



ISSN 1728-7847

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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
№1(34)



Алматы

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



ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
№1(34)

Алматы, 2013

ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ «Ұлағат» баспасы, 2013. – №1 (34). –172 б.

ВЕСТНИК. Серия «Психология». – Алматы: Издательство «Ұлағат» КазНПУ им. Абая, 2013. – №1 (34). – 172 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,

THE EXPERIMENTAL STUDY OF MENTAL HEALTH OF STUDYING YOUTH

Ж.И. Намазбаева –

академик, д.психол.н., директор НИИ Психологии КазНПУ им. Абая

The globalization process, the cultural integration and the information technologies the fast pace of development indicates the priorities of modern education. In this context the problem of mental health of modern students will take on such special significance. Therefore, the implementation of health preserving and acmeologically oriented environment in educational process is of particular importance and relevance. It means improving conditions and maintaining the health of students in the educational process, which contributes to realization of intellectual and creative potential in personality development.

Controllability of this process in many aspects depends on the readiness of psychodiagnostic instruments for the assessment of studies from the standpoint of health preserving.

There are some socio-psychological aspects. The first is a theoretical problem of an integrated approach to personality that assumes certain criteria for defining a students' mental health. The second is practical terms, on the basis of theoretical and methodological data for the creation of health-technology subjects of the educational process.

So solving the problems stated above can be accomplished through an organization of psychological support in teaching and learning process. In this context, the important role of psychological science and practice is obvious. In Kazakhstan at Kazakh National Pedagogical University named after Abai country's first Scientific research institute of Psychology

Psychology opened in 2009. One of the research directions of the Institute is to conduct experiments on the development of students' mental health.

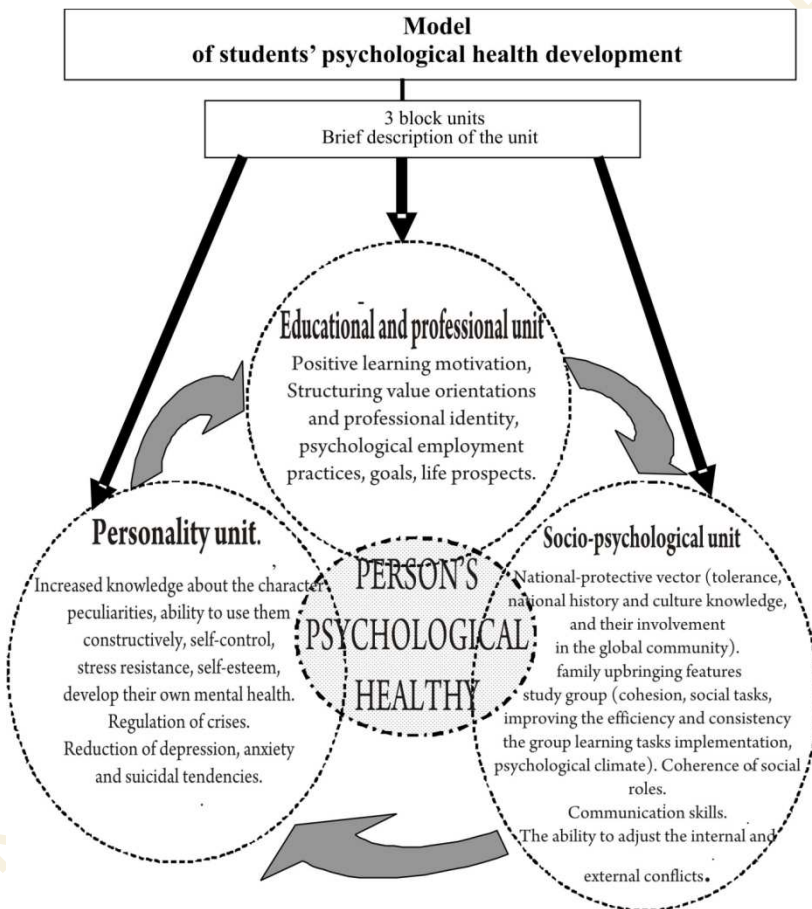
The analysis of modern problems of psychological health in Kazakhstan allows to point out the main tendency, gradually rising the number of people who become involved in harmful use of narcotic substances, alcoholic beverages and tobacco products can have a serious impact on mental health and decrease their ability to contribute to society.

We can first of all define the interaction of social, environmental, and genetic factors throughout the lifespan. First is dependence students' behavior on the degree of the negative impact of the social environment and second is a lack of opportunities for access to and coverage for treatment and prevention services.

Theoretical and methodological basis of this experimental study is a comprehensive approach to a theory of personality development that combines different components and levels of the personality system in providing psychological support for participants of the educational process.

Based on this representation, we have developed a three-block theoretical model of personality development (Fig. 1). The general structure of models allows for an

identification of the most important criteria of psychological health and investigation their interrelationship. The model also opens wide prospects to work out and introduce in practice of modern teaching and learning process programs of social and personality training that improves health preserving and acmeologically-oriented environment.



There are the personal block, educational and professional block, social and psychological block in the model (see Fig. 1). Research workers of Institute of Psychology have experimentally demonstrated practical significance of content components of this theoretical model. The results of the experiment are being actively implemented in the educational process.

The object of our study is the personality development in health preserving and acmeologically-oriented environment. Our experimental study aims at defining characteristics about of students' mental health and at working out technologies of psychological support.

We believe that the educational success is determined by accomplishing the system of psychological support services aimed at promoting mental health and social well-being among students.

According to our theoretical model and experimental data we have proposed and introduced in practice methods, content and conditions for implementation of health preserving and acmeologically-oriented environment.

Based on an integrated approach to personality development we have worked the program of social and personality trainings. We have integrated three main components of our theoretical model of personality development in the training program.

The sample group consisted of 400 people. There are students and staff of schools, professional lyceum and Industrial College in Almaty and students and staff of Karagany Children and Youth association in sample group.

In the experiment, we have considered the following items and criteria for the development of the psychological health (Fig. 1).

An important theoretical aspect of our study is the consideration of the relationship model's components. We examined typological features of participants such as temperament, types of performance and resistance to stress to identify indicators of individual rhythm of activity and the recommended types of learning activities, as well as work and study motivation, values, and creativity.

We used the following methods:

Modified Ilyin's Tapping test, coping strategies test, 30 proverbs test, Lutoshkina's color test, technique business roles, modified Semantic differential test, projective techniques and Spearman's rank correlation.

We now turn to the analysis of the data. As is known, the temperament determines the effect on the activity of different mental states, levels of mental stress caused by the physical environment, the emotion factors in labor and learning. Persons with of opposite temperament feature resortes to the same employment situation and the different tactics. [6, p.124] In this research project, temperament properties were studied with regard to their effect on stress, social adaptation and the development of individual style in the implementation of educational tasks.

Individual rhythm, the distribution of forces in tasks. Internal factors of efficiency are the rate of responses, decisions and actions of person, the status of various organs and systems, the emotional state and the degree of fatigue. The balance of forces in the quest psychophysiology associated with the dynamic features of stereotype. "... the physiological functions of the human body can be seen as a complex system of reflexes. At the heart of ... periodically is primarily a mechanism of conditioned reflexes on the effect of environmental factors." [2, p. 18].

Temperament properties as psycho physiological basis of the development of mental health has been studied with a content analysis of the individual products, behavioral manifestations in the trainings, Ilyin's Tapping test, questionnaires, self-reports and interviews, using the method of expert estimates.

In conducted content analysis of the data on the individual style performance. Units of analysis have been isolated. The form of learning activities and the relationship between the selected units of analysis are shown in

Table 1. The data obtained allow to build the content of learning tasks, stages of employment in accordance with the specifics of the study group and each participant, and to provide forms of adaptation to different types of educational activity. We believe that the style of performance is largely dependent on external conditions.

Table 1 Individual style of working capacity indicators

I	II
Attention distribution to the diversity of sources.	Concentration, the retention on a particular purpose
Propensity to perceive a generalized information, interactive work, a variety of material, theory, and the search for new sources. Avoiding monotonous work that requires concentration.	Concentration, propensity to perceive the specific facts, case studies, drawing on past experience, the information on one main direction. Avoiding dispersion of attention to different sources of rambling information.
Inclusion in the work, working capacity high tempo	The work slowdown, the tendency to stress
Susceptibility to all types of learning activities, (except monotonous) creativity, independence.	need to focus on internal planning, minimization of external activity, recreation, empowerment.
Relaxation	Tension
When holding attention at work in general, preliminary its execution, the ability to run relaxed.	Keeping precise focus on execution tasks, the intensity in detail.
Activity fluctuations	Even distribution of forces
Work on the individual schedule.	Permanent rechecking the results.
Stage of principal highlight	
Characterized by aspiration prioritize the execution tasks, the cost of of forces are optimized for the main key parties work.	
Involvement in the work immediately	Involvement in the work gradually
Preference to orient on the situation, in the process, or aspiration to participate in activities from the start.	Preference to pause, to think, to prepare before being more active.
High level I (idea generation + lack diligence, concentration) can be offset by work in small groups. Combinations II allows you to focus on the execution of routine monotonous tasks, with the specification of outputs and outcomes. Overestimated high level II should be compensated. For example, work with individual schedules or mutual aid.	

We have to describe the relationship of typological and socio-psychological blocks in experimental study of psychological health.

Let us consider the relationship of temperament, stress, coping in a group of coping strategies, social-psychological processes in the study groups, group dynamics, stages, style of management and roles.

In general, today we can speak on actually existing integrative personality-situational approach, which promotes a new understanding of the relationship of “personality” and “environment”. According to this approach, people differ in the expression of the stability of their personal characteristics in different situations. Situations vary according to how they contribute to or delay the expression of individual differences in people, and people with certain personality traits tend to choose certain types of social situations. The work affects the quality of perception and evaluation of problem situations by periodic “clash” of personal abilities, capabilities, skills with the requirements of professional activities.

Thus, coping strategies or coping behavior aimed at eliminating or reducing the impact forces on the individual stressor. Successful adaptation to stress by the level of development of coping resources. Types of coping resources:

- Physical (health, stamina, etc.);
- Psychological (beliefs, self-esteem, locus of control, etc.);
- Social (social relationship).

There is a wide range of coping strategies, behavior, classification and description of which is presented in a number of articles [5, p.29].

We present the results on stress resistance, set of methods has also been applied. The main method was coping strategies test. It identifies stylistic features of reactions to stressful and difficult life situations that can be transmitted in the process of socialization or education. Coping strategies manager often affect stress resistance characteristics in the group, which he directs.

Our analysis of the literature showed that mental health is the result of individual socialization. Until now, there is the basic idea in different areas of psychology and closely representatives in psychoanalysis. Such a view is typical of areas of modern psychology and clearly presented in humanistic psychology, in works of A.Maslow, E.Fromm, K.Horney, K.Abulkhanova-Slavskaya, G.S.Abramova and others [7, p. 89 3, p. 214, 8. 86].

K.Lester [1], investigating the processes of socialization in totalitarian societies, shows that, with experience of social life in a dorm, the individual usually has to give up part of the self through the adoption and implementation of social roles. But, in his opinion, the most neurotic creates a mismatch of the individual views of their actual Ego and ideal Ego. The ideal Ego generated by social environment, usually points at the imperfections of the real Ego. This is expressed by the form of guilt, anxiety, personal degradation, etc. Also, many studies highlight that conflict situations, difficulties in self-realization arising from the mismatch of role expectations (K.Lewin, R.Belbin, E.Berne, V.K. Shabelnikov etc).

In the experiment, we investigated the relationship between coping strategies of group leaders and the most dominant preferences in the training group. Our conclusions were based on the results of the used tests were compared with those of other researchers, which had an analysis of situational context coping behaviours leaders of different groups.

Many managers with problem-oriented coping strategy believe that the most stressful issues connected with working conditions, problems with facilities and equipment and financial resources.

In the group with an emotionally-oriented strategy is the most stressful situations related to interpersonal relationships, psychological climate, disrespect and lack of understanding representatives in the reference group. Thus, the most stressful for this group is the subjective perception of the situation.

The third strategy of avoiding coping is a situation related to the implementation of direct duties, with a system of authority, responsibility and accountability, and alignment with the adoption of decisions and other management functions.

And finally, fourth coping strategy relates to finding social support, participants consider problematic, situations related to dissatisfaction with the relationship in the team, the social and psychological climate, lack of respect of his subordinates and colleagues.

Coping strategies of students and management styles of group leaders we compared to ability to consider the stressful period of work, characteristic for individual style and a rhythm of performance of the task, found in the above described content analysis. Comparison with ability of students to consider the role, personal and professional repertoire in group and dynamics of group is carried also out them. It allowed to reveal actual abilities of subjects of educational process to self-control, a self-reflection and other forms of self-realization. On this basis, we developed methods to initiate of health preserving skills of studying youth.

We should emphasize that the social and personality training includes techniques, methods and techniques which have not only education, counselling, and preventive and remedial and therapeutic functions, but also diagnostic. Among them are the diagnostic methods of business roles, methods of coping strategies, we modified the technique of Semantic differential, techniques of transactional analysis of communication, projective techniques and others [4,6,7,9].

Analysis of the results of the experiment showed the following:

- An integrated approach to the study of the psychological health of personality, the usage of our three-component model system revealed the relationship between various components

- Flexible structure of three-component model developed by the authors of this study is able to include a variety of methods, depending on the specific tasks of learning and development. It allows participants to be creative in self-knowledge and in active obtaining skills of health preserving. Proposed in the training program the model can be extended and modified. However, in our opinion, the general idea of an integrated approach to the relationship of all model's components has to remain stable. Only in this case we can talk about the successful implementation of principles of humanity and personality-oriented education.

- We developed and adapted our technology in developing of mental health contributed to the realization of individual approach in the educational process, as we applied a wide range of quantitative and, most importantly, qualitative methods for the study of personality.

• Our modified technique, exercises, technology can be applied not only to psychologists, but also to wide range of the participants of the educational process, to working professionals in the field of applied educational psychology.

As a result, the implication of compulsory psychological support of subjects' activity in the educational process, formulated in conception of the health-preserving environment and based on scientific data, has been confirmed in our research. Further, we plan to conduct study an additional factors influencing on development of psychologically healthy personality relating to age, ethnic features and social status, etc.

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

2. www.vashpsixolog.ru Источник: Мороз Н.Я. Психофизиологические основы индивидуального стиля деятельности: вопросы и ответы: справочный материал. – Витебск: УО «ВОГ ИПК и ППР и СО», 2005.

3. Бадхен А., Каган В. Новая психология и духовное измерение. СПб.: Гармония, 1995.

4. Климов Е.С. Психология профессионала. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

5. Либин А., Либина А. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами // Стиль человека: психологи-ческий анализ. – М., 1998.

6. Психология 21 век. //Под ред. Дружинина В.Н. –М., 2003.

7. Таланов В.Л., Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. -СПб.-М., 2004.

8. Шкуратова И.П., Габдулина Л.И. Стили общения. Пособие по спецкурсу Диагностика индивидуальных особенностей общения”. – Ростов на Дону, 2000.

9. Шнейдер Л.Б. Реконструкция профессиональной идентичности: структур-ный и динамический аспекты /Развитие личности. 2000. -№2. - С. 44-69.

10. Мельник С.Н. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга. – Владивосток, 2004.

11. Шабельников В.К. Психика как функциональная система. – А-Ата, 1996.

Түйін

Мақалада білім алушы жастардың психологиялық денсаулықтарын зерттеудің кейбір нәтижелері және теориялық негіздері, мазмұны сипатталады.

Резюме

В статье описаны теоретические основы, содержание и некоторые результаты исследования особенностей психологического здоровья учащейся молодежи.

МУҒАЛІМДЕР ҰЖЫМЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖҰМЫСТАРЫ

З.Ж. Айджанова – Ш.Есенов атындағы КМТЖИУ, Ақтау қ.

Қазіргі кездегі шапшаң жүріп жатқан жаһандану үрдісі әлемдік бәсекелестікті күшейте түсуде. Тіпті бірқатар дамыған елдерде бұл идея ұлттық қағидаға айналған. Сондықтан халықаралық ұйымдар әлемі елдерінің бәсекеге қабілеттілігінің рейтингін анықтауға кірісіп, оның теориясы мен тұжырымдалары жасалып жатыр. Ал Қазақстанның бәсекеге қабілеттілігін жүзеге асырудың тиімді жолдары Елбасының «...бәсекеге барынша қабілетті 50 елдің қатарына кіру стратегиясы» жолдауында айқындалған. Адамның жалпы білімін көтеру кең ауқымды мәселе болып отыр. Олардың біліктілігін, дағдыларын қалыптастыру қажеттігі еліміздегі ғылыми-техникалық және әлеуметтік-мәдени жетістіктерінің қарыштап дамуынан туындайды.

Жастарды оқытуға оларға кәсіби білім беруге, мамандарды жан-жақты даярлауға қоғам мен мемлекеттің бүгінгі таңда барынша назар аударуы да сондықтан. Елімізде жүргізіліп жатқан білім саясаты әлемдік білім кеңістігімен ықпалдасуға бағдарланған. Әлемдік білім кеңістігінен жалпы білім берудің басымдылық мақсаты – өзгермелі білім жағдайына тез бейімделетін өз жолын дұрыс таңдай білетін, оң шешім қабылдай алатын тұлғаны даярлау. Елбасының Қазақстан халқына жолдауында «Ұлттық бәсекелестік қабілеті бірінші кезекте оның білімділік деңгейімен айқындалады» деп тұжырымдалса, Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында: «Орта білім берудің мақсаты – жылдам өзгеріп отыратын дүние жағдайында алынған терең білімнің кәсіби дағдыларын негізінде еркін бағдарлай білуге, өзін-өзі іске асыруға, өзін-өзі дамытуға және өз бетінше дұрыс, адамгершілік тұрғысынан жауапты шешімдер қабылдауға қажетті жеке тұлғаны қалыптастыру» деп атап көрсетілген.

Елімізде болып жатқан әлеуметтік-экономикалық өзгерістер, елімізді алдыңғы қатарлы мемлекеттердің қатарына шығаруға бағытталған қазіргі мемлекеттік саясаттың жүзеге асуы білімге деген көзқарасты түбегейлі өзгертіп отыр. Оның негізгі мақсаты – тек оқушыларға білім беріп қана қою емес, сонымен қатар олардың дара, әлеуметтік және кәсіби құзырлығына негізделген білік пен дағдыларын қалыптастыру, яғни ақпараттарды өз бетімен алу және тиімді пайдалану, өзгермелі дүниеде барлық кез-келген жағдайларға дайын болу және бейімделе алу, тиімді де табысты өмір сүріп, еңбек етуге баулу болып табылады.

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасының қабылдануы білім сапасын арттыруға бағытталған қайта құрулардың, қазақстандық білім жүйесінің алдында тұрған стратегиялық міндеттерді шешудің, қажеттілігінен туындады.

Білім беру – адамның, қоғам мен мемлекеттің мүддесі үшін білім беру мен тәрбиелеудің мақсатты процесі. Жаңа қоғамға жаңа білім керек. Мұнда

негізгі бағдар тек болашақ маманның жоғары әсіби шеберлігіне ғана емес, сол секілді оның қазіргі ақпараттық қоғамдағы жалпы білімдік даму деңгейі-не жасалады. Қазіргі түлек өз саласы бойынша құзырлы, өз бетінше дұрыс та жауапты шешім қабылдай алатын болуы керек. Жоғары кәсіби құзырлылығының үстіне, қазіргі маман, соның ішінде ХХІ ғасырдың ұстазы өз біліктілігін үздіксіз көтеріп отыруы керек, өйткені қазіргі уақытта бүгінгі білгенің ертен ескіріп, оның орнын маңызды жаңа білімдер басып отыратыны айқын.

Қазақстан Республикасының президенті Н.Ә.Назарбаев Қазақстан халқына Жолдауында (18 ақпан, 2005 жыл): «ХХІ ғасырда білімін дамыта алмаған ел тығырыққа тіреледі. ...Қазіргі замандық білім жүйесінсіз және қазіргі заман-ғы менеджерлерсіз біз инновациялық экономиканы жасай алмаймыз... бәрі де мектептен басталады. ...Біз мұғалімнің беделі мен мәртебесін қайтаруымыз керек», – деген болатын.

Мұғалім – мектептегі басты тұлға. Оқушыларға білім беру мен тәрбиелеу ісінде мұғалімнің оқытушылық, тәрбиелеушілік қызметінің өзегінде оның жеке тұлғасы тұрады. Мектеп оқушыларының психикалық және тұлғалық дамуына, олардың сұраныстары мен мотивтерінің, өз бетімен шығармашылық ойлауының, өзіндік ақыл-ойының дамуына, әлеуметтік белсенділігі мен адамгершілік-имандылық тәрбиесіне, көп жағдайда, мұғалім тұлға ретінде де, кәсіби маман ретінде де тікелей ықпал етеді.

Қазіргі заманның жаңа қоғамдық тапсырыстары мен әлеуметтік сұраныстары мұғалімнің тұлғалық және кәсіптік деңгейіне жоғары талаптар қойып отыр. Еліміз тәуелсіздік алғаннан бергі жылдардағы қоғамдағы оң өзгерістер, Қазақстанның әлемдік қауымдастықтағы өз орнын айқындап, экономикалық, әлеуметтік саладағы реформаларды дәйекті жүзеге асыруы, білім беру жүйесін әлемдік деңгейге көтеру талаптары, Қазақстанның әлемдегі дамыған елу елдің қатарына енуін көздейтін мемлекеттік бағыты еліміздің болашағы – жастардың жан-жақты білім алуын, өз мамандығын шебер игеруін, қазіргі жаңа ақпараттық технологиялар мен бірнеше тілді еркін меңгеруін талап етеді. Бұл туралы «Қазақстан–2030» стратегиялық даму бағдарламасында, елбасы Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауларында, Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы мен Үкіметтің бірқатар қаулы-қарарларында жеткілікті айтылып келеді.

Соңғы жылдарда білім беру ұйымдарындағы психикалық саулықты сақтау проблемасының көкейкестілігі барынша артып отыр. Қазіргі мектептің тұлғаға бағытталған модельге көшуіне байланысты мұғалім тұлғасына, оның оқу процесіндегі роліне қоғам тарапынан жоғары талаптар қойылуда. Мұғалімнен жұмысқа шығармашылық қатынас, педагогикалық техника (сөйлеу, педагогтік әдеп, мәнер) мен жаңа педагогикалық технологияларды шебер меңгеру, оқушылар мен әріптестерінің психологиялық ерекшеліктерін жақсы біліп, соған сәйкес әрекет ету, жобалаушылық біліктіліктер талап етілуде.

Біз «Жақсы мұғалім ғана жақсы оқушыны тудырады» деген аталы сөз – ақиқатты ұмыта алмаймыз. Мұғалімнің педагогтік қызметке жарамдылығы

ең алдымен оның дене және психикалық саулығына, дұрыс сөйлеу қабілетіне, жүйкесінің мықтылығына, күшті абыржушылыққа төтеп беру қабілетіне, төзімділікке, т.б. тығыз байланысты. Мұнан кейін ғана мұғалімге терең теориялық білім мен сол білімді оқушының санасына сіңіре алатын әдіскерлік шеберлік керек.

Өмірдің шуағы мен нәрін себуші тұлға – мұғалімнің басты міндеті алдындағы оқушылардың ішкі сезімін оята білу. Мұндай жауапты да ауыр жүк арқалап жүрген ұстаздардың ішкі жан дүниесі мен сыртқы бет-бейнесінде жоғары мәдениеттілік, терең теориялық білім мен әдіскерлік шеберлік, үйлесімділік болуы шарт. Сондықтан, мұғалімнің кәсіби маңызды қасиеттерінің психологиялық ерекшеліктерін талдап көрсетудің, оларды жетілдіру мен тиімділігін арттырудың жолдарын, психологиялық әдіс-тәсілдерін пайымдаудың маңызы зор.

Халықтың қазіргі ұғымында мұғалімді тек жақсылықтың, мейірімділіктің жиынтығы деп түсіну басым. Алайда, әрбір мұғалім – ең алдымен адам, яғни оның бойында жетістігімен қатар кемшілігінің (пенделігі десек те болады) де болмағы анық. Демек, әр мұғалімнің (немесе жеке мұғалімнің) күштілігі мен әлсіздігі неде деп қарастырған дұрыс болмақ. Бұл – өте күрделі мәселе, өйткені әрбір мұғалім – жеке бір әлем. Оның барлық қасиеттері мен қабілетін сараптап, талдау жасау, қажетті білімдермен қаруландыру, психологиялық қолдау көрсету мен әлеуметтік тұрғыдан еңбегіне сәйкес ынталандырып отыру – заман талабы. Мұның бәрі кешенді түрде жүзеге асырылуы тиіс. Бүгінгі күн алға қойып отырған міндеттердің ішіндегі ең бастысы – психологиялық қолдау.

Еліміздің әлеуметтік жағынан дамуы оның азаматтарының адамгершілік және шығармашылық белсенділігінің дамуымен тығыз байланысты. Қоғам-дағы жетістіктердің негізгі күші – адам, оның білімі, шеберлігі, еңбектегі табандылығы, ойлауы мен адамгершілік қасиеттері. Еңбектің қай түрі болма-сын адамның психологиялық мүмкіндіктерін мейлінше толық, жан-жақты ескеріп, соған сәйкес ұйымдастырылса ғана жақсы нәтиже берері сөзсіз. Адамның жан дүниесімен сырласып, оның психологиясын зерттеп жүрген мамандар, психологиялық көмектің әрбір тұлға үшін аса қажет екенін айтады.

Қазіргі білім беру жүйесін қайта құру мен ұйымдастырудың басты жұмыс жоспарында тұлғаның өзіндік ерекшелігін танып білу мен дамыту және өз мүмкіндігін пайдалы істерге қолдана білуге жағдай жасау мәселесі қойылған. Атақты педагог К.Д.Ушинскийдің «Адамды жан-жақты тәрбиелеу мен дамыту үшін оны жан-жақты біліп алу керек» деген қағидасын қазіргі заманға лайықталып айтылғандай.

Осы тұрғыдан алғанда, жоғарыда аталған мәселелерді жүзеге асыруда білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызмет көрсету жұмысы маңызды болып табылады. Осыған байланысты білім беру ұйымдарында психологиялық қызметті ұйымдастыру-әдістемелік жұмыстарына тоқтала кетсек.

Халық ағарту жүйесіндегі психологиялық қызмет аса қажетті салалардың

бірі. Қазіргі таңда психологиялық қызмет жүйесі екі бағытта жұмыс атқарады: өзекті және болашақты. Өзекті бағыт баланың жеке басының қалыптасуындағы бүгінгі күнгі қиындықтар мен ауытқушылықтарды шешуге арналады. Болашақтық бағыт әр баланың даралық ерекшелігін дамытуға, қоғамда өмір сүруге психологиялық тұрғыдан даярлауға және әр баланың қабілетін барынша, әрі мүмкіндігінше дамытуға психологиялық жағдай туғызуға бағытталған.

Психологиялық білімді мектеп тәжірибесінде қолдану және психологиялық қызмет көрсету психологтың көмегімен іске асырылады. Психологтың жұмысы балалардың белгілі жастағы психикалық жаңа түзілімге, сонан соң олардың дамуындағы потенциалды мүмкіндіктерін пайдалануға негізделіп құрастырылады. Әр кезеңдегі жас ерекшеліктерін ескермей балаларды дұрыс тәрбиелеу мүмкін емес.

Жеке тұлғаның жан-жақты дамуына әсер ететін қоғамдық жағдайлардың да мазмұны өзгеруде. Психолог кәсіби кеңес кезінде өзіндік бағаны дамытуда және жеке тұлғаның барлық оңтайлы (жақсы) қасиеттерін көрсетуге, өзіндік анықталудың объективті дамуына көмектесу керек. Кеңес беру кезінде «сенімділік» жағдай туғызып және кеңесті әдепті, өнегелі түрде өткізуі керек. Жеке адамды қоғамның қажеттілігі мен талаптарына сай бағыттау керек. Психологиялық көмек пен түзету жұмыстары психологтың белгілі бір жастағы баланың психологиялық дамуын ескере отырып, адамның ішкі дүниесіне әсер етуге негізделіп жүргізіледі.

Демек, мектептегі психологиялық қызметтің негізгі мақсаты мектеп оқушыларының жеке тұлға ретінде қалыптасуына, олардың шығармашылық мүмкіндіктерінің ашылуына, қабілеттері мен бейімділіктерінің дамуына көмектесу, олардың психологиялық ерекшеліктерін зерттеу, мұғалімдер ұжымында психологиялық қызмет ұйымдастыру.

Психолог-әдіскердің қызметтік міндеттері:

1. Мектептердің психологиялық қызметінің жүргізілуіне әдістемелік жәрдем беру;
2. Әдеп, психология пәндері мен курстарының оқытылуына жетекшілік жасау және осы пәндерден жәрдем беру;
3. Мектеп психологтарымен тұрақты жұмыс істейтін семинарлар;
4. Мектеп басшыларының (директор, меңгеруші) білім жетілдіру істерін үйлестіру және әдістемелік жұмыстарына басшылық;
5. Педагогикалық, психологиялық ғылым жетістіктерін, жаңа технология-ларды оқып-үйрену және аудан мектептеріне тарату;
6. Шығармашылық топпен жұмыс;
7. МАБ және ҰБТ сынақтарына психологиялық дайындық жұмыстары;
8. Курстық білім жетілдіру істері;

Психолог-әдіскердің жұмыс жүйесі

Жаңа технологияны насихаттау жолдары:

- Шығармашылық топ
- Баспа жұмыстары

- Педагогикалық озат тәжірибе
- Семинарлар, конференциялар, әдістемелік отырыстар

Психологиялық зерттеу, түзету, кеңес беру:

- МАБ және ҰБТ – психологиялық дайындық
- Әскери дала жиыны
- Мамандық таңдау

Әдістемелік қызметті аудандық деңгейде ұйымдастыру:

- Жобалау-жоспарлау
- Ұйымдастыру-үйлестіру
- Бақылау-мониторинг

Әдістемелік жұмысты жүргізу объектілері:

- Мектеп басшылары
- Психологтар
- Педагогтар
- Ата-аналар
- Оқушылар
- Аудандық әдістемелік кабинет

Мектеп психологтарына әдістемелік көмек беру деңгейі

Мектеп басшылары мен психологтарды психологиялық ағарту:

(Қарым-қатынас барысындағы оқушылардың іс-әрекетінің психологиялық негіздері, жас ерекшелігі жөнінде білім беру).

- лекциялар;
- семинарлар;
- бағдарламалар.

Мектеп психологтарын әдістемелік қолдау:

(Білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет бойынша тиімді әдіс-тәсілдер мен ұсыныс-нұсқаулар жасап, оқыту).

- конференциялар;
- семинарлар;
- дөңгелек үстелдер;
- әдістемелік отырыстар.

Мектеп психологтарына кеңес беру:

(«Оқушы – ата-ана – мұғалім» қарым-қатынасындағы ерекшеліктер туралы және олардың ықпалын талқылау).

- әдістемелік ұсыныстар;
- әдістемелік нұсқаулар;
- әдістемелік жинақ.

Мектептің мұғалімдер ұжымын, психологтарын психологиялық қолдау:

(Мектеп психологтарының шығармашылық өсуіне, кәсіби және тұлғалық дамуына ықпал жасау).

- тренингтер;
- іскерлік ойындар.

Мектеп жағдайында мұғалім мамандығы «Адам-адам» қатынасындағы мамандық болғандықтан, оның еңбек етуінің негізгі бағыты қарым-қатынас

болып табылады. Ал қазіргі мектептердің нағыз тірелетін тұғыры педагогика-лық қарым-қатынастың өзі. Демек, дұрыс жоспарланған және тиімді ұйым-дастырылған іс-шаралар бағдарламасы өз кезегінде жеке адамға да, тұтас ұжымға да үйлесімді қарым-қатынас орнатуда өз пайдасын тигізе алады.

Білім беру ұйымдарындағы адамгершілік-психологиялық жағдай жақсы болу үшін басшы, мұғалім, ата-ана, оқушы арасындағы қарым-қатынасты жақсарту, нығайту мақсатымен олардың барлығының психологиялық білімін көтеруі керек. Психология ғылымы жеке адам үшін де, тұтас қоғам үшін де тигізетін пайдасы көп. Ол жеке рухани ішкі дүниесін, психика құбылыстарының даму және қалыптасу заңдылықтарын зерттей отырып, адамға өзін-өзі тану, түсіну, өзінің өзгешеліктерін білу, өмірдегі жолын табу, басқалармен қарым-қатынасын ұйымдастыруға көмектеседі. Сол себептермен білім меке-месінде істейтін әрбір оқытушы жақсы психолог болуы керек. Ол шәкірттері-мен үнемі араласып, жақын жүргендіктен оларды бақылау, байқау, әңгімеле-су, мағлұмат жинау арқылы зерттеу жүргізіп, олардың жақсы-жаман қасиет-терін, қабілеттерін, ерекшеліктерін білуге міндетті. Баланың дүниені тануға, үйренуге ерекше құштар кезеңін өткізіп алмай, дер кезінде үлгеруі қажет.

Жоғарыда талданған бірқатар мәселелер білім беру саласында балалардың жас ерекшелігіне сай ақыл-ойын дамытуда ұтымды әрі тиімді нәтиже алу негізінде мектеп психологына, ұстаздарға, олардың жеке басының өзіндік ерекшеліктерін түсіне білуіне, өзара қалыптасқан қарым-қатынасына ықпал етуде, оқушының жалпы дүниетанымын анықтауға, оларды болашақта жеке басын дамытуға өз алдына әрекеттене білуіне бағыттауға мүмкіндік береді деп сенеміз.

1. *Профессиональная деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом. Учеб. пособие для системы доп. проф. пед. образования / Т.Н.Банникова, Ю.П.Ветров, Н.П.Клушина. - М.: Книголюб, 2008. - 231 с.*
2. *Белехов Ю.Н., Буланова О.Е., Бурмистрова Е.В. Психологические центры: Организация, содержание деятельности, документация (под ред. Малых С.Б.). - М.: Генезис, 2007. - 248 с.*
3. *Буланова О.Е. Формы организации школьной психологической службы. // Учебный план и программа спец. курса. - М.: МГУ, 2004.*
4. *Бурмистрова Е.В. Проектирование профессиональной позиции психологии в образовании. Автореф. дис... канд. психол. наук. - М., 1999. -144 с.*
5. *Галстян О.А. Влияние взаимодействия психолога и педагогов на развитие профессиональной компетентности педагога. Автореф. дис..канд.психол.наук. - М., 2008. - 23 с.*
6. *Дубровина И.В. Психологическая служба образования // Психол. наука и образование. 2001. - N 2. - С. 83-93*
7. *Рубцов В.В. Психологическая поддержка современного образования. [О развитии столичного образования на базе НОК "Психология "] // Известия РАО 1999. - N 1. - С. 49-58.*

Резюме

В этой статье излагаются проблемы деятельности психологической службы и ее роль в обеспечении эффективного развития современного образования.

Summary

In this article the problems of activity of psychological service and her role are expounded in providing of effective development of modern education.

МҰҒАЛІМНІҢ КӘСІБИ ДАЙЫНДЫҒЫ – НӘТИЖЕЛІ БІЛІМ БЕРУ НЕГІЗІ

П.Е. Жарылғасова – *КМТЖИУ, магистрант, Ақтау қаласы*

Мемлекетіміздің дамыған елдердің стандарттарына деген ұмтылысы еліміздің жаңа сапалық деңгейге жылдам өту қажеттілігін туындатуда. Осыған орай қазіргі кезде жасалып жатқан реформалар даму институттарының қалыптасуына немесе өсуден тұрақты даму кезеңіне өтуге және саяси бағыттардағы осындай өзгерістер өмірдің барлық саласындағы шығармашыл тұлғаның мәртебесін көтеріп, мерейін үстем етуде.

Білім – адамзаттың терең және үйлесімді дамуын бекітетін құралдардың бірі, прогрестік, әлеуметтік тұрақтылық пен ұлттық қауіпсіздіктің маңызды факторы. Қазіргі білім беру үрдісі адамның ішкі табиғи мүмкіндіктерін ашып, әр адамның өзінің «Менін» сезінуге, толықтыруға көмектесетіндей, сыртқы әлеммен әлеуметтік қарым-қатынастарда өз орнын табуға, өзін шығармашылықпен өзгертуге белсенділік танытуға ықпал етуі тиіс. Бүгінгі таңдағы қоғам кәсіби білімі жетік, құзіретті, бәсекеге қабілетті мамандарды талап етеді. Білікті ұстаз, білімді маман болу үшін - әрбір мұғалім өз білімін үздіксіз көтеріп отыруы тиіс.

Білімін тұрақты көтеріп отыру – мұғалімдердің құқықтары әрі міндеттері, білім беру жүйесінің тұрақты дамуының кепілі, Мемлекеттің дамуының құралы болып табылады.

Мұғалімнің кәсіби дайындығы – оның жан-жақты білімімен ұстаздық шеберлігімен, оқытудың жаңа әдістерін меңгерумен өлшенеді. Мұғалім қаншалықты білімді, шығармашыл болса, оның құзыреттілік аясы да соғұрлым кең болмақ.

Әдебиеттерде педагогтың қызметі атқарушы сипатта болмауы керек деген ой қатты қалыптасып қалған. Алдымен, ол өз қызметінің мазмұнын шығарма-шылық сипатта қайта құрушы, болуы керек.

Шығармашылық мәселесін зерттеген көптеген ғалымдардың пікірінше (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В.А. Петровский, Я.А. Пономарев және т.б.) – шығармашылық дамудың ең әмбебап тәсілі болып табылады, оны қалыптан тыс жерлердің бәрінен іздеу керек делінген. Тіпті, осындай даму-дың бірден бір көзі сыртқы себептер мен қажеттіліктер ғана емес, тұлғаның ішкі жан дүниесінің қажеттіліктері болуы керек. Кез келген шығармашылық-тың, әсіресе педагог қызметіндегі шығармашылықтың қажетті шарттары, әлеуметтік ұғым, соқыр наныммен қалыптасатын шектеулерден тәуелсіз байқалатын ішкі еркіндік болуы тиіс.

Айтылғандардан ұғатынымыз, педагогтың кәсіби қызметіндегі шығарма-

шылық, әр түрлі авторлармен бірнеше мәрте айтылып өткендей, мұғалімнің қалыпты жағдайдан тыс шарықтауына мүмкіндік береді. Оның қызметі бұрын соңды болмаған жаңа дүниенің пайда болуымен, өзінің және өзгелердің тәжірибелеріне қатысы жоқ шығармашылық қатынаспен сипатталуы керек.

А.К. Маркова мұғалімнің шығармашылық қызметін бағалауға болатын бірнеше белгілерді атайды. Бұл: ұқсастықтарды анықтап, тұжырымдай білу, бір қарағанда айқын нәрсеге күмән келтіру, атүсті тұжырымдардан қашқақ-тау, проблемаға бас сұға отырып, шынайылықтан қол үзе білу, болашаққа көз тігу, атакқұмарлыққа баратын жолдан бас тарту, таныс нысанға басқаша көзқараспен қарау, «қара мен ақ» деп бөлу мен қатан пайымдардан бас тарту, үнемі шығармашылық ізденісте болу [1].

П.Ф.Каптеревтің айтуынша, шығармашылық, білім беру барысында оқушы мен мұғалімнің арасындағы оқыту ынтымақтастығын дамытуға қажет негіз болады. Шығармашыл мұғалім мен оқушыны «өзін өзі оқыту мен өзін өзі дамыту қажеттілігі» бірлестіріп, байланыстыруы тиіс. Ал негізі, бала мен ересек адам бір сызықтың бір біріне қарама қарсы екі ұшы секілді. [2, б. 83].

И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова және басқа-лардың пікірлері бойынша педагогикалық қатынастың негізін, алдымен, мұғалімнің гуманистік ұстанымы, оның басқа адамға деген қызығушылығы, сондай-ақ, өз өзіне қатынасу қажеттілігі, содан кейін нақты құралдар мен қатынас құралдарын пайдалануы қаламақ.

Авторлар атап өткендей, мұғалім үшін ең маңыздысы, оңтайлы қатынас, «тәртіпке келтіру» басты мақсат болып табылатын жағдайда орын алмауы керек. Оқушылармен рухани құндылықтармен бөлісу, тыңдауды талап ету мен бұйрық беру қатынас стилін қойып, балалармен ортақ тіл табу. Бұл алдымен, сенім білдіру болып табылады. Бұл жерде авторлар, оңтайлы тілдесу деп, «ашық» педагогикалық тілдесуді атайды, яғни, мұғалім оқушы-лардың арасындағы қарым қатынасты жеңілдетеді, оқу кезіндегі олардың бастамаларын ынталандырады, пікір білдіруде жеке тұлғалылығын алға тартады, ойын ашық құрап, сыныпта орын алған жағдайға қатыстылығын сезіндіреді [3].

Мұғалімнің кәсіби құзіреттілігін қарастырған жағдайда, алдыңғы орынға педагогтың жеке тұлғасы шығады. Мысалы, алдымен, мұғалімнің тұлғасы – оның құндылықтары, ойлары, пайым-түйсіктері – педагогикалық қызметтің мәнін айқындайды .

«Құзыреттілік» ұғымы педагогика саласында тұлғаның субъектілік тәжі-рибесіне ерекше көңіл аудару нәтижесінде ендіріліп отырған ұғым. Құзыр-лылық – белгілі сала бойынша жан-жақты хабардар, білгір деген мағынаны қамти отырып, қандай да бір сұрақтар төңірегінде беделді шешім шығара алады дегенді білдіреді. Мұғалімнің кәсіби құзіреттілігінің негізгі шарттары:

1. Тұлғааралық және еңбектегі байланыс.
2. Қызметтің экономикалық, әлеуметтік, құқықтық, адамгершілік, психоло-гиялық аспектілерін меңгеруі.

3. Қызметті жаңа жағдайға бейімдеудегі, басқару шешімін қабылдаудағы дайындығы.
4. Практикалық кәсіби тапсырмаларды орындаудағы дайындық әлеуеті
5. Нақты жағдайларға байланысты қандай да бір әдістерді пайдалану біліктілігі.
6. Тиімді шешім қабылдау қабілеті.

«Құзырлылық – тек кәсіби білімі емес, тұлғаның жалпы мәдениеті мен шығармашылық әлеуетін дамыту қабілеті» – деп түйіндейді белгілі оқымысты Т.Г. Браже. Сондықтан бүгінгі ұстаз тек кәсіби білімін толықтырып қана қоймай, үнемі шығармашылықпен жұмыс жасауы қажет.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында оқыту формасын, әдістерін, технологияларын таңдауда көп нұсқалық қағидасы бекітілген, бұл білім мекемелерінің мұғалімдеріне өзіне оңтайлы нұсқаны қолдануға, педогогикалық процесті кез келген үлгімен, тіпті авторлық үлгімен құруға мүмкіндік береді. Қазіргі оқытудың жаңаша технологиясын меңгерудің өзі ұстаздан шығармашылықты талап етеді. Ал шығармашылықпен жұмыс жасау үшін мұғалім өзінің кәсіби біліктілігін арттырып отыруы қажет. Мұғалімнің өз кәсіби қызметтерін шығармашылықпен атқаруына әр деңгей-дегі әдістемелік жұмыстарды инновациялық бағытта ұйымдастырып өткізудің ықпалы мол. Біліктілігін арттырушы мұғалім өзінің білімін, жалпы дүниета-нымын кәсіби және әдіснамалық деңгейін жоғарлатады, психологиялық-педогогикалық сонымен қатар әдістемелік сауаттылығын жетілдіреді. Ең бастысы бұл білімдер мен білік дағдыларды құзырлылық ұстанымдарының талаптарына сәйкес өздерінің меңгеруі және сол жолдар арқылы өздерінің ойлау жүйесін, шығармашылығын өнертапқыштығын, рефлексиялық машы-ғының дамуына жол ашады.

Сол кезде ғана мұғалімнің өзіне-өзі баға беру деңгейі артып, өзін-өзі анық-тап, үздіксіз өзін-өзі дамытуға деген қажеттілік туады.

Білім – тоқтаусыз толассыз үрдіс. ХХІ ғасыр білімін біз адамның қызығушылықтарының дамуы, оның өзінің дамуы деп түсінеміз. Бұл әр адамның өзін-өзі жасампаздықпен қайта құра алуы, қоғамдық талаптар тұрғысынан өзіне сыни баға бере алуы, айналаны өзгерте алуға қатыса алуы. Ол арқылы адамның интеллектуалдық, рухани күші дамып, тұлғалығы қалыптасады. Білім – мұғалім үшін оның шығармашылық әлеуетін дамыту-дың үрдісі. Даму да, білім де ешбір адамға қолдан беріле салмайды. Кімде кім оған қол жеткізгісі келсе әрекет етуі, күш салуы қажет. Бұл тұрғыдан алғанда кез келген білім-ол өз бетінше білім алу. Шығармашылық әлеуеттің дамуы өз білімін көтеруге негіз болады. Мұғалім шығармашылық әлеуетін дамыта отырып, өзінің күзиреттілік аясын кеңітеді. Кәсіби күзиреттілік маманның әлеуметтегі дәл осы уақыттағы қабылданған стандарттар мен нормаларға сәйкес өзінің кәсіби педагогикалық қызметін атқаруға дайын-дығы мен қабілетін анықтайтын кәсіби білімдер жиынтығы немесе жекелік-кәсіби сипаттама. Кәсіби күзиретті еңбек деп мұғалімнің педагогикалық әрекетті өте жоғары деңгейде атқара алуы, педогогикалық қарым-қатынасқа

түсе алуы нәтижесінде оқушылардың білімділік және тәрбиелік деңгейінің жоғары болуы деп санаймыз. Кәсіби құзіреттілік бір нәрсе жайлы беделді ой, кесімді пікір білдіруге мүмкіндік беретін білімділердің сипаттамасы ретінде қарастырылады.

