий центральную роль в его выполнении, организации совместной деятельности и взаимоотношений. **Руководитель** же рассматривается как официальное лицо, на которое возложены функции управления коллективом и организации ее деятельности

Принимая это во внимание, позиция Б.Д. Парыгина вполне объяснима: главой государства действительно являлся руководитель, назначаемый на этот пост. И лишь демократические преобразова-ния позволили нам частично выйти на уровень демократических государств, проведя выборы президен-тов республик, а теперь уже суверенных государств, тем самым признавая существование феномена политического лидерства на государственном уровне. Поэтому сейчас наиболее актуально встает проблема именно политического лидерства.

В западной политико-психологической и социально-психологической литературе понятие лидерства и различные его концепции возникли изначально на базе эмпирических исследований малых групп. Однако, хотя трактовка явления лидерства и понимание его сущности, механизмов и детерминант проде-лали значительную эволюцию, до сих пор ни в социальной психологии, где лидерство рассматривается преимущественно в контексте малых групп, ни в политической психологии, где под лидером понимается политический деятель и где анализ ведется на уровне больших социальных групп, однозначного понима-ния не получил. Каждый исследователь, определяя лидерство, делает акцент на какой-либо аспект этой проблемы.

Существуют несколько основных групп теорий политического лидерства. Выделим наиболее конструктивные из них.

Теории черт, или харизматические теории лидерства представляют собой несколько ранних учений, возникших под влиянием исследования Ф.Гальтона, пытавшегося объяснить лидерство на основе наслед-ственности. В рамках этого направления были предприняты исследования царских династий различных наций, анализ браков между правителями и т.д. Основной идеей данного подхода было убеждение в том, что если лидер обладает качествами (передающимися по наследству), отличными от его последователей, то эти качества можно выделить. Однако быстро выяснилось, что задача составления перечня таких черт невыполнима.

Вполне очевидные недостатки этой теории определили актуальность выдвижение новых идей, что определило разработку ситуативной теории лидерства, считающую, что появление лидера есть результат места, времени и обстоятельств. То есть в различных конкретных ситуациях групповой жизни выделяют-ся отдельные члены группы, которые превосходят других, по крайней мере, в каком-то одном качестве, но, поскольку именно это качество и оказывается необходимым в данной ситуации, человек, им обладаю-щий, становится лидером.

Для снятия возможных возражений в том, что теория рассматривает личность лидера как марионетку, Э.Хартли обосновал модификацию теории. Он предположил, что, во-первых, если человек становится лидером в одной ситуации, не исключено, что он им станет и в другой ситуации; во-вторых, в результате стереотипного восприятия лидеры в одной ситуации рассматриваются группой как лидеры вообще; в-третьих, став лидером в определенной ситуации, человек приобретает авторитет, который способствует его избранию и в следующий раз; в-четвертых, лидером чаще выбирают человека, имеющего мотивацию к достижению этой позиции [3].

Однако такая размытая формулировка не сняла проблемы односторонности теории. Два крайних варианта породили третий, более или менее компромиссный вариант, – личностно-ситуативные теории. В частности, в 1952 г. Г.Герт и С.Милз выделили четыре фактора, которые необходимо учитывать при рассмотрении феномена лидерства:

1) черты и мотивы лидера как человека;

2) образы лидера и мотивы следовать за ним, которые существуют у последователей;

3) характеристики роли лидера;

4) институциональный контекст, т.е. те официальные и правовые параметры, в которых работает лидер и в которые он и его последователи вовлечены [4, с. 58].

Р.Стогдилл и К.Шатл предложили изучать лидерство с точки зрения статуса, взаимодействия, воспри-ятия и поведения индивидов по отношению к другим членам группы. Таким образом, лидерство стало рассматриваться как отношения между людьми, а не как характеристика отдельного индивида [4, с. 82].

Следуя этой традиции, Р.Кеттел предложил рассматривать лидерство как динамическое взаимодей-ствие между целями лидера и целями и потребностями последователей, где функцией лидера является способствование выбору и достижению групповых целей [4, с. 91].

На современном этапе развития политико-психологической науки практически все исследования в области проблематики политического лидерства можно отнести к ситуативно-личностным теориям, поскольку уже ни у кого не вызывает сомнения необходимость учета обоих факторов.

Однако кроме перечисленных традиций изучения лидерства необходимо упомянуть и о некоторых школах, которые внесли весомый вклад в изучение этой проблемы. Это теории ожидания – взаимодей-ствия, наиболее яркими представителями которых являются Дж.Хоманс, Дж.Хемфилл, Р.Стогдилл, С.Эванс, Ф.Фидлер и др. Этой школе принадлежит попытка создания операциональной модели лидерства [4,с.63].В частности, Ф.Фидлер предлагает «вероятностную модель эффективности лидерства», которая ставит акцент на интеграции влияния стилей лидерства (характеризующих личностные свойства лидера) и ситуативных переменных (включающих отношения между лидером и последователями, структуру, задачи, позицию власти лидера). Суть теории заключается в утверждении, что эффективность группы носит вероятностный характер в зависимости от соответствия стиля лидерства конкретной ситуации. Ф.Фидлер выделяет два возможных стиля лидерства: ориентация на задачу и ориентация на межлично-стные отношения, иначе говоря, инструментальное и эмоциональное лидерство[5, с.152]. По мнению автора, стиль лидерства соотносится с ситуативными переменными (причем каждая переменная получает строгое количественное выражение) следующим образом.

1. Для лидера более благоприятна ситуация, в которой он имеет сильную власть.

2.Существование только одного способа достижения цели благоприятствует лидеру.

3. Личные хорошие отношения с последователями благоприятны для лидера.

Наиболее благоприятная ситуация для лидера включает хорошие отношения с последователями, хорошо структурированную задачу, сильную позицию лидера. Из этой предпосылки Ф.Фидлер делает вывод, что ориентированный на задачу лидер более эффективен, когда ситуация либо очень благоприятна, либо очень неблагоприятна для него. А ориентированный на межличностные отношения лидер более эффективен в ситуациях только умеренно благоприятных или умеренно неблагоприятных. С нашей точки зрения, вряд ли инструментальное мастерство в чистом виде можно считать единственным основанием успешного политического лидерства.

Кроме указанных направлений исследования лидерства, широкое распространение получила мотива-ционная теория лидерства, представителями которой являются С.Митчел, С.Эванс [5, с. 79]. В данной концепции эффективность лидера рассматривается в зависимости от его воздействия на мотивацию последователей, их способность к продуктивному выполнению задания и удовлетворение, испытываемое ими в процессе работы. Поведение лидера является мотивирующим в той степени, в которой оно увеличивает вероятность достижения последователями целей и разъясняет способы этого достижения.

Теория предполагает определенную структуру лидерского процесса, включающую:

1) типы лидерского поведения:

– поддерживающее лидерство (дружеские отношения с последователями, интерес к их потребностям и статус);

– директивное лидерство (регламентирующее и контролирующее действия последователей);

– разделенное лидерство (консультирование с последователями);

– лидерство, ориентированное на достижение

(акцент на качественный результат). Различные типы поведения могут быть использованы одним и тем же лидером в различных ситуациях;

2) установки и поведение последователей, включающие удовлетворение или неудовлетворение работой, одобрение или неодобрение лидера, мотивацию поведения;

3) ситуативные факторы: индивидуальные черты последователей; фактор окружающей среды (поставленная задача, система власти в группе и т.д.).

Фактор окружающей среды выполняет три функции, от которых зависит влияние лидера на мотивацию последователей:

1) функция мотивации последователей на выполнение операций по решению поставленной задачи;

2) функция стабилизации поведения ведомых;

3) функция вознаграждения за решение задачи.

Теория позволяет не только предполагать, какой стиль наиболее эффективен в данной ситуации, но и объяснять, почему.

Заметное место среди исследований проблемы лидерства занимают теория обмена и транзактного ана-лиза, представителями которых являются Э.Берн, К.Джорджей, Г.Келли, Дж.Марч, Г.Саймон, Дж.Тибо, Дж.Хоманс [6,с.151]. Этот подход рассматривает лидера как чувствующего потребности и желания своих последователей и предлагающего им способы их осуществления. Согласно этой точке зрения, акцент делается на процессе взаимодействия лидера и последователей.

Например, по мнению многих исследователей и политических деятелей, Ф.Рузвельт был тем лидером, которому можно доверить решение проблем, волнующих людей. Он пользовался доверием у американ-цев, и это был тот фактор, который объяснял сохраняющуюся поддержку населения при изменении администрацией своих программ и политики. После смерти Ф.Рузвельта многие люди говорили, что они никогда его не встречали, но чувствуют, что потеряли самого близкого друга.

И наконец, атрибутивные теории рассматривают лидера как своего рода марионетку, получающую прямые указания и власть от своих последователей, которые приводят его в движение, как кукольник свою куклу.

Население каждой страны имеет определенные прототипы политического лидера, формирующиеся в процессе развития политической культуры общества. С одной стороны, это

стихийный процесс, являющийся творчеством масс. С другой – это процесс целенаправленного воздействия на массовое сознание со стороны различных политических сил через средства массовой информации. И очень часто характеристики телевизионных героев проецируются на политических героев.

Данная точка зрения предполагает, что лидер отражает цели группы и действует от ее имени. Таким образом, для понимания лидерства необходимо иметь представление об ожиданиях и целях последователей.

Различное понимание феномена имеет причины в том, что исследователи политического лидерства рассматривают его с различных позиций. Однако большинство исследователей понимают этот феномен как взаимодействие лидера и его последователей. Также взаимодействие может быть рассмотрено либо при акценте на активности лидера, либо при акценте на активность последователей, либо как результат двустороннего влияния.

В заключении следует отметить, что все вышеперечисленные подходы по-своему правы и отражают какой-то аспект данной проблемы. Для понимания комплексного феномена политического лидерства необходим учет различных типов переменных, в совокупности определяющих природу лидерства в каждый конкретный момент времени.

Переменными, которые необходимо учитывать при объяснении данного феномена, являются:

- личность лидера, его происхождение, процесс социализации и способы выдвижения;
- характеристики последователей;
- отношения между лидером и последователями;
- контекст, в котором лидерство имеет место.

1 Ольшанский Д.В. Основы политической психологии. - М., 2001. - С. 165.
2 Парыгин Б.Д. «Основы социально-психологической теории». - М., 1998. - С. 230.
3 Горностай Т. Психология личности: словарь-справочник. - М., 2001. - С. 170.
4 Шестопал Е.Б. Политическая психология. - М., 2002. - С. 325.
5 Шуленина Н.В. Политическая психология. - М., 2005. - С. 124.
6 Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 2001. - С. 270.

Түйіндеме

Цепкова И.Б. - АФ «СПбГУП» с.ғ.к., проф., madina.aksakal@mail.ru, **Аксакалова М.К.** - АФ «СПбГУП» с.ғ.к., доц.

Саяси көшбасшылықтың феноменінің психологиялық тәсілдері

Бұл мақалада саяси көшбасшыны түсінудің негізгі жолдары зерттелген. Көшбасшының психологиялық мінезінің мәні мен рөлі қарастырылған. Авторлар саяси көшбасшылық тужырымдамасындағы психологиялық теорияға талдау жасайды. Әлеуметтің үмітін ақтайтын және талабына сай көшбасшылар әрқашан да табылады.

Түйін сөздер: көшбасшысы, беделі, абырой, уәждеме, саяси құндылықтар, үстемдік. қоғам, мемлекет, қажеттілік, әлеуметтану, саясаттану, тәрбие

Summary

Tsepkova I.B. - Candidate of Political Science, professor madina.aksakal@mail.ru,
Axakalova M.K. - Candidate of Political Science, professor

Psychological approaches to a phenomenon of political leadership

This article the main approaches to understanding of the identity of the political leader are studied. The role and value of psychological characteristics of the leader is considered. Authors give the analysis psychological to the theory in the concept of political leadership. The trust is the important parameter of interaction the leader and society.This article studied the main approaches to the understanding of the political leader.

Keywords: leader, authority, prestige, motivation, political values, domination. society, state, requirements, sociology, political science, education

УДК 37.015.31

БАЛАЛАРДЫ МЕКТЕПКЕ ДАЙЫНДАУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

К.М. Метербаева – *п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ*

Бұл мақалада балаларды мектепке дайындаудың психологиялық-педагогикалық аспектілері қарастырылады.

Балалардың мектепке дайындығының ерекшеліктері айтылып, олардың жан-жақты психикалық дамыта білім беруінде басшылыққа алынатын қағидалары сипатталады. Сонымен қатар, мектепалды даярлық тобы балаларына білім беру мен жалпы мақсатқа жетуді іске асырудың психологиялық-педагогикалық шарттары анықталған. Баланың мектепте оқуға психологиялық даярлығының негізгі буындары анықталып, маңызды компоненттері нақтыланған.

Түйін сөздер: сензитивтік кезеңі, амплификация, интериоризация, экстериоризация, интеллектуалдық даму

Мектепке оқытуға дайындықты қалыптастыру дегеніміз балалардың оқу бағдарламасын ойдағыдай меңгеруі және оқушылар ұжымына енуі үшін алғы шарт жасау деген сөз. Бұл ұзақ та күрделі процесс, оның мақсаты мектеп жасына дейінгі балаларды жан-жақты дамыту болып табылады.

Баланың мектепке оқуға арнаулы және жалпы дайындығын ажырата білу кажет. Арнаулы дайындық балада алдымен мектептің ана тілі, математика секілді оқу пәндерін үйренудің негізі болып табылатын білімнің, ұғымның, іскерліктің бар-жоғымен, жалпы дайындық оның дене және психикалық дамуына қарай анықталады.

Дене дамуы - бұл баланың жақсы денсаулық күйі, төзімділігі, қолайсыз ықпалдарға қарсы тұра алуы: қалыпты антропометриялық көрсеткіштері (бойы, салмағы, кеуде клеткасының аумағы), кимыл жағынан дамуының жақсы дәрежесі. қолдың майда жазу үшін керекті дәл және алуан түрлі қимылдар жасауға әзірлігі: мәдени-гигиеналық дағдыларының т.б. жеткілікті дамуы. Дене жағынан дамыған бала мектепте жүйелі оқуға байланысты қиыншылықтарды оңай жеңеді [2].

Психологиялық даму алдымен интеллектуалдық даму дәрежесі деген мағынада түсіндіріледі. Мектеп-ке дейінгі ересектер шағының аяғына қарай балалар қоршаған орта туралы, адамдардың өмірі туралы, табиғат туралы белгілі мөлшерде білім меңгереді. Бұл білім мөлшері балалар бақшасының бағдарлама-сында белгіленген. Мектепке дейінгі балалардың жеке деректерді емес, мектептегі пәндік оқытуды енгізу-ге негіз болатын өзара байланысты білімдер жүйесін меңгеруі маңызды. Олардың таным ынтасын, әуесқойлығын дамытудың зор маңызы бар. Бұл мектепте балалардың сан алуан оқу тілегін қалыптастыру үшін негіз болып табылады.

Баланың мектепте оқуға психологиялық дайындығының маңызды компоненті - адамгершілік-ерік дайындығы. Оқу іс-әрекеті еркін ықылас қоюды, мақсатты түрде есте сақтауды, өзінің мінез-құлқын бақылай білуді, тәртіптілікті, жауапкершілікті, дербестікті, ұйымшылдықты т.т. талап етеді. Адамгерші-лік-ерік дайындығы деген ұғым, сондай-ақ баланың жаңа ұжымға, мектеп ұжымына енуіне, әрбір үлкен, кіші, орта ұжым жұмысына белсене араласуына мүмкіндік беретін: ықыластылық, ізгі ниеттілік, өзара көмек, ұйымдастыру шеберлігі сияқты моральдық сапаларды да қамтиды. Бала мектептегі жаңа іс-әрекетке ғана емес, сонымен бірге өзінің құқы мен міндеттері бар оқушының жаңа әлеуметтік жағдайын-да дайын болуға тиіс. Мектеп жасына дейінгі балалар психологиясының дұрыс қалыптасуына күннен-күнге дамып, тез жетіле түсуіне жәрдемдесетін негізгі құрал – көрнекілік [1].

Сондықтан балаға заттар мен құбылыстарды үнемі көзіне көрсетіп, қолына ұстатып отырмаса теріс қабылдауы мүмкін.

Сыртқы әлемнің заттарын бала тек бөлек күйінде емес, сол тұтас заттардың бір-бірінің, сондай-ақ олардың әрбір бөлшектерінің тұтас затқа қатысы кандай екенін біле бастайды. Баланың орашолақ ойынан барып біртіндеп ой тізбегі пайда болады.

Халықтың“Көрмей білмейсің”, “Көңілдегі сырды көз біледі”, “Көз көрмей көңіл сенбес”, “Көз қайда түссе, көңіл де сонда”, “Құлақ естісе - көңіл бөледі, көз көрсе - жүрек ұғады”.

Бала кішкентай өлеңдер мен ертектерді тез жаттап алатын болады. Бұл айтылғандар оның барлық психикалық процестерінің дамуына (қабылдау, ес, ойлау, ерік, зейін, сезім, әрекет, мінез т.б.) қолайлы жағдайлар болып табылады. 3 пен 6 жас арасындағыларды мектепке дейінгі кезеңнің балалары дейді. Өйткені мектепке баруға дайындалу, шын мәнінде, осы кезден басталады.

Оқытудың тиімді және үйлесімді болуы оқушының танымдық дамуының табиғи логикасын ескерген-де ғана мүмкін болмақ. Егер оқытуды мәдениет пен қоғамның жеке адаммен жан-жақты байланысының ұдайы процесі ретінде алар болсақ, онда осы байланыстың негізгі «ұйтқысы» танымдық процестер аясы болып шығар еді. Өйткені, тұлғаға дидактикалық әсер

етудің негізгі желілері осы арқылы өтеді, шындығында білім, бейімділік пен дағдылар алу арқылы негізгі психологиялық және түзілімдерге жетелейтін ішкі өзгерістер кеңістігі осында қалыптасады.

Дәстүр бойынша, психологияда мынадай негізгі танымдық процестер бөле-жара айтылады: түйсіну және қабылдау, зейін, жад, ойлау және сөйлеу, қиял. Үйлесімді өзара іс-әрекет және оқыту кезінде осы процестердің барлығын қалыптастыру тұлғанынң тұтастай дамуына жағдай жасайды.

Психологиялық-педагогиканың ерекшелігі сол, ол психологияның методологиялық базасына сүйенеді және адамның санасы мен мінез-құлқын, іс-әрекетән зерттегенде оның тәсілдерін тиімді пайдаланады. Психологиялық педагогика білім берудің мәдени-тарихи теориясы мен практикасын дамытудағы елеулі қадам болып табылады. Оның философиясының мәні де сонда, ол педагогиканың адамды өз өлшемдеріне сәйкес тәрбиелеу қажет емес, қайта оның өзімен өзі болып еркін өсуіне көмектесу қажет деп түсінетін жауапты іс-әрекетіне бағдар ұстайды.

Мектепалды даярлық тобы балаларына білім беру мен жалпы мақсатқа жетуді іске асыру бірқатар психологиялық-педагогикалық шарттарды сақтау қажет етеді:

- үлкендер мен балалардың өзара іс-әрекеттерінің жеке тұлғаға бағдарлануы ;
- әрбір балаға іс-әрекет түрін, әріптес, құрал-жабдық, т.с.с таңдау мүмкіндігін беру ;
- бала табыстылығына қатысты көрсеткіштерді педагогикалық бағалауға бағыт ұстау /баланың бүгінгі жетістіктерін оның кешегі табыстарымен салыстыру/;
- баланың эмоциялық-құндылық, әлеуметтік-жеке бастық, танымдық, эстетикалық тұрғыдан дамуына және оның даралығын сақтауға ықпал ететін білім алу ортасын құру ;
- бала дамуының аса маңызды факторы ретінде жетекші іс-әрекетті қалыптастыру; оқу қызметін ұйымдастыру кезінде ойынға ден қою;
- көшірмешілік /дайын үлгіні жаңғырту/ және зерттеушілік шығармашылық іс-әрекеттің, белсенділік-тің бірлескен және дербес, қозғалғыш және тұрақты нысандарының теңгерімділігі [2].

Білім берудің әрбір сатысына арналған мақсатты бағдарлар баланың сатының соңына дейінгі жетістік-теріне көрсететін жасына байланысты портреттері арқылы берілген. Бұл портреттер белгілі бір жастағы балалар жетістіктерінің орташа статистикалық деңгейін емес, қажетті әлеуметтік мәдени нәтижелерді білдіреді. Олар білім сапасын немесе баланың қаншалықты өскедігін бағалаудың тікелей негізі бола алмайды. Білім сапасын бағалау, ең алдымен, білім берудің психологиялық-педагогикалық жағдайларына бағытталуға тиіс, ол балаға қойылатын толып жатқан талаптар арқылы жүзеге асырылмауы керек.

Бала ерекшеліктерінің оның жасына байланысты портретіне сәйкестік дәрежесін белгілі бір жағдайларда ғана анықтауға болады. Мектепалды даярлық тобы балаларының үлкен жетістіктері көбінесе бірлескен іс-әрекет жағдайында ашылады.

Жалпы білім берудің мазмұны балалардың жан-жақты психикалық дамуына, олардың бойында ойлау-дың әр түрлі типтерін қалыптастыру бағытталғын. Әрбір ұйымдастырылған оқу іс-әрекеті игеру матери-алды ойша қорыту, оны есте сақтау, сезімталдықпен қабылдау, жадын жетілдіру, ойлау қабілетін, тілін, қиялын дамыту сияқты көптеген процестерді жеделдететін психикалық ахуал туғызуға себепші болады. Мысалы, ауызша әңгімелеу-ойлаудың, есте сақтаудың, шығармашылық қиялдың, сөйлеу тілінің күрделі процесі.

Дамыта білім беру мәселесіне көңіл бөлуде төмендегідей принциптерді басшылыққа алу қажет:

1. Ең бастысы – дамудың тоқтаусыздығы және шығармашылық сипаты. Сәбидің үлкендердің бәріне таныс белгілерді /жылау, күлімдеу, қозғалу/ білдіруі. Әңгіме сәбидің осы белгілрді меңгеруі туралы емес, білдіруі болып отыр.

2. Дамудың әлеуметтік-мәдени контексінің немесе әлеуметтік ахуалдың жетекші ролі. Ол сәби жасында, ана тілін қабылдайтын, тіл шығатын кезде байқалады. Бала туғаннан кейін жер үстіндегі жеті мың тілдің кез-келгенін меңгруге қабілетті болады десек те, дәл осы кезде оның бөтен тілдің фонетикалық құрылысын қабылдауға деген қарсылығы күшейе түседі.

3. Мектепке барарда және мектепке дейінгі кезеңде әлеуметтік-мәдени контекстің қарапайым

құралдар мен заттарды иемденуге шешуші әсері бар. Ол ерте бастан, ымнан, ишарадан байқалады. Есейген шақта әлеуметтік мәдени контекст дүние бейнесін қалыптастыру процесіне, сенсорлық эталондардың сипатына, перцептивті қабылдау бірліктеріне, мінез-құлық пен іс-әркеттің ортақ стиліне ... дейінгі жадтың схемала-рына әсер етеді. Оқу бағдарламалары көп ретте мәдени және тарихи контекстермен әрі параллельдермен толықтырылуға тиісті.

4. Оқытудың дамудың сензитивтік кезеңіне бағдарлануы, яғни тілді, қарым-қатынас тәсілдерін, заттқ жжәне ақыл-естік іс-әрекеттерді меңгеруге негұрлым қолайлы кезеңдер. Бұл кезеңдердің болуы оған тиесілі заттық, белгілік, рәміздік мазмұнды, сондай-ақ осы кезеңдерге сәйкес келетін оқыту әдістерін іздестіру мәселесін қояды.

5. Бірлескен іс-әрекет пен қарым-қатынас – дамудың қозғаушы күші, оқыту және тәрбие құралы. Мысалы: сәбидің затардың шамасы мен қашықтығы туралы алғашқы түсініктері тәжірибеге сүйенбей, болжамдық әсер қалдырады. Өйткені, олар оның локомоциялары мен заттың іс-әрекеттері қалыптаспаған кезде туған. Д.Б. Эльконинның айтуынша, бұл түсінікті де. Өйткені, бала оның бәрін тек өзінің іс-әрекетте-рі арқылы емес, үлкендердің көмегімен біліп, түсінеді. Бұл ынтымақтастық педагогикасынынң жақсы үлгісі болып табылады. Қарым-қатынас – жеке тұлғаның адамзаттың тарихи даму жетістіктерін иемденуі-нің қажетті де өзіндік шарттарының бірі.

6. Жетекші іс-әрекет, оның ауысу заңдары бала дамуының мерзімділігінің маңызды негізін құрайды. Бал өмірінің әрбір кезеңіндегі психологиялық жаңа құрылымдар жетекші іс-әрекеттердің әсерімен жүзеге асырылады. Сондықтан осы іс-әрекет типтерінің байланысы баланың жасына қарай психикалық даму кезеңдерінің тектік сабақтастығының ішкі негізі болып табылады.

7. Жуық арадағы даму өрісін айқындау іс-әрекеттің тәсілдері ретінде түсіндірілетін қабілеттіліктің диагностикасы іспетті. Бұл жерде қабілеттілікті анықтаудың осы әдісінің диагностикалық құндылығын зерттеуді дамыта түсу қажет. Бұл балалардың жуық арадағы даму өрісіндегі іс-әрекетін үлкендермен, құрдастарымен, компьютермен іс жүзінде ұйымдастырудың жолдарын іздестірумен бірдей.

8. Бала дамуының амплификациясы /баюы, күшеюі, тереңдеуі/ - баланы жан-жақты тәрбиелеудің қажетті шарты. Әсіресе, бала дамуының бастапқы сатыларындағы оның біржақтылығын жеңу құралы, баланың тума қасиеттері мен қабілеттерін анықтау құралы ретіндегі мүмкіндіктердің маңызы зор.

9. Бала дамуының барлық кезеңдерінің өшпес құндылығы.

А.В. Запорожец балаларды дамудың бір сатысынан екіншісіне көшірудің, мысалы, бейнеден сөзге, ойыннан оқуға, заттық іс-әрекеттен ,ақыләой қызметіне, т.с.с көшірудің орынсыз екенін ескерткен болатын. Әрбір кезең өзінше таусылуға тиісті, сонда ғана ол жаңа кезеңге көшуге қолайлы жағдай туғызып, өміршең болып қалады. Баланың оқудың жаңа сатысына көшуге психологиялық даярлығының дәрежесін көрсететін жүйе жасаған дұрыс болар еді.

10. Жан күйзелісі мен ақыл-парасаттың бірлік принципі немесе соған жақын іскер адам принципі. Бұл қағиданың бірінші бөлігін Л.С. Выготский дамытса, екінші бөлігін М.Я. Басов кеңейте түсті. Екі бөлікті юіріктіру барлық психикалық құбылыстарды олардың адамның іс-әрекетінде туу және орын алу себептері арқылы карауды білдіреді. Мұндай көзқарастың қалыптасуына жаратылыс пен адамның іс-әрекетінің бірлігін айқындаған С.Л. Рубинштейн елеулі үлес қосты.

11. Тұлғаның жеке басының, заттық әрекеттерінің, білімнің қалыптасуындағы белгілік-рәміздік құрылымдардың, сөзбен аңыздың жанама ролі. Л.С. Выготский бұл құрылымдарға саналылық мәртебесін беріп, психика тіліне сана материясын енгізді.

12. Интериоризация және экстериоризация – даму және оқыту тетіктері. Мұнда ішкіден сыртқыға, сыртқыдан ішкіге ауысу маңызды болып саналады. Мысалы, сыртқы заттың іс-әрекеттен заттық және операциялық мағынаға, бейнеге, тұжырымдарға, ақыр аяғында ойларға көшуі.

13. Дамудың біркелкі еместігі және техникалық іс-әркеттердің қалыптасуы. Еріксіз түрде есте сақтау тиімділігін беретін әрекет пен түсінік өзінің тиімділігі жөнінен ерікті түрде есте сақтау

құралы бола отырып, одан да асып түседі [3].

Аталған принциптер оларды одан әрі дамытуды және сипаттауды қажет етеді. Оның бәрі де қазіргі кез келген саналы да адамгершілікті білім мен тәрбие беру жүйесінің негізінде жатуға тиіс.

Кіші мектеп жасы – баланың жеке тұлғасы мен оның ағзасының одан әрі дамуын айқындайтын өте маңызды кезеңдердің бірі. Бұл жастағы балалардың маңызды ерекшеліктері олардың айналадағы өміріне: адамдарға, оқиғаларға, фактілерге қызығушылық танытуы болып табылады.

6-7 жасар балалардың қоршаған ортадағы заттар туралы түсініктері бар, олар білуге құштар, жаңа ақпаратты да жақсы қабылдайды. Ойлау қызметінің даму деңгейі мектепте оқу мүмкіндігін қамтамасыз етеді. Бұл жаста оларға көркем-бейнелі және әсерлі-бейнелі ойлау тән, ойлаудың логикалық нышандарын қалыптастырудың алғы шарттары жасалды.

Психологтардың оқытуды ерте бастаудың мүмкіндіктері туралы белгілі тұжырымдары осы жастағы балалардың заттар мен құбылыстардың ұқсас және әр түрлі белгілерін айыра алатын қабілеттеріне сүйеніп жасалған. Логикалық пайымдаулар заттық-практикалық әрекеттердің нәтижесінде обьектілерді қайта құру процесінде туындайды. Бұл кезде баланың өзін-өзі белсенді көрсетуі және оның барлық рухани және дене күшінің дамуы жүреді. Баланың осындай барлық психикалық ерекшеліктері қолайлы факторлардың әсерімен, дұрыс та мақсатты педагогикалық ықпалдың көмегімен туындайды және дамиды [4]. Бұл жерде баланың жаңа оқушылық рөлге қатынасын, оқуға деген ықласын қалыптастырудың үлкен мәні бар. Осының бәрі тұлғаның әлеуметтік белсенділігін білдіреді.

Әлеуметтік даму көбінесе баланың мектепке әлеуметтік-психологиялық бейімделуінің дұрыстығын және ұзақтығын айқындайды.

Іс-әрекетті ұйымдастыру деңгейі бала оқуының тиімділігін, оның шамасынан келетін тапсырманы орындау қабілетін, оның мұғалімді мұқият тыңдау, жаңа білімдерді меңгеру мүмкіндіктерін т.с.с. анықтайды. Өзінің іс-әрекетін дұрыс ұйымдастыра алмау 6-7 жасар балаларда жиі кездеседі және ол оқу процесін айтарлықтай қиындатуы мүмкін. егер баланың өзінің іс-әрекетін ұйымдастырудың барлық компоненттері дұрыс қалыптаспаса, оның жүйке жүйесінің дұрыс дамымауының, бұзылуының салдары-нан болуы мүмкін. Сонымен бірге ауыр және жиі сырқаттанудың әсерін де жоққа шығаруға болмайды. Бұған отбасының жағдайсыздығы да себеп болуы мүмкін.

Баланың жалпы дамуы – көп көңіл бөлінетін дайындық саласы. Қазіргі балалар көп көреді, көп естиді, ата-аналары оларға әңгіме, етегілер оқып береді, оларды дамытумен белсенді түрде шұғылданады.

Зейінді және жадты дамыту – жақсы оқудың қажетті шарты. Зейіннің орнықсыздығы, тежеулілігі немесе үнемі алаңдауы, жад көлемінің төмендігі немесе орнықсыздығы, ерікті еске сақтаудағы қиындықтар оқыту процесін нашарлатып жіберуі мүмкін.

Тілді дамыту. Тілді дамытудың белгілі бір деңгейіне қол жеткізбейінше білім беруде жақсы жетістікке жету мүмкін емес. Мектепке дейін және мектепте оқу кезінде логопедпен жеке жаттығулар өткізу өте тиімді. Ол жазу мен оқуды меңгеру кезіндегі қиындықтарды жеңуге көмектеседі.

Қимылды дамыту және кеңістікте бағдар ұстау – бала дамуының маңызды көрсеткіші. Балалға үйретететін қимылдың барлығы дерлік-ерікті қимылдар, ол ұйымдастыру жөнінен ең күрделі болып есепте-лінеді. 6-7 жасқа келгенде бала қарапайым қозғалыс элементтерін меңгеруге тиіс, алайда жаңа қимылдар-ды, әсіресе , жазу сияқты күрделі қимылдарды қалыптастыру арнайы оқытуды қажет етеді.

Көру-кеңістікте қабылдау және көру-моторлық үйлестірулер мектепте оқыту үшін үлкен мәні бар функциялар. Бұл функциялар жеткілікті дәрежеде қалыптаспаса, баланы жақсы оқуға және дұрыс жазуға үйрету мүмкін емес. Бала дамуының бұл ерекшеліктері онша айқын көріне бермеуі де мүмкін [1].

Жеке басты дамыту - әлеуметтік дағдыларды қалыптастырумен қатар, баланың мектепке ойдағыдай психологиялық бейімделуін айқындайды.

Бала денсаулығы –оқытудың нәтижелігін айқындайтын басты фактор.

Алты жас – баланың ақыл-ойын дамытудың және әлеуметтік жағынан дайындаудың ең қолайлы кезеңі. Осы жағдайды дұрыс пайдаланып, іске асырған жөн.

Баланың ұдайы оқытуға психологиялық даярлығының бірінші буыны – мектеп режимінің жаңа жағдайларына ойдағыдай өтуіне жағдай туғызатын танымдық процестерін дамыту деңгейі. Әңгіме қабылдау, жад, ойлау, сөйлеу қасиеттерін т.б. дамыту деңгейі туралы болып отыр.

Баланың мектепте оқуға психологиялық даярлығының екінші буыны - бұл оның өзін ерікті түрде басқара білуі 6 жасар балада, әдетте, бәрі бар; жақсы жад, ашық түйсік, оңай аударылатын зейін: бірақ ол барлық уақытта бірдей солардың бәрін ерікті түрде басқаруға қабілетті емес, яғни оның бойында өзінің мінез-құлқы мен іс-әрекетін саналы түрде реттеп отыруға қажетті ерік-жігер қасиеттері толық қалыптаспаған.

Баланың мектепте оқуға психологиялық даярлығының үшінші буыны – бұл иерархиялық жүйеде оқу мотивтері біртіндеп негізгі мәнге ие болатын мотивтердің матаса дамуының едәуір жоғары деңгейі [1].

Мектепте оқуға даярлық дәрежесі – бұл баланың әлеуметтік кемелдену мәселесі, өйткені ол жүйелі дайындықтарға кірісе отырып, ол білім алуға ғана емес, сонымен бірге оның қоғамдық қатынастар жүйесіндегі орнының өзгеруіне байланысты бүкіл өмір салтын едәуір дәрежеде қайта құруға да дайын болуға тиіс.

Ең бастысы – баланың оқуға психикалық дайындығын қамтамасыз етуі, қызығушылық және жаңаны танып есте сақтау, логикалық ойлау, жігерлену, тырысу қабілеттерінің дамыту. Ал, бұл міндет тек арнайы оқыту жолымен емес, қоршаған ортамен (ойын, еңбек, қарым-қатынас) танысу нәтижесінде жүзеге аспақ. Мектепке дайындық – ақыл-ой белсенділігін арттыру арқылы баланың психологиялық сапаларды игеруі. Мектептегі оқу-тәрбие процесінде оқушылардың сана-сезімі, ақыл-ойы дамитындықтан, олардың жеке-дара ерекшеліктерін жете білу қажет. Себебі, мұғалім балалармен оқу-тәрбие жұмысын сабақта және сабақтан тыс уақытта әртүрлі әдістерді пайдаланады, Мысалы: балалардың мінез-құлықтарын жете білуі тиіс. Балалардың жеке-дара ерекшеліктерін білу деген сөз – баланың психологиялық қасиеттерін, темпе-раментін, мінезінің, сана-сезімінің т.б. ерекшеліктерін меңгеру деген сөз. Балалар бір-біріне ұқсас болып дүниеге келгенімен, олардың психикалық ерекшеліктері өзгеше. Балалардың балабақшада, отбасында алған тәрбиесіне қарай олардың бойында іскерліктер мен дағдылар, жақсы қасиеттер қалыптасады. Сондықтан, тәрбиешілер мен ата-аналар арасында бірізділік тығыз жұмыс жүргізілгенде ғана жүзеге аспақ. Әр баланың қабілеті, зейіні мен мінез-құлқы әртүрлі, сондықтан, балаларды бақылап, тексере отырып, оның өзіндік ерекшеліктерін ары қарай дамытуға жағдай жасау керек. Балаларды зерттеп, бақылауда олардың жас ерекшеліктеріне сәйкес психикалық қасиеттерін бірқалыпты, үздіксіз дамытып отыруы қажет. Баланың мінез-құлық қасиеттерін, дара ерекшеліктерін қалыптастыру жұмысы, оны мектепке дайындау кезінде ғана емес, сәбилік – нәрестелік шағынан бастауды қажет етеді. Ол оқумен ғана шектелмейді, балалардың дербес іс-әрекеті арқылы дамып, ойында, еңбек етуде, үлкендермен және құрбы-құрдастарымен қарым-қатынас кезінде жүзеге аспақ.

1 Нижегороднева Н.В., Шадриков В.Д. «Психоло-педагогическая готовность ребенка к школе» – М., 2002.

2.Пичугина Н.О., Айдашева Г.А., Ассаулова С.В. Дошкольная педагогика. - Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 384 с.

3 Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности. – Киев, 1999.

4 Аймауытов Ж. Психология. - А., 1999.

Резюме

Метербаева К.М. – к.п.н., доцент**,** meterbaeva@bk.ru, КазНПУ им. Абая

Аспекты психолого-педагогической подготовки к школе детей

В статье автором рассматриваются психолого-педагогические аспекты и условия подготовки детей к школе. Основу состаялют особенности психической подготовки детей к школе через развивающего обучения. Кроме того, группы предшкольной подготовки детей по реализации и достижение цели общего образования психолого-педагогические условия выявления. Определены основные звенья психологической подготовки ребенка к обучению в школе, важно уточненный компоненты.

Ключевые слова: сензитивный период, амплификация, описание, экстериоризация , интеллектуальное развитие

Summary

Meterbaeva K.M. - DEd, Associate Professor, meterbaeva@bk.ru, Abay Kazakh National Pedagogical University

Aspects of children's psychological and pedagogical preparedness for school

In the article the author discusses the psychological and pedagogical aspects and conditions of preparation of children for school. The basic units of the psychological preparation of the child for school, it is important proximate components. In addition, groups of preschool preparation of children for the implementation and achievement of the goal of general education of psycho-pedagogical conditions of detection. The basic units of the psychological preparation of the child for school, it is important proximate components.

Keywords: sensitive period, amplification, description, externalization, intellectual development

УДК 159.9:002

АРТ-ТЕРАПИЯ: ТВОРЧЕСТВО КАК ИССЛЕДОВАНИЕ

О.И. Власенко – *к.ф.н., доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Алматинского филиала Санкт-петербургского гуманитарного университета профсоюзов*

В данной статье описаны эффективные методы арт-терапии, которые можно только на практике. Ярким примером продуктивного соединения психологии и искусства могут служить работы казахстанского художника и психолога Дарьи Спиваковой. Они демонстрируют особый тип настроя психики, рождающий свою эстетику - результат медитации в духе восточных практик. Зрители могут экспериментировать, соединив все органы восприятия, найти свою индивидуальную историю и разгадать то, что заключено внутри этих образов. Дарья работает в таких модных направлениях, как ритмическая проза и саунд-поэзия. Музыку она пишет сама. Это саунд-скейп, звуковые ландшафты, когда звучание трансформируют, чтобы сделать его фактурным и пространственным. Художница соединяет арт- и телесноориентированную терапию, в которых инструменты творчества выступают пусковыми механизмами психологических процессов. При этом они находятся под контролем психолога, понимающего, к какому состоянию и личностному результату приведет тот или иной инструмент.

Ключевые слова: арт-терапия, психоанализ, творчество, телесноориентированная терапия

В этой статье мы затронем такое направление психологии как арт-терапия. Размышлять об эффектив-ности его методовлучше на примере творчества современных художников. Ярким примером продуктив-ного соединения психологии и искусства могут послужить работы нашей соотечественницы, алматинки Дарьи Спиваковой, не только поэта, художника и музыканта, но и психолога, что непосредственно отра-зилось на ее творчестве и превратило «Невидимого кита» (так она назвала выставку) в сеанс арт-терапии.

Зигмунд Фрейд одним из первых проанализировал компенсаторную роль искусства, уравновешиваю-щего психику и помогающего примирить в фантазии недостижимое и реальность [1, с. 10-32]. Согласно Карлу Густаву Юнгу, результат творческой деятельности человека отражает его бессознательное и те процессы, которые в нем протекают [2, с. 44-51]. За столетие с лишним в психологии развилось самостоя-тельное направление – арт-терапия, которое востребовано обществом, в нем успешно работает не одно поколение психотерапевтов.

К разработке методологии выставки Дарья подошла научно, предложив посетителям попробовать совместить все органы чувств, свести воедино аудио-, тактильное и визуальное восприятия. Помимо фотографий, на стенах она разместила и тексты, требующие мыслительного усилия. По словам автора, выставка откроет возможность выстроить многоканальное восприятие, чтобы внутри человека происхо-дил синтез всей информации, полученной через разные входы, и произошла алхимия чего-то большего. Музыку, дополняющую визуальное и тактильное восприятие, Дарья написала сама. Это саунд-скейп, звуковые ландшафты, когда звучание трансформируется, чтобы сделать его фактурным и пространствен-ным. Еще она работает в таких модных направлениях, как ритмическая проза и саунд-поэзия. Ритмиче-ская проза зародилась довольно давно. В ней очень важно, как строится и вымеряется текст, как семанти-ческие конструкции погружены в ритм цикличности. Саунд-

поэзия здесь не представлена, хотя есть один трек, в котором она используется, в нем придается огромное значение звучанию, когда текст становится звуковой волной. При всех эстетических достоинствах выставки от нее складывается ощущение, что для автора не имеют большого значения окружающие социокультурные, политические реалии. В работах не нашли отражения переходные состояния и их изменения. Например, поездки, новые знакомства, благода-ря которым ощущаются перемены. Не видны сюжеты, рождение конкретных ситуативных смыслов. Зато ощущается противопоставление внутреннего и внешнего, ведущим для выставки стал образ моря, как символ жизни, которое вторгается внутрь человека, размывает его. Музыка только дополняет эти ощуще-ния. Художница создает состояние невесомости, в котором и море, и город – это скорее метафизические образы. Не важно, какой это город, главное, что он ассоциируется с морем. Она говорит о море, но ничего не говорит о пляже, на котором встречаются разные люди и возникают разные ситуации.

Такое ощущение, что выставка – итог медитативного, выключенного из жизни состояния. Это такой особый тип настроя психики, рождающий свою эстетику, когда человек медитирует в духе восточных практик. Эта выставка для глубокого понимания. Она предполагает внутреннюю работу, когда нужно отыскать сюжет, скрытый в фотографиях и тексте. Здесь есть своя история про отношения и взаимодей-ствие с пространством. Надо быть исследователем. Зрители могут экспериментировать, соединив все органы восприятия, найти свою индивидуальную историю и разгадать то, что заключено внутри этих образов. О художнике складывается впечатление как о человеке, склонном к меланхолии и созерцатель-ности. Эти состояния рефреном проходят через всеработы. Используемые образы передают одиночество, пустоту, безысходность. Невольно возникают вопросы: ни в этом ли суть существования человека? Смысл жизни в страдании?

«Это какой-то поток, под который подобраны все работы – тактильные картины, и тексты, и музыка. Это, как я полагаю, одно и то же состояние. Все, что собиралось в поток, я выражала через продуктивное искусство. Это волнует меня больше всего и требует трансформации, именно такого способа пережива-ния. Какие-то состояния мне проще переживать в танце или как-нибудь иначе. Здесь собраны глубокие меланхоличные чувства, но я надеюсь, что они дадут импульс ощутить зрителям то, что с ними происхо-дит, принять новые энергии, опыт, возможно, и не всегда позитивный. Это дает возможность понять, что такие состояния бывают не только у нас одних, что существуют целые пространства, где подобные чувства находят воплощение. Я наблюдала реакцию зрителей, не для всех это были тяжелые пережива-ния. Для кого-то – просто интересный опыт исследования себя, того, как внутрь может проникать другая энергия. Опыт того, что с этим можно делать дальше. Это может стать импульсом для того, чтобы совер-шить что-то светлое и прекрасное» - рассказала художница. Вопрос и в том, как охарактеризовать состоя-ние, в котором создавалисьэти произведения, можно ли его назвать психоделическим? Психологи скепти-чески относятся к определениям, связанным с расширенным сознанием. Как подчеркивает художница, для нее это обычное состояние: «Я всегда нахожусь в чутком отношении к миру. Для меня он всегда открыт и доступен для того, чтобы проникать в него еще глубже. Что-то брать из него. Мне сложно сказать, психоделическое оно или нет». На творчество Дарью вдохновили экспериментаторы-авангардис-ты СтивРайх, гениальный человек, чувствующий и понимающий ритм [3, с. 1-99] и американский компо-зитор, философ, поэт, музыковед, художник, пионер в области алеаторики, электронной музыки и нестан-дартного использования музыкальных инструментов Джон Кейдж [4, с. 15-56]. «Я замечаю, что те, чье творчество мне нравится, – другие люди, они отличаются от меня. И они создают что-то другое. Я не пытаюсь приблизиться к ним и быть продолжателем какого-то направления. Я делаю то, что проходит через меня. Но при этом мне очень интересно впитывать, понимать и прикасаться к другому. Мне нравят-ся исследования в разных сферах искусства. Это попытка понять, как происходит творчество, как оно возможно» - поясняет Дарья.

Насколько важен в искусстве подход с позиции реализма, когда человек осмысляет происходящее вокруг него? Выставка представляет какой-то один ракурс переживаний, но для меня в нем много отраже-ний мира, в котором мы живем. Заброшенные здания на фотографиях находятся в нашем городе. И для чего-то эти места в нашем городе есть. Почему-то люди

позволяют гнить целым зданиям, книгам, разру-шаться вещам. Деструкция также важна для мира, и важно к ней прислушаться – ведь на это состояние никто не обращает внимания. Это скорее эстетически-экзистенциальное состояние: все в итоге разруша-ется и гниет – смерть неизбежна, и не важно, где она случится. Художница обнаруживает в этом много эстетики, естества и совершенства – того, как некие объекты и пространства находятся в своих внутренних процессах. Много того, что перекликается с какими-то социальными процессами. Эта выставка – своего рода эксперимент. И очень важно, как будут реагировать люди. Для каждого это индивидуальный путь, уникально то, чем откликнется для них выставка. Модели на фотографиях Дарьи Спиваковой – жители нашего города. Знакомые, с некоторыми она виделась только на фотосессиях. Это люди, которых она сочла красивыми и интересными. Им в свою очередь было интересно отправиться вместе с фотогра-фом в путешествие по этим местам, говорить о своем отношении к жизни. Эти работы нельзя назвать постановочными фотографиями потому, что Дарья не просит делать что-то определенное, создавать какие-то ощущения или вставать в специальные позы. Они предают взаимоотношения, в которые вступает человек, взаимодействуя с пространством.

Насколько разнообразны причины, по которым люди испытывают потребность в психологии и искус-стве? Для Дарьи это разные, четко разграниченные среды. Искусство – пространство, в котором она может проявлять свою собственную позицию, свое отношение, где можно реализовать амбиции и предос-тавить себе свободу самовыражения. Психология – это очень четкий и очень структурированный инстру-мент, который диктует, какую позицию нужно занять, а также осознать зону ответственности и то, зачем пришел другой человек. В психологии нужно знать механизмы, которые работают, и действую согласно поставленным целям. В искусстве же можно ощущать себя в пространстве, где есть место эксперименту и импровизации.

Дарья Спивакова работает в направлениях арт-терапия и телесноориентированная терапия, где инструменты творчества выступают пусковыми механизмами психологических процессов. Но при этом они находятся под контролем психолога, понимающего, к какому состоянию и личностному результату приведет тот или иной инструмент. В творчестве же все неопределенно, и сложно предсказать, как оно повлияет на человека. Это свободная экспериментальная площадка.

Не является ли спонтанность и непредсказуемость, отсутствие осознания техник – сутью современно-го искусства? Например, художники эпохи Возрождения не только пользовались определенными техно-логиями и инструментами, но и сами изобретали. До сих пор разработанные ими техники и язык искус-ства тщательно изучают. Без них не могло бы появиться и современное искусство. Что же характеризует искусство сегодня? Для Дарьи это многогранная среда, множество направлений, которые руководствуют-ся внутренними принципами. Это глобальное пространство, в котором не стоит использовать обобщения, чтобы ввести какую-то общую формулу. Для нее творчество – архаичный путь. Она следует своему первородному импульсу и старается не использовать технические знания при создании фотографии, старается делать это интуитивно, чтобы передать не навыки работы с инструментом и материалом, а то, как импульс проходит сквозь нее. В этом случае художница сама становится инструментом передачи ощущений. Для нее вопрос технологии отходит на второй план, хотя при этом важно нарабатывать и практиковать. Но когда она хочет передать ощущения, ей важно идти первородным путем.

1 Зигмунд Фрейд. Художник и фантазирование - М.: Республика, 1995, - 444 с.

2 Карл Юнг, Эрих Нойманн Психоанализ и искусство - М.: Рефл-бук, Ваклер, 1998, - 304 с.

3 WimMertens American Minimal Music: La Monte Young, Terry Riley, Steve Reich, Philip Glass // Kahn & Averill Publishers, 1988, - 128 с.

4 Роб Хаскинс Джон Кейдж - М.: Ад Маргинем Пресс, 2016, - 345 с.

Түйіндеме

ВласенкоО.И. - *ф.ғ.к., СПбГКУ Алматылық филиалының жалпы білім беретін пәндер кафедрасының доценті*

Арт-терапия: шығармашылық зерттеу ретінде

Арт-терапияның тәсілдер каншалықты тиімді екенін тәжірибе жүзінде ғана түсінуге болады. Психология мен шығармашылықты біріктірудің нәтижелі болатынын ақазақстандық суретші әрі психолог Дарья Сливаковаың жұмыстары жақсы мысал бола алады. Шығыс бағытындағы медитация нәтижесі – шығармашылыққа деген өзіндік көзқарасты тудыратын, психиканың ерекше түрін көрсетеді. Көрермендер тәжірибе жасап көре алады, қабылдау жүйесінің бәрін біріктіріп, өзіне тән жеке оқиғасын тауып, сондағы бейнелердің ішінде не жасырынғаны шеше алады. Дарья мұндай заманауи бағытта ырғақты проза мен саунд-поэзия сияқты жұмыс істейді. Музыканы өзі жазады. Бұл саунд-скейп, дыбыстық ландшафттарды, дыбысты барынша кеңейткен кезде яғни дыбыс шығаруын өзгерткен кезде қолданады. Суретші арт және денеге бағытталған психотерапияны біріктіреді, ол кезде шығармашылықтың құралы психологиялық процестің іске қосылған механизмі ретінде болады. Сондай-ақ, бұл құралдың қандай жағдайға әкелетінін, нәтижесін жақсы түсінетін психологтың тікелей бақылауында болады.

Түйін сөздер: арт-терапия, психикалық талдау, шығармашылық, денеге бағытталған психотерапия

Summary

Vlasenko O. I. - PhD, assistant professor of general studies Almaty branch of the St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions

Art therapy: how creative study

To understand how effective the methods of art therapy can only in practice. A striking example of a productive connection of psychology and art can serve as a work of Kazakh artist and psychologist Darya Spivakov. They show a special type of attitude the psyche, giving birth to their aesthetics - meditation result in the spirit of Eastern practices. Viewers can experiment by combining all the organs of perception, to find its own individual story and unravel what lies within these images. Daria operates in the fashion areas as rhythmic prose and sound poetry.

The music she wrote herself. This sound skeyp, soundscapes that transform the sound to make it a textured and spatially. The artist combines art- therapy and telesnoorientirovannuyu in which creativity tools are the trigger mechanisms of psychological processes. At the same time they are under the supervision of a psychologist who understands, which state and personal results will lead one or another tool.

Keywords: art therapy, psychoanalysis, creativity, telesnoorientirovannaya therapy

УДК 159.9

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ «РОЛЕВЫЕ ИГРЫ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А.С. Косшыгулова – *магистр психологии, научный сотрудник НИИ Психологии КазНПУ имени Абая*

В статье рассмотрены некоторые теоретические, методологические и прикладные аспекты применения психотехнологии «Ролевые игры» в образовательной среде. Отражены вопросы эффективности их разработки и применения для специалистов образования.

Ключевые слова: образовательная среда, личность и группа, психотехнология «Ролевые игры», ролевой конфликт, инновационные методы решения

Организация Юнеско на сегодняшний день внедрению инновационных технологий уделяет большое внимание /1/. Казахстанской науке для дальнейшего развития инновационного пути и повышения конкурентоспособности также необходимо создание эффективных инновационных технологий.

В этой связи сотрудники НИИ Психологии КазНПУ им. Абая разрабатывают научные исследования по проекту МОН РК «Инновационные психотехнологии развития современной личности». В данной статье пойдет об одной из таких психотехнологий - «Ролевые игры» и её применению в образовательной среде.

Итак, процессы реорганизации вузовской модели образования и информатизации

образовательного процесса, является глобализация. На сегодняшний день, в интернете и СМИ представлено в свободном доступе огромное количество информации фактически по любым тематикам, которые изучают студенты в вузе. Поэтому существенна изменилась и роль преподавателя. Актуальной становится его функция соз-дателя среды, в которой получаемая учащимся информация преобразовывается в знание и опыт. Как по-казывает психолого-педагогический опыт, и в частности наши исследования, без специально организо-ванных благоприятных условий, качество развития и получения знаний обычно снижается. Л.С. Выготского утверждает, что естественный и культурный план развития ребенка составляют единый сплав /2/. Создание специальной среды в образовании имеет серьезное преимущество, к примеру, перед дистанционным обучением, где уменьшается количество прямых коммуникаций по обмену культурным опытом между людьми.

Стоит вопрос о разработках и адаптации прогрессивных концепций, знакомство с передовым опытом стран, лидирующих на рынке образовательных услуг, и развитие информационных технологий, которые оказали значительное влияние на разработку казахстанской модели образования. Она должна быть направлена на решение проблемы востребованности будущего специалиста в условиях рыночной эконо-мики. Большое внимание уделяется вопросам эффективности полученных знаний, мобильности его профессиональной квалификации в условиях современности. В этом смысле адекватными становятся активные методы обучения. Обмен информацией переходит от демонстрации образцов учителем в поливариативное информационное поле, где образцами для учащегося могут стать совершенно разные, порою непредсказуемые объекты внешней среды. Что решает проблемы эффективной адаптации в быстро меняющемся мире. В этом ключе следует отметить психотехнологию «Ролевые игры».

Изучение адаптационных и творческих способностей современной личности позволяет сделать вывод, что усвоение нового опыта происходит эффективнее, если у человека выстроены адекватные психофизи-ческие и социальные границы взаимодействия с миром с различными дистанциями и областями примене-ния /3,4/. Дело в том, усвоение опыта всегда выстраивается вокруг самоидентификации, ценностно-смысловых ориентаций и целеполагания. Примерами тому могут служить самоидентификации в семье, рабочем коллективе, восприятия себя гражданином страны, этно-культурная идентификация и т.п. Если человек встречается с противоречиями целей и ценностных смыслов, то процессы усвоения нового культурного опыта теряют эффективность и далее не могут стать опорой для профессиональной и лично-стной самореализации. Становление и развитие личности в общественной системе трактуется как резуль-тат противоречий, обусловленных несовпадением индивидуальных возможностей человека с характерис-тиками и требованиями общества.

Технология ролевых игр позволяет решать вышеозначенные проблемы, ведь роль является функцией, с помощью которой происходит достижение целей человеком и возникает в социальном взаимодействии. Современный мир дает человеку, пожалуй, слишком большой репертуар ролей, усвоить которые бывает сложно. Образовательная среда должна предложить человеку специальные инструменты, без которых возникает ролевой конфликт. В социально-психологических исследованиях, как правило, это противоре-чивые требования, предъявляемые к носителям одной роли разными социальными группами.

Соответственно решение такого конфликта и интегративное усвоение на всех уровнях восприятия оптимально в коммуникативном процессе, а в профессиональной или учебной среде должно быть относи-тельно структурировано, поскольку не может работать средствами долгосрочной терапии. Базовым в образовательной среде для понимания внутреннего конфликта мы считаем выяснение особенностей когнитивных проявлений такого конфликта, поскольку одной из основных причин его возникновения является личностный смысл. Именно он придает переживанием эмоциональность и остроту, и усложняет (или делает невозможным) адекватную оценку актуальной ситуации. Технология ролевые игры раскрывает именно эти возможности. Дж. Морено основатель метода ролевых игр в психотерапии отмечает его быстрое воздействие на глубинные слои психики. А что важно в образовательной среде, метод также обеспечивает развитие компетентности человека в общении, т.е. позволяет включить новый опыт в систему

универсального личного опыта, а это как мы уже отмечали основной способ реализации полученных знаний. Ведь если профессиональные знания туда не включены – они не используются. Иными словами коммуникативная компетентность обеспечивает наполнение профессиональной.

Это развитие в ролевых играх осуществляется, прежде всего, за счет: приобретения психологических знаний; развития конкретных умений, обеспечивающих эффективное общение и взаимодействие с людьми; осознания и расширения поля стратегий, используемых во взаимодействии с людьми; углубле-ния понимания себя и окружающих; осознания и трансформации мотивов и установок по отношению к себе, другим людям, ситуациям общения и взаимодействия.

Также есть социально-психологические эффекты, которые раскрывает именно эта психотехнология, с помощью нее можно найти такие формы организации деятельности, которые позволят компенсировать некоторые коммуникативных проблемы личности. На основе «эффекта Зейгарник» (в силу особенностей протекания психических процессов, наибольший эффект к запоминанию имеют незавершенные действия), при правильно организованной ролевой игре со специальными психолого-педагогическими задачами под руководством психолога, – еще на этапе создания игрового пространства, происходит качественный переход от неуспешных коммуникативных стратегий и тактик к более успешным, либо наблюдается определенный редукционный процесс (у людей более старшего возраста).

Тем более важно использовать игровую среду, поскольку у вовлеченного исподволь человека в специально организованную ролевую игру формирование жизненных установок, поведенческих модусов в области коммуникативности происходит в соответствии с моделями по типам инсайта и импринтинга.

Итак, рассмотрим - что же из себя представляет сама технология.

Технология «Ролевая игра»

Выделяют 2 подтипа – игры с реальными и вымышленными ролями.

Позволяет понять суть информации через многоуровневую систему проживания опыта.

Стадии подготовки и проведения ролевой игры.

Разработка сценария ролевой игры производится с учетом решаемых задач, контингента занимающихся, места игры в общей структуре тренинга. Как правило, данный этап выполняется ведущим на стадии подготовки к тренингу, но при определенном опыте сценарий можно создать и непосредственно по ходу занятия, с учетом контекста тренинговой ситуации. Некоторые ведущие, особенно имеющие подготовку в области психодрамы, способны воспроизвести в ролевой игре практически любую рассказанную участниками проблемную ситуацию межличностного взаимодействия.

Описание ролей, задействованных в игре. Короткие, простые роли могут задаваться устно, в случае сложных описаний целесообразно подготовить для игроков инструктивные карточки, Последние могут содержать указание на то, кто такой персонаж, характеризовать его с позиции знаний, навыков, мотивов и убеждений, имеющихся ограничений и др., а также описывать предполагаемые действия персонажа. Однако дословно действия и высказывания игроков не описываются, инструкция содержит лишь общую схему действия. Не рекомендуется также описывать взгляды игрока или его чувства - это не "вводные" данные игры, а то, что должно получиться "на выходе".

Ввод в ситуацию ролевой игры. Прямой ввод в ситуацию, когда участники получают инструкцию и сразу же переходят к осуществлению игры, оправдан отнюдь не всегда, поскольку может вызвать у подростков сопротивление. Зачастую целесообразен постепенный ввод в ситуацию игры через групповую дискуссию (сначала идет обсуждение ситуации, а потом предлагается представить и показать ее) или через разминочные упражнения.

Выбор участников, распределение ролей. Роли могут распределяться добровольно или участники предыдущего упражнения выбирают участников следующего или же роли распределяются ведущим. Поскольку прямое назначение на роль может вызвать протест, ведущие тогда идут на небольшие хитрости, чтобы оформить свой выбор как волю случая, Например, кто-нибудь из подростков называет любое не очень большое число (как правило, в пределах 20 - 30), ведущий отсчитывает это число от любого "случайного" участника и указывает на очередного "добровольца". Понятно, что при определенной сноровке ведущему несложно вычислить, с кого и в каком направлении надо начать счет, чтобы оказался выбран тот или иной участник.

Инструктирование. Инструкции ведущего о том, как именно осуществлять игру, должны быть четкими, наглядными и лаконичными.

Следует избегать ситуаций, когда инструктаж продолжается дольше, чем сама игра. На данной стадии обсуждать с участниками предполагаемый смысл игры преждевременно - более целесообразно сделать это при подведении итогов.

Собственно осуществление ролевой игры. Если ролей меньше, чем участников, то игра может быть организована "аквариумом" (несколько подростков разыгрывают сюжет, остальные находятся вокруг или же разыгрываться параллельно - сразу в нескольких микрогруппах. *Ведущий по ходу игры выполняет одну или несколько из следующих функций:*

- контроль за соблюдением правил и временных рамок игры;
- разъяснение неправильно понятых указаний;
- наблюдение за действиями участников с целью обеспечения обратной связи по окончании игры;
- при необходимости - дальнейший инструктаж;
- участие (возможность такового) ведущего в игре с целью демонстрации желательных моделей поведения (следует использовать с осторожностью, так как это может привести к снижению активности участников и невозможности для ведущего эффективно выполнять другие функции).

Обсуждение игры (иногда этот этап называется "дебрифинг" или "Рефлексия"). На данной стадии участникам следует, выйдя из игровых ролей, подробно обсудить и проанализировать, что происходило в игре, и сделать выводы. Это очень важная стадия, зачастую целесообразно отвести на нее в два-три раза больше времени, чем на саму игру. Ход обсуждения обычно включает следующие фазы:

1. установление фактов (констатацию тех поведенческих проявлений, которые имели место в игре).
2. Анализ причин поведения.
3. Планирование действий (выяснение того, как полученный в игре опыт может быть воплощен в жизнь).

В принципе, в основу ролевой игры может быть положена почти любая ситуация межличностного взаимодействия, которая актуальна для участников и принципиально воспроизводима с учетом пространственно-временных ограничений тренингового занятия. Если в ролевой игре воспроизводятся эмоционально значимые проблемные ситуации, заявленные самими участниками, подобная работа приближается к психодраме и обладает значительным психотерапевтическим эффектом. Однако для ее успешного проведения часто требуются специальные навыки, выходящие за рамки владения техниками СПТ.

Во многих случаях ценность ролевых игр заключена в их содержании - "проигрывается" конкретный материал, содержание которого важно для подростков. Однако довольно часто содержательная сторона ролевой игры сама по себе ценности не представляет. В подобных случаях, ценность игры в том, что она позволяет интенсифицировать межличностное взаимодействие, эффективно продемонстрировать или выработать какие-либо поведенческие модели. Интерес смещается к взаимоотношениям, возникающим в ходе игры, ситуации же подбираются таким образом, чтобы максимально четко и динамично продемонстрировать рассматриваемые явления.

Ролевые игры очень широко используются в тренингах профориентационной направленности. Ведь для совершения сознательного выбора профессии очень важно "изнутри" заглянуть в содержание работы, побывать в соответствующей социальной роли. В ряде случаев подростки могут сделать это только в ролевой игре, в условиях психологического тренинга. Игра "в профессионала", осуществляемая с опорой на достоверные знания о специфике соответствующей деятельности, помогает адекватно взглянуть на внутреннюю, содержательную, а не внешнюю сторону труда. Кроме того, ролевая игра позволяет эффектно продемонстрировать неадекватные стереотипы, существующие в сознании подростков применительно ко многим профессиям, помочь отделить профессиональные роли от личности человека.

