



ISSN 1728-7847

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Психология ғылыми-зерттеу институты

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы

Серия Психология»

№ 4 (37)



Алматы

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая



ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы

Серия «Психология»

№ 4 (37)

Алматы, 2013

ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы. - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ. -
2013. - № 4 (37). - 150-бет.

Главный редактор
д.психол.н., академик, проф. Ж.И. НАМАЗБАЕВА

Редакционная коллегия:
к.психол.н., доцент З.Ш. Каракулова
(ответ. секретарь),
доктор PhD, гонорар-проф. Н.А. Михайлова,
доктор PhD Н.Л. Нагибина,
д.психол.н., проф. А.Р. Ерментаева,
к.психол.н., доцент Ж.К. Ибраимова

На основании решения Комитета по контролю в сфере образования и науки (приказ № 433-З 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.

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2011

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭТНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Пралиев Серик Жайлауович, академик, ректор КазНПУ им. Абая
Намазбаева Жамиля Идрисовна, доктор психологических наук, профессор,
почетный член НАН РК, директор НИИ Психологии КазНПУ им. Абая

Аннотация

В статье раскрываются психологические аспекты национального воспитания, которое активно внедряется в Казахском национальном педагогическом университете им. Абая. Авторы показали роль культурного наследия в системе этновоспитания. Раскрыта важность психологической науки и практики в становлении современной личности. Теоретико-методологической и прикладной основой этновоспитания является специальное обеспечение учебно-воспитательного процесса на основе достижений современной психологии, ориентированной на национально-охранительный вектор.

Впервые авторами представлена интегративная модель развития этнокультурной, интеллектуально-творческой личности.

Аннотация

Мақалада Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетіне белсенді енгізіле бастаған ұлттық тәрбиенің психологиялық аспектілері көрсетілген. Авторлар мәдени мұраның этнотәрбие жүйесіндегі рөлін көрсеткен. Қазіргі тұлғаның қалыптасуындағы психологиялық ғылым мен практиканың маңыздылығы ашылған. Ұлттық сақтаушы векторға бағытталған қазіргі психологияның жетістіктері негізіндегі оқу-тәрбие үрдісінің арнайы қамтамасыз етілуі этнотәрбиенің теориялық-әдістемелік және қолданбалы негізі болып табылады.

Авторлармен алғашқы рет этномәдени, интеллектуалды-шығармашылық тұлғаның интегративтік моделі ұсынылған.

Annotation

The article describes the psychological aspects of national education, which is being promoted in the Kazakh National Pedagogical University named after Abai. The authors have shown the role of cultural heritage in the education system. Revealed the importance of psychological science and practice in the development of modern personality.

Theoretical and methodological basis and applied ethnical upbringing is a special provision of the educational process on the basis of the achievements of modern psychology, focused on national-conservative vector.

First authors presented an integrative model of the development of ethno-cultural, intellectual and creative personality.

Ключевые слова

Этнокультурное воспитание, национально-охранительный вектор воспитания, самоидентификация личности, культурно-историческая психология, культурное наследие, этно-культурное самосознание, толерантность, психологическое сопровождение, социальная компетентность, модель развития этнокультурной интеллектуально-творческой личности.

Как известно, культура оказывает большое влияние на человеческое поведение. Во всем мире проводятся активные исследования по установлению фактов о том, что культура является важной переменной, влияющей на усвоение новых знаний и идей, создания интегрированных схем образования. В психологии многие понятия и методы заимствуются из других наук и сами исследования имеют тенденцию междисциплинарности. В этом контексте ученые Казахстана также находятся на пути поисков новых способов рассмотрения, осмысления человеческого поведения.

В КазНПУ им. Абая в НИИ Психологии на протяжении последних лет активно и успешно разрабатываются вопросы национальной системы психологического обеспечения образовательной сферы. Важным аспектом реализации задач, поставленных в Государственной программе развития образования в РК 2011-2020 годы /1/.

В настоящее время вопросы изучения этнической идентификации современной молодежи в условиях глобализационных процессов приобретают особую актуальность для многих отраслей человекознания. Если в ряде наук имеются достаточные сведения о различных аспектах данной проблемы, то в психологической науке и практике этому уделяется незаслуженно мало внимания. Дело в том, что сам процесс глобализации, который способствует всесторонней интеграции Казахстана в мировое сообщество, вызывает качественное становление новой цивилизации /2/. Таким образом, перед учеными стоят вопросы, как должна формироваться личность в этих новых условиях. Речь идет о неизбежности и необходимости развития и формирования поликультурной личности открытой к адекватному восприятию различных этнических групп и к межэтническим коммуникациям.

Современные реалии жизни стран, опыт развития человечества показывает, что успешно и полноценно соотносить себя с общечеловеческой культурой человек может через свою национальную культуру. Поэтому мы считаем, что в настоящее время наряду с решением актуальных вопросов формирования полиэтнической личности стоит проблема формирования этнокультурного сознания и самосознания. Только при успешном качественном развитии можно получить конечный результат – гармоническую цивилизованную личность 21 века – достойного представителя своего народа /1/.

Такой процесс должен быть основан на этнической идентичности. Истоками этого феномена является знание родного языка и национальной культуры.

Как известно, любая национальная культура содержит аутентичное, самобытное и неповторимое, что характерно только для данного народа. В богатом многоликом культурно-духовном наследии многонационального Казахстана формирование полиэтнической личности представляет собой неповторимый феномен воспитания современных граждан на основе сохранения этнической идентичности и этнокультурной самобытности.

Таким образом, личность и самосознание современного человека необходимо рассматривать на основе индивидуального самосознания – «Я-концепции». В содержание индивидуального самосознания входит этническое самосознание /3/.

Этническая «Я-концепция», является системой представлений человека о себе, которая связана с образом своего этноса. Этот процесс самоидентификации в разной степени осознается самим человеком.

Этническое самосознание является важным внутренним регулятором поведения человека. Здесь следует заметить, что в родовой культуре данный регулятор, является одним из мощнейших генераторов развития личности. В индивидуалистических же культурах, например в Западных этнических сообществах, границы этнической самоидентификации более размыты. Эти исторически сложившиеся этнокультурные показатели по-разному трактуются учеными. В основу этих различий ставились различные факторы /4,5/.

Этническое самосознание включает суждение членов этноса о характеристике действий своей общности, её особенностей и успехов.

В целом можно сделать вывод, что исследование феномена национального самосознания, несмотря на свою актуальность и острую востребованность, особенно в настоящее время, представляет собой большую сложность. И причин тут множество – бурно меняющийся мир, огромная палитра идеологических воззрений, высокий темп информационного обмена и т.д. Весь этот далеко неполный перечень проблем вызывает различные психофизические напряжения, требует от людей больших затрат ресурсов быстрого и изобретения качественно новых форм и методов социально-психологической адаптации.

В современной психологической науке самосознание характеризуется единством его трех сторон: самопознанием, самоотношением, саморегуляцией. Структура же этнического самосознания в настоящее время в исследованиях ученых дана лишь в общих чертах, либо излагаются разрозненные сведения об отдельных аспектах этого феномена /5,6/.

Его связывают с проблемами этноцентризма, с этническими стереотипами, симпатиями, антипатиями. Отдельные ученые подчеркивают, важность психогигиенического отношения к внедрению в практику воспитания обязательного тотального «этноидентифицирования» без учета психовозрастных закономерностей /7/.

В настоящее время все чаще ученые пристальное внимание уделяют феномену этноцентризма. Успешное воспитание нынешней молодежи не представляется без установления содержательных и понятийных аспектов этноцентризма.

Наш анализ этой проблемы позволяет сделать вывод о том, что в психологической науке в основном этноцентризм рассматривается в контексте социализации и приобщения личности к культуре /8/. Кроме того, существует негативное определение этноцентризма. Д.Мацумото определяет: «этноцентризм – одно из фундаментальных понятий, касающихся межгрупповых отношений». Его негативность заключается в неспособности человека подходить к другим людям в иной манере, нежели та, которая продиктована нашей собственной культурной средой. Как правило, мы осуждаем людей, ведущих иной образ жизни. Она не соответствует нашей культуре и порой представителей другой культуры, мы рассматриваем как лиц низшего порядка /8/.

Стоит вопрос, можно и надо ли избавляться от этноцентризма. Думается, что этноцентризм это нормальная психологическая функция и неизбежная часть нашей жизни. Следует заметить, что негативный оттенок этноцентризма, вовсе необязателен для всех людей. Мы склонны считать, что этноцентризм, это тенденция оценивать мир с позиций собственных культурных фильтров. И тогда очень важно понять, то, как мы приобретаем эти фильтры. Можно сделать вывод о том, что каждый из нас в жизни усваивает и выбирает определенную модель поведения и определенные способы восприятия, интерпретации поведения других людей. Тогда можно сделать умозаключение, что этноцентризм сам по себе ни плох и ни хорош, а только повествует о существующих положениях вещей. Таким образом, воспринимая других, мы воспринимаем их через собственные культурные фильтры.

Далее развиваясь как личность, человек усваивает общепринятые правила поведения. Они формируют основу нашей культуры, которая состоит из множества правил. Они регулируют и контролируют наши поступки в социальной среде, а также учат нас, как следует воспринимать и интерпретировать поступки других людей. Все это позволяет добавить новые слои фильтров культуры. Здесь следует подчеркнуть, что, говоря об этом, нам важно уяснить, в какой степени мы осознаем свой этноцентризм. Нам представляется, что вышесказанное позволяет определить конкретные методологические аспекты этновоспитания. С нашей точки зрения это:

- формирование гибкости, определяющей успешное взаимодействие с другими людьми;
- научить молодежь понимать и принимать собственный этноцентризм;
- формировать необходимые условия знаний о собственной культуре и культуре других людей;
- учить молодежь позитивно оценивать мировосприятия других;
- специально работать над формированием навыков саморегуляции и стрессоустойчивости (снимать невротические реакции, чрезмерно агрессивное отношение к взглядам и поступкам других людей);
- необходимо учебно-воспитательный процесс обеспечить психологической системой сопровождения, направленного на личностно позитивное восприятие окружающего мира, толерантного отношения к эмоциональным и моральным суждениям окружающих.

Теоретической основой этой важной работы является необходимость понимания того, что наши культурные фильтры не исчезают и являются неотъемлемой частью адаптации в мире. Новые культурные фильтры накладываются на уже имеющиеся (биологические и социальные).

Но задача специалистов-психологов заключается в том, что мы должны способствовать созданию таких социально-психологических условий, которые бы постоянно обеспечивали модификацию имеющихся культурных фильтров у каждого человека и представляющих для каждой личности ценность. Мы не должны терять эти культурные особенности и таким образом, мы сохраняем свое «этническое Я». А речь идет о том, что мы осваиваем с помощью

специально организованных социально-психологических условий новую программу **гибкого этноцентризма**, необходимого для современного само-достаточного этнокультурного человека.

Положительным моментом является то, что в исследованиях некоторых ученых /9,10/ ядерным элементом является осознание людьми своей этнической принадлежности, истоков культуры и национальной самобытности /9/. Свое-образие этнического самосознания обусловлены ценностями и социальными нормами поведения, языковыми традициями и культурой.

Этническая самоидентификация это процесс включения человеком себя в определенную этническую группу и он осознает, какой нации он принадлежит. Однако, следует подчеркнуть, что этот же процесс по другим закономерностям происходит на бессознательном уровне. Впервые понятие идентичность было использовано в психологическом контексте в творчестве З.Фрейда /10/. Он рассматривает идентификацию не только как механизм формирования личности, но также и как механизм формирования родовой сплоченности, родового самосознания, где феномен идентичности рассматривался как важный механизм выживания индивида посредством взаимодействия с социальной группой /10/. Он выделил несколько типов идентификации: в начале – как эмоциональная привязанность ребенка к матери, затем – как защитный механизм, далее принятие как собственных норм, ценностей, и целостных бессознательных образов. Выживание за счет социального взаимодействия эволюционно закрепилось на всех уровнях жизнедеятельности человека. Утрата знаний о своих истоках приводит к сложностям не только социального, но и психофизического характера: бессознательная утрата жизненных смыслов, отчуждение, недостаточное понимание миссии своего жизненного пути, адаптационно-компенсаторные процессы и т.п. /6,10,11/.

Итак, в условиях общемировых процессов глобализации, политических и социально-экономических реформ в Казахстане очевидной потребностью общества является необходимость создания **новой воспитательно-образовательной среды**. Она должна формироваться на основе усиления **этнизации** как содержания обучения, так и содержания воспитания.

КазНПУ им. Абая имеет большой опыт воспитательной работы молодежи, которая в разные исторические периоды обновлялась.

Но ни в одни годы так **остро и актуально** не ставился и успешно решался вопрос **национального воспитания**. А ведь оно составляет сердцевину главной сути воспитания – формирования и готовность молодежи **любить и служить родине, нашему суверенному Казахстану**.

В настоящее время сотрудники университета стали буквально возвращать эту идею и конкретно внедрять в образовательно-воспитательную среду, способствовать переосмыслению преподавательским составом новой парадигмы отношения к студентам, их мироощущению, ценностным ориентациям, расширению кругозора, потребности познавать свой язык, культуру, духовные богатства. И в основу личностно-профессионального формирования студентов – будущих учителей было поставлено национальное воспитание. Открытие в

университете **кафедры национального воспитания** – ничто иное, как поиски путей по определению содержания нового воспитания учительских кадров в Казахстане. Сотрудники университета четко видят перспективу и его основу, а именно использование богатейшего многообразия, традиций, обычаев культурного наследия Казахстана. Можно сделать вывод, что **ядром национального воспитания** выступает **национально-охранительный вектор воспитания**, т.е. **охраняющий продуктивные традиции, системогенетическую национальную специфику образовательного процесса** /11, с 13/. Психологической сутью воспитания является гражданская **самоидентификация личности в этнокультурном контексте**, что и составляет **интеграционную основу** воспитания молодежи страны. Этот вектор наиболее верный, так как Казахстан занимает одно из лидирующих мест в мире по сохранению и использованию национального наследия. В настоящее время комплексно разрабатываются фундаментальные проблемы сохранения, реставрации и обобщения многовекового культурного наследия, многие из которых внесены во **Всемирный Культурный список ЮНЕСКО**. Значит можно считать, что идеи национального воспитания, которые культивируются в университете исходят из глобальных основ понимания человеческой сути, как представителя любой страны.

Это общецивилизованный планетарный подход к личности, который строится на этнизации формирования современного человека.

Личное пристальное внимание Президента Казахстана Н.А. Назарбаева способствовало принятию беспрецедентных мер по сохранению и воссозданию богатейшего культурного наследия, преумножению современной национальной культуры, традиций, обычаев, реконструкции значительных историко-культурных памятников, посвященные юбилеям великих сыновей казахского народа и памятным датам – Аль-Фараби, Коркыта-Ата, М.Х. Дулати, Абая, М.Ауэзова, Жамбыла, Райымбека батыра, городов Тараза, Туркестана и др.

1996 год был объявлен «Годом Отечественной истории». Это и многое другое легло в основу динамического и успешного развития нашего государства, возрождение национальной культуры и духовности, национального самосознания казахского народа.

Бесспорно именно культурное наследие, его популяризации и пристальное изучение, широкое использование фундаментальных социально-гуманитарных наук Казахстана в образовательном пространстве и, что самое главное, в **воспитании** современной молодежи станет гарантом формирования такого поколения специалистов, которое будет иметь высокий уровень национального самосознания, личностно-профессиональных качеств, обладающими общечеловеческими ценностями, проявлять действенную любовь к родине.

Можно говорить о том, что стабильность развития общества, его уровень цивилизации напрямую зависит от создания и успешной реализации новой парадигмы воспитания.

Психологический взгляд на культуру во многом зависит от того, как ее понимать. Как известно, психологи связывают культуру с творческой

деятельностью. Когнитивная чувствительность человеческой психики в познании культуры очень велика. Психические свойства личности проявляются во всех видах культуротворчества. Идеи Л.С. Выготского [11, с 6]. в культурно-исторической психологии можно рассматривать в связи с обсуждаемой проблемой в новой интерпретации. Речь идет с взаимообусловленности психологических и культурных механизмов жизнедеятельности человека.

Человеческая психика порождает культуру, а культура оказывает определяющее влияние на формирование и развитие личности в целом. Вот это и является **теоретико-методологической основой национального воспитания**, которое впервые в Казахстане организационно, содержательно и методически по инициативе ректора КазНПУ им. Абая, профессора С.Ж. Пра-лиева поставлено во главу угла основной задачи вузов по формированию нового человека XXI века.

В XXI веке новое представление о студенте как уникальной, целостной личности, развивающейся и самореализующейся в процессе личностно-профессионального формирования, ставит глобальные задачи в системе пересмотра мировоззрения, ценностной ориентации, духовности подрастающего поколения.

Таким образом, **воспитание** становится приоритетом современного образования. Для суверенного Казахстана обновление процесса воспитания нового поколения граждан носит **судьбоносный характер**. Молодежь – будущее страны, она должна уметь решать личные и социально-общественные проблемы через развитие собственных потенциальных возможностей, сосуществуя в коллективе, с коллективом и общаясь с другими лицами. Сейчас студенчество живет в условиях рыночной экономики, свободного пользования Интернетом, впитывая огромный поток массовой Западной культуры. Современные студенты ориентированы на новые ценности информационного общества.

Однако, в ряде случаев общество, семья, образовательная сфера обеспокоены их пассивностью, эгоизмом, равнодушием, социальной безынициативностью, безразличием к прошлому своей родины.

Успешность воспитания зависит от обновления, как содержания, так и от переориентации самой идеи и сущности воспитания. Это успешно осуществляется в настоящее время последние 2-3 года в КазНПУ им. Абая. Историческая реальность возрождения казахстанского культурного наследия позволяет, требует активного освоения духовного наследия ушедших поколений. Это и есть содержательный аспект **воспитания современной молодежи**.

Итак, культура, культурное наследие, освоение этих истоков нации в настоящее время оценивается как определяющее **в системе национального воспитания**. К сожалению, в Государственных образовательных стандартах, в содержании и даже в методах подготовки будущих учителей не в полной мере присутствует ее **культурологическая ориентация**.

Естественно, национальное своеобразие воспитания проявляется у каждого народа самобытностью, языком, обычаями. Это своеобразие проявляется в

поступках и поведении людей и, что самое главное, во взаимоотношениях. По-другому это определяется как межнациональное общение. Принципиально важно помнить, что культурное богатство, наследие любого народа **интер-национально**. Это обогащает людей разных стран, объединяет и **гуманизирует** их отношения. В XXI веке формируется наиболее совершенная культура взаимоотношений. Обмен духовными ценностями позволил народам мира общаться глобально и чувствовать каждому человека связанным с другими, живущими на земле людьми, ощущать себя частью планеты. **Это самое ценное влияние национального воспитания.** Речь идет о широком усвоении обще-человеческих ценностей молодежью через творческое усвоение разнообразных культур мира.

Вузовские работники должны переосмыслить **главную проблему современного вуза** и установить, что **национальное воспитание** является не только узко профессиональной задачей, а является **органической частью и основой развития цивилизованного казахстанского общества.**

Национальные ценности, осознание любви к ним, к казахскому народу **совершенно не совместимы с проявлением не доброжелательного отношения к другим национальностям.** Воспитательная работа в нашем университете по своей сути способствует улучшению психологического климата и укрепляет солидарность и терпимость к любому человеку независимо от нации, от социального уровня и пола. Именно эти идеи формируют важнейший компонент взаимодействия среди студенчества и ППС – **толерантность**, которая необходима при любом общении для успешности, как поведения, так и совместной деятельности.

В настоящее время в университете проведение мероприятий приобщающих субъектов образовательного процесса к традициям, обычаям, истории, искусству и т.д. носят массовый характер. Такие события вызывают активный интерес к различным культурам, и способствует развитию этнического самосознания, развивают творческую личность.

Итак, система воспитательной работы в нашем университете может быть рассмотрена, как процесс вхождения студентов и самих преподавателей в собственную культуру и культуру мировую. Воспитание толерантности у студентов должно проходить красной нитью в системе учебно-воспитательного процесса. Основная идея воспитания толерантности состоит в необходимости привития каждому ценности человеческого достоинства и неприкосновенности каждой человеческой личности. На 28-сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в 1995 году был провозглашен Международный день толерантности (16 ноября), содействующий развитию и укреплению гуманного и терпимого отношения друг к другу /13/.

В связи с этим генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор сформулировал следующие принципы воспитания толерантности в духе терпимости:

- воспитание в духе открытости и понимания других народов, многообразия их культур и истории;

- обучение пониманию отказа от насилия, использованию мирных средств для разрешения разногласий и конфликтов;

- привитие идей альтруизма и уважения к другим, солидарности и сопричастности, которые базируются на осознании и принятии собственной самобытности и способности к признанию множественности человеческого существования в различных культурных и социальных контекстах /12/.

А если рассматривать толерантность как психосоциальную характеристику личности, то ученые включают в ее структуру три подсистемы:

1) когнитивную – знания человека (само понятие толерантности, процессы толерантного взаимодействия и др.);

2) эмоциональную – определенные чувства человека (выражаются в эмоциональной оценке к иному мнению, ценностям, своим чувствам);

3) деятельностную – предрасположенность к разнообразным вариантам поведения (на основе понимания, сотрудничества, компромисса).

Считается, что когнитивная составляющая толерантности определяется «информационным полем», вследствие которого человек знает, как поведет себя тот или иной человек или группа людей, исходя из личностных (групповых) особенностей специфики социокультурной среды /12/.

По сути, это теоретическая готовность к толерантному восприятию других и ответному поведению. Активная эмоциональная направленность состояния человека возможна только при условии владения механизмом регулирования собственного поведения и деятельности. Важно, чтобы по любым межличностным вопросам человек умел сдерживать и в то же время корректно проявлять собственные эмоции. И, наконец, деятельностная подсистема толерантности имеет особое значение, так как именно в процессе деятельности реальные события выстраиваются в смысловой последовательности, идентифицируя толерантность каждого человека. Подчеркнем, что толерантность является неотъемлемым компонентом профессионализма педагога, основывающейся на межличностных связях. В основе любого взаимоотношения лежит оценка. Дружба или ненависть, доверие или недоверие, зависть или уважение, ревность или любовь – все это отношения, в той или иной мере присутствующие в нашей педагогической деятельности. Проявление положительного или отрицательного отношения к чему-либо – это фактор субъектности. **В профессиональном общении педагога со студентами, воспитанник тоже имеет право действовать, исходя из собственного жизненного опыта, из своих оценок.** Чаще всего он так действует на основе образцов, привычек, стереотипов, которые сложились у него в процессе жизнедеятельности. Эти образцы поведения дает семья, а в дальнейшем педагоги вузов несут за это большую ответственность в работе с молодежью.

Гуманистический подход к воспитанию способствует формированию будущего учителя, осведомленного золотниками культурного наследия своего народа. Он будет творчески искать заветы этого богатства, приобщать детей к родной культуре.

Теперь попытаемся показать роль психологической науки и практики в реализации задач национального воспитания. Итак, мы раскрыли сколь важно в содержании национального воспитания использование культурного наследия, о том, что воспитание должно осуществляться через **этнизацию** процесса развития и формирования личности. Для раскрытия принципиальных аспектов данных проблем следует сделать некий экскурс в историю психологии и в частности в этнопсихологию. Не вдаваясь подробно в анализ предмета и методологию психологии, укажем лишь, что основоположником идеи **связи психики человека, практики и культуры** является Л.С. Выготский /11/. Вслед за ним из советских психологов Ф.Е. Василюк /13, с 197/ в своих работах также указывая, что в основании психологии как науки лежит триада категорий – «сознание», «практика» и «культура». Однако главной психологической категорией автор считал переживание, так как в переживании есть изначальная связь всей духовной жизни человека. И действительно, различные культурные среды, язык, религия, традиции определяют человеческие переживания. В них есть **индивидуальные этнические различия**, но главным является наличие **факта типически общего** для всех национальностей. **Это отношение к духовным ценностям высшего уровня.**

Разумеется, каждый этап развития общества вносит свои коррективы, расставляет социально-политические, экономические доминанты. Однако даже при смене парадигм **остаются ценности, отвечающие общечеловеческим, культурным, этическим, моральным требованиям.**

Анализ текущей ситуации по научной литературе показал, что существуют определённые **противоречия между ценностями общечеловеческой и национальной культуры, её малой востребованностью молодёжной культу-рой, развивающейся в контексте массовой;** между необходимостью гуманизации и гуманитаризации образования, с насущной потребностью в создании культуросообразной среды, и недостаточной разработанностью проблематики в воспитательном процессе педагогического вуза.

Учитывая это, сотрудники первого в Казахстане НИИ Психологии КазНПУ имени Абая, стали исследовать эмоционально-потребностную сферу студентов, эмоции и переживания. Эксперименты показали, что многие виды, глубина, направленность эмоции и переживания у студентов зависит от психовозрастных особенностей, психологического климата в студенческих группах, от самооценки и уровня притязаний молодежи, **от отношения к ним педагогов** и т.д. С учетом этих результатов были разработаны различные тренинги, позволяющие переориентировать мотивы и потребности, активизировать личностное развитие, повысить адекватную самооценку. Эти тренинги объемом 72 часа были проведены со студентами и наставниками факультета казахской филологии.

Анализ показал, что психологическое обеспечение воспитательного процесса на факультете дало положительные результаты. Снизилась тревожность и агрессия у 60% студентов I курса. Эти же студенты (по их словам и данным экспертных оценок) стали чувствовать себя более защищенными.

Наблюдается повышение познавательных потребностей к образованию у 50% третьекурсников. Однако, к сожалению у большинства старшекурсников (60%) слабо проявилась потребность в самоактуализации. Как известно самоактуализация – это реализация своих **целей**, способностей, активность. А ведь именно достижение целей связано с наличием всевозможных эмоциональ-ных переживаний по проявлению самостоятельности и самодостаточности.

Таким образом, мы считаем, что становление личности молодых людей необходимо рассматривать на основе культурно-исторического и гуманитар-ного подхода, **но при обязательном психологическом сопровождении деятельности субъектов образовательного процесса.** Это позволит активно самоопределяться студентам, сформирует у них готовность и способность самостоятельно планировать и успешно реализовывать собственное развитие. Только такое воспитание позволяет **переживаниям** молодежи стать социально пронизанными. Как известно, переживание в психологической науке рассмат-ривается в двух аспектах /13, с 21/. Во-первых, как особая деятельность по перестройке психологического мира, направленная на установление смысло-вого соответствия между сознанием и бытием, и как непосредственная данность психических содержаний сознания, отражение целостного психологического состояния на уровне сознания.

Также сотрудниками НИИ проведен первый этап исследования особенностей этно-культурного самосознания среди студентов. Целью исследования является определение уровня включенности представителей нового поколения в этническую культуру своего народа, содержания их культурно-образовательных потребностей и степени влияния на них национальной принадлежности, а также проблемы взаимодействия с представителями других национальностей. Далее следует разработка специальных СПТ занятий по развитию этнокультурной компетентности субъектов образовательного процесса в педагогическом вузе. Сотрудниками НИИ психологии была разработана специальная анкета, включающая сведения об особенностях национального воспитания и духовных ценностях человека. Вопросы в анкете составлены так, чтобы респонденты могли не только выбирать предложенные варианты ответов, но и, задумываясь над ними, искать собственные ответы, отражающие уникальность опыта каждого человека. Также вопросы анкеты призваны повысить эрудицию и компетентность респондентов в данной области и в сфере культуры межнационального общения. С анкетой также прилагался опросник «Диагностика коммуникативной толерантности» (В.В.Бойко) /14, с 105/, призванный уточнить критерии и склонности респондентов в коммуникативной сфере. Инструкции давались устно, с учетом особенностей группы и процесса занятия. В исследовании приняло участие 152 студента разных факультетов и курсов.

Анкета

I. Что больше всего объединяет, роднит людей одной национальности, этноса?

оцените значимость следующих критериев по шкале от -3 до +3:

- | | |
|--|---------------------|
| 1. общие традиции и обычаи, | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 2. история, | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 3. религия, | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 4. язык, | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 5. территория, | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 6. предки, | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 7. трудности и беды, | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 8. враги, | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 9. схожие черты характера и поведения. | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 10. Свой вариант (оцените по шкале и проясните | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |

отличие данного критерия)

II. Кто, на Ваш взгляд, в большей степени повлиял на формирование у Вас этнического самосознания?

1. Школа;
2. Родители;
3. Окружающие люди, друзья;
4. СМИ;
5. Органы власти;
6. Другое _____.

III. Какие этно-культурные традиции поддерживаются в Вашей семье.

1. Народные сказки, легенды, мифы
2. Религиозное наследие (приведите примеры наиболее повлиявших на Ваше самосознание представлений, ритуалов, законов)
3. Общение (формы гостеприимства, поддержания отношений и т.п.)
4. Национальная кухня, создание предметов быта, искусство, музыка. Приведите примеры Ваших предпочтений.
5. Обычаи и ритуалы для значимых событий (новорожденные, праздники, свадьбы, примирения и прощения, утраты, похороны).
6. Опишите историю происхождения каждого из известных Вам вышеозначенных обычаев, ритуалов. С какими традициями у других народов Вы обнаруживаете их сходства и различия?

IV. Перед вами список индивидуально-психологических характеристик и жизненных ценностей человека.

1. *Определите для себя те качества, которыми должен обладать человек с развитым самосознанием (нужное подчеркните).*

2. *Определите по шкале от -3 до +3, насколько эти качества и ценности сформированы у вас.*

- | | |
|---------------------------------------|---------------------|
| - активная деятельная жизнь | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| - жизненная мудрость | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| - здоровье (физическое и психическое) | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |

- интересная работа	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- красота природы и искусства	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- любовь (духовная и физическая)–	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- материальное обеспечение жизни	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- наличие хороших и верных друзей	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- общественное признание	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- познание (образование, кругозор)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- продуктивная жизнь	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- развитие (постоянное духовное и физическое совершенствование)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- развлечения	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- счастливая семейная жизнь	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- творчество (возможность творческой деятельности)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- аккуратность (чистоплотность)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- воспитанность (хорошие манеры)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- жизнерадостность	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- исполнительность	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- независимость	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- непримиримость к недостаткам в себе и других	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- образованность	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- ответственность (чувство долга, умение держать слово)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- самоконтроль (сдержанность, само-дисциплина)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
- терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать их ошибки и заблуждения)	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

– широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
– честность (правдивость, искренность)	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
– эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
– чуткость (заботливость)	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

Наибольшие затруднения вызвал вопрос о том, каковы национальные традиции в воспитании детей. Кроме того, оказалось, что даже те студенты, которые знают о различиях в религиозных обрядах, связанных с семейной жизнью (свадьба, крещение детей) в различных религиозных конфессиях, не знают, в чём именно состоят эти различия. Большинство участников не смогли объяснить смысл тех обрядов, которые указывались ими, как национальные семейные традиции, смысл обрядов.

Однако данные по опроснику коммуникативной толерантности свидетельствуют о средне-высоком уровне общей коммуникативной толерантности. Разумеется, полученные данные позволяют подметить лишь основные тенденции, свойственные взаимодействию с партнерами. В непосредственном, живом общении личность проявляется ярче и многообразнее.

Психологическое сопровождение в сфере развития этно-культурной компетентности субъектов образовательного процесса должно раскрывать ориентацию на следующие компоненты: личностный, когнитивный, эмоционально-мотивационный, ценностный (аксиологический) и практический (деятельностно-творческий) которые будут реализованы в соответствующих видах деятельности. Для этого необходимы следующие условия:

✓ *Наличие условий для развития активности субъектов образовательного процесса в различных видах творческой деятельности, связанной с освоением образов народной культуры (деятельностно-творческий компонент развития национального самосознания);*

✓ *Возможность в творческой деятельности освоения «этнического, общенационального и общечеловеческого значения» народного искусства как «овецествлённого» содержания культуры народа и эмоционально-оценочного (переживания) отношения к произведениям народного искусства, способствующего принесению личностного «смысла», связанного с осознанием своей причастности к культуре своей страны, (развивающее эмоционально-мотивационный, ценностный и личностный компоненты);*

✓ *В числе особых условий можно выделить заинтересованность в решении проблемы приобщения к национальной культуре преподавателей.*

В НИИ Психологии КазНПУ им. Абая находятся в разработке тренинги для русскоязычных и казахскоязычных учебных групп по развитию культуры межнационального общения. В тренингах будут учтены данные анкетирования, предложены методики развития коммуникативных навыков, культурной компетенции и толерантности. Особое внимание будет уделено развитию

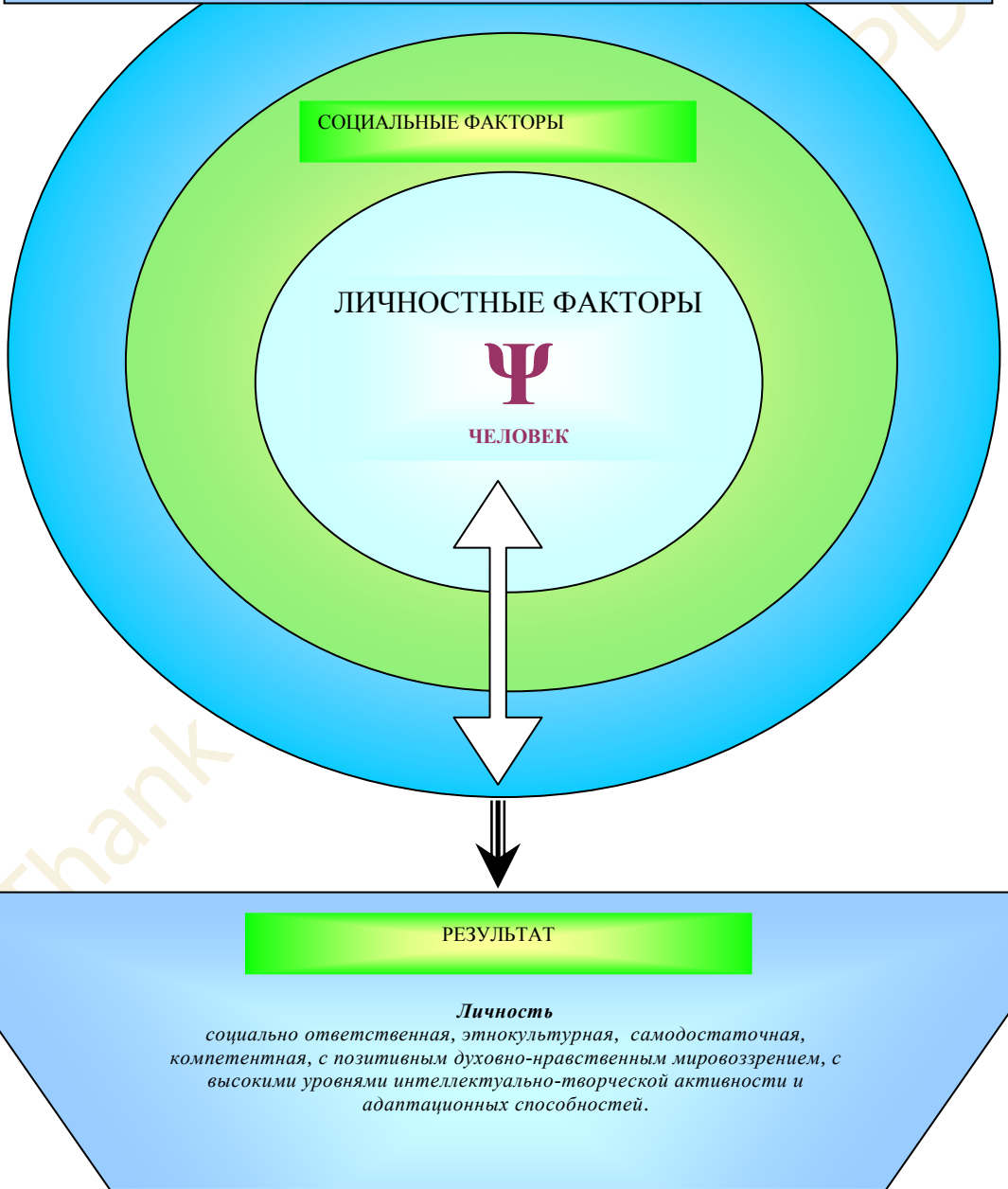
творческих актуализаций в образовательном процессе и приобщению к сферам народного искусства.

Воспитание студентов должно учитывать и другие факторы. Особенно важно учитывать уровень их **социальной компетентности**, так как он неразрывно связан с наличием или отсутствием важнейших социальных навыков и умений. Именно социальные навыки определяют возможность человека успешно интегрировать во все сферы общества, а также представлять, анализировать, понимать, видеть жизненные перспективы /15, с 45-51/.

Задачи поставленные в данной статье по развитию этно-культурной личности требуют разработки научно-обоснованного учебно-методического арсенала, который обеспечивал бы системное, комплексное развитие. Для этого нами предлагается синтезировать результаты комплексных научнопсихологических исследований НИИ Психологии КазНПУ им. Абая, могут составить психологическую основу развития интеллектуально-творческой личности на этнокультурной основе.

Рисунок 1.

Интегративная модель развития этнокультурной интеллектуально-творческой



1. Личностные факторы

Высокая социальная и психофизическая адаптивность, полнезависимость, жизненная активность.

- Физическое и психическое здоровье и развитость компенсаторных возможностей
- Стрессоустойчивость, умения соизмерять свои жизненные ритмы с актуальной ситуацией
- Диагностики и раскрытия потенциальных возможностей, развития способностей из задатков
- Навыки успешного урегулирования конфликтов (в том числе толерантность в межэтнических коммуникациях).

2. Социальные факторы

Творческая акмеоориентированная развивающая среда

- Запрос социального окружения и личности (востребованность) на интеллектуально-творческую активность
- Ролевой репертуар, адекватная этнокультурная самоидентификация способствующий полнезависимой самореализации
- Коммуникативная среда и коммуникативные навыки
- Мотивация к самоактуализации

3. Ноосферные факторы

Информационные ресурсы (баланс между поиском новизны и доступностью существующих эргономичных решений)

- Доступ к мировым информационным ресурсам
- Развитие ЗУН в области национального аутентичного культурного наследия (в духовной и материальной сфере)
- Применение инновационных, личностно-ориентированных образовательных психотехнологий в учебно-воспитательном процессе
- Формирование личностно-профессиональных компетентностей в контексте реализации национально-охранительного вектора
- Академическая мобильность
- Достаточное материальное-техническое обеспечение
- Готовность к инновационной деятельности

Психологическая наука, ее достижения должны служить модернизации системы учебно-воспитательного процесса. Поэтому нами при НИИ Психологии со дня его открытия развернуты как фундаментальные так и прикладные исследования /15,16,17,18/.

Таким образом, дидактическое обеспечение должен получить содержательный аспект национального воспитания. Президент Казахстана Н.А. Назарбаев своевременно указал на необходимость внедрения курса «Қазақ елі» в образовательную сферу Республики. Необходимость создания этого учебника является прерогативой первого педагогического вуза страны КазНПУ им. Абая который большой научно-методический потенциал. Важным аспектом разработки содержания учебного курса является возможность психологического обеспечения как основы этнокультурного развития современной личности.

1. Пралиев С.Ж. Актуальные проблемы формирования личности будущих специалистов. / «Педагогика и психология», Алматы 2009, №1
2. Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация. – М.: Изд-во: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011
3. Хьелл Л., Зиглер Д., Теории личности. - СПб., 2003.
4. Абишева Ж.А. Социально-психологические особенности этнического самосознания студентов-психологов // Вестник психологии образования 2008, №3(16) С.49-54
5. Джакупов С.М. Экспериментальные исследования этнопсихологических особенностей личности // Вестник КазНУ. Серия «Психология и социология», 2003, №2(9).
6. Алимбаева Р.Т. Исследование этнических предубеждений у детей младшего школьного возраста в процессе обучения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Алматы, 2001
7. Сухарев А.В. Этнофункциональная психология: исследования и психотерапия. М., ИЭА РАН, 1998. 16.5 п.л.
8. Мацумото Д. «Психология культуры» – М., 2002. – 214 с.
9. Малинин Г.В. Идентификационные процессы или самоопределение (социологический анализ) // Адам элем (Мир человека), 1999, №1.
10. Фрейдджер Р., Фэйдимен Дж. Теории личности и личностный рост. - М., 2005
11. http://ishnk.ru/staffs/educational/sushnost_soderg / Сущность и содержание национального воспитания. Воспитание интернационализма и культуры межнационального общения. Толерантность и веротерпимость.
12. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. - М., 1982
13. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. - М.: МГППУ; Смысл, 2003.
14. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002
15. Намазбаева Ж.И., Лавриненко Н.С., Садыкова А.Б. Технологии формирования психологически здоровой личности. – Алматы, 2011
16. Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. Развитие творческой интеллектуальной личности. -Учебно-методическое пособие – Алматы: изд-во “ УЛАФАТ” , 2013

17. Пралиев С.Ж. Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. Психологические основы развития творческой интеллектуальной личности в образовательной среде Монография – Алматы: изд-во “УЛАФАТ”, 2012

18. Намазбаева Ж.И., Запьягаев Г.Г., Луцкина Р.К. Истоки Развития психологии и дефектологии в Казахстане – Алматы: «Print-Express», 2012

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ОЙЫН ЖӘНЕ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

**Толегенова Назиля Қуанышқалиқызы
Саурукова Роза Телімбайқызы
Резюме**

В данной статье дается определение понятиям «компетентность» и «компетентность ученика начальных классов» а также рассматриваются возможности формирования компетентности ученика начальных классов с помощью игр и информационных технологии. Дается определение понятию «игра» и перечисляются виды игр, которые можно использовать на уроках и при этом с их помощью формировать компетентность учащихся.

В статье раскрывается проблема актуальности воспитания компетентных личностей, способных реализовать Стратегию развития «Казахстан-2050», предложенную президентом Нурсултаном Назарбаевым.

Summary

This article defines the terms "competence" and "competence of primary school students" and discusses the possibility of the formation of the competence of primary school students through games and information technology. The definition of the "game" concept is given and the game types are listed that can be used in the classroom and at the same time using them to form the competence of students.

In the article the problem of the relevance of educating the competent individuals, capable of implementing the Development Strategy 'Kazakhstan-2050' proposed by the president Nursultan Nazarbayev, is revealed.

Резюме

Бұл мақалада «құзыреттілік» және «бастауыш сынып оқушыларының құзыреттілігі» ұғымдарына анықтама берілген. Сонымен қатар бастауыш сынып оқушыларының құзыреттілігін ойын және ақпараттық технологиялар арқылы қалыптастыру мүмкіншіліктері қарастырылған. Мақалада «ойын» ұғымына анықтама беріліп, бастауыш мектептегі сабақтарда қолдануға болатын ойын түрлері көрсетілген.

Мақалада Қазақстан Республикасы Президенті ұсынған «Қазақстан-2050» стратегиясын жүзеге асыруға үлес қоса алатын ұрпақ тәрбиелеу мәселесі қозғалған.

Кілтті сөздер

Құзыреттілік, бастауыш сынып, оқушы, ойын, ақпараттық-қатынастық технологиялары.

Ключевые слова

Компетентность, начальные классы, ученик, игра, информационно-коммуникационные технологии.

Keywords

Competence, elementary school, student, game, information and communication technology

«Біздің жастарымыз оқуға, жаңа ғылым-білімді игеруге, жаңа машықтар алуға, білім мен технологияны күнделікті өмірде шебер де тиімді пайдалануға тиіс. Біз бұл үшін барлық мүмкіндіктерді жасап, ең қолайлы жағдайлармен қамтамасыз етуіміз керек.» – деп Елбасы өзінің халыққа жолдауында айтқан болатын [1]. Сондықтан да Елбасының ұсынып отырған осы **2050 бағдарлама-сын** орындауға барша бастауыш сынып мұғалімдері бір кісідей ат салысуға міндетті.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға, дамытуға және кәсіптік шыңдауға бағытталған сапалы білім үшін қажетті жағдайлар жасау, жеке адамның шығармашылық, рухани және күш-қуат мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, даралықты дамыту үшін жағдай жасау арқылы ой-өрісін байыту» деп атап көрсетілген [2].

Аталған міндеттерді жүзеге асыру білім беру ісіне оқытудың жаңа технологияларын енгізу және оларды тиімді пайдалану сияқты мәселелерді анықтап алу, сондай-ақ білім беру жүйесіндегі басты ұстаным ретінде әркімнің өзінің білім алуға деген жеке әлеуетін барынша пайдалануға көмектесетін оқыту жүйесін дамытуды көздейді.

Дамыған елу елдің қатарына кіру үрдісі өзінің іс-әрекетін тиімді жоспарлай алатын, танымдық қызметінде алынған білімді орынды пайдалана білетін, түпкі нәтижеге жету үшін әртүрлі топтардағы адамдармен тиімді қарым-қатынас диалогына түсе алатын білімді тұлғаны тәрбелеу мәселесін қойып отыр.

Сапалы білім алған, танымдылығы жоғары, құзыретті, бәсекелестіктің қайсыбір мықты тегеурініне төтеп бере алатын оқушылар ғана болашақтың кілтін қолдана алады. Еліміздің жаһандану заманында алдыңғы қатарда даралануы білімді, жігерлі, ұлттық санасы рухани бай жас ұрпақ арқылы іске асады.

Жас ұрпақтың бойында құзыреттілікті қалыптастырудың жолдарын табу мәселесі – бастауыш сынып мұғалімдері үшін ең өзекті мәселелердің бірі. Бүгінгі күнге дейін оқушылар орасан зор теориялық жалпылама білім алғанымен, оларды нақты өмірлік жағдайларда қолдану мәселесінің орын алып келе жатқанын айта кету керек. Сайып келгенде, бұл дегеніміз – білім ошақтары мен кәсіпорын жұмыстарының алшақтығы. Сондықтан да жалпы білім берудің құқықтық және тәжірибелік құрамына «құзыреттілік» ұғымын енгізу орта мектептерде білімді сапалы түрде беру мәселесін шешуге көмектеседі.

Соңғы кезде оқушылардың құзыреттілігін қалыптастыру мәселесіне әлемдік деңгейде ерекше назар аударылып, «құзыреттілік» ұғымына көптеген анықта-малар берілуде. Бірақ барлық анықтамаларға ортақ нәрсе ол – тұлғаның әртүрлі мәселелерді өзбетінше дұрыс шеше алуы.

Құзыреттілікке бағытталған білім алғаш рет 1970-інші жылдары Америкада Н. Хомскийдің ұсынысымен қалыптаса бастаған. Н. Хомскийдің тілге қатысты айтқан мәлімдемесі: «Біз өз тілін білу-тындау құзыреттілігі мен тілді нақты бір жағдайда қолдану құзыреттіліктерінің арасынан түбегейлі өзгешелікті айқын-дап отырмыз» [3]. Басқа сөзбен айтқанда, құзыреттілік дегеніміз – «білім-іскерлік» пен туындаған мәселе арасында байланыс орнату және мәселені оңтайлы шешу қабілеті. Латын тілінен аударғанда құзыреттілік – адамның танымы мен тәжірибесі жинақталған, жақсы білетін мәселелер аймағы. Педагогика ғылымдарының докторы Герман Селевконың айтуынша: құзырет-тілік – субъектінің мақсат қою және оған жету жолында өзінің ішкі және сыртқы ресурстарын нәтижелі ұйымдастыра білуі [4].

«Құзыр, білік (компетенция) – 1) жалпы алғанда – қайсыбір тапсырманы орындауға қабілеттілік немесе бір нәрсені жасау; 2) тіл мен психолінгвистикада – тілдің базалық, абстрактілі ережелерін меңгеру. Бұл жеде құзыр мен сөйлеуде тілді қолдану дегенді айра білу керек. Құзыр теориясы лингвистикалық білімдер мен грамматикалық теориясы болып табылады....» [5].

Болашақ маманның тәрбиесін бесіктен бастау керектеген ойды көптеген ғалымдар көтеруде. Солардың бірі М.Сейтік жариялаған «Жан-жақты құзырлығы қалыптасқан тұлға тәрбиелеу – заман талабы» деген мақалада мектепке дейінгі мекемелердегі құзыретті тұлғаларды тәрбиелеу мәселелері қарастырылған [6].

Ғылыми еңбектерді сараптай келе, «құзыреттілік» ұғымына қатысты басқа да баламалар қолданылатыны байқалады. Бұл ұғымның баламалары «компетенция», «құзырлылық», «біліктілік», «бейімділік», «ікемділік», «білік», «ебдейлік» сөздерімен берілген. Педагогикалық ой-пікірлерді жеткізу үшін қазақша «хабардарлық», «құзыр», «білік», «құзырет» деген мағыналар да қолданылып жүр.

«Құзыреттілік» ұғымы дәстүрлі «білім», «білік», «дағды» ұғымдарынан мүлдем бөлек. Құзыреттілік дегеніміз тұлғаның білім, білік, дағды сияқты қасиеттерімен қоса оның бағыттылығы (уәж, құндылық), ой ікемділігі, өзбеттілігі, ерік күш-жігері, іскерлігі сияқты іс-әрекет түрлерін де қамтиды.

Құзыреттілік негізгі, пәндік, пәнаралық болып үш түрге бөлінеді. Негізгі (тұтқалық) құзыреттілікті анықтау әлемдік педагогикалық ұйымдардың басты мәселесіне айналып, 1996 жылы Еуропа кеңесі мектеп оқушылардың бойында мынандай құзыреттіліктерді қалыптастырып шығаруы тиіс деп шешті: танымдылық құзыреттілік; әлеуметтік құзыреттілік; коммуникативтік құзырет-тілік; ақпараттық құзыреттілік.