А.Н. Леонтьев болашақ педагог, қазіргі студенттің тұлғалылығын дамыту – бұл кәсіби білім, қабілет, тәсілдердің жиынтығы ғана емес деп атап өтті. Ең басты нәрсе осы болашақ кәсіпқойлардың тұлғалық мотивациялық саласын құруда жатыр. Мұғалім не үшін жұмыстанады? Қандай мақсаттар мен міндеттер қояды алдына? Ол мақсаттарға қол жеткізу үшін қандай тәсілдер мен жолдарды таңдайды? Міне, педагогты дайындауда арнайы қаралатын түпкі мәселелер осындай болуы керек [4].

Педагогқа тұлға ретінде қойылатын талаптарды талдаған кезде, алдымен, болашақ мұғалімнің педагогикалық бағытындағы мінез-құлық маңыздыды-лығы атап өтіледі. Яғни, жеке құндылықтары, дәйекетер, мақсаттары оқушы-ның жеке тұлға болып қалыптасуына жұмыстануы керек. Берік педагогика-лық бағыт – бұл ең бастысы мұғалім болып қалыптасып, мұғалім болып қалу, өз жұмысындағы көптеген қиындықтарды жеңе білуге деген құштарлық.

Мұғалімді кәсіби дайындау міндеті кезінде педагогтың кәсіби сана сезімін құру түпкі міндеттердің бірі болып қалуы керек. Бұл ретте, мұғалімнің кәсіби дайындығы оқушыларға берілетін білім мен қабілетінің жиынтығы болмау қажеттілігі бірнеше рет қайталанатын. Е.А. Климов кәсіби сана сезім келесі-ден тұратындығын айтады:

- Мұғалімнің жеке қызметінің нормалар мен тәртіптерді және жалпы ерекшеліктерді сезінуі;
- Осы құндылықтардың басқаларда барлығын сезіну, басқа кәсіпқойлар-мен өзін салыстыру;
- Өзін кәсіпқой ретінде басқа қырдан қарау – оқушылар, әріптестер, басшылық көзқараспен қарау.
- Өз қызметі мен өз жеке тұлғалығын жекелеген тараптардан мұғалім ретінде бағалау;
- Өзіне мұғалім ретінде оң баға бере білу, өзінің дұрыс қырларына, болашағына, баға беру, орынды Мен-тұжырымын құру [5].

Осылайша, әдебиетті талдау көрсеткендей, авторлар педагогтың қызметі қандай болу керектігі туралы, өзара қатынастың қай түрі өнімді болатыны, кәсіби педагогтыңқандай жеке тұлғалық сипаттары болу керектігі туралы кең түсінік беруге тырысып келеді.

Бүгінгі заман талабы – жан-жақты дамыған, өзіндік «мені» қалыптасқан «тұлға» тәрбиелеу. Оқушы «тұлға» болып қалыптасуы үшін оның бойында түрлі жағдаяттағы проблеманы анықтауға, өзіндік тұжырым жасай білуге, өзіндік бағалауға, сыни ақпараттарды өз бетімен табуға, талдауға логикалық операцияларды қолдана отырып дәлелдеуге жалпы алғанда жеке адамның құзіреттіліктері қалыптасуы қажет.

Осындай биік нәтижеге қол жеткізуді – кәсіби құзіреттілігі жоғары мұғалім ғана жүзеге асырмақ.

1. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.
2. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Леонтьев А.Н. Современные проблемы обучения и психического развития // Психология в вузе. – 2003. - № 1-2. – С. 232-241.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 509 с.
6. Құдайбергенова К.С. Құзырлық амалының негізгі ұғымдары. – Алматы, 2007.

Резюме

В данной статье говорится о профессиональной готовности будущего учителя, как основе качественного преподавания.

Summary

In this article talked about professional readiness of future teacher, as basis of the quality teaching.

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҮЗЕТУ ЖҰМЫСЫН ЖҮЗЕГЕ АСЫРУДА ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГТЕРІНІҢ ТИІМДІЛІГІ

З.Ж. Айджанова –

п.ғ.к., кафедра доценті Ш.Есенов ат. Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті, Ақтау қаласы

Халық ағарту жүйесіндегі психологиялық қызмет аса қажетті салалардың бірі. Қазіргі таңда психологиялық қызмет жүйесі екі бағытта жұмыс атқара-ды: өзекті және болашақты. Өзекті бағыт баланың жеке басының қалыпта-суындағы бүгінгі күнгі қиындықтар мен ауытқушылықтарды шешуге арнала-ды. Болашақтық бағыт әр баланың даралық ерекшелігін дамытуға, қоғамда өмір сүруге психологиялық тұрғыдан даярлауға және әр баланың қабілетін барынша, әрі мүмкіндігінше дамытуға психологиялық жағдай туғызуға бағытталған.

Білім беру саласында балалардың жас ерекшелігіне сай ақыл-ойын дамы-туда ұтымды әрі тиімді нәтиже алу негізінде сабақтарды тренинг түрінде жүргізу мектеп психологына, ұстаздарға тренинг қатысушаларын жан-жақты әрі терең зерттеуге, олардың жеке басының өзіндік ерекшеліктерін түсіне білуіне, өзара қалыптасқан қарым-қатынасына ықпал етуде, жалпы дүниета-нымын анықтауға, оларды болашақта жеке басын дамытуға өз алдына әрекет-тене білуіне бағыттауға мүмкіндік береді.

Қарым-қатынаста әрбір баланың өзін көрсете алуы, топтық іс-әрекетті жатсынбай, белсенділік танытуы – бір жағынан, екіншіден қандай да мәселе-нің әр қырын көре білу, рефлексияны дамыту үшін топтық пікірталас аса маңызды. Тренингтік тәжірибеде қатаң жұмыс тәртібін, нақты тақырыпқа

негізделген – құрылымдық және еркін тақырыптағы пікірталастар қолданылады.

Жалпы тренинг дегеніміздің өзі – іс-әрекеттің бір немесе бірнеше түрлерін тиімді орындау мақсатында, оқытудың көмегімен адамның білімдері мен нұсқауларын өзгерту немесе дамыту бойынша жоспарланған және жүйеленген іс-шаралар жиынтығы болып табылады.

Дұрыс жоспарланған және тиімді ұйымдастырылған іс-шаралар бағдарламасы өз кезегінде жеке адамға да, тұтас ұжымға да өз пайдасын тигізе алады. Арнайы ұйымдастырылған топтарға қатысу тәжірибесі тұлғааралық өзара әрекет барысында туындайтын мәселелерді шешуге көмек бере алады. Топ – бұл тұтас сыртқы әлемді бейнелейтін және қолдан жасалатын қарым-қатынастарға шынайылық сипат беретін шағын қоғам болып табылады. Жанұяда, жұмыста немесе мүдделері ортақ топтарда адамдарға күнделікті басқа адамдардың ықпалы, әлеуметтік ықпал сияқты әр түрлі факторлар әсер етіп отырады. Осы факторлар топтық психологиялық жұмыстарда анықталады да, соның барысында жеке тұлғаның көзқарастары мен мінез-құлқына сәйкес ықпалын тигізеді. Нәтижесінде арнайы қабылдаған ортада жиналған тәжірибе, әдетте сыртқы әлемге алмастырылады.

Топтың екінші артықшылығы – оның басқа мүшелерінен кері байланыс пен қолдау алу мүмкіндігіне байланысты. Өзара топтық әрекеттер нәтижесінде туындайтын және орындалатын реакциялар топтан тыс уақыттағы тұлға-аралық қақтығыстарды шешуге көмегі тиеді.

Үшіншіден, топта тек оқиға қатысушысы ғана емес, көрермені де болуға мүмкіндік бар. Топтың өзара әрекеттерінің өту барысын бақылай отырып, өздерін белсенді қатысушылармен салыстырып, осы бақылаулар нәтижелерін өзіндік эмоциялар мен мінез-құлықтарын бағалау барысында қолдануға болады.

Төртіншіден, топ жеке тұлғаның дамуына ықпал ете алады. Топта тұлғаның өзіндік зерттеуіне жағдай жасалады. Топтық психологиялық жұмыс – бұл топпен жүргізілетін бірнеше, түрлі психологиялық іс-шаралар формасының жалпылама атауы. Топтық психологиялық жұмыстың неғұрлым жиі кездесетін үш формасы қолданылады:

- Топтық психотерапия;
- Топтық психологиялық оқыту;
- Топтық, жеке тұлғалық тренинг.

Тренинг топтарының дамуына ең алғашқы рет 30 жылдары әлеуметтік психологияның көрнекті өкілі ретінде танымал болған Курт Левиннің зерттеулері бастау болды. Оның пікірінше, жеке тұлға өзінің көзқарастары мен пікірлерін тек топ құрамында болғанда ғана тиімді өзгерте алады. Және де адам өзін басқалардың көзімен көре алған жағдайда ғана, өзінің қате пікірлерін анықтап, түзетіп, жаңа мінез-құлық формаларын қалыптастыруға мүмкіндік береді [1].

Тренинг топтарында көптеген терапевтік топтарға қарағанда, өзара әрекет мазмұны өзара әрекет процесін түсіну құралы болып табылады. Топтық

процесс пен даму заңдылығын зерттеу тұлғааралық қатынастар мен табиғи жағдайдағы топ мүшелерінің мінез-құлық стильдері жайлы ақпарат береді. Тұлғааралық дағдылар мен әлеуметтік-психологиялық жете білушіліктің дамуы индивидтердің өз-өзін қабылдауға түрткі болатын топтық процесс-терді түсінуді болжайды.

Тренинг тобы – бұл ең алдымен «оқытушы зертхана». Әрине бұл әдеттегі үйреншікті зертхана емес, бұл оның қатысушыларын қажетті оқытумен қамтамасыз ету мақсатында құрылған уақытша аймақтық бірлестік болып табылады. Мұндағы әрбір қатысушы өз мінез-құлқындағы өзгерістерді зерт-теп, сонымен қатар осы өзгерістердің нәтижесін реттеп отыратын бақылаушы да бола алады. Топ мүшелері топ мақсатын анықтауға, мінез-құлық өзгерісін бақылауға, әрекетті жоспарлау және нәтижені талдауға қатысады. Топта шынайы өмірде кездесетін мәселелер мен қақтығыстар қарастырылады. Бір ерекшелігі, тренинг топтары шынайы өмірде әрдайым шешіле бермейтін мәселелерді шешу мүмкіндігін қамтамасыз ете алады.

Әртүрлі топтық психологиялық жұмыстардың формаларын сипаттап, негіздегенде бірнеше ұғымдар қолданылады: топтық психотерапия, коррекциялық топ, тренингтік топ, топтық жұмыс, тренингтік жұмыс, топтық әдіс, белсенді топтық әдіс және т.б. Жағдайдың бұлай болуы, психологиялық әсері бар топтық жұмыстың психологиялық, педагогикалық теория мен тәжірибеде жан-жақты қарастырылуымен анықталады. Алайда, жоғарыдағы ұғымдардың барлығы да бір негізде: психологиялық әсердің тиімділігі топ феноменологиясымен, ал, топтық жұмысты ұйымдастыру басты үш аспектінің оқыту, психотерапия және психокоррекция қиылысуымен анықталады.

"Тренингтік сабақтар", "тренингтік топ", "топтық әдіс" ұғымдарын әрбір психикалық дені сау, өзінің психологиялық мәселелерін шешуге және өзіндік жетілуге, дамуға мүмкін болатын шағын топтың ерекше қарым-қатынас жасауға негізделген оқыту формасы деген мағынада қарастырылады. Әлеуметтік-психологиялық тренингтің өзара әрекеттесі және оқытушы мен оқушылар арасындағы үрдісінің нәтижесінде бірлескен пікірлестік танымдық іс-әрекет қалыптасатындығын С.М.Жақыпов көрсеткен [2,6.42]. Ғалым мұндағы қарым-қатынас құрылымының аса иілгіштігі мен динамикалығын тұлғалар ерекшелігімен байланыстырады. Тренингті оқытудың бір формасы, әдісі деп қарастырғанда, оның тиімділігін бірлескен пікірлестік, танымдық іс-әрекеттің қалыптасуымен анықталады. Тренинг басқа адамдарды терең түсінуге көмектеседі, өз бейнесін басқалар қалай көретіндігімен салыстыруға мүмкіндік береді, өз мүмкіндіктерін байқауға, өзіндік санасын жетілдіруге жағдай жасайды.

Тренинг терминін ғылыми пайдалануды кезінде Германия Демократиялық Республикасында М.Форверг енгізген. Ол алғашқы кезде оқытудың бұл формасын ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынасты, балалар мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынасты коррекциялауда пайдаланған [3,6.332].

К.Рудестам, И.Я.Шепард пікірлері бойынша топтың гомогенді (біртекті) болғанынан гетерогенді (эртекті) болуы аса тиімді болады. Тренинг теоре-

тиктері мен практиктерінің еңбектерін талдау барысында, басты тренингтік әдістерге топтық пікірталас пен рөлдік ойындар (Л.А.Петровская), вербальді емес өзара әрекеттесу – психофизикалық жаттығулар (Ю.Н.Емельянов), медиативтік және суггестивтік техникалар (И.В.Вачков) жататындығы белгілі болды.

Тренинг жеке адамға басқаларды, қоршаған ортаны тануға көмектеседі, оны түсінуге, ойдағыны айтуға, бөлісуге жағдай жасайды, әркімнің өзіне сенімділікті туғызады, ашық болуға, өз-өзін түсінуге, комплекстерден құтылуға, өзінің бойындағы қасиеттерді көруге мүмкіндік береді. Тренинг өз-өзінді бақылауға, байқағыштықты дамытуға қарым-қатынасқа, психоллинг-вистикалық үйренуге, дамуға жол ашады.

Тренингтің қандай модификациясы ұйымдастырылса да топтық жұмыстың бір қатар нақты принциптерін сақтау, топтағы қарым-қатынас негізінде оның әрбір мүшесінің дамып, кез-келген іс-әрекетін игеруіне өзіндік белсенділік таныту, топтың тұрақты болуы, топ мүшелерінің бір-біріне тиімді ықпалына арқа сүйеу, еркіндік пен субъективті эмоционалдыққа жағдай жасау талаптары басты шарт болады [4,б.125].

Сонымен жоғарыдан көріп отырғанымыздай, психотренингтер психология ғылымының әдіснамалық негізі болып табылатын ғылыми бағыттар мен мектептердің өзекті мәселелерін көздей отырып, әр түрлі мақсатта қолданыла алады екен.

Психотренингтерді білім беру үрдісінде қолдану неғұрлым тиімді нәтижеге ие болуы үшін қатысушының өзіндік қабілеттілігін көрсете білуіне ықпал ететін шарттар қатары қарастырылуы қажет. Оларды Р.В.Овчарова өз еңбегінде төмендегідей келтіреді:

I. Өзіндік диагностика:

- а) Өзі туралы нақты мәліметтер алу;
- б) Адам басқалардың көзімен қалай қабылданатындығын анықтау;
- в) Оның идеалды «Менінің» қаншалықты деңгейде дербес екендігін анықтау.

II. Диагностика:

- а) Өзіндік талдаудың дамуы ;
- б) Сезімдерді жіктей білу, өзін нақты және анық көрсете білу іскерлігін дамыту;
- в) Өзіндік «Менін» ашу тек басқалармен қарым-қатынаста ғана мүмкін болатынын сезіне білу.

III. Басқалардың бейнелеріне нұсқауды тексеру:

- а) Басқалардың бағытын түсіне білуді дамыту;
- б) Анықтау барысында вербальді емес формадағы сезімталдықты қалыптастыру;
- в) Басқаны тыңдай және түсіне білу іскерлігін дамыту;
- г) Психотерапиялық әсер ету.

Психотренинг топтарында оқыту бағдарламасы үш бөлімнен тұрады: 1) Қарым-қатынас мәселесі жайында кіріспе лекция. Қатысушылар топ психо-логиясы, қарым-қатынас психологиясының жалпы ұғымдары мен механизм

-дерімен танысады. 2) Жаттығу бөлімі. Сабақтың барысында әлеуметтік ақыл-ой мен коммуникативті іскерлікті дамытуға бағытталған жаттығулар жүйесі орындалады. 3) Жаттығу бөлімін талдау болып табылады [4].

Әлеуметтік-психологиялық тренингтерде топтық пікірталас тікелей қарым-қатынас үрдісінде әрбір топ мүшесінің көзқарасын, позициясын, бағыт-бағдарын анықтауға, зерттеуге мүмкіндік береді. Тренингтік топтық пікір-талас әркімнің мәселелерді жан-жақты анықтап, шешуге жағдай жасайды. Бұл құбылыс топтың бірлестігін және әрбір топ мүшесінің өзіндік ашылуын жеңілдетеді. Сонымен қатар, жабық қатығыстардың шешілуіне, әркімнің құрметке ие болуына топтық пікірталаста қол жеткізеді. М.В.Семилет тренинг барысында тақырыптық – топтың барлық мүшесіне ортақ пікірталас, биографиялық – өткен ситуацияларға бағытталған пікірталас, интеракциялық пікірталас – топ мүшелерінің өзара қатынастары мен мазмұны материал болатын пікірталас түрлері қарастырылады.

Тренингтік бағыттардың қайсысында болмасын аса маңызды орынды ойын әдістері алады, ол ситуациялық рөлдік, дидактикалық, шығармашылық, ұйымдастырушы-әрекеттік, имитациялық іскерлік ойындарды қамтиды. Ойын гуманистік, гештальт психологиясының теорияларының өкілдері психотерапевтік әдіс ретінде қолданады. Сол сияқты психодрама ойынға сүйенеді (Е.Бюерн). Трансактілі анализі ойын әдісін қамтиды. Тренингтердің жетістіктері, тиімділігі көптеген зерттеушілердің еңбектерінде ойын, психо-техникамен байланыстырылады.

Ойынның негізінде оқыту үрдісі интенсификацияланады, жаңа мінез-құлық дағдылары бекітіледі. Басқа адамдармен өзара әрекеттестіктің бұрын мүмкін болмайтын тәсілдері нәтижелі пайдаланады, коммуникативтік біліктіліктің вербальді және вербальді емес жақтары жаттығады. Ойын адам-ның шығармашылық деңгейін анықтауда, ашықтық пен адалдық көрсетуде тиімді әдіс. Бұлардың себебін, ойынның кез келген адамда балалық шақпен байланыстыратын психологиялық әсерінде деп байланыстыруға болады. Осыдан барып ойынның қандай түрі болмасын қуатты психотерапиялық, психокоррекциялық құрал болады. Ал, қазақтың ұлттық ойындарының бұған қоса С.Ұзақбаева, А.Айтпаева [5,б.155] сынды зерттеушілері атап, тренингтік топ ұйымдастырғанда басты психологиялық әсері бар әдіс – ойын екені даусыз екендігін көрсетеді. Сонымен қатар тренингте ойындар диагностика-лық, психокоррекциялық дамытушы құрал ретінде қолданылады.

Психотренингтерді топтық психологиялық түзету жұмысын жүзеге асыру тәсілі ретінде білім беру үрдісінде қолдану өте маңызды. Өйткені, әлеуметтік-психологиялық тренингтің мақсаты – әлеуметтік ақыл-ойды, кәсіби-педагогикалық қарым-қатынас дағдыларын дамыту екендігі бізге мәлім. Мектеп жағдайында мұғалім мамандығы «Адам-адам» қатынасындағы мамандық болғандықтан, оның еңбек етуінің негізгі бағыты қарым-қатынас болып табылады. Ал қазіргі мектептердің нағыз тірелетін тұғыры педагогикалық қарым-қатынастың өзі. Демек, тренингтік топтардың әр түрлі саласында қарым-қатынас сферасына қажетті білім, біліктілікті және қабілетті дамытып,

оларға сәйкес коррекция жасайтын оқытудың бір формасы – әлеуметтік-психологиялық тренинг (ЭПТ) болып табылады.

1. Рудестам К. *Групповая психотерапия.* – СПб., 2000.
2. Джакупов С.М. *Психология познавательной деятельности.* - Алма-Ата: Изд-во КазГУ, 1992. -195 с.
3. Прутченков А.С. *Социально-психологический тренинг в школе.* – М.: Изд-во ЭКСМО- пресс, 2001.
4. Овчарова Р.В. *Справочная книга школьного психолога.* – М.: Просвещение, 1996.
5. Узакбаева С., Айтпаева А. *Казахские народные детские игры.* – Алматы: Рауан, 200. -171 с.

Резюме

В данной статье говорится об эффективности социально-психологических тренингов в процессе психологической коррекционной работы.

Summary

In this article talked about efficiency of the социально-психологических тренингов in the process of psychological correction work.

БЕЛГІЛІ ОРЫС ПСИХОЛОГЫ Н.Ф. ТАЛЫЗИНАНЫҢ ӨМІРІ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМИ ЕҢБЕК ЖОЛЫ

М.А. Кусаннова, М.Г. Ишенгельдиева – г. Усть-Каменогорск

Талызина Нина Федоровна – 1923 жылы 28 желтоқсанда Ярославль облысы, Лучинский селосында дүниеге келген. 1939 жылы Сенчуговский толық емес (7 жылдық) орта мектепті бітіріп, сол жылы Ярославль педагогикалық училищесіне түседі (1939 ж.). Педагогикалық училищені үздік бітіріп, 5% үздіктер қатарында болып, К.Д.Ушинский атындағы Ярослав педагогика-лық институтының физика-математика факультетіне түседі (1942-1946 жж.). Профессор Т.Е.Егоров оқыған (Ғылыми Зерттеу Институты психология лабораториясының меңгерушісі АПН РСФСР) психологиялық курстан кейін, Талызинаны жасөспірімдер мен педагогикалық психология проблемалары қызықтыра бастайды. Профессор Т.Е.Егоровтың жетекшілігімен психология-лық үйірмелердің жұмыстарына қатысып, әскери жылдағы жеткіншектерді бақылау негізінде өзінің қызығушылығымен зерттеу жұмысын орындайды.

Физика-математика факультетін үздік (1943-1944 жж.) бағамен бітіріп, орта мектептің математика пәнінің оқытушысы деген біліктілікті алып шығады.

Педагогикалық институтты бітіргеннен кейін Н.Ф.Талызина Ярославль педагогика институтына педагогика және математика бойынша аспирантура-сына ұсынылады (педагогика мен физика-математика кабинеті бір болды, яғни педагогика кафедрасының жүктемесін орындады). Проф.Т.Е.Егоров Н.Ф.Талызинаға ҒЗИ (Ғылыми зерттеу институты) психологиясына АПН

РСФСР түсуіне ұсынды. Экзамендерден өтіп, проф. П.А.Шеваревтың жетекшілігімен жұмыс жасады. 1947-1950 жж. ҒЗИ-ң АПН СССР аспиранты болады. 1950 жылы (психология бойынша) педагогика ғылымдарының кандидаты атанады. 1950 жылы аспирантураны аяқтағаннан кейін, Б.М.Теп-ловтың ММУ (Мәскеу Мемлекеттік Университеті) факультетінің философия-лық психология бөліміне жұмысқа шақырылады.

1950 жылы оқытушы, 1952 жылы аға оқытушы, 1960-1963 жылдары философия-психологиялық факультет бөлімінің доценті, 1971 жылы психология факультетінің профессоры, 1997 жылы Мәскеу мемлекеттік университетінің еңбек сіңірген профессоры болады.

1952-1960 жылдары философия факультеті психология бөлімінің кафедра меңгерушісінің орынбасары қызметін атқарады. 1963-1966 жж. педагогика кафедрасының меңгерушісі, 1966-1995 жж. педагогикалық психология және педагогика кафедрасының меңгерушісі, 1966 жылдан қазіргі кезге дейін 70 жылдары педагогикалық психология лабораториясында қайта құрылған ақпараттық оқыту лабораториясының меңгерушісі.

1989 жылдан қазіргі уақытқа дейін жоғары мектеп оқу үрдісінің негізіндегі педагогика-психологиялық облыстардағы ЖОО-ң жұмысшыларын қайта даярлау оқу орталығының деканы қызметін атқарады.

Мәскеу мемлекеттік университетіндегі оқу жұмыстары: жалпы курстар: «Жалпы психология», «Педагогикалық психология»; арнайы курстар: «Оқу теориясының әрекеттілігі», «Шет елдердегі оқу теориясы», «Ақыл-ой психодиагностикасына жаңа ібілістер», «Ақпараттық оқыту» және т.б.

Негізгі ғылыми әрекетке бағыты: проф. П.А.Шеваревтың жетекшілігімен кандидаттық диссертация орындалды. Зерттеу жұмысының психологиялық мәні: ойлау процесіне үнемі шабуыл жасайтын қысқартылған бақылаудан тұрады. Мұның негізінде қысқартылған ой қорытындысының 2 типі айқын-далды: а) толықтан құрылатын (жазылып қойылған) және де б) әуел бастан қысқартылған түрде қолданылу. Бірінші тип қажетті жағдайда жазылуы мүмкін, ал екіншісі, оның толыққанды еместігі айтылады.

Өзінің зерттеу жұмыстарын Н.Ф.Талызина П.Я.Гальпериннің жетекшілігі-мен бастайды, сонымен қатар, осы жолмен өзінің кейінгі барлық жылдарын-да жұмыс жасайды. Бұл зерттеу жолының негізі – мүмкіндіктерді пайдалану түсінігі мен ақыл-ой әрекетінің нақты басқару процесін меңгеруге мүмкіндік жасалуы болып табылады. Негізінде П.Я.Гальперин ілімнің қызметтік теория негізін құрды. Оны игеруге Н.Ф.Талызинаның өмірінің барлық жылдары арналды.

Бірінші цикл ғылыми ұғымдарды қалыптастыруға арналды. Ұғымдардың қалыптасуына құрал (механизм) ретінде қолданатын іс қимылдар қолданды. Меңгеру процесін басқару бұл процестің ерекше бір жаңа суретін алуға бағытталды. Бұрынғы зерттеулер ауытқулардың түрлеріне қарай (сыннан өтушілердің қателік түрлерін белгіледі) зерттеу процестерін жүргізді.

Айтылған зерттеулерде сыннан өтушілер басынан бастап (ауытқулар болмады) қатесіз жұмыстанды және бұл процестің психологиялық мінездеме

-лерінде ауытқулар емес, сапалық өзгерістер байқалды. Ең басында ұғымдар-дағы ақыл іс-әрекеттердің қалыптасуының ерекшеліктері белгіленді және зерттелді. Бұл зерттеулер ғылыми ұғымның жұмыс жасауына және меха-низмнің қалыптасуын ашуға рұқсат етті.

Кейінірек ақыл іс-қимылдарын зерттеуге өтуге мүмкіндік жасалды. Ол дәлелдеу сияқты логикалық операциялардың, соның ішінде – жүйелеу тағы с.с. жұмыстарды орындауды қамтамасыз етті. Тұжырымдағанда бұл зерттеу-лер ойды зерттейтін психологиялық және логикалық ұғымдарды түсінуге мүмкіндік берді.

Екінші цикл ұғымдарды қамтудың жас ерекшеліктерін мүмкіндіктерін зерттеуге бағытталды. Процесті басқару ұғымдарды түсінудегі шекараларын көбінесе төмендететіндігі белгілі болды.

Логикалық білім мен операциялардағы ақыл іс-қимылдарын қорытатын процесті меңгеру 5-6 жастағы балалардың нақты ұғымдарын қалыптастыруға мүмкіндік беретіні белгілі болды. Керісінше, логикалық ойдың қалыптасуы білімді ересек адамдардың салмақты кемістіктерінің болуына да әкеледі. Бұл зерттеулер логикалық ойдың даму сияқты критериясының негізсіз екенін көрсетті.

Алынған мәліметтер адам психологиясының әлеуметтік табиғатының тағы бір дәлелі болып табылады.

Зерттеудің **үшінші циклі** танымдық қызмет түрінің үшінші бетгеу негізі типіне арналған. П.Я.Гальперин мектебінде игерілген теоретикалық-эксперименталдық модельдеу әдісі көптеген адамның қолданып жүрген өнімді қызмет түрлерінің қалыптасуына жол ашады.

Зерттеудің **төртінші циклі** оқытуды басқарудың тағы бір түрі ретінде және жалпы басқару теориясының оқытудағы талаптарын орындау ерекшеліктерінің анализдерін қарастыруға арналған.

Бұл зерттеулер бағдарламалық оқытудың пайда болуына байланысты жүргізілді. Бұл жұмыстың нәтижесі мынадай болды:

1) Басқару процесінің спецификасын көрсететін, басқарудың жалпы теориялық талаптарының психологиялық теория іліміне сүйенбей жүзеге аспайтындығы;

2) Бағдарламалық оқытудың америкалық вариантына негізделіп құрылған қызметтік ілім теориясының бихевиоризммен салыстырғанда дәлелінің асып түсуінде;

3) Ілім процесін басқарудағы негізгі шешілмеген психологиялық проблема-ларды белгілейтін басқарудың жалпы теориясын қолданудың мүмкіндіктерін көрсету.

Бесінші цикл. Психологиялық механизмді жинақтау. Бұл зерттеулердің нәтижесінде мынадай заңдылық анықталды: Тек қана іс-қимыл негіздерінің мазмұнына кіретін қасиеттеріне қарай жинақталады. Бұл зерттеулер жинақ-таудың қызметтік механизмін ашты: заттардың жай жалпы қасиеттерін анықтамайтынын көрсетті, субъект қазметі құрылысының орнына байланыс-ты екенін көрсетті. Бұл зерттеулер жинақтау процесін басқаруға жол ашты,

қалыпты жинақтау психологиялық дамуы тоқталатын балаларда да қалыптасу болатынын ашып берді.

Алтыншы цикл. Ой-өріс психодиагностикасына қызметтік жол.

Ой-өріс дамуының стадиялық және функциональдық диагностикасына жаңа жолды игеру. Бұл жұмыстардың негізгі маңызы, шетелдік тестологияға өзіміздің психологиямыздың теориялық негізінен шығатын принциптері қарама-қарсы қойылған. Осы принциптердің негізіне қарай танымдық қызмет психодиагностикасындағы қызметтік жолды игеруге бағытталған экономика-лық зерттеу циклдары орындалды. Осы зерттеудің болып шетелдік тестілеу бағасының әдісі, олардың шындық анықтамасы және де оқушылардың тану қызметінің психодиагностикалық жаңа әдісі.

Жетінші цикл. Үлкендердің және әртүрлі жастағы оқушылардың логика-лық ой-өрісі ерекшеліктерін зерттеу.

Логикалық ойлаудың бірден қалыптасуы жоғарғы білімі бар ерексек адамдарда үлкен ауытқулықтар арқылы қалыптасатыны белгілі.

Ілімнің қызметтік теориясы жаңа дидактиканы салуға мүмкіндік беретінін Н.Ф.Талызина көрсетті: оқыту мақсаттары есеп тілінде суреттелді; оқыту мазмұны вариант соммасы ретінде емес, инвариант жүйе ретінде құрылады. Осындай білім мазмұнының құрылысы оның іргелі болуына әкеледі. Оқыту әдістерінің проблемалары жанаша шешімді, білім меңгеру басынан бастап оны қолдану арқылы шешіледі, бұл білімді меңгеруді қамтамасыз етумен бірге танымдық қасиеттерді қалыптастырады. Н.Ф.Талызина ой-өріс психодиагностикасына қызметтік негіздерін игерді.

1989 жылы Талызинаның бастамасымен Арнайы Орталық ашылды.

Онда оқыту мен қызметтілік теориясы негізінде әдіскерлер мен оқытушы-ларды қайта даярлықтан өткізу жүзеге асады. Осы жылдар ішінде басты назарда Чернобылдық зона болды. Қазіргі кезде 1000 астам мамандар қайта даярлықтан өтті. Орталықтың тыңдаушыларының көмегімен тілдерге, мате-матикаға, химияға және т.б. пәндерді оқытудың жаңа әдістері құрылды. Бұл әдістер жартылай жарық көрді және көпшілік оқытуда қолдануға болады. Бірақ, алынған нәтижелердің негізгі бөлігі қолданылмай жатыр, себебі бұл материалдарды басып шығаруға орталықтың қаражаты жок. Зерттеулер көрсеткендей, білім саласындағы бұл жетістік тек қана іргетас болып қана қоймай, оқыту мерзімін де қысқарта алады. Сірә, бұл жұмыс оқытуды жетіл-дірудің негізі болып қаланады.

70-ке жуық кандидаттарды, 5 ғылым докторларын дайындады, оның ішін-де тек қана Ресей азаматтары емес, басқа да елдердің азаматтары бар.

16 тілде 400-ге жуық ғылыми еңбектері басылып шықты, оның ішінде 10 монография, оқулық және оқу құралы. Оның ішінде «Бағдарламалық оқыту-дың теоретикалық проблемалары» (1969 ж).

1971 ж. тілші-мүшесі, 1989 ж. СССР педагогика ғылым академиясының академигі, 1992 ж. Бүкіл Ресейлік Білім Академиясының академигі.

1950 жылдан бастап Бүкіл Союздық, Ресейлік психологтар қоғамының мүшесі. 1980 ж. «Білім» («Знание») қоғамының мүшесі.

1971-1977 жж. СССР ЖАК эксперттік құрам мүшесі.

1970 жылдан қазіргі уақытқа дейін ММУ-гі (Мәскеу Мемлекеттік Университеті) педагогика және психология бойынша диссертациялық ЖАК кеңесінің мүшесі, диссертация кеңесінің төрағасы болып табылады.

70 жылдары Отандық және халықаралық «Советтік педагогика» («Совет-ская педагогика»), 1980 ж. «ММУ «Вестник». «Психология сериясы», 2001 ж. «ММУ Вестник. Педагогика сериясы», 70-80 жылдары Голландиядағы «Instructor Scence», 80-90 жылдары Испаниядағы «Бағалау және өлшеу» («Измерение и оценивание»), 70 жылдары «Жаңа жоғары мектеп» (Польша-дағы) журналдарының редакциялық ұжым мүшесі болады.

1970 жылы қажырлы еңбегі үшін, В.И.Лениннің туғанына 100 жыл құрме-тіне, 1986 жылы «еңбек ардагері», 1997 жылы Мәскеудің 850 жылдық естелі-гі үшін медальдармен марапатталған. 2001 жылы ғылыми еңбегі үшін II дәрежелі М.В.Ломоносов премиясының лауреаты, 1998 жылы РФ Президент премиясының лауреаты, 1988 жылы Халықтық білімге үлес қосқаны үшін, Кубин республикалық орденімен марапатталған.

1969 ж. Н.К.Крупская атындағы педагогикалық ғылым академиясының медалымен, 2001 жылы РФ Д.К.Ушинский атындағы Білім министрлігінің медалымен, 1973 жылы СССР арнайы орта және жоғары министрліктің «Жұмыстағы үздік жетістігі» үшін төс белгісімен марапатталған.

ВДНХ (1975, 1979 жж.) екі бронза медалымен марапатталған.

1984, 1988 жылдары Қоғамдық «Білім» («Знание») және де 1984 жылы Білім кеңейту ісіндегі активті лекция насихаттағаны үшін, Болгар қоғамының медалымен марапатталған.

2007 жылы РАО алтын медалымен марапатталған.

Н.Ф.Талызина ағымдағы барлық жылдарда өзінің кең халықаралық байланыстарға ие. Ол басқарған лабораториялар мен кафедра көптеген жыл-дар бойы Берлин университетімен, сонымен қатар Болгария, Куба Орталық-тарымен байланыста. Соңғы 10 жылдықта Мексикамен байланыстар жүріп жатыр.

Сонымен қатар, Бермен университетімен, Гамбургтегі «Проблемалы балаларға көмек көрсету» Орталығымен және де Қытай, Оңтүстік Кореядағы ЖОО мен байланыстар жүріп жатыр.

Н.Ф.Талызина әлемдегі әртүрлі мемлекеттерге лекция оқуға шығады. Лекцияларын Япония университетінде, Болгар, Мексикалық, Кубиндік, Фин-дік, Неміс, Испан университеттерінде оқыды.

Қоғамдық жұмыс.

ММУ орталық профком мүшесі, 50 жылдары ең бірінші ММУ профком ата-аналар университетін құрушысы және жетекшісі, 60-80 жж психология факультетінің әдістемелік кеңесінің төрағасы, 70 жылдары психология факультетінің КПСС портбюро хатшысы және т.б. қызмет атқарады. Қазіргі кезде психология факультетінің ақсақалдар кеңесінің мүшесі болып табы-лады.

Біздің психология іс-әрекеттік тәсілмен іске асырылу керек.

В.А.Артамонов

- Әрбір адамның ғылымда қайталанбайтын өз орны болады. Сіздің ғылым-дағы жолыңыз туралы айтып өтсеңіз? Не үшін психологияны тандадыңыз? «Ата-ана→Үй→Мектептік шақ→ЖОО→Мамандық тандау→Жұмыс» осы-лардың байланысын түсіндіріп өтсеңіз? *(Н.Я.Талызина жастық шағын айтып жатыр)*

Менің балалық шағым тіпті психологияның не екенін білмейтін, естімеген қарапайым шаруашылық отбасында өтті.

Әкем – Федор Константинович Талызин (1903 жылы туған) – коллективи-зацияға дейін шаруашылық еңбекпен айналысқан. Отбасында, шағын жер телімі мен сиыр, жылқы болатын. Коллективизациядан кейін барлық шаруа-шылық колхозға тапсырылды, бірақ та колхоздық шаруашылықта отбасымыз қатысқан жоқ. Әкем, қала маңындағы совхоз типті шаруашылықта бригадир болып жұмыс жасады.

Осы совхоздағы кішігірім дүкенде сатушы болып, одан кейін тері қойма-сында жұмыс жасап, сол жерден соғысқа кетті. Соғыстан келгеннен кейін, Қызыл белгі орденімен, медалымен марапатталды.

Анам – Мария Васильевна Талызина (1905 жылы туған) соғысқа дейін ол да шаруашылықпен, сонымен қатар үй еңбегімен айналысты. Соғысқа дейін отбасымызда 6 бала болды, мобилизациядан кейін сол жерде соғыстың барлық жылдарында жұмыс жасады. Әкемде, шешемде жартылай сауатты адамдар болатын. Анам тек қана өзінің тегін зорға жазатын.

Соғыстан кейін, 7-ші перзент дүниеге келді.

1947 жылы әкем біздерді (отбасымызды) тастап кетті. Барлық отбасының ауыртпалығы анам мен (мен үлкен қызы болғандықтан) маған түсті.

Менің тәрбиеме ағам Константин Константинович үлкен әсер етті. Ол мені 5-6 жас кезінде оқу мен жазуға үйретті. Балалардың ішіндегі мен ең үлкені болғандықтан, балаларды күтіп-бағу менің 6 жасымнан басталды. Кішкентай баланы бағып отырып, қолыма түскен барлық затты оқыдым. Село маңында сұрыптаушы Вигельдің жер меншігі болды. Төңкеріс кезінде оны атып, жерін тонып кеткен болатын. Бірақта, оның шатырында екі балалар журналының нөмері қалған болатын. Олар: «Задуманное слово» және «Детский отдых». Бірнеше журналы бар жәшігін ағам үйге алып келді. Бұл журналдарды шетінен барлығын оқып шықтым.

Басқа оқитын кітаптар боламады. Армиядан Михаил Федорович келді. Армиядағы үлгілі қызметі үшін, оны «Анти - Дюринг» және де екі томдық «Капитал» кітаптарымен марапаттаған болатын. Ағам кітап оқуды білетін, бірақта ол кітаптарды оқымады. Міне, мектепке бармай тұрып (мектепке оқу 8 жастан басталатын) «Анти - Дюрингті» оқыдым. Менің есімде қалғаны – сыртқы қабында Анти Дюринг деп, ал мәтінінде – Дюринг деп жазылған. Вигельдің үйінен ағам (К.К.Талызин) сонымен қатар, Байрон мен Гетенің бірнеше томдарын алып келді. Бұл, «Марс» баспасынан, терімен түптелген, керемет қағаз, қалың бетпен көркемделген, жоғары жағы жіңішке жұмсақ күңгірт қағазды кітап болатын. Бірақта, бұл кітаптап тез жоғалып кетті.

Жеті жылдың Сенчуговский мектебінде оқып жүргенде, мен үздік оқушы болатынымын, үнемі артта қалып қоятын оқушылармен жұмыс істейтін едім. Мен, осы село мектебінде мұғалімдерді үлкен құрметпен еске аламын. Бұл мектептегі біраз мұғалімдер ақылды, жақсы білімді адамдар болатын. Олар, тек оқушыларды оқытып қана қоймай, сонымен қатар оларға болашақтағы өмір жолына көмек көрсетуге көмектесуге тырысты. Математика пәнінің мұғалімі В.Н.Знаменский менің артта қалған оқушылармен жұмыстанғаным-ды жиі қадағалайтын. Сабақ кезінде, өз бетінше жұмыс болғанда, ол тапсыр-маны бұрын орындап болған оқушыларды қадағалап отыратын, тапсырманы ерте орындап болған оқушыларға қосымша тапсырма беретін. Есімде, маған қалың төңкеріске дейінгі кітаптан тапсырма берді. Орыс тіл мен әдебиетінің мұғалімі – Н.А.Лебедева және оның жолдасы тарих пәнінің оқытушысы Ф.Е.Ванюшин менімен өздерінің барлық өмірінде байланыста болды. Олар-дың балаларымен бүгінгі кезге дейін достығымыз сақталған.

Осы кезде менің ішкі әлемімнің қалыптасуына Б.Ф.Некрасовтың (ақын Н.А.Некрасовтың жиені) отбасы үлкен ықпал етті. Төңкеріске дейін Б.Ф.Некрасов (ақын Н.А.Некрасовтың үйінде) – Карабихеде тұрды. Төңкеріс-тен кейін олар, менің селомдағы ескі жартылай бұзылған етікшінің үйінде тұрды.

Еңбек майданында болдым. Еңбек майданынан оралғаннан кейін оқуымды әрі қарай жалғастырдым.

Педагогикалық училищені 1942 жылы үздік бағамен бітірдім. Училищені бітіргеннен кейін Ярославль педагогикалық институтының физика-матема-тика факультетіне түстім. Соғыстың қызып тұрған кезі. Ярославль бомбалау үстінде қалды.

Педагогикалық институтта оқытушылардың арасында Ленинградтан көші-рілген оқытушылар жұмыс жасады. Оқытушылар қатарын Мәскеудің инсти-тутынан келген оқытушылармен толықтырылды.

Психология курсы АПН РСФСР психологияның ҒЗИ проф.Т.Е.Егоров оқыды. Оның дәрісін студенттер сүйіп тыңдайтын. Сонымен қатар, ол психологиядан үйірме жүргізді. Мен үздік студент болғаныммен математикаға аса қатты қызығушылық болмады. Математикамен қатар психологиямен айналыстым. Т.Е.Егоровтың жетекшілігімен мен сол жылдары жасөспірім-дердің қызығушылығын бақылау үшін алғашқы эксперименттік жұмысымды жүргіздім. Психологияға деген қызығушылығым осы институтта пайда болды. студенттік шағымда қоғамдық жұмыстарға белсене араластым. Бірнеше жыл профкомның төрағасы, ВЛКСМ комитетінің мүшесі және де т.б. Материалдық жағдай қиын болды. 1 курста аязды күндері дәрістерді жіберуге тура келді, себебі, менің қысқы жылы киімдерім жоқ болды.Қысқы пальтоны мен өзіммен бірге жеке пәтерде тұратын мұғалімнен сұрап алатын-мын. Әсіресе, 1946 жылы ең қиын болды. ағзамның жүдегені соншалықты, емтихандарға қолыммен жарды ұстап, сүйеніп баратынымын. Институтты 1946 жылы үздік бағамен бітірдім. Институтты бітіргеннен кейі, аспиранту-раға 3 мамандық бойынша түсуге ұсынды. Олар: математика, педагогика

және психология. Мен психологияны таңдадым. Институтты аяқтағаннан кейін аспирантураға түсу емтихандарына дайындық басталды. Ағымдағы осы жылда пед.институтта педагогика кабинетінің меңгерушісі қызметін және де институттағы базалық мектепте психология курсын жүргіздім.

1947 жылы қыркүйекте АПН РСФСР психология НИИ-ң аспирантурасына түсу үшін конкурсқа қатыстым. Конкурс 5 адамдық орын болды. Сол бестік құрамына менде ендім, 3 емтиханды да «5»-ке тапсырдым. Мәскеулік өмір басталды. Н.А.Менчишкая басқарған «Психологияны оқыту» лаборатория-сында жұмыс жасадым. Ғылыми жетекшім проф. П.А.Шеварев болды. проф. Т.Е.Егоров мені аспирантураға шақырды. Ол маған жетекшілік ететіндігін айтты. Бірақ маған басқа пәндерден математика жақын болды, ал П.А.Шеварев бұл жұмыспен хабардар болатын, сондықтан да Т.Е.Егоров маған П.А.Шеваревпен бірге жұмыс жасауды ұсынды.

