

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
№3(36)



Алматы

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



ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
№3(36)

Алматы, 2013

ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ «Ұлагат» баспасы, 2013. – №3 (36). – 112 б.

ВЕСТНИК. Серия «Психология». – Алматы: Издательство «Ұлагат» КазНПУ им. Абая, 2013. – №3 (36). – 112 с.

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 № 433-3 ж от 26 июня 2003 г.) Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Психология» внесен в перечень изданий для публикаций основных научных результатов диссертаций по психологическим наукам.

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2013

Намазбаева Жамиля Идрисовна

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Аннотация

Макала білім беру саласында тұлғаның интеллектуалды-шығармашылық әлеуетін тінді дамыту үшін әлеуметтік-психологиялық жағдайларды теория-әдіснамалық қамтамасыз ету мәселелеріне арналған. Тұлғаны дамытудың үш компонентті үлгісі ашылып көрсетілген. Тұлғалық, әлеуметтік-психологиялық және қесіби-оку блоктар сипатталады. Психиканың жеке-типологиялық ерекшеліктері толық ескерілмеген және психотехнологияларды жүйесіз колдану фактілері аныкталған мониторинг мағліметтерінің негізінде оқыту модульдік тренингтік технологиялар (тансытуру және терендептілген нұскалары) жетілдірілпін енгізілген.

Аннотация

Статья посвящена вопросам теоретико-методологического обеспечения социально-психологических условий для оптимального развития интеллектуально-творческого потенциала личности в образовательной среде. Раскрыта трехкомпонентная модель развития личности. Характеризуется личностный социально-психологический и учебно-профессиональный блоки. На основе данных мониторинга, где выявлены факты бессистемного применения психотехнологий и недостаточного учета индивидуально-типологических особенностей психики, были разработаны и внедрены учебные модульные тренинговые технологии (ознакомительные и углубленные варианты).

Annotation

The article is devoted to theoretical and methodological support of socio-psychological conditions for the optimal development of intellectual and creative potential in the educational environment. Disclosed the contents of a three-component model of personality development. Characterized by personal and socio-psychological training and professional units. Based on monitoring data, where the identification of facts and unsystematic application of psycho technologies inadequately addressed of individual-typological features. There have been developed and implemented educational technology modular training (introductory and advanced options).

Түйін сөздер

Интеллектуалдық-шығармашылық әлеует, тұлғаны дамытудың үш компонентті үлгісі, білім беру саласы, әлеуметтік-психологиялық жағдайлар мониторинг.

Ключевые слова

Интеллектуально-творческий потенциал, трехкомпонентная модель развития личности, образовательная среда, мониторинг социально-психологических условий.

Key words

Intellectual and creative potential, a three-component model of personality development, educational environment, monitoring of social and psychological conditions.

Проблема развития интеллектуально-творческого потенциала личности приобретает особую актуальность для создания системы психологической помощи в образовательной среде. В данной статье будут изложены

результаты социально-психологического мониторинга, одного из разделов научного исследования, проводимого в НИИ Психологии КазНПУ им. Абая в соответствие с задачами проекта «Социально-психологические условия развития творческой интеллектуальной личности».

В нашем исследовании приняли участие сотрудники и учащиеся образовательной сферы из различных регионов Казахстана. С помощью современных инновационных психотехнологий мы изучали многоаспектность интеллектуального и творческого развития личности в современной образовательной среде. В методологическом плане мы основывались на содержании **модели развития личности**, разработанной нами в процессе изучения **здравьесберегающей среды образовательной системы**, проводимого нами в рамках предыдущих научных проектов [1]. Модель развития личности состоящая из трех блоков: личностного, социально-психологического и учебно-профессионального. Содержание блоков позволяет установить особенности, критерии интеллектуально-творческого развития личности, их взаимосвязь, разработать и внедрить в практику современного учебно-воспитательного процесса инновационные психотехнологии.

Социально-экономические условия, происходящие в нашем обществе, требуют развития высокого темпа информационных технологий. Одной из важнейших предпосылок гармоничного развития современной личности является психологическое обеспечение развития её творческого и интеллектуального потенциала. Изучение участниками проекта данного вопроса показало, что в образовательных учреждениях не в достаточной мере созданы условия для этого. Названные проблемы невозможно решить без научно-практического психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Основной идеей проекта является реализация в образовательную среду акмеологического подхода, который бы учитывал неповторимость каждой личности, что будет способствовать её максимальной самореализации. В настоящее время непрерывное образование требует акмеологического подхода, что позволит интегрировать образование и науку для развития творческих способностей личности с различных аспектов (возрастных, образовательных, профессиональных, креативных и рефлексивных).

Учитывая это, нами проведен мониторинг применения психотехнологий, которые бы способствовали созданию социально-психологической среды в контексте указанной проблемы.

Участники проекта разработали специальный методический арсенал (анкеты, семинары, тренинги, беседы и др.) который позволил выявить особенности применения инновационных образовательных психотехнологий развития интеллектуально-творческого потенциала в образовательной среде.

Целью данного проекта было системное внедрение информации о развитии интеллектуально-творческих возможностей личности, через применение модульной тренинговой технологии (1 модуль – ознакомительный, 2 модуль – углубленный).

Исследователями выявлено, что психотехнологии применяются бессистемно, без учета сочетаемости этих технологий, недостаточно учитываются закономерности и индивидуально-типологические особенности психики. Не всегда принимается во внимание суть и содержание данных технологий (нацеленность, инструкции, целевая аудитория и др.)

Далее участники проекта осуществили системное внедрение информации о развитии интеллектуально-творческих возможностей личности, через применение модульной тренинговой технологии (1 модуль – ознакомительный, 2 модуль – углубленный). Средствами тренингов в нашем проекте выступили инновационные образовательные психотехнологии (мозговой штурм, фокус-группы, аквариум, кейс-стади, ролевые игры и др.) Социально-психологические тренинги исполнителями проекта были переведены и адаптированы к казахоязычным аудиториям, что также составляет определенную ценность результатов данного проекта. Теоретико-методологической основой разработки СПТ явился полипарадигмальный подход к развитию личности субъектов образовательного процесса. Субъект-субъектный и личностно-центрированный подходы позволили через развитие коммуникативных навыков педагогов, развить специальные социально-психологические условия, направленные на оптимальное развитие разносторонней личности всех участников учебно-воспитательного процесса.

Осуществлена подборка материалов для внедрения результатов исследования и апробации программы «Развития творческой интеллектуальной личности в образовательной среде».

В Казахстане данная работа на научной основе проводится впервые.

Прежде чем перейти к описанию самого мониторинга рассмотрим основные **категории и методы**, изучаемые и проанализированные нами в контексте интеллектуально-творческого развития.

Дадим характеристику понятия «образовательной среды».

Несмотря на широкое употребление понятие «*среда*» не имеет однозначного определения в науке. В общем смысле «среда» понимается как *окружение*. Наряду с термином «среда» используется ряд терминов, таких как «среда человека», «окружающая среда», «жизненное/личное пространство», «психолого-гическая атмосфера/климат/условия» и др. «Чаще всего под *окружающей человека средой* подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека» [2]. Среда человека охватывает комплекс *природных* (физических, химических, биологических) и *социальных* факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей. Интересна «теория возможностей» Дж.Гибсона (1988).

Автор подчеркивает *активное начало* субъекта, осваивающего свою жизненную среду. Возможность – мостик между субъектом и средой, определяется как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие [2].

Такие сведения мы встречаем у различных авторов. С практической точки

зрения нам также интересны научные воззрения К.Левина, Э.Фромма, Э.Берна, В.Н.Мясищева, П.Я.Гальперина и других авторов.

Существуют различные взгляды на содержание термина «образование». В.В.Рубцовым смысл образования определяется как «трансляция социального опыта во времени истории и воспроизведение устойчивых форм общественной жизни в пространстве культуры» [2]. И.Я. Лerner: «Образование... представляет собой явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире» [3]. Э.Н. Гусинский говорит о «следующих основных общеупотребительных значениях этого слова:

— образование как достояние личности, система представлений и понятий, располагающаяся в субъективном пространстве психики человека и направляющая его поведение;

— образование как процесс приобщения личности к культуре, становление и развитие образования как достояния личности, с одной стороны, и всего культурного окружения, с другой;

— образование как специальный социальный институт (система образования), одна из составляющих культурного окружения личности, разрабатывающая и применяющая на практике систему мер, организующих и направляющих образование как процесс приобщения личности к культуре» [2].

Различные значения слова «образование» рассматриваются также И.В.Богдановым:

«Когда мы говорим об образовании, то можем иметь в виду:

— отпечаток на человеке следов обучающих и воспитательных технологий, практик и ситуаций, через которые он прошел в ходе своей жизни;

— образование как особую сферу, существующую в обществе наряду с другими сферами: хозяйства, оргуправления, проектирования и тому подобными, и обеспечивающую воспроизведение этого общества, подготовку новых его членов. Такое принципиально иное представление идет не от человека, а от общественной системы;

— образование как особый метод в педагогической работе (например, в отличии от технологизированной подготовки);

— образование как особый исторический тип культурного содержания». Итак, под *образовательной средой* следует понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [2].

В своей работе Ясвин В.А. предлагает сравнительную таблицу содержания образовательной среды на основе работ П.Ф. Лесгafта и Я.Корчака [3]. Таб.1.

Таблица 1. Соотношение типов образовательной среды и типов личности ребенка

тип образовательной среды	Воспитывающая среда по Я.Корчаку	Эмпирические характеристики среды по П.Ф.Лесгафту и Я.Корчаку	Шкалы «свобода», «автономность», «зависимость»	Шкалы «активность», «пассивность»	Школьный тип по П.Ф.Лесгафту	Эмпирическая характеристика личности по П.Ф.Лесгафту и Я. Корчаку
КАРЬЕРНАЯ зависимой активности	Внешнего лоска и карьеры	бездуховность » фетишизм, высокомерие, тщеславие, эксплуатация, зависть, материальное поощрение	значительная степень зависимости	высокая степень активности	честолюбивый	упорство, расчет, гордость, превосходство, спесь, самоуверенность, любовь к власти и успеху
КАРЬЕРНАЯ активной зависимости	Внешнего лоска и карьеры	ханжество, злорадство, ложь, иерархия, раболепие, формализм, развлечения	высокая степень зависимости	значительная степень активности	лицемерный	хитрость, хвастовство, симулирование, заискивание, подхалимство, мелкое воровство
ДОГМАТИЧЕСКАЯ пассивной зависимости	Догматическая	запреты, наказания, контроль, несправедливые требования, дисциплина, оскорблений, строгий режим	высокая степень зависимости	значительная степень пассивности	забитый злостный	ожесточенность, самолюбие, подозрительность, злобность, безынициативность, резкость, замкнутость
ДОГМАТИЧЕСКАЯ зависимой пассивности	Догматическая	закрытое заведение, гиперопека, обряды, формализм, изнеживание	значительная степень зависимости	высокая степень пассивности	Забитый мягкий	равнодушие, беспомощность, холодность, капризность, трусость, неумеренность, ложная самонадеянность
БЕЗМЯТЕЖНАЯ пассивности свободы	Безмятежного потребления	спокойная жизнь, забота, простота, отсутствие как наказаний, так и поощрений	высокая степень свободы	значительная степень пассивности	добродушный	нефлексирование, лень, правдивость, обязательность, рассудительность, скромность, апатичность

БЕЗ- МЯ- ТЕЖ- НАЯ свобод- ной пассив- ности	Безмятеж- ного потребле- ния	бедность, справедливост ь, безнадзорность ,	значител ьная степень свободы	высокая степень пассив- ности	угнетен- ный	скромность, трудолюбие, низкая самооценка, удединение, сосредоточен- ность, искренность, умеренность, наблюдатель- ность
ТВОР- ЧЕС- КАЯ	Идейная	радость, творчество, свобода, терпимость, нравственность ,	высокая степень свободы	высокая степень актив- ности	Нормаль- ный (идеаль- ный)	смелость, энтузиазм, предприимчivo- сть, постоянная деятельность

В нашем исследовании мы выделили критерии благоприятных условий для успешного интеллектуально-творческого развития личности.

Е.А. Климов, рассматривая структуру «среды существования и развития человека», выделяет (1) социально-контактную, (2) информационную, (3) соматическую и (4) предметную части среды [5].

Социально-контактная часть среды включает:

1) личный пример окружающих, их культуру, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения (сотрудничества, взаимопомощи, господства);

2) учреждения, организации, группы и их представителей, с которыми человеку реально приходится взаимодействовать;

3) «устройство» группы (своей) и коллективов, с которыми контактирует человек (наличие выделившихся по тем или иным основаниям «лидеров», «преуспевающих»,

«звезд», отстающих, «отверженных» и т.д.), реальное место данного человека в структуре «своей» группы, включенность его в другие группы и группировки, уровень защищенности его в данном коллективе от различного рода посягательств.

Информационная часть среды содержит:

1) правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, учреждения, законы государства;

2) «неписаные законы», традиции данного сообщества, фактически принятые нормы отношения к людям, их мнениям;

3) правила личной и общественной безопасности (например, в пожароопасном помещении, на дороге ит.п.);

4) средства наглядности, рекламы, любые идеи, выраженные в той или иной форме;

5) требования, приказы, советы, пожелания, поручения, сообщения,

клевета и т.д., то есть персонально адресованные воздействия.

Соматическую часть среды по отношению к психике человека составляет собственное тело и его состояния. В предметную часть среды включаются:

- 1) материальные условия жизни, учебы, работы, быта (жилище, одежда, предметы питания, собственности, пособия, оборудование);
- 2) физико-химические, биологические, гигиенические условия (микроклимат, чистота воздуха и т.д.) [5].

Структура образовательной среды рассматривается также Г.А.Ковалевым (1993). В «сфере психологического анализа школьной среды» им включается *физическое окружение, человеческие факторы и программа обучения*.

Таким образом, если рассматривать образовательную среду с точки зрения предоставляемых ею образовательных возможностей, интегративным критерием качества развивающей образовательной среды является способность среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса **систему возможностей для эффективного личностного саморазвития** [6].

В таком случае все участники образовательного процесса становятся реальными субъектами своего собственного развития, субъектами образовательного процесса, а не остаются объектами влияния условий и факторов образовательной среды. *Лебедева, Орлов, Панов в своих исследованиях среды подчеркивают, что учащийся превращается в субъект процесса своего развития, у которого раскрыты пока еще не все необходимые для того психологические средства. "Знания–умения–навыки" и все участники образовательного процесса становятся средствами и условиями развития и тем самым создают образовательную среду, в которой воспитанник должен найти свою индивидуальную нишу. На передний план выходит самоценность учащегося.* 1996 [5,6].

Как уже было отмечено, актуализация активности субъекта по использованию возможностей, обеспечиваемых образовательной средой, происходит в том случае, когда эти **возможности комплементарны его потребностям** [5,7].

Рассматривая «социогенные» потребности человека, Е.А. Климов (5) строит их следующую иерархическую структуру:

- потребность усвоить мировоззренческие принципы, нормы морали, идеалы группы, принимаемой за эталонную;
- потребности в определенных (а не любых) предметах питания, одежды, условиях быта (материалные потребности);
- потребность в признании со стороны общества (социальные потребности);
- потребность создать семью, воспитать детей; потребность в труде, общественно-полезной деятельности;
- потребность сохранить или улучшить самооценку;
- потребность в познании специальной области явлений (интересы);
- потребность в преобразующей деятельности в какой-либо специальной области (склонности);
- потребность в эстетическом оформлении окружающей обстановки,

- жизни;
- потребность в самостоятельной выработке, упорядочении картины мира, мировоззрения;
 - потребность в овладении все более высокими уровнями мастерства в своем деле [5,7].

Известно, что человек, так или иначе, стремится удовлетворять свои потребности, находя для этого соответствующие возможности. Тематика личностного развития, как реализация потребностно-мотивационной сферы через ценности, рассматривается нами с различных сторон. В системе образования это ярко отражается в практике **профессионально-личностного определения**.

Одной из популярных в психологии является теория **профессионального самоопределения** Д.Сьюпера, что также представляет определенный интерес в контексте обсуждаемой проблемы. В этой теории девять основных положений. Одно из них гласит: удовлетворённость работой (а во многом и жизнью в целом) зависит от того, в какой мере человек находит адекватные возможности для реализации своих способностей, интересов и свойств личности в профес-сиональной ситуации, что в значительной степени определяется возможностью играть ту роль, которая считалась подходящей на стадии профессионального развития. Сьюпер утверждает, что важнейшей детерминантой профессионального пути человека является его представление о своей личности – так называемая "профессиональная Я - концепция", которую каждый человек в жизни воплощает в серию карьерных решений. Профессиональные предпочтения и тип карьеры – это попытка ответить на вопрос: "Кто я?". При этом очень часто человек реализует свои карьерные ориентации неосознанно.

Д.Сьюпер выделил четыре типа карьеры, которые зависят от особенностей личности, образа жизни, отношений и ценностей человека. Основанием этого классификации является показатель стабильности карьеры.

1. Стабильная карьера – характеризуется продвижением, обучением, тренировкой в единственно постоянной профессиональной деятельности.
2. Обычная карьера – наиболее распространенная – совпадает с нормативными стадиями жизненного пути человека, включая кризисы.
3. Нестабильная карьера – характеризуется двумя или несколькими проблемами, причём смена профессиональной деятельности происходит после определённого периода стабильной работы в предыдущей профессиональной сфере.
4. Карьера со множественными проблемами – изменение профессиональных ориентаций происходит в течение всей жизни.

При характеристике типа карьеры принимается во внимание как последовательность, частота и длительность избираемой профессиональной деятельности, так и достигнутый уровень профессионального мастерства [1].

Большое индивидуальное своеобразие внутри типов профессиональных карьер, которое мы наблюдаем в жизни, во многом определяется личностными особенностями (см. таб. 2).

Таблица 2. Класс ценностей жизни и карьеры Д.Сьюпера.

Максимальное использование способностей	Достижения	Продвижения	Эстетические
Альтруистические	Авторитарные ценности (Власть)	Автономность	Творчество
Экономическое вознаграждение	Реализация своего стиля жизни	Развитие личности	Физическая активность
Престиж	Риск	Социальные взаимодействия	Социальные отношения
Возможности изменчивости	Комфорт	Культурная идентификация	Физические достижения
Экономический успех	Отдых	Достаток	Условия работы как ценность.

На основе анализа и обобщения исследований Герцберга и ряда других авторов два английских учёных – М.Вудлок и Д.Фрэнсис – построили таблицу, помогающую полнее использовать идеи мотивации для стимулирования эффективного трудового поведения (см. таб.3).

Таблица 3. Регуляторы мотивации и главные мотиваторы.

Регуляторы мотивации		
1. Рабочая среда	2. Вознаграждение	3. Чувство безопасности
Рабочее место Уровень шума Фоновое звучание Эргономика Столовая Дизайн Удобства Чистота Физические условия работы	Зарплата и другие выплаты Выходные Дополнительные выгоды Система медобслуживания Социальные проблемы	Опасение стать лишним Ощущение своей принадлежности к организации Уважение и одобрение окружающих Приемлемый стиль управления Отношения с окружающими Осведомленность о том, как в организации обращаются с работниками
Главные мотиваторы		
4. Личностное развитие	5. Чувство причастности	6. Интерес и вызов
Ответственность Экспериментирование Новый опыт Возможности для	Владение информацией Консультации Совместное	Интересные проекты Развивающий опыт Возрастающая ответственность Обратная связь с продвижением

обучения	принятие решений Коммуникация Представительство	к цели
----------	---	--------

По мнению А.В. Петровского, развиваясь как личность, человек формирует и развивает собственную природу. Присваивает предметы культуры, обретает круг значимых других, проявляет себя перед самим собой, т.е. человек вступает в мир четырех "миров": "Природа", "Предметный мир", "Мир другого", "Я сам". Развитие личности, по мнению А.В. Петровского, есть становление особой формы целостности, которая включает в себя четыре формы субъектности: субъекта витального отношения к миру (*Природа*), субъекта предметного отношения ("Предметный мир"), субъекта общения ("Мир другого"), субъекта самосознания ("Я сам") [1].

В качестве системообразующего элемента личностной структуры рассматривается «направленность личности, включающая потребности, интересы, убеждения, ценностные ориентации и вытекающие из них мотивы и установки. Качественные характеристики этих психических образований связаны с тремя основными векторами: это соотношение материальных и духовных, индивидуальных и общественных, потребительских и созидательных потребностей, интересов, ценностных ориентаций. Развивающее образование... есть сложный интегративный процесс, причем личностно ориентированный»

Теперь перейдем к рассмотрению соответствующего комплекса **возможностей развития**, который должна обеспечить **качественная личностно ориентированная образовательная среда** всем субъектам образовательного процесса.

Подчеркнем, что этот опыт используется человеком для перенесения навыков в жизнь за пределами образовательного учреждения, что и представляет основную ценность этой идеи [1,5,7].

Итак, *возможности удовлетворения физиологических потребностей* связаны с функционированием пространственно-предметного компонента образовательной среды. Эргономические аспекты включают в себя также и расписание, учет бюджета времени субъектов образования.

Возможность удовлетворения потребности в безопасности предполагает такую организацию образовательной среды, где человек не только чувствует свою защищенность, но и учится обеспечивать себе безопасный образ жизни, уверен в своем будущем и т.п. Это актуально для процесса социальной адаптации, должно входить в компетенцию работы наставников.

Возможность усвоения групповых норм и идеалов. Эффективным методом развития групповых норм может стать групповой социально-психологический тренинг Главное – это организация возможности групповой рефлексии в психологически комфортной (безопасной) социальной среде. Но также здесь помогут представленные нами психотехнологии.

Возможность удовлетворения социальных потребностей (в любви, уважении, признании, общественном одобрении) предполагает такую организацию образовательной среды, в которой с помощью специальных психологических

технологий целенаправленно осуществляется социальная поддержка каждого субъекта образовательного процесса.

Примеры эффективных психотехнологий организации социальной поддержки, подтверждения социальной ценности каждого члена группы можно найти, например, в работах Корчака и Макаренко, К.Роджера, Э.Фрома, в трудах последователей Вальдорфской педагогики. В частности это личностно-ориентированные практики, групповые задания и т.п. [1,5,7].

Возможность удовлетворения потребности в труде, значимой деятельности предполагает такую организацию образовательной среды, когда каждый субъект образовательного процесса может реализовать свои способности в важном и серьезном деле.

Возможность удовлетворения потребности в сохранении и повышении самооценки предполагает такую организацию образовательной среды, когда критерием успехов выступают не абсолютные рекорды типа «лучший ученик», «лучший спортсмен», «лучший учитель», а предметом анализа является, прежде всего, индивидуальная динамика развития каждого субъекта образовательного процесса как учащихся, так и педагогов.

Возможность в удовлетворении и развитии познавательной потребности в особой области (интересов) предполагает такую организацию образовательной среды, когда субъекты образовательного процесса могут осуществлять свое личностное развитие в соответствующих кружках, клубах, секциях, свободно пользоваться хорошо укомплектованной библиотекой и т.п. В этом смысле большое значение имеют связи данного образовательного учреждения с внешкольными образовательными структурами, контакты с различными специалистами и подключение их к образовательному процессу, участие в разнообразных ассоциациях в качестве коллективного члена и т.п.

Возможность удовлетворения и развития потребности в преобразующей деятельности в особой области (склонности) предполагает такую организацию образовательной среды, когда субъекты образовательного процесса могут осуществлять свое личностное развитие путем практического участия в исследовательской, конструкторской и другой работе, соответствующей их склонности. Для одних это может оказаться оборудование школьного аквариума, для других – моделирование костюмов для школьного театра, для третьих – разработка программного обеспечения для школьного компьютерного класса, для четвертых – участие в школьном хоре или ансамбле и т.д.

Возможность удовлетворения и развития потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки предполагает такую организацию образовательной среды, когда субъекты образовательного процесса будут постоянно ощущать ее высокий эстетический уровень. До сих пор в большинстве отечественных образовательных учреждений проблемы дизайна, эстетического оформления интерьеров решаются по остаточному принципу. Рискнем сделать провокационное предположение, что дело здесь не только в отсутствии средств. педагогов. Соответствующий эстетический уровень образовательной среды – важнейший фактор, обуславливающий характер поведения всех

субъектов образовательного процесса в этой среде.

Возможность удовлетворения и развития потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной человека и т.п. Актуализация подобного рода размышлений позволяет человеку осознать свое место в мире, строить реалистические и вместе с тем высокие планы своего будущего.

Возможность удовлетворения и развития потребности овладении все более высоким уровнем мастерства в своем деле предполагает такую организацию образовательной среды, когда субъекты образовательного процесса ощущают общественную поддержку своей основной деятельности (учебной, преподавательской, административной и т.д.), и в то же время несут ответственность за ее качество. Только личностно ориентированная образовательная среда творческого типа, создающая комплекс возможностей для свободного и активного развития каждого субъекта образовательного процесса, может стимулировать его максимальную самоотдачу, в итоге чего и будет достигнут образовательный результат, максимально возможный для уровня способностей этого субъекта.

Возможность удовлетворения и развития потребности в самоактуализации личности может быть обеспечена образовательной средой в результате организации всего комплекса возможностей развития субъектов образовательного процесса. В особенности эти функции должна на себя брать системно организованная психологическая служба.

Таким образом, анализ комплекса возможностей для удовлетворения и развития потребностей и ценностей субъектов образовательного процесса, обеспечиваемый образовательной средой, может выступать как интегративный критерий качества данной локальной образовательной среды.

Существует еще одна актуальная сторона, которую следует учитывать в создании образовательной среды. Она также тесно связана с системой ценностей, жизненных выборов человека и его индивидуальными особенностями в интеллектуально-творческом развитии. Это проблема использования данных о **когнитивном стиле** человека. В первой главе нашего пособия мы затрагивали проблему в связи с выбором человеком *креативных или стереотипных* реакций на нестандартные или новые ситуации как проблему совладания со стрессами. Когнитивный стиль рассматривался как качественная сторона интеллекта. Здесь мы рассмотрим проблему когнитивного стиля в контексте мотивации к учебно-профессиональной деятельности и интеллектуально-творческому развитию.

Итак, с учетом проанализированных данных об основных видах ценностно-мотивационной сферы и индивидуально-типологических особенностей нами предлагается список мотивов к учебно-профессиональной деятельности, который нами синтезирован и апробирован в процессе мониторинга [8]

1. Знания профессионального характера, компетентность.
2. Возможности развития.
3. Признание коллег, благоприятные отношения.
4. Материальное вознаграждение.
5. Власть.

6. Свобода волеизъявления, территория.
7. Выход эмоциям, общение.
8. Комфортабельные условия, оборудование.
9. Карьера, развитие дела.
10. Свободное время.
11. Системность.

Подчеркнем, что 260 человек, принявшие участие в мониторинге научились применять содержательные характеристики данного списка в сфере интеллектуально-творческого развития, саморегуляции и профессиональной деятельности. На основе таких характеристик нами предлагаются тренинги и технологические разработки, представленные в 3 главе.

Проблема онтогенетического вытеснения потребностей ценностями как источниками мотивации требует внести важное уточнение в представление о критериях качества образовательной среды. Качество образовательной среды может определяться способностью этой среды обеспечивать всем субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением их потребностей и трансформацией этих потребностей в жизненные ценности, что актуализирует процесс их личностного саморазвития [1,5,7].

Итак, образовательная среда может обеспечивать органичный процесс онтогенетической трансформации первичных потребностей человека в социогенные потребности – жизненные ценности, которые начинают играть в развитии все большую роль в качестве источников мотивации. Таким образом, организуя процесс воспитания творческой личности, нужно учитывать о том, что основной чертой творческой личности является потребность индивида в активном, творческом созидании; эта потребность является смыслообразующей. Основной путь для создания творческой личности – ориентация всего образовательного процесса на развитие творческого потенциала учащихся, что достигается посредством применения психолого-педагогических условий, стимулирующих творческую деятельность подрастающего человека. Работа в этом направлении продолжается в рамках различных научных проектов МОН РК и КазНПУ им. Абая.

1. Намазбаева Ж.И., Лавриненко Н.С., Садыкова А.Б. Технология формирования психологически здоровой личности. Учебное пособие. – Алматы: “INFINILINE”, 2011
2. Исаев И.Ф., Ильинская И.П. Проблема методологических оснований формирования личности школьника в поликультурной образовательной среде //Журнал Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 2009. Т: 14, № 4
3. Ясин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с
4. Орел А.А. Использование образовательной среды субъектом // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 1. – стр. 85-86
5. Лerner И.Я., Журавлев И.К. Современная дидактика: теория практике. – М., 1994
6. 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: ИПОПИ ЮФУ, 2010. – 680 с.

7. 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.

8. 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.

Садыкова Аиель Болатовна

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗА МИРА СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МЕТОДОВ

Аннотация

Бұл мақалада Алматы қаласының үш жыгыры оку орнының студенттері қатысқан эксперименталдық зерттеу сипатталған. Зерттеуде жобалау әдістері арқылы әлем бейнесінің мазмұнны анықтау әдістері көрсетілген.

Annotation

In this article described experimental study, participants were students of the three universities of the city of Almaty. The study reports on methods to identify the content of the world image by means of projective techniques.

Түйін сөздер

Әлем бейнесі, тұлғалы-бағдарлық технологиялар, жобалау әдістері, экспериментал-дық зерттеу.

Ключевые слова

Образ мира, личностно-ориентированные технологии, проективные методы, экспериментальное исследование

Keywords

The image of the world, student-oriented technologies, projective techniques, experimental research

Актуальность темы обусловлена наблюдаемыми в последние десятилетия принципиальными изменениями в *характере личностных проявлений современных* студентов. К ним следует отнести противоречивость личностной позиции студентов, отражающуюся в их нравственных позициях, культуре и политической зрелости, отходе от ранее принятых норм жизни, традиционных ориентиров и ценностей, что нашло свое подтверждение в ряде исследований целого спектра наук о человеке. Развитие информационных технологий, скорость и количество представления информации влияет на развитие личностно-профессиональных качеств

субъектов образовательного процесса. Таким образом, изменение системы образования согласно требованиям времени предполагает разработку, адаптацию и применение новых образовательных

технологий. К качеству высшего образования предъявляются новые требования, среди которых требования не только к профессиональному, но и к личностному становлению и развитию студента – будущего специалиста. Поэтому современное состояние психологической и педагогической науки характеризуется активным поиском новых подходов к изучению личности в динамике ее целостной структуры.

Современная парадигма личностно-ориентированного образования предполагает создание условий, при которых развитие обучающихся превращается в главную цель как для педагогов (обучающих), так и для самих обучающихся. В связи с этим, отмечается противоречие. С одной стороны очевиден возрастающий интерес к расширению диапазона методов личностного развития субъектов образовательного процесса, с другой стороны – на сегодняшний день недостаточно разработаны вопросы адаптации психологических личностно-ориентированных методов в образовательной системе Казахстанских вузов. В то время как в мировом образовательном пространстве они активно и успешно применяются.

В данной статье описано исследование образа мира студентов с помощью проективных методов.

Образ мира – важнейшее образование психики. Изучение его создает основу для понимания многих качественных преобразований психики. Особый интерес представляет изучение особенностей представлений о мире, других людях и себе у студентов, в зависимости от различий в способах познавательной деятельности (когнитивных стилей). **Образ мира** человека постоянно развивается и является регулятором деятельности самого человека [1, с.14].

При широчайшем использовании понятия (иногда термин «образ мира» используется как синоним терминов «системы репрезентации», «когнитивные карты», «установка», «мировоззрение», «личное пространство», модель или картина мира и т.д.) психологическая феноменология, задаваемая понятием «образ мира», напрямую исследуется мало.

Выявление роли образа мира в становлении личности студента может рассматриваться в качестве решения конкретных прикладных задач исследования. Определение динамических характеристик мировоззрения (образа мира) студентов, как будущих специалистов позволяет оптимизировать образовательный процесс. Перспективным направлением развития педагогики и психологии в данных условиях является поиск интегральных структур, опосредующих совокупный эффект влияния на личность студента различных детерминант и обуславливающих тем самым адекватность указанной личности современным условиям.

В статье описывается экспериментальное раскрывающее содержание образа мира человека как результата информационного обмена через проективные методы. Образ мира выступает как многоуровневая система

активно ориенти-рующая поведение человека и развитие личности (А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов, Г.А. Берулава, Н.Г. Салмина, З.Фрейд, К.Г. Юнг, К.Лейнер, К.Левин и другие) [2].

Проективные методики направлены на измерение свойств личности и особенностей интеллекта. Как определенный предмет для исследования, вопросы целостности и направленности личности разработаны в большей степени на теоретическом уровне. Отличительной особенностью стимульного материала проективных методик является его неоднозначность, неопределенность, малоstructuredированность, что является необходимым условием реализации принципа проекции. Относительно неструктурированная задача допускает неограниченное разнообразие возможных ответов. В процессе взаимодействия личности со стимульным материалом происходит его структурирование, в ходе которого личность проецирует особенности своего внутреннего мира: потребности, конфликты, тревогу, когнитивную стратегию и т.д. [3].

Как известно, основная сложность применения проективных техник в их научно-методологическом обосновании и подтверждении достоверности их результатов. Для теоретико-методологического обоснования мы ориентировались на полипарадигмальный подход в исследовании личности. Он включает ведущие общенаучные и психологические подходы к проблеме личности, среди которых: культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, гуманистические теории личности, раскрывающие процесс самоактуализации и личностного роста, системный подход, рассматривающий личность как сложную целостную систему, психодинамический подход к источникам развития личности, субъектный подход к исследованию личности, признающий ее способность к саморазвитию, теория отношений личности, комплексный подход к исследованию и развитию личности, разработанный Ж.И. Намазбаевой [4].

Такой полипарадигмальный подход, позволяет синтезировать и учесть различные, но сопоставимые по содержанию качественные характеристики личностного развития.

В целях усиления надежности и достоверности полученных результатов на современном этапе используются методы качественного и количественного контент-анализа в сочетании с методом экспертных оценок, что и было осуществлено нами в процессе исследования [5,6].

Вообще, качественные подходы становятся все более популярными в современном научном мире. Эти изменения особенно ощутимы на исследовательском уровне, свидетельством чего является возрастающее число публикаций и проектов, использующих качественные методы исследования [5].

Основное отличие качественной методологии исследований заключается в возможности раскрыть субъективные причины поведения человека. Часто эти причины неосознанны, и понять их достаточно трудно. В этой ситуации на помощь исследователю приходит проективный метод и составляющие его проективные методики [5].

В то же время проведено мало исследований для изучения возможностей проективных методов в понимании бессознательной сферы человека, в сфере социальных, индивидуально-типологических феноменов. Таким образом, наше

исследование затрагивает актуальные проблемы психологических и социальных наук.

При исследовании применялся метод контент-анализа проективного материала. Любой проективный материал в той или иной степени отражает образ мира, интериоризированную модель представлений человека о мире. Термин *Образ мира* предложен А.Н. Леонтьевым [7, с. 251]. Представление каждого человека о мире, о своем Я развивается по закономерностям, которые следует учитывать при создании и трактовке проективного материала. Как же формируется то, что называют картиной, образом, моделью или картой мира у человека?

Два основных критерия: способы сбора информации о мире, результат и формы выражения образа мира. В сборе информации участвует врожденные параметры когнитивного стиля и психологические защиты, а форма выражения – метафорична и поликонтекстна [8].

Можно выделить биологические и социальные факторы формирования картины мира. Также существуют врожденные, эволюционно сформировавшиеся аспекты и индивидуальный прижизненный опыт, которые во многом противопоставлены. Прижизненный опыт интериоризируется в картину мира, взаимодействуя с врожденными предрасположенностями. Все психические процессы ориентируются по данному принципу. Внешние материальные действия, совершаемые ребенком, представляют собой исходный материал для развития высших психических функций. В период младенчества эти познавательные действия доступны наблюдению: младенец берет предмет, сосет его, зрительно обследует. В возрасте до двух лет ребенок вынужден двигательно реализовывать действие, чтобы решить стоящую перед ним задачу. В этот период его действия еще максимально развернуты, они содержат много видимых компонентов. При возрастном развитии эти действия видоизменяются: компоненты качественно преобразуются и их число постепенно уменьшается. Такое изменение называют *свертыванием*. На некотором этапе такого развития при обучении наряду со свертыванием становится возможным и *погружение* – исчезновение внешних, двигательных компонентов познавательного действия и превращение их в мыслительные операции. У ребенка происходит постепенное смещение акцентов: сначала он познает мир благодаря действиям, затем – и в образах, далее у него формируется и символическое представление мира – через язык и мышление. Таким образом, внешние действия постепенно свертываются и погружаются [9, с. 129].