Көз ілеспес жылдамдықпен өзгеріп жатқан қазіргі заманда оқушы өзін жан-жақты көрсетуге дайын болуы тиіс. Құзыреттілік іс-әрекет барысында көрінеді. Ол үшін оқушы төмендегі бірқатар қабілеттерді меңгеруі тиіс: зерттеуде:

тәжірибеден нәтиже көре алу, өз білімдерін байланыстыра алу және жүйелеу, өз оқу тәсілдерін табу, мәселелерді шешу, өздігінен білім алу; іздеуде: ақпарат қорларын білу, өзгелерден сұрай алу, ақпарат таба білу, құжаттармен жұмыс істей алу; ойлауда: өткен және болашақта болатын оқиғалар арасындағы байланыстарды ұғу, жағдайларға сын көзбен қарау, қиындықтарға төтеп беру, өз пікірінің болуы, әдебиет, өнер туындыларына баға бере алу; серіктестікте: топта жұмыс жасай алу, шешім қабылдау, қақтығыстардың алдын алу, келісе алу, келісім-шарттар жасап, орындау; іске кірісуде: мәселені тез түсіну, берілген тапсырмаға жауапкершілікті сезіну, көпшілік атқарып жатқан іске өз үлесін қосу, ұжыммен бірге ойлау, заманауи құралдарды қолдана алу; бейімделуде: ақпараттық және қатынастық технологияларын пайдалана алу, өзгерістерге икемділік таныту, қиыншылықтардан қорықпау.

Елімізде білім беруді әлемдік стандартқа сәйкес реформалау ісі, яғни 12 жылдық білім беруге көшу жұмыстары жүргізілуде. 12 жылдық орта білім беру тұжырымдамасының басты мақсаты – өзінің және қоғамның мүддесінде өзін-өзі белсенді етуге дайын, өзгертмелі даму үстіндегі ортада өмір сүруге бейім, бәсекеге қабілетті және құзыретті, шығармашыл, білімді тұлғаны қалыптастыру және дамыту.

Белгіленген мақсатқа сәйкес, мектеп түлегінің негізгі құзыреттілігі төменде-гіше анықталады: құндылықты-бағдарлы құзыреттілік; мәдениеттанымдық құзыреттілік; оқу-танымдық құзыреттілік; коммуникативтік құзыреттілік; ақпараттық-технологиялық құзыреттілік; әлеуметтік-еңбек құзыреттілігі; тұлғалық өзін-өзі дамыту құзыреттілігі.

Оқушының бойында аталған қабілеттер жиынтығы неғұрлым көп болса, онда негізгі құзыреттіліктер қалыптасты деп есептеуге болады.

Келесі мәселе құзыреттілікті бастауыш сынып оқушыларының бойында қалай қалыптастыруға болатындығы жайында болмақ.

Заман талабына сай, қоршаған ортасымен байланысқа еркін түсе алатын, эстетикалық талғамы мен сезімі жоғары, ұшқыр ойлы, белсенді, креативті, кез-келген ортаға бейім, құзыретті тұлға қалыптастырудағы ойынның алатын орнының ерекшелігі бәрімізге мәлім.

Ойын дегенміз – жас ерекшелікке қарамайтын, адамның көңіл-күйін көтеретін, ойландыратын үдеріс. Ойын технологиясы – төзімділікті, алғырт-тықты, тапқырлықты, ұқыптылықты, ізденпаздықты, іскерлікті, дүниетаным өрісінің көлемділігін, көп білуді, сондай-ақ басқа да толып жатқан сапалық қасиеттерді қалыптастыруға үлкен мүмкіндігі бар тиімді педагогикалық технологиялардың бірі. [7]. В.А. Сухомолинскийдің сөзімен айтар болсақ, «Ойын бала үшін – ең маңызды іс. Ойынсыз ақыл ойдың қалыпты дамуы да жоқ және болуы да мүмкін емес. Ойын дегеніміз – ұшқын, білімге құмарлық пен іздемпаздықтың маздап жанар оты» [8].

Ойын технологиясының құзыреттілікті дамытудағы атқаратын маңызды функцияларына мыналарды жатқызуға болады: ойынның әлеуметтік-мәдени функциясы; ұлтаралық қарым-қатынас функциясы; ойында баланың өзін іс жүзінде көрсетуі; коммуникативтік функция; ойынның диагностикалық

функциясы; ойынның емдеу функциясы; ойынның түзету функциясы; ойынның көңіл көтеру функциясы [9].

Бастауыш сынып мұғалімі сабағын жаңаша ұйымдастырып, шығармашылық ізденіспен ойын түрінде өткізіп, аталған функциялардың жүзеге асуына жағдай жасап отыруға міндетті.

Бастауыш сыныпта қолдануға болатын ойын түрлері:

1. Мазмұнды бейнелі ойындар: «Отбасы», «Балабақша», «Мектеп», «Мал фермасы», «Құрылысшылар», «Мұнайшылар», «Теңізшілер», т.б.

2. Қимыл-қозғалыс ойындары: «Ақ серек, көк серек», «Ұшты-ұшты», «Аңшылар», «Сиқырлы таяқ», «Соқыр теке», «Мысық пен тышқан», т.б.

3. Дидактикалық ойындар: «Заттардың түсін анықта», «Қуыршақты серуенге дайында», «Түсті лото», «Тез ретке келтір», «Аралар», «Дүкен», т.б.

4. Құрылыс ойындары: «лото» және басқа конструкторларды пайдалану.

5. Рөлді-сюжетті ойындар: ертегі, әңгімелерді рөлдерге бөле отырып орындау, сахналық көрініс көрсету.

Ойын түрлерінің барлығы да маңызды. Солардың ішіндегі рөлдік ойын-дардың оқу үдерісіндегі алатын орны ерекше. Әсіресе тіл сабақтарында рөлдік ойындарды қолдану арқылы шынайы қарым-қатынас жағдайларын моделдеуге болады.

Рөлдік ойындар жаңа материалды меңгерудегі комплексті мәселелерді шешуге қолданылады. Ол оқушыларға оқу материалын әртүрлі позициялардан көруге мүмкіндік береді. Белгілі бір мақсаттарды шешу үрдісінде рөлдік ойындар арқылы оқушылардың білім алу қабілеттерін шыңдауға және ұжым-дық қарым-қатынас түрлерін дамытуға болады, яғни рөлдік ойындардың әлеуметтік маңызы зор деген сөз. Біріншіден, рөлдік ойындарда әр бала кез-келген жағдайда өз позициясын көрсете алады. Екіншіден, әр ойын мүшесі шеттеп қала алмайды, ол ойнауға мәжбүр болып тұрады, себебі оған берілген рөл бар. Үшіншіден, ойында көп мағлұматты жаттаудың қажеттілігі жоқ, білім ойын барысында еркін меңгеріледі. Сонымен қатар, әртүрлі рөлдерге ену барысында оқушылар қарым-қатынас тәжірибесін жинақтайды. Сол рөлдердің мысалын «Интервью», «Репортаж оқиға орнынан» және т.б. ойындардан көруге болады

Рөлдік ойындардың білім беру потенциалы өте мол, мысалы:

Білім беру мүмкіндіктері	Мазмұны
Қарым-қатынас тәжірибесін жинақтайды	Шынайы жағдайды келтіру арқылы маңызды қасиеттерге назар аударылады
Уәж айтуға итермелейді	Берілген образға ену барысында бала өз пікірін, көзқарасын білдіре алады
Өрекеттесу мен серіктесу қалыптасады	Рөлдік ойындар ұжымдық, іскерлік қарым-қатынастың қалыптасуына көмектеседі

Қарым-қатынас аймағы кеңейеді	Ойын тақырыптары әртүрлі болғандықтан, баланың тілдік қоры молая түседі
Жан-жақты білім алады	Оқушылар тақырыпқа байланысты білімдерін көрсете алады, әртүрлі өмірлік жағдайларға бейімделуге үйренеді

Рөлдік ойындардың дұрыс және орынды ұйымдастырылуы, басқарылуы бастауыш сынып мұғаліміне тікелей байланысты. Атап айтқанда, рөлдерді таратуда әр баланың мүмкіншілігін, мінезін, қызығушылығын ескеру керек. Мұғалімнің шеберлігін ойынға сыныптағы балаларды жаппай қатыстырып, ал өзінің «көлеңкеде қалуынан» көруге болады. Бұл дегеніміз – оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекетінің ең жоғары деңгейі.

Әр сыныпта өзіне сенімі төмен оқушылар жиі кездеседі. Олармен бастапқы кезде: «терең қарда қыдырып жүрмін деп елестетіп көрші»; «сыныптастарыңа ауыр кір тасты қалай көтеретіндігіңді көрсетші»; «ашты дәм аузыңа келгендегі түрінді көрсетші» сияқты ойындарды ұйымдастырып, пантомимо арқылы қызықтыру қажет. Соңында балалардан осы жағдайларға байланысты өз сезімдерін білдіретін қысқаша эссе құрап беруілерін өтінуге болады. Осылайша, сыныптағы момын балалар да ұжымға тартыла бастайды.

Шығармашылық-рөлдік ойындар әлеуметтік дағдылардың (сөйлесу, қарым-қатынас жасау, т.б.) болуын талап етеді. Осы дағдыларды қалыптастыру үшін тіл сабақтарында әлеуметтік тренинг элементтері бар төмендегі рөлдік ойындарды ұйымдастыруға болады:

- Ұсынылған қасиеттерге (тек ұлдар, тек қыздар, шашы ұзындар, киім түсіне байланысты, т.б.) байланысты балалардың топтасуы;
- Балалар шеңбер құрайды, оларға бір сөйлемнің сөздері бөлініп таратылады. Балалар осы сөйлемді құрастырып, бір адам сөйлеп тұрғандай, интонациясын бұзбай айтып шығулары тиіс;
- Балаларға түрлі эмоциядағы сөйлемдер таратылады. Олардың ойын-серіктері соған лайықты жауап берулері керек. Мысалы: қуаныш үстінде сұрақ қойған адамға жауап беру.

Сонымен, бастауыш сынып оқушыларының құзыреттілігін ойын арқылы қалыптастыруға барлық мүмкіншілік жеткілікті. Тек балаларды ойнатып, ойнату арқылы құзіреттілігін арттыра білу қажет.

Дамыған елдердің білім беру жүйесінде ерекше маңызды мәселелердің бірі – оқытуды ақпараттандыру, яғни оқу үрдісінде ақпараттық технологияларды пайдалану. Қазіргі таңда еліміздің білім беру жүйесіне ақпараттық кеңістікті құру енгізілуде. Ақпараттандыру жағдайында оқушылар меңгеруге тиісті білім, білік, дағдының көлемі күннен-күнге артып, мазмұны өзгеріп отыр. Білім беру саласында ақпараттық технологияларды пайдалану арқылы білімнің сапасын арттыру, білім беру үрдісін интенсификациялау (тиімділігін арттырудың) мен модернизациялаудың тиімді тәсілдері іздестірілуде.

Білім беруде ақпараттық технологияларды пайдалану және оқушылардың ақпараттық құзіреттілігін қалыптастыру, қазіргі заман талабына сай ақпараттық

технологияларды, электрондық оқулықтарды және интернет ресурстарын пайдалану оқушының шығармашылық қабілетін дамытуға мүмкіндік береді.

Бірінші сыныпқа келген оқушылардың басым көпшілігі күнделікті өмірге қажетті көптеген заманауи ақпараттық технологиялардың қарапайым элемент-терімен таныс. Олардың осы білімдерін оқуға ынталандыруға пайдалана отырып, ақпаратты қоғамның белсенді азаматтарын тәрбиелеп шығару қажет.

Шетелдік және отандық ғалымдар бастауыш сыныптан бастап балалардың компьютерге деген қызығушылықтарын жүйелі түрде білім алуға бағыттауды қолға алып жатыр. Соның бір көрінісі ретінде ресейлік педагогтардың ұсынып отырған бағдарламасына назар аударайық. «ИКТ-компетентности младших школьников: пособие для учителей общеобразовательных учреждений» [10] атты еңбекте баланың мектепке келген алғашқы күндерінен бастап құзырет-тілікті қалыптастыруда компьютерді белсенді оқу үдерісіне енгізудің жолдары көрсетілген. Бала дәптермен жұмыс істегеннен көрі компьютерде жұмыс істесе, өзін еркін сезінеді, сондықтан мұғалімдер білімділік мақсаттарды шешу үшін оны ескергендері жөн. Жоғарыда аталған бағдарламада бірнеше жоба үлгілері ұсынылған. Мысалы: «Әліпби» жобасы, «Ертегі» жобасы, «Энциклопедия» жобасы.

«Әліпби» жобасында балалар жарты жыл бойы мұғалімнің көмегімен өздерінің қалауынша суреттелген түрлі-түсті Әліпби кітабын жасаумен айналысады. Бұл бірінші сынып оқушыларының ең тұңғыш ұжымдық жобасы болмақ. Бұл жобада балалар ақпарат табу, өңдеу, үлгі бойынша өзбетімен жұмыс істеу, өзінің жеке шығармашылығын өндіру, қарым-қатынаста әрекеттесу сияқты жұмыстар арқылы білімділік мақсаттарды шеше алады. Жетекші идеясы – сауат ашу кезеңінде бала әріптің құрастырылуы мен дыбысталуына дейін жан-жақты білім ала алады. Балалардың алған білімдерінің барлығы өздері жобалап отырған «Әліпбиде» көрініс тауып отырады.

Жобаның негізгі кезеңдері:

- I. Дыбыс пен әріптерді зерттеу.
- II. Парақтардың дизайнын ойластыру.
- III. Компьютерлік бағдарламадан бет ашу (ПервоЛого мультимедиялық бағдарламасы)
- IV. «Әліппиді» басып шығару.

1-Сурет. «ПервоЛого» бағдарламасының терезесі

Жоба бойынша, жұмыс бейімделу кезеңінен кейін басталады. Жоба барысында барлық әріптерді танымаса да балалар пернетақтадағы тұтас әліпбимен жұмыс істеуге мәжбүр болады. Өткен әріптерден «ЛЕГО» текшелерін жасатып, буын құратуға болады. Бұндай жұмыстарды технология сабақтарымен ұштас-тыра отырып өткізген абзал.

Жобадағы «Жыртылған аппликация» ойыны балаларды оқуға жақсы ынталандыратындығы тәжірибеден көрінген. Мұнда қатырма қағазға әріп сызбасы жазылады. Балалар сол әріптің сұлбасына түрлі-түсті жыртылған қағаздарды жапсырады. Дайын әріптер сөз құрауға, ойнауға қолайлы. Кез-келген аяқталған жұмысты фотоға түсіру, немесе жасалған затты сканерден

өткізіп, қорытындылап отыру қажет. Кейін, «Әліпби» аяқталған кезде бұларды кітапшаға енгізуге болады. Негізгі дизайнерлік жұмысты сөзсіз мұғалімнің өзі атқарады.

Мөлшермен жұмыс жоспары:

Іс-әрекет түрі	«Әліпбиге» ақпарат
Әріптің түрімен танысу, ЛЕГО әріптерін жасау	Сандық фотосурет (бала өзін веб-камераға танысқан немесе жасаған әрпімен түсіреді)
Жазбаша әріптерді жазып үйрену	Бала қолымен жазылған әріп (графикалық планшетке бала әріпті қолмен жазады)
Компьютердің пернетақтасының көмегімен әріптерді жазуға үйрену	Әдемі әріп (бала компьютерде өткен әріптерін теріп жазады)
Әріпке сурет салу	Әріпке сурет (сканерден өткізілген сурет болуы мүмкін)
Жаңа әріпке келетін өлең, тақпақ табу	Әріпке мәтін теру (бала қысқаша мәтінде компьютерде тереді); Дыбыстық файл (бала өз оқыған өлеңін диктофонға жазады)
Өзбетімен жаңа әріпке жұмбақ, өлең, ребус құрастыру	Мәтін (бала қолымен терілген); Ребус (сканерден өткізу)

Ақпараттық технологияны қолдануға негізделген қазіргі білімнің парадигмасы өзбетімен дамып, өз-өзін басқара алатын, шығармашыл, білімді, дәстүрлі емес жағдаяттарда жауапты шешім қабылдай алатын, үздіксіз дамыған ақпараттық қоғамда өз орнын таба білетін, өз елі үшін қызмет етуге дайын, ұлттық мүддесін сақтайтын жеке тұлға түріндегі нәтижеге бағдарланған-дығында.

Ақпараттық-қатынастық технологияны бастауыш сыныпта қолдану барысында оқушылардың білім алу қабілеттері арта түседі. Сол себепті құзырет-тілікке бағдарланған оқу үрдісін бастауыш сыныптан бастап қолдану өз нәтижесін беретіні сөзсіз.

Бастауыш сынып оқушыларының құзыреттілігін ойын және ақпараттық технологиялар арқылы қалыптастыру үшін мұғалім төмендегі бірқатар талаптарды орындауы қажет:

1. Дидактикалық талаптар: Сабақтың білімділік мақсаттарын нақты белгілеу; сабақтың тиімді мазмұнын анықтау; оқушылардың ғылыми білімді меңгеру деңгейлерін болжау; оқытудың, ынталандырудың, бақылаудың рационалды әдіс-тәсілдерін табу.

2. Психологиялық талаптар: сабақтың мазмұнын, құрылымын дамыта оқыту технологиясының принциптерінің негізінде құрастыру; мұғалімнің

өзбетімен жұмыс істеу ерекшелігін сақтау; танымдық жұмысты сауатты ұйымдастыру; жаңа білім беру барысында балалардың ойлау және елестете алу қабілеттерін дамыту; балалардың жас ерекшеліктерін ескеру.

3. Сабақты өткізу техникасына қойылатын талаптар: сабақтың эмоция-лы болуы; сабақтың тақырыбы мен ритмінің үйлесімділігі; оқушы мен мұғалім арасындағы қатынастың тығыздығы; сабақтың ахуалының жұмысқа қолайлы-лығы; іс-әрекеттердің ауысып тұруының камтамасыз етілуі; әр баланың белсенді оқуына жағдай жасалуы.

4. Гигиеналық талаптар: бөлме температурасының қолайлығы; ауаның тазалығы; жарықтың дұрыс түсуі; дене жаттығуларының жасалып тұруы; жиназдардың бала бойына сәйкес келуі; баланың партада дұрыс отыруы.

Мұғалімнің шеберлігі мен сапалы білімінің арқасында қоғамға қажетті құзыретті тұлғаларды тәрбиелеп шығаруға барлық мүмкіндік бар. Н.Ә. Назар-баев айтқандай «Біз Қазақстандық интеллектуалды ұлт қалыптастыруымыз керек». Бастауыш мектептен бастап құзыретті тұлғаларды тәрбиелей отырып, барлығымыз осы игі істі атқаруға ат салысайық.

1. ҚР Президенті, Елбасы Н. Ә. Назарбаев. «Қазақстан-2050» стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауы.

2. Білім туралы Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі №319 Заңы.

3. Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press

4. Герман Селевко. Компетентности и их классификации. http://matem.uspu.ru/i/inst/math/subjects/M04OPDMAT_MAT2007D02.pdf

5. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі. Педагогика жөніне психология. – Алматы: «Мектеп», 2002. - 132 бет

6. Сейтек М. // Мектепке дейінгі тәрбие. – 2012. - №2. – 47-48 бет.

7. Ойын технологиясы. Оқушының құзырлығы. Мухашова Р.Т. «№ 27 орта мектебі» ММ <http://kzdocs.docdat.com/docs/index-19484.html>

8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 б.

9. Мухашова Р. Т. Ойын технологиясы. Оқушының құзырлығы. <http://kk.convdocs.org/docs/index-153849.html>

10. «ИКТ-компетентности младших школьников: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / [Булин-Соколова Е.И., Рудченко Т.А., Семенов А.Л., Хохлова Е.Н.]. – М.: Просвещение, 2011.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Каракулова Зауре Шапаевна – *СНС НИИ Психологии КазНПУ им. Абая*

Аннотация

В данной статье рассматриваются теоретико-методологические проблемы изучения творческой личности. Изучение этих проблем имеет большую историю. В отечественной и зарубежной психологии творчества существуют различные подходы к изучению творческой личности.

Аннотация

Бұл мақалада шығармашылық тұлғаны зерттеудің теория-әдіснамалық мәселелері қарастырылады. Аталған мәселелердің зерттеулердің үлкен тарихы бар. Отандық және шетелдік шығармашылық психологиясында шығармашылық тұлғаны зерттеудің түрлі амалдар бар.

Annotation

In this article teoretiko-methodological problems of studying of the creative person are considered. Studying of these problems has big history. In domestic and foreign psychology of creativity there are various approaches to studying of the creative person.

Ключевые слова: творческая личность, творчество, биосоциальные аспекты, субъектность, интеллектуально-творческое развитие, творческая активность человека, личностно-ориентированное обучение.

Түйін сөздер: шығармашылық тұлға, шығармашылық, биоәлеуметтік аспектілер, субъектілік, интеллектуалды-шығармашылық даму, адамның шығармашылық белсен-ділігі, тұлғалық-бағдарланған оқыту.

Key words: the creative person, creativity, biosocial aspects, subjectivity, intellectual and creative development, creative activity of the person, personal the focused training\

Проблема творчества важна и актуальна по многим причинам, прежде всего потому, что творчество – это широко масштабная тема. От ее изучения зависит понимание механизмов развития как человека, так и общества. Обсуждение вопроса о творчестве затрагивает две проблемы. Первая – это проблема источников творчества. Вторая – проблема механизмов: при каких условиях имеет место творчество, что представляет собой процесс творческого акта, как человек создает нечто новое, как вообще возникает новое, не существовавшее ранее?

Изучение этих проблем имеет большую историю. Например, источниками творчества скрытыми в глубинах человека как указывали З.Фрейд, Ж.Пиаже, А.Адлер, А.Маслоу рассматриваются с биосоциальных аспектов [1]. Однако работ, исследующих эти глубины, крайне мало. Так описывая потребность в творчестве, психологи подчеркивают связь это потребности с такими, как стремление к порядку [2], где творчество (творчество) в целом понимается как стремление к реализации собственной индивидуальности, т.е. реализации основного базового напряжения.

Подтверждает повышенное стремление к собственной значимости у творчес-

ких школьников исследование С.А. Изюмовой [3], где делается акцент на том, что более способные школьники имеют и более высокий уровень или потребность самореализации в личностном плане. Стремление к значимости характерно для школьников всех возрастов, но больше всего это наблюдается у ребят с ярко проявляющимися умственными способностями. Эта тенденция имеет свои возрастные особенности. Например, в старшем школьном возрасте наиболее заметно проявляется стремление к самосовершенствованию и установка на значительность своего будущего, на выдающихся людей [4]. К сожалению, эта область исследования творчества не отличается большим количеством теоретических и экспериментальных работ.

Для постижения источников творчества и его психологических механизмов необходимо рассматривать творчество как некий **целостный процесс, что невозможно сделать, не опираясь на понимание личности человека как единого и системного образования**. Так как творчество – это феномен целостной личности. Проблема целостного и системного представления о личности человека традиционна для психологии [1,5] (З.Фрейд, К.Юнг, А.Адлер, К.Левин, Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс, Л.С. Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.П. Парыгин, К.К. Платонов и др.). Каждое из направлений имеет свои достоинства, недостатки и различную степень разработанности. Для целей нашего изучения теория личности человека учитывает следующие требования: должна иметь системообразующее начало; четко определенную структуру; между различными компонентами структуры, должна быть взаимосвязь и логика функционирования, иметь связь с саморегуляцией, так как личность человека – это саморегулируемая система. В. Н. Дружинин считает, что творческая активность детерминирована творческой (внутренней) мотивацией и проявляется в особых условиях жизнедеятельности [6].

Данным требованиям в понимании личности человека удовлетворяет подход, в котором человек трактуется как саморегулируемая и саморазвивающаяся система. Базовым же напряжением человека, источником его жизни и развития, является стремление к собственной значимости, которое проявляется в особенностях регуляции человеком своей жизнедеятельности и конкретной творческой деятельности. Регуляция и ее особенности – это центральный компонент психологической структуры человека. Для осуществления саморегуляции необходимо иметь определенное ценностно-смысловое содержание (ценности, мотивы, знания и др.), которое проявляется во внешней и внутренней активности человека и лишь затем рефлексировается. Каждый из выделенных компонентов психологической структуры личности творческого человека (регуляция, ценностно-смысловое содержание, активность, рефлексия) имеет свои особенности, которые обеспечивают эффективность творческой деятельности и возможность получения новых и оригинальных результатов.

Результаты многолетних исследований вышеназванных ученых показали неоспоримость значения не только учета, но и специальной организации в процессе обучения целого ряда индивидуально-психологических характеристик

обучаемого: мотивации, адаптации, способностей, когнитивного стиля и т.п. Ведущей целью данного подхода является создание условий для воспитания свободного человека, творческой, адаптивной личности; для самосовершенствования, саморазвития; для формирования индивидуального стиля учебной деятельности; для раскрытия индивидуальности, с целью помочь ей устояться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям; создать условия для проявления универсальных личностных способностей обучаемого [3,7].

Для нас представляют интерес анализ моделей взаимодействия и особенности его осуществления в различных личностно-ориентированных подходах также во многом схожи: «окультуривание» субъектного опыта студента, педагогическая поддержка индивидуальности; целостное развитие и саморазвитие, личностный рост обучаемого. Перенесение акцента с преподавания на учение, использование нравственно-волевой деятельности наряду с познавательной, приоритет самостоятельных методов. Изменение направленности педагогических воздействий не от учителя к ученику, а, наоборот, при чем доминантой является не организация обучения, адекватной системе и логике построения научного знания, а выявление личностных особенностей каждого ученика как индивидуального субъекта познания и предметной деятельности [8]. Особенно ценны те идеи, в которых подчеркивается необходимость создания социально-психологических условий для проявления личностных функций обучаемого: функции выбора; функции принятия и обоснования деятельности, поступка; функции самооценки, критики, самокритики, конструирования образа Я (рефлексии); функции реализации образа Я; функции определения жизненных смыслов личности [9]. Авторы этих концепций приоритетную роль в образовательном процессе отдают воспитанию, развитию субъектности; признанию нравственной природы человека, опоре на его добродетели и стремлению к самосовершенствованию; предоставлению личности пространства свободы для саморазвития и нравственного выбора образа «Я», поступков, поведения, мировоззрения, содержания и способов жизнедеятельности.

И.С. Якиманская значительную роль в процессе занятий отводит практическим и тренинговым формам работы, в процессе которых можно успешно осуществлять работу с субъектом, связывать ее с опытом обучаемого (его содержанием, структурой, источником приобретения). выявление сенсорных предпочтений обучаемого к виду материала. Кроме того автор указывает на разработку дидактических материалов, на выявление и использование образов как особых личностных образований, раскрытие способов мышления, сложившихся в опыте познания каждого студента, выбор студентом типа задания, отличающегося характером деятельности, а не содержанием предметного знания. Способ учебной работы выполняется в триаде «хочу - могу - выполняю с интересом», которая составляет его структуру. Все это требует разработки индивидуальных программ по интеллектуально-творческому развитию [9]. Семенова С.Ю. с позиций технологии личностно-ориентированного обучения указывает на специфику взаимодействия в процессе образования:

- отказ от однозначных истин и простых решений;
- создание личностно-центрированной ситуации (учебной, познавательной, жизненной), в которой требуется проявление личностных функций: возникает необходимость искать смысл, подумать о себе, построить образ и модель своей жизни, выбрать творческий вариант решения проблемы, дать критическую оценку действующим факторам и явлениям;
- личностно-ориентированная ситуация имеет три основные характеристики: жизненная контекстность, диалогичность, игровое (ролевое) взаимодействие участников взаимодействия;
- личностно-ориентированная ситуация имеет задачу, которую нельзя решить на знаниево-репродуктивном уровне;
- обучающийся сам находит проблему, противоречия, выражает аргументированную точку зрения, находит причину и источники своей ошибки, ищет собственное толкование явлений, т.е. сам формирует свой субъектный опыт; содержание «личностно-ориентированного» взаимодействия реализуется на основе триады задача - диалог - игра.

В результате такого взаимодействия происходит формирование личности адаптивной, свободной, духовной и творческой, интеллектуальной. Предлагаемый в данной книге подход к пониманию психологии творчества базируется на многих концептуальных взглядах.

Во-первых, главной движущей силой поведения и жизнедеятельности человека является стремление значимости собственной личности, со всеми возможными нюансами.

Во-вторых, человек – это целостная самоуправляемая, саморегулируемая и саморазвивающаяся динамическая система, которая может самосовершенствоваться в соответствии с поставленными целями и принятыми ценностями. Реализация и развертывание обозначенных принципов находит отражение в концепции творчества [3,7].

Стремление к собственной значимости – главный фактор, определяющий источник творческой активности человека, его силу и особенности. Не последнее место в культивировании этого источника имеют социокультурные условия (семья, ближайшее окружение, школа, конкретный социум, престиж профессии и др.). Влечение к значимости, имеет много проявлений, описание которых зависит от научной позиции автора и его взглядов на сущность человека. Стремление к значимости имеет не только вертикальную шкалу, но и горизонтальную, которая включает в себя индивидуально-психологические и социо-культурные особенности развития и формирования человека. Вплоть до патологий (мазохизм) и тяжких насильственных преступлений. Стремление к значимости может творить, создавать человека, вознося его чуть ли не до божественных высот, а может и разрушать его, полностью лишая человеческого облика, низвергать в бездны звериного.

В творчестве, человек предельно интегрирован, собран и целостен, он полностью посвящает себя служению делу, вот поэтому саморегуляция в творчестве, выступает как системное свойство, как объединяющее – создающее

гештальт – качество целостной личности. Творческая личность – то особая личность, даже особенная разновидность человека, который, стремясь к реализации собственной значимости, тем самым реализует себя [7].

Для творческого человека характерно более сильное стремление, чем для большинства людей, к значимости собственной личности. Оно соответствующим образом выражается в повышенной творческой, познавательской и интеллектуальной активности. На это обращает наше внимание Д.Б. Богоявленская [7], которая под интеллектуальной активностью понимает интеллектуальную инициативу. Интеллектуальная активность – это интегральное свойство некоторой гипотетической системы, основными компонентами ее являются общие умственные способности и мотивационные факторы интеллектуальной деятельности. Творческая активность имеет разнообразные формы, виды и особенности проявления. Так оформленная и закрепленная структура интеллектуальной активности отражает когнитивный стиль человека. Когнитивные стили – это способности, но "другие о способности", которые имеют отношение к метакогнитивной регуляции интеллектуальной активности, деятельности [8]. Они свидетельствуют о сформированности механизмов интеллектуального контроля.

Творческий человек – это не только тот, который изобретает или делает что-то новое и оригинальное, а более всего тот, кто стремится овладеть собственным поведением и собственной психической деятельностью. Другими словами, это к касается совершенствования механизмов саморегуляции и в само-контроля, которое только и возможно посредством рефлексии по отношению к конкретной деятельности, к собственным действиям, связанным с этой деятельностью. Такой механизм саморегуляции нередко называют рефлексивным. Деятельность этого механизма направлена не только на достижение конкретного результата, но и на выработку различного рода внутренних регуляторных схем, позволяющих все более эффективно организовывать свои мыслительные процессы. Рефлексивность интеллектуальной деятельности находит свое отражение и в том, что человек в процессе, поиска активно строит те средства, с помощью которых возможна регуляция интеллектуальной деятельности, т. е. свои гипотезы, антиципирующие схемы, модели.

Основой психологического механизма саморегуляции творческой и всякой другой деятельности человека является оценочная функция. И не случайно интегральным элементом одаренности, является оценочная, измерительная функция всех сложных психологических структур. В психологии творчества оценка выделена как специальный фактор Дж. Гилфордом [12]. Многие феномены и диагностические методы психического развития ребенка, разработанные Ж. Пиаже [1], основаны на этом фундаментальном факторе. По существу все сложные психологические структуры выполняют роль измерителей, мерок, с помощью которых человека оценивает окружающий мир, других людей и самого себя. Эти оценки, выраженные в самых разнообразных формах (эталон, предпочтении) определяют степень значимости или обоснованности чего либо. На основе оценок делается выбор и принимаются решения.

Способность к оценке обеспечивает возможности самодостаточности, само-контроля, уверенности одаренного, творческого человека в самом себе, в своих способностях, в своих решениях. Каким же образом происходит оценивание? Каков механизм оценки?

Продуктивность мыслительной деятельности, творчества, по видимому, связана с тем, насколько хорошо организована у человека иерархия различных уровней интеллектуальной саморегуляции и насколько быстро и эффективно человек может переходить с одного уровня на другой [10]. Механизм перехода зависит от степени развития уровней рефлексии. На начальном этапе выполнения конкретной мыслительной деятельности (операционный уровень) субъект просто сличает прогноз и результат, не вдаваясь в подробности, т.е. выполняет репродуктивную деятельность, которая нередко заводит в "тупик". В такой ситуации эффективность творческой деятельности связана с выбором средств деятельности и принятием решений. В способности принимать решения, делать выбор выражается регуляторная функция творческого мышления, его самоорганизация [11]. Когнитивный стиль, влияя на выбор стратегии деятельности, входит также составной частью в когнитивный механизм принятия решений. Этот механизм состоит в динамическом развитии критериев оценки ситуации в сторону их обобщения и сущностной дифференциации. Используемое при этом интегративное качество личности, входящее в структуру общей одаренности, может быть названо интеллектуальной организovanностью.

В дальнейшем, на тактическом уровне субъект оценивает свои действия чисто инструментально, в качестве средств достижения цели. И поскольку эти действия имеют не самостоятельный смысл, то возникает возможность "проигрывать" отдельные варианты, выступать в роли другого, лишь бы все эти действия позволяли реализовать исходные планы и замыслы. На этом этапе человек как бы ведет с собой своеобразную рефлексивную игру: он произвольно конструирует игровой мир (правила, допущения, ситуацию и др.) и "проигрывает" его [12]. К этой особенности человеческого интеллекта прямо относится метафора, которая исследуется в плане творчества. Быть способным в метафорах – это признак таланта, потому, что слагать метафоры – значит подмечать сходство и различие. При конструировании метафоры необходимо видение явления во всем многообразии свойств и признаков, умение выбрать то, что будет способствовать осуществлению замысла. Создание этой особой воображаемой реальности и происходит в рефлексивной игре, где человек забывает о времени, о себе, отрывается от мира общества и истории. Все это служит зарождению творческого процесса, служит обязательной предпосылкой, инициирующей акт творчества [13].

В том же случае (стратегический уровень), когда субъект, отображает себя как "я - контролера", он делает объект анализа и оценки свои планирующие и контрольные действия. В этом процессе человек как бы осознает свои внутренние регуляторные схемы и процессы и начинает их произвольно строить и использовать в качестве средств управления и контроля над своей творческой деятельностью.

На этом уровне субъект создает критерии своих оценок; он не просто ищет, вырабатывает программу поиска; он не просто анализирует обобщает или абстрагирует, а использует приемы анализ обобщения и абстрагирования в качестве средств достижения своих познавательных целей – словом, производит те "операции над операциями", которые, согласно Ж.Пиаже [1], характеризуют высший этап развития интеллекта. В процессе творчества для субъекта важна координация действий их основаниями, что и обеспечивает рефлексивная абстракция. Или как пишет Ж.Пиаже: "Я, следовательно, полагаю, что все действия, все акты интеллектуального творчества (креативности) относятся к процессам рефлексивной абстракции". Благодаря рефлексии происходит переход более высокий уровень мышления, но не только, при этом идет и реконструкция, трансформация того, что уже существовало.

Для творческого человека решение проблемы всегда представляет собой процесс достижения интеллектуальной цели, ответа на поставленный вопрос, обнаружения неизвестного. Этот процесс включает в себя большее или меньшее число регулятивных актов. Выбор пути к обнаружению неизвестного, определение промежуточных целей и вопросов составляет стратегию поиска. Поиск определяется системой предвосхищения, антиципации, прогнозирования оптимальности каждого последующего шага решения, прогнозирования его последствий. Глубина прогнозирования (предвосхищения) составляет необходимый структурный компонент общей одаренности, обеспечивающий возможности более быстрого достижения решений.

Концепция креативности Е.П. Торренса [12] основывается на этой интегральной характеристике творчества. Рефлексивно-прогностические процессы служат основой формирования критериев выбора и создание системы критериев для конкретной деятельности. Конечно, для творческой личности характерна специфическая система критериев выбора и саморегуляции. В творческом процессе акцент делается не на выборе, а на критериях, посредством которых такой выбор становится возможным и, следовательно, реальна эффективная саморегуляция, как последовательность регулятивных актов.

При характеристике состояния данной проблемы, прежде всего, следует подчеркнуть давно зафиксированные в литературе понимание творчества в широком и узком смысле. Творчество – в прямом смысле – есть созидание нового. В таком обозначении творчество могло быть применено ко всем процессам органической и неорганической жизни, т.к. жизнь – это ряд изменений и все обновляющееся и все зарождающееся в природе есть продукт творческих сил. Но понятие «творчество» предполагает личное начало и соответствующее ему слово употребляется по преимуществу в применении к деятельности человека. В этом общепринятом смысле творчество – условный термин для обозначения психического акта, выражающегося в воплощении, воспроизведении или комбинации данных нашего сознания, в новой форме, в области отвлеченной мысли, иной и практической деятельности [13].

В психологической науке под творчеством понимается процесс создания чего-то нового, которое может оцениваться с позиций всего человечества или

процесса познания. Тогда творчество реализуется как создание новой теории, нового знания. О творчестве можно говорить и на уровне отдельной личности, которая «открывает» нечто новое для себя.

Отношение к творчеству в различные эпохи изменялось радикально. В Древнем Риме ценился лишь материал и **работа переплетчика**, а автор был бесправен. В средние века, изначально позднее, творец был приравнен к ремесленнику, а если он дерзал проявлять творческую самостоятельность, то она никак не поощрялась. Творец должен был зарабатывать на жизнь иным путем: Спиноза шлифовал линзы, и Ломоносов ценился за утилитарную продукцию – придворные оды и создание праздничных фейерверков.

И лишь в 19 веке художники, литераторы, ученые и прочие «представители творческих профессий» получили возможность жить за счет продажи творческого продукта.

И в 20 веке реальная ценность любого творческого продукта определялась не вкладом в «сокровищницу мировой культуры», а тем, в какой мере она может служить материалом для тиражирования. Интерес к творчеству и личности творца в 20 веке связан, возможно, с иррациональным ощущением, что целенаправленной деятельностью люди не решают основных проблем своего бытия.

Потребность в творчестве возникает тогда, когда оно нежелательно **или** невозможно из-за внешних обстоятельств: сознание как бы провоцирует активность бессознательного. При этом авторская активность устраняет всякую возможность логической мысли и способность к восприятию окружающего. И поэтому, спонтанность творческого акта, пассивность воли автора и измененность состояния его сознания в момент вдохновения, активность бессознательного говорят об **особых** отношениях сознания и бессознательного.

При сравнении, если рассмотреть историю психологии мышления сквозь призму представления о методических ориентациях оказывается, что естественно научная ориентация была доминирующей в начале XX в классической психологии продуктивного мышления (ассоционизм, вюрбургская школа, гештальтпсихология), стремившихся установить сущностные механизмы продуктивного мышления, естественные и универсальные по своей природе. Например, универсализм гештальтистов в подходе к мышлению в подходе к мышлению проявился в утверждении за такими моментами, как инсайт, переструктурирование статуса всеобщих механизмов мыслительного процесса не только относительно человеческого мышления, но даже интеллекта высших животных.

В традиции психологии продуктивного мышления было **установлено**, что главным объективно необходимым условием, при котором мыслительный процесс приобретает свойство продуктивности, является проблемность ситуации, задачи, решаемой человеком. **Это дало** возможность рассматривать данное условие или объективную предпосылку в качестве основного средства психолого-педагогического воздействия на естественное протекание мышления с целью его развития.

Иное решение проблемы формирования мышления предлагается алгоритмическим подходом к обучению, сложившимся в 50-60-х годах XX века под влиянием инженерно-технологической ориентации. В идейном плане этот подход исходит из кибернетических представлений о возможности алгоритмического описания мышления по аналогии с работой компьютера. Предполагалось, что если удастся представить мыслительный процесс в виде последовательности элементарных операций, то, возможно, будет обучение алгоритму их выполнения.

В общей психологии реализация инженерно-технологической ориентации привела к образованию таких областей изучения мышления, как эвристика и когнитивизм.

Поскольку, оказалось, что творческое мышление невозможно разложить на ряд последовательных актов, то его формирование при алгоритмическом подходе представляется нецелесообразным. Выработанные при данном подходе средства в своем психолого-педагогическом приложении обеспечивают организацию мыслительного процесса через формирование системы специальных знаний и умений, но при таком обучении интеллектуальным способом и приемам осуществления мыслительной деятельности творческие задачи решаются, по существу, как типовые задачи, хотя и отличающиеся особой сложностью. Сам процесс мышления при этом оказывается лишенным своих собственно творческих характеристик: самостоятельности (приходится реализовывать алгоритмы или действия, согласно предложенному инвариантному методу), инсайтности (внезапности и неожиданности момента открытия принципа решения), конфликтности (ощущения напряженности поиска, граничащий с переживанием невозможности или неспособности разрешить проблемную ситуацию) и т.д.

В последнее время в психологической науке все больше внимания уделяется изучению личностной обусловленности познавательных процессов, что свидетельствует о появлении гуманитарно-ориентированных исследований. При этом выделяются различные личностные аспекты мышления: ценностный, мотивационный, эмоциональный, волевой и др. Очевидно, все они выполняют определенные функции в мышлении, однако, выступают при этом, как правило, лишь в качестве общих, неспецифических условий его протекания, то есть в основном они связаны с внешними предпосылками творческого мышления. Эта особенность указанных аспектов (ценностного, мотивационного и др.) не позволяет концептуально и органично встроить представления о них в теорию творческого мышления в качестве внутренне присущих ему механизмов или компонентов его структуры внешних факторов мыслительного процесса.

Синтез подходов к проблеме развития творческого мышления, сложившихся в той или иной научной дисциплине и реализующих определенные научно-методические ориентации, возможен, если точкой отсчета для этого избирается не просто какая-либо одна из них, а сама разрабатываемая внутри научная проблема. В данном случае в качестве таковой является проблема изучения организации и развития творческого мышления. Ее решение упирается, прежде

всего, в конструктивное выяснение возможностей задания объективных условий, побуждающих к творческому мышлению. Вместе с тем известно, что мышление как творчество возникает, когда стереотипы опыта оказываются недостаточными и бесполезными, а потому бессмысленными. Другими словами, творчество насущно необходимо, когда человек попадает в проблемно-конфликтную ситуацию.

Таким образом, экспериментальное моделирование проблемно-конфликтных ситуаций как его объективно необходимых условий.

В психологии в качестве экспериментальных заданий, обладающих проблемно и конфликтно образующими свойствами, обычно используются творческие задачи (на соображение, смекалки и др.). Существо такой задачи состоит в том, что в процессе ее решения обнаруживается противоречия между ресурсами накопленного опыта и уникальностью условий и требований ситуации задачи. Самостоятельное преодоление испытываемым этого противоречия и становится в итоге творческим решением.

Анализ психологических подходов к проблеме организации, активизации творческого мышления показал, что множество проводимых в ее контексте исследований ориентируется на непосредственную коррекцию поиска решения творческих задач через подсказки наводящие вопросы и задачи формирования алгоритмов инвариантов мыслительных операций и т.д.

При одностороннем акцентировании качеств предметности и социальности творческого мышления вытесняется на периферию и становится почти незаметным (или перестает учитываться вовсе) такое его весьма существенное свойство, как самостоятельность.

Итак, процесс собственно творческого мышления не может осуществляться без его самоорганизации, источником которого является познавательная активность личности как целостного само развивающегося «Я» [22].

Представление о центральном звене психологического механизма творчества многолетними традициями связано с психологией творческого мышления, системами «процесса творчества». Рассматривание наиболее известных направлений в исследовании творческого мышления: интуитивизм, теория работы, теория конструктивного интеллекта, концепция проб и ошибок, теория детерминирующих тенденций и интенциональной направленности, концепция понимания, психология решения задач и др., показывает, что все их достижения не выходят за границы описательно-объяснительного знания и эмпирического подхода.

Характеристика стадий, творческого процесса занимала центральное место в труде П.К. Энгельмейера (1910), согласно которому процесс работы изобретателя следует подразделять на акты: желания, знания и умения. Суммируя характеристики всех трех актов, П.К. Энгельмейер пишет: «Покуда от изобретения имеется только идея, изобретения еще нет: вместе со схемой изобретение дается как представления, а 3 акт дает ему реальное существование» [14].

Психологичен, по мнению Энгельмейера в полной мере лишь первый акт, то есть интуитивное возникновение замысла, гипотезы появления новой идеи.

Говоря о психологической физиологии первого акта, Энгельмейер выдвигает на первое место проблему синтеза, связывая с ней все специфические способности творческой личности.

Применительно к техническому и научному творчеству аналогичные стадии были описаны А.М. Блохом (1920). Он говорил о 3 актах [15];

- возникновение идеи (гипотезы);
- ее доказательства;
- реализации.

Ф. Ю. Левисон - Ленсинг, рассматривая научное творчество, полагал, что этот процесс складывается, по крайней мере, из трех элементов:

- накопления фактов путем наблюдений и экспериментов;
- возникновение идеи в фантазии;
- проверка и развитие идеи [16].

Аналогичные стадии выделялись в те годы зарубежными авторами, например Рибо (1901), Уолнесом (1926) и мн. др.

- Первый этап (сознательная работа) подготовка – особое деятельное состояние, являющееся предпосылкой для интуитивного проблеска, новой идеи.

- Второй этап (бессознательная работа) – созревание – бессознательная работа над проблемой, инкубация направляющей идеи.

- Третий этап (переход бессознательного в сознание) – вдохновение в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея изобретения, открытия, в начале в гипотетическом виде.

- Четвертый этап (сознательная работа) развитие идеи, ее окончательное оформление и проверка.

В работе П.М. Якобсона (1934) процесс творческой работы изобретателя подразделяется на 7 стадий:

- период интеллектуальной готовности;
- усмотрение проблемы;
- зарождение идеи – формирование задачи;
- поиск решения;
- получение принципа изобретения;
- превращение принципа в схему;
- техническое оформление и развертывание изобретения [16].

Свое представление о центральном звене механизма творческой деятельности Д.Н. Овсяннико-Куликовский связывал с интуицией, с бессознательной работой. Основным средством в этом отношении он рассматривал язык. Слово - сложный психический процесс, принадлежащий к тому отделу психики, который называется мыслью [17].

В.М. Бехтерев трактует творческую ситуацию как раздражитель. Собственно, творчество есть не что иное, как реакция на такой раздражитель. В своем продуктивном выражении оно выступает как результат окончательного разрешения этой реакции, или, что тоже самое, определенной совокупности рефлексов [18].

Для всякого творчества пишет В.М. Бехтерев, необходима та или иная степень одаренности и соответственное воспитание, созидающие навыки в работе. Последнее развивает склонность в сторону выявления природных дарований, благодаря чему, в конце концов, возникает почти неопределимое стремление к творческой деятельности. Непосредственным же определением ее задач является окружающая среда в форме данной природы, материальной культуры и социальной обстановки, последней в особенности. (Бехтерев, 1924) [18].

В 50-х годах точка зрения на психологический процесс творчества меняется. А.Н. Леонтьев (1954) выделяет в процессе решения новой для человека задачи два основных этапа – нахождение принципа решения и его применение, считая наиболее выраженным предметом психологического исследования именно события первого этапа [19].

Отчетливые разграничения логического и психологического в анализе познавательно-психологического механизма проводит Б.М. Кедров [20].

На стороне первой тенденции – практические успехи, наличие постоянно совершенствующегося логического аппарата, казалось бы, ведущего к «логике открытий». Это несущественный козырь «логической концепции». Многим она импонирует «строгостью» методологической позиции, твердым противостоянием интуитивизму. Чтобы не отдать всю логику на откуп иррационализма, надо понять логический механизм интуиции – этого требует. В.С. Библер (1967) [21].

В трудах Ньюэлла, Шоу и Саймона описывались этапы мышления при решении трудных проблем и обсуждались процессы, которые имели место на каждом этапе. Интерес фокусировался особенно на наиболее драматических и таинственных сторонах творчества – на бессознательных процессах, которые как предполагается, протекают на воображении, включенным в творческое мышление, и его значении для эффективности мышления, и, наконец, на явлении «озарения», внезапном инсайте, который завершает решение проблемы, исследуемой длительный период времени [22].

А.В. Брушлинский (1967), выступал против разделения терминов «воображение» и «мышление» на том основании, что первое очень часто определяют как «относительно свободную и произвольную» часть, сторону творчества, которая не подчиняется логическим законам мышления [23].

М.А. Блох рассматривал возрастную динамику творчества. Наиболее благоприятный возраст для проявления гениальности он относил к 25 годам [15].

Анализ работ зарубежных авторов касательно природы и факторов развития способностей привел М.А. Блоха к выводу об отсутствии убедительных констант в зависимости гениальности врожденных качеств. Не обнаружили такие константы и относительно роли влияния среды, в том числе и обучения в школе.

Исследования по вопросам качеств творческой личности, творческих способностей приобрели широкий размах за рубежом, особенно в США. Гизелин (1963), Тейлор (1964), Баррон (1958) [24,25].

Особый след в исследовании творчества оставил Л.С. Выготский. Поэзия, театр были источниками создания теории психологии искусства Л.С. Выготского [26]. В студенческие годы его захватила трагедия – «Гамлет». Смысл трагедии – в ее известной философии, или лучше религиозности трагедии, не в смысле определенного исповедания, но в смысле известного восприятия мира и жизни.

Первопричина трагического состояния героя – это были мотивы близкие философии экзистенциализма, при том в ее религиозном варианте.

Что касается приемов интерпретации художественного текста, то в годы студенчества он придерживался субъективно-идеалистического направления, который в противовес традиционной «академической» критике выступало под именем «читательской критике» и свою задачу видело в том, чтобы уловить непосредственное впечатление от произведения искусства. Он исходит из того, что произведение искусства следует постигать в полной отрешенности от чего бы то ни было внешнего по отношению к нему, как «реакцию на вечность».

Он испытывает потребность, обучая литературе, влиять на внутренний, психический мир ребенка не по интуиции или вдохновению, а исходя из твердо установленных наукой принципов.