Диссертация тақырыбы: «Геометриялық тапсырмаларды шешудегі ой тұжырымы».

Аспирантурада оқып жүргенімде Б.М.Тепловтың жетекшілігімен жұмыс жасадым. Ол психологиялық семинардың жетекшісі болатын. Оқуымның соңғы жылдарында Б.М.Теплов мені ММУ жұмыс істеуге шақырды. Менің жолым болды.

Мәскеу университетінде мен оқытушы жолынан (1950 ж) педагогикалық психология және педагогика меңгерушісіне дейін көтерілдім (1966 ж).

Жұмысымның алғашқы күндерінен бастап Мәскеу университетіндегі студенттерге оқитын барлық курстарды тыңдауды шештім, мен әрине, мұны жасадым. А.Н.Леонтьевпен, П.Я.Гальпериннің дәрістерін көп тыңдадым. Осы күнге дейін психология тарихынан дәріс оқыған С.Л.Рубинштейн, М.Г.Ярошевскийдің, М.В.Соколовтың, жануарлар психологиясынан Н.Ладынина-Котс және т.б. дәрістері есімде әлі сақталған.

Менің студенттерім (оқушыларым емес) В.И.Лубовский, А.М.Матюшкин, Я.И.Анциферова, А.В.Бруменский, В.Ы.Зинченко, О.К.Тихомиров және де т.б. көптеген отандық психологтар болды. Мәскеу университетінде өзімнің алғашқы зерттеу жұмыстарды П.Я.Гальпериннің жетекшілігімен жұмыс жасадым.

Мәскеу мемлекеттік университетіндегі 50 жыл еңбек жолында мен өзімнің теориялық бағдарымды өзгерткен жоқпын: осы жылдардың бәрі де оқу мен оқыту қызметін теория тұрғысынан әзірлеуге арналды. Осы жылдар бойы тек қана менің емес, көптеген қызметкерлер, аспиранттар, дипломниктердің көптеген зерттеулері жүзеге асып, орындалды.

Бұл зерттеулерді бірнеше топтарға бөлуге болады: ілімнің психологиялық теориясы тұрғысынан қызметін әзірлеуге арналған теориялық және эксперименталдық зерттеулер. Дидактикалық жаңа негіздерінің психодиагностикалық ой-өрісінің жаңа тұрғыдан құруға бағытталған қолданбалы зерттеулер. Зерттеудің негізгі тобы оқу үрдісі кезіндегі жалпы басқару теориясын қолдану мүмкіндіктерімен байланысты. Соңында және оқытудың техникалық құралдарды қолданудың психологиялық негізі ретінде ілімнің қызметтік теориясы талданды.

Бір белгілісі, П.Я.Гальперин өзінің теориясын атаумен ақыл-ой әрекетінің қалыптасуының жоспарлы – деңгейлі теориясы деп атаған. Оған жаңа психикалық акттардың өз-өзінен болатын жағдайда емес, бұл процесті басқарылатын процесін зерттеу маңызды еді. Осы және бағдарламалық оқыту мен жалпы басқару теориясын зерделеуге әкелді. Сондықтан, адамдардың әрекеттерін бақылау ерекшеліктері туралы және де оның мысалы, психика-лық жүйеден айырмашылығы туралы сұрақ туындады. Осының бәрі арнайы мазмұндауды талап етеді. Бұл жерде мен негізгі бір сұраққа тоқталамын. Бұл психологиядағы заңдылықтарды меңгеру туралы сұрақ. Меңгеру процесін бақылау бұл процестің басқалай жүруіне әкеледі: ол ауытқушылықсыз жүреді. Бұл ең негізгі сәт, себебі тек қана ауытқушылықтардың түрлері емес, осы қалыптасатын құбылыстың сапалық өзгерістерін бақылауға мүмкіндік береді. Мысалы, әдебиетте заңдылықтар деп берілетін ауытқулықтардың түрлері суреттеледі. Және сол ауытқулықтардың түрлері заңдылықтар сияқты меңгеру процесі түрінің негізі болады. Меңгерілген қимылдағы, образдағы оң өзгерістер белгісіз болып қалады. Егерде, олар барлық қимыл-дарды дұрыс орындаса, психологтар әртүрлі адамдардың қимылдарындағы өзгешелікті байқамайды.

Осы ретте менің есіме Л.Толстойдың «Анна Каренина» романының басы есіме түседі: «Барлық бақытты жанұялар бір-біріне ұқсайды, барлық бақытсыздары өздерінше бақытсыз».

Ең данышпан Лев Толстойдың өзі жанұялық бақыттың сапалық ерекшелік-терін көрсетпеген. Егер оны көрсеткен жағдайда, бақытты жанұяның бір-біріне ұқсай бермейтінін анықтауға болатынын көруге болатын еді. Бақыттан ауытқулықтар ерекше көрінеді және олар әртүрлі болып келеді.

Сақталатын белгілі Пиаже феномені заңды деп есептеледі: олар бұл әлем балаларынан байқауға болады. Бірақ дұрыс бағдар қалыптастырып, заттар-дың әртүрлі қасиеттерін жекелесе – бұл феноменді біз байқамай қаламыз. Сондықтан оларды біз заңды деп есептеуге бола ма? Егер солай десек, онда мынаны қосу керек: меңгерудің кенеттен болатын процесі жағдайында. Сондықтан, 2 қатар заңдылықтардың бар екені белгілі: өз-өзінен болатын жағдайдағы және меңгеру процесін бақылау жағдайындағы. Дұрыс заңдылық деп екінші жағдайды есептеуге болады деп ойлаймын.

В.И.Артомонов:

- Сіз қызметтік тұрғыдағы теорияның өкілісіз. Айтыңызшы, оның қазіргі психологиялық ілімге, бүкіл қоғамға маңыздылығы қандай және ол Батыста дами ала ма?

Көптеген психологтар психология қызметін мақұлдайды. Бірақ функциона-листикалық психологияда өз алдына бір арал секілді оқшаулау болып келеді.

Әрине, ойлауды, эмоцияларды, түйсіктерді қызмет деп атауға болады, бірақ бұл бізді қызметтік психологияға әкеліп соқтырмайды, себебі, ешбір психологиялық әрекет өз алдына қимылды, қызметті қалыптастырмайды.

Қызметтік психология – бұл қызмет психологиясы емес, әрекеттердің психологиясы.

Кезінде, қайтыс боларынан 1-1,5 жыл бұрын мен бұл сұрақты А.Н.Леон-тьевке қойғанмын. Былай дедім: «Сіз болмасаңыз, басқа кім мұны айта алады? Ол ойланып, былай деп жауап берді: сіз әлбетте дұрыс айтып тұрсыз, бірақ бұл үшін көп нәрсе істеу керек».

Ол өз жұмысын аяқтап үлгермеді. Ол әлі өзінің орындаушыларын күтуде. Осының жауабын, біздің ойымызша, П.Я.Гальперин тапқан сияқты, ол ілім-нің қызметтік теориясының негізін салды.

Айта кететін нәрсе, П.Я.Гальпериннің өзі өзінің теориясын қызметтік деп атамады және де сол ілім теориясына жұмыстанбай, пәннің проблемасына және психологиялық ғылымның тәсіліне еңбектенді. Алайда, тек қана П.Я.Гальперин меңгеру процесін сипаттаудан қызметтікке өтті.

П.Я.Гальпериннің архив құжатының бірінде былай делінген: этаптық қалыптасу тұманды түріндегі техникалық процестермен емес, нақты пәндік әрекетпен (қимылмен), оның бастапқы формадағы қалыптасуымен, келесі түрлерге өзгерулеріне рұқсат етті.

Қызметтік тұрғыдан атап өткенде психика мен қызметтің өзара тығыз байланысын бұл басты принципке назар аударуға қажет етеді. Бұл принцип С.Л.Рубинштейн қалыптастырғаны белгілі.

Ол қызметті психология пәні ретінде қарастырудан бас тартқаннан кейінде, әрбір психолог, өзінің не істеу керектігін, тек қана психиканы зерде-леу керек дей отырып, С.Л.Рубинштейн көрсетілген қағиданы (принципті) қайталап, жалғастыра береді. Ол көптеген жазбаларында психика қызметте қана қалыптасады және ерекшелінеді деді. Бірақ бұл принциптің дәлелін Н.А.Леонтьев тапты.

Психиканың даму процесінің зерттеулері А.Н.Леонтьевті келесі қорытын-дыға әкеледі:

1) Ол басынан бастап, тірі заттар, мінез-құлқының сигналдық функция атқаратынын;

2) Психика дамуының келесі процестері өмір талаптарына сай, мінез-құлықпен қызметтік қиындыққа байланысты екенін. Психика қызмет жүйесі-не оның элементі ретінде кіреді. Қазіргі кезде анықталған. Қызмет жүйе болып табылады. Осыған байланысты осы жүйенің элементі ретінде психика жүйенің біртұтас болып түсіндіріледі.

А.Н.Леонтьев кейін, психика тек қана сыртқы практикалық қызмет ретінде емес, өз алдына қызмет түрін құрауға да болатынын көрсетті. Бұл жерде сыртқы материалдық қызмет бірінші болып табылады. Ішкі, психикалық, біріншінің өзгеру процесі кезінде құрылысы мен функционалдық пішінін сақтап, пайда болады. Бұл қызметтің 2 түрі өзінің құрылысы жағынан бір, форма жағынан қарама-қарсы.

Айтылған бойынша, біздер қызмет жүйесінен жұлып алып, кейбір психологиялық функционалды өз алдына зерделей алмаймыз. Біздер олардың қызметпен байланысын сақтауымыз керек. Осыған орай бірлік, талдау (анализ, зерттеу) туралы сұрақ пайда болды. ол функционалистикалық бола алмайды, бірлік талдау қызметтік барлық ерекшеліктерін сақтайтын, соның

ішінде оның жүйелік құрылымын сол жүйенің элементтерінің психикалық қызметінде болатын, бірлік талдау қызметтік болуы керек. Мұндай бірлік белгілеуі: іс-әрекет іс-әрекет (қимыл).

Іс-әрекет қызметінің өзіндік ерекшеліктерін жай күйінде сақтайды, соның ішінде – жүйелік құрылысында. С.Л.Рубинштейн қызметті сипаттай келе, былай деп жазды: «клетка» деген не, онда барлық психика элементтерінің біртұтастығының негізін табуға болады.

Бұл жүйелік ғылыми барыстың бағыты сияқты жұмыстың жоқ кезінде жазылған. Қазіргі кезде қимылдың құрылысы жақсы белгілі болады, бұған міндетті түрде қызмет пән ретінде, қызметтің мақсат ы мен себебі, қызметтің бағдар негізі және операциялары кіреді. Өзара тығыз байланыстағы элемент-тер біртұтастықты құрайды, яғни жүйелі. Іс-қимыл функционалдық деңгейде қызмет сияқты бағдарлық, орындаушылық, бақылау және коррекциялық бөлімдерден тұрады.

Іс-қимылдық функционалдық бөлімдерімен құрылымдық элементтерін зерттей келе іс-қимылдың ішіндегі барлық психикалық функцияларды табамыз.

Қызметтік тұрғыдан қолдану мүлде басқа психологиялық ғылымның жүйелілігін болжамдайды. Бұл жүйеліліктің негізіне қызмет кіру керек. Іс-қимылдың әртүрлі аспектілері оларды жіктеу үшін негіз ретінде қолдануы керек. Сонда біз психология функциясының орнына қызмет психологиясын ала аламыз.

Өзіндік қызметтік жүріс баяғыдан зерттеу практикасына енді. Мысалы қызмет сияқты емес, есте сақтау іс-қимылының, сақталуының, айтылуы мәліметтерін аламыз. Бұл іс-қимылдың әр бірін зерттеген кезде көрсетілгені, олар тек қана ақыл функциясын ғана емес, басқа да түйсік, ойлау, ерік, эмоцияда кіреді.

Психологиялық іс-әрекеттердің әр түрлі байланысы мынаған әкелді: психологтар көбінесе бір функцияның ерекшеліктерін басқарып сипаттама беру үшін қолданылады. Мысалы, зерденің көлемі түйсіктің көлемімен сипатталады: түйсік ойлаумен және т.б.

Қызметтік жол іс-қимыл жүйеден «жұлып» алуын белгілемейді және оны осылай жекелеген түрде зерттейді.

Психологиялық функция тұрғысынан нағыз білім тек қана оның әртүрлі қызмет түріндегі орны мен рөлін зерттегенде ғана белгілі болады.

Психологиядағы функционализммен күрес ерте басталғаны белгілі, бірақ оны осы күнге дейін меңгеру мүмкін болмады. Қызметтік жол осы мүмкін-дікті ашады. Бұл жолдағы жеміс беретіндігі ілімнің теория тұрғысынан істелген жұмыстар бізге нақты сенімдік береді.

Қызметтік теорияның аяқталуына көп уақыт бар екеніне қарамастан, онда шешілмеген көптеген сұрақтардың іске аспаған проблемалардың бар екендігі белгілі. Оның білім практикасында жоғары нәтиже бере алады.

Психологияның басқа да бөлімдерін қызметтік тұрғыдан жаңалаудың кезі келді. Ең бірінші: кезекте бұл жалпы психологияда маңызды.

Психологияның қызметтік тұрғысының келешегіне мен сенімдімін.

П.Я.Гальперин XX ғасырдың 50 жылдарындағы бастаған қызметтік теория ілімінің нәтижелі екені белгілі болды. 80 жылдарға қарай бұл теория ілім мен оқытудың психологиялық негізі ретінде айтарлықтай игереді. Осы уақытқа дейін оқытудың практикасы түрінде білімнің әр түрлі деңгейінде (мектепке дейінгі, мектептік, кәсіптік) тексерілді. Жоғары нәтижені оқытудың сапасы-мен қоса оқытудың уақыты да көрсетті.

Бұл теория келешек білімнің негізін қарайтыны белгілі болды. Біріншіден, ол зерттелетін материалдардың көлемін бірден қысқартады; көптеген варианттарды туғызатын инварианттар зерттеледі, дәстүрлі оқыту мазмұнын құрайтын көптеген варианттардың орнына. Мысалы, орыс тіліндегі 250 пунктуациондық ережелер 3 инварианттық ережемен ауыстырылады. Бұл 3 жаңа ереже 6-7 сыныпқа дейін толық пунктуациялық білімін көтереді. Екіншіден, мұндай жаңаша мазмұн енгізу нәтижесінде оқыту нақтылы қысқарады. Нәтижесінде, оқушылардың материалдарды зерделеу кезінде тек қана құбылыстың бір ерекшелігіне емес, оны туындататын негізіне бағдарлаған-дықтан, дамыта оқытудың нәтижесі көбейеді.

Мұндай бағдар берудің түрі жүзеге асырылатындығы оқушылардың инвариантпен жұмыс жасау методы мүмкіндігінде. Айта кететін жағдай, танымдық қызмет белгісіз болып қалады. Осындай қызмет түрін құру – негізгі зерттеу мақсаты.

Қызықтыратын қызметті табу үшін бұл қарастырылып отырған ілім теориясында теоретикалық-эксперименталдық модельдеу әдісі қолданады. Осы қолданады. Осы әдіс арқылы оқушыларды қалыптасатын қызметтің ең тиімді түрлерін табуға болады.

Көрсетілген теория тек қана оқыту мазмұны емес, оның технологиясын да өзгертуге мүмкіндік береді: қорыту процесінің негізін білім енетін процесс құрайды: оқыту процесі ешқандай жаттаусыз жүреді – бұл білім мен дағды-ның меңгертпей, басқа да әдістерді меңгеруге мүмкіндік береді. Дағдының қалыптасуымен білім алу біртұтас процесс ретінде жүреді.

Мұны оқыту практикасына енгізу XX ғасырдың 60 жылдарынан басталды. Математиканы бастауыш курста жаңаша оқу әдісі бастауыш сыныпта математикаға дайындықты мектепке қарағанда 1 жыл аз уақыт жіберуге болатын-дығын көрсетті. Әрі оқушыларда көбірек білім алады, дәстүрлі оқытуға қарағанда, әрі сыныптар қалатындар да жоқ.

Жаңа әдісті қолдану бойынша әскери дайындық кадрларды дайындау бойынша үлкен жұмыстар атқарылды. 70 жылдары «Әскери жаршысы» журналында осы жұмысының нәтижесіне арналған бетшеде хабарланатын. Тәжірибе көрсеткендей, жаңа оқыту технологиясы оқыту мерзімін 30 %-ға дейін қысқартып, әрі оқыту сапасын өсіруге мүмкіндік береді.

Осы 70 жылдары осы жаңа оқыту әдісі білімді жаңа деңгейге көтеруге болатындығын дәлелдеді. Бірақ білімнің бұл жаңа түріне өту үшін міндетті түрде жұмысты 2 бағытта жүргізу керек:

- 1) Оқытушылармен әдіскерлерді қайта дайындықтан өткізу;

2) Инварианттық негізде оқулықтар мен оқыту бағдарламаларды құру.

80 жылдардың соңында біздер осы жұмысқа көшу үшін жоғары білім министрлігіне үндеу салдық. Бұл сұрақ Министрліктің орынбасары Ф.И.Перегудов деңгейінде шешілді. Жұмыстың және зерттеудің нәтижесімен танысқаннан кейін Мәскеу мемлекеттік университетінің психология факультетінде СССР жоғарғы мектеп оқытушыларын қайтадан дайындықтан өткізе-тін оқу орталығын ашу туралы шешім қабылдады (21.07.88 ж. 221 СССР мемлекеттік білімінің бұйрығы).

Орталықтан штаттық кестесіне сәйкес бұл жұмыс 5 оқытушыны (4 профес-сор, 1 доцент) инженердің, аға лаборанттың, лабораторияның және әдіскер-дің (0,5 ставка) жұмысымен жүзеге асты.

Мәскеу университетінде бұл орталық 1989 жылы (қазан айында) ашылып, тыңдаушылар қабылданды, оқу түрі тегін болды. Бұл орталықтың деканы мен болып тағайындалдым.

Жұмыстың алғашқы жылдарында оқу түрі 1 жылдық болатын. Тыңдау-шылар өздерінің диплом жұмыстарымен жұмыстану барысында оны тек өңдеп қана қоймай, сонымен қатар өз жұмыстарын тәжірибеде, іс жүзінде тексеру керек болды. Сондықтан да, осындай қысқа мерзімдік оқыту түрі жеткіліксіз болды.

Осыған байланысты 1993 жылы орталық 2 жылдық оқу түріне ауысты. Екінші жыл диплом жұмыстарын өңдеумен және де эксперименталдық зерттеу жұмыстарына арналды.

Қазіргі кезде Орталық РФ Білім министрлігіне бағынады.

Бірнеше жыл бұрын Орталықтың филиалы Мәскеу облысындағы Егорьевск қаласында да болды. Станкина филиалын аяқтайтын студенттер педагогика-психологиялық дайындық алып шығатын. Оқу түрі 1 курстық болды.

Ағымдағы барлық жылда Орталыққа Мәскеулік топ тыңдаушылары жиналады.

15 жылдық жұмыс ішінде Орталықтан 1000 астам тыңдаушылар дайын-дықтан өтіп, диплом алып шықты.

Негізгі мынаны атап өткен жөн: Орталықтағы бітірушілер қатары диплом қорғағаннан кейін өздерінің зерттеу жұмыстарын, ізденуші ретінде жалғас-тырады. 10-ға жуық адам кандидаттық диссертация қорғады.

Резюме

В данной статье представлена автобиография и научные достижения русского психолога Н.Ф.Талзиной.

Summary

An autobiography and scientific achievements of the Russian psychologist are N.F.Talizina presented in this article.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

А.З. Бисенова – канд.политол.н., преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин КазНПУ им. Абая

В настоящие дни глубокие противоречия переходной к рыночным отношениям эпохи, угрожающие человеку своеобразное падение прежних ценностей и трудный процесс становления новых – все это способствует росту уровня асоциального или девиантного поведения личности (преступности, алкоголизма, наркомании и др.), особенно самоубийств.

По данным ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения) в мире ежегодно в результате самоубийств умирает около пяти тысяч человек и совершается около семи миллионов попыток.

В Республике Казахстан пик уровня самоубийств в расчете на 100 тыс. человек населения в 2011 году составил 25,7% от общего числа смертности, что в 3,2 раза выше уровня самоубийств в 2005 году /1/.

Кризисные явления в функционировании семейно-брачного института, обусловленные общей политической и экономической нестабильностью в стране – большое число разводов, рост семей, не справляющихся с воспитанием детей, а также неблагополучных семей, являются детерминирующим началом возникновения отклоняющегося поведения (суицидов) в стране. Также нарушение эмоциональных связей между членами семьи, утрата семейных традиций, семейных ценностей, отсутствие «психологического убежища» в семье приводят к тому, что личность испытывает чувство одиночества, ощущение ненужности, бессмысленности своей жизни.

Самоубийства существуют с момента появления человечества, и описываются по-разному в разное время. Суицидальное поведение, как понятие емкое, изучается в определенных аспектах различными науками – социологией, медициной, криминологией, философией, психологией и др.

До недавнего времени самоубийства рассматривались, в основном, с медицинской точки зрения, так как все объяснения причинности самоубийства сводились к расстройствам психики. Этим объясняется определенное отставание от зарубежных исследователей изучения суицидов и суицидального поведения отечественной школы психологии. Заметим, однако, что социальная защищенность человека равно, как и большой объем исследовательских работ, посвященных самоубийству, не спасает мир от добровольного ухода из него. Напротив, в мире с каждым годом отмечается все больший рост самоубийств. Современные суицидологические исследования свидетельствуют о том, что психическая патология наблюдается у 20-30% лиц, совершающих суицид, остальные являются практически здоровыми людьми /2/.

Классическим примером эмпирического исследования социологической теории самоубийств явилась монография Э.Дюркгейма «Самоубийство» (1911).

Э.Дюркгейм отвергал объяснения самоубийства в ракурсе индивидуаль-ных психологических мотивов и утверждал в качестве объясняющих факто-ров сугубо социальные причины: «самоубийство является именно одной из тех форм, в которых передается коллективная болезнь, и они помогут нам добраться до ее сути» /3/.

Согласно его теории, процент самоубийств является функцией нескольких социальных переменных: религиозных, семейных, политических, националь-ных и т.д. Он отбрасывает такие несоциальные факторы, как психооргани-ческое предрасположение индивидов (психопатическое состояние, расовый и наследственный факторы), физическое окружение (климат, время года, время дня) и подражание. Количество самоубийств среди представителей тех или иных этнических групп зависит «не от крови, которая течет в их жилах, а от цивилизации, в кругу которой они воспитаны» /3/. Утверждая, что «мы предохранены от самоубийства лишь в той мере, в которой мы социализиро-ваны», Э.Дюркгейм рассматривал значение таких факторов, как бездетность, разводы и ослабление семейной дисциплины в качестве пагубно действующих на человека, в особенности, на мужчин.

Э. Дюркгейм считал, что женщины менее подвержены самоубийству в случае развода, поскольку их страсти ограничены их естественной биологи-ческой организацией. В то же время современные статистические данные говорят о том, что процент суицидентов среди разведенных женщин выше, чем среди мужчин.

Как указывалось выше, Э.Дюркгейм исключал «космические факторы» самоубийств. В качестве примера он рассмотрел случай переноса столицы Италии в 1870 году в центр страны, при котором климатические условия остались прежними, но «научное, артистическое, экономическое движения переместились в том же направлении. Самоубийства последовали за ними».

Э.Дюркгейм предложил четыре вида самоубийств: эгоистическое, альтруи-стическое, аномическое и фаталистическое.

Первый из них обуславливается отдалением индивида от общества, перес-тающего влиять на него регулирующим образом. Если разрываются узы, соединяющие человека с жизнью, то это происходит потому, что ослаб-ляется связь его с обществом. Разрыв социальных связей, отсутствие коллек-тивной поддержки, состояние разобщенности порождают чувство одиночест-ва, опустошенности, ощущение трагизма существования и т.п.

Второй вид самоубийств существует, в основном, в архаических обществах и происходит тогда, когда личные интересы совершенно поглощены социальными, когда интеграция в группе становится настолько велика, что индивид перестает существовать как самостоятельная единица (древние обычаи самоубийства стариков и больных, самосожжение жен после смерти мужей, самоубийства рабов после смерти хозяина и т.п.).

Третий вид – аномический. Он встречается тогда, когда в обществе наступают крупные изменения, например, экономические кризисы, во время которых индивид теряет способность приспосабливаться к социальным преобра

-зованиям и новым социальным требованиям и вследствие этого теряет связь с обществом. «В момент общественной дезорганизации, будет ли она происходить в силу болезненного кризиса или, наоборот, в период благоприятных, но слишком внезапных социальных преобразований, общество оказывается временно не способным проявлять нужное воздействие на человека, и в этом мы находим объяснение резких повышений кривой самоубийств» /3, с. 335/.

К этому виду самоубийств можно, видимо, отнести случаи самоубийств в нашей стране.

И четвертый вид самоубийств, выведенный Дюркгеймом, – это фаталистический, являющийся противоположностью аномического вида. Он возможен в результате усиленного контроля со стороны группы, имеющей тенденцию быть сильной и постоянной, и поэтому становящегося невыносимым. «Его совершают люди, будущее которых безжалостно ограничено дисциплиной».

На основе данных статистики, Дюркгейм классифицировал различные факторы на основе уровня или сферы действительности, предполагая, что данные статистики дают ключ к проблеме причинности. Он разграничил факторы, принадлежащие к социальной сфере (религия, семейное положение, организация семьи, образ жизни, профессия – военная или гражданская), и факторы, которые не являются социальными.

Общее направление исследований Э.Дюркгейма дало толчок к разработке вопроса о социальной обусловленности явления самоубийства, несмотря на то, что оказался нерассмотренным целый ряд вопросов о соотношении субъективных и объективных факторов.

В работах современных западных исследователей Р.С.Мейера и И.Х.Осборна выводится классификация суицидентов, на основе теории Э.Дюркгейма с учетом социальных факторов /4/:

- 1) реалистичный (связанный с наличием соматической болезни личности);
- 2) альтруистический (например, камикадзе пилотов второй мировой войны);
- 3) неумышленный (случайный);
- 4) агрессивный (характеризуется злостью на себя);
- 5) причудливый (присутствие слуховых галлюцинаций, заставляющих убить себя, или иллюзия, что самоубийство изменит мир);
- 6) аномальный (из-за экономической или социальной неудачи);
- 7) негативизация самого себя /4/.

Суицидальное поведение личности связано также с особенностями отношения человека к жизни и смерти. Неслучайно, проблема суицида разворачивается в рамках анализа общего мировоззрения личности и предстает как философская проблема.

В философском отражении эта проблема соприкасается с вопросами о смысле жизни, смерти, личностном смысле.

До девятнадцатого века проблема самоубийств интересовала, прежде всего, психиатров и философов. Однако самоубийство всегда оставалось одной из важных проблем человечества и представляло собой своеобразное решение вопроса смысла жизни и ухода от преследующих человека трудностей.

Анализ древних мифов показывает, что отношение к самоубийству в древности не было связано с явным отрицанием такого поступка. Самоубийство даже предполагалось определенной логикой развития событий, что находило часто выражение в содержании мифов. Поскольку миф выражал наиболее типичные и значимые логики организации социальных действий, можно говорить о том, что поступок, отраженный в мифе, представлялся как пример и образец для человека. Отношение к проблеме самоубийств религии как одной из важнейших составляющих человеческой культуры также длится на протяжении тысячелетий. Религия, формируя этические принципы социальных отношений, не утратила своего влияния и по сей день. И это, безусловно, имеет прямое отношение к системе воспитания.

В китайской мифологии, например, можно встретить божество реки Ло-Ло-Шень /5/. Это божество считали духом дочери мифического первопредка Фуси, которая утопилась в реке Ло. Персонаж древнекитайской мифологии, герой-богатырь Ночжа, один из самых популярных в китайской драме. Однажды он забросил в море полоску красного шелка и стал волновать море. Обеспокоенный владыка моря Лун-Ван послал к нему гонцов с просьбой успокоиться. Когда же они вернулись к нему ни с чем, Лун-Ван явился к отцу Ночжи и потребовал его смерти. Чтобы искупить вину перед Лун-Ваном и своим отцом Ночжа покончил с собой.

В Древнем Китае и Японии были широко распространены жертвенные ритуальные самоубийства, совершаемые при постройке новых домов, новых зданий и мостов. С помощью этого люди надеялись, что духи земли и воды благосклонно отнесутся к их постройкам и не станут их разрушать. Религия поощряла подобные жертвы и рассматривала их под углом самоубийств /5/.

В древнегреческой мифологии неуспокоенная душа самоубийцы превращалась в демона гуя, причем различался гуй утопленника и гуй повесившегося. Гуй был похож на человека, обладая свойством становиться невидимым, мог принимать облик различных животных, для того, чтобы завлекать людей и убивать их.

Философские школы Древней Греции, а именно представители стоицизма и эпикурейства, при всем их внешнем жизнелюбии, весьма оригинально трактовали обсуждаемую проблему. По их мнению, самоубийство должно поощряться при условии, если человек не видит смысла жизни, а он для них определялся в получении удовольствий.

В Древней Греции представителям школы стоиков принадлежит утверждение, что для мудреца жить по велениям природы – это значит вовремя отказаться от жизни, хотя бы он и был в расцвете сил; для глупца же естественно цепляться за жизнь, хотя бы он был несчастлив, лишь бы он в большинстве вещей сообразовался с природой. Эпикурейцы ставили во главу гедонистический принцип, объясняющий, что красота – это удовольствие. Самоубийство для эпикурейцев является запасным выходом, через который можно уйти от размышлений и раздумий о своей судьбе, над ситуацией, если она перестала удовлетворять человека.

Великий Сократ, смерть которого является одним из особых случаев самоубийства, утверждал: «Прекрасно то, что разумно, что имеет смысл» /5/.

С религиозной точки зрения добровольный уход из жизни не приветствуется и считается одним из тяжких грехов.

Одна из мировых древнейших религий Иудаизм во все периоды своего развития относился к самоубийству крайне отрицательно. В Библии описаны только два случая самоубийства: по причине надругательств и неминуемой смерти от рук врагов. Эти случаи являются оправданными. В последующем похожие самоубийства прощались, и траурные обряды покойников соблюдались по всем правилам.

Христианство, повторяя заветы иудаизма, также очень сурово относится к самоубийству. Самоубийц не отпевали в церкви и не хоронили на кладбище. Хотя и здесь допускались исключения (люди, защищавшие свою честь, или свою веру, во избежание позора могли пойти на этот шаг). Прощались и самоубийство девственницы, совершенное ради целомудрия, прощались канонизированные святые: Пелагея, спасаясь от преследования солдат, вместе с матерью и сестрами, бросилась в реку и утонула; Сафрония лишила себя жизни, чтобы избежать насилия со стороны императора Максения /5/.

Самая молодая из трех мировых религий Ислам отрицает даже возможность покушения мусульман на свою жизнь. В священной книге Коран нет прямого упоминания понятия «самоубийства». Верующий мусульманин следует своей судьбе, предназначенной ему Аллахом, он обязан вынести все испытания, которые посланы ему свыше. Сама мысль о самоубийстве не должна приходить в голову мусульманину. Но, тем не менее, если мусульманин все же покончил собой, объясняется как «На все воля Аллаха!».

На протяжении тысячелетий, начиная с древних времен до наших дней, самоубийство как феномен включалось в самые различные произведения искусства: мифы, поэзию, литературу и т.д.

Как отмечалось выше, до девятнадцатого века самоубийство было принято считать результатом психического расстройства, оно исследовалось, главным образом, как моральная проблема. Во второй половине девятнадцатого века стали подходить к решению проблемы с точки зрения социологии (Я.И.Ги-линский, Г-фон-Шель). Выдвигалась идея, что рост самоубийств происходит вследствие разложения традиционного социального порядка и формирования нового, индустриального общества.

Наиболее известным трудом в то время по проблеме суицида было произведение Энрико Морселли «Самоубийство» (1879), в котором рассматривались причины самоубийства, важнейшими из которых признавались общество и, особенно, его мораль. Впервые устанавливались статистические корреляции, выдвигались гипотезы об отношениях различных уровней самоубийства к таким факторам, как наследственность, раса, климат.

Таким образом, проблема, являясь малоизученной и малоразработанной, приводит к различным заблуждениям, пытающихся изучить ее. Необходимо больше исследований по данной проблеме, так как такое явление будет

присутствовать, пока существует человек, и усиливаться в периоды кризисов политических, экономических, личностных, возрастных и т.д.

1. *Статистический ежегодник Казахстана.* – Алматы: Казинформцентр, 2011, 2012. – с. 72.
2. *Актуальные проблемы суицидологии.* –М., 2001. *Научные и организационные вопросы суицидологии.* –М., 2010.
3. Дюркгейм Э. *Самоубийство.* –М.: Мысль, 1994.
4. Юдин Б.Г., Трегубов Ю.Д. *Эстетика самоубийства.* –М., 1992.
5. Meyer R.G., Osborne Y.H. *Case studies in Abnormal Behavior.* Allyn and Bacon, Inc., 1983, 321p.

Түйін

Бұл мақалада тұлғаның суицидалды мінез-құлқының әлеуметтік зерттеулері қарастырылған.

Summary

Sociological researches of suicidal behavior of personality are examined in this article.

ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ АРА ҚАШЫҚТЫҚТАН КЕҢЕС БЕРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

М.С. Ибашова –

Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ФЗИ аға ғылыми қызметкер

Мақаламыздағы ара қашықтықтан кеңес беру мәселесін әлемде кеңінен тараған тақырып телефон арқылы кеңес беруден бастағанды жөн көрдік. 1953 жылы Илфордтағы клеменсвудстың баптистік шіркеуіндегі Питер У.Уэст және Уолбруктегі (Лондон) әулие Стефан шіркеуіндегі Чад Вара өзде-рінің қызметтік телефондарын жалғызсыраған, шаршаған немесе суицидтік (өзіне қол жұмсау) ниеті бар адамдарға көмек сұрап телефон соға алатын номер ретінде хабарлаған кезде олардың бұл ниетін бүкіл әлем қабыл алып қандай реакция кететінін ойламаған да еді /1/.

Қазіргі кезде ірі халықаралық телефондық көмек қызметтері жұмыс істейді: жылдам телефондық көмектің халықаралық федерациясы (IFOTES), Халықаралық өмір линиясы (Life line), Самаритян қозғалысы (Befriending international). 1982 жылы бірінші “сенім телефоны” Москвада ашылды. Оның негізін салушы – Айна Григорьевна Амбрумова болды. Қазіргі күнде Ресей-лік телефондық жедел психологиялық көмек көрсету ассоциациясында 245 қызмет орталығы бар. Оларда 2500-ден астам кеңес берушілер қызмет етеді /2/. Жалпы негізі, принциптері және дистантты (аралық) кеңес беру әдістері бар болса мына жағдайды ескеру керек: кеңес берушімен қатынас кезінде клиентте кеңес берушінің фантазиялық (мифологиялық) бейнесі қалыптаса-ды. Бұған көптеген кеңес берушілердің анонимділігі әсер етеді. Клиент бейне қалыптастыруға үлкен мүмкіндік ала отырып жағымды ауысуды (кейде

жағымсыз болуы да мүмкін) дамытуға қажетті нәрселерді санадан тыс түрде қалыптастыра бастайды, кеңес берушіге “қажетті” сыртқы түр береді және тұлғалық қасиеттерін де өзі ойлағанындай етіп қабылдайды. Осылайша “мифтің” сәйкес құрылымы қалыптасады.

Телефондық байланыстың келесі ерекшеліктері: көру арқылы әсер алудың жоқ болуы, есту каналына үлкен жүктің түсуі, сонымен қоса, мәлімдемелердің мәтіні ғана емес (мәселелік жағдайдың вербалды айтылуы) адам дауысының тоны, тембрі, сөйлеу жылдамдығы, үзілістер, үнсіздіктің ұзақтығы да үлкен мәнге ие. Телефондық байланыс сапалы болса, адамның дем алысы да әсер етеді. Кеңес беру үрдісінің кезеңдері, негізгі тәсілдері (тындау, қайта фразалау, резюмелеу, сезімдерді және мазмұнды бейнелеу және т.б.) face-to-face counseling кезінде қолданылатындармен сәйкес келеді. Бірақ тек теле-фондық байланыс кезінде ғана мүмкін болатын жәйттерді ескеру керек:

1. *Үнсіздік* (“үндемейтін қоңыраулар”): абонентке әңгіме бастауға шешім-ділік жетіспейді, сенімсіздік, қорқыныш сияқты тосқауылдардан аттап өте алмайды, т.с.с. Бұндай кезде байланысты үзіп тастауға болмайды. Керісінше байланысты ұстап тұру тәсілдерін іздестіріп, клиентті әңгімеге тарту керек. Абонент сіздің қолдауыңызды сезуі керек, олар қарапайым фразалар түрінде айтылуы мүмкін: “Мархабат (өтінемін), сөйлеңіз, мен сізді тындауға дайын-мын. Мен сізді түсінемін кейде әңгімені бастау өте қиын, т.с.с.”

Кей кездері кері байланысты қамтамасыз ету қажет. Ол қандай да бір дыбысқа (яғни кеңес берушіге естілетін) болуы мүмкін: көлік шуы, клиенттің дем алысы және т.б.

2. *“Маска жамылған” қатынас*: “Бұл такси шақыратын жер ме?”, “Мен қайда қоңырау соғып тұрмын?...” Ал сіздерде бұл қандай “Сенім телефоны?...” Мен сіздерге сене аламын ба? – осындай фразалар артында күрделі психологиялық проблемалар жасырынып жатуы мүмкін.

3. *Әзіл, мазақ түріндегі қоңыраулар*. Телефон арқылы әзілді естіп, оған әзілмен жауап беруге болады: “Сіздің бар айтқыңыз келгені осы ма?” деп сұрауға болады.

4. *Сексуалды сипаттағы қоңыраулар*. Телефондық кеңес беруде кездестіретін жағдайлардың ішіндегі күрделілері осы категорияда болуы мүмкін. Клиенттің өз қарым-қатынасы, жыныстық қатынасы туралы ашық сөйлесуге мұқтаж екендігін біліп оған еркін түрде, сасқалақтамай, қорықпай көмек көрсете алу өте күрделі, мұнда кеңес берушінің өзі де сексуалдық проблема-ларды саналы түрде сезінетін жан болуы керек /3/ .

Мұндай қоңырауларға жауап берудің үш ережесі бар: қабылдау (кінала-мау), дифференцировка және қаталдық. Клиентті “кіналамау” ережесі клиент тіпті қызмет көрсету шегінен шықса да сақталуы керек. *Дифференцировка* адамның жеке құқығын қабылдауы мен бекітуі арасындағы қатынасты таңдау үшін керек. *Қаталдық* осындай қоңырауларға қатысты талаптарды үйрену үшін керек.

Кей кездері қоңырау шалушы қырсық, талап қойғыш болуы мүмкін. Кейде клиенттің талабы шектен шығып жататын жағдайлар жиі кездеседі, соған

байланысты көптеген орталықтар сексуалдық қонырауларды қабылдамайды. Көптеген қалаларда мұндай клиенттерге ерекше көңіл қойылып, оларға арнап арнайы кеңес берушілер қояды. Мысалы, Лондонда “Бренда” деп аталатын кеңес берушілер тобы бар, егер осындай қонырау болса кеңес беруші: “Сізге Брендаға хабарласу керек” деп мекен-жайды береді /1/.

Хат жазу арқылы кеңес беру. М.Е.Бурно пациенттер өз хаттары арқылы осындай психотерапиялық әдістің болуы мүмкін екендігіне ой салған деп көрсетеді. Г. Оппенгеймнің психотерапиялық хаттары жарық көрген соң оған ұқсас көптеген жұмыстар шықты /4/. “Сенім телефондарының” көбіне бос болмауы және көптеген клиенттердің тікелей қатынасқа түсуіне (психолог немесе психотерапевтпен) батылының жетпеуінен хат алысу сияқты психолог-гиялық көмек түрінің пайда болуының алғышарттары болып табылады. Көп жағдайда клиенттердің қоғамнан оқшау күйде болуы да (мысалы, түрмедегі-лер) әсер етті. Келесі бір себебі – көптеген қалаларда өздерінің психология-лық көмек қызметтері болмағандықтан психолог немесе психотерапевтпен хат алысу психологиялық көмектің жалғыз жолы болып табылады.

Жұмыс барысында осы жұмысты атауға байланысты көптеген терминдердің бар екенін байқауға болады: “Психотерапиялық хат”, “психотерапиялық хат алысу”, “жазбаша психологиялық көмек”, “дәрігермен хат жазысу терапиясы”, “хатпен емдеу”. Міне осындай көп сөздерді қарастыра келе бұл бағытты айқындайтын бір атау ойлап табу керектігі байқалады. Мысалы, **скриботерапия** деп атауға болады (латынша: “*scribio* – “жазу” және *therapia* – “емдеу”) /5/. Хатта кеңес берушінің әсері және клиенттің вербалды және вербалды емес көріністері бейнеленеді. Жалпы түрде скриботерапиямен айналысатын кеңес беруші-психологтың жұмысын екі сатыға бөлуге болады: психодиагностика және кеңес беру немесе психотерапия. Осыларға қысқаша тоқталып өтейік: Қазіргі күнге дейін жинақталған тәжірибе негізінде скриботерапияның мынадай диагностикалық мүмкіндіктерін айтуға болады. Біріншіден, хат үлкен психодиагностикалық ақпарат береді:

а) психологиялық күйзелістің дамуын, түрткілерін, түрлі адамдар әрекетінің мотивтері мен себептерін егжей-тегжейлі суреттеп жазу клиенттің мәселесін, бір телефон қоңырауынан гөрі тереңірек ашады.

б) мазмұндау стилі, фразалар, хаттың мазмұны тек мәселені ғана емес, тұлғаның психопатологиялық симптоматикасы туралы да көп мәлімет береді. Мысалы, клиенттің бірі өзін бұрынғы әйелінің ізін кесіп аңдып жүргенін, адамдарға ақша беріп оны ұрғызатынын жазады, ол милицияны да сатып алғанын өзін ұрғызып өлтіретінін, денесін лақтырып кететінін қорқып хатқа жазған. Бұл хаттан клиенттің сау емес екенін параноиялық синдромға сәйкес екенін білуге болады.

в) хаттардан адамның бұрынғы кездегі емделген жәйттерін де, мысалы, психиатриялық мекемеде жатқандығын білуге болады /6/.

Екіншіден, скриботерапияда дәстүрлік психотерапиялық тәсілдерде қолда-нылады, мысалы, проективті техникалар, шығармашылық өнімдерін зерттеу: суреттерді, өлеңді, прозаикалық өнімін зерттеу. Сонымен қоса, графикалық

көрсеткіштер де көрсетіледі. Жазу үлгісі, түзулігі, әріптер көлемі т.б. Клиенттің эмоциялық күйі, психикалық қасиеттері туралы да хабар береді.

Адамдардан келген ұқсас мәселелері бар хаттарда контент-талдау қолданылады. Кейде бір клиенттің өзі ұзақ хат жазса диагностикалық көмекші құралы ретінде де контент-талдау қолданылады. Талдау нәтижесі бойынша мәтінде жағымсыз эмоцияларды суреттейтін сөздер категориясының азайып, жағымды жоспардағы сөздердің көбеюі скриботерапияның тиімділігін көрсетеді. Мысалы И. атты клиенттің хаттарын қарастырайық: 09.04.1993 ж. “Мен оларды шаршаттым”... “сағындым”, “ауырлық”, “суицид туралы ойлар”. 20.05.1993 ж. Сіз дәрігер мен үшін дәрісіз. Біздің қарым-қатынасы-мыз наркотик сияқты. 04.06.1993 ж. Мен біртіндеп өзімді реттеп келемін. 12.11.1993 ж. Мен қуаныштымын, адамдарды сүйуді үйреніп келемін. Скри-ботерапия үшін фоносемантикалық талдау перспективті болып келеді /6/.

Жоғарыда айтқанымыздай әдістемені талдаудың екінші бөлігі – кеңес беру әрекеті болып табылады. Клиентке кері контакт орнату – оның дұрыс хабар-ласқанын, оны бұл жерде түсінетінін, оның басындағы келеңсіздіктерді бөлісетін жер екендігін білдіру өте маңызды. Жинақталған тәжірибе бойынша клиентке кері контакт орнату және оны қолдау кезінде кеңес берушінің пайдаланатын нақты тәсілдерін былай бөлуге болады:

- Қайталап айту – клиенттің жазғандарын цитаталау;
- Нақтылау – оған бір нәрсені анықтауға өтініш білдіру. Мысалы: “Не айтқыңыз келгенін айтыңызшы”;
- Өңгімелесушінің ойын ары қарай дамыту–клиенттің хатындағы жағдайды қарастырып, ары қарай не болатыны жөніндегі жорамалдар жазу. Мысалы: “Сіз мүмкін былай жасарсыз...”;
- Клиенттің көңіл-күйін қалай қабылдағанын хабарлау, оның сезімдерін бейнелеу. Мысалы, “Сізді бұл өте мазалайды-ау деймін”.
- Осы ситуациядағы кеңес берушінің өзін өзі және өз сезімдерін қабылдауы туралы хабарлау;
- Жазбаша диалог барысындағы ескертулер (келесі хатты алған кезде). Мысалы: “Мен Сіз екеуіміз осы мәселені шешу жолдарын таптық деп ойлаймын”/7/.