Иногда в тренингах используются модификации ролевой игры, в которых участники разыгрывают сцены не сами, а используют для этого мягкие игрушки, куклы (в том числе самостоятельно изготовленные бумажные куколки) и т.п. В остальном же схема проведения игры остается прежней. Это оправданно, когда характеристики роли очень сильно отличаются от исполнителей (например, подросток играет новорожденного) или же когда прямое проигрывание может оказаться болезненным для участников.

В заключение отметим некоторые типичные ошибки при использовании игровых методов в психологических тренингах:

1. Недостаточная связь полученного в играх опыта с повседневной реальностью, превращение игрового действия в самоцель,
2. Слабое осмысление полученного в ходе игры опыта, отсутствие когнитивной составляющей, недостаточное время для обсуждения;
3. Избыточно частое применение игр развлекательного плана при недооценке других методов, что

ведет к превращению ведущего в массовика-затейника;

4. Игнорирование эмоционального состояния участников (как равнодушие, так и чрезмерно сильные эмоции являются помехой в работе);

5. Потеря чувства такта, превращение тренингового занятия в душевный стриптиз" или психотерапевтическую сессию /4/.

Исходя из методов, целей и особенностей обучающих игр можно выделить следующие их разновидно-сти. *Имитационные игры* используются в профессиональном обучении при формировании определенных производственных навыков. *Сюжетно-ролевые*. В их основе лежит конкретная ситуация - жизненная, деловая или иная. Это игры творческие, в которых сюжет - форма интеллектуальной деятельности, поэтому в данном случае большое значение играет подготовка участников и разработка сценария игры. *Инновационные игры.* Их основное отличие от других видов состоит в их подвижной структуре и проведении игры в нескольких обучающе-развивающих «пространствах». *Организационно-деятельност-ные*. В них акцент ставиться на диагностике игровой ситуации и обосновании выбора вариантов решения проблемы. Деловые тренинги, разыгрывают виды решения деловых задач /5/.

Обучающие ролевые игры выполняют 3 основные функции:

- Инструментальная: формирование определенных навыков и умений;
- Гностическая: формирование знаний и развитие мышления учащихся;
- Социально-психологическая: развитие коммуникативных навыков.

Каждой функции соответствует определенный тип игры. Инструментальная функция может выражаться в игровых упражнениях, гностическая – в дидактических, последняя – в ролевых играх.

Для повышения эффективности обучающей игры ее технология должна отвечать определенным требованиям:

- Игра должна соответствовать целям обучения;
- Имитационно-ролевая игра должна затрагивать практическую педагогическую (психологическую) ситуацию;
- Необходима определенная психологическая подготовка участников игры, которая бы соответствовала содержанию игры;
- Возможность использования творческих элементов в игре;
- Преподаватель (психолог) должен выступать не только в роли руководителя, но и как корректор и консультант в процессе игры.

Также все они должны решать и проводить профилактику различных видов ролевых конфликтов, среди которых выделяют 4 разновидности: 1. внутриисточниковый – несовместимые ожидания от одного из участников взаимодействия 2. межисточниковый – несовместимые ожидания от двух и более участни-ков ролевого набора 3. межролевой – разные роли индивида предъявляют к нему противоречивые требо-вания. 4. личностно-ролевой конфликт – личные позиции индивида несовместимы с требованиями роли.

Методологическими основами ролевой игры выступают следующее. Бихевиористический подход наиболее эффективен в исследовании ролевой коммуникации, психотерапевтические методы, основан-ные на данном подходе, используются в организации специально структурируемой ролевой игры с целью развития навыков успешной коммуникативности. Методами объединения теорий могут являться такие распространённые практики как: психодрама, трансактный анализ, гештальт-терапия. Как метод работы специальная ролевая игра может быть применима не только специалистами-психологами, но и в центрах дополнительного образования. Поскольку специально организованная ролевая игра не метод терапии, однако обладает возможностью влияния, подкрепления и переноса личностного ролевого опыта в жизненное пространство человека. Возможно, при вступлении игрока в ролевую игру возникает подража-ние действиям партнеров по игре, но в конечном итоге по- являются собственные игровые приемы, замыслы, взаимодействие с партнерами, навык успешной коммуникации закрепляется на подсознатель-ном уровне, т.е. происходит качественная генерализация. Сам же процесс ролевой игры выступает процессом научения, где нежелательные взаимодействия заменяются желательными /6/.

Даже из такого общего анализа, очевидно, что для внедрения данной технологии необходим высокий уровень психолого-педагогической компетентности специалистов. Этими вопросами поэтапно и на научной основе занимаются сотрудники НИИ Психологии КазНПУ им. Абая.

1 http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235406e.pdf

2 Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. - С. 200-508.

3 Пралиев С.Ж. Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. Психологические основы развития творческой интеллектульной личности в образовательной среде. Монография – Алматы: изд-во " ҰЛАҒАТ" , 2012 – 224 с.

4 Фрейджер Р., Фейдимен Д. Большая книга психологии. Личность. Теории. Упражнения. Эксперименты - Спб. Изд-во: Прайм-ЕВРОЗНАК, - 704 с.

5 http://festival.1september.ru/articles/310937

6 Lobazov D.V., Kizesova I.V. Methodological bases of the role-playing game. Issn 1991-5497. Мир науки, культуры, образования. 4 (35) 2012 с. 190-193

Түйіндеме

Косшыгулова А.С. - психология магистрі, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Психология ҒЗИ ғылыми жұмыстар жөніндегі инспектор

Білім саласында «Рөлдік ойындар» психотехнологиясын қолданудың өзекті мәселелері

Мақалада білім беру саласындағы «Рөлдік ойындар» психотехнологиясын қолданудын кейбір теориялық, әдіснамалық және қолданбалы аспектілері қарастырылады. Білім саласының мамандары үшін оларды жетілдіру және қолданудың тиімділік мәселелері көрсетілген.

Түйін сөздер: білім беру ортасы, тұлғалық және топтық психологиялық «Рөлдік ойындар», рөл қақтығыс, инновациялық шешімдер

Summary

Kosshygulova A.S. - Master of Psychology, Researcher SRI Psychology Abay Kazakh National Pedagogical University

Actual questions of psychotechnologies "role play" application in the educational environment

The article discusses some of the theoretical, methodological and applied aspects of psychotechnologies "Role games" in the educational environment. Addresses issues of effectiveness of their development and application for specialists in education.

Keywords: educational environment, personality and group psychotechnologies "Role games", role conflict, innovative solutions

УДК 37.03:37.035

ТҰЛҒАНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЛЕКТІСІН ДАМЫТУДЫҢ ЖОЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ

Ш.Д. Имангалиева – *Қорқыт ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университетінің академиялық доценті, п.ғ.м.*

Мақалада тұлғаның әлеуметтік интеллектісін зерттеу проблемалары және оны дамытудың жолдары мен әдістері қарастырылған. Адамның адамды қабылдауы барысында әлеуметтік–психологиялық байқампаздықтың, өзгені қабылдауға мүмкіншілік туғызатын тұлғаның әлеуметтік-психологиялық құзыреттілігінің, қарым-қатынастың әр түрлі жағдайын адекватты бағдарлау мәселелері де талданған.

Түйін сөздер: әлеуметтік интеллект, әлеуметтік құзыреттілік, әлеуметтік перцепция, оқытудың белсенді әлеуметтік-психологиялық әдістері

Қазіргі таңда қоғам ЖОО-ның түлегінің психологиялық толығуы-кәсіби нәтижелілік және өмірдің барлық сферасында әлеуметтік қажетсінуді қамтамасыз ететін әлеуметтік құзыреттіліктің жоғарғы деңгейін талап етуде.

Әлеуметтік құзыреттілік әлеуметтік шындық пен өзі туралы білімдер жүйесі, әлеуметтік іскерлік пен өзара әрекет дағдысының күрделі жүйесі, типтес әлеуметтік жағдаяттарда тез, әрі адекватты бейімделуге оптималды шешім қабылдауға көмектесетін мінез-құлық сценарилерінің жүйесі ретінде зерттелуде. Қа-рым-қатынастағы құзыреттіліктің қалыптасуы мен дамуының механизмі мен алғы шарттары, әр жас кезе-ңінде, әр кәсіби топта әлеуметтік интеллект пен әлеуметтік перцепцияның даму ерекшелігі де айқындалу-да. Тұлғааралық мәселені шешу іскерлігін талдау барысында әлеуметтік-психологиялық құзыреттілік, коммуникативтік құзыреттілік, қарым-қатынастағы құзыреттілік деген проблемалар нақтылануда. Әлеу-меттік және коммуникативтік құзыреттіліктің қалыптасуына даралық-психологиялық және әлеуметтік-

психологиялық факторлер әсер етеді. Олар жоғарғы жүйке жүйесі іс-әрекетімен, қажеттілікпен, қызығу-шылықпен, мотивациямен, қабілеттермен, даралық-типологиялық ерекшеліктермен және әлеуметтік ор-тада өмір сүру жағдайымен, әлеуметтік тәжірибемен айқындалған. Ғалымдар (Дж.Гилфорд, В.Н. Куницына, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, А.Л. Южанинова, Г.Смит) әлеуметтік интеллект, әлеу-меттік құзыреттілік, әлеуметтік-перцептивтік құзыреттілік, сенситивтілік ұғымдарын зерттей келіп, әлеу-меттік өзараәрекет пен шешім қабылдау, өзгеге ықпал ете білу мәселесін қарастырған. М.Г. Ярошевский психология ғылымының категориялық негізін талдай отырып, психология пәнінің бір жағын сипаттайтын бес категорияны айқындайды: образ, әрекет, мотивация, психоәлеуметтік қатынас және триада «индивид-тұлға-даралық» [1, 25]. С.Л. Рубинштейн идеяларына сүйене отырып Б.А. Ананьев (кешенді қатынас) адамды зерттеудегі қатынастарды айқындады. Қазіргі таңда тұлға психологиясында мынадай теориялар бар: К.А. Абульханова-Славская тұлға іс-әрекет субъектісі ретінде, В.С. Мерлиннің интегралды даралық теориясы, А.В. Петровскийдің персонализациясы, А.Г. Асмоловтың даралықтың қалыптасуы мен тұлға-ның дамуының тарихи-эволюциялық түсінігі. Е.А. Климовтың іс-әрекеттің даралық стилі туралы идеясы т.б. Әлеуметтік психологияның теориялық-әдіснамалық мәселесінің (Л.И. Буева, Б.Д. Парыгин, К.К. Платонов, Е.В. Шорохова), әлеуметтік перцепция мен қарым-қатынас (Г.М. Андреева, А.А. Бодолев), лидерлік (И.П. Волков, Ю.Л. Кричевский), басқару (А.И. Китов, А.М. Столяренко, А.В. Филиппов), тұлға мен тұлғааралық қатынасты коррекциялау (Б.Д. Карвасарский, В.В. Кришталь), тұлғаны көпжақты қоғамдық пайдалы іс-әрекетте қалыптастыру (Д.И. Фельдштейн), ғылыми ұжымның бағдарламалық-рөлдік тұжырымдамасы (А.В. Петровский) туралы жұмыстар айқындалуда. Тұлға қалып-тасуы күрделі үдеріс, өйткені ол өзара байланысты деңгейлерден тұрады. Адамның қалыптасуының биологиялық, психологиялық, әлеуметтік, дүниетанымдық деңгейлерін айқындауға болады, әрқайсысы ерекше сипатқа ие болғанымен, олар бір-бірімен байланысты және бірыңғай бүтіндікті құрайды, сонымен қатар әр уақыт кезеңдерінде белгілі бір деңгей басым болып табылады. Адамның дене бітімінің дамуы алғашқы адам даму кезеңінде әлеуметтік және дүниетанымдық дамуынан қарқындырақ жүреді, біртіндеп әлеуметтік және дүниетанымдық компоненттер басым бола бастайды. Тұлға дамуы іс-әрекетте жүзеге асады. Ойын іс-әрекеті әлеуметтенудің жоғарғы деңгейін және дүниетанымның қалыптасуын қажет етпесе, оқу-өндірістік іс-әрекетте әлеуметтік фактордың рөлінің өсуі, ал шығармашылық іс-әрекетте толыққанды дүниетанымның болуы маңызды. Н.А. Бернштейн, И.П. Павлов, И.М. Сеченов идеялары мен еңбектеріне сүйене отырып, психологиялық-экологиялық, «психологиялық-танымдық» мәселелер адекватты шешімін табуда. Тұлғааралық қарым-қатынас мәселесін айқындауда әлеуметтік интеллекті мәселесіне мән беруіміз керек. Э.Торндайк 1920 жылы «әлеуметтік интеллект» ұғымын адамның болжау-шылық және операционалдық-коммуникативтік қабілетінің тұлғааралық қатынаста көрінуі ретінде алғаш қолданған еді [2,56].

Ерекше болжау қабілеті мен интерперсоналдық қатынасқа адекватты бейімделуді қамтамасыз ететін феномен ретінде зерттеген ғалымдар: Г.Оллпорт, М.Аргайл, Дж. Гилфорд, М.Салливан, М.Форд, Н.Кэнтро, Р.Итернберг. Ресей ғалымдарының ішінде «әлеуметтік интеллект» феноменін зерттеуге үлес қосқандар: К.А. Абульханова-Славская, Н.А. Аминов, Н.А. Кудрявцева, В.Н. Куницына, А.Л. Южанинова. Ғылыми әдебиеттерді талдау барысында «әлеуметтік интеллект» ұғымы екі көзқараста айқындалатындығын білеміз, олар:

әлеуметтік ойлау нәтижесі (әлеуметтік когнитивизм)

коммуникативтік-тұлғалық әлеует (тұлғаның әлеуметтік психологиясы)

Әлеуметтік интеллектінің В.Н. Куницына ұсынған анықтамасы:

Әлеуметтік интеллект – интеллектуалдық, тұлғалық, коммуникативтік және мінез-құлықтық бітістері негізінде қалыптасатын, өзіндік реттеу процесінің қуаттылығын қамтамасыз ететін жаһандық қабілет, ол тұлғааралық жағдаяттың дамуын болжауға, әлеуметтік өзара әрекет пен шешім қабылдауда тұлға дайындығын түсіндіруге көмектеседі.

А.Адлер, К.А. Абульханова-Славская, В.Н. Куницына жұмыстарын талдау барысында әлеуметтік интеллект жалпы педагогиканың категориясы ретінде үш жазықтықтық өлшемде айқындалды [3,74]:

әлеуметтік қызығушылық – тұлғаның әлеуметтік – интеллектуалдық бағыттылығының сипаттамасы ретінде тұлғаның әлеуметтік интеллектісінің негізі.

әлеуметтік ойлау күрделі құрылым ретінде (проблеманы шешу, репрезентациялау, интерпретациялау) әлеуметтік интеллектінің динамикалық сипаттамасы.

әлеуметтік интеллектінің технологиялық жағы - әлеуметтік-коммуникативтік құзырлылығы.

Әлеуметтік интеллектінің жетіспеушілігін әлеуметтік-бағдарлық өлшеу мектептегі білім беру үдерісін-дегі тұлға әлеуметтенуіндегі кемшілікпен, тұлғааралық эгоцентризмінің қалыптасуымен және әлеуметтік дамуға кері әсер ететін, әрі тұлға ойлауының әлеуметтік шектелуіне алып келетін әлеуметтік аутизмге итермелейтіндігі зерттелген. Әлеуметтік интеллектінің жетіспеушілігін әлеуметтік-технологиялық өлшеу арқылы жалпы білім беретін мектептің оқушыларының тұлғалық әлеуметтенуінің интеракциялық механизмінің жетіспеушілігі анықталып, әлеуметтік-коммуникативтік құзырлылықтың төмендегідей көрсеткіштері нақтыланған: әлеуметтік-коммуникативтік бейімделе алмаушылық, белгісіздіктіұнатпау, конформдылыққа талпыну, сәтсіздіктен қашуға тырысу, фрустрацияға бейімділік.

Осы оқушылармен әңгімелесу барысында әлеуметтік интеллектінің жетіспеушілігі тұлғаның субъекті-лік қасеитерінің қалыптасуына ықпал ететіндігі анықталды, әсіресе, жауапкершілік қасиетінің дамуына кері әсері мол екендігі нақтыланды. Е.А. Алексеева бойынша жауапкершілік – кең түрдегі ұғым. Ол формальды жағынан заң алдындағы жауапкершілік, ал екіншісі тұлғалық жағы, олар: әлеуметтік парыз, нормаға сәйкестік, тыңдай білу, оқиғаға қатысын ұғынуы, өз әрекетіне деген жауапкершілікті сезінуі.

Бірінші жағдайда қоғам талабын орындауына сәйкес кінәлі болу, жетістікке жету болып айқындалады. Жауапкершілік тұлғаның іс-әрекетін сырттай бақылау және сырттай реттеу құралы болып табылады (Е.А. Алексеева бойынша сыртқы жауапкершілік). Екінші жағдайда жауапкершілік субъектіге қатына-сын, қажетті нәрсені жүзеге асыруға дайындығын білдіріп, тұлға іс-әрекетін іштей бақылау және іштей реттеу құралы болып табылады, әрі саналы, ерікті түрде керектіні орындау болып түсіндіріледі. Өзіндік жауапкершілікті сезінуі жағдайға қарамастан әрекетке даяр болуы, әрекетке қатысын ұғына білуі, өзін немесе қоршаған ортаны өзгертуге даяр болуы болып табылады. Бұл жауапкершілік конструктивті іс-әрекеттің, субъект белсенділігінің, оның үнемі дамуының алғы шарты болып есептелінеді, ал кез келген қорғаныс әрекеттерін (қашу, мәселені жоққа шығару, агрессия) қолдануға тырысу жауапкершіліктен құтылуға тырысу болып табылады. Адамның ішімдікке салынуы, депрессияға ұшырауы, өмірдегі қиындықты жеңе алмауы болып табылады деген тұжырымдар жасалынуда. Білім беру үдерісіндегі әлеуметтену субъектісінің әлеуметтік құзырлылығының жетіспеушілігі проблемасы маңыздылығы туындауда. Е.И. Крукович әлеуметтік құзырлылық ұғымын, жан-жақты талдау негізінде үш компоненттік иерархиялық моделін ұсынды: иерархиялық модельдің бірінші деңгейі - әлеуметтік бейімделушілік, оқушы тұлғасының әлеуметтік детерменденуі және маңызды мақсаттарға жетелейтін деңгейі болып табылады, әлеуметтік құзырлылықтың иерархиялық моделінің екінші деңгейі - әлеуметтік орындау, нақты әлеуметтік жағдаятқа сәйкес тұлға реакциясының лайықтылығының көрсеткіші, үшінші деңгей - әлеуметтік дағдылар (іскерліктер), тұлғаның нақты әлеуметтік жағдаятта әрекет етуі барысында мінез-құлықтық және когнитивтік іскерліктерді айқындай білуі. Е.И. Крукович әлеуметтік құзырлылықтың жетіспеушілігін эксперименттік-педагогикалық зерттеу үшін үш түрлі қолданады, олар:

әлеуметтік-психологиялық бейімделушілік тестісі негізінде интрасубъектілік деңгейде әлеуметтік құзырлылықтың жетіспеушілігін айқындау, әлеуметтік-коммуникативтік құзырлылық тестісін интерсубъ-ектілік деңгейде әлеуметтік құзырлылықтың жетіспеушілік жағдайын айқындау, «бейімделушілік» көпдеңгейлік сауалнамасы көмегімен тұлғаның әлеуметтік-психологиялық әлеуетінің даму деңгейін айқындау арқылы тұлғаның әлеуметтік құзырлылығының жетіспеушілігінің интегралды субъектілік сипаттамасын айқындау. Әлеуметтік интеллект – адамдар мінез-құлқын дұрыс түсіну қабілеті. Бұл қабілет тұлғааралық өзара әрекеттің нәтижелілігі мен сәтті әлеуметтік бейімделуі үшін қажет. Ганс Юргенс Айзенк (Лондонның Бетлем Корольдік емханасының психотерапевті) интеллектінің жалпы

тұжырымдамасын айқындап және оны төмендегідей схемамен түсіндірді [4,23]:

Сурет 1 - Г.Айзенк бойынша интеллект түрлерінің өзара байланысы

Биологиялық интеллект – мидың жарты шарларының құрылымы мен қызметіне байланысты ақпаратты өңдеуге арналған туа біткен қасиеттер. Бұл интеллектінің базалық негізгі танымдық, мінез-құлықтық генетикалық, физиологиялық, нейрологиялық, биохимиялық, гормоналдық негізін құрайды.

Психометриялық интеллект – биологиялық және әлеуметтік интеллектіні байланыстырушы әлеуметтік интеллект, ол индивидтің әлеуметтенуі мен әлеуметтік орта әсерінен туындайды. Дж. Гилфорд – 60 жылдары әлеуметтік интеллектіні өлшейтін сенімді тестіні жасаушылардың бірі, ал әлеуметтік интеллекті жалпы интеллектуалдық факторға тәуелсіз және мінез-құлыққа байланысты ақпаратты тануға арналған интеллектуалдық қабілеттер жүйесі деп айқындады. Жеткіншектің әлеуметтік интеллектісінің дамуының маңыздылығы адамның әрекетін, сөйлеу темпін, вербалдық емес құралдарын ұғынуды қамтамасыз етеді. Әлеуметтік интеллект коммуникативтік эмпатиядан кешірек дамиды, оның қалыптасуы мектептегі оқумен байланысты болып келеді. Бұл кезеңде балалардың қарым-қатынас шеңбері ұлғаяды, сензитивті-лігі, әлеуметтік-перцептивтік қабілеті, өзгенің сезімін тікелей қабылдаусыз-ақ сезіну қабілеті, децентра-ция қабілеті (өзге адам пікірін ұғыну, өзгелер пікіріне ене білуі) дами түседі. Ж.Пиаже зерттеулері бойын-ша децентрация қабілетінің даму эгоцентризмді жоюға байланысты болып келеді. «танымдық эгоцен-тризмнен» қарым-қатынастағы децентрация шеңберіне көшу (пікірталас өнерінен алынып отыр), яғни серіктестің көзқарасына ену арқылы мәселені дәлелдей білуі болып табылады. Осы жоғарыдағы мәселе-лердің барлығы да мектептегі оқу кезінен әсіресе бастауыш мектеп кезінен бастап қалыптасады. Мектеп-те оқушының әлеуметтік дамуына, әлеуметтік тәжірибе жинақтауына әсер ете алады және қарым-қатынас тәжірибесін қалыптастыру арқылы оның әлеуметтік интеллектісін, әлеуметтік құзырлылығын жетілдіре түседі. Балаларға деген эмпатиялық қатынас, қиын жағдайда көмекке келуге даяр болу, жүйелі, өнімді қатынасқа талпыну педагогтың тұлғалық мәдениетінің белгілері, ал бастауыш мектеп мұғалімінің маңыз-ды қасиеттері өзге адам көңіл күйін ұғына білуі, шиеленістің алдын алуы мен шеше білуі көмектесуге даяр тұруы және қарым-қатынаста ықпал етудің адекватты тәсілін және өзараәрекетте жүзеге асыру тәсілін меңгеруі қажет. Жеткіншек тұлғалық маңызды қасиеттерді меңгеруі қажет,олар: үйірсектік, адамдармен өзара-әрекетке бағдар алуы, өз көзқарасын жақтай білуі, оптимизм, даулы жағдайлардан шыға білу іскерлігі, жүйкелік-психологиялық тұрақтылығы. Тұлғаның әлеуметтік интеллектісін дамыту үшін қарым-қатынасты игертудегі белсенді топтық әдістерді жүйелі түрде қолдануымыз қажет

1 Ярошевский М.Г. История психологии. - М., 1996.
2 Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность. - Тбилиси: Мецниерба, 1987. – 361 с.
3 Торндайк Э. Процесс учения у человека. - М., 1935.
4 Айзенк Г. Проверьте свои способности. - М., 1972. - 121 с.

Резюме

Имангалиева Ш.Д. – КГУ имени Коркыт Ата м.п.н., академический доцент, sholpan1114@mail.ru

Пути и методы развития социального интеллекта личности

В статье рассматриваются проблемы формирования и развития социального интеллекта личности. Показаны возможности учета возрастных особенности при формирования социального интеллекте и социальной перцепции.

Ключевые слова: социальный интеллект, социально-психологическая компетентность, социальная перцепция, социально-активные методы обучения

Summary

Imangaliyeva SH.D. - Academic Associate Professor, Kyzylorda State University Korkyt Ata, sholpan1114@mail.ru

Ways and methods of development social intelligence of the person

The scientists are researching the problems of social intellect. They elaborated the problem of social interaction and social influence. There here working out the methods of developing social intellect person.

Keywords: social intellect, social interaction, social influence

УДК 159.9:001.12

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ САМОРАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОТЕХНОЛОГИЙ «РОЛЕВЫЕ ИГРЫ» И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КЕЙСЫ В УСЛОВИЯХ ДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Б. Садыкова – *психолог НИИ Психологии КазНПУ им. Абая, магистр психологии и педагогики*

В статье представлены теоретические и прикладные вопросы разработки психотехнологий метод кейсов и «Ролевые игры». Показаны методологические аспекты данных разработок, подчеркнута их значимость в условиях дуального образования.

Ключевые слова: дуальное образование, личность, инновационные психотехнологии метод кейсов и «Ролевые игры», психологическое обеспечение развития личности

Проблема подготовки высококвалифицированных специалистов сегодня очень актуальна для нашей страны. В связи с развитием информационных технологий роль учителей и преподавателей, как носите-лей новых знаний существенно изменилась. Поставленные в настоящее время перед вузами, колледжами, школами цели можно достигнуть лишь путем совместного творческого подхода к организации учебного процесса, сочетанию традиционных и новых методов обучения, поскольку именно методы обучения оказывают значительное влияние на результаты подготовки специалистов. Здесь нами ставится задача разработать методы, использование которых адекватно в дуально-ориентированном образовании. Такие методы должны раскрывать у участников образования активную поисковую позицию в отношении саморазвития. Главными аспектами здесь становятся коммуникативные навыки и мотивация к личност-но-профессиональному росту. Поскольку в современном информационно-техническом мире умение работать с информацией, выделять в ней главное и второстепенное, прослеживать логику и схемы подачи информации, т.е. уметь анализировать и оценивать воспринимаемые данные – является одним из важней-ших навыков для профессионала. Таким образом, важными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивает-ся, с опорой на внимание,

восприятие, память или на весь личностный потенциал человека.

Сфера образования нуждается в создании гибких организационных форм обучения, способствующих мобильности человека в профессиональном образовательном пространстве для решения формулы «образование через всю жизнь». Очевидно, что переход к дуально-ориентированному обучению сосредо-точенному на субъект-субъектном диалоге, может представлять трудности, поскольку необходима разра-ботка таких учебных программ, в которых у педагога на первый план выходит роль партнера по процессу добычи знаний. И даже при внешней сухой технологичности инновационные психотехнологии должны оставлять каждому участнику широкое поле деятельности для профессионального роста и реализации личных качеств.

Организация Юнеско уделяет большое внимание внедрению инновационных технологий [1]. Казахстанской науке для дальнейшего развития инновационного пути и повышения конкурентоспособно-сти также необходимо создание эффективных инновационных технологий.

Таким образом, налицо необходимость внедрения в образование инновационных психотехнологий. Эти данные нужно оперативно включать в содержание программ повышения квалификации учителей, преподавателей, воспитателей и других участников образования. В статье мы подробнее остановимся на вопросах разработки психотехнологии педагогических кейсов или педагогических ситуаций.– методе кейсов (case-study, обучение методом ситуаций или прецедентов) и психотехнологии «Ролевые игры». Сотрудники НИИ Психологии КазНПУ им. Абая разрабатывают научные исследования по проекту МОН РК «Инновационные психотехнологии развития современной личности» [2].

Итак, процессы реорганизации вузовской модели образования и информатизации образовательного процесса, является глобализация. На сегодняшний день, в интернете и СМИ представлено в свободном доступе огромное количество информации фактически по любым тематикам, которые изучают студенты в вузе. Поэтому существенно изменилась и роль преподавателя. Актуальной становится его функция соз-дателя среды, в которой получаемая учащимся информация преобразовывается в знание и опыт. Как по-казывает психолого-педагогический опыт, и в частности наши исследования, без специально организо-ванных благоприятных условий, качество развития и получения знаний обычно снижается. Л.С. Выготского утверждает, что естественный и культурный план развития ребенка составляют единый сплав [3]. Об этом свидетельствуют также глобальные исследования сравнения эволюционного, генетиче-ского, физиологического и культурного развития, представленные в теории ниш. Так Ю.И. Александров обобщая многочисленные мировые исследования, убедительно доказывает, что культурные особенности и новообразования закрепляются и развиваются на уровне нейронов и активируют генетические программы [4].

Таким образом, создание специальной среды в образовании имеет серьезное преимущество, к примеру, перед дистанционным обучением, где уменьшается количество прямых коммуникаций по обмену культурным опытом между людьми.

Стоит вопрос о разработках и адаптации прогрессивных концепций, знакомство с передовым опытом стран, лидирующих на рынке образовательных услуг, и развитие информационных технологий, которые оказали значительное влияние на разработку казахстанской модели образования. Она должна быть направлена на решение проблемы востребованности будущего специалиста в условиях рыночной эконо-мики. Большое внимание уделяется вопросам эффективности полученных знаний, мобильности его профессиональной квалификации в условиях современности. В этом смысле адекватными становятся активные методы обучения. Обмен информацией переходит от демонстрации образцов учителем в поливариативное информационное поле, где образцами для учащегося могут стать совершенно разные, порою непредсказуемые объекты внешней среды. Что решает проблемы эффективной адаптации в быстро меняющемся мире.

Психотехнология – это организованная и продуктивная деятельность людей в различных сферах социальной практики, ориентированная на эффективное решение психологических задач с заранее определенным социальным эффектом при работе с индивидуальной психикой и/или групповой психологией и представляющая собой совокупность приемов, средств и методов психологического воздействия и

влияния, объединенных определенным алгоритмом их применения [5].

Активные и интерактивные методы рассматриваются как «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта»; «обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий»; «обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог». Интерактивные методы обучения наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся, и педагог являются субъектами учебного процесса [5].

В этом ключе следует отметить психотехнологии «Ролевые игры» и метод кейсов, которые также относятся и к активным формам обучения. Их пошаговое алгоритмичное использование позволяет также организовать преемственность **дуального образования**. В различных образовательных звеньях участники знакомятся с инновационными формами обучения и привыкают применять их для решения творческих и личных задач. Такие методы и технологии могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Здесь мы ставим проблему необходимой степени активности и форм участия ведущего, его роли по передаче содержания. В образовательной среде, как известно, возникла ситуация, когда ведущий занятия перестает быть основным источником учебной информации, поскольку гораздо больше сведений по учебным программам можно почерпнуть, например, через интернет. И основным **ключевым фактором получения знаний, умений, навыков на занятиях становится форма их проведения**, на которую больше влияют *адекватные формы коммуникаций, законы групповой динамики, закономерности познавательной деятельности и перцептивные механизмы*. Иными словами, то, что нельзя взять через интернет – это личностное взаимодействие.

Основное интегративное, здоровье-развивающее влияние ведущего учебных занятий заключается в умении эффективно работать с информацией, представленной в современной мозаичной культуре. Такая заменяющая виртуальным живое общение культура, состоит из большого количества соприкасающихся фрагментов знаний, не образующих между собой логическую конструкцию. Эти условия жизнедеятель-ности не могут не повлиять на психику человека и на характер развития его личности. Уравновешиваю-щим фактором развития может и должна стать психологически обеспеченная среда дуального образования.

Для начала рассмотрим преимущества «Ролевых игр». Изучение адаптационных и творческих способ-ностей современной личности позволяет сделать вывод, что усвоение нового опыта происходит эффек-тивнее, если у человека выстроены адекватные психофизические и социальные границы взаимодействия с миром с различными дистанциями и областями применения [6]. Дело в том, усвоение опыта всегда выстраивается вокруг самоидентификации, ценностно-смысловых ориентаций и целеполагания. Приме-рами тому могут служить самоидентификации в семье, рабочем коллективе, восприятия себя граждани-ном страны, этно-культурная идентификация и т.п. Если человек встречается с противоречиями целей и ценностных смыслов, то процессы усвоения нового культурного опыта теряют эффективность и далее не могут стать опорой для профессиональной и личностной самореализации. Становление и развитие личности в общественной системе трактуется как результат противоречий, обусловленных несовпадени-ем индивидуальных возможностей человека с характеристиками и требованиями общества.

Технология ролевых игр позволяет решать вышеозначенные проблемы, ведь роль является функцией, с помощью которой происходит достижение целей человеком и возникает в социальном взаимодействии. Современный мир дает человеку, пожалуй, слишком большой репертуар ролей, усвоить которые бывает сложно. Образовательная среда должна предложить человеку специальные инструменты, без которых возникает ролевой конфликт. В социально-психологических исследованиях, как правило, это противоре-чивые требования, предъявляемые к носителям одной роли разными социальными группами.

Соответственно решение такого конфликта и интегративное усвоение на всех уровнях восприятия оптимально в коммуникативном процессе, а в профессиональной или учебной среде должно быть относи-тельно структурировано, поскольку не может работать средствами долгосрочной терапии. Базовым в образовательной среде для понимания внутреннего конфликта мы считаем выяснение особенностей когнитивных проявлений такого конфликта, поскольку одной из основных причин его возникновения является личностный смысл. Именно он придает переживанием эмоциональность и остроту, и усложняет (или делает невозможным) адекватную оценку актуальной ситуации. Технология ролевые игры раскрыва-ет именно эти возможности. Дж. Морено основатель метода ролевых игр в психотерапии отмечает его быстрое воздействие на глубинные слои психики. А что важно в образовательной среде, метод также обеспечивает развитие компетентности человека в общении, т.е. позволяет включить новый опыт в систему универсального личного опыта, а это как мы уже отмечали основной способ реализации полученных знаний. Ведь если профессиональные знания туда не включены – они не используются. Иными словами коммуникативная компетентность обеспечивает наполнение профессиональной [7].

Это развитие в ролевых играх осуществляется, прежде всего, за счет: приобретения психологических знаний; развития конкретных умений, обеспечивающих эффективное общение и взаимодействие с людьми; осознания и расширения поля стратегий, используемых во взаимодействии с людьми; углубле-ния понимания себя и окружающих; осознания и трансформации мотивов и установок по отношению к себе, другим людям, ситуациям общения и взаимодействия.

Исходя из методов, целей и особенностей обучающих игр можно выделить следующие их разновидно-сти. *Имитационные игры* используются в профессиональном обучении при формировании определенных производственных навыков. *Сюжетно-ролевые*. В их основе лежит конкретная ситуация - жизненная, деловая или иная. Это игры творческие, в которых сюжет - форма интеллектуальной деятельности, поэтому в данном случае большое значение играет подготовка участников и разработка сценария игры. *Инновационные игры.* Их основное отличие от других видов состоит в их подвижной структуре и проведении игры в нескольких обучающе-развивающих «пространствах». *Организационно-деятельност-ные*. В них акцент ставиться на диагностике игровой ситуации и обосновании выбора вариантов решения проблемы. Деловые тренинги, разыгрывают виды решения деловых задач [8].

Также все они должны решать и проводить профилактику различных видов ролевых конфликтов, сре-ди которых выделяют 4 разновидности: 1. внутриисточниковый – несовместимые ожидания от одного из участников взаимодействия 2. межисточниковый – несовместимые ожидания от двух и более участников ролевого набора 3. межролевой – разные роли индивида предъявляют к нему противоречивые требова-ния. 4. личностно-ролевой конфликт – личные позиции индивида несовместимы с требованиями роли [8].

Даже из такого общего анализа, очевидно, что для внедрения данной технологии необходим высокий уровень психолого-педагогической компетентности специалистов. Этими вопросами поэтапно и на научной основе занимаются сотрудники НИИ Психологии КазНПУ им. Абая.

Далее рассмотрим некоторые аспекты применения психотехнологии «Педагогических кейсов».

В энциклопедиях и словарях даются такие его характеристики: метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей – навыки групповой работы [9].

Основными проблемами кейс-метода являются технологизация и оптимизация, методологическое насыщение и применение в обучении различных типов и форм [10].

На первый взгляд может показаться, что это метод, предполагающий развитие практических навыков на основе уже существующих теоретических знаний. Однако его также можно

использовать и в другом направлении. Так, Р.Йин предлагает свою классификацию, в которой называет такие типы, как аналити-ческое (объяснительное) и описательное кейс-стади. *Описательная* стратегия заключается в поиске ответов на вопрос "как", и задача состоит в подробном описании некоторого явления, *объяснительная* стратегия призвана найти ответ на вопрос "почему" и осуществить поиск причин и факторов, оказываю-щих влияние на ситуацию. Метод не просто позволяет уточнить факты и упорядочить массу деталей, но способствует формулированию теории [11].

Примечательно, что на современном этапе развития прикладных областей человекознания, также выделяют 2 направления понимания поведения и мотивации человека - объяснительный и описательный. Причем второй характерен для гуманистически ориентированных направлений в психолого-педагогиче-ской науке, где личность стремятся воспринимать как активного субъекта с феноменологическими качествами [12].

Такие способы позволяют несколько расширить границы мировосприятия личности, снимают ограни-чения социальных стереотипов, что необходимо при современном росте населения, увеличения количе-ства коммуникаций, информационных перегрузках, при которых возникает тенденция к стереотипизации поведения.

Таким образом, внедряя в образовательный процесс метод кейсов, мы решаем не только образователь-ный проблемы, но и вопросы личностного роста в новых социальных условиях. Поэтому в содержании предлагаемых ситуаций необходимо внести тематику социальных стереотипов. Еще одна проблема, с которой мы встретились при внедрении в практику образования – это недостаточное понимание различ-ных аспектов решаемых ситуаций. Вероятно это связанно с тем, что участники образования успели привыкнуть к системе тестирования и направляли свои познавательные способности на создание корот-ких спорных ответов при анализе ситуаций, которые не предполагали одного правильного ответа. Многие обращались к стереотипам, не собрав достаточно данных о разбираемой ситуации, и не следовали инструкциям.

Как выявлено нами далее, более **эффективно поэтапное внедрение разных видов этой психотехно-логии**.

- Вначале нужно предлагать ситуации с вариантами готовых ответов.
- На втором этапе с подробным инструктированием внедрять ситуации, больше предполагающие описательные ответы, чем объяснительные.
- на третьем этапе можно добавить ситуации, предполагающие не только описание фактов ситуации, но и разъяснение причин – интерпретацию с предложениями действий по её оптимизации.
- На последнем четвертом этапе, интегрирующем полученные умения, участникам самим предлагается составить варианты кейсов, что покажет степень перехода от эмпирического к теоретическому познанию сторон учебно-профессиональной деятельности.

На начальном этапе внедрения такого метода его основной эффект - развитие коммуникативной психолого-педагогической культуры. Параллельно можно этот же метод применять в подготовке будущих педагогов – т.е. в педагогических вузах, где для практико-ориентированного образования весьма важен анализ отдельных случаев решения как образовательных, так и воспитательных задач. Результата-ми таких разработок могут стать, например, обобщение современного педагогического опыта в форме «Педагогических кейсов», поиск удачных примеров решения педагогических и образовательных проблем. Также создание инновационного пространства, объединяющего педагогов по общим педагоги-ческим проблемам для аккумуляции профессионального опыта.

В частности же педагогические кейсы должны способствовать развитию базовых компетенций через решение таких практических задач как умение принимать решение в различных педагогических ситуаци-ях, устанавливать дисциплину, мотивировать академическую активность, вызывать интерес у конкретно-го ученика, обеспечивать понимание информации т. д.

Для более глубокого понимания педагогических ситуаций, нужно быть эрудированным в

вопросах теорий личности. Это приведет творческому переосмыслению практической деятельности в педагогиче-ском вузе. Мы убеждены, при психологиизации современного образования метод кейсов также будет способствовать духовно-нравственному личностному росту субъектов образования.

Все эти данные обосновывают важность психологизации дуально-ориентированного образования, как фундамента успешного развития современного общества. В НИИ Психологии КазНПУ им. Абая сотрудники проводят исследования в сфере адекватного применения инновационных психотехнологий. Также необходимым фактором реализации результатов этих исследований проводится система мероприятий по повышению уровня психологической культуры и компетентности в сфере применения инновационных психотехнологий в дуально-ориентированной образовательной среде.

1 http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235406e.pdf

2 Намазбаева Ж.И., Садыкова А.Б. Научно-практические основы психологического обеспечения современного образовательного процесса. Монография – Алматы: издательство «Ұлағат» КазНПУ им.Абая, 2014-172 с.

3 Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. С. 200-508.

4 Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2009. – 320 с.

5 http://www.integratio.ru / Козлов В.В.Использование психотехнологий как проблема психоэкологии

6 http://globetrade.ru/section-4/673/

7 Фрейджер Р., Фейдимен Д. Большая книга психологии. Личность. Теории. Упражнения. Эксперименты Спб. Изд-во: Прайм-ЕВРОЗНАК, 704 с.

8 http://festival.1september.ru/articles/310937/

9 http://www.evolkov.net/case/case.study.html

10 http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=1

11 http://www.sociologyinweb.ru/spgs-306-1.html

12 Кочунас Р. Психотерапевтические группы: теория и практика. М.: "Академический Проект", 2000

Түйіндеме

Садыкова А.Б. – *Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ психологі, магистр*

Білім берудегі психологиялық «рөлдік ойын» және оқу-әдістемелік жағдайлар арқылы өзін-өзі ынтасын арттыру

Мақалада білім беру саласындағы «Рөлдік ойындар» психотехнологиясын қолданудың кейбір теориялық, әдіснамалық және қолданбалы аспектілері қарастырылады. Білім саласының мамандары үшін оларды жетілдіру және қолданудың тиімділік мәселелері көрсетілген.

Түйін сөздер: білім беру ортасы, тұлғалық және топтық психологиялық «Рөлдік ойындар», рөл қақтығыс, инновациялық шешімдер

Summary

Sadykova A.B. - *Psychologist Psychology SRI Abay KazNPU, Master of Psychology and Education Sciences*

Increasing self-motivation through psychotechnologies "Role playing" and teaching cases in a dual-oriented education

The article presents the theoretical and practical issues of development of psychotechnologies method case studies and "Role playing". Shown methodological aspects of these methods, emphasized their importance in terms of dual education.

Keywords: dual education, personality, innovative method of psychotechnologies cases and "Role playing" psychological support personal development

УДК 316.628:37.015.3:316.472.4

НАРЫҚ ЖАҒДАЙЫНДА МАМАНДЫҚ ТАҢДАУДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

С.А. Тукебаева – *Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы*

Нарық бізге өз талаптарын қояды. Бүгінгі күні адамдар осы талаптарды ескере отырып – соған байланысты өмір сүру сипатын белсенді түрде өзгерте отырып, өзінің өзгеруіне тура келеді. Қоғамдағы тұлғаның ерекшеліктеріне орай психологиялық сипаттамасы, білімі, икемділігі, дағдылары, тұлғалық ерекшеліктері мен құндылықтары, кәсіби қызығушылықтары мен басқа да мінез-құлық мотивтерін және т.б. нарық мүмкіндігі тудыратын жағдайларында тұлғаның қызығушылығы мен қабілеттілігіне сай жеткілікті сенімді бағдар бере алу. Әрбір адамның алдында нарық қатынасына белсенді, саналы және сауатты қосыла отырып, бәсекелестік күрес жүргізу, онда белсенділік таныту міндеттері тұр.

Түйін сөздер: мамандардың кәсіби психологиялық таңдауы, әлеуметтік психологиялық зерттеу, кәсіби тұлғалық бейімделу, кәсіби психологиялық қолдау көрсету, кәсіби жарамдылық, кәсіби бағыттылық, кәсіби даму.

Адамның психологиялық қасиеттері оның кәсіби іс-әрекетінде жетістікке жетудегі кәсіби маңызды қасиеттер болып табылады.

Бұл ең бастысы, жүйке-психикалық қысыммен, гиподинмикамен, уақытпен санаспайтын - түнгі кезекте жұмыс жасау, анализаторлық жүйесіне жоғары талаптар қойылатын, стрестік жағдайлар және т.б. туындау мүмкіндігі бар іс-әрекетттер категориясындағы мамандықтарға қатысты.

Мамандарды кәсіби психологиялық таңдаудың дәстүрлі жұмыс күшін жалдау іс шаралардан айырмашылығы, нақты сол жұмысқа лайықтымын деп есептейтін кандидаттардың таңдап отырған кәсібінде жетістікке жету мүмкіндігін болжалдау бағасын алуға мүмкіндік беретін, адамдардың жеке ерекшеліктерін өлшеудің арнайы құралдары - тестер қолданылады.

Практикалық жағынан кәсіби психологиялық таңдау мәселесі екі аспектіде қарастырылады: адамның сол іс-әрекетті орындауға қойылатын талаптарды анықтау және осы іс-әрекетті тиімді іске асыруға мүмкіндік беретін оның кәсіби маңызды қасиеттерінің даму деңгейін бағалау.

Кәсіби психологиялық таңдауды жүргізу, өткізу мүмкіндігі қандай да бір дәрежеде адамдардың арасындағы жеке айырмашылықтарын анықтауға арналған. Сондықтан, оның теориялық базасы дифференциалды психология мен психофизиология болып табылады.

Кәсіби психологиялық таңдаудың негізгі принципі және мақсаты әрбір тұлғаның ерекшеліктерін алдын ала диагностикалап, жалпы қоғам алдында тұрған міндеттерді шешуде, сондай-ақ, тұлғаның қандай да бір іс-әрекетте қалыптасқан мотивациясын (бейімділігін) есепке ала отырып, мақсатты түрде экономиканың дамуына қолдануға, олардың оптимальді көрінуіне мүмкіндік жасау.

Кәсіби психологиялық таңдаудың міндеттеріне:

- мамандықты меңгерудегі жастардың кәсіби бағдарлануы;
- мамандық бойынша, жұмыстағы берілген қызметте, оқу орнында оқу және жетекшілерге мамандық бойынша және бөлінген қызмет бойынша оқыту, даярлауда кеңестер дайындауда жастардың кәсіби жарамдылығын анықтау;
- жастардың кәсіби іс-әрекетіне, персоналдардың дамуына кәсіби-психологиялық қолдау көрсету.

Кәсіби психологиялық таңдау психологиялық және психофизиологиялық зерттеудегі әлеуметтік-психологиялық зерттеу әдістерін қолдану арқылы жүргізіледі. Әлеуметік-психологиялық зерттеуде құжаттарды талдау, зерттеу объектісінің жағдайын бір кезеңде бақылай отырып, әңгімелесу өткізіледі.

Психологиялық, психофизиологиялық зерттеуде бір кезеңде бақылай отырып, тесттерді қолдану арқылы жүргізіледі.

Әлеуметтік-психологиялық, психологиялық, психофизиологиялық зерттеудің мақсаты, адамың кәсіби қасиеттерінің көріну дәрежесін бағалау және кәсіби жарамдылығын анықтай отырыып осы белгілерді зерттеу болып табылады. Оларға: тұлғаның дамуы мен тәрбие жағдайлары; кәсіби бағыттылығы; морал-ды және ерік қасиеттері; ұжымдағы мінез-құлқы мен қарым-қатынас ерекшеліктері және ұйымдастыру қабілеттілігі; білім және кәсіби бағыттылығы; танымдық психикалық процестері (қабылдау, зейін, есте сақтау, ойлау т.б.); жүйке жүйесінің құрылымы (күші, қозғалысы, лабилдігі, тепе-теңдігі); психомотори-касы; тұлғаның психологиялық ерекшеліктері (темперамент, мінезі, қабілеттіліктері); жүйке-психикалық тұрақтылығы жатады.

Кәсіби жарамдылықты анықтауда әлеуметік-психологиялық, психофизиологиялық зерттеудің әдістері мен әдістемелері әдеттегідей мынандай жүйелілікпен жүргізіледі:

1. құжаттарды талдау;
2. психологиялық, психофизиологиялық зерттеу және бақылау;
3. әңгімелесу, сұхбаттасу және бақылау.

Психологиялық, психофизиологиялық зерттеу арнайы стандартталған жағдайда өткізілуі тиіс, оларға:

Бұл талапты сақтау үшін:

Нұсқаулық стандарттылығын сақтау;

Әдістердің өзгеріссіз жүйелілігі, олардың арасындағы арақашықтығы, сондай-ақ, жұмыс процесіндегі үзілістердің ұзақтығы сақталуы;

Тек сенімді әдістер мен бланкілер үлгілерін пайдалану.

Жұмысқа қабылданатын кандидатты психологиялық, психофизиологиялық зерттеудің нәтижесі бойынша оның жалпы танымдық қабілеттіліктері, жүйке-психикалық тұрақтылығы және жеке кәсіби маңызды психологиялық қасиеттерінің деңгейіне қорытынды жасалынады. Бұл анықтамалар біріңғай жалпыланған психологиялық сипаттамасы болып табылады.

Кәсіби таңдау жүйесінің орындау звеносы кәсіби таңдау бойынша қажетті іс-шараларды қамтамасыз етеді.

Сондай-ақ, бұл звеноның міндеттеріне мамандардың кәсіби іс-әрекетінің сипаты мен жағдайларын, кәсіби таңдаудағы іс-шаралардың тиімділігін, оны жетілдіруге арналған ұсыныстардың бағдарламасын талдау мен зерттеу де жатады.

Психологиялық, психофизиологиялық зерттеуде кәсіби таңдаудың материалдық-техникалық базасы болуы тиіс, яғни кәсіби таңдауды жүргізетін арнайы орын; арнайы психодиагностикалық және дәрігерлік аппараттар, аудиовизуалды құрылғылар мен есептеуіш-техникалық жабдықтар, арнайы бланкілер және қажетті басылымдармен, ұйымдастыру және кеңсе құрал-жабдықтарымен қамтамасыз етілуі кіреді.

Кәсіби қамтамасыз ету мәселесі жүргізілген психологиялық зерттеулер көрсеткеніндей мамандарды жан-жақты кәсіби дайындау қажеттілігінен туындауда: кәсіби психологиялық таңдауды жүргізуге психо-логиялық таңдау бойынша мамандарды дайындау орталығында арнайы курстан өткен, жеке жұмыс жүргізуге рұқсаты бар (сертификаты) базалық дәрігерлік және психологиялық білімі бар мамандар ғана жіберіледі.

Кәсіби таңдауды жүргізетін маман:

кәсіби таңдаудың әдіснамалық принциптерін; жалпы және дифференциалды психология, патопсихоло-гия, психофизиология және еңбек психологиясы, профессиограмманың негізгі ережелерін; психофизио-логиялық әдістермен, тест көрсеткіштерінің стандартиза-циясының сенімділігі мен валидттілігін анықтау әдістерін; кәсіби таңдауда қолданылатын негізгі математикалық статистикалық әдістерді; кәсіби таңдау бойынша әдістемелік және нормативті құжаттар, құқықтық актілер талаптарын; қолданылатыын тест жинақтарының құрылымы, тағайындалуы мен мәні, тест нәтижелерін интерпретациялау мен бағалау критериилерін, оның нәтижелерін өңдеу мен тесті өткізудің ережелерін; кәсіби таңдау бойынша есеп жүргізу және құжаттар бойынша есеп беру тәртібін білуі керек.

Кәсіби таңдау бойынша маманның іс-әрекеті ерекше этикалық аспектке ие – әлеуметтік-психология-лық зертттеу процесінде зерттелушінің кейбір көрсеткісі келмейтін ішкі психологиялық қасиеттері ашылады. Бұдан басқа, зерттеу нәтижелері кандидаттың кәсіби және әлеуметтік перспективасы да нақты көрінеді. Осыған байланысты, кәсіби таңдау бойынша маманның тұлғасына жоғары талаптар қойылуы керек. Пациентті емдеу мен клиникалық зерттеуді іске асыратын дәрігер, зерттелушіге зиянын келтірмей-тін мүмкіндіктерге жол бермеуі және психологиялық зерттеулердің нәтижесінде алынған мәліметтерді жария етпеу сияқты - кәсіби этиканың заңдарына сүйенуі тиіс.

Психолог алынған мәліметтерді қолданудың тәртібі бойынша өзінің жұмысының мақсаты мен міндеттері туралы зерттелінушіге хабарлап отыруы керек.

Кәсіби жарамдылығы туралы қорытындыны шығармас бұрын кәсіби жарамдылықтың (қысқа тек шектеулі мерзімде дайындалатын нақты мамандықтардың және т.б.) тар аядағы бағытын бағалау қажет. Кәсіби жарамдылығы туралы теріс қорытынды индивидтің жалпы жағымсыз бағасы ретінде қарастырыл-мауы тиіс, басқа мамандықтарға оның таралуы және шығарылған қорытынды кең түрде жарияланбауы керек. Бұдан басқа, кәсіби жарамдылықтың абсолютті емес, керісінше болжамды сипаттамасын ескеру керек. Ол анық қателіктер пайызын қарастырады және нақты белгілі шектеулерге ие.

Л.М. Митина - маманның кәсіби дамуының негізгі күші - оның кәсіби өзінік сана-сезімінің дамуы болып табылады деген [1]. Оптанттың өзіндік сана-сезімінің дамуы кәсіби кеңес беруші психологтың өзіндік сана-сезімінің дамуына тікелей байланысты. Гуманистік психология ұстанымдарына сәйкес, психолог – өзінің клиенттерімен бірге өседі, дамиды, демек, адам тек өзін-өзі үнемі дамытуға ұмтылатын, өзін-өзі жетілдірумен айналысатын маманмен бірге өзіндік

анықталады, адам өзін тиімді дамытуға қабілетті.

Бұрынғы, әлеуметік-экономикалық және саяси өмірдің бірқалыпты жағдайларында әрбір адам өзінің таңдаған мамандығы бойынша жұмыспен қамтамасыз етілетініне, ертеңгі күніне сенімді болатын, Адам іс-әрекетінің түрлі салаларында қажетті мамандардың саны алдын ала жоспараланатын еді. Бірақ, өмірдің өзгеруімен бірге, адамның қоғамда өмір сүру жағдайлары да өзгеріске түсуде. Қазақстанның кәсіби өзара әрекеттестікте әлемдік деңгейге көтерілуі қандай да бір қажетті мамандықтарға және адам іс-әрекетінің қандай да бір салаларына алдын ала болжам жасауға тіптен мүмкін емес. Біз нарықтық қатынас дәуірінде, үздіксіз жаңа өзгерістердің дәуірінде өмір сүріп жатырмыз. Нарықта жетістікке жету бәсекелестікке – кәсіпкерліктің күшті дамуын туындатады.

Бәскелестік және бәсекеге қабілеттілік дегеніміз не? Бұрынғы кезде бәсекелестік өздері өндіретін өндірістік және тұрмыстық товарлардан жоғары табыс табу үшін жеке өндіріс өндірушілері арасында антогонистік күресі деп түсіндірілетін. Экономикалық бәсекелестіктен басқа биологиялық бәсекелесетік – өмір сүру мен көбею жағдайы құралдары үшін бір немесе бірнеше дарлықтар арасындағы белсенді жарыс бар. Л.Л. Кондратьев бойынша, бісекелестік – өмір үшін күрестің бір формасы болып табылады [2].

Берілген шет елдік авторлардың мәліметтері бойынша, бәсекелестікті - тұлғаның өзінің жеке қабілетті-ліктері мен мүмкіндіктері негізінде жетістікке жетуге деген өзінің күшіне сенімділігінің жоғары қажетті-лігі деп сипаттайды [3].

Демек, жоғары дамыған іздену мотивациясы, қандай да бір дайын, жаңа дүниені жасай алу, адамда бір нәрсені жасауға ұмтылдыратын, оятатын, оның іс-әркекті мен жалпы өмірінің мәні болып табылатын құндылық, яғни, жеке тұлғалық өсуіне ықпал ететін мотивация - инноваторлық мотивация қажет.

Нарық бізге өз талаптарын қояды. Бүгінгі күні адамдар осы талаптарды ескере отырып – соған байланысты өмір сүру сипатын белсенді түрде өзгерте отырып, өзінің өзгеруіне тура келеді. Әрбір адамның алдында нарық қатынасына белсенді, саналы және сауатты қосыла отырып, бәсекелестік күрес жүргізу, онда белсенділік таныту міндеттері тұр. Педагог-психологтың алдында «нарық мамандықтары-на» қатысы жоқ мамандық таңдауда орта оқу орнын аяқтаған соң индивид қандай «психологиялық» біліммен түседі деген сұрақ тұрады?

Басқаша айтқанда: мамандарға қойылатын нақты талаптарға және басқа да мамандықтарға, оның арнайы сұраныстарына, яғни, тұлғалық ерекшеліктеріне орай психологиялық сипаттамасы, білімі, икемділігі, дағдылары, тұлғалық ерекшеліктері мен құндылықтары, кәсіби қызығушылықтары мен басқа да мінез-құлық мотивтерін жіне т.б. нарық мүмкіндігі тудыратын жағдайларында жас қазақстандықтың қызығушылығы мен қабілеттілігіне сай жеткілікті сенімді бағдар бере алу.

А.Г. Асмоловтың пікірі бойынша, тек күшті тұлға ғана үздіксіз өзгермелі әлемде, өзінің мінез-құлық стратегиясын батыл іске асыра алатын, дара және дәстүрден тыс ойлай алатын, адамгершілік таңдау жасай отырып, оған өзінің және қоғамның алдында жауапкершілікпен қарайтын, өзінің өмірі мен айналасындағылардың өмірін мазмұнды, қызықты және бақытты ете алады [4].

Осыған байланысты, күтпеген жағдайларда күтпеген міндеттерді шешуге қабілетті тұлға қажет. Өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі өзгертуге, өзін-өзі қабілетті және еңбек нарығында өзін жетістікпен көрсете алатын шығармашыл тұлға қажет. Бәсекеге қабілетті тұлға әлеуметтік маңызды приоритеттерге бағдарланады. Біздің пікірімізше, бәсекеге қабілеттілік дегеніміз не?

Экономикалық пәндерде қабылданған бәсекеге қабілеттілік ұғымы – бақталастық, приоритет, жетістік, лидерлік ұстанымды қабылдаған т.с.с. [4] бизнес мақсатында жоғары деңгейге байланысты – жоғары табыс табу мағынасында түсінілсе, бәсекеге қабілеттілік біздің пікірімізше – өзін тұлғалық, кәсіби, әлеуметтік, адамгершілік жағынан өзін-өзі жетілдіру мақсатында жеке мүмкіндіктерін өте жоғары деңгейге жеткізуге қабілеттілікті айтамыз. Бұл үшін өзіндік менін, талаптарын, қызығушылықтары мен өзінің белсенділігін жүзеге асыру үшін өзінің қабілеттілігі мен мүмкіндіктерін үнемі біліп отыру керек. Осылайша, тұлғаның бәсекеге қабілеттілігі туралы іс-әрекет субъектісі ретінде айтатын болсақ:

- іс-әрекетті жетістікпен орындауға мүмкіндік тудыратын, тұрақты тұлғалық қасиеттерінің жүйесін қалыптастыру;
- қабілеттіліктерін дамыту;
- өзі туралы білімін дамыту;

- тұлғалық кәсіби бағдарлануын қалыптастыру;
- мақсат қоя білуін қалыптастыру;
- ұжымдағы қарым-қатынас жүйесін дамыту;
- нақты кәсіби бірліктің өкілі ретінде тұлғалық өзіндік сана-сезімін қалыптасытру;
- адекватты өзіндік бағалауын қалыптастыру;
- тұлғалық маңызды приоритеттерді орнату қабілеттілігін дамыту;
- ұстанымдарын қалыптастыру;
- құндылық бағдарларын қалыптастыру;
- эмоционалды экспрессивтілігі мен эмоционалды тұрақтылығын қалыптастыру;
- тұлғаның ерік-жігерін қалыптастыру туралы айтуымыз қажет.

Бәсекеге қабілетті тұлғаны динамикалық сипаттағы жүйе ретінде, ішкі және сыртқы жағдайларды арқылы іске асыратын жүйе ретінде қарастырамыз. Л.М. Митинаның пікірі бойынша, «бәскекге қабілетті тұлғаны дамыту – күтпеген жағдайларға адекватты қарайтын, мәселелерді шешуде оңтайлы әдіс-тәсілдер-ді қолдана білетін, жаңа ойлау стилін меңгерген, динамикалық жағдайларда өзінің іс-әрекеті мен мінез-құлқын ұйымдастыруға қабілетті, рефлексивті тұлғаның дамуы» деп сипаттайды [1].

1 Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии. – М., 1998 г.

2 Кондратьев Л.Л. Профессиональная ориентация молодежи / Под ред. Платонова К.К. - М.: Высшая школа, 1978. - С. 170-193.

3 Рофе А.И., Збышко Б.Г., Ишин В.В. Рынок труда, занятость населения, экономика ресурсов для труда: Учеб. пособие/ Под. ред. проф. А.И. Рофе - М.: Изд-во «МИК», 2002. - 160 с.

4 Асмолов А.Г. 2002 г. Методика индивидуальной профконсультации. - М.: Высшая школа, - 175 с.

Резюме

Тукебаева С.А. – ст.преподователь Казахского Национального педагогического университета им. Абая. Saulet.tukebaeva@mail.ru

Социально-психологические проблемы выбора профессии в условиях рынка

Изменения в природе и социуме диктуют рынку свои собственные требования к выбору профессии. Сегодня, принимая во внимание, все требования к специалистам человеку следует быть готовым к данным изменениям. В этой связи особое место в психологической характеристике личности занимает образование, ориентированное на формирование профессионально важных качеств специалистов с высокой мотивацией, конкурентноспособных, с учетом профессиональных интересов и других мотивов и поведения. Рыночные условия в соответствии с интересами и способностями человека дают возможность быть востребованными, активно реагирующими на спросы рынка.

Ключевые слова:профессионально- психологический выбор специалиста, социально-психологические исследования, личностная профессиональная адаптация, профессиональная психологическая поддержка, профессиональная пригодность, профессиональная ориентация, профессиональное развитие

Summary

Tukebayeva S.A. - Sr. teacher of the Kazakh National pedagogical unioversitet of Abay. Saulet .tukebaeva@mail.ru

Socially - psychological a profession problemyvybor in the conditions of the market

Changes in the nature and society dictate market their own requirements to the choice of profession. Today, taking into account all the requirements for a person skilled in the art should be prepared for these changes. In this regard, a special place in the psychological characteristics of the person takes education, focused on the formation of professionally important qualities of professionals highly motivated, competitive, taking into account the professional interests and other motives and behavior. Market conditions in accordance with the interests and abilities of the person allowed to be in demand, actively responding to market demand.