Согласно принципам погружения (интериоризации) и свертывания в основе развития каждой психической функции лежит развернутое внешнее действие, которое, сокращаясь и преобразуясь, постепенно превращается в качественно и количественно иной внутренний процесс. При этом формируются замещающие структуры – внутренние эквиваленты двигательных процессов, которые ускоряют психические процессы и помогают более плавному и гармоничному их осуществлению. Действия становятся все более абстрактными и схематичными

и превращаются в мыслительные операции. Это тесно связано с социально-историческим детерминизмом психики, т.к. функцию опосредования обеспечивают «психические орудия», роль которых выполняют знаки. Это перестраивает психические процессы, усиливая и расширяя диапазон их адекватности [9, с.130].

С развитием Образ мира меняется, а проявление представлений личности о мире происходит по своим закономерностям. Человек всегда имеет некоторый образ или модель окружения, которая непрерывна во времени и пространстве и носит прогностический характер. Образ – продукт отражения. Отражение, что убедительно показал П.К. Анохин, всегда носит опережающий характер, т.е. предшествует в функциональном плане взаимодействию с отражающим объектом [1, с.129] . С.Д. Смирнов пишет: «Сущность отражения определяет направление его развития от более низких к более высоким формам, заключающихся в способности отражаемого объекта развивать в себе определенные внутренние состояния, обеспечивать встречный процесс, в ходе которого осуществляется объективирование, выражение вовне его внутренней природы. Образ заранее ожидаемого качества предшествует стимулу, а не вытягивается из него. Закономерности функционирования образа, выражены в первичности его предметных характеристик и вторичности отражаемой модальности, несущей о нем информацию ощущений, совпадают с линией развития в фило- и онтогенезе. Ориентирует не образ, а модифицированная им картина» [1, с. 129] . Активное содержание образа предмета выражается человеком в генетически освоенных им внешних или внутренних речевых формах – жестовых, геометрических, логических и других пространственно временных формах. Такое превращение «не навязывается» образу предмета теоретически, но является органическим свойством или тенденцией к «самовыражению», которое обнаруживает себя при выполнении мыслительных операций [1, с. 129].

При взаимодействии с миром у человека развивается система представлений, ценностей, интересов. Она также находит свое отражение в образе мира. Можно выделить три группы образов, на которые смещается интерес человека в различные периоды жизни. Как в свое время отметил Д.Б. Эльконин, человек взаимодействует с миром по двум векторам: «миром людей» и «миром вещей» [10, 11]. Подробное описание векторов встречается и у В.Н. Мясищева [12], на этой основе разработана рисуночная методика «Я и группа» [13]. Согласовывая данную идею с развитием человека, В.М. Русалов отмечает также направленности в темпераменте человека на предметы и на социум [13, 14]. В современных исследованиях отмечается следующая закономерность. Кризисные возрастные периоды совпадают у человека со смещением внимания: на других людей, на предметы, на себя. Очевидно, это можно обнаружить и в проективном материале. Станислав Гроф, изучая кризисы, показал, что они соответствуют опыту рождения, прохождению четырех этапов – базовых перинатальных матриц (БМП Грофа), они носят трансперсональный характер [10, с.103].

Похожие результаты можно отследить через техники рисования Мандал.

Серия рисунков мандалы отражает определенный цикл развития и изменений и должна интерпретироваться с учетом данного обстоятельства. Эти рисунки представляют собой архетипические этапы, которые проходит человек в процессе развития [15.] Мандалы и другие рисуночные, арттерапевтические техники, позволяют познакомиться с доречевыми образами развития, анализ сказок, мифов как обобщенных представлений о мире, позволяет узнать то, с чем знакомится человек на бессознательном уровне.

Итак, в систематизации содержания образа мира нами были учтены различные концепции. Среди них: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, деятельностный подход, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, идеи Ж.Пиаже о стадиях формирования мыслительных операций, сведения о формах выражения психологической защиты в модели мира Р.М. Грановской, понимание образов, архетипов и символов в глубинной трансперсональной психологии К.Г. Юнга, а также анализ продуктов деятельности в контексте идей Шабельникова В.К. о психологических мифах в истории субъектности и др. [8,9,10,14,16,17].

В исследовании показано взаимодействие двух видов проективных методик: образных и вербальных. В нем была собрана батарея проективных методик, предполагающих исследование общих стратегий личности, с выделенными смежными параметрами. Как показано психофизиологическими исследованиями воспринимаемая информация, кодируется дважды – в виде образов и в виде знаков. А реакция на неё человека зависит от функциональной асимметрии полушарий головного мозга [9,14].

В проективном методе верbalная и образная стороны обмена информацией противопоставлены. Это обусловлено взаимодействием двух сфер, отличающихся по степени осознанности, (в приближенности к факторам социальной желательности), а отсюда и степени воздействия психологической защиты. Также, по некоторым данным, они противоположны по ментальным стратегиям – правого и левого полушария головного мозга.

В исследовании приняли участие 23 человека, студенты вузов КазНПУ им. Абая, университета «Туран», СпбГУП Алматинского филиала. Возраст испытуемых 20-27 лет.

Им было предложено 10 проективных методик: 4 текстовых – ассоциативный тест, метафоры сказочных стратегий, сценарный тест, семантический диффе-ренциал; 6 визуальных: среди них 4 рисуночных – «Кольца», «Человек и пропасть» ваши действия в проблемной ситуации, «дополните изображение», «Пиктограмма»; и 2 методики медитации-визуализации ролевых структур и субличностей в сочетании с последующим семантическим дифференциалом и рисованием [4,6,13,18,19,20,21].

При количественном подсчете результатов за единицу анализа выбраны фразы, слова, комментарии испытуемых к содержанию их работы. А также общепринятые признаки в анализе проективного материала.

Методики, предоставлялись участникам в процессе специально разработанного для этого 3 дневного тренинга.

- 1) Ассоциативный тест: 11 слов-стимулов – 11 и более параметров.

- 2) Методика: Метафоры сказочных стратегий: 4 истории, 8 вопросов, выявление 10 параметров.
- 3) Сценарный тест: 3 задания, 8 параметров.
- 4) «Кольца»: 3 задания, 3 параметра.
- 5) Проективная методика «Бык и корова» (визуализация и рисование)
- 6) «Пиктограмма»
- 7) «Человек и пропасть»: 1 задание, 1 параметр.
- 8) «Дополните изображение»: 1 задание, 2 параметра.
- 9) Визуализация и семантический дифференциал: 8 образных ситуаций, 4 задания, 12 параметров.

В методиках выделяются сходные параметры для исследования и контент-анализа. Единицы анализа выделены и обнаружены в материалах испытуемых с помощью метода экспертных оценок. Для подтверждения результатов испытуемым также предложены методики исследования выделенных единиц анализа с подтвержденной валидностью и репрезентативностью. Методика ОСТ В.М.Русалова, методика «Диагностика стратегий импунитивного поведения в конфликтных ситуациях», «Определение ролевых позиций в межличностных отношениях» (по Э.Берну) [4,13,21].

Таблица 1. Процентные показатели по уровням совпадения в единицах анализа

Параметры и единицы анализа	Уровень совпадений в разных методиках у испытуемых (%)		
	высокий	средний	низкий уровень
1) Отношение к целям.			
2) Отношение к средствам.	75%	15%	10%
3) Стили поведения в кризисных ситуациях.	60%	15%	25%
4. Роли в различных сферах жизнедеятельности, как средства постановки и достижения цели:			
4.1 вытесняемые, избегаемые качества и способы деятельности;	45%	35%	20%
4.2 предпочитаемые качества и способы деятельности;	70%	15%	15%
4.3 роли для себя;	65%	25%	10%
4.4 роли в социальных контактах;	60%	15%	25%
4.5 роли в близких отношениях;	75%	15%	10%
4.6 роли и качества в деятельности;	85%	10%	5%
5. Направленность на одну из сфер взаимодействия с миром:			
5.1) направленность на себя;	45%	35%	20%

5.2) направленность на других людей;	50%	35%	15%
5.3) направленность на предметы.	70%	25%	5%
6) ресурсы, потенциальные возможности;	65%	25%	10%
7) Эго-состояния, как основы сценариев и стилей взаимодействия, постановки целей, выбора средств.	75%	15%	10%
8) Особенности коммуникативной сферы.	85%	5%	10%

По результатам исследования презентации единиц анализа в различных методиках у большинства испытуемых совпадают или носят взаимодополняющий характер. Первый этап исследования показал достаточную эффективность проективных методов в изучении личности.

В дальнейшем нами предполагается также исследовать содержание репрезентаций образа мира в форме символов, образов и знаков по схеме, показанной в следующей таблице.

Таблица 2. Схема анализа содержания образа мира

Характеристика	Параметры		
Замещающие структуры [1,8,9,20,22]	знак	символ	образ
Информация по степени осознания [17,21,23]	сознание	подсознание	бессознательное
Зарубежные теории личности [4,16]	социальные контакты	дифференцирование	симбиотическая
Эго-состояния по Э.Берну[4,21,23]	Родитель	Взрослый	Ребенок
Стили управления по К.Левину [4,21]	Авторитарный	Демократический	Либеральный
модальности восприятия [11,23]	визуал	аудиал	кинестетик
Стадии интеллектуального развития. [10,13,22]	Формально-логическое	наглядно-образное	наглядно-двигательное
Психосемантический анализ текста [4,13,18,20]	существительное	прилагательное	глагол
направленность при взаимодействии с миром [4,10,23]	на себя	на предметы	на других
типы реакций в проблемной ситуации, кризисе [4,23]	к людям	против людей	от людей

Смысловые ориентиры по В.Франклу [20]	нормативный	ситуативный	личностный
Уровни фильтрации информации [8]	стереотипы	Подсознательная защита	архетипы
проективные методики [3,4,5,6,9,13,15,19,20, 24]	вербальные	Психографическая деятельность	Визуализация, сновидения

Предстоящие задачи – сопоставить содержание проективного материала с вышеозначенными категориями. И далее определить их взаимосвязь с когнитивными стилевыми стратегиями личности. Нам представляется, что можно определить тенденции в определенных когнитивных стилевых характеристиках и содержании образа мира человека. Полученные данные можно включать в содержание и формы психологического-педагогических занятий, ориентируясь на полученные результаты. Понимание законов функционирования и информационного содержания образа мира в знаково-символической форме и метафорическое его выражение позволяют раскрыть личностные особенности, потенциал человека в их многообразии и системе.

1. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – М., 2003
2. Грановская Р.М. Психологическая защита. – СПб.: Речь, 2007. – 476 с.
3. Губанова Н.Ю. Взаимосвязь образа мира и характерологических особенностей личности. Автореферат канд. дис. 19.00.01 – Сочи, 2004.
4. Гурджи И. Проективные методики в качественных исследованиях./ “Практический маркетинг”, 2000, №1.
5. Копытин А.И. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала». – М., 2002
6. Леонтьев А.Н. Образ мира // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251-261
7. Малкина-Пых И.Г. «Возрастные кризисы». – СПб.-М., 2004
8. Мясищев В. Н. Психология отношений. Под редакцией А.А. Бодалева. – М.-Воронеж, 1995
9. Намазбаева Ж.И., Лавриненко Н.С., Садыкова А.Б. Технология формирования психологически здоровой личности. Учебное пособие. – Алматы: изд-во “INFINILINE”, 2011
10. Обухов Я.Л. Символдрама и современный психоанализ. Сборник статей. – Харьков: Регион-информ, 1999.
11. Потемкина О.Ф., Потемкина Е.В. Психологический анализ рисунка и текста. – СПб.: Речь, 2006. – 524 с.
12. Психология 21 века под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.
13. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование. Диагностика отношений в паре 2006 Спб., изд.: Речь 176 с
14. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М., 1988
15. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М., 1985
16. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. – М., 1987
17. Солодилова О.П. Возрастная психология в вопросах и ответах. – М., 2004

18. Таланов В.Л., Малкина-Пых И.Г. *Справочник практического психолога.* – СПб.-М., 2004.
19. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.* – М. Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 360 с.
20. Херсонский Б.Г. *Метод пиктограмм в психодиагностике.* – СПб.: «Сенсор», 2000. – 128 с.
21. Шабельников В.К. *Брахманы, кшатрии, вайшья, шудру – четыре мифа в истории субъектности / Журн. практического психолога.* – 2006. – №3. – С. 3-23.
22. Jung C. G., (1934–1954). *The Archetypes and the Collective Unconscious.* (1981 2nd ed. Collected Works Vol.9 Part 1), Princeton, N.J.: Bollingen.
23. <http://www.pysisis.ru/> Жданова С.Ю. *Метод контент-анализа в познании индивидуальности*
24. www.psylist.net

Ерментаева Ардак Ризабековна

СТУДЕНТТЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ПРОБЛЕМАЛАРДЫ ШЕШУДЕГІ СУБЪЕКТІЛІК ҰСТАНЫМЫ

Аннотация

Макалада психологиялық тренинг үрдісіндегі әлеуметтік-психологиялық мәселе-лерді шешуге студенттердің психологиялық даярлығы мен субъектілік қасиеттері қарастырылады.

Annotation

In the article subjective peculiarities and psychological readiness of students to solve social and psychological problems in the process of psychological training.

Түйін сөздер

Субъектілік қасиеттер, әлеуметтік-психологиялық мәселелерді шешуге студенттердің психологиялық даярлығы, психологиялық тренинг.

Ключевые слова

Субъектные качества, психологическая готовность студентов к решению социально-психологических проблем, психологического тренинга.

Key words

Subjective peculiarities, psychological readiness of students to solve social and psychological problems, psychological training.

Өмірдегі түрлі проблемалық жағдаяттардың негізіндегі қайшылықтарды тауып, олардан «қашпай», онтайлы шешу тұлғаның субъектілігі мен психологиялық даярлығының деңгейін білдіреді [1-3; 7-8].

Іс-әрекетте, қарым-қатынаста проблемалық жағдаяттардың пайды болуы

студенттердің осы жағдаятты танып, қабылдаудағы қайшылықпен немесе жағдаяттың өз ішіндегі қайшылықпен байланысты. Сондыктан іс-эрекет, қарым-қатынас барысында немесе оларды қабылдау, жузеге асыру ерекшеліктерімен байланысты пайда болатын қайшылықтарды студенттердің саналы түрде ангарып, тануы қажет. Осыған орай студенттердің өз басындағы, өміріндегі әлеуметтік-психологиялық проблемаларды анықтау міндепті койылды. Мұнда сауалнама, сұхбат арқылы студенттерге тән проблемалар тізімі жасалды. Зерттеуге қатысқан болашақ мамандардың ($N=460$) жауаптарындағы айтылған әлеуметтік-психологиялық проблемалар мазмұны бойынша жіктеліп, былайша топтастырылды [8]:

1. Проблема ретінде қабылданып, танылатын кейір тұлғалық ерекшеліктер: сенімсіздік; ұялшактық; қорқақтық; жалқаулық; сенгіштік; күмәншілдік т.с.с.
2. Қарым-қатынасқа байланысты проблемалар: қарым-қатынас жасау дағды-сының жеткіліксіз болуы; әрқашан адамдармен тіл табыса алмау; бастамашыл-дықтың жетіспеуі; түйіктық т.с.с.
3. Оку іс-эрекетіне қатысты проблемалар: сәтсіздікке бой алдыру; алған бағаларға конілдің толмауы; уақытты жеткізе алмау; оку процесінде өзара әрекеттестікті тиімді орната алмау; ерік-жігердің жетіспеуі т.с.с.
4. Тұрмыс жағдайына, тіршілік әрекетіне байланысты проблемалар: мекен-жайдағы жағдаймен канагаттанбау; дем алуға уақыттың болмауы; күн тәртібін сактай алму т.с.с.
5. Материалдық жағдайлардан туындаитын проблемалар: қаржыны үнемдей алмау; материалдық жағынан тәуелсіздіктің болмауы; материалдық жағдайға байланысты дәрменсіздікті сезіну т.с.с.
6. Өзін-өзі танытуға, өзін-өзі актуалдандыруға орай проблемалар: өмірде өзіндік орын табудың қынышылығы; болашактың бұлышырылығы; өзіндік танымның жеткіліксіздігі; өзіндік бағанын дәлме-дәл болмауы т.с.с.
7. Жеке бастың проблемасы ретінде қабылданатын, түсінілеттің әлеуметтік ортадағы проблемалар: отбасындағы жағдайдың ауырлығы; жақын адамың денсаулығындағы мәселелер; «казіргі адамдардың өзгеруі» т.с.с.
8. Денсаулықка байланысты проблемалар: шаршау, кажу жәйті; денсаулықтың нашарлауы; қорқынышқа, стреске бой алдыру т.с.с.
9. Қорғаныс механизмінің орнығу проблемасы: зерттеуге қатысқан екі студент өздерінде ешқандай проблема түбегейлі жоқ екендігін мәлімдеді. Бұл жағдай олардың саналы түрде ангарылмаган, тереңде жатқан проблемаларының бар екендігін және осы орайдағы қорғаныс механизмдерінің ықпалын танытады.

Санаттары бойынша проблемалар студенттердің жауаптарына сәйкес пайызызық үлеспен кестеге салынды (1-кесте).

1-кесте. Студенттердің әлеуметтік-психологиялық проблемалары.

Проблема санаттары	Респонденттер саны (%)
Проблема ретінде қабылданып, танылатын кейбір тұлғалық ерекшеліктер	21,74
Карым-катынаска байланысты проблемалар	32,39
Оку іс-әрекетіне қатысты проблемалар	14,35
Тұрмыс жағдайына, тіршілік әрекетіне байланысты проблемалар	6,73
Материалдық жағдайлардан туындастырылған проблемалар	8,48
Өзін-өзі танытуға, өзін-өзі актуалданыруға орай проблемалар	9,35
Жеке бастың проблемасы ретінде қабылданатын, түсінілетін әлеуметтік ортадағы проблемалар	4,78
Денсаулыққа байланысты проблемалар	1,74
Қорғаныс механизмінің орнығы проблемасы	0,43
Барлығы	100

Мұнда кейбір тұлғалық ерекшеліктерге, қарым-катынаска және оку іс-әрекетіне байланысты проблемаларды студенттердің көпшілігінің көрсетуі біздің зерттеудің өзектілігі мен маңызын аша түседі. Қәсіби білім алу практика-сында қажеттіліктерінің канагаттандырыла коймауына байланысты және оған көнілдері толмаудан болашақ мамандар өздері іс-әрекет, қарым-катынас және психологиялық даму салаларына қатысты проблемаларды нақтылаған. Бұл проблемаларды талдап, топтастырганда оку іс-әрекетіне қатысты проблемалардың мазмұны ерекше назар аударуды қажет етті. Олар мазмұны, технологиясы және нәтижесі бойынша үш топқа ажыратылды.

Мазмұн бойынша проблемалар студенттердің мынадай сұрақтарынан көрінеді: «соншама көп тапсырмаларды қай кезде орындал бітіруге болады?», «кейбір оқылатын пәндердін/материалдардың болашақ мамандыққа нақты катысы жоқ емес пе?», «лекция кезінде біз материалды ұғып, тыңдап отыруымыз керек пе, алде, жазуымыз керек пе?», «кейбір материалдар түсініксіз болса, одан кейінгі тақырыптарды қалай менгеруге болады?», «тестік бақылаудан сүрінбей ету үшін жазылған лекцияларды, оқулықтарға анықтамаларды жаттай беру керек пе?», «кейін практикада қолдана алғатын материалды білсек болды емес пе?», «мәтіндегінің барлығы маңызды сияқты, бірақ оның бәрін қалай есте сактау керек?», «сабакта нақты әрекет жасауға үйренбесек, теориянын білгеннің пайдасы не?», «кейде мәтін кілец ғылыми ұғымдардан тұрады, оны қанша оқысада да түсіне алмасам/ұмытып қалсам, не істеймін?», «теорияны өмірдегі жағдайлармен байланыстырыса, бірден түсінер ме едік?» және т.с.с.

Технология бойынша проблемаларды студенттер былайша анғарады: «семинарларда оқушы сияқты қол көтеріп сабак айтуды топ алдында ыңғайсыз көремін», «тапсырмалардың орындағанда үнемі оқытушының бағалауы керек, себебі өзінді-өзің немесе өзара бағалау объективті болмайтын сияқты», «әрбір семинарга үнемі дайын болу мүмкін емес», «ауызша жауап

беру кезінде өзім дайындаған конспектіден оқи берсем де болар», «сабак кезінде оқытушылар

сұрақ берсе де, бірнәрсеге талдама жасаса да, тек жақсы оқитын студенттерді ғана ескеретін сияқты», «кейбір оқытушылар өздері берген тапсырмаларды келесіде тексеруге, сұраға селкостық танытады, одан кейін дайындалуға құлқын сокпайды», «кейбір кездері оқытушылар тапсырмаларды біздің уақыты-мыз берен мүмкіндігімізді ескермей, тым көп, үйіп-төгіп береді», «сабактар барлық студенттер белсенді болатындей қызықты етіп үйімдастырылса гой», «сабакта ойын, тренинг, пікірталас түрлері колданылса, кім де кім белсенділік танытар еді» және т.с.с.

Нәтиже бойынша проблемалар – студенттердің «кеіде ештеңе білмейтін сияқты сезім пайда болады», «кейін практикада қайтеміз?», «жанталасып оқысанған терең білім алуға болатынын біле тұра неге қарап жүрдік екен?», деген сияқты өздеріне құмәнді, сенімсіз, қорқыныш, қаупітену сезімдері кеуле-ген ойларын, «басқа жұмыс қарастыратын шығармын», «уақыт кетірмей, бастапқы кезден жатпай-тұрмай оқу керек еді», «оқуима ұяндығым, жассан-шактығым көп зардабын тигізіп жүр», «орта мектептегі сияқты оқысады, мен де өте жақсы нәтижелерге қолым жетер еді» деген сынды өздерінің оқу-қасіби іс-әрекеттеріне көнілі толмайтыннын ашады.

Сондықтан проблемалық жағдаяттағы қайшылықтарды тауып, шешуге мүмкіндік беретін субъектілік пен психологиялық даярлықты арттыру әрекет арқылы, әрекет барысында жүзеге асыру ойластырылды. Осылан орай біздің зерттеуде субъектілікті арнағы дамыту тренингі құрастырылып, колданылған-ды. Субъект-бағдарлы психологиялық білім беру түрғысынан психология курсының дәрістері оқу жоспарына сәйкес аяқталған соң, 230 студент камтылған барлығы 15 топқа күніне 3-4 сағаттан тұратын 24 сағат колеміндегі сабактан тыс уақытта өткізілетін 1 апталық тренингтік бағдарлама ұсынылды [9-10].

Мұнда жастардың мінез-құлқы, жүріс-тұрысы, әрекеті, қарым-қатынас жасау ерекшеліктері сипатталған рөлдік ойындар, проблемалық жағдаятты талдау, пікірталас әдістері қолданылған тренинг үйімдастырылып, өткізілді. Әркім үшін субъективті мәні бар проблемалық жағдаятты талдап, шешуге ықпал ететін мынадай тапсырма ретіндегі кадамдар үлгіленді: а) жағдаят мазмұнына орай ондағы тұлғалардың (егер өздеріне қатысты болса, онда өздерінің) мінез-құлқына, жүріс-тұрысына сипаттама беру; ә) жағдаят бойынша тұлғалардың (егер өздеріне қатысты болса, онда өздерінің) мінез-құлқы, жүріс-тұрыс, әрекет ету, қарым-қатынас жасау мотивтерін анықтау; б) ғылыми білім негізінде психологиялық ықпал етудің (мінез-құлқы, жүріс-тұрыс мәдениет, әдеп негізінде өзгеру үшін) онтайлы тәсілдерін талдап, ұсыну; в) проблемалық жағдаят негізінде тұлғалардың (егер мәселеге қатысы болса, өздерінің де) мінез-құлқы, жүріс-тұрыс, әрекет ету, қарым-қатынас жасау ерекшеліктерін өзіне-бағдарлы субъектілік пен психологиялық құзірет дәрежесінен сипаттап, талдау; г) проблемалық жағдаяттағы қайшылықтарды тауып, шешу негізінде субъектілік пен психологиялық құзіреттің өзекті болуы және жетілдіру мүмкіндіктері бойынша корытынды жасау.

Проблемалық жағдаяттарды талдау барысында студенттердің бұрын менгер-ген психологиялық білімдері трансформацияланып, соның арқасында олардың өзі және басқа адамдар жайлы түсініктері өзгеріске ұшырайды; жаңаша көзқарастар мен пікірлері пайда болады. Топтық пікірталас кезінде студенттер біртіндеп өздерінің ғана субъективті ой-пікірлерін қорғауға емес, сипатталған жағдаяттың мазмұны мен қайшылықтарын түсінуге және басқа бір қырынан қоруге дең кояды. Соңда әр түрлі жағдаяттарғы өздерінің және басқалардың мінез-құлық, жүріс-тұрыс, әрекет ету, қарым-қатынас жасау ерекшеліктерін саналы түрде анғаруы студенттердің психологиялық даярлық пен субъектілік ұстанымды өзекті ету қажеттігін түсіну деңгейі болып табылады. Проблемалық жағдаяттарды талдау, пікір таластыру кезінде субъектілік танытуды, психологиялық құзіреттілікпен қайшылықтарды шешуді түсіну бойынша әр түрлі түргылар мен көзқарастар болды. Оларды салыстыра отырып, тренингке қатысқан студенттер субъектілік ұстаным мен психологиялық құзіреттілікті өзекті етудің жолдарын сарапай қөріп, әлдекайда тиімділерін қабылдауга мүмкіндік алады. Осыдан барып студенттер өздерінің және басқалардың мінез-құлық, жүріс-тұрыс сипаттарының және мотивтерінің ең ұтымдысын «салмақ-тайды». Сонымен қатар, студенттерде проблемалық жағдаят бойынша субъекті-лік пен психологиялық даярлықтың дәрежесін тагайындау мынадай бағыттарда жүзеге асырылды: 1) тұлғалардың қылық, мінез-құлық, жүріс-тұрыс, әрекет ету, қарым-қатынас жасау ерекшеліктерін талдаудан субъектілік пен психологиялық даярлық деңгейін анықтауға дейін; 2) қарастырылғанға ұқсас жағдаят кезіндегі таныс бір адамды сәттілікке жеткізген немесе сәтсіздікке ұшыратқан мінез-құлық, жүріс-тұрыс, әрекет ету, қарым-қатынас жасау ерекшеліктерін талдаудан субъектілік пен психологиялық даярлық деңгейін анықтауға дейін; 3) қазақ халқының рухани мәдениеті, ұлттық психологиялық ерекшеліктері, өзара әрекеттесу және өзара қатынас жасау стандарттары, атрибуттары жайлы түсініктен олардың өздерінің және басқалардың субъектілік пен психологиялық даярлық деңгейінде қөрінуін түсінуге, ескеруге дейін. Накты бір бағытты жүзеге асыруда субъектілік дамыту тренингін жүргізушінің позициясы, топтың ерекшеліктері және топтың даму фазасы анықтайды. Топ ішіндегі қарым-қатынас жұтандуа, қарқыны тәмен сипат ала бастаған кезде проблема-лық жағдаят бойынша пікірталаста жогарыда аталған екінші және үшінші бағыттар басым қолданылды. Ал, тренингтік қағидаларды ұстану қыныңдық түсірмеген топтарда көбінесе бірінші бағыттың орын алудына мүмкіндік болды. Көбінесе аталмыш бағыттар өзара байланысты, үйлестіріле жүзеге асырылды. Жалпы, қазақ студенттерімен психологиялық тренинг үйімдастырып, жүзеге асыру ерекшеліктеріне орай ғылыми-әдіснамалық, әдістемелік негіздері біздің оқу күралдарда баяндалған.

Зерттеу кисынына орай 2010-2012 жылдарда жүргізілген тренингтер үнемі бірдей мақсат көзделгенімен, мазмұны, технологиясы жағынан ұдайы жетілдіруге дең қойылды. Қалай дегенмен де, студенттердің субъектілік қасиеттері мен психологиялық даярлық деңгейлерін жетілдіруге бағытталған тренингтік бағдарламаның тиімділігін анықтау аса күрделі мәселе болды. Оны шешу үшін

бірнеше бағытта іс-әрекет жүргізілді: а) белсенділік негізінде студенттердің тренингке қатынасын зерттеу (субъектілікті дамыту тренингі психологиялық қызмет көрсетудің қарқынды бір формасы ретінде еріктілік қафидасы бойынша ұйымдастырылды); ә) субъектілікті дамыту тренингінің алдында және сонынан сұрап-сауалнамалар өткізу; б) проблемалық жағдаятты шешуі бойынша студенттердің субъектілік және психологиялық даярлық деңгейлерінің динамикасын анықтау үшін субъектілікті дамыту тренингінің алдында және сонынан диагностикалық эксперимент жүргізу; в) тренингке қатысқан студенттердің өзіндік есептері мен пікір-ұсыныстарын талдау. Көрсетілген бағыттарды жүзеге асыру барысында алынған материалдарды қарастырайық.

Әлдеқайда мазмұнды ақпарат алу үшін тренинг технологиясы бойынша жүргізілетіндерден басқа да сұрап-сауалнамалар өткізілді. Бұл шара тренинг алдында және сонынан екі айдан кейін екі реттен жүзеге асырылды. Мұнда сұрап-сауалнамаларға жауап берген бірқатар студенттер (80,87%) қолданылған проблемалық жағдаяттарды талдаудын, рөлдік ойындардын, пікірталастың тиімділігін белсенділік, бастамашылық, жауапкершілік, шығармашылық, батылдық сынды субъектілік қасиеттерді тренингтік әдістердің өзекті ету мүмкіндігін саналы анғарған. Студенттердің көбі (71,30%) тренинг барысын-дагы проблемалық жағдаяттарды талдау, рөлдік ойындар, пікірталас барысында кездескен қындықтарын өздерінің және басқалардың психологиялық даярлық деңгейінің төмендігімен көрсеткен. Сауалнамаға жауап берген студенттердің баршасы дерлік проблемалық жағдаяттарды талдау, рөлдік ойындар, пікірталас өздерінің әр түрлі субъектілік қасиеттерін өзекті етуге және жетілдіруге, өзара әрекеттестік пен өзара қатынас жасауга құзіреттілікті арттыруға пайдасы болғанын атаған. Студенттердің үлкен бір тобы (86,52%) өздерінің ұстанымда-рына, ойларына, мінез-құлқы мен жүріс-тұрыстарына топтағы өзгелердің ықпалы зор болғандығын жазған-ды. Дамытушы эксперимент негізінде тренингке қатысқан студенттердің (85,65%) есебінде өздерінің ортасына, өздерінің іс-әрекеттіне, қарым-қатынас жасау ерекшеліктеріне, өзіндік даму процесіне енді аса назар аударуға ден қоятындарын жазған. Бұл олардың өзіне деген құнды қатынастың пайда болғандығын анықтайды. Студенттердің басым көпшілігі – 90,43% өздерінің ғана емес, өзгелердің де мінез-құлқында, жүріс-тұрысында, қарым-қатынас жасауында онды өзгерістерді тренинг әсерімен байланыстырады. Сондай-ақ, қатысқан студенттердің барлығы тренингтің жастар үшін пайдасын, тиімділігін атап, мұндай психологиялық ықпалды ұйымдастырып тұру қажеттігін; тренингке болінген сағат қолемінің аздығын нұсқаған.

Сонда субъектілік даму тренингінде студенттің рефлексивті іс-әрекеттінің нағијесі мынадай болатыны біздің эксперименттік зерттеулер арқылы тағайындалады:

- іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдіруге деген субъектілік позициясы онды өзгереді;
- өзін-өзі тану, өзін-өзі бағалау адекватты болады;
- өзі және басқалар жайлы түсінігі өзгереді;

- өзіндік дамуға психологиялық жағдай болады;
- тұлға және болашақ маман ретінде құндылықтар жүйесі қалыптасады;
- субъектілік позиция орнығып, әлеумет-бағдарлы субъектіліктің игерліуіне беталыс болады.

Қандай болмасын проблемалық жағдаяттарды шешу барысында студенттер өздерінің ішкі жан-дүниесін, қатынастар жүйесін, білімін, ұстанымдарын бейнелейді. Талдау кезінде студенттердің өздеріне және өздерінің жетістікте-ріне деген құнды қатынастары, іс-әрекет пен карым-қатынасты жетілдіруге үмтілістары, өзіндік даму процесіне бағдарлану деңгейлері ашылып, көрінді. Сондай-ақ, эксперименттік топтағы студенттердің 81,74%-ы, ал, бакылау тобындағылардың 92,17%-ы проблемалық жағдаяттарды өздерінің пайдасына, өз жетістіктеріне жету үшін шешуді сәтті шешім ретінде санайтыны анықталды.

Проблемалық жағдаяттарды шешу барысында эксперименттік топтағы студенттердің 86,09%-ы менгерілген психологиялық білімді өздері үшін мәнді проблемалық жағдаяттарды шешуге дәлме-дәл қолдана алуы олардың психологиялық құзіреттілік деңгейін танытты. Бакылау тобындағы студенттер проблемалық жағдаятты шешу барысында үнемі дерлік түрмістық деңгейдегі психологияға негізделді. Олардың көбі психология курсында менгерген ұымдарды қолдануда, психологиялық занұлдылықтар мен механизмдерді анықтауда дәлме-дәлдік танытуға үмтілімады.

Өмірдегі түрлі проблемалық жағдаяттарды шешуге қатысты эксперименттік топтағы студенттердің өзіне-бағдарлы субъектілік ұстанымының карқынды дамуы байқалды. Мұнда әлдекайда жоғары динамикалық балл – 0,42 субъектіліктің дербестік, белсенділік, бастанашылық, табандылық, ұқыптылық сияқты көрсеткіштері бойынша алынды; субъектіліктің әлеуметтік мәнділігі мен ізгіліктік маңызын, субъектілік ұстаным құндылығын саналы анғару көрсеткіштерін-де онды өзгерістер (0,18) байқалды. Ал, бакылау тобында дәл осы көрсеткіштер бойынша ілгері жынызу анғарылмады (динамикалық балдары сәйкесінше 0,09 және 0,02 болды).

Эксперименттік топтағы студенттердің 69,13%-ы проблемалық жағдаяттар шешімінің кем дегенде екі баламасын көлтіре алды. студенттердің көшпілігі (65,22%) психологиялық проблема шешімінде мінез-құлыштың, жүріс-тұрыстың шаблонды, таптаурынды емес, кайталанбайтын сипаттарды, шығармашылық негізі ұсынды. Бакылау тобындағы студенттердің 91,30%-ы көбінде накты бір проблемалық жағдаяттың шешу тәсілдерін басқа мәселені шешуге өзгеріссіз қолдану мәнерімен, рухани-адамгершілік құндылықтарға талдаусыз жорамалды көлтірумен, беймәлім жағдаятты өткен тәжірибеге сәйкестендіріп құрумен, жалпыланған үқастырумен ерекшеленді.

Эксперименттік топтағы студенттер (71,30%) проблемалық жағдаятты шешудің көптеген жорамалдарын көлтіруге; проблемалық жағдаяттан тыс субъектілікті өзекті етуге психологиялық даярлық деңгейін көрсете алды. Мәселен, математика мамандығында оқитын 24 студенттің төртеуі эксперимент алдындағы кездесуде өз бастарындағы психологиялық проблеманы шешуге көмек беру үшін консультация беруді сұраған болатын. Алайда олар психологиялық тренингтен кейін өз мәселелерін өздері шешуге әлеуетті екендіктерін

мәлімдеген-ді. Ал, бакылау тобындағы студенттердің 7,39%-ы ғана психологиялық проблеманы шешудің әр түрлі болжамдарын ұсынды.

Проблемалық жағдаятты шешудегі киындықтар кезінде студенттер өздерінің психологиялық даярлықтарының кейбір жеткіліксіз тұстарын іштей сөзінгенді-мен, мәселені басқаша немесе басқага «аудару» жайттары да кездесті (Мысалы: «... Ондай адамды ешқашан түсіне алмайсың ...»).

Студенттердің көпшілігі психологиялық проблеманы шешу кезінде қазақ халқының рухани мәдениетін өз түсінігіне орай қолданатыны анықталды (Мысалы: «... үлкенге сын айту қазақ жат қылық ...», «... үндемей қоя салу керек...», «... ойындағынды тіке айта салу – әдепсіздік ...»).