Бұл тәсілдер әлеуметтік-психологиялық тренингте және ауызша кеңес беру кезінде қолданылатын тәсілдерге ұқсас. Бірақ олардың скриботерапияда қолданылуы ерекше. Мысалы, қайталау кезінде тек басты, негізгі фразалар ескеріледі. Астын сызу, үлкен әріптермен жазу, леп белгісі көп қолданылады. Клиентті қолдау, кері байланыс беру принципі заңгерлік, дәрігерлік және т.б. көмек түрлеріне сұранысы бар хаттарға да жүреді, оларға нақты ұсыныстар беріледі. Егер пациентке терең психотерапиялық көмек керектігін байқасақ, онда келесі кезекте оған дәстүрлік психотерапиялық бағыттардың бірін таңдай отырып (психоанализдік, бихевиористік немесе экзистенциалды-гуманистік) сәйкесінше тәсілдерді қолдануымыз керек. Соңғы кезде терапевтік эклектизм, синтетикалық бағыт кең етек алып келеді. Техникалар спектрі де кеңейген: қосымша суггестиядан бастап парадоксальді интенцияға дейін.

Кеңес беруші-психотерапиялық хаттың кәдімгі немесе іскерлік хаттан айырмашылығын қарастыру маңызды. Хат міндетті түрде қолмен жазылуы керек, бұл клиентпен кеңес беруші арасындағы қатынасты жақындатып, өзара сенімге жеткізеді. Және де хаттың бірінші варианты маңызды болып табылады. Скриботерапияны әлеуметтік-психологиялық орталықтарда қолда-ну перспективті болып табылады. Себебі, бұл көмек беру аясын кеңейтеді, жаңа диагностикалық және кеңес беруші мүмкіндіктерді жаңартуға ықпал етеді. Скриботерапияда кеңес беруші-психотерапиялық әдістеме ретінде мынандай шектеулерге ие:

1. Көмектің дистанттылығы көп жағдайда диагностиканы қиындатады, клиенттің вербалды емес көріністеріне сүйенуге, вербалдық мәліметтер мен жүріс-тұрыс арасындағы конгруэнттілікті (сәйкестелікті) бақылауға мүмкін-дік жоқ;

2. Хат жазысу кезінде кеңес берушінің өз әрекеттерін рефлексиялауы қиындайды. Көп жағдайда клиент жағынан кері байланыс болмай жатады;

3. Көптеген невротикалық көріністер тікелей психологтың немесе врачтың психотерапиялық көмек көрсетуін талап етеді.

Мұндай кездерде хат алысу бетпе-бет көмек көрсетудің бастапқы, байла-ныстырушы мүшесі болып табылады.

Психологиялық кеңес беру туралы әңгімені қорытындылай келе психолог-кеңес берушінің этикалық нормалары мен ережелері туралы айтпау мүмкін емес. Шетелде психологиялық кеңес берудің этикалық принциптері туралы көп еңбектер жазылған, ал кәсіби талаптарды орындамау психологтың дипломының айырылуына, өз кәсіби қызметін жалғастыра алмауына алып келеді. Бұл принциптерді ұстану кәсіби әрекеттердің этикасын ғана емес, психологиялық әсердің табыстылығын қамтамасыз етеді. Телефон арқылы кеңес беру принциптері :

1. *Әрқашан қол жеткізе алу мүмкіндігі*, күні-түні, 24 сағат адамға қажет қолдаудың болуы;

2. *Анонимділік және конфиденциалдылық*. Қоңырау шалушы өзін атамауға құқылы;

3. *Қоңырау шалушыны сыйлау*. Клиентті бар болмысында қабылдау. Кеңес беруші өз позициясын тели алмайды, идеологиялық, діни көзқарастарға тартуға тыйым салынады;

4. *Қоңырау шалушыны қорғау*. Кеңес беруші арнайы дайындықтан өтуі қажет және үнемі өз білімін жетілдіріп отыруы керек /7/.

1. Хэмбли Г. *Телефонная помощь*. –Одесса, 1992.

2. *Российская Ассоциация Телефонной Экстренной Психологической Помощи: Буклет*. –СПб., 1996.

3. *Снегирева Т.В. Подростковый телефон доверия как форма работы практического психолога // Рабочая книга школьного психолога / Под. ред. И.В.Дубровиной*. –М., 1991.

4. *Kroger W.S. Clinica and Experimental Hypnosis in Medicine, Dentistry, and Psychology*. –Philadelphia: Lippincott, 1998.

5. Бурно М.Е. *Терапия творческим самовыражением.* –М., 1987.
6. Мей Р. *Искусство Психологического консультирования.* –М., 2001.
7. Кеттлер Дж., Браун Р. *Психотерапевтическое консультирование.* –СПб., 2001.
8. Алешина Ю.Е. *Индивидуальное и семейное психологическое консультирование.* –М., 2000.

Резюме

В статье показаны особенности дистанционного психологического консультирования, рассмотрены истории и современное состояние вопроса.

Summary

The article issues the distant psychological concealing peculiarities. The history and modern content of the questions have shown.

ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА "ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА К ЕНТ"

М.Д. Касымбекова – магистрант 2 курса
Института магистратуры и PhD КазНПУ им. Абая

Актуальность психологической подготовки к ЕНТ трудно недооценить. Это связано и с тем, что любое тестирование является стрессовой ситуацией, и с тем, что ЕНТ как форма экзамена появился сравнительно недавно и ввиду внедрения каждый год меняются требования к проведению экзамена, и с тем, что такая форма проведения экзамена для многих выпускников является непривычной и пугающей. Все это привело к необходимости создания тренинговой программы, позволяющей помочь учащимся более эффективно подготовиться к экзамену и справиться с волнением.

При разработке программы "Психологическая подготовка к ЕНТ" мы опирались на программы занятий по подготовке учащихся одиннадцатого класса к тестированию с элементами психологического тренинга, известных ранее /1-8/. Разработанная программа позволяет нивелировать негативные ожидания и переживания, вызванные ЕНТ, кроме того, с ее помощью выпускники могут научиться различным приемам эффективного запоминания и работы с текстами, что является основным компонентом подготовки к любому экзамену. Самостоятельным блоком данной программы выступает обучение приемам релаксации и снятия нервно-мышечного напряжения. Таким образом, программа позволяет выпускникам научиться эффективно работать и эффективно отдыхать.

Цель: психологическая подготовка выпускников к единому государственному экзамену.

Методы и техники, используемые в занятиях:

- Ролевые игры.
- Мини-лекции.

- Дискуссии.
- Релаксационные методы.
- Метафорические притчи и истории.
- Психофизиологические методики.
- Телесно-ориентированные техники.
- Диагностические методики

Задачи:

1. Повышение сопротивляемости стрессу.
2. Отработка навыков поведения на тестировании.
3. Развитие уверенности в себе.
4. Развитие навыков самоконтроля.
5. Обучение методам работы с текстом.
6. Помощь в осознании собственной ответственности за поступки, в анализе своих установок.
7. Обучение приемам эффективного запоминания.
8. Развитие коммуникативной компетентности.

Хронометраж занятий.

В целом каждое занятие рассчитано на 45 минут, однако в некоторых случаях продолжительность занятия может быть увеличена до 1 часа. Занятия проводятся 1-2 раза в неделю. Т.к. наполняемость классов обычно достаточно велика, то рекомендуется проведение занятий с участием двух психологов.

Результаты пилотажного эксперимента реализации программы в ГОУ "Средняя школа" № 45, г. Алматы: у учащихся, прошедших тренинг отмечается снижение уровня личностной и школьной тревожности (данные результаты получены при проведении диагностики по методикам Спилбер-гера и Филлипса), повышения уровня развития опосредованного запоминания и словесно-логического мышления (данные результаты получены при проведении методик "Пиктограмма" и "Последовательность событий"). Учащимися отмечается снижение беспокойства по поводу предстоящего ЕНТ. Кроме того, они отмечают, что усвоенные на тренинге знания, помогли им готовиться к ЕНТ.

Занятие 1

ЗНАКОМСТВО

Задачи:

1. Создание групповой сплоченности.
2. Принятие правил работы группы.
3. Формирование положительного настроя на работу.
4. Формирование единого рабочего пространства.

1. Приветствие.
Психолог представляется и рассказывает о тренинге, его целях и задачах.

2. Упражнение "Комплимент"

Каждый участник должен сказать своему соседу что-нибудь приятное. Обязательные условия: 1) обращение к партнеру по имени и 2) сказанное должно быть приятно не говорящему, а слушающему.

3. Правила работы группы

Групповые правила:

- Постоянство.

Каждый участник работает от начала и до конца работы группы и не опаздывает. Распорядок групповых занятий.

- Конфиденциальность.

Информация о происходящем в группе не должна выноситься за ее пределы.

- Активность.

Каждый член группы постарается быть активным участником происходящего и будет стремиться участвовать во всех событиях и процедурах.

- Искренность в общении и право сказать "нет".

Каждый член группы постарается быть искренним, но имеет право сказать "нет". Участники по возможности открыто выражают свои мысли и чувства. Если сообщаются сведения, то достоверные. При этом каждый имеет право сам решить, как поступить в той или иной ситуации, и если он не готов говорить или действовать, то имеет право сказать "нет", но это должно быть сказано открыто.

- Обращение по имени.

В группе необходимо называть участников по имени и не говорить о присутствующих в третьем лице.

- Персонификация высказываний.

Отказ от безличных речевых форм, помогающих людям в повседневном общении скрывать собственную позицию и уходить от ответственности. Больше говорить от себя лично: "Я считаю, что..." вместо "Некоторые думают..."

- Недопустимость непосредственных оценок человека.

При обсуждении происходящего следует оценивать не самих участников, а их действия (за исключением специально организованных процедур). Не "Ты мне не нравишься...", а "Мне не нравится, когда ты говоришь... или поступаешь..."

4. Дискуссия на тему "Возможности, которые предлагает нам жизнь"

Участникам предлагается прослушать притчу и обсудить ее.

«Открытые возможности»

Как-то ночью одного человека посетил ангел и рассказал ему о великих делах, ждущих его впереди: у него будут возможности добыть огромные богатства, заслужить достойное положение в обществе и жениться на пре-красной женщине.

Всю свою жизнь этот человек ждал обещанных чудес, но ничего не произошло, и, в конце концов, он умер в одиночестве и нищете. Когда он дошел

до врат рая, то увидел ангела, который посетил его много лет назад, и заявил ему: Ты обещал мне огромные богатства, достойное положение в обществе и прекрасную жену. Все свою жизнь ждал... но ничего не произошло.

"Я не это тебе обещал, - ответил ангел. - Я обещал тебе возможности богатства, высокого положения в обществе и встречи с прекрасной женщиной, которая может стать твоей женой, а ты их пропустил. Человек был озадачен.

"Я не представляю, о чем ты говоришь", - сказал он.

"Ты помнишь, однажды у тебя была идея рискованного коммерческого предприятия, но ты побоялся неудачи и не стал действовать?" - спросил ангел.

Человек кивнул.

"Из-за того, что ты отказался осуществлять ее, идея была через несколько лет дана другому человеку, который не позволил страхам остановить его, и, если ты помнишь, он стал одним из самых богатых людей в царстве".

"И еще, помнишь, - сказал ангел, - был случай, когда большое землетрясение сотрясло город, разрушив много домов, и тысячи людей не могли выбраться из-под обломков. У тебя была возможность помочь найти и спасти выживших людей, но ты боялся, что в твоё отсутствие мародеры вломятся в твой дом и украдут все твоё имущество, так что ты не обращал внимания на призывы о помощи и остался дома".

Человек кивнул, вспомнив о своём постыдном поступке.

"Это была твоя великолепная возможность спасти сотни человеческих жизней, так что тебя бы уважали все оставшиеся в живых в городе", - сказал ангел.

"Ты помнишь женщину, прекрасную рыжеволосую женщину, которая тебе очень нравилась. Она не была похожа ни на одну другую из тех, кого ты видел до этого и после этого, но ты думал, что оно никогда не согласится выйти замуж за такого, как ты, и, боясь быть отвергнутым, ты прошёл мимо неё?"

Человек опять кивнул, но теперь в его глазах стояли слезы. "Да, мой друг, - сказал ангел, - она стала бы твоей женой, с ней тебе посчастливилось бы иметь много прекрасных детей, и с ней ты был бы по-настоящему счастлив всю жизнь".

Всех нас каждый день окружают различные возможности, но часто, подобно человеку из этой истории, мы позволяем страху и опасениям помешать нам использовать их.

5. Упражнение "Молодец!"

Участникам необходимо разделиться на две группы по принципу: внешний - внутренний. "Образуйте два круга: один внутренний, а другой внешний.

Участники внешнего круга должны найти себе партнера из внутреннего, встать друг напротив друга и по моему сигналу по очереди начать говорить о своих достижениях. Тот, кто слушает, загибает пальцы и произносит фразу на каждое сказанное достижение партнера: "А это ты

молодец! Раз! А это ты молодец! Два!" И так далее. Если вы думаете о себе только плохо, все равно мужественно утверждайте о себе только хорошее. Если кто-нибудь из вас почувствует смущение или неуверенность при выполнении этого упражнения, скажите про себя: "Я люблю себя, я уникален и неповторим! Я люблю себя, я уникален и неповторим!" Всякий раз, когда вам приходят в голову негативные оценки в свой адрес, вспомните о том, что вам еще нужно развиваться и развиваться и, естественно, вы пока еще не можете быть совершенны. По моему сигналу внутренний круг остается на месте, а участники внешнего круга делают шаг влево и меняют партнеров. Игра продолжается".

6. Подведение итогов.

Участники рассказывают о своих впечатлениях от занятия.

Занятие 2.

Как лучше подготовиться к занятиям

- **Приветствие.** Каждый участник рассказывает, что хорошего произошло с ним за прошедшую неделю.

- **"По радио сказали".**

Участникам необходимо двигаться по кругу и выполнять команды ведущего: поднять руки, опустить руки, остановиться, повернуться, сделать хлопок и т.д. Ключевой командой для выполнения является фраза "По радио сказали...". Если эта фраза не произнесена ведущим, упражнение не выполняется. Сделавшие ошибку покидают круг.

3. Тест "Моральная устойчивость"

Участникам необходимо прослушать утверждения и определить свое согласие или несогласие с каждым из них.

1. Я всегда держу данное слово и выполняю свои обязательства перед другими.
2. Я охотно помогаю своим друзьям, причем делаю это бескорыстно.
3. Мне обычно неприятно, когда я вижу несправедливость.
4. Грубость и невоспитанность людей вызывает во мне чувство досады.
5. Я незапамятный человек, не держу зла на других.
6. Я очень люблю животных.
7. Я уважаю возраст и мудрость пожилых людей.
8. Стремлюсь быть честным не только по отношению к другим, но и с самим собой.
9. Решая свои проблемы, я никогда не забываю о других.
10. Люблю делать подарки, мне нравится, когда человек радуется.

Определение результата и его интерпретация

За каждый ответ "да" поставьте себе по одному баллу и найдите общую сумму.

1-3 балла. У вас не очень высокая моральная устойчивость. Наверное, вы просто еще не задумывались над этим или берете пример с других людей. В этом случае вам не повезло. Советуем подумать над своим обычным поведением, если вы хотите измениться.

4-6 баллов. Ваш образ жизни свидетельствует о том, что вы в основном придерживаетесь моральных норм, принятых в обществе. Но вам есть над чем поработать, чтобы эти нормы стали вашей внутренней потребностью.

7-10 баллов. Вы практически идеальный человек, на которого могут равняться окружающие. Но не следует расслабляться, нужно и дальше работать над собой.

4. Мини-лекция "Как готовиться к экзаменам"

Цель: сообщить в доступной форме об эффективных способах подготовки к экзаменам в целом.

Время: 15 минут.

Как подготовиться психологически

- Начинай готовиться к экзаменам заранее, понемногу, по частям, сохраняя спокойствие.

- Если очень трудно собраться с силами и с мыслями, постарайся запомнить сначала самое легкое, а потом переходи к изучению трудного материала.

- Ежедневно выполняй упражнения, способствующие снятию внутреннего напряжения, усталости, достижению расслабления.

Что делать, если устали глаза?

В период подготовки к экзаменам увеличивается нагрузка на глаза. Если устали глаза, значит, устал и организм: ему может не хватить сил для выполнения экзаменационного задания. Нужно сделать так, чтобы глаза отдохнули.

Выполни два любых упражнения:

- посмотри попеременно вверх-вниз (25 секунд), влево-вправо (15 секунд);

- напиши глазами свое имя, отчество, фамилию;

- попеременно фиксируй взгляд на удаленном предмете (20 секунд), потом на листе бумаги перед собой (20 секунд);

- нарисуй квадрат, треугольник – сначала по часовой стрелке, потом в противоположную сторону.

Режим дня

Раздели день на три части:

- готовься к экзаменам 8 часов в день;

- занимайся спортом, гуляй на свежем воздухе, сходи на дискотеку, потанцуй 8 часов;

- спи не менее 8 часов; если есть желание и потребность, сделай себе тихий час после обеда.

Питание

Питание должно быть 3-4-разовым, калорийным и богатым витаминами. Употребляй в пищу грецкие орехи, молочные продукты, рыбу, мясо, овощи, фрукты, шоколад. Еще один совет: перед экзаменами не следует наедаться.

Место для занятий

Организуй правильно свое рабочее пространство. Поставь на стол предметы или картинку в желтой и фиолетовой тональности, поскольку эти цвета повышают интеллектуальную активность.

Условия поддержки работоспособности

1. Чередовать умственный и физический труд.

2. В гимнастических упражнениях предпочтение следует отдавать кувырку, свече, стойке на голове, так как усиливается приток крови к клеткам мозга.

3. Беречь глаза, делать перерыв каждые 20-30 минут (оторвать глаза от книги, посмотреть вдаль).

4. Минимум телевизионных передач!

5. Кинезиологические упражнения

Цель: стимуляция познавательных способностей.

Инструкция: Большим и указательным пальцами одной руки с силой сдавливаем фалангу каждого пальца другой руки, начиная с ногтевой фаланги, сначала на тыльно-ладонной, затем в межпальцевой плоскости. Потом меняем руки.

Большим пальцем правой руки нажимаем на середину левой ладони. С ощутимым нажимом совершать круговые движения от центра ладони к периферии, по спирали с выходом на большой палец. Затем то же другой рукой.

6. Обсуждение материала лекции.

7. Подведение итогов занятия.

Занятие 3.

Поведение на тестировании.

1. Приветствие. Каждый участник дарит соседу что-нибудь нематериальное. Это может быть звезда на небе, восход солнца, удача, талант и т.п. Т.е. то, что нельзя положить в карман, но можно унести с собой в душе.

2. Разминка "Считалка"

Участникам предлагают поиграть в необычную считалку. Участники по очереди называют числа натурального ряда, тот, которому предстоит назвать число кратное 4 или содержащее в себе цифру 4, необходимо хлопнуть в ладоши и тем самым пропустить ход. Если кто-то ошибается, то он выбывает из игры.

3. Мини-лекция "Как вести себя во время экзаменов"

Одежда должна быть спокойных тонов. Постарайтесь избегать чересчур ярких, кричащих цветовых сочетаний в одежде, слишком вызывающих деталей костюма, чтобы не спровоцировать отрицательных эмоций у людей, с которыми предстоит вступить в контакт во время экзамена. Всегда помните о чувстве меры. Ничего лишнего! А вот после экзамена - все что хотите.

Рекомендации по поведению до и в момент экзамена

1. За день до начала экзамена постарайся ничего не делать. Если ты чего-то не доучил, лучше не пытайся. "Перед смертью не надышишься". Отдыхай, развлекайся и постарайся забыть о предстоящем экзамене.

2. Перед экзаменом обязательно хорошо выспись.

3. И вот ты перед дверью класса. Успокойся! Скажи несколько раз: "Я спокоен! Я совершенно спокоен". Иди отвечать в первых рядах. Чем дольше ты не будешь заходить, и оставаться в окружении переживающих одноклассников, тем больше будет нагнетаться напряжение, чувство неуверенности, страха.

4. Приведи в порядок свои эмоции, соберись с мыслями.

5. Смело входи в класс с уверенностью, что все получится.

6. Сядь удобно, выпрями спину. Подумай о том, что ты выше всех, умнее, хитрее и у тебя все получится. Сосредоточься на словах "Я спокоен, я

совершенно спокоен". Повтори их не спеша несколько раз. Мысли отгонять не стоит, так как это вызовет дополнительное напряжение. В завершение сожми кисти в кулаки.

7. Выполни дыхательные упражнения для снятия напряжения:

- сядь удобно,
- глубокий вдох через нос (4–6 секунд),
- задержка дыхания (2–3 секунды).

8. Слушай внимательно, чтобы не отвлекаться в дальнейшем и не задавать лишних вопросов об оформлении тестирования. Тебе все объяснят: как заполнить бланк, какими буквами писать, как кодировать номер школы и т.д.

9. Постарайся сосредоточиться и забыть об окружающих. Для тебя существуют только часы, регламентирующие время выполнения теста, и бланк с заданием. Торопись не спеша. Читай задания до конца. Спешка не должна приводить к тому, что ты поймешь задание по первым словам, а концовку придумает сам.

10. Просмотри все вопросы и начни с тех, в ответах на которые ты не сомневаешься. Тогда ты успокоишься и войдешь в рабочий ритм. В любом тесте есть вопросы, ответы на которые ты прекрасно знаешь, только соберись с мыслями.

11. Когда приступаешь к новому заданию, забудь все, что было в предыдущем, - как правило, задания в тестах не связаны друг с другом.

12. Действуй методом исключения! Последовательно исключай те ответы, которые явно не подходят.

13. Если ты сомневаешься в правильности ответа, тебе сложно сделать выбор. Доверься своей интуиции!

14. Оставь время для проверки своей работы хотя бы для того, чтобы успеть пробежать глазами и заметить явные ошибки.

15. Стремись выполнить все задания, но помни, что на практике это нереально. Ведь тестовые задания рассчитаны на максимальный уровень трудности, а для хорошей оценки достаточно одолеть 70% заданий.

Поведение во время ответа

Если экзаменатор – человек энергичный, то твой вялый, тихий ответ с большим количеством пауз может его разочаровать.

Если же экзаменатор – человек спокойный, уравновешенный, ты рискуешь вызвать у него неосознанное неудовольствие слишком оживленной мимикой, жестикуляцией и громким голосом. Никогда не забывай о необходимости соблюдения чувства меры. Ничего лишнего!

4. Дискуссия в малых группах /8/

Участники разбиваются на 4 малые группы, выбирают секретаря, спикера, таймера и председателя.

Функции председателя: следить за тем, чтобы группа не отклонялась от темы обсуждения, соблюдала принципы "мозгового штурма"; поощрять участие каждого.

Функции секретаря: записывать идеи, предложения разборчиво, аккуратно; использовать ключевые слова и фразы членов группы.

Функции спикера: излагать ясно, кратко и лаконично идеи и предложения, выдвинутые группой.

Функции таймера: следить за временем, отведенным на дискуссию.

Ведущий объясняет группе значение понятия "мозговой штурм" и его

принципы:

- Выработайте как можно больше идей.
- Все идеи записываются.
- Ни одна идея не отрицается.
- Ни одна идея не обсуждается, для них еще придет время.

Материал: 4 листа ватмана, фломастеры.

Инструкция: Я приветствую вас в нашем дискуссионном клубе! Для работы предлагаю разделиться на 4 малые группы. При формировании групп будем использовать следующую технику деления: утро - день - вечер - ночь.

Предлагаю вам задания для обсуждения.

Задание 1-й группе: как лучше подготовиться к экзаменам?

Задание 2-й группе: как организовать рабочее место для подготовки к единому государственному экзамену?

Задание 3-й группе: как организовать день накануне экзамена?

Задание 4-й группе: что нужно сделать, чтобы успешно сдать экзамен?

Задания для обсуждения

Задание 1-й группе: плюсы и минусы в поведении во время экзамена.

Задание 2-й группе: как сосредоточиться во время экзамена.

Задание 3-й группе: как избежать неудачи во время экзамена.

Задание 4-й группе: как расположить к себе преподавателя во время экзамена.

Постарайтесь работать продуктивно, соблюдая правила ведения мозгового штурма и правила группы.

На обсуждение дается 2 минуты.

Затем спикеров просят доложить выработанные групповые идеи по обсуждаемым вопросам.

5. Медитативно-релаксационное упражнение – "Храм тишины"
/9/

Вообразите себя гуляющим на одной из улиц многолюдного и шумного города... Ощутите, как ваши ноги ступают по мостовой... Обратите внимание на других прохожих, выражения их лиц, фигуры... Возможно, некоторые из них выглядят встревоженными, другие спокойными... или радостными... Обратите внимание на звуки, которые вы слышите... Обратите внимание на витрины магазинов... Что вы в них видите?.. Вокруг очень много спешащих куда-то прохожих... Может быть, вы увидите в толпе знакомое лицо. Вы можете подойти и поприветствовать этого человека. А может быть, пройдете мимо... Остановитесь и подумайте, что вы чувствуете на этой шумной улице?.. Теперь поверните за угол и прогуляйтесь по другой улице... Это более спокойная улица. Чем дальше вы идете, тем меньше вам встречается людей... Пройдя еще немного, вы заметите большое здание, отличающееся по архитектуре от всех других... Вы видите на нем большую вывеску: "Храм тишины"... Вы понимаете, что этот храм – место, где не слышны никакие звуки, где никогда не было произнесено ни единого слова. Вы подходите и трогаете

тяжелые резные деревянные двери. Вы открываете их, входите и сразу же оказываетесь окруженными полной и глубокой тишиной...

Побудьте в этом храме... в тишине... Потратьте на это столько времени, сколько вам нужно...

Когда вы захотите покинуть этот храм, толкните двери и выйдите на улицу.

Как вы себя теперь чувствуете? Запомните дорогу, которая ведет к "Храму тишины". Когда вы захотите, вы сможете возвращаться в него вновь.

6. Подведение итогов занятия.

Занятие 4.

Память и приемы запоминания

Задачи:

1. Знакомство с характеристиками памяти человека.
2. Обучение работе с текстами, приемам запоминания, отработка полученных навыков.

1. Приветствие.

Упражнение "Комплимент"

Каждый участник должен сказать своему соседу комплимент. При этом комплимент должен быть высказан в форме "Я-высказывания", т.е., обращаясь к соседу, каждый должен говорить о чувствах и своем отношении к нему, но, в то же время высказывание должно быть приятно слушающему.

2. Разминка

Упражнение: "На льдине"

Участники встают на рисунок льдины, состоящий из нескольких частей. Им говорится: "Ваша задача разместиться всей группой на наименьшем количестве частей льдины (естественно стоя). При этом нельзя сходить на пол. После того как участники начинают "накапливаться" в центре льдины, ведущий убирает освободившиеся куски.

На последней стадии процедуры ведущий может "стимулировать" процесс, убирая кусок из-под ноги того или иного участника, если он второй ногой уже стоит на общих кусках.

По окончании упражнения - обсуждение "Кто что чувствовал?"

3. Мини-лекция: Память. Приемы организации запоминаемого материала /10/

Память – это запоминание, сохранение и последующее воспроизведение информации. Для записи информации в память необходимо придать мыслям нужную упорядоченную структуру. Любая организация запоминаемого материала облегчает работу памяти. Особенно эффективны мнемотехнические приемы (приемы запоминания), так как снабжение образующихся следов памяти "опознавательными знаками", или "адресами", намного упрощает доступ к ним. Искусство хорошего использования памяти состоит в умении удачно выбирать такие знаки.

Наше сегодняшнее занятие – это иллюстрация того, что я Вам только что сообщила.

Существуют определенные приемы работы с запоминаемым материалом, такие как:

- *Группировка* – разбивка материала на группы по каким-либо основаниям (смыслу, ассоциациям и т.п.).
- *Выделение опорных пунктов* – фиксация какого-либо краткого пункта, служащего опорой более широкого содержания (тезисы, заглавие, вопросы излагаемого в тексте, примеры, шифровые данные, сравнения и т. п.).
- *План* – совокупность опорных пунктов.
- *Классификация* – распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам, разрядам на основе определенных общих признаков.
- *Структурирование* – установление взаимного расположения частей, составляющих целое.
- *Схематизация (построение графических схем)* – изображение или описание чего-либо в основных чертах или упрощенное представление запоминаемой информации.
- *Серийная организация материала* – установление или построение различных последовательностей: распределение по объему, распределение по времени, упорядочивание в пространстве и т. д.
- *Ассоциации* – установление связей по сходству, смежности или противоположности.

Психологи раскрыли секрет магической "семерки" (семь бед – один ответ; семеро одного не ждут; семь раз отмерь – один раз отрежь и т.д.). Оказывается, таков в среднем объем нашей оперативной памяти. При одновременном восприятии она способна удержать и затем воспроизвести в среднем лишь семь объектов. Причем семь букв запоминаются не легче, чем семь слов и даже семь фраз.

Поэтому, если подлежащего заучиванию материала очень много, лучше разбить его на большие смысловые куски, стараясь, чтобы их количество не превышало семи. И еще один вывод следует из этого правила: смысловые куски материала необходимо укрупнять и обобщать, выражая главную мысль одной фразой.

Ведь для запоминания и одного предложения, и одной мысли, в которой заключается смысл двухстраничного текста, требуется сравнительно одинаковый объем памяти. Вот что писал по этому поводу американский психолог Миллер, который открыл это явление: "Это похоже на то, как если бы вам пришлось носить все ваши деньги в кошельке, который может вместить только семь монет. Кошелек совершенно безразлично, будут ли эти монеты пенсами или серебряными долларами".

Ведущий раздает памятки к лекции каждой группе учащихся.

Некоторые закономерности запоминания /5/.

1. Трудность запоминания растет непропорционально объему. Большой отрывок учить полезнее, чем короткое изречение.

2. При одинаковой работе количество запоминаемого тем больше, чем выше степень понимания.

3. Распределенное заучивание лучше концентрированного. Лучше учить с перерывами, чем подряд, лучше понемногу, чем сразу все.

4. Эффективнее больше времени тратить на повторение по памяти, чем на простое многократное чтение.

5. Если работаешь с двумя материалами – большим и поменьше, разумно начинать с большего.

6. Во сне человек не запоминает, но и не забывает.

4. Дискуссия по теме лекции.

5. Упражнение "Снежный ком"

Упражнение выполняется в кругу. Первый участник произносит любое слово. Следующий по кругу участник произносит предыдущее, а затем любое другое. Следующий произносит предыдущие два и добавляет одно свое и т.д.

Подведение итогов занятия.

1. *Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. –СПб.: Питер, 2005. – 271 с.*

2. *Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. –М.: Ось-89. 2003. –224 с.*

3. *Грачева Л.В. Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой. Само-индукция эмоций, упражнения актерского тренинга, исследования. – СПб.: Речь, 2004. –120 с.*

4. *Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. –СПб.: Речь, 2004. – 256 с.*

5. *Заморев С.И. Игровая терапия. Совсем не детские проблемы –СПб.: Речь, 2002. –135 с.*

6. *Макартычева Г.И. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения. –СПб.: Речь, 2006. –192 с.*

7. *Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. –СПб.: Речь, 2005. –175 с.*

8. *Стебенева Н., Королева Н. Программа психолого-педагогических мероприятий для выпускников в период подготовки к единому государственному экзамену "Путь к успеху".*

9. *Шевцова И.В. Тренинг личностного роста. –СПб.: Речь, 2003. –144 с.*

10. *Шурухт С.М. Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности. –СПб.: Речь, 2006. –112 с.*

Түйін

Бұл мақалада “ҰБТ психологиялық дайындық” әлеуметтік-психологиялық тренингтің бағдарламасы қарастырылған.

Summary

In this article the program of the socially-psychological training is offered "psychological preparation to UNT".

ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚ СТРЕССКЕ ҚАРСЫ ТҰРАҚТЫЛЫҚТЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ НЕГІЗГІ ФАКТОРЫ

М.С. Ибашова –

Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ аға ғылыми қызметкер

Адамның әлеуметтік құндылығы мәселесі қазіргі қоғамда алғашқы орында бағаланады және оның денсаулығы өмір сүрудің объективті шарты болып табылады. Жұмысқа қабілеттілікті анықтайтын көптеген факторлардың ішінде адамның стресстік ситуацияларға деген психикалық тұрақтылығы маңызды рөл атқарады. Стресске деген психикалық тұрақтылықтың жоғары болуы тұлғаның дамуының, денсаулығы мен кәсіби жұмыс ұзақтығының кепілі болып табылады. Адамның жүйке жүйесіне және психикасына әсер ететін жүктемелердің артуы эмоциялық ширығуға алып келіп, түрлі ауруларға ұласып жатады. Қазіргі уақытта адамның психикалық саулығын қорғау, оның стресске қарсы тұрақтылығын қалыптастыру мәселелері қолға алынып жатыр.

Стресске тұрақтылық дегеніміз – жұмысшыға кәсіби іс-әрекеттің ерекше-ліктеріне байланысты туындайтын интеллектуалдық, еріктік және эмоциялық жүктемелерді өз денсаулығына, жұмысына және қоршаған ортасына жағым-сыз салдарын тигізбей көтере алуға мүмкіндік беретін тұлғалық қасиеттердің жиынтығы /1/.

Қазіргі уақытта осы мәселе бойынша жұмыстардың көптігіне қарамастан стресске тұрақтылықтың мәнін түсіндіруде айқындық жоқ. Көптеген авторлар бұл түсінікті эмоциялық тұрақтылық ұғымының синонимі ретінде қарастырады. М.И. Дьяченко және Я. Рейковский эмоциялық тұрақтылық қасиетін темперамент сипатымен, адамның реактивтілігімен, эмоциялық бастан кешірулерімен байланыстырады. Басқа авторлар (В.А. Маришук, Е.А. Милерян) эмоциялық тұрақтылықты тұлғаның еріктік сипаттарымен байланыстырып, оны жұмыс кезінде пайда болатын эмоцияларды басқара алу деп анықтайды. М.И. Дьяченко және К.Изард эмоциялық тұрақтылықты эмоциялық процесс-тің динамикалық (қарқындылық, икемділік, өзгергіштік) және мазмұндық (эмоция түрлері) сипаттарымен себептеледі деп санайды. П.Б. Зильберман эмоциялық тұрақтылықты күрделі жағдайларда мақсатқа жетудің табысты жолын көрсететін тұлғаның эмоциялық, еріктік, интеллектуалдық және мотивациялық қасиеттерінің интеграциясы деп қарастырады /2/. Сонымен қорыта келе, эмоциялық тұрақтылықты мотивациялық, эмоциялық, еріктік және интеллектуалдық компоненттердің бірлігі ретінде қарастыруға болады.

Мақаламызды кәсіби іс-әрекет барысындағы эмоционалдық стресстің психологиялық табиғатымен байланыстырсақ. Кәсіби іс-әрекетпен байланыс-ты стрессті суреттеу үшін түрлі ұғымдар қолданылады: «жұмыстағы стресс», «кәсіби стресс» және «ұйымдық стресс».

"Жұмыстағы стресс" ("job stress, stress at work") жұмысқа байланысты

себептерге – жұмыс жағдайы, жұмыс орнына байланысты туындайды. Бұл факторлар объективті себептерге де (жағымсыз климат, керекті техниканың болмауы, демалыссыз күнделікті жұмыс, кезекшілік) байланысты болуы мүмкін.

"Кәсіби стресс" ("occupational stress") – кәсіпке байланысты, кәсіптің түрі-не байланысты кездесетін стресс. Көптеген кәсіп түрлері белгілі бір стрессор-лармен байланысты болады, мысалы, медициналық қызмет, әскери қызмет, төтенше жағдайдағы қызметтер.

"Ұйымдық стресс" ("organizational stress") – субъектіге ұйымның жағымсыз әсер етуіне байланысты стресс түрі. Жағымсыз психологиялық климат, жұмыстың дұрыс бөлінбеуі, дұрыс жолға қойылмаған жұмыс ұйымдық стрессті тудырады /3/.

Кәсіби стресстің пайда болу процесін қарастыратын концептуалды бағыт-тарды талдау нәтижесінде 3 негізгі бағытты бөліп көрсетуге болады: эколого-гиялық, транзактілі және регуляторлық.

Экологиялық бағытта (А.Марселл, П.Варр және т.б.) стресс индивидтің қоршаған ортамен әрекеттесу нәтижесі ретінде қарастырылады. Кәсіби стресс жұмыс ортасы мен тұлғаның индивидуалды ресурстарының арасында сәйкес келмеушілік болған кезде пайда болады деп түсіндіріледі

Транзактілік бағыт (Р.Лазарус, Т.Кокс және т.б.) стрессті қиындаған жағдайға деген адамның индивидуалды-икемделген реакциясы деп қарасты-рады. Р.Лазарус бұл бағытта өзінің когнитивті моделін ұсынды, яғни стресс динамикасына әсер ететін индивидуалды-психологиялық факторларды қарас-тырды. Стресстік реакция дегеніміз әр адамның нақты жағдайда өзіне қойған талабының нәтижесі деп қарастырылады. Осы негізде көптеген транзактілік модельдер жасалынды, мысалы Т.Кокстың кәсіби стресс моделі, мұнда стресс басталуы жұмысшының мотивімен, ұстанымымен өзара әрекетте талданады.

Регуляторлық бағытта (Д.Бродбент, Р.Хокки, А.Б. Леонова және т.б.) кәсіби стресс қиын жағдайлардағы іс-әрекетті реттеу механизмдерін қалыптастыру нәтижесінде пайда болатын күй ретінде қарастырылады. Стресс кезінде саналы түрдегі регуляция эмоциялық мобилизация мен зейін-нің қосымша ресурстарын іске қосу арқылы жүзеге асады /4/.

Қазіргі уақытта көптеген мамандар қауіпті жағдайлармен, экстремалды ситуациялармен байланысты стрессогендік факторлары бар орталарда жұмыстар атқарады. Мұндай кәсіп түрлеріне космонавттар, ұшқыштар, әскери қызметкерлер, өрт сөндірушілер, құтқарушылар, құқық қорғау қызметкерлері және т.б. жатады.

Психологиялық әдебиеттерде экстремалды жағдайлар деп күш-қуаттың толық мобилизациясын талап ететін әдеттегі жағдайдың өзгеруімен сипатта-латын жағдайларды қарастырады. Оптималды жағдайда адамның өз міндетін тиімді атқаруына мүмкіндік беретін психикалық ширығу мен жұмысқа деген қабілетті сақтап қалу үшін организмнің қорларын шығаруды талап ететін нервтік-психикалық артық жүктемені ажырата білу керек. «Артық жүктеме»

түсінігі әр түрлі түсіндіруге ие: сыртқы жағдайлардың ұзаққа созылған жағымсыз әсері немесе субъективті түрде қабылданған жағдай ретінде қарастырылады.

Кәсіптің экстремалдылығын анықтайтын факторларға мына жағдайлар жатады:

1) Атқарылатын жұмыстың қауіптілігіне, кенеттен пайда болуына, қиын-дығына, жауапкершілігіне, уақыт тығыздығына байланысты болатын түрлі эмоциогенді әсерлер. Жаңа орындар, күтпеген жағдайлар тікелей қауіп жоқ болған күнде де адамның ерік-жігеріне, қабылдауына және есте сақтауына әсер етеді. Кәсіби іс-әрекеті қауіп-қатерге толы жұмысшылар үнемі тез әрекет етуге деген дайындықта жүреді. Бұл дайындық сезімін А.А.Ухтомский «оперативті тыныштық» деп атаған.

Қазіргі уақыттағы нашақорлық контрабандасымен, террористік әрекеттер-мен, заңсыз миграциямен байланысты қылмыс түрлері артып келеді, бұл еліміздің ұлттық қауіпсіздігіне қауіп төндіретін факторлар болып табылады. Бұл факторлармен күресетін ұлттық қауіпсіздік ұйымдарының қызметкерлері жұмыс барысында көптеген эмоциогенді факторлар арқылы туындап отыра-тын стресстерді бастан кешіріп жатады.

2) Түнгі уақытта жұмыс істеу. Мұндай жұмыс түріне түнгі кезекшілік кездесетін жұмыс тәртібі өзгеріп тұратын (медицина қызметкерлері, милиция-оңерлер, диспетчер) жұмыстар жатады, еңбектің табиғи биоритмі бұзылып, адамның бейімделу қабілеті төмендейді.

3) Паника күйінің дамуы. Экстремалды жағдайдың бір мысалы паника болып табылады. Паника дегеніміз гипертрофирленген үрей күйі, ол кезде адам мінез-құлқы басқаруға, реттеуге келмейді, кейде толығымен адам өзін-өзі ұстай алмай қалады.

4) Өте жауапты ақыл-ой қызметі кезіндегі психикалық ширығудың артуы.

5) Күштің, шыдамдылықтың және шапшаңдықтың аса ширығу кезіндегі жоғарғы физикалық жүктемелер.

6) Гипокинезия жағдайында жұмыс істеу (қозғалыстың шектелуі). Ұзақ сапардағы жүргізушілер, ұшқыштар қызметі осындай жағдайлармен байланысты /5/.

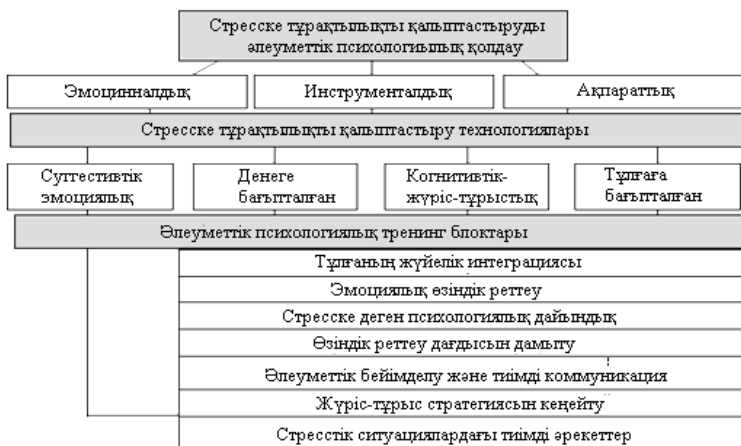
Бұл факторлар жекелеп емес барлығы бірдей әсер етуі мүмкін. Кәсіби іс-әрекет барысындағы стресс жағдайлары эмоциялық торығуға алып келуі мүмкін. Эмоционалдық торығу дегеніміз бұл белгілі бір психологиялық зақым келтіретін әсерлерге жауап ретінде, эмоцияның толық немесе ішінара жойылуы түрінде көрінетін, тұлғаның көрсететін психологиялық қорғаныс механизмі. Эмоционалдық торығу эмоционалдық, көбінесе кәсіби мінез-құлықтың жүре пайда болған таптаурынын көрсетеді. «Торығу» кәсіби іс-әрекеттерді атқаруда теріс әсер берген кезінде, оның әрекетсіздік салдары да пайда болуы ықтимал.

Психологиялық дайындықтың басты міндеті қызметкерлерде жақын ара-лықта және болашақта кездесетін әрекеттер моделінің психикалық бейнесін қалыптастыру және бекіту болып табылады. Бұл бейнелердің болашақ

жағдайға максималды сәйкес келуі қызметкерлердің белгісіздік ситуациясына аз түсуінің және тез арада бағдарлануының кепілі болып табылады. Қызметкерлердің тұлғалық және кәсіби қасиеттерін арттыра отырып, стресске деген психологиялық дайындығын қалыптастыру мақсатқа бағыт-талған әсер ету түрі болып табылады. Психологиялық дайындық нәтижесінде түрлі ситуацияларда әрекет ету дағдылары мен жаңа ортаға бейімделу қасиеті арта түседі. Мысалы, әскери қызметкерлер күрес жағдайындағы қиындық-тарды жеңуге бағдарланады, оларға батылдық, қайраттылық, өз әрекетінің дұрыстығына деген сенімділік сезімдері бекітіледі, мотивациялық ұстаным-дары белсендендіріледі. Өзіндік құралдары мен әдістері (аутотренинг, күрес ситуациясын елестететү және оған бейімделу, психокоррекция және психо-реабилитация және т.б.) бар қажетті арнайы және психологиялық қасиеттерді қалыптастыруға және дамытуға арналған міндеттердің түрлері өте көп.

Әлеуметтік қатынастар адам өмірінде өте маңызды рөл атқарып, психоло-гиялық қалыптың жақсы болуына әсер етеді. Топтық әлеуметтік қолдау стресс жағдайында тұрақтылықты қалыптастырып, адамның өзіндік актуали-зациясын арттырады. Стресске қарсы тұрақтылықты қалыптастыру және тұлғаның стресстік күйін коррекциялаудың әлеуметтік психологиялық техно-логиясын ескере отырып, оны қолдану үлгісін ұсынуға болады /6/.

Таблица 1.



Стресске тұрақтылықты қалыптастыру моделі

Бұл модельде стресске тұрақтылықты қалыптастыру технологиясының тұлғаға бағдарланған, суггестивтік-эмоциялық, денеге бағдарланған және когнитивтік модельдері әлеуметтік психологиялық тренингтер блогында жүзеге асырылған. Модельді жүзеге асыру қарқынды топтық қарым-қатынас процесінде белсенді психологиялық әсердің түрі ретінде тренингтер көмегі-мен стресске тұрақтылықты қалыптастыруға бағытталған. Тренингтердің

негізгі түрлеріне: топ мүшелерінің әлеуметтік позициясын белсендендіру, олардың мотивациялық сферасының құрылымын өзгерту және гармониясын арттыру, жағымсыз күйлерін коррекциялау, сонымен қоса, әлеуметтік перцепцияны дамыту, стресс кезіндегі проблемаларды шешудің нақты тәсіл-дері мен әдістерін меңгеру жатады.