Key words: Professпonalno-Psychological choice professionals, social and psychological research, licnostnaya Professional adaptation, Professional psпxologiceskaya Support, Professional suitability, Professional orientation, Professional Development

УДК: 159.9: 816’ 23

БАҚ-ҒЫ ТІЛДІК ҚАҚТЫҒЫСТАРДЫ СИПАТТАУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Т.С. Нурбаева – *Семей қаласындағы Шәкәрім атындағы мемлекеттік университетінің 6М050300-Психология мамандығының 1 курс магистранты,*
Ғылыми жетекші: **С.Ш. Сатиева** *– Семей қаласындағы Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті, психол.ғ.к., профессор*

Мақалада қазіргі қоғамда БАҚ-тың атқаратын қызметі оның адам санасына әсерін зерттеу мәселелері қарастыры-

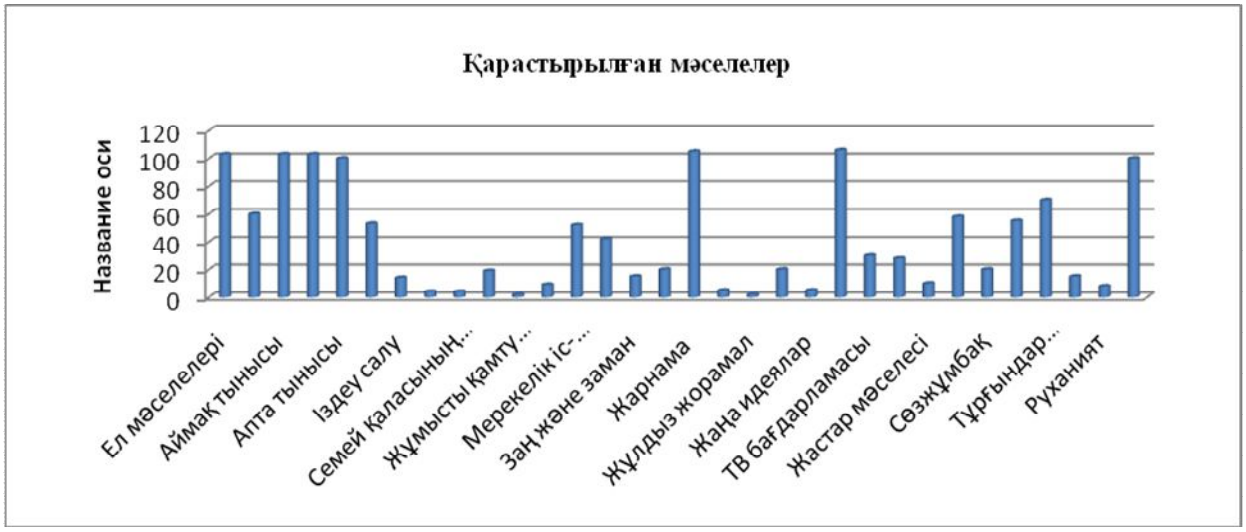
лады. Мақалада ақпараттық, білімдік, көзқарас мәселесін зерттеуге арналған авторлардың көзқарастары баяндалып, талданады. Зерттеуге байланысты авторлар ұсынып отырған субъектілерінің ықпалдасуы, ой орамдығын анықтау әдістемесіне ерекше мән берілген. Жастардың қоғамдағы әлеуметтік, идеологиялық, саяси ерекшелігін анықтау мақсатында зерттеулер жүргізілген.

Түйін сөздер: манипуляция, субъект, ой орамдығы, серпімділік, контент-талдау, тұлға

Тілдік қақтығыстардың негізінде этнодемографиялық, әлеуметтік, идеологиялық, саяси және экономи-калық себептер жатады [1]. Тілдік қақтығыстар көбіне ауызша (диалог) түрде яки жазбаша түрде (БАҚ беттері) жүзеге асады. Бүгінгі күні БАҚ басты қоғамдық құрал ретінде конфликт тудырудың ықтималды себебі болғандықтан бұл мәселе өте маңызды. Яғни, хабарламаларды саяси, әлеуметтік, ақпараттық қана тұрғыдан дамытпай, сонымен бірге психологиялық аспектіден қарастыруды қолға алуымыз қажет. Хабар-ламалар толық жан-жақты қарстырылған психологиялық сауаттылық пен қолдау жағынан қаруланууы бұл өте күрделі мәселе болып саналады [2]. Тілдік қақтығыстарды қабылдауда жан-жақты қамти алатындай, респондентке жеке тұлғасының қалыптасқан белгілі бір ситуацияға баға беру арқылы оқырманға өзінің субъективті ойын насихаттау емес, мәселені объективті тұрғыдан бағалай алатындай барлық қырларынан дайын болуы тиіс. Хабарламаларды таратуда өзге пікір мен психологиялық заңдылықтарды алға тарта отырып, плюрализм мен толеранттылық принциптері пайдаланылуы тиіс.

ҚР қылмыстық кодексінің 129-бабында жала жабу туралы: 1. Жала жабу, яғни басқа адамның ар-намысы мен қадір-қасиетіне нұқсан келтіретін немесе оның беделін түсіретін көрінеу жалған мәліметтер тарату. 2. Көпшілік алдында сөз сөйлегенде не көпшілікке таратылатын шығармада, не бұқаралық ақпарат құралдарында жала жабу – екі жүз айлық есептік көрсеткіштен бес жүз айлық есептік көрсеткіш-ке дейінгі мөлшерде айыппұл салуға, не жүз сексен сағаттан екі жүз қырық сағатқа дейінгі мерзімге қоғамдық жұмыстарға тартуға, не бір жылдан екі жылға дейінгі мерзімге түзеу жұмыстарына, не екі жыл-ға дейінгі мерзімге бас бостандығын шектеуге жазаланады делінген [3]. Қарапайым телеарналарда шын-дықты, реалдық дүниені суреттемей оны жасалған, конструктіленген күйінде халыққа ұсынады. П.Бурдье айтқандай «Адам басқаларды манипуляцияға түсіре отырып, өзі де қаншалықты сол манипуляция құр-сауында қалып қоятынын тіпті байқамайды да» деп мұның қаншалықты кері әсері барын атап өтеді [4].

Тілдік қақтығыстардың негізінде этнодемографиялық, әлеуметтік, идеологиялық, саяси және экономи-калық себептер жатады. Осыған орай, біз контент – талдау әдісі арқылы жергілікті газет материалдарын алып талдадық. Талдау нәтижесін төмендегі суреттен көруге болады.



«Сур. 1». Қарастырылған мәселелер нәтижесі

Инвектив лексика, инвектива – біреудің жеке басын не бір нәрсені масқаралау, абыройын төгу, қорлау, жәбірлеу, тіл тигізу, балағаттау мақсатында бірден дөрекі түрде айтылатын сөздер [5]. Бұл талданған материалдарда жеке басын қорлайтын материалдар анықталмады. Дегенмен

де назар аударатын мәселе-лер анықталды. Ол – жеке тұлғаның манипулятивті әрекеттерге ермеу, өзіндік ой-қорытынды жасай алу ерекшеліктеріне назар аудару қажет.

Осыған орай жеке тұлғада ақпаратты талдай алу, оны сипаттай алу мүмкіншілігі мен дағдыларын дамыту қажет. Оған ой орамдылығы аса қажет болып табылады. Қазіргі нейрофизиологиялық мәліметтер бойынша орамдылықтың үш түрі бар: когнитивті (танымдық), аффективті (эмоционалды) және мотива-циялық. Когнитивті орамдылық уақтылы және адекватты шешім қабылдау салдарлары ретінде, ахуал өзгерісіндегі қабылдаулар мен көріністерді қайта құрумен байланысты. Ойлаудың когнитивті орамдылық деңгейін А.С. Лачинс әдістемесі көмегімен бағалауға болады [6]. Когнитивті орамдылық деңгейін бағалаудың практикалық дағдыларын қалыптастыру. **Мақсаты:** психолингвистикалық көрсеткіштерді талдау нәтижесінде тілдік өнімнің көрсеткішін, ой орамдылығын анықтау. Менеджер қызметінің ерекше-лігі жиі өзгеретін ахуалдарға шапшаң әрекет жасау және адекватты шешімдерді жылдам қабылдау қажет-тілігінен тұрады. Орамдылық деңгейі – бұл адамның тек биологиялық нышандарымен ғана байланысты емес, сондай – ақ оның тұлғалық ерекшеліктеріне, қызмет жағдайына (бірсарынды ынталандыру, қауіптің болуы және т.б.) тәуелді жеке көрсеткіші. **1-қадам Нұсқау.** Тәжірибе жеке және топта өтуі мүмкін. Сыналушыларға «Қар ери бастады» сөйлемін әр түрлі төрт *тәсілмен жазу ұсынылады.*

Бірінші әдіс. *Нұсқау:* ««Баста» командасы берілгеннен кейін «Қар ери бастады» фразасын «Тоқта» командасы берілгенге дейін үлгергенше жазу керек».

Екінші әдіс. *Нұсқау:* ««Баста» командасы берілгеннен кейін баспа әріптермен «Қар ери бастады» фразасын «Тоқта» командасы берілгенге дейін үлгергенінше жазу керек».

Үшінші әдіс. *Нұсқау:* ««Баста» командасы берілгеннен кейін баспа әріптермен «Қар ери бастады» фразасын «Тоқта» командасы берілгенге дейін үлгергенінше келесі тәсілмен жазу керек: бірінші және барлық тақ әріптер жазбаша және бас әріптермен, ал екінші және барлық жұптары – кіші, әрі бас әріптермен жазылуы тиіс».

Төртінші әдіс. *Нұсқау:* ««Баста» командасы берілгеннен кейін баспа әріптермен «Қар ери бастады» сөйлемін үйреншікті жазумен әрбір әріпті екі рет қайталай отырып жазу керек. Неғұрлым «Тоқта» командасы берілгенге дейін жылдам жұмыс жасау керек».

Жабдықтау. Парақ қағаз, қалам, секундомер.

2-қадам. Нәтижені талдау және өңдеу. Әрбір тапсырмада жазылған әріптердің саны есептеледі: $M_1, M2\ \ , M_3, M_4$.

1. Үш тапсырма үшін орта мән шығарылады:

$$M_{орт} = \frac{M_2 + M_3 + M_4}{3}.$$

2. Креативті орамдылық коэффициенті айқындалады:

$$К_{орам} = \frac{M_{орт}}{M_1}.$$

Егер $К_{орам}$ - 0,5 мен 1 арасында жатса, онда сыналушы пластикалық (иілгіштік) ойлауға ие деген сөз, бір қызметтен екінші қызметке жылдам, әрі жеңіл ауыса алады, ішкі ахуал өзгерістеріне оперативті назар аударады, адекватты шешімдер қабылдауға қабілетті келеді.

Егер $К_{орам}$ - 0,5 – тен кіші болса, ол креативті орамдылықтың төменгі деңгейде, ал ойлау серпімділігінің жоғары деңгейде екенін көрсетеді. Сыналушы жағдай өзгерістеріне жылдам, әрі адекватты қарауға қабілетсіз, қызметтің субъективті бағдарламасының өзгеруінде қиындықтарға тап болады. Сөздердің әртүрлілігінің көрсеткіштерінің өзгерісі төмендегідей көрсетуге болады: *Бірінші әдіс. Қар ери баста. Екінші әдіс.* Қар ери ба. *Үшінші әдіс.* ҚаР е. *Төртінші әдіс.* ҚҚаар . M_1=11; M_2=8; M_3=4; M_4=5

Сонда, $M_{орт} = \frac{8+4+5}{3} = 5{,}6$ және $К_{орам} = \frac{5{,}6}{11} = 0.5$ ке тең болды.

Жалпы қорытынды бойынша респонденттердің Жалпы М орт=8,7 және жалпы К орам=0,7-ге тең болды. Орташа жасы =22 болды.

Қорытынды: Когнитивті орамдылық деңгейін бағалаудың практикалық дағдыларын қалыптастырудың жалпы қорытындысы бойынша өңдеу көрсеткіші: жалпы М орт=8,82; жалпы К орам=0,736 және орташа жасы =23 болды.

Аталмыш әдістеме нәтижелерін талдау жұмыстарын қорытындылай отырып, жеке тұлғаның

ой орамдылығы деңгейі «иілгіштік» - «серпімділік» терминдерінде бағаланады құрылымының негіздері ерекшеліктерінің дамуы респонденттерде бірлескен еркін ассоциация барысында өзін жүзеге асыру процесінде әсер етеді. Сондықтан жеке тұлғаның орамдылық деңгейі қоршаған орта өзгерістеріне жылдам бейімделу қабілеті, сыртқы тітіркендіргішке жауап ретінде жүйке импульсының пайда болу және тоқтау жылдамдығы бойынша диагностикаланатын – қозғалғыштық секілді жүйке жүйесінің бастапқы қасиеттерімен маңызды корреляциялы байланыстын психологиялық құрылымының негіздері ерекшелік-терін дамыту шараларын ұйымдастыру қажеттілігі туындайды деген тұжырым жасалынды.

Сондықтан анықталған эмпирикалық бірліктердің ақиқаттылығын толық растай алады. Бірлескен еркін ассоциация іс-әрекеттегі қарым-қатынас процесінің тиімді болуы әлеуметтік серіктестердің немесе тұлғалардың қарым-қатынас біліктіліктеріне байланысты болатындығынан белгілі. Осы тұрғыда, келесі кезеңде тәжірибеге қатысушы респонденттердің көмегі арқылы серпімділік (Ригидность) (латын сөзі. – қатаң, берік) қайта құруды объективті талап ететін жағдайларда адам қызметінің субъективті бағдарлама-сы өзгерісіндегі қиындықты білдіретін қарым-қатынастағы біліктіліктің деңгейін қайта бағалау мүмкіндігі туып отыр [7].

Сондықтан зерттеу нәтижесі негізінде тәжірибеге қатысушылардың еркін ассоциация қабілеттіліктерін дамыту жұмыстары жүргізілуі қажет деген тұжырым жасалды. Эксперименттік зерттеуді жүргізу бағыты анықталды; зерттеу әдістері негізделіп, сыналушыларға сипаттама берілді. Сонымен қатар бұл бөлімінің негізгі мәселесі иілгіштік серпімділікке қарағанда мұндай қайта құрудың жеңілдігін ұсынады және психологиялық құрылымының негіздерінің тұлғалық ерекшелігінің қалыптасу деңгейінің құрылымы мен бағыттары эксперименттік тұрғыда алынып, нәтижелері мен талдау қорытындылары баяндалды.

1 Третьякова В.С. Речевой конфликт и гармонизация общения: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01: Екатеринбург, 2003. - С. 7-9.

2 Черкасова, М.Н. Речевые формы агрессии в текстах СМИ/ М.Н. Черкасова. – Ростов н/Д.: 2011. - С. 22-27.

3 ҚР Қылмыстық кодексі 129 - бап, Алматы 2001 ж, 237 бет.

4 Бурдье От моделе й к стратегиям:2001а : кн.2, гл.1-2 С.11.

5 KK.ENCYCLOPEDIA.PINK - қазақ тілінде Интернетте ашық көздерден ақпарат негізінде тегін онлайн энциклопедия

6 Маленов А.А., Маленова А.Ю. Психологический практикум , Мышление и речь. Омск 2005.

7 Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общей редакцией д-ра психол. наук А. А. Крылова, канд. психол. наук С. А. Маничева «Питер». 2000.

Резюме

Нурбаева Т.С. - магистрантка 1 курса по специальности 6М050300- Психология,
Научный руководитель: **Сатиева Ш.С**. – к.психол.н., профессор ГУ им. Шакарима г.Семей, satieva66@mail.ru

Психологические основы описания языковых конфликтов в СМИ

В данной статье рассмотрены проблемы концепции речевого конфликта и гармонизации общения в современном обществе. В статье изложены и анализируются взгляды авторов на проблему исследования речевого конфликта на фоне общения на примере в СМИ. Особое внимание уделено описательной точки зрения, систематизирован разно-образный речевой материал, зафиксировавшие коммуникативные ситуации, в которых отсутствуют явные предпо-сылки для возникновения конфликта, но в силу определенных обстоятельств общение складывается как конфликтное.

Ключевые слова: манипуляция, субъект, гибкость мышления, регидность, контент-анализ, личность

Summary

Nurbaeva T.S. - 1th course master specialty of psychology, Scientific supervisor: **Satieva Sh.S.** – candidate of psychological Sciences, Professor Shakarim Semey State University, satieva66@mail.ru

Psychological bases description of language conflict in the media

This article deals with the problems of the concept of verbal conflict and harmonization of communication in modern society. The article describes and analyzes the views of the authors of the study on the problem of verbal conflict on the background of communicating on the example in the media. Particular attention is paid to the narrative point of view, systematized diverse speech material, fixing the communicative situation in which there are no explicit preconditions for a conflict, but under certain circumstances a conflicting communication develops.

Keywords: manipulation, the subject, the severity of thought, rigidity, content analysis, personality

УДК 159.9:341.741.2

ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖАЙЫНДА

А.А. Лиясова – *әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің, педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының аға оқытушысы, психол.ғ.м.,*
Н.С. Жұбаназарова – *әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті, психол.ғ.к.,*
К.Г. Елышибаева – *Қазақ Мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің, теориялық және практикалық психология кафедрасының аға оқытушысы*

Берілген мақалада қазіргі уақытта етек алып отырған девиантты мінез-құлықты жасөспірімдердің тұлғалық ерекшеліктері зерттеледі. Жасөспірімдердің девиантты мінез-құлықтарын зерттеу қиындықтары туралы айтылады. Бұл мәселе әр түрлі қырларынан жан-жақты қаралады. Девиантты мінез-құлыққа апаратын проблемалар атап көрсетіледі. Девиантты мінез-құлықты түзету жөнінде ұсынымдар беріледі.

Түйін сөздер: Девиантты мінез-құлық, түзету, тұлғалық потенциал

Қазіргі кездегі жасөспірімдердің мінез-құлық ерекшеліктері мен іс-әрекеттеріне алаңдау жоғарылады. Құқықтық мемлекетке қадам басқан шақта қоғамға саналы адам қалыптастыру мемлекетіміздің басты міндеттерінің бірі болатын болса, ол міндетті іске асыруға басты мақсат жасөспірімді жаңа рух та, жаңа көзқараста тәрбиелеуден айқын көрінеді.

Тәуелсіз еліміздің қазіргі даму кезеңі, қоғамның барлық саласындағы өзгерістермен яғни, экономика-лық және әлеуметтік қарым-қатынастардың ерекшеліктерімен сипатталады. Қазіргі кезеңдегі жасөспірім-дердің әлеуметтік жағдайға бейімделуіне, мінез-құлықтарының қалыптасуына, тұлға ретінде дамуына әсерін тигізетін тиімді жолдарын көрсету, анықтау да басты мәселелердің бірі болып табылады. Еліміздің нарықтық қатынастар кезеңінде болашақта бүкіл әлемдік өркениет аренасында өз орны бар мемлекет деңгейінде дамуы халқымыздың ұлттық менталитетінің болмысына әсіресе жаңа жас ұрпақтың сындарлы тәлім-тәрбиесіне тікелей байланысты.

Жасөспірімдік жас адам өміріндегі жасөспірімдермен ересектіктің арасындағы кезең. Жасмөспірімдік кезеңнің шекараларын анықтауда психологтардың пікірі бір джерден шықпайды. Мысалы, Батыс психо-логиясында бірден жасөспірімдікті ересектік кезеңмен бір жас кезеңіне қосу тән, ол Батыста ересектену кезеңі деп аталады.12-14 жастан 25 жасқа дейін созыла беруі мүмкін. Отандық психологияда жасөспірім-дік кезеңді адамның, тұлғаның және индивидуалдылықтың дамуындағы дербес кезең ретінде қарастыру қабылданған. И.С. Конның анықтауы бойынша жасөспірімдік жастың шекаралары 14-18 жас аралығында орналасады. Дегенмен бұл кезеңді көбінесе 15-17 аралығымен шектеу кейде кездесіп жатады, сонда жасөспірімдік факт түрінде жалпы білім беретін мектептердің жоғарғы сынып оқушыларының жасымен кезеңімен сәйкес келеді.

Жасөспірімдік жас баланың жыныстық жетілуінің және психологиялық есеюдің ең қиын кезеңі. Жасөспірімдерде өзін адам етіп сезіндіретін, оны кемсітуге қорлауға, басуға дербестік құқығынан айыру-ға болмайтын өршіген сезім пайда болады [1]. Алайда, оларда ересектер статусының элементтерімен қатар оның жағдайын баланың жағдайына жақындататын тәуелділік белгілерін белгілері әлі сақталады. Материалдық жағынан олар ата-аналар қарауында. Мектепте, үйде бір жағынан: «сен есейдің, үлкейдің»- десе, екінші жағынана тіл алуды талап етеді. Жыныстық толысуға байланысты өз ағзасы мен сырт келбетіндегі үлкен өзгерістер, жағдайдың біршама тиянақсыздығы өмірлік әрекеттің күрделенуі, өз мінез-құлқын үйлестіруге ұмтылу - осының барлығы жасөспірімдік шақта өз қасиеттерін танып, жаңа білімді меңгеруге, оларды бағалауға итермелейді.

«Девиантты мінез-құлық» терминін психологияда көбіне жастық категориямен, яғни жасөспірімдік кезеңмен байланыстырады. Бұның себебі жасөспірімдік кезең әлеуметтік-мәдени өзгерістерге және әлеуметтік жағдайлардың дамуына жоғарғы сензитивтілікпен ерекшеленеді. Дәл осы жаста баланың мінез-құлық девиациясы отбасы, мектеп ұжымы шекарасынан шығып, қиын мәселені туындатып, қоғам-ға, өзіне қауіп төндіре бастайды. Девиантты мінез-құлықтың пайда болуымен салдары оның тұлға ретінде дамуына қатты әсер етуі мүмкін. Девиантты мінез-құлықтың психологиялық аспектісі дәстүр бойынша, психология мен педагогика қиылысқан жерде қарастырылады. Психологиялық зерттеулердің педагогика-лық зерттеулерден ерекшелігі, ол тек қана девианттылықты сипаттап қана қоймай (диагностика, коррек-ция), психикалық

дамудың жағдайлардын ескере отырып, тұлғаның нормадан ауытқыған мінез-құлыққа бейімділікті зерттей алады.

Адам өмірге келген сәттен бастап үлкен әлеуметтік ортаға тап болады. Оның осы ортада өзін нық, еркін сезінуі мен үйлесімді дамуы үшін көптеген факторлар қажет. Қазіргі көпмәдениетті қоғамда балаға сырттан әсер етуші жағдайлар оның жаңа қалыптасып келе жатқан тұлғасына ауқымды әсерін тигізеді. Ст.Холл «бала толыққанды дамуы үшін өз халқының сезімдері мен көзқарастарын басынан өткеруі қажет» - деп санайды.

Қандай да олқылығы бар баланың даму жағдайы, әдетте қолайсыз, жағымсыз болады. Ол баланың дамуына кері тиетін тәрбиелеуші шағын әлеуметтің сипаттарынан тәрбиелеу-оқыту үрдістерінен және ықпал еткен тәрбиеленушілердің ішкі ұстанымынан құралады [2].

Медицина ғылымы жасөспірімдердің алкогольді және нашақорлық тәуелділіктің қалыптасу механизм-дерін, психикалық аурулардың девиантты мінез-құлық тууына, динамикасына әсерін, жыныстық девиацияның спецификасын қарастырады. Юриспреденцияда ең басты, жасөспірімдердің девиантты және деликвентті мінез-құлықтық криминологиялық және құқықтық аспектілері зерттелініп, құқыққа қарсы мінез-құлықтың аспектілері сипатталады. Әлеуметтануда «девиация» терминін индивидтің әлеуметтік нормаларға жсайтын негативті әрекеттерін анализдеу негізінде түсіндіреді.

Девиация биологиялық түсіндірмелерде ақыл-ой, психопатия, дегенеративтіліктің салдарлары ретінде қарастырылады. Бүгінгі психологияда девиантты мінез-құлықты зерттеу мәселелерімен айналысатын ыңғайлардың бір-біріне тәуелсіз екі көзқарас қалыптасқан. Біріншісі девиантты мінез-құлықтың даму себептерінің процессуалды критерийлерін анықтайды. (әлеуметтену, бейімделу, жасөспірімдік кезең дағдарысының өтілу ерекшелігі). Осы критерийлердің негізінде девиантты мінез-құлықтың психология-лық ерекшеліктері анықталып, соның негізінде түрлі түрлі психологиялық мектеп пен бағыттардың әдістемелік құралдары арқылы диагностикалық, коррекциялық жұмыстар жүргізіледі. Екінші девиантты мінез-құлықты психологиялық танымның негізі методолгиялық парадигмалар жаратылыстану, гумани-тарлы позициялардың негізінде қарастырады. Бұл жағдайда мінез-құлықтық девиациясын зерттеу және түзету жолдарын анықтауда ең негізгісі девиантты мінез-құлықтың детерминизмі болып табылады [3].

Дегенмен бүгінгі таңда ұлттық болмысымызға кереғар, келеңсіз құбылыстардың жастар арасында кең етек алуы жас ұрпаққа қажетті, заман талабына сай тәлім-тәрбие жүйесін жаңартуға, ұстаздардың сонымен қатар ата-аналардың алдына аса маңызды міндеттер қояды.

Бұл міндетке халқымыздың ғасырлар бойғы ұрпақ өсірудегі ұлттық тәрбие дәстүрлер тәжірибесі негізінде адамгершілік қадір қасиеттері тағылымды, рухани дүниесі бай, мінез-құлық мәдениеті еліміздің болашағы үшін қызмет етуге дайын азаматты қалыптастыру арқылы жетуге болады.

Бұл мәселеге байланысты ел басымыз Н.Назарбаев: “Жаңа жағдайға сай біздің бәрімізді алаңдататын мәселе - білімді, кәсіби даярлығы бар адам тәрбиелеу ғана емес, қоғамдық өмірдің барлық саласында ұлттық және дүниежүзілік құндылықтарды қабылдауға қабілетті, рухани және әлеуметтік адамгершілік мүмкіндігі мол тұлғаны қалыптастыру болып табылады” деп атап көрсетті.

Осыған байланысты бұл күндері жалпы білім беретін мектептердегі тәрбие ісінің мазмұны Отандық және әлемдік өркениетті елдердегі психология, педагогика және физиология ғылымдарының жетістікте-рін пайдалана отырып жетілдірудің қажеттігі туындауда. Бұл бір жағынан, екінші жағынан, бүгінгі өскелең ұрпақтың бойындағы рухани құндылықтардың өнегелік нұсқаларын бір-біріне кіріктіре отырып игеруге бағыттай білу балалар тәрбиесінің мазмұнын, құрылысын және нысандарын одан ары жетілдіру-дің қажеттілігін туғызып отыр. Үшіншіден әрбір қоғамда болып тұратын формациялық өзгерістер өскелең ұрпақ тәрбиесінің мақсаты мен мазмұнын өзгертуді, тәрбиелік әдістемелік технологияларын жаңартып, толықтырып отыруды талап етеді. Бұл мәселенің шешімін табу, өсіп келе жатқан жеткіншек ұрпақты жан-жақты жетіліп, үйлесімді дамыған адамгершілік қадір-қасиеттері мол жеке тұлға етіп тәрбиелеуде берік тұғырлық негіз қалайды.

Қазіргі кезде елдегі әлеуметтік қайшылықтардың асқынуы кәмелетке толмаған жасөспірімдердің арасында қылмыстық істер жасауына жағдай туғызуда. Дөрекілік күйдегі бейресми жастар құрамдары саны өсуде, олардың өзгермелі теріс пиғылдары сана-сезімдері қаталдыққа, озбырлыққа, өтірікшілдікке, жеке басын ойлау бағдарламаларын мінездейді.

Мектептер мен отбасы жағдайларында кейбір жасөспірімдердің талап-тілектерімен келіспеу,

ой-пікір-лерімен санаспау, жеке-дара ерекшеліктері мен бейім қабілеттерін ескермеулеріне бұлар тарапынан қар-сылық туғызса, оларға ұсынылған идеялар мен мұраттардың күйреуі, табиғи түрде шиеленіске апарады.

Рухани жағынан кейбір жасөспірімдердің азуы және соның нәтижесінде өзімшілдік қатынасқа мойын бұрып, оларды енжарлыққа, өзіне және басқаға немқұрайлықпен қарауға, арақ-шарап, темекі, наша тарту және уытты сұйық заттарды иіскеу, қылмыстық істер жасауға дағдылана бастайды.

Екіншіден, жасөспірімге тән қасиет - өзіндік тәуелсіздік, дербестік, басқаға бағынышты болмау. Сол себептен, өзінің күш-қуатын, жеке басының мән-мағынасын түсінуге ұмтылыс жасайды. Оны ұғынуға мүмкіндіктерді мкетептегі оқу-тәрбие мен еңбек процесіне қатыстарынан байқалады. Себебі, девиантты мінез-құлықты балалар типтік ерекшеліктеріне байланысты тіршілік қиыншылықтарына кезігіп, оны жеңіп шығуға ішкі жай-күйі жол таба алмай әлеуметтік–педагогикалық тұрғыдан қорғалынбайды.Содан девиантты мінез-құлықты бала ешкімге керегім жоқ деген сезімге беріліп кінәны үлкендерге теліп айна-ласымен жан-жалдасуға, ұрыс-төбелеске бейімделеді. Қажеттіліктің орнын толықтырудың жолы – бос уақытын мақсатсыз пайдалану, мектеп тәртібін ұстамау, заң нормаларын бұзу, қылмыстық істер жасау.

Бүгінгі күннің өзектілік құндылығы, девиантты мінез–құлықты балаларға қол ұшын беріп, ішкі жан дүниесін түсіну, ынта–ықыласына, жалпы жеке ерекшеліктеріне орай өмірде өз орнын табуға көмектесу.

Жасөспірімдердің мінезіндегі ауытқушылықтың себептері мен факторларына тоқталып өтсек: дұрыс тәрбиеленбегендерінің себебінен қажетті білімдердің, біліктердің, дағдылардың жоқтығы, мінез-құлқын-дағы жағымсыз топтардың қалыптасқандығынан баланың, жеткіншектің өзін дұрыс ұстамайтындығынан туындайтын әлеуметтік-педагогикалық олқылықтар; жайсыз отбасылық өзара қарым-қатынастар, жағымсыз психологиялық ахуал, оқудағы жүйелі сәтсіздіктер, сынып ұжымдарындағы құрбылармен өзара қарым-қатынастың орындамағандығы, ата-аналарының, мұғалімдердің сыныптас жолдастарының дұрыс емес (әділетсіз, дөрекі, қатал) қатынастарынан туындайтын терең психологиялық жайсыздықтар;

психикалық және физикалық денсаулығы мен дамуы жағдайындағы ауытқушылықтар, жас ерекшелік дағдарыстарындағы, мінез акцентуациясы және басқа да физиологиялық, психоневрологиялық ерекше-ліктер себептері; ішкі және сыртқы белсенділігінің саналы көріністеріне, өзін-өзі көрсетуіне жағдай жасалмағандығынан, іс-әрекеттердің пайдалы түрлерімен айналыспайтығынан, жағымды және маңызды әлеуметтік, сондай-ақ, жеке өмірлік мақсаттары мен жоспарларының болмауы; қараусыз қалумен, қорша-ған ортаның кері ықпал етуімен және осының негізінде дамитын әлеуметтік-психологиялық дезадапта-циямен, әлеуметтік және жеке құндылықтарының жағымсыз түрде ауысуы және жағымсыз жайттар.

Жасөспірмдердің тұлғалық және әлеуметтік құзырлығын қалыптастыруда, жағымсыз мінез-құлық көріністері түзетуді олардың жағымды «Мен» бейнесін дамытудың, өзін-өзі құрметтеу сезімін, сындарлы ойлау қабілетін, әлеуметтік маңызды мақсаттарды қоя білу білігін және жауапты шешімдер қабылдай алуды дамытудан бастаған жөн.

Жасөспірім салауатты өмір салтын калыптастыра алуы үшін оған эмоциясын игере алуға, үйренуді, қақтығысты жеңе алуға үйрету қажет, сынды, өзін-өзі қорғауды, басқа адамдар тарапынан шыққан қысымға қарсылықты агрессиясыз қабылдау әдіс-тәсілдеріне баулуды, зиянды әдеттерге қарсы тұруға үйретуді, қабылдау тәсілдеріне баулуды, зиянды әдеттерге қарсы тұруға үйретуді, салауатты өмір сүруге және пайда болған мәселелерді әлеуметтік-жағымды құралдарымен шешеуге мүмкіндік беретін құндылықтармен қатар қалыптастыру қажет.

Белгілі психологтар (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодолев, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, М.М. Мұқанов, Ж.Н. Намазбаева т.б) зерттеулерінде жасөспірімдердің әлеуметтік және жеке даралық білімдері мен өмір тәжірибелерінде адамзат қоғамының жетістіктерін, рухани байлықтарын игеріп, мінез-құлқына, дүниетанымына қалыптастырып, күнделікті мінез-құлықтарын басқарып отыруға өз биліктері мен бостандықтарының алатын орны айқындалған [4].

Девиантты мінез–құлықтың жан–жақты қарастырылғанына қарамастан, бұл мәселе төңірегінде қазіргі кездегі девиантты мінез-құлықты жасөспірімдермен тәрбие жұмысын ұйымдастыру ерекшеліктері белгілеп көрсетілмеген.

Демек, бұл мәселенің шешімін табу, психологиялық-педагогикалық мүмкіндіктерін белгілеп беру тақырыбымыздың көкейкестілігін дәлелдейді.

Балалар мен отбасының мүшелеріне жүргізілетін психодиагностикалық, психокоррекциялық қызмет әдістерін негіздеп сараптайды және өңдейді.

Социумдағы әлеуметтік жағдайды зерттеп және оған болжам жасау арқылы отбасы мен балаларға әлеуметтік-педагогикалық нақты көмек формаларын және түрлерін ұсынады.

Баланың жан-жақты психологиялық дамуына жағдай жасау, оқу мен тәрбиеге теріс көзқарасты жою, салауатты өмір салтына оңды көзқарас қалыптастыру, бала тұлғасы дамуының бұзылу себептерін анықтап, алдын-ала сақтандыру шараларын жүргізу, үгіт-насихат жұмыстары арқылы педагогтар мен балалардың психологиялық, құқықтық біліктілігінің жоғары болуымен анықталады.

Профилактика – бұл жасөспірімдердің мінез-құлқындағы әртүрлі әлеуметтік ауытқуларға алып келетін негізгі себептер мен жағдайларды жою немесе нейтралдау, алдын алуға бағытталған мемлекеттік, қоғамддық, әлеуметтік-тәрбиелік шаралардың жиынтығы. Әлеуметтік педагогикада профилактиканың астарында ең алдымен ғылыми негізделген және келесілерге бағытталған өз уақытында қабылданған іс-әрекеттер түсіндіріледі:

– жеке балада немесе әлеуметтік тәуекел топқа кіретін кіретін жасөспірімдерде туындауы мүмкін физикалық, психологиялық немесе әлеуметтік мәдени жағдайлардың алдын алу;

– бала өмірі мен денсаулығының қалыпты деңгейін сақтау, қолдау және қорғау;

– балаға әлеуметтік маңызды мақсаттарға жетуге көмектесу және оның ішкі потенциалын ашу.

Профилактикалық шаралардың тиімділігі келесі құрамдастарды міндетті түрде қосқанда ғана болады:

– баланың өзіндегі, әлеуметтік және табиғи ортадағы дискомфорт көздерін түбегейлі жоюға және сонымен қатар кәмелетке толмағанға оның алдында пайда болатын мәселелерді шешу үшін қажетті тәжірибені алуға жағдай жасауға бағыттылық;

– баланы қойылған мақсаттарға жетуге немесе денсаулықты сақтауға көмектесетін жаңа дағдыларға үйрету;

– әлі пайда болмаған мәселелерді шешу, олардың пайда болуының алдын алу.

Профилактикалық технологияларда тұжырымдамалық жоспарда ең алдымен ақпараттық тұғыр көрсетіледі [5]. Ол жасөспірімнің мінез-құлқында әлеуметтік нормалардан ауытқушылық кәмелетке толмағандар оны білмегендіктен болатынына негізделеді. Осыдан, жұмыстың негізгі бағыты кәмелетке толмағандарды олардың құқықтары мен міндеттері туралы, әлеуметтік нормалардың аталған жастағы тобына орындауға мемлекет пен қоғамның қоятын талаптары туралы ақпараттандыру болу керек. Мұны бұқаралық ақпарат құралдары (баспа, радио, телевидение), кино, театр, көркем әдебиеттер және мәдени-еттің басқа да өндірістері арқылы, сонымен қатар жасөспірімнің құқықтық санасын қалыптастыру, оның сауаттылығын жоғарылату, оның қоғамдағы мінез-құлықтың моральдық-адамгершіліктік нормаларын игеруі мақсатымен әлеуметтік оқыту жүйесі арқылы іске асыруға болады.

Әлеуметтік-профилактикалық тұғыр басты мақсат ретінде түрлі жағымсыз құбылыстарды туғызатын себептер мен жағдайларды анықтауды, жоюды және нейтралдауды қарастырады. Бұл тұғырдың болмысы девиантты мінез-құлық себептерін жоюға немесе азайту үшін мемлекет, қоғам, нақты әлеуметтік-педаго-гикалық мекемелер өткізетін әлеуметтік-экономикалық, қоғамдық-саяси, ұйымдастырушылық, құқықтық және тәрбиелік шаралардың жүйесі болып табылады. Осылай, салдар туралы мақсатты ақпараттың, мысалы, есірткіні қолдану, жоқтығы оны қолданатын кәмелетке толмағандарды қылмыстық жауапкерші-лікке апарады, себебі барлығы дерлік сенімді, есірткі қолдану – бұл әркімнің жеке ісі, ал есірткілік және психотроптық заттарды қолдану туралы жаңа қабылданған заңға байланысты тіпті оларды қолдану үшін де қылмыстық жауапкершілікке тартылатынын білмегендіктен-ақ еліктіруге болады.

Девиантты мінез-құлықтың профилактикасының негізгі бағыттарының арасында ақпараттық және әлеуметтік-профилактикалық тұғырлармен қатар, ерекше орынды медико-биологиялық тұғыр алады. Оның болмысы әлеуметтік нормалардан мүмкін ауытқушылықты түрлі психикалық аномалиялармен зардап шегуші, яғни биологиялық деңгейдегі патологиялы адамдарға қатысты емдік-профилактикалық сипаттағы мақсатты шаралармен алдын алуда. Ақыл-есі дұрыс адам өзінің еріктік сапалары, моральдық нормалары мен құндылықтары көмегімен қылмыстық әрекеттерден сақтануға қабілетті екені белгілі [6]. Адамда психикалық даму мен денсаулығында патология болғанда ол өзінің психофизиологиялық ерекше-ліктерінің себебінен моральдық-құқықтық нормаларды бұзуы мүмкін. Субъектінің бұл жағдайы ақыл-есінің дұрыс еместігі ретінде қарастырылады. Жасөспірімде ойланбаған әрекеттер жасауға алып келуі мүмкін, психиканың патологиялық бұзылыстарын дер кезінде анықтаған өте маңызды. Ол медициналық емдеумен сәйкес, әлеуметтік педагог тарапынан қосымша белгілі бір тәрбиелік әсермен психиатрдың қарауынан өту керек.

Келесі тұғыр – девиантты мінез-құлықты жасөспірімнің тұлғалық сапаларын, әсіресе оның адамгерші-лік және еріктік тұлғалық сапаларын қалпына келтіру мен түзетуде түйінделетін әлеуметтік-педагогика-лық. «...Жоғары дәрежеде өзін-өзі реттеуші, өзін өзі қолдаушы, қалпына келтіруші және ары қарай жетіл-діруші жүйе», — деп академик И.П. Павлов адамды анықтайды. Саналы адам – азамат – бұл заң бұзуға ешқашан жол бермейтін және адамгершілік мақсат үшін өзінің құштарлықтарына ие болуға жоғары қабілетті адам.

Бостандықта болу – дамыған ерікке ие болуды білдіреді. Аморальдық әрекеттер, істер мен қылмыстар-ға жол беретін жасөспірімдер мен бозбалаларда қалыптасқан еріктік сапалар бекер жоқ емес. бұл дефекті-лер әдетте ерте мектеп жасында пайда болады және бекітілген соң, іс-әрекеттерде қандай да бір мөлшерде көрінетін мінездеменің теріс еріктік сипаттары ретінде көрінеді. Жасөспірімдердің мінездемесіндегі теріс еріктік сипаттары (жасөспірім заңбұзушыларды анкеталау нәтижелері бойынша): шешім қабылдай алмау-шылық, өмірге қабылданған шешімді орындауда тұрақтылықтың болмауы, инициативаның жоқтығы, тәуелсіздік пен өзіндік мінез-құлықтың қалыптаспауы, қырсықтық, төзімсіздік. Бұл сипаттамалардың болуы жасөспірімдер мен бозбалалардың қылмыс жасауы олардың еріктерінің әлсіздігімен шартталғанын дәлелдейді. Кез-келген туындаған кикілжіңдік жағдаят тіпті қысқа мерзімді теріс әсерлер мұндай жасөспі-рімдер үшін олар адамгершілік және құқықтық нормаларды бұзбай жеңе алмайтын кедергі болады.

Қытай мақалы айтады: «Тек дұрыс емес жол болады, бірақ тығырықты жағдай болмайды». Тәрбиеде шешімі жоқ жағдайлар жоқ, түзелмейтіндер жоқ, «толығымен бұзылған» деп саналатын кәмелетке толмағандар да жоқ. Қылмысты мінез-құлқында және рухани әлемінде күрделі дефектісі барлар жасайды, оның үстіне оларды жою – кейде ұзақ тырысуды қажет ететін күрделі міндет [7].

Бірақ, басқа ақылдылықпен сәйкес: «Өз ауруын жасыратынға дәрі жоқ», девиантты мінез-құлықты жасөспірімнің дефектілерін анықтау жеткілікті дәрежеде қиын. Кәмелетке толмағанның рухани әлемін, оның психологиясын білмеу тәрбиелік әсер етудің мүмкіндігін төмендетеді, қателіктерге алып келеді. К.Д. Ушинский «Педагогическая антропология» еңбегінде тәрбиеші «адам, өзінің барлық әлсіздіктері мен күштіліктері, оның күнделікті, ұсақ қажеттіліктері мен оның үлкен рухани қажеттіліктерімен қоса, расын-да қандай екенін білуге ұмтылуы тиіс...» деп жазады. Ол ең лас және ең ұлы істердің оятушы себептерін, барлық құштарлықтар мен барлық сипаттарды білу керек. Сонда ғана ол адамның табиғатының өзінде тәрбиелік әсер ету тәсілдерін, - ал бұл тәсілдер ауқымды, қолдана алатын жағдайда болады».

1 Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов. – М., 2007.

2 Касен Г.А., Абдуллаева П.Т. Социально-психологическое консультирование в школе: учебно-методическое пособие. – А., 2011.

3 Ақажанова А.Т. Девиантология: оқуқұралы. – А., 2009.

4 Баженов В.Г., Баженова В.П. психолого педагогическая диагностика и коррекция девиантного поведения школьников. - Тараз, 2003 г.

5 R. Dreikyrc B.Solz. Children: The Challenge: The Classic Work on Improving Parent-Child Relations .Ekaterinbyrk - 2011.

6 Девиантное поведение подростков: многообразие, опыт, трудности, поиск альтернатив: материалы Всеросийской научной конференции 5-6 июня 2000 г/ под.ред. Ю.А. Клейберга. – Тверь – 2009.
7 Степанов В.Г. Психология трудных школьников. - М.: Академия, 2004. - 389 с.

Резюме

Лиясова А.А. - магистр психологии, ст.преп. кафедры педагогики и образовательного менеджмента, Факультет философии и политологии, КазНУ им. аль-Фараби, lyiyasova_1980@mail.ru, **Жубаназарова Н.С.** - к.психол.н., доц. кафедры общей и прикладной психологии, Факультет философии и политологии, КазНУ им. аль-Фараби Zhubanazarova@mail.ru, **Ельшибаева К.Г.** - ст.преп. кафедры теоретической и практической психологии, КазГосЖенПУ

О психологических особенностей подростков с девиантным поведением

В данной статье исследуются личностные особенности подростков с девиантным поведением, являющимся в настоящее время распространенным феноменом. Говорится о трудностях в исследовании девиантного поведения у подростков. Рассматриваются различные аспекты данного вопроса. Выделяются проблемы, ведущие к девиантному поведению. Даются рекомендации по коррекции девиантного поведения.

Ключевые слова: личностный потенциал; девиантное поведения, коррекция

Summary

Liyasova A.A. - Master of psychology, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, faculty of Philosophy and Political Science, al-Farabi Kazakh National University; lyiyasova_1980@mail.ru, **Zhubanazarova N.S.** - The candidate of psychological Sciences, associate professor, faculty of Philosophy and Political Science, al-Farabi Kazakh National University; Zhubanazarova@mail.ru, **Elshibaeva K.G.** - Senior Lecturer, Department of Theoretical and Applied Psychology, KazGosZhenPU

On the psychological characteristics of adolescents with deviant behavior

This article examines personality traits of adolescents with deviant behavior, which is now common phenomenon. It is said about the difficulties in the study of deviant behavior among adolescents. The various aspects of this issue. Highlighted the problems that lead to deviant behavior. The recommendations on the correction of deviant behavior.

Keywords: personal potential, deviant behavior, correction

УДК 159.9:01

КЕҢЕС БЕРУДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘСЕР ЕТУ МЕХАНИЗМДЕРІ

М.С. Ибашова – *психология магистрі, Абай атындағы ҚазҰПУ, Психология ҒЗИ ғылыми жұмыстар жөніндегі инспектор*

Мақалада кеңес беру психологиясы жайлы қарастырылады. Сонымен қатар, психологиялық кеңес берудегі психотерапиялық факторлар, адамға адамның әсер етуіндегі психологиялық механизмдер және клиент мифология-сын құрайтын концепциялар жайлы айтылады.

Түйін сөздер: психологиялық кеңес беру, әсер ету механизмдері, жұғу, жұқтыру, иландыру, сендіру, еліктіру, «көмек көрсететін мифология»

Адам өмірінің қалтарысы көп. Бұралаң жолда кейбіреулер тығырыққа тіреліп, одан шығудың жолда-рын таппай жатады. Осындай сәтте кез келген жан психолог, психотерапевт, тағы басқа мамандардың қызметіне жүгінеді.

Бұл тұрғыда практикалық психологияның бір саласы “Психологиялық кеңес беру пәнінің” рөл зор.

Негізінен кеңес беру психологиясы психологиялық көмек көрсету үрдісін жүйелеп бейнелейтін білімнің бөлімі ретінде қарастырылады. Кеңес беру психологиясы көмек сұрап келушінің арнайы ұйымдасқан қарым-қатынас үрдісінің көмегімен өмірде кездесетін қиын жағдайлардан шығатын жаңа мүмкіндіктерді іздеуді қамтамасыз ететін қосымша психологиялық күш пен қабілетті белсенді етеді.

Психологиялық кеңес берудің теориялық негізін ең алдымен ойлау үрдісін зерттеуге арналған жұмыс-тардан іздеген дұрыс, себебі, ойлануға деген қажеттілік, жалпы алғанда, адам өмірінде жаңадан бір мақсат, жаңа жағдайлар, әрекеттің жаңа шарттары пайда болып, оған бұрынғы әрекет құралдары мен әдістері жеткіліксіз болған кезде туындайды. Өз бастауын мәселелі жағдайлардан алатын ақыл-ой әрекеті-нің көмегімен жаңа құралдарын және қажеттіліктерді қанағаттандырудың жаңа тәсілдерін құрастыруға болады. Міне, осындай ситуацияларды мәселелік деп атаймыз. Мұндай ситуацияларда психологиялық кеңес беруге деген қажеттілік

пайда болады.

Мәселелік ситуация деп адамның өмірде бір түсініксіз, белгісіз бір нәрселерге жолыққандығын айтамыз. Ойлау мәселелік ситуацияны адамның саналы түрде ұғына алатын міндеттеріне айналдырады, бұл мәселені талдаудан басталады. Міндеттерді шешу барысында ойлау үрдіс ретінде ерекше айқын көрінеді.

Енді қысқаша түрде ойлау үрдісінің сатыларына тоқталайық. Әдетте ойлауды зерттеуге арналған жұмыстарда 4 саты көрсетіледі:

1. Міндетті саналы түрде ұғыну;
2. Оның шарттарына алдын-ала бағдарлану;
3. Жорамалдарды ұсыну және таңдау;
4. Шешу /1/.

Көп жағдайда бірінші және екінші саты біріктіріліп міндеттерді табу және оны қалыптастыру сатысы ретінде де көрсетілуі мүмкін және де тағы бір саты – шешімді тексеру сатысы қосылуы мүмкін.

Психологиялық кеңес беруді үрдіс ретінде қарастыра отырып оның сатыларының көбіне ойлау үрдісін қайталайтынын байқаймыз:

1. Өзара түсіністікке қол жеткізу;
2. Мәліметтерді жинау, қалаулы нәтижені ұғыну кезеңі;
3. Альтернативті шешімдерді қарастыру;
4. Клиентпен өзара әрекет нәтижелерін талдау, жалпылау.

Кеңес берудің жалпы теориялық негізінің эмоцияны зерттеу сферасында жатқанына да күмән келтіруге болмайды. Клиент мәселесінің эмоциялық жағын да – оның мәселелік ситуациясын сезінуін де қарастыру өте маңызды.

Адамға кеңес беру үрдісіне қарама-қарсы позициядағы кеңес берушінің де қосатын эмоциялық үлесі өте маңызды. Яғни, эмпатия, жағдайды қосыла сезіну сияқты эмоциялық феноменнің болуы ескеріледі.

Келесі бір көзқарас бойынша мәселелік ситуация дағдарыстық ситуация ретінде қарастырылады. Бұл психологиялық әдебиетте мүмкіндіксіз ситуация, яғни объектінің өз өміріндегі мұқтаждықтарын – мотив, ұмтылыс, құндылықтарын жүзеге асыру мүмкіндігінің жоқтығына ұшырауы ретінде анықталады /2/. Дағдарыстық өмірлік ситуациялар стресс (дистрес), фрустрация, конфликт және кризис ұғымдары арқылы суреттеледі.

Адам психикасы – жекелеген психикалық функциялар немесе олардың механикалық түрдегі қосынды-сы емес, сондықтан да кеңес берушінің жалпы психологиялық заңдылықтар мен психолого-психотера-пиялық ғылым мен практиканың бағыттары туралы біріккен тұтас білімі болуы шарт. Психотерапия тиімділігі әдіс-тәсілге емес біріншіден, психотерапевттің тәжірибесі мен тұлғалық қасиеттеріне де байла-нысты болады, екіншіден, психотерапияның барлық түрлерінде мынандай факторлар әрекет етеді:

а) психотерапевт пен пациент арасында ерекше байланыстың орнауы;

ә) пациенттің өз мәселелерін психотерапевтпен талқылауынан кейін бастапқы сатыдағы қобалжуының төмендеуі;

б) танымдық сызба ойының кеңеюі;

в) психотерапевтпен қарым-қатынас нәтижесінде және алынған жаңа эмоциялар нәтижесінде пациент жүріс-тұрысының өзгеруі;

г) психотерапевт жүріс-тұрысының үлгілеріне деген әлеуметтік дағдыларды игеру;

д) айқын немесе жасырын түрдегі сенім немесе иландыру;

е) жаңа жүріс-тұрыс формаларына деген қатынас (Цаткин, 1992).

Мұнымен қоса кеңес беру және психотерапия салаларында кездесетін адамның адамға психологиялық әсер ету механизмдерін қарастыруға болады.

1. Жұғу және жұқтыру;
2. Иландыру;
3. Сендіру;
4. Еліктіру.

Бірінші нұсқа – жұқтыру – ерте кезден әсер етудің негізгі тәсілі ретінде қарастырылып келеді, мұнда үлкен бұқараны қызықтыруға болады, мысалы, діни экстремизм, бұқаралық психоз тәрізді құбылыстар осының айғағы.

Жұқтыру дегеніміз индивидтің түрлі психологиялық күйлерге деген еріксіз, санасыз түрде берілуге дайындығы. Ол қандай да бір ақпартты немесе жүріс-тұрыс үлгілерін саналы түрде қабылау арқылы емес, белгілі бір эмоциялық күйлердің берілуі арқылы жүреді. Мұндай эмоциялық күй адамдар көп жиналатын жерлерде орын алатындықтан, қатынас жасап тұрған адамдар арасындағы эмоциялық әсер күшейеді. Индивид мұнда ұйымдасқан қысымды сезбейді, бірақ санасыз түрде біреудің жүріс-тұрыс үлгілерін меңгереді. Біздің ойымызша жұқтыру феномені екі адам арақатынасында да мысалы, клиент пен кеңес беруші арасында да жүруі мүмкін (мысалы, эмпатиялық тыңдау жағдайында).

Иландыру дегеніміз мақсатқа бағытталған, дәлелденген түрдегі бір адамның басқа адамға немесе топқа әсер етуі. Иландыру кезінде ақпаратты беру үрдісі жүреді. Иландыру феномені, суггестия –әлеумет-тік психологиялық құбылыс ретіндегі терең мәнге ие, сондықтан ерекше құбылыс –“әлеуметтік суггес-тия” туралы айтуға болады /3/.

Жұқтыру мен иландыру арасында мынадай айырмашылықтар бар.

Жұқтыру кезінде ортақ психологиялық күйді барлық адамдар бастан кешіреді. Иландыруда бірдей эмоцияларды сезіну болмайды. Сондықтан иландыру – жекелік түрдегі бір адамның басқаға деген белсен-ді әсер етуі. Иландыру вербальды сипатта болады. Жұқтыру кезінде сөзбен қоса басқа құралдарда (ритмдер) қолданылады.

Иландыру сендіруден де бөлек болып келеді. В.М. Бехтеревтің айтуынша иландыру тікелей түрде дәлелге, логикаға сүйенбей белгілі бір психологиялық күйді тудырады. Сендіру болса логикалық негіз-делген ақпаратты беру арқылы адамның келісіміне сүйенеді. Иландыруда келісім емес мәліметтің дайын түрде қабылдануы көзделінеді, сендіру кезінде мәліметті қабылдаушы адам өзі шешімге келуі керек.

Сендіру – ақыл-ойға негізделсе, иландыру – эмоциялық еріктік әсер етуге негізделеді. Еліктеу кезінде басқа адамның жүріс-тұрысын немесе бұқаралық психологиялық күйді, қарапайым түрде емес, демонстрацияланған жүріс-тұрыс үлгілерін индивид қайталайды. Еліктеудің бірнеше түрі бар:

- логикалық және логикадан тыс;
- ішкі және сыртқы;
- сән-еліктеу және дәстүр-еліктеу;
- бір әлеуметтік класс ішіндегі еліктеу және бір кластың басқасына еліктеуі /4/.

Психологиялық кеңес беру үрдісінде барлық әсер ету түрлері кездеседі. Мысалы, кеңес берудің бірінші сатысында эмоциялық жұқтыру механизмі, екінші және үшінші сатыларында – иландыру, сендіру және еліктеу механизмдері кездеседі. Осы механизмдер әсерімен танымдық сызба репертуарының кеңеюі, жүріс-тұрыстың өзгеруі, дағдыларды үйрену феномендері пайда болады. Бірақ айта кететін жағдай кеңес беру кезінде психологтың әсер етуі біркелкі, қалыпты жүре бермейді, себебі клиент кеңес берушіге өзіндік қалыптасқан көзқарастарымен, өз пікірлерімен келеді.

Кеңес беруші-терапевт өз жұмысында өзінің психотерапиялық концепциясын клиентке ұсыну мәселе-сіне кездеседі, мұнда терапевт пен клиентке таныс, бір “мифологиялық” ұғымдар енгізіледі. “Психотера-пиялық аңыз” термині батыстық психологияда бұрыннан кездеседі. Аңыз ретінде арнайы клиент үшін қалыптастырылған мәселенің мәні мен одан шығу үрдісін түсіндіретін психологиялық білімдер қарасты-рылады. Практикалық түрде, барлық клиент емдеу бітісімен терапевттің оған ұсынған психотерапиялық теориясын өздері меңгереді /5, 10б/.

Егер клиент “tabula rasa” (таза тақтай) түрінде болса бәрі өте жеңіл әрі оңай болар еді. Бірақ іс жүзінде клиент кеңес беруші психотерапевтке өз “мифологиясымен” келеді. Оның өзіне қойған диагнозы ғана емес көп жағдайда өз күйзелісінің интраконцепциясы мен одан құтылу формаларын да өздері ойлап келеді.

Қазіргі уақыттағы клиент мифологиясын құрайтын концепцияларды жіктеп көрейік: Ресей бойынша кем дегенде негізгі “көмек көрсететін мифология” саны жетеу:

- тұрмыстық;
- философиялық;
- діни;
- оккульттық;
- медициналық;
- психологиялық;
- псевдоғылыми

Әрбір интроконцепцияны (яғни миф, аңыз) тұрақты сипаттамалардың көмегімен суреттеуге болады. Бұл сипаттар жалпы алғанда екеу: біріншіден, бұл клиенттің "маған не болып жүр?" деген сұрағына жауабы, оның күйзеліс табиғаты туралы түсінігі; екіншіден, күйзелістен құтқаратын, айығуға жол сілтейтін субъектінің кім екендігі.

Әр мифті қысқаша түрде сипаттап өтейік: Тұрмыстық аңыз. Қажеттілікті суреттеу мынадай фразалар арқылы болады: "Маған кеңес керек..." немесе "маған ағымнан жарылып, бәрін айту керек...". Қажеттілік-ті қанағаттандыратын субъект ретінде клиенттің бағдарына немесе жағдайға сәйкес кез-келген адам болуы мүмкін: дос, ақылды көрші, ата-ана, жар, кей кезде кездескен жолаушы.

Философиялық аңыз кезінде қажеттілік: "Мен өмірде бір нәрселерді түсінбеймін..., түсіндіруді қажет етемін...". Клиенттің бағдары материалистік, рационалды болса, субъект ретінде ғалым немесе субъект мәніне ие объектілер – журнал, кітап, яғни тіл, символдармен көрсетілген философиялық білімдер болады. Идеалистік эмоциялық бағдардағы клиент үшін субъект – оқытушы, мұғалім, ұстаз болады. Яғни батыстық және шығыстық аңыздар.

Діни аңыз: "Мен сенуге мұқтажбын... мені құдай жазалауда... құдай ғана көмектеседі..." деген құрылымдар кездеседі. Субъект дара түрде (мешіт, шіркеу қызметкері) немесе ұжымдық түрде (діни қауымдастық) болады.

Оккульттық (мистикалық аңыз): тілдік түсініктер былай болуы мүмкін: "Маған көз өтті... мені дуалады...". Осы "Көз өтуден" емдейтін адам сиқыршы, емші, көріпкел және т.б. болуы мүмкін. Клиент өзін "Мен аурумын..." деп сендіріп дәрігерді немесе емшілерді талап етеді.

Психологиялық аңыз, мұнда қажеттіліктер мынандай мысалда болады: "Менде психологиялық мәселе" осы мәселені шешетін психолог керек деген сияқты конструкцияда кездеседі.

Псевдоғылыми аңыз бұған парапсихология мен астрология кіреді. Адам өз күйзелістерін псевдоғылы-ми терминдермен түсіндіреді: "бүгін жұлдыздардың жәй тұрысы ыңғайсыз..." "Марс айға кіріп кетті" деген сияқты.

Клиенттердің интроконцепциялары жалғыз, жеке түрде кездесе бермейді, көбіне бір-бірімен қосылып келеді.

Адамның даралық қасиеттері де әлем суретінің қалыптасуына, сенім мен құндылықтар жүйесінің қалыптасуына әсер етеді /6, 34-б/. Бұл жеке тұлғаның тәжірибесі мен жеке тарихының нәтижесі болып табылады.

Адам өзі қиналған кезде тікелей көмек көрсеткен жанға қатты сенеді де, психолог-кеңес берушіні іздеп жүрмейді. Себебі, оның жан күйзелісінен шығар жол туралы ойы қалыптасады. Бұдан шығар қорытынды, егер психологиялық кеңес беру жақсы сұранысқа ие болғысы келсе, әлеуметтік өмірде де даралық тәжірибеде де қалыптасуы керек.

1 Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. - М., 1995.
2 Василюк Ф.Е. Психология переживания. - М., 1984.
3 Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное консультирование. - М., 1994.
4 Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1988.
5 Огинская М.М., Розин М.В. Мифы психотерапии и их функции // вопр.психологии. 1991.
6 Пуселик Ф., Люс Б. Магия нейролингвистического программирования. - СПб., 1995.

Резюме

Ибашова М.С. – *магистр психологии, КазНПУ имени Абая. Научный сотрудник НИИ Психологии*

Консультирование и психологические механизмы влияния

В статье говорится о психологическом консультировании. Наряду с этим, рассматриваются вопросы психотерапевтических факторов при психоконсультировании, механизмы психологического воздействия на человека, а также

говорится о концепциях являющихся основой клиент мифологии.

Ключевые слова: психологическое консультирование, механизмы воздействия, убеждение, внушение, привлечение, «мифология оказания помощи»

Summary

Ibashova M.S - master of psychology, Abai KazNPU named after Abay. Researcher. Psychology SRI

Counseling and psychological mechanisms of influence

The article refers to psychological counseling. At the same time, the issues of psychotherapeutic factors in psihokonsultirovanii, mechanisms of psychological effects on humans, but also refers to the c oncept is the basis for the mythology of the client.

Keywords: psychological counseling, mechanisms of action, conviction, suggestion, attraction, «Mythology aid»

УДК 159.9:316.35

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

Т.Ш. Исабекова – ***инспектор НИИ Психологии КазНПУ им. Абая***

В данной статье говорится о психологической подготовке будущих педагогов к педагогическому общению. Ав-тор указывает на важность коммуникативного компонента в педагогической профессии. Также отмечена необходи-мость постоянного профессионального самовоспитания в целях самосоврешенствования личности как профессионала.

Ключевые слова**: педагогическое общение, психологическая готовность, будущий педагог, коммуникативный компонент, самовоспитание, взаимодействие**

В настоящее время в системе образования нашей страны происходят большие перемены: осуществляется переход от стандартизированной, единообразной системы к более гибкой, демократической. Учебные заведения получают большую самостоятельность в выборе содержания и методов обучения, в решении различных организационных вопросов; появляются новые концепции обучения и воспитания; в практику преподавания активно внедряется личностно-ориентированное общение, предполагающее понимание учителем личности воспитуемого, его субъектности и индивидуальности и нацеленное на развитие у учащихся способностей, креативности, рефлексии.

Сегодня учителя необходимо специально готовить к работе в новых условиях, развивать его коммуникативные способности, без чего невозможна гуманизация и демократизация современной школы. Практика, между тем, показывает, что традиционное обучение не обеспечивает в должной мере решения этой задачи.

Социальная значимость для общества профессии педагога делает необходимым ее всестороннее изучение с целью дальнейшего совершенствования процессов обучения и воспитания, профессионально-го становления будущего педагога как высококомпетентного профессионала, обладающего специфиче-скими педагогическими способностями, оптимальными возможностями обучать и воспитывать учащихся не только в обычных, но и в экстремальных условиях жизнедеятельности.

В настоящее время существуют реальные предпосылки для разработки и формирования образовательной политики, направленной на создание, апробацию и совершенствование системы развивающего образования (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, А.Б. Орлов, В.И. Слободчиков), где важнейшую роль должно играть личностно-ориентированное оптимальное педагогическое общение (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Рассматривая **педагогическую профессию** как сложную и многогранную, известные психологи (В.В. Давыдов, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, И.С Якиманская и др.) указывают на важность ее **коммуникативного компонента**, на умение педагога устанавливать психологически целесообразные взаимоотношения с детьми [2, 4, 5, 6, 7].

Понятие общения является сложным и многогранным. Так, М.И. Лисина [8] характеризует общение как взаимодействие участвующих в этом процессе людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата. Предметом общения она считает другого человека, выделяет его познавательные, деловые и личностные мотивы.

Б.Ф. Ломов дает такое определение общения: «Это специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми, в процессе которой осуществляется взаимный обмен деятельностями, их способами и результатами, представлениями, идеями, установками, интересами, чувствами и т.д.».

Так, А.К. Маркова [5] во взаимодействии людей в профессиональной общности (класс, школа, лицей, гимназия, вуз) выделяет ряд характеристик интеракции: не зависящие от субъекта общения объективные характеристики взаимодействия, восприятие людьми друг друга в педагогическом общении, само общение членов профессиональной общности и их совместная деятельность, психологические качества группы как субъекта педагогической деятельности и общения, и, наконец, психологические качества, необходимые человеку для включения в профессиональную общность.

Взаимоотношения учителя с коллегами, родителями и детьми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность педагогического такта, который есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка действия, и способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим. Тактика поведения учителя в любом случае состоит в том, чтобы, предвидя его последствия, выбрать соответствующие стиль и тон, время и место педагогического действия, а также провести своевременную их корректировку.

Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастают доверительные отношения между учителями и учащимися. Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важны особая внимательность и справедливость.

Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности. В.А. Сухомлинский писал: «Справедливость - это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости - вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка» [9].

Понятие педагогического общения неразрывно связано с понятием профессиональное самовоспитание и е его роль в становлении личности учителя огромна.