Бақылау тобындағы да, эксперименттік топтағы да студенттер үшін іс-әрекеттегі, қарым-қатынастағы статустық, алеуметтік-демографиялық жағдайтарды шешу барысы киында болды. Мәселен, кала жастарының кейбір қалыптаскан түсінікке киыса қоймайтын мінез-кулық, жүргіс-турсызы, оқытушымен арадағы шиеленіс сияқты мазмұндағы проблемалық жағдаяттарды шешу эксперименттік топтағы бірталай студенттерге (28,26%) оңай сокпады.

Проблемалық жағдаяттарды шешу кезінде студенттер диалогтік негіздегі топтық өзара әрекеттестікке жүгіну ете жіне кездесті.

Эксперименттік тапсырмаларды орындау барысында студенттің сын, өзіндік сын, өз ойна бір басқа бір қарама-карсы пікірлер айтуы жи орын алса, ондай студенттердің проблемалық жағдаятты әлдеқайда дәлме-дәл, тиімді шешуге мүмкіндігі болатыны байкалды.

Проблемалық жағдаяттарды шешу барысында студенттердің кейбірінде (33,48%) сұрапқа тұра жауап бермей, мәселені басқаша қоюға тырысу; жағдаяттың проблема екендігін мойындаамау; шешім үшін жауапкершілікті шағын топтың басқаларына аудару сияқты корғаныс механизмдері анғарылды.

Проблемалық жағдаяттарды шешуге бақылау тобындағы да, эксперименттік топтағы да студенттер арасындағы бірен-саралының тұлғалық ерекшеліктері кейде теріс ықпал еткенін жасырмайымыз керек. Ерекше ескертеміз, мұндай жағдайлар етек алып, тараған құбылыс емес. Дегенмен, проблемалық жағдаяттарды шешуде өздері үшін мәнді сияқты көрінгенімен де, басқалардың құнды-лығын ескеруге мүмкіндік бермейтін кейбір студенттердің мінез-құлқындағы, жүргіс-турсындағы орнығын қалған озбырлық («... әркім өзіне пайдалы жақты ғана ойлауы керек ...»), енжарлық («... бұл мәселе бәрібір шешіле қоймайды ...»), дөрекілік («... айтқанға көнбесе, бәлем, ...»), жасқаншақтық («... мен олай айта алмаймын...»), кекшілдік («... мұны қазір болмаса, кейін алдынан келтіру керек...»), үстірт-далбасалық («... бұл проблема емес кой ...») сияқты жағымсыз сипаттар сирек болса да көрінді. Бұл студенттік ортада психологиялық консультация мен түзету шараларын максат-багдарлы түрде үйімдастыру қажеттігін, және психологиялық пен алеумет-багдарлы субъектіліктер өзара шарттастыра игеруге жағдай жасау керектігін айқындауды.

Сонымен қатар, студенттердің проблемалық жағдаяттарды шешу деңгейін анықтауда олардың өзіндік есептері де маңызды болды. Олар өздерінің проблемалық жағдаяттарды психологиялық жолмен субъект ретінде шешуге

катьсты өзгерістері, субъектілікті дамыту тренингінің пайдасы жайлы

мәліметтер берді. Мысалы, есептердің бірінде мынадай рефлексиялық ой жазылған: «Ешқандай проблемадан, дау-дамайдан қаштай, оларды шешуге тырысу керек екен. Бірақ ойлаган нәтижеге қол жеткізу үшін психологияны білу керек. Маган осы психология сабактары, тренингтер өте көп нәрсе берді. Мені оку да, адамдармен қарым-қатынас та қызықтыратын болды. Кейір достарым менің өзгергенімді байқап қойды. Енді ақылға салып, өз проблемаларымды ұтымды шешуге кірісе алатын сияқтымын».

Олай болса, сауалнама, сұраптама, диагностикалық зерттеу, студенттердің өзіндік есептері психология курсы бойынша субъект-бағдарлы психологиялық білім беру мен субъектілікті дамыту тренингі бірката онды нәтиже берді деп санауга негіз болады. Студенттер субъект-бағдарлы психологиялық білім беру мен субъектілікті дамыту тренингінің арқасында күнделікті, үйреншікті құбы-лыстарды жаңаша, толық әрі терең түсініп қабылдауга; бұрын байқамаган жағдаяттардан психологиялық мәселелерді тануға; проблемалық жағдаятты оңтайлы шешу тәсілдерін аныктап, қолдана алуға әлеуетті болғандарын көрсетеді.

1. Рубинштейн С.Л. *Избранные философско-психологические труды*. – М., 1997. – 463 с.
2. Брушлинский А.В. *Проблемы психологии субъекта*. – М., 1994. – 109 с.
3. Абульханова К.А. *Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталиитет: вопросы психологической теории и практики*. – М.: ИПРАН, 1997. – С. 56-75.
4. Знаков В.В. *Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии*. – 1998. – №3. – С. 104-115.
5. Асмолов А.Г. *Психология личности*. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
6. Петровский В.А. *Психология неадаптивной психологии*. – М.: ТОО "Горбунок", 1992. – 224 с.
7. Анцыферова Л.И. *Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук*. – М., 1989. – С. 426-434.
8. Ерментаева А.Р. *Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау: методология, теория, практика*. – Өскемен: С.Аманжолов ат. ШҚМУ баспасы, 2008. – 410 б.
9. Ерментаева А.Р. *Тренинг педагогического общения: этнопсихологический подход*. – Усть-Каменогорск, 2003. – 137 с.
10. Ерментаева А.Р. *Субъектілікті дамыту тренингі*. – Өскемен, 2007. – 122 б.

Каракулова Зауре Шапаевна

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОДИАГНОСТИКИ, ПСИХОКОРРЕКЦИИ И ПСИХОКОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОКАЗАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация

Бұл мақалада тұлғага психологиялық көмек көрсету барысындағы психодиагностика, психокоррекция психоконсультирования және психологиялық көңес берудің ерекшеліктері қарастырылады.

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности психодиагностики, психокоррекции и психоконсультирования в оказании психологической помощи личности. Автор приводит содержание основных направлений практической психологии.

Annotation

This article describes changes in value orientation of personality in psychocorrectional work.

Түйін сөздер: психологиялық көмек, психодиагностика, психокоррекция және психологиялық көңес беру.

Ключевые слова: психологическая помощь, психодиагностика, психокоррекция и психоконсультирование.

Key words: psychological help, psycho diagnostic, psychocorrection, psychological concealing.

Практическая психология на сегодняшний день является важной основой в процессе формирования и развития личности и ее профессиональных качеств. Интерес к практической психологии предполагается пристальным и неослабевающим вниманием к самому себе, каждой новой информацией о себе, которая до конца не удовлетворяется.

В данной статье мы рассмотрим основные составляющие важного направления практической психологии – оказание психологической помощи.

Изучением содержания психологической помощи занимается большинство ученых психологов, Г.С. Абрамова, Г.И. Колесникова, М.М. Семаго [1,2,3], и др. Но, на наш взгляд, наиболее точно содержание практической психологии раскрыла Г.С. Абрамова.

Начнем с того, что практическая психология является отраслью психологической науки и включает в себя рассмотрение ряда важно составляющих вопросов: психологическая информация и способы ее получения, модель профессиональной деятельности практического психолога, модель личности психолога-практика, социальный заказ на работу практического психолога, психологическая задача и психологическая помощь, методологические основы профессиональной деятельности практического психолога. Такие вопросы остаются открытыми, так как каждый практикующий психолог имеет собственное индивидуальное разрешение данных вопросов.

В содержание практической психологии входят следующие направления: психодиагностика, психологическая коррекция, психологическое консультирование, психотерапия, психопрофилактика.

Изначально, психодиагностика является теоретической дисциплиной, которая ставит такие задачи: теоретико-методологические основы выявления особенностей и закономерностей развития различных феноменов психики и фиксирования полученных данных.

Психоdiagност-практик пользуется готовыми методиками, которые предстаивают психологическую информацию о клиенте и только для него. Для понимания средств и способов получения информации необходимо различать задачи клиента и задачи психолога в ситуации психоdiagностической работы. Задачей психолога является предложить наиболее необходимую методику для точного психологического портрета личности клиента. На сегодняшний день, психоdiagностика рассматривается как процесс и психотерапии клиента.

Для психоdiagностической работы практического психолога необходимо иметь несколько (4-6 тестов) методик, которые подтвердили свою валидность и надежность в собственных экспериментальных исследованиях психолога. Выбор батареи методик не может быть произвольным, должен отвечать следующим требованиям:

- объективность психологической теории, в рамках которой работает психолог;
- адекватность поставленной клиентом задачи;
- интерпретация полученных результатов, основанная на совместном обсуждении психолога и клиента.

Г.С. Абрамова предлагает общую схему получения психоdiagностических данных [1]:

Таблица 1. Получение психоdiagностических данных.

№	С точки зрения клиента	С точки зрения психолога
1	Оценка ситуации как экспертной или ситуации психологической помощи	Принятие заказа. Определение задач взаимодействия с клиентом
2	Реальное поведение в ситуации обследования	Классификация симптомов поведения; выработка гипотез
3	Участие в психоdiagностической беседе	Уточнение гипотез в ходе психоdiagностической беседе
4	Работа с методиками	Проведение обследования с помощью психоdiagностических методик
5	Получение результатов	Обработка результатов; сообщение результатов
6	Восприятие и использование результатов	Обсуждение результатов психоdiagностики с коллегами

Также информацию о клиенте можно извлечь через наблюдение в ситуациях

психологического тренинга, причем необязательно проводить всю программу тренинга, достаточно несколько элементов тренингового процесса.

Одним из видов психологической помощи является психологическая коррекция (психокоррекция) - это деятельность, направленная на исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели, с помощью специальных средств психологического воздействия; а также деятельность, направленная на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям [4].

Психокоррекция возникла в рамках специализации психологии и дефектологии. Первый период – описательный, связан с описанием медицинских наук и педагогических вопросов коррекции аномального развития. Э. Сеген предложил комплексный подход к воспитанию умственно отсталых детей и описал оригинальные методы коррекции и диагностики перцептивного и умственного развития детей (методика «Доска Сегена»). П.Трошин предложил оригинальные методы диагностики и психокоррекционных воздействий, направленных на изучение перцептивных, мнемических, познавательных процессов [2].

Второй период – этап возникновения теории и практики психокоррекции. Психокоррекция на этом этапе тесно связана с внедрением экспериментально-психологических методов в систему психологических исследований; появляются методы коррекционной работы. Этот этап связан с именем М.Монтесори. Она разработала коррекционные материалы, направленные на развитие познавательных (сенсо-моторных) процессов ребёнка. Центральным звеном её теории является «концепция сензитивных периодов развития ребёнка» [2].

А.Н. Граборов разработал систему коррекционных занятий по развитию памяти, произвольного движения. В.П. Кащенко – методы педагогической коррекции, направленные на коррекцию трудного поведения детей [4].

Третий период связан с именем Л.С. Выготского, который создал единую концепцию аномального развития, наметил основные направления коррекции и заложил методологические понятия психокоррекции как самостоятельного направления [5]. Также разрабатывались психодиагностические и коррекционные процедуры к другим категориям детей (дети с нарушением речи, зрения, слуха).

Четвёртый период связан с интенсивным формированием практической психологии. В это время создаются системы психологической помощи конкретным группам детей с конкретными дефектами; вводится должность практического психолога в специальных и учебных учреждениях.

Психокоррекционные воздействия могут быть следующих видов: убеждение, внушение, подражание, подкрепление. Различают индивидуальную и групповую психокоррекцию. В индивидуальной психолог работает с клиентом один на один при отсутствии посторонних лиц. В групповой – работа происходит сразу с группой клиентов со схожими проблемами, эффект достигается за счёт взаимо-действия и взаимовлияния людей друг на друга.

Психокоррекция определяется как направленное психологическое воздействие на те или иные структуры психики с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности. С позиции данного подхода диктуются различия в средствах и приёмах психокоррекции. Так, например, в психоаналитическом подходе психокоррекционная работа направлена на смягчение симптомов внутреннего конфликтного взаимодействия между «Я» и «Оно» через преодоление неадекватных психологических защит. В гуманистическом подходе психокоррекция понимается как создание условий для позитивных личностных изменений: личностного роста, самоактуализации и так далее. При этом задача психолога заключается в ориентации на уникальные возможности и потенциал личности.

Психологическая коррекция имеет первоначальное значение как исправление, то есть работа ведется с опорой на понимании границ "норм" и "патологий", которые зависят от тех или иных теоретических представлений и задач. Например, характерными "нарушениями" детского поведения можно считать сильную застенчивость, наличие страхов, неуверенности в себе, агрессии, повышенной возбудимости, демонстративности.

Такая деятельность может быть направлена на повышение возможности участия клиента в самых различных сферах (в обучении, поведении, в отношениях с другими людьми), на раскрытие потенциальных творческих резервов человека.

Психологическая коррекция различается по видам и формам. Но, несмотря на различия в теориях, целях, процедурах и формах коррекционной работы, психологическое воздействие в целом сводится к тому, что один человек пытается помочь другому.

"Психологическая коррекция – это направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования индивида" [6].

В настоящее время данное понятие существует в трех различных содержательных смыслах. В первом случае психологическая коррекция является синонимом психотерапии со всеми вытекающими отсюда следствиями. В медицинской психотерапии психологическая коррекция понимается как деятельность, решающая задачи психопрофилактики. В последние годы наибольшее распространение, особенно в системе образования, получила третья трактовка понятия психологической коррекции как системы психологического воздействия на ребенка для предупреждения или преодоления отклонений в его развитии и поведении. Детские психологи имеют дело именно с таким пониманием психокоррекции.

Для такого проникновения и используются специальные психодиагностические методы, необходимые для того, чтобы дать возможность психологу определить программу дальнейшей работы с человеком для создания оптимальных условий жизни или развития.

Психокоррекционные методы – это набор приемов, программ и методов воздействия на поведение людей. Одно из направлений психокоррекционной

работы – улучшение психического состояния человека – включает в себя гипноз, самогипноз, [аутогенную тренировку](#), медитацию.

Часто поводом для обращения к психологу может служить плохая [память](#), недостаточное [внимание](#), заторможенность [сенсомоторных процессов](#), снижение [умственной работоспособности](#), недостаточное развитие каких-либо [способностей](#). И в этих случаях психолог способен помочь человеку, если он вооружен современным [диагностирующим и развивающим инструментарием](#).

Психолог способен диагностировать проблемные моменты и применить необходимое воздействие при помощи комплекса упражнений, либо при помощи других инструментов практической психологии. Следует заметить, что некоторые из методик вполне могут быть использованы без участия квалифицированного психолога: это касается модулей работы с познавательными процессами: [внимания](#), [памяти](#), [интеллекта](#), [сенсорики](#) и т.д.

Психокоррекция связана с формированием системы действий и чёткой структуризации деятельности. В этом плане выделяются две группы методов:

1. Методы усиления регулирующих функций психики, развитие эмоционального самоконтроля, улучшение психической саморегуляции;

2. Методы нормативно-ценностной коррекции, объектами которой выступают нормативные комплексы, обуславливающие отказ от подчинения совместным принципам, целям, задачам деятельности.

Методы психокоррекции направлены на выработку норм личностного поведения, межличностного взаимодействия, развитие способности гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях, группах, то есть на методы социального приспособления.

Эффективность психокоррекционной работы связана с учётом следующих моментов [4]:

1. Динамическое содержание периода возрастного развития может быть разнообразным, а значит и результативность одного и того же воздействия не одинакова.

2. Эффективность психокоррекции определяется качеством содержания, своевременностью и адекватностью.

3. Эффективность работы зависит от степени соответствия психокоррекционной работы индивидуальным особенностям психического развития человека.

Основные виды психологической коррекции:

- По коррекционным задачам: семейная коррекция, игровая коррекция, нейропсихологическая коррекция, коррекция личностного роста.

- По характеру направленности: симптоматическая, каузальная.

- По способу коррекционных воздействий: директивные виды, недирективные виды.

- По форме организации:

- общая психокоррекция, это мероприятие общепедагогического порядка, нормализующая социальную среду ребёнка; нормализация и регуляция психофизических и эмоциональных нагрузок ребёнка, работа по психогигиене и психопрофилактике, педагогической этике, лечебно-оздоровительные меро-

приятия, организация специальных занятий по плаванию, усиленному питанию детей;

- частная психокоррекция, это набор психолого-педагогических воздействий, то есть системы специально разработанных психокоррекционных мероприятий, применяемых в общей системе образовательных процессов. Игровая, музыкальная, драматерапия;

- специальная психокоррекция, это комплекс приёмов, мер, методов, методик, работы с конкретным ребёнком или группой детей по решению психологических проблем.

Сфера применения психокоррекции:

- коррекция эмоционального развития ребёнка;
- коррекция сенсо-перцептивной и интеллектуальной деятельности;
- психокоррекция поведения детей и подростков;
- коррекция развития личности.

Применительно к проблемам детей в школе:

- коррекция недостатков когнитивной деятельности;
- коррекция недостатков эмоционально-волевой сферы;
- коррекция поведения.

Таким образом, все выделенные виды психокоррекции в целом дают системное представление об организационно-содержательных началах психокоррекционного процесса.

«Психокоррекционная технология – это совокупность знаний о способах, средствах проведения психокоррекционного процесса». Психокоррекционная технология – это комплексная система коррекционного воздействия, которая содержит в себе три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента:

1. методологический компонент (формулируются идеи, целевые характеристики, задачи, исходные теоретические положения – психологические, педагогические, философские, правовые, экономические и так далее).

2. содержательный компонент (этапы работы, задачи каждого этапа и содержание этапа).

3. технологический (методы, формы, средства использования).

Свойства психокоррекционных технологий:

- психокоррекционные технологии и сложные системы, решающие стратегические и тактические задачи. Стратегическими задачами являются разработка психокоррекционных программ и психокоррекционных комплексов. В тактические задачи входит разработка методов, приемов, психокоррекционных техник, форм проведения работы, подбор и комплектование групп, продолжительности занятия и режима.

- нельзя создать универсальную психокоррекционную программу, особенно это касается детей с проблемами развития, это обусловлено тем, что при составлении программы приходится учитывать различные факторы: структуру дефекта и степень его тяжести; психологическую проблему и причины её возникновения; время возникновения дефекта и психологической проблемы; уровень развития межфункциональных связей; типологические

индивидуально-психологические особенности ребенка; предшествующую социальную ситуацию развития ребенка.

- психокорекционная работа с конкретным ребёнком должна строиться как целостная осмысленная деятельность по изменению отдельных психологических образований, по изменению условий жизни по воспитанию ребёнка.
- важно, чтобы психологическая коррекция носила опережающий, предвосхищающий характер. Она должна стремиться к тому, чтобы активно формировать то, что должно быть достигнуто ребёнком в ближайшей перспективе в соответствии с требованиями возраста и формирования личности, то есть с учётом ориентировки на перспективу развития.
- специфика задач психокорекционной программы зависит от типа детского учреждения, класса или группы. Важно, чтобы данная программа была согласована с программами других специалистов, работающих с ребенком (врачами, логопедами, учителями, воспитателями и соцработниками).

Личность психолога – один из наиболее важных факторов психологической работы и изменений в жизни клиента. Психолог должен уметь создать атмосферу безусловного уважения и эмоционального тепла, изначального доверия и понимания, принятия индивидуальности человека, ценить уникальность его внутреннего мира, не давать оценок услышанному, обладать душевной отзывчивостью, способностью сопереживать и сочувствовать и внутренней потребностью быть полезным для клиента. И, конечно, психолог должен обладать соответствующей квалификацией, так как он должен сохранять при этом способность к анализу и выявлению тех факторов, которые приведут клиента к желаемому положительному результату.

Психологическое консультирование (counselling) по определению Британской ассоциации консультирующих психологов – это есть специфические отношения между двумя людьми, при которых один человек (консультант) помогает другому человеку (клиенту) помочь самому себе. Это способ общения, позволяющий человеку (клиенту) изучать свои чувства, мысли и поведение, чтобы прийти к более ясному пониманию самого себя, а затем открыть и использовать свои сильные стороны, опираясь на внутренние ресурсы для более эффективного распоряжения своей жизнью через принятие адекватных решений и совершение целенаправленных действий [7].

Более кратко психологическое консультирование – это внелечебная психолого-гическая помощь, оказываемая специалистами здоровым людям с целью коррекции отношений и повышения качества жизни. Консультирование – широко распространенный сегодня и один из основных инструментов в области интеллектуальных технологий. Консультативная практика применяется в любой сфере, где используются психологические знания: в организациях и управлении, в медицине и психотерапии, в педагогике и образовании, в кадровой и менеджерской работе. В настоящее время в каждой из этих областей накоплен значительный потенциал знаний и опыт практического использования различных техник консультирования, который может быть полезен для специалистов других сфер практики [8,9,10].

Следствием такого понимания консультирования является построение

отношений взаимного сотрудничества психолога со своим клиентом во время

психологической консультации, основанные на взаимном доверии и уважении, на равенстве и взаимной открытости. В этом отличие от отношений врачебной помощи, в которых врач всегда лучше знает, в чем состоит проблема пациента и как ее лечить, поэтому не спрашивает согласия пациента на выбор стратегии лечения, применение определенных методов и средств, и не объясняет пациенту их сути, оснований своего выбора и причин своего решения. Врач выбирает стратегию лечения, а пациент лишь ее исполняет.

Консультирование населения представляет собой современный вид практической деятельности психологов. В нашей стране, и особенно за рубежом уже накоплен значительный опыт в этой области. Во многих европейских странах, уже много лет функционирует сеть городских и районных психологических консультаций, дающих значительный практический эффект, интенсивно ведется подготовка специалистов в учебных заведениях. В Братиславе с 1967 г. работает уникальное научно-производственное предприятие «Психологические и дидактические тесты», решающее задачи научной разработки и обеспечения методическим инструментарием практических психологов как в своей стране, так и за рубежом.

Одновременно и в отечественной литературе по практической психологии и смежным отраслям постепенно накапливается немало ценных сведений о причинах и психологических механизмах различного рода трудностей в развитии личности [1,2,3,4]. В итоге к настоящему времени уже остро назрела необходимость анализа и обобщения накопленного опыта психологической помощи, уточнения теоретических основ и четкого определения принципов психологического консультирования. В данной работе мы затронем лишь некоторые аспекты этих проблем.

Принципы психологического консультирования связаны с профессиональной этикой практического психолога.

1. Доброжелательное и безоценочное отношение к клиенту, то есть внимательно слушать, не осуждая.
2. Не навреди! Принцип взят из клятвы Гиппократа, который распространяется и на деятельность психолога.
3. Ориентирование на нормы и ценности клиента (например, люди, пережившие войну, люди другой культуры и т.д.).
4. Не давать советы! Даже, если клиент просит, необходимо разъяснить об ответственности за свою жизнь.
5. Анонимность. Любая информация, сообщенная клиентом, не может быть передана без его согласия ни государственным, ни частным лицам. Исключение – клиент предупреждается или в ситуации, когда психолог узнает о чем-либо, что является угрозой для чьей-то жизни, но с максимальной осторожностью для клиента.
6. Разграничение личных и профессиональных отношений. Нельзя оказывать психологическую профессиональную помощь своим друзьям и родственникам,

тем людям, с которыми вы тесно взаимодействуете, может произойти дискредитация личности психолога и его деятельности. Большинство психотерапевтов отмечают, эффективно прошедшая психотерапия, когда клиент, заметив вас на улице, переходит на другую сторону. То есть в ситуации обращения за психологической помощью психолог выступает как напоминание о том, что он знает о какой-то части его жизни. В дальнейшем избегать дружеских отношений.

Цель психологического консультирования – культурно-продуктивная личность, обладающая чувством перспективы, действующая осознанно, способная разрабатывать различные стратегии поведения и анализировать ситуацию с различных точек зрения. Большинство авторов как зарубежных, так и отечественных совмещают эти два понятия, объясняя тем, что они взаимообусловлены и взаимодополняемы.

Консультирование – это процесс, который может быть как средством развития, так и способом вмешательства. Консультанты сосредотачиваются на целях своих клиентов, которые предполагают как выбор ситуации, так и ее изменение. Чаще всего, консультирование является «репетицией будущей деятельности» [8].

Г.И. Колесникова определяет цель консультирования как оказание консультантом психологической помощи клиенту в ходе специально организованной беседы, направленной на осознание клиентом сути проблемы и способов ее разрешения [2].

Л.Мэй отмечает, что задачей психологов-консультантов является подвести клиента к принятию ответственности за свою жизнь, свои поступки и за конечный итог своей жизни [10].

Г.С. Абрамова предлагает такую структуру психологического консультирования [1].

Первая стадия – исследование проблем. На этой стадии психолог-консультант устанавливает контакт (рапорт) с клиентом и достигает взаимного доверия. Неслучайно эту стадию иногда маркируют "Привет". Для установления психологического контакта большое значение имеет внимание к клиенту (симпатия), выбор лексики, ее доступность для восприятия. Например, клиентов нередко пугает слово "проблема", поэтому рекомендуется использовать термин "трудность". Как показывает практика, многое решает первое впечатление о человеке (правило "15 секунд"). Это обязывает психолога-консультанта заботиться о своем внешнем виде. Взаимный психологический контакт обычно удается установить за 4-6 минут.

На первой беседе следует поощрять рассказ клиента о том, что его привело к психологу, какие он испытывает трудности, фиксировать его чувства, неверbalное поведение. Особо обращается внимание на необходимость уменьшения чрезмерной тревоги, страха клиента, обозначить наиболее важные проблемы (трудности), которые предстоит обсуждать при последующих встречах. Каждая консультация обычно длится около 50 минут.

Вторая стадия – двумерное определение проблем. Эта стадия обычно начинается со сбора информации о контексте темы, происходит выделение проблемы (хотя в последующих встречах она может уточняться); диагности-

руются потенциальные возможности клиента. Этую стадию обычно обозначают "В чем проблема" [2,7].

Пытаясь найти ответ на поставленный вопрос, психолог задает уточняющие вопросы, стремится разобраться во внутреннем мире клиента, выявить истоки проблемы, акцентировать внимание клиента на его индивидуальных особенностях, показать логику его поведения. На этой стадии главное – достичь одинакового понимания проблем психологом и клиентом.

Третья стадия – осознание идеальной модели будущего (желаемого) результата. Клиент должен ответить на вопрос: "Чего он хочет добиться?". Психолог помогает клиенту определить свой идеал, решить вопрос о том, каким он хочет быть; что в его жизни произойдет, если проблема будет решена. Если клиенту и психологу все ясно, то рекомендации должны быть даны незамедлительно.

Четвертая стадия – обсуждение альтернативных вариантов решения. На этой стадии выясняются и открыто обсуждаются возможные альтернативы решения проблемы. Пользуясь открытыми вопросами, консультант побуждает клиента назвать все возможные варианты, которые тот считает подходящими и реальными, помогает выдвинуть дополнительные альтернативы, однако не высказывает своих решений.

Пятая стадия – планирование. Она предполагает критическую оценку имеющихся альтернатив с точки зрения реальности их реализация для достижения желаемого результата. Составление плана реалистического решения проблем должно помочь клиенту понять, что не все проблемы разрешимы. Одни требуют слишком много времени, другие не зависят от клиента и требуют пересмотра взглядов на проблему. В окончательном плане решения проблем следует наметить средства, способы, а также временной интервал реализации плана. Особо обращается внимание на ответственность самого клиента за принятое решение и его реализацию.

Шестая стадия – деятельность по выполнению намеченного плана. Это может быть решение как реальных жизненных задач, так и выполнение специальных психологических упражнений, тренингов. У клиента должна быть сформирована готовность к преодолению возможных трудностей и неудач.

Седьмая стадия – обратная связь с клиентом и оценка результатов психокоррекционной деятельности. На этой стадии, клиент вместе с консультантом, обсуждают достигнутые результаты, а при необходимости вносят коррективы в намеченную программу.

Признанные авторы в сфере практической психологии отмечают, что предложенная модель процесса консультирования помогает глубже понять механизм психологической коррекции, но реальный процесс консультирования значительно сложнее и не всегда подчиняется данному алгоритму. При всей важности ориентировки на предложенную модель эффективность психологического консультирования определяется, прежде всего, профессиональной компетентностью и личностными качествами консультанта [8,9,10].

Процедуры и техники консультирования имеют решающее значение для

успеха [7]. Важную роль в получении личностной информации выполняют вопросы. Как известно, вопросы разделяются на закрытые и открытые. Закрытые вопросы обычно используются для уточнения конкретной информации и предполагают ответ в одном-двух словах, подтверждение или отрицание ("да", "нет"), например: "У вас часто бывает такое настроение?"

Открытые вопросы служат не столько для получения информации о жизни клиентов, сколько позволяют обсуждать чувства клиента. Например: "Что вы сейчас чувствуете?". С помощью вопросов можно [1]:

- вынести на обсуждение и активизировать новый материал, с которым будет работать психолог;
- определить суть проблемы и выбрать соответствующие методы воздействия;
- поощрить клиента изменить отношение к теме, которая является объектом обсуждения.

Вопросы первого типа, как правило, реализуются в начале беседы. При этом они носят открытый характер, например: "Как вы поживаете?", "Что бы вы хотели изменить в своей жизни?"

Вопросы второго типа могут звучать следующим образом: "И часто это случается?", "Вы говорите, один-два раза в неделю?", "И вы считаете, это часто?", "А как это связано с вами?". Вопросы второго типа часто бывают закрытыми. Но сама беседа психолога с клиентом должна носить форму диалога, а не допроса подозреваемого.

Вопросы третьего типа наиболее сложные, но, как отмечают специалисты, один хорошо поставленный вопрос из этой категории "может изменить жизнь человека" [2]. Например, в ситуации, когда клиент настаивает, что он может совершить какие-то нерациональные действия (уйдет с работы, кому-то отомстит и т. д.), эффективными могут быть вопросы типа: "Что случится, если вы сделаете это?", "Что случится, если вы не сделаете это?".

Одобрение и установление особо важны для создания и укрепления психоло-гического контакта. Приобщить клиента можно краткой фразой, означающей согласие и понимание. Например: "Продолжайте" (при паузе), "Я вас понимаю", "Хорошо".

Важным компонентом поддержки клиента является успокаивание, которое вместе с одобрением позволяет клиенту поверить в себя, глубже открыться в своих планах на будущее [11,12]. В качестве успокаивающих используют фразы: "Вы поступили правильно", "Не волнуйтесь из-за этого", "Это чувство испытывают многие".

Однако используя технику поддержки клиента, важно избегать ошибки, когда консультант становится "подпоркой" беспокойного клиента, что ограничивает его возможности в самостоятельном принятии жизненно важных решений [13]. Как известно, в экзистенциально-гуманистической психологии тревожность не рассматривается как нечто нежелательное. Более того, она выступает существенным источником стимула "роста личности". Экзистен-циальная тревожность рассматривается как конструктивная форма тревожности, поскольку выступает принципиальным фактором изменения

личности. Готовность пристально посмотреть на самого себя, открыть себя изменениям,

взять ответственность за последствия на себя неизбежно связана с пережива-нием тревожности перед опытом неизвестного, неопределенного.

Перефразирование и обобщение. Клиент должен осознавать, что содержание излагаемой им проблемы понятно консультанту. Поэтому в ходе беседы (интервью) с клиентом важна обратная связь, особенно в ситуациях, когда клиент испытывает неуверенность, излагает непоследовательно свои мысли или очень болтлив, говорит не по существу и его нужно тактично останавливать и переводить беседу в нужное русло.

Перефразирование – краткое изложение своим языком основной мысли клиента [14]. Хорошо перефразированная мысль клиента становится короче, яснее, конкретнее. Порой это помогает клиенту самому лучше понять, чего он хотел.

В отличие от перефразирования, которое осуществляется по конкретному эпизоду, обобщение предполагает изложение основной идеи и причинно-следственных связей между несколькими эпизодами. В научной литературе по психологическому консультированию указываются основные ситуации, в которых чаще всего используется обобщение [13]:

- когда консультант хочет структурировать начало беседы, чтобы объединить ее с прежними беседами;
- когда клиент говорит очень долго и запутанно;
- когда одна тема беседы уже исчерпана и намечается переход к следующей теме или к следующему этапу беседы;
- при стремлении придать некое направление беседе;
- в конце встречи при стремлении подчеркнуть существенные моменты беседы и дать задание на промежуток времени до следующей встречи.

Таким образом, психологическая помощь может проводиться индивидуально или в группе. Но в какой бы форме работа не велась, это будет направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования человека (ребенка или взрослого). То есть, данное понимание психологической помощи – это взаимодействие психолога и клиента для позитивных изменений в интеллектуальной, чувственной и других сферах человека.

1. Абрамова Г.С. *Введение в практическую психологию*. – М.: Межд.пед.акад., 1995.
2. Колесникова Г.И. *Психологическое консультирование*. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
3. Семаго М.М. *Диагностико-консультативная деятельность психолога*. – М.: Айрис-пресс, 2006.
4. Кащенко В.П. *Педагогическая коррекция*. – М.: Педагогика, 1994
5. Выготский Л.С. *Собрание сочинений. В 6 т.* – М.: Педагогика, 1983.
6. *Психотерапевтическая энциклопедия*. Под ред. Б.Д. Карвасарского. 2-е изд. – СПб.: Питер, 1998.

7. Глэддинг С. Психологическое консультирование. – СПб.: Питер, 2002.
8. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 1992.
9. Casey J.M. (1996). Gail F. Farwell: A developmentalist who lives his ideas/ The School Counselor. 43, 174-180.
10. Мэй Л. Искусство психологического консультирования. – М., 1994.
11. Меньшиков В.Ю. Введение в психологическое консультирование. -М., 1998.
12. Папули М. Практическая психотехника. - СПб., 1997.
13. Фат Ф. Преобразующие диалоги. – Киев, 1997.
14. Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш. Психология и психотерапия. Учебное пособие – Алматы, 2009.

М.А. Кусанинова

КОНСТРУИРОВАНИЯ НОВОГО ТИПА ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация

Макалада казіргі кезеңдегі оқытудың жана типін құру үшін мұғалімдерді даярлау мәселелері карастырылады.

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы подготовки учителей для конструирования нового типа обучения на современном этапе.

Annotation

Topics determining teachers' work contents with schoolchildren while designing new educational situations, master classes and personality-oriented programs inculcation are discussed in the article.

Түйін сөздер: шебер-кластар және тұлғалық-бағдарлантан бағдарламалар, мұғалімдер жұмысының мазмұны, білім берудегі жаңа жағдайлар.

Ключевые слова: мастер-классы и личностно-ориентированные программы, содержание работы учителей, новые ситуации в образовании.

Key words: master classes and personality-oriented programs, teachers' work contents, new educational situations.

Вопросы подготовки учителей для конструирования нового типа обучения на современном этапе модернизации образования становятся не просто актуальными, но и приобретают первостепенное значение.

Анализ работ ведущих ученых И.А. Зимней, А.А. Кандыбович, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Э.В. Маруга, Л.М. Митиной, А.Б. Орлова, А.Ю. Поповой и др. по совершенствованию системы подготовки учителей, разработке профессио-нальных критериев педагогического труда учителя и требований к личности самого педагога показывают, что можно выделить следующие основные направления ее реализации:

- совершенствование дисциплинарных знаний,
- развитие коммуникативных способностей учителя,
- развитие способности оценивать качества и недостатки собственной деятельности,

- более глубокая психологическая подготовка учителя-профессионала.

С психологической точки зрения разные авторы выделяют различные компоненты профессиограммы учителя. Так, Е.А. Климов выделяет комплекс «педагогических способностей», куда, по его мнению, входят: 1) высокий уровень умственных способностей; 2) высокий идейный и моральный облик; 3) организаторские способности; 4) способность быстро и правильно понимать внутреннее душевное состояние другого человека; 5) волевые качества; 6) способность использовать речь как средство воздействия на людей; 7) способность одновременно быть внимательным ко многим объектам; 8) способность с большой вероятностью предвидеть дальнейшее поведение и развитие ученика [3].

И.А. Зимняя предлагает следующую совокупность качеств:

- 1) индивидуальные качества человека, т.е. его особенности как индивида – темперамент, задатки и т.д.;
- 2) его личностные качества, т.е. его особенности как личности – социальной сущности человека;
- 3) коммуникативные (интерактивные) качества;
- 4) статусно-позиционные, т.е. особенности положения, роли, отношений в коллективе;
- 5) деятельностные (профессионально-предметные);
- 6) внешнеповеденческие показатели [2].