Главная трудность, которую стремился преодолеть Л.С. Выготский, заключалась в том, чтобы, сохранив материалистическую ориентацию, верность принципу детерминизма и объективному методу, объяснить сознание, не утратив ни одного из его уникальных признаков, как особую, отличную от условно-рефлекторной форму поведения человеческого организма. «Найти ключ к этому, согласно его исходному замыслу, можно только обратившись к речевым реакциям. Они позволяют понять сознание, как реакцию организма на свои же собственные реакции...» [26].

Мысль, что у самого искусства как такового, а не только у причастных к нему живых людей имеется своя психология, была совершенно необычной. Ведь искусство строится из «кристаллов», ценность которых не зависит от психических качеств тех, кто их созерцает. Художественный образ нельзя вывести из этих качеств, из процессов в сознании или за его порогом. Он принадлежит сфере культуры.

Объективное бытие искусства, сохраняющего свои плоды в среде самопознания личности. В размышлениях над искусством он выделял его личностное начало, акцентируя интимно-субъективный характер постижения художественного образа.

Опыт формалистов (установка на точный, родственные методам естественных наук анализ приемов построения литературного текста, конструирование «вещи» искусства) повлиял на видение Л.С. Выготским поэтических текстов, сняв с них налет символической мистики. «Вещь» искусства выступила в виде самостоятельной системы, художественная ценность которой определяется ее формой, конструкцией, независимо от психических состояний субъекта. Угол зрения, по которым формальная школа рассматривала текст, позволял выделить в содержании произведений устойчивые компоненты, остающиеся одними и теми же при различии содержания.

Трактовку формы как способа построения и расположения материала Л.С.Выготский считал чрезвычайно плодотворной и с психологической точки зрения.

В прежние времена в поисках психологического аспекта искусства ограничивались реакциями субъекта, вызываемыми содержанием (впечатлениями, переживаниями, мыслями и т.д.). Поскольку «форма», как показали работы новой школы в литературоведении, являлась особым, отличным от материала искусства образованием, организующим этот материал, необходимо превратить ее в специальный предмет психологического, а не только литературоведческого анализа. Для формальной школы такой задачи не существовало.

В исканиях же Л.С. Выготского «форма» выступала в качестве важнейшей. Именно он впервые в истории науки, поставив вопрос о психологии формы, показал, что ни одна попытка подойти к феномену культуры со структурных позиций не может обойтись без анализа психических функций этого феномена. Л.С. Выготский был убежден, что новая установка искусствоведения на объективный подход к своему предмету требует также и нового подхода к психологическому осмыслению роли искусства в человеческом поведении.

Какие функции выполняет творчество в психической жизни индивида, какие изменения производит в его духовной организации?

Формальная школа разрушала субъективизм в искусствоведении, учение о рефлексх – в человековедении. Это разрушительная работа открывала путь к синтезу, к тому, чтобы отчуждение от человека, искусство сомкнуть с отчужденным от искусства человеком. (Программа поведения, которого свелась к организации рефлексов или реакций). Идеал синтеза и стал для Л.С. Выготского компасом в работе над «Психологией искусства».

На первых же страницах «Психология искусства» автор ставит читателя в известность, что его книга развивает тенденцию, присущую двум областям русской науки - искусствоведческой и психологической.

Все дальнейшее изложение пронизано единым стремлением: следуя по вектору, заданному этой тенденцией, идти вперед с тем, чтобы «языком объективной психологии говорить об объективных фактах искусства».

Со времен юности психологическая сущность искусства представлялась Л.С. Выготскому в виде переживаний, отражающих способ существования личности в мире, ее экзистенцию.

Л.С. Выготский «Психологию искусства» начинал с указания, что его книга «возникла как итог ряда мелких и более или менее крупных работ в области искусства и психологии. Три литературных исследования – о Крылове, о Гамлете и о композиции новеллы – легли в основу моих анализов, как и ряд журнальных статей и заметок» [26].

Стержнем для «Психологии искусства» служила идея о том, что в самом литературном произведении, в его языковом построении содержатся особым образом организованные противоречивые компоненты произведения, порождающие у субъекта «чистую» эстетическую реакцию.

«Психология искусства» – это учение не об эстетическом знаке, а об эстети-

ческой реакции – целостном системно организованном живом человеческом действии, в котором интегрировано социокультурное, личностное и нейро-физиологическое.

Таким образом, обучить творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя воспитательно содействовать его образованию и появлению. Именно через сознание мы принимаем в бессознательное.

Затронув вопрос о соотношении сознания и бессознательного в художественном творчестве, Л.С. Выготский не углубился в его анализ, отложив его разработку на будущее. Ратуя за построение объективной психологии искусства, он отвергал ее рефлексологический вариант, предложенный в те годы школой В.М.Бехтерева, пытавшейся понять творчество как особый рефлекс. Л.С. Выготский в поисках путей к построению объективной психологии искусства в качестве ее «клеточки» избрал эстетическую реакцию на созданный текст. И хотя порождение последнего и его восприятие читателем имеют по своим корням и механизмам родственные признаки, работа Выготского не пролила свет на процесс и закономерность творчества. Она явилась психологической эстетической реакцией на произведение искусства, но не психологией его создания художества. Объясняя эту реакцию, Л.С.Выготский успешно реализовал системный подход, но не пометил перспектив постижения ее социально-исторической природы, она выступила в качестве инвариантной «на все времена».

1. Фрейд З. *Психология бессознательного*. СПб.: Питер, 2004. Адлер А. *Практика и теория индивидуальной психологии*. М., 2005. Маслоу А.Г. *Дальние пределы человеческой психики*. СПб.: 2007. Пиаже Ж. *О природе реактивности* // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. 1996. № 3. С. 8-17.

2. Шаров А.С. *Рефлексия в развитии личности* //Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации (Материалы Второй Всероссийской Конференции). Новосиб. 2005, с.224 - 225.

3. Изюмова С.А. *К проблеме природы способностей: задатки мнемических способностей у школьников литературного и математического классов* // Психологический журнал. Т.16. № 6. 2010. С.55-71. Каракулова З.Ш. *Психологическое обеспечение развития самосознания субъектов образовательного процесса*. Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Психология», № 2, 2013.

4. Лейтес Н.С. *Умственные способности и возраст*. - М., 2001.

5. Роджерс К. *О групповой психотерапии*. М., 1993., Выготский Л.С. *Собрание сочинений: В 6-ти т.*, М. 2007. Рубинштейн С.Л. *Проблема способностей и вопросы психологической теории* // Исследование проблем психологии творчества. 1960. № 3.

6. Дружинин В.Н. *Интеллект и продуктивность деятельности: модель "интеллектуального диапазона"* // Психологический журнал. 1998. Т. 19. №2. С.61-71.

7. Боговяленская Д.Б. *Интеллектуальная активность как проблема творчества*. Издательство Ростовского университета, 1983. 176 с.

8. Холодная М.А. *Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или "другие" способности?* // Психологический журнал. 1996. Т.17. № 1. С.61- 70.

9. Якиманская И.С. *Личностно-ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности* // Директор школы. Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2003. № 6. С. 27-36.

10. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М., 1979. С. 22-29.
- Семенов С. Ю. Системный подход к изучению организации продуктивного мышления // Исследования проблем психологии творчества. М., 1983. С. 27-62.
11. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности // Вопросы психологии. №6, 1991. С. 14-21.
12. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in its testing// The nature of creativity Ed. R. S. Sternberg N.Y.: Cambridge Univ Press, 1988. P 43-75.
13. Козленко В.Н. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте и ее влияние на статус старшеклассника в учебной группе: Авторефер. дис. канд. психол. наук. М., 1983
14. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. М., 1983. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Предисловие. В кн.: Энгельмейер П.К. Теория творчества - СПб., 1990.
15. Блох М.А. Творчество в науке и технике. П. 1920. «Большая советская энциклопедия». Издание второе.
16. Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены // Общественные науки за рубежом. Науковедение, 1968. №4.
17. Овсяннико-Куликовский Д.Н., Энгельмейер П.К. Теория творчества - СПб., 1990.
18. Бехтерев В.М. Творчество с точки зрения рефлексологии. - В кн.: Грузенберг С.О. Гений и творчество. Л., 1924.
19. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.
20. Лук А.Н. Психология творчества. - М., 1978.
21. Библер В.С. Научная интуиция и ее логический подтекст. - «Проблемы научного и технического творчества. Материалы к симпозиуму (июнь 1967 г.)». М.,
22. Ньюэлл А., Шоу Дж.Г., СаймонГ.А. Процессы творческого мышления. - Психология мышления. Сборник переводов с немецкого и английского под ред. А. М. Матюшкина. М., 1965.
23. Брушилинский А.В. Воображение и познание. - «Вопросы философии», 1967,
24. Barron F. Putting creativity to work// R. Sternberg, T. Tardif. The nature of creativity. Cambridge. 1988. P. 76-98.
25. Taylor C.W. Cultivating multi creative talents in students// Journal for the Education of the Gifted. 1985/01 8.P 187-198.
26. Выготский Л.С. Психология искусства. - М., 2006.

ЭКОЛОГИЯЛЫҚ ТӘРБИЕ ЖӘНЕ БІЛІМ БЕРУ ЖӘНЕ ОНЫ ЖЕТІЛДІРУ ЖОЛДАРЫ

Иргебаева Назиля Мухатаевна –

*Абай атындағы ҚазҰПУ Магистратура және докторантура PhD
институтының п.ғ.к., доценті*

Аннотация

Мақалада оқушылардың экологиялық тұрғыдан мәдениетті болу тәрбие мәселесі қарастырылған. Қазақстан Республикасындағы оқушыларға экологиялық білім мен тәрбие берудің ғылыми-тәжірибелік ерекшеліктері дәріптелген.

Аннотация

В статье рассматривается проблемы воспитания экологической культуры школьников. А также раскрывается научно-практические особенности состояние экологического образования и воспитания в Республике Казахстан.

Annotation

In article education of ecological culture of school students is considered problems. And also the condition of ecological education and education in the Republic of Kazakhstan reveals scientific and practical features.

Кілтті сөздер: табиғат, қоғам, экологиялық тәрбие, экологиялық тірбие беру жолдары, экологиялық білім, экологиялық сана, экологиялық мәдениет.

Ключевые слова: природа, общество, экологическое воспитание, методы экологи-ческого воспитания, экологические знания, экологическое сознание, экологическая культура.

Key words: nature, society, ecological education, methods of ecological education, ecological knowledge, ecological consciousness, ecological culture.

Тіршілігі табиғатпен байланысты адамзат қоғамының басты максаты сол өзін қоршаған табиғат заңдылықтарын танып, біліп, соған үйлесімді өмір сүру жағдайын қалыптастыру. Табиғат құбылыстары өзара бір-бірімен тығыз байланысты. Адамзат өз қажетін қанағаттандыруда табиғи заттарды өңдеп, оны жаңа сатыда пайдалану максатында техника мен технологияларды да өзгертіп, жетілдіріп отырады. Адам өзінің қажеттіліктерін тікелей табиғат байлықтары арқылы қанағаттандырады.

Адамның табиғат байлығын игеруде өз қажетінің көлемін шектемеуі табиғат пен қоғамның арасындағы қайшылықтарды туғызады. Бұл адамның қоғам мен табиғаттың үйлесімді болуына мән бермеуден, балаларды жас кезінен табиғат-ты күтіп, баптауға үйретпеуден туындайтын салдар. Ол өркениеттің біржақты дамуына әкеліп соғады.

Еліміздің «Қазақстан-2030» стратегиялық бағдарламасында халықтың жаппай экологиялық сауатты болуы талап етіледі [1], «Қазақстан-2050» стратегиясында мемлекеттің болашақ қарқынды дамуы дені сау жастардың қолында екені көрсетілген [2]. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында «... білім беру жүйесі міндеттерінің бірі ретінде белсенді азаматтық ұстанымы бар жеке адамды тәрбиелеу, республиканың қоғамдық-саяси, экономикалық және мәдени өміріне қатысу қажеттігін, жеке адамның өз құқық-тары мен міндеттеріне саналы көзқарасын қалыптастыру» атап көрсетілген [3]. Осы тұрғыдан келгенде, үздіксіз білім беру жүйесінің базалық буыны болып табылатын жалпы орта білім беретін мектептердің оқушыларына саналы тәртіп пен сапалы білім беріп, туған жерінің табиғатын қорғайтын мәдениетті тұлға етіп қалыптастыруда атқаратын ролі зор екені даусыз.

Қазақстан Республикасының «Қоршаған ортаны қорғау» туралы Заңында әр адамның өмірі мен денсаулығына пайдалы ортаның қолайлы болуын қамтама-сыз ететін табиғатты қорғаудың экономикалық, әлеуметтік және практикалық міндеттері белгіленген.

Қазақстан Республикасы Үкіметінің 1997 жылғы 3 ақпандағы №137 қаулы-сына сәйкес, Қазақстан Республикасының қауіпсіздігі тұжырымдамасын жүзеге асыру жөніндегі шаралар жоспарын орындау мақсатымен бекітілген «Экология-лық білім бағдарламасында» арнайы экологиялық пәндер енгізумен қатар дәстүрлі пәндердің де мазмұнынтабиғаттың, жердің тұтастығы туралы және олардың барлық тіршілік иелерінің ортақ мекені екені жөніндегі идеялармен толықтыру қажеттілігі айқындалған [4].

Халықаралық және мемлекетаралық, мемлекеттік заңдар, кодекстер, қаулы-лар, құқық қорғау ұйымдарының ережелері мен нұсқаулары, нормативтік актілерде Рио-де-Жанейрода (Бразилия) өткен (1992) БҰҰ-ның қошаған орта және даму туралы конференциясының және Орхус (Дания) конвенциясының (1998) шешімдері, Қазақстан Республикасының (1995) Конституциясы т.б. құжаттарда қоршаған ортаны қорғау, табиғат байлықтарын сақтау, тиімді пайдалану, қалпына келтіріу, зиянды қалдықтарымен, тіршілік үшін қауіпті заттармен ластанбауын қамтамасыз ету мәселелері көрсетілген. Бұл құжаттардың ортақ мәселесі – болашақ ұрпақ үшін қоршаған ортаны қорғаудың құқық-тық, экономикалық және әлеуметтік негіздерін белгілеу және экологиялық жүйелерге зиянды әсерлерді болдырмаудың алдын алу, биологиялық алуан түрлілікті сақтау мен табиғатты ұтымды пайдалану болып табылады.

Өткен ғасырдың соңғы жылдарында адамзаттың ғылыми, қоғамдық қауіптің таяу арада қалпына келмейтін ресурстарды тұтынуының әсерінен мүмкін болатын апаттың алдын алу мақсатында барлық білім беру сатыларындағы оқу процесіне экологиялық білім беру және экологиялық тәрбие енгізілді. Экология саласында алғашқы халықаралық ғылыми бағдарлама, халықаралық биология-лық бағдарламалар жасалып, жүзеге асырылып, білім беру ұйымдарында экологиялық тәрбие беру жұмысы белсенді түрде жүргізіле бастады.

Қазақстан Республикасының экологиялық білім беру тұжырымдамасында: «Экологиялық білім беру жеке адамның ғылыми білімдер жүйесі мен практика-лық іскерліктерін, өзін-өзі ұстау, қызмет істеуге байланысты бағдар алатын игіліктерін, қоршаған әлеуметтік-табиғи ортаға жауапкершіліктерін қалыптас-тыратын үздіксіз білім беру, тәрбие беру, дамытудың үздіксіз процесі» [5].

Ғаламдық жүйенің тоқырамай, гүлденуі және оны анықтайтын көрсеткіш рухани-адамгершілікпен байланысты. Егер адамзат жинақтаған экологиялық құндылықтарды ескермей, оған үстірт қарасақ табиғат пен адамзат арасындағы қайшылық көбейе береді. Осыдан келіп қоршаған ортасын, өмір сүретін орнын, білім беру мекемелерін, өлке, отан табиғатын қорғайтын тәрбиелі, тәртіпті, мәдениетті тұлғаны дамытып, қалыптастыру міндеті туады.

Философиялық энциклопедиялық сөздікте «мәдениет» ұғымы «қайта өңдеу, тәрбиелеу, білім беру; материалдық және рухани еңбектің нәтижесінде мекеме-лер мен әлеуметтік нормалар жүйесінде, рухани құндылықтарда, адамның табиғатқа, бір-біріне және өзіне деген қатынастарының жиынтығында көріне беретін амал-жолы» ретінде сипатталған [6].

Мәдениет ұғымына берілген анықтамалардың қай-қайсысын алып қарастыр-сақ, адам баласының адам болып дүниеге келгенінен бастап өмір бойғы азығы

екені, оқу-тәрбие барысында небір құндылықтарды оқушылардың бойына сіңіру, жан-жақты тұлғаны қалыптастыру, осы мәдениеттілікке байланысты білімді, ғылымды меңгерту екенін көрсетеді

Жас ұрпақтың экологиялық мәдениетін қалыптастыра отырып, ұлттық сана-сезімі жоғары, отансүйгіш патриоттарды тәрбиелеу күрделі процесс. Осыған байланысты оқушыларға экологиялық тәрбие беру мәселесі қазіргі күннің өткір, өз шешімін табуды қажет ететін мәселесі болып отыр. Бұл мәселені шешуде көптеген ғалымдар еңбек етті.

Қазақ ойшылдарыныңшығармаларында табиғат пен адам өмірін ажырамай-тын біртұтас дүние ретіндеқарастырған. Олар табиғат құбылыстарының өзгеру заңдылықтарына сүйеніп, табиғаттың әр мезгіліне, оның әсемдігін сүйсіне суреттеп, жаңа дәстүрлердің қалыптасуына жол салды.

Экологиялық білім және тәрбие беру мәселесін шешуде отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектерінің ролі зор.

1970 жылдары зерттеушілер табиғат қорғау және экологиялық түсініктердің қалыптасуы төңірегіндегі мәселелерге көңіл аударып, оқушылардың биоэкологиялық білімін арттыруға, экологиялық білім беруді мәдениеттану ғылымы тұрғысынан қарастыруғабаса назар аударды.

Экологиялық мәдениет пен оның қалыптасу процесін зерттей отырып, ғалымдар жергілікті қауымдастықта экологиялық білім кеңістігін қалыптасты-рудағы негізгі ролді аймақтық университеттер атқаратынын атап көрсетті.

Табиғатты қорғау, қалпына келтіру мәселелерін бірлесе шешіп, оны сақтау-дың жолдарын іздеудің маңызды екенін жас ұрпақ пен халықтың санасына сіңіріп, экологиялық тәрбиені ұйымдастыру, оны іс жүзінде көрсету әр азаматтың міндеті деп сезінген «Гүлстан» республикалық ғылыми-танымдық, көпшілік журналы, «Гүлстан» гүл алқабы мен «Гүлзар» қоғамдық бірлестігі табиғат байлығын қорғау, бүлінгендерін қалпына келтіру, оларды тиімді пайдалану, ауаға, жерге, суға өсімдіктер мен жануарлар дүниесіне сүйіспенші-лікті балаларға жастайынан үйретіп, табиғат байлығын пайдалана отырып, саналы әрекет арқылы табиғатты қалпына келтіруге болатынын өз тәжірибе-сінде дәлелдеп отыр.

Гүл аландарындағы, өзі білім алатын мектеп аулаларындағы өсімдіктерді танып, білу қоршаған ортаға тікелей бақылау жасауға мүмкіндік береді. Гүл өсіру мәдениетін меңгеру арқылы оқушылар туған өлке табиғатын, оның байлықтарын, даму заңдылықтарын, жергілікті жердің халқы мен шаруашылық түрлерін, олардың өзара экожүйелік байланысын ұғынады. Мектеп ауласын көгалдандыру арқылы экологиялық тәрбие беруде дүниенің біртұтастығы мен алуан түрлілігін, дамудың үздіксіздігі мен өзара байланысын, әрекеттестік заңдылықтарын түсінеді. Дүниенің нақты заттар мен құбылыстардан тұратын-дығын тану арқылы оқушылар дүниетанымының көкжиегі кеңейеді.

Білім беру ұйымдарын көгалдандыру арқылы экологиялық тәрбие беру жұмысы нгізінен оқушыларды өсімдіктер әлемі, олардың алуан түрі, түсі, туысы, өсуі, күтімі туралы білімдерін молайтумен қатар оның адам баласының өміріндегі алатын орны, адамның денсаулығы үшін пайдасын өз іс-әрекетінде

көре отырып, сол өсімдіктердің өсу ортасы жалпы оны мәдени түрде пайдалану, күтіп баптау жұмыстары туралы екінші адамға үйрету «Гүлстан» гүл алқабын-да өсетін өсімдіктер туралы экскурсияға келушілерге айтып, түсіндіруі.

«Гүлстан» гүл алқабының білім беру ұйымдарын көгалдандыру арқылы оқушыларға экологиялық тәрбие беруді ұйымдастыру жұмысы:

1) білім беру ұйымдарын көгалдандыру арқылы оқушылардың өсімдіктер әлеміне, табиғатқа жағымды мотивтерін, бағытталуын, қызығушылықтарын қалыптастыру негізінде экологиялық тәрбие беру;

2) білім беру ұйымдарын көгалдандыру жұмысына оқушылардың өздерін қатыстыра отырып, өсімдіктерді күтіп, баптау дағдысын қалыптастыру негізінде экологиялық тәрбие беру;

3) білім беру ұйымдарын көгалдандыруда меңгерген білім, білік дағдыларын ғылыми жобалар жазу және басқаларға үйрету;

4) білім беру ұйымдарын көгалдандыру арқылы мектеп оқушыларының әлеуметтену мәселелерін қамти отырып, жеке тұлғалық қалыптасуына, мамандық таңдауына ықпал ету;

5) білім беру ұйымдарын көгалдандыру арқылы экологиялық тәрбие беру жұмысын ақпарат құралдары арқылы халыққа насихаттау (журнал, радио-телебейне, электрондық таспа материалдары);

6) халықтың көгалдандыру туралы түсініктеріне ықпал ете отырып, еліміздің ауыл, қала аулаларын гүлдендіруді қолға алуына ұйтқы болу жұмыстары[7].

Гүл алқабында жүргізілетін жұмыстар оқушылардың экологиялық саналылығына, мәдениетті азамат болуына, тұлғалық қалыптасуына, мамандық таңдауына ықпал етуге бағытталған.

Экологиялық мәселені нақты шешудің практикалық қадамы локальды-жергілікті деңгейде іске асырылады, ал оны жоспарлап, іске асыру үшін әлем-дік, мемлекеттік деңгейдегі өзекті проблеманы түсініп, білу қажет. Жеке тұлғаның экологиялық мәдениеті мына негізгі компоненттерден:

1)"табиғат-қоғам-адам" жүйесі өзара қатынас туралы білімінен,

2) табиғатқа, қоршаған ортаға, денсаулық пен экологиялық әрекеттерге деген эмоциональдық құндылық қарым-қатынасынан, 3) қоршаған ортаны зерттеу және бағалаумен байланысты интеллектуалдық және практикалық іскерліктен тұрады [8]. Әр қоғамның материалдық-экономикалық формасының алмасуымен одан туындайтын ұрпақ тәрбиесінің мәні, мазмұны, жүйесі өзгеріп отыратыны белгілі. Соған сәйкес қазіргі таңда жас ұрпаққа экологиялық тәрбие беру мәселесі үлкен ізденістерді талап етеді[9].

Сондай ізденістердің бірі мектептен тыс экологиялық тәрбиені жүзеге асырудағы «Гүлстан» гүл алқабының қызметкерлері ұйымдастырған жұмыстар.

Республикалық ғылыми-танымдық, көпшілікке арналған «Гүлстан» журналының ұжымы мен «Гүлзар» қоғамдық бірлестігі оқушылармен жүргізген жұмыстарының нәтижесінде экологиялық тәрбие беруді ұйымдастыруда теориялық және сарамандық маңызы бар әдістеме материалдар жинақтады.

Ұжымның басты ұстанымы сыныптан тыс жүргізілетін экологиялық тәрбие жұмысының белгілі бір мақсатқа сай жүйелі, нәтижелі болуы. Гүл алқабындағы

экологиялық тәрбие барысында сабақ пен сыныптан тыс жұмыстардың өзара байланысын көрсете отырып, оқушылардың білім алуға құштарлығын дамыту, сондай-ақ оларды енбек кодексіне сай қоғамдық пайдалы енбекке, көгалдан-дыру жұмысына қатыстырып, белгілі бір кәсіптік мамандықты игеруге әзірлеу жұмыстары жүргізіледі. Тәрбие жұмысын ұйымдастырушы оқу материалдарын түсінікті етіп, әсерлі баяндау, тәжірибелерді шеберлікпен көрнекі көрсетіп, сабаққа танымдық ойындарды енгізуі оқушылардың экология саласына қызығушылықтарын арттырып, қиялын қозғауға әсер етеді. Мұғалім сыныптан тыс жұмыстарды жеке оқушыға ғана әсер ететіндей емес, көпшілік оқушылар-ды қызықтыратындай етіп ұйымдастыруды көздейді.

Оқушылардың пәнге деген ықылысы артып, қызығушылығы анықтала бастаса, онда пәнді меңгеруге деген құштарлық тереңдей түседі. Сабақтың мазмұны мен оны түсіндірудің негізгі әдістері оқушылардың өз беттерінше танымдық іс-әрекеттерін дамытатындай, әрбір материалды жүйелі меңгертетін-дей етіп құрылуына мән беріледі. «Гүлстан» гүл алқабындағы оқушылармен жүргізетін экологиялық тәрбие жұмыстарының бәрі оқушылардың жас ерекшелігін және дербес ерекшелігін ескере отырып жүргізіледі.

Сыныптан тыс жұмыстар оқушылардың экологиядан теориялық білімін дамытып қана қоймайды, оларды жан-жақты тәрбиелеудің міндеттерін шешеді. Әрбір оқушы өзінің ерекшелігімен қатар, өз бетінше жеке дара жұмыс істейтін-нін де, ұжым алдындағы жауапкершілігін де, жақсы сезінуіне жағдай жасалады. Тұлғаның дамуына жағымды әсер ететін жағдай – фасилитация, топ мүшелері мен оқытушылар тарапынан қолдау көрсетуге баса мән беріледі. Сыныптан тыс жұмыстардың жоспарын жасаған кезде, әрбір үйірме мүшелерінің жеке міндеттері де көрсетіледі.

Топ мүшелерінің жеке атқарған жұмыстары оқушылар арасында ұжымдық сезімді тудырады. Ұжымдық жұмыстардың нәтижесі сан алуан түрде тұжырымдалады. Оқушылар топта бастаған жеке тапсырманы ұжымдық тапсырмаға ұластырып, «Гүлстан» гүл алқабына келетін көрушілерге экскурсия жүргізеді.

Ондай тапсырмаларға қарапайым гүл аттарын жаттап, танысудан, өсімдіктер әлемінің биотоптағы мәні, атқаратын қызметі туралы түрлі шығармашылық жұмыстарды (сызба, кескіндеме, слайд, пано, реферат, композиция) дайындау-дан бастап экология саласында түрлі конкурстарға қатысып, түрлі деңгейдегі гүл алқабына келушілерге: гүл әлемі, гүл өсіру мәдениеті, адам өміріндегі өсімдіктер әлемінің алатын орны, шөл, шөлейт, сулы және орманды жерлерде өсетін өсімдіктердің түрлері, оларды топтастыру заңдылықтары туралы білімдерін түсіндіру жұмыстары жатады. Осының бәрі «Гүлстан» гүл алқабындағы оқушылардың жүргізетін жұмыстарының сарамандық сипаты мен қажеттігін көрсетеді.

Оқушылардың сабақтан бос уақытын пайдалы істерге жұмсауда кездейсоқ-тыққа, жоспарсыздыққа, немқұрайдылыққа жол берілмеуі қажет.

Оқушылардың экологиялық экскурсия жүргізу жұмыстарының бағдарлама-сын жасағанда тәбие жұмысының басты ұстанымдары толық сақталып, кездей-соқтыққа, жоспарсыздыққа, немқұрайдылыққа жол берілмеуге басты назар аударылды. Мәселен,

1. «Гүлстан» гүл алқабында жүргізілетін экологиялық тәрбие беру жұмыстары басқа үйірмелердің жұмыстарын қайталамауы.

2. Экологиялық тәрбие беру жұмыстарының мазмұнын кеңейтіп, соған жақын мамандық иелерімен кездесулер өткізу арқылы кәсіптік бағдар беру.

3. Экологиялық тәрбие беру жұмысында сынақ тәжірибелік және теориялық материалдардың өзара байланыстарын анықтау. Танымдық, білімдік таным – жорықтар өткізіп отыру.

4. Экологиялық тәрбие беру жұмысында зерттеу жұмысына қажетті әдебиеттерді оқушылардың өз беттерінше тандап ала білуіне көмектесу және соған үйрету.

5. Әрбір сабақтың ұзақтығы теориялық материалдар талқылағанда бір сағаттан, ал сынақ тәжірибелі конструкторлық жұмыстарды орындауда 2 сағаттан аспауы.

6. «Гүлстан» гүл алқабында жүргізілетін экологиялық тәрбие беру жұмысы: теориялық білім негіздері, сарамандық сабақтар, алқапта өсетін өсімдіктердің топтамалары бойынша экскурсия жүргізу және осы жұмыстардың қорытынды есебінен тұрады.

Бұл оқушылардың танымдық іс-әрекетін дамытып, экологиялық білімге қызығушылығын арттырады, оқушылардың өз қабілетін бақылауына, мамандықты еркін таңдауына мүмкіндік беретін тәрбие жұмыстары.

Туған табиғатқа, гүл алаңдарына экскурсия жасау оқушылардың қоршаған табиғи ортадағы құбылыстар мен жасыл өсімдіктер, олардың өзара байланыс заңдылықтары туралы түсініктерін қалыптастыруға көмектесіп, өсімдіктер әлемінің сырын білуге қызығушылықтарын арттырып, экологиялық мәдениетті тұлғаның дамуына ықпал етеді.

Экологиялық мәдениетті тұлға – ғылымның қазіргі заманғы экологиялық білімі мен өз халқының өткен тарихы туралы біліммен қаруланған, экологиялық тұрғыда ойлауға және іс-әрекет жасауға қабілетті, қоршаған орта тазалығы үшін белсенді күресетін интеллигент және білімді тұлға. Тұлғаның экологиялық мәдениетінің негізгі компоненттері: озық білім мен жаңа технологияны меңгеру, табиғат, адам және қоғам ең басты құндылық деп тану, табиғат байлығын сақтап, оны молайтудағы практикалық іс-әрекет. «Гүлстан» гүл алқабының білім беру ұйымдарын көгалдандыру арқылы оқушыларға экологиялық тәрбие беру жұмысы бұрын соңды республикада болмаған жаңа бағыт.

1. «Қазақстан-2030» стратегиялық бағдарлама

2. «Қазақстан-2050» стратегиясы

3. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. - Астана, 1999, 7.07

4. Қазақстан Республикасының «Экологиялық білім бағдарламасы» - Алматы: РИК, 2000

5. Қазақстан Республикасының экологиялық білім беру тұжырымдамасы, - Алматы: Қазақ университеті, 2003

6. Философиялық энциклопедиялық сөздік, - Алматы, 1990

7. Құлжабаева Г.Ә. Мектеп ауласын көгалдандыру - Алматы, 2009

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Оралканова Индира Адылкановна –
докторант 3 курса ИМЦ КазНПУ им. Абая

Аннотация

Мақала жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің, жалпы мектеп жағдайында денсаулық мүмкіндіктері шектелген балалармен инклюзивтік білім беруді жүзеге асыруға дайындық мәселесіне арналған. Ол, қазіргі кезде инклюзивтік үрдіске қатысушылардың психологиялық сүйемелдеуі мен біліктіліктерін жетілдіру бағдарла-маларын қажет ететін, негізгі мәселелердің бірі болып табылады. «Инклюзия» ұғымы білім беруге ғана емес, сонымен қатар қоғамдағы адамның орнына да жаңа көзқарасты білдіреді.

Аннотация

Статья посвящена проблеме готовности педагогов общеобразовательных школ к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы, которая в данный момент является одним из главных вопросов, требующих разработки программ повышения квалификации и психологического сопровождения участников инклюзивного процесса. Понятие «инклюзия» отражает новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

Annotation

Article is devoted to a problem of readiness of teachers of comprehensive schools to realization of inclusive education of children with limited opportunities of health in the conditions of mass school which is at present one of the main issues demanding development of programs of professional development and psychological escort of participants of inclusive process. The concept "inklyuziya" reflects a new view not only on education, but also to the place of the person in society.

Түйін сөздер: инклюзивтік білім беру, денсаулықтың шектеулі мүмкіндіктері, жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің даярлығы, психологиялық дайындық, кәсіби дайындық, инклюзивтік үрдістің табыстылығы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченная возможность здоровья (ОВЗ), готовность учителя общеобразовательной школы, психологическая готовность, профессиональная готовность, успешность инклюзивного процесса.

Key words: inclusive education, limited possibility of health (LPH), readiness of the teacher of comprehensive school, psychological readiness, professional readiness, success of inclusive process.

Инклюзивное образование, которое интенсивно входит в практику современной школы, ставит перед ней много сложных вопросов и новых задач. Зарубежная практика инклюзии в образовании имеет богатый опыт и законодательное

закрепление, в то время как казахстанский опыт только начинает складываться и развиваться. Согласно идеальным канонам, инклюзивное (включающее) образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для любого ребенка, что обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями [1].

В мире сформировалась тенденция включения людей с особыми потребностями в активную общественную жизнь. В казахстанском динамичном, многонациональном и многоконфессиональном мире общество и государство, признав свою обязанность обеспечить всем равные возможности в разных областях жизни, предложило новые образовательные концепции, в том числе, концепцию инклюзивного образования, предполагающего создание условий для обеспечения совместного и по-настоящему равного образования всех детей. Данная Концепция [2] разработана в соответствии со статьей 30 Конституции Республики Казахстан, нормами Законов Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «Об образовании», Государственной программой развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы, которыми определяется необходимость обеспечения равных прав и возможностей получения среднего общего образования всеми гражданами республики независимо от национальности, языка, пола, социального положения и состояния здоровья.

В настоящее время проблемы инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями исследуются многими учёными (М.А. Алексеева, С.В. Алёхина, Л.В. Годовникова, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.М. Семаго, П.Я. Семаго и др.), которые отмечают её огромный педагогический потенциал. Новаторское понимание целей, приоритетных направлений внедрения инклюзивного образования определяет необходимость переосмысления условий образования детей с особыми образовательными потребностями (ООП), а в этой связи требуется изменение системы профессиональной подготовки педагогов [3].

Инклюзия охватывает глубокие социальные аспекты жизни школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка, которую возможно обеспечить только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Здесь должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного.

Для детей с ОВЗ принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей. Реализация этого принципа означает: 1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства; 2) задача инклюзивной школы – построить систему, удовлетворяющую потребности каждого; 3) в инклюзив-

ных школах все дети, а не только дети с инвалидностью обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность [3].

Норвежские исследователи С.Wendelborg и J.Tossebro [4] изучали взаимосвязь между установками на обучение и социальной активностью у детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах. В основу анализа положены данные, полученные в результате опроса родителей детей с ОВЗ в возрасте 11-13 лет. Предложенные родителям вопросы касались социальной активности их ребенка в коллективе сверстников на и вне уроков в школе, наличия у детей друзей среди одноклассников и способов, которыми сверстники чаще всего реагируют на их ребенка в различных ситуациях. В результате было выявлено, что тип инвалидности и степень нарушения в развитии не оказывают прямого влияния на степень вовлеченности в социальную активность со сверстниками. На основе этих данных, авторы делают вывод о том, что школам следует с особым вниманием относиться к социальной вовлеченности детей с инвалидностью в общую деятельность в процессе обучения в массовой школе, особенно если последние имеют такие же социальные права, как и их сверстники.

Исходя из этого, готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна рассматриваться через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность [5].

Структура профессиональной готовности в данном исследовании выглядит следующим образом:

- информационная готовность
- владение педагогическими технологиями
- знание основ психологии и коррекционной педагогики
- знание индивидуальных отличий детей
- готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения
- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии
- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Структура психологической готовности:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение);
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция);
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Готовность в прямом смысле означает два значения. Первое — это согласие сделать что-нибудь, как добровольное и осознанное решение, направленное на деятельность; второе — как описание состояния, при котором все готово для чего-нибудь и которое обеспечит выполнение решения.

Ведущей составляющей готовности является *психологическая готовность*, которая понимается как комплексное образование, как сплав функциональных

и личностных компонентов, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности. Под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), осознанных оценок ситуации и поведения, обусловленных предшествующим опытом.

- в виде мотивационной готовности (возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);

- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливается именно особенностями психологической готовности специалиста. Психологическая готовность – это совокупность как внутренних, так и внешних условий, в первую очередь, это личностные качества специалиста-педагога: интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные, обеспечивающие готовность к профессиональной деятельности. Это некая внутренняя уверенность и решимость, состояние мобилизации, формирующаяся в процессе профессионального обучения и обеспечивающая успешность деятельности. Одновременно психологическая готовность – это есть условие эффективности профессиональной деятельности.

Профессиональная готовность педагога к инклюзивной практике в образовательной среде – это уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации и представлена тремя группами специальных компетенций: организационно-управленческих, образовательных и методических. Каждый блок включает перечень профессионально важных качеств, которые оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной педагогической деятельности. Профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и так же выступает регулятором успешности профессиональной деятельности.

Готовность – это системный процесс, который нужно рассматривать с разных сторон и на различных уровнях. Формирование готовности педагога к инклюзивной педагогической практике включает в себя такие *личностные характеристики*, как:

- осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения;
- способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития;
- организации педагогической деятельности в условиях сотрудничества;
- умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности.

Первичной и важнейшей ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных

изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Основным психологическим «барьером» являются страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом сферы образования, но и методическими службами, а главное – перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь – учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное, чему должны научиться педагоги массовой школы, – это работать с детьми с разными возможностями в обучении и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому.

Для оценки качества инклюзивного процесса в системе образования необходима разработка комплекса программ мониторинговых исследований, связанных с динамической оценкой психологических параметров процесса инклюзии в общеобразовательном учреждении и в системе в целом. По нашему мнению, одним из таких показателей является готовность учителя к профессиональной деятельности в инклюзивных образовательных условиях. Это позволит получить информацию о разработках содержания программ повышения квалификации, грамотного управления и методического обеспечения системы инклюзии, а также психологической поддержки инклюзивного процесса.

Состояние сформированной готовности помогает педагогу успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, навыки, умения, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при возникновении барьеров и препятствий.

Таким образом, исходя из положения, что современная школа – это развивающаяся школа, в которой педагогический процесс все время совершенствуется разумно изменяясь, необходимо осознать, что процесс перемен в школе – это процесс перемен в учителе, в его профессиональных взглядах, методах, подходах к решению организационных и учебных проблем и т.д. Перемены начинаются с личности, а уже потом приобретают общий характер.

1. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. 2011. № 1.
2. Концепция развития инклюзивного образования в Республике Казахстан. 2009.
3. Самарцева Е.Г. Формирование готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей / Е.Г. Самарцева // Сибирский педагогический журнал - Новосибирск: НГПУ, 2011 - №13. - С. 50-54.
4. Wendelborg C., Tøssebro J. Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15, № 5.
5. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. - 2010. - № 1.

ТҰЛҒАНЫҢ ДҮНИЕТАНЫМДЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Бөлшекбаева Әсем Исақызы – Абай атындағы ҚазҰПУ
педагогика және психология мамандығының 3-курс PhD докторанты
Аңдатпа

Мақалада тұлғаның дүниетанымдық мәдениетін қалыптастырудың психологиялық мәселелері қарастырылған. Тұлғаның дүниетанымдық мәдениеті анықталған. Тұлғаның дамуы мен дүниетанымын қалыптастыру көптеген әсерлерге ұшырайтын өте күрделі және қайшылықты үдеріс.

Аннотация

В статье рассматриваются психологические проблемы формирования мировоззренческой культуры личности. Раскрывается формирование мировоззрения личности. Развитие личности и формирование мировоззрения – очень сложный и противоречивый процесс, подвергающийся множеству разнообразных влияний.

Abstract

The article deals with the psychological problems of formation of the ideological culture of the individual. Revealed the formation of outlook of the person. Personality development and the formation of worldview - a very complex and contradictory process of undergoing a diverse array of influences.

Кілттік сөздер: тұлға, мәдениет, дүниетаным, тұлғаның дүниетанымдық мәдениеті.

Ключевые слова: личность, культура, мировоззрение, мировоззренческая культура личности.

Keywords: personality, culture, ideology, ideological culture of the individual.

Тұлғаның дүниетанымын психологиялық тұрғыдан сыртқы дүниенің оның санасында бейнеленуінің жалпы жүйесі ретінде емес, меңгерген ғылыми түсініктер, өлшем, баға жүйесі ретінде, сонымен бірге психикалық іс-әрекет – өзінің тәрбиесінде және дүниеге деген өзінің қатынасын реттеу үшін дүние-танымдық мақсатта, бұл бейнелерді пайдалануға бағытталған – іс-әрекет пен қабылдаудың таным операциясы жүйесі ретінде қарастыру қажет.

Г.Е. Залесскийдің пікірінше «Бұл психикалық іс-әрекет ерекше. Бұл әлеуметтік бағдарлау процесінде «Мен – бейнені» іске асырушы қызмет атқарады. Басқа әр түрлі заттармен салыстырғанда инвариант бола отырып «дүние-танымдық» іс-әрекет, мақсаты, мотивациясына және операциялық механизмінің құрамы бойынша өзіне тән ерекшелігі болады. Оны іске асыру әлеуметтік бағдарлаудағы жеке әдісті қалыптастыру болып табылады, яғни қоғамдық тәжірибенің ғылыми білімдер жүйесіне белгіленген және жеке тұлғаның әлеуметтік талаптар мен күтілулеріне, тәрбиесіне мақсатты түрде бағытталуына сәйкестігін қамтамасыз етеді [1].

«Дүниетанымдық іс-әрекеттің» қызығушылығы жеке тұлғаның саналы түрде өмірге, дүниеге деген өзінің қатынасын құру қажеттілік талаптары және оның эмпирикалық немесе эмоциональдық негіздегі ғана емес тәртібі, бірақ ғылыми дүниетаным мазмұнына сүйенуі болып табылады. Әлеуметтік бағдарлаудың әдісі танымдық әрекеттердің жалпылау жиынтығы деп түсіну қажет, нақты қоғамдық оқиғаларға, құбылыстарға қалай қарау керек екені жайлы мәселердің шешімін қалай орындау жолдары.

Дүниетанымның негізгі қызметтері: ақпаратты-бейнелі, бағдарлы-реттеуші және бағалау болып табылады (И.Ф. Харламов). Дүниетанымның ақпаратты-бейнелі қызметтері қоршаған ортадағы оқиғалар мен құбылыстарды қабылдау тәсіліне және оның адам санасында бейнеленуіне байланысты. Дүниетаным призма рөлін атқарады, яғни барлық сыртқы әсерлер сыну арқылы өтеді [2].

Дүниетанымның бағдарлы-реттеуші қызметі адамның тәртібі мен іс-әрекеті арқылы оның санасымен, көзқарасын және сенімін анықтауға байланысты болып келеді. Егер адамда сол және одан басқа да дүниетаным қалыптасса, онда ол адамда тұрақты көзқарас пен сенім жинақталады, яғни ол олардың іс-әрекеттері мен қылықтарын анықтайды.

Дүниетанымның бағалау қызметі адамды қоршаған орта құбылыстарын, оның өз көзқарастары мен сенімдерін бағалаудан шығады немесе басқаша айтқанда өз дүниетанымы болады.

Бүгінгі тәуелсіз Қазақстан жағдайында білім беру жүйесінің қайта құрылуы, оның адамгершілікке бағдарланып, мәдениеттен көрініс алуы адамның шығармашылық әлеуетінің ашылуына, рухани құндылық бағдарының қалыптасуына әсер етеді.

Мәдениет – адамның шығармашылық іс-әрекетінің нәтижелерін жинақтайды, рухани-практикалық күштерін жетілдіреді және оны шығармашылық тұлға тұрғысынан қалыптастырады [3].

Жеке тұлғаның мәдениеті ұғымының мәнін анықтау барысында Н.Д. Хмельдің «адамның мәнді күштерінің дамуының жоғары деңгейі мен оларды материалдық және рухани құндылықтарды жасау мен тұтыну бойынша жүзеге асыру тәсілдері» делінген анықтамасын негізге ала отырып [4], бұл *«адамның қолынан келетін және игеруге тиісті адамзаттың ғасырлар бойы жасаған ең жақсыларына тәрбие арқылы қол жеткізуінің, оларды бойға сіңірудегі адами жетілудің дәрежесі»* деп түсінеміз.

Бүгінгі қоғам жағдайында терең білімді, ой-өрісі, рухани-адамгершілігі,

танымдық қабілеті жетілген, ұдайы шығармашылық ізденісте жүретін жастарды тәрбиелеу – білім беру жүйесінің негізгі мәселесі. Бұл ғасырлар бойы адамзат жинаған тәжірибені жастарға жеткізетін педагогтардың алдына қойылатын талап деңгейлерін айқындап алуды қажет етеді. Соңғы жылдардағы білім саласындағы өзгерістер педагогика ғылымында қордаланған тәжірибені зерттеп-зерделеп, практикада тиімді пайдалануды талап етіп отыр.

В.В. Краевский білім мазмұны бойынша мәдениеттану моделін ұсынды. Бұл модельде білімді әлеуметтік-мәдени прогреспен сабақтастыру идеясы көтерілді. Ол компонентті бөліп көрсетті: өмір шындығының әр түрлі салалары туралы білім жинау тәжірибесі, әрекеттің белгілі тәсілдерін орындау тәжірибесі, шығармашылық қызмет тәжірибесі және адам әрекетінің нысандары мен құрал-дарына эмоционалдылық құндылық қатынас тәжірибесі. Осы жүйе арқылы алған білім тұлғаның өмірлік дағдысын қалыптастырудың тетігіне айналады [5].

Дүниетанымдық мәдениет – тұлғаның жеке кәсіби сапасы ретінде өзекті де табысты және қазіргі заманғы ерекше үздік белгілерінің бірі болып табылады.

Дүниетанымдық мәдениет – тұлғаның тұлғалық құрылымының элементі ғана емес, оның кәсіби педагогикалық құрылымын байытудың және қалыптастырудың ең қажет факторы.

Жалпы дүниетаным адамзат пен қоғамның рухани өміріндегі күрделі құбылыс. Оның қолдауымен адамзат қызметі ұйымдастырылған және реттелген сипатқа ие. Ол көзқарастар, ойлар, идеялар, құндылықтар мен ұстанымдар жиынтығы болып табылады. Сонымен бірге, адамзаттың өмірлік позициялары айқындалып, қызметі мақсатты түрде ұйымдастырылады [6].

Бүгінгі күні жеке тұлғаны демократиялық қоғам талабына сай дамытуға, оны әлеуметтік тұрғыдан қабілетін арттыруға тәрбиелеу керек, яғни оның дүниетанымдық мәдениетін қалыптастыру қажет.

Дүниетанымдық мәдениет дегеніміз – адамның өмірлік тәжірибесінде белгілі бір ойдан, мақсаттардан, рухани жан дүниесіне байланысты туындайтын, белгілі бір жағдайларға байланысты дүниетаным, яғни дүние туралы түсінік. Ол адамның ішкі жан дүниесінің өзгеріп отыруын анықтайтын адамның ішкі жан дүниесінің тірегі. Дүниетанымдық ілім білімге терең сусындаумен, диалектілік ойлау қабілетінің дамуына, адамның әлеуметтік белсенділігіне байланысты қалыптасады [7].

Республикамызда білімді дамытудағы негізгі стратегиялық бағыт жоғары білімді, әлемге деген этикалық көзқарасы қалыптасқан, бәсекелестікке қабілет-ті, шығармашылық ойлау қабілеті дамыған, өркениетті мәдениеті қалыптасқан солармен қоса өзінің қайталанбастығын, жеке даралығын сақтап қалған тұлғаларды қалыптастыру болып табылады. Бұл адам дамуындағы мәдени механизмдердің әлеуметтік-психологиялық контекстіндегі білім берудегі адамгершілік парадигмаларын қалыптастыру қажеттілігін анықтайды. Мұндай жағдай қоғамның адамға қайталанбас құбылыс ретінде қарауын қамтамасыз етеді және дәстүрлі білім беру жүйесіне қарағанда әлеуметтік мәдени ортамен және өзімен, табиғатпен қарым-қатынасының үйлесімділігіне барынша үлкен мүмкіндік береді. Білім берудің негізгі қалыптасқан принциптері: білім беру

қызметі субъектісі түрінде көрінген өзін-өзі дамытуға сүйену, тұлғаның өзінің белсенділігі; жеке тұлғалық тұрғыдан қарау. Бұл контекстегі маңызды аспект дарынды жастардың жеке тұлғасын дамыту және психологиялық қолдау мәселесі болып табылады.

Қазіргі уақытқа дейін демократия мен адам құқықтары, экономикалық және саяси бостандықтың барлық қырлары ашылып, сараланды. Дегенмен, дүние-жүзі бойынша білімнің баға жетпес құндылық екенін мойындағанымыз абзал. Дәл осы уақытта әр адам үшін ар мен дүниетаным бостандығы шындыққа айналды. Бірақ адам баласын көбінесе адамзат тағдыры, оның өмір сүруі, әлеуметтік әділетсіздіктер толғандыратыны белгілі. Қарама-қайшылыққа толы әлемде әр адамның өзінің бағытын табуына, өзіндік әрекеттер жасауына мүмкіндік беру үшін ең алдымен оның дүниетанымын қалыптастыру қажет [8].

Қазіргі жағдайда еліміз терең және көп қырлы жағдайды басынан өткізуде. Олар: экономикалық тәртіп пен қоғамдық-саяси бағыт өзгерді. Аға ұрпақты рухани құндылықтар жағдайы көбірек алаңдатады. Жедел түрде жалған бұқаралық ақпарат мәдениеті мен субмәдениет жүйесі таралуда: тұтынушылық, ойын-сауық, жеке күшке табыну, агрессия (басқыншылық), вандализм, жауап-кершіліксіз бостандық, немқұрайдылыққа салыну. Осының барлығы білім мен тәрбиеге жаңаша тұрғыдан қарауды талап етеді [9].