Утверждение К.Д. Ушинского [7] о том, что учитель живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Не менее актуальна сегодня и мысль о необходимости постоянного совершенствования учителя путем неустанной работы над собой. Сама жизнь поставила на повестку дня проблему непрерывного педагогического образования. А.Дистервег писал, имея в виду учителя: «Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» [10].

В современной психолого-педагогической литературе рассматривается ряд методов обучения педагогическому общению и формирования коммуникативных способностей учителя. Так, Л.А. Петровская [11], анализируя крупнейшие теоретические системы обучения общению в зарубежной психологии, отмечает, что в них есть сочетание схем, объясняющих психологическую природу личности или социальных групп с разработкой принципов активного вмешательства, воздействия на личность или группу путем применения социально-психологического тренинга. В самом широком смысле под социально-психологическим тренингом (СПТ) Л.А. Петровская понимает «своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей их коррекции».

Многие психологи и педагоги достаточно успешно применяли активные методы интенсивного обучения общению: И.Д. Багаева, Ю.Н. Емельянов, Г.А. Ковалев, Е.С. Кузьмин и др.; Ю.Н. Кулюткиным и Н.Е. Сальниковой был апробирован игровой метод обучения общению, предложены различные игровые ситуации и коммуникативные задачи.

В исследованиях школы Я.Л. Коломинского [7] дается определение понятия социально-психологической готовности учителя к профессиональной деятельности как понимание важности совместного труда, знания и умения его организации, что способствует положительному отношению к тем или иным формам сотрудничества, интересу к совместной работе и эмоциональному удовлетворению от ее результатов.

Социально-психологическая готовность включает в себя и определенные практические умения и навыки коммуникативного характера (например, умение в соответствующей форме предложить помощь тому, кто в ней нуждается, умение правильно представить результаты своей деятельности товарищам по работе и дать адекватную оценку их труда, навыки решения спорных вопросов и т.д.).

Наконец, социально-психологическая готовность - это и определенная наблюдательность, сформированность чувства сопричастности ко всему, что происходит в группе, осознание себя и других как единой общности, как «мы».

В структуре психологической готовности к педагогическому общению ученые выделяют различные компоненты:

1) склонность к педагогической профессии;

2) характер мотивов деятельности;

3) установку личности на определенный характер деятельности;

4) степень контактности, общительности педагога.

Кроме указанных особенностей, в структуре психологической готовности к педагогическому общению некоторые исследователи выделяют две стороны: временную и длительную.

Временная психологическая готовность к педагогическому общению - это настроенность педагога на предстоящее общение. Она зависит от творческого самочувствия учителя, его настроения и эмоционального состояния. Длительная готовность учителя к педагогическому общению - устойчивое и осознанное желание стать педагогом, овладеть этой профессией. Для успешной педагогической деятельности необходимо развивать оба эти вида.

В проанализированных выше исследованиях, посвященных изучению психологической готовности к педагогическому общению, сама готовность рассматривается как сложное явление, включающее в себя многообразные характеристики личности: от убеждений и мотивов до эмоционально-волевых качеств и обучаемости. Сама психологическая готовность к педагогическому общению чаще всего рассматривается как состояние личности, что подчеркивает ее процессуальность, динамичность и наличие в ее структуре временных характеристик.

Мы рассматриваем психологическую готовность к педагогическому общению как своеобразное психологическое образование, структурно оформленное, т.е. имеющее определенные компоненты, наделенные наборами различных показателей. Понимаемая таким образом психологическая готовность к педагогическому общению может характеризоваться уровневыми репрезентациями, поскольку она поддается различным влияниям как социума, так и самого индивида, т.е. обладает способностью развития и совершенствования.

Таким образом, будущему учителю в целях самосовершенствования и подготовки к педагогической деятельности необходимо постоянно заниматься профессиональным самовоспитанием, которое предполагает сознательную работу по развитию своей личности как профессионала: адаптирование своих индивидуально неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности.

1 Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Академия / Смысл, 2007. – 528 с.

2 Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении" - М.: Педагогика, 1972 - б. 423.

3 Орлов А.Б. Личность и сущность человека; внешнее и внутреннее в человеке // Вопр. психологии.— 1995.— №2.

4 Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32с.

5 Маркова А.К. Психология профессионализма - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996 -308 с.

6 Митина Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности. – М.: МПСИ, 2002. – 400с.

7 Коломинский Я.Л. "Психология взаимоотношении в малых группах прб. Пос. 2-е изд. Доп. Минск тетрасистем 2000 б 432

8 Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб: Питер, 2009. – 320с.

9 Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - Киев, 1969. - С. 83.

10 Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1956. - С. 74.

11 Петровская Л.А. "К вопросу о природе конфликтной компетентности". Вестник МГУ "Психология", №4, 1997 15.

Түйіндеме

Исабекова Т.Ш. – Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ ғылыми жұмыстарының инспекторы

Болашақ мамандардың педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық дайындығы

Бұл мақалада болашақ педагогтардың педагогикалық қарым-қатынасқа деген психологиялық дайындығы туралы баяндалады. Автор педагогикалық мамандықтағы коммуникативтік компоненттің маңыздылығын көрсетеді. Сонымен қатар тұлғаның білікті маман ретінде өзін-өзі жетілдіру мақсатында үнемі кәсіби тұрғыда өзін-өзі тәрбие-леумен айналысудың қажеттілігі жайында да айтылады.

Түйін сөздер: **педагогикалық қарым-қатынас, психологиялық дайындық, болашақ педагог, коммуникативтік компонент, өзін-өзі тәрбиелеу, өзара әрекеттестік**

Summary

Isabekova T.Sh. - Kazakh National Pedagogical University named after Abai. Scientific Research Institute of Psychology

Psychological readiness of future teachers to pedagogical dialogue

This article refers to the psychological preparation of future teachers for pedagogical dialogue. The author points out the importance of the communicative component in the teaching profession . Also noted the need for continuous professional self in order samosovreshenstvovaniya identity as a professional.

Keywords: pedagogical communication, psychological readiness, future teacher, communicative component, self-education, interaction

УДК 159.9

ПРОЯВЛЕНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

А.Ж. Кульназарова – *доцент кафедры «Журналистики и Международных Отношений»*
Университет Международного Бизнеса

В статье рассматриваются проблемы эмоционального выгорания педагогов.Стрессогенная природа заложена уже в самой трудовой деятельности педагога. Известно большое количество объективных и субъективных эмоциогенных факторов, которые оказывают негативное воздействие на труд педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. Педагогам свойствен синдром «эмоционального выгорания» по роду своей деятельности, вовлеченным в долговременное эмоционально напряженное общение с людьми различных возрастов, социального положения и статуса, подростками, их родителями и администрацией учебных заведений.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, стресс, нервное перенапряжение, эмпатия, рефлексия, Я-концепция

Профессия Педагога - одна из древнейших. В ней аккумулирован тысячелетний опыт преемственности поколений. По сути, педагог – это связующее звено между поколениями, носитель общественно-истори-ческого опыта. В меняющемся мире профессий, общее количество которых насчитывает несколько десятков тысяч, профессия Педагога остается неизменной… [1, с. 89].

Главное отличие профессии педагога от других профессий типа «человек-человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования ее духовного мира.

Основное содержание педагогической профессии составляют взаимоотношения с людьми. Деятель-ность других представителей профессий типа «человек-человек» также требует взаимодействия с людьми, но здесь это связано с тем, чтобы наилучшим образом понять и удовлетворить запросы человека. В профессии же педагога ведущая задача - понять общественные цели и направить усилия других людей на их достижение.

Так как педагог и преобразует и управляет одновременно, от него требуется много сил и энергии. Поэтому профессия педагога относится к группе профессий повышенного риска по частоте нарушений здоровья. В настоящее время большое внимание уделяется формированию здоровой среды в системе образования. Детям и молодежи прививаются навыки ответственного поведения в отношении собственного здоровья, для них создается комфортная, психологически благоприятная среда. Но в образовательном процессе участвуют несколько сторон. Не только обучающиеся, но и педагоги.

Сейчас много говорится о проблеме «эмоционального выгорания» педагогов, а также о различных мерах профилактики и борьбы с ней.

Стрессогенная природа заложена уже в самой трудовой деятельности педагога. Известно большое количество объективных и субъективных эмоциогенных факторов, которые оказывают негативное воздействие на труд педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. Педагогам свойствен синдром «эмоционального выгорания» по роду своей деятельности, вовлеченным в долговре-менное эмоционально напряженное общение с людьми различных возрастов, социального положения и статуса, подростками, их родителями и администрацией учебных заведений. Учитывая последние данные, под влиянием данного синдрома оказывается почти каждый педагог (около 90% преподавате-лей). Данное явление связано с тем, что профессиональный труд педагога характеризуется очень высокой эмоциональной загруженностью. Нагрузка учителя по степени напряженности сегодня в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций [2].

В настоящее время деятельность педагога буквально насыщена факторами, вызывающими профессио-нальное выгорание: слишком большое количество встреч, социальных контактов за

рабочий день, очень высокая ответственность, необходимость быть все время в «форме». В современных условиях пропаган-дируется образ социально успешного человека, это образ человека, который уверен в себе, самостоятелен и решителен, который достигает поставленный целей и карьерных успехов. Педагог также должен стремиться в своей деятельности к наилучшему решению поставленных перед ним задач независимо от влияющих на него негативных факторов, уметь сохранить самообладание, быть примером для своих студентов, воспитанников в личностном плане, нести ответственность за сохранение физического и психического здоровья своих воспитанников. По этой причине многие пытаются соответствовать критериям этого образа, с целью быть востребованными в обществе. Но для соответствия имиджу, преподаватель должен обладать особыми внутренними ресурсами. Плата за такую ответственность высока - эмоциональное истощение профессионала и нервное перенапряжение [2, с. 82].

Помимо этого, профессия педагога в современном обществе вытесняется в сферу малооплачиваемых, занимая нишу экономически малопрестижных профессий. Также в сфере образования достаточно ярко выражена тенденция старения кадров. По данным исследования Е.П. Ильина, для преподавателей, стаж работы которых более 20 лет характерно резкое снижение всех показателей эмоциональной устойчиво-сти, это свидетельствует о том, что через 20 лет работы у подавляющего числа педагогов наступают «педагогические кризисы», «истощение», «профессиональное выгорание». При увеличении стажа работы и соответственно возраста педагогов, увеличении профессиональной нагрузки в любом случае происхо-дит накопление усталости, возрастает уровень тревожных переживаний, ухудшается настроение, возника-ют вегето-сосудистые расстройства и поведенческие срывы. Психологическое, физическое и социальное здоровье педагога, в результате этого, подвергается серьезной опасности.

Результаты проведенных современными учеными исследований показывают, что: 62% педагогов - постоянно испытывают психологический дискомфорт при исполнении профессиональных обязанностей; 85% - подвержены устойчивым стрессам; 33% - страдают заболеваниями нервной системы; 85% женщин-учителей считают, что их профессиональная деятельность неудовлетворительно влияет на семейные отношения [3].

Объединяя данные исследований в этой области, можно более подробно остановиться на двух группах факторов, которые оказывают влияние на появление синдрома эмоционального выгорания у педагогов образовательных учреждений.

К внешним факторам, которые вызывают выгорание, можно отнести:

- особенности профессиональной деятельности педагога (необходимость сопереживания, сочувствия, нравственная ответственность за здоровье и жизнь студентов, стаж работы);

- организационный фактор: большая загруженность рабочей недели; низкая оплата труда; эмоциональ-но тяжелый характер работы; служебные неприятности; неудовлетворенность работой: отсутствие ярко выраженной связи между процессом обучения и получаемым результатом, несоответствие результатов затраченным силам. Атмосфера конфликтности по вертикали и горизонтали: однополый состав коллекти-ва, присутствие напряженности в педагогическом коллективе, раздражающая обстановка подталкивает одних растрачивать эмоции, а других искать способы воздержания от проявления своих психических ресурсов.

К внутренним факторам можно отнести:

- коммуникативный фактор: недостаток коммуникативных навыков и умения выходить из сложных ситуаций общения со студентами, родителями, администрацией; неспособность регулировать собствен-ные эмоциональные ситуации;

- личностный и ролевой фактор (индивидуальный): серьезные заболевания и/или потеря близких, затруднения в материальном плане, личностная неустроенность, ухудшение взаимоотношений между супругов, отсутствие нормальных жилищных условий, отсутствие внимания, которое уделяется домочад-цами. Недовольство собственной самореализацией в определенных жизненных и профессиональных ситуациях [4].

Как будет развиваться синдром - процесс очень индивидуальный, но, по мнению Н.Е.

Водопьяновой, выгорание заразно, оно подобно инфекции. Педагоги, уже находящиеся под влиянием данного процесса, быстро могут обратить целую группу в собрание «выгоревших». Можно выделить самые главные стадии синдрома профессионального выгорания у педагогов (согласно К.Маслач) [1, с. 111]:

- на первой начальной стадии у педагогов появляютсянекоторые сбои на уровне выполнения функций в произвольном поведении: забывание каких-то моментов (например, задокументирована ли нужная запись, задавался ли студентуподготовленный вопрос, что он ответил на поставленный вопрос, сбои в выполнении каких-либо двигательных действий и т.д.). По причине боязни ошибиться, это сопровождает-ся повышенным контролем и, на фоне ощущения нервно-психической напряженности, повторяющейся проверкой выполнения рабочих действий.

- на второй стадии наблюдается понижение интереса к работе, коммуникативной потребности (в том числе, и дома, с друзьями): «не хочется ни с кем видеться», «в четверг ощущение, что уже пятница», «неделя длится нескончаемо», возрастание апатии в конце недели, появление устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели; головные боли по вечерам; «сон мертвый без сновидений», учащение случаев простудных заболеваний); повышенная нервозность (любая мелочь начинает раздражать); возникают разногласия с коллегами, в своем окружении начинает негативно отзываться о некоторых из коллег; неприязнь начинает все чаще выражаться в их присутствии - поначалу это с трудом сдерживаемое раздражение, а затем и вспышки гнева;

- третья стадия - собственно личностное выгорание. Присуща полная утрата интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие, отупение, отсутствие желания встречаться с людьми и общаться с ними, ощущение постоянного бессилия. Человек по привычке еще может выглядеть внешне респекта-бельным, но глаза теряют блеск интереса к чему бы то ни было.

Из всего вышеперечисленного, можно выделить, что синдром эмоционального выгорания, который описан эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстранен-ностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает влияние и на природу профессиональных взаимоотношений преподавателя и студента. Наряду с этим, прослеживаются факты потери интереса к студенту как к личности, непризнание его таким, каким он является. Большое число педагогов замечают у себя наличие психических состояний, которые приводят к ослаблению профессио-нальной деятельности (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость). При снижении психического тонуса также снижается уровень качества учебно-воспитатель-ного процесса и разрушение интереса к собственной деятельности, которая превращается для преподава-теля в тяжелую трудовую обязанность. Известно, что у педагогов с авторитарным стилем преподавания студенты болеют чаще. Причина этого имеет природу психосоматическую: утомленный психологиче-ским давлением, со стороны педагога, организм заболевает, предоставляя тем самым возможность студенту сделать перерыв, передохнуть.

Рассматривая синдром эмоционального выгорания педагога, можно указать проявления вышеназван-ных компонентов и их влияние на личность учащегося:

- эмоциональное истощение. Эмоциональность педагога - базисный фактор взаимодействия и воздей-ствия в образовательном процессе; она мобилизует учащихся, подталкивает их к действиям, стимулирует их интеллектуальную активность. Учитывая это, студенты «выгоревшего» педагога будут сталкиваться с различными трудностями в формировании опыта эмоционального реагирования. Поскольку эмпатия - это аффективное «понимание» другого человека, такие студенты не смогут правильно отреагировать на проблемы других людей или осознать, как они будут восприняты партнерами по общению. Для воспитанников «выгоревшего» преподавателя присуща затрудненность в развитии рефлексии и эмпатии, что непременно приведет к низкому уровню развития навыков общения в дальнейшем.

В роли регуляторов познавательной деятельности выступают эмоции. Вследствие этого у студентов с пониженным уровнем развития навыков эмоционального реагирования обязательно будет страдать процесс приема и трансляции учебного материала. Поэтому у студентов

развивается негативное восприя-тие себя со стороны преподавателя, что в свою очередь делает затруднительным формирование адекватной оценки самого себя и провоцирует нарушения нормативного поведения. Негативное оценива-ние или недооцененность педагогом результатов работы студента в итоге приводит к снижению мотивации учебной деятельности.

- деперсонализация – циничное, отрицательное, негативное отношение к человеку, либо безразличное восприятие его, формируется как защита от подавляющих эмоциональных состояний из-за обращения со студентом как с объектом профессионального воздействия. У «выгоревшего» педагога ярко выражено преобладание негативных оценок в восприятии своих студентов [5, с. 74].

Также выделяется особенность «выгоревшего» педагога - слабая мотивация эмоциональногоотклика в работе. Специалист сферы «человек - человек» не считает важным или по какой-то причине не заинтере-сован проявлять сопереживание и соучастие субъекту своей деятельности. «Выгоревший» педагог имеет цель сократить или облегчить те свои обязанности, требующие эмоциональных затрат. Появляется полная или частичная потеря интереса к студенту. Он осознается как предмет неодушевленный, как объект для манипуляций. Преподаватель, страдающий синдромом «выгорания», старается заменить субъект-субъектное взаимодействие с обучающимся на субъект-объектное [2].

- редукция профессиональных достижений характеризуется переживанием неуспешности и некомпе-тентности собственной деятельности, т.е. для «выгоревшего» педагога характерна заниженная профес-сиональная самооценка. Преподаватели с низкой самооценкой не могут адекватно воспринимать себя и окружающих, их преследует чувство повышенной тревожности, что оказывает негативное влияние на педагогическом процессе. Внезапные нестандартные ситуации приводят педагога к неадекватным оценкам воспитанников, вызывают возникновение у него таких черт личности, как пассивность, отсут-ствие инициативности, чувство собственной профессиональной непригодности. Негативная «Я – концеп-ция», низкая самооценка, неуверенность в себе, постоянная напряжённость эмоциональной сферы, особенно явные у молодых педагогов, преобладают у большинства современных педагогов. По этой причине, главным условием здоровья обучающихся является психологическое здоровье педагога[6, с. 75].

Таким образом, педагоги очень часто сталкиваются с проблемой профессионального выгорания. Среди факторов, которые приводят к профессиональной деформации можно выделить следующие:

- профессия педагога относится к числу публичных профессий, то есть, педагог каждый день вынужден общаться с очень большим числом людей (студентов, коллег), что требует особых усилий и вызывает эмоциональное перенапряжение, приводящее к «выгоранию».

- работа педагога связана с сильной физической и эмоциональной нагрузкой, с несогласованностью мыслей и чувств, отчаянием и сомнениями, что может привести к эмоциональному истощению ресурсов и как следствие к возникновению стрессовых состояний.

- в большинстве случаев педагоги не испытывают чувство удовлетворения от своей деятельности: им кажется, что невзирая на проделанные усилия студенты, с которыми они работают, владеют необходи-мым материалом недостаточно хорошо. И как следствие – высокий уровень социальной дезадаптации у преподавателей: повышенная тревожность, неуверенность в себе, эмоциональная неустойчивость и т.д.

- педагогам необходимо постоянно повышать свой профессионализм, быть в курсе инновационных технологий, чтобы подходить под критерии, заявленные аттестационными требованиями, что, в свой черед, ведет к физической и интеллектуальной перегруженности [7].

Подводя итоги по теоретическому анализу проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов, можно сделать следующие выводы:

В настоящее время деятельность педагога буквально насыщена факторами, вызывающими профессио-нальное выгорание: слишком большое количество встреч, социальных контактов за рабочий день, очень высокая ответственность, необходимость быть все время в «форме».

Помимо этого, профессия педагога в современном обществе вытесняется в сферу малооплачиваемых, занимая нишу экономически малопрестижных профессий.

К внешним факторам, которые вызывают выгорание, можно отнести:

- особенности профессиональной деятельности педагога (необходимость сопереживания, сочувствия, нравственная ответственность за здоровье и жизнь студентов, стаж работы);

- организационный фактор: большая загруженность рабочей недели; низкая оплата труда; эмоциональ-но тяжелый характер работы;

К внутренним факторам можно отнести:

- коммуникативный фактор: недостаток коммуникативных навыков и умения выходить из сложных ситуаций общения со студентами, родителями и т.д.

- личностный и ролевой фактор (индивидуальный): серьезные заболевания и/или потеря близких, затруднения в материальном плане, личностная неустроенность.

Помимо этого, наблюдаются факты потери интереса к студенту как к личности, непризнание его таким, каким он является. Огромное количество педагогов замечают у себя наличие психических состояний, которые приводят к ослаблению профессиональной деятельности (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость).

Таким образом, педагоги очень часто сталкиваются с проблемой эмоционального выгорания.

1 Зимняя А.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004 – с. 89.

2 Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности /В.Е. Орел - М.: Институт психологии РАН, 2012. - 330 с.

3 Сушенцова Л.В. / Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика. - Йошкар-Ола: ГОУВПО «Мар. гос. ун-т», 2006. – 198 с.

4 Агеева И.А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы / И.А. Агеева. - СПб.: Речь, 2006. - 208 с.

5 Семенова Е.Г. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. / Е.Г. Семенова. - М.: Издательство Института психотерапии, 2002.

6 Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей /Б.А. Вяткин// Вопросы психологии. - 2001. - №3. - с. 70-78.

Түйіндеме

Құлназарова А.Ж. – Халықаралық Бизнес Университеті, доцент, kulnazarova_aina@mail.ru

Ұстаздардың эмоционалды күю синдромынын айқындалуы

Мақалада оқытушылардың эмоционалды күю мәселелері қарастырылған. Педагогтың еңбегі стресстерге толы. Күшті эмоционалды кернеу мен стрессті оятатын ұстаздың еңбегіне әсер ететін көптеген объективті және субъективті эмоциогенді факторлар белгілі. «Эмоционалды күю синдромына» ұстаздардың ұшырайтын себебі олар әр түрлі адамдармен қарым-қатынасқа көптүседі.

Түйін сөздер: эмоционалды күю синдромы, стресс, жүйкелік артық күш жұмсау, эмпатия, рефлексия, Мен-тұжырымдамасы

Summary

Kulnazarova A.Zh. – University of International BusinessUniversity,associate professor kulnazarova_aina@mail.ru

Display of syndrome of emotional burning of teachers

The problems of the emotional burning down of teachers are examined in the article. Stress nature is stopped up already in the most labour activity of teacher. Plenty of objective and subjective emotional factors that render the negative affecting labour of teacher is known, causing strong emotional tension and stress. The teachers the syndrome of the "emotional burning" down is peculiar to on the sort of the activity, engaged in the of long duration emotionally tense intermingling with the people of different ages, social position and status, teenagers, their parents and administration of educational establishments.

Keywords: syndrome of the emotional burning, stress, nervous overstrain, empatheia, reflection, self-identity

УДК 37.013.42

ЮРИДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В.Ж. Есиргепова – *м.п.н., ст.преп. кафедры педагогики и психологии АркГПИ им. Ы.Алтынсарина,*

З.Н. Батырова – *преподаватель кафедры педагогики и психологии АркГПИ им.Ы.Алтынсарина*

В статье предпринята попытка осмысления феномена правовой социализации личности с юридического и психологического аспекта. Также анализируются условия для успешной правовой социализации личности.

Ключевые слова: личность, правовая социализация, правовая психология, социализация личности, успешность, нормативно-правовое поведение, социальная гармония

Правовой психологией называется и раздел юридической психологии, который изучает психологиче-ские аспекты правопонимания, правотворчества, формирования индивидуального, группового и обще-ственного правового сознания, правовой социализации личности и ее правоисполнительного поведения.

Правовая психология – представляет собой раздел юридической психологии, в котором изучаются психологические механизмы действия права [1, с. 72].

В юриспруденции под понятием «правовая психология» (в отличие от правовой идеологии) понимает-ся совокупность чувств, привычек, настроений, стереотипов поведения, в которых выражается эмоцио-нально-психологическое отношение социальных групп, коллективов, отдельных граждан к праву в целом и отдельным его нормам, правопорядку, к юридическим учреждениям и основам их деятельности.

В качестве раздела юридической психологии правовая психология на данный момент ставит перед собой следующие проблемы:

- Психологические механизмы правового регулирования, правотворчества и право исполнения;
- Развитие правосознания (в том числе и профессионального);
- Закономерности и механизмы правовой социализации личности;
- Общественное мнение о праве и правосудии, преступности и деятельности правоохранительных органов.

Правовая психология как раздел юридической психологии изучает закономерности развития и функционирования правосознания и правопослушного поведения человека, изменений этого поведения в связи с социально-экономическими преобразованиями в структуре общества. В решении стоящих перед нею проблем правовая психология взаимодействует не только с общей психологией (прежде всего психологией личности), но также с областями педагогической психологией, социальной психологией, психологией труда и др.

Социализация личности – это процесс ее формирования и становления, происходящий под воздей-ствием различных социальных факторов (культурных, экономических, политических, классовых, мораль-ных, правовых и др.). Человек не является пассивным объектом воздействия этих факторов, а вступает с ними в активное взаимодействие, направленность которого определяется обучением и воспитанием. В этом процессе происходит усвоение субъектом социальных эталонов поведения, выработанных данной социальной общностью, группой [2, с. 43].

Важнейшим условием адаптации личности к жизни в социуме является правовая социализация, в которой происходит усвоение правовой культуры данного общества и на этой основе – формирование правопослушного поведения, соответствующего требованиям общества. Успешность правовой социали-зации личности определяется рядом условий.

1. Правовой культурой общества, которая является продуктом социально-исторического развития человечества в целом и отдельных его сообществ. Поэтому в связи с конкретными историческими, эконо-мическими, классовыми особенностями определенного общества наблюдаются и различные уровни его правовой культуры. Эта структура складывается из составляющих: из племенных обычаев, которым вынужден подчиняться бессознательно каждый член этнической группы; традиций, которые складывают-ся в конкретных сообществах и сословиях и которым обязан следовать каждый человек, желающий показать свою принадлежность к данной социальной группе (например, традиции дворянского поведе-ния); требований, предъявляемых сообществом к своим приверженцам (например, религиозных запове-дей разных конфессий); правовых законов (норм), в которых четко формулируются определенные нормы правопослушного поведения и которые сознательно усваиваются гражданами (например, римское право).

В современных развитых государствах, как известно, существуют правовые кодексы – своды законов, обязательные для всех граждан того или иного государства независимо от их этнической принадлежности и религиозных убеждений.

Правовые нормы каждого общества отражают объективные закономерности его развития и функцио-нирования и воплощают в себе его политические, экономические, государственные интересы. Правовая

социализация индивида предусматривает его адаптацию к интересам данного общества, развития форм поведения, адекватных его нравственным ценностям. Принятые в обществе нормы права в значительной мере предопределяют характер правовой социализации личности.

2. Человек не пассивно приспосабливается к правовым нормам общества, поэтому в идентичных социальных условиях наблюдается значительный разброс от законопослушного до различных проявлений асоциального и девиантного поведения. Важнейшим фактором правовой адаптации личности является отношение субъекта к воспринимаемым правовым нормам общества. Это отношение зависит от того, насколько правовая структура общества предоставляет гражданам свободу выбора, возможности творческой деятельности, участия в различных сферах общественной жизни, удовлетворения личных потребностей и интересов, реализации своих жизненных перспектив. В условиях тоталитарной структуры общества человек вынужден пассивно подчиняться требованиям закона, побуждаемый страхом наказания или проявляя пассивный конформизм. В условиях демократической организации общества человек становится субъектом правосознания, вырабатывает активную жизненную позицию при оценке правовых норм и формировании собственного поведения. При оценке субъектом правовых норм возникает специфическое представление о социальной справедливости. Вера в существование в данном обществе социальной справедливости возникает у граждан при условии, что государство не только декларирует в своих законах права личности, но и создает реальные гарантии их соблюдения, предоставляя при этом равные возможности и перспективы успешной реализации своих прав. Законы демократического государства провозглашают не только права человека и гражданина, но и возлагают на него определенные обязанности по отношению к другим людям и обществу в целом. И субъект воспринимает эти требования как справедливые, если он убежден в справедливости общественного правопорядка и осознает, что выполнение предписанных законом и моралью требований (обязанности защиты отечества, уплаты налогов, охраны культурного наследия, окружающей среды и др.). необходимо как для существования самого государства, так и для каждого гражданина, которому государство обеспечивает защиту его основных прав и свобод.

Оценка субъектом социальной справедливости есть результат сложных соотношений между содержанием правовых и морально-этических норм общества и характером личности – уровнем ее правового и нравственного развития, самооценкой, уровнем притязаний.

Нормативно-правовое поведение формируется при оптимальных соотношениях объективных и субъективных факторов социализации личности. При таких соотношениях наблюдается динамическое равновесие между интересами государства и граждан и на основе этого – социальная гармония как условие жизнеспособности и устойчивости данного общества.

Оценка правовой структуры общества как несправедливого порождает в людях фрустрационные состояния и на этой основе – социальную напряженность, конфликтность, формирование отклоняющихся (девиантных) и асоциальных (противоправных) форм поведения [3, с. 103].

Путь к социальной гармонии лежит в установлении оптимального равновесия между требованиями общества и жизненными целями и идеалами личности. Этот идеал в абсолютной мере недостижим, но он выступает в роли социального эталона. Жизнеспособность и гибкость политических структур общества оценивается именно в связи с их способностью определять перспективные направления развития общества с учетом возможностей и интересов основной массы своих граждан, т.е. в связи с их способностью обеспечить единство личных и общественных устремлений.

3. Система объективных правовых требований к индивиду всегда опосредована его личным опытом общения с другими людьми в социальных группах.

Социально-экономическая и политическая структура общества отражается в определенных правовых нормах, закрепляющих сложившиеся отношения между государством и его гражданами. Но практически каждый индивид включается в систему этих отношений через усвоение норм поведения в макро- и микрогруппах. Макрогруппы – это государственные структуры, политические, общественные организации, в которых деловые и межличностные отношения людей всегда строятся на определенных правовых основах, исторически сложившихся в данном обществе [4, с. 84]. Правовые нормы, утвердившиеся в макросреде, воздействуют на формирование правовых принципов малых контактных групп, примером которых может быть семья, учебный и трудовой коллектив, воинское и правоохранительное подразделение, спортивная команда и др. Макросоциальные организации в значительной мере предписывают микрогруппам правовые, в частности конституционные требования к их деятельности и контролируют соответствие их деятельности законам. В формальной структуре малых групп в большей мере имеет место адаптация к объективно предъявляемым нормативным требованиям, к служебным взаимодействиям сотрудников и руководителей. В неформальной структуре малых групп значительную роль играют межличностные отношения, основанные на общности интересов и убеждений, доверия и недоверия,

симпатий и антипатий, проявлении индивидуально-психологических особенностей личности. Именно в системе этих отношений субъект наглядно воспринимает и оценивает поступки других людей и свои собственные, осознает их социально-правовую сущность, приобретает знания, умения, навыки и привычки правового поведения.

В правовой социализации личности существенную роль играют отношения, складывающиеся между личностью и группой, коллективом [5, с. 72] Взаимоотношения личности и группы представляются чрезвычайно сложными. Для понимания и оценки этих взаимоотношений следует учитывать как свойства личности и ее статус в группе, так и состав, характер деятельности и уровень организации группы, сложившийся в ней психологический климат. Но, как правило, коллективное влияние группы на индивида всегда значительно результативнее, чем влияние индивидуальное. Именно в процессе совместной деятельности с партнерами и руководителями человек убеждается в реальной ценности и действенности правовых норм, декларируемых в государственных документах – Конституции, уголовном и гражданском кодексах, в зависимости от того, насколько он чувствует себя социально защищенным, в какой мере он может осуществить свои права личности и гражданина.

Таким образом, процесс правовой социализации индивида включает в себя взаимодействие трех составляющих: общество – личность – коллектив.

1 Гревцов Ю.И. Очерки теории и социологии права. - СПб.: Знание, - с. 147, 1996.
2 Двойменный И.А. Рецидивная преступность: характер, факторы, уровень. Социс, No1, - с. 63, 2000.
3 Карбонье Ж. Юридическая социология. - М.: Прогресс, - с. 177, 1986.
4 Кудрявцев В.Н., Казимирчук В.П. Современная социология права. - М.: Юрист, - с. 120, 1995.
5 Васильев В.Л. Юридическая психология. - СПб., 2001.

Түйіндеме
Есиргепова В.Ж. – п.ғ.м, Ы.Алтынсарин атындағы АрқМПИ аға оқытушысы, e-mail: vita_arka@mail.ru
Батырова З.Н. - Ы.Алтынсарин атындағы АрқМПИ оқытушысы, e-mail: www.zy.kz@mail.ru
Тұлғаны құқықтық әлеуметтендірудің заңнамалық және психологиялық қырлары
Мақалада тұлғаның құқықтық әлеуметтенуінің заңнамалық және психологиялық қырларын феномен ретінде түсіну қарастырылған. Тұлғаның сәтті әлеуметтенуінің шарттары сарапталған.
Түйін сөздер: тұлға, құқықтық әлеуметтендіру, құқықтық психология, құқықтық сана, құқықтық мәдениет, қоғам, нормативті-құқықтық мінез-құлық, әлеуметтік үйлесімділік

Summary
Esirgepova V.Zh. - master of education, senior lecturer, chair of pedagogy and psychology Arkalyk State Pedagogical Institute named after Y.Altynsarin e-mail: vita_arka@mail.ru, **Batyrova Z.N**.- lecturer, chair of pedagogy and psychology Arkalyk State Pedagogical Institute named after Y.Altynsarin, www.zy.kz@mail.ru
Legal and psychological aspects of legal socialization
The article makes an attempt to understand the phenomenon of legal socialization of the person with legal and psychological aspects. Also analyzed the legal conditions for successful socialization.
Keywords: personality, legal socialization, legal psychology, sense of justice, legal culture, society,success, regulatory behavior, social harmony

УДК 616.899

ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Г.Б. Мусирова - *ст.преп., Аркалыкский государственный педагогический институт им. И.Алтынсарина*,
Г.К. Бижанова - *ст.преп., Аркалыкский государственный педагогический институт им. И.Алтынсарина,*

В данной статье рассмотрены проблемы инклюзивного образования, специфика деятельности коррекционной школы и проблемы коррекционно-развивающего обучения детей с умеренной умственной отсталостью. Авторы анализирует, что обучение позволяет ребенку накопить полезный социальный опыт, научиться общаться с окружающими людьми в реальных, обычных условиях; найти свое место в социуме, несмотря на интеллектуальный дефект; не чувствовать себя изгоем, неполноценным человеком.В статье также рассмотрены такие понятие как дети с умеренной умственной отсталостью.
Ключевые слова: инклюзия, коррекция, дети с умеренной умственной отсталостью

Деятельность коррекционной школы заключается в дифференцированном образовании.

Дифференци-рованное образование имеет свои достоинства и недостатки.

Достоинства: работают специалисты, хорошо знающие особенности этой категории детей; дети учатся по программам, учитывающим их особенности, используются коррекционные технологии; предусмотре-на работа по социальной адаптации детей.

Недостатки: Социальное клеймо выпускников этих школ и классов; отсутствие возможности перевода ребенка в массовую школу (при ошибке диагноза); ограничение социальных и культурных контактов; отсутствие контактов с нормально развивающимися сверстниками: не учитывается разброс индивидуаль-ных возможностей физического и психического развития; Выпускники не понимают реальных жизнен-ных ситуаций.

В современных условиях предлагается интегрированное или инклюзивное образование. Интегриро-ванное (инклюзивное) обучение позволяет ребенку: накопить полезный социальный опыт, научиться общаться с окружающими людьми в реальных, обычных условиях; найти свое место в социуме, несмотря на интеллектуальный дефект; не чувствовать себя изгоем, неполноценным человеком.

Проблемы интегрированного обучения: неблагоприятные обстоятельства для образования умственно отсталых детей в массовой школе: содержание программы, технологии образования, темп обучения не со-ответствуют особенностям умственно отсталых детей; ребенок не получает систематической коррекцион-ной помощи; в массовой школе нет базы для трудового обучения; отсутствие занятий по социально-быто-вой ориентировке; учителя не готовы методически и психологически обучать умственно отсталых детей.

Исходя из выше сказанного, возникает необходимость осуществления комплексного подхода к обучения детей с ограниченными возможностями в развитии. Категория таких детей крайне неоднородна. В нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая ранний детский аутизм (РДА), дети с ЗПР [1, с. 20]. Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относитель-но легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы (ЦНС). От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования, чем и занимается коррекционная школа.

На сегодня наш город располагает единственным специальным учреждением, которое на протяжении многих лет занимается коррекционной поддержкой детей с нарушением интеллекта. В данном учрежде-нии на сегодня обучается 72 учащихся, из них 29 детей-инвалидов.

Учащиеся школы 8 вида вовсе не представляют собой однородную массу обучаемых детей. Учащиеся с лёгкой и умеренной умственной отсталостью имеют сопутствующие диагнозы, это и нарушения зрения, слуха, нарушения опорно-двигательного аппарата, дети с болезнью Дауна, с аутизмом, дети с различны-ми нарушениями речи. По различным показаниям 7 учащихся обучаются на дому. За последние годы значительно изменился контингент обучающихся специальных (коррекционных) школ, в том числе и нашей школы.

Если ранее в коррекционной школе обучалось от 150-130 учащихся, то в течении 5 лет количество детей сократилось почти в два раза, и это не говорит о том что количество умственно отсталых детей сократилось, дети с лёгкой умственной отсталостью постепенно интегрируются в общеобразовательные учреждения, изъявляют обучаться в них. И конечно же не сами они этого хотят, а так хотят их родители.

На фоне перемещения части наиболее «благополучных» детей с ОВЗ в массовую школу, (это дети с лёгкой умственной отсталостью) в специальной (коррекционной) школе, растет доля детей со сложной структурой нарушения развития, не способных осваивать существующие специальные образовательные задачи, это дети с умеренной умственной отсталостью. Растет число детей, нуждающихся в логопедиче-ской помощи.

Практически каждый ребёнок с нарушением интеллекта обучающийся в коррекционной

школе имеет различные степени нарушения устной и письменной речи. Проблема коррекционно-логопедической помощи детям с неврологической патологией в настоящее время является чрезвычайно актуальной.

Если в массовую школу попадают учащиеся с лёгкими речевыми нарушениями, то в коррекционной увеличивается количество детей с дизартрией, ринолалией, моторной алалией, дети с отсутствием речи, нарушениями чтения и письма. При дизартрии, ринолалии наряду с нарушением звукопроизносительной стороны речи и просодики, отмечаются нарушения речевого дыхания, голоса и артикуляционной моторики.

Разборчивость речи нарушена, речь смазанная, нечеткая, со стойким характером нарушений звукопро-изношения (нарушено произношение не только согласных, но и гласных звуков). Ограничено движение мышц языка, наблюдается нарушение произвольного глотания. Всё чаще в коррекционную школу поступают дети с отсутствием речи [2, с. 12].

Для таких детей необходимы специальные приёмы работы, которые осуществляются только с помощью индивидуальной работы. Эти дети нуждаются в систематическом логопедическом массаже, развитии подвижности органов артикуляции, в активной работе над дыханием, постановке и длительной автоматизации звуков все эти этапы работы осуществляются путём индивидуальной работы. Нарушения речи характеризуются стойкостью, устраняются с большим трудом, сохраняясь вплоть до старших классов специальной (коррекционной) школы 8 вида.

Учащиеся испытывают значительные трудности при усвоении программного материала по основным учебным предметам (математика, чтение, письмо). Эти трудности обусловлены особенностями развития их высших психических функций. У данной категории детей отмечается значительное отставание в познавательном развитии.

Для умственно отсталых детей характерно недоразвитие познавательных процессов и познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем нормально развивающиеся сверстники, испытывают потребность в познании. Они усваивают все новое медленно, лишь на основе многократных повторений, быстро забывают воспринятое и не умеют вовремя воспользоваться на практике знаниями и умениями, которые были ими приобретены. Проблема нарушений чтения и письма является одной из самых значимых для школьного обучения, поскольку владение данными навыками, являясь целью на начальном этапе обучения, впоследствии превращается в средство получения знаний учащимися.

Недоразвитие познавательной деятельности, позднее развитие речи («неговорящие» дети) непосеще-ние детского сада, миницентров, кабинета коррекции в дошкольном возрасте - все эти причины определя-ют недостаточную готовность ребенка с умеренной умственной отсталостью к обучению в целом и тем более к овладению навыком чтения. К сожалению, на данный момент есть дети, которые в виду психофи-зиологических и неврологических особенностей обучаясь в 9 классе, так и не научились читать и писать. А программа для умеренных и тяжёлых умственно отсталых предполагает усвоение навыками чтения и письма, хотя они к этому могут быть совсем и не готовы. А как объяснять их родителям, что их дети не читают? При каждой встречи родитель требуют от учителя усвоение этих навыков в минимальные сроки. Те общепринятые методы и приёмы работы, которые мы используем для всех категорий детей становятся малоэффективными и не дают результата. Учитель находиться в постоянном поиске приёмов и методов применительно для восприятия материала детьми данной категории.

Психолого-педагогическая диагностика потенциальных возможностей умственно-отсталых детей показывает, что у них наиболее сохранна механическая память. Это и обусловило выбор коррекционной помощи через обучение чтению глобальным методом, метод Домана. В методике глобального чтения единицей чтения является слово, а не отдельно взятая буква или слог. Традиционный аналитико-синтетический метод (звук-буква-слог) при обучении чтению детям не всегда доступен.

Такая методика предполагает, что для начального этапа обучения выбираются простые слова, обозначающие предметы, хорошо знакомые ребёнку. Таблички с названиями предметов ребенок учится соотносить с картинками, изображающими эти предметы. При таком подходе слово запоминается ребенком целиком, как единый графический образ.

Первый этап обучения чтению подразумевает чтение отдельных слов. Затем словосочетания, простые предложения. Начинать следует с 5 слов одновременно. Вы просто показываете карточку ребенку, называете слово. В качестве первых подойдут слова «мама», «папа», имена малыша и других членов семьи, названия любимых игрушек. Затем стоит подключить названия

продуктов питания, предметы одежды и т.д. Составляется индивидуальный альбом-букварь слов который затем используется на других занятиях учителем. Доказано, что для умеренно умственно отсталых методика глобального чтения очень эффективна.

Особенно эффективен метод при работе с детьми с болезнью Дауна. Запомнив слова, они используют их в собственной речи. Достоинства этой методики очевидны: –вся предназначенная для усвоения информация представлена в зрительном поле ребенка, что обеспечивает: концентрацию его внимания, моментальное зрительное восприятие и непроизвольное зрительное запоми нание, соотнесение слова с изображением предмета, которое оно обозначает, что и обеспечивает чтению осмысленность [3, с. 55].

Для расширения объема речевых высказываний и формирования дальнейшего навыка чтения слов глобальным методом введены глаголы, предлоги. Это позволяет детям уже прочитать глобальным методом простую фразу. Конечно же, такой вид работы невозможно проводить со всем классом, необхо-дима только индивидуальная работа. Параллельно с глобальным чтением дети учатся произносить звук, узнавать и печатать буквы. Узнавание, складывание, называние слогов и слов с изученными буквами позволило детям приблизиться к начальному навыку звукобуквенного анализа. Несомненно, осуществ-ляется знакомство со звуками и буквами.

Структура занятий выстраивалась с учетом соблюдения охранительного педагогического режима, повышения учебной мотивации, соблюдения динамических пауз, выбора наглядно-дидактического материала. Дети, у которых не формируются предпосылки к овладению письмом и чтением, могут участвовать в занятиях, направленных на развитие коммуникативных действий. Таким образом, проявле-ния даже простейших умений по освоению элементов чтения и письма, дает основание для оптимизма в педагогической работе.

Обучение письму детей с умеренной умственной отсталостью носит сугубо практическую направлен-ность, требующую от учащихся усвоения только элементарных правил правописания. Конечная цель обучения письму заключается в том, чтобы научить более способных детей списывать с печатного текста, писать самостоятельно на слух, по памяти слова, короткие предложения из 2-4 слов, уметь писать свое имя, фамилию, читать несложный текст (печатный или письменный), ответить на заданные вопросы. Чему обычного ребенка можно научить на словах, для ребенка с особыми образовательными потребно-стями становится доступным только в процессе собственной деятельности, специально организованной, направляемой педагогом.

Предметно-практическая деятельность позволяет, опираясь на здоровые силы и сохранные возможно-сти ребенка, развивать сенсомоторную основу высших психических функций, в первую очередь языка и мышления, компенсировать недостаточность жизненного, практического (деятельностного) опыта [4, с. 27].

Правильная организация обучения и воспитания умственно отсталых детей практически доказала, что они могут овладеть определенным объемом знаний и способов поведения, приобрести полезные навыки и привычки, т.е. они имеют такие компенсаторные возможности, при которых под влиянием воспитания могут развиваться все стороны их личности, формируется умение работать и жить в обществе.

Правильно организованная коррекционно-развивающая деятельность, усилия педагогов организую-щих индивидуальную помощь ребёнку в соответствии с его особенностями интеллекта на различных этапах обучения позволяют усвоить элементарные учебные знания. Благодаря внедрению в образователь-ный процесс современных технологий обучения дети с ограниченными возможностями здоровья имеют больший шанс приобрести необходимые умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной адаптации в обществе, повысить уровень мотивации к обучению.

1 Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. – М.: Школа-Пресс, 1994.

2 Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Творческий центр «Сфера».

3 Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. – М.: Аграф, 1997.

4 Дульнев Г.М. Труд как средство компенсации при аномалии умственного развития ребенка. – М.: Просвещение, 1958.

Түйіндеме

Мусирова Г.Б. – Ы.Алтынсарин атындағы АрқМПИ аға оқытушысы,

Бижанова Г.К. – Ы.Алтынсарин атындағы АрқМПИ аға оқытушысы, galia_arka@mail.ru

Ақыл-ойдың дамуы тежелген балаларды түзеу-дамыту мәселелері

Мақалада инклюзивті білім беру, түзету мектептерінің ерекшеліктері және ақыл-ойдың дамуы тежелген балаларды түзеу-дамыту, оқыту мәселелері қарастырылған. Авторлар толыққанды адам болмаса да, ақыл–ойының кемістігіне қарамай-ақ, оқытудың бала үшін, пайдалы әлеуметтік тәжірибе жинақтайтындығын, нақты өмір сүру жағдайында қоршаған ортамен, адамдармен қарым-қатынас орнатуды үйренуіне, қоғамда өз орнын табуына мүмкіндік жасайтындығын сараптаған.Сол сияқты мақалада ақыл-ойы тежелген балалар ұғымы қарастырылған.

Түйін сөздер: инклюзия, түзеу, ақыл-ойдың дамуы тежелген балалар

Summary

Musirova G.B. - Senior Lecturer of Aralyk State Arkalyk State Pedagogical Institute after name Y.Altynsarin
Bizhanova G.K. - Senior Lecturer of Aralyk State Arkalyk State Pedagogical Institute after name Y.Altynsarin, galia_arka@mail.ru

The problems of correction-development training children with moderate mental retardation

This article deals with the problems of inclusive education, the specific activity of the correctional school and problems of correctional and developmental education of children with moderate mental retardation. The author analyzes that the training allows the child to build up a useful social experiences, to learn to communicate with others in real, normal conditions; find their place in society, despite the intellectual defect; does not feel like an outcast, inferior person. The article also discussed such a thing as children with moderate mental retardation.

Keywords: Inclusion, correction, children with moderate mental retardation

УДК 371.8

КОЛЛАБОРАТИВНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

А.Л. Алькуатова – *м.п.н., ст.преп. кафедры педагогики и психологии АркГПИ им. Ы.Алтынсарина,*
А.Е. Тауекелова – *м.п.н., ст.преп. кафедры педагогики и психологии АркГПИ им. Ы.Алтынсарина*

Статья посвящена актуальной на современном этапе теме. Авторами выделены психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций современных школьников. Представлена система работы психолога школы по созданию коллаборативной среды.

Ключевые слова: коллаборативная среда, ценность, ценностные ориентации, подросток, педагог-психолог

Школа, наряду с семьей, – наиболее значимое ближайшее окружение для школьника. Индивид начинает свой путь социализации, опираясь на ценности сначала семьи, затем – школы, ориентируясь на знание физических, экономических, социальных законов природы и общества.

Система школьного обучения включает в себя различные уровни организации учебно-воспитательно-го процесса, где от каждого субъекта требуют решения задач проектирующих и управляющих процессом индивидуального и интеллектуального развития каждого конкретного ученика.

Большинство современных стран мира признали необходимость модернизации общего среднего образования в качестве одной из приоритетных целей реформирования национального образования, т.к. эффективность общеобразовательной школы является важным показателем степени развития любой страны, ее социально-экономического потенциала и международного авторитета.

В документах международных организаций (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ) отмечается, что школьное образование должно отвечать потребностям современного общества, сталкивающегося с возрастающим числом нерешенных проблем, которые побуждают искать способы их решения через раскрытие резервов творческого потенциала людей, прежде всего обучающихся в школе.

В Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 гг. ведущие приоритеты сопоставимы с современными целями и системами ценностей, характерными для таких прогрессивных стран, лидирующих в области образования, как Финляндия, Сингапур, Великобритания. [1]. В связи с чем, в системе образования модернизируются и совершенствуются учебные программы, стандарты, программы переподготовки педагогических кадров.

В Казахстане последнее десятилетие очень активно внедрилась «Программа курсов повышения квалификации педагогов общеобразовательных школ РК» под руководством факультета образования Кембриджского Университета и при поддержке «Назарбаев Интеллектуальные школы».

В рамках данной программы широко используются понятия «коллаборативное обучение», «коллабо-ративная среда».

Обучение в сотрудничестве (collaborative learning) - технология обучения в сотрудничестве появилась как альтернативный вариант традиционной классно-урочной системе. Ее авторы объединили в едином процессе три идеи:

1. обучение в коллективе,
2. взаимооценку,
3. обучение в малых группах [2].

В коллаборативной среде обучения, учащиеся развиваются и в социальном, и эмоциональном плане, так как они слушают различные точки зрения, вынуждены выражать и защищать свои идеи. При этом учащиеся начинают создавать свои собственные уникальные концептуальные рамки, а не полагаться только на экспертов или рамки текста.

Таким образом, в условиях коллаборативной среды, учащиеся имеют возможность общаться со сверстниками, представлять и защищать идеи, обмениваться разнообразными убеждениями, ставить под сомнения другие концепции, принимать активное участие.

Создание коллаборативной среды требует сплоченной и систематической работы психолога со всеми субъектами учебно-воспитательного процесса школы.

Психологическая служба образования, или школьная психология, существует во многих странах, охватывая всю систему обучения и воспитания ребенка с дошкольного возраста до окончания школы, и имеет почти вековую историю.

Наиболее представлена эта служба в США, где она начала развиваться примерно с начала 1800-х годов и в настоящее время является одной из наиболее жизненных и действенных направлений современ-ной психологии [3].

Состояние развития психологической службы в Казахстане в постсоветский этап можно оценить как период значительного подъёма в её развитии. Ныне она непрерывно обогащается новыми научными данными, совершенствуется её понятийный аппарат и методы исследования.

В настоящее время в нашей республике резко возросли интерес и потребность людей в интенсивной разработке различных актуальных проблем психологии. Но к сожалению, статус психологии в нашей республике неоправданно принижен. Многие вопросы, имеющие самое прямое отношение к психологии, решаются без её участия.

Одной из причин перечисленных недостатков является недостаточная разработанность как фундамен-тальных, так и прикладных психологических проблем и острая нехватка квалифицированных психологов, отсутствие нормативной базы, системности в работе психологов.

На сегодня в школах страны работает более 7 тысяч психологов и 3,6 тысяч социальных педагогов, однако уровень и качество организации системы психологических служб требует совершенствования.

В целях сохранения психологического здоровья обучающихся, создания коллаборативной среды, бла-гоприятного социально-психологического климата в организации образования и оказания психологиче-ской поддержки участникам образовательного процесса возрастает роль психолога в современной школе.

Как создать такую среду? Что нужно психологу сделать, чтобы всем участникам образовательного процесса было психологически комфортно?

«Школа – второй дом», - как часто мы говорим и слышим эту аксиому, но не задумываемся о том, как нужно строить жизнь школы, чтобы она действительно стала вторым домом для каждого, перешагнувше-го порог школы.

Психологический комфорт в школе – важнейшее условие эффективности обучения и воспитания, саморазвития и самореализации каждого. Создать в образовательном учреждении атмосферу сотрудниче-ства, сотворчества, выстроить основы, необходимые для содружества взрослых и детей, создать условия для развития ценностной сферы детей - непростая задача, стоящая перед администрацией и психологом в частности.

В нашем исследовании мы попытались выстроить систему работы психолога по формированию ценностной сферы подростков (см.табл.2), где рассмотрели возможности и условия формирования значимых ценностных ориентаций подростков.

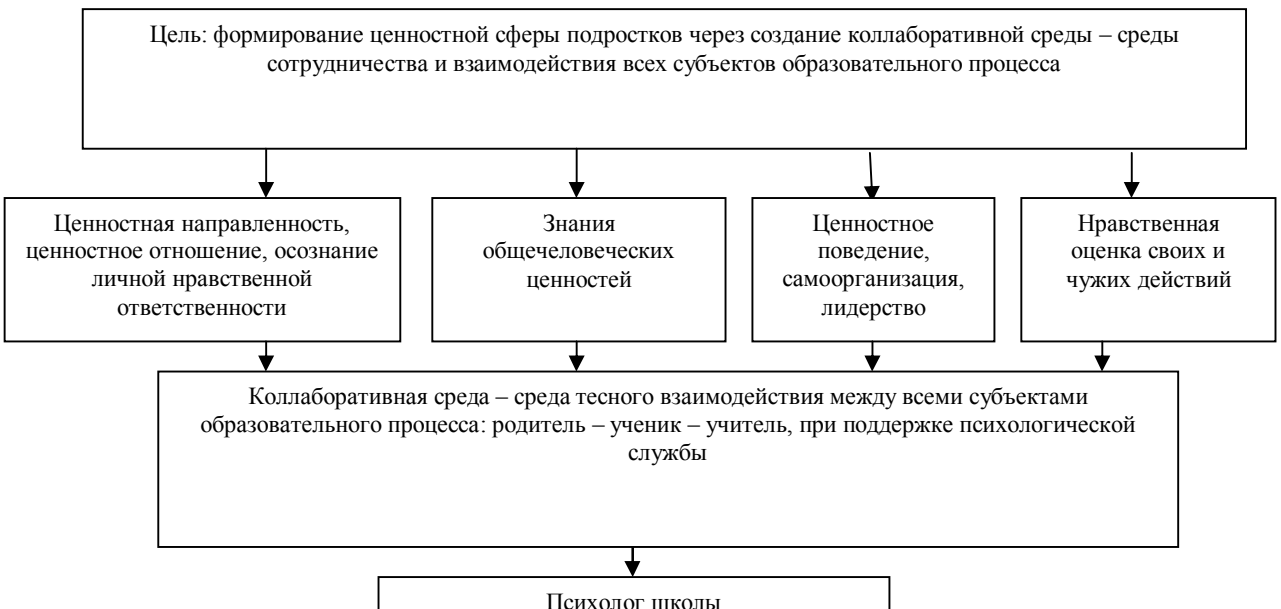
Создание коллаборативной среды будет способствовать развитию ценностной сферы подростков при соблюдении необходимых психолого-педагогических условий и проведении мероприятий, направленных на создание особой атмосферы образовательного учреждения:

- психологическое просвещение, сплочение всего коллектива школы, создание обстановки психологи-ческого комфорта;
- содействие гуманизации образовательной среды школы;
- формирование школьной общности детей и взрослых, развитие чувства гордости за свой класс, школу;
- познание своего Я, внутреннего мира другого человека через анализ собственной деятельности и через общение с другими людьми;
- познание психологии общения, законов взаимодействия и окружающими;
- развитие психологической компетентности навыков сотрудничества и взаимопонимания у школьни-ков, педагогов и родителей;
- развитие толерантности, интереса к другим людям;
- поднятие общего эмоционального тонуса, благодаря которому можно настроиться на новые дела, приступить к каким-то начинаниям;
- оптимизировать межличностные отношения в классных коллективах, навыки и способы общения.

Таким образом, мы предполагаем, что одним из оптимальных вариантов, обеспечивающих эффектив-ное формирование ценностных ориентаций у учащихся, является осуществление этого процесса при обозначенном комплексе педагогических условий, основой которого является коллаборативная среда, которая показала свою действенность при целенаправленной педагогико-воспитательной работе духовно-нравственной направленности психолога школы не только с учащимися и учителями, но и с родителями.

Мы полагаем, что наше исследование не исчерпывает решения всех вопросов проблемы формирова-ния ценностных ориентаций у учащихся, и необходимо дальнейшее изучение данного вопроса в различных аспектах.

2-таблица. **Психолого-педагогические условия формирования ценностной сферы подростков**



1 Государственная программа развития образования в РК на 2011-2020 .г., утвержденная Указом Президента Республики Казахстан от 7.12.2010 г. №1118.

2 http://www.trainings.ru/library/dictionary/kollaborativnoe%28sovmestnoe%29obuc/

3 Перспективы развития школьной психологии в современном мире. Под ред.ред. Р.А. Сай, Т.Окланд, 1989 - с.277.

Түйіндеме

Алькуатова А.Л. – п.ғ.м, Ы.Алтынсарин атындағы АрқМПИ аға оқытушысы, alas1982@mail.ru

Тәуекелова А.Е. – п.ғ.м, Ы.Алтынсарин атындағы АрқМПИ аға оқытушысы, anar.tauekelova@mail.ru

Коллаборативті орта - қазіргі оқушылардың құндылық бағдарлардың қалыптасутырудың шарты ретінде

Мақалада қазіргі заманның маңызды тақырыбы қарастырылған. Авторлар оқушылардың құндылық бағдарларының қалыптасуындағы психологиялық-педагогикалық шарттарын көрсеткен. Коллаборативті ортаны қалыптастыру мақсатында психолог жұмысының жүйесі ұсынылған.

Түйін сөздер: коллаборативті орта, құндылық, құндылық бағдарлар, жасөспірім, педагог-психолог

Summary

Alkuatova A.L. - master of education, senior lecturer, chair of pedagogy and psychology, Arkalyk State Pedagogical Institute named after Y.Altynsarin, alas1982@mail.ru, **Tauekelova A.E**- master of education, senior lecturer, chair of pedagogy and psychology, Arkalyk State Pedagogical Institute named after Y.Altynsarin, anar.tauekelova@mail.ru

Collaborative environment as a condition of formation of valuable orientations of modern schoolchildren

The article is devoted to the actual topic at the present stage. The authors highlighted the psychological and pedagogical conditions of formation of valuable orientations of modern students. Submitted by the school psychologist work the system to create a collaborative environment.

Keywords: collaborative environment value, value orientation, teen, psychologist

УДК 303.447.3.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ГЕРМАНИИ

Д.Ш. Какина – *м.п.н., преподаватель кафедры педагогики и психологии АркГПИ им. Ы.Алтынсарина,*
Г.С. Шаумен – *м.п.н., ст.преподаватель кафедры педагогики и психологии АркГПИ им. Ы.Алтынсарина*

В данной статье авторы с целью выявления особенностей проектного метода обучения в Германии: раскрыли сущность основных понятий проектной методики обучения; рассмотрели и проанализировали теоретические подходы к применению проектного обучения; описали механизмы реализации и возможности использования проектного обучения в образовательном процессе Германии; обосновали перспективность проектного обучения в вузах.

Ключевые слова: проект, проектное обучение, проектная технология, проектная деятельность, профессиональная подготовка

Система высшего образования на фоне глобальных социально-экономических, политических, научно-технических процессов на современном этапе требует смены образовательной парадигмы, что подразуме-вает переосмысления и разработку новых образовательных целей, содержания, форм, методов и средств обучения.

На современном этапе в высшей школе происходит поиск и разработка инновационных технологий обучения, направленных, прежде всего на развитие аналитических и творческих способностей личности. Это создает наиболее благоприятные условия для соединения учебного процесса с научно-исследователь-ской работой студентов. Среди таких технологий, использование которых способно заложить у студентов основы культуры преобразовательной деятельности и расширить внутренние ресурсы личности к иннова-циям, является проектное обучение, в основе которого лежит развитие познавательных, творческих навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Проект, проектные занятия, проектоориентированные занятия, проектные методы, проектная работа, проектный экзамен, проектное обучение, проектное планирование – ни одно другое название за послед-ние три десятилетия не привлекают к себе столько внимания со стороны педагогов вузов. Однако в результате сама идея все больше приобретает некоторую расплывчивость, а безграничное употребление терминов, их коннотация, путаная многозначность и нечеткость приводят к маскировке подлинной цен-ности основополагающих дидактических принципов. Это в конечном счете ведет к сокращению числа по-добных занятий, однако они активно продолжают свою жизнь чаще всего в школах и вузах Германии [1].

В условиях интеграции Казахстана в международное образовательное пространство представляется целесообразным обратиться к передовому зарубежному опыту подготовки социально-педагогических специальностей. В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы заявлено, что качество высшего образования должно удовлетворять потребности рынка труда, задачи индустриально-инновационного развития страны, личности и соответствовать лучшим мировым практикам в области образования [2].

А.В. Антюхов отмечает, что студентов необходимо обучать проектной деятельности. Он считает, что нужен специальный дидактически проработанный учебный курс по основам проектирования и практике выполнения проектов, который может быть включен в вариативную часть учебного плана на этапе магистерской подготовки [3; 27].

Мы считаем, что на этапе подготовки бакалавров такой курс также необходим, кроме того, проектное обучение может стать частью учебного процесса при обучении студентов по разным направлениям, тем более социальных педагогов и учителей начальных классов, где проектная деятельность тесно связана с профессиональной.

Проектное обучение в высшей школе приобретает особую значимость, так как именно выполнение моно- и междисциплинарных проектов позволяет воплотить идею модельного подхода к организации образовательного процесса. Кроме традиционных лекционных, семинарских, практических занятий в этой модели принципиальное место занимают такие организационные формы, как мастерские, проектные бюро, творческие лаборатории. Через них студент включается в профессиональную деятельность в условиях, приближенных к реальным

[3; 28].

Анализ литературы показал, что проектный обучение широко используется в среднем звене системы образования Германии, т.е. в школах, причем его элементы используются уже в 5-6-х классах: это позволяет формировать компетенции поэтапно. Старшеклассникам проектное обучение помогает в их дальнейшей практической деятельности.

Далее это обучение преемствуется уже в вузе. Обычно такие занятия проводятся по определенным планам, имеющим общую основу, или согласно некоторым моделям. Самая простая из них – линейная модель по М.Вудворду:

учебный процесс – упражнение – проект

Типы проекта: планирование – проект – реализация.

Существует также универсальная модель по Килпатрику:

намерение (замысел) – планирование – проведение оценка

Тип проекта: учебный, проблемный, потребительский, производственный [1].

Для начала определяется тема проекта, которая должна охватывать вопросы и проблемы, связанные с жизнью студентов, или опираться на текущие жизненные события. Преподаватели Кёльнского универси-тета считают, что задача преподавателя должна заключаться в том, чтобы правильно выбрать тему и представить ее студентам. В этом случае проектные занятия отличаются от фронтальных тем, что они основаны на самостоятельном планировании своей работы самими студентами, на их собственных проектах. Этот метод обычно направлен на активизацию интегрированных знаний и умений, полученных студентами во время их учебы из различных областей науки и техники, творческих областей, а также использование их на практике. Метод проектов пробуждает внутреннюю мотивация, т.е. собственную инициативу студентов, способствует не только развитию самостоятельного мышления, но и социальной ответственности за выполнение проекта [4].

Проектное обучение характеризуется:

- целостностью, т.е. предусмотрена оценка не только продукта, но и всей проведенной работы над проектом;
- самоорганизацией, самостоятельностью и ответственностью и ответственностью самих студентов;
- слаженной работой в группе или команде;
- ориентацией в действии, включая физическую и умственную деятельность.