Күнделікті өмірде болып жататын жағымды және жағымсыз жағдайлар біздің бейімделу процесімізге тікелей әсерін тигізіп отырады. Осыған орай адам баласы әрдайым болып жатқан жағдайларды қабылдай алуы керек. Шынайы өмірді дұрыс қабылдауға, стресске қарсы тұруға және адамның жай ғана өзін бақытты сезінуіне мүмкіндік тудыратын ережелер.

Өмір шындығын сол қалпында қабылдаңыз. Өмірде болып жатқан жағдайларды күрделендірмеңіз және асыра сілтемеңіз. Айналаңыздағылар-дың іс-әрекетінен жамандық іздемеңіз. Біздің әрқайсымыздың да бақытты өмір жайлы өз арманымыз бар. Бірақ та шынайы өмір біздің армандары-мызды толықтай жүзеге асыруға мүмкіндік бермейді. Адамдар бұған әр қалай қарайды. Біреулері жағдайды сол қалпында қабылдайды. Екіншілері өздері-нің орындалмаған армандарына көне алмайды, өмірді бір бітпейтін қиындық-тар, бақытсыздықтар және сәтсіздіктер деп қабылдайды. Мұндай адамдарың күйзелісі – аффект жағдайына әкеледі.

Өзіңізге бақытсыздықты алдын-ала болжамаңыз. Кейбір адамдар өздері-нің үнемі құрбан ретінде, “жолы болмайтын” адам ретінде сезінеді. Егер де сәтсіздіктен үнемі қорқып оны күтетін болса, онда сол адамда сәтсіздіктер жиі кездесуі мүмкін. Кейбір адамдарға өмірде өзін құрбан ету рөлі әдетке айналып кетеді, кейбір жағдайларда ол сезім оларды қанағаттандырады. Бұндай адамдар (шын мәнісінде) инфантильді (жеке тұлғалық дамуда қатарынан қалып қойғандар), өзін-өзі бағалауы төмен, өмірге деген қызығу-шылығы жоғалғандығымен ерекшеленеді.

Өзіңізді сүйіңіз (бағалаңыз). Көп адамдар өзін-өзі сүю, мақтау мәдениет-тілікке жатпайды деп есептейді. Шындығында бұл дұрыс түсінік емес. Өзінді-өзі мақтау – өзіңнің жұмысыңның нәтижесіне қанағаттану, бұл жағымды көңіл-күйді тудырады және күшіңе сенімділік береді. Өзінді сүю – бұл үлкен өнер:

- Өзіңіздің қандай да бір жақсы жасаған қылығыңызды есіңізге түсіріп көріңіз.

- Сол үшін өзіңізді мақтаңыз.

- Осы жақсы қылығыңызды жасауға көмектескен өзіңіздің жағымды қасиеттеріңізді атаңыз.

- Осы қасиеттеріңіз үшін өзіңізді тағы да бір мақтаңыз.

- Өзіңіз жайлы тек қана жақсы нәрселер ойлаңыз.

- Жалпы алғанда өзіңізге махаббатпен қараңыз.

Стресстің алдын-алу негізінде келесі негізгі жолдар жатыр:

- Біріншіден, жеке өмірге деген рационалды қатынас, оның белсенді құры-луы. Р.Л. Кричевскийдің ойынша өмірге рационалды қатынаста болу қағида-сына келесілерді жатқызуға болады: біздің мүмкіндіктерімізге сай келетін

өмірлік мақсат қоюымыз керек және соған жетуге тырысуымыз керек. Бұл қағида біздің бағдарымыздың динамикалылығын талап етеді.

- Басты мәселені қосымшадан ажырата алу. Бұл қағида өмірдің негізгі, басым жолын табуға бағдарлайды. Оқиғаның әсер ету өлшемін біліп, соған сәйкес өзіміздің мүмкіндігімізді бағалай білуіміз керек. Қағиданы елемей тек күшті босқа шашуға ғана емес, сондай-ақ дистресске алып келеді. Г.Селье мынадай кеңес береді: “қандай да болсын өмірлік ситуацияға соқтығыссаң да алдымен – күресуге тұрады ма, жоқ па соны ойлау керек.”
- Мәселеге түрлі жақтан қарау. Бұл жерде пайда болған мәселені көруде көп жоспарлы болу, оған түрлі бағытта қарай алу қабілеті, адамдар мен оқиғаларды бағалауда икемді бағыттың қажеттілігі туралы сөз болып отыр. Француз ойшылы Монтень айтуынша: “Адам не болып жатырғандығынан емес, болып жатқанды қалай бағалайтындығынан зардап шегеді”. Бұл принцип стресс объективизациясын жүзеге асыруды талап етеді яғни, бастапқыда не нәрсе катастрофалық немесе трагедиялы болып көрінді, соны объективті бағалау.
- Өзін күтпеген оқиғаларға алдын-ала дайындау. Шынайылыққа реалды қарауды үйрене отырып, біз керек емес иллюзиялардан құтыламыз, осылайша, жағымсыз жаңалықтарға дайындаламыз. Болып жатқан оқиғаны шынайы бағалау, пайда болған мәселені ақылмен қабылдау және шешу.
- Жан-жағымыздағы адамдарды түсінуге тырысу. Басқаларды дұрыс түсіну, олардың мінез-құлқының мотивін түсіну, олардың ішкі әлеміне ену, мінез-құлықтың икемді жолын таңдауға, керек емес қатығысулардан құтылуға, өзін психологиялық жайлылықтың бірнеше деңгейімен қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.
- Болып жатқан оқиғалар сабағынан жағымды тәжірибені игере алу. Кез келген меңгерілген тәжірибе, адамдарды және жағдайларды бағалауда біздің мүмкіндігімізді кеңейтеді, сонымен қатар өмірлік бейімделуді арттырады.
- Толық өмір сүру. Біздің өміріміздің күрделілігіне қарамастан, жай тіршілік ету емес, өмір сүру керек, әр бір күн және әр бір сағатта өмір сүру қажет /7/.

Әлеуметтік-саяси дағдарыстар, қоғамдық-экономикалық өзгерістер, әлеу-меттік реформалар күшті стрессогенді факторлар болып табылады. Оның әсері кешенді ғылыми зерттеуді, оның ішінде психологиялық зерттеулерді талап етеді. Қызметкерлердің психикалық саулығын сақтау мамандармен жұмыстың маңызды бөлігі болып табылады. Стресс дегеніміз адамның эмоциялық сабырлығы мен тепе-теңдігін бұзатын төтенше жағдайларға ағза-ның жауап әрекеті. Бұл жұмыста стресс туралы психологиялық көзқарастар, адамның қобалжуға, ширығуға деген реакциясы және онымен күресе алу қабілеті талқыланды, кәсіби іс-әрекет барысында кездесетін стресске тұрақ-тылықты қалыптастыру жолдары қарастырылды. Қорыта келе стресске тұрақтылықты кәсіби іс-әрекеттің ерекшеліктеріне байланысты туындайтын интеллектуалдық, еріктік және эмоциялық жүктемелерді адамның өз денсаулығына, жұмысына және қоршаған ортасына жағымсыз салдарын тигізбей

көтере алуға мүмкіндік беретін тұлғалық қасиеттерінің жиынтығы деп айтуға болады. Стресске тұрақтылықтың жоғарғы деңгейде болуы (интеллектуал-дық, еріктік және эмоциялық) маманның кәсіби маңызды қасиеттеріне жатады. Стресс факторы тікелей жұмыс жағдайына байланысты: экстремал-ды жағдайлар, жоғарғы жауапкершілік, шешім қабылдаудағы уақыттың тығыздығы және т.б. немесе қызметкердің өзінің тұлғалық ерекшелігіне байланысты болуы мүмкін. Қызметкердің психологиялық артық жүктемелер-ге деген икемделуі оның алға қойылған міндетін тиімді шешуге дайындығын көрсетеді.

Стресске тұрақтылық – өзіндік реттеуді және тұлғааралық әрекеттесу үйлесімділігін арттыруға бағытталған жаттығулар (психотренинг) арқылы дамытуға болатын қасиет.

Қорыта айтқанда, бұл жұмыста стресс құбылысы мен ұғымы қарастырылды. Сонымен қатар стресстің кәсіби іс-әрекет барысында пайда болу себептеріне, оның көрінуіне әсер ететін факторларына және стресске тұрақ-тылыққа ықпал ететін факторларына талдау жасалды. Кәсіби іс-әрекеттегі стресстің негізгі себептері көрсетіліп, ұйымдастырушылық деңгейде стресс-тің алдын алу шаралары келтірілді.

1. Китаев-Смык Л.А. *Психология стресса*. –М.: Наука, 1988.
2. *Стресс жизни: Сборник. / Составители: Л.М. Попова, И.В. Соколов. (О.Грегор. Как противостоять стрессу. Г.Селье. Стресс без болезней.)*. –СПб.: ТОО “Лейла”, 1994.
3. Куликов Л.В., Розанова М.А. *Социальные и социально-психологические аспекты стрессоустойчивости личности // Теоретические и прикладные вопросы психологии / Ред. А.А. Крылов. Вып.1, Ч.2*. –СПб., 2004.
4. Радугин А.А. *"Основы менеджмента"*. –М., 1997.
5. Тригрянян Р.А. *Стресс и его значение для организма*. –М.: Наука, 1988.
6. Dowd E.T., Rugle L.G. *Comparative Theatments of Substance Abuse*. – New York: Springer, 1997.
7. Игуманов С.А. *Управление стрессом: современные психологические и медикаментозные подходы*. - СПб.: Речь, 2007. – 217 с.

Резюме

В данной статье рассматривается социально-психологическая подготовка как основной фактор формирования стрессоустойчивости

Summary

Socially-psychological preparation as basic factor of forming of стрессоустойчивости is examined in this article.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘДЕНИЕТІН АРТТЫРУ АРҚЫЛЫ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ МАМАНДАРЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЯРЛАУ

А.Аяпбергенова –

*Абай атындағы ҚазҰПУ Магистратура және PhD докторантура
институтының 2-курс докторанты*

Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев 2012 жылғы Қазақстан халқына арналған Жолдауында: «Кез-келген қоғамда білім беру саясаты өмірлік ұстанымдарды, сұраныстарды, қажеттіліктерді ескеріп, білім беру мазмұны соған сәйкес құрылғанда ғана ұтымды, тиімді, өнімді болады. Қазіргі адамзат баласы бастан кешіріп отырған тез арадағы өзгермелілік, ғаламдану, коммуникация-лық құралдардың қарқынды даму дәуірі өмір салтын, қарым-қатынас пен ойлауды өзгертуге әкелді. Ал мұның өзі игіліктерге қол жеткізудің жаңаша әдіс-тәсілдерін ашуға мүмкіндіктер береді. Мұндай жағдай адам интеллекті-сін, оның қабілетін қайта жасаушы, жасампаздық әрекеттерге бағыттайды. Ендеше жеке тұлға өзгермелі әлеуметтік және экономикалық жағдайларда өмір сүруге бейімделіп қана қоймай, шынайы өмірге белсенді ықпал ете алатын, өмірді жақсартуға, кемелдендіруге атсалысатын тұлға болуы тиіс. Қазірде біздің қоғам үшін көкейкесті мәселе – бәсекеге қабілетті жеке тұлға қалыптастыру» - деп көрсеткен /1/.

Заман талабына сай болашақ мамандардың кәсіби даярлығын жетілдіру мақсатында жоғары оқу орындарының оқу-тәрбие үрдісінің мазмұнын жаңғырту қажеттілігі нақтылана түсуде. Осыған байланысты қазіргі кездегі оқытушылар мен студенттердің, магистранттардың педагогикалық қарым-қатынасын қалыптастыру, олардың педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық даярлығы мәселелерін зерттеу – әлеуметтік-психологиялық және мәдени дағдарыспен қатар көтерілген өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Педагогикалық қарым-қатынасты білім мен біліктілік, дағды және адамның ішкі құндылықтарына негізделген ұстаздар қауымының мәдени сауатты-лығы ретінде қарастыруға болады. Қарым-қатынас – білім мен мәдениеттің бір бөлігі, оның бөлінбейтін бөлшегі іспетті адамзаттың дүниетанымы мен сана-сезімін жетілдірудің ерекше жолы. Ұлттық құндылықтарға негізделген педагогикалық қарым-қатынас мәдениеті магистранттардың саналы көзқара-сын, ізгілікті қарым-қатынас орнатуына, рухани-адамгершілік құндылықта-рының қалыптасуына, жүйелі іс-әрекет жасауына мүмкіндік береді.

Қазақ жазушылары М.Жұмабаев, Ж.Аймауытов, М.Дулатов және т.б. еңбектерінде педагогикалық қарым-қатынас мәдениеті жөніндегі маңызды пікірлері көрініс тапқан. Ал қарым-қатынастың психологиялық мүмкіншілігі жайлы пікірлерді Қ.Б. Жарықбаев, Ә.Алдамұратов және т.б. зерттеген /2/.

Білім беру субъектілері, оның ішінде педагогикалық мамандыққа болашақ мамандардың психологиялық даярлығы мәдениеттану, философия, педагогика-

ка ғылымдарында және әсіресе қазіргі кездегі психология ғылымында да өзіне үлкен назар аудартуда. Білім беру іс-әрекетінің, яғни, өзіне оның екіжақты өзара байланысын - педагогикалық және оқу формаларын қамтитын педагогикалық іс-әрекет субъектілерінің, әсіресе магистранттардың педагогикалық қарым-қатынас орнатуға психологиялық даярлығын психологиялық тұрғыда талдау – психологиялық және нақты педагогикалық міндеттер арнасында жатыр.

Жалпы педагогикалық сөздік бойынша субъект – басқа адамдарда және өзінде өзгеруді қамтамасыз ететін, заттық-тәжірибелік белсенділік пен танымды тасымалдаушы. Адамның субъектілігі оның өмір іс-әрекетінде, қарым-қатынасында, өзіндік санасында көрінеді.

Бұл жерде сөз болып отырған дәстүрлі «оқытушы-студент», «студент-мұғалім» және қазіргі кезде «магистрант-оқытушы» субъектілер қарым-қатынасы өзгеше сипатқа ие болып отыр. Оқытушы мен магистранттың педагогикалық қарым-қатынас мәселесі дәл қазіргі уақытта психологиялық-педагогикалық зерттеу нысанына айналууда. Бұл мәселені шешудің басты жолы психологиялық кадрларды даярлайтын жоғары оқу орындарының қабырғасында ескерілуі тиіс. Сондықтан студенттер мен магистранттардың педагогикалық қарым-қатынас дағдылары мен икемділігін қалыптастыру, яғни, магистранттардың педагогикалық қарым-қатынас кезіндегі әртүрлі жағдайларға бейімделуі, тез меңгеру қабілеттеріне ие болуы, магистранттар-мен жағымды қарым-қатынас позициясын құруға ұмтылу, мотивациясы мен білімін заманның талабына сай жетілдіру аса маңызды болып табылады. Білім беру үрдісіне қатысатын субъектілердің әрқайсысының өзіндік міндет-тері мен құқықтары бар. Оқытушының міндеті – оқыту технологиясын ірік-тей отырып, студенттердің, магистранттардың білімге құштарлығын ояту, өзіндік икемділіктерін ашу, шығармашылықпен айналысуын ұйымдастыру негізінде білім беру сапасын көтеру. Студенттер мен магистранттардың міндеті – оқуға, сабаққа кешікпей келу, тәртіп ережелерін сақтау, білім беру үрдісі мен білім мазмұнына қойылатын талаптарды орындау және т.б. құқықтары бар.

Оқытушының әлеуметтік тұлға бейнесінің қалыптасуы педагогикалық қарым-қатынас мәселесіне келіп тіреледі. Жеке адамның әлеуметтенуі өзінің қоғамына тиесілі өзара қатынастар, кәсіби әлеуметтік талаптарға байланысты болады. Демек, педагогикалық қарым-қатынас – студенттің, магистранттың тұлға ретінде жетілуіне пайдасын тигізетін құбылыстардың бірі, яғни, қарым-қатынас барысында өзге тұлғаларды қабылдап, олардың сөйлеу мәдениетіне бейімделеді /3/.

Педагогикалық қарым-қатынас орнату барысында магистранттардың қоғамдық рухани және материалдық құндылығы қалыптасады, жеке тұлға-лық ерекшелігін көрсетеді, өзі үздіксіз қарым-қатынаста болатын қоғамға енеді. Коммуникация әрбір адамның әрекет барысындағы субъектісіне айналады, табиғат пен дүниені таниды, олармен қарым-қатынасын дамытады.

Қазіргі қоғам өмірінің өзгерістеріне орай педагогикалық қарым-қатынас

механизмдері, оны жетілдіру амалдары қызығушылық туғызып, зерттеудің қарқынды саласына айналуға. Болашақ педагог мамандардың барлық қадір-қасиеті білім беру үрдісіндегі басқа да субъектілермен қалай қарым-қатынас жасағанынан байқалып тұрады. Оның ой-өрісі, бағыт-бағдары, білімді меңге-руі, есте сақтауы, эмоциясы мен қызуқандылығы қарым-қатынас жасау барысында көрініс береді. Адамның қарым-қатынасына ұлттық ерекшеліктерінің әсері де зор. Олардың психологиялық, педагогикалық алғышарттарын ашу педагогикалық қарым-қатынасты қалыптастыруға ықпал етеді.

Педагогикалық қарым-қатынастың кәсіби маңызды қасиеттері болып, төмендегілер саналады:

1) адамдарға және олармен жұмыс жасауға ықыласпен қарау, қарым-қатынас жасай алу және оны қажет ету, көпшілдік, коммуникативтік қасиеттер;

2) эмоционалдық эмпатия және адамдарды түсіне алу қабілеті;

3) қарым-қатынастың ауыспалы жағдайларында шапшаң және дұрыс бейімделуді, қарым-қатынас жағдайына, магистранттардың жеке ерекшеліктеріне байланысты сөзбен әсер етуді жылдам өзгерте алуын, қамтамасыз ететін оперативтік-шығармашылық ойлау, икемділік;

4) қарым-қатынаста кері байланысты сақтай алу және сезіне білу;

5) өзін-өзі қолда ұстай алу, өзінің психикалық жағдайын, өз тәнін, даусын, мимикасын басқара алу, өзінің көңіл-күйіне, ойларына, сезімдеріне ие болу, бұлшықет қысымдарын түсіре алу;

6) аяқасты (дайындықсыз) коммуникацияға қабілеттілік;

7) болуы мүмкін педагогикалық жағдайларды, өз ықпалының нәтижелерін болжай білу;

8) жағымды вербалды қабілеттер: мәдениет, тілдің дамығандығы, лексикалық қоры мол, тіл құралдарын дұрыс таңдау;

9) педагогтың өмірлік, табиғи күйзелістер жиынтығын білдіретін және талап етілетін бағытта магистранттарға әсер ете алатын тиісті педагогикалық күйзелістердің өнерін меңгеру;

10) педагогикалық тапқырлыққа деген қабілеті, әсер етудің алуан түрлі құралдарын қолдана білу (әсер етудің түрлі тәсілдерін, «тетіктерін» және «құрылғыларын» қолдану арқылы сендіру, иландыру, еліктіру).

Педагогикалық қызметте осы аталған педагогикалық қарым-қатынастың кәсіби маңызды қасиеттері магистранттармен жақсы меңгерілген жағдайда, қазіргі заман талаптарына сәйкес білім беру үрдісіне жүктелген көптеген міндеттер шешімін табатыны сөзсіз, ең алдымен білікті педагог мамандар саны көбейетін еді.

Қазіргі жоғары оқу орындарында оқытушылардың рөлі артып және де студенттерге, магистранттарға психологиялық, педагогикалық әсер ету арқылы кеңейіп келеді. Оқытушы білім мен ақпараттың бағыттаушысы болып қана қоймай, сонымен қатар ол педагог, психолог, психотерапевт болуы керек. Бұған оның педагогикалық қызметінің жетістігі мен беделі тәуелді. Оқытушының беделі – оқу-тәрбиелеу үрдісінің жетістігіне әсер ететін ұжым-

дастар, магистранттар, студенттер және өзара қатынас барысында білінетін, ұйымдағы оның кәсіби, психологиялық, тұлғалық сипаттамасы. Оқытушының беделі – оның білімділігіне, адамгершілігіне байланысты болып келеді. Қазіргі таңда болашақ педагог мамандарға оқытушының жеке тұлғасы, оның ашық, қайталанбас дербестігі тәрбиеленуші және психотерапевт ретіндегі беделі әсер етеді /4,5/.

Сонымен, білім алуға деген қызығушылық пен жаңаны білуге деген талпыныс адамға ғана тән. Оны байқау және дамыту оңай жұмыс емес. Егер оқытушы студентпен, магистрантпен дұрыс педагогикалық қарым-қатынас орната алмаса, қызықтыра алмаса, оның болашақ мамандығына деген қызығушылығы төмендей береді. Ал егер жоғары оқу орындарының педагог мамандары өз жұмыстарын қазіргі білім беру жүйесіне қойылатын талаптар-ға сәйкес құрып, болашақ педагог мамандарын яғни магистранттарды педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық даярлауға барынша көңіл бөліп, психология ғылымының педагогикалық қарым-қатынасқа қатысты мәселелерін толық қамтып, оның қыр-сырын меңгертетін болса, білім беру субъектілерінің жұмыс нәтижелері сапалы болуы әбден мүмкін.

Педагог мамандар тек өзінің коммуникативтік шеберлігін дамытып қана қоймай, студенттер мен магистранттарға педагогикалық қарым-қатынас мәдениетін үйретулері қажет. Оқытушыға олардың психологиялық ерекше-ліктерін білгенімен қатар, қазіргі жастардың құндылық бағдары мен әлеумет-тену ерекшеліктеріне байланысты мәліметтерді үнемі есепке алып отырған-дары жөн. Әлеуметтанушылар да буын ауысуының өсу қарқынына назар аудартады. Бүгін буын ауысуы (әлеуметтену, құндылық бағдар) әрбір бес жылда жүріп отырады. Осы орайда бірінші курс студенттері және бітіруші курс студенттері әртүрлі буындарды құрайды. Біздің еліміздегі әлеуметтік және экономикалық өзгерістер динамикасымен және жалпы әлемдік қоғам-дастықтың даму қарқынымен байланысты олардың көзқарастары бір-бірінен айтарлықтай ерекшеленеді.

Жоғарыда айтылғандармен байланысты қазіргі кезде педагогикалық қарым-қатынастың жетістікке жетуі немесе, керісінше, сәтсіздікке ұшырауы педагогтың жеке тұлғасына байланысты болып келеді.

Педагогтың жеке тұлғасына қойылатын ең басты міндеттердің бірі бала-ларға, білім алушыларға, педагогикалық іс-әрекетке деген сүйіспеншілік және білім беретін саласы бойынша арнайы білімінің болуы. Кең білімді, педагогикалық сезгіштік, жоғары жетілген интеллект, мәдениет мен адамгер-шіліктің жоғары деңгейі, білім беру мен тәрбие берудің түрлі әдістерін меңгеру – осы аталған қасиеттердің барлығы педагогтың бойына туа бітпей-ді, ол педагогтың өз-өзімен талмай еңбек етуінің нәтижесінде пайда болатын қасиеттер. Тағы да қосымша, алайда тұрақты талаптар ретінде коммуника-тивтілік, әртістік қабілеттері, жағымды талғампаздық, тартымды сырт келбеті және т.б. саналады. Педагогтың осы аталған негізгі және қосалқы қасиеттері бірігіп келіп, оның дара тұлғасын құрайды. Соның нәтижесінде әрбір жеке мұғалім теңдессіз тұлғаға айналады.

Педагогикалық мамандықтағы магистранттардың психологиялық даярлығына байланысты қойылатын талаптар:

1. мұғалімге оқу материалын түсінікті жеткізуге, оқытудың әдіс-тәсілдері мен мазмұнын табысты түрде іріктеуге мүмкіндік беретін, *дидактикалық қабілеттер*;

2. материалды білім алушыларға тиімді жеткізудің ең жақсы эмоционал-дық формасын табуға мүмкіндік беретін *экспрессивтік қабілеттер*;

3. педагогтың психологиялық байқампаздығын, оның оқушылардың ішкі жан дүниесіне ене білу қасиетін білдіретін *перцептивтік қабілеттер*;

4. *ұйымдастырушылық қабілеттер* – сыныптағы немесе аудиториядағы тәртіпті қамтамасыз етуге және сабақтағы әрбір сәтті тиімді пайдалануға мүмкіндік береді;

5. *өктемшілдік қабілеттер* – қатты эмоционалдық әсер беру мен илан-дыру арқылы білім алушылардың арасында беделге ие болуды білдіреді;

6. *академиялық қабілеттер* – тиісті бір ғылым саласы бойынша білім, білік, дағдыларды меңгеру.

Сонымен қатар, педагогикалық мамандықты меңгерудің арнайы педагогикалық қабілеттеріне педагогикалық әдеп те жатады.

Педагогикалық әдеп – кез келген жағдайларда балалармен жұмыс істеудің мейлінше дұрыс тәсілдерін таба білу болғандықтан, ол «тактика» деген сөзбен білдірілетін ұғымға жақындайды. Педагогикалық әдеп, егер оның мәніне қысқаша анықтама беруге тырысып көрсек, үш нәрсені қамтиді: мұғалімнің терең түсінігін, сезімтал қарым-қатынас орната білу, ілтипатты-лық, сыпайылық көрсету, оқушыларға тіл қатқанда дұрыс дауыс ырғағын таба білу, оларға ақылға сиымды талаптар қоя білу, балалардың бойындағы адамдық қадір-қасиеттерді құрметтей білу. Мінез-құлықтың икемділігі, жұмыс жағдайларына бейімделе білу қабілеті, дұрыс педагогикалық қарым-қатынас орната білу – педагогикалық әдептің бар екендігінің көрсеткіші болып табылады /6/.

Осыған орай қалың жұртшылықтың мұғалімнің жеке басына, оның тек кәсіби сапасына ғана емес, сонымен бірге адамгершілік қасиетіне, дайындығына, оның моральдық бет-бейнесіне ден қойып, көңіл аударуы тіпті де тегін емес.

Түптеп келгенде, қоғам мұғалімге ерекше жауапкершілік жүктейді. Мұғалімге үйретуге адам ең көнгіш кезінде сеніп тапсырылады. Мұғалім баланың, білімін, икемділігін, әдетін, мұратын және өмірлік тағдыры тұр.

Себебі, ең бастысы, мұғалімнің әдептілігі білім алушылармен дұрыс педагогикалық қарым-қатынас орнату арқылы өскелең ұрпақты заман талабына сай тәрбиелеуге және білім беруге мүмкіндік береді. Педагогтың әдептілігі оның педагогикалық мамандыққа жоғары моральдық тұрғысынан психологиялық даярлығының көрсеткіші болып табылады.

1. *Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. -2012.*

2. Мәмбетов М. Педагогикалық қарым-қатынас мәдениеті //Қазақстан мектебі, 2008, №12.
3. Рубинштейн С.А. Проблемы общей психологии. –М.: Педагогика, 1976. -140 с.
4. Kelman H.C., Hamilton V.L. Grimes of obedience: Toward a social psychology of authority and responsibility. – N.Y., 2000.
5. Мұхамеджанова Ә. Оқытушы мен студенттің өзара қарым-қатынасын басқару //Білім. №10 - 2006. -18 б.
6. Жігітбекова Б.Д. Психологиялық жаттығулар жинағы. –Алматы, 2007

Резюме

В статье говорится о психологической подготовке будущих специалистов-педагогов к педагогическому общению через развитие культуры общения.

Summary

In the article talked about psychological preparation of future specialists-teachers to pedagogical communication through development of culture of communication.

О СТРУКТУРНЫХ АСПЕКТАХ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МАГИСТРАНТОВ

Е.Р. Нуртаев –

Институт магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им. Абая

Новая система образования обусловила новые требования, предъявляемые к обучению специалиста с целью получения конкурентоспособных знаний на рынке труда, и одно из направлений – освоение магистерской программы. Поскольку степень бакалавра – также высшее образование, полученное обучаемыми за четыре года, у многих студентов возникает вопрос о целесообразности продолжения образования в магистратуре в течении двух лет, дающей возможность заниматься научной и преподавательской деятельностью. Не все выпускники вузов планируют работать в данном направлении, поэтому наблюдается отток выпускников из вузов после четырех-летнего обучения. Так же не развита практика поступления непосредственно в магистратуру специалистов, защитивших диплом до введения ступеней высшего образования, т.к. для них такое образование будет платным, поскольку считается вторым высшим. Кроме того, лица, уже обучающиеся в магистратуре, имеют сомнения в целесообразности получения степени магистра, с учетом перспективных трудностей трудоустройства. Считается, что не имеет смысла продолжать обучение в магистратуре, т.к. и бакалавриат – тоже высшее образование, и для основной массы работодателей, предлагающих рабочие места выпускникам вузов, не играет роли образовательная степень. В этой связи возникает проблема мотивации учебной деятельности магистрантов.

Понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности мотивация изучается в самых разных аспектах,

в силу чего понятие трактуется авторами по-разному. Например, многие исследователи определяют мотивацию как:

- один конкретный мотив;
- как единую систему мотивов;
- как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

Как известно, в общей психологии виды мотивов (мотивации) поведения (деятельности) разграничиваются по разным основаниям, например, в зависимости:

1. от характера участия в деятельности (понимаемые, известные и реально действующие мотивы, по А.Н. Леонтьеву);
2. от времени (протяженности) обусловливания деятельности (далекая – короткая мотивация, по Б.Ф. Ломову);
3. от социальной значимости (социальные – узколичностные, по П.М. Якоб-сону);
4. от факта включенности в саму деятельность или находящихся вне ее (широкие социальные мотивы и узколичностные мотивы, по Л.И. Божовичу);
5. мотивы определенного вида деятельности, например, учебной деятельности и т.д.

Рассматривая мотивацию деятельности, необходимо подчеркнуть, что понятие мотив тесно связано с понятием цель и потребность. В личности человека они взаимодействуют и получили название мотивационная сфера.

Наиболее широким является понятие «мотивационная сфера», включающее и аффективную, и волевую сферу личности (Л.С. Выготский), переживание удовлетворения потребности. В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, включений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность /1/.

Мотивация понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики. «Понятие мотивации у человека включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т.д.» /2/. Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на разнообразие подходов, мотивация понимается большинством авторов как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Большое значение в развитии теории мотивации имела концепция С.Л. Рубинштейна, рассматривающая понятие мотива и цели деятельности с точки зрения развития потребности. Рассматривая связь мотива с целью, автор говорит о том, что мотив может отделиться от цели, переместиться на саму деятельность (когда для человека мотив деятельности лежит в ней

самой, например, человек начинает трудиться ради удовольствия от самого процесса труда), либо на один из результатов деятельности (когда человек свою цель видит не в том, чтобы делать именно данное дело, а в том, чтобы выполнять свой общественный долг). /3/

Характерно для теории С.Л. Рубинштейна ключевое понятие личности, через которое автор раскрывает систему различных связей сознания и деятельности. При этом сама личность определяется как триединство мотивационно-потребностной системы, способностей и дарований, а также характерологических черт. В целом это триединство определяет мотивацию как ядро личности и объединяет динамические характеристики – направленность, мотивы и устойчивые качества (характер и способности).

Схема 1. Триединство мотивационно-потребностной системы



Теория развития мотивации, предложенная С.Л. Рубинштейном, научно обосновывает приоритетную необходимость разностороннего изучения именно личности учащегося для создания оптимальных условий педагогического процесса.

Важно также положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы является не застывшей, статической, а развивающимся, изменяющимся в процессе жизнедеятельности образованием.

Существенным для исследования структуры мотивации оказалось выделение Б.И.Додоновым ее четырех структурных компонентов:

- удовольствия от самой деятельности;
- значимости для личности непосредственного ее результата;
- «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность;
- принуждающего давления на личность /4/.

Следует отметить, что первый структурный компонент условно назван «гедонической» составляющей мотивации, остальные три – целевыми ее составляющими. Вместе с тем первый и второй выявляют направленность, ориентацию на саму деятельность (ее процесс и результат), являясь внутренними по отношению к ней, а третий и четвертый фиксируют внешние (отрицательные и положительные по отношению к деятельности) факторы воздействия.

Отметим, что подобное структурное представление мотивационных составляющих, соотнесенное со структурой учебной деятельности, оказалось

очень продуктивным. Большой вклад в изучение особенностей мотивации учебной деятельности внесли А.К. Маркова, А.Т. Матис, Ю.Б. Орлов, М.В. Матюшкин.

Понятие «структура мотивации» в пост советской психологии применяется, когда речь идет об иерархии мотивов, о выделении основных групп и подгрупп мотивов: мотивы, заложенные в самой учебной деятельности (мотивация содержанием, мотивация процессом), мотивы, связанные с косвенным продуктом учения /5/.

Как показывают социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива и т.д.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических факторов, особенностей для той деятельности, в которую она включается:

- во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением;
- во-вторых, организацией образовательного процесса;
- в-третьих, субъектными особенностями обучающегося;
- в-четвертых, субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений к ученику, к делу;
- в-пятых, спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л.И. Божович и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности учащихся, отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и своеобразной их иерархизации.

Так А.К. Маркова, которая пишет о том, что мотивацию учения составляют четыре вида побуждений: 1) значения и смыслы; 2) потребности; 3) цель; 4) интерес как форма проявления 1, 2, 3 /6/.

В этой связи существенно, что в работе А.К. Маркова специально подчеркивает эту мысль: «...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для учащихся, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к ученику, а

стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» /7/.

Основными структурными элементами мотивации учебной деятельности студентов вуза и магистратуры являются познавательная мотивация и мотивация достижения успеха. Их стимулирование непосредственно способствует повышению эффективности учебной деятельности.

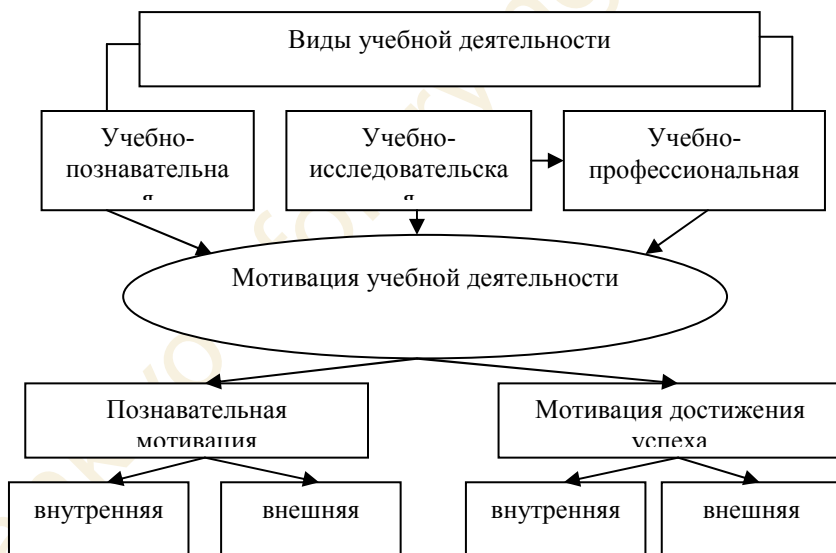
Как познавательные мотивы, так и мотивы достижения успеха можно объединить в две группы: внутренние и внешние:

➤ Внутренняя учебная мотивация включает в себя внутренние мотивы поступления в вуз, широкие познавательные мотивы и релевантные профессиональные мотивы.

➤ Внешнюю учебную мотивацию составляют внешние мотивы поступления в вуз, узкие познавательные мотивы и релевантные профессиональные мотивы.

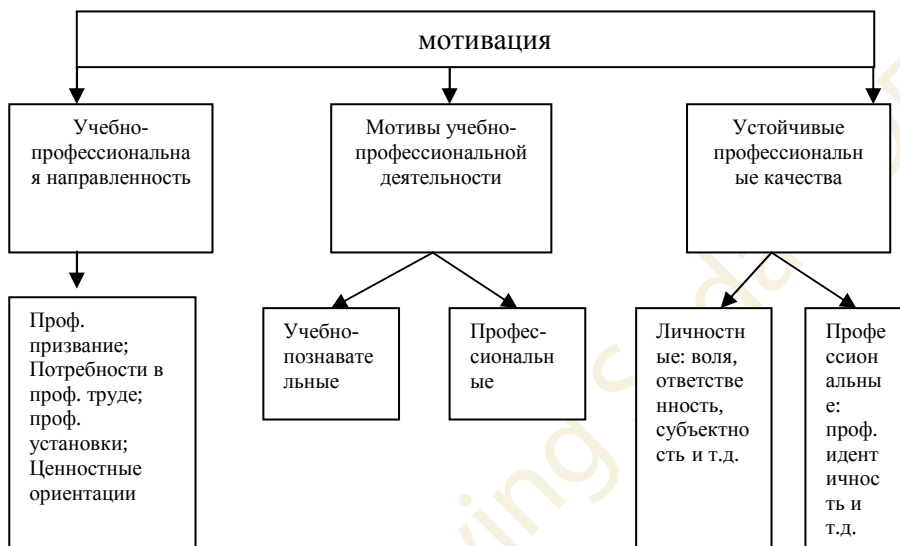
В целом сущность мотивации учебной деятельности можно представить схематично:

Схема 2 Мотивация учебной деятельности



Вслед за концепцией С.Л. Рубинштейна относительно структуры мотивации, нам видится очевидным структура мотивации магистрантов:

Схема 3 Структура учебной мотивации магистрантов



1. Темнова Л.В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования. –М.: Изд-во МОСУ, 2000. – 212 с.
2. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личности // Теоретические проблемы психологии личности. –М.: Наука, 1974. –С. 122.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: Монография. –СПб.: Питер, 2001. - 712 с.
4. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. –М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
5. Маркова А.К., Матис, Т.А. Орлов, А.Б. Формирование мотивации учения. –М.: Просвещение, 1990. -192 с.
6. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников. *Вопр. психол.* 1980. -№ 5. -С. 47-59.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. –М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. - 308 с.

Түйін

Бұл мақалада автор магистранттардың оқу мотивациясының құрылымдық аспектілерін қарастырады.

Summary

In this article an author is examine the structural aspects of educational motivation of a magistracy student.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ СКАЗКОТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Н.В. Кононова –

учитель-дефектолог специализированного комплекса «Жануя»

Одно из направлений практической психологии, использующее ресурсы сказок для решения целого ряда задач: воспитание, образование, развитие личности и коррекция поведения является сказкотерапия.

Сказкотерапия – метод, использующий форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные психологи, такие как Э.Фромм, Э.Берн, Э.Гарднер, И.В.Вачков, М.Осорина, Е.Лисина, Т.Зинкевич-Евстигнеева и другие [1].

Сказкотерапия – означает «лечение сказкой». Как пишет Вачков И.В. [2], сказку используют и врачи, и психологи, и педагоги, и каждый специалист находит в сказке тот ресурс, который помогает ему решать его профессиональные задачи.

Вовремя рассказанная сказка для ребенка значит столько же, сколько психологическая консультация для взрослого. Отличие только в том, что от ребенка не требуют вслух делать выводы и анализировать, что с ним происходит: работа идет на внутреннем, подсознательном уровне [3].

В понимании Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, *сказкотерапия* – это не просто направление психотерапии, а синтез многих достижений психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур [4].

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева пишет: «На семинарах по сказкотерапии нам часто задают вопросы о том, как работать с конкретными проблемами: страхами, энурезом, тиками, агрессивностью и т.д. Часто мы отвечаем старой психологической поговоркой: *«Не покупайтесь на симптом, работайте с причиной»*».

Ткач Р.М. [5] в своей книге «Сказкотерапия детских проблем» структурирует сказки по отдельно взятым детским проблемам:

1. Сказки для детей, которые испытывают страхи темноты, страх перед медицинским кабинетом и другие страхи.
2. Сказки для гиперактивных детей.
3. Сказки для агрессивных детей.
4. Сказки для детей, страдающие расстройством поведения с физическими проявлениями: проблемы с едой; проблемы с мочевым пузырем и т.д.;
5. Сказки для детей, которые столкнулись с проблемами семейных отношений. В случае развода родителей. В случае появления нового члена семьи. Когда дети считают, что в другой семье им будет лучше.
6. Сказки для детей в случае потерь значимых людей или любимых животных.

По определению Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой, в сказкотерапии используются разнообразные жанры: притчи, басни, легенды, былины, саги, мифы, сказки, анекдоты. Находят применение и современные жанры: детективы, любовные романы, фэнтези и пр. Каждому клиенту подбирается соответствующий его интересам жанр.

Как пишет И.В.Вачков [2], главным средством психологического воздействия в сказкотерапии является *метафора*, как ядро любой сказки. Именно глубина и точность метафоры определяют эффективность сказкотерапевтических приемов в работе с детьми и взрослыми.

Остановимся на нескольких приемах, которые очень хорошо зарекомендовали в психологической коррекции. Это работа с притчей и работа со сказкой. Для нас важно выявить функции притч и сказок.

Р.М. Ткач [5] в своей книге «Сказкотерапия детских проблем» структурирует сказки по отдельно взятым детским проблемам:

1. Сказки для детей, которые испытывают страхи темноты, страх перед медицинским кабинетом и другие страхи.
2. Сказки для гиперактивных детей.
3. Сказки для агрессивных детей.
4. Сказки для детей, страдающие расстройством поведения с физическими проявлениями: проблемы с едой; проблемы с мочевым пузырем и т.д;
5. Сказки для детей, которые столкнулись с проблемами семейных отношений. В случае развода родителей. В случае появления нового члена семьи. Когда дети считают, что в другой семье им будет лучше.
6. Сказки для детей в случае потерь значимых людей или любимых животных.

По определению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, в сказкотерапии используются разнообразные жанры: притчи, басни, легенды, былины, саги, мифы, сказки, анекдоты. Находят применение и современные жанры: детективы, любовные романы, фэнтези и пр. Каждому ребенку подбирается соответствующий его интересам жанр [4].

Как пишет И.В. Вачков [2], главным средством психологического воздействия в сказкотерапии является *метафора*, как ядро любой сказки. Именно глубина и точность метафоры определяют эффективность сказкотерапевтических приемов в работе с детьми и взрослыми.

Остановимся на нескольких приемах, которые очень хорошо зарекомендовали в психологическом консультировании. Это работа с притчей и работа со сказкой. Для нас важно выявить функции притч и сказок.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева утверждает: «Как правило, именно притча является носителем глубинной жизненной философии. Жизненный урок в притчах не завуалирован, а прямо сформулирован. Обычно одна притча посвящена одному уроку». Притчу можно использовать в работе, как с взрослыми, так и с подростками.

При семейном и индивидуальном консультировании также достаточно часто используются истории, притчи, афоризмы, метафоры,

сказки и анекдоты.

По мнению Н.Пезешкиана [6]: «Истории могут оказывать самое различное воздействие на человека. Они имеют воспитательное и терапевтическое значение. Смысл каждой истории человек воспринимает по-своему, в зависимости от своего образа мыслей.

Если истории и притчи при психологическом консультировании подобраны правильно, то они позволяют выбрать определенную дистанцию, чтобы по-иному взглянуть на собственные конфликты и найти способы разрешить конфликты.

Истории предлагают различные варианты действий.

После знакомства с семьей и выявлением ее актуальных проблем психолог выбирает в качестве темы для обсуждения ситуацию, историю, миф, притчу, которые бы отражали семейные проблемы.

Одна из важных функций истории – это хранение опыта, то есть после окончания психотерапевтической работы она продолжает оказывать свое действие на клиента и делает его более независимым от терапевта».

Выделяют несколько основных функциональных особенностей сказок [1].

1. Тексты сказок вызывают эмоциональный резонанс как у детей, так и у взрослых. Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания.

2. Концепция сказкотерапии основана на идее ценности метафоры как носителя информации:

- о жизненно важных явлениях;
- о жизненных ценностях;
- о внутреннем мире автора (в случае авторской сказки).

3. В сказке в символической форме содержится информация о том:

- как устроен этот мир, кто его создал;
- что происходит с человеком в разные периоды его жизни;
- какие этапы в процессе самореализации проходит женщина;
- какие этапы в процессе самореализации проходит мужчина;
- какие трудности препятствия можно встретить в жизни и как с ними справляться;
- как приобретать и ценить дружбу и любовь;
- какими ценностями руководствоваться в жизни;
- как строить отношения с родителями и детьми;
- как прощать.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет шесть видов сказок [7]: художественные, народные, авторские, дидактические, психокоррекционные сказки и психотерапевтические сказки.

К ним относятся сказки, созданные многовековой мудростью народа, и авторские истории. Собственно, именно такие истории и принято называть сказками, мифами, притчами. В художественных сказках есть и дидактический, и психокоррекционный, и психотерапевтический, и даже медитативный аспекты. Художественные сказки создавались вовсе не для психологического консультирования, но, тем не менее, успешно ему

служат.

Наиболее древние народные сказки в литературоведении называются мифами. Древнейшая основа мифов и сказок – единство человека и природы. Древнему сознанию было свойственно находить персоналии человеческим чувствам и отношениям: любви, горю, страданию и пр. Это явление мы также используем в психолого-педагогической практике сегодня.