Педагогика ғылымының алдында жастардың бойында тез өзгеруші қоғамда өз орнын таба алатын тұлғалық қасиеттерді дамыту мен қалыптастыру міндеті тұр. Олар: ойлау икемділігі, сыншылдық, қиын жағдайда өз бетімен таңдай жасай алуы, төзімділігі (толеранттылық), азаматтығы, қызмет ету, іскерлік, креативтілігі, қарым-қатынас мәдениеті, ғаламдық болжау, «мәдени диалог» жүргізе алуы және т.б.

Дүниетаным қоғамдық сананың жалпы және жоғарғы түрі болып табылады. Ол өз түрлеріне тән бірнеше элементтерден қалыптасады (философия, ғылым, эстетика, мораль, т.б.) Осылардың ішінде философиялық, ғылыми, саяси, адамгершілік және эстетикалық көзқарастар үлкен рөл атқарады. Философия-лық көзқарастар мен сенімдер бүкіл дүниетаным жүйесінің негізін құрайды [10]. Философияның өзі таным қызметтерінің ұтымды-ұғымды мәнерін және дүниетаным бағдарын негіздейді: ол ғылыми деректер мен тәжірибе жиынтығын теориялық тұрғыда ұғындырады және шындық бейнесін объективті және тарихи тұрғыда айқындауға ұмтылады. Ғылыми білім дүниетаным жүйесіне ене отырып, адамды қоршаған әлеуметтік және табиғи орта шындығына бағыттау мақсатында, сондай-ақ шындыққа қатысты тиімділікке, адасулар мен ескілік көзқарастардан арылуға қызмет етеді [11]. Адамгершілік қағидалар мен өлшемдер адамдардың мінез-құлқы мен өзара қарым-қатынасын реттеуге және эстетикалық көзқарастармен бірге қоршаған ортаға қарым-қатынасын анықтауға, іс-әрекет түрлеріне, мақсаттары мен нәтижелеріне қызмет етеді. Білімнің, тәжірибенің және көңіл-күй бағамын жалпылай отырып, адамның қоғамдық тұрмыс-тіршілік ерекшеліктерін бейнелейді, тұлғаның дүниетаным-дылығы мен тарихи айқын жүйенің бүкіл өмірлік және іс-әрекетінің бағытын анықтайды.

1. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: МГУ, 1994. 144 с.
2. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
3. Орысша-қазақша түсіндірме сөздік: Педагогика / Павлодар: "ЭКО" ФӨФ. 2006. – 482 б.
4. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Алматы: Ғылым, 1998. – 319 с.
5. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. – Волгоград: Перемена, 2001.
6. Азархин А.В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности. Киев, Наукова Думка, 1990. 191 стр.
7. Таубаева Ш., Дорожкина Л. Мировоззренческая культура личности: сущность и структура. \\\ Менеджмент в образовании. №1(32) 2004, 45-53 стр.
8. Mark Koltko-Rivera "The Psychology of Worldviews" Published in Review of General Psychology, Vol 8(1), March 2004, pp. 3-58. doi: 10.1037/1089-2680.8.1.3
9. LeBaron, Michelle. "Cultural and Worldview Frames." Beyond Intractability. Eds. Guy Burgess and Heidi Burgess. Conflict Information Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted: August 2003 <<http://www.beyondintractability.org/bi-essay/cultural-frames>>.
10. Funk, K, R. Mauro, & H. Birdseye, "[Identifying and Addressing Human Factors Issues of ADS-B and Cockpit Displays of Traffic Information](#)" (conference presentation), Human Factors and NextGen: The Future of Aviation, University of Texas, Arlington, Texas, May 28-29, 2008.
11. Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach. Albany: Suny Press.

ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГ АРҚЫЛЫ ОҚЫТУШЫ МЕН ОҚУШЫ АРАСЫНДА ТИІМДІ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ОРНАТУ

Ибашова Мейрамгүл Смағұлқызы –

Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ ғылыми жұмыстарының инспекторы

Аннотация

Мақалада әлеуметтік психологиялық тренингке анықтама беріліп талдау жасалынады. Сонымен қатар, топтық дискуссия жүргізудің тиімді жақтары қарастырылады.

Аннотация

В статье социально-психологические тренинги показаны как предпосылки общения между учителем (преподавателем) и учеником. Дается анализ и определение социально-психологического тренинга.

Annotation

This article about the socio-psychological training as prerequisites of communication between the teacher and the student. The analysis and identification of socio-psychological training is given.

Түйін сөздер

Әлеуметтік психологиялық тренинг, топтық дискуссия, рөлдік ойындар, тұлғаралық конфликт, психологиялық көзқарас.

Ключевые слова

Социально-психологический тренинг, групповая дискуссия, ролевые игры, межличностный конфликт, психологический взгляд.

Keywords

Socio-psychological training, group discussion, role play, interpersonal conflict, the psychological point of view.

Оқытушының педагогикалық іс-әрекеті көп жағдайда сыныппен және жеке оқушылармен қарым-қатынас жасау түрінде өтеді. Бұл жерде әлеуметтік-психологиялық факторлар үлкен орын алады. Бұл факторларды білу және оларды нақты іс-әрекетте тұлғаның қолдана алу қабілеттілігін мұғалімнің әлеуметтік-психологиялық біліктілігі деп айтсақ болады. Мұндай біліктілікке мотивтер, «мінез-құлық стратегиясы» қарым-қатынас кезіндегі өзінің және серіктесінің фрустрацияларын түсіне алу кіреді. Оған топтық-әлеуметтік психологиялық процестерді түсіну қабілеті, өзара түсінісуде туындауы мүмкін болатын кедергілерді ұғыну, қарым-қатынасын технологиялық әдістерін игеру және т.б. жатады. Оқытушының мектептегі қызметі үлкен және айқын талап-тарды, сонымен бірге оның әлеуметтік-психологиялық хабардарлығын көрсетеді. Мысалы, оқытушы мен оқушылар арасындағы қалыптасатын қарым-қатынас аркасында мінез – оқыту, тәрбиелеу процестерінің барлық аймағына едәуір әсер етеді. Әлеуметтік-психологиялық зерттеулердің нәтижесі бойынша, көп жағдайда оқытушының оқушылармен қарым-қатынас стилі, оқушылар арасындағы қарым-қатынас мінезін анықтайды осыған байланысты оқушының мамандық (мүмкіндіктерінің) қасиеттерінің күрделі ансамблінің қаншалықты деңгейде дамығандығы оның перцептивті және коммуникативті мүмкіндіктерінің қандай деңгейде болуы маңызды. Көбінде олар оқушының сәйкес қабылдауына оның психологиялық ерекшеліктерін, іс-әрекеттерінің мотивтерін түсінуіне, онымен сәйкес қарым-қатынастарды орнатуына жауапкершілікті. Мектеп сыныптарындағы қарым - қатынасты нақты талдай алу қабілеттілігі ретінде түсіндірілетін әлеуметтік-психологиялық бақылаушылықтың дамуы мұғалімді дайындауда ең маңызды тапсырмалардың бірі. Оқушылар қалыптас-тырған оқытушы кейпінен оқушыдан шыққан ақпаратты қабылдау тәуелді, өйткені оқытушы мен оқушылар арасындағы өзара түсіністік тек қана оқыту ақпаратын ғана қабылдауға емес, сонымен қатар оқытушы көрсететін нормалар мен құндылықтарды қабылдауына әсер ететін пікірлермен санаспауға да болмайды.

Бұл мәселелер кейбір эмпирикалық зерттеушілердің мәліметтері көрсеткен-дей, оқытушылар оқушының адекватты қабылдауын жалпы алғанда педого-гикалық жұмыстың алғы шарты болып табылатын оқушының ішкі әлемінің ерекшеліктерін түсіне бермейді (А.А. Бодалев, Я.Л. Каменский, Н.А. Березовин, Т.Н. Мальковская және т.б.). Оқушылардың танымдық қызығушылықтарын

арнайы зерттеген Г.И. Чукина бойынша, оқытудың мазмұны мен оқыту іс-әрекетінің процестерімен байланысты, стимулдардың барлық жинағы, оқушы-лар қарым-қатынасымен байланысты әлеуметтік стимулдар (яғни әлеуметтік-психологиялық факторлар) оқушы тұлғасы үшін барлығынан маңызды [1].

Жоғарыдағы айтылғандар оқытушының әлеуметтік психологиялық біліктілігі оның педогогикалық шеберлігінің де маңызды бөлігін құрайтынын көрсетеді. Бұл біліктіліктің жоғарылауын педагог оқытушы шеберлігінің жоғарғы сатыға көтерілуінің формаларының бірі ретінде қарауға болады. Тұлғаның әлеуметтік – психологиялық компетенттілігінің жоғарылауының көлемдегі құралдарды назарға аударуды қажет ететін күрделі тапсырма. Осындай құралдардың бірі әлеуметтік-психологиялық тренингтердің әртүрлі әдістері болып табылады.

Әлеуметтік-психологиялық тренинг – деп негізінде қарым-қатынас аймағындағы білімдердің өзіндік түрлерін оқыту және жекелей қабілеттіліктер, сонымен бірге оларды түзетуге сәйкес келетін түрлер кіреді. Нақтылай айтқанда, мазмұны бойынша тренинг әдістерімен шешілетін тапсырмалар аймағы кең және әртүрлі соған сәйкес тренингтерді жатқызуға болады. Бұл формаларды екі топқа бөледі: А) Арнайы қабілеттіліктерді дамытуға бағытталған мысалы, дискуссия жүргізе алу, тұлғааралық конфликттерді шеше алу. Б) Қарым-қатынас жағдайын талдау тәжірибесін тереңдетуге бағытталған. Бұл жерде ең алдымен өзін, қарым-қатынасқа түскен серіктесін және жалпылай топтық жағдайда талдай алу тәжірибесі айтылыпты [2].

Әлеуметтік-психологиялық тренинг әдістері әлеуметтік-психологиялық мәселелер бойынша дәстүрлі әңгімелесу, семинарлар, лекциялар қолданумен қатар, оқытудың белсенді әдістерін де жүзеге асырады. Бұл тренингтер әдістерінің көптеген классификациясы бар болғандықтан олардың барлығы екі үлкен аймақты көрсетеді – топтық дискуссиялар және топтық ойындар. Топтық дискуссия әдісі көбінесе нақты жағдайларды талдау және топтық өзін-өзі талдау түрінде қолданылады, мысалы, Т-топтары. Әлеуметтік-психологиялық тренингтік ойын әдістерінің ішінде рөлдік ойындар әдісі кең таралған. Әлеуметтік-психологиялық тренингтің барлық әдістері біріншіден, топтық өзара қарым-қатынасын үйрету эффектісін (әсерін) кең қолдануға бағытталған. Екіншіден, бұл әдістер үйренушінің белсенділік принципіні оқытуға үйрету элементін қосу арқылы жүзеге асады. Егер дәстүрлі әдістер көбінесе дайын білімге бағытталса, ал бұл жерде қатысушы – зерттеушілер өздері осыған келу керек. Үшіншіден, аталған әдістерде, үлгілерде оқытудың өзіндік варианттары бар. Аталған әдістердің әрбіреуі жеке-жеке қолданылуы мүмкін және әдістердің қосындысы-нан тұратын кешенді бағдарламалардың құраушы бөлігі болуы мүмкін.

Нақты жағдайларды талдау – әлеуметтік психологиялық тренингтің өте көп қолданылатын түрі. Нақты жағдайлардың негізі әдетте қандай да бір адаммен, қандай да бір жерде, қандай да бір уақытта өткен оқиғаларды құрайды. Топтық дискуссияларды ұйымдастырулардың күрделі үрдісінде топ зейінінің фокусы (орталығы) шешетін мәселе, ал басты әрекет ететін адам – дискуссияға қатысушылар болып табылады [3]. Әдістің тиімділігінің қамтамасыз етуші жүргізуші болып табылады. Дәл жүргізушінің қабілеттілігінен, кәсіби шеберлігінен,

тұлғалық ерекшеліктерінен адекватты түрде қойылған мәселе төңірегінде дискуссия жүргізе алу тәуелді.

Топтық дискуссия түрінің мақсаты мынадан тұрады: әлеуметтік-психологиялық тренингке қатысушыларды белгілі бір психологиялық қарым-қатынас жағдайына кіргізіп қойып ұсынылған нақты жағдайда мүмкін болатын және шамалас жауаптарды көруіне және мінез-құлықтың нағыз мақсатқа бағытталған түрін тандауға итермелеу.

Бұл әдіс практикалық тәжірибені кеңейтуге көмектеседі. Типтік мысалдардан құралған бұл әдіс математиканы оқу тапсырмалар мен мысалдарды шешу арқылы қол жеткізетіндігі тәрізді жалпы ережелерді практикалық түрде қолдану дағдыларына үйретеді. Сонымен қатар, әлеуметтік-психологиялық тренинг қатысушыларына нақты жағдайлар анализінен кейбір жалпы принципін алуға көмектеседі. Нақты жағдайларды талдау психологиялық сипаттағы педогогика-лық көптеген мәселелердің шешімін табуға көмектесуі мүмкін. Сол себепті осындай ұқсас жағдайларда психологиялық түрде дұрыс әрекеттерге дайындық қалыптастырады. Әлеуметтік-психологиялық тренинг әдісінің тағы да мынадай артықшылықтары бар: әрбір қатысушыға өзінің көзқарасын анықтап беруге көмектесу, басқа адаммен өзара қарым-қатынас жасау арқылы ақпаратпен байытылу (қанықтырылу), мәселелерге топтық шешімді ортақтастыру дағдысы-на үйретеді. Осының барлығы әлеуметтік-психологиялық тренингке қатысушы-ларының шығармашылық белсенділік мүмкіндіктерін белсендендіріп, олардың инициативаларын танытуға жақсы жағдай туғызады. Бұл шешімді іздеуде қателіктер жіберу қорқыныш тудырмайды, өйткені практикалық түрде теріс салдарға алып келмейді. Осындай өзіндік әрекеттердің еркіндігі, нақты мәселе-лерді шешуде өзінің күштерін сынап көру мүмкіндігі қатысушылар мотивация-сын едәуір көтереді. Нәтижесінде, зерттеулер көрсеткендей бұл әдіс лекция типтес әдістерге қарағанда сабаққа едәуір дәрежеде тұрақты қызығушылықтың аса белсенділігін тудырады.

Т-топтары сияқты топтық дискуссиялардың барлық түрінде дерлік дискуссия пәні қандай да бір адаммен, қандайда бір жерде, қандай да бір уақытта өткен оқиғалар болып табылмайды, ал “осы жерде және қазір” қалыптасқан Т-тобына қатысушыларының тұлға аралық қарым-қатынасы болып табылады және міндеті сол жерде болып жатқан үрдістерді талдау арқылы оның динамикасын топтың өзінің зерттеуі. Бұндай топта жүргізушінің рөлі сенімділік атмосфера-сын орнату мен топтық дискуссияға қатысушылар өзінің және басқалардың мінез-құлықына мұқият қарағысы келетін интенсивті зерттеу орнатуға көмек көрсету. Т-топтағы кері байланыс жүйесі әрбір қатысушыға өзінің не айтып, не істегенін басқалар қалай интерпретация жасайтынын көре алуға мүмкіндік береді, одан адамның өзінің топтағы әрекеттерінің мүмкін болатын соңын (нәтижесін) саналауға алғышарт туындатады [4].

Әлеуметтік-психологиялық тренинг ойындық әдістері әртүрлі болып келеді. Олардың ішінде кең таралғаны рөлдік ойындарда да, мәселелі оқиға беріледі, бірақ оның шешімі, қарапайым толық дискуссияда жүргізілетін талқылау сияқты тек ұжымдық талқылауда емес. Рөлдік ойында әлеуметтік-

психологиялық тренингтің жеке қатысушыларынан сол оқиғадағы рөлдерін айтуын сұрайды. Мысалы, оқытушының рөлі мен оқушының рөлі т.б. Сонымен бірге берілетін тапсырма ол қойылған рөлді кездейсоқ ойнап кету қажет. Бір оқиға қайталана береді. Себебі тренингтің қатысушыларына әртүрлі бірнеше рет рөлде болып, өзінің шешімінің нұсқасын ойластыруы үшін осылай жасалады. Рөлдік ойынның барысында қатысушылар рөлді белсенді ойнаушы бола алады, сонымен бірге көрермен-қазылар бағалайды. Бұл шараның соңында, ойыншылар көрсеткен рөлдердегі шындық, іс әрекеттің мақсатты жүзеге асыру және т.б. мәселелерде жетекші мен бірлесіп топтық пікір-талас жүргізіледі.

Рөлдік ойынның қатысушыларына мынадай жағдайлар жасалады: а) іс әрекет рөлімен байланысты қарым-қатынастың нормаларын, өзіндік әлеуметтік бағыттарды сезімдер мен ойлауды жиып алу. б) әлеуметтік-психологиялық құбылыс болып табылатын идентификация мен эмпатияға тікелей байланысты басқа адамдардың жағдайларына кіру қабілеттілігін дамытып, олардың позициялары мен сезімдерін артығырақ түсіну. в) шынайы өмірді модельдейтін жағдайларға қарым-қатынастың жаңа рөлдері мен формаларын қойып көру [5].

Рөлдік ойындарда топтық пікір-таластың барлық жетістіктеріне ие. Бұл әдістердің айырмашылығы мынадан көрінеді: Егер нақты жағдайды топтық талдау кезінде қатысушылар психологиялық түрде мәселелі жағдайдың сыртында болса, яғни олар оны «шет жақтан» талдап, шешетін болса, ол рөлдік ойын кезінде қатысушылар берілген жағдайдың адекватты шешімін «іштей» тауға талпыныстар жасайды. Бұл ойын іс әрекетінің психологиялық механизмдерін қолдану арқылы жүзеге асады.

Әлеуметтік-психологиялық тренинг үшін ойын әрекетінің ашық (анық) көрінетін эмоцияналды қанықтылық сияқты сипаты керек. Әдетте ойын іс- әрекеті оның қатысушылары үшін сан қилы қобалжулар тудырады. Бұл қобалжулар өз күшін сынап көрумен, өзін-өзі тұрақтандырумен, ойын әрекет-терімен байланысты немесе ойын барысында, басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсу процесінің өзінен рахаттанумен және т.б. байланысты болуы мүмкін. Ойын жағдайының шарттылығына қарамастан ойнаушы сезінген сезімдер шынайы болып табылады. Ол жерде ойналған ойлар мен ойлаулар, ойнаушыға маңызды болып табылатын сұрақтар да шынайы болып табылады. Осы айтылған сипаттар Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.В. Эльконин және т.б. еңбектерінде балалардың рөлдік ойындарын зерттейтін психологиялық жұмыстарын сипаттаған [1]. Ал, үлкендердің рөлдік ойындарына байланысты келетін болсақ, психологтарға біріншіден оның қандай жақтары балалардың рөлдік ойындарына ұқсас, екіншіден оның ерекшелігі неден тұратынын анықтап, дәлелдеу керек.

Әлеуметтік-психологиялық тренинг әдістері қаншалықты көп болса да, топтық дискуссия жүргізу әдісі базалық әдіс болып табылады, өйткені қандай модификацияда болса да барлық әдістерге дерлік кіреді. Мысалы, сабақтар мүмкіншілік болса мөгнітафон лентасына жазылады немесе олардың видео-жазбалары жүзеге асырылады. Бұл дыбыстық және видеожазу тренинг

жүргізуші үшін өзінің дәрісін талдау үшін ғана емес, сонымен қатар, бұл жазбаларды әлеуметтік-психологиялық тренинг қатысушыларымен, топтық дискуссия жүргізу мақсатымен көрсетіліп ескеріледі.

Әлеуметтік-психологиялық тренингтер контекстінде диагностика үлкен маңызға ие. Бұл жерде психолог тек диагностикалық тапсырманы шешіп қана қоймай сонымен қатар, әрбір қатысушыға бұл тапсырманы басқаның көмегі арқылы дербес шеше алу жағдайын туғызу керек. Яғни, топтың әрбір қатысушысы өзінің жеке мүмкіншіліктерімен нақты коммуникативті жағдайларда кездесетін қиыншылықтарды өз бетінше диагностика жасай алуы тиіс. Осындай өзін-өзі диагностикалау өзгертуге, түзетуге бағытталған кез-келген іс-әрекеттің ең қажетті алғышарты болып табылады.

В.А. Сухомлинский былай дейді: «шынайы тәрбие тек өзін-өзі тәрбиелеу бар жерде ғана, жүзеге асады» [6]. Әлеуметтік-психологиялық тренингке тән берілген диагностикалық мәселенің шешімінің нақты негізгі бағыттарына мыналар кіреді: адамды басқа адамдар қалай көреді, олар оның мінез-құлқын қалай оқиды, интерпретациялайды, қандай мотивтері, ниеті, сезімдері, т.б. жатқызылады. Лауазымды атрибуция процесі яғни, басқа адамның мінез-құлқының себептерін интерпретациялау тұлғааралық қабылдаудың негізгі белгісі болып табылады. Күнделікті қарым-қатынаста серіктес қатысушы адамдардың сыртқы көрінісінің бірдей ақпараты негізінде сол мінез-құлықтың ішкі айнымалары жайында түрлі шешімдер туындайды. Әлеуметтік-психологиялық тренинг оның қатысушыларына бұл процестің мазмұны мен механизмдерін ашып, қай жерлеріне түзетулер керек болса, сол жеріне түзету жұмысын жасауға көмектеседі. Алынған мәліметтер адамға оған сырт адамдардың жатқызатын қасиеттерінің сәйкес келу дәрежесін, осы жағдайда өзінің мінез-құлықтарының себептері және өзінің жеке психологиялық сипаттама-ларының бағасы, сонымен қатар оның басқа адамдар бойынша қандай екендігін елестетулеріне көмектеседі.

Қатысушының өзі жайында үлкейген (өскен) білім спектріндегі маңызды компонент – оның мінез-құлқы қалай әсер ететіндігі, оның ішінде қарым-қатынаста оның қандай да бір көріністері, қандай сезімдер гаммасымен бірге жүретіндігі жайында ойлар болып табылады. Әрбіреуімізде осыған байланысты белгілі бір болжамдар, мүмкін саналанбаған пікірлер бар, ал тренинг топта-рында қатысу арқылы оларды саналап, саралауға арнайы мүмкіндік туады. Оның нәтижесі нақтыланып кеңейтілген білім немесе топтағы белсенді зерттеу объектісіне айналуы мүмкін жаңа психологиялық шындықтың ашылуы болады.

Өзін кең түрдегі объективтендірілген түсінуге жылжудың негізгі алғышарты басқа адамдарды тану болып табылады. Өзінің психикалық қасиеттерін бөліп, бағалау басқа адамды танумен байланысты басқа тұлғаның пікірін білмейінше өзіндегі нәрселерді соңына дейін шынайы анықтай алмайды. Сонымен топтық контекст әлеуметтік психологиялық тренинг өзін тану мәселесін шешуде қажетті органикалық алғышарт болып табылады.

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 1997, 374с.
2. Мурасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. - М., 2007
3. Бачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. - М.: Издательство «Ось 89», 2009.
4. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры. - СПб.: Социально-психологический центр, 2007
5. Захаров В.П. Практические рекомендации по ведению групп социально-психологического тренинга: методические указания. - СПб.: Нева, 2008.
6. Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. - Л.: ЛГУ, 1983
7. Globus, G. Dream life, wake life: The human condition through dreams. - Albany, 1991.

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАТТЫҒУЛАРДЫҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

Жигитбекова Бахыт Дастановна –

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің «Білім беру психологиясы және әлеуметтік коммуникациялар» кафедрасының аға оқытушысы, психол. ғыл. канд.

Аннотация

Бұл мақалада топтық психологиялық тренингті ұйымдастыру теориясының негізгі мәселесі қарастырылады.

Аннотация

В данной статье рассматривается проблемы теоретические основание организации группового психологического тренинга.

Abstract

The given article is considered the theoretical foundations problems of group psychological trainings organization.

Түйін сөздер: психологиялық тренинг, психогимнастикалық жаттығулар, ойындық өзара әрекеттестіктің өлшемдері, жекешілдік жоспар, мазмұндылық жоспар.

Ключевые слова: психологический тренинг, психогимнастические упражнения, критерии совместной игровой деятельности, личностный план, содержательный план.

Keywords: psychological training, psihogimnastičeskie exercises, Joint criteria for gaming activities, personal plan, comprehensive plan.

Тренингтің түрімен байланыссыз топтық жұмыс жұмысқа қабілеттілікті арттыру жағдайын қалыптастыру кезеңінен басталады, оның негізгі максаты – жұмыстың мазмұндылық бөліміне ауысуға мүмкіндік беретін топтық жағдай, топтың әр мүшесінің арасында жылылық қарым-қатынас орнату болмақ. Бұл кезең кез-келген қарым-қатынас, бірлескен әрекеттердің бастамасындағы байланыс орнату кезеңімен сәйкес келеді. Тренингтік топтың жұмысында жылылық қатынас орнатуға қажетті негізгі шарт – топ мүшелерінің эмоционал-ды еркіндігі, ашықтығы, бірі-біріне деген достастық сезімі, жаттықтырушыға және бір-біріне сенімділігі болып табылады.

Тренингтік топ жұмысының осы кезеңінде орындалатын дәстүрлі іс-әрекеттермен қатар (топ мүшелерінің танысуы немесе бір-бірімен таныс болған жағдайда топпен көрісу, алдағы жұмысқа байланысты, дәріске келген адамдардың бойындағы сенімсіздік пен қорқыныш сезіміне пікірін білдіру, өзіндік пікір білдірудің түрін талдау), әртүрлі психологиялық жаттығулар пайдалануға болады. Топтың жұмысқа қабілеттілігін арттырудың мақсаты ерекше, жұмысты бастау мен оның шешіміне біршама уақыт жұмсалады. Алайда, бұл мақсат жұмыстың басқа да кезеңдерінде де маңызды: тәуліктің бірінші жартысында және шағын үзілістерден кейін, жұмысқа қабілеттілігін жұмылдыруға, назардың деңгейін арттыруға, шаршағанды төмендетуге, эмоциялы жігер беруге бағытталған және т.б. жаттығулар жасау керек болады.

Тренингтік топтың жұмысы барысында әр уақытта екі жақ, екі жоспар: мазмұндылық пен жекешілдік көрініс тауып отырады. Мазмұндылық жоспар тренингтің негізгі мазмұндылық мақсатына сәйкес болады. Ол әсер ету нысаны-ның не болып келуіне: қабілеттіліктер, когнитивті құрылымдар, белгілеулерге – сондай-ақ тренингтің бағдарламасына қарай өзгеріп отырады, мысалы мазмұны креативтік тренингте, әріптестік қатынас тренингінде немесе іскерлік келіссөз-дерді жүргізудің мазмұндары әр түрлі, бірақ әсер ету нысанының деңгейі бірдей – яғни, белгілеулер мен қабілеттілік болмақ.

Жекешілдік жоспар – мазмұндық жоспардағы әрекеттер және топтың әр мүшесінің жағдайы жеке-жеке көрініс табатын жалпы топтық қалып (тренинг-тің кейбір түрлерінде мүшелерінің бұл жағдайы мен қарым-қатынасы топ жұмысының жалпы мазмұнына айналады).

Психогимнастикалық жаттығулардың нәтижесінде жалпы топта және оның әрбір мүшесінің жағдайында өзгерістер байқалуы мүмкін. Сондай-ақ талқылау мен сезінуді қажет ететін деректер алуға болады, ол деректерді талқылау мазмұндылық жоспарды ілгерлетуге септігін тигізуі мүмкін.

Біз «психогимнастика» түсінігінің шартты атау екендігін байқап отырмыз. Бұл түсінікпен өте кең ауқымдағы жаттығулар топтамасын атайды: жазбаша және ауызша, вербальді және вербальді емес жаттығулар. Оларды 2- 3 адамнан құралатын шағын топтарда немесе топтың барлық мүшелерін қатыстыру арқылы өткізуге болады. Қандайда бір арнайы психикалық мінездемеге, мысалы жадын немесе назарға тікелей бағытталған жаттығулар бола алады. Мұндай жаттығулар әртүрлі деңгейдегі психикалық бейнелердің бір мәселесін, бір уайымын бірдей сезінуге жетелейді. Мысалы, топ мүшелеріне қандайда бір жағдайды вербальді түрде кезекпен бейнелеп беруді, яғни жазбаша және ауызша, одан кейін суретін салып, содан кейін қимыл- әрекетпен көрсетулерін ұсынуға болады. Нәтижесінде, сезінудің мүмкіндіктері кеңейеді, бір мәселені қабылдаудың жаңа қырлары ашылады. Сондай-ақ тренинг барысында бір мазмұнда әр түрлі психогимнастикалық жаттығуларды пайдаланғанда, мысалы қозғалмалы сурет салуы мүмкін және т.б., жоғарыда аталған нәтижелер көрініс беруі мүмкін.

Кейде психогимнастикалық жаттығулар деп тек жалпы топтың және оның әр мүшесінің жеке жағдайын өзгертуді мақсат еткен жаттығуларды ғана атайды.

Бұл орынды екенін мойындай отырып, біз тренингтің мазмұндылық мақсатына сәйкес келетін тәжірибе жинақтауға бағытталған жаттығуларды да «психогимнастикалық» деп атаймыз. Бұл жерде біз, тренингте мазмұндылықтан басқа жаттығуларды пайдалануды қолдамаймыз. Мысалы, топ мүшелері шаршаған кезде және оларға эмоциялық күш қажет болған сәтте дене шынықтыру жаттығуларын жасауға болады (бұл жұмыстың бір түрі). Сондай-ақ, топ мүшелеріне орындарынан қозғалмай, «бір» деген санақ кезінде қандайда бір қимыл-әрекет жасауды ұсынуға болады. Барлығы бірдей қимыл-әрекет жасағанға дейін, әрбір келесі санақта қимыл-әрекеттерді өзгертіп тұру тиіс. Мұндай жаттығулардың нәтижесінде, бір жағынан топтың белсенділігі артады, шаршағандығы тарқайды, көңіл-күйі көтеріледі, ал екінші жағынан – топ мүшелері ортақ шешімге қалай жеткендігі және әрқайсысы қандай жол ұстанғанын талқылау арқылы тәжірибе жинақтауға болады. Талқылаулар кезінде туындаған ойлар әріптестік қатынас, іскерлік келісімдер және т.б. тренингтерде пайдалы болмақ.

Оқытуларды жоспарлау кезінде, сонымен қатар, психогимнастикалық жаттығуларды өткізу барысында бірқатар сәттерді ескеру қажет. Олар жаттығуларды дұрыс таңдау, оларды орындау алдында топқа нұсқау беру, дер кезінде тоқтау және нәтижелерді талқылау. Осы мәселелердің әрқайсысына жеке тоқталып өтейік.

Негізгі әдістерінен басқа, қосымша ретінде қолданылатын жұмыс тәсілдері-нің тобы бар. Мұндай қосымша (көмекші) әдістерге көптеген мамандар негізінен психогимнастикалық ойындарды жатқызады, олар шартты түрде келесі топтарға бөлінген:

мақсаты сәйкес эмоциялық жағдай қалыптастыру арқылы қатысушыларды ары қарай жұмысқа мотивациялау мақсатына ие *бой жазушы (бой қызды-рушы)*;

қалыптасқан шиеліністі жағдайды ширату және шаршағандықты тарқату үшін қолданылатын *ширатушы* [1].

Аталмыш салаға қатысты отандық белгілі мамандардың бірі М.Р. Битянова келесіге назар аударады:

«...ӨПТ», нақты тақырыптар және топтық динамикасымен жұмыстардан басқа, тағы бір элемент – *психогимнастикалық жаттығулар* бар. Қатынас тренингінде олар көп жағдайда бағынышты рөл атқарады. Топты қалыпты қолдау үшін бір тақырыптан екіншісіне ауысу кезеңінде ширату ретінде қолданылады. Әдетте, психогимнастикалар ширату кезінде жиі қолданылады. Алайда, ӨПТ оған басымдылық танытпайтындығын тағы да айтып өтеміз. Әрі психогимнастикалық жаттығуларды таңдауда жауапкершілік таныту қажет. Өйткені олардың көбінен төтенше энергияға толы немесе керісінше кейін топ дағдыларды игеруге ауысуына кедергі тудыруы мүмкін өте ауқымды топтық энергия бөлінеді.» [2,3].

Отандық танымал психолог Д.Б. Эльконин рөлдік ойындардың және оның формаларын игерудің тарихи пайда болуы жөніндегі болжамның алғашқы құрастырушысы болған. Ойындық мінез-құлықтың бұған дейін болған

тұжырымдамаларынан өзгешелігі, оның психологиялық ойындарды зерттеуге арналған кітабының басты идеясы. Ойын өзінің жаратылысы бойынша әлеуметті деген ой болды. [4]. Бүгінде отандық көптеген авторлардың тренингтік бағдарламалары осы тұжырымдамаға сүйенеді. Нақтырақ айтсақ, М.Р. Битянова, ойын – бұл «тірі» іс-әрекет деп жазады. Мұндай контексте автор, ойын үйретпейді. Ойын адамды басқа әлемдер мен қарым-қатынастар ойына шомылдыра отырып, ой-өрісін кеңейтетіндігін, оларды ойында тудыру, тандау, құрастыру тәжірибесін беретіндігін атап өтеді. Сонымен бірге, ойындық іс-әрекет және одан жинақтаған тәжірибе өмірде жүзеге асу үшін жеке жұмыс қажет етілетіндігі де айтылады. Автор ойын адам бойында ұзақ уақыт бойында «жетілетіндігіне» назар аударады. Ойынды оқытумен салыстыра отырып, автор ойын оқытпайды, ол адамды тұтастай, баурап алатын бүтіндей іс-әрекет сияқты өзгертеді деген қортындыға келеді.

Сонымен бірге автор тренингте оқыту міндеті ашық қойылатындығын атап өтеді. Бұл жерде ол тренингке И.Вачков және С.Дерябо берген: «Тренингтің мақсаты клиентпен қандай да бір іс-әрекетті игеру болып табылады... Адам бір нәрсені жүзеге асыра алуға қабілеті болу үшін не қажет? Әлбетте ол: 1) қалай жүзеге асыру қажеттігін білуі; 2) оны жүзеге асыруды қалауы 3) оны жүзеге асыра алуы қажет»-деген анықтамамен келіседі. [5].

Отандық басқа мамандар ойындық өзара әрекеттестіктің мүмкіндіктеріне арналған еңбектерінде, ауқымды шолу және талдау жасайды. Адамдардың өміріндегі ойынның маңызды орны оның негізгі белгілері, ойын мен мәдениеттің өзара байланысы екендігін көрсетеді. Бұл жерде, ойын адамдар арасындағы өзара әрекеттестіктің ең табиғи түрі екендігін атап көрсетеді. Нақ осы ойында жеке адам еркін, екпінді және үйлесімді жетіледі. Олар сол себепті әр түрлі деңгейдегі адамдармен: балалармен, ата-аналармен, студенттермен, мамандармен, жетекшілермен және т.с.с. жаттықтырушылық іс-әрекеттің негізгі құралы ретінде ойынды пайдалануға болады деп санайды.

Ойынның негізгі қызметтерін көрсете отырып, аталмыш тәсілдің авторлары, ойын жеке адамды әулеметтендіреді, жетілдіреді және сауықтырады. Ол мәдениетті және барша әлемді бір орнында қозғалыссыз болмауына жол бермеуге бағытталған белсенді бастапқы және тарихтың дамуының себепкері екендігіне айырықша көңіл бөледі.

Бұған сәйкес ойындық іс-әрекетті «бастаудың» бір ізділігі де қарастырылады:

бірінші кезең – көңіл соқтыру;

екінші кезең – нұсқаулық.

Бұған қоса, авторлар табысты ойындық іс-әрекеттің негізгі принциптеріне де ерекше көңіл аударады:

оқиғалылығы;

варианттылығы;

жеке адамдық бейімделулігі;

мақсатқа сәйкестілігі.

Әрине, ойынның ең басты бөлігі – бұл мақсаты. Көптеген авторларының көзқарасынша, ойынның мақсаты туралы сұраққа ойын әлемінің алуандылығы және қайталанбастығы сияқты, әр түрлі және қайталанбайтын жауаптар болады.

Нақтырақ айтсақ, бұл қатысушыларға басқалармен бірігуін сезінуге, адамның бұл әлемде жалғыз еместігін түсінуге көмектесуге ұмтылыс болуы мүмкін. Адамның өз өмірін өзі басқара алатындығын, табысты бола алатындығын түсінуге көмектесу. Қатысушыларға мінездің қандай да бір ережелерін үйрету, қатынас мәдениетін тарату немесе басқаларға қамқорлық көрсетуді үйрету өзі және өзінің мінез-құлқы үшін жауапкершілікті алу, адамды шынайы өмірді зерттеуге, талдауға үйрету, ойлау мен эмоцияны, жалған мен ақиқатты, жақсы-лық пен жауыздықты ажырата біруге үйрету және т.б. ұмтылыс та ойынның мақсаты болуы мүмкін.

Төменде тиімді ойындық өзара әрекеттестіктің өлшемдері келтіріледі:

жоғары эмоциялық;

қатыстылық сезімі;

жанарлардың түйісуі;

ойынның шытырмандылығы;

сөйлеу жылдамдығы оқу жылдамдығына сәйкес;

емін-еркін дене тұрысы;

жоғары дәрежеде жұмыла кірісу;

«жеңіл салмақ»;

«теңбе-тең» тұру;

нұсқаулықтың анықтылығы;

жоғары динамикалық;

ойынның кеңістікке сәйкес болуы;

мәтіннің бет және қол қимылдарына сәйкес болуы;

ойынды қисындық соңына дейін жеткізу;

іс-әрекетке тұрақтандыру;

безендіру, құрал-жабдықтар;

жас мөлшерінің, өткізілетін орынның, уақыттың, оқиғаның адекваттылығы [6].

Оқиғалы-рөлдік ойынның тренингтегі маңыздылығы оның топ қатысушыларының бірінің басынан өткен шынайы оқиғаға сүйенуді, анық нұсқаулықтың жеткіліктілігі, алдын-ала белгіленген рөлдердің, белгілі бір (шамалы болса да) сюжеттің басым болуын білдіретіндігімен байланысты.

Әдетте тренингте, рөлдер: баршаның келісімі бойынша, немесе оқиғасы көпшіліктің уайымының тақырыбына айналған қатысушының пікіріне сәйкес алдын-ала беріледі. Оқиғаны өрбіту процесінде келесі жағдайлар орын алуы мүмкін:

жаттықтырушы орындаушыларға қандай да бір сұрақтар қоя отырып, араласа алады;

бастапқы оқиғаның қайталануы мүмкін: яғни оқиғалар тренингтік шынайылықтың физикалық кеңістігінде, басқаша түрде қайта жүзеге асырылуы мүмкін [6].

Оқиғалы-рөлдік ойындар өмірлік жағдайларға әлеуметтенуге және бейімде-луге мүмкіндік туғызады. Күйзеліс тудыратын ауыртпалықтардың алдын-алуға көмектеседі. Мұндай контексте, оқиғалық-рөлдік ойындардың маңызы

қызметі адам үшін ауыр оқиғаны барынша қауіпсіз психологиялық қарым-қатынаста ойнау. Барлық теріс әсерлерді жеңудің айырықша тәжірибесін игере отырып, тек қайта басынан өткізу (яғни- қайта өмір сүру) ғана емес, сондай-ақ, ойындық қайта жасау талаптарын да, шынайы өмір талаптарында кері әсердегі оқиғаларды жеңе білуге мүмкіндік беру. Іріктеу және талдау жолымен тиімді (тым болмағанда – қолдануға жарайтын) мінез-құлықтық әдеттерді табу мүмкіндігіне негізделетіндігі түсінікті.

1. Вачков И.В. Методы психологического тренинга в школе. Курс лекций //Школьный психолог. 2004. №33, 35, 37, 39, 41, 43, 45, 47.
2. Битянова М.Р. Доброе начало // Школьный психолог. 2000. №17
3. Битянова М.Р. Программа и сценарий // Школьный психолог. 2000. №14.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978.
5. Бақыт Дастанқызы. Психологиялық жаттығулар жинағы. - Алматы, 2007.
6. Woodworth R.S. Experimental psychology. - New York, Holt, 2003.

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КЕҢЕС БЕРУ ӘДІСТЕРІ МЕН ТӘСІЛДЕРІНЕ ЖАЛПЫ ШОЛУ

Ибашова Мейрамгуль Смағұлқызы – Абай атындағы ҚазҰПУ

Психология ФЗИ ғылыми жұмыстарының инспекторы

Аннотация

Бұл мақалада қазіргі кездегі психологиялық кеңес берудің әдістері мен тәсілдеріне жалпы шолу жасалады. Психологиялық кеңес берудің кезеңдері қарастырылған, сонымен қатар шетелдік ғалымдардың зерттеулеріне мән берілген.

Аннотация

В данной статье дается общий обзор методам и способам современного психологического консультирования. Рассматриваются этапы психологического консультирования, а также уделено внимание исследованиям зарубежных ученых.

Annotation

This article provides an overview of the methods and techniques of modern psychological counseling. The stages of psychological counseling are considered, and there also paid attention to the research of foreign scientists.

Түйін сөздер

Кеңес беру кезеңдері, сұхбаттасу, байланыс орнату, бақылау локусы, өз-өзіне диагноз қою, жеке мәселе, сұраныс, кеңес беру уақыты.

Ключевые слова

Этапы консультирования, интервью, установление контакта, локус контроля, самодиагноз, личная проблема, запрос, время консультирования.

Keywords

Stages of counseling, interviews, making contact, locus of control, self-diagnosis, a personal problem, a request, counseling time period.

Адам өмірінің қалтарысы көп. Бұралаң жолда кейбіреулер тығырыққа тіреліп, одан шығудың жолдарын 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 беру бірнеше кезеңдерден тұратын үрдіс. Оның кезеңділігі негізгі әдіс – интервью (сұхбат) жүргізу кезінде ескеріледі.

Интервью термині (ағылш. Interview – әңгімелесу, кездесу) психологияда түрліше түсіндіріледі. Жалпы мағынасында интервью – ауызша сұрау арқылы әлеуметтік-психологиялық мәліметті алу тәсілі ретінде қарастырылады. Интер-вьюдің 2 түрі бар: еркін (әңгімелесу тақырыбы және формасы шектелмеген) және стандарттық (формасы жағынан жабық сұрақтары бар анкетаға жақын) [1]. Интервью термині тар әрі бір жақты – біз қарастыратын тақырыпты қамти алмайды. Сондықтан, біз интервью сатыларын емес психологиялық кеңес беру кезеңдерін қарастырамыз.

Көптеген әдебиеттерде әдетте консультативті (кеңес беру) интервьюдің “бес қадамдық” үлгісі көрсетіледі:

1-кезең – контакт орнату және клиенттің іске, жұмысқа бағдарлануы;

2-кезең – клиент туралы мәлімет жинау, “мәселе неде?” деген сұраққа шешім табу;

3-кезең – қалаулы шешімді саналау (саналы түрде сезіну), “сіз неге жеткіңіз келеді?” деген сұраққа жауап табу;

4-кезең – альтернативтік (біріккен) шешімдерді қарастыру (“біз мына жағынан не істей аламыз?”).

5-кезең – психологтың клиентпен арақатынас нәтижелерін резюме форма-сында жалпылауы [1].

Ролло Мэйдің “Психологиялық кеңес беру өнері” атты танымал еңбегінде кеңес беру үрдісі былай нақтыланбағанымен оның кезеңдері жақсы көрінеді.

Р.Мэй былай жазады: “Ал, клиентпен контакт орнады, раппортқа қол жетті, енді кездесудің басты бөлігі басталады – шер таркату, яғни клиенттің бәрін “сыртқа шығара” алатын мүмкіндігі бар кезең... клиент өзінің жан-дүниесінде толып қалған ойларын, мән-жайды толық айтқан соң барып талқылау кезеңі басталады”. Келесі тарауды Р.Мэй былай бастайды: “Кеңес берудің соңғы фазасын қарастырайық – ол тұлғаның трансформациясы, бұл дегеніміз бар үрдістің мақсаты да, аяқталуы да болып табылады” [2]. Енді автор ойын жүйелейтін болсақ, кеңес беру үрдісінің 4 кезеңін құраймыз:

1. Клиентпен контакт орнату (раппорт);

2. Шер тарқату, ашылып айту;
3. Талқылау;
4. Тұлғаның трансформациясы.

Г.Хэмбли көрсеткен кезеңдер де осыған ұқсас: “Кез-келген кеңес берудің алғашқы мақсаты – сенімді қатынас орнату, оны раппорттың пайда болуы немесе екіжақты жақындасу сезімі деп атауға болады. Раппорт орнап болған соң (жақсылап тыңдау, нақты рефлексиялау әдістері арқылы) психологиялық кеңес беру үрдісінде келесі кезең – зерттеу басталады... сенімді қатынас орнатып алып... клиентке өз сезімдерін талдауға және мәселені дұрыс анықтауға мүмкіндік беріп, шынайы жағдайды қарап, мүмкін болатын бағыттарды талқылау...” [3].

Г.Хэмбли мәтінін келесі кезеңдерге жүйелеуге болады:

- 1) Сенімділік қатынасын орнату (раппорттың, тыңдау және рефлексия жолымен жақындық сезімінің пайда болуы);
- 2) Зерттеу (сезімдерді талдау және мәселені анықтау);
- 3) Сәйкес әрекеттер туралы шешім (қорытынды).

1994 жылы II Халықаралық психологиялық қызмет және “Сенім телефонының” конференциясында Л.Гунати рефлексивтік және рефлексивтік емес тыңдау техникаларын [4] “сенім телефоны” жұмысында қолданып көрсеткен болатын. Л.Гунати жұмысынан үзінді келтірейік:

Рефлексивтік емес тыңдау – қарапайым тәсіл, ол әңгімелеушінің сөзіне араласпай үнсіз тыңдай білу болып табылады. Бұл зейін қоюды талап ететін белсенді үрдіс. Жағдайға баланысты кеңес беруші түсіну, мақұлдау және қолдау көрсетуі мүмкін: қысқа фразалар және ымдау арқылы. Кей кездері рефлексивтік емес тыңдау әңгіме жүргізудің жалғыз мүмкіндігі болып қалады. Бұл кезде клиент қатты қозу жағдайында болады да, ол үшін маңыздысы – өзінің толық ашылуы бәрін айтып салуы. “Иә!”, “Ол қалай сонда?”, “Сізді түсінемін”, “Әрине” деген сияқты жауаптар клиенттің еркін түрде сөйлеуіне ықпал жасайды.

Басқа да фразалар арқылы мақұлдау, қызығу, түсінуге тырысқанымызды білдіруге болады: “Жалғастырыңызшы, бұл қызық екен”, “Сіз бір нәрсеге қобалжып тұрсыз ба?”, “Бірнәрсе болды ма?”, “Сіздің дауысыңыз мұңды ғой”, “Сізді есту жағымды”, “Осы туралы тереңірек айтсаңыз”, т.с.с. Басқа жағынан қатынастағы кедергілерді тудыратын да фразалар бар: “Сізге оны кім айтты?”, “Неге олай екен?”, “Осылай жаман болуы мүмкін емес!”, “Тезірек болыңыз”, “Айтыңыз, тыңдап тұрмын”, т.с.с.

Рефлексивтік емес тыңдау қысымдылық жағдайға жатады. Эмоциялық дағдарысқа ұшыраған адамдар кеңесші емес «тыңдаушыны» іздейді.

Рефлексивті тыңдау сөйлеуші үшін объективті кері байланыс болып табылады және естігенді дәл қабылдау. Бұл тәсіл клиент үшін өз сезімдерін толық айтуға көмектеседі. Рефлексивті тыңдау дегеніміз – мәліметтің мағына-сын ашу және олардың нақты мәнін анықтау. Бір сөздің өзі бірнеше мағынаны білдіретін кез болады, сондықтан айтушыны дұрыс түсініп, оның не айтпақ болғанын ұғу керек. Көптеген клиенттер толық ашылу яғни, тақырыпқа

эмоциялық күшпен кірер алдында қиындықтарды сезінеді. Өзіне сенімі аз болған сайын адам басқа тақырыпқа келе алмай ұзақ жүріп алады.

Енді әрбір кеңес беруші білуі керек рефлексивті тыңдау тәсілін қарасты-райық:

Анықтау. Бұл сөйлеушіге нақтылау үшін сұрақтар қою: “Мархабат, мынаны түсіндіріңізші”, “Сіз қалай түсінесіз, мәселе осында ма?”, “Тағы бір рет қайталаңызшы”, “Сіздің не айтқыңыз келгенін мен түсінбедім”, т.б.

Қайта фразалау. Кеңес беруші клиенттің ойын басқа сөздермен қайталайды. Оның мақсаты – сөйлеушінің мәліметін дұрыс түсіну үшін өздігінен басқаша етіп дұрыс қайталау. Бұл кезде кеңес берушінің фразасы былай басталады: “Менің түсінігімше...”, “Мен дұрыс түсінсем, сіз... айттыңыз”, “Сіздің ойыңызша...”, “Сіз осылай ойлайсыз...”, “Егер мен қателессем мені жөндеуіңізге болады, мен былай түсіндім...”, “Басқаша айтқанда, сіз былай санайсыз...”. Қайта фразалау кезінде бізді әңгімелесушінің ұстанымы немесе сезімдері емес, оның ойы мен идеясы қызықтыруы керек. Біреудің ойын өз сөзімізбен айтуды үйренуіміз қажет.

Бейнелеу. Сезімдерді бейнелей отырып, біз сөйлесушінің күйін түсініп, оған оның эмоциялық күйін саналауына көмектесетінімізді білдіреміз. Кіріспе фраза былай болуы мүмкін: “Менің ойымша сіз былай түсінесіз...”, “Сіз өзіңізді... сезінесіз бе?” және т.б. Кей кездері сезім ықпалдылығын ескеру керек: “Сіз біршама (өте қатты, аздап) ашулысыз”.