Структура и особенности проектного обучения предусматривают:

- ориентацию в мире информации;
- непосредственный опыт студентов, не связанный со специальными науками;
- пробуждение интересов студентов;
- открытость в проведении проекта;
- актуальность;
- ориентацию на проблемы реальной жизни;
- укрепление социальных отношений студентов;
- представление результатов общественности.

Междисциплинарность или сотрудничество в нескольких областях состоит в том, что:

- проектные работы выходят за рамки границ изучаемых дисциплин;
- организовано проведение проектов и их сопровождение;
- осуществляется презентация – предъявление результатов проекта для обсуждения;
- обеспечены оценка проектов и критические замечания.

Преподаватели Кёльнского университета считают, что проектный метод в условиях глобализации будет расширять сферу использования, т.к. он имеет явные преимущества перед традиционной системой образования. Преимущества состоят в том, что метод:

- предоставляет студентам хорошую возможность для совместного гетерогенного сотрудничества в работе над проектом;
- способствует самоорганизации студентов;
- позволяет расширять и накапливать опыт и новые практические навыки в работе;

- обучает навыкам общения;
- позволяет разрешать конфликтные ситуации и адекватно относиться к критике;
- способствует формированию и развитию рефлексии [5].

Рассмотрим более подробно сущность и структуру проектного обучения на примере школы им. А.Саламон, т.к. проект является здесь одной из основных частей обучения.

Проект – это форма интегративного теоретико-практического обучения. Целью проекта обычно является углубленное знакомство в теории и на практике с одним из направлений социально-педагогиче-ской работы. В ходе проекта студент, как правило, пишет дипломную работу.

Кроме того проектное обучение имеет следующие задачи: изучение методов анализа общественных, политических и экономических явлений, тренировка навыков и приемов работы и организация приобре-тения информации установление междисциплинарных связей.

Проект проходит в несколько взаимосвязных этапов:

1) описание и определение целей;
2) выбор темы;
3) планирование;
4) определение методов;
5) промежуточный контроль результатов и корректировка целей и содержания;
6) проведение итогов и оценка [6; 345].

Специализация проводится в форме проектного обучения по следующим направлениям:

- консультация и помощь при материальных затруднениях;
- социализация;
- социальная дезинтеграция и изоляция;
- здоровье, болезнь и инвалидность.

Работа по проектам длится все 4 семестра основного и обучения и включает семидесятидневную практику. Для реализации проектов преподавательский состав делится на 7 учебных центров, работаю-щих на междисциплинарной основе:

- обществоведение и информатика в социальной работе;
- половые отношения и социальная работа;
- социальная работа и здоровье;
- культурная и общественная работа;
- помощь молодым и консультация;
- бедность, деликвентность и социальные системы помощи.

Руководство проектом осуществляется как со стороны опытных социальных педагогов-практиков, так и со стороны преподавателей. За каждым проектом обычно закрепляется 2-3 преподавателя школы. Кроме того студент может получить консультация супервизора, квалифицированного специалиста, который помогает определить основную стратегию деятельности будущего социального педагога, методы работы, избежать конфликтных ситуаций, а в случае их возникновения – успешно разрешить конфликт. На каждого студента отводится в школе им. А.Саломон 40 часов супервизии в течение всего проектного обучения. Теоретическая часть обучения в ходе проекта представлена проект семинарами. В течение 4, 6, 7 семестров студенты должны посещать социальные учреждения или вверенных им клиен-тов на дому один раз в неделю. В ходе семидесятидневной практики в 5-ом семестре они работают 4 дня в неделю и один в день участвуют в проект семинарах, на которых обсуждаются проблемы, возникшие у студентов на практике.

Проекты могут быть инициированы как преподавателями, так и студентами, что особо поощряется.

Как правило, они посвящены определенной проблеме в области социальной педагогики. К примеру:

- психосоциальные концепции консультационной помощи;
- производственная социальная работа;
- экономическая самопомощь в противовес безработице и бедности [7].

Таким образом, опыт использования проектного обучения позволяет существенно повысить эффек-тивность и улучшить качество обучения за счет создания творческой атмосферы в обучении, способству-ет формированию социальной компетентности (способности к групповой деятельности), что является одной из важных составляющих профессионального образования, предполагаемое проектное обучение является одним из немногих, который можно применять в любой форме обучения при выполнении различного рода проектов, меняется роль преподавателя, последний выполняет роль консультанта, диагноста, инструктора, представляющего источники информации, а саму информацию получает самостоятельно. Работая на своим проектом, студент получает свободу действий, что дает ему возмож-ность творчески мыслить, варьировать между приемлемым и выгодным, возможным и невозможным, учит самостоятельности и самоорганизованности.

Использование современных технологий обучения в области социально-педагогической деятельности является своеобразным ответом на вызовы потребностей современной практики, характеризующейся все большей неординарностью и нарастанием сложности тех проблем, с которыми сталкиваются сегодня люди. Поэтому приоритетной задачей образования является формирование у человека таких качеств и способностей, которые позволили бы ему не только комфортно существовать, адаптируясь к быстро изменяющимся социальным условиям, но и, преодолевая трудности, связанные с восприятием иннова-ций, создавать качественно новое социальное партнерство.

1 Тоискин В.С. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие. – Ставрополь, 2008.

2 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы.

3 Антюхов А.В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Высшее образование в Росии. – №10. – 2010.

4 Кривенко Т.А., Ольховик Н.В., Сырых Е.В. Опыт проблемного и проектного обучения в вузах Германии // Alma Mater. – №3. – 2009.

5 Университет Кёльн. URL: http://methodenpool.uni-koel.de/project_bergruendung.html

6 Worterbuch der Sozialarbeit und Sozialpedagogik. Hrsg von A.Schwendtke. – Quelle, Wiesbaden, 1995.

7 Ефимова М.В. Подготовка социальных педагогов и социальных работников в вузах Германии. дисс… канд. пед. наук. – Ярославль, 1997.

Түйіндеме

Какина Д.Ш. – п.ғ.м, Ы.Алтынсарин атындағы АрқМПИ оқытушысы kakina81@mail.ru

Шаумен Г.С.– п.ғ.м, Ы.Алтынсарин атындағы АрқМПИ аға оқытушысы

Германияда әлеуметтік педагогтарды даярлауда жобалық оқытудың ерекшеліктері

Бұл мақалада авторлар Германиядағы жобалық оқыту әдісінің ерекшеліктерін анықтау мақсатында негізгі түсініктері қарастырылып, талданып, Германияның білім беру процесінде жобалық оқытудың теориялық тәсілдерін қолдану, тетіктерін іске асыру және пайдалану мүмкіндіктерін сипаттайды. ЖОО-да жобалық оқыту әдістемесінің болашағы бар екендігі қарастырылды.

Түйін сөздер: жоба, жобалық оқыту, жобалау технологиясы, жобалау іс-әрекеті, кәсіби даярлау

Summary

Kakina D. Sh. - master of education, senior lecturer, chair of pedagogy and psychology, Arkalyk State Pedagogical Institute named after Y.Altynsarin, *kakina81@mail.ru,* **Shaumen G. S.** - master of education, senior lecturer, chair of pedagogy and psychology, Arkalyk State Pedagogical Institute named after Y.Altynsarin

Features of project-based learning in the preparation of social pedagogues in Germany

In this article, the authors aimed the detection of features of project teaching method in Germany, revealed the essence of the main concepts of project methods of teaching; considered and analyzed theoretical approaches to the use of project-based learning; described the implementation mechanisms and the possibility of using project-based learning in educational process in Germany; substantiated the prospects of project-based learning in higher education.

Key words: project, project-based learning, project technology, project activity, professional training.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

А.Л. Алькуатова – *м.п.н., ст.преп. кафедры педагогики и психологии АркГПИ им. Ы.Алтынсарина,*
Д.Е. Аймаганбетов – *м.п.н., преп. кафедры педагогики и психологии АркГПИ им. Ы.Алтынсарина*

Статья посвящена актуальной в современных условиях проблеме формирования ценностных ориентаций современных школьников. На основе изучения теоретического и практического материала, авторами предложена модель ценностной сферы, ее компоненты, развитие которых является условием гибкого перехода в новую возрастную ситуацию юношеского возраста. Результаты исследования наглядно демонстрируют некоторые особенности ценностной сферы современных подростков.
Ключевые слова: ценностные ориентации, личность, подростковый возраст, ценностная сфера, социализация

Проблема формирования ценностной сферы в подростковом возрасте является объектом внимания многих ученых-исследователей, так как подростковый возраст отличается высоким развитием и протека-нием процессов социализации – индивидуализации.

Исследователи отмечают, что современная социальная ситуация усиливает противоречия, свойствен-ные подростковому возрасту, которые характеризуются с одной стороны, противоречивостью и размытостью культурных и социальных ценностей и норм, с другой – их многообразием, что отражается на формировании ценностных ориентаций подростков.

Ценности современного подростка формируются, согласно Е.П. Белинской, в ситуации социальной нестабильности и ценностно-нормативной неопределенности, когда серьезно нарушены характерные для стабильного общества механизмы передачи ценностей от старшего поколения младшему [1, с. 117].

Ценностная сфера подростков – это функциональная система, в рамках которой реализуется воспита-ние и совершенствование индивидуальных качеств учащихся, а также формирование ценностного взгляда на жизнь, разумного соотнесения личных потребностей, интересов, убеждений с общественными требованиями, нормами, идеалами в процессе его саморегуляции.

На основе изучения теоретической литературы, исследований педагогов-психологов по данной тема-тике, нами была предпринята попытка разработки модели ценностной сферы подростка (см. Табл.1), состоящая из 4 базовых компонентов: мотивационный, содержательный, деятельностный и оценочный (Табл.1)

1-таблица. Модель ценностной сферы подростка

Основные компоненты ценностной сферы личности подростка	Критерии ценностной сферы личности подростка	Показатели ценностной сферы подростков
Мотивационный	Ценности, ценностная направленность, потребности и мотивы, установки	Потребность в проявлении ценностного отношения, осознание чувства личной нравственной ответствен-ности за благополучие людей, с которыми индивид находится во взаимодействии, сохранение окружающего мира
Содержательный	Знания ценностных норм и принципов, традиций,	Основы знаний о человеческих ценностях, смыслах, нормах поведения, взаимоотношениях друг с другом. Основы знаний о принципах и правилах поведения сокружающим миром.
Деятельностный	Основы ценностно-смыслового поведения, устойчивая и положитель-ная самостоятельность в деятельности и поведении, проявление активной общественной и гражданской позиции	Умения выбирать ценностные альтернативы своего поведения и деятельности. Устойчивая самоорганизация и самостоятельность, лидерство в общественной жизни, ценностные взаимоотношения с семьей, со школой, со сверстниками
Оценочный	Эмоционально –ценностное отношение к себе и окружающим, самооценка и рефлексия чувств и действий	Способность испытывать разнообразные положи-тельные чувства к окружающему миру, способность эмоционально-нравственной оценке своих и чужих действий

Далее при определении критериев, показателей развития ценностной сферы подростков мы опирались на данную модель, компоненты которой в ходе всех этапов практической работы уточнялись, получали свое подтверждение, приобретали обоснованность.

В целях изучения сформированности ценностных ориентаций подростков нами была проведена исходная диагностика содержательного компонента учащихся подросткового

возраста. Исследование проводилось на базе КГУ ШЛ№48 г.Алматы с учащимися 6-8 классов. Целью исследования стало изучение содержательного компонента ценностной сферы учащихся.

Содержательный компонент, по нашему мнению, включают в себя знания общечеловеческих ценностей, знание норм и принципов ценностного поведения, познавательный интерес, которые изучались при помощи:

- анкеты «Ценности в жизни», в которой были отражены вопросы на знание общечеловеческих ценностей
- беседы на тему «Что я знаю о ценностях в жизни человека»
- анализа продуктов деятельности (рисунки, эссе)

Диагностика показала, что учащиеся в достаточной степени владеют знаниями общечеловеческих ценностей, хорошо владеют нормами и принципами ценностного поведения (диаграммы 1-5).

Диаграмма 1. Что для вас является главным носителем ценностей

Диаграмма 2. Считаете ли вы образование главным критерием успешности современного человека?

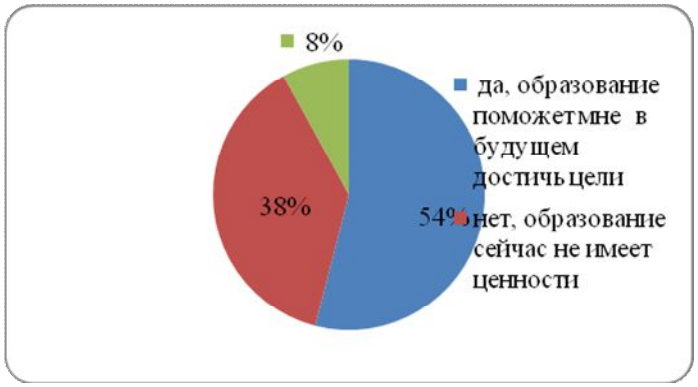


Диаграмма 3. Как предпочитает отдыхать ваша семья?

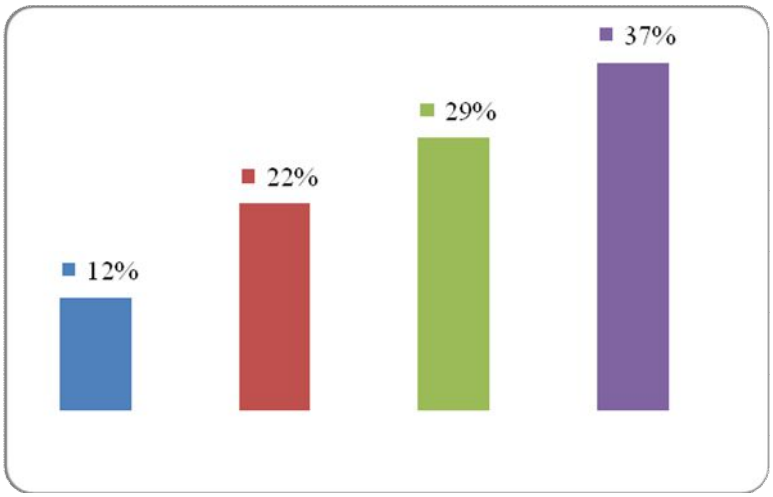


Диаграмма 4. Считаете ли вы важным для современного человека саморазвитие и духовное просвещение?

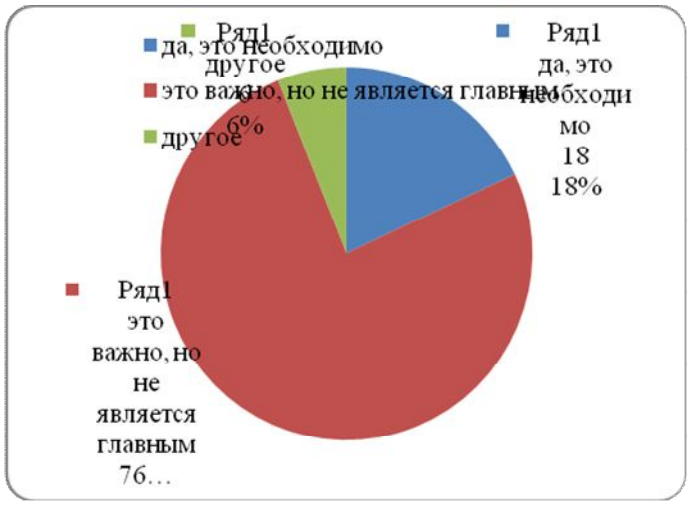
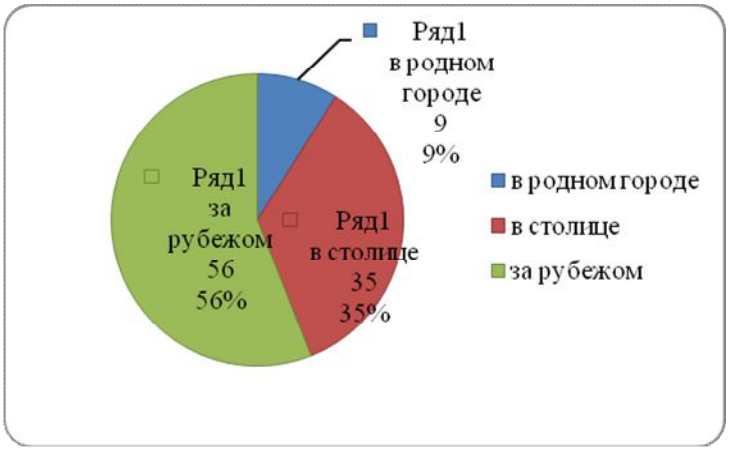


Диаграмма 5. Где бы вы хотели жить и работать?



В беседе с учащимися мы выявили, что большинство респондентов (78%) упоминают о своих планах и планах родителей, относительно переезда и обучения в зарубежных странах. Свою направленность они объясняют высоким уровнем жизни, экономической, политической, социальной привлекательностью, а также возможностью построить карьеру и достичь успехов в

профессиональной деятельности.

Рисунки учащихся на тему «Мир, в котором я хотел бы жить» показал следующее:

- 2% детей в своих рисунках отражают природу, красоту окружающего мира,
- 3% - отражают иные фантастические планеты, с присутствующими там жителями,
- 36% детей в рисунках показывают города и столицы, различные жилые строения, кафе, рестораны, машины,
- 18 % - рисуют семью на отдыхе или природе,
- 38% - рисуют деньги, денежные символы, символы, олицетворяющие материальные блага,
- 2 % - не рисуют ничего.

Анализ результатов показал, что знания общечеловеческих ценностей среди современных подростков воспринимаются на поверхностном уровне. Семья, как главный институт усвоения ценностей, выполняет лишь функциональные роли и обязанности по воспитанию и образованию детей, семейный отдых прохо-дит за рубежом. Настораживает тот факт, что среди испытуемых есть учащиеся, которые считают, что духовное развитие и самосовершенствование не являются главными ценностями в жизни человека, а основными ценностными ориентирами, по их мнению, являются материальные блага, новейшие техноло-гии, развлечения.

Нельзя не отметить тревожную ситуацию относительно нежелания подростков жить, обучаться и ра-ботать у себя на Родине, большинство респондентов вовсе желают покинуть страну и сменить место жи-тельство. Следовательно, познавательный интерес смещается в сторону изучения культуры других стран.

С каждым годом общество все дальше отходит от духовных ценностей, которые исконно считались общечеловеческими, все более важными становятся материальные блага, финансовая независимость, экономическая свобода.

В этой связи становится понятным особое значение формирования ценностной сферы современных подростков. Поэтому возникает задача целостной организации образовательного пространства, которая создавала бы условия для наполнения внутреннего мира подростка ценностным содержанием.

1 Артюхова Ю.В. Ценности и воспитание // Педагогика 1999 г. - №4 - с. 117-121.

2 Дивисенко К.С. Динамика ценностей школьников (По материалам автобиографий и сочинений) // Социологические исследования. – 2008. - № 8. – С. 118-122.

3 Мальковская Т.Н. Теоретические основы исследования ценностных ориентаций и интересов школьников. – М.: Просвещение, 1987. – 188 с., - с. 60

Түйіндеме

Алькуатова А.Л. – п.ғ.м, Ы.Алтынсарин атындағы АрқМПИ аға оқытушысы, alas1982@mail.ru

Аймаганбетов Д.Е. – п.ғ.м, Ы.Алтынсарин атындағы АрқМПИ оқытушысы, arkdias@mail.ru

Қазіргі жасөспірімдердің құндылық аймағының ерекшеліктері

Мақала қазіргі заманғы жасөспірімдердің құндылық бағдарын қалыптастыру мәселесіне арналған. Теориялық және практикалық материалдар негізінде, авторлар жасөспірімдердің құндылық аймағының үлгісін, оның компоненттерін ұсынды. Құндылық бағдарлардың дамуы жеткіншектердің жаңа бозбала жасына икемді көшу үшін шарт болып табылады.

Зерттеу нәтижелерінде қазіргі жасөспірімдердің құндылық аймағының кейбір ерекшеліктері көрсетілген.

Түйінді сөздер: құндылықтар, тұлға, жасөспірім, құндылық аясы, әлеуметтендіру

Summary

Alkuatova A.L. - master of education, senior lecturer, chair of pedagogy and psychology, Arkalyk State Pedagogical Institute named after Y.Altynsarin, alas1982@mail.ru, **Aymaganbetov D.E** - master of education, lecturer, chair of pedagogy and psychology, Arkalyk State Pedagogical Institute named after Y.Altynsarin, arkdias@mail.ru

Properties of valuable sphere of modern teenagers

The article is devoted to the modern conditions of the issue of formation of valuable orientations of modern students. On the basis of theoretical and practical material, the authors propose a model of the value sphere, its components, the development of which is a condition for a flexible transition into a new age situation adolescence. Results of the study demonstrate some properties of the value spheres of modern teenagers.

Keywords: values, personality, adolescence, value sphere, socialization

ӘОЖ 37:013.42

ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУЫ

МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ш.Д. Имангалиева – *Қорқыт Ата атындағы Қызылорда Мемлекеттік университетінің академиялық доценті, п.ғ.м.*

Мақалада әлеуметтік педагогика ғылымының қалыптасу және даму тарихы талданып, өзге ғылымдар арасындағы алатын орны айқындалады. Оқушы тұлғасының әлеуметтенуіне әлеуметтік ортамен және мектептің ықпалы қарастырылған. Білім беру мекемесінде әлеуметтік-педагогикалық қызметті ұйымдастыру проблемасы да талданған

Түйін сөздер:-әлеуметтік педагогика, әлеуметтік орта, педагогикалық орта, әлеуметтік-педагогикалық кешен, әлеуметтік тәрбие, әлеуметтену

100 жыл бұры А.Дистерверг ұсынған әлеуметтік педагогика ұғымының қазіргі кезеңге дейінгі біркелкі түсіндірілуі жоқ.

1910-1920 жылдары мәселені зерттеудің екі бағыты айқындалды:

а) халықтың мәдени деңгейін көтеру мақсатында қоғамның тәрбиелік күштерін біріктіру;

ә) ата-ана қамқорлығынсыз қалған балаларға әлеуметтік көмек көрсету, кәмелетке толмаған тәртіп бұзушы балалардың әрекетін алдын-алу шаралары (Г.Ноль, Н.Балмер).

Осы жылдары әлеуметтік педагогика идеялары М.В. Крупенина, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин т.б. ғалымдардың еңбектерінде дами бастады.

С.Т. Шацкийдің мектептің әлеуметтік ролін алғаш теориялық негіздеуі арқасында микроортаны жүйелі зерттеу мәселелері нақтыланды.

Қазан төңкерісінің алғашқы жылдарында тәрбие мәселесі жаңаша қарастырылды. Осы жылдары эксперименттік оқу-тәрбие жұмыстары жүргізілетін тәжірибелік станциялар құрылды.

Алғашқы тәжірибелік станцияны танымал педагог С.Т. Шацкийдің басқарғандығын білеміз. С.Т. Шацкий оқу орының әлеуметтік ортамен өзара әрекетін үш түрлі көзқараста айқындалатындығына тоқталды, олар [1,87]:

⟶ Бірінші көзқарас бойынша мектеп орта әсерін қажет етпейді, ол арнайы бала оқыту іс-әрекетімен ғана айналысады. Осы көзқарас бойынша мектептің ұйымдастырылуының тұйық формасы қалыптасып, педагогикалық есептелініп, әрі арнайы мектеп оқулықтарын жасауда бала есте сақтауына, қабылдауына қайта жаңғыртуына мән берілді.

⟶ Екінші көзқарас бойынша мектепті орта мәселесі қызықтыруы қажет деп есептелінді, бұл көзқарас Англия, Франция, Швейцария, АҚШ-тағы педагогикалық теориялары негізінде, «өмір мектебін» туындатын, прагматизм рухының басым болуына алып келеді.

⟶ Үшінші көзқарас бойынша мектеп қоршаған ортамен бірге жұмыс істеп, балалар мектепті өз өмірінің бір бөлігі деп ұғынып, сонымен қатар мектеп пен орта бала өмірін ұйымдастырушы орталық болуы қажет деп ұғынылды, «Мектептің өз бағдарламасын, әдісін, әрекетін ұйымдастыруда орта эконо-микасын, тұрмысын, табиғи жағдайларын зерттеу де маңызды» дей келе С.Т. Шацкийде осы үшінші көзқарасына сүйенді, ол мектеп пен қоршаған ортаның өзара әрекетінің мәні тұлға қалыптасуына ықпал ететін барлық фактор мен байланыстарды зерттеу мен қолдану деп есептеді [2,45].

Мектеп пен қоршаған ортаның өзара әрекетінің әлеуметтанушылық аспектісін қарастыра отырып, С.Т. Шацкий және оның әріптестері тәжірибелік станция мектептері орналасқан ауылдың әлеуметтік-экономикалық жағдайын зерттейді, педагогикалық ұжымның, оқушылардың отбасын, ауданның эконо-микасы мен тұрмысын зерттеу әдістемесін құрастырады. С.Т. Шацкий мектеп пен қоршаған ортаның өзара әрекетінің әлеуметтік-психологиялық аспектісіне, яғни сыныптағы баланың көңіл-күйіне, ұжымның қалыптасу ерекшелігіне мән береді. Ол мектепте әр бала өзін төмендегідей сезінетіндей болуы керек деп түсіндірді. «Мен оқуға барғалы өзімді жақсы сезінемін, маған өмір сүру қызығырақ бола бастады, мен енді өзімді ересектерше сезінемін, менің пікірімді олар ескереді, мен оқуға барғалы достар да таба алдым, мен енді өмір ағысына ілесе аламын және өмірді түсіне бастадым» деген өмірге позитивті қатынас қалыптасуы қажеттігіне тоқталады.

Станция қызметкерлерінің әлеуметтанушы және әлеуметтік-психологиялық зерттеулері нәтижесінде жинақтаған қорытындылары педагогикалық ұжымда зерделенеді.

«...Саналы әрекет етуші педагог пен бала ортасын ұйымдастыру арқылы күрделі міндетті шешу мүмкіндігі туындайды, бұрын мектепте тәрбиелеудің жалғыз факторы және құралы педагогтың балаға тікелей ықпалы болса, енді даралық педагогикадан әлеуметтік педагогикаға көшу қажет», деген С.Т. Шацкий өзінің көрегендік идеясын педагогикалық қауымға

ұсынады.

С.Т. Шацкий өз еңбектерінде «педагогикалық орта» деген терминді қолданады, бұл терминді ол төмендегідей мағынада түсіндірді [2,42]:

• мектепішілік тәрбие процесін ұйымдастыруда қоршаған ортаның ықпалын есепке алу;

• мектеп ұжымының қоршаған ортаны жетілдіруге белсенді түрде қатысуы;

• тәрбиелік мүмкіншіліктерді қолдана білу;

• мектептің оқу-тәрбие мекемесі мен одан да тысқары жерлерде бала өмірін ұйымдастыруда жетекші роль атқаруы.

Педагогикалық орта мектептегі оқытумен, тәрбиемен тығыз байланыста болып келеді, өйткені ортаның баланың моральдық құндылықтарына, өмірлік жоспар, қарым-қатынас стиліне ықпалын зерттеу қажет. Педагогикалық орта мектептің отбасымен, мөлтекауданмен, қоғаммен, биресми топтармен тұрақты байланысын талап еледі.

Қазан төңкерісінен кейін көптеген педагогтар оқыту мен тәрбие теориясының қоғамдық ғылымдармен және мұғалім еңбегінің әлеуметтік өмірмен байланысын дұрыс түсінуге бірден келген жоқ. А.В. Луначарский «Педагогикадағы пікірталас туралы» деген мақаласында В.Н. Шульгин және М.В. Крупенина көзқарастарына сын көзбен қарады, олар әлеуметтік педагогика идеяларын қолдай отырып, «мектеп жойылады» және педагогика барлық қоғамдық ғылымдарды өзіне қамтып алады деп есептеді, сол себепті А.В. Луначарский педагогика пәнінің шеңберін негізсіз кеңейтуге (бүкіл әлеуметтік ортаны зерттеу) қарсы шықты. В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина тәрбиені тәрбиелік ықпал ретінде түсінді-руге қарсы бола отырып, педагогикадағы әлеуметтік зерттеулерді, балалар психологиясының нәтижеле-рін қолдана отырып «өзара әрекет» ұғымын қолданған дұрыс деп шешеді. Бірақ бұл педагогтар мұғалім-нің мектептегі рөліне, мектептің қоғамдағы рөліне, мектеп пен әлеуметтік ортаның байланысына оншалықты мән бермеді [3,61].

20-30 жылдары көптеген оқу-тәрбие мекемелері кеңестік тәрбие жүйесінің идеясы мен практикасында-ғы қателіктерді жеңу үшін көптеген жұмыстар жүргізді.

И.И. Данюшевский, В.М. Дюшен, Г.Е. Жураковский, И.Н. Кузбар, З.В. Яшников т.б. мектеп, коммуна, қалашықтарды басқарды. А.С. Макаренко колонистер мен коммуналардың әлеуметтік ортамен байланы-сын ұйымдастыру үшін мекемелер, өндірістік орындармен, мемелекеттік және қоғамдық қайраткерлер-мен ынтымақтаса бірлесе жұмыс істеді. А.М. Горький атындағы колония мен Ф.Э. Дзержинский атында-ғы коммунада тәрбиеленушілер өндірістік еңбекке қатысып, күрделі өндірістік сұраныстарды орындай отырып, өздерінің жауапкершіліктерін, тәртіптілігін қалыптастырды. Қазіргі таңда адамның осы жоғары-дай қасиеттерін дамыту да маңызды болып отырғандығын айта кетуіміз қажет. А.С. Макаренко ортаның стихиялы ықпалының зиянды болуы да мүмкін дейді, сондықтан тәрбиешілер осы ықпалдарды реттеп отырғаны абзал деген ойды қорытындылайды. Педагогтар тәрбие процесіндегі мұғалімнің ролін дұрыс бағаламады, сондықтан бұл кезеңдегі қателіктер «еркін тәрбие» процесінің дамуына, «мектеп-балалардың өзін-өзі ұйымдастыру орны» деген көзқарастардың туындауына алып келеді. Тәрбие мекемесіндегі мұғалімдер ұжымының балаларды басқару мен ұйымдастырудағы ролі зор. Тәрбие сәтті болуы үшін талап қоюшылық пен бала тұлғасын сыйлаудың бірлікте жүргізілуі, сонымен бірге мұғалім дос, жолдас бола білуі, бала көзқарасын қабылдай білуі керек деген А.С. Макаренко идеялары да өз маңыздылығын жойған емес. Коммуналар тәрбиесінің тағы да бір ерекшелігі саяси сипатының болуы еді. Сол себепті өткен ғасырдың 20-30 жылдардағы төмендегідей әлеуметтік-педагогикалық идеяларының маңыздылығы зор екендігін айтып, оларды атап өтейік [4,29]:

• мектептің негізгі мемелекеттік оқу-тәрбие мекеме ретіндегі болашақ ұрпақты оқыту мен тәрбиелеу-дегі жетекші ролін айқындау;

• әлеуметтік ортаның тәрбиелік мүмкіншіліктерін қолдануда мектепке көмектесе білу;

• мектептің әлеуметтік орта ерекшелігін зерттеуі мен есепке алуы, ортамен өзара әрекет етудің нақты алғышарттарын білуі, әлеуметтік міндеттерді шешу үшін мектептің, отбасы, мекеме, кәсіпорын, ұйым, қауымдастықтың тәрбиелік ықпалдарын тиімді қолдана білуі.

Педагогикада 60-70 жылдары оқу-тәрбие ұжымын және әлеуметтік ортамен байланысын жүйелі талдау идеялары мен әдістері, оқушылардың мектептегі және мектептен тыс, ресми және биресми қатынасының мазмұны мен құрылымын, оқушыларды тұрғылықты мекен жайында тәрбиелеу мәселесі, тұлға мен оның шығармашылық даралығын айқындау маңызды болып

табылады [4,72].

Осы кезеңдерде әлеуметтік-педагогикалық кешендер құрылды.

Әлеуметтік-педагогикалық кешендердің жұмысының ерекшелігі төмендегідей:

• тәрбие құрылымының жүйелілігіне сәйкес әр мекеменің қоғамдық тәрбиеге үлес қосуы, әлеуметтік-педагогикалық кешен жұмысына қатысу мәселесін әр мекеменің әлеуметтік даму жоспарында көрсетілуі, сонымен қатар кешен қызметінің бағыттарының аудан, қала, ауылдардың әлеуметтік даму жоспарына енуі;

• әлеуметтік-педагогикалық кешен жұмысын жоспарлау мен ұйымдастыруда оқушылар мен жастарды мектеп пен колледждегі қоғамдық пайдалы іс-әрекетке қосу, олардың қарым-қатынас шеңберін кеңейту мәселесін шешу;

• балаларды жан-жақты және үйлесімді дамыту үшін еңбек тәрбиесін нәтижелі ұйымдастыру;

• әлеуметтік-педагогикалық кешеннің маңыздылығы отбасы немесе мектептің қызметін қайталамай, олардың тәрбиелік әлеуетін және жұмысының нәтижелілігін арттыру.

Кешен кеңесінің құрамына мектеп, мекеме, ұйым өкілдері, депутаттар да кіреді. Мектеп кешенінің кәсіби-педагогикалық орталығы болып табылады, кешендегі жұмыс мектептің және класс жетекшілердің жылдық жоспарына кіреді. Жоспарға мөлтек ауданды диагностикалау, мұғалімдер, ата-аналар, демеуші-лер арасындағы міндеттерді бөлу, олардың жұмысын ұйымдастыру, кешендегі мектеп ұжымының жұмысын бағалау да кіреді. Педагогикалық ұжым ата-аналарға педагогикалық білім беру, мөлтек аудан өміріне қатысу (еңбек істерін әзірлеу, жеке отбасыларына көмектесу), мекеме және мектептен тыс мекемелермен байланысты ұйымдастыру, жұмыс жоспарларын сәйкестендірумен айналысады. Мектеп отбасымен, өндірістік ұжыммен, балалар мен жастардың тұрғылықты орнындағы мекемелермен байланыстарды жүзеге асыруда жүйелілік, жан-жақтылықты қолдана білуі керек. Мұғалім, оқушы және әлеуметтік орта өкілдерінің өзара сыйластық, өзара түсінісуі барысында бала тұлғасының дамуына ықпалы мол болып табылады. Біз мектептегі әлеуметтік-педагогикалық қолдау көрсету қызметін (1-кесте-де) ұсынамыз:

Кесте-1. Білім беру мекемесінде әлеуметтік-педагогикалық қызметті ұйымдастыру

Мекеме, ұйым, орталықтың аталуы	**Жұмыс бағыты мен мазмұны**	**Жауаптылар**
Әлеуметтік-педагогикалық орталық	Әлеуметтік-педагогикалық кеңес беру	Әлеуметтік педагог
Мектеп	Мөлтек аудандардағы сабақтан тыс жұмысты ұйымдастыру	Сынып жетекшісі, пән мұғалімі
Облыстық, қалалық мәдениет және спорт мекемелері	Мәдени-ағарту, спорттық сауықтыру жұмыстарын ұйымдастыру	Мекеме қызметкерлері
Балалар құқығын қорғау департаменті	Әлеуметтік жетімдер мәселесін шешуге көмектесу	Департамент қызметкерлері
Ұлттық тәлім-тәрбие орталығы	Ұлттық тәрбие негіздерін үйрету	Орталық әдіскерлері
Жастардың қоғамдық ұйымдары	Бос уақытты тиімді ұйымдастыру және іс-шараларға қатысу	Қоғамдық ұйым мүшелері
Салауатты өмір салтын қалыптастыру орталығы	Салауатты өмір салтын тәрбиелеу	Орталық қызметкерлері
Шығармашылық орталығы	Шығармашылық ойлауды дамыту	Пән мұғалімдері, психолог
Психологиялық қолдау көрсету орталығы	Тұлғааралық қарым-қатынасты, ұжым мен тұлға өзара қатынасын қалыптастыру, әлеуметтік-психологиялық тренингтерді ұйымдастыру	Психолог
Туристік жорықтар ұйымдастыру орталығы	Туған өлке табиғатын сүюге үйрету, көрме, фото көрме ұйымдастыру	Әлеуметтік педагог пен мұғалімдер

Әлеуметтік педагог қызметінің мектеп пен әлеуметтік ортаның бірлескен әрекетін интеграциялауда ролі зор, сол себепті осы мамандарды дайындау мен әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекетті ұйымдастыру маңыздылығы туындап отыр.

«Әлеуметтік педагогика» атты жаңа мамандығының енгізілуі және «мектеп-мөлтек аудан» Ресейлік ғылыми зерттеу кешенінің В.А. Сластениннің басшылығымен қалыптасуы, әлеуметтік педагогика институтының ғылыми-әдістемелік зерттеулері шет елдік және отандық ғылыми еңбектердің қоғам талаптарына сәйкес болуын қайта қарауға көмектеседі.

Мысалы [4,61]:

• тәрбиені әлеуметтік детермендеу және әлеуметтік-экономикалық өзгешеліктерге сәйкес тұлғаны әлеуметтендіруге арналған эмпирикалық зерттеулер (Б.А. Грушико, Р.Г. Гурова, С.И. Иононникова, В.Ф. Лисовский, Ю.В. Торсуев т.б.);

• әлеуметтік-педагогикалық болжам жасау мәселесі (И.В. Бестужев-Лада, Б.С. Гершунский, В.А. Каракановский, М.Н. Скаткин, В.А. Ядов т.б.);

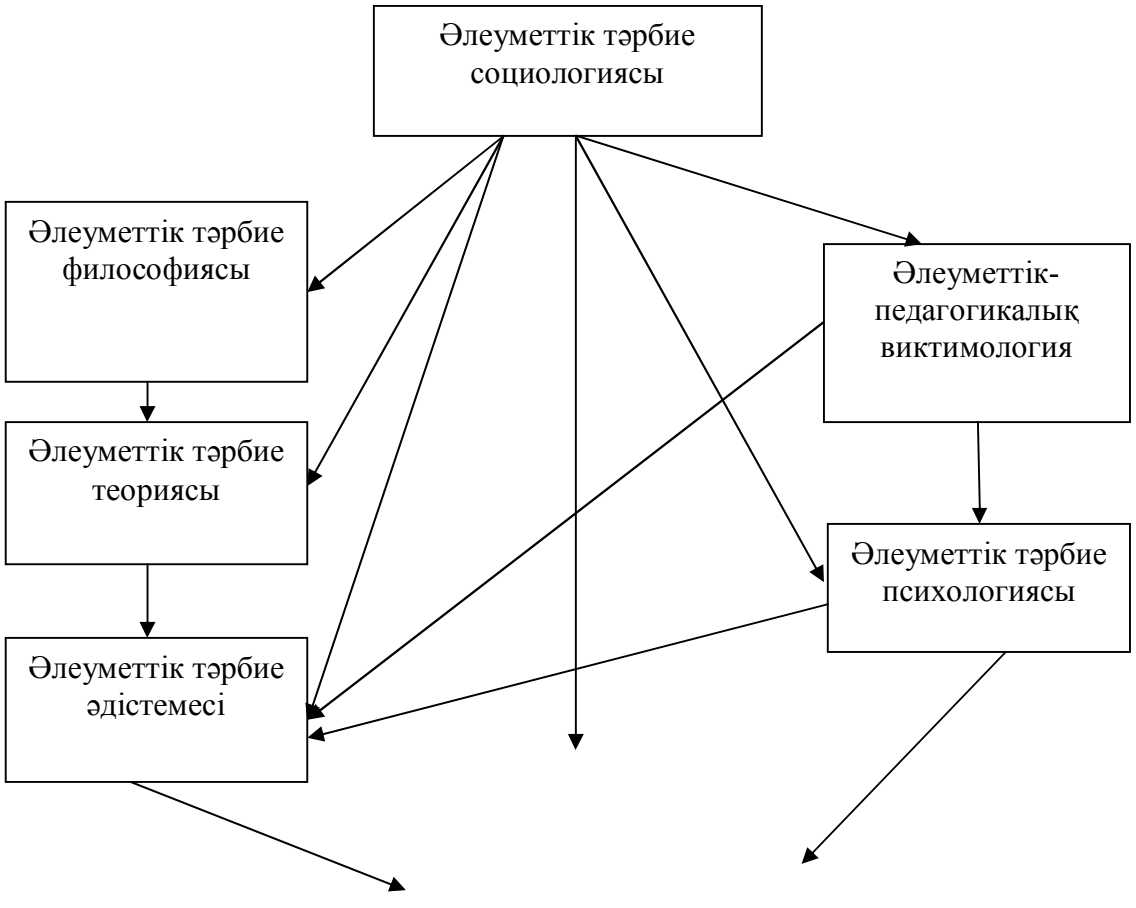
• жастарды еңбекке, отбасы өміріне, қоғамдық іс-әрекетке, демалысқа дайындау (В.И. Журавлев, Б.Т. Лихачев, В.Г. Разумовский, В.М. Столяров т.б.);

• білім берудің көпжақты мәселелерін әлеуметтік-педагогикалық зерттеу (Ю.П. Азаров, С.С. Балапанов, В.Г. Мордонович, Д.В. Ольшанский, В.А. Сластенин, В.Н. Турченков, Ф.Р. Филлипов, А.Г. Харчев т.б.).

Әлеуметтік педагогика ғылымының дамуына қиындық туғызатын мәселе жоқтығы.

В.А. Сластениннің пікірі бойынша «әлеуметтік педагог пен әлеуметтік қызметкерлерді дайындауға арналған оқу-әдістемелік құжаттардың алғашқысы болып табылады.

1950-1960 жылдары әлеуметтік педагогика мәселелері саласындағы ғылыми жұмыстар төмендегі ғалымдар еңбегінде қайта қарастырыла бастады. Е.Малленхауэрдің әлеуметтік қамқорлық теориясы мен әдістемесін әлеуметтік педагогика мәселесі деп есептеуі, өзге неміс ғалымы Х.Мискестің әлеуметтік педагогика әр жас кезеңіндегі адамдарды тәрбиелеу процесін зерттейтін ғылыми пән деген ұғымының бұл саласының дамуына біраз уақыт тежеді. Төмендегі кестеде А.В.Мудриктің әлеуметтік-педагогика ғылымының салаларын (1-суретте) ұсынамыз [5, 89].



Сурет-1 Әлеуметтік педагогика-интегративті білім саласы ретінде (А.В. Мудрик)

Әлеуметтік педагогиканың нысанасы адамның әлеуметтік өзара әрекетінің бүтіндей жүйесі, ал пәні-әр түрлі шағын ортадағы тұлғаның барлық жас кезеңдеріндегі өзара әрекет процесі деп айқындалады. Әлеуметтік педагогика кешенді, интегративті ғылым, практикада әлеуметтік әлсіздікті тудыратын, «виктимогендікті» тоқтататын әлеуметтік оңалту мен қорғаудың кешенді мекемелерін ұйымдастыру, әлеуметтік қолдау болып табылады.

Қазіргі таңда әлеуметтік педагогика ғылымымен практикасы қоғам мен адам, социум мен тұлға арасындағы шиеленістерді шешуге және әр түрлі ықпалдарды интеграциялауға көмектесуі қажет деп есептейміз.

1 Бочарова В.Г. Социальная педагогика – М., 1994.
2 Бочарова В.Г. Социальное воспитание учащихся – М., 1991.
3 Социальная педагогика; теория, методика, опыт исследования – Свердловск, 1989.
4 Теория методики социальной работы, Часть 1/под.ред. П.П. Павленок. - М., 1993.
5 Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику – Пенза, 1994.

Резюме

Имангалиева Ш.Д. – КГУ имени Коркыт Ата м.п.н., академический доцент,sholpan1114@mail.ru

Проблемы возникновения и развития социальной педагогики

В статье рассматриваются вопросы становления и развития социальной педагогики как науки и дается научно-педагогический анализ проблем социализации личности, социального воспитания детей и подростков, о роли школы и социальной среды

Ключевые слова: социальная педагогика, социализация, социальное воспитание, социализация, социально-педагогический комплекс

Summary

Imangaliyeva SH.D. - Academic Associate Professor, Kyzylorda State University Korkyt Ata, sholpan1114@mail.ru

Issues of origin and development of social pedagogy

This article describes the development and periodization of the history of social pedagogy as a science it provides scientific and pedagogical analysis problems of socialization social education of children and adolescents, the role of the school and the social environment

Keywords: social pedagogy, socialization, social education, socio-pedagogical complex

УДК 159.371.39

СИСТЕМА РЕКОМЕНДАЦИЙ ПО ПОВЫШЕНИЮ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ УЧЕБНОГО ЦЕНТРА МВД РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН (г.ПАВЛОДАР)

Ж.Т. Абаильденова – *РГУ «Учебный центр МВД РК г. Павлодар,*
Т.М. Кравцова – *к.психол.н., ТОО «Инновационный Евразийский университет»*

Статьи описывают систему рекомендаций по целенаправленному психологическому воздействию в виде различных форм активного обучения для повышения стрессоустойчивости, в рамках программы по подготовке слушателей Учебного центра МВД Республики Казахстан (г. Павлодар). Авторские предложения о расширении системы социально-психологического обучения посредством включения активных форм обучения обусловлены необходимостью реализации индивидуального подхода в рамках психологических тренингов, носящих профессиональную направленность. Все это будет способствовать формированию стрессоустойчивости и позволит подготовить слушателей к профессиональной деятельности, в которой присутствует экстремальная составляющая.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, Учебный центр МВД Республики Казахстан, нервно-психическая устойчивость

Профессиональная деятельность в органах внутренних дел отличается своей напряженностью и интен-сивностью, связанной с выполнением служебных обязанностей. Эти обязанности

необходимо выполнять в жестко ограниченные сроки, к тому же они характеризуются наличием, в основном, количественных показателей, по оценке успешности деятельности. Профессиональная деятельность в органах внутренних дел включает в себя постоянное взаимодействие с людьми, имеющими криминальный опыт. Все это обусловливает необходимость частого принятия решений правового характера в напряженных условиях деятельности и отражается на здоровье сотрудников органов внутренних дел [1].

Определяя высокую социальную значимость деятельности органов внутренних дел в современных условиях, отмечается необходимость оптимизации форм обучения, в которые должны быть включены новые подходы и технологии психологического воздействия на повышение стрессоустойчивости сотрудников органов внутренних дел (далее ОВД).

Правильный подход в обучении может позволить более рационально использовать капитал здоровья сотрудников ОВД, будет способствовать минимальным потерям как отдельно взятого сотрудника (здоровья), отрасли и государства (кадров) [2]. Поэтому психологическое воздействие как способ повышения стрессоустойчивости при обучении в ведомственных учебных заведениях МВД направлено на предоставление слушателям возможных вариантов для смягчения негативных последствий стресса.

Работая над данной проблемой, приходим к выводу, что перед учебными заведениями МВД Республи-ки Казахстан стоит задача повышения эффективности использования человеческого капитала, которая для них заключается в том, чтобы вложенные государством инвестиции в трудовой капитал позволили сделать этот капитал реальным ресурсом для организации служб внутренних дел для защиты интересов государства и общества.

Таким образом, цель данного исследования можно сформулировать как разработатьсистему рекомендаций по целенаправленному психологическому воздействию в виде различных форм активного обучения для повышения стрессоустойчивости, в рамках программы по подготовке слушателей Учебного центра МВД РК (г. Павлодар).

Задачи исследования, состояли в изучении причин возникновения стресса и его возможных последствий, исследовании условий повышения устойчивости к стрессу, изучении профессиональных особенностей стрессоустойчивости сотрудников МВД, исследовании психологического воздействия в процессе активного социально-психологического обучения, изучении психологических особенностей работы в группе, исследовании методов активного социально-психологического обучения, а также экспериментальном исследовании психологического воздействия на повышение стрессоустойчивости среди слушателей Учебного центра МВД РК (г. Павлодар).

Гипотеза была сформулирована следующим образом: специальная программа целенаправленного психологического воздействия в виде различных форм активного обучения, в рамках программы по подготовке слушателей Учебного центра способствует формированию стрессоустойчивости потенциаль-ных сотрудников внутренних дел, так как проигрывание тренинговых и ролевых ситуаций позволяет подготовить слушателей к профессиональной деятельности, в которой обычно присутствуют экстремаль-ные события.

Выборка исследования представлена лицами мужского и женского пола в возрасте от 18 до 25 лет. Объем выборки составил 80 респондентов. Испытуемые были разделены на две группы: контрольная и экспериментальная, в которые вошли слушатели, поступающие на должности среднего, рядового и младшего начальствующего состава.

Экспериментальная выборка - респонденты, не обучающиеся ранее по специальным программам Учебного центра, имеющие среднее образование. Контрольная выборка - респонденты, также не обучаю-щиеся ранее по специальным программам Учебного центра, но имеющее высшее профессиональное об-разование. Исследование проведено на анализе основных социально-психологических мероприятий, включенных в программу «Стрессоустойчивость» Учебного центра МВД города Павлодара (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Анализ Программы стрессоустойчивости Учебного центра МВД РК (г. Павлодар)

Виды	Тренинг	Игра	Дискуссия
Упражнения на формирование умения противостоять стрессам, доверительных			+

взаимоотношений в коллективе			
Тренинг на сплочение и улучшение морально-психологического климата в коллективе	+		
Тренинг на формирование сплоченности и доверительных взаимоотношений в коллективе	+		
Тимбилдинг для сплочения коллектива	+		
Деловая игра «Вербальные способы воздействия на правонарушителей»		+	
Психотехническое упражнение «Добро-зло»		+	
Психотехника «Диалог»		+	
Особенности поведения людей в экстремальной ситуации			+
Упражнение «Трудный разговор»			+
Психотехническое упражнение «Конфликт без эмоций»		+	
Упражнение с ограничением ведущего анализатора		+	
Овладение базовыми навыками саморегуляции			+
Управление нервно-психической напряженностью и настроением			+
Упражнение «Узнаем друг друга»		+	
Упражнение «Кораблекрушение»		+	
Тренинг на развитие и личностный рост	+		
Итого	4	7	5

Анализ показал, что программа обучения учебного центра МВД РК (г. Павлодар) направлена на систематизацию и усовершенствование профессионально-психологической подготовки, и включает в свой состав все виды социально-психологических мероприятий (деловые игры составляют 41%; дискуссия – 35% и тренинги – 24%).

Исследование повышения стрессоустойчивости проведено в несколько этапов:

–**первый этап –** организационный – включает в себе подбор методик диагностических и формирова-ние общего направления исследования, а также отбор выборки испытуемых;

–**второй этап –** исследовательский– проведение аналитических и экспериментальных мероприятий:

а) проведение первого диагностического замера (прогноз НПУ, копинг-стратегия),

б) проведение экспериментального воздействиясогласно программы психологического воздействия «Стрессоустойчивость» (на базе тренингов);

–**третий этап -** проведение второго диагностического замера (методики прогноз НПУ, копинг-стратегия), направленный на диагностику психологических особенностей по повышению стрессоустойчивости у слушателей Учебного центра и выработку рекомендаций по повышению стрессоустойчивости.

Процедура проведения эксперимента заключалась в том, что для диагностики использовались методи-ки «Прогноза» и «Копинг-стратегия». Данные методики позволяют определить, на основе оценки некото-рых психофизиологических и социально-психологических характеристик, адаптационные возможности слушателей центра, которые отражают интегральные особенности их социального и психологического развития.

В таблицах 2 и 3 отражены результаты исследований контрольной и экспериментальной групп по результатам методики «Прогноз нервно-психической устойчивости» [3].

Таблица 2 – Результаты исследования «Нервно-психической устойчивости», контрольная группа

Показатели	Уровень НПУ		
	Высокий	Хороший	Удовлетворительный
Контрольная группа (до воздействия)			
Количество респондентов	5	68	7
Общая сумма баллов	27	682	159
Процентное соотношение	6%	85%	9%
Контрольная группа (после воздействия)			
Количество респондентов	4	64	12
Общая сумма баллов	27	637	184
Процентное соотношение	5%	80%	15%

Таблица 3 – Результаты исследования «Нервно-психической устойчивости», экспериментальная группа

Показатели	Уровень НПУ			
	Высокий	Хороший	Удовлетворительный	Неудовлетворительный
Экспериментальная группа (до воздействия)				
Количество респондентов	6	56	17	1
Общая сумма баллов	28	534	291	28
Процентное соотношение	8%	69%	22%	1%
Прогноз НПУ (после воздействия)				
Количество респондентов	9	60	11	-
Общая сумма баллов	44	588	177	-
Процентное соотношение	11%	75%	14%	-

По результатам исследования, слушателей Учебного центра экспериментальной группы, при наличии других положительных данных, можно рекомендовать на работу на любые специальности в МВД, в особенности, требующие высокого и хорошего уровня нервно-психической устойчивости. Ниже в таблице 4 показана динамика результатов контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 4 – Динамика уровня НПУ в контрольной и экспериментальной группе

№п/п	Степень НПУ	Группа	
		Контрольная	Экспериментальная
До воздействия			
1	Высокая	5	6
2	Хорошая	68	56
3	Удовлетворительная	7	17
4	Неудовлетворительная	-	1
После воздействия			
1	Высокая	4	9
2	Хорошая	64	60
3	Удовлетворительная	12	11

Динамика результатов диагностического замера по методике «Копинг-стратегия» в эксперименталь-ной и контрольной группах «до» и «после» психологического воздействия показаны в таблице 5.

Таблица 5 – Динамика результатов по методике «Копинг-стратегия» («до» и «после» психологического воздействия)

Уровень	Разрешение проблем		Поиск социальной поддержки		Избегание проблем	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
До воздействия						
Очень низкий	-	-	8	6	37	42
Низкий	10	18	31	49	43	38
Средний	57	51	41	25	-	-
Высокий	13	11	-	-	-	-
После воздействия						
Очень низкий	-	-	1	18	22	42
Низкий	4	10	31	31	58	38
Средний	62	60	48	31	-	-
Высокий	14	10	-	-	-	-

Исходя из результатов исследования, экспериментальная группа приблизилась к эталонным показате-лям контрольной группы настолько, что между ними настолько малы различия в показателях. Так как именно тренинги и другие активные методы социально-психологического обучения способствуют формированию и развитию специфических внутренних способов воздействия на сотрудников МВД и имеют прямую направленность на повышение стрессоустойчивости [4].

Проведенные исследования позволили предложить следующие рекомендации по повышению стрессо-устойчивости у слушателей Учебного центра МВД РК (г. Павлодар) при обучении и в процессе профес-сиональной деятельности для повышения стрессоустойчивости предлагаются

практические рекомендации:

–в плане обучения в учебном центре МВД (Павлодар) предлагается расширить систему социально-психологического обучения посредством расширения программы «Стрессоустойчивость», включить в нее в дополнение к групповому обучению активные методы обучения, основанные на индивидуальном подходе и индивидуальные психологические тренинги, носящие профессиональную направленность;

–расширить базу применяемых тренингов с включением более современных подходов;

–активизировать работу тренеров – психологов в комнате психологической разгрузки;

–наладить контакт со слушателями, прошедшими обучение в центре, в режиме on-line, что позволит и в дальнейшем, помогать им, применять полученные навыки по повышению стрессоустойчивости;

–учебные центры должны рекомендовать структурам МВД иметь в штате психологов, которые в тесном контакте с учебными центрами должны заниматься вопросами совершенствования психологиче-ской службы системы МВД;

–необходимо в системе МВД постоянно разрабатывать и внедрять мероприятия, направленные на повышение эффективности сотрудников, с учетом копинг-стратегии;

–при проведении психологического отбора кандидатов на учебу и психологическом сопровождении слушателей Учебного центра целесообразно привлекать психологов подразделений психологического обеспечения образовательного процесса, для того чтобы оценить исходный уровень сотрудника, его динамику и особенности формирования у него копинг-стратегий и его личностно-средовых факторов.

Ниже представлен план тренинговых занятий, который состоит из пяти дней и содержит следующие темы:«Стрессы в нашей жизни», «Профессиональные стрессы», «Психологический стресс, личность и стресс», «Методы и техники саморегуляции» (2 дня).

Начинается каждое занятие с представления ведущего, правил группы, выявления запросов участни-ков. Включает в себя такие активные методы как мини-лекции, игры и упражнения.

Таким образом, данные второго диагностического замера подтвердили выдвинутую нами гипотезу. И показали, что специальная программа целенаправленного психологического воздействия в виде различ-ных форм активного обучения, в рамках программы по подготовке слушателей Учебного центра МВД РК способствует формированию стрессоустойчивости потенциальных сотрудников внутренних дел, так как проигрывание тренинговых и ролевых ситуаций позволяет подготовить слушателей к профессиональной деятельности, в которой обычно присутствуют экстремальные события.

1 Мальцева О.А. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки сотрудников ОВД (специальная первоначальная подготовка) // Ученые записки Орловского государственного университета: научные труды научно-исследовательского центра педагогики и психологии, Т.1 – Орел. – 2006. – С. 169-171.

2 Комаров К.Э. Психологическая подготовка к действиям в условиях повышенного риска. Учебно-методическое пособие. - М., 2002. - С. 3-10.

3 Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах – М., 2001. – С. 672.

4 Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М.: Эксмо, 2008.

Түйіндеме

Абаильденова Ж.Т. - Қазақстан Республикасы ІІМ Оқу орталығы., Павлодар қ.,
Кравцова Т.М. - психол.ғ.к., «Инновациялық Еуразия университеті» ЖШС

Қазақстан Республикасы ІІМ Оқу орталығы (Павлодар қ.) тыңдаушыларының стреске деген тұрақтылығын арттыру бойынша ұсыныстар жүйесі

Мақаланың қорытындысы стресстік тұрақтылықты арттыру үшін әртүрлі белсенді оқыту арқылы Қазақстан Республикасы Ішкі істер министрлігінің Оқу орталығы (Павлодар қ.) тыңдаушыларын дайындау бағдарламасы шеңберінде мақсатты түрде психологиялық әсер ету бойынша ұсыныстар жүйесін талқылайды. Әлеуметтік-психологиялық оқыту жүйесін белсенді түрде оқыту арқылы өткізу бойынша авторлық ұсыныстар психологиялық тренинг, психологиялық бағыттылығы бар жұмыс шеңберінде жеке жолы арқылы өткізу қажетілігіне негіздейді. Осының барлығы тыңдаушыларды экстремалдық құрамы бар кәсіби қызметте дайын болуға және стресстік тұрақтылықты қалыптастыруға мүмкіншілік береді.

Түйін сөздер: стресстік тұрақтылылық, Қазақстан Республикасы Ішкі істер министрлігінің Оқу орталығы, жүйке-

психикалық тұрақтылық

Summary

Abaildenova Zh.T. - Training Center of Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan (Pavlodar c.), «Forensic and special equipment» cathedra, **Kravtsova T.M.** - Candidate of Psychological Sciences., Innovative University of Eurasia, "Education and Sports" Department

The system recomendations to improve the stress listeners training Center of Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan (Pavlodar c.)

The results of the article describe a system of recommendations for the purposeful psychological impact of the various forms of active learning to improve stress resistance within the framework of the preparation of students of the Training Center of Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan (Pavlodar city). Proposals of the author to extend the system of socio-psychological training by incorporating active learning conditioned by the need of implementing an individual approach as part of professionally oriented psychological trainings. All this will contribute the formation of the stress resistance and prepare the students to the professional engagement under stress conditions.

Keywords: stress resistance, Training Center of Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan, neuropsychicpersistance

УДК: 373.29:37.099.1

БАЛАНЫ МЕКТЕПКЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАҒЫНАН ДАЯРЛАУ МАҢЫЗЫ

Л.С. Мазтаева – *Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті, Педагогикалық психология кафедрасының оқытушысы,*
Г.А. Күребаева – *Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті, Педагогикалық психология кафедрасының аға оқытушысы*

Аталмыш мақалада мектеп жасына дейінгі баланы мектепке психологиялық жағынан даярлау мәселесі қарастырылады. Мектеп жасына дейінгі баланың жеке басын жан-жақты дамыту мен мектепке даярлау ісіне ерекше мән беріледі. Мектепке даярлық деңгейін анықтауда басшылыққа ең басты назарға не алынатынын сынайды. Авторлар мектепке даярлаудың педагогикалық-психологиялық жақтарын мамандар түрліше қарастыратындығын көрсетеді. Мектеп жасына дейінгі балалардың мектептегі оқуға психологиялық даярлық мәселесіне арналған зерттеулер қарастырылады. Мектепке даярлаудың педагогикалық-психологиялық жақтарын дамытудың қаншалықты маңызды екені ескеріледі. Қозғалып отырған мәселеге қатысты ғалымдар еңбектерінде берілген анықтамаларға талдау беріледі. Психологиялық даярлық құрылымы жөнінде қысқаша мәлімет беріліп, қорытылады.

Түйін сөздер: мектепалды даярлық, жалпы дайындық, психологиялық дайындық, дене дайындығы, әлеуметтік дайындық

Бүгінгі таңда ҚР-да мектепалды даярлықтағы балаларды тәрбиелеу мен оқыту мәселесінің өресі кеңейіп келеді. Олай дейтініміз, баланың жеке басын жан-жақты дамыту мен мектепке даярлау ісі – бүгін-гі таңда білім беру саласындағы аса маңызды шаралардың бірі. Себебі жалпы білім беретін мектептердің 1-сыныбына қабылданған балалар, мектептік оқу жүйесінде айтарлықтай қиындықтарға ұшырайды. Олардың *сәтсіздіктерінің басты себебі* - мектептік оқуға даяр еместігінде деп түсінеміз. Сондықтан оқуға берерде баланың тек биологиялық жасына немесе дене дамуының көрсеткіштеріне сүйенбей, мектепке психологиялық даярлығының өлшемін жасап шығару - уақыт талабы екенін тәжірибе көрсетіп отыр. Сол себепті де баланың мектепке оқуға психологиялық даярлығы балалар психологиясы ғылымы мен білім беру жүйесі саласындағы өзектілігін жоймас, үлкен мәселелердің бірі болып табылады.

Сондай-ақ мектепке даярлық деңгейін анықтауда басшылыққа алынатыны - көбінесе, оқу және жазу іскерліктерінің шамасы. Ал, баланың жаңа ортаға түсуіне байланысты көңіл-күйінің сипаты; сынып-сабақтық жүйеге төзімін білдіретін еріктік қасиеттері; жазба білімдерді қабылдап, игеруге қажет таным процестерінің даму деңгейлері тексеріле бермейді. Бұдан шығар түйін - баланың мектептегі оқуға даярлық көлемінің педагогикалық тұрғыдан қарастырылатындығы.

Олай дейтініміз мектептегі оқуға психологиялық даярлық мәселесіне арналған зерттеулерде, мектептегі оқу мазмұны мен шарттарына баланың психикалық дамуының сәйкестігі қарастырылады. Бірақ, бұл мектепке психологиялық даярлық мәселесінің жалпы көрінісі.

Дейтұрғанмен мектепке даярлаудың педагогикалық-психологиялық жақтарын мамандар түрліше қарастырады. Мәселен, ғалым Р.В. Овчарова [1] «даярлықтың» үш бағытын ажыратып

көрсетіп береді. ***Олар:***

Біріншіден, баланың жалпы дамуы. Оқушы болар кезде оның жалпы дамуы белгілі бір деңгейге жетуі қажет. Ең әуелі есінің дамуы, зейіні және ақыл-ойының ерекшеліктері жетілуі тиіс. Мұнда баса назар аударатын жайттар: білімдер мен ұғымдар қоры және ойша әрекет жасай алу іскерлігін жатқызамыз.

Екіншіден, атқарылуы тиіс ішкі әрекеттерді ырқына бағындыра алуы. Яғни мектеп жасына дейінгі баланың қабылдауы жылдам, қиялы жүйрік, ойы ұшқыр, зейінін бір нысанадан екінші нысанаға еркін аудара алады. Мәселен, қандай да бір оқиғаны немесе үлкендер әңгімесін ұзақ уақыт бойы бүге- шегесіне дейін есінде сақтап қалады. Ал қызығушылығын тудырмайтын қандай да бір жайтқа ұзақ мерзімге зейінін шоғырландыру қиын. Дегенмен осы іскерлікті бала мектепке барғанға дейін дамыту керек. Себебі, мектепте өзі қызыққан іспен ғана шұғылданып қоймай, орындалуы тиіс әрекеттерді де жүзеге асыру қажет болады.