Однако вопрос о конкретном обеспечении указанных направлений остается открытым. Более того, несмотря на актуальность, крайне недостаточно обсуждаются вопросы о готовности ребенка к школе, а учителя к инновационным формам работы, в частности работа педагога в ситуации личностно-ориентированного образования требует особой и ответственной подготовки учителя к построению нового типа обучения. В связи с этим мы обратились к авторской программе Л.И. Айдаровой «Пути построения личностно-ориентированного образования», которая используется нами в работе со слушателями Института повышения квалификации Мангистауской области и с 2008 года

При обращении к этой программе мы преследовали задачу проработки как новых технологий и способов конструирования программ, так и исследование специфики подготовки учителя для работы с учащимися в поликультурном образовательном пространстве современного Казахстана.

На занятиях прорабатываются темы, которые в последующем определят содержание работы педагогов со школьниками при конструировании ими новых учебных ситуаций.

Для участников мастер-классов предусмотрены следующие виды практик:

- освоение режиссуры, сценарного и актерского мастерства для конструирования разных типов уроков;
- развитие способности к импровизации по системам М.Чехова и театра Эвримии (А.Дункан);

- создание и ролевое участие в работе театра в качестве актеров, художников, сценаристов на полиязыковой основе для практического освоения языками и открытия менталитета и языкового сознания поликультурного пространства.
- работа в музеях по открытию мира в зеркале разных культур;
- психотерапия и психокоррекция «Восток-Запад»;
- работа слушателей с текстами Библии и Корана для открытия религии как творчества;
- апробация личностно-ориентированных программ (системы «Открытия мира») в различных образовательных учреждениях:
 - с учащимися обычной школы;
 - в детском саду;
 - в классах одаренных детей;
 - в группах коррекции;
 - с детьми и их родителями (практика работы с детьми может проходить не только в условиях класса, но и в форме работы с учениками в фото-, кино и изостудиях, в студиях художественных ремесел, в театре детей, а также при организации журналистской экскурсионной деятельности самих учащихся);
 - со слушателями в институте повышения квалификации.

Знакомство педагогов в условиях мастер-класса с основными программами стимулирует разработку как собственных тем для работы с учащимися («Как открыть с детьми, что есть «Хаос» и «Гармония» на материале программ «Открытие мира?», «Чудо рождения (к ответу на вопрос ребенка «Откуда я взялся?»), «Политика для маленьких: начинаем выбирать Президента и строить новое государство (к открытию с детьми социально-общественных отношений» и др.), так и собственных исследовательских проектов, регулярно обсуждаемых в процессе общей совместной работы.

В условиях мастер-класса педагоги выполняют, прежде всего, задания по казахской культуре, казахскому языку, предназначенные в дальнейшем для учеников на уроках. В помощь учителям обязательно привлекаются этнографы (историки), культурологи, филологи.

В качестве примеров приведем следующие задания:

- 1) по разделу «Лексика» учитель готовится к проработке с детьми темы «Мы и наши имена», на материале которого с учащимися обсуждаются вопросы происхождения их имен (Амангельды, Ермек, Ержан, Жанар, Куаныш и др.), пересечение в одном языке разных культур и истории разных стран и т.д.;
- 2) по программе «Сохранение и развитие чувства юмора у детей и взрослых» педагогам предлагаются проблемы, которые потребуют от них специального мини-исследования: «Над чем смеются маленькие казахи и маленькие русские, французы и англичане, немцы и эскимосы?», «Шутки и детские анекдоты у разных народов», «Страшилки и дразнилки в разных языках», «Похожи ли клоуны, шуты и другие смешные персонажи в театрах и цирках разных стран?», «Как вместе с детьми устроить занятия смехотерапии?», «Как построить вечер юмора в нашей школе?», «Как различить веци, над которыми

можно смеяться и над чем смеяться нельзя?» и др.;

3) подготовка учителями только «книжек-малышек», но и книг большего объема, предназначенных для коллег, родителей и детей в двух аспектах - взрослый и детский на разных языках с последующим их включением в Международную образовательную программу «Наш разноликий и единый мир!»: «*Открытие гармонии мира*», «*В царстве языков: от языка зверей, насекомых, птиц до человеческих языков*», «*Зачем людям математика?*», «*От звезды до былинки: об общих законах устройства мира*», «*Почему у слона огромные уши (генетика для маленьких)?*», «*Зачем людям театр?*» и т.д.

4) Одновременное открытие в совместной деятельности с учащимися обще-человеческих и национальных ценностей, языков и культур становится фактически работой над конструированием открытого образовательного пространства в соответствии с процессами глобализации и обеспечит формирование способности к толерантному типу мышлению взрослых и детей.

Таким образом, практика совершенствования и развития начального общего и высшего образования предполагает активное участие науки в решении актуальных психолого-педагогических проблем современного мирового образования.

1. Айдарова Л.И. *Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку*. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
2. Зимняя И.А. *Педагогическая психология: Учеб. пособие*. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
3. Климов Е.А. *Основы психологии: Учебник для вузов*. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 295 с.

Резванцева Марина Олеговна

РЕГИОНАЛЬНЫЕ СТАРТЕГИИ ОЦЕНИВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Аннотация

Бұл мақалада әлеуметтік-психологиялық өзара әрекеттестіктері бағалаудың аймақтық стратегиялары қарастырылады.

Annotation

In this article regional strategies evaluation in social psychological interaction are examined.

Annotation

This article examines regional strategies evaluation in social psychological interaction.

Түйін сөздер: аймактық стратегиялар, әлеуметтік-психологиялық өзара әрекеттес-тік, дамудағы әлеуметтік жағдай, сынапушы.

Ключевые слова: региональные стратегии, социально-психологическое взаимо-действие, социальная ситуация развития, испытуемый.

Key words: regional strategies, social and psychological interaction, the social situation of development, test.

В современном динамичном мире активно развивается экономический, политический, информационный взаимообмен и проблемы оценивания приобретают особую актуальность. Как человек оценивает объекты или другого человека, учитывает ли при этом оценки окружающих или наоборот имеет отличное собственное мнение? Знание стратегий оценивания в социально-психологическом взаимодействии позволит выработать взаимосогласование оценок с учетом позиции партнеров, что в конечном итоге определит характер принятых решений.

Различные области психологии, исследуют оценивание и оценку субъекта: в рамках отдельных психических процессов, таких как эмоции (R.Lazarus, В.К.Вилнонас, Б.И. Додонов), восприятие и мышление (B.F. Anderson, J.Bruner, S.Ferres, А.В. Запорожец, Е.Ю. Артемьева, Е.Ф. Клочко), в рамках категори-зации (Дж. Брунер, Г.М. Гринфилд, Л.К. Рейч, Е.Ю. Артемьевой, Б.М.Велич-ковским, Ю.М. Забродиным, В.П. Зинченко, А.М. Матюшкиным, А.И. Розовым, В.П. Петренко, В.К. Шабельниковым и др.) с позиций теории отношений (В.Н.Мясищев, А.А. Бодалев, Н.Н. Обозов). В последнее время появляются работы, рассматривающие оценку в сфере социальной перцепции и социальной категоризации (J.Bruner, S.Fiske, S.Taylor, Б.Дарден, Ж.Ф. Лейенс). Авторы едины во мнении, что оценка окружающего необходима субъекту для успешной организации своего поведения и деятельности в мире. Разнообразные подходы к проблеме оценки рассматривают ее как сложившийся феномен, автоматически протекающий в сознании, игнорируя исследование процессуальной, собственно психологической стороны оценивания, как системно организованной психологической процедуры. Мы рассматриваем оценивание с позиций культурно-исторической теории как высшую психическую функцию субъекта, складывающуюся в виде интерпсихических категорий (Л.С. Выготский), предполагающую организованное взаимодействие социальных субъектов и обеспечивающую качественную организацию оценки в соответствии с культурно выработанными социальными формами.

В данной статье речь пойдет об исследовании одного из компонентов социально-психологической характеристики оценивания, а именно о совпадении оценочных категорий субъекта с категориями, принятыми в социальной группе.

Еще Аристотель определял человека как общественное существо по своей природе. Действительно мы рождаемся, растем и реализуемся рядом с другими людьми, в малых и больших группах. И по отношению к этим группам у субъекта вырабатывается определенный способ их оценивания, который исследуется в социальном познании. Оно включает в себя и восприятие человека человеком (Бодалев, 1982), и восприятие человеком группы и группой самой себя и межгрупповое восприятие (Андреева, 2000). В более узком смысле «социальная перцепция» определяется как не только восприятие, но и познание другого с учетом и его собственной активности во

взаимодействии /Андреева, 2008, с.119/.

По данным Л.С. Выготского социальная ситуация развития детерминирует психическое развитие, через деятельность (Леонтьев, 1975). По исследованиям В.К. Шабельникова характер организации деятельности в восточном и западном регионах СНГ различен. Существует, так называемый, социальный субъект, (Шабельников, 2004) определяемый взаимодействиями людей с биосферой, от которого зависит характер деятельности в том или ином регионе. «Чаще всего никто не является личным организатором логики действия, а роль организатора выполняют жесткие связи между людьми в структуре группы, действующие как единый субъект, единый социальный организм» (Шабельников, 2004, с. 84). Характер деятельности, в свою очередь, задает особенности психического развития и взаимодействия в группе и влияет, в том числе, и на оценивание. Мы предположили, что в связи с тем, что в восточном регионе еще сохранна совместная деятельность людей, а в западном она более разрушена, то соответственно и стратегии оценивания предполагаются различными. Наша задача заключалась в выявлении этих специфических стратегий оценивания подростков в группе сверстников в зависимости от региона проживания.

Эксперимент проводился в группах старших подростков. Именно для них взаимодействия со сверстниками являются ведущим типом деятельности (Эльконин ,1971) и предметом пристального внимания. Группа сверстников помогает подростку в выработке навыков социального взаимодействия, дает подростку возможность пережить эмоциональный контакт, чувство солидарности и взаимной поддержки, помогает выработке автономии от взрослых (Кон, 1989). В старшем подростковом возрасте с 15-18 лет (Эльконин, Божович) по отношению ко всему миру, а так же к сверстникам начинает вырабатываться, через переживания, собственная рефлексивная позиция, помогающая человеку в будущем успешно взаимодействовать с другими, дружить, любить, творить. Однако, в зависимости от региона проживания, тип взаимоотношений и переживаний в референтной группе подростков будет отличаться. Ф.Е.Василюк считает, что «в каждом переживании нетрудно заметить его культурно-историческую опосредованность... Иначе говоря, определенная содержательная направленность процесса переживания отнюдь не является естественно присущей человеческой психике вообще. Первобытному человеку, например, не придет в голову вопрос, лежит ли на нем лично ответственность за неудачу на охоте или нет. Вина возлагается на колдовство, порчу, дурное влияние, от которого он защищается магическими процедурами» (Василюк, Ф.Е., 1984, С.157-158).

Собственное аффективное отношение к сверстникам, характер переживаний как и всей психики, определяется, на наш взгляд, не столько внутренними потребностями подростков, сколько задан особенностями специфической социальной ситуацией развития. Мы различаем восточный регион (Алма-Ата и Кызыл) и западный (Москва и Московская область), как общества с сохранной коллективной и разрушенной коллективной деятельностью (Шабельников, 2004) и предполагаем, что оценивание у старших подростков будет различно.

Согласно исследованиям М.М. Муканова, в мышлении традиционных казахов большую роль играет рассудок, интуитивная логика. «Люди, не обученные грамоте, могут весьма тонко мысленно представить, какой человек и как будет себя вести в каждом конкретном случае, мысленно представить результаты действий других людей» (Муканов, 1979, С.206). «Если западный человек всячески подчеркивает свою индивидуальность, свою независимость, границы собственного «Я», то восточный человек, напротив, будет стараться слиться со всеми, делать все, чтобы как можно более естественно быть вплетенным в сложную ткань семейно-родовых взаимоотношений и при этом разрушить все преграды и границы, отделяющие его от других», - пишет А.Малаева /Малаева, 2000, С.214-215/. В Туве, расположенной в труднодоступных территориях между северными Саянами и Южными Танды, в центре Азии и скрытой от внешнего мира своей удаленностью и отсутствием железнодорожного сообщения совместная деятельность и отношения продолжают, и по сей день, играть значительную роль. «Большую часть территории республики занимают сельские местности, где до сих пор сохраняются традиционная культура и быт тувинцев. Кроме столицы, города Тывы, по быту и образу жизни в большей степени приравниваются к сельским местностям, где внутрисемейные социальные связи продолжают оставаться ведущими и личность характеризуется высокой потребностью в аффилиации» /Тову, 2002, С. 61/.

Мы предположили, что подростки из восточной группы будут оценивать одноклассников так же как и группа. А подростки западного региона – более самостоятельно, отлично от мнения группы. Наши испытуемые – подростки разных национальностей, проживающих в данном регионе не менее трех лет. В исследовании участвовало 4 группы испытуемых по 250 учеников обычных 9-11 классов из Москвы, московской области, Кызыла и Алма-Аты.

Для изучения оценивания использовалась методика матричного анализа И.В.Шабельникова.

Полученные данные характеризовали степень резонансности или совпадения оценок каждого испытуемого со средними оценками группы одноклассников. Группы различались между собой количеством испытуемых с высокой средней и низкой степенью совпадения оценок. Для их выделения применялась проце-дура проверки на нормальность распределения всей выборки с помощью пакета SPSS 14,0, а так же вычислялось средняя степень резонансности по всей выборке, которая составила 18 баллов. Определялось двадцатипроцентное распределение выборки, согласно которому определились группы с низкой степенью резонансности с 12 баллов и ниже, с высокой – с 23 и выше. Полученные значения использовались для выделения групп с высокой средней и низкой степенью резонансности оценивания с оцениванием группой по каждому региону.

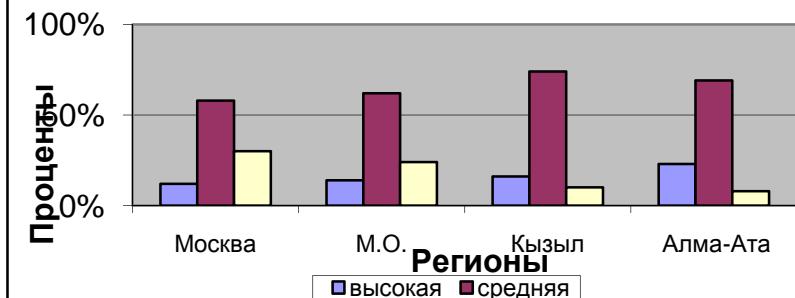
Таблица 1. Распределение степени резонансности к группе сверстников подростков из разных регионов (в %)

Степень резонансности к группе						
Группы из разных регионов	высокая	в %	средняя	в %	низкая	в %
Москва 250 исп.	29	12%	147	58%	74	30%
Моск. обл. 250 исп.	36	14%	154	62%	60	24%
Кызыл 250 исп.	39	16%	187	74%	24	10%
Алматы 250 исп.	57	23%	174	69%	19	8%

Как показано в таблице, в группе московских подростков 12% с высокой и 30% с низкой степенью резонансности к группе сверстников, что означает, что у московских подростков оценивание сверстников в большей степени индиви-дуально и меньше совпадает с оценкой группы. В группе московской области эти показатели несколько изменяются в сторону увеличения количества испытуемых с высокой степенью резонансности к группе 14% и уменьшения – с низкой степенью резонансности. В кызыльской группе подростков так же увеличивается процент резонансности к группе сверстников до 16% и соответственно уменьшается процент подростков с низкой степенью резонансности к группе 10%. В алма-атинской группе подростков 23% с высокой степенью резонансности к группе и 8% с низкой, что означает, что в восприятии одноклассников алма-атинской выборки преобладает группа, не отличающаяся от большинства сверстников.

Направление различий представлено на рис. 2

Рис. 2 Показатели распределения групп подростков с высокой, средней и низкой степенью включения в категориальные отношения в группе сверстников



На рис. 2 показано, что оценивание подростками одноклассников из разных регионов различно: индивидуальное и не зависимое от оценивания группы в Москве и более зависимое от оценивания группы в Алма-Ате (крайний левый столбик постепенно растет от 12% до 23%). Соответственно, чем восточнее, тем заметно уменьшение несовпадения собственного мнения подростка с мнением группы в оценке категорий (уменьшение крайне правого столбика от 30 до 8%).

Для подтверждения предположения о том, что в более восточных регионах подросток соотносит свои категориальные оценки с оценками группы, а в более западных он в большей степени вырабатывает индивидуальные оценки, был проведен статистический анализ сравнения степени резонансности различных групп с помощью *t* критерия.

В результате были получены следующие данные: подростки Москвы и Московской области значимо различаются по степени резонансности к группе сверстников ($p < 0,01$), так же значимо различаются по исследуемому показателю и группы Москвы и Алма-Аты, Москвы и Кызыла, Московской области и Казахстана, Московской области и Кызыла ($p < 0,01$ для всех). В группах подростков Алма-Аты и Кызыла значимых различий в степени резонансности к группе одноклассников не выявлено ($p > 0,05$). Это означает, что их можно рассматривать, как восточные группы с аналогичным характером оценивания. Таким образом, мы экспериментально выяснили, что все группы кроме Алма-Аты и Кызыла, значимо отличаются между собой по степени резонансности к группе сверстников. Московские подростки по выбранному показателю значимо отличаются от подростков московской области, т.к. выборка состояла из жителей сел и поселков Чеховской, Дмитровской и Балашихинской областей с иным, отличным от мегаполиса укладом жизни.

Необходимо объяснить, почему в столице Казахстана и Тувы не зависимо от национальности подростки проявляют сходное с группой оценивание, в отличие от подростков московской области и Москвы и обратиться к схожим исследованиям.

Дж. Брунер и его единомышленники, считают, что категоризация, а так же оценки группы во многом зависят от социальной и культурной среды. Так, Ф.Р.Клакхон, П.Гринфилд исследуют особенности мышления и социальных отношений в обществах коллективистской и индивидуалистической ориентации, подчеркивая различие их ценностей, основных взглядов на мир, а также степень образованности. Изучая эгоцентрическую стадию развития мышления, а так же феномены Ж.Пиаже, Дж. Брунер, А.Кардинер выясняют различия в мышлении и отношении к миру европейцев, обучающихся африканцев и неграмотных сельских сенегальских детей. У последних – наблюдалось отсутствие самосознания в традиционно западном представлении, а также отсутствие необходимости обосновывать свою мысль, т.е. не сформирована децентрация. Авторы связывают полученные результаты с особенностями коллективно организованных культур, «субъективизм личности в таких обществах не культивируется; наоборот, поддерживается идея реальности, единства человека и мира» (Брунер, 1977, С. 328). В дальнейших исследованиях Р.Олвер и М.Хорнсиби у эскимосских детей был выявлен «реализм», «недифференцированный» эгоцентризм, при котором все физические явления рассматриваются созданными не только человеком для человека, а обладающие самостоятельным, более целостным существованием. Это зависит от особого типа культуры, «требующей групповых действий в осуществлении основных форм деятельности – охота на тюленей и карибу, ловля рыбы запрудой». Эгоцентризм в мышлении характерен для индустриального общества с индивидуалистической ориентацией считает Дж. Брунер. «Возможно, коллективистская ориентация развивается именно там, где недостаточная власть индивида над физическим миром. Не располагая личными возможностями практически влиять на условия среды, он и не понимает значения личности. Отсюда с точки зрения познавательных категорий индивид должен быть в меньшей степени склонен отделять себя от других индивидов и от физического мира, его самосознание тем слабее, чем меньше значения он придает самому себе» (Брунер, 1977, С. 332).

Таким образом, в целом ряде исследований описанных Брунером выделяется различия в стратегиях социальной перцепции в обществах с коллективистской и индивидуалистической ориентацией. Это объясняется им наличием или отсутствием в разных обществах индивидуальной манипуляции в раннем детстве и социальной интерпретации первой детской активности либо как проявления собственных желаний и потребностей малыша, либо как часть совместного со взрослым действия. Кроме того, Брунер связывает подобное различное воспитание с культурой и со взаимодействием со средой «Коллективистская ориентация возникает не просто в качестве побочного продукта индивидуальной беспомощности в отношении к миру внешних предметов, она систематически поощряется в процессе социализации. Западное общество признает индивидуальные намерения и желания как положительную функцию возраста». «Субъективизм личности в таких (коллективистических М.Р.) обществах не культивируется; наоборот, поддерживается идея реальности, единства человека и мира» (Брунер, 1977, с. 328). Брунер верно указывает, что различные социальные стратегии по отношению к миру

формируются у детей в обществах с различным отношением к биосфере, что предполагает различный тип деятельности и психики. Однако, функциональные объяснения данных взаимосвязей отсутствуют, остается открытым вопрос о причинах возникновения двух различных стратегий коллективистской и индивидуалистической в разных обществах. Способен ли человек из одного типа общества освоить иную оценочную стратегию при миграции. В конечном итоге, по Брунеру, это зависит от генетических особенностей субъекта.

Более целостно данные взаимосвязи объясняет функционально-системная концепция В.К. Шабельникова. Он опирается на идеи социальной детерминации психики Л.С. Выготского, теорию деятельности А.Н. Леонтьева и идеи П.Я.Гальперина о рассогласовании как механизме, порождающем психической образ. «Сегодня на планете происходит дестабилизация социальных систем, что ведет ко все большей автономии людей как индивидуальных субъектов, выби-рающих себе страну проживания, формы религии, профессии и пр. Все это связано с интериоризацией людьми субъектных функций управления своей

деятельностью» (Шабельников, 2004 С. 458). Согласно Шабельникову, в зависимости от освоенности биосферы, в современном мире существует два типа обществ. Первый тип, живет более слито с окружающим миром в суровых условиях, где выжить может только родовая семья, группа. Здесь человек действует не индивидуально, а функционирует в составе группы, принимая различные субъектные позиции потребителя, координатора, исполнителя, оценщика и др. И соответственно, его оценочные стратегии формируются в зависимости от взаимодействия с группой. При этом, можно сказать, что субъект аккомодирует группе, т.е. он постоянно должен соотносить свои действия и предваряющую их ориентировку с группой. Напомним, что термины ассилияция и аккомодация впервые ввел Ж.Пиаже для обозначения стратегий познавательной деятельности. В стабильных условиях и неподвижном объекте для его познания используется ассилияция, т.е. разделение познаваемого объекта до соответствия мыслительным схемам субъекта. В случае познания живого, динамичного объекта, когда не возможно его разложение субъект, в целях его изучения, использует аккомодацию, т.е. уподобление изучаемому объекту. (Пиаже, 1969, с.66). Мы считаем, что можно применить данные стратегии не только с познавательной деятельности, но и к характеристике оценивания. В восточных группах субъект должен уподобляться большинству в оценке окружающего и доказывать свою лояльность к группе, чтобы пользоваться ее защитой и покровительством. Человек вынужден аккомодировать к группе и быть чувствительным к ее мнению, иметь достаточный уровень эмпатии по отношению к другим. Поэтому восточные субъекты сохраняют высокую степень резонансности к группе, т.е. оценивают других так же, как и группа.

Это проявилось и в нашем эксперименте. Подростки Алма-Аты и Кызыла обладают более высокой степенью резонансности к группе (16 % и 23%). Их мнение по поводу красоты, доброты, трудолюбия, нежности и др. своих одноклассников в большей части совпадают с мнением всей группы.

Второй тип обществ характеризуется В.К. Шабельниковым, живущим в

более благоприятных или ограниченных для жизни территориях, где исторически раньше происходила смена типа хозяйственной деятельности и менялись отношения человека с биосферой. Использование техники, рост городов и промышленное производство изменяли структуру традиционного распределения деятельности между членами семейной группы. Сокращается численность семьи, постепенно интериоризируются разделенные ранее в деятельности субъектные позиции. Человек сам начинает принимать ответственность за свои решения, самостоятельно их оценивать и анализировать, повышаясь уровень его субъектности.

Становиться понятно, что чем более западнее, а это в нашем исследовании подростки Москвы и Московской области, тем меньше степень резонансности к группе сверстников и тем все большее значение приобретают индивидуальные оценки одноклассников (12 и 14 %). При этом количество подростков с низкой

степенью резонансности к группе возрастает (30 % и 24%) в сравнении с 10% и 8 % в группах Кызыла и Алма-Аты. Подростки в более западных группах меньше учитывают общегрупповые оценки, больше ориентируясь при этом на самого себя. Таким образом, ими реализуется также аккомодативная стратегия оценивания сверстников, когда их собственные оценки значительно отличаются от общегрупповых и в меньшей степени с ними соотносятся.

Конечно, различия, о которых идет речь, не являются абсолютными. Их нельзя рассматривать как этнические, а скорее региональные, социально и культурно обусловленные. Сравниваемые группы подростков из разных мест имеют много общего, ведь наибольший процент для всех – показатель средней степени резонансности к группе одноклассников. В то же время, наши данные позволяют предположить наличие двух стратегий оценивания, характерных для разных типов групп. Для восточных групп в оценивании сверстников характерна большая степень аккомодации к группе, т.к. именно членство в ней дает восточному субъекту уверенность и защиту. Западному подростку необходимо за счет собственных оригинальных оценок утвердиться в группе сверстников. Именно особое оценивание, выработанное за счет активности самого подростка, позволяет ему занять в группе более высокий социальный статус, с его оценками начинают считаться и их учитывать. Поэтому в западной группе преобладает стратегия меньшей аккомодации к группе сверстников.

В данной статье представлен лишь один из исследуемых параметров – резонансность оценивания с оцениванием группой сверстников. Остается открытым вопрос об устойчивости границ оценивания. Ведь получается, что они будут меняться в восточных группах у субъекта при их смене. Также возникает вопрос насколько выявленное оригинальное оценивание в западных группах будет принято этой группой, если степень аккомодации к мнению группы предельно низкая? Все это требует дальнейших исследований, результаты которых существенно дополнят понимание региональной специфики оценивания.

1. Андреева Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2007. – С. 116-124.
2. Брунер Дж. Психология познания. – М.: «Прогресс», 1977. – С. 325-336.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984. – С. 157-158.
4. Малаева А.Т. Надэтническая идентичность или казахи и русские в Казахстане. – Алматы, 2000. – С. 214-215.
5. Муканов М.М.Психологическое исследование рассудка в историко-этническом аспекте. Докторская диссертация. – Алма-Ата, 1979. – С. 205-206.
6. Резванцева М.О. Психология оценивания в социальном взаимодействии. – М.: МГОУ, 2012. – 292 с.
7. Шабельников В.К. Функциональная психология. – М.: Акад. Проект, 2006. – 529 с.
8. Шабельников И.В. Особенности исследования межличностного отношения методом матричного анализа. – М.: Вестник МГОУ, серия Психология и педагогика, №1, 2006. – С. 33-42.

Д.С. Жаркинбаева

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ ЗАВИСИМОСТИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ

Аннотация

Берілген макалада жасөспірмдердің психикалық дамуына интернет-тәуелділіктің әсер мөселеңісі карастырылады. Сонымен катар интернет-тәуелділіктің психологиялық белгілері шиатталған, интернетке тәуелді жасөспірмінің психологиялық «суреті» және Интернетті шамадан тыс пайдаланудың салдары ашылған.

Annotation

In this article the problem of the Internet addiction influence on mental development of teenagers is considered. Also psychological symptoms of the Internet addiction are described, the psychological portrait of the Internet addiction teenager and a consequence of excessive use of the Internet reveals.

Annotation

The problem of the Internet addiction influence on mental development of teenagers is considered in the article. Also psychological symptoms of the Internet addiction are described, the psychological portrait of the Internet addiction teenager and a consequence of excessive use of the Internet reveals.

Түйін сөздер: Интернет тәуелділік, жасөспірмдердің психикалық дамуы, интернет тәуелділіктің психологиялық белгілері, интернет тәуелді жасөспірмдердің «суреті».

Ключевые слова: Интернет зависимость, психическое развитие подростков, психологические симптомы интернет зависимости, портрет интернет зависимого подростка

Key words: Addiction on internet, mental development of teenagers, psychological mental development of teenagers, symptoms of the Internet addiction, the psychological portrait of the Internet addiction teenager.

За последние десять лет средства мультимедиа превратились в существенный фактор индивидуального развития и трансформации личности.

Среди многих проблем, стоящих перед казахстанским образованием, одно из важных мест занимает проблема возникновения аддиктивного поведения у несовершеннолетних в образовательной среде.

Аддиктивное поведение (от англ. *addiction* – пагубная привычка, порочная склонность) – одна из форм отклоняющегося, девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности. Такой уход осуществляется путём искусственного изменения своего психического состояния при помощи различных средств: химических (алкоголь, табакокурение, наркотики) и нехимических (компьютерная, интернет, теле и телефонная, игровая) зависимостей. Аддиктивное поведение является переходной стадией и характеризуется изменениями в поведении ребёнка, который «кричит» о необходимости оказать ему экстренную помощь. Нередко нарушения в поведении ребёнка становятся такими глубокими, что начинают носить криминальный характер [1].

Длительная работа за компьютером негативно сказывается на многих функциях организма человека: высшей нервной деятельности, эндокринной, иммунной и репродуктивной системах, на зрении и костно-мышечном аппарате человека. Компьютер является лишь одним звеном в той же цепи: недостаточный отдых, малоподвижный образ жизни, неограниченное питание и т.д.

Все вышеперечисленные недуги, безусловно, отразятся и на психическом состоянии. Прежде всего, необходимо сразу сказать, что речь идет о многочасовом сидении за компьютером. Юношам, проживающим свою жизнь в интернете зачастую необходима социальная поддержка, у них большие трудности в общении, они испытывают неудовлетворенность, низкую самооценку, закомплексованность, застенчивость и т.п. Юноши спешат уйти в безопасную для них среду, ни к чему не обязывающую жизнь. Таким образом, они, во-первых, усугубляют те свои черты характера, от которых хотели бы избавиться, а также приобретают новые: уход от реальности посредством изменения своего психического состояния, виртуально изменяя свой пол, возраст. Безусловно, постепенно такой образ жизни, образ мысли, пропитывает все уровни их жизни. Юноша начинает действовать и думать по-другому. Он по-другому решает бытовые вопросы, семейные, личные, профессиональные, партнерские и т.д. [2].

Как уже не раз говорилось в огромном количестве книг и публикаций, длительная работа за компьютером весьма негативно сказывается на многих функциях человеческого организма. Здесь можно вспомнить и о высшей нервной деятельности, а также эндокринной, иммунной и репродуктивной системах. Не в меньшей, а то и большей степени сказанное касается зрения и костно-мышечном аппарате человека. Мрачными последствиями несоблюдения несложного комплекса правил пользования компьютером могут явиться как испорченное зрение, так и варикозное расширение вен на ногах. Если положить руку на сердце, то, конечно, все эти проблемы человек может приобрести и без компьютера, ему достаточно просто вести несбалансированный образ жизни. Регулярное использование компьютера представляет собой всего лишь еще одну причину возникновения проблем со

здравьем наряду с недостаточным отдыхом, малоподвижным образом жизни или неправильным питанием. Другое дело, что эта причина оказывается весьма и весьма весомой [3].

Безусловно, все перечисленные выше заболевания не могут не оказать отрицательного воздействия на психическое состояние человека. Но в данный момент нас интересует только то влияние компьютера, которое напрямую связано с нашей психикой. И если зрению и слуху человека в первую очередь угрожают клавиатура, «мышь», монитор или наушники, то, что касается психики человека, так здесь на первый план выходят более виртуальные вещи, а именно – чрезмерное увлечение компьютерными играми или интернетом. Как правило, именно эти факторы могут вызывать некое подобие зависимости, которое в некоторых случаях связывается с невозможностью оторваться от своего увлечения, вызывая своего рода маниакальную зависимость от интернета или от игр. В таких случаях человек оказывается просто не в состоянии представить себе свое существование без предмета своего уже нездорового интереса, возлагая на его алтарь все большее и большее количество своего времени и здоровья.

Перед тем как приступить к рассмотрению указанных выше случаев, необходимо сразу сказать, что в данном контексте мы будем рассматривать только те ситуации, которые подразумевают многочасовое сидение за компьютером. Кроме того, стоит отметить, что мы исключаем из данного контекста тех людей, которые просто вынуждены проводить огромное количество своего времени за компьютером по роду своих занятий (постоянный мониторинг и сбор какой-либо информации и т.д.) В центре нашего внимания окажутся те люди, которые уже не могут представить свою повседневную жизнь без всевозможных чатов, интернет-форумов или различных компьютерных игр (стоит сказать, что такие люди составляют примерно 90% от всех «завсегда-таев» всемирной паутины) [4].

Теперь попробуем набросать портрет среднестатистического представителя указанной аудитории. В принципе, такую задачу вряд ли можно назвать сложной, так как образ жизни такого человека и выступает в роли основополагающей причины подобного времяпрепровождения, причем, со всеми вытекающими из этого последствиями. Мы вряд ли ошибемся, если скажем, что людям, проживающим всю свою жизнь в интернете (ну, хотя бы, большую ее часть), как правило, крайне необходима социальная поддержка, так как они испытывают огромные сложности с общением, неудовлетворенность собой, в некоторых случаях крайне низкую самооценку, закомплексованность, застенчивость и целый ряд других всевозможных проблем подобного рода. К сожалению, Интернет способен решить практически все такие проблемы, предоставив жизнь виртуальную (где можно сделать себя абсолютно кому угодно, то есть, воплотить все свои мечты о собственной исключительности) взамен жизни реальной, к которой такой человек попросту оказывается неприспособленным. Как показывает практика, такая путьиня довольно часто засасывает огромное количество людей, спешащих уйти в безопасную для них среду, и ни к чему не

обязывающую жизнь [5].

Здесь наблюдается двойственная ситуация. С одной стороны такие люди усугубляют те свои черты характера, от которых они хотели бы полностью избавиться, а, с другой стороны, приобретают новые «призы», которые выражаются в уходе от реальности посредством изменения своего психического состояния, виртуально изменяя свой пол, возраст или какие-то еще качества... Опасность также выражается еще и в том, что с течением времени подобный образ жизни и мышления пропитывает все уровни их действительности, что заставляет человека действовать и думать совершенно по-другому. Другими словами, он полностью меняет подход к решению бытовых вопросов, а также всех своих семейных, личных, профессиональных, партнерских и прочих проблем.

Ниже представлен список психологических симптомов, которые могут проявляться у человека, относящегося к группе риска интернет-зависимых людей:

1. ощущение хорошего самочувствия, а иногда даже эйфории от присутствия за компьютером;
2. проблематичность, а в некоторых случаях и невозможность прервать работу;
3. увеличение количества времени, проводимого за экраном монитора;
4. невнимательное отношение к членам семьи и друзьям, переходящее в полное пренебрежение и равнодушие;
5. ощущения внутреннего дискомфорта, пустоты, депрессии и раздражения, появляющиеся в отсутствие компьютера;
6. учащающаяся ложь работодателям и членам своей семьи о своей деятельности;
7. возникновение проблем с работой или учебой.

Помимо этого настороженность должны вызывать такие сигналы, как:

1. навязчивое стремление как можно чаще проверять электронную почту;
2. с трудом сдерживаемое предвкушение следующего сеанса нахождения в сети;
3. с каждым разом все большее время, проводимое в сети;
4. рост расходов, связанных с оплатой Интернет-услуг и компьютерного времени [6].

Можно, кстати, отметить, что все указанные симптомы практически полностью соответствуют симптомам, характерным для любой другой зависимости, будь то алкоголь, наркотики или одержимость работой. Во всех указанных случаях, включая сюда и Интернет-зависимость, состояние зависимого человека усугубляется, в конечном итоге приобретая статус мании, если своевременно не предпринимать никаких мер по выводу этого человека из зависимости. Эйфория, предоставляемая компьютером и Интернетом, постепенно начинает культивировать в человеке неурожайность, рассеянность, неряшливоность, самоизоляцию, потерю всяких привычных ценностей и внутренних ориентиров, наплевательское отношение к членам семьи и друзьям.

Довольно часто среди близких людей зависимого человека можно встретить распространенное заблуждение, что они сами могут призвать своего «проблемного» родственника к этическим нормам и нормальному образу жизни. К сожалению, это практические никогда не удается, так как в данном случае им приходится иметь дело не с упрямством, а с настоящей болезнью человека, которая вызывает глубокие изменения личности, сопровождая этот процесс развитием новых, довольно неприятных, черт характера и особенностей самой личности [7].

Теперь что касается детей. Если про взрослого человека можно сказать, что он сделал свой выбор в большей или меньшей степени осознанно, то ребенок довольно часто становится невольным заложником образа жизни своих родителей, поведение и привычки которых он копирует на сознательном и подсознательном уровне. Долгое общение с компьютером, который в представлении ребенка начинает ассоциироваться с другом, всегда готовым к игре и не говорящим «хватит, я устал!», может приводить не только к возникновению так называемой компьютеромании, но и еще целого комплекса других отрицательных побочных эффектов [8].