Резюмелеу. Ұзақ әңгімелесу кезінде әңгіме фрагменттерін мағыналық бірігуге айналдыру мақсатында қолданылады. Резюмелеу – яғни сөйлеушінің негізгі идеялары мен сезімдерін қорытындылау. Фразалар: “Менің түсінуімше сіздің басты ойыңыз...”, “Енді, сіздің айтқаныңызды қорытындыласақ...”, “Сіздің қазір айтқаныңыз, мынаны ... білдіруі мүмкін”. Түрлі көзқарастарды талдау, шиеле-ністерді реттеу және мәселені шешу кезінде резюмелеуге болады [4].

Психотерапия мен кеңес беру кеңес беруші мен клиенттің кездесуінен бұрын басталады. Бәрі клиенттің кеңес беру орталығы немесе нақты бір кеңес беруші туралы мәлімет алуынан өрбиді. Кеңес беру үрдісі клиенттің интраконцепция-сына (“көмек туралы аңыз”) тәуелді деп айтуға болады. Орталықтың аты да, кеңес беру үрдісінің қалай басталатыны белгілі болады. Орталықтың немесе жеке кеңес берушінің имиджі туралы ақпарат өте көп, оған жеке жұмыс арнаймыз.

Ал біз кеңес беру үрдісіне әсер ететін тек сыртқы факторларға тоқталайық (ішкі факторларды – клиент пен кеңес берушіге қатысты жеке факторларды қарастырмаймыз). Сыртқы факторлар мыналар:

- Бұқаралық ақпарат құралдары арқылы орталықты таныстыру;
- Орталықтың бұрынғы клиенттері тарататын мәлімет;
- Кеңес беруге жазылу реті (жазатын адамдар, олардың әлеуметтік-психологиялық сипаты, белсенді тыңдай білу деңгейі және т.б.);
- Орталықтың орналасқан жері, ғимараттың түрі, ішкі кеңес беру бөлмелері-нің орны, қабырғаның түсі, ыңғайлы жиһаздың болуы;
- Басқа да жоғарғы сыртқы факторлар туралы, мысалы, жыл кезеңі, географиялық орны жайлы айтуға болады.

Енді кеңес беру үрдісінің басталуына, яғни, клиент пен кеңес берушінің тікелей кездесуіне көшейік.

Контакт орнатудың алғашқы сәті визуалды контактіден басталады. Басқа адамның көзіне қарау арқылы адам онымен контактіге түседі десе де болады. Қысқаша көз байланысынан соң сәлемдеме сөз басталады. Егер клиент өзі бірінші бастаса, оған қалай сәлемдескеніне қарай қосылу керек. Ал керісінше болса тек нейтралды түрдегі: “Сәлеметсіз бе, өтіңіз” деп айтқан дұрыс. Ал сіз өзіңіз бастап “Қайырлы күн, мен сізді көргеніме қатты қуаныштымын” десеңіз, “Мен үшін бұл бір бақытсыз күн, ешқандай қуаныш көре алмай тұрмын” деген де жауаптар алуыңыз мүмкін.

Контакт орнату арақатынастың кеңістіктегі ұйымдасу формасына да байла-нысты болады. Г.С. Абрамова былай жазады: “кеңес беру үшін жеке кабинет не болмаса қоршалған кеңістік болуы керек. Оптималды вариант – қатты жарық емес кеңістікте ортасы журнал үстелмен бөлінген (1,5 м қашықтықтағы) екі бірдей креслоның болуы” [1].

Бұл жерде үстелдің сөйлеуші адам денесін қаншалықты жауып тұратыны да маңызды болып есептеледі. Біздің ойымызша үстелдің бір жақ қабырғада тұрғаны әңгімелесушілер үшін кедергі болмайды. Егер орын тар болса, онда тек екі орындық қана қойылса жеткілікті.

Егер клиент өзін бірінші таныстырса бұл жақсы болар еді. Бұл жағдайда ол өзі өзара арақатынасты, өзінің позициясын анықтайды. “Менің атым Алматы Маратұлы” немесе “мені Мирочка деп атаңыз” деген фразалар кеңес берушіні клиент қандай позицияда қабылдайтынын көрсетеді. Кейде клиенттен кеңес беруді қалай атағысы келетінін сұраған жөн. Егер клиент басында үндемесе (ұялса, сасқалақтаса) психолог өзі бастап танысады және клиентке көмектеседі: “Мен сізді тыңдап тұрмын” немесе “Сізді маған әкелген не жағдай?”. “Сізді не мазалайды?“, “Сізге не болды?” деген фраза бағалаушы сипатта болады. Ғылыми терминологияны пайдалану тіпті керек емес, мысалы: “Сіз нені коррекциялайын деп едіңіз?“, “Сізде психологиялық мәселе болып тұр ма?”.

Психолог-кеңес берушінің адекватты сөйлеуі бүкіл кезеңге қатысты. Диалог-ты жүргізу ырғағы мен дауыс тоны да рөл атқарады. Кеңес беруші өзінің мимикасы мен жестикуляциясына мән беруі керек.

Кеңес берудің вербалді емес әрекеттері кеңес беру жағдайына конгруэнтті (сәйкес) болуы керек. Керексіз жерде күлімсіреу немесе үндемей қалу, эмоция-ның болмауы кеңес беру жағдайын бұзуы мүмкін.

Жесттер түрлі болады, әңгімелеушіге қатынастың жағымды немесе жағым-сыз болуын көрсетеді. Мысалы, ашық, жағымды қатынасты көрсететін жесттер: дененің ашық болуы, алақан жоғары қарап тұрса, ал қорғаныс, теріске шығару қатынасын көрсететін: қолды қусырып тұру, басты қолымен сүйеп отыру қимылдары [5].

Нейролингвистикалық бағдарламалауда ыңғайлануға көп көңіл бөлінеді, оның ішінде клиенттің жестіне, дене қимылына, дауыс ырғағына қосылу туралы көп айтылады. Бірақ жесттерді, партнер қимылын жасанды түрде “көшіру” диалогты бұзуы мүмкін екенін ескеру керек.

Контакт пен “жұмыс альянсын” орнатуға эмпатия көмектеседі.

Қазіргі американдық психологтар жұмысында жұмыс альянсы (кейде жұмыстық қатынастар немесе терапиялық альянс деп аталады). Клиент пен кеңес берушінің бірі бірі үшін жұмыс істеу сезімі және бірлесіп мақсатқа жету үшін бағыт бойынша әрекеттенуі ретінде анықталады. Жұмыс альянсы кеңес берудің бастапқы фазаларында 3 компонентке ие болуы керек:

1. Жалпы мақсат;
2. Бірлескен міндеттер;
3. Клиент пен кеңес берушінің арасында жеке контактіні дамыту.

Кеңес берудің бірінші кезеңінде ескерілетін келесі жағдай – бұл алғашқы психодиагностика, оны Р.Мэй “мінезді оқу” деп атайды. Ол былай деп жазады: кеңес берушінің ерекше қасиеті – адамдарға, олардың үміттеріне, қорқыныш-тарына және тұлғалық күйзелістеріне деген сезімталдылығы. Бұл қасиет оның мінезіндегі аздаған болса да өзгерістерді сезінуіне әсер етеді, мысалы: дауыс ырғағы, тұрған тұрысы, бет көріністері, киім және дененің қимылдары [2].

Р.Мэйдің ойы дұрыс. Кеңес берудің бірінші кезеңінде-ақ, алғашқы контактіні орнатқан кезде кеңес беруші зейінді болса, тұлғаның қасиеттері, мотивациясы туралы құнды мәлімет жинай алады. Осы мәселелер туралы әдебиеттерді қарастыруға болады [6].

Қорыта келе, бастапқы кезде клиенттің вербалді түрде берген мәліметінен клиенттің неге келгенін анықтауға болады. Мысал келтірейік: “Мен білемін сіз маған бәрібір көмектесе алмайсыз...”, “Мен тек біреуге айту үшін келдім...”, “Не болып жатқанын білгім келеді...”. Бұл фразалар клиенттің бағдарын білдіреді және келесі кезеңдерде кеңес берудің қалай жүретінін анықтайды.

“Мәселені зерттеу және саналы түрде сезіну” деп шартты түрде атауға болатын екінші кезең салыстырмалы түрде жеке екі үрдіске бөлінеді, ол Р.Мэй-дің “ағынан жарылу және талқылау”, Г.Хэмблидің “тыңдау және рефлексия” деп атағандарына ұқсас.

Шынында да екі кезеңнің бірінші фазасының негізін – клиенттің “ашылуы” құрайды, бұл клиенттің психологиялық кеңес алуға неге келгені туралы, қандай адамдар оны бұл жағдайға әкелу сезімін тудырды, сыртқы адамның көзқарасын, бағасын, қолдауы мен кеңесін керек еткен спонтанды әңгімесі...

В.В. Столинның ойынша клиенттің шағымдарын былайша көрсетуге болады.

1. Шағым локусы, ол былай бөлінеді:

- Субъектілік (кімге шағымданады)
- Объектілік (неге шағымданады).

Субъектілік локус бойынша шағымның 5 негізгі түрі кездеседі:

- а) балаға (оның жүріс-тұрысына, дамуына, денсаулығына...);
- ә) отбасылық жағдайға шағымдану (“отбасымда бәрі жаман, ойдағыдай емес”);
- б) жұбайына (оның жүріс-тұрысына, ерекшеліктеріне) және жұбайлық қатынасқа (өзара түсінушіліктің, махаббаттың болмауына...);
- в) өзіне (өз мінезіне, қабілеттеріне, қасиетіне);
- г) басқа адамдарға, оның ішінде өз отбасында тұратын немесе ата-әжесіне.

Объектілік шағымдарға мыналар жатады:

- а) психосоматикалық шағымдар немесе жүріс-тұрысқа (энурез, корқыныш);
- ә) рөлдік жүріс-тұрысқа, әйелдің, күйеудің, баланың, ененің жүріс-тұрысына шағымдар (жынысқа, жасқа, статусқа сәйкес келмеуі);
- б) психикалық нормаларға сәйкес келмеу (ақыл-ой даму нормасы);
- в) даралық-психикалық ерекшеліктерге (қатты белсенділік, баяулық, “еріксіздік”, эмоцияның болмауы, сенімсіздік, т.б.);
- г) психологиялық жағдайға (байланыстың, жақындықтың, түсінудің болмауы).
- д) объективтік жағдайларға (тұратын орын мәселесі, жұмыс, уақытпен, ажырасумен байланысты мәселелер) [7].

II. Диагностды өзінің қояуы – клиенттің өзі, жалпы отбасы және адами қарым-қатынасы туралы көзқарасына негізделген отбасылық өмірдегі түсініспеушілік-тердің табиғатын түсіндіруі. Көп жағдайда өзіндік диагноз клиенттің бұзылыс-тарға және оның мүмкін болған иесіне деген қатысы көрсетіледі. Көп таралған түрлері мыналар:

- а) “Зұлым ерік-жігер” – бұзылыстардың себепкері болған адамдардың жағымсыз ниеттері немесе бұл адамдардың шындықты түсінбеуін, түсінгісі келмейтінін көрсету;
- ә) “Психикалық аномалия” – адамдарды психикалық ауруларға жатқызу;
- б) “Органикалық ақау” – әңгімеге арқау болатын адамдарды туғаннан ауру етіп суреттеу;
- в) “Генетикалық бағдарламалану” – жүріс-тұрыстағы көріністерді жағымсыз тұқым қуалаушылыққа телу (мысалы, ажырасып кеткен әйелдің баласының бойындағы қылықтарды оның әкесінің тұқымымен байланыстыруы және т.б.);
- г) “Даралық ерекшеліктер” – жүріс-тұрыс ерекшеліктерін тұлғалық бітістер ретінде қабылдау (жағдайлық мотивация емес деп есептеу);
- д) “Өзіндік бұрыс әрекеттер” – өзінің бұрынғы және қазіргі жүріс-тұрысын бағалау;
- е) “Өзіндік тұлғалық кемшіліктер” – күйбелектік, сенімсіздік, енжарлық және солардың нәтижесіндегі бұрыс жүріс-тұрыс;
- ж) “Үшінші адамдардың әсері” – ата-ана, жұбай, ата-әже және т.б.
- з) “Келеңсіз жағдай” – ажырасу, мектептегі шиеленіс, баланың шошуы, шаршау, ауру – өзінің немесе жұбайының.
- и) “Бағыттау” (“мені сізге бағыттады... ары қарай мекеме аты басшы аталады”).

III. Мәселе – бұл клиенттің жаны қалағанымен бірақ өзгерте алмайтынын көрсететін мәселелер:

1. Өзіме сенімсізбін, сенімді болғым келеді (шешім қабылдауда);
2. Қолымнан келмейді, үйренгім келеді (шыдауға, әсер етуге, т.б.);
3. Түсінбеймін, түсінгім келеді (баланы, оның қылықтарын, жұбайымды, ата-ананы, т.б.);
4. Не істеу керектігін білмеймін, білгім келеді (кешіруді, емдеуді, жазалауды);

5. Қолымда жоқ, ие болғым келеді (ерік-жігер, қайраттылық, қабілет);
6. Қалай екенін білемін, бірақ жасай алмаймын, қосымша стимул керек;
7. Өзімнің күшім жетпейді, ситуацияны өзгерткім келеді.

“Бәрі өте нашар, ары қарай өмір сүруге болады” деген мәселелерде кездеседі [7].

Клиенттің мәселесі мен объектілік шағымы локусын ажырата білу керек. Егер адам өзін баласы, жұбайы түсінбейді деп айтса, бұл клиенттің бір нәрсені түсінгісі келетіндігін білдіреді.

IV. Сұраныс – клиенттің кеңес беруден күтетін көмек формасын нақтылау. Мәселе және сұраныс мағынасына байланысты. Мысалы, егер клиент мәселесі: “қолымнан келмейді, үйренгім келеді” болса, сұраныс – “үйретіңізші” болады. Сұраныстың мынандай түрлерін бөлуге болады:

1. Эмоциялық және моральдық қолдауға деген сұраныс (“Менікі дұрыс қой, иә?”, “Мен жақсы адаммын, шын емес пе?”, “Менің шешімім дұрыс қой, иә?”);
2. Талдауға қатысуды сұрау (“Мен бұл жағдайды дұрыс түсінгеніме сенімді емеспін, маған көмектесіңізші”);
3. Ақпарат туралы сұрау (“Бұл туралы не белгілі?”);
4. Дағдыларды үйретуге сұраныс (“Бұл менің қолымнан келмейді, үйретіңізші”);
5. Позицияны қалыптастыруға көмек сұрау (“Егер ол мені алдап жүрсе, не істеу керек?”, “Бұл үшін баланы жазалауға болады ма?”);
6. Отбасы мүшесіне әсер етуді сұрау (“Оған қорқыныштан арылуына көмектесіңізші”, “Оған балалармен араласуды үйренуге көмектесіңізші”), бұл әңгіме болған адам үшін сұрауға жатады;
7. Отбасы мүшесіне, клиенттің өз пайдасы үшін көмектесуді сұрау (“Оны тіл алғыш етіңізші”, “Оны мені сүйіп, сыйлайтындай етіп қойыңызшы”).

Спонтанды түрде айтылған шағым өзінің сюжетіне немесе өмірлік реттілікке ие болады [7].

Айқын және жасырын мазмұндағы шағымдар жоғарыда көрсетілген параметрлер бойынша талданады. Кейде шағымда жасырын түрдегі мазмұн болмайды, ал болған жағдайда ол айқындылыққа сай келмейді. Локустар да сәйкес келмей жатады. Мысалы, шағым локусы – бала және оның жүріс-тұрысы, жасырын мазмұны – тәрбиелеуде белсенділік танытпайтын әкенің позициясы мен жүріс-тұрысы болуы мүмкін.

Өзіндік диагноз бойынша да келіспеушіліктер болуы мүмкін: мәтінде өзіндік дұрыс әрекеттер туралы түсінік жазылып, ал жасырын мазмұнында мимика, жест, интонация, пантомимика бойынша басқа себеп көрінуі мүмкін (мысалы, үшінші адамдардың араласуы).

Сәйкес келмеушілік мәселеге де қатысты болуы мүмкін. Мысалы, “Білмей-мін, білгім келмейді” деп ашық айтылғанмен, жасырын мазмұн: “Қолымнан келмейді, үйренгім келеді” деп тұруы мүмкін. Сұраныста да сәйкессіздік болады. Талдау кезінде сұраныстың айқын мазмұны – көмек “сұрау” – “Ол мені алдап жүрсе не істеуім керек”, ал жасырын мазмұн – өз қызығуын қанағаттан-дыруды сұрайды: “Оны ұстап тұруға көмектесіңіз”.

Ескеретін жайт, жасырын мазмұн – санадан тыс болатын ығыстыру емес, тек толық айтылмай қалған мазмұн. Алғашқы кездесуден-ақ жасырын мазмұнды анығына аударуға тырысу керек (сұрақты дұрыс қою арқылы). Бұл кезде клиенттер реакциясы оң болады.

Жасырын мазмұнға қарағанда шағымның мәтіні саналанбайтын және ығыстырылған болуы мүмкін, оны анықтауды бірден бастау байланысты бұзады. Кеңес беруші тұрғысынан бірінші фаза тындаудан – зейін қойып, эмпатиямен тындаудан тұрады. Өзін ұстай білу кеңес беруші үшін өте маңызды.

Тындап отыру түрлі уақыт аралығында болады (орта есеппен 0-15 минуттан 1 сағатқа дейін). 1 сағатқа дейін үнсіз отыру жараспайды, оның орнына дұрыс әсер беретін айтылуларды “иә, әрине, жарайды, иә” пайдалану керек. Вербалді емес қимылдар да жақсы әсер етеді: басты ию, күлімсіреу, көзбен, мимикамен түсінгенді көрсету, денені алға қарай иіп ұстау, кейбір қимылдарды қайталау.

Екінші кезеңде нақтылау (“Сіз мынаны... айтқыңыз келді ме?”) және қайта айту (“Егер мен дұрыс түсінсем сіздің күйеуіңіз...”) техникалары қолданылады, яғни рефлексивті емес тыңдау, рефлексивті тыңдауға өтіп отырады (тыңдаған-ның мазмұнын бейнелеу: “Сіз бір нәрсеге ... қапаланып тұрсыз ба?”).

Екінші кезеңнің екінші фазасы қысқа болуы мүмкін, егер клиент “ашылу” үрдісі кезінде мәселелік жағдайды өзі анықтап, сұранысты дұрыс қойса және кеңес беруші бұлармен келіскен жағдайда өте қысқа болады. Басқаша айтқанда кеңес беруші клиент бағдарының адекватты екеніне, оның болып жатқан жағдайды дұрыс түсінетініне сенімді болады және тек резюмелеуге көшеді.

Бірақ екінші кезеңнің оңай, тез жүруі жиі кездесе бермейді. Тіпті клиент жадайды шешуге сәйкес түрде бағытталған жағдайда да, терең психотерапия қажет болмайтын кезде де (тұлға дамуындағы өзгерістерге байланысты, кеңес беруге мүмкіндік бермейтін жағымсыз эмоциялық реакция кезінде) клиент өзі ұсынған мәселелік жағдай үлгісінде көптеген қателер барын сезбеуі мүмкін.

Дж.Гриндер және Р.Бэндлер адамдардағы тілді моделдеу үрдісіне әсер ететін механизмдер ретін көрсетеді: генерализация, тастап кету (қалдырып кету), бұрмалау кез-келген мәтінде көп дефектілер кездеседі.

Тастап, қалдырып кету, мысалы, егер клиент кеңес берушіге “Мен қорқамын” деп айтса өз мәліметінің бөлігін қалдырып кетті деген сөз. Гриндер және Бэндлер бойынша, ол өзінің жеке әлемінің бөлігін қалдырып кетті де есептеуге болады. Бұл мысалда толық нұсқа былай болуы мүмкін: “Мен адамдардан қорқамын” немесе “Мен өрмекшіден қорқамын” деген сияқты кестедегі сөйлемдерді салыстырып көрейік:

Кеңес берушілер мен психотерапевттер қалдырып кеткен сөздер кездесетін кездерді ескеріп отыруы керек, ол кезде қалып қойған материалды қайта жөндеуге болады. Қайта жөндеу үшін нақтылау керек. Мысалы соңғы сөйлемді алайық: “Мен түсініксіз адамдарды ұнатпаймын”. Бұған мына сұрақтар тиімді: “Несімен түсініксіз” (кімге түсініксіз, кім үшін).

Бұл туралы керекті әдебиеттерді қарауды ұсынамыз [8].

Генерализация – бастапқы тәжірибе детальдарының жоғалуы арқасында клиент үлгісін өзгертетін үрдіс, мұнда жалпылау үрдісі жүреді. “Әйелім мені сүймейді” деген нақты тәжірибе “әйелдер мені сүймейді” деп жалпыланады.

Мұнда жалпыланған үлгі мен нақты тәжірибе арасында байланыс орнату үшін арнайы сұрақтар қойылады: “Қандай әйелдер?”, “Нақты кім туралы айтып отырсыз?”.

Бұрмалау – мәселелік жағдайды клиент үшін де кеңес беруші үшін де қиындатады. Тілдегі бұрмалау үрдісінің көрінісі – прессуппозициядан көрінеді. Мысалы, клиент: “мен баламды жолдасым сияқты жалқау бола ма деп қорқамын” десе, кеңес беруші нақты жағдай ретінде басқа сөйлемді қабылдауы керек – “Менің күйеуім жалқау” (бірінші сөйлем үстіртін түрде болады да, екіншісі – оның прессуппозициясы болады).

Кеңес беру жағдайында кеңес беруші прессуппозицияны анықтап оны клиентке айтуы мүмкін, оған мынадай сұрақтар қояды: “Жолдасыңыз жалқау-лығын қалай көрсетеді?”.

Егер мәселе мен сұраныс анықталса үшінші кезең – мәселені шешу варианттарын таңдауға көшу сәті келеді.

Үшінші кезеңде болжамдарды таңдау жүреді, оларды бағалайды, альтернативтік шешімдерді салыстыру қарастырылады. Қорытынды шешімдерді қабылдауға кедергі келтіретін ерекше феномендер де кездеседі. Клиентпен мәселені шешудің түрлі варианттарын талқылай отырып, психолог кеңес беруші, өзі үшін “дұрыс шешім”, клиент үшін де сондай болуы шарт еместігін естен шығармауы керек.

Кеңес берушінің кәсіби позициясы туралы мәселе әдебиеттерде қарастырылғанымен, нақты техникалары туралы мәселелер аз.

Сонымен, болжамдар қалай анықталып таңдалады?

Шешім дегеніміз – мәселелік жағдайдың бастапқы белгісіздігін төмендететін ойлау операциясының қалыптасуы. Шешім қабылдау үрдісінде іздеу, шешім қабылдау және жүзеге асыру кезеңдері бөлінеді.

Шешім қабылдау барысындағы адамның жүріс-тұрысы – бастапқы мәселені бірнеше аралық міндеттерге бөлу болып табылады [8].

Жорамалды шығару және таңдау сатыларын біздің кеңес беру тәжірибеміз-ден алынған мысалдармен қарастырайық.

Клиент А. 20 жастағы қыз. Мәселелік ситуацияны былай айтады: “Біз ажырасып кеткенбіз, онымен кездескім келеді, бірақ олай ете алмаймын”.

Бастапқы альтернативтік жорамалдар екеу: біріншісі кездесу, екіншісі кездеспеу. Онда да альтернативаның болуы екінші кезеңнен соң инсайт – шешім қабылдау жағдайы тууына байланысты, мысалы: “Мен бәрін түсіндім, мағын онымен кездесіп, өз сезімдерімді айтуым керек”.

Жорамалды мынандай жағдайда ұсынуға болады, егер де клиент: “Білмеймін, не істеу керек..., түсінбеймін... шеше алар емеспін” деп тұрса ғана талап етіледі. Мұндай жағдайда кеңес беруші қорытындылай және клиенттің айтқанын жалпылай отырып (мысалы: “Менің түсінуім бойынша, сіз қарым-қатынасты онымен қайта құрғыңыз келеді, бірақ осылай істеу дұрыс па деп күмәндана-

сыз”) ғой деп сұрақ қою ы мүмкін: “Егер онымен кездессеңіз не болады? Ал кездеспесеңіз ше?”.

Егер мәселелік ситуация шешімдерінің бастапқы варианттары анық емес болса, клиенттен өзі үшін мүмкін болатын шешім жолдарын атауын сұрауға болады. Басқа мысал: Клиент Б. 40 жастағы әйел. Күйеуімен арақатынас қанағаттандырмайды – дөрекі, ішімдік ішеді, адалдығына күмәнданады. Б. айтады: “Мұндай өмірді тоқтатқым келеді”.

Занды сұрақ туады: “Сіз мұны қалай істей аласыз?”. Клиент ауызша мүмкін болатын варианттарды айта бастайды: ажырасу, ішімдікке қарсы емдеу, күйеуін психологқа әкелу, т.б.

Кейбір мәселелік ситуациялардың бір шешімі болмай, тұтас мәселелік арақатынасқа байланысты болады. Алғашқы жорамалдар басқалармен байланысып жатуы да мүмкін (екінші деңгейлік жорамалдар). Қандай болмасын жора-малды клиент өзіне сәйкес келуіне қатысты бағалайды.

Шешім қабылдау көп параметрлерді қанағаттандыруына байланысты қарастырылады. Бірақ қарапайым мәселенің оңай шешілу жолы көп кездесе бермейді. Клиент оқиғаны басқа арнаға бұрып кетуі мүмкін, онда ол: “жоқ мен ешқандай шешім қабылдай алар емеспін”, “бәрібір бұл көмектеспейді” деп те айтады.

Ойындық бағдардағы клиент: “Мен біліп едім, сіз маған көмектеспедіңіз” немесе “Мен сізсіз де білетінмін” деп айтуы мүмкін, ренттік бағдардағы субъектілер: “Нақты кеңес беріңіз, сіз психолог емессіз бе” дейді.

Егер осы аталған варианттардың бірі кездесе, психолог-кеңес беруші арнайы техникаларды пайдалануы керек, бұл психотерапияға ұқсас болады. Авторлар мұны “конфронтация” (Г.Хэмбли) немесе “тұлғаның трансформациясы” (Р.Мэй) деп атайды.

Егер кеңес беру үрдісі жақсы жүрсе психолог-кеңес беруші және клиент 4-көрытынды кезеңге жетеді.

Бұл кезеңде кеңес беруші клиентпен болған арақатынас нәтижелерін жалпылайды, талқылаудан әрекетке өту жоспарланады. Клиентпен контактіден шығу да өте маңызды. Тәжірибе көрсеткендей бір толық кеңес берушілік цикл кеңес беруші мен клиенттің бір кездесуінде ақ өтуі мүмкін (бір телефондық әңгіме-лесу кезінде немесе хат жазысу арқылы 1-2 хатпен де, дистанттық кеңес беруде).

Кеңес берушілік уақыты әркелкі болады. Мысалы, бір кеңес берушілік әңгіменің ұзақтығы (“сенім телефоны” мәліметтері бойынша) 5 минуттан 6 сағатқа дейін созылады. Оптималды орташа уақыт бойынша кеңес беру 1-1,5 сағат жүреді. Осы уақытта кеңес беру барлық 4 кезеңнен өтеді. Кейде қайталап кеңес берілуі де мүмкін. Бұл мынандай жағдайларда болады:

- а) алғашқы кеңес беруде кеңес берудің тек қана бірінші және екінші кезеңдерге жүргізілсе;
- ә) клиент алғашында шын мәнінде өзін қинап жүрген мәселе туралы айтпай, тек екінші-үшінші кеңес беру кезінде ашылса;
- б) жорамалдарды таңдау ұзақ уақытты қажет етсе немесе басқа мамандардың (сексолог, невропатолог, заңгер т.б.) кеңесі керек болса.

Бұндай жағдайларда қайталап кеңес беру орынды, бұдан басқа да себептер тууы мүмкін:

- а) клиент қасарысып “қарсыласса”;
- ә) клиент кеңес берушімен “ойнайды”, кеңес беруші бұған байқаусыз кіріп, қосылып кетсе;
- б) жағымды ауысу жүрсе (көбіне эротикалық). Клиент кеңес берушіге “жабыса бастайды”;
- в) клиент “шекаралық” жағдайда (немесе нағыз психотик) болса, ал кеңес беруші оған көмектесе аламын деп ойласа. Бұл жағдайларда супервизорлық араласу қажет болады.

Кеңес беруге қалай қорытынды жасауға болады?

Бірінғай үлгі, стандартты фразалар болмайтыны белгілі. Клиентке бірнеше қолдау білдіріп, сергітетін фразалар айтқаны дұрыс: “Сіздің бұған қол жеткізетініңізге сенімдімін”. Кейде мұндай сөздер артық болуы мүмкін.

Тағы да мынандай практикалық сұрақ туындауы мүмкін: клиентпен қалай қоштасуға болады және контактіден қалай шығуға болады?

Кейбір американдық психотерапевттер клиентпен қоштасқан кезде бүкіл психотерапия сеансы түсірілген бейнетаспа сыйлайды. Бірақ біздің кеңес берушілер бұлай істей алмайды, себебі қаржылық жағдай бұған мүмкіндік бермейді. Клиентке “сау болыңыз” деп есікке дейін шығарып салған жеңіл, одан ары шығудың қажеттілігі жоқ. Келесі мәселе, клиент кеңес беру ақылы болғандықтан оған ақша беруі керек, осыны қалай беруге болады және гонорар шамасы қандай? Гонорар шамасы мына жағдайларға сәйкес анықталады: клиенттің әлеуметтік жағдайы; кеңес беруші жұмыс істейтін заңдық форма; аймақтың орташа баға шамасы т.б. кеңес берушіге ақша беру, клиенттің гонорар шамасын өзі анықтай алуы ренттік бағдарға мүмкіндік береді және манипуляция құралы болуы мүмкін. Мұндай мәселеден үшінші адам — диспетчер (кассир) көмегімен шығуға болады.

Кеңес беру біткен соң, клиент кеңес берушіден бөлек кеткеннен кейін қандай мәселелер тууы мүмкін:

1. кеңес берушіге сыйлық алғыстармен қайта оралуы;
2. жағымсыз сезімдермен, кеңес берушіге кінәлау сезімімен оралу;
3. кездейсоқ кездесулер: а) клиент кеңес берушіден қашады, себебі, конфиденциалдылық ашылып қалар деп қорқады; ә) көшеде болса да қайта кеңес алуды ойлайды;
4. кері байланыс алу (телефон шалу, қоңырау).

Кең таралған жағдай – клиенттің қайта оралмауы, өзі туралы хабар бермеуі. Рефлексиялайтын кеңес беруші үшін “жүргізілген кеңес беру клиентке көмек-тесті ме?” деген сұрақ заңды. Кейбір шетелдік авторлар өздері клиенттерінің хабарласуын сұрайды немесе өздері хабарласады. Клиенттердің кеңес берушіге ойламаған жерден хабарласып ашық-хат немесе хат жазып жіберетін кездері де болады.

Кеңес беру процесін талқылауды аяқтай отырып, былай деуге болады: психолог кеңес беруші және психотерапевт әрдайым даму үстінде болуы керек және жүргізілген жұмыстың босқа болмағанына үміттенуі керек.

1. *Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию.* - М., 1995.
2. *Мэй Р. Искусство психологического консультирования* - М., 1994.
3. *Хэмбли Г. Телефонная помощь.* - Одесса, 1992.
4. *Атватер И. Я Вас слушаю: Советы руководителю как правильно слушать собеседника.* - М., 1984
5. *Грановская Р.М. Элементы практической психологии.* - Л., 1984.
6. *Пиз А. Язык жестов.* - Воронеж, 1992.
7. *Бэндлер Р., Гриндер Дж. Структура магии.* - СПб., 1993.
8. *Гринсон Р. Техника и практика психоанализа.* - Воронеж, 1994.
9. *Столин В.В., Бодалев А.А. Семья в психологической консультации.* - М., 1989.
10. *Психология: Словарь.* - М., 1993.
11. *Kroger W.S. Clinica and Experimental Hyrnosis in Medicine, Dentistry, and Psychology.* – Philadelphia: Lippincott, 1998.

ANTISMOKING SOCIAL ADVERTISING: AN EXPLORATORY STUDY OF SMOKING-RELATED RISK PERCEPTIONS AND INTENTION TO SMOKE AMONG ADOLESCENTS IN KAZAKHSTAN

Liza Rybina – MBA Assistant Professor KIMEP University

Abstract

The purpose of the current study is to examine the relationship between five specific smoking-related risks and intention to smoke among adolescents in Kazakhstan. The past research on the influence of risk perceptions on smoking behavior is ambiguous and there is lack of studies on perceptions of tobacco-related risks in Central Asia. Thus, the current research tested the relationship between adolescents' intentions to smoke and five specific smoking-related risks, namely addiction, social, health, financial, and time risk. 503 school students aged 10-17 participated in a survey. The findings show significant relationship between intention to smoke and addiction, health, and financial risks. The relationship between intention to smoke and social and time risks was not proven. The results and practical implications for designing effective antismoking advertising are discussed.

Аннотация

Аталмыш зерттеудің максаты Қазақстанда жас өспірімдердің арасында темекі шегу және темекі шегуге деген ниетіне байланысты бес турлі қауіптің ықпалын анықтау. Қазіргі кезде темекі шегуге қарсы жасалынған әлеуметтік жарнамалардың тиімділігі жөнінде және мінез-құлыққа келтіретін қауіпі туралы зерттеулер әртүрлі, ал тематика бойынша зерттеулер Орта Азияда тубімен жоқ. Айтылмыш жұмыс темекі шегу ниеті мен темекі шегумен байланысты қауіптің келесі түрлерінің арасындағы қарым-қатнасын сынықтан өткізеді: тәуелсіз болу қауіпі, әлеуметтік, қаражат қауіпі, денсау-лыққа келетіретін қауіп және уақытты бос өткізу қауіпі. Сауалнамаға 10 мен 17 жас аралығындағы 503 мектеп оқушылары қатысты. Нәтижелер темекі шегу ниеті мен қауіптің үш түрінің арасындағы байланысын растайды: тәуелділік, денсаулық және қаражат қауіпі. Темекі шегу ниеті мен әлеуметтік және уақыт қауіпі арасындағы қарым-қатынас айқындалмады. Жұмыста нәтиженің сараптамасымен темекі шегу-ге қарсы тиімді әлеуметтік жарнаманы дайындау үшін практикалық ұсыныстар келтіріледі.

Аннотация

Целью данного исследования является изучение влияния пяти видов рисков, связанных с курением, на намерение курить среди подростков в Казахстане. Существующие исследования об эффективности антитабачной социальной рекламы и влиянии риска на поведение относительно курения неоднозначны, а исследования по тематике в Средней Азии практически отсутствуют. Данная работа тестирует взаимодействие между намерением курить и следующими видами рисков, связанных с курением: риск стать зависимым, социальный, финансовый риски, риск для здоровья и риск потраченного времени. 503 ученика школ в возрасте от 10 до 17 лет участвовали в анкетировании. Результаты подтверждают связь между намерением курить и тремя видами рисков: зависимости, риска для здоровья и финансового риска. Взаимодействие между намерением курить и социальным и риском времени выявлено не было. В работе приводятся обсуждение результатов и практические рекомендации для разработки эффективной антитабачной социальной рекламы.

Негізгі сөздер: элеуметтік жарнама, денсаулыққа қауіп, темекі шегу

Ключевые слова: социальная реклама, риск для здоровья, курение

Key words: social advertising, health risk, smoking

Introduction

As tobacco companies are going after new markets in their search for revenues, teenagers, especially in developing and emerging economies, became a vulnerable group pressed by tobacco advertising, peer influence, and very often personal desire to try “forbidden fruit”. Teenagers tend to overestimate the benefits of smoking and underestimate the risks associated with smoking. Thus, the purpose of the current study is to examine the relationship between five specific smoking-related risks and intention to smoke among adolescents in Kazakhstan to design effective antismoking advertising campaigns.

The most comprehensive study of the relationship between risk perception and smoking was conducted by Brandon and Baker [1]. Studying positive and negative, immediate and long-term smoking consequences, they developed and tested a multi-dimensional assessment of smoking risk perceptions as a part of their Smoking Consequences Questionnaire (SCQ). Out of the initial set of sixteen categories, namely taste, social facilitation, sensorimotor manipulation, anxiety reduction, dysphoria reduction, anger/irritability reduction, boredom reduction/ stimulation, increased positive affect, work facilitation, cravings reduction, positive physical feelings, social impression, respiratory tract irritation, weight control, health risk, and addiction sustainment, Brandon and Baker identified four factors that define subjective expected utility of smoking. The first factor, Negative Consequences, included eighteen items from the original categories of health risk, respiratory irritation, negative social impression, and addiction sustainment. The second factor, Positive Reinforcement-Sensory Satisfaction, comprised of fifteen items from categories of social facilitation, taste, sensorimotor manipulation, boredom reduction/ stimulation, craving reduction, increased positive affect, and anger/irritability reduction. The third factor, Negative Reinforcement - Negative Affect Reduction,

included twelve items from original categories of anxiety reduction, anger/irritability reduction, depression reduction, and work facilitation. The last factor consisted of five items dealing with appetite and weight control. The original fifty-item and short forms of the Smoking Consequences Questionnaire were commonly used to study outcome expectancies of smoking [2, 3, 4, 5, 6, 7]. However, the study of Brandon and Baker [1] and similar researches have not examined individual dimensions of the Negative Consequences measure, such as health, addiction, social risks. The fact that the four factors of the Smoking Consequences Questionnaire are derived from sixteen original categories with overlapping items poses difficulties in applying the SCQ to develop effective antismoking interventions. Moreover, research on risk perceptions of adolescents and young adults suggests that factors governing smoking initiation and other risky behaviors in this age group differ from those responsible for development and maintenance of unhealthy behavior of older individuals [1, 8, 9]. High school and college students are at risk of escalated smoking. College years can be viewed as a transition from low-level occasional smoking to either abstinence or heavy use smoking. In addition to the Smoking Consequences Questionnaire, a variety of other methods was used to examine the relationship between perceived risk and smoking behavior. The most common type of the smoking-related risk explored in the literature is health risk [10, 11, 12, 13, 14]. However, these studies report ambiguous results on the health risks perceptions. Research shows that some smokers exhibit unrealistic optimism by underestimating their relative chances of experiencing disease, thus health risk perception alone is a poor predictor of smoking behavior [12, 15]. The other types of smoking-related risks explored in literature are addiction, social, financial, and time risks [16, 17].

Specific smoking -related risks

Rindfleisch and Crockett [18] examined five specific smoking -related risks: addiction, health, social, financial, and time risk. In the study of 292 college students aged 18-25, they found that smokers have lower perceptions of all five types of risks than nonsmokers do, but only perceived addiction and financial risks are related significantly to the current smoking status, while health, social, and time risks are not. The Rindfleisch and Crockett's finding that health risk is unrelated to the current smoking status confirms the results of other studies that health risk messages have little or no impact on youth's smoking behavior [17]. Furthermore, Wolburg [19] reports smokers' boomerang responses including denial, defiance, and desire for retaliation to antismoking health messages. The ineffectiveness of health risk messages among youth can be attributed to optimism biases in risk perception. Even if the majority of young people are informed about the risks of smoking, a robust finding in social psychology shows that people are "unrealistically optimistic" in their judgments of risk concerning future life events. Numerous studies confirm that individuals tend to believe they are less likely than the average person to experience negative events and more likely to experience positive events [20, 21, 22, 23, 24, 25, 26]. Unrealistic optimism is embedded in the research pertaining smoking-related risks [11, 12, 27, 28, 29, 30]. While many studies report that smokers perceive

smoking as less dangerous than do nonsmokers, a limited number provide evidence that smokers underestimate their own risk of tobacco-related diseases [15] and considerably less research is undertaken about the magnitude, mechanisms, and moderators of an optimistic bias. As the past research on the influence of risk perceptions on smoking behavior is ambiguous and there is lack of studies on perceptions of tobacco-related risks in Central Asia, the current study examines five specific types of risks and their influence on attitudes to smoking among youth in Kazakhstan.

Based on the literature, the following hypotheses are stated for this study:

- H1: The perception of addiction risk is related to smoking intention of adolescents
- H2: The perception of social risk is related to smoking intention of adolescents
- H3: The perception of financial risk is related to smoking intention of adolescents
- H4: The perception of health risk is related to smoking intention of adolescents
- H5: The perception of time risk is related to smoking intention of adolescents

Methodology

The target sample units for this study are adolescents. Among ten schools approached with a proposal to conduct a survey among their students, five (three public and two private) expressed strong interest and support in data collection process. The researcher was visiting classes along with a representative from the school and explaining to the students the procedure of filling out questionnaires. The students from the classes taught in Kazakh language were provided with translation assistance. After cleaning data, the final sample consisted of 503 school students (59% female, 41% male). The age ranged from 12 to 17 years old. 45% of the sample population has high academic performance and 22% below the average. Construct measures for this research were derived from existing literature [18, 32]. Intention to smoke was measured by four items: “In the future, do you think you might smoke one puff or more of a cigarette?”; “Do you think you might try out cigarette smoking for a while?”; “At any time during the next year, do you think you will smoke a cigarette?”; and “If your best friend offered you a cigarette, would you smoke it?” Questions about specific smoking -related risks were stated using a third person. Students were asked to evaluate the risk of a smoker - “An unmarried 20 -year-old college student. He (She) has been smoking one pack of cigarettes a day for the past two years. He (She) plans to quit smoking "sometime", but does not know exactly when. He (She) is currently not experiencing any health problems”. Seven-point Likert-type scales were utilized for the individual scales to measure the constructs. The survey contained demographic questions as well. Reliability of the scales was established using Cronbach’s Alpha (see Table 1). All alpha values are higher than 0.6.

Table 1. Constructs and reliability measures

Constructs	Reliability
Intention to smoke (INT) In the future, do you think you might smoke one puff or more of a cigarette?	0.871

Do you think you might try out cigarette smoking for a while? At any time during the next year, do you think you will smoke a cigarette? If your best friend offered you a cigarette, would you smoke it?	
Addiction risk (AR) The more a person smokes, the more the risk of a smoker Please evaluate the risk of a smoker: "Wanting to, but not being able to quit," "Feeling bad about himself because he continues to smoke," "Becoming psychologically addicted to cigarettes for life," "Developing other addictive behaviors such as gambling or drinking." "Depending on cigarettes to cope with daily life pressures."	0.616
Financial risk (FR) "Wasting money he could use for some-thing else," "Having to borrow money to buy cigarettes," "Starting an accidental fire with his cigarette," "Spending a lot of money on cigarettes," "Never having any extra money because he smokes."	0.758
Health risk (HR) "Getting lung cancer," "Getting heart disease," "Getting a stroke," "Getting emphysema (clogged lungs)."	0.921
Social risk (SR) "Having people think less of him because he smokes," "Irritating his parents when he lights up," "Angering his friends by smoking in their cars or apartments," "Making a bad impression when dating someone who doesn't smoke."	0.811
Time risk (TR) "Wasting a lot of time by having to go outside to smoke," "Losing studying time by stopping to have a cigarette," "Being late for class because he's smoking," "Wasting a large portion of the day smoking."	0.891

Factor analysis was conducted on each scale. All factors produced loading high than 0.5 and were kept for further analysis. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) varying from 0.7 to 0.8 proves that the sample is adequate for factor analysis. A linear regression model was specified to test the hypothesized relationship between five specific smoking-related risks and intention to smoke of adolescents. The SPSS output of the tested model is presented in Table 2.

Table 2. SPSS output for tested relationships
Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Const)	2.918	.236		12.366	.000
AR	.105	.047	.113	2.237	.026
SR	-.066	.048	-.079	-1.383	.167
FR	-.117	.053	-.137	-2.228	.026
HR	-.206	.045	-.271	-4.614	.000
TR	.037	.046	.052	.811	.418

a. Dependent Variable: INT

The analysis found significant negative relationship between the perception of the health risk and intention to smoke (Hypothesis 4). This result supports the findings of the previous research. Adolescents in general have fear of negative health-related consequences. The negative relationship between the perception of the financial risk and intention to smoke was proved statistically as well (Hypothesis 5). Teenagers financially depend on their parents. Having limited amount of pocket money poses opportunity cost dilemma in buying cigarettes decision. Adolescents in comparison with smoking adults are more sensitive to price of tobacco products. The third statistically proved relationship is between the perception of addiction risk and intention to smoke (Hypothesis 1). However, the analysis found positive relationship between two variables, thus the high level of addiction risk, the high intention to smoke. The last two types of the relationships between intention to smoke and perceptions of time and social risks were not proven statistically (Hypothesis 2 and 5). The results of the hypotheses testing are presented in Table 3.

Table 3. Hypotheses testing results

Hypotheses	Independent variable	Dependent variable	p-value	Results
H1	Addiction risk	Intention to smoke	0.026	Supported
H2	Social risk	Intention to smoke	0.167	Not supported
H3	Financial risk	Intention to smoke	0.026	Supported
H4	Health risk	Intention to smoke	0.000	Supported
H5	Time risk	Intention to smoke	0.418	Not supported

Conclusions and recommendations

The study examined the relationship between five specific smoking-related risks and intention to smoke among a sample of adolescents in Kazakhstan. The findings about negative relationships between the perception of the health and financial risks

and intention to smoke can be used in designing interventions program for school students. The future studies can examine the impact of the intensity and framing of the message on the effectiveness of antismoking promotion. The interesting result, that the perception of the addiction risk and intention to smoke are positively related, can be explained by boomerang effects of fear appeals, when the fear message can possibly trigger high-risk behavior. Thus, practitioners are to be careful in designing fear smoking addiction messages targeted at adolescents. Teenagers tend to overestimate the benefits of smoking and underestimate the risks associated with smoking. The ineffectiveness of risk messages among youth can be attributed to optimism biases in risk perception. While many studies indicate that social disapproval messages are effective for antismoking advertising, the current study has not found relationship between social risk and intention to smoke. This finding can be attributed to the social norms among teenagers in Kazakhstan. Smoking is a common activity practiced or at least tried by many teenagers, so the peer influence is often to approve smoking. That is why, it is crucial to design intervention programs to change social norms and encourage teenagers to disapprove peers' smoking behavior.

1. Brandon, T.H., and Baker, T.B. (1991). *The smoking consequences questionnaire: The subjective expected utility of smoking in college students*. *Psychological Assessment*, 3, 484–491.
2. Buckley, T.C., Kamholz, B.W., Mozley, S.L., Gulliver, S.B., Holohan, D.R., Helstrom, A.W., et al. (2005). *A psychometric evaluation of the smoking consequences questionnaire-adult in smokers with psychiatric conditions*. *Nicotine and Tobacco Research*, 7, 739–745.
3. Copeland, A.L., Brandon, T.H., Quinn, E.P. (1995). *The smoking consequences questionnaire-adult: Measurement of smoking outcome expectancies of experienced smokers*. *Psychological Assessment*, 7(4), 484–494.
4. Jeffries, S.K., Catley, D., Okuyemi, K.S., Nazir, N., McCarter, K.S., Grobe, J.E., et al. (2004). *Use of a brief smoking consequences questionnaire for adults (SCQ—A) in African American smokers*. *Psychology of Addictive Behaviors*, 18, 74–77.
5. Lewis-Esquerre, J.M., Rodrigue, J.R., Kahler, C.W. (2005). *Development and validation of an adolescent smoking consequences questionnaire*. *Nicotine and Tobacco Research*, 7, 81–90.
6. Myers, M.G., McCarthy, D.M., MacPherson, L., Brown, S.A. (2003). *Constructing a short form of the smoking consequences questionnaire with adolescents and young adults*. *Psychological Assessment*, 15(2), 163–172.
7. Wetter, D.W., Smith, S.S., Kenford, S.L., Jorenby, D.E., Fiore, M.C., Hurt, R.D., et al. (1994). *Smoking outcome expectancies: Factor structure, predictive validity, and discriminant validity*. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(4), 801–811.
8. Cohn, L.D., Macfarlane, S., Yanez, C., Imai, W.K. (1995). *Risk perception: Differences between adolescents and adults*. *Health Psychology*, 14(3), 217–222. doi: 10.1037/0278-6133.14.3.217
9. Gerrard, M., Gibbons, F.X., Benthin, A.C., Hessling, R.M. (1996). *A longitudinal study of the reciprocal nature of risk behaviors and cognitions in adolescents: What you do shapes what you think and visa versa*. *Health Psychology*, 15, 344–354.
10. Collins, L.M., Sussman, S., Rauch, J.M., Dent, C.W., Johnson, A., Hansen, W.B., and Flay, B.R. (1987). *Psychosocial predictors of young adolescent cigarette smoking: A sixteen*

month, three wave longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 17 (6), 554-573.

11. Lee, C. (1989). Perceptions of immunity to disease in adult smokers. *Journal of Behavioral Medicine*, 12, 267-277. doi:10.1007/BF00844871

12. Dillard, A.J., McCaul, K.D., and Klein, W.M. (2006). Unrealistic optimism in smokers: implications for smoking myth endorsement and self-protective motivation. *Journal of Health Communication*, 11(1), 93-102.

13. Balbach, E.D., Smith, E.A., Malone, R.E. (2006). How the health belief model helps the tobacco industry: individuals, choice, and "information". *Tobacco Control*, 15, 37-43. doi:10.1136/tc.2005.012997

14. Manfredi, C., Cho, Y., Crittenden, K. S., & Dolecek, T.A. (2007). A path model of smoking cessation in women smokers of low socio-economic status. *Health Education Research*, 22(5), 747-756

15. Weinstein, N.D., Marcus, S.E., Moser, R.P. (2005). Smokers' unrealistic optimism about their risk. *Tobacco Control*, 14(1), 55-59.

16. Loken, B. (1982). Heavy smokers', light smokers' and nonsmokers' beliefs about cigarette smoking. *Journal of Applied Psychology*, 67 (5), 616-22.

17. Greenlund, K.J. and Johnson, C.C. (1997). Cigarette smoking attitudes and first use among third-through sixth-grade children. *American Journal of Public Health*, 87, 1345-1349.