Үшіншіден, білім алуға деген ықыласының қалыптасуы. Мұнда мектептің сыртқы көз тартар белгілері-не қызығуды емес, білім алуға деген шынайы, терең ықыластың оянуын айтады.

Осы үш бағыттың да бірдей маңыздылығын тұжырымдай отырып, «мектепке даярлықтың жеке жақтары» деп, *дене дамуын, танымдық жетілуін, көңіл-күйлік, еріктік даярлығын, баланың жеке басы мен әлеуметтік психологиялық даярлығын* атап көрсетеді де, олардың әрқайсысына түсінік беріледі.

Жалпы дене дамуына 5-6 жасар баланың дене бітімінің: бойы, салмағы, бұлшық ет тонусы, көкірек қуысының көлемі, тер жамылғысы т.б. қалыпты мөлшерге сәйкес келуі және көз жанары; естуі; қимыл-қозғалысы; әсіресе қолы мен саусақтарының нәзік қимылы; жүйке жүйесінің қозу мен тежелу жағдайы; сондай-ақ жалпы денсаулығын жатқызады.

Танымдық даярлық мазмұнына баланың сөздік қоры, көзқарас деңгейі, арнайы іскерліктерімен қоса, танымдық үрдістерінің даму деңгейі; олардың «жақын арадағы даму аймағына» бағытталуы; көрнекі-бейнелік ойлаудың жоғары деңгейлері; оқу міндетін ерекшелеп бөле алуы мен оны әрекеттің дербес мақсатына айналдыра алу іскерлігін жатқызады.

Ал жеке басы мен әлеуметтік-психологиялық даярлығына «оқушының ішкі жағдайы» деп аталатын жаңа әлеуметтік қатынастың; оқу үшін қажетті адамгершілік қасиеттер тобының; сондай-ақ баланың құрдастарымен, үлкендермен қарым-қатынас сапасының, мінез-құлық ырықтылығының қалыптасуын жатқызады.

Көңіл-күйлік – еріктік даярлығы, егер бала алдына мақсат қойып, шешім қабылдай алса, іс-әрекетін жоспарлап, оны жүзеге асыруға күш жұмсай алса, осы жолда кездескен кедергілерді жеңе алса – қалыптасқан деп есептелінеді, әрі балада психикалық үрдістердің ырықтылығы жетіледі деп санайды.

Ал келесі ғалым М.Р. Битянова [2] зерттеулерінде мектепке даярлық болашақ оқушының психофизио-логиялық жағдайын сипаттайтын біртұтас әрекет екенін еске сала отырып, авторлар «даярлықтың» түрлі психологиялық өлшемдерінің ішіндегі аса маңыздысы деп *когнитивтік даярлық*, яғни баланың мектепте-гі оқу әрекетін сапалы игеруіне көмектесетін таным үрдістері мен дағдыларының қалыптасуы; мотивтік даярлық – оқушының ішкі жағдайының қалыптасуы; және әлеуметтік даярлық – баланың мұғалім мен сыныптастарымен қарым-қатынас барысында әлеуметтік құптарлық орынға ие болу бағыттарын атап көрсетеді.

И.В. Дубровинаның [3] зерттеулері бойынша, баланың оқу әрекетіне жеке басының дайындығын оның өз психикалық процестерін басқара білуімен байланыстырады, демек балада оқу іс-әрекеті барысында ерік-жігер қасиеттері орын ала бастап, бала жинақылық, белсенділік, тәртіптілік және оқуға ынталылық байқатады.

Ал мектепке психологиялық даярлық мәселесін зерттеумен шұғылданған ғалым Е.Е. Кравцова [4] «даярлықты» төрт бағытта қарастырады.

Бірінші бағытқа мектептегі оқуға қажетті нақты іскерліктер мен дағдылардың қалыптасуын;

Екінші бағытқа мектепке дейінгі кезең соңында көрінетін дағдарыс пен соның нәтижесінде пайда болатын жаңа құрылымдар сипатын зерттеуді;

Үшінші бағытқа оқу әрекетінің алғышарттарын;

Төртінші бағытқа берілген ережелер мен ересектер талабына саналы түрде бағыну іскерлігін

жатқызады.

Сонымен мектепке педагогикалық-психологиялық даярлық – баланың мектептегі оқуды табысты бастауы үшін қажетті психикалық сапалар кешені болып табылады. Мектеп пен оқуға жағымды қатынас-тан (мотивтік даярлық); мінез-құлықтың ырықтылығының барынша жоғары деңгейінен (еріктік даярлық); білім, іскерлік, дағдының белгілі бір қоры мен таным үрдісінің даму деңгейінен (ақыл-ой даярлығы); сондай-ақ үлкендермен және құрдастарымен өзара қарым-қатынас орнатуды қамтамасыз ететін (адамгер-шілік даярлық) сапалардың қалыптасуынан тұрады.

Осы тұста айта кетер болсақ, «ақыл-ой даярлығы», «адамгершілік даярлығы» ұғымдары педагогика-лық тұрғыда белгіленген өлшемдер. Оларды психология ғылымының тіліне аударсақ «танымдық даярлық» және «жеке бастық - көңіл-күйлік даярлық» бағыттары болып шығады.

Сондай-ақ психологтар мен педагогтар мектепалды даярлық жұмысын *жалпы* және *арнаулы дайындықтар* арқылы жүзеге асырады.

Жалпы дайындық [5] бұл баланың психологиялық, адамгершілік, әлеуметтік, және денелік жағынан дайындығы. Ал адамгершілік және ерік дайындығы бір-бірімен тығыз байланысты болып келеді.

✓ Психологиялық дайындық - бұл баланың таным процестерінің дамуымен тікелей байланысты келеді.

✓ Дене дайындығы - мықты денсаулық, шыдамдылық қасиеттері балада дербестік, еңбексүйгіштік, жинақтылық сияқты қасиеттерін дамыту үшін өз көмегін тигізеді.

✓ Әлеуметтік дайындық - баланың оқуға деген қатысты дербес тапсырмаларды орындауы, бастаған жұмысты аяқтауға және қиыншылықтардан өтуге деген ұстамдылықты үйренуі, жаңа ортаға үйренуі болып табылады.

Арнаулы дайындық бұл мектепке баратын балалалар санауды, әріптерді танып қана қоймай, қоршаған орта туралы толықтай түсініктері болу керек. Сонымен бірге олардың (зейін, ес, қиял және қабылдау) таным процестерін дамытып отыру керек.

Сол себепті балаларды мектепке дайындау – баланың барлық өмірін қамтитын жан-жақты міндет. Оның негізгі аспектісі баланың мектепке психологиялық дайындығы болып табылады.

Сондай-ақ психологиялық даярлық құрылымында төмендегідей компоненттерді бөліп қарау қабылданған [6].

Тұлғалық даярлығы. Баланың жаңа әлеуметтік позиция – мектеп оқушысы статусын қабылдауға, оның құқығын біліп, міндеттерін орындауға дайындығын қалыптастыру. Бұл тұлғалық дайындық баланың мектепке, оқу іс-әрекетіне, мұғалімдерге, өзіне деген қатынасынан байқалады.

Интеллектуалды даярлығы. Даярлықтың бұл компоненті балада ой-өрісінің, нақты білімдер қорының болуын қарастырады. Интеллектуалды даярлық балада оқу іс-әрекет саласында бастапқы біліктіліктерін, жекелей алғанда, оқу міндетін бөліп алу және оны өзіндік іс-әрекетінің мақсатына айналдыру біліктіліктерін қалыптастыруды қарастырады.

Мектепке оқуға әлеуметтік-психологиялық даярлығы. Даярлықтың бұл түрі балаларда құрбы-құрдастарымен, басқа балалармен, мұғалімдермен қарым-қатынас жасауға көмектесетін қасиеттерді қалыптастырады.

Мектепке психологиялық даярлықты құрайтын компоненттер қатарына денелік, сөздік және эмоционалды-еріктік даярлықты жатқызуға болады.

Қысқаша айта кетер болсақ, *денелік даярлық* ретінде жалпы денелік дамуын қарастырамыз. Ал *сөздік даярлық* ретінде тілдің дыбыстық жағының бағыттылығы, сөздік қор, монологтық сөйлеу мен граммати-калық дұрыстылық түсіндіріледі. *Эмоционалды-еріктік даярлық* баланың мақсат қойып, шешім қабылдап, әрекет жоспарын белгілеп, оны жүзеге асыруда күш жұмсауынан, кедергілерді жеңіп, балада психологиялық процестердің еріктілігінің қалыптасуынан көрінеді.

Демек, баланы мектепке психологиялық тұрғыда даярлау процесінің маңызы - оның оқушы позициясына жылдам әрі оңай бейімделіп, психикалық дамуы сапалы өзгерістермен толығып, жеке тұлға ретінде мазмұнды қалыптасуына негіз болатындығымен анықталады.

Баланың мектепке даярлығы өлшемінің көрсеткіштеріне мыналар жатады:

1. қалыпты дене дамуы мен қозғалыс үйлесімі;
2. оқығысы келу тілегі;
3. мінез-құлқын меңгере алуы;
4. ақыл-ой әрекеті тәсілдерін игеруі;
5. дербестік танытуы;
6. құрдастары мен ересектерге деген қатынасы;
7. еңбекке қатынасы;
8. кеңістікті бағларлай алу іскерлігі [6].

Біздің тұжырымдауымызша мектепалды даярлық сауатты ұйымдастырылған жағдайда баланың жаңа әлеуметтік ортаға жылдам бейімделуі арқылы жетекші әрекеттің нәтижелілігінің артуына ықпал етеді. Мектеп жасындағы баланың дамуы түрліше жүретіндігін естен шығармауыз қажет. Мәселен, бір бала тәрбиешінің түсіндіргенін ары қарай өзі жалғастыра алса, келесілеріне өз бетімен жаңа білімді меңгеру қиындық келтіреді. Сол себепті қазіргі таңда жобаланып отырған білім беру – баланың жеке тұлғалық қасиеттерін, танымдық қызығушылықтарын арттырып, алған білімін өмірде қолдану икемділігін қалыптастыруды көздейді.

Мектепке қабылданған балалардың оқу үлгеріміне мектептегі бағдарлама да, мұғалім де әсер етпейді, яғни, оның мектепке даярлығы әсер етеді. Баланың мектепке даярлығы – оқи білу, санай білу іскерлігі, психологиялық ерекшеліктерге: танымдық белсенділігі, көңіл-күйінің тұрақтылығы, оқуға қатынасына негізделе жүргізілуі керек және көбіне ол баланың тұлғалық қабілетіне, оқыту ұйымының шарттарына байланысты болады. Бала ең бастысы маңызды әрекетті орындауға дайын болуы шарт, бір сөзбен айтқанда мектепке келуге тырысуы, тілегі мен мұғалім берген ауызша нұсқауларды орындай алу және мектеп ережесіне бағыну қабілеті өте маңызды. Осыдан шығатын қорытынды балаларды мектеп алды даярлықтан өткізу қажеттілігі.

Мектеп алды даярлықтың негізгі міндеті баланы мектепке баруға сапалы дайындау. Ең басты шарт мектепке стрессіз оқуға төселдіру 5-6 жастағы балалардың ақыл-ойының дамуы мен әлеуметтік даярлығына ең қолайлы кезең. Мұндай алғышарттарды пайдаланып, оны жүзеге асыру керек.

Қорыта айтқанда, мектепалды даярлық маңызы:

- *мектепке дайындықтың ерекшелігі* – бұл кезеңде баланың адамгершілік қасиеттерінен бастап, білімділік дағдылары мен икемділіктерінің негізі қалыптасатындығында;

- мектепке дайындауда қойылатын аса маңызды талап – балалардың білімдерін жинақтау мен жүйелеу, айналадағы құбылыстар туралы негізгі түсініктері мен қарапайым ұғымдарды қалыптастыру;

- мектепке дайындық баланың мектепке баруға тақау жастағы үйлесімпаздығынан туындайтын кең де оңтайлы мүмкіндіктері арқылы жан-жақты тәрбиеленуі мен дамуын талап етеді;

- мектепке дайындық баланың қоршаған ортамен қарым-қатынас жасауына қажетті арнайы білімнің, икемділіктерінің қалыптасуын қамтамасыз етуі тиіс деп қорытындылаймыз.

1 Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. - М., 1996. - 351 с.

2 Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. - М., 1997. - 335 с.

3 Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. - М., 1991.

4 Кравцова Е.Е., Кравцов Г.Г. Шестилетний ребенок // Психологическая готовность к школе. - М.: Знание, 1987. - 78 с.

5 Муханбетчина А.Г. Мектепалды даярлықта балалардың белсенділігін дамытушы орта арқылы қалыптастыру: пед.ғыл. канд. ... дисс. - Атырау, 2010. - 135 б.

6 Смирнова Е.О. Детская психология. - М.: Владос, 2009. -366 с.

Резюме

Мазтаева Л.С. - *Государственный университет имени Шакарима города Семей, преподаватель кафедры педогогической психологии maztaeva.l@mail.ru*, **Куребаева Г.А. -** *Государственный университет имени Шакарима города Семей, старший преподаватель кафедры педогогической психологии baykulov85@mail.ru*

Проблема психологической подготовки ребенка к школе

В данной статье рассматриваются вопросы психологической подготовки ребенка дошкольного возраста к школе. Уделяется особое внимание личности ребенка дошкольного возраста, его всестороннее развитие и подготовка детей к школе. Авторы также обращают внимание в определении уровня подготовленности руководства школы, всесторонне рассматривают психолого-педагогическую подготовку ребенка к школе. Рассматриваются исследования психологической подготовки детей дошкольного возраста к школе. Упоминается насколько важна подготовка к школе с психолого-педагогической точки зрения. В статье дан полный анализ понимания подготовки ребенка к

школе через труды ученых, занимающихся данной проблемой. Дана краткая информация о структуре психологической подготовки.

Ключевые слова: предшкольная подготовка, общая подготовка, психологическая подготовка, физическая подготовка, социальная подготовка

Summary

Maztayeva L.S. - Shakarim state university of Semey, lecturer of the Department **Pedagogical Psychology**
maztaeva.l@mail.ru, **Kurebayeva.G.A. -** Shakarim state university of Semey, senior lecturer in Pedagogical Psychology
baykulov85@mail.ru

Problem of psychological preparation of the child for school

This article speaks about of psychological training of pre-school age child to school. To pay special attention to the individual preschool child's all-round development and to prepare children for school. The authors also draw attention to determining the level of preparedness of the school management, comprehensively consider the psychological-pedagogical preparation of the child for school. We consider the study of psychological preparation of preschool children to school. Imentioned how important preparation for school with psychological and pedagogical point of view. The article presents a complete analysis of the understanding of training the child to school through the work of scientists involved in this issue. Brief information about the structure of mental preparation.

Keywords: pre-school training, general training, psychological training, physical training, social training

УДК 159.60

МОТИВЫ И ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СУИЦИДА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Д.О. Ташмаганбетова – *психолог ГКП на ПХВ «ГП №16»*

Психологические особенности подросткового возраста заостряют слабые стороны личности и являются пусковым механизмом суицидального поведения. Но знание особенностей психологического возраста способствует избежать психогенных нарушений.

Ключевые слова: причины суицидального поведения, фрустрации, антисуицидальные факторы (жизненные ценности и смыслы), особенности психологического кризиса личности в подростковом возрасте, психогенных нарушения, семейное воспитание.

«Самоубийство есть психологическое явления, и чтобы понять его, нужно понять душевное состояние человека, который решил покончить собой», - писал Н.Бердяев. Как попытаться понять душевное состояние подростка, предотвратить самоубийство или его попытку. За последнее десятилетие число самоубийств среди подростков возросло в 3 раза [3].

Основные причины суицида: неразделенная любовь, конфликты с родителями и сверстниками, страх перед будущем, одиночество. Ежегодно каждый двенадцатый подросток в возрасте 15-18 лет пытается совершить попытку самоубийства. Надо отметить что суицидальное поведение зависит не только от наличия и интенсивности мотивов, но и от противостоящих суициду субъективной значимости антисуи-цидальнных факторов (жизненные ценности и смыслы). Омоложение совершение суицида придает особую значимость данной проблеме

Возрастное своеобразие суицидальных признаков, а также психологических и психопатологических состояний, создающих предпосылки этого явления, делает бесспорной необходимость рассматривать покушение на самоубийство в подростковом и молодом возрасте как самостоятельную проблему.

У подростка наблюдается психологические, личностные изменения. К таким изменениям следует отнести перестройку прежних отношений ребенка к окружающемуся миру и самому себя. В это же время выявляются и закладываются некоторые личностные компоненты - способности, наклонности, интересы. Однако при наступающем взрослении социальная ситуация для него как правило не меняется, он остается учащимся и находится на иждивении у родителей, лишен ряда гражданских прав. Поэтому многие притязания приводят к неразрешенным трудностям, подросток входит в конфликт с реальной действи-тельностью. В этом и кроется основная психосоциальная причина кризиса подросткового возраста. Подросток стремится освободится от опеки. Расширение прав приводит к тому, что он не пассивно ожидает от родителей, каких-либо благ, а наоборот активно предъявляет к родителем завышенные материальные требование.

Переход к самостоятельности - обнажает и заостряет слабые стороны личности, делает ее особенно уязвимой и податливой неблагоприятным влиянием среды [5]. Тем более считается что современное поколение отличается большой агрессивностью, амбициями, и меньшем уровнем адаптации в обществе. У большинства подростков суицидальное поведение - это «крик о помощи » которые не услышали находящиеся рядом люди.

Феномен суицида - это психологический кризис личности, проявление «острого эмоционального состояния» вызванное каким - то особенным, значимым психотравмирующим событием. Этот кризис такой интенсивный, что весь предыдущий жизненный опыт человека не может подсказать ему иного выхода из ситуации, которую он считает невыносимой. Часто «говорящие» о самоубийстве переживают психическую боль и хотят поставить о ней в известность значимых людей [5].

Суицид – является социально-психологической дезадаптаций индивида в условиях макросоциального конфликта. Конфликт, переживаемый личностью приобретает характер неразрешимости и сопровождает-ся крайне тягостными переживаниями. В этой критической точке дезадаптации и конфликт с высокой вероятностью может перейти в суицидальную фазу- то есть принимается решение о суициде как единственном способе ликвидировать конфликт путем самоуничтожения. Конфликтная ситуация – приобретает характер суицидоопасной, для ее преодоления подросток переживает при этом чувство безнадежности безвыходности.

А.Е. Личко к числу наиболее частых причин суицидов среди подростков относит:

1) потерю любимого человека;

2) состояние переутомления;

3) уязвленное чувство собственного достоинства;

4) разрушение защитных механизмов личности в результате употребления алкоголя, гипногенных психотропных средств и наркотиков;

5) отождествление себя с человеком, совершившим самоубийство;

6) различные формы страха, гнева и печали по разным поводам.

Повод носит внешний, случайный характер и не служит звеном в цепи причинно-следственных отношений. Поэтому анализ поводов самоубийств не выявляет их причин. Мотивы и причины реакции на актуальные негативные события жизни подроста, необходимо рассматривать в свете фрустрации основ-ных потребностей. Подростки гораздо более обеспокоенны формированием собственных убеждений, развитием философского мировоззрения. Оценивая себя, прежде всего с точки зрения своей внутренней шкалы ценностей, представлении о своем счастье и благополучии. Юноши считают себя более сильными, энергичными, властными, чем девушки, при этом они нередко переоценивают свои способности и поло-жение среди сверстников, не любят признавать свои слабости [2]. Иногда поведение подростков часто провоцирует негативные события жизни. Д.Д. Федотов отмечают, что суицидальные попытки и намере-ния (по типу истерических реакций) чаще возникают у подростков в ответ на систематическое словесное унижение, игнорирование их мнения близкими, ущемление самостоятельности, в ответ на конфликтные ситуации, связанные со злоупотреблением алкоголем и приемом других наркотических средств, вслед-ствие присущих данному возрасту сексуальных проблем. Суициды и покушения, обусловленные психи-ческими расстройствами (аффективно-шоковые и депрессивные реакции), по данным авторов, чаще возникают в результате незаслуженного наказания или унижения, исходящих от родителей и друзей, оскорбления чувства дружбы и любви, исключения по разным причинам из учебного заведения, измены.

А.А. Султанов, изучая причины суицидального поведения, выделил три основные группы факторов:

1) дезадаптация, связанная с нарушением социализации, когда место молодого человека в социальной структуре не соответствует уровню его притязаний;

2) конфликты с семьей, чаще всего обусловленные неприятием системы ценностей старшего поколения;

3) алкоголизация и наркотизация как почва для возникновения суицидальной ситуации и предпосылок для быстрой ее реализации.

Мотивы и причины реакции на актуальные негативные события жизни подроста, необходимо рассматривать в свете фрустрации основных потребностей. Подростки гораздо более обеспокоенны формированием собственных убеждений, развитием философского

мировоззрения. Оценивая себя, прежде всего с точки зрения своей внутренней шкалы ценностей, представлении о своем счастье и благополучии. Юноши считают себя более сильными, энергичными, властными, чем девушки, при этом они нередко переоценивают свои способности и положение среди сверстников, не любят признавать свои слабости [2]. Иногда поведение подростков часто провоцирует негативные события жизни.

Суицидальная личность может испытывать страх зависимость от мнения окружающих, глубинное чувство никчемности и стыд за возможности раскрытия своей никчемности, они маскируют свою уязвимость, защищаясь фантазиями величия и подчеркивая свою независимость, что действительности является противоложной. Они могут - переживать мучительный стыд, даже если действительно любимы, удачливы и успешны во всех своих начинаниях [1]. Поэтому успех не приносит им удовлетворение. Стыд усиливается чувством, что это они не заслужили. Неспособность воплотить в жизнь грандиозные идеалы и стандарты. Они чувствуют себя никчемными, второсортными, слабыми и неуверенными и одновремен-но мечтают, чтобы их любили и ценили. Негативные события жизни до основания разрушают их фантазии. Отчаянное стремление к уничтожению своей «плохой» части могут спровоцировать суицидальные действия. Сочетание неблагоприятных биологических, психологических, семейных и других социально - психологических факторов искажает весь образ жизни подростков. Характерным для них становится нарушение эмоциональных отношений с окружающими людьми [4].

Таким образам, имеющие место отрицательный микроклимат во многих семьях обуславливает возник-новение отчужденности, грубости, неприязни определенной части подростков, стремление делать все назло, вопреки окружающим. В подростковом возрасте, в силу сложности и противоречивости особенно-стей растущих людей, внутренних и внешних условий их развития могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, что создает предпосылки появление суицидального поведения.

Таким образом, знание особенностей психологического развития подросткового возраста способству-ет построению правильного педагогического процесса и позволяет избежать психогенных нарушений. Важна правильная оценка риска возможного самоубийства. Существует много психологических подходов, но выбирать тот или иной из них нужно индивидуально. Всегда есть возможность повлиять на решение подростка в благоприятную сторону.

1 Боухал. М. «Психология в медицине». – Прага, 1983 – 405 с.

2 Буянов. М.И. «Ребенок из неблагополучной семьи» - М., 1988 – 207 с.

3 Бачериков Н.Е. и др. Философские вопросы психиатрии. – М.: ИСАН, 1991.

4 Бердяев Н. О самоубийстве (психологический этюд). Переизд. МГУ, 1992.

5 Волков Ю.Г., Добреньков В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В. Социология: Учебник / Под ред. проф. Ю.Г. Волкова - М.: Гардарики, 2000. - 474 с.

6 Волкова А.Н. Психолого-педгогическая поддержка детей суицидентов // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 1998, №2 - с. 36-43.

7 Вроно Е. Крик о помощи//Итоги, 1998г., №36, с.51.

8 Губский М. Самоубийство// ЭС, Брокгауз и Ефрон. Т. 28а.СПб., 1900, с. 233- 239.

9 Дарк О. Право на смерть//Независимая газета. - 1999 (3 сентября) - с. 16.

10 Дубнов В. Самоубийство. Югославия//Новое время, 2000г., №36, с.18-21.

11 Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд, М.: Просвещение .

12 ЕникееваД.Д. « Популярная психиатрия» Москва1998-528с

13 Менделевич В.Д«Клиническая и медицинская психология».Москва-2005-426с.

14 Массен. П.Каган. Д.Ж. Хьюстон А.«Развитие личности ребенка». - Москва1987-265с

Түйіндеме

Ташмаганбетова Д.О. – МКК ШЖҚ «МК № 16» психологы

Жасөспірімдік кезеңдегі өзіне-өзі қол жұмсаудың мотиві мен себептері

Жасөспірімдердің психологиялық ерекшеліктері жеке тұлғаның әлсіз жақтарын баса көрсете отырып, олардың суицидальдық ниеттерінің бастапқы механизміне түрткі болады. Бірақ әр жастың өзінің жас ерекшеліктерін білу психогендік бұзылыстардан алдын алады.

Түйін сөздер: себептер, суицидтік мінез-құлық, әлсіздік, әрекетсіздкі, антисуицидалды факторлар (өмірлік құндылықтары мен мағыналары), психологиялық дағдарыс, жеке адам, жасөспірімдік жас, психогендік бұзылу, отбасылық тәрбие

Summary

Tashmaganbetova D.O. - GKP on PHV "No. 16 GP" City policlinic No. 16 of Almaty

The motives and causes of suicide in adolescence

The psychological characteristics of teenagers sharpen weaknesses of a personality, this is a reason of a suicidal manifestation. But knowledge of the psychological age`s features will help to avoid psychogenetic violation.

Keywords: the reasons of suicide behavior, frustration, antisuitsidalnny factors (vital values and meanings), features of psychological crisis of the personality at teenage age, psychogenic violations, family education

УДК 159.59

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ДЕТЕЙ С САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ 1 ТИПА

А.М. Сембаева – *к.п.н., доцент кафедры общеобразовательных дисциплин АФ СПбГУП*

В статье рассматриваются проблемы социально-психологической адаптации детей больных сахарным диабетом 1 типа. Значимость психологического сопровождения в практике внедрения современных программ и обучения психологической саморегуляции и самоконтролю заболевания.

Ключевые слова: психосоматика, адаптация, психологическая поддержка, психопрофилактика

Современная психосоматическая теория возникновения болезней напрямую связывает психическое и физическое здоровье человека. Большинство заболеваний появляются потому, что в психике человека по определенным причинам появляются «зародыши» болезней в виде страхов, обид, чувства вины и нереализованных желаний, которые через некоторое время под влиянием острых или хронических стрессов могут прорасти в виде какого-нибудь психосоматоза.

Важной особенностью многих хронических соматических заболеваний, быстро распространяющихся в настоящее время, является сложность, неоднородность их этиологии и патогенеза. Динамика подобных болезней зависит не только от генотипа или экзогенных биологических влияний, но также и от факторов психологической природы.

Хроническое заболевание создает особую жизненную ситуацию, оно существенно трансформирует характер взаимоотношений человека с внешним миром. Моментально меняется статус больного. Меняется восприятие человеком своего места в социальном мире. В его жизни появляются новые социальные связи с медицинским персоналом, другими больными и их близкими родственниками, и постепенно могут исчезать прежние связи. И особого внимания требуют такие изменения тогда, когда хронические заболевания возникают у детей.

В последние годы в образовательных учреждениях увеличивается число детей с ограниченными возможностями здоровья, испытывающих трудности социально-психологической адаптации и обучения вследствие психических и соматических заболеваний.

При этом такие дети нередко попадают в число инвалидов с детства и испытывают выраженные трудности в адекватной самореализации, интеграции в образовательную и социокультурную среду. К группе детей, у которых наблюдается замедленная динамика психосоциального развития, относятся дети с тяжелыми соматическими заболеваниями.

Тенденция к расширению контингента детей, нуждающихся в специальном психологическом сопро-вождении, отмечается и в мировой практике (С.Б. Гнедова, Л.В. Кузнецова, У.В. Ульенкова, Д.Н. Исаев, С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко). К детям с ограниченными возможностями здоровья, имеющим проблемы в социально-психологической адаптации, относятся дети младшего школьного возраста, больные сахарным диабетом 1 типа.

Сахарный диабет не только влияет на физическое здоровье ребенка, но и как любое тяжёлое хроническое заболевание влияет на развитие личности, на формирование межличностных отношений со сверстниками. В условиях хронического соматического заболевания социальная ситуация развития больного ребёнка отличается от здорового, что связано с формированием определённого отношения к болезни, которое оказывает большое влияние на развитие и течение сахарного диабета, на эффективность терапии.

И.И. Дедов отмечает, что сахарный диабет у ребёнка меняет весь жизненный уклад семьи, требует пристального внимания, больших физических и эмоциональных усилий, экономических затрат со стороны родителей, работников органов здравоохранения и общества в целом [1, с. 35].

В зарубежной психологии связь психического и соматического, особенности психики людей, больных хроническими соматическими заболеваниями, исследовали M.Bleuer, H.F. Dunbar, H.Freuberger, D.Herzog, H.Hinter, A.Jacobson, G.Jansch, I.Jochmus, S.B. Johnson и др.

Восприятие человеком своего заболевания, оценка и формирование отношения к болезни, влияние этого отношения на течение и лечение хронических соматических заболеваний изучались С.М. Зелинским, Д.Н. Исаевым, В.Е. Каганом, В.А. Калягиным, И.Ю. Левченко, В.В. Николаевой, А.С. Султановой и другими.

Когда социальная ситуация развития меняется вследствие болезни, важно создать условия для формирования адекватного отношения к заболеванию, приобретения навыков самоконтроля, скорейшей адаптации к новым условиям жизни. На наш взгляд, своевременное проведение психопрофилактической и коррекционной работы начиная с младшего школьного возраста, будет способствовать нормальному личностному развитию ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, и проблемы, связанные с диабетом, не усложнят пубертатный период, непростой и для здоровых детей.

Связанные с болезнью ограничения социального взаимодействия ребенка могут стать причиной нарушений его психического развития. Даже если когнитивная сфера ребенка и не страдает, неадекват-ные отношения с родителями, с учителями, или сверстниками способны привести к появлению эмоцио-нально-личностных нарушений, таких как вторичная алекситимия. Таким образом, особый паттерн взаимоотношений ребенка с социальным окружением, складывающихся в условиях хронического соматического заболевания, является одним из факторов, определяющих течение самого заболевания, его тяжесть, компенсацию, осложнения и т.д.

В зависимости от тяжести протекания болезни зависит и прямое общение ребенка со сверстниками. В особых случаях ребенок вынужден обучаться на дому. Для ребенка общение является необходимым условием полноценного развития. Причем имеет значение как взаимодействие с взрослыми (с родителя-ми, учителями и т.д.), так и со сверстниками, поскольку каждое из них необходимо для формирования особых психологических новообразований.

На сегодняшний день сахарный диабет считается полигенным многофакторным заболеванием, оно обусловлено наследственными факторами, и факторами внешней среды. Кроме того, он связан с действием многих генов, поэтому называется также мультифакториальным.

Сахарный диабет 1 типа создает достаточно неблагоприятную жизненную ситуацию для больного ребенка: ежедневные многоразовые уколы, постоянный контроль гликемии, жесткие ограничения в питании. Нередко возникают тяжелые состояния: гипергликемия и гипогликемия, сопровождающиеся ухудшением самочувствия, снижением внимания, памяти, эмоциональным дискомфортом. При декомпенсации диабета возможно наступление различных осложнений вплоть до потери зрения или гангрены. Компенсация же диабета возможна только при правильном поведении больного, выполнении всех медицинских предписаний, постоянном контроле собственного поведения.

Заболевшие дети испытывают очень большие трудности. Страдает структура их самооценки, формируется «комплекс отличия» от здоровых сверстников. У детей с сахарным диабетом 1 типа ограничена нормальная активность в связи с необходимостью контролировать уровень глюкозы в крови. В результате, появляются сложности в социально-психологической адаптации, возникает страх рассказать о диабете в компании друзей. Ребенок начинает злиться, плакать, страдать. В некоторых случаях может быть настроен враждебно, или становится закрытым и застенчивым.

Для детей и подростков с сахарным диабетом 1 типа характерны повышенная агрессивность и тревожность, эмоциональная лабильность, депрессивные и невротические проявления, что зачастую является следствием соматических проявлений заболевания. Так, частые гипогликемии, которые возника-ют внезапно и сопровождаются крайне неприятными телесными ощущениями, ведут к развитию тревожно-фобических реакций, возникает дезадаптация в поведении, неадекватная коррекция терапии.

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что в настоящее время в нашей стране, к сожалению, не развита структура психологической помощи детям с сахарным диабетом 1 типа, и их родителям на базе больниц и отделений эндокринологии, а также участия психолога в Школах сахарного диабета. Появи-лась острая необходимость в психологической поддержке и психопрофилактике данного заболевания.

По мнению И.В. Дубровиной психологическая поддержка - это процесс, в котором взрослый сосредо-точивается на позитивных сторонах и преимуществах ребенка, что позволяет последнему, достичь следующего: укрепить самооценку; поверить в себя и свои способности; избежать ошибок; пережить неудачи. Для того чтобы научиться поддерживать ребенка, педагогам и родителям, возможно, придется изменить привычный стиль общения и взаимодействия с ним. Вместо того чтобы обращать внимание прежде всего на ошибки и плохое поведение ребенка, взрослому придется сосредоточиться на позитив-ной стороне его поступков и поощрении того, что он делает [2, с. 77].

Психопрофилактика - это специальный вид деятельности детского психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства [2, с. 82].

Профилактику необходимо проводить в нескольких направлениях. Это работа с семьёй, с ребёнком, с учителями и с медицинским персоналом.

А.Н. Леонтьев отмечал, чтобы знания воспитывали, надо воспитать отношение к самим знаниям [3,с.93].

Психопрофилактическая работа с семьёй ребёнка является наиважнейшим направлением, поскольку развитие детей с сахарным диабетом 1 типа, их социально-психологическая адаптация во многом определяется типом родительского отношения к болезни ребёнка, степенью включённости заболевания в социальную ситуацию развития и стилем семейного воспитания. Переживания родителей чаще вызывают у детей сходные чувства и реакции, которые во многом определяют тип отношения к болезни.

Таким образом, необходима профилактика:

- неадекватной реакции родителей на постановку диагноза ребёнку;
- предупреждение неконструктивных действий при начале лечения (отказ, поиск альтернативного лечения и т.д.);
- формирование у родителей адекватного отношения к заболеванию ребёнка и его проблемам, связанным с переживанием болезни;
- снижение эмоционального дискомфорта у родителей в связи с болезнью ребенка;
- снижение тревоги и предупреждение развития чувства вины из-за развития у ребёнка болезни;
- контроль за собственным эмоциональным состоянием;
- установление адекватных детско-родительских отношений и стилей семейного воспитания;
- укрепление уверенности родителей в возможностях ребенка.

Необходима психопрофилактическая работа, с детьми начиная с младшего школьного возраста, которая должна быть направлена на:

- предупреждение отклонений в развитии эмоционально-личностной сферы;
- создание условий для формирования адекватного отношения к болезни;
- на формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции.

Осуществление самоконтроля и достижение компенсации возможно при соответствующей мотивации, высоком уровне ответственности, самодисциплины, осознании своей болезни, включённости в её лечение. Для формирования адекватного отношения к болезни детям с недооценкой тяжести заболевания необходимо осознать сахарный диабет как часть их жизни. Этому способствует предоставление, и усвоение доступной по возрасту и развитию информации, создание установки на сотрудничество с врачом и участии в лечении.

Преувеличение переживаний в связи с болезнью мешает активному осознанному управлению диабетом и затрудняет социально-психологическую адаптацию детей этой группы. Поскольку дети с фиксацией на болезни имеют тревожно-фобическое отношение к собственному заболеванию, и воспринимают болезнь как препятствие к достижению собственных потребностей, то у них вероятность формирования низкой самооценки выше, чем у остальных детей с диабетом. С такими детьми необходима работа по расширению сферы интересов и развитию навыков общения. Для формирования адекватного отношения к болезни детям с фиксацией на заболевании необходимо осознать сахарный диабет в качестве фактора, который воздействует, но не определяет жизненный путь. В ходе индивидуальной и групповой работы совместно с родителями и отдельно с детьми возможна коррекция ложных представлений о болезни, преодоление специфических страхов, свойственных детям этой группы.

У детей с адекватным отношением к болезни, сахарный диабет компенсирован или субкомпенсирован, такие дети знают как управлять диабетом, а значит и в будущем диабет не помешает им в личностной самореализации.

1 Дедов И.И. Новые возможности компенсации сахарного диабета 1 и профилактики его сосудистых осложнений / И.И. Дедов, М.И. Балаболкин. – М.: Издательство ИМА-пресс, 2003.

2 Практическая психология образования. Под ред. Дубровиной И.В. 4-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2004.

3 Леонтьев А.Н. Избр. психологические произведения: в 2 т., Т. 2. - М.: Педагогика, 1983.

Түйіндеме

Сембаева А.М. - п.ғ.к., жалпы білім беретін пәндер АФ СПбГУП доценті

І типтегі қанттық диабетпен ауыратын балалардың психологиялық қолдауы және оны алдын-алуы

Мақалада 1 типті қант диабетімен ауыратын балалардың әлеуметтік-психологиялық бейімделу мәселелері. Қазіргі заманғы оқу бағдарламаларын және психологиялық өзін-өзі бақылау, және аурудың өзін-өзі басқару тәжірибесіндегі психологиялық қолдау маңыздылығы.

Түйін сөздер: психосоматика, бейімдеу, психологиялық қолдау, психопрофилактика

Summary

Сембаева А.М - kpn, Associate Professor of general subjects AF SPbGUP

Psychological support and psychoprophylaxis children with type 1 diabetes

The article deals with the problems of social and psychological adaptation of children with type 1 diabetes. The importance of psychological support in the practice of modern training programs and psychological self-control and self-management of the disease.

Keywords: psychosomatic, adaptation, psychological support, psychoprophylaxis

УДК: 371:376.36

РОЛЬ МИКРОСРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

О.Г. Беленко – *Государственный университет имени Шакарима города Семей, к.психол.н., доцент,*

Е.Н. Андреева – *Государственный университет имени Шакарима города Семей, ст. преподаватель,*

Л.С. Мазтаева – *Государственный университет имени Шакарима города Семей, преподаватель кафедры педогогической психологии*

Представлен анализ факторов влияния микросреды на подростков. Выделены воспитательные функции деятельности и общения школьников в этой среде. Раскрыта его инфраструктура как фактора, эффективно влияющего на личностное развитие детей. Акцент в работе делается на исследовании девиаций поведения как одной из наиболее распространенных форм дезадаптивности в молодежной среде. В статье представлены данные социологических опросов. В целом статья показывает, что значительная часть аморальных поступков, совершаемых подростками и молодыми людьми, связана с их ориентацией на «групповые» нормы, которые вступают в противоречие с общественными. Авторами рассматриваются подходы к формированию микросреды личности подростка, которые происходят за счет трех взаимосвязанных внешних микросред: образовательной, социальной и культурной. Дан анализ групп факторов, которые лежат в основе этих подходов. Высшими уровнями развития представленных микросред являются: самообразование, социализация, духовное и нравственное саморазвитие личности. В статье выявляются факторы среды. Описаны проблемы молодежи, которые приводят многих подростков к аддиктивному поведению. Выделены демографические, экономические, факторы микросреды. Изложенные в работе теоретические соображения подкреплены практическими примерами.

Ключевые слова: среда, макро и микросреда, девиантность, антисоциальная направленность, стихийные

неформальные группы, конфликт, правонарушения, подростки, аддиктивное поведение

Социально-экономические изменения в Республике Казахстан повлияли на процессы социализации молодежи, на все стороны жизни молодого поколения, кардинально изменились содержание и методы разрешения актуальных молодежных проблем, которые в новых исторических условиях должны осматриваться на принципиально иной основе. На протяжении многих лет казахстанское общество рассматривало молодежь как объект воспитания. На сегодняшний день молодой человек же в процессе социализации выступает самоорганизующимся и самореализующимся субъектом, обладающим внутрен-ними, нередко иррациональными мотивами, желаниями. В настоящее время молодежь часто характеризу-ется как жестокая, безнравственная, бездуховная. Это аргументируются высоким показателем молодеж-ной преступности, распространенностью «свободных» сексуальных отношений, культом денег и силы, применением наркотических веществ и т.д. Однако, это внешняя сторона, характерная, более того, не для всей молодежи в целом. Различные компоненты микросреды являются носителями определенных нравственных форм и факторами соответствующего поведения своих членов. Вольно или невольно человек придерживается линии поведения, одобряемой ближайшим его окружением, в котором могут присутствовать или даже преобладать установки и ориентации, противоречащие нормам рационального образа жизни. Чаще всего бывает так, что лишь какой-то элемент микросреды, а не вся она в целом имеет антиобщественную направленность. И здесь многое зависит от того, какая группа будет для личности референтной, более авторитетной и притягательной [1].

Проблемы молодежи нашей эпохи затрагивают такие глубокие чувства, как тревожность, уныние, неуверенность в себе, одиночество, вынужденная зависимость и отсутствие вкуса и цели в жизни. Именно эта форма депрессивности приводит многих подростков к аддиктивному поведению.

Объективная взаимосвязь макро- и микросреды не снимает вопроса об относительной самостоятельно-сти последней, возможности воспроизводства в ней отклоняющегося, в том числе и антиобщественного, поведения. Поэтому нередко в микросреде возникают представления, привычки, традиции негативного плана.

Неблагоприятный морально-психологический климат, расхождение групповых норм с общественно санкционированными, трудности адаптации, отсутствие взаимной требовательности, конфликты и напряженность в общении – это далеко не полный перечень причин отклоняющегося поведения, имеющих своей базой микросреду. Однако сама она неоднородна, ибо человек входит одновременно в несколько коллективов, групп, влияние которых может быть противоречивым.

Многие отклонения зарождаются в семье или связаны с ней, вызваны недостатками семейного воспи-тания. Занятость обоих родителей, малодетность, устранение детей от домашнего труда и серьезных жизненных проблем часто становятся тем фактором, который способствует развитию неблаговидных наклонностей и поступков.

На психологии и поступках детей отрицательно сказываются противоречия между словами и делами родителей, родственников, взрослых. Трудно ожидать, что у подростка сформируются нравственная устойчивость, здоровые привычки, когда тот, кто его воспитывает, провозглашая те или иные «истины», на деле поступает вопреки им.

Г.М. Миньковский предложил классификацию семей в зависимости от их воспитательного потенциа-ла, влияния на детей и возможностей нарушения ими норм и правил поведения: воспитательно сильная; воспитательно устойчивая; воспитательно неустойчивая; воспитательно слабая с утратой контактов с детьми и контроля над ними; воспитательно слабая с постоянно конфликтной атмосферой; маргинальная с алкогольной, сексуальной деморализацией; правонарушительная; преступная; психически отягощенная [5].

Пять последних типов семей составляют 10-15% и считаются криминологически неблагополучными. Они обусловливают искаженное формирование личности ребенка, возникновение у него деформаций в ценностных ориентациях, структуре мотивов, механизме самоконтроля. К тому же 15-20% семей относят-ся к числу таких, в которых родители по разным

причинам (плохое здоровье, недостаток образования, педагогической культуры, чрезмерная загруженность на работе) не в состоянии правильно воспитывать детей (Г.М. Миньковский, 1982).

Исследования показывают, что риск правонарушений несовершеннолетних, воспитывающихся в обстановке постоянных и острых конфликтов, в психически отягощенных семьях, в 4-5 раз, а в семьях, где царят агрессивность и жестокость, в 9-10 раз выше, чем у тех, кто растет в педагогически сильных и устойчивых семьях. Кроме того, в неполных семьях вероятность противоправного поведения детей в 2-3 раза выше, чем в семьях с нормальной структурой.

Неправильное воспитание, неблагоприятные условия, конфликты в семье и в школе ведут к определенным отклонениям в психике личности, которые, в свою очередь, повышают возможность отклоняющегося поведения подростков (В.Андриянов, 1988).

Исследования несовершеннолетних с аномалиями психики констатируют, что лишь у 22,5% подростков такие аномалии стали проявляться в раннем возрасте, причем в этих случаях большинство родителей страдали алкоголизмом; 68,3% аномалий возникло постепенно как следствие неблагоприятных условий семейного воспитания, постоянных конфликтных либо стрессовых ситуаций, жестокого обращения со стороны родителей, ухода из семьи одного из родителей и т.п. К этому прибавляются конфликтные ситуации в школе, поскольку трудности дома рождали негативное поведение в школе (у 81% таких подростков), плохую успеваемость и соответствующую реакцию школьной администрации, часто не разбиравшейся во всей сложности жизненной ситуации подростка (у 77,9%) .

Факторами недостаточного усвоения детьми общественных норм и отклоняющегося поведения являются низкий общеобразовательный и культурный уровень родителей или просто неумение правиль-но и своевременно воздействовать на своих детей. Как показали проведенные В.П. Емельяновым исследо-вания психически неполноценных несовершеннолетних преступников, примерно 90% из них имели родителей с начальным и неполным средним образованием и 72% – родителей, занятых неквалифициро-ванным ручным трудом, причем многие из этих родителей систематически пьянствовали, устраивали дома скандалы и драки [2].

Определенные противоречия существуют и в трудовых коллективах. Принимая подчас форму конфликтов, они отрицательно влияют на поведение работников. В основе конфликта в коллективах обычно лежат следующие противоречия: 1) противоречия поиска, когда сталкиваются новаторство и консерватизм, творчество и догматизм, знание и невежество; 2) противоречия групповых интересов, связанные с отстаиванием людьми интересов только своей группы и игнорированием общих интересов; 3) противоречия, связанные с личными эгоистическими побуждениями, когда у отдельных людей на первый план выдвигаются корысть, нежелание считаться с интересами других, соображения карьеризма и т.д.; 4) противоречия несостоявшихся ожиданий, оказывающие широкое воздействие на настроение, мышление и поведение людей; 5) противоречия политического, антисоциального порядка. Не каждая производственная организация представляет собой идеально сплоченное в моральном и духовном плане единство, обеспечивающее все необходимые условия для развития, как индивидуальности, так и подлин-ной коллективности.

Жизнь показывает, что позитивные сдвиги достигаются там, где обеспечивается последовательность в применении наказаний к нарушителям общественных норм. Это предопределено тем, что воспитатель-ная, предупредительная роль наказания обусловливается не жестокостью, а неотвратимостью: важно не то, чтобы наказание было тяжелым, а то, чтобы ни один проступок не остался не замеченным.

В микросреде выделяются малые группы, которые являются мощным катализатором индивидуального поведения своих членов. В зависимости от господствующих в группе норм усиливаются социально полезные или социально опасные ориентации и формы деятельности. Направленность групповой активности во многом зависит и от личных качеств неформального лидера.

Процесс заражения и подражания наиболее интенсивно идет в так называемых стихийных группах, возникающих самопроизвольно, спонтанно и большей частью через эмоциональное

притяжение. В них очень развит конформизм. Именно в таких группах возникают нормы поведения, не совпадающие с общественными требованиями или противоречащие им.

Стихийные группы особенно распространены среди подростков и юношества. По данным С.И. Плаксия, 82% опрошенных школьников 8-10-х классов и учащихся ПТУ считали себя членами компаний, в основе которых лежат, совместное проведение свободного времени, общение. Среди работающей молодежи в возрасте до 20 лет к таким группам относили себя 76% (1986).

Эти стихийные группы мало поддаются контролю. Лидерами их становятся чаще всего подростки, молодые люди, не нашедшие применения своим способностям в школе, ПТУ, трудовом коллективе. Принадлежность к таким компаниям повышает уверенность подростка в себе, дает ему дополнительные возможности к самоутверждению, нерегламентированному общению.

В отличие от коллективов и иных социальных общностей такие группы наиболее подвержены восприятию деформированных черт сознания и поведения. Это объясняется, прежде всего, тем, что группа зачастую не имеет общественно полезных целей, положительного организующего начала, единых и прочных принципов деятельности. Лидером группы нередко становится лицо, которое имеет более твердый характер, сильную волю, богатый опыт. Оно не обладает достаточно высокими нравственными и иными положительными качествами.

Свойственные отдельным личностям отрицательные черты уродливо трансформируются в психоло-гию группы. То, в правильности чего не уверена отдельная личность, будучи принято группой, начинает восприниматься как норма, не подвергающаяся сомнению. Не случайно существующие в некоторых микрогруппах молодежи хулиганско-анархистские установки сами по себе, без индивидуального осозна-ния тем или иным членом группы могут стать мотивом его отклоняющегося поведения. Так, специалиста-ми установлено, что у несовершеннолетних в силу их группового конформизма «неопределенные», «плохо осознаваемые мотивы» в 20-40% случаев становятся непосредственной причиной их участия в групповом хулиганстве, групповых ситуативных кражах и т.д. (Н.Ф. Кузнецова).

В целом исследования показывают, что значительная часть аморальных поступков, совершаемых подростками и молодыми людьми, связана с их ориентацией на «групповые» нормы, которые вступают в противоречие с общественными. Налицо психологическая зависимость от группы или подражание, стремление показать себя сторонником провозглашенных ценностей. При этом личная ответственность «снимается» с сознания молодого человека тем, что «так принято», «это вызывает одобрение». Так складывается определенный защитный механизм самооправдания отклоняющегося поведения.

Конечно, далеко не все стихийные группы и компании имеют антиобщественную направленность. Однако наряду с просоциальными (социально положительными) существуют и асоциальные (стоящие в стороне от основных общественных проблем), а также антисоциальные (социально отрицательные) стихийные неформальные группы. На практике правонарушения молодежи, как правило, являются групповыми, а истоки их лежат именно в уличных компаниях с асоциальной или антисоциальной направленностью интересов. «Здоровая юношеская тяга к коллективности вырождается здесь в опасный групповой эгоизм, некритическую гиперидентификацию с группой и ее лидером, в неумении и нежела-нии сознательно взвесить и оценить частные групповые нормы и ценности в свете более общих социаль-ных и нравственных критериев» (И.С.Кон, 1979) [4,32].

Возможность существования групп с антисоциальной направленностью связана с неэффективным влиянием на индивидов коллективов, для которых характерны низкая сплоченность и слабая эмоциональ-ная связь между их членами, формальные взаимоотношения, отсутствие взаимопонимания. Именно в этих случаях стремление к объединению, товариществу, уважению, романтике и т.д. реализуется в группах с деформированными ориентациями. От человека же требуется, чтобы он научился сознательно и целеустремленно делать жизненный выбор.

1 Гилинский Я.И. Социология девиантного по ведения и социального контроля // Мир России. 1997. № 1.

2 Емельянов В.П. Преступление несовершеннолетних с психическими аномалиями. Саратов, 1980. С.49.

3 Кон И.С. Психология юношеского возраста. М., 1979.

4 Миньковский Г.М. Неблагополучная семья и противоправное поведение // СОЦИС. 1982. № 2. С. 106.

5 Тощенко Ж.Т. Социология. Общий курс. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Прометей: Юрайт-М, 2001.

Түйіндеме

Беленко О.Г. - Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті, психолог.ғ.к., доцент

Oksanapp2005@mail.ru, **Андреева Е.Н. -** Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті, аға оқытушы, lena_andreeva.69@mail.ru, **Мазтаева Л.С.** - Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті, Педагогикалық психология кафедрасының оқытушысы maztaeva.l@mail.ru

Жасөспірім тұлғасын қалыптастыру үрдісінде микроортаның рөлі

Микроортаның жеткіншектерге әсер ету факторларына талдау ұсынылған. Осы ортада оқушылардың қарым-қатынастары мен іс-әрекеттерінің тәрбиелік функциялары анықталған. Балалардың тұлғалық дамуына зор ықпалын тигізетін факторы ретінде оның құрылымы айқындалған. Жастар арасында дезадаптацияның кең таралған түрі ретінде мінез-құлқының девиациясын зерттеуге аса мән берілген. Мақалада әлеуметтік сауалнамалар нәтижелері берілген. Жалпы жастар мен жеткіншектер жасайтын аморальдік қылықтардың басым көпшілігі олардың «топтық» нормаларға бағытталғандығынан және олар мен қоғамдық нормалар арасында қарама-қайшылықтар орын алатындығымен байланысты. Авторлар жеткіншек тұлғасы микроортасының қалыптасуына әсер ететін үш өзара байланысты сыртқы микроорта арқылы жүзеге асырылатын: білім беру, әлеуметтік және мәдениеттілік орталарын қарастырған. Бұл тәсілдердің негізі болатын факторлар тобына талдау жасалған. Өз білімін жетілдіру, әлеуметтендіру, рухани және адамгершілік жеке тұлғасын өзін-өзі дамыту қарастырылып отырған микроорталардың жоғары даму деңгейлері болып табылады. Көбіне аддиктивті мінез-құлыққа әкеліп соқтыратын жастар мәселесі сипатталған. Микроортаның демографиялық, экономикалық факторлары анықталған. Мақалада ұсынылған теориялық тұжырымдамалар тәжірибелік мысалдармен бекітілген.

Түйін сөздер: коршаған орта, макро және микроорта, девианттық, антиәлеуметтік бағыт, неформалды топтар, конфликт, қылмыс, жасөспірімдер, аддиктивті мінез

Summary

Belenko O.Г. - associate professor to the name of Shakarim state university of Semey.Oksanapp2005@mail.ru
Andreeva E.N. - Shakarim state university of Semey, lecturer of the Department Pedagogical psychology lena_andreeva.69@mail.ru, **Maztayeva L.S. -** Shakarim state university of Semey, lecturer of the Department Pedagogical psychology *maztaeva.l@mail.ru*

Role of microenvironment in the forming process of the teenager personality

The analysis of factors influence the microenvironment in the teens. Obtained educational activities and communication functions of schoolchildren in this environment. It disclosed its infrastructure as a factor affecting the effective personal development of children. The focus of the work is done on the study of deviance behavior as one of the most common forms of maladaptive among youth. The article presents the data of sociological surveys. In general, the article shows that a significant portion of immoral acts committed by teenagers and young adults, is associated with their orientation to the «group» rules that are in conflict with the public. The authors of the approaches to the formation of the micro-adolescent's personality, which occur due to three interrelated foreign microenvironments: educational, social and cultural. The analysis of groups of factors that underlie these approaches. Higher levels of development presented microenvironments are: self-education, socialization, spiritual and moral self-development of personality. The article identifies environmental factors. Described problems of the youth, that lead many teenagers to the addictive behavior. Obtained demographic, economic, microenvironmental factors. The above theoretical considerations in work supported by practical examples.

Keywords: environment, macro and micro environment, deviant, antisocial orientation, natural, informal groups, conflict, crime, teenage, addictive behavior

УДК: 378.015

КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІ ИНТЕЛЛЕКТІСІНІҢ ГЕНДЕРЛІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

А.Н. Умирбекова – *Абай атындағы ҚазҰПУ докторанты*

Мақалада әр түрлі психологиялық мектептер тарапынан әлеуметтік интеллектіге анықтама беріледі. Әлеуметтік интеллектіні зерттеудегі гендерлік амал, гендер дегеніміз не деген сұрақтарға жауап береміз. Және де кіші мектеп балаларының әлеуметтік интеллектісінің гендерлік ерекшеліктерін теориялық негізде талдама жасалынған. Тұлғаның когнитивті құрылымы (жеке еске алуы, интерпретация ережелері) әлеуметтік өмір мәселелеріне индивидтің белгілі амалын және жеке есте сақтау формаларын құрайды. Әлеуметтік психологияда гендерлік өзгерістерге қатысты өзгерістерге біршама сипаттамалар берілген.

Түйін сөздер: әлеуметтік интеллект, гендер, кіші мектеп жасындағы бала, гендерлік ерекшелік, гендерлік амал

Әлеуметтік интеллект мәселесі өз көрінісін Г.Ю. Айзенк зерттеулерінде тапты. Айзенк көзқарасы тұсында интеллектінің бірнеше түрлері туралы айтуға болады: биологиялық, психометриялық, әлеумет-тік. «Биологиялық интеллект» ұғымына ғалым танымдық белсенділікке жауап беруші бас миының құрылымдық қызметінің ерекшеліктерін кіргізген. Проблема социального интеллекта нашла свое отраже-ние в исследованиях Г.Ю. Айзенка. Олар интеллектінің дербес ерекшеліктеріне жауап беріп оны тұқым-қуалаушылықпен

байланыстырады. Әлеуметтік интеллект Айзенкпен психометриялық интеллектіні қоғам талаптарына бейімделуде қолдану мүмкіндігін айтқан. [1]. В.Штерн интелектіге жаңа өмір талапта-рына жалпы мүмкіндіктері деген анықтама берген. Интеллект көмегімен өмірлік міндеттерді шешудегі бейімделушілік акті – объект ойлау эквиваленті әсері арқылы (менталды), «мидағы әрекет» арқылы (немесе «ішкі әрекет жоспарында»), бейсаналыдан саналының рөлі басым болуы арқылы іске асады. Осыған орай мәселе шешімі қазір және ешбір сыртқы мінез-құлық қателіктерінсіз өз шешімін табады: сынамалар, болжам тексеру ішкі әрекет ету жоспарында іске асады. Мұнда біз интеллектіні ішкі әрекет-терді орындау мүмкіндігіне негізделген мінез-құлықтық біліктілік арқылы түсінеміз [2]. Ортаға бейімделу мақсатындағы интелектіні қолдану мәселесі Н.Кэнкор тұжырымдамасында қарастырылады. Автор әлеуметтік интеллектіні когнитивті құзыреттілікке теңестіреді, ол адамдарға әлеуметтік өмір құбылыста-рын максималды жеке пайдасымен және минимум жаңалықтармен қабылдауға теңестіреді. Тұлғаның когнитивті құрылымы (жеке еске алуы, интерпретация ережелері) әлеуметтік өмір мәселелеріне индивид-тің белгілі амалын және жеке есте сақтау формаларын құрайды. Бұл білімдер жинағын Кэнкор әлеуметтік интеллект деп атайды. Әлеуметтік интеллект қалыптасатын әлеуметтік интеллект репертуары, оны қолда-ну динамикасы және процестері индивидке өміршең қоршаған ортаға бейімделу мүмкіндік береді. Әлеуметтік интеллект негізгі мазмұндық компоненті практикалық міндеттерді шешу, вербалды мүмкін-діктері және әлеуметтік құзыреттілігі болып табылады [2].

Әр кезеңде түрлі психологиялық мектептер жақтастары «әлеуметтік интеллект» ұғымын түрліше пайымдаған:

• өзге адамдармен бірге тұра алу мүмкіндігі (Moss F., Hunt T., 1927);

• қоршаған адамдармен іскерлік қатынаста бола алу мүмкіндігі (Hunt T., 1928);

• адамдар туралы білім (Strang R., 1930);

• өзін өзге адам орнына қоя білу, оңай қарым-қатынасқа түсу, өзгелер жағдайын түсіну (Vernon P.E., 1933);.

• өзге адамдар іс-әрекет мотивациясын, көңіл күйін, сезімдерін дұрыс бағалау мүмкіндігі (Wedeck J., 1947). Осы аталған ойларды қорытындылай келе американ психологы Д.Векслер әлеуметтік интеллектіні индивидтің адам өмір жағдайына бейімделу деп анықтауды ұсынды.

Интелектіні зерттеудегі үшкомпонентті теориядағы интеграцияланған амал мысалы ретінде Р.Стернберг теориясы алынған, автор оны 1985 жылы ұсынған. Бұл теорияда интелект мақсатқа қолжеткізу біліктілігі ретінде қарастырылады. Стенберг пікірінше, интелектінің құндылықты теориясы үш аспектіден тұрады, олар сәйкес субтеориялармен белгіленген.

1. Компонентті субтеория – тұлға ішкі әлемі мен ақпаратты өңдеуге байланысты ойлау механизмдері-нің өзара байланысын түсіндіреді (компонентті интеллект). 2. Тәжірибе субтеориясы – осыған дейінгі тәжірибені пайдаланып жаңа жағдаятты тиімді игеруді анықтайды (эмпирикалық интеллект). 3. Контекст субтеориясы – әлеуметтік жағдайдағы интеллект көрінуі (жағдаяттық интеллект). Р.Стернберг жағдаят-тық интеллектінің екі жағын ерекшелейді: практикалық интеллект, күнделікті мәселелерді шешу кезінде көрінеді; әлеуметтік интеллект адамдармен қарым-қатынаста көрінеді. Стернбергпен «креативтіліктің инвестициялық теориясы» ұсынылған, мұнда әлеуметтік интеллект шығармашылық компоненті болып табылады [3].

Қазіргі таңда көптеген психодиагностикалық әдістемелер бар, олар тұрақты адам психологиялық ерекшеліктерін айқындауға мүмкіндік береді, соның ішінде жалпы интелектуалды мүмкіндіктер. Деген-мен тиімділік үшін кейбір өміріс-әрекет түрлерінде, тұлғаны түсіну қажеттігі туындайды, өзгені түсіну және тұлғааралық қатынастарды түсіну. Сол себепті психологиялық практикада психодиагностикалық әдістерді қолдану мәселесі көтеріледі, оның аясында өзге адамдар мінез-құлқын түсіну мүмкіндігі, яғни әлеуметтік интелект қарастырылады.

Біздің қоғамда әлеуметтік процестердің үнемі күрделі болуы және тездетілуі, жаңа қоғамдық институттардың туындауы және жаңа әлеуметтік құбылыстардың болуына сәйкес мінез-құлық, ақпаратты өңдеу, тұлғаралық жағдайлар дамуын жоспарлауға қатысты адам мүмкіндіктеріне

талап жоғарылауда. Адамдар жиі әлеуметтік өзара әрекеттестікке және қоғамдық шешімдер қабылдауға дайын емес болады. Әлеуметтік интеллект мүмкіндіктер және әрекеттерді түсінуді қамтамасыз етеді. Сонымен қатар адамдар, адамдардың сөздік өнімі және оның вербалды емес реакцияларын қамтиды. Бұл мүмкіндік тиімді тұлғааралық өзара әрекеттестікке және тиімді әлеуметтік бейімделуге қажетті [2].

Әлеуметтік интеллект мәселесіне жаңа амалдар В.Н. Куницынамен өңделген, өз бастамасын олар 1991 жылдан алады. Ол бұл күрделі құбылыстың жеке аспектін ерекшеледі: коммуникативті – тұлғалық потенциал, ол жалпылама түрде келіп және әлеуметтік интеллектінің ерекше құрылымын түсінуге мүмкіндік береді, және де әр түрлі жасерекшелік деңгейлеріндегі функцияларын айқындайды [4].

Соңғы жылдары отандық психологияда гендерлік зерттеулерге аса қызығушылық танытуда, баланың жыныстық даму ерекшеліктерін детерминациялайтын факторлар, қазіргі қоғамға кәсіби және әлеуметтік бейімделу ерекшеліктері, гендерлік кросс-мәдениетті зерттеулер, адамгершілік нормаларды түсінудің гендерлік ерекшеліктері, ер адамдардың гендерлік әлеуметтенуі ерекшеліктері, лидерліктің гендерлік ерекшеліктері, құндылықтардың гендерлік ерекшеліктері.

Сонымен қатар гендерлік зерттеу әдіснамасы, гендерлік зерттеу әдістерін бейімдеу, білім берудегі гендерлік амал сынды мәселелер көтерілуде. Мысалы, С.И. Ерина басшылығымен қазіргі қоғамда мінез-құлық ерекшеліктерін зерттеуге мүмкіндік беретін бірқатар жұмыстар жүргізілген. Саяси қызметтегі ер және әйел адам мінез-құлық ерекшеліктері зерттелген. Ер азаматтар саяси өмірге қатысу индексі жоғары екені анықталған. Сонымен қатар әйелдер үшін балаларға қамқорлық ету, жұмыссыздық, әлеуметтік жағдайды көтеру сынды мәселелерге қатысты жұмыс маңызды. Сондай-ақ әйел адамдардың ғылыми іс-әрекетпен айналысуға қызығушылық танытуы жұмысқа деген және өзін көрсетуге деген талпыныс.

Д.В. Воронцов зерттеуінде гомо және гетеросексуалды ер адамдардың қарым-қатынасқа түсудегі тұлғааралық әлеуметтік-психологиялық өзгешеліктері белгіленген.