Особенности детской психики заставляют ребенка в крайне короткий срок приспосабливаться к окружающему миру, что совершенно справедливо и в отношении мира компьютеров. К сожалению, многие изменения, вызванные такой особенностью ребенка, обычный человек сразу заметить оказывается не в состоянии (с этой задачей может справиться только опытный педагог или психолог). В качестве примера можно привести изменения в эмоциональном плане, появление повышенной агрессивности, частых вспышек насилия. Также можно обратить внимание и на другой аспект – у ребенка прекращается полет фантазии, свойственный его возрасту, он становится неспособными создавать собственные визуальные образы, а также с большим трудом может обобщить и проанализировать поступившую информацию. Долгое общение с компьютером довольно часто может приводить к развитию долговременных нарушений в области психического и интеллектуального развития ребенка. Некоторые психологи уже сейчас отмечают у так называемого «компьютерного поколения» ухудшение работы некоторых видов памяти, появление эмоциональной незрелости и общей безответственности [9].

Рассматривая влияние Интернета на развитие подростка необходимо отметить, что многие психологи и физиологи мира занимаются этой проблемой, ставят такие диагнозы, как игромания и Интернет зависимость.

Термин "**«интернет-зависимость»**" предложил доктор Айвен Голдберг в 1996 году для описания патологической, непреодолимой тяги к использованию Интернет. Он исходил из предположения о том, что у человека может развиваться психологическая зависимость не только от внешних факторов, но и от собственных действий и эмоций[10].

Впервые научный подход к изучению феномена "интернет-закисости" продемонстрировала Кимберли Янг в 1996 году, разместившая на одном из сайтов интернета оригинальный тест для выявления интернет-зависимых лиц. Согласно исследованиям Кимберли Янг опасными сигналами (предвестниками

интернет зависимости) являются:

1. навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту;
2. предвкушение следующего сеанса он-лайн;
3. увеличение времени, проводимого он-лайн;
4. увеличение количества денег, расходуемых он-лайн.

Адаптированный вариант теста К.Янг использовался и российскими исследователями, которые получили более 600 анкет, из которых было принято к обработке – 570. Из них 196 женщин, 374 мужчины. Возраст опрошенных от 12 до 47, значение медианы возраста – 23 года. 49% имеют высшее образование, 20% – среднеспециальное, 15% – незаконченное высшее. 32% респондентов продолжают образование. 78% используют Интернет для работы, остальные 22% исключительно для отдыха и развлечения.[11]

В настоящий период развивается новое научное направление –информационная (компьютерная) психология.

Эта **наука** исследует такие проблемы, как:

страх человека перед стремительно совершенствующейся информационной техникой, ростом и усложнением информационных потоков (компьютеро-фобия);

«информомания» как болезнь человека, отдающего приоритет общению с ЭВМ, а не с людьми;

утомляемость людей при работе на компьютере;

пытается вылечить подростков от компьютерной наркомании и т.д.

Компьютерная наркомания ничем не отличается от простой наркомании. Компьютерная наркомания – это болезнь, развивающаяся постепенно. Существует три стадии этой болезни:

1 стадия – заражение: желание отвлечься от проблем, окунуться в сладкий дурман глобальной сети.

2 стадия – втягивание: как известно, очень трудно оторваться от Интернета, где так много разных сайтов, где очень много информации обо всем. Коли-чество времени, которое нужно провести в Интернете, чтобы достичь удовлетворения, заметно возрастает.

3 стадия – полная зависимость: если человек не увеличивает количество времени, которое он проводит в Интернете, то эффект заметно снижается. [12]

Что делает Интернет притягательным в качестве средства "ухода" от реальности?

1. возможность анонимного общения;
2. возможность для реализации представлений, фантазий с обратной связью (в том числе возможность создавать новые образы "Я"; вербализация представлений и/или фантазий, не возможных для реализации в обычном мире, напри-мер, киберсекс, ролевые игры в чатах и т.д.);
3. чрезвычайно широкая возможность поиска нового собеседника, удовлетво-ряющего практически любым критериям (здесь важно отметить, что нет необходимости удерживать внимание одного собеседника – т.к. в любой момент можно найти нового);

4. неограниченный доступ к информации ("информационный вампиризм") (занимает последнее место в списке, т.к. в основном опасность стать зависимым от Всемирной Паутины подстерегает тех, для кого компьютерные сети оказываются, чуть ли не, а иногда и единственным средством общения – 90% – зависимы от общения, 10% зависимы от информации).

Первым признаком переизбытка «вирта» в жизни подростка является повышенная тревожность и нервозность при отсутствии интернета. Если у подростка наблюдается болезненная привязанность к интернету, риск развития депрессии у него повышается в два с половиной раза, предупреждают ученые из Австралии и Китая. Из 1 000 опрошенных подростков в возрасте 15 лет у 6% была обнаружена патологическая страсть к сети. В начале исследования ни у одного из детей не было симптомов депрессии. Через девять месяцев участников эксперимента опросили на предмет наличия признаков депрессии или тревожности. В результате оказалось, что патологические пользователи интернета более чем в два раза чаще страдали от депрессии в результате своей нездоровой потребности постоянно находиться онлайн. [13]

Исследователи обнаружили сильную связь между увлечением у подростков компьютерами и Интернетом и склонностью к рискованным поступкам. Канадские ученые говорят, что активные пользователи Интернета более склонны к употреблению наркотиков, пьянству и незащищенному сексу, чем обычные подростки. Это исследование основано на социальной когнитивной теории, согласно которой люди проецируют на собственную жизнь то, что они воспринимают через экраны телевизоров и мониторы компьютеров, определяющие мировоззрение современного подростка.

Ведущий исследователь Валери Карсон из Школы кинезиологии и медицинских исследований говорит, что девочки-подростки подвергаются экранному влиянию очень сильно, около 4,5 часа в день они посвящают Интернету или просмотру телевизора. На экранах они видят те социальные модели или образы, которые они потенциально могли бы перенять или перенести ситуацию в жизненную обстановку. Постоянное использование компьютера подростками на 50% увеличивает риск вызывающего и антисоциального поведения, а также употребления наркотиков, курения наркотических веществ, опасной езды за рулем. [14]

Зарубежные исследователи видят проблему и в том, что посещения Интернета с образовательными целями постепенно отошло для детей на второй план. Большинство детей и подростков предпочитают использовать Сеть для поиска и скачивания музыки, игр, картинок. Все чаще дети используют Интернет и как средство общения, что, по мнению всех тех же исследователей, очень вредно. Общаясь в виртуальности, дети не приобретают необходимых коммуникативных навыков, меньше проводят времени на воздухе, меньше двигаются. Все это представляет опасность не только для социализации ребенка, но и для его здоровья. У детей, проводящих слишком много времени за компьютером, снижается иммунитет, ухудшается зрение. Часто такие дети страдают и от лишнеговеса.

Длительная работа за компьютером негативно сказывается на многих функциях нашего организма: высшей нервной деятельности, эндокринной, иммунной и репродуктивной системах, на зрении и костно-мышечном аппарате человека... Что это может означать для простого человека? Все что угодно! От испорченного зрения до варикозного расширения вен на ногах. Честно говоря, все это Вы можете «заработать» и без компьютера, просто ведя несбалансированный образ жизни. Компьютер является лишь еще одним звеном в той же цепи: недостаточный отдых, малоподвижный образ жизни, неорганическое питание и т.д.

Все вышеперечисленные недуги безусловно отразятся и на психическом состоянии подростка. И если зрение, слух могут испортиться посредством клавиатуры, «мыши» или монитора, то на психику в первую очередь влияют более, так сказать, виртуальные вещи – игры и интернет. Это то что «затягивает», то, от чего невозможно оторваться, то, без чего многие больше не представляют своей жизни - это маниакальная зависимость от интернета или от игр.

1. Андреев А.С. *Интернет-аддикция как форма зависимого поведения / А.С.Андреев, А.В. Анцыбров.* – М.: Психосфера, 2004. – 311 с.
2. Шевнина Е. *Если ребенок интересуется компьютерными играми.* – М.: ЭКСМО, 2003. – 391 с.
3. Додем Л.М. *Психологическая беспомощность и психология аддикции.* – М.: Класс. 2010. – 277 с.
4. Соколов А. *Интернет-зависимость / А.Соколов // Вы и ваш компьютер.* – 2003. – № 10. – С. 26-28.
5. Фельдштейн Д.И. *Возрастная и педагогическая психология. Избранные психолого-генные труды.* – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 432 с.
6. Личко А.Е., Попов Ю.В. *Саморазрушающее поведение подростков. Социальная психиатрия. Фундаментальные и прикладные исследования.* – М., 2010. – 211 с.
7. Фельдштейн Д.И. *Возрастная и педагогическая психология. Избранные психолого-генные труды.* – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 432 с.
8. Соловьева И. А. *Психодиагностический потенциал телесного образа «Я» в работе с лицами с нарушениями половой идентичности / И.А. Соловьева, С.Н. Мате-воян // Психология телесности. Между душой и телом: сборник статей / ред. В.П.Зинченко, Т.С. Леви.* – М.: ACT, 2005. – 334 с.
9. Обухова Л.Ф. *Возрастная психология. Учебник.* Изд. 4. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 442 с.
10. Бабаева Ю.Д. *Психологические последствия информатизации [Текст] / Ю.Д.Бабаева, А.Е. Войскунский // Русский Гуманитарный Интернет-Университет, 2005. – 82 с.*
11. Баева И.А., Лактионова Е.Б. *Определение показателей экспертизы*

психологи-ческой безопасности образовательной среды // Информационно-методический бюллетень «Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. – М., 2009. – №2. – С. 11-13.

12. Балонов И.М. Оценка компьютерной игровой зависимости [Текст] / И.М.Балонов. – М.: Наука, 2006. – 140 с.

13. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 355 с.

14. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник Московск. Ун-та. 2003. Серия 14. Психология, 4. – 312 с.

Ибашова Мейрамгуль Смагуловна

ТҮЛҒАНЫҢ ДЕСТРУКТИВТІК ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ЖАГДАЙЫ ТУРАЛЫ ЖАЛПЫ ТҮСІНІК

Аннотация

Бұл макалада деструктивтік эмоционалдық жағдай туралы жалпы түсінік және деструктивтік эмоционалдық жағдайдың түрлері берілген. Сонымен қатар, деструктивтік эмоционалдық жағдай кезіндегі тұлғаның өзін-өзі реттеу амалдары карастьырылады.

Annotation

In this article common terms and kinds of personality destructive emotional condition are presented. Besides, the ways of personality self-regulation in the destructive emotional condition are considered in the article.

Annotation

The article presents common terms and kinds of personality destructive emotional condition. Besides, the ways of personality self-regulation in the destructive emotional condition are considered in the article.

Түйін сөздер: Деструктивтік эмоционалдық жағдай, фрустрация, қобалжу, стресс, коркыныш, аффект, депрессия, мазасыздану, тұлғаның өзін-өзі реттеуі.

Ключевые слова: Деструктивное эмоциональное состояние, фрустрация, тревога, страх, аффект, депрессия, саморегуляция личности.

Key words: Destructive emotional condition, frustration, fear, affects, depression, personality self-regulation.

Деструктивтік эмоционалдық жағдай дегеніміз – адамның қоршаган органды дұрыс қабылдаудына кедегі келтіретін, күш-куатының әлсіреуіне, түрлі дезадаптация жағдайына алып келетін, нервтік-психикалық қысымның жоғары-лауы арқылы көрінетін эмоциялық көріністің ерекше бір түрі [1]. Бұл эмоцио-налдық жайсызыдақ қүйі психологиялық әдебиетте шешуі қын тұлғалық конфликт және реттеуші дағдылардың жетіспеушілігі шенберінде көрінетін жағымсыз қүй ретінде көрінеді. Деструктивтік эмоционалдық жағдайларды ситуациялық (туындаған) эмоционалдық құбылыстар тобына

жатқызуға болады, олар қандай да бір жетекші эмоциямен бірге, яғни іс-әрекет үрдісінде (киын жағдайды жену) туындауды, осы іс-әрекеттің жүзеге асуына кедергі келтіретін жағдайлардың маңыздылығын көрсетеді. Эмоцияның үш негізгі компонентін болалық жағдайлардың пайда болуына физиологиялық механизмдер мен мидағы нейрохимиялық үрдістер, вегетативтік жүйке жүйесі жұмысының бұзылуы әсер етеді, үлкен психосоматикалық бірліктер принципі деп аталады. Үлкен қаның құрамына, қан айналымына, терморегулаторге, ас қорытуға, зат алмасуға катастырылған үшкі мүшелер жұмыс-сывнадағы өзгерістерге алып келеді [2]. Үлкен өзгерістер екінші ретте психикалық құйге, адамның өз деңсаулық жағдайын қабылдаудына әсер етеді.

Деструктивтік эмоционалдық жағдайлар тұлғаның даралық қасиеттеріне (кобалжу деңгейі, қысым, нейротизм, темперамент), әлеуметтік тәжірибесіне байланысты болады (А.Адлер, И.М. Балинский, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, А.М.Прихожан, И.А. Сикорский және т.б.).Психологияда эмоциялық күбылыс-тар туралы түсініктер мәдени-тарихи және іс-әрекеттік бағыттар шеңберінде де қарастырылады (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, П.М.Якобсон т.б.). Онтогенез барысында эмоция дамуында да қолтеген сапалық өзгерістер орын алады, әр жас кезінде жетекші іс-әрекет түріне және әлеуметтік даму жағдайына сәйкес эмоциялық жаңа құрылымдар дамып отырады (Г.М. Бреслав, В.К. Вилюнас, А.В. Запорожец, Е.А. Изотова, Д.Н. Исаев, Б.Д. Карвасарский, Е.И. Никифорова, А.М. Прихожан және т.б.) [3].

Макаламызды ашып көрсету үшін деструктивтік эмоционалдық жағдай түрлеріне тоқталып етейік. Тұлғага теріс әсер ететін «бұзушы» эмоциялық жағдайларға фрустрация, кобалжу, стресс, қорқыныш, паника, депрессия және аффект жатады. Фрустрация дегеніміз – (frustration – латын тілінен аударғанда «алдану, жоспарлардың бұзылуы» деген мәғынаны білдіреді) – максатқа жету жолындағы женуге болмайтын объективті (немесе субъект солай қабылдайтын) киындықтар себебінен туындаудын, адамның сезімдері мен мінез-құлқында көрініс табатын күй [4].

Фрустрация адамның санасы мен іс-әрекеттің бұзуга алып келетін жағымсыз эмоциялар жиынтығымен жалғасады. Фрустрация кезінде адамда зұлымдық, қоңыр күйдің болмауы, ішкі және сыртқы агрессия көрініс табуды мүмкін. Мыса-лы, қандай да бір іс-әрекетті орындау барысында адам сәтсіздікке жолықса, бұл кезде жақын адамдардан қолдау көрмесе жағымсыз эмоциялар туындаған фрустрация күйі дамиды. Фрустрацияның сипаты және қарқындылығы тұлға-ның даралық ерекшеліктеріне, максатқа жетуге бағыттылған күшіне және фрустрацияның шығу себебіне байланысты болады. Адамның фрустрациялық факторларға деген шыдамдылығы (толеранттылығы) оның эмоциялық қозғыштығына, темперамент типіне,

осындаған факторлармен өзара әрекет тәжірибесіне байланысты болады.

Доллард Д. ұсынған фрустрация-агрессия гипотезасында фрустрация міндетті түрде агрессияға ұласады, яғни агрессиялық жүріс-тұрыс фрустрацияның жалғасы деп қарастырылады. Кейінірек бұл теория модификацияланып (Берко-вигтц Л. 1965), эмпирикалық мәліметтер негізінде агрессияның міндетті түрде фрустрацияға деген реакция емес екендігі аныкталды, бірақ фрустрация агрес-сияға деген дайындықты тузызатыны дәлелденді .Левитов Н.Д. фрустратор әсерінен пайда болатын кейір бүйлерді атап көрсетеді, олар әр түрлі болып келеді:

- 1) толеранттылық. Әр түрлі формада болады -
 - а) сабырлылық, болған нәрсениң өмірлік сабак ретінде қабылдау;
 - ә) қысым, жағымсыз импульсивтік реакцияны тежеп ұстап тұру;
- б) өте аскан сабырлылық таныту, бірақ оның артында мұқият жасырылған ашу мен қайғы болады. Толеранттылықты тәрбиелеуге болады.
- 2) Агрессия – бұл өз инициативасы бойынша «шабуылдау» немесе «шабуылдауды қалауы». Бұл күй тобелескіштікten, анылықтан, көрінеді немесе жасырын түрдегі ашудан, ызаланудан байқалады. Агрессия кезінде тән жағдай – ауыр түрдегі, көбінесе аффективтік түрдегі ашуды сезіну, импульсивтік ретсіз белсендерлік, ыза, өзіндік бақылаудың төмендеуі. Бұл фрустрацияның айқын түрдегі, стеникалық және белсендерлік көрініу.
- 3) Фиксация – екі түрде көрінеді: а) әрекеттердің стереотипті, қайталанбалы болуы. Фиксация агрессияға қарағанда көрінінше ригидті, консервативті, бір әрекет түрін инерция бойынша керек емес кезде де қайталай беруден көрінеді; ә) фрустраторға шынжырланып қалу, бар назарды тек соган аудару. Ұзак уақыт бойына фрустраторды қабылдап, сезініп және талдауға деген қажеттілік. Бұл жерде кимылдық емес қабылдау мен ойлаудың стереотиптілігі көрініс табады. Фиксацияның белсендерлік түрі басқа көніл алданатын әрекет түрімен айналысу болып табылады.

4) Регрессия – примитивті, инфантилді әрекет формаларына қайта оралу. Бұл тек фрустрацияның ғана себебінен болмауы мүмкін.

5) Эмоционалдылық. Ситуацияға бейімделуге көмектеседі.

Қобалжу – субъектінің жоғарғы қысым, мазасыздану, түнеріңкі ойларды сезінуімен сипатталатын эмоциялық күйі, бұл кезде физиологиялық тұрғыдан – автономдық жүйке жүйесінің белсенденену (активациясы) жағдай алады. С. Гремлинг айтуы бойынша қобалжу индивидтің белгілі бір тітіркеншіт актуалды немесе потенциалды қауіп, зиян әкелуші ретінде қабылдаудынан туындейдьы. Қобалжуды эмоциялық күй ретінде және тұлғалық әрекшелік ретінде қарастыруға болады. Қобалжу екі негізгі түрге бөліп қарастырылады: ситуациялық қобалжу және тұлғалық қобалжу.

Ситуациялық қобалжу обьективті түрде мазасыздануға алып келетін нақты бір жағдайлар кезінде туындейдьы. Ол кез келген адамда орын алуы мүмкін, бұл қалыпты жағдай, сонымен қоса оның өз пайдасы да бар, себебі адамның орын алған мәселеңі шешүіне жауапты қарауына көмектесіп, жинақталып, ұтқырлық танытуына мүмкіндік береді. Тұлғалық қобалжу субъектінің түрлі өмір жағдайларында, кей кезде орынсыз мазасыздануға дайын тұратынын көрсететін міnez

ерекшелігі. Ол есепсіз үрэйлену, женуге болмайтын қауіп, кез келген жағдайды жағымсыз, қауіпті деп кабылдаумен сипатталады. Қобалжұ қауіптілік деңгейіне сәйкес келуі немесе сәйкес келмеу мүмкін, көп жағдайда тұлғалық қобалжу қауіпті асыра бағалаудан, өзін және өз күш-куатын төмен бағалаудан, өзіне деген сенімсіздіктен туындауды. Қобалжудың корқыныштан айырмашылығы оның нақты түсінікті себебі болмайды, ол эмоциялық дискомфорт жағдайын диффузды турде бастан кешіру болып табылады.

Психологияда қобалжұ ұғымына жақын «мазасыздану және» «толқу» деген түсініктер бар. Бұлар ұқсас болғанымен оларды жеке-жеке қарастыруға ұмтылған еңбектер де бар. Либен Р., Моррис Л. (R.Lieben, L.Morris) мазасыздануды «эмоциялық козу» сияқты қобалжудың құрылымдық компоненттіне жатқызады. Рейковский Я. толқу мен мазасыздануды қобалжудың жалпы эмоционалдық процесстің жеке көріністері, оларды өз бетінше эмоциялық күй ретінде қарастырмауга да болады деп сандыры. Бірақ теориялық жағынан толқу мен

мазасыздануды қобалжудан бөлек қарастыруға да болады: бір жағынан, толқу жағымды да болуы мүмкін (бір қуанышты жағдайды күту), екінші жағынан, қобалжұ өз тұлғасының қауіпсіздігіне қатысты болса, мазасыздану басқа адамды ойлаг, сол үшін мазасыздануды білдіреді [4].

Стресс (ағылшын тілінде stress – “қысым”) деп барлық экстремалды әсерлер-ге жауап ретінде туындаудың эмоциялық күй аталауды, яғни күрделі, қын жағдайда туындаудың психикалық қысым күйі. Стресс терминін Г.Селье енгізгені белгілі. Стресс адамға жағымды (эустресс) немесе жағымсыз түрде (дистресс) әсер етуі мүмкін. Тұлғаның мотивациясына, осуіне және дамуына қемектесетін стресс жағдайы – эустресс болса, жағымсыз, қын, зиян әкелетін стресс жағдайы – дисстресс болып табылады. Стресс бірнеше сатылар мен фазалардан тұрады. Г.Селье стрестің 3 кезеңін бөліп көрсетті:

1. мазасыздық кезеңі;
2. қарсылық көрсету, бейімделу, немесе тұрақтану кезеңі;
3. жүйке жүйесінің ширығу кезеңі.

Стресстік жағдайда адамның өзін қалай ұстауы – белсенді немесе енжар болуы да оның психологиялық құрылымына байланысты. Белсенді, жігерлі, пысық адам алдымен өзіне сеніп, өзі жол тауып шығуға тырысады. Ал инертті, енжар адам тағдыр жетегіне еріп, өзгелердің шешімін күтүге мәжбур. Әйелдер мұндай жағдайда невроздарға, вегетативті кемшиліктерге бейім келеді. Олардың эмоциялық реакциясы, көтерді сезінуі мөлшерден асып жатады. Стресс жағдайында адамның өзін ұстай алу касиетін стресске тұрақтылық деп атайды.

Стресске жақын «эмоциялық торығу» түсінігін қарастыруға болады. Бұл адамның үзакқа созылған стресске деген реакциясы яғни егер адам психикалық немесе физикалық қысым кезінде үзақ уақыт бойы жағымсыз эмоцияларды сезініп жүрсе орын алады. Эмоциялық торығу сипаттары: жалпы эмоциялық фонның төмендеуі, басқа адамдарға деген негативизм мен ценизм, кәсіби қызығушылықтың төмендеуі. Көп жағдайда эмоциялық торығудың себебі жұмыстың бірқалыпты, монотонды болуы, карьералық осу мүмкіндігінің болмауы, кәсіби сәйкестіктің болмауы, жас ерекшеліктері болып табылады. Бұл

тұлғалық және көсіби өсуге кедергі келтіреді.

Стрессті физиологиялық және психологиялық деп қарастыруға болады. Психологиялық стресс ақпараттық және эмоциялық болып бөлінеді.

Корқыныш дегеніміз –адамның өмірі үшін туындаған қатердің адам санасын-да бейнеленуі. Корқынышты сезіну қауіптен қашуга ұмтылумен сипатталады. Корқыныш денгейіне байланысты жеңіл мазасыздықтан басталып үлкен үрейге дейін ұласуы мүмкін. Патологиялық жағдайларда мотивтілмеген, яғни себепсіз фобиялар пайда болуы мүмкін. Корқынышты сезіну вегетативтік жүйке жүйесі арқылы реттеліп отыратын физиологиялық реакциялармен сипатталады. Бұл реакциялар астениялық (әлсіздік, шаршау) түрде немесе стеникалық (паника, тіпті шабуыл жасау) түрде болады.

Щербатых Ю.В. корқыныштың үш түрін бөліп көрсетеді:

- биологиялық;
- әлеуметтік;

- экзистенциалдық [5].

Адамға түрлі жағдайлардан, қауіпті жануарлардан, табиги құбылыстардан корку тән. Мұндай корқыныштар адамның сақ болуына ықпалын тигізеді, яғни пайдалы болып табылады. Ал адамның реттей алмайтын корқыныш күйлері деструктивті түрде әсер етіп, психиканың бұзылуына алып келеді.

Деструктивті корқыныш адамның психикалық бірлігін қамтамасыз етіп отыратын белсенділігінің жоғалып, қобалжуды ұстап тұру, реттеу механизмінің бұзылуынан көрінеді. Қауіпті, қатер тузызатын ситуацияларды адекватты қабылдай алмау қобалжудың күшесінде, әлеуметтік-психикалық дезадаптацияға алып келуі мүмкін.

Паника (грек тілінен аударғанда «*panikos»» –есепсіз үрей дегенді білдіреді) нақты немесе ойдан шығарылған қауіп-қатерге сәйкес туындейтын, біртіндеп үдең отыратын шошу, корқыныш арқылы көрініс табатын эмоциялық күй. Паника бұқаралық сипатта не жеке түрде болуы мүмкін. Бұл адамдардың басқаруға, реттеуге келмейтін мінез-құлқымен, кейде адамның өзін ұстауының толық жоғалуымен, есінен адасудан қоркумен сипатталатын орасан-зор корқыныш күйі, және де бұл кезде бастың айналуы, демнің жетпеуі, кеуденің ауыруы, діріл, жүрек соғысының жиілеуі, тершендік және жүрек айнуы байқа-лады. Паникалық атака түрлі психикалық аурулар кезінде немесе стресс кезінде кездесуі мүмкін. Бехтерев В.М. паниканы адамның өзін-өзі қорғау инстинкті-мен тікелей байланысты деп қарастырады. Психологиялық тұрғыдан паника ұйымдастын топтың бұзылуына, адамдардың дезадаптациясының тууына, сыны әрекеттің төмендеуіне алып келеді. Бұл кездегі «сананың тарылуды» осындай мінез-құлқытың себебі болып табылады.*

Депрессия түсінігі көніл күйдің өте төмен болуымен, нақтырақ айтқанда адам күйінің құбылыстар триадасымен: физикалық, ақыл-ой және психикалық іс-әрекеттің баяулығымен сипатталады. Депрессия адам психикасына деструктивті түрде әсер етеді: эмоциялардың, ақыл-ойдың және творчестволық қабілеттердің тежелуі адам тұлғасын толықтай кирауға алып болып табылады.

келеді. Депрессия көп таралған, оғе «қиратушы» эмоциялық бұзылулар түріне жатады. Депрессия ойлау биохимиясын блоктап, қалыпты жағдайын бұзды, және мидын нейро-физиологиясындағы өзгерістермен, денедегі және ойдағы жағымсыз күбылыштардың шарасыз шенберімен сипатталады.

Аффект (латын тілінде affectus – толку, құмарлық деген мағынаны білдіреді) – салыстырмалы түрде қысқа мерзімді болатын, адамның құшті, бұрқ етіп көрінетін бастан кешірулерімен сипатталатын эмоциялық қүй. Аффект қуаныш пен қайғыны сезінде де болуы мүмкін. Ол түрлі деңе белгілерімен жалға-сады, мысалы, қатты ашу кезінде адамның қозғалыстық иннервациясы қүшіе-ді (даусы қатты шығып, жестикуляциясы көбейеді), жүрек қызметі қозады (жүрек қағысы жиіледі), перифериялық тамырлары кеңейеді (адамның беті қызарады). Кейде (бірақ оғе сирек) көріністе болуы мүмкін – белсен-ділік жойылып, қозғалыс тежеліп, сөйлеудің қысқа уақытқа жоғалуы байқалуы мүмкін.

Аффекттің физиологиялық негізінде мидың қыртыстарындағы және қыртыс асты орталықтарындағы процесстер жатады. Аффект қүйіне сәйкес келетін жүйкелік процесс ми қыртысынан басталып, қыртысастына қарай таралып, ондағы симпатикалық жүйке жүйесінің орталықтарын (ішкі мүшелер және ішкі секрециялық бездер жұмысын реттейтін) жауап түрлі деңе өзгерістерін туын-датады. Аффект кезінде сананың тарылтуы орын алғып, ол адамның өз жүріс-тұрысын қадағалаудың әлсіретеді. Аффект салдарының бірі бұл қүйтеге дейінгі оқиғаларға қатысты және осы аффект кезіндегі болған жағдайларды есте сактаудың жекелеген түрде жоғалуы (амнезия) болып табылады. Леонтьев А.Н. аффекттің анықтау критерийлерін ұсынған болатын: 1) айқын көрінетін вегетативті өзгерістер; 2) сананың бұзылуы; 3) жүріс-тұрыстың импульсивтілігі, жоспарлаудың болмауы; аффективті жүріс-тұрыстың тұлғага сәйкес келмеуі. Калашник Я.М. паталогиялық аффекттің үш фазасын көрсетеді:

Дайындық кезеңі. Сана сакталған. Эмоцияның ширігүү пайда болады, рефлексияға деген қабілет бұзылады.

Жарылу кезеңі. Өзін-өзі басқара алудың жоғалуы. Елестетулердің ретсіз ауысуы тән. Сана бұзылады: сана өрісінің айқындылығы жоғалады. Агрессиялық әрекет орын алады – шабуыл, қирагу, күрес. Кейбір кездерде мұның орнына көрініше пассивтік жүріс-тұрыс, абдырау, мақсатсыз мазасыздану орын алуды мүмкін.

Соңғы кезең. Психикалық және физиологиялық құштің шаршапшалдыгүү, селкостық, үйқыға кету байқалады [6].

Деструктивтік эмоционалдық жағдай кезіндегі тұлғаның өзін-өзі реттейі. Өзіндік эмоциялық күйлерді реттей алмау, аффектілер мен стрессті жесе алмау тиімді қызмет етуге, тұлғаралық қарым-қатынас орнатуға, мақсатқа жетуге кедегі көлтіріп, адамның денсаулығын бұзды. Құшті эмоцияларды жесіп, олардың аффект жағдайына айналып кетпеуіне көмектесетін арнағы амалдар бар. Ол үшін жағымсыз эмоцияларды өз уақытында байқап, оны саналы түрде сезініп, оның себептерін талдан, бұлшикетті босаңсытып, тереңнен дем алу керек, өмірдегі жағымды

окиғаны еске түсіріп, өзіңізге сырттан қарай білу керек. Эмоциялық торыгуудың алдын алу жолдарына еңбек жағдайын жақсарту және эмоциялық бұзылуарды ерте бастаң психологиялық коррекциялау болып табылады.

Стресстік уақыт факторын да ескеру керек. Стресстің ұзак уақыт әсер етуі зиян. Адам егер 10-15 жыл бойы экстремалды жағдайда жұмыс істейтін болса оның ағзасы ауыр инфаркт алғандай катты шаршайды. Ал керісінше қыска мерзімді стресс адамды «сілкіп» белсендендері түседі.

Есте сақтауга керек жайттер:

- Стресстен қашып, одан коркудың қажеті жок. Өмірден алынған парадок-салдық факт – адам қанышалықты сабырлы, бірқалыпты өмір сүруге ұмтылғаны-мен, стресс көп деңгейде кездесе бастайды. Өйткені адам стресс арқылы өзін өзі басқара алу тәжірибесіне үйренеді. Стрессті тиімді басқара білу қабілетін альпинист тәжірибесімен салыстыруға болады. Қауіптен күтілу жолын табу үшін онымен бетпе-бет түрып кездесу керек.

- Стрессті жену үшін оның пайдалы қызметтерін пайдалану керек.

- Конструктивті стресс кезінде адамдар жиналып қалған теріс эмоцияларын сыртқа шығару арқылы маңызды мәселелерді шешуі мүмкін.

- Деструктивті стресс кезінде адамдар арасындағы карым-қатынас ушығып, ажырасу деңгейіне дейін барады, адамдарда кінә, шарасыздық сезімдері туындаиды.

- Қәсіпте де, өмірде де өзін-өзі басқара алатын жеке өзіндік реттеу психотех-никасын жақсы менгерген адамға табысқа жетеді. Олар өздерінің күшті және әлсіз жақтарын біледі, шыдамдылық танытады.

Жеке басының психотехникасы жақсы дамыған адамдардың негізгі төрт әрекеті: 1) олар ешқашан өзін де, басқаны да кінәламайды, «ұяттары мазаламай-ды» және ешқашан басқа адамдарға стресстік энергиясын шығармайды; 2) олар стресстің бастапқы кезеңінен бастап-ақ өздерін ұстауга тырысады, өздерін уақыттымен токтатып отырады; 3) олар өздерін аныктап отырады. Өзіндік реттеуі жақсы адамдар өздерінде стресстік күйдің бастала бастағанын жақсы біледі. Басқаша айтқанда, стресстің басталып келе жатқан кезінен-ақ өздерінің ішкі күйінің өзгеріп келе жатқанын бірден байқап қояды; 4) Өзіндік реттеуі жақсы адамдар стресс кезінде оптимальды стратегияны интуитивті түрде таба алады.

Эмоциялық ширығуды басу үшін:

- Оқиғалардың мәнін дұрыс бағалау;

- Физикалық жүктемелерді арттыру (әйелдер көбінесе үй жинап, кір жуа бастайды);

- Жана доминанта табу, яғни назарды басқа жакка аудару;

- Шер тарқату, жылап алу;

- Музыка тыңдау;

- Құлімсіреуге, юморға айналдыруға тырысу;

- Релаксация, босаңсуға тырысу [7].

Мақаламаизды корытындылай келе айтарымыз, адамдардың өзіндік эмоциялық күйлерді реттей алмауы, аффектілер мен стрессті жеңе алмауы

тіімді қызмет етуге, тұлғаралық карым-қатынас орнатуға, максатқа жетуге кедергі келтіріп, адамның денсаулығын бұзады. Сондыктан да, күшті эмоцияларды жеңіп, олардың аффект жағдайына айналып кетпеуіне комекестесін арнайы аталаған амалдарды қолданып, тұлға өзін-өзі реттеп отыруы қажет.

1. Немов Р.С. *Общие основы психологии /Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений в 3 кн. – Книга 1. – М., 1997.*
2. Девиантное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения / Под ред. В.А. Никитина. – М.: ВЛАДОС, 1996
3. Ефремова Д.Н. *Психологические особенности совладающей поведения личности при деструктивных эмоциональных состояниях. Автограферат. – М., 2012.*
4. Изард К. *Психология эмоций. – М., 2000.*
5. Шербатых Ю.В. Серия Позитивная психология. – Издательство "Эксмо", 2010.
6. Вилюнас В.К. *Основные проблемы психологической теории эмоций. – М.: Педагогика, 1988.*
7. Габдреева Г.Ш. *Самоуправление психическим состоянием. – Казань, 1981.*
8. Dimaggio – Psychopathological narrative forms, 2001
9. Dai D.Y., Sternberg R.J.(eds) Motivation, Emotion and Cognition, 2004

Бекмуратова Гульжанар Тогызыбаевна

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМООЦЕНКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация

Макалада ЖОО білім беру саласындағы өзін-өзі бағалауды зерттеудің негізгі мәселелері мен өлшемдері қарастырылады. Мұнда өзін-өзі бағалау тұлғаның өзіндік сана-сезімінің ерекше бір болігі ретінде көрсетіледі. Психология мен педагогикадағы қазіргі ғылыми зерттеулердің негізінде өзін-өзі бағалауды зерттеудің маңыздылығы жөнінде бірнеше басты өлшемдері ашып көрсетілген.

Аннотация

В статье рассматриваются основные вопросы и критерии исследования самооценки в образовательной среде вуза. В данной статье самооценка рассматривается как особое образование самосознания личности. Раскрыты несколько главных критерии важности изучения самооценки на основе современных научных исследованиях в психологии и педагогике и дан их анализ

Annotation

The article discusses the major issues and criteria of self-esteem study in the university educational environment. In this paper, self-esteem is seen as a special formation of personality self-consciousness. Several main criteria of the importance of self-esteem studying based on current scientific research in psychology and pedagogy and their analysis is shown in the article

Түйін сөздер: өзін-өзі бағалау, студенттер, этномәдени өзіндік сана-сезім, психологиялық денсаулық, интеллектуалдық-шығармашылық әлеует, білім беруді психологияландыру және модернизациялау.

Ключевые слова: самооценка, студенты, этнокультурное самосознание, психологическое здоровье, интеллектуально-творческий потенциал, психологизация и модернизация образования.

Keywords: self-esteem, students, ethnic and cultural identity, psychological health, intellectual and creative potential, psychology and education modernization.