18. Rindfleisch, A. and Crockett, D.X. (1999). Cigarette Smoking and Perceived Risk: A Multidimensional Investigation. *Journal of Public Policy & Marketing*, 18(2), 159-171.

19. Wolburg, J.M. (2006), "College students' responses to antismoking messages: denial, defiance, and other boomerang effects", *Journal of Consumer Affairs*, 40, 293-323.

20. Harrison, J.A., Mullen, P.D., Green, L.W. (1992). A Meta-Analysis of Studies of the Health Belief Model. *Health Education Research*, 7, 107-116.

21. Campbell, J., Greenauer, N., Macaluso, K., End, C. (2007). Unrealistic optimism in internet events. *Computers in Human Behavior*, 23, 1273 - 1284.

22. Menon, G., Kyung, E.J., Agrawal, N. (2009). Biases in social comparisons: Optimism or pessimism? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 39-52.

23. Greening, L. and Stoppelbein, L. (2000). Young driver's health attitudes and intentions to drink and drive. *Journal of Adolescent Health*, 27, 94-101.

24. Weinstein, N.D. (2000). Perceived probability, perceived severity, and health-protective behavior. *Health Psychology*, 19, 65-74.

25. Chambers, J.R., Windschitl, P.D., Suls, J. (2003). Egocentrism, even frequency, and comparative optimism: When what happens frequently is "more likely to happen to me". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1343-1356.

26. Lin, Y.C., Lin, C.H., Raghubir, P. (2003). Avoiding anxiety, being in denial, or simply stroking self-esteem: Why optimism? *Journal of Consumer Psychology*, 13, 464-477.

27. Weinstein, N.D. (1998). Accuracy of Smokers' Risk Perceptions. *Annals of Behavioral Medicine*, 20(2), 135-140.

28. Sutton, S.R. (1999). How accurate are smokers' perceptions of risk? *Health, Risk and Society*, 1, 223-230. doi:10.1080/13698579908407020

29. Sutton, S.R. (2002). Influencing optimism in smokers by giving information about the average smoker. *Risk Decision and Policy*, 7, 165-174. doi:10.1017/S1357530902000595

30. Windschitl, P.D. (2002). Judging the accuracy of a likelihood judgment: The case of smoking risk. *Journal of Behavioral Decision Making*, 15, 19-35. doi:10.1002/bdm.401

31. Hansen, W.B. and Malotte, C.K. (1986). Perceived personal immunity: The

development of beliefs about susceptibility to the consequences of smoking. *Preventive Medicine*, 15, 363–372. doi:10.1016/0091- 7435(86)90004-6

32. Pechmann, C., Zhao, G., Goldberg, M.E., Reibling, E.T. (2003). “What to Convey in Antismoking Advertisements for Adolescents: The Use of Protection Motivation Theory to Identify Effective Message Themes”, *Journal of Marketing*, 67 (April), 1-18.

ТОПТЫҚ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Жигитбекова Бахыт Дастановна –

Абай атындағы ҚазҰПУ психол.ғ.к., аға оқытушы

Аннотация

Бұл мақалада топтық тренингті ұйымдастырып өткізудің теориялық негіздеріне қатысты мәселелер қарастырылады. Топтық психологиялық тренингті ұйымдастырып өткізу барысында шешілетін мәселелерді толық сипаттауға мүмкіндік беретін отандық және шетелдік мамандардың алуан түрлі тәжірибелері көрсетілген.

Аннотация

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

Abstract

This article discusses the problems of the theoretical foundation of the Organization and conducting of group training. Set out the varied experience of foreign and local experts to provide a complete picture of the problems that are resolved in the Organization and conduct of the psychological training groupovogo.

Түйін сөздер: топтық психологиялық тренинг, тұлға, топтық психотерапия, тұлғааралық қарым-қатынас.

Ключевые слова: групповой психологический тренинг, личность, групповая психотерапия, межличностное общение.

Keywords: group psychological training, personality, group psychotherapy, межличностное communication.

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

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

Алғашқы тренингтік топты (Т-тобын) жаратылыс ғылымдары саласындағы бірнеше мамандар құрған, олар 1946 жылы негізгі әлеуметтік заңдарды (мысалы, жұмысқа алу заңы) зерттеу, шешімдердің оңтайлы варианттарын іздеу және оларды қолданумен байланысты әртүрлі жағдайларды «ойнату» үшін іскер адамдар мен кәсіпкерлерді жинаған. Нәтижесінде, алға қойылған мақсаттармен бірге, топтың әрбір мүшесі кері байланыс алу көмегімен өз-өзін жаңа қырынан ашу және өз-өзін түсіну тәжірибесін игерді. 1947 жылы Бетеле қаласында (Мэн штаты) тренингтің ұлттық зертханасы құрылған болатын. Алғашқы тренингтік топтар «базалық ептіліктердің тренингтік тобы» деп аталды. Т-топтың негізгі міндеттері оған қатысушыларға өзара жеке тұлғалық қатынастың негізгі заңдарын, қиын жағдайларда жетекшілік ете білу және дұрыс шешім қабылдай алууды үйрету болды. Кейінірек мұндай топтар міндеттері бойынша бөлшектене және белгілі бір категорияларға бөліне бастады:

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

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

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

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

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

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

Т-тобының басқа да басымды жағы:

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

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

Топтық психологиямен және «топ нәтижесін» жеке тұлғаға арнайы әсер ету құралы ретінде пайдалануға байланысты нәтижелі жұмыстар қатарына көп

жағдайда А.Адлердің, К.Левиннің, Дж. Мореноның, Дж. Праттаның, К.Род-жерстің еңбектері жатады.

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

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

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

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

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

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

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

- а) барлық оқу тобына;
- б) міндетті тәртіпте;
- в) аптасына бір рет қысқа кездесулер тәртібінде;
- г) оқу орындарына тән өте төмен психологиялық қауіпсіздік жағдайында –

тренингті пайдалануға болатын тренингтік әдістемелердің және процедуралар-дың маңызды өзгертулері. [5.8-12 б].

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

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

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

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

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

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

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

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

Сонымен бірге, тренингте психотерапевтикалық, түзетулік және оқыту әдіс-

тері қолданылуы мүмкін, бұл кей жағдайларда топтық жұмыстың түрін бірдей анықтауға мүмкіндік бермейді» [4.23-24 б].

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

- 1) ақпараттандыру;
- 2) кеңес беру;
- 3) интервенция;
- 4) тренинг.

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

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

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

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

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

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

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

Кьелл Рудестам **топтық жұмыстың мақсаты** әралуан болуы мүмкін екендігін атайды. Олар сырттан міндеттелуі және қатысушылардың қажеттілігі-

мен анықталуы мүмкін. Бұл ретте, бір жағдайда бір топ адамдардың өздерінің көңіл – күйлерін көтеру, ал басқа жағдайда-өзін-өзі жетілдіру сияқты белгілі тілектері мақсат ретінде болуы мүмкін.

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

Тренингтің жалпы мақсаттарының арасынан ол келесілерді ерекшелейді:

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

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

Галина Сартанның пікірі бойынша, **кез-келген тренингтің мақсаты** – дағдыларды және икемділікті емес, қатысушылар қойылған міндеттерді шешу үшін топтық тәжірибені біріктіре алатын топтық кеңістік қалыптастыру. Жаттықтырушының топқа қатысы бойынша ұстанымы көп жағдайда тренинг басталар алдында қойған мақсатына байланысты болады. Ал олар, өз кезегінде, жаттықтырушы топқа беретін құндылықтармен байланысты. Құндылықтар психологтың өзіне жаттықтырушы ретіндегі қарым-қатынасын бейнелейді. Сондықтанда, топтық жұмысты бастар алдында, болашақ жаттықтырушы өзі үшін: «Неліктен мен жаттықтырушы болуды қаладым?», «Неге мен топқа жетекші болғым келеді?» деген сұрақтарға жауап беруі маңызды [7.4-11 б.].

Т.В. Зайцев психологиялық тренинг *қатысушыларды жақсы мінез-құлыққа үйрету, топтық өсіңкілік теориясын тәжірибе жүзінде бекіту, қатысушылар нақты шарттарда тап болған мәселелерді талқылау, игерген білімдерін топтан тыс кезде қолдануға көмек көрсету* сияқты міндеттерді шешуге

бағытталғанын айтады. Сонымен қатар топтың нақты мақсаттары оның мүше-лері және жүргізушісімен анықталатындығын да атап өтеді. Олар жеке қатысу-шыларға да, сондай-ақ жалпы топқа да қатысты болуы мүмкін [7.10-11 б.].

Басқалардан бір ерекшелігі аталмыш автор, психологиялық тренинг қатысушыларының бойында туындайтын барлық өзгерістер тренинг процесі барысында жүзеге асады деп санайды. Тренинг қатысушыларының бойындағы өзгерістердің басым бөлігі тренинг аяқталғаннан *кейін* қатысушылардың өздері және жүргізушімен бірлесе құрған жақын даму аймағы аясында пайда болады. Әрі бұл процесте негізгі рөл тренингті жүргізушіге жүктелетіндігіне ерекше көңіл аударылады. [7. 4-7 б].

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

1. Lewin (1951) *K Field theory in social science: Selekted theoretical papers*. - N.Y.P. - с. 136.
2. Кондрашенко В.Т., Донской Д.И. *Общая психотерапия*. – Минск, 1993. - с. 374-375.
3. Петровская Л.А. *Теоретические и методические проблемы социально - психологического тренинга*. - М., 1982. - с. 160-171.
4. Вачков И.В. *Основы технологии группового тренинга. Психотехники*. –М., 2002. - с. 22-28.
5. Битянова М.Р. *Программа и сценарий. Школьный психолог*. - 2000 - №14. - с.8-12.
6. Лебедева Н.М., Лунова О.В., Стефаненко Т.Г. *Тренинг этнической толерантности для школьников*. - М., 2004. №1, с. 56-63.
7. Жигитбекова Б.Д. *Топтық психотерапия*. - Алматы, 2008.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Джандильдинов Медет Курмангазиевич – КазНПУ им. Абая
докторант 3 курса Института магистратуры и PhD докторантуры

Аннотация

Мақалада болашақ мұғалімдердің кәсіби-тұлғалық құзыреттілігін дамытудың психологиялық негіздері ұсынылған. Автор кәсіби-тұлғалық құзыреттілікті қазіргі кездегі оқытушы тұлғасының ең жоғарғы компоненті ретінде көрсеткен, сонымен қатар қазіргі қоғамның сұранысы бойынша аталған тақырыптың өзектілігі жайында да айтылады.

Аннотация

В статье даются психологические основы развития личностно-профессиональной компетенции у будущих педагогов. Личностно-профессиональная компетентность автором представлена высшим компонентом личности современного преподавателя, также говорится об актуальности данной темы, вызванной потребностью современного общества.

Annotation

The article presents the psychological basis for the development of personal and professional competence of the future teachers. Personal and professional competence of the author provided the highest component of the personality of the contemporary teacher, also referred to the relevance of the topic, due to the need of modern society.

Түйін сөздер: кәсіби-тұлғалық құзыреттілік, педагогтың кәсіби-тұлғалық дамуы, кәсіби шеберлік, жоғарғы педагогикалық білім.

Ключевые слова: личностно-профессиональная компетентность, личностно-профессиональное развитие педагога, профессиональное мастерство, высшее педагогическое образование.

Keywords: personal-professional competence, student-teacher professional development, professional excellence, higher pedagogical education.

В стремительно меняющемся мире профессий, профессия учителя остаётся неизменной, хотя её содержание, условия труда, количественный и качественный состав постоянно меняются. Сегодня, говоря о степени владения педагогом своей профессией, употребляют множество терминов: профессионализм, профессиональная компетентность, педагогическое мастерство, личностная компетентность, педагогическое искусство, квалификация. Причём зачастую происходит смешение данных понятий. В свете активного обсуждения проблемы компетентностного подхода как приоритетной образовательной стратегии в условиях модернизации казахстанского образования особый интерес представляет **личностно-профессиональная компетентность**, которая является ведущим компонентом профессионального потенциала личности.

Содержание личностно-профессиональной компетенции педагога той или иной специальности определяется квалификационной характеристикой. Она представляет собой нормативную модель компетенции педагога, отображая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений, навыков. Квалификационная характеристика – это, по существу, свод обобщенных требований к педагогу на уровне его теоретического и практического опыта. Понимание сущности педагогических умений позволяет понять их внутреннюю структуру, т.е. взаимообусловленную связь действий (компонентов умений) как относительно самостоятельно частных умений. Высшим компонентом личности преподавателя является его личностно-профессиональная компетентность.

Под личностно-профессиональной компетентностью принято понимать интегральную характеристику профессиональных, деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта,

достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений.

Личностно-профессиональную компетентность преподавателя следует рассматривать как многофакторное явление, как культурологическую составляющую профессионализма, как целостное компетентностное образование, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности и др.). Компетентность может быть объективно наблюдаема, с определённой точностью измеряема, целе-направленно сформирована [1].

Анализ состояния проблемы развития личностно-профессиональной компетентности (ЛПК) будущих педагогов в образовательной практике вузов показал, что развитие данной компетентности студентов в настоящее время весьма актуально. Актуальность в первую очередь вызвана потребностью современного общества в появлении качественно нового субъекта педагогической деятельности – самореализующейся, творческой личности, нацеленной на непрерывный личностно-профессиональный рост. Во вторую очередь проводимой модернизацией отечественной системы образования, её ориентированностью на подготовку конкурентоспособных на рынке труда, владеющих универсальными (общими, ключевыми) и профессиональными компетенциями специалистов.

В этой связи важное значение для исследования личностно-профессиональной педагогической компетентности имеют труды по теории и практике педагогического образования (Е.П. Белозерцев, С.Г. Вершловский, М.Я. Виленский, Г.Н. Волков, Н.В. Кузьмина, М.М. Левина, А.И. Мищенко, А.В. Мудрик, А.И. Пискунов, В.К. Розов, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, Е.Н. Шиянов и др.) [2].

В последние годы активизировались исследования в области профессиональной подготовки кадров высшей квалификации. Внимание теоретиков было привлечено и к вопросам профессиональной культуры (В.И. Козлачков, И.С. Ладенко, Г.Н. Соколов и др.). Ряд авторов рассмотрели вопросы формирования педагогической культуры (В.А. Кан-Калик, И.Д. Багаева, А.И. Барабанщиков, М.Я. Виленский, Е.В. Гармаш, Т.В. Иванова, И.Ф. Исаев, А.К. Колесова, В.В. Краевский, М.М. Левина, И.Д. Лушников, П.П. Матвеев, А.В. Мудрик, Л.А. Нейштадт, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин, Я.С. Яковлева и др.).

Новые подходы к организации высшего педагогического образования по-новому ставят вопрос о показателях готовности личности к педагогической деятельности. В теоретическом плане основы профессиональной готовности будущего учителя освещены в трудах отечественных исследователей (А.В. Петровского, О.А. Абдуллиной, Е.П. Белозерцева, Я.В. Кузьминой, М.М. Левиной, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина, А.И. Щербакова и др.) [2].

Так Е.А. Климов [3] выявляет перечень свойств (числом более десяти)

личности педагога-профессионала, В.А. Шаповалов и В.И. Горюхова неслучайно считают проявление им творчества; Н.В. Кузьмина указывает на сложную структуру психолого-педагогической компетентности учителя, А.К. Маркова [4] указывает на зависимость результатов профессиональной деятельности учителя от его личностно-профессиональной компетентности, И.А. Зимняя выявляет место профессиональной компетентности в узком смысле слова – профессионально-педагогические и предметные знания и умения – среди других факторов успешной педагогической деятельности, таких как психофизиологические (индивидуальные) свойства субъекта, как предпосылки осуществления им его субъектной роли, выступающей в качестве задатков, способности, направленности и другие личностные свойства.

В связи с переходом высшей педагогической школы на многоуровневую подготовку специалистов, актуальным является рассмотрение видов компетентности и структурных ее компонентов. Этому способствуют труды Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Б.И. Додонов, С.Ю. Курганова, А.А. Леонтьева, Л.М. Митиной, Л.А. Петровской и др. [1,3,5].

К настоящему времени встал вопрос со всей очевидностью проблема исследования личностно-профессиональной компетентности будущего педагога, так как от ее решения в теории и практике высшего педагогического образования во многом зависит результат образования и воспитания нового поколения.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме педагогического образования, а также практического опыта деятельности различных учебно-воспитательных учреждений страны, рефлексивная оценка личного многолетнего опыта работы в педагогических учебных заведениях показывают, что профессиональная компетентность учителя – одна из важнейших категорий дидактики высшей школы.

Личностно-профессиональная педагогическая компетентность есть личностное качество учителя, включающее в себя высокий уровень теоретической и практической, методологической, психолого-педагогической, методической, профессиональной, личностной подготовки.

Профессиональная компетентность учителя включает и себя ряд компонентов, совокупность которых является интегральным качеством личности, выступающим как результат и важнейшее условие эффективности профессионально-педагогической подготовки специалиста в области образования, а также как одно из условий становления личности учителя. Исходя из специфики профессиональной деятельности учителя возможно выделение следующих компонентов его компетентности: мотивационного, целеполагающего, личностного и содержательно-операционного [2].

Личностно-профессиональная компетентность, базирующаяся на фундаментальном научном образовании, эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности, владении технологией педагогического труда, является условием формирования готовности будущего учителя к творческому решению культурно-образовательных задач и самореализации своей личности.

На основании теоретического анализа установлено, что формирование личностно-профессиональной педагогической компетентности – целостный процесс, эффективность которого обеспечивается созданием ряда психолого-педагогических условий.

Ведущими условиями формирования личностно-профессиональной педагогической компетентности будущего учителя являются [2]:

- его познавательная активность, имеющая педагогическую направленность;
- развитое научное мышление, характеризующееся критичностью, гибкостью ума, конкретностью и быстротой мысли, самостоятельностью в решении неординарных задач процесса обучения, умениями осуществлять педагогический анализ фактов, явлений и целостного педагогического процесса;
- самообразование будущего учителя, направленное на овладение культурой общества, мировой педагогической культурой, на совершенствование своих педагогических способностей и педагогической рефлексии.

Растущий интерес к педагогическим проблемам требует нового отношения к специалистам педагогам, которым необходимо оказывать реальную помощь в условиях личностно-профессионального педагогического труда, в их жизни, в ситуациях стремительного динамического обновления общества. Социальные задачи образования позволяют по-новому осмыслить современную ситуацию через анализ противоречий, которые характеризуют развитие общества и систему образования: нарастание стрессовых ситуаций и недостаточная способность педагога к адекватной адаптации; необходимость нравственного возвышения человека и учащающиеся симптомы снижения этической планки в сознании педагога. При этом личностно-профессиональное развитие педагога рассматривается как его самореализация, побуждение к творчеству, необходимость проектирования собственного профессионального уровня на различных этапах жизненного пути.

Таким образом, в профессиональном самосовершенствовании необходимо опираться на высокий уровень самостоятельной мотивации профессиональной деятельности, контроль самим педагогом за собственным профессиональным развитием и самосовершенствованием, где профессиональная подготовка основывается на гуманитарном знании, высокой профессиональной культуре, философской методологии.

Выдвигая в качестве своей главной задачи изучение факторов, влияющих на развитие личностно-профессиональной компетенции и их дальнейшее применение на практике, нынешнее образование синтезирует данные вокруг ключевого понятия «резервы педагога» [6]. Это позволяет проанализировать условия, способствующие длительному эффективному функционированию педагога в профессии. Развитие личностно-профессиональной компетенции будущих педагогов, психолого-педагогические основы формирования профессиональных умений дают возможность изучения движущих сил развития личности в их взаимодействии. Формирование личности профессионала не сводится к накоплению знаний, умений и навыков, а предполагает формирование и регуляцию профессионального поведения, личностных качеств, изменение

самосознания. Все усилия педагога подчинены стремлению к успеху в своей профессиональной деятельности.

1. Рогов Е.И. *Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом.* – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.

2. Адольф В.А. *Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat* <http://www.dissercat.com/content/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-professionalnoi-kompetentnosti-uchitelya#ixzz2n2WaJpRY>. – М., 1998

3. Климов Е.А. *Развивающийся человек в мире профессии.* - Обнинск, 1993. - С. 47.

4. Маркова А.К. *Подготовка будущего учителя к активной профессиональной деятельности в процессе изучения курса педагогики.* Дисс. канд. пед. наук. - 1994, 160 с.

5. Выготский Т.С. *Педагогическая психология /Под ред. В.В. Давыдова.* - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.

6. *Competence-based Qualifications for adults.* Helsinki: National Board of Education, 2003. - 12 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КРИЗИСА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

Марданова Шолпан Сапаровна, Жаканова Тоты Аманкасовна –
ст. преподаватели КазНМУ им. Асфендиярова, магистранты КазГосЖенПУ

Аннотация

В статье рассматриваются психологические особенности переживания кризиса среднего возраста. Отмечается, что главная особенность этого кризисного периода - преувеличенная озабоченность собственным существованием и отношениями с окружающими людьми. В жизни человека происходит критическая оценка и переоценка того, что было намечено и что достигнуто к этому времени, анализ аутентичности образа жизни. В этот период человек пересматривает свою жизнь и задает себе вопрос, кто он, вне зависимости от своей биографии и социальных ролей.

Аннотация

Бұл мақалада орта жас дағдарысын тартудағы психологиялық ерекшеліктері жөнінде қарастырылады. Осы дағдарыс кезеңіндегі ең негізгісі-өзінің меншікті тіршілігі және қоршаған ортадағы адамдармен қатынасы анықталады. Адамдар өмірінде кездесетін қысылтаяң сараптамалар және жоғары бағалаулар, белгіленген және осы уақытқа дейінгі жетістіктері, аутентикалық анализ өмір бейнесі көрсетіледі. Осы кезде адам өзінің өмірін қайта қарастырып, және өзіне сұрақ қояды, ол кім, өзінің өмірбаяны мен әлеуметтік ролі неге тәуелді екендігі жөнінде қарастырылады.

Annotation

This article discusses the psychological features of experience midlife crisis. Notes that the main feature of this period of crisis – an exaggerated concern own existence and relationships with other people. In the life of man is the critical assessment and reassessment of what was planned and what has been achieved by this time , the analysis of authentic

lifestyle. During this period, the person reviewing your life and asks himself what he is, regardless of his biography and social roles.

Keywords: crisis, mid-life, the meaning of life, the average age.

Ключевые слова: кризис, середина жизни, смысл жизни, средний возраст.

Түйіндемө сөздөр: дағдарыс, орта ғұмыр, өмір мағынасы, орта жас.

Каждый возрастной этап человеческой жизни имеет свои психологические особенности, определенные закономерности. Именно на основе этих закономерностей оценивается адекватность развития личности в психофизическом, интеллектуальном и эмоциональном планах. Переход от одного возрастного этапа к другому происходит в форме кризисов – переломных моментов в жизни человека.

В научной литературе отношение к кризисам неоднозначно. Ряд исследователей относят возрастные кризисы к нормативным процессам, считают их важным условием социализации личности. Такой точки зрения придерживаются Л.С. Выготский, З.Фрейд, Э.Эриксон, Л.И. Божович. Иное отношение к кризисам у С.Л. Рубинштейна, А.В. Запорожца. По мнению исследователей, возрастные кризисы являются злокачественным, девиантным проявлением индивидуального развития.

Также неоднозначно понимание и содержания кризиса. С точки зрения Э.Эриксона, автора эпигенетической концепции, кризис – это потенциальный выбор между благоприятным и неблагоприятным направлением развития, который осуществляется в процессе онтогенеза.

Для Г.Крайга критические периоды – это периоды, в течение которых должны происходить специфические типы развития [5].

Д.Левинсон считает кризисы переходной фазой, в которой способы самореализации оказываются предметом анализа для индивида, новые возможности – предметом поиска [6].

Следует отметить, что в научный обиход понятие «кризисы возрастные» был введен Л.С. Выготским. Данное понятие ученый определял как целостное изменение личности человека, регулярно возникающее при смене стабильных периодов. Согласно концепции ученого, возрастной кризис обусловлен возникновением основных новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой, более адекватной новому психологическому облику человека. Возникновение нового в развитии есть одновременно и распад старого.

Переживание кризиса для человека, с одной стороны, тяжело и драматично, с другой стороны, именно в этот период происходят кардинальные изменения, которые приводят его к более глубокому постижению своей сущности, в конечном счете, к личностному росту.

В психологической литературе наиболее детально исследованы возрастные кризисы в детстве и отрочестве. Такой интерес ученых к этому возрастному

этапу можно объяснить тем фактом, что именно детство и отрочество являются периодом становления психических функций и личностных образований, и все изменения выражаются ярко и динамично.

В зрелом возрасте уже нет тех качественных изменений в развитии психологических процессов, так характерных и так легко наблюдаемых в детском периоде. С возрастом увеличиваются индивидуально-типические различия. Развитие личности на этапе зрелости зависит от жизненного замысла и его реализации. В зрелости у человека достаточно развиты все психические функции: он имеет произвольную смысловую память, произвольное внимание, способен творчески мыслить, выражать свои мысли в речи.

Развитие личности в зрелом возрасте определяется в большей степени личными обстоятельствами жизни человека: его опытом, родом занятий, спецификой жизненных целей и их реализацией. С точки зрения Б.С. Братуся, «за границей юношеского возраста развитие личности не идет линейно, т.е. лишь как накопление и расширение раз выработанных мотивационных устремлений и смысловых отношений к миру. Здесь возникают определенные и порой достаточно драматичные переходы к иным мотивационным путям, к иной смысловой ориентации основных видов деятельности» [3, 3-12].

Зрелость – самый длительный период жизни для большинства людей. Главная особенность развития в зрелом возрасте – это минимальная его зависимость от хронологического и биологического возраста. Поэтому границы этого периода разные исследователи определяют по-разному.

По мнению Э.Эриксона, зрелость охватывает время от 30 лет до 65 лет. Этот период характеризуется конфликтом двух противоположных тенденций: продуктивности и инертности. В теории Э.Эриксона продуктивность очень широкое понятие, оно охватывает и родительские отношения, и компетентность в той или иной области, и способность внести свой вклад в профессиональную деятельность. «Продуктивные индивиды глубоко поглощены своей работой и воспитанием молодежи, а также озабочены социальными проблемами широкого характера. Они терпимы к отличающимся идеям и традициям и способны сохранять равновесие между заботой о собственных и чужих интересах» [7, 186]. Такое понимание продуктивности очень похоже на понятие самоактуализация А.Маслоу. Самоактуализирующиеся люди стремятся сделать все возможное и усовершенствоваться настолько, чтобы достичь высшего уровня компетенции во всех сферах своей жизнедеятельности. Они работают над тем, чтобы развить свои достоинства и по возможности устранить недостатки, чтобы стать настолько совершенными, насколько это возможно.

Альтернативной тенденцией этого периода, по мнению Э.Эриксона, является состояние стагнации, поглощенности собой, при котором основным предметом заботы являются личные потребности и удобства. Человек погружается в себя, перестает личностно развиваться и совершенствоваться.

В настоящее время, к сожалению, в научной литературе нет общей методологии исследования данной проблемы. Однако необходимость в создании такой теории существует, и эта необходимость обусловлена практическими задачами. В наше время увеличивается количество людей, испытывающих кризисы.

Большинство исследователей зрелого возраста выделяют три основных кризиса этого периода: кризис 30 лет, кризис среднего возраста и кризис старости. Кризис среднего возраста, его еще называют кризисом «середины жизни», обычно начинается после сорока лет.

В биологическом отношении это время уменьшения жизненной энергии и активности. Инволюция тканей тела и эндокринные изменения приводят к убыванию физических сил и физической формы. Появляющиеся первые физические признаки старения переживаются индивидом как утрата красоты, привлекательности и сексуальной энергии, ухудшение здоровья вызывает страх одиночества и смерти.

В сорок лет человек начинает понимать, что половина жизни уже прожита. Главная особенность этого кризисного периода - преувеличенная озабоченность собственным существованием и отношениями с окружающими людьми.

В жизни человека происходит критическая оценка и переоценка того, что было намечено и что достигнуто к этому времени, анализа аутентичности образа жизни: решаются проблемы морали; человек проходит через неудовлетворенность брачными отношениями, беспокойство о покидающих дом детях и недовольство уровнем служебного роста.

В этот период человек пересматривает свою жизнь и задает себе вопрос, кто он, отдельно от своей биографии и социальных ролей. И если он открывает, что жил не в гармонии со своей сущностью, тогда возникает возможность кардинальных изменений. Этот кризис – возможность переопределения и переориентации личности, переходный ритуал между продолжением подросткового периода на стадии «первой взрослости» и неизбежным наступлением старости и близости смерти. Те, кто сознательно проходят через этот кризис, ощущают, что их жизнь стала более значимой.

По мнению многих ученых, кризис «середины жизни» открывает перспективу обретения нового взгляда на свое «я», которая, правда, зачастую связана с весьма болезненными ощущениями.

С точки зрения К.Г. Юнга, чем ближе середина жизни и чем больше удалось человеку утвердиться в своей личной установке и социальном положении, тем сильнее кажется, что найдены правильная линия жизни, верные идеалы и принципы поведения. Возникает представление, что они незыблемы, и появляется желание навсегда за них зацепиться. Однако исподволь подготавливается существенное изменение человеческой психики.

Кризис начинается с давления со стороны бессознательного. Ощущение «я», приобретенное человеком в результате социализации, вместе со сформировавшимся у него восприятием и совокупностью комплексов, вместе с его защитами своего внутреннего ребенка, начинает скрипеть и скрежетать в борьбе с самостью, которая ищет возможности для выражения. До осознания наступившего кризиса человек направляет свои усилия на преодоление, игнорирование или избежание воздействия глубинного давления.

Оказавшись на подходе к кризису среднего возраста, человек обладает реалистическим мышлением. Он испытал столько разочарований и сердечной

боли, что даже избегает проявлять крупницы своей подростковой психологии. Каждый человек в среднем возрасте становится свидетелем исчезновения своих проекций, окончания надежд и прекращения ожиданий; при этом он чувствует, что ему не хватает таланта, интеллекта и мужества. Исчезновение всех проекций приводит к ощущению предательства, неоправданных ожиданий, вакуума и потери смысла жизни. Тем не менее, психическая энергия, регрессивная в своем отношении к авторитету (родительская воля, родительские комплексы и социально-культурный конформизм), часто удерживает человека в сильной зависимости от этих комплексов и тем самым тормозит его личностное развитие, возможность стать индивидуальностью.

Ослабление проекций, а также исчезновение воплощенных в них надежд и ожиданий – еще один важный процесс на подступах к кризису «середины жизни». Наиболее распространенные и подвергающиеся в этот период пересмотру проекции – те, которые попадают на карьеру, а также в сферу супружеских и родительских отношений.

Человек признает, что он смертен и ему обязательно придет конец, при этом он не сможет завершить все, чего так страстно желал и к чему стремился. Происходит крушение надежд, связанных с инфантильными представлениями о своей будущей жизни (власти, богатстве, отношениями с окружающими). Именно поэтому в среднем возрасте часто распадаются браки.

По мнению К.Г. Юнга, окончание доминирования эго, то есть конец иллюзий человека о том, что он знает, кто он такой, и в какой мере владеет ситуацией, неизбежно приводит к противоречию между персоной и тенью. Персона – это более или менее сознательная адаптация эго к условиям социальной жизни. Тень – часть личного бессознательного. К среднему возрасту в психике человека происходит вытеснение значительной части его личности. Способность к самообману постепенно истощается. Человек лишается ложных представлений о себе. Подобный пересмотр происходит и в сфере межличностных отношений, в особенности супружеских и родительских [8].

Кризис среднего возраста отчетливо ощущается в семейной жизни. Супруги, жившие друг с другом только ради детей и не обращавшие внимания на серьезные противоречия во взаимоотношениях, зачастую больше не желают смягчать свои разногласия. Следует также учесть, что сексуальная близость к этому времени притупляется привычкой, осязаемым снижением физической формы. Поэтому количество разводов среди состоящих в браке 15 и более лет постепенно увеличивается. В связи с разводом у человека увеличиваются социальные и психологические трудности: изменение социального статуса, утрата привычного образа жизни и возможная потеря друзей и родственников.

Мужчинам легче повторно вступить в брак, чем женщинам, и иногда они женятся на женщинах значительно моложе себя. В силу социального осуждения браков, в которых жена старше мужа, женщины обнаруживают, что группа подходящих по возрасту и свободных мужчин относительно невелика. Кроме того, общение и ухаживание особенно затруднительны, если в доме есть дети. Вновь образовавшиеся семьи сталкиваются с проблемами принятия детей от

предыдущего брака, распределения ролей приемных родителей и продолжающегося влияния прежнего супруга. Если развода удастся избежать и брачная жизнь сохраняется, то остается проблема старения. Стрессы на этой почве в их совокупности приводят к психологической и эмоциональной напряженности.

В отношениях с детьми возникает потребность отделить себя от них, избавиться от родительских комплексов. Изменяется также отношение к деньгам и богатству. Для многих женщин экономическая свобода означает материальную поддержку, которую они не получали. Для многих мужчин материальные трудности означают нескончаемые ограничения. Во время кризиса «середины жизни» происходит пересмотр и в этой сфере.

В психологической литературе отмечаются некоторые различия в протекании кризиса середины жизни у мужчин и женщин. Обнаружено, что у женщин стадии жизненного цикла в большей мере структурированы не хронологическим возрастом, а стадиями семейного цикла – брак, появление детей, уход выросших детей из родительской семьи.

Таким образом, течение кризиса «середины жизни» связано с возрастающей необходимостью поиска своего пути, но на этом пути возникают серьезные препятствия. Симптомами этого периода являются скука, смена места работы, партнера, негативные мысли и поступки, непостоянство в отношениях, депрессия и тревога. За этими симптомами скрываются два факта: существование огромной внутренней силы, оказывающей очень сильное давление изнутри, и повторение прежних паттернов поведения, сдерживающих эти внутренние импульсы, однако при этом возрастает сопутствующая им тревога. Когда прежние стратегии все хуже и хуже помогают сдерживать возрастающее внутреннее давление, появляется резкий кризис в самосознании и самоощущении. Такие симптомы свидетельствуют о потребности человека существенно изменить свою жизнь.

В качестве одного из путей выхода из кризиса, по мнению К.Г. Юнга, выступает индивидуация, процесс восстановления цельности души во взрослом развитии. «Индивидуация означает становление единым, однородным существом, и поскольку «индивидуальность» – это наша наиболее внутренняя, постоянная и ни с чем не сопоставимая уникальность, то Индивидуация также подразумевает становление собой» [8, 185-203].

Ученый выделяет в процессе индивидуации четыре этапа:

- Первый этап индивидуации – это анализ персоны. Персона выполняет в жизни человека запретные функции, но в то же время является маской скрывающей самость. Внешние проявления личности (имя, титул, должность и т.д.) еще не являются ее сущностью. «Анализируя персону, мы срываем маску и обнаруживаем, что то, что мы называли индивидуальным, на самом деле является коллективным» [8].
- Второй этап – осознание тени. Если человек признает ее реальность, то может освободиться от ее влияния. Для К.Г. Юнга, осознание личного бессознательного – путь к ликвидации неврозов.
- Третий этап индивидуации – это встреча с Анимой / Анимусом. Сам

ученый относился к этому архетипу как к реальному существу, находящемуся в тайниках его души.

- Четвертый этап – анализ самости. С точки зрения ученого, самость – это жизненная цель человека. «Человек должен быть собой, должен нести собственную индивидуальность, тот центр личности, который одинаково удален и от сознания и от бессознательного; мы должны стремиться к тому идеальному центру, к которому природа, кажется, направляет нас».

Процесс индивидуации должен привести человека не к изоляции, а, наоборот, к расширению спектра социальных отношений. В этом заключается парадокс индивидуации. Человек больше всего отвечает интересам общества, если становится целостной личностью и привносит в него свою диалектику, необходимую для психологического здоровья любой социальной группы. Таким образом, стремление к индивидуации – это самый лучший способ приносить пользу обществу и поддерживать индивидуацию других людей.

По мнению Б.С. Братуся, кризис среднего возраста возникает тогда, когда прежние мотивы, прежние представления о себе, своих возможностях и перспективах перестают соответствовать на деле изменившимся возможностям, изменившейся внешней «социальной ситуации развития» (термин Л.С. Выгот-ского). Ученый считает, что подобное противоречие осознается человеком как явное расхождение, угнетающее несоответствие между Я-реальным и Я-идеальным, между областью наличного и областью возможного, желаемого. Первыми признаками наступающего кризиса среднего возраста являются малозаметные поначалу изменения прежних отношений к предметам, людям и ситуациям [3, 3-12]

Кризисы середины жизни проходят более интериоризированно, и менее демонстративно, чем кризисы детства. Они не связаны с внешними событиями, и потому не могут быть разрешены через внешние события. Это экзистен-циальные кризисы, которые разрешается человеком через его внутреннюю работу.

1. Божович Л.И. *Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности.* – М.: Междунар. пед. академия, 1995, с. 113.
2. Братусь Б.С. *К проблеме развития личности в зрелом возрасте.* // «Вестник Московского Университета. Серия № 14. Психология». 1980, с. 3-12.
3. Братусь Б.С. *Аномалии личности.* – М.: Мысль, 1988.
4. Выготский Л.С. *Собрание сочинений: В 6 т.* – М.: Педагогика, 1984.
5. Крайг Г. *Психология развития.* – СПб.: Питер, 2003.
6. Поливанова К.Н. *Психология возрастных кризисов.* – М.: Издательский центр Академия, 2001.
7. Эриксон Э. *Жизненный цикл: Эпигенез идентичности // Теории личности в западно-европейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности.* – Самара: Бахрах, 1996.
8. Юнг К.Г. *Проблемы души нашего времени. Пер. с нем.* – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994, с.185-203.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В XXI ВЕКЕ И НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Байтукбаева Бота Джаксылыковна – *КазНПУ им. Абая*
докторант 3-курса Института магистратуры и PhD докторантуры

Аннотация

Мақалада ХХІ ғасырдағы жоғары оқу орын педагогының ролі көрсетілген. Қазіргі жоғарғы мектеп оқытушысы іс-әрекетінің көпқырлылығы мен көп аспектілігі мәселесі қарастырылады. Сонымен қатар, қазіргі кездің талаптарына сай болып, бәсекеге қабілетті маман болу үшін педагогтарға үнемі өз бетімен психология-педагогикалық білім алумен шұғылдану қажеттілігі туралы айтылады.

Аннотация

В статье раскрывается роль педагога вуза ХХІ века. Рассматривается проблема многогранности и многоаспектности деятельности современного преподавателя высшей школы. Говорится о необходимости педагогам постоянно заниматься психолого-педагогическим самообразованием для того, чтобы быть конкурентно-способным специалистом, соответствовать реалиям времени.

Annotation

The role of teacher of institution of higher learning of ХХІ century opens up in the article. The problem of many-sided nature and multidimensionallness of activity of modern teacher of higher school is examined. It is told about a necessity teachers constantly to engage in a психолого-педагогическим self-education in an order to be a competitive specialist, to correspond to realities of time.

Түйін сөздер: өз бетінше психология-педагогикалық білім алу, ЖОО педагогы, кәсіби тұрғыда өз орнын өзі белгілеу, бәсекеге қабілеттілік, тұлғалық қасиеттер.

Ключевые слова: психолого-педагогическое самообразование, педагог вуза, профессиональное самоопределение, конкурентоспособность, личностные качества.

Keywords: psychological and pedagogical self-education, teacher of high school, professional self-determination, competitiveness, personal qualities.

В Послании Президента Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» четко обозначен основной вектор образовательной политики: «... знания и профес-сиональные навыки – ключевые ориентиры современной системы образова-ния...» [1].

Педагогическое образование является фундаментом образовательной системы в целом. От качества подготовки будущего учителя зависит, в конечном счете, конкурентоспособность выпускника вуза. Роль современного казахстанского педагогического образования заключается в становлении такой личности, которая способна осуществить качественные изменения в сфере своей профессиональной деятельности.

Одной из наиболее насущных проблем сегодня является проблема много-гранности и многоаспектности деятельности современного преподавателя

высшей школы. А многогранность и многоаспектность означают многообразие выполняемых им ролей.

Анализ системы педагогического образования показывает, что современная подготовка будущих учителей не всегда ориентирована на профессиональную деятельность и зачастую не имеет тесной связи с практикой. Научно-педагогические результаты зачастую остаются теоретическими вне практической реализации. При педагогических институтах необходимо открытие широкой сети экспериментальных площадок, где не только преподаватели, но и сами будущие учителя могут быть привлечены к реализации результатов инновационной педагогической деятельности в школах и продолжить ее в профессиональной деятельности. Элементы, полученные в экспериментальном режиме, должны осваиваться и внедряться в массовую практику, поэтому следует более жестко и конкретно оценивать результаты педагогических экспериментов на всех уровнях образования: экспериментальные площадки, педагогический институт, школы, районы, город, область. С этой целью необходимо сформировать систему мониторинга результатов экспериментальной деятельности на всех уровнях организации образовательной практики [2].

Цели всякой педагогической деятельности многофункциональны. Они не могут быть решены только средствами педагогики, психологии или с помощью методики преподавания конкретных наук. Здесь предполагается осуществление педагогом своеобразного синтеза знаний из различных областей при выработке конкретных программ подготовки специалистов, при анализе степени готовности студентов к усвоению знаний, при стимулировании и активизации их учебной деятельности и т.д.

Основными функциями вузовского преподавателя являются: **обучающая, воспитательная, организаторская, исследовательская**, которые должны проявляться в единстве. Хотя часто на практике у многих преподавателей происходит дублирование одной или нескольких функций над другими.

Умение видеть, формулировать педагогические задачи на основе анализа своеобразной, а иногда и быстро меняющейся педагогической ситуации, находить оптимальные пути и способы ее решения – вот составляющие профессионализма педагога вуза. Важной характеристикой деятельности педагога высшего учебного заведения является творчество. Об этом не раз упоминал в работах В.Кан-Калик [3]. А для этого необходимы специальные (педагогические) способности и продолжительный период для их становления и развития в процессе педагогической деятельности. В структуре педагогических способностей выделяют компоненты: гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный (Кузьмина Н.В., Есарева З.Ф.) [4].

Гностический компонент – это система знаний и умений преподавателя, которая составляет основу его профессиональной деятельности. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровень и уровень специальных знаний.

Мировоззренческие знания тесно связаны с общей направленностью лич-

ности самого педагога. Это проявляется в системе отношений к миру, людям и к самому себе, в жизненной позиции. Часто для студентов важнее отношение преподавателя к проблеме, чем ее суть.

Низкий уровень развития общекультурных знаний преподавателя приводит к односторонности личности педагога, а это, в свою очередь, ограничивает возможности воспитательного воздействия на студентов. Во многих исследованиях подтвержден факт недооценивания значения общекультурного компонента современными преподавателями вуза [2].

Специальные знания включают в себя знания предмета, знания по педагогике, психологии, методике преподавания. Предметные знания оцениваются самими преподавателями и их коллегами высоко, и поэтому, как правило, педагоги стремятся к росту в данном направлении. Что касается знаний по педагогике, психологии и методике преподавания в высшей школе, то, по данным различных исследований, хотя сами педагоги понимают недостаточный уровень подготовленности в этих вопросах, только малая их часть занимается **психолого-педагогическим самообразованием** [2].

Эффективность использования имеющихся у преподавателя знаний зависит от наличия у него конструктивных и проективных способностей. Этим определяется достижение высокого уровня педагогического мастерства. Психологическим механизмом реализации этих способностей служит мысленное моделирование воспитательно-образовательного процесса.

Проективные способности проявляются в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, планировать курс в соответствии с его местом в учебном плане, устанавливать взаимосвязи с другими дисциплинами и т.д. Данные способности обычно достигают высокого уровня после многолетней практики.

Характерной тенденцией конца XX века стало устойчивое дистанцирование учителя от ценностей культуры и искусства. Учитель стал реже выписывать газеты и журналы, круг его чтения ограничился преимущественно школьными учебниками, расписанием и распоряжением по школе, он всё реже и реже появляется в театре, на выставках, в музее. И в этом нет его вины, т.к. для таких контактов необходимо наличие прочной материальной основы. Когда же бытие учителя поставлено на грань его физического выживания, когда в его сознании отсутствуют реальные мотивы самосовершенствования, глубокой личной заинтересованности в профессиональном росте, тогда и результат оказывается ничтожным, а то и вовсе отрицательным [2].

Более того, принципиально меняется характер взаимоотношений будущего учителя с культурой и искусством: от коллективного творчества студенты переходят к индивидуализации потребления эстетических ценностей: видео-магнитофон, телевизор, спутниковые антенны, интернет. Эти информационные средства всё более зримо начинают заменять живое человеческое общение, совместный досуг, коллективное творчество. Сложившаяся ситуация создаёт благоприятные предпосылки для размывания критериев оценки духовных ценностей молодым человеком: когда рядом нет другого человека, восприни-

мающего те же самые ценности, нет личности, и не с чем сравнивать свою оценку этих же ценностей, т.к. нет других субъектов восприятия. В результате всё ограничивается субъективным вкусом, в котором всё меньше и меньше остаётся устойчивых социально-одобряемых нормативов и параметров.

Другой стороной процесса стремительной индивидуализации потребления духовных ценностей является то, что многие студенты теряют способность непринуждённо, свободно общаться, слушать и слышать своего собеседника, находить убедительные доводы в отстаивании своей точки зрения, уважать мнение другого человека; в их лексике всё больше обнаруживаются телевизионные штампы.

Несомненно, становление учителя тесно связано с этапом **профессионального самоопределения личности** [4], когда человек только впервые примеряет на себя будущую профессию, анализирует степень соответствия своих возможностей требованиям, которые предъявляет к человеку педагогическая деятельность. Далее следуют этапы моделирования эталонного образа профессионала; этап освоения профессиональными знаниями, качеств и опыта профессиональной деятельности; этап профессиональной апробации; этап поиска собственного индивидуального стиля, профессионального почерка. На каждом из этих этапов будущий педагог последовательно накапливает профессиональный опыт, включая знания, эмоциональную культуру, прикладные практические знания и умения. И будущие педагоги, и их старшие коллеги чаще других называют среди качеств профессиональной воспитанности педагога такие личностные качества, как **любовь к детям, знание предмета, проницательность, гражданскую позицию, высокую нравственно-эстетическую культуру**.

Ещё большую озабоченность вызывает состояние психологической культуры педагогов [5]: их психологической проницательности, степени развитости перцептивных (интуиция, наблюдательность), эмпатических (способность к сопереживанию) и рефлексивных (способность размышлять, самонаблюдение, самопознание) способностей. Практически уже к середине обучения в вузе будущий педагог начинает полагать, что профессиональное владение этой стороной педагогической деятельности – удел «чистых» психологов, а традиционный учитель по старинке ориентируется на свою интуицию, сравнительно мало получая психотехнических и психотерапевтических навыков и опыта. Отсюда – проблема психологической культуры учителя, высокой степени его конфликтности, напряжённости в отношениях с детьми, их родителями, коллегами по работе.

Важно, что существенной характеристикой профессиональной воспитанности педагога является его гражданская позиция, уровень развития социальной активности, а дополнением к этим качествам являются честность, прямота, бескорыстие, патриотизм, искренность педагога. Дети очень тонко чувствуют фальшь, а, если она исходит от учителя, они быстро теряют к нему доверие, утрачивают интерес к его мнению и взглядам.

Таким образом, гражданская позиция молодёжи, сформированная сегодня,

будет определять идеалы и устремления будущего педагога на протяжении всей его последующей жизни. Следовательно, вуз не может оставлять эту сторону бытия студента неохваченной профессиональным педагогическим вниманием, т.е. учитель должен владеть и опытом публичной полемики, и гражданской смелостью в отстаивании своих прав, и знанием юридических норм, регламентирующих его поведение и действия. Цивилизованность общественных движений студенчества может быть обеспечена через активизацию деятельности общественных организаций, налаживание содержательной работы в молодёжных коллективах, создание условий для эффективного самоуправления всеми сферами их жизнедеятельности.

1. Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства. 2013

2. Будаева Т.И. Формирование личности молодого специалиста в процессе обучения в вузе // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. Сб. науч. статей. Выпуск второй. – М.: ИОО МОН РФ, 2004. – 202 с.

3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. - изд. «Просвещение», 1987, Teaching -190с.

4. Gerschick T. J., Miller A. S. Gender identities at the crossroads of masculinity and physical ability // Toward A New Psychology of Gender / Ed. by M. M. Gergen & S. N. Davis. - NY, London: Routledge, 1997.

5. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. - Л., 1985.

ЭМОЦИЯ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚ

Ниетбаева Гүльмира Бекеновна –

*Абай атындағы ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантурасы
институтының 3-курс докторанты*

Аннотация

Мақалада эмоционалдық тұрақтылық пен тұрақсыздыққа байланысты мәселелер қарастырылған. Сонымен қатар адамның эмоциясы туралы теориялық негіздер беріледі. Бүгінгі тұлғаның психологиялық денсаулығына әсер ететін түрлі сыртқы және ішкі күйзелістерге қарсы тұру жолдары көрсетілген.

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы связанные с эмоциональной устойчивостью и эмоциональной неустойчивостью. Вместе с тем даются теоретические основы об эмоциях человека. Показаны пути противостояния внешним и внутренним стрессовым ситуациям, влияющим на психологическое здоровье современной личности.

Annotation

In this article questions connected with emotional stability and emotional instability are considered. At the same time theoretical bases about emotions of the person are given. Ways of opposition are shown to the external and internal stressful situations influencing psychological health of the modern personality.

Түйін сөздер: психологиялық денсаулық, эмоционалдық тұрақсыздық, эмоционал-дық тұрақтылық.

Ключевые слова: психологическое здоровье, эмоциональная неустойчивость, эмоциональная устойчивость.