Н.П. Фетискин жұмыстарында ер және әйел адам мінез-құлық құрылымында өзіне, өзге адамдарға, қоғамға, өндірістік еңбекке қатысты қатынасының психологиялық өзгерістер ерекшеліктері талданады. Автор пайымдауынша ер адам мінез-құлық құрылымындағы негативті өзгерістер жинақтау процессі үрейлену мен агрессия жинақталуына алып келеді. Аталған мәселе зерттеудегі өз дамуын девианттылық-тың гендерлік көріністерінде тапты, онда гендерлік зерттеу әдіснамасының сұрақтары талқыланады.

В.В. Знаков жұмысында адамгершілік бөліністердің жыныстық, гендерлік және тұлғалық ерекшелікте-рі қарастырылады, гендерлік зерттеу ерекшеліктеріне назар бөлінеді [5].

Т.В. Бендас лидерліктің гендерлік психологиясына жаңа ғылыми бағытқа негізделген теориялық және эмпирикалық алғышарттарға талдау жасалған. Жұмыс барысында лидерлікті зерттеуге гендерлік-мәдени амал қарастырылған, қазақ және орыс мәдениет өкілдерінде лидер жасы мен жынысының факторының маңыздылығына салыстыру жүргізілген [6].

И.С. Клецина зерттеуі гендерлік қатынастар психологиясы негіздеріне және теориялық пен эмпирика-лық бейнелерді талдауға арналған. Әлеуметтік шынайылық түрлі деңгейіндегі гендерлік қатынастар қарастырылған және жыныстық өзараәрекеттестік моделі мен практикасы ұсынылған [7,8].

Алғаш рет "гендер" ұғымын ғылыми айналымға 1968 жылы американдық психолог Роберт Столлер енгізді. Өзінің транссексуалдарды зерттеу жеке тәжірибесінің негізінде адамның психологиялық тұрғыда-ғы жыныстық бірегейлігін өзгертуден, оның жынысын хирургиялық жолмен өзгерту оңайырақ деген қорытындыға келген. Столлер жыныстың әлеуметтік және мәдени белгілерін атау үшін бұған дейін биологиялық жыныспен еш қатысы жоқ, тек грамматикалық мағынада қолданылып келген "gender" ұғымын қолдануды ұсынған.

Әлеуметтік психологияда гендерлік зерттеулермен байланысты жағдайлар, соңғы жарты ғасырда түбегейлі бірнеше қайтара өзгерген. А.В. Кириллина гендерлік зерттеулердің үш деңгейлі қалыптасуын ерекшелейді, олардың ішінде авторлардың идеологиялық ұстанымдарымен байланысты бірқатар концеп-туалды бағыттар бар [9].

1. «Алармисттік» деңгей. Өз даму деңгейін модерннен кейінгі еңбектерде тапты, басты назар

андроцентрлік қоғамдық ғылымдардағы ауытқуларға әлеуметтік теория интерпретациондық мүмкіндікте-ріне сын айту, ерлер тарапынан айтылған пікірлерге бөлінген.

2. Деңгей «феминисттік концептуализация». Феминисттік әлемтану негізделуі үшін зерттеулерде модерннен кейінгі теориялар белсенді түрде игерілді. Гендерлік психология құрылуында феминисттік бағыт маңызды рөлге ие болды, онда бірнеше бағытты ерекшелеуге болады [9]:

- амазон-феминизм – физикалық теңдікті және әйелдердің ерлерден артықшылығын дәлелдейді;
- мәдени феминизм – пайымдауынша әйелдер табиғаты бойынша ізгілікті, олар әлемді соғыс және өзге де қауіптерден сақтап қалады;
- сепаратизм – радикалды жыныстық бөлінуді пайымдайды, олар пікірінше, тек ер адамнан оқшаулан-ған күйде әйел тұлғалық өсуі мүмкін.
- радикалды феминизм – әлеуметтік өзгерістер қажеттілігі керектігі туралы айтады, олар гендерлік стереотиптерден айырып және әйелдер дискриминациясын жоюы қажет;
- ізгілікті немесе интеллектуалды феминизм – салыстырмалы түрде мында туындаған, оның басты идеясы қоғам нормалары мен құндылықтарын қайта қарау қажеттігінде, өйткені күшті дәріптеуші маскулинді мәдениет тек әйелдер емес, ерлердің де дамуын деформациялап және басады.

3. «Постфеминисттік деңгей» - ер адам зерттеулерінің айқындалуымен сипатталады [10]. Гендерлік талдау екі жыныстың да өкілдерін зерттеумен көрінген, олардың өзгешеліктері, әлеуметтік өзара байланысы, жүйелері – түрлі деңгейде. Әлеуметтік процесстердегі гендер шығуы және құрылымдық талдауы іске асырылады. Бүгінгіуақытта барлық үш бағытқа сәйкес зерттеулер жүргізілуде, А.А. Клецина пікірінше, «бір жағынан жеке ғылыми пәндер арқылы гендер мәселесін игерудің гетерохрондығымен, екінші жағынан зерттеу ерекшеліктерінің аудандық қызығушылықтары мен артықшылықтары, үшінші жағынан – жеке зерттеушілердің теорияны құрудың түрлі моделдерін құру тұсынан» [9].

Ғылымда бүгінгі күні И.В. Грошев атап өткендей гендер табиғатына қатысты бірегей пікір жоқ: бір жағынан оны әлеуметтік-мәдени және биологиялық қызметтер іріктеуі және жыныс мәселесін нақты ғылыми сипаттауда өңделген құрылымдық ойлау моделдерге жатқызу. Екінші жағынан гендер қоғам және мәдениет құрған әлеуметтік құрылым ретінде қарастырылады.

Гендер дегеніміз – ерлер мен әйелдердің мінез-құлқын, сондай-ақ, олардың арасындағы әлеуметтік өзара қарым-қатынасты айқындайтын, олардың әлеуметтік және мәдени нормалары мен рөлдерінің жиынтығы. "Gender" сөзі ағылшын тілінен аударғанда жыныс (еркек, әйел) дегенді білдіреді. Ал, гендер-лік саясат – қоғамдық өмірдің барлық салаларында ерлер мен әйелдердің теңдігіне қол жеткізуге бағыт-талған мемлекеттік және қоғамдық қызмет.

Жоғарыда атап өтілген талдау негізінде төмендегідей қорытынды шығара аламыз: 1. Әлеуметтік интеллект – бұл өз бойына интеллектуалдық, тұлғалық, коммуникативті және мінез-құлықтық қасиеттер-ді жинақтаған мүмкіндік. Ол өз бойына белгілі деңгейдегі энергетикалық қамтушы процестерді жинақ-тайды: өзін-өзі реттеу, әлеуметтік мінез-құлық пен әлеуметтік ақпарат интерпретациясын шарттайды, тұлғааралық қатынастар дамуын жоспарлайды, шешім қабылдау мен әлеуметтік өзараәрекеттестікке икемділік танытады. Әлеуметтік интеллект – бұл көптеген ойлау ерекшеліктерінен тұратын, белгілі бір іс-әрекетпен байланысқан және тұлғалық жаңа құрылым болып табылады; Бұл мүмкіндіктердің пәні ретінде, біз өзге адамдарды түсіну, интерпретация қалыптылығы, жүйке – психикалық күй, әлеуметтік – орта факторында белгілі деңгейдегі қалыптылық, яғни әлеуметтік өзара әрекеттестік тиімділігі. Әлеумет-тік интеллект жалпыдан дербес болады.

2. Әлеуметтік интеллектінің қызметін және дамуын гендерлік амал тұрғысынан зерттеу, кіші мектеп оқушыларының әлеуметтік даму ерекшеліктерін гендерлік рөлді әлеуметтік-мәдени түсіну негізінде қарастыруға мүмкіндік алдық.

1 Дружинин В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапозона» // Психологический журнал. 1998.

2 Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Изд-во

«Институт психологии РАН», 2004. – 176 с. (Труды Института психологии РАН).

3 Стернберг Р.Д. Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. - 1996. - №6 - С.54-61.

4 Куницына В.Н Социальная: компетентность и социальный; интеллект: структура, функции взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. - СПб., 1995. - Выт Г. - Ч: IV.- С. 48 - 61.

5 Знаков В. В. Половые, тендерные и личностные различия в понимании! моральной дилеммы // Психологический журнал. - 2004. Т.25.-№1.-С.41-51.

6 Бендас Т. В. - Гендерная психология; лидерства: Монографиям Оренбург: ИГЖОТУ, 2000.

7 Клёцина И. С. Теоретические проблемы гендерной психологии // Мир психологии. - 2002. - № 4. - С. 162-179.

8 Практикум по гендерной психологии / Под ред;, И; С. Клёциной: — СПб:: Питера - (Серия«Практикум по психологии»).

9 Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова. - М.: Наука., 1991. - 177 с.

10 Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. - СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. - 416 с. (Проект «Мэтры психологии»).

Резюме

Умирбекова А.Н. – *докторант КазНПУ имени Абая, akerkesha_85@mail.ru*

Гендерные особенности социального интеллекта младших школьников

В статье даны определения социальному интеллекту с точки зрения разных психологических направлений. Также мы пытались найти ответы таким вопросам как что такое гендер, гендерный подход в изучении социального интеллекта. Был сделан теоретический обзор гендерных особенностей социального интеллекта младших школьников. А также даны характеристики гендерных изменениях в социальной психологии.

Ключевые слова: социальный интеллект, гендер, младший школьник, гендерные особенности, гендерный подход

Summary

Umirbekova A.N. - graduate student Kazakh National Pedagogical University after Abai, akerkesha_85@mail.ru.

Gender characteristics of social intelligence junior schoolchildren

The article gives the definition of social intelligence in terms of the different psychological areas. We also tried to find answers to such questions as what is gender, the gender approach in the study of social intelligence. theoretical overview of gender-sensitive social intelligence of younger schoolboys was made. Also, given the characteristics of gender changes in social psychology.

Keywords: social intelligence, gender, junior high school student, gender-sensitive, gender-sensitive approach

УДК159.92

К ВОПРОСУ О СОХРАНЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Г.Т. Бекмуратова – *к.психол.н. доцент КазНПУ имени Абая,*
Б.Молдақымет – *учитель Политехнического колледжа Аксу,*
Н.М. Жармуханбетова – *учитель Политехнического колледжа Аксу*

В статье рассматривается особенности психологического здоровья студентов. Описываются основные новообразованиями студенческого возраста. Выделяется основные стадий, две из которых захватывают нижние и верхние границы студенческого возраста. Определяется условия формирования психологического здоровья студентов.

Ключевые слова: новообразования, психическое здоровье, индивидуум, личность, самоопределения

Одним из первых обратился к эмпирическому исследованию студенческого возраста Б.Г.Ананьев и его ученики. Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности /1/.

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особен-ностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее

возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Перемена многолетнего привычного рабочего стереотипа, необходимость адаптации к новым услови-ям среды иногда приводит к нервным срывам студентов и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с изменением прежних стереотипов, может на первых порах объяснить низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачко-образно, у других – ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает преподавателю возможность помочь студенту избежать деза-даптационного периода и сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

Как отмечал Л.С. Выготский, каждой ступени возрастного развития присущи психологические новообразования: при переходе от одной возрастной ступени к другой происходит перестройка всей структуры возраста и каждый возраст обладает специфической, для него единственной и неповторимой структурой. В своем развитии личность проходит ряд изменений, имеющих стадиальную природу. Более или менее стабильные процессы развития вследствие литического накопления новых потенций, разруше-ния одной социальной *ситуации* развития и возникновения другой сменяются критическими периодами в жизни личности, во время которых идет бурное формирование психологических новообразований. Кризисы характеризуются единством негативной (деструктивной) и позитивной (конструктивной) сторон и играют роль ступеней в поступательном движении по пути дальнейшего развития ребенка. Возникшие в тот или иной период новообразования качественно меняют психологическое функционирование личности. Социокультурная среда, представленная общественными нормами, ценностями, орудиями, системой знаков, является источником, определяющим развитие личности. Личностное развитие есть процесс и результат освоения человеком социкультурной среды, в которую он включен /2/.

Основными новообразованиями студенческого возраста исследователи обозначают процессы структу-рирования ценностных ориентаций, формирования жизненных целей и планов; осознанного стремления к самореализации и самоопределению; завершения формирования Я-концепции и развития самосознания, становления личной идентичности; изменения системы личных отношений, развития саморефлексии, начала периода жизнеутверждения.Данные новообразования способствуют (или не способствуют) формированию совокупности адекватных представлений студентов о психологическом здоровье.

Современная образовательная ситуация характеризуется тем, что часть студентов находятся в кризис-ной ситуации, испытывают груз экзистенциальных проблем: они включены в многочисленные потоки информации, в реальность, в переживание своей ценности, поставлены перед необходимостью профес-сионального выбора. Разнонаправленность данных процессов затрудняет формирование личностной и социальной идентичности, когда молодые люди не могут осмыслить противоречия и выработать целост-ную систему ценностей, что приводит к кризисным состояниям, состояниям дезадаптации и нередко к нарушениям психического здоровья. Обобщение теоретических и эмпирических работ по проблеме исследования личностных новообразований молодежи в студенческий период, выявило ряд важных моментов, раскрывающих ее особенности, связанные с разновекторной активностью жизни молодого человека. Разновекторная активность связана с психологическим здоровьем личности, с тем насколько личностные структуры гармонизированы, насколько конструктивны взаимоотношения личности с социу-мом, как на микро-, мезо-, так и на макро-уровнях, насколько полно студент использует свои возможно-сти функционирования и развития в про-цессе жизнедеятельности.

Увеличение числа стрессовых ситуаций, их влияние на студентов, а следовательно, и на

процесс обучения является одной из актуальных тем, так как число нервно-психической патологии у студентов за последнее десятилетие значительно возросло. Личностные, духовные кризисы, в которых находится студент, пока еще не являются объектом пристального внимания исследователей.

Юношеский возраст, по Эриксону строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений /3/. В периодиза-ции развития личности Э. Эриксона выделяется 8 основных стадий, две из которых захватывают нижние и верхние границы студенческого возраста:

Подростковая (12-19 лет) - эго-идентичность - ролевое смешение;

Ранняя зрелость (20-25 лет) - интимность - изоляция;

Основными положениями концепции Эриксона являются:

1) каждая стадия жизненного цикла наступает в определенноедля нее время ("критический период");

2) полноценно функционирующая личность формируется только путем прохождения в своем развитии последовательно всех стадий;

3) каждая психосоциальная стадия сопровождается кризисом - поворотным моментом в жизни индивидуума, который возникает как следствие достижения определенного уровня психологической зрелости и социальных требований, предъявляемых к индивиду на этой стадии;

4) каждая из восьми стадий характеризуется ("фазо-специфической") эволюционной задачей – пробле-мой в социальном развитии, которая предъявляется индивидууму, но не обязательно находит свое разрешение.

Характерные модели поведения обусловлены тем, каким образом разрешается каждая из этих задач или как преодолевается кризис. Э.Эриксон особо подчеркивает, что кризис означает "не угрозу катастро-фы, а поворотный пункт, и тем самым онтогенетический источник, как силы, так и недостаточной адаптации". Задача состоит в том, чтобы человек адекватно разрешал каждый кризис, и тогда у него будет возможность подойти к следующей стадии более адаптивной и зрелой личностью.

Зрелость личности Э.Эриксон понимает как ее идентичность. Это очень обобщенное понятие, которое включает в себя проявление психического здоровья человека, принимаемый им образ самого себя и соответствующую окружающему миру форму поведения. Идентичность связана с чувством личной тождественности и исторической непрерывности. Идентичность придает психической жизни ее целост-ность как форму, которая будет сохранять и направлять все динамические изменения, вызываемые условиями, которые всегда конкретны и исторически обусловлены /4/.

Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порож-дает надежду на полнокровную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности. По данным, лишь 64% старшекурсников однозначно решили для себя, что их будущая профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам. Зачастую наблюдаются сдвиги в настроении студентов - от восторженного в первые месяцы учебы в вузе до скептического при оценке вузовского режима, системы преподавания, отдельных препо-давателей и т. п.

Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Эти условия определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышле-ния, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения

определенным кругом логических операций и т. д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен. В разных вузах эти уровни слегка различаются, но, в общем, они близки между собой, даже если сравнивать столичные и перифе-рийные вузы, так называемые престижные и непрестижные профессии.

В монографии Солдатовой Е.Л. /5/ дана характеристика возрастного периода перехода от юности к ранней взрослости. Автор рассматривает юность как переходный период от детства к взрослости, когда процессы психического развития и процесс развития личности дифференцируются и начинается развитие личности через саморазвитие. Ведущей деятельностью становится профессиональное самоопределение. Этот период считается переходным, так как происходят существенные изменения социальной ситуации развития и отмечаются значительные личностные перестройки.

По мнению К.Р. Брагиной, в период обучения в ВУЗе можно выделить три основных критических периода, которые приходятся на первый, третий и пятый курсы. На первом курсе происходит изменение социальной роли обучаемого, корректировка потребностей и системы ценностей, возникает необходимость гибко регулировать своё поведение, приспосабливаясь к более жёстким требованиям высшей школы, устанавливать взаимоотношения в новом коллективе; иногородним - обустраивать быт. На третьем (четвёртом) курсе имеет место переоценка ценностей, переосмысление выбора специальности. Особенность кризиса пятого курса связана с будущим трудоустройством, перспективами работы и профессионального роста в рамках выбранной специальности. Отсутствие резервов психического и физического здоровья на каждом из этапов может привести к развитию невротических расстройств и расстройств адаптации.

1 Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: ЛГУ. 1968. – 372 с.

2 Выготский Л.С. Проблемы развития ребенка: собр.соч. −М.: Педагогика, 1984. −Т.4. – С. 243-426.

3 Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Прогресс, 1996.

4 Эриксон Э. Детство и общество. - Спб., 2000. – 112 с.

5 Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости. Челябинск, ЮУрГУ, 2007. – 267с.

Түйіндеме

Бекмуратова Г.Т. - *психол.ғ.к., Абай атындағы Қаз ҰПУ доценті,* **Молдақымет Б**.- *оқытушы, Ақсу политехникалық колледжі,* **Жармуханбетова Н.М. -** *оқытушы, Ақсу политехникалық колледжі*

Студенттердің психологиялық денсаулығының кейбір ерекшеліктері

Мақалада студенттердің психологиялық денсаулығының ерекшеліктері қарастырылады. Суденттік жастың негізгі қайта құрылымдары сипатталады. Негізгі кезеңдері оның ішндегі екуі студенттік жастың шегіндегі төменгі және жоғары сатысын иленунің айқындалуы беріледі. Студенттердің психологиялық денсаулығының қалыптасу шарттары анықталады.

Түйін сөздер: қайту құрылуы, психикалық денсаулық, жеке адам, тұлға, өзін-өзі анықтау

Summary

Bekmuratova G.T. - *cand. psichol. s. associate prof. Abay KazNPU,* **Moldakymet B-** Polytechnic College Aksu

Zharmuhanbetova N.M.- Polytechnic College Aksu

Some features of students psychological health

The article considering the features of students psychological health. Describing basic new grows of student age. Emphases main stages two of them takes lower and higher limits of student age. There are also determined the conditions of forming the students psychological health

Keywords: *new* grows, psychological health, individual, personality, self-determination

ӘОЖ 159.92:378.015

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДЕГІ ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЛЕКТІНІҢ ЖЕТКІЛІКСІЗ ДЕҢГЕЙІНІҢ СИПАТТАМАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қ.С. Кенжебаева – *Қорқыт Ата атындағы ҚМУ 6Д010300 – педагогика және психология*

мамандығының 3курс докторанты,
Ғылыми жетекшілер: **Ш.М. Майгельдиева** – *п.ғ.д., Қорқыт Ата атындағы ҚМУ педагогика және психология кафедрасының профессоры,*
Ерментаева А.Р. – *психол.ғ.д., Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының профессоры*

Болашақ педагогтерде әлеуметтік интеллектіні дамыту үшін негізгі психологиялық-педагогикалық шарттардың бірі ретінде әлеуметтік-психологиялық тренингтер анықталған. Болашақ педагогтерде әлеуметтік интеллектіні зерттеуге бағытталған әдістердің тиімді әсер етуінің арнайы бағдарламамен мақсатқа сәйкес құрылуы қажет. Мақалада болашақ педагогтардың әлеуметтік интеллектісін зерттеудің және дамытудің алғышарттары, жағдайы, қайшылықтары мен өзектілігі қарастырылады.

Түйін сөздер: педагог, әлеуметтік интеллект, студент, қарым-қатынас, мінез-құлық

Әлеуметтік интеллектісі жоғары деңгейде дамыған адамның қоршаған ортаға, іс-әрекетке, жаңа жағдайларға әлеуметтік-психологиялық бейімделуі де барынша жеңіл болады (М.И. Бобнева, Д.В. Ушаков, А.Л. Южанинова, және т.б.). Логикалық интеллектісі қаншама жоғары деңгейде жетілгенімен, әлеуметтік интеллектінің жеткіліксіздігінен кейбір индивидтердің өзара қатынас саласында дәрменсіз болатыны өмірде аз кездеспейді. Олай болса, әлеуметтік интеллект тұлғаның ортадағы табыстылығын қамтамасыз ететін күрделі тұлғалық қасиет болып табылады. Өйткені әлеуметтік интеллект қарым-қатынасты тиімді жүзеге асырудың алғышарты ғана емес. Сонымен қатар, ол ерекше әлеуметтік қабілет ретінде танымдық үдерістерді біріктіреді, реттейді.

Мұндай маңызға ие әлеуметтік интеллектінің дамуы әсіресе педагогтер үшін өзекті болады. Сондықтан әлеуметтік интеллектінің болашақ педагогтерде талапқа сәйкес жоғары деңгейде дамуы қажетті шарт болып табылады. Сонымен қатар болашақ педагогтердегі әлеуметтік интеллектінің жеткіліксіз деңгейі сипаттамасы, ерекшеліктері, қарапайым көрсеткіштері психологиялық-педагогикалық салада аздаған зерттеулерде ғана кездеседі. Оның өзінде бұл мәселенің арнайы зерттеу нысаны ретінде қарастырған еңбектерді біз библиографиялық базадан таба алмадық.

Бірақ Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университетінің 608 студенті қатысқан эксперименттік зерттеуде әлеуметтік интеллектінің болашақ педагогтерде жеткіліксіз деңгейде екендігін сандық мәліметтер көрсетті. Мұнда зерттеуге қатысқан студенттердің 3-5 тапсырманы қатарынан орындамай, орындауға ниет танытпаған, ырықты түрде жұмыс істеуге ынтасыз болғандардың берген жауаптарын есептемедік. Ондай студенттердің саны 12 адам болды. Сонда зерттеуге қатысқан 596 студент бойынша эксперимент мәліметтері өңделіп, талданды. Эксперименттік зерттеудің бұл бөлімінде болашақ педагогтерде әлеуметтік интеллект профилінің жеткіліксіз деңгейде болуы олардың әлеуметтік-перцепциялық қабілет; қоғамдағы этикалық-нормативтік жағынан маңызды тұлғалық қасиеттер, кәсіби іс-әрекетке бейімділік танытуы педагогикалық іс-әрекеттегі қарым-қатынас үшін тиімді емес деген эмпирикалық болжам тұжырымдалды.

Зерттеуге педагогика мамандықтарында оқитын студенттер ерікті түрде қатысты.

Эксперименттік зерттеу 2013-2014; 2014-2015 және 2015-2016 оқу жылдарында жүргізілді.

Алдымен әлеуметтік интеллект бойынша сандық мәліметтер алынды. Мұнда Дж. Гилфорд пен М. Салливеннің әлеуметтік интеллектіні өлшеу әдістемесі қолданылды [4, с.15].

2013-2014 оқу жылында экспериментке қатысқан 360 студент бойынша әлеуметтік интеллектінің мәліметтері оқу курстары бойынша талданған еді [5, с. 9]. Одан кейінгі оқу жылдарында зерттеуге қатысқан студенттердің 89,4% (211 адам) 1-ші курс студенттері болса, 10,6% (25 адам) 2-4 курс студенттерін құрады. Олардың жас шамасының орташа мәні 19,1-ге; ал стандарттық ауытқу 1,3-ке тең болды.

Дж. Гилфорд пен М.Салливеннің әлеуметтік интеллектіні өлшеу әдістемесінен алынған мәліметтер бойынша барлық зерттелінушілер әлеуметтік интеллектісі жоғары және орташадан төмен болып үш топқа бөлінді. Ал әлеуметтік интеллектінің жеткіліксіз деңгейі Дж.Гилфорд пен М.Салливеннің әлеуметтік интеллектіні өлшеу әдістемесіндегі әрбір субтест және композиттік баға бойынша алынған шикі балдар стандартты нормативке келтірілген 3-тен төмен балмен анықталды. Сонда, әлеуметтік интеллектінің орташа және орташадан төменгі деңгейлерін педагогтердің кәсіби қызметі үшін жеткіліксіз деңгейді көрсететін негізгі сапалық және сандық критерий ретінде қарастырамыз.

Экспериментке қатысқан барлық студенттердің 89% (530 адам) әлеуметтік интеллектінің жеткіліксіз деңгейін көрсетті. Бұл деңгей орташа мәндердің төменгі және жоғары шектері бойынша аралық шкалаға сәйкес берілді.

Зерттелуші болашақ педагогтердің әрбір субтест және композиттік баға бойынша алынған балдары арасында статистикалық мәнділік тағайындалмады.

Жоғары әлеуметтік интеллект профилінің әр құраушысын субтесттер бойынша Гилфорд-Салливен әдістемесін құрастырушы авторлардың сипаттамасы негізінде қарастырамыз [5, с. 20].

1-ші субтест бойынша жүргізілген зерттеу болашақ педагогтердің мінез-құлық пен жүріс-тұрыстың салдарын, нәтижесін біле алуы орташадан төмен екендігін көрсетті: 2,19 ± 0,96 балл. Бұл студенттредің педагогикалық іс-әрекетте болатын оқиғаларды, жағдайларды алдын-ала біле алуға, мінез-құлық пен жүріс-тұрыстың салдарларын түсініп, алдын-алуды болжауға мүмкіндіктерінің шекті екендігін көрсетеді. Сонымен қатар, олардың өз мінез-құлқының, жүріс-тұрысының салдарларын дұрыс түсінбеуі мен дәлмедәл жауап таба алмауы іс-әрекетте, қарым-қатынаста, тек педагогикалық салада ғана емес, жалпы тіршілікте көптеген дау-дамай жағдайларына ұрындыруға, кейде қоғамдық, кәсіби, рөлдік нормаларға келмейтін қылыққа себеп болады. Ал, оқиғаның соңын бағып, сақтықпен, мінез-құлық пен жүріс-тұрыстың орта талаптарына сәйкес типтерін көрсеткенмен, әлеуметтік интеллектісі жеткіліксіз деңгейде кейде тек қажетсіз ғана емес, тұлғаның қарым-қатынасы өзіне де, маңайындағыларға да кеселі зор келеді. Өйткені мұндай тұлғалар өзінің ішкі есеп-пайдасы үшін басқаларға манипуляция жасауға, оларды әдейі қателестіріп жіберуге бейім тұрумен ерекшеленеді. Сондықтан, болашақ педагогтердің өзінің және басқалардың мінез-құлқы мен жүріс тұрысының салдарларын түсінуі орташа және орташадан төмен деңгейде болмауы тиіс.

Қарым-қатынас барысында адамдарды тани алмаудың жеткіліксіз болуы; басқаның ішкі жан-дүниесін түсіне алмауы; басқалардың ойы мен сезімдерін сезе білмеуі болашақ педагогтерге қазір де, кейін де күрделі педагогикалық жағдайларды түсінуге мүмкіндік бермейді. Олай болса, жоғары оқу орнында әлеуметтік интеллектіні дамыту арнайы психологиялық-педагогикалық шаралар арқылы жүзеге асырылуы тиіс.

2-ші субтест бойынша болашақ педагогтердің вербальді есе реакцияларындағы ерекшеліктер көрінеді. Мұнда біздің зерттеуге қатысқан, әлеуметтік интеллектінің орташа және орташадан төмен деңгейге сәйкес ұпай жинаған студенттердің орта балы төмендеу болды: 1,81± 1,33. Қарым-қатынаста эмоцияны айыра алу, ол үшін бет-әлпеттегі, қимыл-қозғалыстағы, ым-ишарадағы белгілерді қалтқысыз түсіну аса маңызды әлеуметтік дағды болып табылады [6, с. 11]. Бұл қабілет дұрыс жетілмесе, не бұзылуға ұшыраса, не әдейі бұрмаланса, онда педагогикалық іс-әрекеттегі қарым-қатынас тиімсіз болатындығы анық. Әлеуметтік интеллектісі жеткіліксіз деңгейдегі студенттердің өз араларында да социометриялық статусы төмен болатынын, эмоцияларды тануға шорқақ екендігін айта кету керек. Сондықтан, болашақ педагогтермен мақсат-бағдарлы түрде вербальді емес қарым-қатынасқа машықтандыратын жұмыстардың ұйымдастырылғаны бірқатар педагогикалық қарым-қатынас мәселелерін шеше алады деп санаймыз.

3-ші субтест вербальді экспрессияның жетілу деңгейін көрсетеді. Мұнда болашақ педагогтер әлдеқайда жоғарырақ ұпай жинады – 2,36 ± 0,98 балл. Бірақ, болашақ педагогикалық іс-әрекет, педагогикалық қарым-қатынас, жалпы әлеуметтік ортада бұл тым жеткіліксіз деңгей деп санаймыз. Зерттеуге қатысқан студенттердің әлеуметтік интеллектіні зерттеуге арналған Гильфорд-Салливен әдістемесі бойынша орташа және орташадан төмен деңгейге сәйкес көрсеткіштері олардың түрлі ой-пікірлердің түп негізін, астарын өздерінше ұғатынын айғақтады. Оларға көбіне бұрмаланған түсінік тән екен. Бір ғана вербальді мәліметтің түрлі жағдайлардағы, түрлі сипаттағы өзара әрекеттестік барысындағы мағынасын түсінуге келгенде, болашақ педагогтердің таптаурынды түсінікке жүгіне беретіндіктерін көрсетті. Бұл студенттердің көпшілігі жеткілікті деңгейде интеракцияның нәтижесін, салдарларын айқындай алмады. Олар қарым-қатынаста тиімсіз әдіс-тәсілдерді таңдап, қателіктер жіберуі студенттер үшін педагогикалық қарым-қатынасқа арнайы дайындықтың әрқашан өзекті екендігін байқатты.

4-ші субтест бойынша коммуникациялық жағдайлар бейнеленген түрлі оқиғаларды толықтыру қажет еді. Бұл болашақ педагогтердің тұлғааралық қатынастарының динамикасын көрсетеді. Мұнда мынадай көрсеткіш алынды – 2,22 ± 1,05 балл. Болашақ педагогтер әлеуметтік интуиция, әлеуметтік сезгіштік сияқты қабілетті жеткілікті деңгейде таныта қоймады. Олар басқалардың жан-дүниесін бірден сезінуге, олардың ой-пікірлері мен сезімдерін түсінуге, күрделі әлеуметтік жағдайларға белсене кірісуге психологиялық, әлеуметтік мүмкіндіктері жете қоймады. Зерттеуге қатысқан студенттер тұлғааралық өзара әрекеттестікті талдауда, қарым-қатынастың өрбу логикасын түсінуде, түрлі жағдайлардағы адамдардың мінез-құлқы мен жүріс-тұрысының мағынасын айқындауда, әлеуметтік-психологиялық бейімделуді келтіруде үстірттік, психологиялық дайындықтың аздығын байқатты.

Композиттік баға бойынша болашақ педагогтердің әлеуметтік интеллектісінің жалпы деңгейі анықталады. Зерттеуге қатысқан болашақ педагогтерде әлеуметтік интеллектінің жеткіліксіз деңгейіне сәйкес композитттік баға мына интервалда болды: 2,29 ± 0,98 балл.

Сонымен, жеткіліксіз деңгейдегі әлеуметтік интеллект болашақ педагогтердің тұлғааралық қатынастарды орнатуға, өзара әрекеттесуге, басқалардың ақпаратын қабылдап, түсінуге қабілеттерінің талапқа сәйкес емес екендігін көрсетті. Олай болса, олардың педагогикалық іс-әрекетке, педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық, әлеуметтік дайындықтары төмен. Сондықтан, зерттеуге қатысқан студенттер

жинаған сандық көрсеткіштердің аралық шкаласы қарым-қатынаста әлеуметтік интеллектінің жеткіліксіз дамуын айқындады.

Зерттеудің бұл бөлімінде мынадай қорытынды жасаймыз:

1. Әлеуметтік интеллект болашақ педагогтер үшін оқу-кәсіби іс-әрекеттегі, қарым-қатынастағы әлеуметтік танымды қамтамасыз ететін күрделі қасиет, маңызды психикалық механизм болады.

Қазіргі кезде көптеген зерттеушілер әлеуметтік интеллектіні басқа адамдардың мінез-құлқы мен жүріс-тұрысын дұрыс түсінуге мүмкіндік беретін қабілет ретінде анықтайды. Сондықтан бұл қасиет, қабілет тіршіліктің барлық салаларындағы өзара ақпарат алмасу, өзара әрекеттесу, өзара қатынас орнату үшін аса өзекті болып табылады. Осыған байланысты әлеуметтік интеллектісі жеткілікті дамыған тұлға кез-келген әлеуметтік ортаға әрқашан қиналыссыз бейімделе алады. Олай болса, педагогикалық іс-әрекеттегі қарым-қатынасты тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Ең негізгісі, кейбір индивидтер үшін жеке бастың мақсаттары тым жоғары болудың кездесуі аз емес қазіргі заманда, әлеуметтік интеллектінің жеткілікті дамуы адамгершілік принциптерді ұстауды қамтамасыз етеді. Осыған байланысты педагогтің де кәсіби іс-әрекетте кәсіби әдептен озбауға, өзіне тиімді кез келген қарым-қатынас стратегиясын қолдана бермеуге ішкі түрткі болатын қасиеті - әлеуметтік интеллект.

2. Болашақ педагогтердің әлеуметтік интеллектісінің жеткіліксіз деңгейі психологиялық-педагогикалық зерттеулерде аз қарастырылған.

3. Болашақ педагогтердің көпшілігінде әлеуметтік интеллектінің жеткіліксіз деңгейіне сәйкес көрсеткіштер болды. Бұл олардың оқу-кәсіби іс-әрекетке, қарым-қатынасқа психологиялық, әлеуметтік дайындықтарының төмендігін, түрлі жағдайларға бейімделуге қабілеттің жете бермейтінін көрсетеді.

Олай болса, әлеуметтік интеллектінің маңыздылығын, күрделі мәселе екендігін ескеріп, оның құрылымдарын жетілдіруге қатысты жоғары оқу орнында арнайы, мақсат-бағдарлы ұйымдастырылып, жүргізілетін психологиялық, педагогикалық профилактика, түзету, дамыту шараларына болашақ педагог-тер қамтылуы тиіс деп санаймыз. Әлеуметтік интеллект тұлғалық құрылым ретінде бірқатар тренингтік бағдарламалар арқылы мақсат-бағдарлы дамытудың пәні бола алады.

1 Бобнева М.И. Социальное развитие личности - М., 1979.

2 Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования // Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. - М., 2004. - С. 11-29.

3 Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта / Проблемы оценивания в психологии. - Саратов, 1984.- С. 63-67.

4 Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта (Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена). – СПб, 1996.

5 Yermentayeva A.R., Kenzhebayeva K.S. Features of Social Intelligence of Future Teachers. – The Social Sciences. V.10. P.1523-1527. – 2015.

6 Стернберг Р., Форсайт Дж., Хадланд Дж., Хорвард Дж.А., Вагнер Р.К., Вильяме В.М., Снук С.А., Григоренко Е.Л. Практический интеллект. – СПб, 2002.

Резюме

Кенжебаева К.С. - докторант 3 курса по специальности 6Д010300-педагогика и психология КГУ имени Коркыт Ата, kundiz_27_87@mail.ru, Научные руководители: **Майгельдиева Ш.М.** – д.п.н., проф.кафедры педагогики и психологии КГУ имени Коркыт Ата, sharban56@mail.ru, **Ерментаева А.Р.** – д.психол.н., проф. кафедры социальной педагогики и самопознания ЕНУ имени Л.Н.Гумилева, erasem@mail.ru

Характерные особенности недостаточного уровня социального интеллекта будущих педагогов

Социально-психологический треннинг был рассмотрен как один из основных психолого-педагогических условии при развитии социального интеллекта будущих педагогов. Эффективное воздействие тренинга, направленного на развитие социального интеллекта будущих педагогов должен строиться согласно цели специальной программы.

В статье рассматриваются предпосылки, состояние, противоречия и актуальность исследования и развития социального интеллекта у будущих педагогов.

Ключевые слова: педагог, социальный интеллект, студент, общение, характер

Summary

Kenzhebayeva K.S. – 3rd year doctoral student majoring 6D010300 – pedagogy and psychology KSU by Korkyt Ata, kundiz_27_87@mail.ru, **Maigeldieva Sh.M**. – d.p.s., professor of pedagogy and psychology KSU by Korkyt Ata, sharban56@mail.ru, **Yermentayeva A.R**. – doctor of Psychology, professor of the department of social pedagogy and self-knowledge ENU by L.N.Gumilyov

Characteristic features of the insufficient level of social intelligence of future teachers

Social-psychological training is one of the main conditions for the development of the social intellect.The article deals with the preconditions, the state, the contradictions and the relevance of research and development of social intelligence of future teachers. The training directed for development of the social intellect should be made on special program. The main psychological and social factors for development of social intellect of future teachers, the main terms of content compiling and the main four sections are determined in the article.
Keywords: educator, social intelligence, student, communication, character

УДК: 004:37

ИНТЕРБЕЛСЕНДІ ОҚЫТУ – ТАНЫМДЫҚ ӘРЕКЕТТІҢ АРНАУЛЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ ФОРМАСЫ

Б.Ш. Тұрғанбаева – *Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті, педагогикалық психология кафедрасының п.ғ.к., доценті*

Мақалада интербелсенді оқыту – бұл ең алдымен мұғалімнің қарым-қатынасы тікелей жүзеге асатын сұқбаттасып оқыту, танымдық әрекеттің арнаулы ұйымдастыру формасы екендігіне тоқтала келе, интербелсенді оқыту әдістерін тиімді пайдаланып, интербелсенді оқытудың тиімділігінің сыртқы көрсеткіштері ретінде оқушылардың бірлескен әрекет ережелерін мойындай отырып, өзара әрекеттесуге ұмтылуын, топтық рефлексияның дамып, ұжымдық ынтымақтастықтың қалыптасуын, ал әсерлілігінің ішкі көрсеткіштері ретінде оқушылардың өз міндеттері мен құқықтарын түсіне отырып, өзара әрекет дағдыларын меңгеріп, топтық жұмысқа дайын болуын, оқу әрекетінің субъектісіне айнала отырып, өзіндік рефлексиясының дамуына тоқталған. Белсенді оқыту мен оқыту формасын концептуалды негізде қолдануда, қазіргі заманғы ұстаздың практикалық іс-әрекетінің философиясын бірнеше жағдайда анықтап көрсеткен.
Түйін сөздер: әдіс, интербелсенді, интерактив, оқыту, таным, іс-әрекет, формасы, жаңашаланған сабақ

«Баланың ынтасын арттыру үшін оқытылатын нәрседе бір жаңалық болуы керек»
Ж.Аймауытов

«Адамзат үшін XXI ғасыр жаңа технологиялардың ғасыры болмақ,ал осы жаңа технологияларды жүзеге асырып, өмірге енгізу,игеру және жетілдіру - бүгінгі жас ұрпақ, сіздердің еншілеріңіз. Ал жас ұрпақтың тағдыры-ұстаздардың қолдарында» Н.Ә. Назарбаев.

Қазақстан Республикасы “Білім туралы” Заңының 8-бабында “Білім беру жүйесінің басты міндеті - оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық коммуникациялық желілерге шығу, ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізін-де жеке тұлғаны қалыптастыруға, дамытуға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау” - деп атап көрсеткендей-ақ, қазіргі кезеңде әрбір мұғалімнің алдына қойып отырған басты міндеттерінің бірі-оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және жаңа педагогикалық технологияны меңгеру.

Қазақстан мектебінің алдына қойып отырған мақсаты - инновациялық оқыту технологиясы арқылы оқу мен тәрбие жұмысын дамыту, еліміздің әлеуметтік-экономикалық жағдайын жақсарту бағытында оқушыларға жүйелі, нақты білім беру. Алайда, инновациялық педагогикалық технологияларды қажетті деңгейде қолдану және осы арқылы оқушылардың білім деңгейін, шығармашылық қабілетін қоғамдық сұранысқа сай қалыптастыру еліміздің барлық жалпы білім беретін мектептерінің дағдылы ісіне айнала қойған жоқ. Әлі де болса көптеген мектептер оқыту процесін ұйымдастыру мен жүргізуде оқытудың дәстүрлі әдістері мен тәсілдерін пайдаланумен шектелуде. Инновациялық педагогикалық технологиялар-ды қолдану мектепті сапалы түрлендіруге, жаңашыл жобаларды енгізуге, оны тиімді басқаруға негіз болып, әрбір мектепке өзіндік даму жолын табуға, әрбір мұғалімге өзінің әдістемелік жүйесін құруға септігін тигізер еді. Сондықтан қазіргі кезеңде оқытудың инновациялық технологияларын мектеп практи-касына белсенді түрде ендіру – қоғам талабы.

Елде болып жатқан саяси, әлеуметтік, экономикалық және т.б. өзгерістер білім беру жүйесіне әсер етуде. Бұл өзгерістер оқыту әдістемесінде жаңартулар ғана емес, мектептерде жаңа пәндер, ендіруге қажеттілік тудырды.

Әлемдік деңгейдегі білім берудің қазіргі парадигмасы білім беруде нәтижеге бағдарлану, оқытуды оқушының жеке тұлғасына бағытталу, ал оқыту әдістерін тұлғааралық қарым-қатынастарға бейімдеу болып отыр. Демек, оқушы білімді дайын күйінде мұғалім түсіндірмесінен алмай, өзінің өмірлік тәжірибесіне сүйену арқылы танымдық "жаңалық” ашуы

шығармашылық тапсырмаларды орындау негізінде әр түрлі өнімдер жасауы тиіс. Нәтижесінде оқушының дүниетанымы кеңейіп, өзіндік пікірі мен көзқарасы қалыптасуы керек.

Біздің ел дамудың демократиялық жолын таңдауына байланысты, бүгінгі таңда қоғамды шешім қабылдауға тартудың маңызы арта түсті. Осы бағытта оқушылардың белсенділігін арттыруға мүмкіндік беретін әдістемелік тәсілдер *интербелсенді* деп аталып жүр. Бұл әдістерді қолдану сырттай өте жеңіл көрінгенімен, өзіндік ерекшеліктері мен қиындықтары да бар.

Интерактив – ағылшынның "өзара әрекет" деген сөзі. Демек, интерактивті оқыту әдістері тұлғааралық қарым-қатынасқа негізделе отырып, "жеке тұлғаны дамытуға бағытталатын" қазіргі білім беру парадигма-сын қанағаттандырады. Сонымен бірге, сапалы білім алудың алғышарттары болып табылатын таным белсенділігі мен ізденіс дербестігін қалыптастырып қана қоймай, ары қарай дамытады [2; 31].

Интербелсенді оқыту әдістері дәстүрлі оқыту әдістерінен оқу үрдісінде оқушылардың өзінің өмірлік тәжірибелерін пайдалану арқылы есте берік сақтауымен, мәліметтерді талдап, жинақтау арқылы жеке және кәсіптік қабілеттерін аша алуымен ерекшеленеді. Дегенмен, интерактивті оқыту қажетті ақпаратты игеруге уақытты көбірек бөлуді, бағалауда жаңа, күрделі өлшемдерді қолдануды қажет етеді және оқу-шылардың танымдық іс-әрекетін басқаруда тәжірибесі аз мұғалімдерге көптеген қиындықтар туғызады.

Интербелсенді оқыту әдістерін тиімді пайдаланып, алға қойған мақсатқа жету үшін, белсенді оқытудың өзіндік талаптарын есепке алып, алғышарттарын қанағаттандыру керек.

Психологиялық тұрғыдан алғанда, интербелсенді оқытудың тиімділігінің сыртқы көрсеткіштері ретін-де оқушылардың бірлескен әрекет ережелерін мойыгндай отырып, өзара әрекеттесуге ұмтылуын, топтық рефлексияның дамып, ұжымдық ынтымақтастықтың қалыптасуын, ал әсерлілігінің ішкі көрсеткіштері ретінде оқушылардың өз міндеттері мен құқықтарын түсіне отырып, өзара әрекеи дағдыларын меңгеріп, топтық жұмысқа дайын болуын, оқу әрекетінің субъектісіне айнала отырып, өзіндік рефлексиясының дамуын айтуға болады.

Психологиялық тұрғыдан алғанда, интербелсенді оқытудың нәтижелілігінің сыртқы көрсеткіштері ретінде оқушылардың топтық жұмыс ережелерін қабылдай отырып, нақты мақсаттар қоюға үйренуін, оқу топтарының жасақталып, қажетті оқу кеңістігінің қалыптасуын, ал табыстылығының ішкі көрсеткіштері ретінде оқушылардың таным белсенділігі артып, жаңаша оқуға дайындықтарының жетіліп, өзара әрекет-тесу дағдыларының дамып, ынтымақтастық ұжымның қалыптасуын айтуға болады. Жалпы алғанда, интерактивті оқытудың басты шарттары қауымдастық пен бәсекелестік болып табылады.

Психолог-ғалымдардың айтуынша, бала білімді төрт түрлі жағдайда алады екен: дайын білімді қабыл-дап алу, зерттеу барысында жаңалық ашу, әр түрлі жағдайда әсерді сезіну және синтез арқылы бұйым құрастыру немесе өнім жасау. Интерактивті оқыту әдістері оқушыларға рольдік ойындар арқылы әр түрлі жағдайда әсерді сезінуге жол ашады, әр түрлі білімдерді синтездеу кезінде шығармашылық өнім жасауға жағдай жасайды, дегенмен түрлі ситуациялар мен мәліметтерді талдап, сараптап, зерттеу барысында жаңалық ашуға көбірек мүмкіндік береді [1;63].

Топтың сандық құрамы оқыту немесе өзара әрекеттестіктің сапасын анықтамайды. "Өзара әрекеттес-тік" әдісінің өзекті ерекшелігі – ол АШУ ҮРДІСІН білдіреді, оның мәні – оқушылардың оқыту дағдыла-рын өзара әрекеттестік арқылы меңгеруі.

Біз оқытуды және білім беруді, егер сабақ барысында мұғалім мен оқушы арасында өзара әрекеттестік-тің жоғары деңгейіне қол жеткізсе, *"интерактивті"* деп атаймыз. *Интерактивті* сөзі – ағылшын тілінен аударғанда, *inter* – аралық, бірнеше, *action* - әрекет дегенді білдіреді. Өзара әрекеттестік әдетте, белгілі бір мәселені шешу, ол шешімнің тиімділігі туралы әңгімелесу, талқылау түрінде өтеді.

Ең бастысы, мұнда мәселені шешу процесі жауапқа қарағанда маңызды екендігін түсіну қажет. Бұл *интерактивті әдістің* мақсаты – тек ақпаратты беру ғана емес, оқушыларға жауаптарды өз бетінше табу дағдысын меңгерту екендігімен байланысты.

Интербелсенді оқыту әдістерін қолданатын мұғалімдер, тек ақпарат беретін және өздерінің қатысуын-сыз берілген тапсырмаларды оқушылардың есте сақтауы нашар болады, оқушылар қолдарындағы көтермелеуші қор – құрдастарының идеяларын пайда-лана алмайды деп есептейді. Зерттеулердің "біз қолы мызбен істегеннің 80 пайызын, оқығанымыздың 20 пайызын, естігеніміздің 10 пайызын ғана есте сақтаймыз" деген қорытындысын жиі естиміз [2; 7].

Біздің тәжірибе - соның дәлелі. Атқа шабу дағдысын меңгеру үшін, оны қалай жасау керектігін біреудің түсіндіргені немесе оны кітаптан оқып алу әлі жеткіліксіз. Ол үшін

шындығында атқа мініп барып, дағдыларды меңгерген абзал. Бұлай болатын себебі, іскерлікті практика жүзінде дамыта отырып, біз білгенімізді қайта өңдеп, оны әрекетке айналдырамыз.

Мұғалім мен оқушының интерактивті шығармашылығы шектелмейді. Оны қойылған мақсатқа дұрыс бағыттай білудің маңызы зор. Бүгінгі таңда енгізіліп жатқан жаңа оқыту технологиялардың элементтері интерактивті оқыту әдісімен тікелей байланысты.

Интербелсенді оқыту технологиясының аса көп мөлшері белгілі. Әр ұстаз өз бетінше сыныппен жұмыстың жаңа формаларын ойлап таба алады. Оқушылар бір-біріне сұрақ қойып және оған жауап беруді үйрететін, жұптасып жұмыс істеу әдісін сабақтарда жиі қолданылады. Мысалы: оқушыларға «Карусель» деп аталатын мынадай жұмыс түрі қатты ұнайды: Екі сақина жасалады. Ішкі және сыртқы сақиналар. Ішкі сақина – бұл қозғалмай отырған оқушылар. Сыртқы сақина –бұлар әрбір 30 секунд сайын ауысып тұрады. Осылайша, олар бірнеше минутта бірнеше тақырыпты айтып шығады. Және әрқайсысы өзінің дұрыстығына әңгімелеушісінің көзін жеткізуге тырысады.

Аквариум технологиясының мәнісі сонда, бірнеше оқушы шеңбер ішінде ситуацияны жасырады, ал қалғандары оларды бақылап тұрып әрекеттеріне талдау жасайды. Броундық қозғалыста оқушылар бүкіл сынып ішінде қозғала жүріп берілген тақырып бойынша ақпарат жинайды. Есептеу ағашы – сынып сандары бірдей 3 немесе 4 топқа бөлінеді. Әр топ өз сұрақтарын талдап , ағаштың өздеріне тиісті тарма-ғына (ватман парақ) жауап жазады, содан соң топтар орындарын ауыстырып, көршісінің ағашына өз идеяларын жазады.

«Өз позицияңды ұстан» - деп аталатын интерацияның да пайдасы бар. Қандай да бір ұйғарым, көзқа-рас оқылады, содан кейін оқушы лар Иә не Жоқ деген аймаққа бөлінген тақтаға /плакатқа/ барады. Өз позицияларының мәнін түсіндіреді [3;26].

Интербелсенді оқыту – бұл ең алдымен мұғалімнің қарым-қатынасы тікелей жүзеге асатын сұқбатта-сып оқыту болып табылады. Интерактивтің негізгі сипаттамалары қандай? Интерактивтік оқыту бұл танымдық әрекеттің арнаулы ұйымдастыру формасы. Ол толық айқындалған, және мақсатын алдын-ала болжауға арналған оқыту түрі. Осындай мақсаттардың бірі оқушы өзінің жетістіктерінің интеллектуалды белсенділігін сезетіндей оқу барысының өнімділігін арттыратын оқытудың жинақы шарттарын жасау. Интербелсенді оқытудың мәнісі сыныптарға барлық оқушы таным процесімен қамтылады. Олар өздері-нің білетін және ойлайтын нәрселері арқылы түсінуге және қарсы әсер етуге мүмкіндік алады. Таным процессінде оқу материалын игеруде оқушылардың біріккен әрекеттері мынаны білдіреді: Әр оқушы өзіне тән ерекше еңбегін сіңірді. Білім , идея, әрекет ету тәсілдерін алмасу үздіксіз жүреді, соынмен қатар бұл процесс өзара қолдау және қайырымдылық атмосферансында жүреді. Яғни жаңа білім алып қана қой-майды. Танымдық процесстің өзін дамытады, оны әлде қайда жоғары топтасу мен еңбектесу дәрежесіне көтереді. Сабақтағы интерактивтік әрекет өзара түсініс тікке өзара әрекетке қатысу үшін қажет есепті бір-лесіп шешуге алып келетін ұйымдастыру және сұқбаттасып қарым-қатынас жасауды дамытуды ұсынады. Интерактивтік бір көзқарастың немесі бір ғана сөйлеушінің басым болуы жағдайын болдырмайды. Сұқ-баттасып оқыту барысында оқушылар сыни ойлайды, тиісті ақпарат пен белгілі жағдайды талдау негізін-де күрделі мәселелерді шешуді, балама көзқарастарды салыстыру арқылы шешімдер қабылдауды, дис-скуссияға қатысуды, басқа адамдармен тиімді қарым-қатынас жасауды үйренеді. Ол үшін сабақта жеке-лей. Жұптық және топтық жұмыс ұйымдастырылады, зерттеу жұмыстары ролдік ойындары қолданыла-ды, құжаттармен және түрлі ақпарат көздерімен жұмыс жасайды; шығармашылық жұмыстар пайдаланылады.

Интерактивтік оқыту формаларына нені жатқызуға болады? Бүгінгі күні әдіскерлер мен шығармашыл ұстаздар топтық жұмыстың көптеген түрлерін жасапшығарды. Олардың ішіндегі кеңінен таралғаны үлкен шеңбер, аквариум, ми толқыны, дебат, Алдыңғы сабақтардағы білімдері немесі өмірде алған тәжірибелері негізнде аздаған хабары бар қандай да бір мәселе толығымен талқыланатын болса ғана интерактивтік оқыту формасының тиімділігі жоғары болады. Одан басқа қарастырылатын тақырып жабық немесе тар мағыналы болмауы керек. Талқыланатын мәселенің деңгейі тар экономикалық сұрақ-тардан мәселені кеңінен қоюға, көшуге мүмкіндік жасайтындай болу керек.

Оқытуды ұйымдастырудың төрт түрлі бағыты бар екені білгілі: балаға жеке өздігінен ізденуге мүмкін-дік беру, балаларға топтасып оқып-үйренуге жағдай жасау, оқушыларды өздерін-өздеріне немесе өзара бағалату және іс-әрекет барысында білім игеруге жол ашу [4; 103].

"Жағада тұрып жүзуді үйренуге болмайтыны сияқты" дайын білімді қабылдап алу арқылы қажетті икем-дағдыларды дамыту мүмкін емес. Сондықтан оқушылардың арнайы іс-әрекет барысында икем-дағдыларды меңгеруі маңызды роль атқарады. Ол үшін оқыту білімді балалардың өздігінен оқып-үйрену-ге бағытталуы керек.

Оқушылардан, шешу үшін кейбір нақты дұрыс жауабы жоқ, даулы мәселелерді неге беретіндігін сұрағанда, олар:

- ✓ өзіне деген сенімге тәрбиелейді;
- ✓ шешендік өнерін жетілдіреді;
- ✓ танымның мәнін түсінуге көмектеседі (яғни, кейде абсолюттік
- ✓ шындық болмайтынын);
- ✓ сыни ойлау дағдыларын дамытады;
- ✓ өз пікіріне деген құқығын түйсінуі артады;
- ✓ пікірлердің көптігін түсінесің және т.б. деп жауап берген.

Жоғарыда аталғандарды "үйрене білу" деген ұғыммен жинақтауға болады. Яғни, үйрене білу – қажетті дағды, өйткені ол интеллектуалды тәуелсіздіктің негізі болып табылады және барлық дамыған және дамушы елдердегі азаматтар үшін қажет.

Екінші жағынан, құстың қос қанаты сияқты оқушының да екі сүйеніші бар: бірі – оқи алуы болса, екіншісі – оқығысы келуі. Бірінші тірек баланың дербестігін құраса, екіншісі белсенділікті береді.

Өзара әрекеттесуге бағытталған үрдіс барысында бала істеп жатқан ісінің мәніне енеді. Оқушыларға дайын жауаптары бар тапсырмалар бергенде, олардың танымдық белсенділік деңгейі жоғары болмайды. Ал, өз ойын тиянақтап, оны қорғау кезінде танымдық белсенділік деңгейі күрт артады. [1; 114]

Өзара әрекеттесу үрдісінің негізгі мәні өзара тәжірибе алмасу болмақ. өйткені, сыныптағы оқушылар-дың белгілі бір салада ортақ білімдері бар болғанымен, олардың тек өздері ғана білетін білімдері де бар екені айқын.

Танымдық іскерлікті қажетті интеллектуалды дағдылар деңгейіне қарай жіктеуге болады. Тиімді оқыту бағдарламасы оқушылардың төмендегі іскерліктерін практикада қолдануды көздейді, олар:

- ✓ Фактілерді есте сақтау (аса көп күшті қажет етпейді);
- ✓ Құбылыстардың мәні мен маңызын түсіну;
- ✓ Білімдерді дағдылы және жаңа жағдайларда қолдану;
- ✓ Анализ (біз бір нәрсені құрамдас бөліктерге бөлу);
- ✓ Синтез (идеяларды жаңа нәрсе жасау үшін топтастыру);
- ✓ Бағалау (бір нәрсенің сапасы туралы пікір бөлісу).

Қоғамның дамуы осы аталған іскерліктердің барлығының болуын талап етеді, дегенмен білімдерді қолдану, синтездеу мен бағалау ішіндегі аса маңыздылары болып табылады.

Белсенді оқыту мен оқыту формасын концептуалды негізде қолдануда, қазіргі заманғы ұстаздың практикалық іс-әрекеттің философиясы бірнеше жағдайда анықталады.

Бірінші. Белсендіоқыту мен оқыту формасын қолданудың арқасында оқуға тұлғалық-бағыттылық тәсіл арқылы жүзеге асады: педагогикалық бейімділікті қалыптастырып қана қоймай, сонымен қоса шығармашылық іс-әрекеті тәжірибесін, эмоциональді-еріктік қарым-қатынасының тәжірибесін, тұлға сапаларының қалыптасуына негіз жасайды. Тұлғалық - бағыттылықтың оқыту принциптері жүзеге асыра-ды: *вариативтілік* - оқытудағы әртүрлі модельдерді қолданады; *аффект, іс-әрекет, интеллектіңсинтезі* - әдістерді қолдану арқылы оқушылардың танымдық, әлемді қабылдау эмоциональды болуы және бірлес-кен әрекетін қызықтыру; *бастаманың басымдылығы* – оқушылардың өзіне жақын іс-әрекет түрлеріне қызықтыру болып табылады [5].

Екінші. Қазіргі білім парадигмасы өзгерді, енді білім беру жүйесі мамандарды жаңа білім

дайындауға және өз бетімен білімді меңгеруге міндетті.

БОӘ көмегімен студентерді белсенді танымдық іс-әрекетке кірістіру *екі міндеттерді шешуге* мүмкідік береді: 1) ұғынуға көмектеседі, демек жаңа білімді белсенді меңгеру – білімді меңгерудің сапасын арттырады, 2) ойлау технологиялары, операциялары, әрекеттерді, интеллектуальды жұмыс істеу әдістерін меңгеруге, жаңа материалды түсінуге көмектеседі.

Студенттердің интеллектуальды жұмыстарда жаңа әдіс пен тәсілдерді меңгеруді түсіну және көре білу маңызды, өйткені олар белсенді оқыту әдістерімен жұмыс істейді.

БОӘ студенттердің ойлау қабілеттерін дамытады, сонымен қоса өз жауаптарын елестетуді, мазмұндау-ды, дәлелдеуді, түсіндіруді қалыптастырады. Бұл шешендік өнердің элементтерін меңгеру болып табылады.

Белсенді әдістермен және оқыту формаларымен жұмыс істеу топтық формадағы іс-әрекетте қолданы-лады, онда адамдардың ұжымдық формадағы өзара әрекеттестік меңгеріледі. Олардың белгілі артықшы-лықтары - өмірдің негізгі дағдыларына үйретеді.

- іс-әрекетті қарым-қатынас;
- тыңдай білу;
- басқа біреудің орнына өзіңді қоя білу;
- шиеленістерді шеше білу;
- ортақ мақсаттар үшін ақылдаса отырып жұмыс істеу.

Сонымен бірге, академиялық үлгерушілікті жақсартады, өзін-өзі құрметтеуді тәрбиелеуді, оқуға және ұжымға көзқарастарын өзгертеді, қарсыластарының жағымсыз жақтарынан қашуға мүмкіндік болады, топтағы достық күшейеді, оқушылар өзара көмек құндылығының артықшылығына көзі жетеді [4]. Студенттер өз бетінше білімді меңгеруі қалыптасады, оларды құру және қолдануды, және де топта жұмыс істеу алу.

Үшіншіден. Қазіргі ұстаздарға деген жаңа көзқарастар пайда болды. Қоғам авторитарлықтан демо-кратиялыққа көшеді, тұлға билігінен заң билігіне көшеді. Осыған сай «ұстаз - қамқоршыдан» «ұстаз – менеджер » концепциясына көшеді [8]. « Ұстаз - қамқоршы», «ұстаз – менеджер» концепциясының мағынасын түсіну үшін Н.Ю. Скороходованың кітабынан кестені ұсынамыз (1 кесте).

Кесте-1. **«Ұстаз-қамқоршы» мен «ұстаз-менеджер» позицияларының салыстырмалы сипаттамалары**

	Ұстаз-қамқоршы, тұлғалық әсер ету бағытын қолданады	**Ұстаз-менеджер,** заң билігінің бағытын қолданады
Балаларға деген көзқарастарының позициясы	" Ең бастысы - баланы жақсы көру және жақсы тәрбие беру"	"Ең бастысы – баланы құрметеу және оның даму қажеттіліктерін қанағаттандыру "
Әсер етудегі стратегиялық тәсіл	"Мен не айтсам, соны орында"	" Сен ережені де және соңғы нәтиже-сін де білесің, өз тағдауыңды жаса"
Балаларға әсер етудің шегін таңдау	Өз ақыл-ойыңа ғана бағынып, әрекет ете біл.	Арнайы ереже және процедураларға сүйене отырып, басқар
Оқу материалын беру тәсілін таңдау	Оқу бағдарламасы мен оқулықтарға сүйене отырып бағытталу	Материалды беру тәсіліне үйрену және оқушылардың қызығушылығына бағытталу
Бағалауға деген қатынас	Балаларды бір-бірінен немесе берілген стандарт бойынша салыстыр	Балалардың қазіргі жетістігін бұрынғы жетістігімен салыстыр
Қорытынды бағалау тәсілі	Баға, жеке алған әсерге байланысты, мінез-құлығы бақылау үшін қолданылатын баға	Тест, оқу жоспарымен сәйкестендірілген, ұстаздың ойы нәтижеге әсер етпейді

Осылайша, БОӘ қоғамдағы жаңа қарым-қатынас моделін меңгеруге және ұжымда қалыптастыруға мүмкіндік береді. Сонымен қоса, ұстаз студенттермен өзара әрекеттестікті басқарады, жоспарлау және ұйымдастыру қызметтерін атқарады, мотивацияны және оқуды бақылаушы болыптабылады. Берілген теорияларға сәйкес біз ұстазды ұстаз-менеджер деп атаймыз.

Төртінші. Белсенді оқыту әдістері мен формаларын қолдану, ақпараттық қоғам талабына

және оның философиясы мен практикасына сәйкес жүзеге асады.

Оқыту процесі – бұл ақпараттық жүйе, онда оқыту қызметі болашақ ұрпақтарға ақпарат және білім беру болып табылады.

Ақпарат пен білімнің жоғарылауы, компьютерлік революцияның қазіргі қоғамда қарқынды дамуы ақпараттықтың белгісі және ақпараттық деп аталады. Ақпараттың үш қасиеті бар: жаңашылдық, динамикалық және әртүрлілік қоғам мен қазіргі білімді сипаттайды.

Жаңашылдық → өтеді : 1. *Білім парадигмасының жаңаруы* 2. *Білім мазмұнының жаңаруы* – әрбір дисциплина сияқты, жаңа дисциплинаның пайда болуы. Жалпылама, білім мазмұны, ұстаздың күнделікті жұмысындағы дисциплина жаңарады; 3. *Оқыту формалары мен әдістері жаңарады және т.б.*

Динамикалық → білім қарқынының жаңаруын, оқыту процесінің өзінің қарқынының жаңаруын, оқыту процесіндегі ақпарат алмасуды және т.б. ақпарат береді.