В свою очередь несколько слов надо отдельно сказать о сюжетах сказок.

Сюжеты народных сказок многообразны. Среди них можно выделить следующие виды.

Сказки о животных, взаимоотношениях людей и животных. Дети до пяти лет идентифицируют себя с животными, стараются быть похожими на них. Поэтому сказки о животных лучше всего передадут маленьким детям жизненный опыт.

Бытовые сказки. В них часто рассказывается о превратностях семейной жизни, показаны способы разрешения конфликтных ситуаций. Они формируют позицию здравого смысла и здорового чувства юмора по отношению к невзгодам, рассказывают о маленьких семейных хитростях. Поэтому бытовые сказки незаменимы в семейном консультировании и при работе с подростками, направленной на формирование образа семейных отношений. Например, одна из русских народных сказок "Кто заговорит первый?"

Страшные сказки. Сказки про нечистую силу: ведьм, упырей, вурдалаков и прочих. В современной детской субкультуре различают также и сказки-страшилки. По-видимому, здесь мы имеем дело с опытом детской самотерапии: многократно моделируя и проживая тревожную ситуацию в сказке, дети освобождаются от напряжения и приобретают новые способы реагирования.

Для повышения стрессоустойчивости и «отыгрышания» напряжения полезно использовать рассказывание страшилок в группе детей (старше 7 лет) и подростков. При этом обычно вводятся два правила: рассказывать историю нужно «страшным» голосом, протягивая гласные, «растягивая» интонацию; конец страшилки должен быть обязательно неожиданным и смешным.

Волшебные сказки. Наиболее увлекательные сказки для тех, кому 6-7 лет. Благодаря волшебным сказкам в бессознательное человека поступает «кон-центр» жизненной мудрости и информации о духовном развитии человека [7].

Работа со сказками начинается с ее анализа, обсуждения. Когда сказочные смыслы будут проработаны и связаны с реальными жизненными ситуациями, можно использовать и другие формы работы со сказками: изготовление кукол, драматизацию, рисование, песочную терапию.

Дидактические сказки

В форме дидактических сказок подаются учебные задания. На сказкотерапевтических занятиях ребята учатся переписывать заданные на дом математические примеры в виде дидактических сказок. В этих историях решение примера – это прохождение испытания, ряд решенных примеров приводит героя к успеху.

Психокоррекционные сказки

Р.М. Ткач [5] считает, для того чтобы сказка или история обрела силу и оказала помощь, необходимо придерживаться определенных правил ее создания:

1. Сказка должна быть в чем-то идентичной проблеме ребенка, но ни в коем случае не иметь с ней прямого сходства.

2. Сказка должна предлагать замещающий опыт, используя который ребенок может сделать новый выбор при решении своей проблемы. Либо в этом должен помочь психолог.

3. Сказочный сюжет должен разворачиваться в определенной последовательности:

Жили-были.

Начало сказки, встреча с ее героями.

Для детей 3-4 лет рекомендуют делать главными героями сказок игрушки, маленьких человечков и животных;

Начиная с 5 лет – фей, волшебников, принцесс, принцев, солдат и пр.

Примерно с 5-6 лет ребенок предпочитает волшебные сказки.

В подростковом возрасте могут быть интересны сказки-притчи и бытовые сказки.

И вдруг однажды...

Герой сталкивается с какой-то проблемой, конфликтом, совпадающей с проблемой ребенка.

Из-за этого...

Показано в чем состоит решение проблемы, и как это делают герои сказки.

Кульминация.

Герои сказки справляются с трудностями.

Развязка.

Развязка терапевтической сказки должна быть позитивной.

Мораль сказки...

Герои сказки извлекают уроки из своих действий. Их жизнь радикально изменяется.

По мнению Зинкевич-Евстигнеевой Т.Д. [7] психокоррекционные сказки создаются для мягкого влияния на поведение ребенка. *Под коррекцией здесь понимается «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребенку смысла происходящего.*

Надо сказать, что применение психокоррекционных сказок ограничено по возрасту (примерно до 11-13 лет) и проблематике.

Для создания психокоррекционной сказки психологу можно использовать *следующий алгоритм.*

1. В первую очередь подобрать героя, близкого ребенку по полу, возрасту, характеру.

2. Потом описать жизнь героя в сказочной стране так, чтобы ребенок нашел сходство со своей жизнью.

3. Далее поместить героя в проблемную ситуацию, похожую на реальную ситуацию ребенка, и приписать герою все переживания ребенка.

4. Поиск героем сказки выхода из создавшегося положения. Для этого необходимо начинать усугублять ситуацию, приводить ее к логическому концу, что также подталкивает героя к изменениям. Герой может встречать существ, оказавшихся в таком же положении, и смотреть, как они выходят из ситуации; он встречает «фигуру психотерапевта» – мудрого наставника, объясняющего ему смысл происходящего и т.д. Задача терапевта – через сказочные события показать герою ситуацию с разных сторон, предложить ему альтернативные модели поведения, помочь найти позитивный смысл в происходящем.

5. Осознание героем сказки своего неправильного поведения и становление на путь изменений.

Зарубежные психологи часто называют психокоррекционные сказки психотерапевтическими историями.

Психокоррекционную сказку можно просто прочитать ребенку, не обсуждая. Таким образом, это дает ему возможность побыть наедине с самим собой и подумать. Если ребенок захочет, то можно обсудить с ним сказку, проиграть ее с помощью кукол, рисунков, песочницы и миниатюрных фигурок.

Психотерапевтические сказки

Сказки, раскрывающие глубинный смысл происходящих событий. Истории, помогающие увидеть происходящее с другой стороны, – со стороны жизни духа. Такие сказки не всегда однозначны, не всегда имеют традиционный счастливый конец, но всегда глубоки и проникновенны. Психотерапевтические сказки часто оставляют человека с вопросом. Это, в свою очередь, стимулирует процесс личностного роста. Многие психотерапевтические сказки посвящены проблемам жизни и смерти, отношению к потерям и приобретениям, любви и пути. Эти сказки помогают там, где другие психологические техники бессильны; там, где нам нужно перейти в область философии событий и взаимоотношений.

В сказкотерапии в зависимости от решаемых проблем можно использовать как отечественные народные сказки, так и сказки зарубежных авторов, где главным персонажем является девушка или женщина, т.е. героиня, а не герой.

Например, «Золушка» и «Спящая красавица» Ш.Перро, «Госпожа Метелица» братьев Гримм и другие [3], русские сказки «Морозко», «Крошечка-Хаврошечка», «Снегурочка», С.Т. Аксакова «Аленький цветочек».

По мнению ряда авторов: С.Ф.Савченко, О.Г.Ивановской, В.А.Барабохиной и др. [8], в процессе сказкотерапевтической работы психолог делает акцент на приобретение ребенком необходимых знаний, связанных с его проблемой (например, с изменением в составе его семьи). При этом важным моментом является само общение между взрослым и ребенком. В связи с этим одним из главных условий эффективной работы становится эмоциональное отношение взрослого к содержанию своего рассказа.

От психолога требуется выполнение следующих условий:

- При чтении или рассказывании должны передаваться подлинные эмоции и чувства;

- Во время чтения или рассказывания следует расположиться перед ребенком так, чтобы он мог видеть лицо психолога и наблюдать за жестами, мимикой, выражением его глаз, обмениваться с ним взглядами;

- Нельзя допускать затянувшихся пауз.

Для индивидуальной или групповой работы может быть предложена любая сказка, ее необходимо прочесть вслух [1]. Сказочная ситуация, которая задается ребенку, должна отвечать определенным требованиям:

- Ситуация не должна иметь правильного готового ответа (принцип «открытости»);

- Ситуация должна содержать актуальную для ребенка проблему, «зашифрованную» в образном ряде сказки;

- Ситуации и вопрос должны быть построены и сформулированы так, чтобы побудить ребенка самостоятельно строить и проследить причинно-следственные связи.

Однако, как пишет Чех Е.В. [3], сказки должны подходить ребенку по возрасту. В два года ребенок может удерживать в памяти простые действия сказочных персонажей, появляется интерес к сказке. Желательно, чтобы сказки были простые и сюжетные. Например, сказки «Теремок», «Колобок», «Репка». Способность четко отделять сказочную действительность от реальности возникает к 3,5-4 годам.

По мнению Е.В.Чех можно выделить несколько методов сказкотерапии [3].

- **Рассказывание сказки.**
- **Рисование сказки.**
- **Сказкотерапевтическая диагностика.**
- **Сочинение сказки.**
- **Изготовление кукол.**
- **Постановка сказки.**

Ткач Р.М. описывает новые возможности психотерапевтического использования сказки по методу символдрамы [5].

Метод «Рассказывание и сочинение сказки»

Любое рассказывание сказки уже терапевтично само по себе. Лучше сказку именно рассказывать, а не читать, т.к. при этом терапевт может наблюдать, что происходит в процессе консультирования с клиентом [9].

Терапевт и ребенок могут сочинять сказку вместе, одновременно драматизируя ее всю либо отдельные элементы. Ребенок может сочинять сказку самостоятельно.

Самостоятельное придумывание продолжения сказки и ее рассказывание ребенком позволяет выявить его спонтанные эмоциональные проявления, которые обычно не отмечаются в поведении ребенка, но в то же время действуют в нем.

Согласно Л.Дюсс [10], если ребенок прерывает рассказ и предлагает неожиданное окончание, отвечает торопливо, понизив голос, с признаком волнения на лице (покраснение, бледность, потливость, небольшие тики); оказывается отвечать на вопросы, у него появляется настойчивое желание

опередить события или начать сказку сначала – все это следует рассматривать как признаки патологической реакции на тест и, соответственно невротического состояния.

Метод «Рисование сказки»

Желательно после этого сказку нарисовать, слепить или представить в виде аппликации. Рисуя или работая с цветным картоном, пластилином, клиент воплощает все, что его волнует, чувства и мысли. Тем самым, осво-боджаясь от тревоги или другого чувства, которое беспокоило.

Качество изображения не имеет значения. При сильных чувствах возможно появление в рисунках ребенка или взрослого всяческих чудищ, огня или темных красок. Новый рисунок на тему той же сказки может быть уже спокойнее, краски будут уже более светлые.

Для рисования лучше взять карандаши (желательно гуашь, если рисуете что-то конкретное, акварель, если приходится рисовать свои ощущения, эмоции).

Как считает Е.В. Чех абсолютно все, что нас окружает, может быть описано языком сказки [3].

Метод «Изготовление кукол»

Стоит остановиться на одном из основных методов сказкотерапии: изготовление кукол. В сказкотерапии важен сам процесс изготовления кукол.

По мнению Л.Г. Гребенщиковой [11], любое изготовление куклы – это своего рода медитация, т.к. в процессе шитья куклы происходит изменение личности. При этом у детей развивается мелкая моторика рук, воображение, способность к концентрации. В процессе изготовления куклы происходит включение у клиентов механизмов проекции, идентификации или замещения, что и позволяет добиться определенных результатов.

С позиции психоаналитической теории, куклы исполняют роль тех объектов, на которые смещается инстинктивная энергия человека.

По мнению З.Фрейда, все поведение людей направлено на уменьшение бессознательного напряжения [12].

Изготовление куклы приверженцы юнгианского подхода связывают с реализацией самоисцеляющих возможностей психики.

Изготовление куклы, манипулирование ею приводит к осознанию проблемы, размышлению над ней и поиску решения.

Манипулирование куклами позволяет снять нервное напряжение.

Как считают ряд психологов [8], при использовании кукол или игрушек все манипуляции с ними должны быть отработаны заранее:

- звуки речи следует направлять непосредственно ребенку;
- дикция должна быть четкой с достаточной силой голоса;
- необходимо адаптировать голос и речь к внутренней характеристике персонажа;
- все движения психолога должны соответствовать содержанию произносимых реплик, их интонации.

Проблемы, которые можно решить с помощью использования кукол:

По мнению Гребеншиковой [11] с помощью использования кукол можно решить следующие задачи:

1. Проведение психодиагностики.
2. Достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции.
3. Приобретение важных социальных навыков, опыта социального взаимодействия.
4. Развитие коммуникативных навыков.
5. Развитие самосознания.
6. Развитие грубой и мелкой моторики.
7. Разрешение внутренних конфликтов.
8. Профилактика и коррекция страхов.
9. Развитие речи.
10. Поиск внутренних механизмов сопротивления болезни.
11. Коррекция отношений в семье.
12. Становление психосоциальной идентичности мальчиков и девочек.

Метод использования карт "Мастер сказок"

В работе используются архитепические карты, разработанные на основании концепции Универсальных Архетипов. Автором архитепических карт "Мастера сказок" является Т.Д. Зинкевич-Евстегнеева [13].

Всего используется 50 сюжетов сказок на основании 10 универсальных архетипов:

- Дорога
- Государство
- Помощник
- Творец
- Сезонность
- Доброе сердце – холодное сердце
- Тело боли
- Авгиевы конюшни
- Распутье
- Божественное вымя.

В колоде используется 50 цветных карт, каждая из которых имеет свое название. В инструкции по применению этих карт дается общее значение карты, вопросы для размышления, задания для взрослых и детей.

Метод «Сказкотерапевтическая диагностика»

Использование кукол в процессе консультирования позволяет провести психодиагностику детей.

С помощью определенных сказок и кукол можно проводить диагностику тех или иных проблем ребенка.

Для первого знакомства В.С. Мухина рекомендует традиционную «прекрасную» куклу (с большими глазами, длинными ресницами, густыми блестящими волосами) [11].

Х.Дж. Джинотт [11] рекомендует для диагностики семейных отношений

использование гибких резиновых кукол, поскольку статичное кукольное семейство фрустрирует малыша.

Для диагностики глубинных проблем у старших детей и подростков рекомендуется изготавливать куклу. Для этого можно использовать куклу из фольги, размером 30 на 30 см. [11].

Диагностическая беседа с ребенком может проводиться как в присутствии, так и в отсутствии родителя [4].

Диагностический эффект в процессе рассказывания сказки достигается за счет того, что:

- Образный мир сказок позволяет ребенку идентифицировать себя с персо-нажем сказки. Дети в большей степени склонны идентифицировать себя с животными, нежели с людьми. Это предположение впервые стало возможным благодаря истории маленького Ганса, описанной З.Фрейдом в «Анализе фобии пятилетнего мальчика» [12];

- Ребенок объединяет свои мысли и переживания с мыслями и переживаниями персонажа рассказываемой сказки и рассказывает о них;

- Предлагаемые ребенком ответы на вопросы взрослого позволяют сделать заключение об актуальном эмоциональном состоянии ребенка и его фантазиях по поводу дальнейшего развития ситуации.

Метод «Песочная терапия»

Сказкотерапия являясь эклетическим направлением практической психологии, дает специалисту большую свободу для творчества, позволяет гармонично интегрировать и применять техники других направлений психологии: психодрамы, гештальт-терапии, арт-терапии. Одним из интереснейших синтезов сказкотерапии является сказочная песочная терапия. Метод сказочной песочной терапии как один из вариантов сказкотерапии позволяет эффективно решать как психологического развития личности, так и коррек-ции отдельных поведенческих реакций, может быть использован не только психологами, но и педагогами и воспитателями в образовательных целях. Песочная терапия может быть использована в работе дефектологов, социальных работников. Сказочная песочная терапия является универсальным способом психологической работы с клиентами разных возрастных групп.

Как пишет Н.А. Сакович [10], «в подносе с влажным или сухим песком клиент располагает миниатюрные объекты и создает картины. Через контакт с песком и миниатюрами он облекает в физическую форму свои самые глубинные сознательные и бессознательные мысли и чувства. Песочная терапия, опирающаяся на активное воображение и творческую символическую игру, является практическим, основанным на личном опыте клиента методом, который может выстроить мост между бессознательным и сознательным, между рациональным и эмоциональным, между духовным и физическим, между невербальным и вербальным».

Технологии песочной терапии многофункциональны. Они позволяют психологу одновременно решать задачи диагностики, коррекции, развития и терапии. Клиент решает задачи самоосознавания, самовыражения, самоактуализации, снятия напряжения и др.

Метод «Кататимный подход в сказку»

Я.Обухов [3] разработал методику «Кататимного подхода в сказку», сочетающую в себе элементы сказкотерапии и символдрамы. Структура занятия состоит из четырех фаз:

Фаза предварительной беседы (15-20 минут). На этом этапе ребенку предлагается рассказать о своей любимой сказке. Психолог расспрашивает ребенка, когда он эту сказку впервые услышал. От кого он ее услышал, как и где это происходило. Какие моменты сказки особенно волновали. Как ребенок относился к персонажам сказки.

Фаза релаксации (1-5 минут). Ребенка просят закрыть глаза и расслабиться. Для чего проводится упражнение на релаксацию.

Фаза представления образа (в среднем около 20 минут). Ребенку предлагается представить себя в сказке, о которой он рассказывал во время предварительной беседы.

Фаза обсуждения (5-10 минут). Проводится обсуждение сказки и дается домашнее задание нарисовать представленное в образе. Рисунок обсуждается на следующей сессии.

Однако при использовании этой методики имеются следующие противопоказания [3]:

1. Острые или хронические психозы или близкие к психозу состояния;
2. Церебрально-органические синдромы в тяжелой форме;
3. Недостаточное интеллектуальное развитие с IQ ниже 85;
4. Недостаточная мотивация.

Таким образом, специалист сказкотерапевт должен быть хорошо подготовлен, чтобы уметь применять разные виды психологических и педагогических сказок, владеть мастерством интерпретации сказочных песочных картин, работать с различными видов кукол, присоединяться к ребенку и следовать за ним. Сказкотерапия – это лечение сказками, это открытие тех знаний, которые живут в душе ребенка и взрослого и являются в данный момент психотерапевтическими.

1. Киселева М.Б. *Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми.* - СПб.: Речь, 2006. – 160 с.

2. Вачков И.В. *Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку.* – М.: Ось-89, 2007. -144 с.

3. Чех Е.В. *Я сегодня злюсь. Расскажи мне сказку.* – СПб.: Речь; – М.: Сфера, 2009. – 144 с.

4. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка. - СПб.: Речь, 2007. – 296 с.

5. Ткач Р.М. *Сказкотерапия детских проблем.* – СПб.: Речь; – М.: Сфера, 2008. - 118 с.

6. Пезешкиан Н. *Торговец и попугай: восточные истории и психотерапия.* – М.: Институт позитивной психотерапии, 2006. – 160 с.

7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. *Основы сказкотерапии.* – СПб.: Речь, 2007. – 210 с.

8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. *Мастер сказок. 50 сюжетов в помощь*

размышления о жизни, людях и себе для взрослых и детей старше 7 лет. - СПб.: Речь. 2012. - 220 с.

9. Ефимкина Р.П. Пробуждение Спящей красавицы. Психологическая инициация женщины в волшебных сказках. Монография. - СПб.: Речь, 2006. - 263 с.

10. Сакович Н.А. Технологии игры в песок. Игры на мосту. - СПб.: Речь, 2008. - 176 с.

11. Гребенищикова Л.Г. Основы куклотерапии. Галерея кукол. - СПб.: Речь, 2007.

12. Freud S. *Psychoanalyse und Libidotheorie*. G. W. Bd. 13. – S.211. [1986].

13. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. *Формы и методы работы со сказками*. - СПб.: Речь, 2008. – 240 с.

Түйін

Бұл мақалада интернат типіндегі мектеп жағдайында ертегі терапиясын қолдану арқылы тұлға психокоррекциясының теориялық негіздері қарастырылады.

Summary

In this article theoretical bases of correction of personality are examined with the use of сказкотерапии in the conditions of school of internat type.

THE FEATURES OF FIRST YEAR STUDENTS' SELF-CONCEPT WITH RISK OF INTERNET ADDICTION DEVELOPMENT

Rigi Giti –

2-nd course master of KazNPU named after Abai Institute for masters and Ph.D

Today Republic of Kazakhstan experiences development period, which characterizes by entry our country into the global information space, including education. Society informatization and computerization, improving technology and introduction the new technologies in our lives, changes person's professional activity, that causes need to improve training process and organize multi-level and variable system of education for future professionals. Nursultan Nazarbayev, the President of Republic of Kazakhstan in his annual message to the nation said: "We must continue to modernize education. Today completed schools' computerization, at all. Today, on the base of new "Nazarbayev University," is formed innovative model of Institute of high education, landmarked to market demand. By 2015, 50 percent of educational organizations will use e-learning, and by 2020 their number will increase to 90 percent. Up to 5 percent will increase the proportion of high schools, offering innovative activity and implementing the research results into production" [1].

Today, rapidly developing Internet has been attracted attention of thinkers belonging to the most different areas of knowledge. Among them, are humanities - philosophers, politicians and political scientists, theologians, economists, sociologists, linguists, anthropologists, communication scientists, psychologists and engineering experts – electronics, mathematics, programming, communications, etc. [2]. For example, V.A. Burova considers social and psychological aspects of Internet addiction and defines this concept as a mental disorder,

obsessive desire to connect to Internet and painful inability to timely disconnect from it (Internet) [3].

It should be noted that this problem almost hasn't been observed in Kazakhstan psychology science, except for some scientific publications: S. Kariev [4], E. Turgynbaeva [5], G. Kosymov [6] and T. Siyaev [7].

The authors reveal some aspects of information culture development and problems of applying the information technologies.

Studies of modern scientists are showing that quantitative and qualitative characteristics of Internet addiction are directly depending on social-economic conditions. As established by psychologists and pedagogues, the successful acquisition of information technologies is, one of the conditions for formation the high qualified professionals. However, last decade data of the world science indicate increase the psychological dependence of computer, and especially of Internet, which results deep personal deformations and disruptions of youth' socialization process. In this case, we see the contradiction between the need for data about multifaceted impact of Internet technology on learning process and student's identity, on the one hand, and the lack of such studies, on the other.

Considering students as a "particular social category, specific community of people organized united by institute of high education", I.A. Zimnaya highlights the main characteristics of student age, distinguishing it from other groups by its high educated, high cognitive motivation, the highest social activity and quite balanced combination of intellectual and social maturity [8].

As an age category, the students relates to stages of adult development, representing "transitional phase from maturing to adulthood" and is defined as a late adolescence - early adulthood (18-25 years) [9]. Youth is a period of introspection and self-conception. Self-concept is carried out by comparing the ideal "Self" with the real. But ideal "Self" is not verified and may be accidental, but the real "Self" is not fully evaluated by the person [10].

In our view, first-year students are the most vulnerable category in terms of Internet addiction development, as they pass adaptation phase to the new environment, where it needs more discipline, organization and responsibility. Observations show that they are not always able to independent cognitive activity, so they resort to more available information in Internet, which in future can eventually turn into a habit, and even addiction.

We have conducted a research to determine the impact of specific of speciality on Internet addiction development.

Experimental research has been conducted in Kazakh National Pedagogical University named after Abai, in psychology-pedagogy and physics-mathematics faculties. The sample were first-year students, of "Psychology" and "Applied computer science" specialties.

Number of subjects:

1. 45 – Psychology students – (26 female and 19 male).
2. 50 – Applied computer science students – (16 of them were female and 34 male).

We have analyzed the levels of Internet addiction of first-year students, of "Psychology" and "Applied computer science" specialties, with Yuryeva L.N. and Bolbot T.Yu. test, for identifying the level of Internet addiction [11].

Consider the levels of Internet-addiction of first-year students of "Applied computer science" specialty.

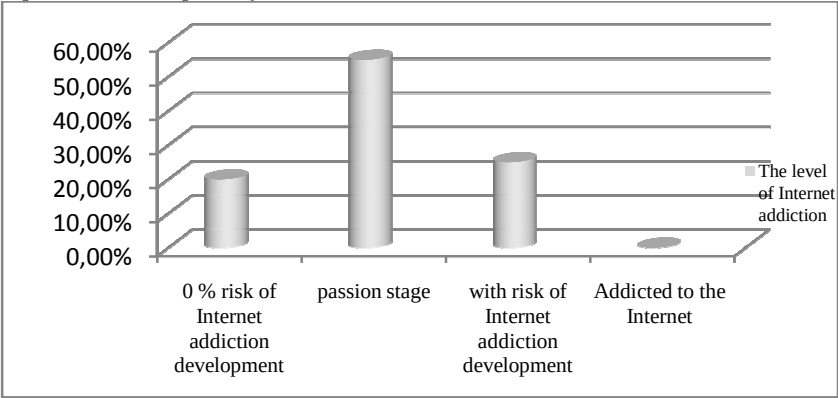


Figure 1 - Diagram of levels of Internet addiction of first-year students of "Applied computer science" specialty

According to data, 20% of students have 0% risk of Internet addiction development. 55% of respondents are in the passion stage. Finally, 25% of subjects have Internet addiction tendency. There haven't been revealed Internet addiction among students.

Consider the levels of Internet-addiction of first-year students of "Psychology" specialty.

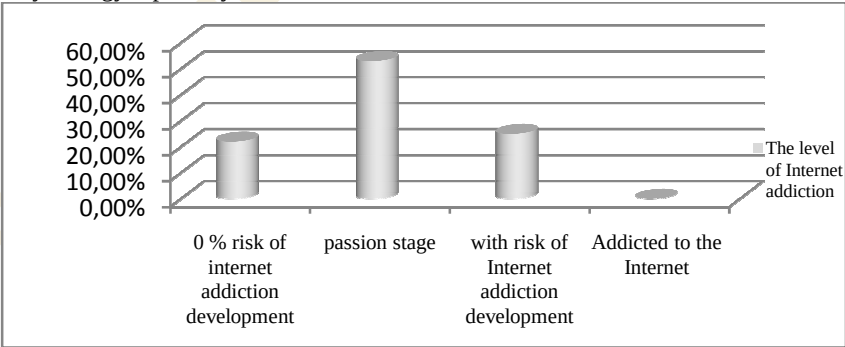


Figure 2 - Diagram of levels of Internet addiction of first-year students of "Psychology" specialty

According to Figure 2, 22% of students have 0% risk of Internet addiction development. 53% of respondents are in the passion stage. And among 25% of students we observed Internet addiction tendency. There hasn't been any Internet addicted subject.

We attempted to study the role of specific of specialty in Internet addiction development, by Fisher angular transformation criteria [12].

There have been formulated following hypotheses:

H^0 - The percentage of "Psychology" students with risk of Internet addiction development, isn't more than a group of "Applied computer science" students.

H^1 - The percentage of "Psychology" students with risk of Internet addiction development, is more than a group of "Applied computer science" students.

At the end, there have been accepted null hypothesis (H^0).

We've concluded that specific of speciality does not affect on Internet addiction development among first-year students. As "Psychology" and "Applied computer science" students have Internet addiction tendency in equal measure.

In our scientific research we also attempted to reveal some personality traits of subjects who tend to Internet addiction. As in this age, self-concept is one of the important components of individual development; we've decided to study peculiar features of self-concept of first-year students with Internet addiction tendency.

We've used two methods - Dembo-Rubinshtein method in A.M.Parikhozhan modification to identify the level of self-concept and S.A.Budassi method [13].

As according to mathematical treatment of data, there hasn't been any interrelation between the specific of speciality and level of Internet addiction, we have summarized the number of students of two specialties with risk of Internet addiction. Consequently, during processing the levels of students' self-concept, we have studied both "Psychology" and "Applied computer science" specialties with risk of Internet addiction development, in the aggregate.

Now consider and compare the levels of students' self-concept, of "Psychology" and "Applied computer science" specialties, with risk and without risk of Internet addiction development.

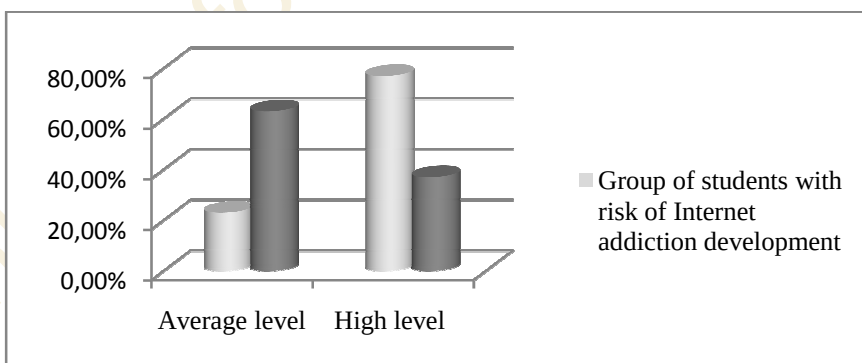


Figure 3 - Diagram of levels of self-concept of first-year students of "Psychology" and "Applied computer science" specialties

According to the data 23% of students with risk of Internet addiction have average and 77% high level of self-concept. This indicates to some deviations in students' personality. High self-concept may confirm personal immaturity,

inability to evaluate their performance correctly and compare themselves with others. This self-concept may indicate a great misstatement in identity formation - "closed for experience," insensitivity to their mistakes, failures, others comments and assessments. Students, regardless of specific of speciality, with risk of Internet addiction development, tend to personal deformations. However, 37% of students without risk of Internet addiction have high and 64% average level of self-concept.

For mathematical treatment of data, we've used Fisher angular transformation criteria.

Group 1 are students with risk of Internet addiction.

Group 2 consists of students without risk of Internet addiction.

In this case to identify students' self-concept with risk of Internet addiction, the following hypotheses have been formulated:

H^0 - The proportion of students in group 1 who have high self-concept is not more than in group 2.

H^1 - The proportion of students in group 1 who have high self-concept is more than in group 2.

In consequence of mathematical treatment of data, is confirmed the alternative hypothesis (H_1). I.e. students with risk of Internet addiction, have high self-concept (compared to students without risk of Internet addiction). As we've conducted surveys, we believe that this may be the result of long pastime at computer, particular at Internet (from 4 to 10 hours), or chatting communicating with peers. Person doesn't hesitate and hold down in Internet. It's impossible to see him behind the monitor, which allows him to feel at ease. Consequently, among students with Internet addiction tendency is observed self-concept deformation.

Summarizing our experimental study, we note that today the number of Internet users in Kazakhstan is 4.3 million people. Daily Kazakh sites are visiting 12 million 300 thousand users. The number of registered domain names is 60 thousand. The number of "World Wide Web" users is increasing day by day [14].

Students for a number of reasons make the main mass of network visitors and among this population it is more risk for Internet addiction development. The constant need for information, high cognitive motivation, high social activity and the lack of time, forms group of students the main users of Internet. Frequent recourse to network services, ease use capabilities, ease and non-burdensome communication over Internet, complete and available information stored in it, large catalog of entertainment and opportunities become the major causes of students Internet addiction.

In diagnostics results hasn't been revealed Internet-addiction in study group. Also by mathematical treatment of data has been found that the specific of speciality does not affect to level of students Internet addiction. Studying the risk of Internet addiction, we have concluded that "Psychology" and "Applied computer science" students tend to reveal high self-concept.

Thus, through experiment we've studied the role of speciality and level of self-concept of first-year students with Internet addiction tendency. We plan to conduct

formative experiment for psychological correction of personality traits of students with risk of Internet addiction.

1. Bolatbek Otarbaev Kazakhstan truth - national daily newspaper / Bolatbek Otarbaev // Almaty - 01/28/2012. - № 32. (26851).
2. Voiskunskiy A.E. Internet metaphors / Problems of Philosophy, 2001. - № 11. - pp. 64-79.
3. Burova V.A. Social and psychological aspects of Internet-addiction - <http://user.lvs.ru/vita/doclad.htm>
4. Kariev S. Kalmykova E. Information culture formation of students in process of self-employment in training classes // "Nation Property" - 2007. - № 4 (1). - pp. 75-77.
5. Turgymbaeva E. The problems of applying information technologies in educational process // "Nation Property" - 2007. - № 4 (1). - pp. 43-74.
6. Kosymov G. Society information culture development: perspectives and ways of solve // "Nation Property" - 2007. - № 4 (1). - pp. 117-118.
7. Siyaev T. Azhibayev D. The role of information and communication technologies in students' cognitive activity development / "Search" -2007. № 4. - pp. 227-230.
8. Kamenskaya E.N. Developmental psychology: lecture notes / Ed. 2nd, revised and added. - Rostov-on-Don:, Phoenix, 2007.
9. Obukhova L.F. Developmental psychology / Ed. 4. - M.: Pedagogical Society of Russia, 2004. - 442 p.
10. Bulanova-Toporkova M.V. Pedagogy and Psychology of High School: Tutorial / Rostov-on-Don:, Phoenix, 2002. - 544 p.
11. Yuryeva L.N., Bolbot T.Yu. Computer addiction: the formation, maintenance, correction and prevention / Yuryeva L.N., Bolbot T.Yu. // Dnepropetrovsk: Porogi, 2006.-196 p.
12. Sidorenko E. Methods of mathematical treatment in psychology / Saint Petersburg:, 2003. - 350 p.
13. Golovei L.A., Rybalko E.F. Psychology Workshop/ Saint Petersburg:, 2002. - 559p.
14. <http://www.kazpravda.kz/>.

Түйін

Мақала бірінші курс студенттерінің интернетке тәуелділігінің өсуін эксперименталды зерттеуге арналған. Студенттік жастың өзіндік бағалауының қалыптасу ерекшеліктері қарастырылған.

Резюме

Статья посвящена экспериментальному исследованию самооценки студентов-первокурсников с риском развития Интернет-зависимости. Рассмотрены особенности формирования самооценки студенческого возраста.

БІРІНШІ КУРС СТУДЕНТТЕРІНІҢ ОҚУҒА БЕЙІМДЕЛУ КЕЗЕҢІНДЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Г.Б. Ниятбаева –

*Абай атындағы ҚазҰПУ Магистратура және PhD докторантура
институтының 2-курс докторанты*

Жаңа қоғамның қалыптасуына білімді маманның қажеттілігі жеткіліксіз, әр тұлғаның жан дүниесі бай, өмір бойы іздену мен даму үстінде болуы қажет. Білім беру орындары қоғамда тұлғаның дамып өсуін қанағаттандыра-ды. Адамның жан-жақты дамуына, мінездің қалыптасуына жоғары оқу орынның әсері мол. Жас мемлекеттің қалыптасып, дамуына жан-жақты білімді тұлғалар, білікті мамандар аса қажет. Бұл мәселе жоғары оқу орында-рында ойдағыдай жүзеге асуы үшін, студент жастарын бірінші курсқа түскен кезеңінен бастап, жаңа жағдайға бейімдеудің маңызы зор және студенттердің психологиялық денсаулығының ерекшеліктерін ескере отырып, **бейімделу үрдісін жүйелі түрде ұйымдастыру қажет.**

Студенттердің жоғары оқу орын бағдарламасына бейімделуі – оның тек жеке басының мәселесі емес, бұл жоғары білікті мамандарды дайындаудың үлкен мәселелерінің бір бөлігі.

Бейімделу жалпы ғылымның мәселесі болғандықтан, қазіргі кезде ол психофизиологиялық, жеке психологиялық және әлеуметтік психологиялық деңгейлерде зерттелуде. Негізінен педагогикалық аспект әртүрлі сатыда қарастырылады: студенттің ішкі жан дүниесі; тұлғаның қалыптасқан бағыты бойынша педагогикалық біліктілікті игеруі; іскерлік-педагогикалық білікті-лікті бекіту; әлеуметтік-педагогикалық кезең.

Түрлі әдебиет көздерінен қарайтын болсақ, «бейімделу» сөзінің астарында «тұлғаның орта арасында қарама-қайшылықсыз, әр қилы талаптарына бейім-делу», деп белгіленген. Көбіне ғалымдар «бейімделу» түсінігін жеке тұлға-ның қоршаған жерінде және табиғи ортасында реакцияларын белгілеу үшін қолданады /1/.

Ересектік шақ, яғни студенттік кезең – бұл адамның қарқынды және мақ-сатты даму кезеңі, физикалық, интеллектуалдық, психикалық, адамгершілік және әлеуметтік қалыптасу үрдісі болып саналады. Жетіліп келе жатқан ағзаның мәнін анықтайтын өсу және даму үрдісінің қауырттылығы оны кез келген жағымсыз әсерлерге барынша сезімтал және әлсіз қылады.

Жоғары білім беру мекемелері адам мен сыртқы орта арасындағы тепе-теңдікті сақтаушы факторы ретінде, оның денсаулығының бір бөлігі болып саналатын **психологиялық денсаулықты** сақтауда мәдениеттің ретрансля-торы болып табылады.

Б.Г.Ананьевтің /2/ айтуынша, студенттік кезең адамның негізгі социоген-дік әлеуетін дамыту үшін сенситивтік кезең болады. Жоғарғы білім адамның психикасына, оның тұлғалық дамуына зор әсер етеді. Жоғары оқу орнында оқып жүрген кезде студенттер психикасының барлық деңгейлерінің дамуы

жүзеге асады. Олар адам ақылының бағыттылығын анықтайды, яғни тұлға-ның кәсіби бағыттылығын сипаттайтын, ойлау жүйесін қалыптастырады. Жоғары оқу орнында табысты оқу үшін жалпы интеллектуалдық дамудың, әсіресе қабылдаудың, елестің, есте сақтау қабілетінің, ойлаудың, зейіннің, жан-жақтылықтың, танымдық қызығушылықтарының кеңдігі, белгілі бір логикалық операциялардың аумағын меңгеру және тағы сол сияқтылардың жеткілікті жоғары дамыған деңгейі қажет. Осы деңгейдің сәл төмендеуі байқалса, оның орны оқу әрекетіндегі жоғарғы мотивация немесе жұмысқа қабілеттілік, табандылық, мұқияттылық және ұқыптылықпен толықтырылуы мүмкін.

Жоғарғы оқу орнына келіп түскеннен бастап болашақ мамандарға әлеумет-тік қабылданған нормаларға жағымды қатынас, адамның өз мүмкіндіктерін шынайы бағалау сияқты жеке адамға тән қасиеттер дамиды. Студенттің табысты іс-әрекетіне қажетті жағдай ішкі дискомфорты сезінуді жоятын және қоршаған ортамен қайшылықтың болуының алдын алу болып табыла-ды. Ол үшін таңсық болған білім мекемесінің оқу ерекшеліктерін меңгеру қажет. Алғашқы курстарда студенттік ұғым пайда болады, ақыл-ой әрекеті-нің ұжымдастырудың дағдылары қалыптасады, тандалған кәсіпке сәйкестік сезіледі, тұрмыстың, бос уақыттың және еңбектің оңтайлы тәртібі жасалы-нады, жеке адамның кәсіби мәнді қасиеттеріне өзіндік тәрбиелеу бойынша жұмыс жүйелі түрде орнығады.

И.П.Павловтың /3/ ашқан психофизиологиялық құбылыс – динамикалық стереотип негізін құрайтын көпжылдық әдеттегі жұмыс стереотипінің күрт өзгеруі кейде жүйке тозулары мен стресстік реакцияларға әкеледі. Сол себеп-ті бұрынғы стереотиптің күрт өзгеруімен байланысты бейімделу кезеңінің салдарынан алғашқы уақыттарда салыстырмалы түрдегі төменгі үлгерім және қарым-қатынастағы қиыншылықтарға әкелуі мүмкін.

Бірінші курс студенттерінің жоғары оқу орнына бейімделу үрдісіне орай жүргізілген көптеген зерттеулер келесідей негізгі қиындықтарға жіктеледі: кешегі мектеп ұжымындағы оқушылардың оның өзара көмегі мен моральдік қалауының кетуімен байланысты жағымсыз күйзелістер; кәсіпті таңдаудағы мотивацияның белгісіздігі, оған жеткіліксіз психологиялық даярлық, мінез-құлық пен іс-әрекетті психологиялық тұрғыда өздігінен реттей алмаушылық, жаңа жағдайда еңбек пен демалыстың ұтымды тәртібін қарастырып, ізденіс жұмыстар мен өзіндік қызметті реттеу, әсіресе үй жағдайынан жатақханаға ауысу кезінде, ақырында өзіндік жұмысқа дағдының болмауы: конспекті жасай алмау, әдебиет көздерімен, сөздіктермен, анықтама сілтемелермен жұмыс жасай алмаушылық. Аталған қиындықтар түрлі себептерге байланыс-ты болады. Оның кейбіреулері объективті құрыла алмайтын, енді біреулері субъективті сипатта және де әлсіз даярлықпен, мектеп және жанұя тәрбиесін-дегі ақаулармен байланысты.

Зерттеушілер бірінші курс студенттерінің жоғары оқу орын жағдайына бейімделуінің үш түрін көрсетеді:

1) формалды бейімделу, студенттердің жаңа ортаға, жоғарғы мектеп құрылымына, ондағы оқыту мазмұнына және оның талаптарына қатысты;
2) қоғамдық бейімделу, яғни, бірінші курс студенттерінің топтағы ішкі тұтастығы және жалпы алғанда топтардың басқа студенттермен бірігу үрдісі;

3) дидактикалық бейімделу, жоғарғы мектепте студенттердің оқыту жұмыстарының түрлері мен әдістеріне байланысты бейімделу.

Студенттердің үлгерімді оқуы көптеген факторларға тәуелді. Олардың ішінде ең бір маңыздысы болып табылатын – ақыл-ой әрекетінің көрсеткіші ретіндегі интеллектуалдық дамуы мен таным үрдістерін реттеп жетілдіруге, саналы тұлға ретінде қалыптасуға мүмкіндік беретін – ол студенттің психо-логиялық денсаулығы /2/.

Психологиялық денсаулықтың өлшемдерін анықтағанда келесі жағдайлар-ды ескерген жөн: психологиялық денсаулықтың іретасы адам дамуының барлық жас кезеңіндегі, яғни онтогенездің барлық кезеңдеріндегі оның толыққанды психикалық дамуын құрайды. Студент пен ересек адамның психологиялық дамуы жаңа тұлғалық құрылымдардың жиынтығымен ерекшеленеді. Олар бірінші курс студентінде әлі көріне қоймағанымен, ересек адамда болуы қажет, алайда оның байқалмағандығы ауытқушылық ретінде қабылданбауы керек. Психологиялық денсаулық индивид пен сыртқы орта арасындағы динамикалық тепе-теңдікті болжайтын болса, онда социумға бейімделу негізгі өлшем болып табылады.

Қазіргі кезде жоғары оқу орнында білім беру жүйесі тұлғалық-бағдарлық тұрғы бағытында тиісті өзгерістерді бастан кешуде. Аталған бағыт барлық жағынан студентке бағытталған және студент пен оқытушының өзара әрекет-тестігінің ұтымды үлгісі болып табылады. Мұнда білім алушының танымдық, мотивациялық, тұлғалық салаларының барлық ерекшеліктерін ескеру қажет.

Оқытушы тарапынан студенттің ішкі әлеміне, оның сезімдеріне, күйзеліс-теріне көңіл бөлу психологиялық қауіпсіздік, жайлылық атмосферасын құрайды. Ал білім беру үрдісінің тұлғаға бағытталғандығы оның бойында денсаулық пен жетілу мотивациясын қалыптастырады.

Студенттердің жеке тұлғалық ерекшеліктерін біліп, ескерудің негізінде оқытушы олардың психологиялық денсаулығын /4/ жақсарту мақсатында әрбір нақты жағдайда қажетті психология-педагогикалық ықпал ету жолдарын таңдап, оларды тиісті жүзеге асыруы қажет:

1. Студенттердің бойында сенімсіздік, аса алаңдаушылық күйлерін түсіруге бағытталған әңгімелесулер. Студенттерді зерттеу барысында, олардың кейбіреулері емтихандағы сәтсіздік жайында сессиядан әжептәуір уақыт бұрын уайымдай бастайды екен. Оқытушылардың айтуынша, мұндай жағдай әдетте жауапкершілікті сезінетін, жақсы оқитын студенттерде жиі байқала-ды. Мүмкін болып қалатын сәтсіздік туралы мазасыз ойлар оларда әртүрлі жағдайларда пайда болады. Мұндай күйлер оларды сабақтан алаңдатады, жинақталуға, шоғырлануға кедергі келтіреді, студенттердің бойында өздері-не, өз мүмкіндіктеріне деген сенімділікті жояды. Мұндай әңгімелесулерді сессияға дейін жүргізу қажет.

2. Өзіне аса сенімсіз студенттерді емтихан жағдайында мадақтау, қолдау, емтихан алдында олардың мүмкіндіктерін төмендететін, есте сақтау қабілет-терін, ойлауын тежейтін қорқыныш сезімдерден арылуға көмектесу; емтихан алдында мұндай студенттерді мақтап, өз күштеріне сенімділікті ұялату қажет. Сабақ үлгерімі төмен бірқатар студенттерде емтихан жағдайында зейіннің, есте сақтау қабілетінің, ойлауының нашарлауы байқалады (ондай студенттерді өзін-өзі бағалау көрсеткіштері бойынша анықтауға болады), олардың мүмкіндіктері күрт төмендейді, білгендерін ұмытып қалады. Осын-дай себептер бойынша кейбір қабілетті студенттер де төмен нәтиже көрсету-лері мүмкін.

3. Өз бойындағы артық сенімділікті жеңуге арналған әңгімелесулер (өзін-өзі бағалау деңгейін төмендету). Орташа немесе төмен үлгерімдегі студент-тердің арасында да өз мүмкіндіктерін асыра бағалайтындар баршылық. Олардың айқын көрінетін күшті жақтары да, сабаққа деген қызығушылық-тары да жоқ. Мұндай студенттермен қарым-қатынас жасау барысында алдағы сессияға тиісті аландаушылықты, өз мүмкіндіктеріне қатысты сыни көзқарас-ты қалыптастыруға тырысу керек, олардың оқу іс-әрекетіндегі жағдайлардан өзін-өзі жоғары бағалауға және жайбарақаттық сезімге негіз жоқтығын көрсету қажет.