Keywords: psychological health, emotional instability, emotional stability

Қазіргі кезде адамның психологиялық жағдайына байланысты мәселелер күшейіп келеді. Бірқатар мамандықтарда эмоционалдық тұрақтылық психоло-гиялық денсаулықтың құрамдас бөлігі ретінде, тұлғаның маңызды сипаттамасы болып табылады. Тұлғаның бойындағы эмоционалдық тұрақсыздық оны көптеген тұлғалық мәселелерге, сонымен қатар өз жұмысын кәсіби түрде атқара алмаушылыққа әкелуі ықтимал. Осы контекстінде эмоционалдық тұрақсыздық-тың деңгейі кәсіби іс-әрекеттің табыстылығын болжау үшін маңызды өлшем болып табылады.

Қандай да бір эмоциялық жағдайда ұзақ уақыт бойы және үнемі болу ағзаға зиянын тигізіп, түрлі соматикалық ауруларды тудырады. Мұндай ауруларды психосоматикалық деп, ал оларды тудыратын эмоцияларды – күйретуші уайымдар, деп атайды.

Эмоционалдық күй мәселелері белгілі психолог ғалымдармен бертін кезде ғана жүйелі түрде жетілдіріле бастаған. Эмоцияларды Н.Д. Левитов, Б.Г.Ананьев, В.Н. Мясичев, А.Г. Ковалев, А.Ц. Пуни, К.К. Платонов, В.С. Мер-лин, Ю.Е. Сосновикова сияқты ғалымдар зерттеген [1,2,3].

Үрдіс ретіндегі эмоция дегеніміз ол сыртқы және ішкі әлем туралы миға түсетін ақпаратты бағалау әрекеті болып саналады. Эмоция шынайылықты бағалайды да, өз бағасын уайымдар тілінде ағзаға жеткізеді. Эмоциялар еріктік реттеуге бағына қоймайды, оларды өз қалауың бойынша шақыру мүмкін емес [3].

Эмоционалдық үрдіс негізгі үш компоненттен тұрады. Біріншісі – ол, ағзадағы жұмылдырылған өзгерістерді анықтайтын, эмоционалдық қозу. Тұлға үшін маңызы бар оқиғалар болған жағдайда және сол оқиға эмоционалдық үрдіс түрінде белгіленген кезде психикалық, қозғаушы, вегетативтік үрдістердің жүруі, қозуы, жылдамдығы және қарқындығы өседі. Басқа бір жағдайларда мұндай оқиғаның салдарынан қозу, керісінше, төмендеуі мүмкін [4].

Екінші компонент – эмоция белгісі: жағымды эмоция, оқиға жағымды болып бағаланғанда, жағымсыз эмоция оқиға келеңсіз болып бағаланған кезде пайда болады. Жағымды эмоция позитивті оқиғаларды қолдайтын әрекеттер туды-рады, жағымсыз эмоция – келеңсіз оқиғамен байланысты жоюға бағытталған әрекеттер тудырады.

Үшінші компонент – эмоцияны бақылау дәрежесі. Күшті эмоционалдық қозудың екі күйін ажырату қажет: бағдарлану мен бақылау әлі сақталатын аффектілер (қорқыныш, ашу, қуаныш) және бағдар мен бақылаудың жүргізілуі мүмкін емес ең соңғы қозулар (үрей, сұмдық, жындану, желігу, толық үмітсіздік) [4].

Белгілі бір әрекеттерге күшті беталыстар байқалатын барлық жағдайларда

эмоционалдық қозу эмоционалдық күш салу түрін қабылдауы мүмкін, алайда бұл беталыс оқшауланады.

Жағымсыз эмоция оны тудырған іс-әрекет тәртібін бұзады, алайда керісінше зиянды ықпалдарды жоюға немесе азайтуға бағытталған әрекеттерді ұйымдастырады.

Эмоционалдық үрдістің формасы оны тудырған сигналдық қоздырғыштың ерекшеліктеріне байланысты болып келеді. Белгілі қажеттіліктермен байланыс-ты барлық сигналдар арнайы жолданған болып саналады, мысалы, азықтық, сексуалдық, тыныс алу және т.б. Егер қоздырғыштар қатты әсер ететін болса, онда ауру, жиіркену, жалығу сезімдері пайда болады.

Эмоционалдық үрдістердің басқа да көздері болып алдын ала сезіп қою сезімдері саналады: ауру сигналдары, қорқыныш тудыратын күшті және созылмалы депривация сигналдары; ашу тудыратын, қажеттіліктерді қанағат-тандырмайтын сигналдар; үміттендіретін, қажеттіліктерді қанағаттандыратын сигналдар; әуестік тудыратын, белгісіз бір нәрсені, жаңа бір оқиғаны алдын ала сездіретін сигналдар.

Қандай да бір сигнал, қандай қажеттілікпен байланысты болғанына қарай және адам оған тиісті жауап бере алатындығына немесе бере алмайтындығына байланысты, әр түрлі эмоционалдық реакциялар туғызады.

Эмоциялар мәселесі психологиялық ғылымда өзекті мәселелердің қатарына жатады. Эмоционалдық тұрақсыздық мәселесін қарастыра келе, авторлар оны алуан түрлі ерекшеліктер мен құбылыстардың жиынтығы ретінде қарастырады. Оларға тән келесі сипаттамаларды атауға болады.

Көңіл-күйдің ауыспалылығы мен эмоционалдық реакциялардың тұрақсыз-дығы К.К. Платонов пен Л.М. Шварцтың еңбектерінде көрсетілген. Олар эмоционалды тұрақсыз адамдардың қатарына эмоционалдық күйдің жиі ауысуына жақын тұратын ашушаң, сезімтал адамдарды жатқызады [3].

Эмоционалдық тұрақсыздық туралы мұндай пікірді В.Г. Норакидзе де ұстанған. Оның еңбектерінде эмоционалдық тұрақсыздықтың көрсеткіштері түрлі психикалық ауруларды диагностикалауға қолданылады.

Эмоционалдық тұрақсыздық Н.Д. Левитовтың [3] зерттеулерінде көңіл-күй мен эмоциялардың динамикалығымен сәйкестендіріледі. Ғалым оны мінездің қасиеті ретінде қарастырған.

Д.Уотсон және Л.Кларк еңбектерінде жағымсыз эмоционалдық бағалаулар-дың басым болуы эмоционалдық тұрақсыздықтың ерекшелігі ретінде түсіндірілген. Олардың пікірінше, мұндай акцентуациясы бар адамдарға жоғары жағымсыз аффектілік, көп жағдайларда ұзақ уақыт бойы жайсыздықты сезіну қасиеттері тән. Жалпы мұндай адамдар интроверттер қатарына жатады және өз тұлғасы мен әлемінің жағымсыз жақтарында тұрақтағанды қалайды.

Эмоционалдық тұрақсыздық синдромының маңызды бөлігі болып невротизм саналады. Эмоционалды тұрақсыз адамдарда аталған ерекшелікті Л.П. Бада-нина, Л.М. Митина, Е.Г. Щукина, Г. Айзенк, Р. Кеттелл және т.б. көрсеткен. Мұғалім адамдардың невротизмі жүйке кернеуінің жиналуы ретінде әр түрлі невротикалық белгілерде байқалуы мүмкін, мысалы, мазасыз ұйқыда, себепсіз қорқыныштарда, ашушаңдықта және т.б.

Аталған ерекшелік тұлғааралық қатынастардағы кемшіліктердің себебі болып табылады. Осылайша, В.Н. Куницына неврозды адамдар мен өзін-өзі реттеуі төмен адамдарды ең сәтсіз және нашар бейімделетін адамдар тобына біріктірген. Невротизмнің анық байқалуы эмоционалды тұрақсыз адамдарда түрлі невроздар мен есаландықтың пайда болуына әкелуі мүмкін. Эмоционал-дық тұрақсыздықтың пайда болуының және өтуінің екі негізгі факторлар тобын бөліп көрсетуге болады: сыртқы (объективтік түрде) және ішкі (субъективтік түрде болатындар) [3].

Ішкі факторлардың ішінде физиологиялық әрекет қабілеттілігін белгілеуге болады (эмоционалды қозу), жүйке жүйесінің қасиеттерін (күш, қозғалғыш-тық, біркелкілік) және тұлғаның тұрақты психологиялық ерекшеліктері (мазасыздық, экстра – интроверсияны, еріктік бақылаудың ұйымдастығы, мінездің акцентуациясы).

Эмоционалды өлшемдерге басым рөл жүктеледі. Мұндай өлшемдерге Л.М.Аболин [4] келесі реттегілерді жатқызды: мазмұндық немесе когнитивтік (эмоциялар объектісінің көрінуі), сапалық (белгі, эмоцияның модальдылығы), формальды-серпінді (күйзелістің уақыты мен қарқындылығы) және экспрессив-тік өлшемдер (эмоцияның мінез-құлықта байқалуы).

Л.М. Аболин келесідей қорытынды жасаған «эмоционалды тұрақтылық қандай да бір жеке эмоционалды ерекшелікпен ұқсастырыла алмайды. Көп жағдайда эмоционалды тұрақтылықтың деңгейі өлшемдердің жалпы арақаты-насына байланысты болады» [4]. Эмоционалды тұрақтылық пен (соның ішінде тұрақсыздықпен де) аталған факторлардың арасында бір мағыналы байланыс байқалған жоқ; бұл факторлардың барлығы психологиялық реттеу үрдісімен жанамаланған, өйткені олар адамның психологиялық денсаулығына тікелей қатысы бар үрдістер.

Психологиялық денсаулық – бұл тұлғаның дамуындағы маңызды компонент, адамның жалпы психологиялық күйі, оның хал-жайы, ақкөңілдігі, өмірлік қиындықтарды жеңе алуы және т.б. дәл осыған тәуелді болады.

Психологиялық денсаулық көбінесе өз психикалық күйін реттей алуға байланысты. Бұл мәселенің маңызды аспектісі тұлғаның психикалық реттелуі болып табылады.

Адамның психикалық денсаулығына күйзелістің әсерімен байланысты психикалық реттеу мәселелерін зерттей келе Граве П.С. реттеудің келесі деңгейлерін бөліп көрсетті:

- гомеостазды қолдайтын вегетативтік-гуморальды;
- жүйке-соматикалық немесе рефлексорлық;
- санадан тыс, мінез-құлықтың үнемділігін қамтамасыз ететін;
- эмоционалды, мінез-құлықтың апаттық (түрлік) алгоритмдерімен;
- саналы, тұтас мінез-құлықтың стратегиясы мен тактикасын жетілдіретін [5].

Соңғы кезде іс-әрекеттің эмоционалды реттелуінің атқарымдық ерекшелік-терін анықтаудың теориялық үлгісін жетілдіруге талпыныс жасалуда.

Әр түрлі эмоционалды күйлер тиімді еріктік реттеуді күшейте отырып немесе әлсірете келе, оған әр түрлі әсер ететіндігі белгілі.

Мотивациялық және эмоционалдық үрдістердің әр түрлі бағыттарда болған жағдайында, еріктік реттеу жағымсыз эмоционалдық күйлердің азаюына әкелуі ықтимал. Бұл жерде іс-әрекеттің бастамасы үшін мотивацияның деңгейі барынша жоғары болса, мотивацияның еріктік күшеюі ерекше міндет ретінде болмауы да мүмкін. Кейбір жағдайларда (мысалы, қорқыныш, сенімсіздік күйінде) қарсы әрекет ететін эмоционалдық күйге қарамастан, әрекет тудыра-тын қосымша талаптану қажет етіледі [6].

Эмоционалдық үрдістер мен мотивацияның еріктік реттеу заңдылықтары, бірқатар ортақ қасиеттерге ие болып, адам тұлғасы деген «ортақ бөлгіші» болса да, өзара сәйкес келмейді.

Алайда, егер эмоционалдық күйлердің өзін-өзі реттеу техникасына айтар-лықтай үйренуге мүмкіндік болса, онда сананың құндылық-мәндік мазмұнын кеңейте отырып, нық сенім мен мықты өмірлік мақсаттарды қалыптастыра келе, әрекетті ерікті түрде реттей алуға тәрбиелеу қажет.

Сонымен, қазіргі қоғамда эмоциямен, күйзеліс жағдайларымен және олардың адамның жалпы психологиялық денсаулығына әсер етуіне байланысты мәселе-лер үнемі өзекті болып табылады. Бүгінгі күнде қоғамымыз түрлі ресурстарға, адамды қолайлы техникалық жағдайлармен қамтамасыз ететін техникалық жетістіктерге ие болғанына қарамастан, көп адамдар қоршаған ортаның белгілі бір жағдайларына, тұлғаның ішкі бағалауы және сыртқы факторларымен байланысты өз эмоционалдық күйін реттей алмайды.

Сондықтан, қазіргі кезде тұлғаны кез келген жерде қоршап тұрған күйзеліс факторларына қарсы тұру үшін, әрбір адам шын мәнінде жоғары психикалық денсаулыққа ие болуы қажет. Еліміздегі әлеуметтік тұрақсыздық пен өмірдің дамуындағы жоғары динамизм адамнан ішкі эмоционалды тұрақтылықтың белгілі деңгейін талап етеді. Тұлғаның эмоционалдық тұрақсыздығының ерекшеліктерін білгендік түрлі тұлғалық және эмоционалдық ауытқулардың алдын алуға мүмкіндік береді.

1. Ананьев В.А. *Психология здоровья*. - М.: ПРИОР, 2001.
2. Мясницев В.Н. *Личность и неврозы*. - Л.: ЛГУ, 1960. - 224 с.
3. Левитов Н.Д. *Психология характера*. - М., 1969.
4. Аболин Л.М. *Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения* // *Вопросы психологии*. - 1989. - № 4.
5. Beck A.T. *Cognitive psychotherapy and emotional disorders*. - New-York, 1984.
6. Вygотский Л.С. *Учение об эмоциях* // *Собр. соч. Т. 4*. - М., 1984. - С. 90-318.

СӨЗ ӨНЕРІН ДАМУДЫҢ ҒЫЛЫМИ НЕГІЗДЕРІ МЕН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Исабекова Толеш Шакетаевна –

Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ ғылыми істер инспекторы,

Ахметова Айгуль Кабидолловна – қазақ тілі және әдебиет пәнінің мұғалімі

Қарағанды обл., Молодежный а. №26 орта мектеп

Аннотация

Бұл мақалада сөз өнерін дамытудың ғылыми негіздері қарастырылған. Сонымен қатар аталған мәселенің психологиялық аспектілері де көрсетілген.

Аннотация

В данной статье рассматриваются научные основы развития речи. Кроме того показаны психологические аспекты данной проблемы.

Annotation

Scientific bases of development of speech are examined in this article. The psychological aspects of this problem are shown in addition.

Түйін сөздер: сөз өнері, тіл тазалығы, сөйлеу, мемлекеттік тіл, ойлау, таным әрекеті, қабылдау, тіл дамыту.

Ключевые слова: умение говорить, чистота речи, речь, государственный язык, мышление, познавательная деятельность, восприятие, развитие речи.

Keywords: ability to speak, clearness of speech, speech, official language, thinking, cognitive activity, perception, development of speech.

Қазақстан Республикасында тілдерді дамыту мен қолданудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы мемлекеттік тілдің беделін арттыру мен қолданылу аясын кеңейту жөніндегі жұмысты жүзеге асыруды көздейді. Аталған құжатта «Бұл міндетті іске асыруға қоғамдық санада мемлекеттік тілде сөйлеушінің беделді бейнесін қалыптастыру және орнықтыру арқылы қол жеткізіледі. Ол үшін мемлекеттік тілді көпшіліктің қолдануына қол жеткізу және насихаттау жөніндегі арнайы жұмыстарды ұйымдастыру көзделеді», - деп көрсетілген [1].

Осы орайда А.Байтұрсынұлымен жазылған маңызды жұмыстардың бірі – 1926 ж. жарық көрген «Әдебиет танытқыш» [2]. Сөз өнері мен оның ұстанымдары жайында жазылған аталмыш зерттеу, ең алдымен, тіл мен әдебиет байланысына негізделген түсінік-талдаулардан тұрса; екіншіден, зерделеу мен терең пайымнан бастау алған авторлық пікір-көзқарастар дүние-болмыс мәселе-лерімен сабақтасып, көптеген ғылыми ізденістердің өзгеше үлгісін құрады. Адам болмысының сан қилы мүмкіндіктерін оның сөз өнерімен, шығармашы-лық қабілетімен ұштастырған автор «сөздің өзін танытатын белгі – тіл яки лұғат белгісі болады. Ол белгі әркімнің өз ыңғайымен, өз оңтайымен сөз тізіп әдеттенуінен, салттануынан болады» [2] деген қорытынды жасады. Соның негізінде адамзат болмысына тән қасиеттерді осы ғылымның ұстанымдарын жүйелеуге

бағыттады. «Сөз өнері деп асылында нені айтамыз?» деген сұрақтың жауабын да тілші біздің пікірімізден, қиялымыздан, көңілімізден, соны білдірер сөйлеу әрекетімізден іздеді, сондықтан «Ішіндегі пікірді, қиялды, көңілдің күйін тәртіптеп қисынын, қырын, кестесін келістіріп сөз арқылы тысқа шығару – сөз шығару болады» [2], - деді. Ғалымның осы айтқандарын, психологиялық тұрғыда сипаттайтын болсақ, «сөз шығару» дегеніміз, адам өміріндегі аса маңызды рөл атқаратын, «сөйлеу» деп аталатын психикалық үрдіс болып саналады.

Осылайша, адамның тіл амалдарын пайдалану арқылы пікірін, ойын білдіруін – сөйлеу деп атайды. Сөйлеуге адамның анатомиялық мүшелері қатысады, алайда ол адамның психикалық қабілетіне, қоғамдық тәжірибесіне тығыз байланысты. Сөйлеу үшін жасалған тілдік амалдар ұзақ уақыт бойы адамдардың пікір алысу тәжірибесі негізінде қалыптасты. Тілдік амалдар – сөз тудыру, сөйлем құрау ережелері. Олар – көпшілікке ортақ, объективті категориялар. Соның нәтижесінде тіл – жұрттың бәріне бірдей түсінікті қатынас құралы. Сөйлеу сол құралдың нақты қолданыста көрінетін түрі болып табылады [3].

Сөз дұрыстығы, тіл тазалығы, тіл дәлдігі нормаларымен қатар сөз болған тіл анықтығына, тіл көрнектілігіне мән берсек, «талғау қоятын шарттардың» [2] негізі адамның танымдық әрекетінен бастау алатыны байқалады. Мысалы, айтылған лебіз ашық мағыналы, түсінуге жеңіл, көңілді күдіктендірмейтін болса, тіл анықтығы дегеніміз сол болады. Лебіз ашық мағыналы болу үшін айтушы айтатын ойын анық танитын болуы керек, деген тұжырым тіл мен таным арасындағы нақтылау қызметін сұрыптауға негізделген, яғни адам нақты көріп-білген, сезген нәрсені ғана тілмен нақты жеткізе алады.

С.Аманжоловтың [4] да тілтанымдық зерттеулері лингвистикалық талдаулар-дың өзгеше амалын құрайды, себебі автор тілдік құралдар табиғатын анықтауда құрылымдық факторды адамның ішкі **ойлау, қабылдау, тану** мүмкіндіктері-мен, сыртқы қоғамдық-мәдени негіздермен шебер сабақтастыра білді. Ол «тіл – амал, құрал, оның арқасында адам **бірімен-бірі қарым-қатынасқа** енеді, пікір алысады және бірін-бірі түсініседі. Тіл ойлаумен тікелей байланысты болған-дықтан, сөзді және сөйлемдегі сөздердің бірлігінде ойлау ісінің жетістіктерін тіркеп отырады. Адамның дүние танудағы жетістіктері сөзде, сөйлем құрылы-сында тіркеледі, сөйтіп зерттеуші «адам қоғамында пікір алысуға мүмкіндік жасайды» [4],- дей отырып, сөз, сөйлем, сөйлем мүшелері сынды бірліктердің әрқайсысын экстратанымдық аспектіде талдап көрсете келе, тіл мен сөйлеу нормаларының танымдық негізде тоғысуына назар аударды. Тіл мен ойлаудың байланысына айрықша мән берген С.Аманжолов сөздер мен сөйлемдер құрылысын “адамның дүние тану жетістіктерінен” өрбітті, сол арқылы тілдің функционалды-семантикалық ерекшелігін, қоғамдық сипатын, адамзат табиға-тымен сабақтасқан болмысын айқындап берді. “Сөйлеу процесіндегі сөздің ерекшелігі – ол объективтік шындыққа, өмірге байланысты ұғымдарды сананың қабылдауы нәтижесінде ойды бейнелейді.

«Адам баласының ой-өрісі қаншама кеңейсе, соншама ойын беру жолы

көбейіп, әр түрлі құрал іздейді, көркем әдебиет, өнер осындай жолдарының көптігімен өз алды өнер, өз алды білім саналады» [4] деп тұжырымдаған ғалым сөйлеу де, ойға сай айтылған сөйлем дегеніміздің өзі де «ойдың сәулесі, бейнесі, суреті ғана» екеніне мән берді. «Қазақ әдеби тілі синтаксисінің қысқаша курсына» енген бұл анықтамалар тілдік бірліктерді тек құрылымдық элементтер ретінде ғана емес, жалпы адамзат дамуының психофизиологиялық, психологиялық, әлеуметтік белгілері қатарында анықтау қажеттігімен нақтыланды. Ғалым «...сөйлемді толық тану үшін, оның қандай ойлау сатысын-да екенін білу керек»[4] дей келе, құрылымдық типология ұстанымдарын танымдық типология негіздерімен байланыстыра сипаттады. Тілдің құрылым-дық саласын адамзат болмысының ойлай алу қабілетімен байланыстырған автор алғашқылар қатарында лингвистикалық типология ұстанымдарын синтаксис мәселелерін шешуде шебер пайдалана білді. Ол «...сөйлем дегеніміз – ойдың жүзеге шығуы, екінші сөзбен айтқанда, оның идеядағы затқа айналуы. Ойдың суреті болған сөйлем де неше түрлі болып келетіні бізге тәжірибеден айқын көрінеді» [4] деген ойының дәлелін сөйлем түрлерін талдап айқындау арқылы дәйектеді, соның негізінде сөйлемнің тарихи дамуын «ойлау сатысының» қалыптасуымен қатар қарастыру керектігін өзектеді. Сонымен қатар автор «...сөйлемнің айтылуы көп қолданылатын жері – көпшілік ортасы, ең кемі екі кісінің басы қосылған жер» [4], - дей отырып, тілдік қатынастың негізін оның **психологиялық ерекшеліктерімен** сабақтастыра талдады.

«Айтылған сөз, сөйлем ойдың көрінісі, суреті болғандықтан, сөздер, сөйлем-дер адамның ой-санасының тарихын, ізін, жолын көрсететін деректер» [4] деген тұжырым негізінде ғалым тілдің сатылы дамуын танымның сатылы қалыпта-суымен сабақтастыра отырып, тың лингвистикалық бағытты өзектеумен қатар, адамның ой-санасының өзгешелігін сұрыптауға, оның білім мен тәжірибелік жолын зерделеуге әрі «сана көріністерін» айқындауға мүмкіндік берді.

Қазақ тілтанымының іргетасын қалауға атсалысқан С.Аманжолов зерттеу-лері, шын мәнінде, терең пәлсапалық түйіндерден, тарихи фактілерге, адамзат қоғамының негізгі заңдылықтарына негізделген деректерден, өзгеше пайым-түсініктерден жинақталған тұжырымдар қатарын құраы сөзсіз. «Мындаған жыл өмір сүрген адам баласының дүние тануына үнемі қызмет еткен тілді» [4] маңызды тілдік талдауларының өзегіне айналдырған ғалым оның этникалық, мәдени, әлеуметтік және психологиялық ерекшеліктерін диалектикалық таным ұстанымдарымен сұрыптады, сондықтан ол «адам баласының ұзақ өмірін-дегі...жасаған тәжірибелерін», «ойлауының ұзақ уақыт абстракциялануы арқасында топшылғанған жегістіктерін» ескеру қажеттігіне өзгеше зейін қойды. С.Аманжолов тілді «ойдан құралып, мидың талқысынан шыққан абстракт зат» [4], - деп сипаттай келе, тіл мен таным ұғымдарының ажырамас одағын айқындады, сол арқылы аса құнды тілтанымдық қорытындылар жасады.

Тілдің әсемдігі ғана емес, әсерлілігі үшін де орасан қажет тәсіл – құбылту, немесе троп (грекше *tropos*-иін, иірім) – сөздерді тура мағынасында емес, бұрма мағынасында қолдану, шындықты бейнелеп, кейде тіпті перделеп таныту, ойды өзгертіп, кейде тіпті өңін айналдырып айту әдісі метафора [5] деп аталады.

Метафора – тұжырымдау мен танудың бір үлгісі. Ол – жаңа ұғымдарды жасай отырып, жаңа білімнің қалыптасуына тікелей әсер ететін маңызды фактор. Тілдің дәстүрлі теориясында метафора ойдың емес, тілдің ғана құбылысы деп танылып келді. Осы орайда, бүгінгі күні метафора танымдық құрылғы ретінде ғана емес, абстрактылы ұғымдарды нақтылауға көмектесетін құрал есебінде қарастырылып, қоршаған әлемді танудың, ол туралы тұжырымдаудың нақты көрінісі, амал-тәсілі тұрғысынан сипатталып отыр. Сондықтан тілшілер когнитивтік метафораның шығу тегін адамдардың әр түрлі тұлғалар мен объектілер арасындағы ұқсастықтарды құрастыра білу қабілетінен өрбітеді. Бұл ұғым бір объектінің екінші объект арқылы сипатталуымен ерекшеленетіндіктен, ғалымдар оны жекеленген құбылыстар табиғатынан гөрі күрделі ой кеңістігіне сәйкестендіре зерделейді, олар танымдық үдерісте орын алатын ой-қорытындылар метафора арқылы бір-бірімен байланысқа түсе келе, нақты және абстрактылы бірліктердің үйлесу заңдылықтарын саралауға септігін тигізеді, деп пайымдайды.

Демек, ойлау жүйесіне құрылған метафораның танымдық қызметін өзектеу-мен қатар, қазіргі тіл ғылымында оны абстрактылы тұжырымдарды саналы түрде қабылдаудың тәсілі, абстрактылы ойлауға мүмкіндік беретін механизм ретінде [5] қарастыру керектігіне өзгеше мән берілуде. Сол себепті Дж.Лакофф пен М.Джонсонның авторлық бірігуімен дүниеге келген еңбекте «Адам ойлайтын, әрекет ететін жүйе табиғатынан метафоралық күйде болатындықтан, метафоралық таным адамның күнделікті өмірінде тек тілге ғана емес, оның ойы мен әрекетіне де әсер етіп, толығымен кірігіп кеткен» [5] деп айтылған.

Тіл қоғам тарихының барлық дәуірінде де оның күресі мен дамуының құралы, рухани өмірінің, бүкіл мәдениетінің тұтқасы болып келеді. Қоғамдық ой-сана, дүниетаным тіл арқылы ғана қалыптасып, тіл арқылы ғана жарыққа шығады [6]. Тіл – адам баласын қазіргі прогреске жеткізген ұлы да бірегей туынды. Осы себептермен де сөйлеу мәдениетіне жету, тілді дұрыс та тиімді және шебер де тартымы пайдалана білу талабы көне замандардың өзінде-ақ басталған.

Осылайша, тіл ұстартқан халқымыз тіл өнерін мәпелей отыра, сөз қадірін түсіретін, оған жауапсыз қарайтын, сөз мәнін білмейтіндерге жирене қарап, оладың атына ащы да өткір сын білдірген. «Аузынан сөзі, қойнынан бөзі түскен», «шіріген ауыздан іріген сөз шығарған» деген сияқты мақал-мәтелге айналып, мірдің оғындай өткір де ащы мысқылдарды тілді бұзушыларға, сөз жүйесін білмейтіндерге қарсы айтқан.

Қазақ халқы тіл, сөз мәселесіне қатысты жоғарыда айтылған олқылықтарға жол бермеуге тырысып, қашанда тіл тазалығына, сөйлеу шеберлігіне ерекше мән берген. Қазіргі кезде де халқымыз сөз өнерін аса жоғары «Өнер алды- қызыл тіл» деп бағалап, сонымен қатар мемлекеттік тілдің мәртебесін күннен күнге арттырып, оны көпшіліктің қолдануына қол жеткізуге және насихаттауға байланысты арнайы жұмыстар атқаруда.

Қорыта айтқанда, адамдар өздерінің өмірлік серігі, бүкіл тіршілігінің құралы, рухани өмірінің айнасы болып саналатын өз тіліне, оның тағдырына бейтарап

карамай, оны қызғыштай қорғап, сақтап қалуға тырысуы қажет. Қоғамның мәдени дәрежесін көтеру бағытындағы әрбір қадам, алдымен, тіл мәдениетін, жазу, сөйлеу өнерін дұрыс жолға қою, оны үздіксіз жетілдіре беру талабынан басталады. Сондықтан, қазіргі кезде қазақ халқының сөз өнерін дамытуға байланысты ізгі жұмыстарды мектеп табалдырығынан, әсіресе бастауыш сыныптардан бастаған ең тиімді жол деп санаймыз. Сонымен қатар тіл дамыту жұмыстарын нәтижелі атқару үшін, мемлекет тарапынан аталған сала бойынша оқыту сағаттардың санын арттыру қажеттігін қазіргі сұраныстарға сай аса маңызды іс деп білеміз.

1. *Қазақстан Республикасында тілдерді дамыту мен қолданудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы.* - 2011
2. *Байтұрсынұлы А. Әдебиет танытқыш (1926) // 5 томдық шығармалар жинағы. Т. 1. – Алматы: Алаш, 2003. - 408 б.*
3. *Тіл білімі терминдерінің түсіндірме сөздігі. – Алматы: "Сөздік-Словарь", 2005.*
4. *С.Аманжолов және қазақ фольклоры: зерттеулер, фольклор материалдары. - Алматы: Ғылым, 2004. - 334 б.*
5. *Lakoff G. The contemporary theory of metaphor // Metaphor and thought. Second edition. / Ed-d by Ortony A. – N.Y. Cambridge University Press, 1993. – P. 202-251.*
6. *Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность – М.: URSS, КомКнига, 2005. – 216 с.*

ОҚЫТУШЫЛАРДЫҢ ӘРЕКЕТІНДЕГІ КӘСІБИ СТРЕСТІК КҮЙЛЕР

Қуанжанова Құндыз Түгелбайқызы

Аннотация

Аталған мақалада стресс, стрессор, депрессия ұғымдарына анықтамалар беріліп, стрестің физиологиялық, эмоционалық, танымдық, мінез-құлықтық, психологиялық симптомдары сипатталған. Оқытушылардың кәсіби әрекетімен байланысты кәсіби стрестің түрлері және себептері анықталып, стресті алдын алуға байланысты шаралар-дың үсынылған.

Аннотация

В статье даны определения терминам стресс, стрессор, депрессия и охарактеризованы физиологические, эмоциональные, познавательные, поведенческие, психологические симптомы стресса. Определены виды и причины профессионального стресса связанные с профессиональной деятельностью преподавателя, также предложены пути по предотвращению стресса.

Abstract

The article gives the definitions of stress, stressor, depression and characterizes physiological, emotional, show pleasing, behavioral and psychological symptoms of stress. he types and causes of professional stress. which is related to professional activity of a teacher. The ways to prevent stress are also offered.

Түйін сөздер: стресс, стрессор, дистресс, ақпараттық стресс, эмоционалдық стресс, коммуникативті стресс.

Ключевые слова: стресс, стрессор, дистресс, информационный стресс, эмоциональный стресс, коммуникативный стресс.

Keywords: stress, stressor, distress, informational stress, emotional stress, communicative stress.

Әлеуметтік-экономикалық өзгерістер, жұмыссыздықтың өршуі, отбасылық қатынастардың тұрақсыздануы, зорлық-зомбылықтың жүгенсіз насихатталуы, қоғамның жүйкесіне әсерін тигізіп, адамдар арасында әртүрлі аурулардың белең алуын үдете түсуде. Бұл өз кезегінде адамдарда мазасыздану, стресс, күйзеліс, дағдарыс секілді эмоционалдық күйлерді тудыруда. Әсіресе, аталған күйлердің ішінде әлемдік психология ғылымы мен практикасында, физиологияда, медицинада, басқару ғылымдары мен демография, политологияда, тіпті өндірістік саласында өріс алған мәселелердің бірі – стресс мәселесі әлі де өзінің өзектілігін жоғалтпай отыр.

Мұның бәрі қазіргі адамзаттың кәсіби, жеке өмірінде жиі туындайтын қиын жағдайлармен тікелей байланысты, яғни тұлға өзінде қалыптасқан энергиясын (стрестің физиологиялық механизмінен туындаған) толыққанды іске асыра алмай, содан бұл энергия жеке тұлғаның өзіне кері әсерін тигізіп, нәтижесінде адамда дистресс, депрессивті күйлер қалыптасуда.

Стрестің және дистрестің қалыптасуының ғылыми теориясына келсек, бұл ұғымдарды алғаш ғылымға енгізген канадалық физиолог Г.Селье (1936 жыл) «Бүкіл ауру стрестен!» деген стрестің универсалды формуласын ұсынған болатын. Ол: «стресс – өмірдің тек жағымсыз жағдайы емес, ол қандай да болсын жағдайға ағзаның стереотиптік, филогенетикалық қорғаныштық, бейім-делушілік реакциясы» - деген [1,2].

Стресс (stress – «қысым» деген мағынаны береді) термині ағылшын тілінен аударғанда түрлі экстремалды әсерлерге организмнің жауап беру реакциясы деген мағына береді [3].

Қазіргі ғылыми әдебиеттерде «стресс» термині кемінде үш мағынасында түсіндіріліп отыр. Біріншіден, стресс, адамның мазасыздығы мен қозуына әкелетін сыртқы стимулдар мен жағдайлар деп анықталады. Бұл мағынасында көбіне «стрессор (стрессор – күресу немес қашу реакциясына сәйкес әрекетте-нуге алып келетін стимул болып табылады)», «стресс-фактор» терминдері қолданылады. Екіншіден, стресті субьективті реакцияға жатқызуға болады, бұл мағынасында ол мазасыздану мен қозудың ішкі психикалық күйін бейнелейді: бұл күйлер эмоция, адамның өзінде болып жатқан жеңу процесі мен қорғаныс реакциясы болып интерпритациялануда. Мұндай процестер қызмет ету жүйеле-рінің қарқынды дамуына, сонымен қатар, психикалық мазасызданудың пайда болуына түрткі болуы мүмкін. Соңғысы, стресс алға қойған мақсатты жүзеге асыру үшін және қауіпті әсерлерге организмнің физикалық реакциясы ретінде орын алады [4,5,6].

“Стресс” сөзінің көмігімен біз әдетте, өзіміздің қателіктерімізді немесе қиыншылық кездегі адекватсыз қылықтарымызды, күрделі эмоционалды реакцияларымызды, сонымен қатар әлсіреу, шаршау тіпті, ауруды сезінуде пайда болатын күйлерімізді түсіндіреміз. Бір таңқаларлығы, осындай қысқа термин қазіргі стрессті зерттеушілердің назарын аударған үш негізгі аспектіде бейнеленеді: (1) стресс адамның мінез-қылығын өзгертуіне және қосымша күшті талап ететін жағдай немесе оған сай келетін қауіп-қатер факторы ретінде; (2) стресс, тұтас спецификалық физиологиялық және психологиялық көріністі

қосатын күй ретінде; (3) стресс, адамның денсаулығын және жұмысқа қабілетін бұзатын қатты қайғырулардың жағымсыз кейінге қалдырылған салдары ретінде [7].

Стрестің көптеген түрлерін атап өтуге болады: созылмалы, физиологиялық, ақпараттық, психологиялық, тұлға аралық, тұлға ішілік, жанұялық, қоғамдық, қаржылық, экологиялық және кәсіби стресс т.б.

Стрестің симптомдарын төмендегідей төрт топқа бөлуде:

Физиологиялық симптомдары: тері бөртелерінің көбеюі; бас аурулары; жүректің айнуы; диарея; бұлшықеттердің қысымы; терең және тыныс алудың жиілігі; пульстің тез соғуы; артериалды қысымның жоғарылауы.

Эмоционалды симптомдары: ауырлықты сезіну; шашыраңқылығы; дүрбелен салу; қорқыншы; сенімсіздік; үрей; депрессия; көңіл-күйдің болмауы; қозғышты.

Танымдық (интеллектуалды) симптомдары: басқалармен өзін салыстыру, өзін төмен бағалау; өзінің немесе басқалардың өткен сессияда өтпей қалған сәттерін еске түсіру; экзамендегі жағымсыз мүмкін болатын салдарларды еске түсіру; қорқыншыты түстер; ойлаудың нашарлауы; зейіннің концентрациялық қабілетінің төмендеуі.

Мінез - құлықтық симптомдары: қажет емес басқа істермен шұғылдануға ұмтылу; жұмысты еске салатын нәрселерден қашу; кофейн және алкогольдік ішімдіктерді қолдану; ұйқының, тәбеттің нашарлауы [7].

Адамның стресс күйін кешіп жатқанын білдіретін **психологиялық белгілері:**

Эмоционалды белгілері: мазасыздану, көңіл-күйдің түсуі, үнемі жылауға дайын болу, бәріне салғырт қарау, тез шаршау, өзін қамқорсыз сезіну.

Депрессия: Әдетте депрессия кезінде адамдар ашушаң, агрессивті, ұсақ-түйек нәрсеге мазасызданады. Стрестік жағдай уақытында кейбір өмір аспектілерін бақылай алмай жатады. Организмнің физиологиялық күйі және мінез-құлықтың өзгеруі бірнеше есеге өседі.

Тәртіпсіздік: Стресс адам зейінін минимумға дейін апарып, жағдайды бақылай алмайтын күйге апаратыны анық. Нәтижесінде қате шешімдер қабылдау, шашыранқылық пайда болады.

Қорғаныстық: Осындай сигналдың пайда болуы адамға «күшті болу» адекватсыз талаптарды бейнелендіреді.

Өзі шешім қабылдай алмау: Кейбір адамдар стресс күйінде өздерінің қызметтерін орындауға тым көп күш жұмсап жатады [8].

Қоғамның осы мәселені шеше алмауы адамды тек толыққанды маман ретінде ғана емес, сонымен қатар толыққанды жеке тұлға болып сезінуіне жол аша алмай отыр.

Психологиялық әдебиеттерде еңбек саласындағы стрестің түріне байланысты бірнеше түсініктер қолданылып келеді: еңбек стресі, жұмыс стресі, кәсіби стресс, ұйымдастырушылық стресс және т.б. Жұмыс және еңбек стресі түсінік-тері көп жағдайда нақты субъектінің еңбек әрекетінің сипатымен байланысты, ал ұйымдастырушылық стресс түсінігі ұйымдағы еңбек ұжымының мінез-құлық ерекшеліктерімен байланысты түсіндірілуде.

Стрестің пайда болу көздері мен туындайтын факторларын ескере отырып, Н.В. Самоукина кәсіби стрестің негізгі түрлерін бөліп көрсеткен:

1. Ақпараттық стресс уақыттың қатаң қадағалану және жоғары деңгейлі жауапкершілікті тапсырманың жүктелуімен байланысты. Көбінесе ақпараттық стресс жағдайдың анықсыздығынан (жағдай туралы ақпараттың аздығынан) және ақпарат параметрлерінің тез ауысуынан туындайды;

2. Эмоционалдық стресс шынайы немесе болжамалы қауіпсіздіктен туын-дайды (орындалмаған жұмыс үшін, әріптестерімен қатынасы үшін кінәлілік сезімі, т.б.). Көбінесе мамандығына байланысты жұмысшының құндылықтары мен ойлары бұзылады;

3. Коммуникативті стресс іскерлік қарым-қатынастың шынайы мәселелері-мен байланысты. Ол конфликтілік дәрежесінің жоғарылығынан, өзін-өзі басқара алмау қабілетсіздігінен, қандай да бір жағдайға келіспеуін әдепті білдіре алмауынан, манипулятивті әсерлерден қорғана алмауынан туындайды; Коммуникативті кәсіби стрестің негізгі көріністері: іскерлік қарым-қатынастағы күйгелектік; өзінің жұмысымен қанағаттанбауы, қорқуы; коммуникативті агрессия (негізгі себебі – бақталасын кеміту мақсатында айқайлау), вербальды (сөздік), жанама (көмектесуден бас тарту, жалған сөйлеу, қорқыту, ұрыну, сездіру, т.б.); жағдайлық; басқаға бағытталған (басқаға жала жабу) немесе өзіне бағытталған (өзін кінәлау).

4. Жетістікке жету стресі кәсіби стрестің арасындағы ең қызығушылық танытатын түрі. Оның басты мәселесі – адамның шынайы мүмкіндіктерінің оның күтетін үмітімен сәйкес келмеуі;

5. Қателік жасаудан туындайтын стресс. Ол мынадай екі тенденциямен тығыз байланысты: 1) Іштей тек жетістікке бағытталуы; 2) Қателік жасауға тыйым салыну не жазалау санкциялары.

Қателіктерден қорқу адамның шығармашылық қабілетінің ашылуына мүмкіндік бермейді, содан келіп ол барлық жаңадан және тәуекелділіктен бас тарта бастайды, соңында адам кейде «өмір сүруден» қорқа бастайды.

6. Жұмыстағы стрестің ең көп таралған түрі - бәсекелестік стресс. Мұнда адам айналасындағылардың бәрін, әріптестерін «бәсекелес» деп санайды, «бәсекелестік майданда өмір сүретін адамдар» ретінде танылады.

7. Ақша табу мәселесіне байланысты стресс: Қомақты ақшаға үйренген адам ақшаны көп тапқан сайын сыйлай түседі, көбіне сыйақы, ұтыс деп өмірін сарп етеді және барлығын «сатылады, сатып алынады» деп есептейді, бірақ бұл – жеке тұлғалық деградациялық негіз.

Кәсіби стресс әсіресе, «адам-адам» саласымен байланысты жұмыс жасайтын мамандар үшін стрестің ең көп тараған мамандықтар қатарына жатады. Солардың ішінде оқытушылар жұмысы стрестің дамуына жоғары қауіптенетін мамандық болып табылуда [9,10,11].

Көптеген зерттеушілердің көзқарастары бойынша кәсіби стресс нақты еңбек жағдайының ерекшеліктерін қамтитын сыртқы орта талаптары мен жұмысшы-ның ішкі ресурстарының арасындағы үйлесімсіздік қорытындысы болып табылады. Осының әсерінен жұмысшыда кәсіби стресс, фрустрация, ішкі терең

дағдарыс қалыптасады. Аталған эмоциялық күйдің салдарынан жұмысшының өмірлік, жұмыс сапасы төмендеп, нәтижесінде ұйымның жалпы дамуына кері әсерін туғызады.

Кәсіби стрестің психологиялық реакцияларына: үрейленушілік, депрессия, қанағаттанбаушылық, жалығу, соматикалық бұзылыстарға арыздану, психолог-гиялық шаршау, өзін-өзі төмен бағалау, байланыстардан қашу, өз күшіне сенбеу, психоз, ашу-ызалылық, өзінің сезімдерін басу, зейінін шоғырландыру қабілетсіздігі т.б жатады [7].

Ең көп таралған және ең күшті кәсіби стрестің көзіне ұйымдағы инновация-лық үрдістер жатады. Әртүрлі ұйымдастырушылық өзгерістер, оның көрінісі, ең алдымен, қызметкердің жаңа талаптарға және еңбек жағдайына, мазмұнына бейімделу мүмкіндіктерімен тығыз байланысты. Оқытушылар еңбегін талдай отырып, зерттеушілер әртүрлі кәсіби әрекеттеріне байланысты стрессорлардың алуан-түрлі болатындығын көрсетіп отыр [10, 11, 12]. Оқытушылардың кәсіби стресске итермелейтін объективті факторлардың мынадай негізгі тобын бөліп қарауға болады:

- жан-жақты бағытталған қызметтер санының өсуі;
- әрекетінде әрқашан жаңалықтың (инновация) қажеттілігі;
- қарым-қатынас үрдісінің қиындауы;
- іс-әрекет қорытындысын бағалау адекватсыздығы.

Қазіргі кездегі оқытушының кәсіби іс-әрекеті жан-жақты бағытталған қызметтер санының өсуімен сипатталып отыр. Кейбір авторлар әртүрлі кәсіби қызметтер мен әрекеттерді бір уақытта орындау қажеттілігінен (көбінесе жағымсыз жағдайларда) оқытушылардың психикалық және психосоматикалық бұзылыстарға ұшырау қаупі төнетінін айтуда.

Жоғарыда көрсетілген міндеттермен қатар оқытушы өз әрекетінде жаңа әдістер мен технологияларды белсенді қолданып-кірістіріп отыруға, жаңа оқулықтар мен әдістемелік құралдарды меңгеруге, ғылымның дамуына байланысты жаңа ақпараттар қорын өңдеп, игеруге міндетті. Осындай көлемді жаңалықтарды әрқашан игеріп-қабылдау қажеттілігі сияқты шамадан тыс жүктелу педагогикалық іс-әрекеттің стресс-факторы ретінде бағалануда [13, 14].

Кәсіби стресс қиын жұмыс жүктемесінің болуы, жұмыстың нәтижесін өзіндік бақылаудың болмауы, рөлдік анықсыздық және рөлдік конфликттерге ұшырау, өз кәсібін ұнатпауымен байланысты, сондықтан жұмысшыда стрестің пайда болуының негізгі көздеріне – жұмысты ұйымдастырылуының бұзылуы, жасал-ған жұмыстың әділетсіз бағалануы немесе мүлдем бағаланбауы, жұмысты өз ниетімен, қызығушылығымен орындамауы, өз қажеттіліктерін өтейтіндей қаражат табу жолын іздеуі деп айтуға болады.

Купер мен Маршалл кәсіби стресс көздерін зерттей отырып, келесідей топтарды бөліп көрсетті:

1. Еңбек іс-әрекетіне қарай кәсіби стрестің туындауы:

Жұмыс жүктемесінің аздығы немесе шамадан тыс жүктелуі. Жұмыстың шамадан тыс жүктелуі адам алдында сол жүктемені уақытында орындап үлгерем бе деген сұрақты туындатады. Нәтижесінде абыржу, фрустрация,

сенімсіздік сезімі туындайды. Алайда, жұмыс көлемінің аздығы да осындай сезімдерді туғызса керек. Өзінің мүмкіндігіне сай жұмысқа ие болмаған жұмысшы ұйымның әлеуметтік құрылымында алатын орны мен өзіндік құндылығының төмендігін сезініп, фрустрацияға ұшырап, өзіне деген бағасы төмендейді; Жұмыс жағдайының жағымды ортаның қамтылмауы, яғни, жұмыс орнындағы температуралық және жарықтылық мәселесі, қатты шудың болуы; Уақыттың жеткіліксіздігі (әрқашан жұмысын уақытында жасауға үлгермей калуы); Үнемі өзіндік шешім қабылдаудың қажеттілігі.

2. Жұмысшының ұйымдағы рөліне байланысты стрестік факторы:

Рөлдік белгісіздік, мысалы: кәсіби міндеттері жөнінде ақпараттың аздығы және соған сай әріптестері мен басшылықтан не күтерін білмеуі. Жұмысшылар басшылықтың артқан үміті туралы ойын нақты білуі қажет, яғни не істеуге тиісті, қалай істеуі қажет және ол жұмыс қалай бағаланады; Рөлдік конфликт, субъектінің өзінің жасағысы келмейтін немесе жасауға тиісті емес әрекетпен айналысқанда туындайды; Басқа адамдар үшін немесе қандай да бір зат үшін (өнеркәсіп құралдары, бюджет, т.б.) жауапкершілікті арттыру. Адамдар үшін жауапкершіліктің болуы стрессогенді екенін ескертіп кетуге болады; Өте төмен жауапкершілік, жұмысқа немқұрайлылықпен қарау; ұйымдағы шешім қабылдауға аз мөлшерде қатыстылығы.

3. Жұмыстағы өзарақатынастармен байланысты стрестік фактор: басшымен, бағынушылармен, әріптестерімен өзарақатынастан туындайды.

4. Іскерлік мансапқа байланысты стрестік факторлар:

Негізгі стрессогенді 2 фактормен – кәсіби «сәтсіздік» және соған байланысты ерте жұмыстан босатылудан қорқу; «Сәйкессіздік» статусы, өте тез немесе жай қозғалу, өз мансабының шегіне жету себебінен фрустрациялану; Кепілді жұмысының болмауы (әрқашан қандай да бір өзгерісті күту, тұрақсыздық); Өзіндік ұмтылыс деңгейінің жеткен кәсіби статусымен, дәрежесімен сәйкес келмеуі.

5. Ұйымның құрылымдық және психологиялық жағдайымен байланыс-ты стрестік факторлар:

Тиймсіз кеңес беру (маңызды сұрақтар бойынша өз уақытында мамандан-дырылған көмекті ала алмау мүмкінсіздігі); Мінез-құлықтың еркіндігіне шек қойылу, т.б.

6. Ұйымнан тыс стресс көздері:

Жұмысшының жанұялық өмірде пайда болатын негізгі мәселелері: уақытын тиімді бөлу (жанұясы мен жұмыстың ортасында жүру, басынан жанұялық дағдарыстарды кешіру) [13].

Сонымен қатар, көптеген еңбектерде кәсіби қызметтердің орталығында орналасқан стрестің бірден бір факторы ретінде педагогикалық қарым-қатынас орын алады. Әрекет барысында оқытушы әртүрлі топтармен коммуникациялық байланыс орнатады: студенттермен, әріптестерімен, әкімшілікпен, студенттердің ата-аналарымен; осы топтардың барлығы көптеген және әрқилы бағыттағы талаптар қояды. Оқытушының студенттермен қарым-қатынасы әртүрлі функциялардың орындалуымен байланысты: ақпараттық, әлеуметтік-

перцептивтік, өзіндік презентациялық бағытта, интерактивті және аффективті мәселелерді шешу барысында вербалды және вербалсыз аспектіні қолданады.

Педагогикалық қарым-қатынас үрдісінің өзі стрессогендік болып бағаланады. Зерттеушілердің көзқарасы бойынша педагогикалық қарым-қатынастың арнайы белгілері фрустрацияның, «күйіп-пісу» синдромының және кәсіби стрестің туындауының негізгі себебі болып табылады [15].