Период обучения в университете и то, как обучающийся справляется с проблемами, возникающими в этом процессе, очень важны для протекания его дальнейшей жизни. Изменения в современном обществе и образовательной среде также актуализируют проблему я-концепции или самосознания личности. Современный этап развития образовательной ситуации отражает и ведущие тенденции социальных преобразований и характеризуется сменой научных педагогических и психологических парадигм, обновлением содержания образования, поиском лично развивающих образовательных технологий. Гуманизация и демократизация образования выдвигают в качестве прерогативы лично ориентированный процесс обучения и воспитания, где центральное место занимает личность ребенка, ее развитие, ее самоценность. В данной статье рассматриваются современное состояние проблемы самооценки студентов в вузе.

Самооценка – сложное динамическое личностное образование, один из параметров познавательной деятельности. Она выполняет, прежде всего, регулятивную функцию. Эффективность учебной деятельности зависит не только от системы хорошо усвоенных знаний и владения приемами умственной деятельности, но и от уровня самооценки. Существует тесная связь между успехами, достигнутыми в овладении учебной деятельностью, и развитием личности. Это объясняется тем, что в самооценке интегрируется то, чего достиг человек, и то, к чему он стремится, то есть проект его будущего. С самооценкой тесно связано такое личностное образование, как уровень притязаний, который рассматривается как устойчивая потребность в определенной положительной оценке и успешности.

Теоретические и экспериментальные исследования самооценки личности студента раскрывают пути развития сознательности молодого человека, повышения его активности в учебе, труде, общественной жизни. Самооценка – интегратор поведения и деятельности личности, обуславливает рост личности, реализацию в жизни ее потенциальных возможностей. [1,2,3]

В время обучения в вузе интенсифицируются процессы сознательного управления личности собой. Самооценка представляет собой центральное звено системы самоуправления, поэтому организация социально-психологических воспитательных воздействий на студента осуществляется в опоре на формирование и коррекцию самооценки.

В данной статье самооценка рассматривается как особое образование самосознания личности, результат обобщающей работы в сфере самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе. Это оценка личностью самой себя, своих качеств и возможностей, ролевых функций, особенностей совершаемых действий и поступков, своего места среди других людей.

В современной психологии самооценка является предметом

многочисленных исследований. В трудах отечественных психологов наиболее полная разработка данной проблематики представлена в исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.И. Божо-вич, И.С. Кона, М.И. Лисиной, А.И. Липкиной, В.В. Столина, Е.В. Шороховой и других. В зарубежной психологии проблеме самооценки посвящены работы У.Джемса, Ч.Кули, Дж. Мида, Э.Эрикsona, К.Роджерса, К.Левина и других [1,2,3]. Этими учеными рассмотрены такие вопросы, как онтогенез самооценки, ее структура, виды, функции, возможности и закономерности формирования. В отечественной психологической науке самооценку чаще всего определяют как компонент самосознания, функционирующий как ее часть [4,5].

В общем самосознании человек осознает себя как личность, играющую различные роли в разных ситуациях. В теоретическом и прикладном плане важно изучать не просто недифференцированную самооценку, а конкретные ее составляющие и их соотношение. Именно с самооценочными паттернами, а не с упрощенной обобщенной самооценкой связаны объяснятельные механизмы профессиональной успешности и динамичного профессионального развития личности [6].

В зарубежной литературе принят термин «концепция Я», обозначающий совокупность всех представлений индивида о себе. В концепции «Я» выделяются описательная составляющая, называемая образом «Я», как некая когнитив-ная подструктура, и эмоционально-ценостное отношение человека к себе, именуемое самоотношением. Поведенческие реакции, порождаемые образом «Я» и самоотношением, конструируют поведенческую составляющую концепции «Я». Самооценка в этой трехкомпонентной схеме чаще всего прямо отождествляется с эмоционально-ценостным отношением субъекта к себе, реже – с образом «Я» или концепцией «Я» в целом [2,3,7].

В современном казахстанском вузе приняты сложные и зачастую противоречивые формы обучения и адаптация к ним явно сопряжена с изучаемым вопросом самооценки. Согласно государственной политике в области образования происходит модернизация. Автору статьи близко представление о процессах гуманизации образовательной среды ее личностно-ориентированная концепция. В связи с этим самооценка как важная составляющая самосознания личности будет также рассмотрена в контексте акмеологического и аксиологического подходов. Они актуальны, поскольку в их ключе личность субъектов образования выходит на первый план с её индивидуальными интересами, творческим потенциалом, ценностно-смысловой сферой и самостоятельностью в притязаниях и самооценке. Например, с позиции *акмеологии* – профессиализм – это свойство *саморазвивающейся личности*, осуществляющей движение к вершине мастерства. Очевидно, что при проблемах в самооценке, такое движение может быть затруднено. Также возникнут проблемы и с ценностно-смысловой сферой личности.

Самооценка понимается как необходимый элемент развития самосознания, как применение оценок, некой общественной меры к собственному «Я». В связи с этим личностно-ориентированная парадигма образования актуализирует задачу построения новых образовательных технологий,

способных инициировать процесс самооценки, саморазвития и самоутверждения личности, нацеленных на содействие расцвету возможностей человека во всех его проявлениях, на изменение мотивационного отношения личности к делу, самой себе, другим людям.

Какие же *критерии самооценки* в образовательной среде нужно учитывать, для переориентации образования с традиционных знаниевых подходов к личностно и практико-ориентированным инновационным формам образования.

Итак, будучи сложно-структурированной системой, самооценка функционирует в разных формах, видах, на разных уровнях организованности как развивающая система. Ее структура представлена двумя компонентами – **когнитивным и эмоциональным**. **Когнитивный** компонент отражает знания человека о себе разной степени оформленности и обобщенности – от элементарных представлений до концептуально-понятийных; **эмоциональный** – отношение человека к себе, накапливающийся у него «эффект на себя», связанный с мерой удовлетворенности своими действиями, результатами реализации намеченных целей. В процессе самооценивания эти компоненты функционируют в неразрывном единстве; ни то, ни другое, как отмечает И.И.Чеснокова, не может быть представлено в «чистом виде» [4]. Знания о себе человек приобретает в контексте, и они неизбежно обрастают эмоциями, сила и напряженность которых зависят от значимости для него оцениваемого содержания. Любая самохарактеристика содержит оценку, функционирующую в той или иной степени проявленности [1,2].

Самооценка функционирует в двух основных формах – как *общая и частная (парциальная, или конкретная)*. Исследователи единодушны в том, что частные самооценки отражают оценку субъектом своих конкретных проявлений и качеств: поступков, действий, отношений, возможностей, физических данных. Они могут носить как ситуационный, так и обобщенный характер. Особое место среди них занимает так называемые оперативные самооценки, отражающие непосредственный учет личностью изменяющихся обстоятельств.

Очевидно, что здесь следует предлагать в обучающих программах такие формы занятий, в которых человек получает *опыт исследования личностно-профессиональных интересов* в групповом и индивидуальном процессе. В НИИ Психологии КазНПУ им. Абая специально исследовалось влияние инновационных психотехнологий на интеллектуально-творческое развитие личности. Данные по исследованию отражены в соответствующей монографии [8].

Творческий потенциал и интеллектуальное развитие являются важнейшими составляющими личностно-ориентированного образования и очевидно, что самооценка влияет на их адекватное развитие.

Важный вклад в развитие современных представлений о творческом потенциале внесен Дж. Рензули, автором модели «человеческого потенциала», где автор выделяет три группы человеческих качеств, проявляющихся в деятельности одаренного человека:

- 1) общие или специальные способности выше среднего уровня;
- 2) высокий уровень включенности в задачу;

3) высокий уровень креативности.

Он предлагает использовать прилагательное одаренный не как констатацию факта, а как характеристику перспективы развития. В этом смысле основным фактором будет именно оценка себя и уровень притязаний личности студента. Построение учебных заданий должно учитывать поэтапный процесс оценивания своей деятельности, отслеживание и обучение навыку включенности и принятия задачи, творческие, практико-ориентированные решения.

Здесь раскрываются вопросы *социализации и возрастные новообразования в студенческом возрасте*. Познавательная же активность рассматривается не как количество усвоенного материала, а система личностных особенностей [9,10]. В работах М.А. Холодной прослеживается осмысление интеллектуальной одаренности с позиций анализа ее ментальных детерминант. Говорить о степени интеллектуальной одаренности можно тогда, когда имеет место взаимосоответствие индивидуальных ментальных презентаций, индивидуального «интеллектуального поведения» и объективных требований ситуаций [10].

Также нужен учет **этно-культурных особенностей группы**, в которой происходит обучение. Динамика социальных отношений на территории СНГ, и в Казахстане в частности, требует нового осмысливания сущности этнопсихологических особенностей личности, а также этнокультурной среды, детерминирующей формирование и функционирование этих особенностей. Возросшие в современном мире требования к личности делают особо значимыми исследования проблем развития *регуляторных процессов*. Формирование самооценки определяется этнокультурными особенностями воспитания, которые по-разному обеспечивают развитие устойчивых личностных позиций. В основном это отражается на влиянии групповых и индивидуальных норм, на авторитет старшего и на знание этнокультурных традиций и языка [11,12,13].

Весьма актуальным представляется исследование этнического самосознания современной студенческой молодежи. От специфики ценностных ориентаций современной молодежи, образующих систему личностных смыслов в структуре этнического самосознания, особенностей межэтнических взаимодействий и активности участия в них молодых людей во многом зависит настоящее и будущее [13,14].

Этнокультурное Я современных студентов характеризуется недостаточной актуализированностью, проявляющейся в слабой выраженности этнонима (самоназвания), в противоречивом состоянии автостереотипа, расхождении этнокультурных Я-образа и Мы-образа, слабой рефлексии по поводу своих этнокультурных особенностей и личного вклада в сохранение и развитие этнической культуры.

Причиной недостаточно актуализации этнокультурного Я в самосознании студентов является недостаточный уровень личностного развития студентов, проявляющийся в низком стремлении к самоактуализации, высоком уровне эго-защит, характеризующийся отсутствием навыков самоанализа и рефлексии [14].

Исходя из этого, возникает необходимость педагогического управления

этнической социализацией подрастающего поколения, формирования этнического самосознания, причем не только на уровне этнокультурного Мы, или представления об особенностях, традициях, культуры этноса, но и на уровне личностного, этнокультурного Я, или четкого, осознанного представления о себе как носителе этнокультурных традиций, особенностей и ценностей, а так-же индивидуальной ответственности за состояние и сохранение национальной культуры. Эффективная актуализация этнокультурного Я возможна в рамках адекватного этнокультурному контексту содержания учебной деятельности с использованием интерактивных методов обучения. Интерактивные методы способствуют прохождению личностью периода кризиса и самоисследований и достижению стадии реализованного этнического Я [14].

Также самосознание личности формируется на основе обобщения жизненного опыта, в том числе накопленного в процессах социализации в той или иной этнокультурной среде. Таким образом, образовательные программы могут содержать основы для получения такого опыта.

Здесь же возникают другие важные вопросы: **проблемы психологического здоровья и отклоняющегося поведения**. Одним из современных ориентиров образования выступает создание условий для полноценного развития субъектов образовательного процесса. Говоря о полноценности развития, многие современные исследователи связывают его с понятием «психологическое здоровье» как цели и критерия успешности личностного развития человека.

Психологическое здоровье – необходимое условие полноценного функционирования человека в социуме, что определяет неразделимость телесного и психического. Психологически здоровый человек – это человек творческий, жизнерадостный, открытый для всего нового, познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией.

Психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение будущей жизненной задачи [15].

В студенческом возрасте характерно достижение оптимумов развития интеллектуальных, физических и творческих сил. Но это сопряжено и с неравномерным и зачастую нерациональным применением этих сил. Адекватная самооценка личностью своих актуальных и потенциальных возможностей позволяет успешно самореализоваться и поддерживать здоровье на всех уровнях. Очевидно. Что личностно-ориентированные образовательные программы должны содержать и этот компонент оценивания не только в воспитательных средствах, но и в обучающих предметных занятиях.

Все вышеперечисленные критерии самооценки в образовательной среде должны быть также отражены в работе психологического сопровождения в вузе. Что делает очевидным факт необходимости **психологизации** образования, как основы модернизации. Итак, в статье раскрыты несколько основных критериев важности изучения самооценки на основе современных

- научных исследо-ваний в психологии и педагогике и дан их анализ.
1. Галкина И.А. *Исполнение и самооценка в контексте комплексного человекознания // Методология комплексного человекознания и современная психология / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова.* – М., 2008. – С. 477-487.
 2. Фрейджен Р., Фейдимен Дж. *Личность. Теории, упражнения, эксперименты.* – М.: Изд-во: Прайм-ЕвроЗнак 2004. – 608 стр.
 3. Лисина М.И. *Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.* – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
 4. Чеснокова И. И. *Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова..* – М.: Наука, 1977. – 144 с.
 5. Бороздина Л.В., Видинска Л. *Соотношение самооценки и уровня притязаний. // В кн. Личность в системе коллективных отношений.* – Курск, 1980
 6. Захарова А.В. *Структурно-динамическая модель самооценки // Вопр. псих., 1989(а), №1*
 7. Реан А. А., Коломинский Я. Л. *Социальная педагогическая психология.* – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 416 с: Серия «Мастера психологии»
 8. Пралиев С.Ж. Намазбаева Ж.И. Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. *Психологические основы развития творческой интеллектуальной личности в образовательной среде* Монография. – Алматы: “УЛАФАТ”, 2012 .
 9. Renzulli J.S., Hartman R.K. *Scale for rating behavioural characteristic of superior students. – Exceptional Children, 1971, p. 38, 243-248.*
 10. Холодная М.А. *Когнитивные стили: о природе индивидуального ума.* 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с. (Серия "Мастера психологии")
 11. <http://www.dissercat.com/content/etnopsikhologicheskie-osobennosti-samootsenki-v-mladshem-shkolnom-vozraste-na-materiale-sel-#ixzz2XK0KjT4T> Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserrCat
 12. Муканов М.М. *Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры // Исследование рече-мысли и рефлексии.* – А-Ата, 1979. – С.54-74.
 13. Малаева А.Т. *Зависимость социальной детерминации личности от характера этнокультурной среды: Автореф. дисс. канд. психол. наук.* – Алматы, 1995. – 25 с.
 14. Кадацых И.Ю. *Актуализация этнокультурного я в структуре самосознания личности студенческой молодежи в условиях учебной деятельности.* Автореф. дисс. на соискание уч. степ. канд. психол. наук. – Курск, 2009
 15. Намазбаева Ж.И., Лавриненко Н.С., Садыкова А.Б. *Технология формирования психологически здоровой личности.* Учебное пособие. – Алматы: “INFINILINE”, 2011.

Исабекова Толеш Шакетаевна

**СТУДЕНТТЕРДІҚ КОММУНИКАТИВТІК Дағдыларын тілдің
БЕЙНЕЛЕУ ҚУРАЛДАРЫ АРҚЫЛЫ ДАМЫТУ**

Аннотация

Макалада студенттердің коммуникативтік дағдыларын тілдің бейнелеу құралдары және халықтық ауыз әдебиеті арқылы дамыту негіздері сипатталған. Бейнелі ойлауды, тілді және студенттердің өнімді шығармашылығын дамытуға халықтық ауыз әдебиетінің әсеріне теория-әдістемелік талдау жасалған. Этномәдени негізде бірнеше тақырып бойынша мақал-мәтеддердің үлгілері берілген.

Аннотация

В статье описаны основы развития коммуникативных навыков у студентов с помощью изобразительных средств языка и устного народного творчества. Дан теоретико-методологический анализ влияния устного народного творчества на развитие образного мышления, речи и творческой продуктивности студентов. Приведены примеры пословиц по нескольким тематикам в этнокультурном ключе.

Annotation

The article describes the basics of students' communicative skills development by expressive means of language and folklore. The theoretical and methodological analysis of the influence of folklore in the development of creative thinking, speaking, and creative productivity of students is given. The examples of proverbs on several topics in the ethno-cultural way are shown in the article.

Түйін сөздер: Коммуникативтік дағдылар, этнопсихология, студенттер, тілдің бейнелеу құралдары, халықтық ауыз әдебиеті.

Ключевые слова: Коммуникативные навыки, этнопсихология, студенты, изобразительные средства языка, устное народное творчество.

Keywords: Communication skills, ethnic psychology, students, visual means of language, folklore.

Қандай мемлекетте болмасын тіл саясаты, оның әлеуметтік етілі өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Ертеде шығыстың ұлы галымы Әбу Насыр әл-Фараби [1] «Ойдаң арқауы – тіл» деген бірден бір ғылыми түсінікті өз ілімінің негізі ретінде қарап, «коршаган органды дұрыс ұғынуда, оның мәнін түсінуде өлшемдік қызмет ете маңызды», деген.

Қазіргі Егеменді Қазақстан жағдайында тілді дамыту, әсіресе қазақ тілін ерістету – маңызды мәселелердің бірі болып саналады.

Қазақтың кеменгер ұлт акыны Мағжан Жұмабаевтың [2] «... Тілсіз ұлт, тілінен орталанған ұлт, дүниеде ұлт болып жасай алмақ емес, ондай ұлт күрімак. Ұлттың ұлт болуы үшін, бірінші шарт тілдің болуы. Ұлттың тілі кеми бастауы ұлттың құри бастағанын көрсетеді. Ұлтқа тілінен қымбат нәрсе болмауга тиіс...» - деген сөздері бір ғасыр бұрын айтылса да, бүтінгі күнде өзінің құндылығын арттыра түс肯.

Тіл – адамдар қарым-қатынасының әмбебаптық құралы бола отырып, үрпактан үрпакқа халықтың жинақталған мәдени байлығын тарату қызметін аткарады. Тілдің дәл осы қасиетін сактау – қазақ тілінін Мемлекет тілі ретінде қайта көтеріліп дамуына негіз болды. Сондай-ақ тіл кез келген ұлттың терең бойлаған этнопсихологиялық категориясы болып табылады.

Сойлеу, тіл ежелден бері жеке адамның да қоғамдық ой санаасын дамытып жетілдіруде аса маңызды рөл аткарады. Сөз ойлы да, мәнерлі де болуы тиіс. Әйтпесе, ол көздеңен мақсатына жете алмайды. Халқымыз мәнді сойлейтіндерді «сөзі мірдің оғынданай екен» дейді. Ескі қазақ жүртіның ғұлама галымы Жұсіп Баласағұн «Ақылдың көркі тіл, тілдің көркі сөз», деп ете орынды айтқан. Тіл арқылы жеке адамның тәжірибесі, санаы ұжымның басқа мүшелерінің ігілігі-не айналады. Ал жеке адамның жеке санаасы да сыртқы ортанды ықпалымен, оқу-тәрбие үрдісі әсерінің нәтижесінде үздіксіз

дамып отырады. Бұл екеуінің дамуы бір-бірімен шарттас болып келеді. Адамдардың арасында **қарым-қатынас құралы** ретінде тілдің қызметі атқаруы оның негізгі қызметі. Тіл, сондай-ақ, адам сана-сезімінің, оның психологиясының көрсеткіші де. Тіл адамды **қимыл-әрекетке** де итермелейді. Бұл оның атқаратын екінші маңызды қызметі.

Ел дамуының erteңгі бағыт-бағдарын саралаған Елбасының Жолдауында білім беру саласына: «Ұлттық бәсекелестік кабілеті бірінші кезекте оның білімділік деңгейімен айқындалады. Әлемдік білім кеңістігіне толығымен кіргізу білім беру жүйесін халықаралық деңгейге котеруді талаап ететінің сөзсіз», деп ерекше мән берілген. Алайда, жаһандану дауірінде қатаң бәсекеге төтеп бере алатын мемлекет қана өркениет қошінен ілесе алады. Мемлекеттің бәсекелестік кабілеті ең алдымен оның білімділік сипатымен айқындалатынын ескере келе, білім мен тәрбие беру саласының маңызы ерекше екенін мойындауымыз керек [3].

Адам қазіргі дамуында тілі мен ойының мөлшерсіз мүмкіндіктерін игеруге үмтілүү қажет. Қазіргі таңда мұғалімдердің негізгі міндеті – ұлттық ділі жогары, сана-сезімі дамыған, өзіндік көзқарасы бар жеке тұлғаны қалыптастыру және студенттерді өз бетімен білім алу жолдарына үйрету. Осыған орай студент оку үрдісінде, әрбір сабакта өзінің оку әрекетінің мақсат-міндеттерін анықтап, соларды іске асырудың нақты тәсілдері мен амалдарын қолданып, өзін-озі бақылап отыруға тиіс. Міне, осындаған жағдайда гана студенттерде білімге деген қажеттілік, талпыныс, қызығу, танымдық белсенділігі қалыптасады.

Студентті оку үрдісінің нысаны ретінде гана санамай, оны сол үрдістің тең құқықты мүшесі ретінде қабылдап, оған бет бұру қазіргі ЖОО дамуының негізгі беталыстарының бірі болып отыр. Қазақстан Республикасы гуманитарлық білім беру тұжырымдамасында «білім берудің гуманитарлық сипаты, онда адам тек жай зерттеу обьектісі ретінде гана емес, ең алдымен, шығармашылық пен таным субъектісі, өзінің шығармашылыққа деген құлышынысымен білім алушы-ларды баурап әкететін субъект ретінде көрінумен бедерленеді», делинген. Осыдан білім беру саласында ең бірінші орында тұрған ол –жоғарғы мектеп мәселеісі екенін аңғара аламыз. Себебі жоғарғы мектеп бүкіл білім жүйесінің бастау алар тұсы, білімділіктің іргетасы, қаланар сынақ алаңы.

Сабактастық негізі оқытудың біркелкі таным жолы (Я.А. Коменский), оқытудың адам дамуына сәйкестігі (И.Г. Песталоцци), дамытпалы оқыту туралы (А.Дистервег) қарастырған.

Жоғары оку орындарындағы кез келген гуманитарлық пәнді халық ауыз әдебиетімен сабактастырып, тілдің бейнелеу құралдарын кеңінен қолдана отырып оқытудың теориялық, ғылыми-әдістемелік негізін жасау қажеттілігі зерттеуіміздің көкейкестілігін анықтайды. Өйткені тіл пәні барлық ғылым салаларының ішіндегі жетекші пән. Ал тілдің грамматикасын менгеріп күнделікті сойлеу әрекетінде дұрыс қолдану әрбір адамның мәдениеті мен сауаттылығын айқын білдіретін фактор болып саналады. Ғылымдарды іріктең, топтастырып жіктеу жасағанда тіл білімі осы ғылымдардың жетекшісі және ұйытқысы

ретінде бірінші қатарда тұрады. Ұлы бабамыз Әбу Насыр әл-Фараби өзінің туындыларында тіл білімінің адам өмірінде негізгі ғылыми пән екендігін атап көрсеткен болатын. Тіл – қогамдық құбылыс. Әлеуметтік өмірде тілдің аткаратын қызметі бірнеше ерекшеліктер арқылы атап көрсетілген. Оның бірі – тілдің карым-қатынас жасау құралы екендігі [1]. Ғылыми атауда тілдің бұл қызметін коммуникативтік қызметі деп атайды. Мағынасы қарым-қатынас жасау деген сөз. Екінші қызметі тілдің сигнификативтік қызметі. Бұл қызмет бойынша адамдардың өзара қарым-қатынас жасап бірін-бірі түсінуі, белгі-таңбалар арқылы жүзеге асады. Мысалы, адамдар бірімен бірі сәлемдесіп амандасты орына қолын жүргегінің үстіне қойып бас изейді. Қазақ халқының салт-дәстүрінде жас келіндері бөтен үйге келгенде үй иелері мен ересек адамдармен сәлемдесуі дауыс шығарып сәлемдесу белгісін айтпай-ақ тізесін бүтіп басын ипп сәлем береді. Бұл сол адамдар мен үй иесіне деген күрмет болып саналады. Кеңістіктегі тұрган адамдар өзара тілдесіп хабарласу үшін қол бұлғап не бас киімін алып бірін-бірі шакырады. Мұндай дыбыссыз тіл арқылы қарым-қатынас жасау сигнификативтік қызмет деп аталауды. Сигнификатив деген сөз латын-ның сигнал – белгі, таңба деген сөзінен шықкан. Тілдің экспрессивті қызметі, экспрессия деген латын сөзінің мағынасы хабарлау, хабарды жеткізу деген мағынаны білдіреді. Адамдардың өзара қарым-қатынас жасау әрекетінде экспрессия адамның білдірмек болған ойын, пікірін мәнерлеп көркем сөзбен жеткізуі білдіреді.

Ана тілімізді терен менгеріп, оның астарлы сырларына үнілемін, шешендік өнерден тәлім аламын деген кез келген студент қазіргі шешендер сөзімен қоса, шешендік толғаулар мен билер сөзінің көркемдігіне назар аударғандары жон. «Бұл жердегі көркем сөзі тек сұлұлық, әдемілік» деген ұғымды ғана емес, біздіңше, ең алдымен «әсерлілік» деген ұғымды беруге тиіс. Өйткені адам сөзіміне тек жағымды нәрселер емес, жағымсыз нәрселер де әсер етеді, ғылым тілімен айтсақ, жазушы сөздердің жағымды, жағымсыз экспрессиясын пайдаланып, олардың эмоциялық күшин танытады [4].

Бүкіл халық ұстанатын тәлімі нормаларды адамның жан дүниесіне орайластыра баяндайтын қолданбалы мәні зор психология ғылымының бір саласы халықтық психология деп аталауды. Халықтық психология психика мен мінез-құлқытың қанға сінген, тез өзгеріп не жоғалып кетпейтін ұлттық бітісі, мезгіл мөлшерімен алғанда ұзақ дәүірдің жемісі.

Халықтық психология – адамдардың қоғамдық және жеке тәжірибесінен, өмірдегі пайымдауларынан туындаітын қарапайым психологиялық білімдерінің жүйесі. Бұл адам мінез-құлқының қоғатеген жақтарын қамтып, белгілі этностың өзіне тән психикасы жонінде біршама мәнді маглұматтар беретін ілім-білімдердің жүйесі. Әйтсе де арнайы әділ ғылыми жүйе ізделмегендіктен, бұлар адам психологиясын жан-жақты ажыратуға жарай бермейді. Мұндай жағдайда тек ғылыми психологияның деректеріне ғана сүйенеді. Халық психологиясының теориялық мәселелерін зерттеумен, этнографиямен сабактастамыған, этнопсихология деп аталаудын арнаулы ғылым саласы шүғылданады. Этнопсихология – әрбір халықтың рухани әрекетінің өзіндік фольклор, тіл, дәстүр, салт, әдет-ғұрып, дін және т.б. жемісін сол халықтың психологиясын, сана-сезімін

корсететін негізгі өлшемдердің бірі болып табылады.

Этнопсихология қарастыратын психологиялық жайттар фольклорда, ауыз әдебиетінде өлшеусіз мол. Мәселен, казақ халқының аныз әңгімелерінде, батырлық эпостарында, ертектері мен салт-сана жырларында, айтыс өнерінің сан алуан түрінде адамның (жас, еркек, эйел, ер, қария және т.б.) жан-жүйесінің небір түрлері (ойлау, сөйлеу, киял, сезім, ерік-жігер) әр қырынан көрініп жатады. Осынау жан қуаттарының ішінде адамның ойлау (ой) деп аталағын үрдісі де жи қорініс тауып отырады. Ойлау – бұл сұраққа жауап беру, қандай болмасын бір мәселені істеумен көрінетін құрделі жан қуаты. Оның бірнеше түрлері бар. Соның бірі – **продуктивтік** (өнімді) **ойлау** деп аталағы. Ол адамға бұрын соңды сыры белгісіз тың мәселелерді шешуде орын алғып отырады. Тың мәселелерді шешуде ой жүйелі болуы тиіс. Өнімді ой **айтыста, жұмбақ шешуде, мақал-мәтелдерді орынды айтқанда** ерекше байқалады. Өнімді ойлау айтыс өнерінің кез келген түрінде, есірепе ұзак жырмен сөз жарыстыруда

ерекше көрінеді. Айтыста көтеріліп отырган мәселенің мазмұнына ғана емес, оның үйкасына, сөз саптауына, өрнекті сөзben мәнерлеп жеткізуіне ерекше мән беріледі. Айтыска түсушілер кейде бірін-бірі сөзben қағытып, мінеп-сынаудан да бастайды. Бұл тәсіл тек әріптесін мұқатып, кекету үшін ғана емес сонымен қатар қарсыласының түйіктан, қыншылықтан құтылу жолдарын іздестіруіне кедегі жасап, оны айтайын деп отырган дәлелді жауаптарынан жаңылдыру үшін де қолданылады. Бұл, әрине, қарсы жақтың жағдайын ауырлатып, тұтқылдан жауап табуды киындатады. Мұндайда айтыскер «қалай деп жауап қайтарас екен, ол қандай жауап қайтарар екен», - деп қатты ойланады. Айтыстың қандай түрі болмасын (жұмбақ айтысы, қыз бен жігіт, ақындар айтысы және т.б.) жан-жақты ойланып-толғануды, ерекше тақырыпты, керемет айлакерлікті қажет етеді. Айтыскерлер сөзім жүртқа канышалыкты асер етеді екен деп, әр сезін «кегір рет өлшеп, бір рет ішкендей», алдын ала болжап құрастыруға тырысады, орамды, ұшқыр, кен, сыншыл сөйлемдерді сұрыптап, олардың ішінен әрі дәлелді, әрі салмақты, әрі салиқалы дегендерін іріктеп алады. Өйткені бұлардың аузынан шыққан әрбір сөз «мірдің оғында» әбден іріктеліп, ой елегінен откен, «қысқа да болса нұсқа», «тайга таңба басқандай» ой түйіндері болып келуі шарт [4].

Психологиялық мәні жағынан қазақ фольклорының түрлі жанрларының ішінде **мақал-мәтелдер** аса қызықты зерттеу обьектісі болып табылады. Бұларда халықтық өмір туралы сан алуан пайым-байқауларының, ойға түйгендірінің нақты да дәл сипаттамаларының мәйеігі сүзілген. Әрине, осынау халық даналығында шындықты бейнелейтін білім-іліммен қатар, қоршаған орта жөнінде, есірепе алеуметтік өмірдің кейбір жақтары туралы жекелеген жаңсақ ойлар да жоқ емес. Бірақ осыған қарамастан, бұлар халықтық дүниетаным мен құрделі де қайшылықты даму үрдістерінің негізін дұрыс көрсетеді. Мақал-мәтелдер белгілі бір шешіммен істің дұрыстығын анықтайдын логикалық қызметтің эталоны тәрізді адамның ой-әрекеттерінде маңызды рөл атқарып отырады. Мәселен, жогарыда айтқанымыздай, айтыс ақыны өз ойын орынды келтірлген мақалмен көркемдеп шегелей түссе,

тындаушылар оны мәнді дәлел ретінде қабылдайды. Бұл орайда оның қарсыласы да мақалға жүгінетін. Ал мұны нақты жағдайға сәйкес, өз орнымен қолдана алмagan кісінің ой-өрісі онша жетілмеген жанның қатарына қосылады. Мақал-мәтілмен әзірленген ой қашан-да сенімді, салмақты, көркем болып саналады. Осына ел-жүргіт даналығында тек халықтық психологиялық білімдер ғана қорініс таппай, бұларда қоғамдық-саяси, философиялық, тәлімі ойлармен қатар, мінез-құлық нормалары да кездесетіндігі даусыз.

Мақалдар сөзді салмақтап, ойланған айтуга үйретеді:

1. Көп сейлекен білімді емес, дәп сейлекен білімді.
2. Тұздың дәмін білген кісі, аңы мен тұшыны айырады, Сөздің мәнін білген кісі жауабын дұрыс қайырады.
3. Ала сейлеп ұлыққа жаққанша, адал сойлеп жүргітка жақ.
4. Қөздің аласынан, сөздің аласы жаман.
5. Ең тәтті де – тіл, ең ашты да – тіл, Ең жұмысқа та – тіл, ең қатты да – тіл.

Қазақ макалдары адамның ішкі жан-дүниесіне терең бойлап, кісінің қарым-қатынасын аша түсуде өнеге мектебі дерлік. Мәселен, халық үғымында ақыл-дылық – баға жетпес қазына. Бұл туралы халық:

1. Тіліңмен жүгірме, біліміңмен жүгір.
2. Түйедей бойың болғанша, оймақтай ойың болсын.
3. Ақылдыңың сөзі қысқа, айта қалса – нұсқа.

Адамның бойындағы психикалық қасиеттеріне байланысты мақал-мәтілдердің тәрбиелік мәні өте зор:

1. Өзін ғана ойлаган, жамандықтың белгісі. Өзгені де ойлаган, адамдықтың белгісі.
2. Сүтпен кірген мінез сүйекпен кетеді.
3. Туа жаман жоқ, жүре жаман бар және т.б.

Соньмен, жоғарыда айтылған мәліметтер кел келген жоғары оку орындарын-да оқытын студенттерді ортадағы адамдармен тиісті жағымды қарым-қатынас орнату үшін, өз тілін үнемі жетілдіріп дамыту үшін қазақ тілінің бейнелеу құралдарын, оның ішінде әсіресе халықтың мақал-мәтілдерін құнделікті сөйлеу барысында кеңінен және орынды қолдануға, айтар ойын түсінікті, толық әрі көркемдеп жеткізуге үйретеді. Сөйлеу кезінде өз ойын қиналмай әсемдеп, көркемді етіп, бейнелеп жеткізетін студенттің өзін-өзі бағалауы жоғарылайды, өзіне деген сенімділігі артады, коммуникативтік қабілеттері дамиды және кез келген ортада өзін еркін сезінетін болады. Ал біздің қазіргі қоғамға өзіне өзі сенімді, шынышыл, айтатын сөзі салмақты, анық, дәл және терең өнімді ойлайтын, сөйлеу мәдениеті өте жоғары азаматтар аса қажет.

1. Аль-Фараби. Социально-этические трактаты. – Алма-Ата, 1973.
2. Жұмабаев М. Пророк: Стихи и поэмы. – Алматы: «Жибек жолы», 2002. – 400 с.
3. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халықина Жолдауы. – Астана, 2012
4. Қосымова Г. Қазақ шешенендік өнерінің негіздері және тілдік танымы. –

Алматы, 2005. – 295 б.

5. Казахские пословицы и поговорки. Эпоха, время. Дағыр, уақыт. – Алматы, 1995.

А.Аяпбергенова

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БАСҚАРУ СТИЛЬДЕРІ МАГИСТРАНТАРДЫ
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСҚА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ
ДАЯРЛАУДЫҢ АСПЕКТИСІ РЕТИНДЕ**

Аннотация

Макалада магистранттарды педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық даярлаудың аспектісі ретінде педагогикалық басқарудың стильдері көрсетілген.

Annotation

В статье раскрываются стили педагогического управления, как аспекты психологической подготовки магистрантов к педагогическому общению.

Annotation

The article describes the pedagogical styles of management, as the psychological aspects of graduate training to teacher communication.

Түйін сөздер: педагогикалық қарым-қатынас, педагогикалық басқару стильдері, психологиялық даярлыш, коммуникативтік тренинг.

Ключевые слова: педагогическое общение, стили педагогического управления, психологическая готовность, коммуникативный тренинг.

Keywords: pedagogical communication, pedagogical management styles, psychological readiness, communication training.

Қазақстан Республикасының мемлекеттік болмысын қалыптастыру, оның егемендігін нығайтып, ұлттық сана мен тәрбие мізді қалпына келтіру және өркениетті елдер қатарынан орын алу ұлттық мекемелерді қалыптастырудың басты шарттардың бірі. Казіргі әлемдік ауқымдағы қайта құрулар, жедел акпараттану, жана стратегиялық бағдарлама, экономикалық саладағы түбебейлі озгерістер заманы адамзат қоғамы алдына аса құрделі міндеттерді қойып отыр. Өмір үнемі озгеріп, қоғам үздіксіз дамып отырған жағдайда ұлттық білім беру жүйесінің де жаңа талаптарға сай бейімделуі, жаңа реформалы қайта құруларға ашық болуы табиғи құбылыс. Бұғынгі күні қалың жүргішшілік назарына ұсынылып, бүкіл халықтық талқылау жүріп жаткан «Қазақстан Республикасының 2015-жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы» осындай заман талабынан, объективті себептерден туындаған дүние /1/.

Педагогикалық іс-әрекет, бірінші кезекте, білім алушылардың оку іс-әрекетін басқару және оған жетекшілік етүмен тікелей байланысты болып келеді. Соңдықтан осы мәселе тоғырғанда К.Левин /2/ ұсынған басқару стильдерінің жіктемесін қолданған орынды болады. Ол басқару стилінің уш түрін белгілеп көрсетті: өктемдік, демократиялық және немісділік-либералдық. Г.М. Андреева /3/ атап көрсеткендегі, бұл стильдердің еркайсысының ерекшеліктері басшының шешімдерді қабылдау типтерінен

байқауга болады.