4. Бірінші курс студенттеріне, әсіресе оқудың алғашқы жылында, олардан сабаққа аса назар қойып, білім алуда жүйелілік талап етілетінін түсіндіру.

5. Енжарлық танытатын студенттермен олардың мінез-құлқындағы жеке таптаурындарын жеңу мақсатында жұмыс жасау. Мұндай студенттер (кабі-леті нашар студенттер ғана емес, көбінесе өзіне сенімсіз, сабаққа көңіл бөл-мей қойғандар) оқытушылардан немесе топтағы достарынан көмек сұрауға баталмайды, сондықтан түсініксіз деректер жинақтала береді. Өзінің бойын-дағы ыңғайсыздық сезімін, өзінің орынды ойлай қоймайтындығын көрсетіп қою қорқынышы оларға белсенділік танытуға бөгет жасайды. Мұндай студенттер енжар мінез-құлық дағдыларын өздігінен жеңе алмайды. Ол әбден қалыптасып, таптаурынға айналған құбылыс. Оларға оқытушының, психо-логтың көмегі қажет /5/.

6. Жеке жұмыс жүргізу барысында кейбір нашар және орташа оқитын студенттердің сабағынан тыс істерге, достарымен қарым-қатынастарға аса көп уақыт жіберетіндері белгілі болды. Бірқатар студенттерге берер кеңес – сессия алдында бөгде істерден, қызығушылықтардан бас тарту.

7. Кейбір студенттерге кеңес – сабақтағы жүйсіздік, қызығушылықтардың шашыраңқылығы сияқты жағымсыз қасиеттерді өз бойында жеңе білу.

8. Төменгі курс студенттерін, олардың ортасында оқудың бастапқы кезін-де сабақты орташа немесе нашар оқитын студенттер болуы мүмкін екендігі жайында, алайда жоғарғы курстарға қарай олардың бойында жақсы қабілет-тер ашыла басталатындығы туралы хабардар ету. Бұл студенттер енжарлық-пен, арнайы емес пәндерге қызығушылықтың жоқтығымен ерекшеленулері мүмкін, бірақ оларда анық байқалатын арнайы қабілеттер болуы ықтимал.

Қорыта айтқанда, бір ескеретін жайт, оқытушының студенттерді шектен

тыс «бақылауға» бағдарлануы, олардың бойында оқуға деген қызығушылықты жояды, олар күрделі міндеттерді атқаруға қорқақтайтын болады, өз күштеріне сенімсіздік пайда болып, сәтсіздіктерден алдын ала қорқа бастайды. Тәжірибенің дайын үлгілерін ұсына отырып, оқытушы студенттердің ізденуге деген белсенділігін бәсеңдетеді, білім алушыларға өзінің шығармашылық әлеуетін жүзеге асыруға және өзінің жеке тәжірибесіне көңіл бөлуге мүмкіндік бермейді. Керісінше, шығармашылық топтық іс-әрекетті ұымдастыру тіпті енжар, өзіне сенімсіз студенттерді де оқу үрдісіне қаратуға мүмкіндік береді. Мұндай жағдай студенттерді табыстылыққа жетелейді және де оқытушы студенттердің жоғары оқу орынына бейімделуіне көмектесумен қатар, олардың психологиялық денсаулығын тиісті қалыптастыру мақсатында өз іс-әрекетіне психотерапиялық тұстарды енгізеді.

1. Яковленко Л.Н. *Адаптация первокурсников // Аспирант и соискатель.* – 2003. – С. 116-120.
2. Ананьев В.А. *Психология здоровья.* – СПб., 2006.
3. Павлов И.П. *Вклад в физиологию и психологию.* – Томск, 2004.
4. Аветисян Р.Р. *Психологическое здоровье студентов вуза.* – Владикавказ, 2007.
5. Watkins C.E. *What have surveys taught us about the teaching and practice of psychological assessment? Journal of Personality Assessment, 426-437, 1991.*

Резюме

В статье раскрываются особенности психологического здоровья студентов-первокурсников в период адаптации к обучению в вузе.

Summary

In the article the features of psychological health of students-freshmen open up in the period of adaptation to educating in institution of higher learning.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ ЦЕННОСТЕЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

К.Б. Сейдулаев –

*магистрант 2 курса Института магистратуры и докторантуры PhD
КазНПУ им. Абая*

В современных условиях возрастает значимость теоретических и практических знаний в области формирования ценностных ориентаций, которые играют значительную роль в процессе развития личности человека /1/.

Ценности и ценностные ориентации личности являются одним из наиболее важных объектов исследования психологии и педагогики, так они лежат в основе человеческой цивилизации. Ценности, будучи особым психологическим феноменом, отражаются в общественных отношениях, продуктах культуры и в самосознании отдельной личности. И при изменении общественных отношений происходит переоценка ценностей, зафиксированных в

культуре в виде ценностных идеалов, что на уровне индивидуального сознания человека выражается в трансформации ценностных ориентаций личности.

Ценностные ориентации личности образуют сложную многоуровневую иерархическую систему, связывая ее внутренний мир с окружающей действительностью. Система ценностных ориентации является одним из важнейших компонентов структуры личности и выражает внутреннюю основу человека к различным ценностям материального, морального, политического и духовного порядка. В связи с этим особое внимание заслуживает процесс ценностного самоопределения, а именно функционирование и формирование системы ценностных ориентаций личности. Таким образом, в настоящее время актуальным являются теоретические и практические психологические знания о ценностной сфере личности и возможность их применения в обыденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности.

В Казахстане проблемой ценностных ориентаций занималась научная школа Г.К. Нургалиевой /2/. Концепция ценностного ориентирования личности Г.К. Нургалиевой нашла продолжение в работах С.З. Тайбогаровой, С.С. Тлеуовой, А.Ж. Абдукаликовой, Б.К. Кудышевой, Б.Б. Джакубақынова, А.А. Тленбаевой, Г.Б. Ахметовой.

Также в исследованиях Ю.В. Египко, Е.Н. Тулебаевой, Р.Ш. Сабировой, О.Н. Безруковой, Ч.А. Шакеевой изучены психологические особенности и механизмы развития ценностных ориентации современной молодежи.

Так как благодаря предшествующим исследованиям накоплен теоретический и практический материал, данная статья призвана дополнить методические разработки в области ценностей и ценностных ориентаций, и представляет конкретную программу психологического тренинга, которая может быть использована непосредственно в студенческих группах.

Ведущей идеей в создании тренинга стало представление о механизмах развития творческой, нравственной, здоровой личности, обладающей чувством гражданской ответственности за себя и перед обществом, способной преобразовывать существующую действительность. Ценности берут на себя роль ориентиров в жизни человека и в идеале они должны соответствовать общечеловеческим ценностям.

Современный психологический тренинг может быть построен с учетом концептуальных основ психологических, педагогических и этнокультурных подходов, что однозначно повысит эффективность подготовки специалистов в вузах. Средства и методы, используемые в психологическом тренинге, ориентированы на развитие личностной и профессиональной рефлексии, во многом обусловлены актуализацией у студентов в потребности самоактуализации.

С.И. Макшанов проанализировал и выделил ключевые принципы, лежащие в основе тренинговых методов, такие как активность, субъект-субъектные отношения, креативность, осознание поведения и эффективная обратная связь /3, с.177/. Исходя из этого, можно утверждать, что основная функция

психологического тренинга тесно связана с регуляцией психолого-педагогических условий межличностного и социального взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В таком случае, целью такого тренинга будет приобретение практического опыта рефлексии проблем ценностей. А задачами, решение которых приведет к достижению вышеуказанной цели, будут – формирование социально-активной личности, ориентированной на общечеловеческие ценности и общественно-значимую деятельность, формирование потребности у студента в самоопределении и самореализации, воспитание уважения к нормам и традициям коллективной деятельности, формирование гражданской позиции и навыков конструктивного взаимодействия, а также обучение навыкам организаторской деятельности и участия в социально-значимой деятельности.

Оборудование: мультимедиа, раздаточный материал, листы ватмана, магнитная доска, маркеры.

Непосредственно перед тренингом, среди студентов вуза проводят опрос о самых важных ценностях из предложенного списка модифицированной методики Р.Инглхарта /4/. Данная методика дает возможность определить уровень развития индивидуальной ценностной системы.

По результатам опроса можно выявить ориентацию студента на ценности адаптации (выживание и безопасность), либо на ценности социализации (социальное одобрение) или же на ценности индивидуализации (независимость и саморазвитие).

Процедура проведения анкетирования состоит из выбора студентами самых важных ценностей из предложенного списка, который содержит индикаторы ценностей.

Студентам предъявляется карточка, содержащая 9 утверждений, состоящих из трех блоков по три пункта в каждом:

1. Отсутствие нужды, материальный достаток.
2. Семейное благополучие.
3. Возможность интеллектуальной и творческой самореализации.
4. Сохранение сил и здоровья.
5. Хорошая, престижная работа.
6. Возможность пользоваться демократическими правами и свободами.
7. Сохранение порядка и стабильности в обществе.
8. Уважение окружающих, общественное признание.
9. Строительство более гуманного и терпимого общества.

Пункты 1,4,7 являются индикаторами ценностей адаптации; пункты 2,5,8 – ценностей социализации; пункты 3,6,9 – ценностей индивидуализации.

Студентам из перечисленных утверждений на карточке предлагается выбрать, те утверждения, какие они считают для себя самыми важными (можно указать от 1 до 3 вариантов). Если студент выбрал один вариант, а также два или три однотипных варианта, то определяется соответствующий ценностный тип; если студент выбрал три пункта, то соответствующий ценностный тип устанавливается при совпадении направленности двух из

трех выборов; если же студент выбрал два или три разнонаправленных варианта, то диагностируется промежуточный ценностный тип.

Адаптирующийся тип – ценности у данного типа главным образом сформированы на основе психологических защитных механизмах. Ориентированность личности на здоровье, материальный достаток и развлечения, значимость которых в данном случае имеет дефицитарный характер. Ценности развития и самореализации, творчества, счастья других людей занимают в индивидуальной иерархии последние места. Сохранение достигнутого – является ведущей направленностью личности данного ценностного типа при высоком уровне тревожности и фрустрационной напряженности. «Вектором» личностного развития оказывается высвобождение от ограничений, «свобода от». Для адаптирующегося типа характерно то, что в основе регуляции поведения такой личности лежит страх и следование нормам и правилам, чтобы избежать наказания.

Социализирующийся тип – нормы и ценности общества, характеризуется высокой значимостью таких ценностей, как семья, карьера, престиж, общественное признание. Ведущая личностная направленность – ориентация на других, при высоких уровнях конформности и экстернальности. «Вектор» личностного развития определяется следованием традиции. Поведение социализирующегося типа регулируется в соответствии с принятыми в группе нормами, чтобы избежать осуждения со стороны значимых других.

Индивидуализирующийся тип – ценности самореализации, творчества, свободы, терпимости. Присущи такие психологические характеристики, как высокая осмысленность жизни, интернальность, позитивная «Я-концепция». Ведущей личностной направленностью является ориентация на себя. При этом целью, «вектором» личностного развития выступает альтруизм и «свобода для». Отличается внутренней регуляцией поведения, интернализацией социальных норм.

Промежуточный тип – отсутствие общих значимых ценностей, свойственны нерациональные суждения, примитивные представления об отношениях и общее психосоциальное неблагополучие. Негативная «Я-концепция». Нормативная регуляция поведения не сформирована и для данного типа отмечается наибольшая распространенность различных форм девиантного поведения.

Далее проводятся основные этапы тренинга:

1. Организационные моменты.
2. Мозговой штурм.
3. Демонстрация результатов опроса. Комментарии.
4. Обсуждение.
5. Поиск практического применения. Ассоциации.
6. Групповая работа «Приоритеты ценностей».
7. Мини-дискуссия по подгруппам «Где и когда мы можем сформировать ценности».
8. Упражнение «16 ассоциаций».
9. Итоги. Рефлексия.

Проведение тренинга «Ценностные ориентации личности»:

1. Организационные моменты.

В аудитории находятся студенты, они сидят группами за столами. Ведущий представляет участников, знакомит их с правилами тренинга.

2. Мозговой штурм.

Ведущий тренинга рассказывает о жизненных ценностях и предлагает в ходе мозгового штурма определить: «Какие жизненные ценности должны быть в идеале у современного молодого человека» /5/. Затем ведущий предлагает студентам распределить эти жизненные ценности по степени важности.

3. Демонстрация результатов опроса. Комментарии.

На этом этапе студентам представляют результаты опроса, проведённого в вузе. По данным этого опроса составляется перечень жизненных ценностей для современных студентов.

4. Обсуждение.

Ведущий предлагает обсудить вопрос по группам:

«Как ты считаешь, каких ценностей не хватает среди перечисленных в анкете для студентов? Какие ценности бы ты добавил?»;

«У многих ли твоих сверстников ценностные взгляды совпадают с твоими?»;

«Совпадают ли эти жизненные ценности с вашим идеалом?»;

«Что нужно сделать, чтобы стремиться к этому идеалу?».

5. Поиск практического применения. Ассоциации.

Ведущий задаёт вопрос: «Где вы можете применить эти ценности?». Ответ нужно изобразить на листе ватмана в произвольных схемах, рисунках. Работа по группам. Демонстрация рисунков и обсуждение по группам.

6. Групповая работа «Приоритеты ценностей».

Участникам предлагается разделиться на группы по 5-6 человек.

Задача для каждой группы - определить приоритеты общечеловеческих ценностей в разных возрастных категориях (7-10 лет, 10-14 лет, 15-17 лет, 18-20 лет, 30-35 лет, 45 лет, 50-60 лет). На работу отводится 7-10 мин. В процессе работы необходимо выполнить следующие задания:

- Продолжить фразу: «Общечеловеческие ценности это - ...»;
- Три, на ваш взгляд, основные ценности на современном этапе;
- Приоритетные ценности современных студентов (до пяти).

Затем группы по очереди предлагают свои варианты ответов, тренер сравнивает ответы, выделяет в каждой группе главное.

7. Мини-дискуссия по подгруппам «Где и когда мы можем сформировать ценности».

Ведущий предлагает разделиться на группы по 5-6 человек. На обсуждение – до 3-х минут. (Группы обсуждают и дают свои ответы). Выступления желающих поделиться опытом - до 5 минут.

Инструкция: «Определив свои ценности, вы сможете выявить их источник. Как они возникли? Под влиянием вашей семьи или друзей, религии, школы,

места жительства, финансового положения, средств массовой информации, учителя или другого человека, к которому вы относитесь с уважением? Сядьте, пожалуйста, группами по 5-6 человек, и пусть каждый расскажет о конкретном человеке, который к настоящему моменту оказал на вас наибольшее влияние (10 мин.). Затем создайте новую группу и обсудите, какой автор, какая книга, кто из ученых, киногероев и т.д. больше всего повлиял на ваше развитие (10 мин.). Снова образуйте группу и расскажите друг другу о ситуации, в которой вы больше всего научились ценить что либо самостоятельно (10 мин.).

8. Упражнение «16 ассоциаций».

Горизонтальный лист формата А4 делится на 5 равных вертикальных колонок. В первой колонке записывается 16 ассоциаций на слова «ценности». Во второй колонке пишутся ассоциации на слова из первой колонки, объединяя их попарно: ассоциация на первое и второе слова, ассоциация на третье и четвертое слова, затем на пятое и шестое и т.д. Таким образом, во второй колонке получается уже восемь ассоциаций. В третьей колонке процедура повторяется, с тем лишь различием, что ассоциации находятся на пары из второй колонки, – в третьей колонке получаем 4 слова. Продолжаем до тех пор, пока в последней, пятой, колонке не останется только одна ассоциация. Ее также необходимо изобразить в виде схематического рисунка /6/.

9. Рефлексия.

На этом этапе студенты делятся своими впечатлениями и оценивают свою работу в группах. Ведущий просит каждого участника ответить на вопросы: «Что было хорошего в сегодняшнем дне?», «Ваше впечатление от сегодняшнего круглого стола?», «Что нового вы узнали?», «Что поняли полезного для себя?», «Что можно было бы улучшить?». Вопросы касаются только форм работы и поведения участников, тренеров.

1. Аксиология, или философское исследование природы ценностей. Культурология, XX век. – М., 1988.

2. Нурғалиева Г.К. «Ценностные ориентации личности: методология, теория, практика». – Алматы, 1993. – 290 с.

3. Макианов С.И. Психология тренинга в профессиональной деятельности: Дис. д-ра психол. наук. – М.: РГБ, 2002.

4. <http://hpsy.ru/public/x2489.htm>

5. http://www.progimnazia.ru/?page_id=690

6. <http://www.oot-kaf.ru/mi/machex/yrok1.htm>

Түйін

Бұл мақала тұлғаның құндылық бағыттар жүйесінің қызметтерінің психологиялық заңдылықтарын зерттеуге арналған.

Summary

The problem of value orientations is considered as the base of personality's development and functioning. Various theoretical views on value orientations are introduced.

КӨРКЕМ ҚАБЫЛДАУДЫ МЕНГЕРУДІҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТҮРҒЫЛАРЫ

А.С. Демеуова –

*Магистратура және PhD докторантура институты
«Психология» 1-курс магистранты*

Бүгінгі таңда өскелең ұрпақтың өнер туындыларын қабылдауына тәрбиелеу өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Өнер – баланың сана-сезімін қалыптастырудың негізгі құралы. Бейнелеу өнерін қабылдау – көркем образ-бен оның құрылымын сезінген кезде жүзеге асады. Оқушылардың бейнелеу өнерінің туындыларын қабылдауда өзін-өзі рухани жағынан байыту, жеке тұлға ретінде өзінің жеке тәжірибесін арттыру мүмкіндігіне ие болады. Оқушы бейнелеу өнерін, суретшінің ойын түсіну үшін оның сол кездегі күйіне түсіп, шығарманың авторымен эмоционалды бірігуі керек. Тек осы жағдайда ғана оқушының бейнелеу өнерін толыққанды қабылдауға мүмкіндігі болады.

Бүгінгі таңдағы психологиялық өнертанушы идеялардың дамуын бағыт-тайтын келесі мәселелер антикалық философтардың еңбектерінен бастау алады. Аристотельдің пікірінше, өнер шындыққа жетуге ықпал етіп, психика-мызды тазартып, реттейді. А.Шопенгауэр «өнерді адам білімінің жоғарғы формасы», - дей келе, «әлемнің ішкі маңызын ашушы және терең даналықты анықтайды», - деп тұжырымдайды.

Қазіргі заманғы философтар (А.Л. Андреев, В.Ф. Асмус, В.В. Блудова, Е.В. Волкова, Н.Ф. Золотухин, А.Ф. Еремеев, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов, А.Ф. Лосев, Б.С. Мейлах, Г.И. Панкевич, С.Х. Рапопорт, В.Е. Семенов, А.Н. Сохор, В.П. Шестаков, Е.П. Шудря, т.б.) саналы түрде өнердің шеңберінде объектіден субъектіге (әлемді тану) әрі субъектіден объектіге де (әлемге ықпал ету) қозғалыстың орын алатындығын атап өтеді. П.Ф. Копнин өнерді іс-әрекет (ықпал, ықпал ету құралы) ретінде қарастыруды ұсынады. Оның пікірінше, «жасампаз өнер белгілі бір идеяны жеткізіп, адамды күйзе-ліске, ақиқатты өзгертетін нақты әрекетке итермелеуі тиіс»/1/.

Н.А. Хренов, А.Н. Сохор, А.Г. Костюк еңбектерінде де осы тектес идеялар кездеседі. Авторлардың ойынша шығармашылықты қабылдаушы адам жазу-шының, суретшінің, композитордың шығармашылық процесін енжар сырт-тай бақылаушы емес, оларға белсенді қатысушы, қабылдауы кез келген шығармашылықтың аса маңызды әлеуметтік факторы ретінде анықталатын шығармашылық тұлға ретінде сипатталады.

Адам іс-әрекет барысында мәдениетті қалыптастырушы әрі оның құндылықтарының иесі болып табылады. М.С. Каган көркем өнер мен эстетикалық құндылықтардың диалектикалық өзара байланысын анықтады. Автор эстетикалық және көркем өнердің ұштасуын төмендегідей деңгейлерге бөледі: біріншіден, сана деңгейінде, яғни адам психикасында орын алатын барлық процестердің негізінде; екіншіден, адамның санасы заттыланатын тәжірибелік іс

-әрекет деңгейінде; үшіншіден, заттық іс-әрекеттің өніміадам санасына әсер ететін тәрбие деңгейінде жүзеге асырылады/2/.

В.Ф. Асмус өнерді қабылдау әрекетінің табиғатын анағұрлым нақты бейнеледі. Ол «көркем туындының мазмұны туындыдан қабылдаушының ойына өтпейді. Қабылдаушы адам оны өз бетінше туындыда берілген бағдар-лар бойынша, бірақ өзінің ақыл-ой, рухани іс-әрекетімен, көңіл-күйімен анықталатын соңғы нәтиженің негізінде жаңғыртады және қайта жасайды. Дәл сол іс-әрекетөнер болып табылады. Қабылдаушы автордың туындыда белгілеген жолымен өз бетінше тәуекел етіп, өтпесе, ешбір туындының қабылдануы мүмкін емес», -деп есептейді /3/.

Өнер сұрапыл қабылданбайды. Автор, шығарманы жарыққа шығаруда қабылданушы және күйзеліске ұшыратушы күйден туындыны жасауға көшеді. Көркем туындыны қабылдау барысында субъект оны өз санасында қайта құрастырады.

Өнер, көркем образ адамдардың қатынасу құралы болып саналады (В.Ф.Асмус, Т.В.Воробьев, М.С.Каган, Б.Ф.Ломов, В.Е.Семенов, т.б.).

Мәселен, М.С. Каган көркем іс-әрекетті «адамдардың арасындағы өзара қарым-қатынастың бір моделі – суретшінің әлеммен және ондағы образдар-мен тілдесуі, ол образдардың бір-бірімен, қабылдаушылардың, көрермендер-дің, тыңдаушылардың көркем шындықты анықтайтын бейнелермен әрі туындыны жасаушы суретшіменқарым-қатынасы», - деп түсіндірді. Ғылыми немесе техникалық қабылдаудан ерекше көркем қабылдау көркем ақпарат ретінде анықталатындықтан, біріккен іс-әрекеттің нәтижесі болып табылады /2/. Алайда, бұл құбылысты өзге қырынан түсіндіруге де тырысқан автор-лар бар. Мәселен, Б.С.Мейлах көркем қабылдауды суретшімен біріккен іс-әрекет ретінде түсіндіретін авторлардың ұстанымымен келіспейді. Оның ойынша, көркем қабылдау процесінің «өнер немесе бірлескен өнер» ретіндегі сипаттамасы, «шартты және нақты емес, өйткені ол дербес эстетикалық құндылықтардың пайда болуын білдіреді... Қабылдаушы немесе көрермен шығарманы ең жоғарғы дәрежеде қабылдағаныменешқандай жаңа туындыны құрастырмайды. Мұнда тек көркем қабылдаудың белсенділігі, бірігіп күйзелу дәрежесі, қабылдау барысында туындаған ассоциацияларға, образдарға субъективті рең беру сөз етілуде» /4/.

О.Н. Органова да осы идеяны ұстанады: «Көркем қабылдауды жасанды өнер деуге болмайды, өйткені мұнда ешбір көркем туынды жасалынбайды: рецепиентпен жасалған көркем образдар материалды құрылымда заттылан-байды әрі туынды тәуелді сипатқа ие /5/.

Сонымен қатар А.Я. Таировта театрдағы қойылымды қабылдаушы іс-әрекетінің еркіндігін жоққа шығарады. Себебі, ондағы актерлер мен қойы-лым режисері шығарманы көрерменге дайын, біткен күйінде ұсынады. Мұндағы көрерменнің міндеті оны меңгеріп қабылдауында болып отыр. Біздің пікірімізше аталмыш көзқарас қате, өйткені ондай ойлар көркем қабылдау процесінің ерекшелігін жояды. «Көркем қабылдау» мен «эстетика-лық қабылдау» түсінігін бір-бірінен ажырата білу керек. Өйткені, бұлар тек

өнерге ғана қатысты емессонымен қатар ақиқаттықтың құбылысы болып табылады. Автордың туындысымен тілдесу процесі көрерменге өзін-өзі түсінуге, өзінің рухани байлығының ашылуына, тұлға ретінде өзінің тәжіри-бесінің күшейуіне көмектеседі. Өнер – өмірдің мән-мағынасын, адамзаттың әлемге, өзге адамдарға және өзіне-өзі деген қатынасының шынайы мәнін іздеуде белсенді /6/.

Қабылдаушы суретшінің ниетін, мақсатын білу үшін онымен бірге сол кездегі ішкі толқумен бірігуі керек. Содан кейін өз қабілетін, туындының эмоциялы-бейнесінің мазмұнын толықтырады. Қабылдаудың мәні объект құрайтын материал жайында ақпаратты анықтаумен шектелмейді, адам есті-гені мен көргенінің астарындағы ақпаратты қабылдауы тиіс /7/.

Көркем қабылдауда көрермен автордың психологиялық жағдайына ене отыра, ішкі мотивтеріне байланысты әрекет етіп, өзін автордың орнына қойып, оның ішкі күйзелістерін сезінуі тиіс. Соңында суретшінің туындысын өзінің эмоциялы ұстанымында көріп, өзін ерікті немесе еріксіз түрде басқа-ның орнына қойып, елестету арқылы ойша өзгенің кейіпіне енеді. Көркем қабылдау тұлғаның интеллекттілі белсенділігін, оның көркем мағынаны жүзеге асыру қабілетін, оны өнердің әрбір нақты түріндегі тілімен анықтау-ды да болжайды.

Интеллектінің күрделі қызметі автордың әлем кеңістігіндегі көптеген құбылыстардың, байланыстардың, қатынастардың мағынасын ұғынып, құрастырған ақиқаттың идеалді моделін түсіну үшін қажет /8/.

Э.В.Ильенковтің ойынша: «Өнерде адамның қоршаған әлемге шығарма-шылық және адамгершілік қатынасының қажет сәтін құрайтын дәл сол аса құнды қабілеті – яғни, шығармашылық қабылдауы немесе қиялы дамып, шыңдалады. Қабылдаудың белгілі формасы көркем қызмет, өнердегі елесте-тудің жоғарғы формасы болып есептелінеді. Дамып келе жатқан адамға қабылдаудың бұндай формалары өте қажет. Өйткені әлемді көру және ойлау қабілеттері бір-бірін толықтырушы әрекеттер. Біреуі біреуінің көмегінсіз өзінің жеке мақсатын орындай алмайды. «Бүтінді бөлшектерінен бұрын әрі дұрыс қабылдау» (Ильенков Э.В.), «туындының әрбір бөлшегін бүтінмен салыстыру» (Асмус В.Ф.) шығармашылық қиялдың ерекше сипаты болып табылады. Бүтінді бөліктерінен алғаш көру қабілеті қоғамның ұжымдық қажеттілігіне байланысты болып, адамның адам үшін жасаған заттарымен, соның ішінде өнер туындыларымен әрекет етудің негізінде дамиды /9/.

С.Х.Раппопорттың пікірінше көрерменнің туындыны ақиқаттың және өнердің сол тектес объектісімен салыстыруда туындайтын ассоциациялар бейнені қалыптастырудың негізгі механизмі болып табылады. Ақиқаттың қабылдануынан көркем қабылдау нақты қаралады, өйткені көркем образда объекттер жеке қарастырылмайды. «Көркем қабылдаудың мақсаты жасаған шындықтың мінсіз моделі» деп есептейді /8/.

Көркем қабылдаудың құрылымын зерттеушілер (А.Ф. Ермеев, С.Х.Раппопорт, А.Н.Сохор, Г.И.Панкевич, т.б) көркем бейнені меңгерудің нақты кезеңдерін ажыратады.

Г.И.Панкевичтің ойынша көркем қабылдау процесі төмендегідей актілерді

қамтиды, олар: бағдар, бірізділік байланысы; алғашқы түсінік; образды көркем жетілу, дүниетаным, көркемдік, шығармаға бағалар. Көптеген автор-лардың есептеуі бойынша берілген кестедегіактілерде көркем өзгешелік жоқ екенін белгілейді /10/.

М.С.Мейлах көркем қабылдаудың деңгейлерін анықтай келе оларды шығарманың тек сюжеттік жағы меңгерілетін қарапайым деңгейден, туынды-ның ойы мен ерекшеліктерін түсіну қабілетіне ие тұжырымдамалы деңгейге дейін топтастырады. Осы көзқарастан жеңу-шығарманы қабылдаудың жоғарғы сатысыболып табылады /4/.

А.Сохор әуендерді қабылдаудың да үшкезеңін көрсетеді. Алғашқы кезең – шығарманы естуге деген қызығушылықтың артуы. Негізгі кезең: әуенге баға беру және талдап түсіндіру, әуенді түсіну және қобалжу. Әуенді есту физика-лық және физиологиялық процесс. Қорытынды кезең: тыңдаушылардың әуенді орындап болғаннан кейін қабылдауы және қайтара түсінуі кейінгі әрекетінің әсері болып табылады. Автор көрсетілген кезеңдердің бірінен кейін бірі қатар орналасуы шартты емес, тек көп жағдайда бірінен кейін бірі орналасатынын көрсетеді. Біз бір мезгілде әуенді тыңдаймыз, түсінеміз және оған баға береміз /11/.

Көркем қабылдаудың құрылымын С.Х.Раппопорт авторлық мінсіз модель-дердің құрылымын кірістірмелі сатылардың көрінісін көрсетті және көркем қабылдауды үш фазаға бөлді, олар: алғашқы коммуникативті, коммуника-тивті және соңғы коммуникативті.

Алғашқы коммуникативті фаза «көркем шығармаға жетудің жалпы аппер-цепциясын дайындайды. Бұл фаза уақытқа тәуелді емес, жалпы біздің өмірі-міздің барлығын қамтиды».

Коммуникативті сатыныңөзі бірнеше кезеңдерге бөлінеді. Олардың бірін-шісі «алғашқы эмоцияны» күшейтеді немес азайтады. Екінші кезеңі көркем танбалардағы образдар мен олардың мағынасын білу секілді мәліметтерді қамтиды. Коммуникативті сатының үшінші кезеңі көркем шығарманың бір-тұтас бақылануының синтезіне айналады.

Соңғы коммуникативті фазада көргені және естігені ұғынылады. С.Х.Раппопорт фазалардың түрлері мен кезеңдердің бірігуі және орындарының ауысатынын ескертеді /8/.

Қорытындылай келе, өнерді қабылдау философиялық-эстетикалық зерт-теулерде эстетикалық тұрғыларының ажырамас бөлігі ретінде қарастыры-лады. Көркем қабылдау эвристикалық белсенділікке ие, ол шығармада сурет-шінің қосқан ойын өзінің қиялында қайта жандандырады. Осылайша, өнер туындылары арқылы шындықты қабылдауға болады. Көркем туындылар – объективті шындықтың ерекше эстетикалық ерекшелігі болып саналады.

1. Копнин П.Ф. Философские идеи В.И. Ленина и логика. – М.: «Наука», 1969. – 483 с.

2. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

3. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. – М.: «Искусство», 1968. – С. 55-68.
4. Мейлах Б.С. Художественное восприятие как научная проблема. // Художественное восприятие. Сборник I / Под ред. Б.С. Мейлаха. – Л.: Наука, 1971. – С. 10-29.
5. Органова О.Н. Специфика эстетического восприятия. – М.: Высшая школа, 1975. – 224 с.
6. Шудря Е.П. Художественное предвосхищение будущего. – Киев, 1978. – 240 с.
7. Марков М.Е. Искусство как процесс. Основы функциональной теории искусства. – М.: «Искусство», 1970. – 239 с.
8. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции. – Изд. 2-е доп. – М.: «Музыка», 1972. – 168 с.
9. Ильенков Э.В. Об эстетической природе фантазии. – Вопросы эстетики. Сб. статей. Под общ. ред. Недошивина. Вып. 6. – М.: «Искусство», 1964. – С. 46-92.
10. Панкевич Г.И. О природе художественного восприятия: автореферат диссертации канд. фил. наук. – М., 1969.
11. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура. – М.: «Советский композитор», 1975. – 202 с.

Резюме

В данной статье рассматриваются философско-эстетические исследования восприятия искусства как единый и неразрывный процесс эстетической деятельности, одновременно сочетающий в себе познание и творчество.

Summary

In given article are considered philosophical and esthetic researches perception of art as the uniform and indissoluble process of esthetic activity which is at the same time combining knowledge and creativity.

ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Н.Шалхарбекова – докторант КазНУ им. аль-Фараби,

Н.К. Токсанбаева – д.псих.н., профессор КазНУ им. аль-Фараби

Исследование этнических стереотипов и предрассудков начинается, по сути, занимать одно из центральных мест в социальной психологии в современных условиях, поскольку оно связано с наиболее проблемными областями социальной теории и практики и продиктовано настоятельным требованием времени. Проблематика, которая поднимается в процессе изучения этнических стереотипов, является междисциплинарной, затрагивающей интересы психологии личности, социальной и когнитивной психологии, социологии, этнологии, истории и культурологии. Изучение этнических стереотипов является важным этапом развития каждой из вышеназванных дисциплин. Актуальность настоящего исследования обусловлена целым рядом факторов. Во-первых, мало исследованным остается вопрос трансформации этнических

стереотипов на современном этапе развития общества. Следует признать, что значительная доля важных фундаментальных исследований этнических стереотипов в нашей стране была проведена еще в доперестроечное и ранне-перестроечное время.

Однако серьезные политические и социальные изменения, которые произошли в России, будучи инициированными процессом перестройки и переходом нашей страны от социалистической к капиталистической ориентации, повлекли за собой и серьезную трансформацию в сознании людей, которая привела к изменению ценностей, стереотипов, норм и прочих регуляторов социального поведения. Такая трансформация, прежде всего, затронула структуру этнической идентичности личности, ядро которой и составляют этнические стереотипы. Являясь коллективными представлениями, детерминированными культурой и формирующими определенные нормы поведения в отношении к тем или иным группам и их представителям, этнические стереотипы, несмотря на их кажущуюся устойчивость, подвергаются глубоким изменениям во времена социальных потрясений. Их формирование происходит под воздействием многих факторов, среди которых важное место занимают исторические условия межэтнического взаимодействия. Изменение условий контактной ситуации может наполнить существующие представления о соседних этнических группах новым содержанием, а личный опыт общения может изменить направленность оценки, ослабить или усилить выделяемые черты. Поэтому изменение исторических условий, обусловленное распадом СССР, усиление межнациональных контактов и конфликтов, а также угроза терроризма не могли не отразиться на содержании этнических стереотипов, постоянно подвергая проверке устоявшиеся представления о себе и о других группах.

Вышесказанное, пусть и в меньшей степени, должно быть справедливо и для этнических групп, проживающих на территории западной Европы, где фактором угрозы этнической идентичности является процесс европейской интеграции и всеобщей глобализации. При этом недостаточно просто подтвердить или опровергнуть факт изменения этнических стереотипов на современном этапе развития общества, важно дать максимально точную оценку этих изменений, выраженную в содержании этнического образа и определить вектор их дальнейшего развития.

Во-вторых, несмотря на огромный интерес к изучению этнических стереотипов немалое количество фундаментальных работ посвященных их изучению [4,5,6,7]. Среди методов западной социальной психологии, прежде всего, следует назвать группу методов, возникших в результате когнитивных исследований процессов восприятия и получившую название имплицитных (скрытых, косвенных) в противовес традиционным прямым, названным эксплицитными. [1,3,4,6,8] Данные методы, основанные на измерении времени реакции, пришли на смену классическим методам выявления этностереотипов, завоеывая с каждым годом все большую популярность на Западе, в то время как в отечественной социальной и этнической психологии они до

сих пор остаются малоизвестными. Такое положение дел дало нам дополнительный импульс взяться за их освоение и апробацию в рамках нашей исследовательской работы.

В-третьих, важным фактором, обуславливающим актуальность нашего исследования, является небольшое количество современных, кросскультурных исследований, в которых бы в качестве предмета исследования выступали этнические стереотипы «казахов» и «немцев». Несмотря на то, что в силу исторических, экономических, политических географических и прочих причин, немецко-казахстанские кросскультурные исследования теоретически должны иметь первоочередное значение, на деле мы имеем ощутимый сдвиг исследовательского интереса в сторону англоамериканского мира. Сам выбор объектов исследования, в качестве которых наряду с этническими авто- и гетеростереотипами русских выступают еще и этнические авто- и гетеро-стереотипы немцев представляет огромный интерес, обусловленный целым рядом причин. С одной стороны, это запросы практики, связанные с ролью Германии как одного из крупнейших экономических партнеров Казахстана. По мнению ряда авторов (см. напр. Zick & Six, 1999)/3,4,6,8/ важным условием налаживания контактов, формирования эффективного сотрудничества, успешной социально-психологической адаптации в условиях длительного проживания в инокультурной среде является знание актуальных этностереотипов. С другой стороны, интерес к исследованию этностереотипов именно этих двух групп обусловлен собственно самой историей взаимоотношений, которая, насчитывая несколько веков, изменялась в очень широком диапазоне от полного неприятия, ненависти и вражды до уважения и признательности. Научная новизна данной работы заключается в следующем: в ходе проведенного исследования этнических стереотипов казахских и немецких студентов были выявлены изменения в содержании авто- и гетеростереотипов казахов и немцев, произошедшие у современной молодежи по сравнению с молодым поколением 80-х–90-х годов XX века, что позволило установить особенности трансформации этнической идентичности в современных условиях. Научная новизна диссертационной работы также состоит в использовании нового современного когнитивного имплицитного метода выявления этнических стереотипов, не получившего пока распространения в рамках отечественной психологии. Так, особенности этнических стереотипов немецких и казахских студентов на втором этапе исследования выявлялись при помощи модификации методики «ГНАТ» (Go-No-Go Test) Б.Носека и М.Банаджи (B.Nosek & M.Banaji, 2001), /2,6,7,8/ основанной на измерении времени реакций испытуемых, результаты которой сравнивались с результатами, полученными при помощи традиционного у опросного метода. Такой подход позволил нам сравнить этностереотипы казахов и немцев и показать, что сознательно декларируемые стереотипы могут значительно отличаться от тех, активация которых у испытуемых происходит автоматически и неосознанно.

В своей работе мы использовали различные психодиагностические методы-

дики: Основой предварительного этапа исследования послужила методика «Психосемантический анализ стереотипов характера», предложенная Д.Пибоди в адаптации А.Г. Шмелева/1,2,3,6/. На втором этапе исследования, на основании результатов, полученных на предварительном этапе, нами был разработан сокращенный вариант методики Д.Пибоди и А.Г. Шмелева, в основу которого легли отобранные нами из методики качества.

Эмпирическую базу исследования составили результаты социально-психологического исследования, полученные нами на казахской выборке студентов ЮКГУ им. М.Ауэзова и немецкой выборке студентов университетов г. Дюссельдорфа и Кельна. Исследование проводилось в 2010. Всего в исследовании участвовало 352 немецких и казахских студентов. На этапе исследования динамики изменения этнических стереотипов казахов выборка включала 148 человек, немецкая выборка состояла из 66 человек. На этапе исследования соотношения этностереотипов, полученных при помощи различных методов их измерения, казахская выборка включала 83 человека, немецкая выборка состояла из 55 студентов.

Математико-статистическая обработка данных. При обработке данных использовались статпакет Statistica 6.0 и SPSS 11. Применялись методы корреляционного и факторного анализа (метод главных компонент, Уаптах-вращение), критерии (для определения значимости различий использовался параметрический Т - критерий Стьюдента и непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Динамика в содержании и направленности авто- и гетеростереотипов русских и немецких студентов за прошедшие 15-20 лет проявляется в следующих изменениях в этностереотипах, выявленных на декларируемом эксплицитном уровне: *Наибольшим изменениям оказался подвержен автостереотипный образ казаха, в трансформации которого заметна явная динамика - типичному казаху приписывают те качества, которые отражают ценности «западного» образа жизни у современной казахской молодежи. По сравнению с этой трансформацией изменения в автостереотипе немцев не являются ярко выраженными и принципиальными.*

В содержании и направленности гетеростереотипов казахов и немцев отмечается противоположная динамика: наблюдается явное позитивное переосмысление образа немцев у казахов при некотором негативном переосмыслении образа казахов у немцев.

Содержанием исследований этностереотипов казахских и немецких студентов на декларируемом эксплицитном уровне выступают следующие наборы качеств:

- в автостереотипе казаха – веселый, щедрый, смелый, откровенный, доверчивый, прощающий;
- в гетеростереотипе казаха – бережливый, серьезный, застенчивый, трудолюбивый;
- в автостереотипе немца – осторожный, критичный, заторможенный, недоверчивый, практичный, скупой;
- в гетеростереотипе немца – практичный, бережливый, серьезный, осторожный, уверенный, организованный, критичный.

Структура этнических стереотипов проявляется в том, что эксплицитные и имплицитные методы их измерения выявляют разные уровни данного социально-психологического явления. Эксплицитные методы регистрируют декларируемый осознаваемый уровень стереотипа, позволяя изучить социально зависимые и исторически обусловленные относительно подвижные представления об основных характеристиках этнических групп. Имплицитные, косвенные методы позволяют исследовать глубинный архетипический уровень стереотипа, который отражает устойчивые к изменениям ценности данной группы. На архетипическом имплицитном уровне проявляется сходство глубинных этнических автостереотипов казахов и немцев как представителей одного европейского суперэтноса: и те и другие оценивают представителей своей собственной этнической группы как миролюбивых, веселых и откровенных. На декларируемом эксплицитном уровне сходства автостереотипов казахов и немцев не наблюдается. Эксплицитные методы выявления этностереотипов являются более социально зависимыми, конвенциональными – содержание эксплицитных этностереотипов в большей степени соответствует социальным ожиданиям, чем содержание имплицитных. Несмотря на то, что уровень корреляции между образами Я-реальное и Я-идеальное как у казахов ($r=0,91$; $p < 0,001$) так и у немецких студентов ($r=0,89$; $p < 0,001$) оказывается достаточно высоким, что может говорить о сходстве этих образов, сравнение средних оценок по биполярным, градуальным шкалам говорит в случае немецкой выборки об обратном (статистически значимые различия выявлены по 15 шкалам). Такое расхождение между образами «Я-реальное» и «Я-идеальное» выявленное у немецкой выборки с одних позиций, рассматривается как источник фрустрирующих переживаний, признак дезадаптированности и психического неблагополучия. С другой стороны, признано, что расхождение образов Я-идеального и Я-реального является необходимым элементом самоконтроля, мотивационной направленности на достижение собственных идеалов, признаком психологической зрелости. При этом оценка немцами самого себя «Я-реальное» и их идеал «Я-идеальное» ближе к их образу гетеростереотипному казаха, чем к автостереотипному образу немца. Оценка казаха самого себя («Я-реальное») ближе к их автостереотипному образу русского, чем к гетеростереотипному образу немца, в то время как идеал русских («Я-идеальное») ближе к гетеростереотипному образу немца, чем к автостереотипному образу русского. Этнический стереотип, выступая одной из важнейших составляющих этнической идентичности, составляет ту часть психологических знаний о мире, которая отражает различия между народами. На основе противопоставления «мы» – «не мы» принято различать этнические авто- и гетеростереотипы. Под авто-стереотипом понимается совокупность атрибутивных признаков о действительных или воображаемых чертах собственной этнической группы, а под гетеростереотипом – совокупность атрибутивных признаков о других этнических группах. Как на уровне личности, так и общности суждения о свойствах своего народа (автостереотип) непременно соотносятся с

представлениями о характерных чертах других этнических образований и их членов (гетеростереотип). Образ «мы» и «не мы» предполагает не только фиксацию различия, но и оценку «не нас», т.е. чужих по сравнению с «нами». В Казахстане исторически сложилось так, что таким чужим для казахов всегда считался немец, образ которого воспринимался как четко определенная номинация, противопоставляемая образу казаха и маркирующая собой восприятие казаха сознанием всякого иностранца и отграничение «казаха» и «не казаха». Сравнение исторически сложившихся в восприятии казахов и немцев стереотипных образов друг друга и современных взглядов позволяет говорить о том, что это противопоставление в некоторой степени исчезает на эксплицитном уровне, но продолжает существовать на уровне неосознаваемых имплицитных стереотипов. На поверхностном эксплицитном уровне наблюдается активный процесс трансформации этнических образов, при сохранении определенных качеств, которые традиционно приписывались и казахам и немцам. Причем изменяется как образ самого казаха, так и образ немца. Проведенное нами на первом этапе при помощи эксплицитного метода «Психосемантический анализ этностереотипов» эмпирическое исследование подтвердило нашу гипотезу о том, что наибольшей трансформации следует ожидать именно в отношении автостереотипного образа казаха, поскольку процесс политических и социальных изменений в последние годы был особо выраженным именно на постсоветском пространстве. В трансформации автостереотипного образа казаха была выявлена явная динамика – этот образ становится менее дезадаптивным и все более «западным». В своем относительном выражении наблюдается следующая трансформация образа «типичного казаха» (пусть местами еще и не ставшая ярко выраженной): из негибкого казах стал гибким, раскрепощенным, перестал быть непрактичным, он стал веселее, стал скорее расточительным, чем бережливым, скорее уверенным, чем неуверенным, а также стал скорее возбужденным и активным, нежели спокойным и инертным, сделался менее бесшабашным и бестактным и более боевитым. Определенные трансформации произошли и в автостереотипном образе немца, который стал более критичным, избирательным, ленивым, менее бережливым и зависимым, не остались неизменными и взаимные гетеростереотипы.