Іс-әрекет қорытындысын бағалаудың қиындығы да мамандықтар үшін стрессор болып табылады. Талаптардың әртүрлілігі, оқытушылардың жұмысын бағалау формасы және объективті критерийінің болмауы, оқытушының кәсіби әрекетін әділ бағалау сияқты қосымша стресс-фактордың туындауын анықтайды. Жоғарыда көрсетілген стрессорлармен қатар, кәсіби стрестің көкейкесті факторы қазіргі еліміздің әлеуметтік-экономикалық даму кезеңдері-мен тығыз байланысты – білім беру жүйесінің жалпы жағымсыз жағдайлары. Оған оқытушы маманының әлеуметтік таптауындары, ригидтілігі мен құрылымдарының өзгеруі, осы мамандық іс-әрекетінің мәртебесі мен статусы-ның төмендеуі, оқытушылар еңбегінің материалдық бағалануының жоғары деңгейде болмауы, көрнекілік құралдары мен арнайы құрал-саймандардың, ортехникамен қамтамасыз етілмеуі, аудиториялардың санитарлық жағдайы-ның төмендігі жағымсыз жағдайларды тудырып отыр.

Оқытушылардың физикалық және психикалық денсаулығының нашарлау көрсеткіштері көкейкесті мәселеге айналып отыр. Оқытушылардың стрессогендік әрекетінен заңды және логикалық түрде шығатын факт: аурулардың ішіндегі ең алғашқы орында психосоматикалық аурулар жатады.

Көптеген зерттеулер көрсетіп тұрғандай, оқытушыларда фрустрациялық күйінің жоғарғы деңгейі, ол іс-әрекет мақсатының үнемі шектелуі, мотивтердің қиылысуы мен қажеттіліктердің басылу көрсеткіштері болып табылады. Бірқатар авторлар фрустрация оқытушылардың агрессивтік реакциясының туындауына негіз болатынын айтады. Л.М. Митинаның зерттеулері бойынша оқытушылардың фрустрациялық толеранттық деңгейінің көрінуі басқа кәсіби топтарға (мысалы: инженерлер, ұшқыштар, студенттер) қарағанда өз деңгейінен төмен болады, ал 30% оқытушыларда (әсіресе көпжылдық жұмыс өтілімен) невроз ауруларымен тең.

Әдебиеттерде стресті тудыратын негізгі факторлардың бірі – кәсіби өтіл болып саналады. Оқытушылардың жұмыс өтіліне байланысты стресске ұшырау-ының екі негізгі дағдарысын бөліп көрсетеді: кәсіпке бейімделу дағдарысы (1-3 жыл), тәжірибесінің жетіспеуімен немесе мамандықты дұрыс тандамауымен байланысты, «педагогикалық» дағдарыс (10-15 жыл өтілі бар оқытушыларда), бітпейтін жұмыстылық, кәсіби өсу мүмкіндігінің жоқтығы, еңбекке қанағаттан-бауынан туындайды.

Сонымен, оқытушылардың стресске тұрақтылығына кәсіби әрекеттің тиімділігімен байланысты келесідей факторлар әсер етеді: кәсіби тәжірибе, оқытушы-лар кәсіби іс-әрекетінің мотивациясы, жұмыс ортасының материалды-техника-лық жағдайы, қарым-қатынас үрдісі.

Оқытушылардың кәсіби стресті алдын алудың және басқарудың жолдарын

«Оқытушылардың психологиялық денсаулығы: стресс және оны алдын алу» атты мақалаларымызда жариялаған болатынбыз.

Аталған кеңестерге қоса, В.Л. Маришук пен В.И. Евдокимов еңбектерінде топтың психикалық жағдайын бақылап, функционалдық бұзылыстарын түзету және кәсіби денсаулықтарын жетілдіру тәсілдерінің классификациясын ұсына-мыз. Бұл әдістерді төрт класқа бөліп көрсетуге болады.

Бірінші класс (психикалық қадағалау әдістері) – аутогендік жаттығу, арнайы қадағалау әдістері, «өзіндік бақылау», «өзіндік қадағалау», «әуендік тазалану», аромофитозергономика.

Екінші класс (психофизиологиялық қадағалау әдістері) – кәсіби іс-әрекет кезіндегі физикалық жаттығулар, массаж, рефлексотерапия, рефлексопрофилактика.

Үшінші класс (физиологиялық-гигиеналық әдістер) – еңбек, демалыс, тамақтану тәртібінің дұрыс ұйымдастырылуы, белсенді демалыс, кәсіби әрекет ортасының қадағалануы, денені шынықтыру.

Төртінші класс (фармакологиялық құралдар) – адаптогендер, ноотроптар, орталық жүйке жүйесінің стимуляторлары, транквилизаторлар, дәрумендер.

Стрестің алдын-алу мәселелеріне теоретикалық талдау жасай отырып, стресті алдын-алу әдістер қатарына кіретін превентивті (профилактикалық) және оперативті (коррекциялық) әдістерін стрестен шығу стратегияларын топтастыруға болады.

Стресті жеңудің ең қарапайым тәсіліне – адам өзіндегі жағымсыз психологиялық процестерді жеңуге көмектесетін психологиялық күйді қалыптастыру қажет. Стресті туғызатын жағдайды талдап, себептерін анықтап, оларды жою немесе күшін әлсіздендіру мүмкіндігін қарастырған жөн. Стресті және дағдарысты жағдайларды жеңу туралы Американың көрнекті психолог-ғалымы Дейль Карнегидің кеңестерін ұсынуға болады: “Біреуді айыптаудан көрі оны түсінуге тырысу қажет, өйткені ақылды, шыдамды, парасатты адамдар осындай жолмен теріс стрестік әсерлерден қорғанып, денсаулығын сақтайды” дейді.

Жалпы алғанда, стрестен арылу үшін ең бірінші адам өзінің стрестік жағдай-да екенін анықтау қажет. Себебі, стрестің көрінуі әр адамда индивидуалды, екіншіден, стрестің бір ғана себебі болмайды; үшіншіден, осындай жағдайдан арылу үшін өзіңіз ғана жол таба аласыз.

1. Березин Ф.В. *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. -Л., 1988. – 272 с.

2. Бреслав Г.М. *Психология эмоций* -2-е изд., стер. - М.: Смысл: изд. центр «Академия», 2006. - 544 с.

3. *Краткий психологический словарь* /Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. -2изд., расш., испр. и доп. - Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. – 512 б.

4. Дубровина И.В. *Психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. Заведений* /И.В.Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан: -4-е изд. стер. - М.: изд.центр «Академия», 2006. – 464 с.

5. Золотникова Г.П. *Психическое здоровье учащейся молодежи как медико-*

экологическая проблема // Актуальные проблемы охраны здоровья учащейся молодежи: Материалы Международной научно-практической конференции. – Брянск, 2004. – С. 46-49.

6. Нейроэндокринная регуляция адаптационной деятельности / К. Лишиак, [Э. Эндрей](#); пер. с нем.: [М. Сиз](#); под ред.: [Г. Л. Шрейберг](#). – Будапешт: Akademiai kiado, 1967. – 219 с.

7. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

8. Тригрян Р.А. Стресс и его значение для организма отв. ред. навст. предисл. О.Г. Газенко. – М., 1999.

9. [Карташова Л.В.](#) Организационное поведение: учебник: гриф МО РФ / [Л.В. Карташова](#), [Т.В. Никонова](#), [Т.О. Соломанидина](#). – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2011. – 382 с.

10. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М., 2000. – 115-116 с.

11. Ньюстром Дж.В., Дэвис К. Организационное поведение. Поведение человека на рабочем месте. /Пер. с англ. под ред. Ю.Н. Каптуревского. – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. – 448 с.

12. Курпатов А.В. Средство от депрессии. – Нева, 2003. – 99 с.

13. Занковский А.Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния // Психологические проблемы профессиональной деятельности. – М., 1991.

14. Носкова О.Г. Психология труда: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е.А. Климова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с

15. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии, 1997, № 1.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Абдрахманов Асан Эмильевич –

ст. преподаватель КазАТиСО, кандидат психологических наук

Аннотация

Мақалада студенттердің рухани-адамгершілік дамуының анықтайтын факторлардың сынамалық зерттеуі ұсынылған. Сонымен қатар осы саладағы біртұтас эксперимент-талдық зерттеудің кезеңдері сипатталған.

Аннотация

В статье представлено пилотажное исследование факторов, определяющих духовно-нравственное развитие студентов. Также описаны этапы целого эксперимент-тального исследования в этой области.

Annotation

The article presents a pilot study of factors determining the spiritual and moral development of students. Also describes stages of the whole experimental research in this area.

Түйін сөздер: рухани-адамгершілік даму, студенттер, эксперименталдық зерттеудің кезеңдері.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, студенты, этапы экспериментального исследования

Key words: spiritual and moral development, students, stages of the experimental research.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы в области духовно-нравственных отношений, обусловил этапы изучения проблемы развития духовно-нравственных отношений психологов /1/.

В соответствии с целью, объектом и гипотезой исследования мы должны были решить следующие задачи:

- выявить уровни, критерии и показатели развития духовно-нравственных отношений;
- разработать и апробировать этапы развития духовно-нравственных отношений;
- раскрыть психолого-педагогические условия организации процесса развития духовно-нравственных отношений.

Для решения перечисленных задач было проведено практическое исследование, которое представляло собой четыре взаимосвязанных исследовательских этапа:

Пилотажное исследование.

На этом этапе при помощи диагностических методов (тесты, анкетирование) изучались духовно-нравственные качества будущих учителей, выявлялись факторы, с точки зрения студентов, наиболее влияющие на повышение уровня духовности и нравственности в обществе.

Констатирующий эксперимент, целью которого был и отбор групп для участия в формирующем эксперименте и диагностика уровня духовно-нравственных отношений на начало эксперимента.

Формирующий эксперимент – опытно-экспериментальная работа, направленная на формирование и развитие духовно-нравственных отношений студентов.

Итоговая диагностика уровня духовно-нравственных отношений на конец эксперимента.

В данной статье мы представляем описание первого этапа эксперимента.

Задачей первого этапа явилось изучение отношений студентов КазАТиСО к проблемам духовности и нравственности.

Всего с этой целью было опрошено 927 студентов с первого по четвертый курс. Опрос проходил на психолого-педагогическом факультете, КазНПУ им. Абая, факультете права и социальных отношений КазАТиСО. Опрос студентов данных факультетов показал, что более 82% студентов признают проблему духовности актуальной /2/.

Около 76% студентов хотели бы повысить свой духовный уровень. 67% опрошенных считают, что, повысив уровень духовности, нравственности, можно избавиться от многих проблем современного общества. Но вместе с тем лишь 43% студентов посчитали нужным введение спецкурса, изучающего

проблемы духовности, нравственности в вузах. 25% опрошенных сомневаются, нужен ли такой спецкурс в вузе. Во время беседы со студентами оказалось, что они боятся формализма в преподавании, так как считают, что в университете мало преподавателей, которые могли бы вести такой спецкурс.

Нам показалось интересным узнать, какие факторы, с точки зрения студентов, более всего влияют на повышение уровня духовности, нравственности в нашей стране.

Опрошенным был дан перечень факторов, указанных в опроснике В.Г. Горбачева [58] которые влияют на духовную жизнь общества.

Среди предлагаемых В.П. Горбачевым факторов были такие, как семья, учебно-воспитательные учреждения, социальное окружение, учреждения культуры, духовные ценности, СМИ.

Нам показалось оправданным включение и такого фактора, как «человек», под которым подразумевается работа личности над собой: самопознание, самовоспитание, самосовершенствование. Опрос показал, что, по мнению студентов, более всего влияют на повышение уровня духовности, нравственности семья (81%), сам человек (74%), духовные ценности (68%). Немалую роль в повышении нравственности и духовности по результатам опроса играет и социальное окружение (62%).

Семья всегда играла ведущую роль среди наиболее значимых факторов духовно-нравственного развития. Она сохранила ее и по сей день, что отражено в различных психологических исследованиях.

В нашем исследовании, по мнению студентов, именно семья более всего влияет на повышение уровня духовности и нравственности. Семья создает, закладывает фундамент нравственности и духовности в личность ребенка (к сожалению, и безнравственности, и бездуховности тоже). Однако сегодня семейное воспитание несет потери в связи с вынужденным переключением усилий родителей на создание материальной базы как условия выживания, как возможности дать собственным детям качественное образование.

В нашей стране традиционно воспитательную функцию брали на себя школа, дошкольные учреждения и разного рода общественные организации. В последнее время школа и даже дошкольные учреждения ослабили, а где-то и утратили свою воспитательную роль.

По нашему мнению, это нашло отражение и в проведенном опросе.

Учебно-воспитательные учреждения занимают пятое место среди факторов, влияющих на повышение уровня духовности, нравственности. Настораживает и тот факт, что учреждения культуры, которые традиционно «несли» культуру, нравственность, духовность в массы, оказались лишь на шестом месте по степени значимости в проведенном опросе.

По нашему мнению, все это привело к таким кризисным явлениям в нашем обществе, как рост детской преступности, проституции, наркомании. Менее всего влияют на повышение духовности и нравственности, по мнению студентов, религиозные учреждения и СМИ /3/.

Религия оказывает определенное влияние на мировоззрение и нравственное

поведение детей и взрослых. Однако, как показывает практика, современные дети мало знают об ее истории и, соответственно, культуре мусульманской и христианской. Поэтому влияние мечети и церкви более проявляется в семьях, где родители верующие. Это нашло отражение и в нашем исследовании /4/.

В числе дополнительно выделенных факторов оказались: национальные традиции, патриотизм, влияние природы, материальное благополучие и др. /5/

Факторы, повышающие, по мнению студентов, уровень духовности, представлены в табл. 1.

Таблица 1. Факторы, повышающие уровень духовности и нравственности нашей стране

Факторы	Показатели, %
Семья	81
Учебно-воспитательные учреждения	53
Человек	74
СМИ	43
Социальное окружение	62
Религиозные учреждения	45
Учреждения культуры	53
Духовные ценности	68
Другие	23

Студентам, участвующим в опросе, было предложено также ответить на вопрос: «Как Вы считаете, какие факторы в наше время снижают уровень духовности, нравственности в нашем обществе?»

По мнению студентов, такими факторами оказались прежде всего СМИ (72%), социальное окружение (65%). Менее всего, по данным опроса, снижают уровень духовности учебно-воспитательные учреждения (21%). Среди факторов, перечисленных самими опрошенными, в графе «и др.» оказались: влияние Западной Европы и США, социальный кризис в обществе, утеря национальных традиций, разобщенность людей, Интернет, сексуальная революция и др.

Во время беседы после опроса студенты особо отметили пропаганду безнравственности и бездуховности в СМИ (табл. 2)

Таблица 2. Факторы, снижающие уровень духовности и нравственности нашей стране

Факторы	Показатели, %
Семья	44
Учебно-воспитательные учреждения	21
СМИ	72
Социальное окружение	69
Господствующая идеология	41
Другие	22

Среди факторов, снижающих духовность личности, не представлен субъективный, личностный фактор.

Таким образом, студенты хотя и связывают стремление к духовно-нравственному росту с личностной позицией, но в большей мере приписывают значимость в развитии духовности внешним факторам.

В данной статье описана только первая стадия эксперимента. В целом же по проведенному нами исследованию нами разработана модель и авторская программа психологической поддержки студентов основана на взаимосвязи и взаимообусловленности процессов духовного и профессионального становления, а также активизации этих процессов посредством влияния на когнитивно-познавательный, потребностно-мотивационный, эмоционально-нравственный и действенно-поведенческий компоненты в процессе освоения специально разработанных учебных курсов.

Реализация указанной программы в практике обучения студентов-психологов привела к значительному повышению уровня развития как внутренних так и внешних духовно-личностных качеств. Произошло статистически достоверное повышение показателей осмысленности жизни, сближение иерархии ценностных и смысложизненных ориентации студентов и опытных профессионалов.

Результаты проведенного исследования показали статистически значимые изменения в уровне развития внешних, проявляющихся во взаимодействии с другими людьми духовно-личностных качеств у студентов-психологов экспериментальной группы. Повылся общий уровень эмпатических способностей, возросло стремление к самоактуализации, произошло улучшение межличностного взаимодействия.

Исследование духовно-личностных качеств студентов двух контрольных групп (студентов-психологов и студентов-дошкольников) не выявило статистически значимых различий.

Несмотря на специфику учебной программы на психолого-педагогическом факультете, контрольные группы оказались одинаковыми по всем показателям. Этих студентов характеризует низкий уровень эмпатических способностей, трудности в установлении контактов, недостаточная социальная зрелость, невысокий уровень осмысленности жизни.

Полученные данные свидетельствуют о том, что если специально не организовывать обучение студентов-психологов, то у них не происходит развитие духовно-личностных качеств.

Таким образом, разработанная нами модель и программа психологической поддержки студентов способствовали развитию как внутренних так и внешних духовно-личностных качеств.

1. Абдрахманов А.Э. Экспериментальное исследование духовно-личностных качеств студентов-психологов *Социальная педагогика и самопознание* № 1 Январь-февраль, 2013

2. Абдрахманов А.Э. *Психологические основы духовно-нравственного воспитания* - Алматы, 2013

3. Жузжанов О.Т., Катков А.Л. *Развитие общества, ментальное здоровье и реформа здравоохранения*. - Алматы, 1996. - 213 с.

4. Пузиков М.Ф., Кудро Н.М., Мухамбетова К.А. *Личность в условиях социальных перемен.* - Алматы, 2003. - 237 с.

5. Нысанбаев С.Н. *Адаптация личности к рыночным условиям жизнедеятельности* //Вестник КазГУ. Серия экономическая. – Алматы: изд-во КазГУ. – С. 9-18.

THEORETICAL AND PRACTICAL CONTENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS PSYCHOLOGIZATION

Sadykova Anel –

MA in psychology and pedagogy

SR Abay KazNPU Psychology Scientific Research Institute

Аннотация

Мақалада білім беру үрдісін психологияға бағыттаудың теориялық-практикалық негіздері берілген. Психологияландыру ұғымы психологиялық мәдениет пен құзыреттілікті дамытудың аспектілерін қамтыған.

Аннотация

В статье представлены теоретико-практические основы психологизации образовательного процесса. Понятие психологизации содержит аспекты развития психологической культуры и компетентности.

Annotation

The article presents theoretical and practical bases of psychologizing the educational process. concept contains aspects of development psychological culture and competence.

Түйін сөздер: Білім беру үрдісін психологияландыру, психологиялық мәдениет, психологиялық құзыреттілік.

Ключевые слова: Психологизация образовательного процесса, психологическая культура, психологическая компетентность

Key words: Psychologizing of psychologizing the educational process, psychological culture, psychological competence.

Today, the main goal of education is the formation of professionally and socially competent person can be resolubilized creativity and self-determination in a changing world, having a strong sense of responsibility and a desire to create.

These tasks can and should solve psychological science and practice. Psychology, psychological researches are in demand all areas of social and cultural activities of man. These problems turn us face to human subjectivity. Individualityinner world, self - these are the keys to the development of a citizen of a sovereign republic. Today in psychology anniversary should concern the essence of the man - his self-development. Thus, psychology should be the core of the design of the new education. Psychologization of all its levels - the root of the success of this process.

Psychologization of the educational process - is the systematic application of psychological knowledge, technologies, methods and techniques in the activities of the subjects of the educational process for the successful modernization of the national education system [1].

We believe that the main ways of psychologization educational environment is measures to improve psychological culture and competence of subjects of the educational process, including family.

Abay KazNPU Psychology Scientific Research Institute investigators have developed theoretical and practical models in this context.

1. «Psychological model of successful modernization of the national education system» which includes the main solutions to the problems raised (the social demand, a joint activity of the state and NGOs) are the final results.

2. "The development of psychological culture and competence", containing three main areas (state structure, education and family). The main methodological principles models are humanization sourscongruity, complexity, integrative, continuity. All this will increase the psychological competence of all subjects of the educational process, organize and coordinate their activities in the process of psychological support [1].

Any concept should be based on specific science-based idea. From our point of view, its main leitmotif - is student-centered education to the development of individuality and potential of all subjects of education. That it creates independence, promotes self-realization that forms of human dignity and self-sufficiency. Results of the implementation models in the future we see the following.

The strategic plan:

- Development of socially responsible, self-sufficient person with a positive spiritual and moral outlook, with high levels of intellectual and creative activity, and adaptive abilities.

In tactical terms:

- Knowledge , skills and abilities in the field of mental patterns and ways of self-development, self-regulation and adaptation;

- Culture of dialogue personal and professional competence;

- Ethno- cultural tolerance Social and psychological well-being.

Let's refer to the history of research and content of these concepts. In general, the problem of psychological culture as an independent phenomenon and systemic personality psychic growths, representing the unity of values, activity-related symptoms and intrinsic forces is investigated in Refs L.S. Kolmogorov, O.I. Motkov, YM Zhukov, L.A. Peters , P.V. Rastyannikova. N.N. Obozova. S.N. Shcherbakov, etc.

Basis for the scientific development concept of psychological culture as internal human culture is primarily to be found in the works of such classics of foreign and domestic psychology as W. Wundt, Sigmund Freud, Carl Jung, Maslow, M.Koul, K.D. Ushinsky, N.Ya. Basov, Vygotsky, B.G. Ananiev, S. Rubinstein, as well as some works by some psychologists of our time.

Also psychological culture of personality actively discussed in the context of the general cultural development of man. Under this approach, we are interested in the phenomenon considered by researchers as the empowerment of the subject adequately interact with the world in the course of targeted external influences (education, training, social environment), or self-development. (N.B. Krylov, A.S. Bison, A.E.Ivey, Rozin V.M. etc.)

Psychological culture – personality tested and assimilated system of constructive methods, skills, self-awareness, communication, self-regulation of emotions and actions, creative research, business management and self-development. Characterized by high quality and self-organization, self-regulation of different types of activity.

Components of psychological culture defined by Kolmogorova L.S. as follows: 1) psychological literacy, 2) psychological competence, 3) value-semantic component, and 4) reflection, and 5) the cultural creativity [2].

Kulikov L.V. considers that the psychological culture - a set of existing individual, group or ethnic representations of the psyche used forms of regulation and development of the mind. This definition provides a structural representation of the forms of social and psychological support for education.

We are also close view of OI Motkova meaningful components of psychological culture that the author based his eponymous test method [3].

Psychological culture, along with the best way of life and spiritual values provides a stable and harmonious functioning of the individual is at the same time his expression.

Harmonious functioning manifested in: 1 - good health prevailing 2 - deeper understanding and acceptance of yourself 3 - harmonizing positive attitudes for constructive communication and business management for creative play, etc. - high life satisfaction - the nature of the dialogue, course of affairs, their health, lifestyle, the creative process - a high level of self-regulation (but not too high!) their desires, emotions and actions, their habits, the process of development, etc.

According to O.I. Motkova, high-level psychological culture involves complex consciously developing special aspirations (trends, needs, orientations), originally inherent in man, and to ensure their implementation of natural ability, a set of matching these aspirations and abilities and skills developed in vivo stable and daily manifest behaviors [1].

Related in the context of the educational environment psychologization concept is psychological competence. The key word that distinguishes a competent specialist on competent, is the word "efficiency". In the definition of psychological competence we adhere to the definition given M.A. Kholodnaya [4].

Competence – a special type of organization of subject- specific knowledge, allowing to make effective decisions in the relevant field of activity. Psychological competence can be characterized by an effective, constructive activities (internal and external) on the basis of psychological literacy. It means the effective application of knowledge, skills to solve problems facing man, connection problems and suggests psychological knowledge with generalized knowledge about themselves, a particular person, situation. Literate person knows about something abstract, but on the basis of competent knowledge may concretely and effectively solve any psychological problem.

Every kind of psychological competence has a specific functional purpose and a different impact on professional development. **Cognitive** competence provides an effective solution of professional problems. **Communicative** competence enables successfully position itself as a subject of dialogue, producing positive relationships

with others, effective problem solving professional interaction and provides optimal broadcasting meanings, values, technology, design patterns of interaction with the world.

The criteria of formation of psychological competence in modeling its development can be considered motivation competence, psychological readiness to be competent, the recognition itself competent teacher competence, success of the competent individual style and quality performance. Among individual increments are projected changes integrative plan as axiological and cognitive nature and functional and instrumental, that ultimately involves ensuring harmony professional development, internal consistency and congruence of Conduct for its high performance [2].

Thus, the relevance of this problem has three methodological aspects:

- **Pedagogical**, involving disclosure of pedagogical framework and conditions of professional and personal development specialist and the study of practical ways to promote its psychological and pedagogical competence, developing appropriate guidelines;

- The **psychological** and developmental needs of human improvement, personal growth with providing him maximum opportunity for self-realization, ensuring socio-psychological literacy competence of the expert, with the continuous development of its psychological culture;

- **Social**, is the influence on the interpersonal relationships between the subjects of education, a system of relations as a whole through the development of psycho- pedagogical competence and professionally significant qualities of the teacher. [5]

Modern informatization computerized and intellectualized society highlighted the human person as the most important factor of self-preservation and social change. Today, more specialists are required, having not only the sum of the specific knowledge and skills, but also have a rich inner potential personality traits and qualities, capable of empathy, self-assessment and reflection, the formation of values and value orientations, and self-actualization in the future professional activities. So obviously the determining role psychologization educational environment that is associated primarily with the need humanization of education in the broadest sense. The guiding principle of the modern state education policy is its humanistic character, priority of human values , human life and health, free development of personality. Personality-oriented paradigm builds educational space, which allows to solve modern problems of national education. Researchers (NI Alekseev, EV Bonda-revskaya, OS Gazman, Guzeev V.V., V.V. Serikov, V.I Slobodchikov, J.S.Yakimanskaya) note that student-centered space will allow the teacher and his pupil to master the methods and mechanisms of self-development , self-determination is a condition for success , fulfillment of all participants in the educational process [5].

Low levels of subjects of the educational process psychological culture, insufficient use of psychological knowledge in the organization of educational space obstruct the idea of humanization of education lead to ineffectiveness activities. Therefore, the need of specialists who are able to take personal-humanitarian stance puts in the category of urgent problems of increasing primarily psycho-pedagogical competence and culture subjects of education. Psychology Research Institute experts develop this

problem through practice-oriented study of psychological health, intellectual and creative potential and socio-psychological conditions of the educational environment.

1. Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б., Сейдулаев К.Б. Развитие личности в процессе психологизации современного образования. Монография. - Алматы: Издательство «Ұлағат» КазНПУ им. Абая, 2013. – 272 с.
2. Колмогорова Л.С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: дис. ...д-ра психол. наук. – М., 2001. – 385 с.
3. <http://psychology-online.net/articles/doc-1858.html/> О.И. Мотков. Психологическая культура в мозаике личности
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. - СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
5. Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: материалы Первой Международной научно-практической конференции (24-26 ноября 2010 г., Россия, Ростов-на-Дону). – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – 680 с.

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»

Айтпаева Ж.Ж. – кандидат педагогических наук

Аннотация

Мақалада кеңестік, ресейлік және қазақстандық авторлардың мәселеге психологиялық-педагогикалық көзқарастарына талдау берілген, зерттелетін ұғымның мазмұны тұлғалық-бағдарланған, іс-әрекеттік және мәдениеттану көзқарастары негізінде анықталған. Зерделенетін мәселеге арналған зерттеулердегі «дайындық» ұғымына түрлі тұрғыдан анықтамалар беріледі. Сондай-ақ, мақалада педагогикалық білім берудің негізгі міндеттері жіктеледі. Концептуалды ережелерді пайдаланудан болатын мүмкіндіктерді ашып көрсетеді.

We consulted to the looks of psychological-pedagogical to the question in the Article, Russian and Kazakhstan authors given, investigated maintenance of concept discussion personal direction act and on basis looks of cultural turned out. Study was dedicated to the question, certificates are given different approach" to the "concept of preparation on to investigate. And also, basic duty pedagogical education in the article, semistructured. Opening possibilities, there are that from to use conceptual rules, specifies.

Ключевые слова

Познавательная деятельность, будущий учитель, младшие школьники, образовательная парадигма, творческая личность, методологическая позиция, готовность профессии, психические процессы, профессионально-личностная деятельность, культурологический подход, образовательная деятельность.

Современному обществу необходимы люди, впитавшие в себя весь положительный опыт прошлых поколений, способные, как свободные личности, действовать самостоятельно, активно, творчески. Новые тенденции в науке и образовании потребовали непрерывности интеллектуального и нравственного развития личности; реализации принципов гуманизации, демократизации, дифференциации, индивидуализации и интеграции в содержании образования, формах и методах обучения; дальнейшей фундаментализации образования; переноса акцента с обучающей позиции педагога на управляющую. Стала очевидной необходимость переориентации педагогического образования на новые ценности, критерии деятельности, образа профессии и культуры, которые осваивались бы субъектами учения рефлексивно, как их жизненный проект.

Такая образовательная парадигма не может реализоваться, если перестройка вуза не учтет перемен, уже состоявшихся в общеобразовательной школе. Иные социальные ориентации общества, прогрессивные тенденции в отечественной и зарубежной образовательной практике высшей школы выдвинули новые требования: специалист в области образования должен обладать высоким уровнем общей культуры и профессиональной компетентности, мобильности, субъективной готовностью к непрерывному образованию, совершенствованию и самосовершенствованию, творческому характеру педагогической деятельности в школе. Иными словами, общество и школа нуждаются в специалисте-педагоге нового типа, на что и делается акцент в «Концепции непрерывного педагогического образования РК».

Формирование новой, активно-творческой личности в общеобразовательной школе не может эффективно осуществляться без решения проблемы активного включения каждого ученика в учебный процесс, придания учебной деятельности сознательного, самостоятельного, активного характера уже на первой ступени обучения – в начальной школе. Активная познавательная деятельность младших школьников является необходимым условием развития личности, прочного усвоения знаний, формирования понятий, умений, навыков. Без активизации познавательной деятельности учебно-воспитательный процесс неполноценен, так же, как неполноценно учение без воспитания.

Важнейшая роль в процессе активизации познавательной деятельности учащихся принадлежит учителю. Для обоснования собственной методологической позиции в исследовании проблемы подготовки будущего учителя к активизации познавательной деятельности младших школьников на основе современных образовательных технологий анализ достижений психолого-педагогической науки необходимо начать с проблемы формирования готовности личности к профессиональной деятельности.

Различные аспекты готовности человека к профессиональной деятельности являются объектом многолетних поисков ученых – психологов, физиологов, педагогов. Само понятие «профессиональная готовность» происходит от понятия «психологическая готовность», которое становится объектом научных исследований лишь в конце 40-х годов XX века. Понятие «психологическая

готовность» определялось близкими, но неоднозначными терминами (бдительность, настрой, мобилизация и т.д.).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в настоящее время накоплен достаточный материал по проблеме готовности личности к профессиональной деятельности. В исследованиях М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкого, Н.Д. Левитова, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова, Д.Н.Узнадзе, А.А. Ухтомского и др. сформировано понятие готовности к труду, определено ее содержание, структура, основные параметры и условия, влияющие на динамику и устойчивость готовности.

Однако в исследованиях, посвященных изучаемой проблеме, понятие «готовность» определено с различных позиций. Отчетливо выделились два основных подхода. Первый подход предполагает оценку состояния готовности как определенного функционального состояния, во втором направлении психологическая готовность интерпретируется как подготовленность. При этом психологическая подготовленность рассматривается как устойчивая характеристика личности к деятельности, как целостный комплекс, включающий в себя мотивационные, интеллектуальные, эмоциональные и другие переменные, адекватные требованиям содержания и условий деятельности.

Д.Н. Узнадзе дает такое определение: «Готовность – это специфическое состояние, возникающее в случае наличия какой-нибудь потребности и ситуации ее удовлетворения, установка личности к совершению определенной деятельности, направленной на удовлетворение ее актуальной потребности». Автор различает знаковые и фиксированные установки. «Фиксированная установка – это установка, закрепившаяся в результате ряда установочных опытов, это часть общих явлений, т.е. установки, как универсального состояния готовности к определенной активности» [1]. По мнению Д.Н. Узнадзе, в основе состояния готовности лежат фиксированные установки, которые формируются в результате интеграции общественного и индивидуального опыта и являются внутренним регулятором поведения. Установки человека обеспечивают целе-направленные действия, вызывают у человека состояние готовности. Установку как готовность к деятельности Д.Н. Узнадзе понимает как целостное состояние субъекта.

К трудовым и психическим состояниям относит готовность К.К. Платонов. Он исходит из того, что профессия, как вид деятельности, предполагает специальную подготовку, поэтому «готовность – психическое состояние, обеспечивающее высокую дееспособность» [2].

Физиологические установки, как мы указывали выше, исследовались А.А.Ухтомским [3], который определял готовность как «оперативный покой», состояние, связанное с подвижностью нервных процессов, которые обеспечивают возможность перехода от «оперативного покоя» к «срочному действию».

Не менее важным является в этой сфере исследование В.А. Крутецкого [4], который рассматривает готовность как синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности: «Профессиональная пригодность к деятельности – это свойство личности, о котором можно судить по двум

критериям: по успешному овладению профессией, и по степени удовлетворения человека своим трудом. Она выражает «совокупность» психологических и психофизиологических особенностей человека – необходимых и достаточных для достижения им при наличии специальных знаний, умений и навыков общественно приемлемой эффективности труда».

Выделены важнейшие функции установки к творческой деятельности: установка определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания деятельности; установка выступает как механизм стабилизации деятельности, позволяющий сохранить ее направленность в непрерывно меняющихся ситуациях; установка освобождает субъекта от необходимости принимать решение и произвольно контролировать протекание деятельности, как в стандартных ситуациях, так и в ситуациях, встречающихся впервые; установка может выступать в качестве фактора, обуславливающего инертность, косность деятельности, трудность приспособления субъекта к новым ситуациям.

Причины возникновения установки объяснил С.Л. Рубинштейн: «Установка возникает в результате определенного распределения и внутреннего взаимодействия тенденций, выражающих направленность личности, представляя их итог в состоянии динамического покоя и предпосылку, фон, на котором они в дальнейшем развиваются. Не будучи сама непосредственно движением в каком-нибудь направлении, установка включает в себе все же направленность» [5].

В.И. Мясищев [6] разграничивает психические процессы и психические состояния, подчеркивая, что психическое состояние – это фон, на котором происходят психические процессы. Исходя из этой позиции, они определяют готовность как «особое психическое состояние, заполняющее промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности». Рассматривая психическое состояние, Н.Д. Левитов различает длительную и временную готовность. Временное состояние готовности автор называет «предстартовым состоянием» и выделяет три вида готовности: обычную, повышенную и пониженную [7].

В течение многих лет глубоким исследованиям подвергаются различные аспекты профессиональной подготовки будущих учителей. Н.Ф. Гонболин изучает педагогические особенности учителей, А.И. Щербаков исследует вопросы совершенствования психологической подготовки учителя и особенности формирования его личности в профессиональной деятельности, Н.В. Кузьмина исследует психологическую структуру деятельности учителя, Р.И. Хмелюк уделяет особое внимание профессиональному отбору будущих педагогов, В.А. Сластенин изучает проблемы формирования личности учителя в процессе профессиональной подготовки, И.А. Зязюн рассматривает педагогическое мастерство учителя как один из важных вопросов в формировании личности учителя, В.А. Кан-Калик и В.И. Загвязинский изучают педагогический процесс как творческий.

Теория готовности является концептуальной основой исследований Н.Д.Хмель, по мнению которой профессиональная готовность есть «единство теоретических знаний и практических действий педагога, результатом которой является развитие педагогическое самосознание, творческая индивидуальность и владение материалом преподаваемого предмета на уровне, обеспечивающем организацию деятельности учащихся, ведущей к развитию их личности и самоутверждению» [8].

Под руководством Н.Д. Хмель отечественными учеными выполнен ряд исследований, связанных с решением задач подготовки учителей с учетом особенностей объекта профессиональной деятельности (Ш.Н. Абенова, А.А.Калужный, Н.Н. Хан и др.). Изучая основные положения теории готовности, а также различные стороны содержания и структуры готовности, можно отметить, что большинство авторов придерживаются в целом мнения, что готовность, так или иначе, выражает направленность личности на профессиональную деятельность. Тогда профессиональная деятельность – это та или иная степень соответствия содержания и состояния психики и физического здоровья, качеств специалиста требованиям выполняемой деятельности. Профессиональная готовность специалиста является сложным, многоуровневым, разноплановым системным образованием, прежде всего, личностным образованием человека. Проблемы формирования у студентов готовности к осуществлению различных видов деятельности рассматривались в трудах многих исследователей (О.А. Абдуллиной, Р.О. Нуркановой, Р.А. Блохиной и др.).

Понятие готовности будущего педагога к активизации познавательной деятельности младшего школьника на основе современных образовательных технологий многоаспектно, что находит свое выражение в социальных, психологических, педагогических и других сторонах вопроса. В нашем исследовании рассматривается в большей мере педагогический аспект. В тоже время нельзя недооценивать важность формирования у студента педагогического вуза прочного усвоения ведущих психологических понятий по исследуемой проблеме, овладения знаниями и умениями по данному виду деятельности, в том числе и умениями самостоятельного добывания знаний в этом направлении, интереса к процессу активизации познавательной деятельности младших школьников, освоению современных образовательных технологий, формирования внутренней потребности самосовершенствования.

Поскольку подготовка будущих учителей к активизации познавательной деятельности младших школьников предполагает определенную работу студентов по самообразованию, представляют интерес результаты исследования Р.А. Блохиной [9], по мнению которой готовность студентов к самостоятельной деятельности включает в себя такие факторы, как психологическая нацеленность студентов на овладение умениями и навыками самостоятельной работы; знания по отдельным дисциплинам, интегральные умения и навыки в установлении внутриспредметных и межпредметных связей; совокупность индивидуальных различий и способностей студентов. К этой группе факторов

автор рекомендует добавить факторы, определяющие успешность профессиональной деятельности: качество профессиональной подготовки в вузе (совокупность знаний, умений и навыков, широта профессионального кругозора); содержание, условия, характер профессиональной деятельности, которые определяют возможности для реализации интеллектуального багажа; индивидуально-психологические особенности личности (характер профессиональной ориентации, способности, сформированность профессионально важных черт личности и характер). Эти факторы необходимо учитывать для осуществления работы по мотивации и актуализации самообразовательной деятельности студентов.

Большинство педагогов придерживаются мнения, что готовность выступает как устойчивая многомерная, многокомпонентная характеристика личности, включающая в себя мотивационный, познавательный, эмоциональный и деятельностный компоненты, которые отвечают требованиям содержания и условий деятельности (О.А. Абдуллина, К.М. Дурай-Новакова, Н.В. Кузьмина, А.И. Мищенко, В.А. Слостенин, Л.Ф. Спирин и др.). Изучая различные стороны содержания и структуры профессиональной готовности, можно отметить одну ключевую идею: ядро профессиональной готовности составляют профессиональная направленность личности и профессиональное мастерство. Некоторое тождество наблюдается и во взглядах ученых на две взаимосвязанные стороны профессиональной готовности: предварительную готовность (необходимый уровень личностно-профессионального потенциала) и ситуативную готовность (функциональную настроенность психики специалиста на решение конкретных задач).

Последнее положение имеет методологическое значение для исследования проблемы подготовки будущего учителя к активизации познавательной деятельности младших школьников на основе современных образовательных технологий. Предпринимая попытку формулирования одного из базовых понятий исследования, мы отдаем себе отчет в том, что понятия «профессиональная готовность» и «подготовка будущего учителя» не тождественны: подготовка – это процесс, а готовность – его результат.

Основываясь на положении теории готовности, что предварительная профессиональная готовность является основой ситуативной и поэтому формируется в условиях обучения в вузе раньше, формулируем следующий вывод: подготовка будущего учителя к активизации познавательной деятельности младших школьников на основе современных образовательных технологий есть процесс целенаправленного и системного формирования у студентов высокого и достаточного уровня предварительной готовности, а также статических и динамических компонентов ситуативной готовности.

Процесс подготовки будущего учителя есть процесс формирования личности профессионала, который сопровождается стимулированием его саморазвития, а также развитием его профессионального самосознания. Ведущей потребностью личности становится потребность профессионального самоопределения, что включает приобретение знаний, формирование практического опыта, запуск

мотивационных процессов, развитие нравственно-психологических качеств, и все это обуславливает профессионально-ориентированные потребности. Социальное синтезируется с профессиональным; в свою очередь, профессиональное входит в структуру личности, после чего личностные качества приобретают выраженный характер. В этом смысле и говорится о профессиональном развитии личности будущего учителя.

По утверждению В.И. Горовой [10], личностный феномен в современном высшем педагогическом образовании связан с формированием особого типа ментальности-ориентацией в обучении на обучение. Такая ориентация должна обнаруживать себя в сфере учебы, становлении профессиональных качеств, общении, реализации культуры отношений, формировании ценностных установок личности и др. из этого следует, что возникает довольно сложный комплекс проблем в контексте культурного и профессионального выбора, который обусловлен некоторыми противоречиями. С одной стороны, это особенности студенческой субкультуры, а с другой – возможность свободного самоопределения. При этом возникает новая ситуация для личности, требующая ответственности за сделанный выбор, а установка на альтернативное видение традиционных проблем обуславливается определенным уровнем рефлексии, культурой выбора и деятельности.

Профессионально-педагогическая деятельность должна носить творческий характер, тем более, когда речь идет о деятельности учителя по активизации познавательной деятельности учащихся на основе современных образовательных технологий. Одной из важнейших предпосылок формирования интереса к педагогической деятельности является понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов. Включение студентов в педагогическую деятельность предполагается с первых дней в вузе. Выполняя обязанности учителя, студент обнаруживает, как правило, недостаточный объем знаний, умений и навыков, а это, в свою очередь, влияет на его потребности и формирует мотивы профессионального самосовершенствования. В результате студент стремится к расширению своих знаний, умений и навыков, его самообразование становится стимулом, воздействующим на профессиональный интерес. В этом случае деятельность, определяется как целенаправленная активность, дающая личностно или общественно значимый результат.

Исходя из сказанного выше, личностный и деятельностный подходы целесообразно было бы назвать в качестве двух методологических подходов к исследованию проблемы будущего учителя к активизации и познавательной деятельности младших школьников на основе современных образовательных технологий. Однако необходимо отметить одно противоречие: личность, если говорить о процессе ее формирования, деятельность неразделимы. Именно в деятельности формируется личность – это одна сторона проблемы. Есть и вторая сторона, которая заключается в двояком понимании личностного и деятельностного подходов: оба подхода необходимо применять в процессе обучения студентов (т.е. в процессе профессионально-педагогической подготовки), и оба подхода необходимо применять самому учителю по отношению к

ученикам в будущей педагогической деятельности. Как видно, и здесь наблюдается взаимная связь «личность-деятельность».

Личностно-деятельностный подход к подготовке будущего учителя обуславливает диалектическую связь между теорией и практикой профессиональной деятельности. Педагогическая практика открывает личности существенные стороны и заставляет отказаться от мотивов, связанных с ее внешними атрибутами. Ведущими становятся мотивы, связанные с содержанием, процессами и результатами педагогической деятельности, профессия приобретает личную значимость для студентов. Педагогическая практика в процессе подготовки учителя должна интегрировать не только все компоненты вузовского образования, но и все компоненты развития личности, быть многофункциональной: выступать источником профессиональных знаний, средством формирования общепедагогических умений, накапливать опыт общения с детьми, быть средством развития педагогических способностей, профессиональной мотивации, педагогического мышления учителя. Кроме того, для студента педагогическая практика выступает критерием истинности усваиваемых концептуальных знаний, профессиональной пригодности и адекватности самооценки. Поэтому введение непрерывной педагогической практики в вузе – необходимый шаг к качественному совершенствованию подготовки учителя. Личность учителя, обладающего необходимыми качествами, компетенциями и характеристиками, не может быть сформирована за короткий срок, это непрерывный, длительный процесс. Идея непрерывного образования относится к процессу становления учителя. Профессиональные и личностные качества педагога созревают постепенно, под влиянием внешних воздействий и степень их профессиональной сформированности прямо влияет на качество и стиль педагогического труда; в этом отношении конкретная педагогическая деятельность субъективно определяется личностью педагога. Но, в свою очередь, в активном педагогическом труде личность учителя продолжает совершенствоваться. В этом непрерывном движении ясно выражается диалектика профессионально-педагогической деятельности.

В соответствии с концепцией общепедагогической подготовки студентов в системе современного образования, фундаментализация содержания педагогического образования должна начинаться с его основы – общепедагогической подготовки. В качестве исходных позиций изменения содержания образования выступают основные положения теории культуры и культурологический подход к образованию, который требует создания предпосылок для самоопределения личности студента в контексте культуры. По нашему мнению, культурологический подход позволит изучить вопросы активизации познавательной деятельности младших школьников на основе современных образовательных технологий и подготовки к нему будущих учителей на основе того, что сам процесс подготовки будет рассматриваться не только как путь овладения профессиональными качествами, но и как способ приобщения личности к современной культуре. Поэтому подготовка будущего учителя в современном образовательном учреждении рассматривается как процесс

нравственного совершенствования, одухотворения личности, в том числе и на основе приобщения к ценностям мировой и отечественной культуры (М.С.Каган, Б.С. Гершунский и др.) Исходя из этого, можно предположить, что одним из методологических подходов в исследовании проблемы подготовки будущего учителя к активизации познавательной деятельности младших школьников на основе современных образовательных технологий выступает культурологический подход, который позволяет изучить явление с точки зрения его значимости для человека, т.е. его ценности. Следует рассматривать образовательную и воспитательную практику как особые виды деятельности, направленные на производство культуры, т.к. по форме воспитательная практика и сама система образования – это цивилизационные феномены, а по сущности и воспитание, и образование – это процессы, реализующие культурологическую функцию.

Основными задачами педагогического образования являются: формирование гуманистической «Я-концепции», оказание помощи в овладении основными знаниями о ребенке и педагогической деятельности, путях профессионально-педагогического становления, накопление и осмысление опыта гуманно-педагогической помощи детям. Использование этих концептуальных положений позволит определить такой состав педагогических учебных дисциплин, изучение которых создает условия и возможности для формирования гуманной педагогической позиции в единстве всех компонентов.

1. Узнадзе Д.Н. *Экспериментальные основы и психологические установки.* – Тбилиси, 1961. – С. 210-215
2. Платонов К.К. *психология труда.* – М., 1979. – 216 с.
3. Ухтомский А.А. *Физиологический покой и мобильность как физиологический фактор* // Собр. соч. – Л., 1951. Т.2 – 179 с.
4. Крутецкий В.А. *Основы педагогической психологии.* – М., 1972. - 190 с.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии.* – М.: Гос.уч.пед.изд., 1964. – 704 с.
6. Мясичев В.Н. *Основные проблемы и современное состояние профессиональных отношений человека* // Наука в СССР. – М., 1960. Т.2. – С. 110-125
7. Левитов Н.Д. *О психологических состояниях человека.* – М., 1964. – 344 с.
8. Хмель Н.Д. *Теоретические основы профессиональной подготовки учителя.* – Алматы, 1998. – 320 с.
9. Блохина Р.А. *Исследование готовности студентов к работе высшей математике* // Подготовка учителя в университете: Межвуз. сб. науч. тр. – Саранск, 1974. – С. 21-25
10. Горовая В.И. *Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования: дисс. ... докт. пед. наук.* – СПб., 1995. - 335 с.

М а з м ұ н ы С о д е р ж а н и е

Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И. Психологические аспекты этнического воспитания современной молодежи.....	3
Толегенова Н.Қ., Саурукова Р.Т. Бастауыш сынып оқушыларының құзыреттілігін ойын және ақпараттық технологиялар арқылы қалыптастыру.....	21
Каракулова З.Ш. Теоретико-методологические проблемы изучения творческой личности.....	30
Иргебаева Н.М. Экологиялық тәрбие және білім беру және оны жетілдіру жолдары.....	45
Оралканова И.А. О психологической готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.....	52
Бөлшекбаева Ә.И. Тұлғаның дүниетанымдық мәдениетін қалыптастырудың психологиялық мәселелері.....	57
Ибашова М.С. Әлеуметтік психологиялық тренинг арқылы оқытушы мен оқушы арасында тиімді қарым-қатынас орнату.....	61
Жигитбекова Б.Д. Психологиялық жаттығулардың кейбір мәселелері.....	67
Ибашова М.С. Психологиялық кеңес беру әдістері мен тәсілдеріне жалпы шолу.....	72
Liza R. Antismoking social advertising: an exploratory study of smoking-related risk perceptions and intention to smoke among adolescents in Kazakhstan.....	84
Жигитбекова Б.Д. Топтық психологиялық тренинг мәселелері.....	92
Джандильдинов М.К. Психологические основы развития личностно-профессиональной компетенции у будущих педагогов..	98
Марданова Ш.С., Жаканова Т.А. Психологические особенности кризиса среднего возраста.....	103
Байтукбаева Б.Д. Роль педагога в XXI веке и некоторые проблемы педагогического образования.....	110
Ниятбаева Г.Б. Эмоция және психологиялық денсаулық.....	114
Исабекова Т.Ш., Ахметова А.К. Сөз өнерін дамытудың ғылыми негіздері мен психологиялық аспектілері.....	119
Қуанжанова Қ.Т. Оқытушылардың әрекетіндегі кәсіби стрестік күйлер.....	123
Абдрахманов А.Э. Исследование особенностей духовно-нравственных отношений студентов.....	131
Sadykova A. Theoretical and practical content of the educational process psychologization.....	136
Айтпаева Ж.Ж. Сущностная характеристика понятия «подготовка будущего учителя к активизации познавательной деятельности младших школьников».....	140

ХАБАРШЫ. ВЕСТНИК
«Психология» сериясы. Серия «Психология»
№ 4 (37), 2013 г.

Қазақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген № 10103-Ж
Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір. 2001 ж. бастап шығады

Басуға 25.12.2013 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16.
Көлемі 9,3 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 315.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасының баспаханасында басылды

Thank you for trying Soda PDF