Ұжымды басқаруда өктемдік стильді қолданғанда топтагы барлық істер толық қөлемінде басшының өзімен жоспарланады. Қарамағындағыларға ол тек жақын арадағы жұмыстарға немесе сол кезге ғана қатысты мақсат міндеттерді хабарлайды және оның пікірі шешуші болып табылады. Ұжыммен қарым-қатынас орнату қыскаша іскерлік өкімдер түрінде ғана жүреді. Басшы өзінің пікірін, өз өкімдері мен тыымдарын дәлелдеп түсіндірге міндеттімін деп санамайды. Ол ұжым мүшелерінің эмоциялары мен сезімдерін есепке алмайды, оның мактаулары мен бетке басу ескертулері субъективті түрде болып, ешқандай дәлелдерге негізделмейді. Мұндай қошбасшының ішкі психологиялық ұстанымдары – топтың ішінде емес, оның үстінен орын алады.

Өктемдік стильдегі педагог үшін окушы оның қарым-қатынастағы серіктес-тігі емес, ықпал ету обьектісі болып табылады. Мұғалім жеке өзі шешімдер қабылдайды, өз талаптарының орындалуына қатаң бақылау жасайды, өзінің құқықтарын окушылардың пікірлері мен жағдайды ескеруіз пайдаланады, өзінің іс-әрекеттерін түсіндіріп дәлелдеуді қажет деп санамайды. Осының салдарынан окушылардың белсенділігі төмендейді, оны тек мұғалім талап еткенде ғана көрсетеді, мұндай мұғалімнің сабактарында білім алушылардың өзін-өзі бағалауы айтарлықтай төмен болады: олар өз білімдеріне толық сенімді болмайды, ал мұғалім болса олардың бойында мұндай сенімді қолдамайды.

Шәкіртердің барлық күш-жігерлері білімді менгеру мен өздерінің жетілуіне емес, бірінші кезекте, психологиялық қорғаныска бағытталған. Өктемдік стиль-дегі мұғалімдерді окушылар көбінесе корқады және аса құрметтемейді. Мұндай педагогтың шәкіртеріне әсер етудің басты әдістері ретінде – бұйрық беру, мән үйрету болып табылады. Өктемдік стильдегі педагогтарға өз мамандығымен канагаттанбаушылық тән.

Демократиялық стильдегі басшы маңызды топтық шешімдерді қабылдауга барлық ұжымды қатыстырады және ұжымның әрбір мүшесі өз ұсыныстарын беруге, өз пікірін айтуға немесе ұсынылған пікірлерді талқылауга құқылы. Қабылданған шешімдерді жүзеге асыруға барлығы жауапты болады. Аталған стиЛЬдегі басшы үшін қандай да бір шешімдерді қабылдауда топтың пікірі негізгі фактор болып табылады және де қабылданған шешім міндетті түрде орындалуы шарт. Демократиялық стиЛЬдегі басшы өкім бермейді, әріптестері-нің көзқарастарын есепке ала отырып, ұсынады және кеңес береді. Оның мактаулары мен ескертулері дәлелдер мен кеңес берулермен жалғасады, ал барлық тыымдары мен шкеттеулері негізделген түрде болады. Мұндай қошбасшы өзін психологиялық тұргыда ұжым мүшесі ретінде санайды, ұжым ішіндегі орынға ие болады.

Демократиялық стиЛЬдегі педагог өз шәкіртін қарым-қатынастағы сенімді тенққылтагы серіктесі ретінде қабылдайды. Ол білім алушыларды шешім қабылдауга тартып, олардың көзқарастарымен санасады, өздігінен ойлауды жогары бағалап қолдайды, окушыларды тек үлгерімдері үшін ғана емес, жеке қасиеттері үшін бағалайды. Соның нәтижесінде мұндай мұғалімнің сабактарын-да окушылар өздерін, ішкі жан-дүниелерін жайлы сезініп,

қанағаттанғандық-тарын байқайды, тіпті үлгерімі нашар оқушылар да өзін-өзі бағалаудың жогарылағандығын анғарады. Демократиялық стиліндегі мұғалімнен әдette оқушылар корықпайды, керісінше оған олар үлкен күрметпен карайды. Шәкірттеріне әсер ету әдістері ретінде олар ынталандыруды, кенес беруді, өтінішті қолданады. Аталған стильдегі мұғалімдерге өзінің мамандығымен қанағаттанушылық тән.

Немкүрайлы-либералдық стиліндегі басшы өзінің лауазымдық мүмкіндіктерін айтартылтай пайдаланбайды, ондай жетекші тікелей бүйрек беруден қашқақтайады. Мұндай жағдайда ұжымдағы басты рөлді бейресми қошбасшылар аткарады, кез келген топтық жұмыстардың жоспарлануы тек соларға ғана байланысты болады, реңмі басшы тек өкілдік қызметтерді аткарады. Қарамағындағылармен қарым-қатынас орнату барысында оның дауыс ыргағынан парықсыздық сезіледі, мақтаулар мен ескертүлер мұлдем айтылмайды. Мұндай басшы психологиялық тұргыда топтан бөлек «сырттан көзге түспейтін» орынды иеленеді.

Аталған стильдегі педагог өз бетінше шешім қабылдауда қиналады және әдette бастаманы оқушылары мен әріптестеріне береді. Оқушылардың іс-әрекеттерін үйімдастыру мен басқаруды ол жүйелі түрде жүргізбейді, көбінесе батылсыздық пен ауытқымалықты аңғартады. Осылайды және оның әлсіздігін сезе отырып, шәкірттері оған қысым көрсетуі мүмкін. Мұндай педагог басшы-лық етегін сыныпта тұрақсыз психологиялық климат байқалады, оқушылардың интеллектуалдық және тұлғалық толық жетілмелегендігін салдарынан өздері шеше алмайтындей қонтекен шиеленістер орын алады, ал педагог болса мұндай кикілжіндерді шешуге араласпайды. Мұндай мұғалімдерден шәкірттері әдette қорықпайды және сыйламайды да. Олардың іс-әрекеттерінде оқушыларға бағытталған әсер ету мұлдем байкалмауы да мүмкін. Немкүрайлы-либералдық стильдегі педагогтардың өз мамандығымен қанағаттанушылығы өте темен болады, көбінесе бұл педагогикалық салага кездейсоқ келген адамдар болып табылады және олар мұндай қызметті көп атқара алмайды.

Стильде келесі көріністер байқалады:

- педагогтың коммуникативтік мүмкіндіктерінің ерекшеліктері;
- өзара қарым-қатынастың жеткен деңгейі;
- педагогтың шығармашылық ерекшелігі;
- педагогикалық ұжымның ерекшеліктері.

Қарым-қатынас стилі қоғамның, жоғары оқу орындардың әдептілік-әлеуметтік максаттарын жүзеге асыруға мүмкіндік береді, ол педагогтың тұлғалық және педагогикалық деңгейін, сонымен қатар оның эмоционалдық психологиялық ерекшеліктерін көрсетеді /4/.

Қарым-қатынастың тиімді стилі – оқытушылар мен студенттердің немесе магистранттардың біріккен шығармашылық іс-әрекеттеріне негізделген, ЖКОО болашақ мамандың тұлғасын қалыптастырудың ерекшеліктерінің өзін көрсететін және педагогтың бойындағы әдептілік-әлеуметтік ұстанымдардың өзара әрекеттестігін және қарым-қатынастың кәсіби-педагогикалық дағыларын жүзеге асыратын қарым-қатынас.

Педагогикалық ЖОО студенттік немесе магистрлік топ – ол оқытушыны қалыптастырытын орта. Ол ортадан тыс педагог тұлғасының қалыптасуы мүмкін емес. Тиімді педагогикалық **қарым-қатынастың өзіндік жеке стилін, дағдылары мен біліктерін** қалыптастыру мақсатымен **психологиялық дайындық** үрдісінде, өзара тығыз байланысқан екі міндеттерді шешуге мүмкіндік беретін, **коммуникативтік тренингті** пайдалануға болады:

- педагогикалық қарым-қатынастың табигаты, құрылымы мен зандылық-тарын зерттеу, ұғыну және менгеру;
- педагогикалық коммуникацияның процедурасы мен «технологиясын» менгеру, коммуникативтік қабілеттерді дамыту, кәсіби-педагогикалық қарым-қатынастың дағдылары мен біліктерін қалыптастыру.

Жоғарғы мектеп педагогикасында төменде көрсетілген әрекеттерге бағытталған педагогикалық қарым-қатынастың тренингтер жүйесі күрастырылған /5/:
а) педагогикалық коммуникацияның аса маңызды элементтерін жетілдіру негізінде оның процедуралары мен «технологиясын» практикалық тұрғыда менгеру;

ә) біртұтас әрекет – педагог іс-әрекетінің барлық құрылымының негізінде белгіленген бір педагогикалық жағдайларға қарым-қатынас. Бірінші цикл ЖОО аудиториясында бірізділікпен әрекет ететін дағдыларды қалыптастыруға, педагогикалық қызмет барысында бұлшықет қысымын түсіруге, зеректікті, байқағыштықты және шоғырлануды дамытуға арналған. Оларға аудиовизуал-дық техникаларды қолдануда табысты жүретін, мимика мен пантомимиканың дамуын қамтамасыз ететін тапсырмалар, ұнтаспа жазбаларын қолданумен тіл мәдениеті мен техникасы бойынша арнайы жаттыгулар топтамасы жатады.

Екінші цикл – ұжымдағы педагогикалық іс-әрекеттің нақты бір жағдайларына іспеттес, әдеттегі жағдайларда қарым-қатынаска үйретуден тұратын, педагогикалық қиялды, сезігшікті, тапқырлық дағдыларын дамытудан, комму-никативтік міндеттер койып, оларды шешуден тұратын педагогикалық тренинг. Оған арнайы сақналанған педагогикалық міндеттермен қоса, әдеттегі жағдай-ларда (сынақ, емтихан, семинар) әрекет етуге арналған алуан түрлі тапсырмалар кіреді.

Сонымен, біздің қоғамдағы қазіргі әлеуметтік және саяси үрдістер жастаңдарың бойында өзін-өзі басқаруға, өзін-өзі анықтауға, өзін-өзі бақылауға деген талпы-ныстарды қүшетті, тұлғаның ерте әлеуметтенуіне себеп болды. Бұл жоғары оку орын өмірінде де көрініс бермей коймады. Жастаңдарың өзін-өзі басқару үйымдары студенттердің қоғамдық және әлеуметтік өмірін, оку іс-әрекеттерін, тұрмыстық жағдайларын бакылап отырады. Қазіргі білім алушы жастаңдарың құқықтық мәдениетінің деңгейі де жетілгендігі байқалады. Олар өз құқықтары туралы, семестрлік және аптальық оку жүктемелердің, өзіндік жұмыстардың, бақылаулардың нормалары жайында жақсы хабардар. Мұның барлығы педагогикалық іс-әрекеттің коммуникативтік аспектін жетілдіру барысында оқытушымен ескерілуі қажет.

Жоғарыда көрсетілген педагогикалық басқару стильдерінің ерекшеліктерін ескере отырып, коммуникативтік қабілеттерді дамытуға

арналған педагогика-лық коммуникативтік тренингтерін қолдану арқылы жүргізілген педагогикалық іс-әрекетке магистранттардың психологиялық даярлығы жақсы нәтиже беруі қажет. Сонымен қатар осы айтылғанның салдарынан қазіргі кездеңі педагогика-лық карым-қатынастың демократизациялану беталыстарын да байқауга болады.

1. *КР Білім және ғылым министрлігінің 2011-2015 ж. арналған стратегиялық жоспары. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2011 жылғы 9 ақпандагы №160 қаулысына қосынша.*
2. Левин К., Гришина Н.В.: *жизнь и судьба* // Левин К. Разрешение социальных конфликтов / Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000. – 408 б.
3. Андреева Г.М. *Социальная психология*. – М., 1997.
4. Kassin S.M. Wrightsman L.S. *The American jury on trial: Psychological perspectives* – N.Y., 1990.
5. Столяренко Л.Д. *Педагогическое общение* // Л.Д. Столяренко *Педагогическая психология для студентов вузов*. – Ростов н/Д: "Феникс", 2004. – С. 238-247.

И.К. Аманова

ТҰЛҒАНЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ ТАНЫТУНЫҢ МОТИВАЦИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ДИНАМИКАЛЫҚ АСПЕКТИЛЕРИ

Аннотация

Макалада тұлғаның өзін-өзі танытуның отандық және шетелдік тұжырымдама-лары талданған. Тұлғаның өзін-өзі танытуның феноменологиялық, іс-әрекеттік, мотивациялық және динамикалық аспекттері қарастырылған. Тұлғаның өзін-өзі таныту, өзін-өзі жүзеге асыру, өзін-өзі жетілдіру және өзін-өзі корсету үтімдарының озара байланысы корсетіледі. Автормен өзін-өзі таныту тұлға дамуының мотиви, нәтижесі, үрдісі және негізі ретіндегі қарастырылады.

Аннотация

В статье дается анализ отечественных и зарубежных концепций самоактуализации личности. Рассмотрены феноменологический, деятельностный, мотивационный и динамический аспекты самоактуализации личности. Показана взаимосвязь таких понятий как самоактуализация, самореализация, самосовершенствование и само-проявление личности. Автором самоактуализация рассматривается как мотив, результат, процесс и основа развития личности.

Annotation

The domestic and foreign concepts of self-actualization of personality are analyzed in this article. The phenomenological, activity, motivational and dynamic aspects of self-actualization are considered. The interrelation of concepts such as self-actualization, self-realization, self-improvement and self-manifestation of personality. The author of the self-actualization is seen as the motive, the result of the process and the basis of personality development.

Түйін сөздер: тұлға, өзін-өзі таныту, әлеуметтік-психологиялық детерминанттар, феноменологиялық, мотивациялық, динамикалық аспекттер, өзін-өзі жетілдіру үрдісі, жекедаралық, мотивациялық-қажеттілік аумак.

Ключевые слова: личность, самоактуализация, социально-психологические детер-

минанты, феноменологические, мотивационные, динамические аспекты, процесс самосовершенствования, индивидуальность, мотивационно-потребностная сфера.

Keywords: personality, self-actualization, social and psychological determinants, phenomenological, motivational, dynamic aspects of the process of self-improvement, individuality, need-motivational sphere.

Өзін-өзі таныту феноменінің тұлғаның өмір жолындағы тіршілік әрекетіндегі атқаратын рөлі ерекше. Тұлға өміріндегі өзін-өзі танытуудың рөлін осылайша түсіну бұл ұғымның мазмұнын, психологиялық және әлеуметтік-психология-лық детерминанттарын толық ашуға көмектесетін психологиялық категориялар жүйесін құруға мүмкіндік береді.

Біз өзін-өзі танытууды тұлғаның өзін-өзі дамытуының ажырамас атрибуты ретінде қарастырамыз. Тұлғаның өзін-өзі таныту мәселесін зерттеуге қатысты әдіснамалық принциптер мен түрғыларды, ұғымдық схеманы құру, ягни берілген ұғымның анықтамасы мен негізгі критерийлерін анықтау, тұлғаның өзін-өзі танытуының механизмдері мен деңгейлерін, сایкес детерминанттар мен кедергілерді, өзін-өзі таныту жолында тұлға пайдаланатын стратегияларды айқындау тұлғаның өзін-өзі таныту психологиясының тұжырымдамалық-теориялық негіздерін калауға мүмкіндік тудырады.

Түрлі тіршілік аумақтарында тұлғаның өзін-өзі таныту ерекшеліктерін зерттеу ракурсы ғана адамды оның өмірлік тіршілік әрекетінен ажыратпай, оның түрлі көріністерінде тұтастықта қарастыруға мүмкіндік беретін зерттеу жолы болып табылады.

Тұлғаның өзін-өзі таныту мәселесін зерттеуде тұлғаның әлеуметтік ортада дамуындағы рөлін ескеру негізінде өзін-өзі танытууды психиканың психофизикалықтан бастап, әлеуметтік-психологиялыққа дейінгі түрлі ұйымдасу деңгейінде ашылып көрінетін, әртүрлі тіршілік әрекеті саласында көрініс табатын тұтас құбылыс ретінде қарастыру орынды болып табылады. Бұл оның *феноменоло-гиялық мәнін* ашуға көмектеседі. Өзін-өзі танытууды детерминациялайтын тұлға дамуының қозғаушы қүштерін зерттеу мен өзін-өзі танытуға кедергі келтіретін психологиялық бөгөттерді, сондай-ақ әртүрлі этнос өкілдерінің өзін-өзі таныту ерекшеліктерін зерттеу өзекті болып табылады.

Адамның тұлғалық мүмкіндіктерін ашуға ұмтылу, оны жүзеге асыру үрдісі және нәтижесі, ішкі және физикалық потенциалын ең толық және онды пайдалануы, толықанды даму, өзін-өзі дамыту, өзін-өзі тану, өзін-өзі жетілдіру үрдістерінен тұратын өзін-өзі таныту тұлғаның барлық аспекттерінің тенденстіріле және үйлесімді дамытулызы ретінде анықталады.

Біздін зерттеуіміздің өзектілігіне себепші болып отырған келесі сәт этникалылықтың тұлғаның дамуындағы рөліне қатысты даулардан тұрады. Біреулер қазіргі жаһандану заманында этностық сойкестілік адамның жеңе тағдырындағы өзінің жекедара рөлін жоғалтып бара жатыр деп есептейді. Екінші біреулер, керісінше, қазіргі қоғам мен тұлғаның бір ізге салынуы психикалық және рухани даму мәселелерін ушықтыра тусетіндігін атап көрсетеді. Жалпы алғанда, қоғам өміріндегі де, жеке тұлғаның өміріндегі де этностық факторлардың рөлінің арта түскендігін атап өте отырып, этникалықтың тұлғаның

дамуындағы елеулі рөлі туралы болжам қисынды болып табылады.

Тұлғаның қалыптасуы әлеуметтік құндылықтармен байланысты болып келеді және «Мен» бейнесінің кез-келген элементтері тікелей этномәдени коршаган ортандың, тұлға дамып отырган этностық кеңістіктің әсерімен қалыптасады. Тұлға құрылымындағы этностық құрауышты ескермеу этностық дәстүрлердің, құндылықтардың мәнін тегістеуге себепкер болып, адамның мәнін түсінуді қарапайым етеді.

Аталған проблематикада алға жылжу үшін әр түрлі этностық топтардағы студенттер тұлғасының өзін-өзі таныту ерекшеліктерін зерттеу айтарлықтай маңызға ие. Мұнда алынған нәтижелер этностық біртекті ұжымдарда да, полиэтностық ұжымдарда да тәрбие жұмысын мақсаттырақ етуге мүмкіндік тудыратын психологиялық жағдайлар ескеріледі..

Тұлғаның өзін-өзі танытуын зерттеуге арналған көптеген жұмыстардың арасынан, біздің пікірімізше, осындай зерттеулердің төрт бағытын бөліп көрсетуімізге болады. Бірінші бағыттың шенберінде тұлғаның өзін-өзі таныту ерекшеліктері зерттеледі. Екінші бағыт тұлғаның қалыптасуы кезіндегі оның өзін-өзі таныту феноменінің спецификасын, оның жас ерекшеліктерін сипаттай-ды. Ушінші бағыт әлеуметтенудің субъектінің әртүрлі мәдениеттерде өзін-өзі таныту ерекшеліктеріне әсерін, олардың айрықша сипаттамаларын зерттейді. Зерттеулердің төртінші бағыты танытудың тұлғаның басқа қасиеттерімен өзара байланысын анықтайды және талдайды. Сірә, соңғы бағыт ең қылын және жеткілікті зерттелмеген болса керек. Өзін-өзі таныту мен оның коррелянттарын зерттеуге арналған ғылыми ізденістер тұлғаның өзін-өзі таныту деңгейіне оның сан-алуан қасиеттерінің күрделі кешенінің айтарлықтай әсерін тигізетін күәландырып отыр, алайда аталған бағыт шенберінде жузеге асырылған жұмыстардың нәтижелері айтарлықтай қарама-қайшылықты болып келеді.

Әлеуметтік өмір салты жағдайларында жетекші құндылық болып адамның тұлғасы табылады. Дәл сондықтан адам потенциалын пайдалану мәселесі адам прогресінің, тұлғаның және жалпы алғанда қоғам дамуының факторларының бірі болып табылады. Мейлінше көбірек жузеге асырылуға және қоғамға пайда келтіруге қабілетті дербес те белсенді, мақсатты да творчестволық адамдар қажет. В.Ф. Сафиннің пікірінше, бұл жағдайда субъектінің өз-өзіне қатысты творчестволық бастауы айтарлықтай маңызға ие болады [1].

Осыған байланысты адам туралы ғылымдарда, оның ішінде психологияда тұлғаның өзін-өзі дамыту, өзін-өзі жузеге асыру және өзін-өзі таныту мәселесі жиі қызығушылық тудыруда. Өзін-өзі дамыту және өзін-өзі жузеге асыру идеясы адам туралы көптеген тұжырымдамалар үшін өте маңызды болып табылады.

А.А. Реаннның пікірінше, өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі жузеге асыруға деген көкейтесті қажеттілік кемелденген тұлғаның негіз қалаушы қасиеті, адамның ұзак өмір сүруінің, оның ішінде көсіптік ұзак жұмыс істеуінің қайнар көзі [2]. Осыған орай, тұлғаның өзін-өзі танытуының әртүрлі қырларын зерттеу ерекше

өзектілікке ие бола бастайды.

Психологияда мазмұны бойынша өзін-өзі таныту ұғымына жақын бірнеше термин қолданылады, олар өзін-өзі таныту ұғымын толықтырып, оның мәнін түсінуге көмектеседі. Кей кездері таныту мағынасы бойынша жақын осы ұғымдардің көмегімен түсіндіріледі. Олардың арасынан «өзін-өзі жүзеге асыру», «трансценденция», «өзін-өзі бекіту», «өзін-өзі көрсету», «өзін-өзі жетіл-діру» секілділерін боліп көрсетуге болады.

Біз өзін-өзі жүзеге асыруды тұлғаның өзін-өзі танытуының *ic-әрекеттік аспекттерінің* бірі ретінде қарастырамыз.

«Өзін-өзі таныту» және «өзін-өзі жүзеге асыру» ұғымдарының өзара байланыстарын қарастырайық. Адамның өзін-өзі таныту феноменіне көткестік тұжырымдамалар өзін-өзі таныту мен өзін-өзі жүзеге асыруды мәні бойынша жақын, синоним ұғымдар деп сипаттайды. Өзін-өзі танытуы адамның өзі бола алатын тұлға болып шығуға ұмтылуы ретінде қарастыратын гуманистік және басқа да тұжырымдамалар осы екі түсінікті бір кешенде қарастыру керектігін, олар бірін-бірі толықтырып отырады және қоپтеген жағдайларда синонимдер ретінде колданылатыны туралы айтады. Қазіргі кездегі ресейлік психологиярдың ішінде Л.А. Коростылеваның пікірінше, «өзін-өзі таныту» және «өзін-өзі жүзеге асыру» терминдерінің интерпретациясындағы кейбір айырмашылықтар тұлғаның көрініс табуының әртурлі жақтарымен байланысты. Оның пікірінше, тұлға тіршілік етуінің ішкі (субъективті) және сыртқы (объективті) жағынан байқалады. Бұл жағынан алғанда, өзін-өзі таныту үрдісі тұлғаның ішкі аспекті ретінде, ал таныту сыртқы аспект ретінде көрініс табады. Онымен қоймай, Л.А. Коростылева өзін-өзі таныту ұғымының өзін-өзі жүзеге асырудың жоғары деңгейі ретінде суреттейді. Оның пікірінше, «ен толық өзін-өзі жүзеге асыру мән-өмірлік және құндылық бағыттарын жүзеге асырудан турады, яғни мәндік, аутентикалық өзін-өзі жүзеге асыру – танытуға деген қажеттіліктерді өзінің кабилеттері мен дарындарын жүзеге асыруға ұмтылу ретінде жүзеге асыру орын алады. Мұндай өзін-өзі жүзеге асыруды өзін-өзі беру, өзін-өзі іске асыру деп атайды [3, 25 б.]. Өзін-өзі жүзеге асырушы тұлғаның танытушы деп аталуы сирек емес. Өзін-өзі таныту ықтимал өзін-өзі жүзеге асырудың қайнар көзі ретінде түсініледі. Алайда таныту – бұл әрқашан да таныту, яғни өзін, сырттагы өзінің шынайы жаратылышын көрсету болғаны секілді, өзін-өзі жүзеге асыру да – бұл әрқашан да өзінің шынайы «Менін» жүзеге асыру. Сондықтан да таныту мен өзін-өзі жүзеге асыру көбінесе синонимдер ретінде колданылады. А.А. Реанның қозқарастарына сәйкес, «өзін-өзі трансценденциялау феноменімен байланыстан тыскары алынған өзін-өзі дамыту және таныту идеясы тұлғалық кемелдену психологиясын құру үшін жеткіліксіз болып табылады [2, 35 б.]. Бул үшін таныту мен өзін-өзі трансценденциялау туралы бірыңғай үрдісте бірін-бірі толықтыратын ұғымдар секілді түсінік қажет болады. Адам потенциальны ашуға, өзін-өзі сәйкестендіруге және өзін-өзі қабылдауға қол жеткізуғе басым бағытталуы гуманистік психологияның потенциалды түрде эгоцентризм тәуекелінің негізі салынған деген пікір бар. Бұл кезде өзін-өзі трансценденциялау идеясы ұмыт қалғандай болады. Өзін-өзі трансценденциялауды елемеудің қауіпті екендейгіне алғашкы болып назар аударған В.Франкл болатын. Ол

«гуманистік психология қаншалықты гуманистік» деген сауал қойғанында, өзін-өзі таныту және өзін-өзі трансценденциялау идеяларының ара қатынасындағы дәл осы диспропорцияны ойға алған болатын [4].

Өзін-өзі трансценденциялау адамның өз «Менінің» шегінен шығып, оның көршаган адамдарға, өзінің әлеуметтік іс-әрекетіне, басқаша айтатын болсақ, қалай да болсын адамның өзімен ұқсастыруға болмайтының бөріне басым бағыт-бағдар алуымен байланыстырады. Қалай болғанда да, екі альтернатива ретінде өзін-өзі трансценденциялау мен өзін-өзі танытууды үзілді-кесілді қарсы қою, А.А. Реанның пікірінше, мақсатқа лайықты іс емес. «Гуманистік караудың күші және оның дамуының болашағы осы екі бастауды етене байланыстырудан тұрады» [2, 36 б.]. Батыс психологиясында гуманистік тұжырымдаманы жақтаушылар (А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл және т.б.) әдетте таныту және өзін-өзі көрсету ұғымдарын анық ажыратпайды. Олар көбінесе синонимдер ретінде колданылады және айтартықтай мағыналық айырмашылықтарға ие болмайды. Отандық психологияда осы екі түсініктің айырмашылығына

К.А.Абульханова-Славская акцент жасауда, ол өзін-өзі таныту (өзін-өзі жүзеге асыру) тек қана тұлғада тұрақты Мен-тұжырымдамасы, Мен-бейнесі қалыптас-кан кезде, тұлға өзінің қабілеттерін мен мүмкіндіктерін толығымен ұтынған және түсінгенде ғана жүзеге асырылады деп есептейді. Ішкі дүние сезімін және дүниені қабылдауды негізге ала отырып, тұлғаның сыртқы танытуы (өзін-өзі жүзеге асыру) немесе өзін-өзі көрсетуі де ықтимал. Алайда өзін-өзі көрсету, ішкі тұлғалық алғышарттарға ие болмай, танытуудың сыртқы атрибуты ретінде көрініс табуы мүмкін. Көрсететін ештеме болмаган кезде, осылайша көпе-көрнеу өзін-өзі көрсетуді К.А. Абульханова-Славская «жасы асып кеткен инфантілизм» деп атайды [5].

Өзін-өзі көрсетудің осыған ұқсас сипаттамасын В.С. Мерлин береді. Ол өзін-өзі көрсету деп тұлғаның мотивациялық бағытталу факторларының бірін түсінеді. Егер А.Маслоу өзін-өзі көрсетуді өзін-өзі танытумен ұқсастырып, оны тіршілік әрекетінің сан-алуан салаларында, түрлі заттарға өзін-өзі көрсету ретінде түсінсе, В.С. Мерлин өзін-өзі көрсету деп шындыққа жалпылама қарауды, жалпы алғандағы тұлғаның тіршілік әрекетінің ортақ бағытталуын ұғынады [6].

Батыс психологиясында да, отандық психологияда да өзін-өзі жетілдіру жеке бастың өсүі мен дамуының нәтижесі, тұлғаның өзін-өзі танытуының, яғни оның потенциалдық мүмкіндіктері мен қабілеттерінің танылуының нәтижесі болып табылады.

К.А. Абульханова-Славскаяның пікіріне сәйкес, танытууды өзін-өзі жетілдіру-сіз қарастыру мүмкін емес, тек олардың диалектикалық бірлігінде ғана қарастыруға болады. Өзін-өзі жетілдіру деп К.А. Абульханова-Славская мәдениетке қосылу үрдісін, өз мүмкіндіктері мен қабілеттерін үнемі дамытып отыруды, өз білімдерінің деңгейін көтеруді түсінеді [5]. Л.А. Коростылева, осы ұғымдардің бірлігін баса көрсете отырып, өзін-өзі танытууды (өзін-өзі жүзеге асыруды) өзін-өзі жетілдіру арқылы анықтайды. Ол былай деп жазады: «өзін-өзі жүзеге асыру – бұл бір өзін-өзі жетілдіруге ұмтылуы, яғни тұлғаның ...

өз мүмкіндіктерінің үнемі өсүіне, осының негізінде жоғары жалпы адамзаттық құндылықтар жатқан өз іс-әрекетінің сапасын арттыруға бағытталған ең жоғарғы қажеттіліктерінің бірі » [3, 38 б.].

Барлық бөліп көрсетілген категориялар тұлғаның танытуының әртурлі жақтарын ой елегінен өткізу нәтижесі болып келеді және бір бірінің мәнін үйлесімді толықтырып отырады.

Әр түрлі авторлар танытумен әртурлі аспекттерді түсінетіндіктен, қүрделі және көпқырлы құбылыс ретінде, таныту осы түсініктің тақырыптық аумағын анықтауға белгілі бір талаптар қояды. «Өзін-өзі таныту» ұғымын шетелдік және отандық зерттеулердегі талдау мен түсіндіруде айтарлықтай айырмашылықтар бар. Шетел психологиясында ұғымдар, әдетте, еркіндеу және кеңірек түсіндірі-леді. Отандық психология үшін ғылым әдіснамасына сүйене отырып, қандай да бір категориялардың функционалдық маңыздылығын анық та дәл анықтау және сипаттау орын алған. Терминологияга келудегі осындай айырмашылықтар осы ұғымдардың концептуалдық негіздерін талдаудағы әртурлі амалдарды да тудырады.

Шетелдік психологияда өзін-өзі таныту тұлғаның экзистенциалды, гуманистік, феноменологиялық тұжырымдамаларының арнасында қарастырылады. Шетелдік психологияның тұлғаны өзін-өзі таныту идеяларының негізінде келесі қағидалар жатыр. Атап айтқанда, әрбір адам жекедаралық. Жекедаралық уақыттың әрбір сәтінде өзінің ерекшелігін ұғына білу қабілетімен анықталады. Адам ешқашан да тұракты емес, ол әрқашан да қалыптасу үрдісінде болады. Адамды зерттеу мен түсінудің негізі – бұл субъективтік тәжірибе, яғни теория-лық құрылымдар мен сыртқы мінез-кулық тікелей тәжірибеге және оны бастан кешіріп отырган адам үшін оның бірегей маңызына қатысты қосымша болып табылады. Адамның маңызының өзі оны үнемі жеке басының өсүі, творчество және өзіндік толықтық бағытында қозғап отырады. Адамдар өз өмірлерінің белсенді жасампаздары болып табылады [6].

Кешенді қарауды ескере отырып, отандық және шетелдік жұмыстардың теориялық ізденістерін талдай келе, біздің пікірімізше, тұлғаның танытуын қарастырудың төрт негізгі аспектін бөліп көрсетуімізге болады: өзін-өзі таныту жана құрылымын қалыптастыру үшін мотив, нәтиже, үрдіс және негіз ретінде қарастырылуы тиіс.

Мотив ретінде өзін-өзі таныту осы феноменді зерттеуге арналған барлық дерлік тұжырымдамаларда қарастырылады. Тұлғаның мотивациялық-қажеттілік аумағының оның тіршілік әрекетіне әсер етуі дау тудырмайды. Өзін-өзі танытуудың үрдістік аспектісі оның адамның өз мүмкіндіктері мен қабілеттерін қалыптастыру, дамыту, өзін-өзі жетілдіру ретінде анықтамасынан көрініс тауып, тұлғаның өзін-өзі танытуын динамикалық үрдіс ретінде анықтауымызға негіз береді.

1. Сафин В.Ф. *Психология самоопределения*. – Свердловск, 1986. – 186 с.
2. Реан А.А. *Самоактуализация и самотрансценденция личности // Психология личности в трудах отечественных психологов*. – СПб., 2000. –

480 с.

3. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991. – 299 с.
6. Daniels M. Myth of self-actualization // Journal of Humanistic Psychology, 1988. 28(1). – P. 7-38.

A.E. Abdurakhmanov

EXPERIMENTAL STUDY OF ADOLESCENTS' PSYCHOLOGICAL HEALTH

Аннотация

Макала арнаны білім беру технологияларын қолдана отырып, тұлға қоры арқылы психологиялық денсаулыкты дамытуға және сактауга мүмкіндік беретін жеткіншектердің тұлғалық қасиеттерінің мазмұны туралы эксперименталдық мәліметтерді сипаттайды.

Annotation

Статья описывает экспериментальные данные о содержании личностных качеств подростков, которые с применением специальных образовательных технологий позволяют развивать и поддерживать психологическое здоровье, через ресурсы личности.

Annotation

The article describes experimental data about adolescents' personality traits, which allow supporting and developing psychological health, by addressing to personal recourses through the special educational technologies.

Түйін сөздер: жеткіншектердің тұлғалық қасиеттері, психологиялық денсаулық, тұлға қоры, эксперименталдық мәліметтер, арнаны білім беру технологияларын қолдану.

Ключевые слова: личностные качества подростков, психологическое здоровье, ресурсы личности, экспериментальные данные, применение специальных образовательных технологий.

Key words: Adolescents' personality traits, psychological health, personal recourses, experimental data, the special educational technologies.

Social and economic changes taking place in modern society, globalization, and the pace of development of information technologies determine priorities in modern

education. One of the most important preconditions for the harmonious development is preservation and improvement of health.

Therefore, modifying of the educational system in accordance with the call of the times involves development, adaptation and use of new educational techniques.

The relevancy of these matters solution may also be reviewed from the perspective of personality-based education. The modern personality-based education paradigm provides for forming conditions, where the students' development shall become the main goal both for the teachers, and for the students.

One of the most significant aspects of the personality development of participants in the educational process is psychological health. The students' educational activity is associated with the heavy load often involving overwork, which makes it essential to account for the health parameter.

The term "psychological health" was introduced in the Russian-language scientific lexicon by author I.Dubrovina [8], which holds that psychological health is essential for normal functioning and personal development.

Psychological health is different from the psychic one mainly due to the fact that psychic health is related to specific processes and mechanisms, while psychological one describes the person as a whole and allows to identify the psychological aspect of health problems in contrast to the medical aspect.

Psychological or mental health describes a level of psychological well-being, or an absence of a mental disorder. From the perspective of 'positive psychology' or 'holism', mental health may include an individual's ability to enjoy life, and create a balance between life activities and efforts to achieve psychological resilience. Psychological health can also be defined signifying a successful adaptation to a range of demands [1].

We are to identify the educational techniques that will provide for development and support of psychological health of the subject in the educational process, by addressing to his/her personality resources.

In our experimental research, we have highlighted a number of parameters that determine the students' psychological health. We studied psychological health in the course of the training we have developed specifically for these purposes. The training included psycho diagnostic methods and also techniques aimed at development of psychological health.

48 people were engaged to the research, the sample included the students of colleges and schools of the city of Almaty, males and females, in the age of 12-16, or of 14,5 in average.

The test persons were subjected to testing and afterwards were divided into reference and experimental groups of 24 persons in each group. According to the basic concept of the experiment, the division was based on statistical equality of the two groups subject to the psychological health parameters

Goal of research was to study the individual features of the adolescent personality and their impact on disposition to maintain and develop the psychological health.