Әртүрлілік → өзіне әртараптық білім құштарлығын оятады, ол әртараптық білімнің мекемелерінің, қаржыландыру орталықтарын, әртараптандырылған оқу бағдарламалары, жоспарлар мен курстарды білдіреді.

Жаңашылдық, динамикалық және әртүрлілік – оқыту әдістері мен формаларды ақпарат көзінің қасиеттері қозғаушы болып табылады.

Жаңашылдық дәріс пен семинардың, оқыту әдістері мен формаларын жаңарту болып табылады. Ақпараттық технологияның пайда болуына байланысты оқыту әдістерінде жиі-жиі жаңартылады.

Кері байланыстың күшеюі педагогты ақпараттық ағымда, іс-әрекетті реттеуде және топтағы өзара әрекеттестікте, студенттермен қарым-қатынасының белсенділігін арттырады, студентке берілетін ақпарат көлемі артады, педагог пен студент арасындағы өзара әрекеттестік күшейеді, демек дискуссиялық тәсіл «сұрақ-жауап» қолданылады. Белгілі және талап бойынша сабақтарда әртүрлі әдістерді қолдану керек, мысалы, дәрістік сабаұта 5-8 әдістерді қолдануға болады.

Педагог қаншалықты әдістер мен оқыту формаларын білсе, соғұрлым оо өзінің іс-әрекетінің мақсаты мен міндетін дұрыс жоспарлай алады. Оқушылардың барлық сұрақтарына жауап бере алады. Педагог икемділік пен бейімделгіштік қасиеті арқылы болашақ мамандарға үлгі-өнеге болады.

Оқыту әдістері мен тәсілдердің қасиеттері: жаңащылдық, динамикалық, ақпараттық жүйенің әртүрлілігі болып табылады. Оқытудың интерактивті әдістерінің артықшылығы:

- тұлғаның қызығушылығын туғызады;
- әрқайсысының оқу процесіне қатысу белсенділігін кеңейтеді;
- әрбір тұлғаның сезіміне назар аударады;
- оқу материалдарын тиімді меңгеруге бейімдейді;
- тұлғаға көпжоспарлы әрекет етуге әсер етеді;
- тұлғаның пікірлері мен қарым-қатынастарын қалыптастырады;
- мінез-құлықтың өзгеруіне көмектеседі.

Интерактивті әдіс әр адамды білім алудың барлық кезеңдерінде белсенді жағдайға қояды, білім алу үр-дісін мәнді етеді. Қорыта айтқанда, әр технологияны қолдану арқылы белгілі бір жетістіктерге жете ала-мыз. Интербелсенді негізде оқу мақсаты – білу емес, үйрене білуде. Болашақ ұрпақтың жеке тұлға болып қалыптасуында білім беру жүйесін ізгілендіру, инновациялық үрдісте тиімді қолдану қазіргі заман талабы.

1 Суворова Н. «Интерактивное обучение: Новые подходы» // М, 2005.

2 Мясоед Т.А. «Интерактивные технологии обучения. Спец. семинар для учителей» // М., 2004;

3 Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін 2015 жылға дейін дамыту тұжырымдамасы.//;

4 Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М., Казну Им. Аль-Фараби, // Активные методы и формы обучения в Высшей Школе.- 2005г. – 17-50 бб.

Резюме

Турганбаева Б.Ш. - Государственный университет им. Шакарима г. Семей, к.п.н., доцент кафедры педагогической психологии beibitgul.7@mail.ru

Интерактивное обучение как специальная форма организации познавательной деятельности

Интерактивное обучение, это прежде всего прямое общение учителя и учеников между собой. Говоря об этой

особой форме организации, следует сказать, что она является эффективной формой обучения с иностранными студентами: желание взаимодействия, формирование коммуникативных навыков и коллективное сотрудничество учащихся влияет на понимание прав и обязанностей студентов. При использовании этого метода группа готова стать предметом учебной деятельности, которая затрагивает развитие своего рода рефлексии. Активное преподавание и формы обучения современного учителя формируют концептуальные основы использования современных методик, определенных с философской точки зрения.

Ключевые слова: метод, интерактивные, онлайн обучение, познание и действие, форма, урок инноваций

Summary

Turganbaeva B.Sh. - Semey State University named after Shakarim, c.p.s., Associate Professor of the Department of Pedagogy beibitgul.7@mail.ru

Interactive learning as a special form of organization of cognitive activities

Interactive learning is primarily a direct communication between the teacher and the students. Speaking of this particular form of organization, it is an effective form of training for foreign students: the desire to interact, forming communicative skills and collective cooperation of students affects the understanding of the rights and responsibilities of students. Using this method, the group is ready to become the subject of educational activity, which affects the development of a kind of reflection. Active teaching and forms of modern teacher training form the conceptual basis of the use of modern techniques, certain philosophical point of view.

Keywords: method, interactive, online learning, cognition and action, the form, the lesson of innovation

УДК 796.01:159.9

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО НАСТРОЮ СПОРТСМЕНОВ В ПЕРИОД СОРЕВНОВАНИЙ В ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВИДАХ СПОРТА

Т.М. Кравцова – *к.психол.н., ТОО «Инновационный Евразийский университет»,*
Д.Р. Хисматуллин – *Национальная сборная по конькобежному спорту г. Астана*

Авторы рассматривают современное состояние спортивной психологии в Республике Казахстан в индивидуальных видах спорта. Основная цель работы разработать систему рекомендаций в области психологического настроя для тренерского состава и действующих спортсменов в условиях предсоревновательной подготовки и на этапе соревнований. Психология спорта в постсоветский период оказалась избыточным звеном при подготовке спортсмена, и функцию психолога на себя взял тренер, что сегодня привело к существенному дефициту у спортсменов специфических психологических знаний о настрое, мотивации, воли и пр. Знания о способах психологической разгрузки, самомотивации и психологическом настрое существенно снизят спортивный стресс и помогут спортсмену настроиться на результат.

Статья содержит материалы исследования особенностей настроя действующих спортсменов в период соревнований и на этапе подготовки к ним. В статье отражен анализ опроса казахстанских спортсменов (лыжники, конькобежцы, легкоатлеты и пр.) и составлен список психологических трудностей при подготовке к соревнованиям. Также даны рекомендации по психологическому настрою спортсменов, ориентированные на преодоление эмоциональной неустойчивости. Авторы предлагают систему рекомендаций в области психологического настроя для тренерского состава и действующих спортсменов состоящую из двух блоков: технические и психологические.

Ключевые слова: психологический настрой, спортивный психолог, эмоциональная неустойчивость, спортивная психология, психологическое сопровождение спортивной деятельности

Спортивный психолог в Республике Казахстан это профессия, которая с одной стороны исключитель-но важна для результатов в современном спорте, а с другой стороны абсолютно лишена конкурентоспо-собности и спроса. Понимание того, что спортивный психолог обладает специальными знаниями в облас-ти волевых решений, мотивации и самомотивации спортсменов, способах психологической разгрузки и психологическом настрое воспринимается положительно самими спортсменами, но тренерский состав и руководство спортивных клубов не вводят единицу спортивного психолога в штат, рассматривая его услуги как избыточный элемент подготовки спортсмена. Функционал спортивного психолога исполняет тренер, которого это обстоятельство вполне устраивает, т.к. он осуществляет плотный эмоционально-психологический контакт в связке тренер-спортсмен. Тренер консультирует спортсмена по личным вопросам и спортивным достижениям, эмоционально и физически готовит его к соревнованиям, отслежи-вает психомоторные или физиологические показатели. Другими словами тренер с одной стороны, испол-няет роль мастера, выводящего спортсмена на новый качественный уровень, а с другой стороны тренер не просто ставит технику, а еще является «духовным наставником», «гуру» и «учителем».

Смешение роли тренера и спортивного психолога в современном спорте приводит к тому, что зачас-тую тренерский состав испытывает психологические трудности в личной жизни и профессиональной карьере. Такие вопросы как особенности механизма эмоциональной передачи от тренера в формате разно-полового спортивного взаимодействия, эмоциональная зависимость от тренера, особенности тренировки женских и мужских команд, психоэмоциональное переживание ухода из спорта - зачастую оказываются вне компетентности и подготовки тренера. Именно поэтому спортивная психология это, по большому счету, психологическое сопровождение спортивной деятельности, которое включает в себя работу психо-лога со спортсменом (или командой) и с тренером (См. рисунок 1).

Рисунок 1. Функциональные обязанности спортивного психолога

Психология спорта в постсоветский период оказалась избыточным звеном при подготовке спортсмена. Сокращение штатов и финансирования существенно сказались на качестве спортивных результатов, но в последние годы РК отвоевывает спортивные награды на мировой арене. Были построены и строятся серьезные спортивные сооружения и объекты, от лыжных трасс, спусков и бассейнов, до городских дворцов спорта, оснащаются современным оборудованием залы для подготовки будущих мастеров и чемпионов. Спорт стал доступным и востребованным элементом в культуре современной молодежи, и речь идет не только о высоком профессиональном уровне, но и о бытовом представлении современной молодежи и студенчества о том, что такое здоровое и красивое тело. Пропаганда занятий спортом через СМИ и введение в обязательный курс дисциплины «Физическое воспитание» в высшей школе

РК на весь период обучения очного отделения, вызвало сильный резонанс и интерес общественности.

В профессиональном спорте большое внимание уделяется спортивной медицине, оборудованию и мониторингу здоровья спортсменов. Медицинские кабинеты и центры оснащены новейшим оборудова-нием. Замеряются и исследуются такие показатели как процент содержания жира в организме, интенсив-ность основного обмена, ЭКГ, лактат, биохимия крови и пр. Обязательно проводится допинг контроль.

Таким образом, профессиональный спорт это продуманная система взаимодействия государственного управленческого аппарата, тренерского состава, медицинского сопровождения и оснащенной материаль-ной базы с оборудованием современного образца. В перечисленных компонентах полностью отсутствует вопрос о психологическом сопровождении тренировочного и соревновательного процесса. Единица психолога присутствует только в детских спортивных школах и то, потому что в школе должен быть психолог. Действующие спортсмены, готовясь к соревнованиям, рассчитывают только на себя и на своего тренера.

Подготовка к спортивным соревнованиям - ответственный период и включает в себя ряд специфиче-ских моментов, одним из которых является психологический настрой. Это явление развивает в себя конкретные приемы и техники подготовки к стрессовому событию. Не последнюю роль в успешном выступлении играет и эмоциональный настрой, а также специальная психологическая подготовка спортс-мена. В настоящее время понятие «психологический настрой» устоявшееся выражение, которое имеет четкий статус в теоретическом аппарате современной психологии. Психологический настрой – это умение человека мобилизовать свои психические и физические силы в сложной или травмирующей для него ситуации.

Настрой нужен как для проживания негативных (расставание, отъезд, операция и пр.), так и для в целом, для позитивных событий (свадьба, новая работа, знакомство с коллективом и пр.). Именно поэто-му на современном этапе научных исследований остро стоит вопрос изучения специфических техник психологического настроя у действующих спортсменов на этапе подготовки к выступлению и самих соревнований. Научных исследований в рамках данной темы очень мало. Поскольку спортивная психоло-гия зародилась на Западе, большее количество работ относиться к Американской психологической школе. Так, к примеру, Уоррен Джонсон изучает феномен «предсоревновательное состояние» спортсме-нов и дает ему определение, а также исследует его структуру. Коулман Гриффит в США создает первую исследовательскую лабораторию в области спорта, данное событие датируется 1925 годом, и в течение нескольких лет, он пишет ряд книг ставших базовыми для спортсменов разных видов спорта: «Психоло-гия тренировки» и «Психология и спорт» [1].

Большой вклад в развитие Российской психологии спорта, внес Владимир Федорович Чиж, он написал множество работ по спортивной психологии, подготовке спортсменов к соревнованиям и психологиче-скому настрою, к примеру «Психология спорта». Однако настрой спортсмена на этапе на соревнования в индивидуальных видах спорта в работах Российских и Казахстанских ученых освещен недостаточно полно [2].

Сильно возбужденная нервная система в связи с чрезмерными и длительными нагрузками и эмоциями создает стойкий очаг возбуждения. Возбужденная кора головного мозга гасит окружающие конкурент-ные очаги возбуждения, тормозит вокруг себя иные импульсы, отключает не нужные эмоции и помехи. Главенствующий или доминантный очаг возбуждения полностью блокирует в первую очередь критич-ность восприятия, логичность аргументов, но при этом он еще вызывает и ряд эмоционально-сенсорных нарушений. Спортсмен становиться рассеянным, у него снижается точность восприятия и мышечное чувство. Все это приводит к ошибкам в выполнении упражнений связанных с координацией, синхронно-стью и распределением внимания. Очень часто доминантный очаг возбуждения вызывает мышечное напряжение мышц не нужных для выполнения данного действия.

Подобный дефицит исследований и стал началом нашего исследования. Мы составили анкету под общим названием «Уровень психологического настроя перед соревнованиями».

Содержание вопросов анкеты:

1. Какие трудности вы испытываете перед стартом?
2. Бывает ли у вас страх перед стартом?
3. Что делает Ваш тренер для помощи вам?
4. Как вы оцениваете свои возможности накануне соревнований?
5. Какая помощь и от кого вам необходима для преодоления трудностей?
6. Бывает ли у вас чувство скованности во время выполнения соревновательного задания?

По результатам опроса казахстанских спортсменов (лыжники, конькобежцы, легкоатлеты и пр.) мы составили список психологических трудностей, которые испытывают спортсмены при подготовке к соревнованиям:

- Боязнь недовыполнить или перевыполнить тренировочный план.
- Боязнь получить травму незадолго до соревнований.
- Сравнение своих показателей с показателями других соперников во время совместных тренировок.
- Давление спортсменов и тренеров.

Разрабатывая анкету, мы учитывали такой аспект как влияние эмоций на предстартовое состояние. Общеизвестно, что любой человек - пожилой, взрослый ли ребенок испытывает разнообразные эмоции. В древности первобытный человек оказавшись в ситуации опасности (нападение хищника) должен был либо сражаться за свою жизнь, либо убегать. В обоих случаях (нападение или бегство) он испытывал сложную гамму эмоциональных реакций: испуг, страх, ярость или радость битвы, но все эти эмоции, несмотря на различные полюса, возникали абсолютно одинаково. Обратимся к схеме представленной ниже (См. рисунок 2):

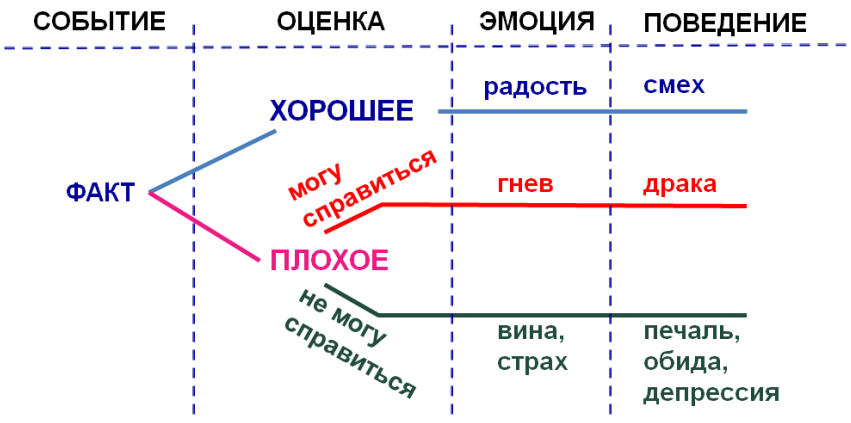


Рисунок 2. Возникновение эмоций и поведенческих реакций

Нельзя говорить о том, что человек эмоционально неустойчив ориентируясь на его поступки, слова или морально-нравственную оценку ситуации. Действие (другими словами поведение и поступки) вторично по отношению к одномоментной эмоциональной реакции человека, его почти всегда можно проконтролировать и объяснить с позиций логики. Эмоция же первична и

возникает, как правило, до соз-нательной и рациональной интерпретации ситуации. В свою очередь это значит, что эмоции – практиче-ски мгновенный отклик человека на внешнюю ситуацию, на событие. И если бы мы умели не думать, то наши эмоции адекватно бы отражали эту внешнюю ситуацию (как зеркало). Однако этого не происходит.

Пример: мы идем на тренировку в приподнятом настроении. Буквально вчера удачно пробежали круг и нас похвалил тренер, плюс еще получили подарок от любимого человека. Перспективы на день и ближайшее время – радужные, жизнь удалась. И даже то, что вы подвернули ногу оступившись в выбоину на асфальте не особо вас расстроит. «С кем не бывает!» скажет большинство. Несколько иной будет наша реакция на ситуацию с подвернувшейся ногой, если вас накануне, вы показали плохой резуль-тат или оставил любимый человек.

Эмоция не отражает внешнюю ситуацию, она окрашивает факты и события в определенные тона – негативные или позитивные. Эмоция это ситуативная оценка произошедшего события исходя из собственного опыта и общего психологического настроя.

Признаки эмоциональной неустойчивости и неуравновешенности человека наблюдаются на уровне поведения, но возникают они значительно раньше – на уровне ОЦЕНКИ событий и его интерпретации. Поведение это итог работы нескольких самостоятельных и независимых компонентов в психике челове-ка. Если человек создает соответствующий психологический настрой и мотивирует себя на положитель-ный результат, т.е. оценивает любое событие как позитивное или как событие, с котором он может справиться (приносящее вероятностную удачу, успех, выгоду, опыт и пр.). В этом случае, его поведение становиться более выигрышным (хотя бы по общей сумме затрат нервно-психических ресурсов), чем спонтанно возникшее, вследствие случайного настроения.

Именно поэтому, проанализировав полученные данные, мы разработали ряд рекомендаций по форми-рованию психологического настроя на соревнования в индивидуальных видах спорта. Все рекомендации мы условно разделили на два блока: технические и психологические.

Блок технических рекомендаций содержит в себе описание способов, предохраняющих спортсмена от предстартового мандража и повышенной эмоциональной активности:

1. Контроль нагрузки, т.е. расчет дозировки нагрузки перед соревнованием и апробация выбранного варианта распределения минимум за неделю (пульс, окисление мышц и контроль интервалов отдыха).

2. Контроль инвентаря и его содержание инвентаря в хорошем состоянии (к примеру: коньков, велосипеда) для минимизирования возможности получения травмы, если инвентарь в хорошем состоя-нии, то мыслей о падениях или неудачах обычно не возникает.

3. Контроль внешних контактов. Практика некоторых спортсменов показала, что изоляция спортсме-на от своих соперников помогает сохранить спокойствие (отсутствует эффект сравнения и оценки) и не перетруждать себя на тренировках.

Блок психологических рекомендаций касается внутренних эмоциональных оценок и переживаний спортсмена на этапе самих соревнований. Они могут проявиться, как и за час до начала, так и за минуту до начала старта. К таким оценкам относятся:

- Равнодушное отношение к соревнованиям (эмоциональная изоляция, дистанцирование от предсто-ящего события очень часто приводят к эффекту полного отсутствия мотивации участвовать в работе. Иногда спортсмен настолько отдаляется от соревнования, что теряет чувство реальности).
- Боязнь не показать результат, на который человек подготовлен (чрезмерное волнение и как следствие неправильное техническое исполнение).
- Боязнь помех со стороны (падение соперника, погодные условия, некачественная подготовка экипировки).

Способы решения проблем психологической подготовки к соревнованиям:

- Отвлечь спортсмена от результата и обратить внимание на техническое исполнение.
- Намеренно завысить возможности спортсмена, к примеру, он делает это на один результат, а мы завышаем его, что успокаивает спортсмена.

- Обучить техникам релаксации и психологического настроя (включая аутотренинг).

Таким образом, для повышения психологического настроя перед соревнованиями необходимо стараться четко выполнять задания тренера, т.к. это придает уверенности в себе. Не обращать внимания на других спортсменов, т.к. это может выбить психологически. Никогда не настраивать себя на прежде-временный проигрыш. Максимальное внимание уделить технике выполнения. Постараться в ночь перед стартом отбросить все мысли и уснуть.

1 Уэйнберг Р.С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. Перевод с англ. Г. Гончаренко; - Киев: Олимпийская литература, 2001, - 335 с.

2 Сопов В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте - М.: 2010. - 120 с.

3 Вяткин Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных. – М., 1981. – 112 с.

Түйіндеме

Кравцова Т.М. - психол.ғ.к., «Инновациялық Еуразия университеті» ЖШС
Хисматуллин Д. Р.- сырғанау спорты бойынша Ұлттық құрамы Астана қ.

Спорттың жеке түрлері жарыстары кезінде спортшыларды қалыпқа келтіру бойынша ұсыныстар

Авторлар Қазақстан Республикасында жекелеген спорт түрлеріндегі спорт психологиясының қазіргі жағдайын қарастырады. Жұмыстың негізгі мақсаты жаттықтырушы құрам және спортшылар үшін жарыстың алдындағы дайындықта және жарыстың өту кезіндегі жағдайына психологиялық тұрғыдан ұсыныс жүйесін әзірлеу болып табылады. Спорт психологиясы кеңестік дәуірден кейінгі кезеңде спортшыларды дайындау жүйесінде дамуы кешендеу қалды және психолог міндетін жаттықтырушы атқарды, салдарынан бүгінгі күні ол спортшыларда ерекше психологиялық білімнің, ынғайдың, еріктің және т.б. тапшылықтарына соқтырды. Психологиялық босаңсуды білу қабілеттігі, өзін-өзі икемдеу және спорттық стрессті азайту, спортшыға қандайда бір нәтижеге қол жеткізуге көмек береді.

Бұл мақала жарысқа қатысушы спортшылардың жарыс кезінде және оған дайындалу кезіндегі өзін-өзі икемдеу ерекшеліктерін зерттеулердің материалдарынан тұрады. Мақалада қазақстандық спортшылардың сауалнамаларына талдау жасалған (шаңғышы, сырғанаушы, жеңіл атлеттер және т.б.) және жарысқа дайындалу кезіндегі психологиялық қиындықтар тізімі құрастырылған. Сондай-ақ спортшылардың эмоционалдық тұрақсыздығын жоюға бағытталған психологиялық икемделу жөніндегі ұсыныстар берілген. Авторлар жаттықтырушы құрамына және жарыс кезіндегі спортшыларға екі блоктан тұратын психологиялық икемделу саласындағы ұсыныстар жүйесін ұсынады: техникалық және психологиялық.

Түйін сөздер: психологиялық икем, спорттық психолог, эмоционалдық тұрақсыздық, спорт психологиясы, спорттық әрекетті психологиялық ілестіру

Summary

Kravtsova T.M.- Candidate of Psychological Sciences., Innovative University of Eurasia, "Education and Sports" Department, **Hismatullin D.R.-**National Speed Skating Team

Recommendations for Psychological Self-Regulation of the Individual Athletes during Pre-competition and Competition Stages

Modern sport psychology issues of the individual sports in Kazakhstan are considered in the following article. The main goal of the research is to develop a system of recommendations for psychological self-regulation of the coaching staff and individual athletes during pre-competition and competition stages. In post-Soviet time sport psychology was not included into the training programs, so the coach was responsible for it. It led to the lack of specific psychological knowledge of motivation, mental determination of a modern sportsman, etc. Acquiring knowledge of psychological relief, self-motivation, and psychological intensity decreases sports stress and facilitates results achieving strategy.

The article contains research materials of sports anxiety peculiarities of the sportsmen during pre-competition and competition stages. It also represents the results of the interview of the Kazakhstani sportsmen (skiers, skaters, and others), and offers the list of common psychological challenges the athletes experience during pre-competition and competition stages. The recommendations for emotional self-regulation of the individual athletes are developed and described. The authors suggest the system of recommendations for both coaching staff and sportsmen, which includes technical and psychological aspects.

Keywords: emotional regulation, emotional anxiety, sports psychology, psychological support for sportsmen
УДК 159.54

ЭКО-АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ "ЭКО-АРТ КЛУБОВ"

Е.А. Смольянинова – *психолог арт-терапевт, основатель психологического центра «ЯРТ»,*
А.Р. Нугаева – *руководитель ОФ «Eco Kultura», психолог арт-терапевт*

Статья освещает актуальные вопросы современных практических направлений в арт-терапии. Показана роль нового направления – эко-арт терапии в развитии психологического благополучия в современном мире. Описаны

основные составляющие программы по эко-арттерапии для школьников, разработанной авторами статьи и реализуемой в рамках проекта «ЭТО двор».
Ключевые слова: личность, эко-арт-терапия, психологические методики, социальная ответственность, социально-психологическое благополучие

Эко арт терапия, это молодое направление в арт-терапии, одной из функций которого является создание среды как важного условия социализации, реабилитации, обучения. Создание данной среды необходимо для возможности реализации человеком потенциала своего бережного отношения в природе, который в свою очередь является индикатором психологического здоровая. Одна из идей эко арт-терапии заключается в том что человек способен к взаимодействию с окружающей средой в том числе для улучшения своего психического самочувствия.

Сохранение, восстановление, и создание комфортной и здоровой среды обитания способствует ощущению эмоционального комфорта и благополучия и повышает эффективность поведения [1].

Арт терапевтическое направление постепенно выходит из триады арт терапевт, клиент, арт продукт. В данном направлении рассматриваются не только взаимоотношения человека с другими людьми, но и с окружающей средой, природой. Одной из задач эко арт терапии является восстановление в человеке эко-идентичности. Здоровье, психологическое равновесие человека в данном направлении связано с благопо-лучием окружающей его среды [2].

Важным элементом терапевтического процесса становится природа, окружающая среда.

На данный момент развиваются такие направления как : ленд арт, создание природных мандал, урба-нистика, эко-фотографии, искусство и втор сырья. И просто активное или пассивное взаимодействие с природой: посадка деревьев, прогулки на природе, созерцание, уход за бездомными животными и т.д. [2,3]

В Казахстане на протяжении ряда лет такие методы внедряются в практику общественно-культурной и образовательной деятельности. Они представлены в работе различных развивающих центров для детей и взрослых. В данной статье мы представляем как возможности этих научно-практические и методические разработки могут принести полезные результаты. Данные методы применяются в крупномасштабном организованном нами проекте «ЭТО-Двор» для создания благоприятной творческой эко-среды в г.Алматы и области.

Проект ЭТО-Двор на данный момент являет собой 3 компоненты:

- образовательная, просветительская эко программа для детей и молодежи
- комплексная эко трансформация дворов(строительство детских площадок, озеленение, раздельный сбор ТБО), и создание в них комьюнити активных жильцов, диалоговых площадок
-эко дизайн и производство экологически чистой уличной и домашней игровой мебели для детей и аксессуаров для детских комнат.

В теплые месяцы мы реализуем свою программу по эко трансформации дворов. 2 года назад мы начали со своего двора. Сейчас мы реализовали программу в 10 дворах города Алматы, в 1 дворе г.Иссыка. Так же по нашему примеру жители Алматы и других городов сами реализуют программу. Что нас привело к реализации этой программы? Наверное лучше всего ответит на вопрос вот эта цитата: «Многим жителям кажется нормой, что их дом заканчивается порогом квартиры, что город – это серый фон, который им не принадлежит, в котором они ни чего не смогут поменять. И что лучше ждать своего «героя» который изменит жизнь. И это они транслируют своим детям. Мы считаем, что эти Нормы – Ненормальны. Для этого мы предлагаем жильцам начать со своего двора».

Что входит в программу? Весенний конкурс и отбор творческих тематических работ о дворах среди жителей города на право участия в программе. В основном это блог-заметки мам и красочные рисунки от детей, в которых отражаются их чаяния и мечты, иногда воспоминания из детства, иногда свое видение значимости такого понятия как «двор». Затем: Реализация программы: реставрация старых детских площадок, изготовление и установка новых, санитарная образка деревьев во дворе, субботник, посадка цветов, посадка деревьев, установка баков для раздельного сбора ТБО, реализация программы эко-клуба для дворовых детей, проведение

праздников для детей. Так же в каждом дворе вместе с детьми мы рисуем картины или создаем инсталляции, приглашая городских архитекторов и художников. Так их двор становится индивидуальным, конкретным, понятным именно этим жителям. Вся программа реали-зуется не только для детей и жильцов, а и Вместе с ними. Они сами разносят просветительские листовки по квартирам о раздельном сбор вторсырья, они сами контролируют его вывоз , сами сажают деревья, сами красят качели, сами организуют праздники, отмечают дни рождения во дворах, проводят занятия и мастер классы. Именно так их сознание меняется, именно так во дворах становится чище, теплее и роднее и так приходят системные изменения.

Так инновационные направления арт-терапии используются в практической деятельности ОФ «Eco Kultura» в проекте «ЭТО-Двор». Также нами разработан цикл занятий по эко-арт терапии для детей. Программа реализуется во дворах и школах города Алматы. Для детей проводится психолого-педагогиче-ская программа, цель которой дать детям информационную базу об окружающей среде и способах бережного отношения к ней, а так же первостепенной задачей является сформировать в детях целостную, позитивную систему регуляции личности в отношении природы, окружающей среды., пробудить в них положительную мотивацию в бережному отношению ко всей био-сфере в целом.

За основу курса (9 занятий) мы приняли идею “Человек - это намного больше, чем он о себе представляет”.

Для того, чтобы бережно относиться к окружающей среде и положительно влиять на ситуацию вокруг нас (в нашем городе, в стране), необходимо принять на себя ответственность за то влияние, которое мы оказываем на мир вокруг. Человек - это центральная фигура, которая воздействует на экологию (причина загрязнения), и этот же человек может стать инструментом для решения экологических проблем. Все знания о воздухе, воде, земле, ресурсах, природе имеют смысл тогда, когда у человека появляется естественная потребность бережно относиться к месту, где он живет.

И это бережное отношение к Планете начинается для него с открытия себя, со знакомства с настоящим собой и с бережного отношения к себе. Если мы по-настоящему почувствуем себя частью окружающей среды, то любовь к ней (как и любовь к себе) появится не потому, что “так нужно” или за ее отсутствие будут наказывать штрафами, а потому что это проявление станет естественной частью повседневной жизни [4,5].

Чтобы познакомиться с этой идеей поближе, мы предлагаем занятия по эко-арт-терапии.

Актуальные проблемы, которые мы рассмотрим на занятиях:

1. Живущие в городе люди потребляют товары и услуги для удовлетворения своих потребностей, но не всегда заботятся о себе как о 1) части общества 2) части окружающей среды.

2. Система взаимоотношений в социуме и с природой выстроена на запретах и штрафах, и очень редко - на естественных потребностях отдельного человека и группы людей заботиться о своем внутреннем мире и о внешнем.

Цели занятий:

Изучение “внутреннего мира”, которое предполагает отправную точку для внутренней трансформации личности у подростков, движение от идентификации себя со своими потребностями до расширения границ личности для заботы о людях, обществе, природе.

Использование творчества, как инструмента для знакомства со своей “внутренней территорией, для достижения ресурсного состояния для реализации потребности заботиться об окружающей среде.

Вопросы для занятий:

- кто я?
- какой я?
- что я могу?
- каково мое место в мире?
- что я могу сделать для мира?

Занятие 1

Тема: “Место, откуда пришли люди”

Продолжительность: 45 минут

Количество участников: 10

Цель: Познакомить учеников с образом жизни людей, которые живут не в городе, а на природе. Рассмотреть человека, как часть природы.

Необходимые материалы: Бумага, краски, кисточки, вода, карандаши. Набор метафорических карт Morena, музыкальное сопровождение.

Ход занятия:

Приветствие (10 минут). Каждый ученик рассказывает о своем настроении и о том, что он хочет делать после того, как закончатся уроки. Ведущий фиксирует ответы.

Введение (10 минут). Ведущий достает колоду карт Morena и рассказывает о ней (можно фоном включить музыку для создания атмосферы).

“Много тысячелетий назад наши предки вели образ жизни, очень сильно отличный от того, который мы ведем сейчас.

Они жили примитивно и незатейливо, но в то же время мирно, гармонично и наполненно, общаясь с окружающей средой и природой.

Бразильский художник Валде Мар, проживший в Бразильском лесу в племенем Шингу, которые живут так, как жили люди прошлого, утверждает, что никогда не видел более счастливых людей. [5]

Он создал колоду карт Morena, которая открывает перед нами жизнь и традиции этого племени. Через игру художник приглашает нас побыть в мире Шингу - в мире, где люди, животные и растения живут вместе, как одно целое, где у людей нет сотовых телефонов, компьютеров, машин и даже одежды”.

Давайте посмотрим на то, как живут эти люди и поделимся своими впечатлениями.

(ведущий раскладывает карты перед учениками и дает им время, чтобы познакомиться с картинками).

Через 10 минут каждый ученик рассказывает о своем первом впечатлении.

3) Сочинение истории (15 минут). Ведущий предлагает каждому ученику представить себя одним из жителей племени Шингу. Как бы прошел его день? Чем бы он занимался? Где бы жил? Из 5-ти картинок (если ученик хочет взять больше, ведущий разрешает это сделать) ученики составляют историю и делятся ей с одноклассниками. В том случает, если остается время, ученики могут нарисовать свой вариант картинки, где они живут в гармонии с природой.

4) Завершение (10 минут). Все участники делятся своими впечатлениями от занятия и рассказывают, что они хотят делать после того, как закончатся уроки в школе. Ведущий сравнивает ответы “до” и “после”. Группа желает другу хорошего дня.

Занятие 2

Тема: “Внутренний ландшафт”

Продолжительность: 45 минут

Количество участников: 10

Цель: Помочь ученикам проследить связь между ощущением “себя”, своим образом и природой.

Необходимые материалы: Бумага, краски, кисточки, вода, карандаши, пластилин, цветная бумага, природные материалы, музыкальное сопровождение.

Ход занятия:

Приветствие (10 минут). Каждый ученик рассказывает о своем настроении и о том, на какую погоду оно похоже. Ведущий фиксирует ответы.

2). Введение (10 минут). Один из путей представить создание творческого продукта тем, кто незнаком с творческим процессом - использование метафоры.

Ведущий предлагает ответить на несколько вопросов и принять первое, что приходит в голову в качестве ответа. Примерный список:

- если бы вы были природным материалом, каким бы вы были?
- если бы вы были временем суток
-...звуком
-...запахом
-..погодой
-..ландшафтом
..(другие варианты)

3) Создание творческого продукта (15 минут). Посмотрите на ваш список. Нарисуйте образ себя в виде места природы, используя те ассоциации, которые возникли, в процессе отслеживая свои состояния. Рисунок может быть любым - полноценной картиной или абстракцией, основанной на ваших чувствах. Главное - это не красивый результат, а то, что ученики будут испытывать во время процесса.

4) Завершение (10 минут). Ученики рассказывают о своих работах друг другу и делятся впечатления-ми. Ведущий дает задание найти место у себя в городе, около дома, которое напоминает ученикам их внутренний мир.

Занятие 3

Тема: “Подарок городу”

Продолжительность: 45 минут

Количество участников: 10

Цель: Простимулировать с помощью творческих техник желание учеников внести свой вклад в помощь природе и жителям города.

Необходимые материалы: Бумага, краски, кисточки, вода, карандаши, пластилин, цветная бумага, природные материалы, музыкальное сопровождение, картинки с разными городами: грязными, чистыми, богатыми зеленью и пустыми.

Ход занятия:

Приветствие (10 минут). Каждый ученик рассказывает о своем настроении и о том, какое место он нашел в городе, похожее на его внутренний мир. Ведущий фиксирует ответы.

Введение (10 минут). Ведущий раздает ученикам картинки с изображением разных городов. Города по всему миру встречаются разные - большие мегаполисы с небоскребами или деревеньки с высокими деревьями и уютными двориками; с мусором или чистые - это зависит только от их жителей. Ученикам нужно разобрать картинки по группам - какие города они считают чистыми, а какие грязными, какие красивыми, а какие - нет. В каком городе хотелось бы жить? Каждый ученик высказывает свое мнение.

Творческое задание “Подарок городу” (15 минут). Когда ученики достаточно углубятся в тему прият-ной жизни в городе, ведущий дает им задание: А что бы вы могли сделать для города, в котором вы живете? Каким своим маленьким или большим делом могли бы улучшить его? Чем бы вам хотелось поделиться с городом и его жителями? Чего, на ваш взгляд, им не хватает? (Ведущему важно рассказать о реальности воплощения такого подарка)

Завершение (10 минут). Ученики делятся друг с другом своими идеями, обмениваются мнениями. Ведущий поощряет каждого ученика и дает домашнее задание продумать, какие шаги нужны для реали-зации подарка. Ученики благодарят друг друга за продуктивную работу.

1 De Young R. Restoring mental vitality in an endangered world//Ecopsychology.-2010.-2-p.13-22

2 Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. Научная монография М., 1999 – 310 с

3 Копытин А.И. Современная клиническая арт-терапия: Учебное пособие. М.: Серия: Университетское психологическое образование, 526 с.

4 http://psycheya.ru/lib/avfpetr_g1.html

Международный журнал арт-терапии «Исцеляющее искусство», том 19, 2016,

Түйіндеме

Смольянинова Е.А. - арт-терапевт психологы, «ЯРТ»-психологиялық орталығының негізін қалаушы

Нугаева А.Р. - ОФ «Eco Kultura»- жетекшісі, арт-терапевт психологы

Эко-арт-терапиялық орта факторы ретінде тиімді оқыту және балаларды әлеуметтендіру мысалында "эко-арт клуб"

Бұл мақалада өзекті мәселелері қазіргі заманғы практикалық бағыттарды арт-терапия. Рөлі көрсетілген жаңа бағытты – эко-арт-терапияның дамуындағы психологиялық амандығын қазіргі әлемде. Сипатталған бағдарламаның негізгі құрамдас бөліктері бойынша эко-арттерапия оқушылар үшін әзірлеген авторлар мақалалар және іске

асырылып жатқан жобасы аясында "ЭКО-двор".

Түйін сөздер: тұлға, эко-арт-терапия, психологиялық әдістеме, жауапгершілік, әлеуметтік-психологиялық әл-ауқаты

Summary

Smolyaninova E. - art therapist psychologist, founder of the "Yart" psychological center,

Nugaeva A.R. - head of the «Eco Kultura»SF, psychologist art therapist

Eco-art therapeutic environment as a factor of effective learning and socialization of children in the example of program "eco-art club"

The article deals with topical issues of contemporary practice in the areas of art therapy. The role of a new direction - the eco-art therapy in the development of psychological well-being in the modern world. The basic components of the eco-art therapy programs for school students, authors of the article developed and implemented within the framework of the project "ETO dvor."

Keywords: personality, eco-art therapy, psychological techniques, social responsibility, social and psychological well-being

УДК159.9:7.01

ГЕНДЕРНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК 18-23 ЛЕТ

А.А. Касымжанова – *к.психол.н., доцент кафедры Журналистики и международных отношений Университета международного бизнеса,*

И.Р. Агададиева – *студентка 4 курса специальности «Психология» Университета международного бизнеса*

В статье излагаются результаты исследования ценностных ориентаций современной молодежи в возрасте 18-23 лет. Представлены результаты гендерного анализа ценностных ориентаций юношей и девушек. Выявлены значимые достоверные различия в уровне таких ценностей как аккуратность, непримиримость к недостаткам, смелость в отстаивании своего мнения, терпимость и эффективность в делах.

Ключевые слова: ценностные ориентации, инструментальные ценности, терминальные ценности, гендерный анализ

Ценностные ориентации личности в процессе жизнедеятельности личности под влиянием различных факторов претерпевает изменения в зависимости возраста, жизненных приоритетов, направленности, ведущих мотивов. Ценности являются тем стержнем личности, который позволяет сохранять гармонию с собой и регулирует социальное поведение личности.

Феномен ценностных ориентаций было объектом внимания в фундаментальных трудах В.А. Ядова, С.Л. Рубинштейна и получило в дальнейшем широкое развитие в трудах отдельных ученых. Понятие ценностных ориентаций в теоретическом и эмпирическом аспекте было рассмотрено в теории диспозици-онной структуры личности В.А. Ядова [1]. По мнению автора, ценностные ориентации личности форми-руют высший уровень восприятия личностью условий своей жизни и поведения в долгосрочной перспек-тиве, и поэтому являются критериями выбора в вопросах морально-нравственного характера.

Как указывает С.Л. Рубинштейн, ценностные ориентации определяют направленность сознания и поведения, и проявляются в значимых поступках и делах [2].

Исследователи во главе со А.Г. Здравомысловым считают, что ценностные ориентации являются интегральным свойством и состоянием готовности человека для сознательного определения своего места во времени и пространстве [3].

Среди казахстанских авторов ценностные ориентации современных студентов исследовались в работе А.К. Игибаевой [4]. Ею был проведен сравнительный анализ ценностных ориентаций как основы успеш-ного обучения определения жизненных перспектив студетнов магистрантов. Анализ показал, что ценно-стные ориентации имеют огромное значение при самоопределении личности в учебной и профессиональ-ной сфере.

Ценностные ориентации личности, таким образом, являясь основой определения жизненного вектора, способствуют регуляции поведения и деятельности.

Нами было проведено комплексное исследование готовности к браку современной молодежи. В качестве факторов, определяющих готовность к созданию семьи были выделены такие

критерии как мотивы вступления в брак, ценности, отношение к семье и в целом к окружающим и другие значимые факторы. В данной статье мы намерены изложить лишь один аспект, относящийся к исследованию ценностных ориентаций, которые также влияют на выбор будущего супруга, определения ценности и места семьи. Система ценностных ориентаций юношей и девушек 18-23 лет была исследована при помощи методики «Ценностные ориентации» М.Рокича. В эксперименте приняли участие 50 юношей и девушек в возрасте 18-23 лет, так как именно данный возрастной показатель выделяется как этап определения готовности к браку.

Согласно полученным данным, среди **терминальных ценностей** наиболее важным для девушек оказалось физическое и душевное «Здоровье» (3,13), за которым следуют «Счастливая семейная жизнь» (3,17), «Любовь» (5,00), выражающаяся в физической и духовной близости с любимым человеком, а также зрелость суждений и мудрость, приходящие с опытом (6,78) (таблица 1). При этом малоценными для девушек оказались потребность в признании со стороны окружающих (12,13) и стремление к развлечениям и отсутствию обязательств (13,56).

При этом последние ранговые места были отведены также эстетическому переживанию прекрасного в природе и искусстве (14,69) и возможности свободной творческой деятельности (15,09).

Что касается группы **инструментальных ценностей,** которые определяют наиболее значимые в разных ситуациях свойства личности, то наибольший процент девушек посчитали самым важным наличие воспитанности и хорошие манеры (3,65). Второе место было отведено искренности во взаимоот-ношениях (5,00), а третье - жизнерадостности и чувству юмора (7,13).

Важность самообразования и расширения своих познаний у девушек в приоритете (7,91), такой же ранг присуждается таким качествам как самоконтроль и самодисциплина.

Таблица 1. Показатели значимости типов ценностей девушек 18-23 лет по методике «Ценностные ориентации» М.Рокича

	Виды ценностей		Ср. зн.
«Терминальные» ценности	**Наиболее важные** (1-е, 2-е, 3-е ранговые места)	Здоровье	3,13
		Счастливая семейная жизнь	3,17
		Любовь	5,00
		Жизненная мудрость	6,78
	Наименее важные (16-е, 17-е, 18-е ранговые места)	Общественное признание	12,13
		Развлечения	13,56
		Красота природы и искусства	14,69
		Творчество	15,09
«Инструментальные» ценности	**Наиболее важные** (1-е, 2-е, 3-е ранговые места)	Воспитанность	3,65
		Честность	5
		Жизнерадостность	7,13
		Образованность	7,91
		Самоконтроль	7,91
	Наименее важные (16-е, 17-е, 18-е ранговые места)	Исполнительность	11,39
		Смелость в отстаивании мнения	11,43
		Высокие запросы	13,78
		Непримиримость к недостаткам	15,91

Менее предпочитаемыми оказались такие ценности, как «Исполнительность» и дисциплинирован-ность (11,39), а также «Смелость в отстаивании своего мнения» (11,43). «Высокие запросы», характеризу-ющиеся высоким уровнем притязаний и высокими требованиями к окружению и жизни в целом, оказались у девушек на третьем месте (13,78).

«Непримиримость к недостаткам других», в качестве наименее предпочитаемой оказалась свойствен-на большинству девушек, что свидетельствует о том, что девушки спокойно относятся к чужим недостат-кам и готовы с ними мириться.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что для юношей, также как и для девушек, наибо-лее важными оказались такие «**Терминальные**» ценности, как «Здоровье»

души и тела (2,61), «Счастли-вая семейная жизнь» (5,26) и «Любовь» (6,22) (таблица 2). На четвертом месте, в отличие от девушек, у них оказалась потребность в хороших и верных друзьях (7,17). Менее предпочитаемым для юношей оказалось беспокойство о счастье других людей (13,48). А в остальном, также как и у девушек, на последнем месте у юношей оказались потребность в развлечениях (13,56), созерцание прекрасного в природе и искусстве (14,17) и творческая деятельность (15,83).

Анализ данных по «**Инструментальным**» ценностям показал, что юноши, также как и девушки, отдают наибольшее предпочтение «Воспитанности» и хорошим манерам (3,28). Следующими по важнос-ти оказались «Аккуратность» как потребность содержать вещи в порядке (5,21), «Самоконтроль» и дисциплина (7,96), а также потребность в познаниях и расширении своего кругозора (8,13). Для одинако-вого количества юношей (11,52) менее важными оказались «Непримиримость к недостаткам», что свиде-тельствует о терпимом отношении к недостаткам других, а также «Широта взглядов», что свидетельству-ет о том, что юноши не особо стремятся понять чужую точку зрения и войти в положение другого.

Также не столь значимыми оказались «Высокие запросы» к жизни и высокий уровень притязаний (12,56), а также «Исполнительность» и дисциплинированность (12,78).

Последнее ранговое место было отдано «Эффективности в делах», что свидетельствует о том, что юноши мало стремятся к высокой продуктивности в работе (13,13).

Таблица 2. Показатели значимости типов ценностей юношей 18-23 лет по методике «Ценностные ориентации» М.Рокича

		Виды ценностей	Ср. зн.
«Терминальные» ценности	**Наиболее важные** (1-е, 2-е, 3-е ранговые места)	Здоровье	2,61
		Счастливая семейная жизнь	5,26
		Любовь	6,22
		Наличие хороших друзей	7,17
	Наименее важные (16-е, 17-е, 18-е ранговые места)	Счастье других	13,48
		Развлечения	13,56
		Красота природы и искусство	14,17
		Творчество	15,83
«Инструментальные» ценности	**Наиболее важные** (1-е, 2-е, 3-е ранговые места)	Воспитанность	5,17
		Аккуратность	5,21
		Самоконтроль	7,96
		Образованность	8,13
	Наименее важные (16-е, 17-е, 18-е ранговые места)	Непримиримость к недостаткам	11,52
		Широта взглядов	11,52
		Высокие запросы	12,56
		Исполнительность	12,78
		Эффективность в делах	13,13

В дальнейшем для определения гендерных различий результаты методики были обработаны при помощи критерия Манна-Уитни. В результате применения U-критерия Манна-Уитни удалось определить различия в системе ценностных ориентаций юношей и девушек по методике «Ценностные ориентации» М.Рокича.

Таким образом, статистический анализ показал достоверные различия в степени важности ценности «Аккуратность»: $U_{эмп} = 187$ ($p \leq 0.05$), что является свидетельством того, что девушки (8,61), меньше, чем юноши (5,21), ценят такое качество как аккуратность, стремясь содержать вещи в порядке.

Также по данной методике мы получили значимые достоверные различия по ценности «Непримиримость к недостаткам»: $U_{эмп} = 154.5$ ($p \leq 0.01$). У девушек показатели по данной ценности, как занявшей последнее ранговое место, оказались ниже (15,91), чем у юношей (11,52), что свидетельствует о том, что

для девушек данная ценность оказалась менее важной, чем для юношей. А потому девушки меньше юношей ориентированы на то, чтобы обращать внимание на недостатки других, и данные различия статистически подтверждаются на уровне значимости менее 0,01.

Далее были получены значимые достоверные различия по ценности «Смелость в отстаивании мнения»: $U_{эмп} = 151.5$ ($p \leq 0.01$). Данная ценность оказалась среди наиболее важных у юношей (8,3), в то время как девушки присудили ей одно из последних ранговых мест (11,43).

Также нами были получены различия по ценности «Терпимость», находящиеся в зоне неопределенности: $U_{эмп} = 185.5$ ($p \leq 0.05$).

У девушек «Терпимость» оказалась в числе важных ценностей (9,69), в то время как для юношей данная ценность оказалась среди наименее важных (11,22).

Последней ценностью, по которой удалось установить различия, оказалась ценность «Эффективность в делах»: $U_{эмп} = 169$ ($p \leq 0.05$), что является свидетельством того, что для юношей стремление преуспеть в делах является менее значимым (13,13), чем для девушек (10,52).

Таким образом, мы можем сделать следующие общие выводы:

Для девушек, также как и для юношей, среди «Терминальных» ценностей ведущее место отведено «Здоровью», «Счастливой семейной жизни» и «Любви». При этом для девушек оказались важными также жизненная мудрость и зрелость в суждениях, а для юношей – наличие хороших и верных друзей.

Малоценными для девушек оказались потребность в признании со стороны окружающих, а для юношей - «Счастье других». Наименее важными юноши, также как и девушки, посчитали ценность «Развлечения».

Анализ данных по «Инструментальным» ценностям показал, что девушки отдают наибольшее предпочтение таким ценностям, как «Воспитанность», «Честность» и «Жизнерадостность». Важным рас-ширять свои познания посчитали большинство девушек, также они отдают предпочтение самоконтролю.

Менее предпочитаемыми оказались такие ценности, как «Исполнительность» и дисциплинирован-ность, «Смелость в отстаивании мнения» и «Высокие запросы. «Непримиримость к недостаткам», в качестве наименее предпочитаемой, оказалась свойственна девушкам.

Юноши, также как и девушки, наиболее важным посчитали «Воспитанность» и хорошие манеры. А также отдали предпочтение таким ценностям, как «Аккуратность» в делах, «Самоконтроль» и «Образованность».

Для одинакового количества юношей менее важными оказались «Непримиримость к недостаткам» и «Широта взглядов», за которыми следуют «Высокие запросы» и «Исполнительность». Последнее ранго-вое место у юношей было отдано «Эффективности в делах» и малой продуктивности в работе.

Таким образом, система ценностных ориентаций, являясь одним из важных критериев в определении жизненной перспективы в различных сферах и основой гармоничного развития, у юношей и девушек имеют гендерные различия, что говорит об их разной направленности в выборе спутника жизни и в дальнейшем могут быть основой уровня подготовленности к браку.

1 Ядов В.А. Социальная идентичность личности. - М.: Наука, 1994. – 326 с.

2 Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. - М.: Просвещение, 1976. – 416 с.

3 Здравосмыслов А.Г., Лапин Н.И., Беляев Л.А, Наумова Н.Ф. Динамика ценностных ориентаций населения реформируемой России. – М.: Наука, 2006. - С. 6-8.

4 Игибаева А.К. Ценностные ориентации студенческой молодежи в современных условиях (на примере вузов Казахстана). - International Journal of Experimental Education. - №4. – 2013. – С. 160-163.

Түйіндеме

Қасымжанова А.А. - психол.ғ.к., Халықаралық бизнес университетінің Журналистика және халықаралық қатынастар кафедрасының доценті,anara3008@mail.ru,

Агададиева И.Р. – Халықаралық бизнес университетінің «Психология» мамандығының 4 курс студенті

18-23 жас аралығындағы жігіттер мен қыздардың құндылық бағдарлануының гендерлік айырмашылықтарының талдануы

Бұл мақалада 18-23 жас аралығындағы жігіттер мен қыздардың құндылық бағдарлану мәселесі қарастырылған. Жігіттер мен қыздардың құндылық бағдарлануының гендерлік айырмашылықтарын зерттеудің нәтижелері баяндал-

ған. Жастардың ұқыптылық, кемшіліктермен келіспеу, өз көзқарасын қорғаудағы батылдық, төзімділік және істегі тиімділік сияқты құндылықтары арасында елеулі айырмашылықтары анықталған.

Түйін сөздер: құндылық бағдарлануы, құралдық құндылықтар, терминалдық құндылықтар, гендерлік талдау

Summary

Kassymzhanova A.A. – Candidate of Psychology Science, Associate Professor of Journalism and International Relations, University of International Business, anara3008@mail.ru,

Agadadieva I.R. - 4th year student of the specialty Psychology, University of International Business

Gender analysis of boys and girls value orientations at the age of 18-23

The article considers the theoretical basis and presents the results of research of youth value orientations aged 18-23 years old. Also, the results of a gender analysis of boys and girls value orientations presented. There are significant differences in the level of authentic values such as accuracy, intolerance of shortcomings, courage in defending their views , tolerance and efficiency in business.

Keywords: values, instrumental values, terminal values, gender analysis

УДК159.09

МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Г.О. Абдуллаева – *к.п.н., доцент КазНПУ имени Абая,*
В.Н. Шеина – *учитель КГУ "Гимназия №132", г. Алматы*

В статье представлен анализ основных проблем, с которыми сталкиваются учителя школ по формированию мотивации учащихся к исследовательской деятельности. Авторы предлагают некоторые пути решения этой проблемы, так как приобретение опыта исследовательской деятельности обеспечивает высокую конкурентоспособность выпускников гимназии, а знания основ исследовательской деятельности гарантирует успешное обучение в ВУЗе и дальнейшее послевузовское образование.

Ключевые слова: речевая коммуникация, педагогическая деятельность, точность, экономичность, выразительность речи, познавательный интерес

«Единственный ключ к знаниям - желание, и ничего более»
(Амели́ Ното́мб)

Как известно, формирование учебной мотивации можно без преувеличения назвать одной из центральных проблем современной школы.

Важность ее решения определяется тем, что мотивация учения представляет собой решающий фактор эффективности учебного процесса.

Сегодня перед педагогом стоит задача организовать обучение так, чтобы ребенок сам захотел приобретать знания и навыки. Следовательно, сначала нужно сформировать интерес, потом создать ситуацию, в которой на основе приобретенных ранее знаний и умений обучающемуся необходимо было бы самому добывать новые знания и приобретать умения, а затем еще и дать ему возможность наглядно продемонстрировать полученные результаты[1].

Это возможно через приобщение детей к исследовательской работе, организация которой при соблю-дении ряда психолого-педагогических условий позволяет включить ребят в продуктивную деятельность, где нет готовых ответов. Учащиеся должны самостоятельно добывать необходимые знания, работая с различными источниками информации, проводить их анализ, сопоставлять, обобщать, подтверждать теоретические материалы опытно-экспериментальными методами.

Учебные занятия в школе, ограниченные определенными временными рамками, не позволяют раскрыть все многообразие изучаемого предмета. Организация исследовательской деятельности учащих-ся позволяет им получить более глубокие знания в области учебного предмета, чем содержится в базовом курсе средней школы, так как исследовательская деятельность учащихся способствует развитию самосто-ятельности, инициативности, формированию умений интенсивно трудиться, включаться в творческий процесс в различных сферах деятельности.

Цель учебно-исследовательской деятельности в педагогическом смысле – приобретение учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности. Такая цель связана прежде всего с тем, что в условиях информационного общества, в котором знания о мире быстро устаревают, главными становятся не только сами знания, сколько способы и методы их приобре-тения и использования [2].

Понятия "мотивация" и "мотив" относятся к числу самых популярных в психологии концептов, объясняющих причины и побуждения, формирующие поведение человека, а также направленность и активность его деятельности.

Психологи выделяют внутреннюю, связанную с процессами познания, социального взаимодействия и личностными качествами ученика, и внешнюю мотивацию, складывающуюся вне самой учебной деятель-ности и влияющую на нее внешними стимулами поощрения или наказания. В соответствии с другой типологией мотивы разделяют на познавательные, связанные непосредственно с содержанием и процес-сом познания, и социальные, отражающие связь с окружающим социумом [3, 4].

Учитывая обе типологии, мы будем выделять следующие мотивы учебно-исследовательской деятельности:

– познавательные внутренние, к которым относятся овладение новыми знаниями, интерес к процессу самостоятельного добывания знаний, освоение способов получения знаний, самопознание своих возможностей и их развитие и прочее;

– социальные внутренние, включающие ответственность, ориентацию на будущую профессию, понимание необходимости исследовательских умений в жизни и т.д.;

– познавательные внешние, отражающие в частности поощрение выполнения учебного исследования, признание авторства учебного "открытия";

– социальные внешние, представленные получением одобрения учителей, родителей, сверстников, избеганием наказания, ориентацией на лидерство и тому подобное [5].

Исследовательской деятельностью с учащимися мы занимаемся с 2008 года. Эта работа приносит свои положительные результаты: наши учащиеся - победители и призеры различных научно-практических конференций.

Однако в своей практике мы также сталкиваемся со следующей проблемой: не всегда удается найти такого ученика, которой бы хотел систематически заниматься исследовательской деятельностью, при этом был готов разрешать поставленные проблемы, самостоятельно владел бы определенными навыками поиска, сбора и обработки информации, обладал умением публично представлять результаты своего труда, то есть обладал ключевыми компетенциями.

Думаем, что можно встретить много учителей, которые сталкиваются в своей практике с подобной проблемой.

Между тем, формирование мотивации школьника для включения в исследовательскую деятельность представляет из себя серьезную психолого-педагогическую проблему.

Так, причинами отказа школьников заниматься исследованиями чаще всего являются:

1) боязнь незнакомой предметной области (вне пределов школьной программы) и непривычного вида деятельности;
2) нежелание прилагать дополнительные усилия во внеучебное время;
3) негативные эмоции, связанные с волнением при публичной защите исследовательского проекта;
4) неприятные ощущения от соревновательности исследовательской работы;
5) боязнь отсутствия навыков исследовательской работы [6].

Учителя, облеченные обязанностью руководить исследованиями школьников, называют основными препятствиями, демотивирующими их активность:

1) дополнительные неоплачиваемые затраты времени;
2) трудоемкость исследовательского процесса;
3) слабое самостоятельное владение исследовательскими методами;
4) отсутствие условий (как материальных, так и организационных) для ведения исследовательской работы;
5) недобровольный, принудительный характер работы со школьниками;
6) отсутствие поддержки со стороны учеников и их родителей.

На самом деле, все эти оправдания свидетельствуют о некоторой недооценке педагогами важности исследовательской работы в школе, а ведь именно эта деятельность формирует ключевые компетенции современного выпускника: умение самостоятельно мыслить, инициативность, личностный рост.

Необходимо помнить, что в основе создания системы эффективной мотивации лежит умение созда-вать условия, способствующие поддержанию активного и позитивного отношения к исследовательской деятельности.

Давайте обозначим эти условия:

1. Опора на личный интерес учащегося.

В первую очередь рекомендуется учитывать личный интерес ребенка, особенно, если уровень мотива-

ции не очень высокий и ребенок сомневается в будущем успехе своей деятельности.

Цели исследовательской работы учащегося могут быть заданы извне или самостоятельно поставлены самим учеником. В обоих случаях трудность заключается в правильной постановке цели, которая должна быть личностно значима и вызывать интерес. Для превращения исследовательского задания в мотивированную цель следует

1) четко сформулировать результат (например, чему может ученик научиться, выполняя исследование).

2) показать значение (для чего это полезно, выгодно и проч.) [7].

Навязывание той или иной темы может отпугнуть учащихся от исследования. Ученикам с более высоким уровнем мотивации можно предложить темы на выбор. В старших классах ведущие мотивы исследовательской работы связанны с будущей профессионализацией.

Отметим также, что от правильно сформулированной темы зависит успех работы. Что необходимо учитывать при выборе темы:

- прежде всего, личный интерес исследователя к той или иной проблеме, который он должен обосновать, объяснить;
- значимость, актуальность проблемы (посвященные юбилейным датам, событиям, отвечающим запросам времени и т.д.);
- наличие достаточного круга источников;
- наличие элемента новизны (мало исследована, много точек зрения);
- доступность теории и практики.

Независимо от возраста ученика с психолого-педагогической точки зрения важно настроить ученика не столько на «добывание» новой информации, сколько на приобретение опыта исследователя, который развивает и выявляет интеллектуальные и творческие способности ученика.

Программы стимулирования исследовательской работы:

- спецвыпуски школьных СМИ.
- церемонии награждения успешных исследований («Школьный научный «Оскар»).
- участие школьников в публикациях сборника исследовательских работ учеников.
- призовые конкурсы проектов по предметам [8].

2. Атмосфера сотрудничества

Важными условиями развития мотивации учащихся к исследовательской деятельности остаются следующие:

- выход на уровень субъект-субъектных отношений, что в ходе исследовательской деятельности позволяет перейти на иные связи «наставник – младший товарищ» или «коллега-коллега», основанные на личностном общении педагога и ученика.

3. Профессионализм учителя

Способному ребенку нужен способный учитель. Работа педагога с детьми способными, желающими заниматься исследовательской деятельностью требует от него особой педагогической культуры. Без сомнения, в багаже каждого педагога найдутся свои уникальные приемы, методы для решения данной проблемы. Исследовательская деятельность учащихся - это творческий процесс совместной деятельности педагога и обучающегося по поиску нового решения известной проблемы. Результатом этой деятельно-сти является формирование мировоззрения как обучающегося, так и педагога, в котором педагог выступа-ет как организатор исследовательской деятельности [9, 10].

Благодаря задачам, которые ставятся в этом случае перед обучающимися, у обучающихся формирует-ся внутренняя мотивация подходить к любой возникающей перед ними научной или жизненной проблеме с исследовательской, творческой позиции.

В заключении хотелось бы отметить, приобретение опыта исследовательской деятельности обеспечи-вает высокую конкурентоспособность выпускников гимназии, а знания основ исследовательской деятель-ности гарантирует успешное обучение в ВУЗе и дальнейшее послевузовское образование.

1 Белых С.Л. Мотивация исследовательской деятельности учащихся// Исследовательская работа школьников. – 2006. N 3. – С. 68-74.

2 Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: АСТ-Пресс, 2002.

3 Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

4 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 346 с.

5 Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Директмедиа, 2008. – 392 с.

6 Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2006.

7 Никулин С.К., Гуревич М.М., Риман А.Г., Шарипов Р.Х. Учащимся – навыки исследователей. М., 2004.

8 Обухов А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. 1999. №10. С. 158-161.

9 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. С.499-502.

10 Савенков А.И. Виды исследований школьников // Одаренный ребенок. – 2005. – N 2- С. 84-106

Түйіндеме

Абдуллаева Г.О. - ғ.п.к., доцент Абай атындағы КазҰПУ, ***Шеина В.Н. -*** КММ № 132 Гимназия мұғалімі, Алматы

Оқушылардың зерттеушілік іс-әрекетке деген мотивациясы психологиялық-педагогикалық практикасының өзекті мәселелері ретінде

Мақала зерттеу студенттердің қалыптастыру ынталандыру үшін мектеп мұғалімдері кездесетін негізгі проблемаларды талдау ұсынады. Ғылыми-зерттеу қызметінің тәжірибесі сатып алу гимназия түлектерінің бәсекеге қабілеттілігін жоғары деңгейін қамтамасыз етеді, сондай-ақ ғылыми-зерттеу қызметінің негізгі білімі жоғары білім және одан әрі оқу орнынан кейінгі білім саласындағы табысты оқудың қамтамасыз бері авторлары, осы мәселеге кейбір шешімдерді ұсынамыз.

Түйін сөздер: сөйлеу коммуникациясы, педагогикалық іс-әрекет, сөздің нақтылығы, үнеділігі, анықтығы, таным қызығушылығы

Summury

Abdullayeva G.O.- docent of KazNPU named of Abay, **Sheina V.N. -** grammar school teacher №132, Almaty

Motivation of students to research as actual problems of psycho-pedagogical practice

The article presents an analysis of the main problems faced by the school teachers for formation motivation of students to research. The authors suggest some solutions to this problem, since the acquisition of experience of research activity provides a high level of competitiveness of graduates of the gymnasium, and basic knowledge of research activities ensures successful learning in higher education and further postgraduate education.

Keywords: speech communication, pedagogical activity, exactness, economy, expressiveness of speech, cognitive interest

ҰСЫНЫСТАР ҮШІН
ДЛЯ ЗАМЕТОК