Subject of research: psychological health of adolescents.

Scope of research includes the adolescents' personality factors that affect the

psychological health dynamics.

Hypothesis: We assume that psychological health of adolescents is determined by the intensity of their personality features and may be changed in special trainings.

Objective of the research:

- ✓ Using special techniques, analyze the personality factors of adolescents.
- ✓ Disclose the empiric personality structures that affect the disposition to maintain and develop the psychological health.
- ✓ In the experimental group, initiate the training classes aimed at development of psychological health and supporting personality traits.
- ✓ Identify the difference in intensity of the research parameters in both groups before and after the exposure.
- ✓ Perform comparative analysis of correlation between the structures identified in the sample.
- ✓ Prepare the materials for recommendations on psychology classes for the adolescents' psychological health development purposes.

We believe that there is a correlation between the individual personality features recognized in R.Cattell's test (**16PF-questionary**), the questionnaire on **Conceptual basic attitudes (CBA)** and the particular features of psychological health, the technique of **Coping behavior in stressed conditions** (S.Norman, D.F. Andler, D.A. James, M.I. Parker; adapted version by T.A. Kryukova) [2,3, 6, 11].

In this experimental research we used 4 standardized testing questionnaires in order to investigate the personality traits and psychological health: **Questionary of Conceptual basic attitudes (CBA) (adaptation of D.Burns' questionnaire "Dysfunction scale" by A.D. Ishkov and N.G. Miloradova), R.Cattell's test (16PF-questionary), test of psychological health, Coping behavior in stressed conditions (S. Norman, D.F. Andler, D.A. James, M.I. Parker; adapted version by T.A.Kryukova)**. We have also developed and held the training workshop **'Development of psychological health of adolescents'** providing the methods of development of the subject personality traits and methods of development of psychological health selected based on the tests results [2, 6, 7, 10,11,12].

The methods used displayed adequate psychometrical parameters for the validity and reliability criteria.

Questionary of Conceptual basic attitudes (CBA) (adaptation of D.Burns' questionnaire "Dysfunction scale" by A.D. Ishkov and N.G. Miloradova) reviews seven basic conceptual dispositions which in case of their irregularity may significantly complicate the development of human psychological health. The dispositions are diagnosed by the appropriate scales in the questionnaire, which allows for identifying:

- ✓ Three types of dependency – verbal, emotional and dependency on achievements;
- ✓ Two types of exactingness – to him/herself and to others;
- ✓ Two types of responsibility – for others and for him/herself.

Verbal dependency scale is used to determine the person's disposition to determine his/her self-esteem by the attitude of another person.

Emotional dependency scale is used to determine the person's dependency on the emotional support of other people around.

Dependency on achievements scale is used to find out the person's inherent world dependence on his/her achievements.

Self-exactingness scale is used to determine the person's disposition to "perfection".

Exactingness to others is used to determine the person's degree of exactingness to other people around.

Responsibility for others scale is used to determine the degree of responsibility for other people around.

Responsibility for him/herself is used to determine the degree of responsibility of a person for him/herself. [6]

As it is obvious from a number of academic research papers [1,6,8,10,11], a characteristic which is directly attributed to self-regulation, and, therefore, to psychological adaptation, is the level of psychological control determining the system of human representations on the abilities to manage the real-life situations and the responsibility to govern their development. The CBA method allows for finding more exact degrees and locus of control, and also gives quality substantive characteristics of the control representations in the test person personality profile [1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11].

R.Cattell's test (16PF-questionary),

According to Cattell's research, human personality traits could be summarized by 16 personality factors (PF) or main traits. He described these 16 traits on a continuum. In other words, everybody has some degree of every trait, according to Cattell. The key to assessment is determining where on the continuum an individual falls

In our experimental research we used several Catell's factors, as we supposed it would correlate with factors of other tests. The used traits are shown in the chart below.

Cattell's Personality Factors.

Descriptors of Low Range	Primary Factor	Descriptors of High Range
Impersonal, distant, cool, reserved, detached, formal, aloof	Warmth (A)	Warm, outgoing, attentive to others, kindly, easy-going, participating, likes people
Reactive emotionally, changeable, affected by feelings, emotionally less stable, easily upset	Emotional Stability (C)	Emotionally stable, adaptive, mature, faces reality calmly
Expedient, nonconforming, disregards rules, self-indulgent	<u>Rule-Consciousness</u> (G)	Rule-conscious, dutiful, conscientious, conforming, moralistic, staid, rule bound
Shy, threat-sensitive, timid, hesitant, intimidated	<u>Social Boldness</u> (H)	Socially bold, venturesome, thick-skinned, uninhibited

Trusting, unsuspecting, accepting, unconditional, easy	Vigilance (L)	Vigilant, suspicious, skeptical, distrustful, oppositional
Grounded, practical, prosaic, solution oriented, steady, conventional	Abstractedness (M)	Abstract, imaginative, absent minded, impractical, absorbed in ideas
Self-assured, unworried, complacent, secure, free of guilt, confident, self-satisfied	<u>Apprehension</u> (O)	Apprehensive, self-doubting, worried, guilt prone, insecure, worrying, self blaming
Group-oriented, affiliative, a joiner and follower dependent	<u>Self-Reliance</u> (Q2)	Self-reliant, solitary, resourceful, individualistic, self-sufficient
Tolerates disorder, unexacting, flexible, undisciplined, lax, self-conflict, impulsive, careless of social rules, uncontrolled	<u>Perfectionism</u> (Q3)	Perfectionistic, organized, compulsive, self-disciplined, socially precise, exacting will power, control, self-sentimental
Relaxed, placid, tranquil, torpid, patient, composed low drive	<u>Tension</u> (Q4)	Tense, high energy, impatient, driven, frustrated, over wrought, time driven.

Coping behavior in stressed conditions (S.Norman, D.F. Andler, D.A. James, M.I. Parker; adapted version by T.A. Kryukova).

The CISS measures three types of coping styles. It helps to determine the preferred coping style of an individual and contributes to your overall understanding of the relationship between that individual's coping style and his or her personality. The adolescent version of the CISS is suitable for individuals between the ages of 13 and 18. It uses gender-specific adolescent normative data.

Scales & Forms

- Task-Oriented Coping
- Emotion-Oriented Coping
- Avoidance-Oriented Coping
- Social Diversion

The questionnaire «Psychological health»

The questionnaire authors considered psychological health as a factor that allows a person to live in peace with them selves, to realize their potential, to be configured to achieve the goals, to be able to control themselves.

The questionnaire explores the levels of psychological health - high, medium, low. The data obtained from this test, dynamic and can be affected by training workshop. Thus, the technique has been used in both groups before and after training.

We made a comparative analysis of the personality traits recognized in R. Cattell's test (**16PF-questionary**), the questionnaire on **Conceptual basic attitudes (CBA)** the technique of **Coping behavior in stressed conditions (S.Norman, D.F. Andler, D.A. James, M.I. Parker; adapted version by T.A. Kryukova)**, The

questionary «Psychological health».

The training workshop **“Development of psychological health of adolescents”** providing the methods of development of the subject personality traits and methods of development of psychological health selected based on the tests results [2, 6, 7, 10,11,12].

Special exercises, techniques, games that allow people to develop or revise their attitude to problem situations related to their basic semantic units. The training workshop program was published in university journal.

Evaluating the learning that has taken place focuses on questions, presented in training application form:

- What knowledge was acquired?
- What skills were developed or enhanced?
- What attitudes were changed?

In addition, individual Attitudes indicated in the questionnaire scales, we investigated using the methods of mathematical statistics, comparing them with other indicators of psychological health.

Experiment description.

Participants: we randomly selected 48 adolescents from schools and colleges in Almaty, Kazakhstan.

An examiner interviewed adolescents at their school in one session that lasted 45 minutes on average. The examiner gave them some explanation and instructions, the adolescents filled questionnaire forms.

After that we analyzed the results and divided 2 groups – experimental and control. The next day we invited 24 respondents (experimental group) to take part in our training workshop.

Training workshop duration – 5 days - 5 hours per day. The participants were taught some methods and techniques of psychological health development. At the and the participants filled application form

As it was displayed in training application form analyze in the result of training workshop participants:

- improved knowledge about psychological health, - (85% respondents)
- increased skill in communicative and self-regulation sphere (65% respondents)
- changed attitudes to some habits of their disposition to maintain and develop the psychological health. (80 % respondents)

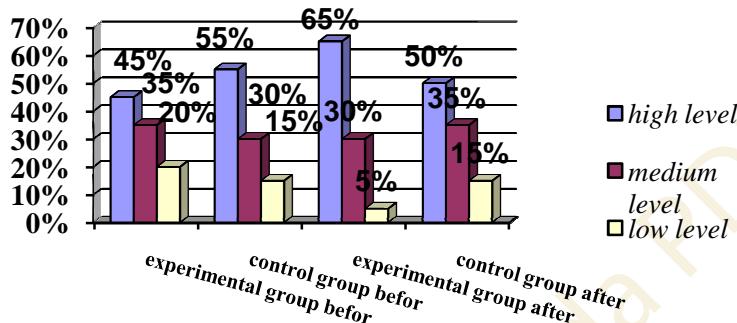
The next week the examiner interviewed adolescents of both group again.

48 participants filled the questionary of psychological health and **Coping behavior in stressed conditions.** Also they were interviewed in case of possible subjective changes.

Then we analyzed the results, used the method of mathematical statistics, comparing indicators of psychological health. We used the Wilcoxon signed-rank test, to involve comparisons of differences between measurements of psychological health level changes before and after training workshop.

An indicator of the propensity to maintain and develop psychological health can

be considered by indication of the high level of psychological health and changes improve after treatment.



Coefficients obtained for the critical value of $p < 0.05$

We also believe that there is a correlation between the individual personality features recognized in R.Cattell's test (**16PF-questionary**), the questionnaire on **Conceptual basic attitudes (CBA)**, Coping behavior in stressed conditions and psychological health level.

Correlation between the individual personality features recognized in R. Cattell's test (**16PF-questionary**), the questionnaire on **Conceptual basic attitudes (CBA)**, Coping behavior in stressed conditions and psychological health level.

The features	Psychological health level		
	high	medium	low
«A» Warmth	0,41		
«C» – Emotional Stability			-0,32
«H» – <u>Social Boldness</u>	0,51		
«G» <u>Rule-Consciousness</u>		0,32	
«L» – Vigilance	-0,35		
«M» – Abstractedness		0,32	
«Q2» – <u>Self-Reliance</u>	0,35		
«Q3» – <u>Perfectionism</u>			0,33
«Q4» <u>Tension</u>		-0,39	
(O) <u>Apprehension</u>	-0,35		
Verbal dependency scale	0,35		
Emotional dependency scale		-0,34	
Dependency on achievements scale			-0,33
Exactingess to others			-0,33
Responsibility for him/herself	0,53		
Task-Oriented Coping	0,35		
Emotion-Oriented Coping		0,32	
Avoidance-Oriented Coping		-0,32	

Coefficients obtained for the critical value of $p < 0.05$

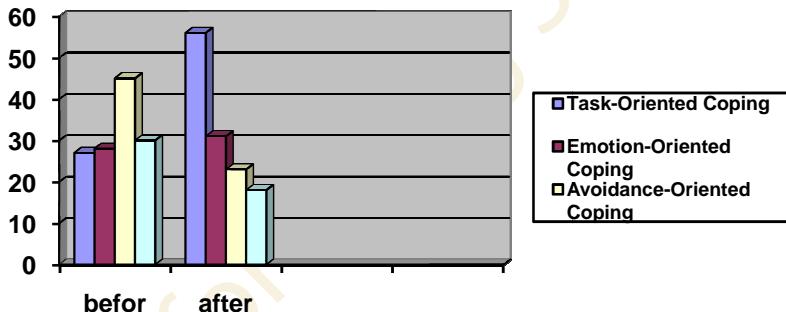
The factors and their distribution by level psychological health is next.

High level of Psychological health depends on high range of: «A» Warmth, «C» – Emotional Stability, «Q2» – Self-Reliance, **dependency scale**, **Responsibility for him/herself**, Task-Oriented Coping and low range of «L» – Vigilance, (O) Apprehension.

Medium level of Psychological health depends on high range of «G» Rule-Consciousness, «M» – Abstractedness, **Emotional dependency scale**, Emotion-Oriented Coping and low range of «Q4» Tension, , Avoidance-Oriented Coping

Low level of Psychological health depends on high range of: Social Diversion, «Q3» – Perfectionism and low range of «C» – Emotional Stability, **Dependency on achievements scale**, **Exactingess to others**

There is also has been a change of coping strategies. Task-Oriented Coping after training workshop has became preferred in the experimental group.



The results of coping test before and after the training. We used the Criterion φ^* . – Fisher [9] to show the significance of differences before and after the training workshop. There were set Significant differences coping before and after training ($p \leq 0,05$).

Thus the state of psychological health of pupils is related with the above factors, the direct and inverse correlation. There is a correlation between the individual personality traits and the psychological health dynamics.

Therefore, the differences among pupils with varying levels of mental health are as follows:

Those pupils who have low level of psychological health shows the factors: emotional instability, low self-control, "I", an inadequate level on the scale, "depending on the achievement" and "The exactingess to others." They also have the dependence on the group; they are "joining" and led, at the same time they can be negativity and alienation, neurotically inconsistent, inflexible behavior. They perceive many life situations as stressful.

The pupils who have medium level of psychological health shows the factors

high level factor "normative behavior" extremes in practical manifestations, daydreaming, middle-ego strength, and an inadequate level on a scale of "emotional dependence". They can be quite serious, silent, pessimistic and cautious.

Pupils with a high level of psychological health are usually cheerful, active and enthusiastic. They sometimes can be carelessly and impulsive, lively, independent, tend to go their own way, make their own decisions and act on their own, self-reliant, solitary, resourceful. They can ignore public opinion, but not necessarily play a dominant role. They just do not need some one's approval and support. The main feature: the flexible behavior and creativity in stress situations.

According to the theoretical and empirical analysis we made the following conclusions.

1. The reasons for lowering of psychological health are connected with both environmental, and other personal factors, may serve as: strong emotions, stress, prolonged exposure of conflict psychological atmosphere, habits and personal propensity in solving unconventional situations.

2. Modern psychology is based on the experimentally verified fact whereby personal.

3. The emotional stress caused by external events, depending on how that particular person interprets the events and experiences.

4. The reducing of psychological health is directly related to the suppression of emotions and desires.

5. In explaining the dynamics of psychological health is recognized multi-factor - a set of causes that interact. And the personal traits and its dynamic play an important role. Specialized training should take into account the personal features impact as a resource of psychological health development.

1. Attracting psychological resources ensures the formation, development of necessary structural components stress and leads to higher levels of psychological health.

Based on these data can be integrated into the educational process technology to improve stress resistance, as proposed in our training.

Engaging psychological resources provides required development of the structural components of stress resistance and leads to higher levels of psychological health.

Based on these results we can include in the educational process technology to improve stress resistance, as proposed in our training.

1. www.About.com/_mentalhealth.about.com/
2. www.azps.ru/tests
3. www.hr-portal.ru/spss/Glava15/Index2.php/
4. Абрамова Г.С. *Практическая психология, Практическая психология 6-е изд., перераб. и доп.* – М.: Академический Проект, 2003
5. Грановская Р.М. *Психологическая защищата.* – СПб.: Речь, 2007. – 476 с.
6. Миляровадова Н.Г. *Психология и педагогика: Учебник.* – М., 2005.
7. *Практическая психология образования. Под ред. Дубровиной И.В.* 4-е

изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2004

8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии – М.: Речь, 2000.

9. Фейдимен Д., Фрейгер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. – М., 2004

10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 360 с.

Косшыгулова Алия Сериковна

СТУДЕНТТЕР МЕН ОҚЫТУШЫЛАРДЫҢ ТҮЛГААРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ШАРТТАРЫ

Аннотация

Бұл макалада студенттер мен оқытушылардың түлгааралық қарым-қатынастарын қалыптастырыу шарттары қарастырылады.

Annotation

В данной статье рассматриваются условия формирования межличностных отношений между преподавателем и студентом.

Annotation

In this article conditions of formation of the interpersonal relations between the teacher and the student are considered.

Түйін сөздер: түлгааралық қарым-қатынас, коммуникативтік құзіреттілік, студент-тік кезең, оқыту үрдісі.

Ключевые слова: межличностные отношения, коммуникативная компетентность, студенческий возраст, процесс обучения.

Key words: Interpersonal relations, communicative competence, student's age, training process.

Тұлғаның қалыптасуындағы маңызды факторлардың бірі – қарым-қатынас мәселесі болып табылады. «Қарым-қатынас» түсінігі мен тұлғаның қалыпта-сұындағы қарым-қатынастың алатын рөлі туралы идея кеңестік психологияр И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.Б. Добрович, Г.В. Казнова, М.И. Лисина, А.В.Мудрик [1,2] және т.б. галымдардың еңбектерінде қарастырылған. Ал жоғары оку орындарында оқытушылар мен студенттердің түлгааралық қарым-қатынастарын қалыптастыру мәселесінің теориялық

негізі «оқыту үрдісіндегі тұлғааралық қарым-қатынастарды қалыптастыру» ұғымының мәні мен мазмұнын анықтауға байланысты.

Тұлғааралық қарым-қатынастың бірлігі мен қызметтік пайымы біркелкі түсінікті бермей, қарым-қатынастың қызмет түрі ретінде де қарастырылады. Себебі қарым-қатынас, біріншіден, бұл – қызметтің ерекше бір түрі (коммуни-кативтік қызмет), екіншіден, кез келген қызметтің жүзеге асырудың шарты, үшіншіден, арнайы қойылған қызметтің нәтижесі болып табылады. Өзінің еңбектерінде М.Н. Ночевник «Адамның дамуын, жеке адамның тұлға болып қалыптасуын, оның қоғаммен байланысын басқа адамдармен қарым-қатынасынан тыс елестету мүмкін емес» деп атап көрсетсе, М.Жұмабаев «Педагогика» атты еңбегінде бұл мәселе жөнінде «Жеке адамның шын мәніндегі рухани байлығы оның іс жүзіндегі қарым-қатынастарының байлығына байланысты» деп жазған.

Тұлғааралық қарым-қатынас адамдар болмысының қажетті шарты болып табылады. Қарым-қатынассыз адамның жекелеген психикалық қызметтерінің, үдерістер мен ерекшеліктерінің, жеке тұлғаның және тұтас қоғамның толықканда қалыптасуы мүмкін емес. Кейде «қарым-қатынас», «әлеуметтік қарым-қатынас», «тұлғааралық қарым-қатынас», «іскерлік қарым-қатынас» және «мәдени қарым-қатынас» түсініктері өзара байланысты болғанымен, бір-біріне тең келмейді, себебі олардың өзіндік өзгешеліктері болады.

Адамдар арасындағы қатынастардың қаншалықты айқын байқалуына байла-нысты қарым-қатынастар бірнеше түрге боліп қарастыруға болады:

Қоғамдық қатынастар анағұрлым айқын көрінетін әлеуметтік бағдарлы қарым-қатынастар (дәріс оку, баяндама және т.б.);

Бірлескен іс-әрекеттерге байланысты қарым-қатынастар айқын байқалатын пәндей бағдарлы топтық қарым-қатынастар (бұған еңбек ету, оку барысында қалыптасадын қарым-қатынастар жатады);

Тұлғааралық қарым-қатынастар, яғни бір адамның екінші адаммен қарым-қатынасы. Тұлғааралық қарым-қатынаска адамзат аралық ақпарат алмасу жатады, бұл қарым-қатынастың бірінші коммуникативтік жағы ретінде сипатта-лады. Тұлғааралық қарым-қатынастың екінші жағы – қарым-қатынас жасаушы-лардың өзара әрекеттестігі – тек сөйлесу үрдісі арқылы ғана емес, істері мен әрекеттері арқылы да қарым-қатынас жасау. Қарым-қатынастың үшінші жағы қатынас жасаушылардың бірін-бірі қабылдауы болып табылады. Ал оқыту үрдісіндегі тұлғааралық қарым-қатынас дегеніміз – оқытушының ықпалымен студенттердің топтық іс-әрекетін реттеуіші, вербалды, бейвербалды қарым-қатынаска түсу ерекшелігі, оқыту барысындағы шиеленістерді шешудің, міnez-құлықтың топтық нормаларын қалыптастырудың құралы және болашақ маман тұлғасының қалыптасуының бір факторы болып табылады.

Оқыту үрдісінде тұлғааралық қарым-қатынас мәдениетінің болмауы немесе төмен деңгейде болуы көп жағдайда келіспеушілік пен келенсіз оқиғаларға, сондай-ақ оқытушының студенттен немесе бүкіл топпен байланысының нашарлауына себеп болуы мүмкін. Мұндай келенсіз жағдайды табысты әрі шебер түрде реттей білу оқытушының қарым-қатынас мәдениетіне тікелей байла-

нысты.

Оқытушы мен студент арасындағы тұлғааралық қарым-қатынастың негізгі моральдық нормалары бар, олар – өзінің тыңдаушыларының әрқайсысының қадір-қасиетін құрметтеу, ішкі дүниесіне ықыласпен және сеніммен қарым-қатынас жасау, қайрымдылық пен мейірбандық таныту.

Кәсіби маманың коммуникативтік құзіреттілігі сөйлеу қызметі арқылы қалыптасады. Коммуникативтік құзіреттілік - іс-әрекет барысында түрлі коммуникативтік міндеттерді шешу жағдайында сөйлеу әрекетін тімді жүзеге асыруға даярлығы мен қабілетін көрсететін тұлғаның сипаттамасы. Оның негізін қарым-қатынас құралдары мен тәсілдері, іс-әрекет нормалары мен ережелері, әдептің ерекшеліктері, тұлғааралық байланыстарды орнату заңдары және коммуникативтік іскерліктер құрайды. Мұндай коммуникативтік құзіреттілікке педагогтарды ғана емес, студенттерді де дайындау қажет. Студент оқытушыны қызығушылық танытқан сұхбаттас және әріптес ретінде қабылдауды қажет, бұл оқытушының сөйлеу әдебін қаншалықты жеткі мемгергеніне тікелей байланысты болады. Оқытушының коммуникативтік іс-әрекетін сипаттауда оның сөйлеу сазы, студенттермен қарым-қатынас жасауы, жауап беру мәнері, бағалаушы пікір айтуды орынды қолдануы, сөйлеуде қолданылатын ілесіспелі мимикалар мен ым-ишараптардың сипаты аса маңызды болып табылады [2].

Зерттеушілердің көпшілігі сөйлеу саласы ақпаратты жеткізу үшін қолданылса, бейвербалды сала тұлғааралық қарым-қатынастарды талқылау үшін, сезім күйлерін білдіру үшін, ал кейбір жағдайларда сөз арқылы хабар жеткізуін орнына да қолданылатыны туралы пікірді жақтайды. В.А. Лабунская өзінің еңбегінде бейвербалды қарым-қатынастың атқаратын қызметі туралы мәселені жан-жакты қарастырып, вербалды қарым-қатынас түрінің тұлғааралық катынас-тар түрфысынан көп функционалды екенін және оның бірқатар маңызды қызметтерін де атап көрсетеді. Оқытушылар үшін бейвербалды қарым-қатынастардың оқыту үдерісінде алатын орны ерекше. Назар аударатын бір мәселе, әдегте, педагогтың мән бермеуіне қарамастан, бейвербалды қарым-қатынас тәсілдері әрдайым оқу-тәрбие үдерісінде тиісті деңгейде қамтылып отырады.

Қазіргі таңдағы казақ педагогикасының міндеті – адам бойындағы жақсы қасиеттерді жаса үрпаққа үйрету, ұлтжанды, отансуйгіш, әдепті, ар-намысы білкүй студенттерді тәрбиелеу. Ал дәстүрлі педагогикада жоғары оқу орындарында оқыту үдерісінде оқытушы студентті объекті ретінде қабылдап келсе, қазіргі таңда тек субъекті ретінде мән беруді басшылыққа алуда.

Студент субъекті болу үшін өзін-өзі тану, өзін-өзі көрсету, өзіне-өзі сену, өзін-өзі анықтау, өзін-өзі іске асыру, өзін-өзі реттеу және т.с.с. үдерістердің мәні мен маңызын үгіну білсе, оқыту үдерісіндегі тұлғааралық қарым-қатынастың қалыптасуына жағдай туындаиды. Осының нағайкасынде ортада сөздік қарым-қатынас, сезімдік қарым-қатынас, сенімділік қарым-қатынас, сыйластық қарым-қатынас, модени-этикалық қарым-қатынас және әдел, іс-кимыл қарым-қатынас пайда болады. Мысалы, оқытушылар мен студенттердің арасындағы қарым-қатынас арқылы ақпарат алмасуда ынтымақтастық немесе бірлескен іс-

әрекеттер орнаса, мұндай байланыстар оқыту үдерісінің табысты болуына иті есер етеді.

Оқыту үдерісінде адамгершілік тәрбиенің ықпалы нәтижесінде тұлғааралық қарым-қатынастар қалыптасып, субъекті-субъектаралық үйлесімді катынастар пайда болады.

Оқыту – студент пен оқытушының өзара бірлесіп іске асыратын әрекетінен тұратын құрделі, екіжақты үдеріс. Әйткені оқыту оқытушының білім берудегі негізгі іс-әрекеті болса, оқу – студенттің өзінің танымдық, тәжірибелік әрекеті.

Оқытуға төмөндегідей сипаттар тән: оқытушы мен студенттердің бірлескен іс-әрекеті, оқытушының тарарапынан жетекшілік ету; білім беруді арнайы, жоспарлы түрде ұйымдастыру және басқару, білім берудегі біртұтастық және бірлік, студенттердің даму ерекшеліктерінің заңдылықтарына сәйкестік, студенттердің дамуы мен тәрбиеін басқару және студенттермен арадағы қарым-қатынасты ұйымдастыруға бағытталған педагогтың коммуникативтік іс-әрекет реті.

Студенттік кезең – адамгершілік дамуының моральдық мөлшердің менгерудің

карқынды даму кезеңі. Адамгершілік дамуы өзінің адамгершілік сана-сезімді, адамгершілік мінез-құлық және адамгершілік қарым-қытынасты жинақтайты. Студенттік кезеңде студенттердің қарым-қатынас мәдениеті, құрбы-құрдаста-рымен өзара қатынастары айтарлықтай өзгереді. Тіпті олар үшін жора-жолдастарына көмек қолын беруге дайын тұру, достықты сую, мейірімділік және қайырымдылық сияқты қасиеттер оте маңызды саналады.

Студенттің қатынас жасау типтерін зерттеген еңбектерді қарастыра отырып, студенттердің қарым-қатынас жасау қабілетін үш түрге бөліп қарастыруға болатындығын Л.А. Перовская, Ю.М. Лотман, М.И. Рыданов және Б.Ф. Ломов-тардың еңбектерінен көреміз [2]:

1) Жалғыздылқа бейім өзімен-өзі жүретін студент. Оны айналасындағы құрдастарымен қарым-қатынас жалғызырады. Ол өзімен-өзі жалғыз қалғанда немесе өзі ұнататын ісімен айналысқандаған өзін жайлы сезінеді.

2) Жұптасқан қарым-қатынас түріне бейім студент. Оның жанында сенімді досы немесе құрбысы болуы қажет. Ол доссыз немесе құрбысыз толықанды өмірді сезінеге алмайды.

3) Топтық, ұжымдастасқан қарым-қатынас түріне бейім студенттер. Мұндай ұжымдастасқан немесе бейімділіктеріне қарай топтасқан студенттерден дұрыс бағыттагы салауатты қарым-қатынастағы ұжымдар да, сондай-ақ, қоғамдағы жағымсыз әрекеттерге баратын топтар да қалыптасуы мүмкін.

Осы қарым-қатынас жасау қабілетінің үш түрі арқылы мынадай көзкарасқа токталады: егер бірінші типке жататын студент қақтығыс жағдайында жалғыз өзі уайымдайтын болса, екінші және әсіресе, үшінші типке жататын студенттер табиғи сыртқы қорғаныс тәсілдерін қолданады.

Мектеп жасындағы жасоспірімдермен салыстырында, студенттердің қақты-ғыска түсетін адамдарының саны көп, әйткені мектептегі санаулы мұғаліммен салыстырында, студент әр курста он-он бес оқытушымен, жаттықтырушылар-мен, кафедрадағы, факультеттегі, оқу бөліміндегі

әдіскерлермен, қызметкер-лермен тұлғааралық қарым-қатынасқа туседі. Оның көз алдында алуан түрлі мамандардың: жас, орта жастағы, егде жастағы оқытушылардың, өз ісінің білікті мамандарының немесе салмақты, мәдениетті оқытушылардың және беймаза, дөрекі оқытушылардың әркайсының өзіне тән қайталанбас, дербес сабак беру үлгілері ұсынылады. Сонымен катар, оқытушылармен арадағы қактығыстар, түсінбестіктер мен шиеленістердің пайда болу мүмкіндігі де арта түседі.

Болашақ маманды педагогика саласы бойынша даярлауда оның мәдениеттілігіне қоңыр болу, бүгінгі мәдениеттілік дәрежесіне сай қарым-қатынастың сапалық деңгейін қалыптастыру арқылы оны әлеуметтік өмірге енгізу көзде-леді. Осы тұрғыдан оқыту үдерісінде оқытушылардың қарым-қатынас мәдение-тін қалыптастыруының маңызы педагогикалық шеберлікте қолдануына, қарым-қатынас үдерісі кезінде тез және женіл тіл табысу барысында сенімділікті, ынтымақтастықты, жолдастық сезімді ояту, сұхбаттасуышы тұлғаның тақырыбын қызығушылықпен тыңдау, мимика, пантомимиканы тиімді қолдануы үлкен нәтижеге қол жеткізуге ықпал етеді.

Осыған орай, модельдеу үдерісі нысананы белгілі бір мақсатта зерттеудегі нақты теориялық болжамның жүйеленген көрсеткіші бола отырып, оның дәлдігін тәжірибеде тиімді анықтауға мүмкіндік бере алады.

Жоғары білім беру үдерісіндегі (студент – оқытушы – жоғары мектеп) сабактастықта тұлғааралық қарым-қатынасын шындаған оқытушылар мен студенттердің қарым-қатынас қажеттілігін арнайы жасалған модель арқылы [3]:

- қарым-қатынастың оқыту үдерісіндегі екі аспектілігінің (педагогтың іс-әрекеті, студенттердің іс-әрекеті) негізгі сипатын анықтау мақсатында жоспар-ланған жүйелі зерттеуді;
- жеке тұлғага әсер ететін факторларды анықтауды;
- студенттердің окуга бейімделу жағдайын;
- эмоционалдық қарым-қатынас ахуалының қалыптасуын педагогикалық қызметтегі қарым-қатынастың ұжымдық сипатын;
- шиеленістердің алдын алудын жолдарын айқындауға мүмкіндік туындалп, «төмен», «ортада», «жеткілікті» және «жоғары» деңгейлер анықталды

Осылайша, оқыту үдерісінде қарым-қатынас стильдерін таңдау жолдары – педагогика және психология ғылымдарының ең күрделі мәселелерінің бірі. Педагогикалық қызметте қарым-қатынас барысында кез келген кедергіні женуге қарым-қатынас жасаудың дұрыс тәсілдерін таңдау, дәлірек айтқанда, педагогикалық қарым-қатынастың дұрыс стилин таңдау мол мүмкіндіктер береді. Оқытушының студенттермен қарым-қатынас стилі – әлеуметтік және адамгершілік мазмұнды категория. Ол қоғамның және тәрбиешінің әлеуметтік-этикалық ұстанымдарын сипаттайтыды. Қарым-қатынас стилі арқылы бірқатар ерекшеліктер бейнеленеді: педагогтың коммуникативтік мүмкіндіктерінің ерекшеліктері, педагог пен студенттер арасында қалыптасқан тұлғааралық қарым-қатынастың сипаты, педагогтың шығармашылық дербестігі және студенттер ұжымының ерекшеліктері. Ал

студенттермен қарым-қатынасты ұтымды ұйымдастыруда педагогикалық стильді дұрыс таңдан алу педагогтың жұмыс ерекшелігі болып табылады. Бұл ерекшеліктер арқылы қарым-қатынастың екі түрін ажыратуға болады:

1. Элеуметтік-бағдарлы қарым-қатынас барысында әлеуметтік маңызы бар міндеттер шешіліп, әлеуметтік өзара әрекеттестік пен қоғамдық қатынастар жузеге асырылады.

2. Жеке-бағдарлы қарым-қатынас – белгілі бір бірлескен әрекеттерге бағытталған іскерлік қарым-қатынас.

Оқыту барысында топ ұжымының калыптастыру, тұлғааралық қарым-қатынас орнату – құрделі және жауапты үрдіс. Бұл түргыдан, ең бастысы – адамгершілік тәрбие жұмысын дұрыс жолға кою қажет. Адамгершілік адамның мінез-құлқы, іс-әрекеті, қарым-қатынасы, көзқарасы арқылы сипатталады, яғни олар: әдептілік, мейірімділік, инабаттылық, қарапайымдылық т.б. Адамгершілік құндылықтар шынайы болады, ол адамға тәуелді емес, солай болса да, оқытушы мен студенттің арасында субъективті қатынасты калыптастырады.

Сонымен, оқытушылар мен тәлімгерлердің жұмысындағы негізгі жұмыс бағыты – студенттердің адамгершілік тәрбиесін қалыптастыру болып табылады. Оқыту үдерісінде студенттердің іс-әрекеті мен қылыштарынан адамгершілік қатынасты байқауға болады. Олай болса, біздің түсінігімізше, оқытушылар мен студенттердің басқа адамға деген қатынасын – гуманизм; өз-өзіне деген қатынасын – қадір-касиет; еңбекке деген қатынасын – еңбексүйгіштік, еңбеккорлық; ұжымға деген қатынасын – ұжымшылдық; Отанға деген қатынасын – отансүйгіштік, патриотизм; табигатқа қатынасын – көркемдікті эмоционалды-эстетикалық түрде қабылдау қабілеті деп үйгартуға болады.

1. Лисина М.И. "Общение детей со взрослыми и сверстниками "Общие и различное. ВКН: Исслед. по проб. Воздушной и педагогической психологии (под. ред. М.И.Лисина). – М., 1970

2. Ломов Б.Ф. "Проблемы общения в психологии (вместо введения) ВКН: Проблема общения в психологии. – М.: Изд. Наука, 1981. – 3-21 с.

3. Мудрук А.В. "Общение школьников". – М.: Знание, 1987. – 76 с.

М а з м ұ н ы С о д е р ж а н и е

Намазбаева Ж.И. Социально-психологический мониторинг интеллектуально-творческого потенциала личности в образовательной среде.....	3
Садыкова А.Б. Исследование образа мира студентов с помощью личностно-ориентированных методов	16
Ерментаева А.Р. Студенттердің әлеуметтік-психологиялық проблемаларды шешудегі субъектілік ұстанымы.	25
Каракулова З.Ш. Особенности психодиагностики, психокоррекции и психоконсультирования в оказании психологической помощи личности.	34
Кусанинова М.А. Конструирования нового типа обучения на современном этапе.	46
Резванцева М.О. Региональные стратегии оценивания в социально-психологическом взаимодействии.	49
Жаркинбаева Д.С. Влияние интернет зависимости на психическое развитие подростков.	58
Ибашова М.С. Тұлғаның деструктивтік эмоционалдық жағдайы туралы жалпы түснік.	66
Бекмуратова Г.Т. Актуальные вопросы исследования самооценки в образовательной среде вуза.	73
Исабекова Т.Ш. Студенттердің коммуникативтік дағдыларын тілдің бейнелеу құралдары арқылы дамыту.	79
Аяпбергенова А. Педагогикалық басқару стильдері магистранттарды педагогикалық қарым-қатынаска психологиялық даяраудың аспектісі ретінде.	84

Аманова И.К. Тұлғаның өзін-өзі танытуының мотивациялық және динамикалық аспекттері.	89
Abdrakhmanov A. E. Experimental study of adolescents' psychological health.	95
Косшыгулова А.С. Студенттер мен оқытушылардың тұлғааралық карым-катастырын калыптастыру шарттары.	104

**ХАБАРШЫ. ВЕСТНИК
«Психология» сериясы. Серия «Психология»
№ 1 (34), 2013 г.**

Казақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде
2009 жылды мамырдың 8-де тіркелген № 10103-Ж
Шығару жиілігі - жылына 4 нөмір. 2001 ж. бастап шығады

Басуға 02.04.2013 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16.
Көлемі 10,75 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 92.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасының баспаханасында
басылды