1. Стефаненко Т.Г. Методы исследования этнических стереотипов // Стефаненко Т.Г., Шлягина Е.И., Ениколопов С.Н. Методы этнопсихологического исследования. – М., 1993. – с.3-27.

2. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990.

3. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – М., 2002.

4. Katz D., Braly K.W. Racial stereotypes of IOOcollege students // J.Abnormal and Social Psychol: Negro Intelligence and Selective Migration.Vol.28. -1933. -P.280-290.

5. Condor S. Social stereotypes and social identity / Social Identity Theory. Constructive and Critical Advances. – NY, 1990.

6. De Houwer J. (2003). *The extrinsic affective Simon task. Experimental Psychology*, 50, 77-85.
7. Devine P.G. (1989). *Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 518.
8. Karpinski A. & Hilton J.L. (2001). *Attitudes and the implicit association test. Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 774-788.

Түйін

Бұл мақалада этникалық таптаурын мәселесінің теориялық шолулары қарасты-рылған. Студенттердің этникалық таптаурының құрылымын эксперименттік тұрғы-да зерттеуі көрсетілген.

Summary

The article provides a theoretical overview of the problem of ethnic stereotypes. The experimental study of students' ethnic stereotypes structure have introduced in the article.

ЕРЕСЕКТЕРГЕ БІЛІМ БЕРУДЕ ТҰЖЫРЫМДАМАЛАР МЕН ТЕОРИЯЛАРДЫ БАСШЫЛЫҚҚА АЛУ

Г.У. Қабекенов –

*Ш.Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және
инжиниринг университеті, педагогика және психология кафедрасының
доценті,
білім беру докторы*

Қазіргі кезеңдегі әлемнің дамыған және дамушы елдерде өмір бойы білім алу қағидасынбаста назарда ұстап келеді. Қоғамдағы саяси-экономикалық өзгерістер кез-келген адамның заман сұранысана сай білім алуын қажет етіп отыр. Біздің елімізде ересектердің білім алуын дамыту, оларға оқу-әдістеме-лік тұрғыдан жетілдіру өзекті болып табылады. Сондықтанда педагогика және психология ғылымында ересектер білімінің әдіснамалық негіздерін зерттеуді жөн санадық.

Педагогикадағы осындай іргелі зерттеулерді негізге ала отырып, андраго-гикадағы мәселелерді зерттеудің әдіснамалық және теориялық жақтарын жетілдіруден бастап, оның даму жүйесін саралау және Қазақстандағы ересек-терге білім беру мен оларды тәрбиелеуді зерттеуді қолға алудың маңыздылығы алға шығады. біз ғылым философиясы мен әдіснамасына сүйене отырып, оның жалпылама жобасын ұсынуымыз қажет. Бұл мәселеде де андрагогика-ның пәні адам (ересек, толықанды тұлға) екендігін үнемі басшылыққа алуы-мыз қажет.

Ол үшін, алдымен, адамзат даму тарихындағы рухани-мәдени саладағы адам мәселесінің қойылуын сараптап алуымыз қажет. Осыған орай, филосо-фия тарихындағы адам және оның өмір сүру стилін негіздеген: гедонизм, аскетизм, эвдемонизм, утилитаризм, эвдемонизм т.б. бағыттары кейіннен адам мәселесінің жаңаша қойылуының бастапқы теориялық негіздерін құра-ған болатын.

XX ғасырда философия мен қоғамдық ғылымдарда, дін мен қоғамдық қарапайым санада адам мәселесіне қайтадан жаңа бетбұрыс басталып, оны зерттеудің сан алуан бағыттары қалыптасқан болатын. Атап айтқанда; әлемдік философия ғылымында – адамның табиғи болмысымен айналысатын және дүниедегі эволюциясына назар аударатын философиялық антропология адамның өмірін басшылыққа алатын, оның биологиялық табиғатын әлеумет-тік қырымен байланыстыратын – өмір философиясы адамның психикасына баса назар аударып, ондағы бейсаналық құрылымына маңыз беретін – клас-сикалық психоанализ және неофрейдизм, адам өміріне басымдылық беріп, тіршілік етуді негізгі нысанаға шығарған – экзистенциализм, адамды тұлға ретінде пайымдап, оны шексіз жетілдіру қажеттілігін ұсынатын – персона-лизм (Мунье, Ж.Лакруа, Б.П. Боун, Дж.Ройс т.б.), адамның өмір сүруіндегі материалдық қажеттіліктерге ұмтылудағы, ой мен істегі нақтылыққа жүгіне-тін – прагматизм, адам өмірінің рухани салалары: дін мен ғылымның үйлесімділікте дамуын ұсынатын – неотомизм, осы дәстүрлі философиялық пайымдауларды және тұтас дәстүршілдікті жоққа шығаратын адам мәселесі-нің әр түрлі қырларын қатар зерттейтін, еркін ой аймағы – постмодернизм.

Бұл бағыттардағы негізгі мәселелер бүгін де өзекті күйінде дамып жетіліп келеді. Экстернализм ағымының негізгі түсініктеріндегі ғылымның дамуы қоғамдық-әлеуметтік және саяси-мәдени жағдайлардың талаптарынан туын-дайтындығы туралы тұжырымдарды басшылыққа алсақ, адам мәселесінің қоғамдық ғылымдардағы толғанылу дәрежесінің ұлғаюы – XX ғасырдан бастап, адамның қоғамдағы ғана емес, әлемдегі орнының қайта тағайында-луының объективті қажеттіліктерінен туындағандығын ұғынамыз. Олай бол-са, андрагогикадағы адамның білім алуы мен тәрбиеленуі де осы бағыттар бойынша, оны негізге ала отырып, қалыптасып, жүйелене түспек.

XX ғасырдағы психология ғылымындағы қалыптасқан жаңа бағыттар: мінез-құлықтың табиғи негіздеріне үнілуден туған – бихевиоризм, адам психикасының бейсаналық құрылымын зерттеудің нәтижесінен пайда болған – неофрейдизм мен постфрейдизм, психиканы тұтас құрылым ретінде байып-таудан туған – гештальтпсихология, аты атап көрсеткендей, гуманистік қағидаларды басшылыққа алатын – гуманистік психология түптеп келгенде, адамның әлемге бейімделе түсуі мен қоғамдағы өз орнын нығайтуға қызмет етеді. Осы тұста андрагогика психологияның басты ұстанымдарын негізге ала отырып, өзіндік қағидалары мен тұжырымдамаларын ашуға мүмкіндік алады да, психологияның маңызды ролін жете түйсінеді.

Осыған орай, философиялық, психологиялық, мәдениеттанулық бағдарлар-ды зерттеу мәселеміздің әдіснамалық негіздерін айшықтайтындығын былай-ша атап көрсетуімізге болады:

Кесте 1 - Андрaгoгикaның қaлыптaсуы мен дaмуын зepттeудe негiзгe aлынaтын филoсoфиялық бaғыттар

р/с	Бағыттар	Зерттеу мәселесіне қатысты сипаттамасы
1	Философиялық антропология	Адам болмысының руханилық қырының білім алуға және тәрбиелеуге бағдарлаған табиғи болмысының бар екендігі.
2	Өмір философиясы	Білімалу мен тәрбиелену – адам өміріндегі маңызды сәт және адам болмысының айқындалу шарты.
3	Фрейдизм және неофрейдизм	Адамның психикасының бейсаналы түрде ұмтылыстарының бір көрінісі танымдық инстинктіге келіп тоғысатын өзін сақтау, данққа ұмтылу формалары.
4	Экзистенциализм	Адамның өзінің өміріндегі жабырқаулығын бүркемелеудің бір көрінісі – жалғуды шектей алудың нәтижесі білім алу мен өзін тәрбиелеу.
5	Персонализм	Тұлғаны жан-жақты жетілдіру үшін білім алу мен тәрбиелеудің үдіксіздігі – өзінің шексіз рухани жетілу шарттарының бірі.
6	Прагматизм	Адамның қоғамдағы өз орнын нығайта түсуі үшін, өмір сүруге бейімделуі
7	Неотомизм	Дін мен ғылымның бірлігіндегі тәрбие мен білім алудың ересектерге қатыстылығы және одан тыс болудың мүмкін еместігі.
8	Постмодернизм	Білім мен тәрбие формаларының жаңартылуы, адамның дүниедегі жаңа орнының тағайындалуы үшін өзін қайтадан тануы.

Кесте 2 - Андрaгoгикaның қaлыптaсуы мен дaмуын зepттeудe негiзгe aлынaтын психологиялық бaғыттар

р/с	Бағыттар	Зерттеу мәселесіне қатысты сипаттамасы
1	Бихевиоризм	Андрaгoгикалық мәселелердегі мінез-құлық ерекшеліктері және оның әрбір адамға қатысты жекелігін ескеру.
2	Неофрейдизм мен постфрейдизм	Ересек адамның білім алуы мен тәрбиеленуінің бала кезіндегі психо-логиялық қиыншылықтары мен кемшіліктерінің туындауы.
3	Гештальтпсихология	Білім алу мен тәрбиелену ересек адамдар үшін де тұтас таза психо-логиялық құрылым болып табылады.
4	Гуманистік психология	Тәрбиелену мен білім алудың ересек адамдар үшін гуманистік, моральдік, қарым-қатынастық сипаты.
5	Акмеологиялық	Ересектерді оқыту үдерісінде кәсібиліктің биік мәресіне жету қағидасын ұстану.

Кесте 3 - Андрaгoгикaның қaлыптaсуы мен дaмуын зepттeудe негiзгe aлынaтын мәдениеттану бaғыттары

р/с	Бағыттар	Зерттеу мәселесіне қатысты сипаттамасы
1	Антиэволюционистік	Мәдениеттің дағдарысына байланысты адамның жаңа өркениетке бейімделуі.
2	Символдық мектеп	Ересек адамның танымы да өзін қоршаған символдар мен білім алу және тәрбие құралдарымен қамтамасыз етілген.
3	Ойындық теория	Бір қарағанда, білім алу мен тәрбиеленудің формасы «ойындық» сипатты, ал мазмұны өзін жетілдіру. Осыған орай, бұл үдерістер кейде қоғамда «ойындық» сипатты қамтиды.
4	Мәдениантропологиялық теория	Адам мәдениеті, оның ішінде білім алу мен тәрбиелену тек адамзаттық қана емес, әлемдік факторлармен де байланысты.
5	Иррационалды қ концепция	Білім алу мен тәрбиелену кейде стихиялы, иррационалды, мақсаты айқын емес, тек ерік бойынша құрылады.

Зерттеу проблемамызға тереңдеп зерделей түсу үшін осындай философиялық, психологиялық, мәдениеттанулық үш бағдар ересектерге білім берудің жалпы мағынасы мен мәнін ашуға қажетті тұғырларды туындатады. Тұғыр әдіснамалық бағдарлар мен зерттеу мәселесінің түйткілдеріндегі аралық буын болғандықтан, қазіргі ғылыми айналымдағы дәстүрлі тұғырларды қолданауды қажет етеді. Себебі, проблема ересектерге білім берудің түп нысанасы «ересек», «адам» феноменідеріне қатысты кең ауқымды мәселе екендігі сөзсіз. Бұл жіктеу бізге ересектерге білім беру мен оларды тәрбие-леудің төмендегі басты амалдарын ажыратып алуымызға мүмкіндік береді: синергетикалық, герменевтикалық, кумулятивтік, аксиологиялық, персонa-листiк, құрылымдық, мәдениеттанулық, т.б.

Осы орайда, ересектерге білім берудің мәні мен маңызын ашу мақсатында синергетикалық бағытқа ерекше тоқтала кеткенді жөн санадық.

Синергетика («синергейя» – бірлесіп әрекеттесу, ынтымақтасу) немесе өзін-өзі дамытуда ғылыми–практикалық мәні зор тұлғаны жетілдірудің тиім-ді үлгілерін іздеуге негізделген құрылымдық жүйе деп атауға болады. Синер-гетика өзін-өзі ұйымдастыратын үдерістерді жүзеге асырудың нақты тәсілде-ріне назар аударады, үдерістің интерсубъектілік коммуникативті тұрғыда ұйымдастырылуын қамтамасыз етеді [1].

Адамның әрекетінің әртүрлі саласында оның өзін-өзі ұйымдастыруының көріністерін байқауға болады. Мысалы: хаостың тәртіпке келуі, жаңаша құрылымның тууы, күрделенуі, дамуы. Бұл жағдайда психология, педагогика, әлеуметтануда ортақ қасиеттер пайда болатын тәсіл синергетика орын алады.

Бүгінгі таңда білім алушыларды оқыту мен тәрбиелеу үдерісіндегі педаго-гикалық синергетиканың алатын орны маңызды болып отыр. Осы мәселеге қатысты ресейлік, отандық ғалымдар педагогикадағы синергетика туралы зерттеп, білім беру жүйесіндегі танымдық іс-әрекеттер тізбегін жаңаша құруды анықтап берді, нақтылап айтқанда, олар: И.Пригожин, П.Анохин, Н.Н.Моисеева, Е.Князева, З.Жаңабаев, Л.М.Андрюхина, В.Г.Виненко, М.А.Фёдорова, Г.Хакен, Р.Молдабекова [1]. Мәселен, педагогикалық синер-гетиканың ұстанымдарына С.В. Кульневич:

- «белгілі» ұғымдарды енгізу;
- Білім мазмұнының диалогтылығы;
- Сендіре алушылық;
- Педагогикалық этномәдениет;
- Білімнің кумулятивтік тиімділігін жатқызады [2].

А.И. Оксак «педагогикалық синергетиканы жақтау және даттау» деген мақаласында педагогикадағы синергетикалық мәселелерді зерттеуші ғалым-дардың еңбектерін саралай келе, жеке тұлғаны тәрбиелеу мен оқытудағы қолданылатын «педагогикалық синергетика» ұғымы ешқандай мәні жоқ деп атап өткен [3]. Керісінше андрагог ғалым М.Т. Громкова қазіргі уақыт пен тіршіліктің қарбаласқан заманында адамдар синергетикасыз табысты өмір сүруі мүмкін емес деп жазған. Біліктілікті жетілдіру жүйесіндегі андрагоги-калық үдерісті ұйымдастыруда синергетикалық амалдың аса маңызды екенді-

гін профессор Б.А.Тұрғынбаева анықтап көрсетеді. Осы айтылған пікірлерді ескере келе, біз де ересектерге білім беруде осы синергетикалық амалды қолдануды қуаттаймыз.

Жоғарыдағы ғалымдардың еңбектеріне сүйене отырып, Қазақстандағы ересектерге білім берудің ерекшеліктерін синергетикалық тұрғыдан былайша ажыратамыз:

1. Өздігінен ұйымдасу – заманауи қажеттіліктер арқылы өзінен ұйымдасу-ды қайталайтын жүйе. 1930-1990 жылдардағы еліміздегі ересектерге білім беру қоғамдық-әлеуметтік заңдылықтар шеңберінде өздігінен ұйымдасуды керек ететін қажеттіліктерден пайда болды және заман талабын қанағаттан-дырып отыруға бағытталды. Ол сол кезеңдегі әрбір тұлғаның өздігінен білім алуға ұмтылысын қамтамасыз етті.

2. Ашық жүйе ретінде осы кезеңдегі Қазақстандағы ересектерге білім беру баршаға міндеттілікпен, білімнің көпшілікке қол жетерліктей болуымен, білімнің мәдени деңгейіндегі сұхбаттастық арқылы өрбуімен шартталып отырады.

3. Бифуркациялық нүкте қоғамымыздың үнемі дамуының нәтижесінде ескі мен жаңаның түйісу сәттеріне жаңарып отыруы тиіс білім мазмұнын қажет етеді. Осыған орай, Қазақстандағы ересектерге білім беру қоғам дамуындағы өзгерістер мен заманауи талаптарға сәйкестендірілуі қажет жағдайда жүргізілгендігін ескеруіміз қажет.

Өмір бойы оқу тақырыбына қатысты мәселелердің көпшілігі психология-лық теориялар мен тұжырымдамалар тығыз сабақтастықта қарастырылады. Жалпы әлемдік қағидаларды басшылыққа ала отырып өзіміздің ұлттық менталды қасиеттерімізге лайықты әдіснамалар қалыптастыру маңызды деп санаймын.

1. *Филосовский энциклопедический словарь /Гл. редакция: Ф56 Л.Ф.Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов.Энциклопедия, 1983. - 110 б.*

2. *Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания. –Воронеж, 1997. - 126 б.*

3. *Оксак А.И. Педагогическая синергетика: за и против. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием/ под общ. Ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство «СИБПРИНТ», 2009. -196 с. – 122 б.*

Резюме

В статье детально рассмотрены научно-теоретические проблемы обучения взрослых. Приведен исторический анализ вопроса, рассмотрены теории и концепции как руководство по обучению взрослых.

Summary

The article discussed in detail the scientific and theoretical problems of adults' education. An historical analysis of the question is shown and theories and concepts as a guide to adults' education are considered.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ МАМАНДЫҚ ТАҢДАУЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

У.А. Сейдахметова –

*Абай атындағы ҚазҰПУ, Магистратура және PhD докторантура
институтының, психология мамандығының 2 курс магистранты*

Бүгінгі таңда оқушылардың мамандық таңдауы ауқымды мәселе болып табылады. Өйткені, қазіргі талап бойынша оқушылар ҰБТ нәтижесі бойынша әр түрлі ЖОО-на өз құжаттарын тапсыра отырып, мамандықтың маңыздылығына аса көңіл аудармайды. Талапкердің ішкі ойына тереңірек қарасак, тек оқуға түсу деген ойларды көп байқауға болады. Мұндай ойлар болашақтың негізін қалаушы мамандықтарға кері әсерін беретіні сөзсіз. Алайда, кәсіби құзыретті оқытушылар ЖОО-на түскен жаңа талапкердің қабілеттілігін еске-ре отырып, олардың барынша білімін тереңдетіп, өз мамандығына икемділігін қалыптастырады.

Болашақта оқушылар өз мамандығын саналы түрде таңдау үшін оларды психологиялық тұрғыдан дайындау қажет. Мәселен, әр оқушының әр түрлі мамандықтар бойынша толыққанды түсініктері болуы қажет.

Әлеуметтендіру мен кәсіби өзіндік анықталу үрдісіндегі жоғары сынып оқушыларының әрекетінің табыстылығы олардың белсенділіктерінен, субъективті ұстанымдарының қалыптасуынан байланысты болады. Осы тұлғалық ұстанымдар мен соған байланысты тәжірибелер жоғары сынып оқушысына мамандық таңдауда мақсатты, белсенді жүзеге асыруға және оған ішкі дайындықты қалыптастыруға негіз болады. Жоғары сынып оқушыларының кәсіби өзіндік анықталудағы белсенділігі, өзіндік анықталудың субъектісі ретінде оқушының «өзіндік бағдарлану» сипатында әрекет етуімен және барабар түрде жоғары өзін-өзі бағалау ерекшеліктерімен тікелей байланысты болады.

Мамандық таңдауды анықтайтын ықпалдардың ішіндегі ең маңыздысы сол кәсіпке деген нақты байқалған қызығушылық жүйесі жатады. Алайда, жоғары сынып оқушысының кәсіби өзіндік анықталу үрдісінің қалыптасуындағы субъективті ұстанымын, ол үрдістің мазмұнын анықтау үшін осы нақты байқалған қызығулар жүйесінің дәрежесі жеткіліксіз.

Сондай-ақ, мамандық таңдау – бұл ішкі және сыртқы әртүрлі ықпалдардың әсер ету барысы мен нәтижесіндегі күрделі үрдіс. Мамандық таңдау жағдайында келесі компоненттерді бөлінеді:

1. Кадрдағы қоғам қажеттілігінің құрылымы. Бүгінгі әлемде екі негізгі тенденция бақыланады: бір жағынан, кәсіби іс-әрекеттің түрлері мен жаңасының пайда болуы; екінші жағынан, ескі мамандықтың жоқ болып кетуі;
2. Кадрдағы қажеттіліктің аймақтың құрылымы. Әрбір аймақта кадр қажеттілігіне өзінің арнайы құрылымы жинақталады;
3. Әлеуметтік макроорта – мамандық таңдау шеңберінде көрінетін қоғамдық саптық даму деңгейі мен ерекшеліктері. Сонымен қатар, әлеуметтік

макроортадан шыққан ықпалдарды үйрену керек: мамандықтың қажеттілігі, құндылығы, беделділігі туралы түсініктердің жиынтығы; кәсіби бейімделу шараларын ұйымдастыру мен құрылымдары. Қоғамдық сап сипаты кәсіби таңдау бостандығының деңгейін, кәсіби өзіндік анықталу мүмкіндіктерін анықтайды;

4. Әлеуметтік шағын орта: мектеп, колледж, отбасы, оқу ұжымы, достары мен құрдастарының ортасы, таныстары. Әлеуметтік макро және шағын орта өзара тығыз байланысты және макроорта, шағын орта арқылы таңдауға жанама әсер етеді.

5. Еңбек іс-әрекетінің әртүрлі түрлерінің мазмұнды ерекшеліктерінің жиынтығы;

6. Психологиялық, психофизиологиялық жиынтықтары мен сол адамның ерекшеліктері. Таңдауда субъектінің мотиві, қызығушылықтары, бейімділік-тері, қабілеттілігі, білімі, өзіндік талдауға қабілеттілігі, темпераменттің, мінездің арнайы ерекшеліктері сияқты сипаттамалары маңызды рөлге ие.

7. Субъектінің таңдаудағы мамандық әлемі туралы, кадрдағы қажеттілік құрылымы туралы хабардар ету деңгейі мен бағыттылығы.

Әрбір нақты жағдайда осы ықпалдардың көріну деңгейі кәсіби бейімделу жағдайына байланысты әртүрлі болуы мүмкін.

Алғашқы рет оқушылардың мамандық таңдау себептерін арнайы зерттеген Н.И.Кареев [1] болып табылады. Оның еңбектерінде жастардың мамандық таңдаудағы түсініктері төмен және олар болашақ мамандықтың айналасын-дағы адамдардың ақылымен таңдайды деп көрсетілген. Мамандық таңдау себептерін тереңнен зерттеген Н.А.Рыбников [2]. Ол себептерді дифферен-циалды қарастырды, яғни жасына, жынысына, тұрмыс жағдайына, ата-анасының мамандығына т.б. байланысты деп көрсеткен.

Л.И.Божовичтің [3] еңбектерінде өзін-өзі анықтауға психологиялық анық-тама береді. Біріншіден, өзін-өзі анықтау қажеттілігі онтогенез өзегінде, яғни жасөспірім кезеңі мен жастық шақ кезеңінде пайда болады. Екіншіден, өзін-өзі анықтау қажеттілігі тұлғаның өзі және айналасы туралы түсінігін жүйелеу ретінде қарастырылады. Үшіншіден, өзін-өзі анықтау болашақта мамандық таңдауға байланысты. Осылайша, Л.И.Божович өзін-өзі анықтауда екі жакты-лықты көрсетеді, бір жағынан ол мамандық таңдауда, болашағын жоспарлау-да қажет болса, екінші жағынан өзінің өмір сүру мағынасын іздеу болып табылады. Оқушылардың жас ерекшелігіне қарай және олардың кәсіби қызы-ғушылығының қалыптасу дәрежесіне қарай, өмірлік жоспары мен үлгерім дәрежесіне қарай дифференциалды және жеке қатынас болып табылады. Оқушыларды топқа дифференциалды түрде бөлу әр топтың мамандық таңдаудағы әсер ету жағдайларын толық әрі нақты анықтауға мүмкіндік береді, яғни бір топқа әсер ету жағдайлары нәтижелі болса, келесі бір топқа нәтижесіз болуы мүмкін.

Жеткіншектер бір жақсы, маңызды, әлеуметтік маңызы бар іс тындырғысы келеді, бірақ оның бәрі көбінесе арман. Белсенді де жарқын болатын арман-нан гөрі өмірлік жоспар – бұл әрекет жоспары, сондықтан да, біріншіден,

мамандық таңдауға тіреледі. Жасөспірімдер үшін мамандық таңдау – белгілі бір деңгейдегі моралды мәселе. Мамандық таңдаудағы басты жетекші бұл өзіміздің қалауымыз, яғни таңдауымыздың өз көңілімізден шығуы. Маман-дық таңдау аймағы кең болған сайын, психология жағынан да дәл сондай ауыр.

Жеткіншектердің психологиясында мамандық таңдаудағы өзіндік анықтау үш сатыға бөлінеді:

1. Балалық ойын. Бұл ойында бала өзіне маман рөлін алып, кейбір өзін-өзі ұстау элементтерімен көрінеді.

2. Бозбалалық – бойжеткендік фантазия, мұнда олар өзіне ұнайтын маман-дықты армандайды.

3. Бозбалалық пен осы жастың көп бөлігін қамтитын – алдын ала маман-дық таңдау. Іс-әрекеттің түрлері таңдалынып ең алдымен жасөспірімдердің көзқарасы бағаланады (мен тарихты жақсы көремін, тарихшы болайыншы), сонан кейін қабілеттілік көзқарасы (менде математика жақсы келе жатыр, сонымен айналысайын ба?), ең соңғы көзқарасы бағалы мамандық (мен ауырған жандарға көмектескім келеді, дәрігер боламын, т.б.).

4. Мамандық таңдаумен тәжірибелік шешім қабылдау өзіне негізгі екі компонентті қосады: болашақ еңбегінің біліктілік деңгейін анықтау және соған дайындалу кезеңінің ұзақтығы, мамандық таңдау. Бұл екі таңдаудың кезектесуі әртүрлі болуы мүмкін. Қыз балалар көбінесе жұмыс жасау айма-ғын таңдайды (мен медицинамен айналысқым келеді, тек сосын кейін маман-дық біліктілік деңгейін) немесе керісінше төртінші, деңгейін сосын маман-дықты (жоғары оқу орнына түссем, бірақ қай мамандық екенін өзі білмейді).

Мамандық таңдау көп баспалдақтылығымен ерекшеленеді. 9-шы сынып соңында оқушылар екі әлеуметтік бағдарланудан таңдау жасауы керек: 10-шы сыныпқа түсіп жалпы білімді жалғастыру немесе мамандандырылған білім. Кейбір жеткіншектер бұл кезеңде оқу мен жұмысты бірдей алып жүргісі келеді.

Мүмкіндік қызығушылығынан және бағалық бағдарлануынан басқа маман-дық таңдаудағы шешім қабылдау үшін негізгі рөл атқаратын нәрсе өз объективтік мүмкіндіктерін бағалау болып саналады (жанұяның материалдық жағдайы, алған білімнің деңгейі, денсаулығы, т.б.). Кәсіби білім мен жұмыс істеушілер әлеуметтік және кәсіби бағдарын анықтау керек, яғни қайда оқу оқығысы, жұмыс істегісі келеді.

Жоғары сыныптағылар үшін мамандық таңдау және өмірлік бағдармасын жүзеге асыру деңгейі әлеуметтік талап пен ата-анасының білім беру деңгейі-не байланысты.

Мамандық, ізденіс бұл әлеуметтік қана емес, сонымен бірге психология-лық мәселе.

Мамандық таңдауға кәсіби түрде кеңес өткізу керек. Бұл арнайы дайын-дықты қажет ететін күрделі іс. Кеңес беретін орталықтар еліміздің көп қала-ларында болса да, олардың аздығы сезіледі. Жоғары сыныптағылардың көбі мамандықты бірлесіп таңдайды. Мәселен, В.Н.Шубриннің зерттеулерінде

ерекше бөлім «болжаушылар бағасы» болған. Мұның мәні мынада: көктемде мектеп бітірердің алдында, әрбір оқушыдан олар ертеңгі болашағында не көреді, қандай мамандықты таңдайды, қандай жұмыс іздейді немесе қандай оқуға барасын деген сұрақтар қойған. Сонымен қатар, бұл сұрақты ата-аналарына және мұғалімдерге қойған. Жарты жыл өткен соң шығарған қорытынды мынадай: бітірушілердің болжамы қалай болған, көбінесе сыныптастарының айтқаны көбірек орындалған, ал ата – анасының немесе сынып жетекшілерінің айтқан болжаулары орындалмаған.

Сондықтан да, әрбір ата-ана өз балаларынан «Қандай мамандықты ұната-сын?» – деген сұрақты қоя отырып, бірлесіп, баланың көзқарасын қабілетін ескере отырып, мандықты таңдауға ақыл-кеңес беруі қажет. Кәсіби болашақ-ты дұрыс таңдау қоғамдағы өз орнынды танудың негізі. Адамның жақсы, өмірлік табысқа жетуіне әсер ететін ең бір маңызды шешімдердің бірі болып табылады.

Өз ісінді тандар алдында қандай мамандықтар бар екендігін және бұл мамандықтың не үшін керек екендігін біліп алу өте қажет. Мамандық жайлы толық түсінік алу үшін: «Маман иесі не істейді?», «Оның қызметінің нәти-жесі неге алып келеді?», «Маман иесі қандай жағдайда жұмыс істейді?» деген сұрақтарға жауап табу керек. Кәсіби қызметтің нәтижесі – кез-келген жұмыстың негізі. Біздің өмірде неге қол жеткізгіміз келетіні туралы түсінік-тің өзі біздің арманымызға жетуге мүмкіндік береді. Әрине, мамандық таңда-ғанда маманға тек қана білімі мен іскерлігі ғана емес, сондай-ақ оның қабі-леті мен жеке қасиеттерін дамыту деңгейі жағынан да қандай талаптар қойы-латынын білу маңызды.

Мұндай ақпараттарды қайдан алуға болады? Өз мамандығы туралы кәсіби маман ғана жақсы айтып бере алады. Мамандық таңдау алдында кез-келген жеткіншектер белгілі бір мамандықтың иесі болып табылатын ересек адам-дардың кеңес алған жөн. Олардың өз мамандықтары туралы кеңестері жасөспірімді қызмет саласындағы белгілі бір қызығушылықты дамытудың себепкері болуы мүмкін. Енді таңдалған мамандықтың бағыты туралы түсі-нік. Бірнеше мамандық бойынша осындай түсінік алып, өзіне не ұнайтынын, ненің ұнамайтынын, немен сәттілікке жететінін, немен жете алмайтынды-ғынды шеше алуы дұрыс. Мамандықтар туралы ақпаратты қаншалықты көп жинасан, өлшесен, соғұрлым таңдауың нақты және түсінікті болады.

Мамандық таңдау – қиын және еңбекті қажет ететін іс. Мамандықты таңдау барысында адам қаншалықты ізденсе, нәтижесі де соғұрлым жақсы болады. Әрине, мамандық әлемімен танысуды 5-6 сыныптан бастаған тиімді. Сонда, адам жан дүниесінің қалауына сай келетін салада табысқа жетеді. Сондықтан мамандықты таңдағанда немен айналысқан қызықты, немен айна-лысқанда жан рахатына бөленесіз, соған назар аударған жөн.

1. Грецов А.Г. *Выбираем профессию. Советы практического психолога.* – СПб., 2005.
2. Грецов А.Г. *Практическая психология для подростков и родителей.* – СПб., 2006.
- 3.

4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. /под. ред. Д.И.Фельдштейн. – М.-Воронеж, 1995.
5. Климов Е.А. Психология самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996

Резюме

В данной статье рассматриваются психологические аспекты выбора профессии выпускниками средних школ.

Summary

This article discusses the psychological aspects of career choices of high school graduates.

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В ДОМАХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Р.С. Юсупова –

учитель-дефектолог специализированного комплекса «Жануя»

В последние годы отмечается тенденция к увеличению числа детей со сложными комплексными нарушениями развития. Проблема психолого-педагогической диагностики и коррекции подобных расстройств остается одной наименее разработанной как в теоретическом, так и в прикладном плане.

Основной недостаток в воспитании и обучении аномальных детей Л.С.Выготский объяснял неумением педагога видеть в дефекте его социальной сущности. Он писал: «Всякий телесный недостаток – будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие – не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальное ненормальное поведение. Происходит социальный вывих, перерождение общественных связей, смешение всех систем поведения». Интеллектуальная недостаточность наряду с традиционным комплексом отставаний в развитии ребенка, обязательно означает значительное ослабление умения приспосабливаться к социальным требованиям общества. Критерий «значительные трудности в процессе социализации и социальной адаптации» выделяется в качестве общих для всех многообразных патологических состояний, определяемых термином «умственная отсталость» /1/.

Сложные нарушения развития отличаются большим многообразием. Это могут быть сочетания интеллектуальных, сенсорных, двигательных, речевых и эмоциональных нарушений, поэтому содержательными областями специального образования являются:

- трудовое обучение (включая бытовой труд и домоводство);
- профессионально-трудовое обучение;
- социально-бытовая ориентировка /2/.

В программу обучения в школе-интернате введен курс «Социально-

бытовая ориентировка» (СБО). Однако анализ практики показывает, что педагогические возможности данного курса в социальном становлении личности используются далеко не полностью. Анкетирование учителей учреждений данного вида подтверждает эту тенденцию. Учителя рассматривают данный курс как дополнительное подспорье в формировании навыков самообслуживания, практико-предметных навыков; в то же время недостаточно осмысливается и реализуется социализирующая составляющая курса. Главное условие успешности решения поставленных задач по социально-бытовой подготовке учащихся специальной (коррекционной) школы – разно-образная ежедневная практическая деятельность учащихся.

На занятиях по социально-бытовой подготовке учащихся могут использоваться следующие методы и приемы: демонстрация, наблюдение, моделирование реальных ситуаций, дидактические, режиссерские, сюжетно-ролевые, имитирующие игры, упражнения, личностная аналогия, игровые ситуации, проблемные ситуации, решение логических задач, учебные задания, задания-соревнования, оценивание действий людей в реальных ситуациях, чтение и обсуждение произведений художественной литературы, рисование, лепка, аппликация, просмотр и обсуждение диафильмов, кинофильмов, создание и оформление тематических альбомов, стендов. Метод приучения и упражнения используется при формировании устойчивых навыков социального поведения, санитарно-гигиенических и хозяйственно-бытовых умений, навыков самоорганизации и др. Этот и другие практически-действенные методы (*игра, воспитывающие ситуации*) применяются в сочетании с различными информационными методами /3/.

Эффективность работы по социально-бытовой ориентировке, осуществляемой на уроках и вне их, зависит от согласованности действий учителя и воспитателя, их контакта, информированности о работе друг друга, скоординированности планов работы. Связь с обучением осуществляется по принципу опережающего, параллельного и последующего взаимодействия. В первом случае воспитатели, пользуясь рекомендациями учителя по СБО, проводят экскурсии, беседы, собирают вместе с учащимися различный материал по отдельным темам, готовя, таким образом, учащихся к более полному и осознанному восприятию нового материала на занятиях по СБО. Во втором случае воспитатели параллельно с учителем проводят работу, позволяющую учащимся прочно усвоить знания и умения. Последующее взаимодействие предполагает отсроченное во времени повторение пройденного на занятиях материала, расширение и обогащение опыта учащихся, автоматизацию умений, формирование навыка применения полученных знаний и умений в новой ситуации.

При проведении каждого занятия реализуются три основные группы взаимосвязанных задач /2/.

Образовательные задачи, для реализации которых воспитателю необходимо осуществлять руководство познавательной деятельностью умственно отсталых детей; стимулировать учебно-познавательную деятельность учащихся по овладению знаниями и умениями социально-бытовой ориентации.

Коррекционно-развивающие задачи предполагают целенаправленное развитие мышления умственно отсталого ребенка (памяти, внимания, эмоционально-волевых качеств, трудоспособности).

Воспитательные задачи – целенаправленное формирование позитивных качеств личности, мировоззрения, нравственных убеждений и эстетической культуры.

Необходимость тщательной, детальной отработки всех первоначальных элементов трудовых действий вытекает из практики воспитательной работы с учащимися. Важность этих описаний не только в их практической значимости (усвоение таких умений и навыков не менее значимо, чем овладение, например, картонажным делом для дальнейшей жизни умственно отсталого ребенка), но и в их созвучии с теоретическими данными психологии: чем длительнее и более развернута ориентировочная основа первоначальных действий, тем легче и успешнее их выполнение в дальнейшем.

Назначение занятий по СБО с учащимися начальных классов в следующих задачах:

- восполнить пробелы дошкольного воспитания детей по вопросам социально-бытовой ориентировки;
- дать правильные представления и знания о предметах домашнего обихода, которыми необходимо пользоваться в быту, их назначении и правилах обращения с ними;
- выработать навыки обращения с предметами, используемыми в быту; - сформировать навыки культуры поведения в быту;
- познакомить с различными службами быта, учреждениями и организациями, в которые они могут обратиться;
- научить правилам поведения в общественных местах, в различных службах быта и учреждениях;
- выработать приемы самоконтроля за своим поведением, внешностью, научить детей вступать в общение с различными людьми в различных ситуациях.

Программа курса СБО включает следующие разделы:

«Личная гигиена», «Одежда и обувь», «Питание», «Семья», «Культура поведения», «Жилище», «Транспорт», «Торговля», «Медицинская помощь» /4/.

Изучение программного материала призвано способствовать расширению у детей круга понятий и представлений, относящихся к личной гигиене, самообслуживанию, предметам быта, бытовому труду, морально-этическим нормам поведения, а также к организациям, предприятиям и учреждениям ближайшего окружения школы. Ознакомление учащихся с предметами быта включает в себя усвоение точного названия, назначения, правил обращения с этими предметами, а также выработку необходимых рациональных, правильных навыков использования этих предметов по назначению.

По мере взросления ребенка расширяется число новых социальных ситуаций, в которых он оказывается, углубляется общение со сверстниками и взрослыми. Резко возрастает круг предметов, с которыми ребенок прихо-

дится иметь дело. Содержание обучения по курсу СБО от класса к классу расширяется и усложняется.

Знакомство с миром общения и человеческих отношений призвано способствовать усвоению правил поведения в повседневной жизни и в общественных местах, выработке навыков общения со сверстниками и взрослыми; формированию правильных представлений о различных службах и учреждениях и умений обращаться к их услугам.

В обучении выделяется два направления.

Первое из них включает формирование у детей тех навыков, которые необходимы в повседневной жизни, в первую очередь в условиях школы. Одновременно формируются навыки обращения с различными предметами быта, формирования навыков культуры поведения в быту («физической независимости», связанной с выполнением множества ежедневных дел с минимальной посторонней помощью).

Другое направление связано с достижением более отдаленной цели – овладение теми знаниями и умениями, которые потребуются детям в их самостоятельной жизни. Это направление включает в себя ознакомление детей со сферой социально-бытовой деятельности человека (службами, учреждениями и организациями), воспитание культуры поведения в школе, в семье, в общественных местах, формирование навыков общения. Таким образом, курс направлен на элементарную реабилитацию, что предполагает овладение учащимися знаниями и умениями, обеспечивающими личную самостоятельность в школе и в кругу семьи.

Однако дети с интеллектуальными нарушениями спонтанно не овладевают многими своеобразными и удобными именно для них способами действий и ориентировки причем, опыт социально-бытовой ориентировки свидетельствует о том, что они в большей степени нуждаются в целенаправленном формировании специальных навыков выполнения различных видов предметно-практических действий /5,6/.

В результате занятий по СБО уже к окончанию начальной школы у учащихся желательно сформировать осознанное стремление познавать рациональные для них способы и приемы, овладевать ими и применять на практике.

Таким образом, нарушение интеллектуального развития отрицательно сказывается на спонтанном формировании у детей навыков практической деятельности. Для преодоления негативных последствий в области социально-бытовой ориентировки детей с интеллектуальными нарушениями им необходимы специальные занятия.

Результатом занятий должно стать наличие правильных представлений и понятий, а также сформированность навыков ориентировки в различных видах бытовой и социальной деятельности.

Социальному педагогу вместе с учителями и практическим психологом необходимо систематически анализировать те или иные жизненные ситуации, в центре которых может оказаться воспитанник, чтобы помочь ему найти правильные пути выхода из возможных неблагоприятных ситуаций.

В современной социально-экономической ситуации особую актуальность приобретают вопросы социальной адаптации детей с нарушениями в развитии (соответственно, с особыми образовательными потребностями), в частности, важна их социальная компетентность, наряду с профессиональными умениями определяющая возможность трудоустройства.

В специальной педагогике разрабатываются разные пути, методы и приемы социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями. Можно выделить три основных направления, где средствами образования осуществляют социальную адаптацию детей с различными дефектами в развитии /2,3,4/.

Во-первых, повышение. Под социально-психологической компетентностью понимают способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. Сюда входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать и реализовывать адекватные способы взаимодействия. Но знания о социальном мире ребенок еще должен суметь применить в собственной жизни.

У детей с особыми образовательными потребностями обнаружены неполные представления о социальном окружении, размытость жизненных перспектив, пассивное отношение к общественным поручениям /6/. Ряд исследователей подчеркивают роль детского коллектива для формирования активной жизненной позиции учеников. Для этого рекомендуется создавать положительный микроклимат в группе, который позволит включить всех учащихся в деятельность класса с учетом их особенностей и наклонностей. Другие авторы говорят о важности подготовки к самостоятельной жизни умственно отсталых учащихся. Для этого осуществляется работа по конкретизации и уточнению жизненных планов, приучение детей к самообслуживанию и обслуживающему труду, формирование коммуникативных навыков /4,5,6,7/.

Во-вторых, для успешной социальной адаптации рекомендуется расширять бытовую и социальный опыт детей с особыми образовательными потребностями. Эту задачу можно решать средствами специального образования, но при этом возникает проблема: учащиеся с трудом могут применять в повседневной жизни знания, получаемые на отдельных предметах. Поэтому при обучении необходимо уделять внимание востребованности теоретических знаний в повседневной жизни. Для этого необходимо связывать любые теоретические понятия с окружающей действительностью /5/. На предметах общеобразовательного цикла рекомендуется по возможности приближать учебный процесс к реальным, жизненным условиям, например, моделировать жизненные и производственные ситуации /6/. При обучении детей с особыми образовательными потребностями рекомендуется включать их в процесс активной практической деятельности /7/. Усвоение предметных действий будет наиболее эффективным при создании условий для эмоционального, ситуативно-делового общения с взрослым /4/.

В-третьих, для успешной социально-трудовой адаптации надо формиро-вать у умственно отсталых школьников адекватное восприятие своей социальной роли и окружающих /6/. В противном случае выпускники не смогут выбрать соответствующую уровню их развития профессию. Учитывая этот факт, при обучении основное внимание уделяют профориентации, расширению профилей труда. Предлагают организовывать производствен-ную практику, увеличивать материальное обеспечение, подготавливать педагогические кадры, организовывать рабочие места, увеличивать сроки профобучения, изменять учебные планы и программы /5/. Эффективность трудового обучения можно повысить, если при формировании трудовых навыков придерживаются четкой последовательности трудовых действий, каждый этап представлять наглядно /7/. Предусматривается получение учащимися обратной связи о результатах проделанной работы. Уровень профессиональной подготовки целесообразно оценивать по коэффициенту трудового участия, состоящему из следующих показателей: эффективность труда; качество труда; безопасность труда; сохранность собственности; трудовая дисциплина /3/.

В программе специальной (коррекционной) школы VIII вида существует предмет "социально-бытовая ориентировка (СБО)". Учитывая наработанные в специальной педагогике методы и приемы, мы разрабатываем в настоящее время набор проблемных ситуаций по каждой теме курса СБО /2/.

В учебном плане указаны знания, умения и навыки, которыми должен овладеть ученик по курсу СБО. Учителя знают чему обучать детей, владеют разнообразными средствами и методами преподавания учебного материала. Но возникает проблема, как добиться того, чтобы социальные навыки прижились, и были востребованы в повседневной жизни, а не выполнялись только в рамках учебного класса. Мы считаем, что одним научением, подражанием и повторением социальная адаптация, в частности бытовая ориентация, у детей с проблемами в развитии не сформируется /8/.

А.М. Матюшкин /9/ выделяя основные типы проблемных ситуаций, пишет, что рассогласование между реально достигнутым и желаемым (прогнозируе-мым) результатом действия, может быть одним из вариантов возникновения проблемных ситуаций. То, как человек воспринимает любую ситуацию, зависит от ожиданий и предположений самого человека. Эти аспекты возникновения проблемных ситуаций связаны с индивидуальными особен-ностями образа мира, который представляет собой постоянный фон, кон-текст, любого актуального воздействия извне, придающий этому воздейст-вию значение для субъекта.

Таким образом, действие является ответом не на стимул, а на модифициро-ванную этим стимулом субъективную картину мира, которая предшествует стимуляции. Поэтому при разработке содержания проблемной ситуации необходимо выяснить, какие результаты действий при социальных взаимо-действиях субъективно предпочтительны для детей. Исходя из желаемого для ребенка результата, можно научить его сознательно, понимая

последствия, выбирать социально адекватные действия. Лишь в этом случае есть основания считать, что полученные умения будут применяться в жизни, так как приобретут личностный смысл. Предоставленная возможность выбирать из множества вариантов предпочтительные способы действия послужит основой формирования у учащихся осознанной (и социально приемлемой) жизненной позиции.

Для успешной социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями необходима целенаправленная коррекционная работа, проводить которую можно на уроках социально бытовой ориентировки.

Существенно влияет на формирование социальной компетентности введение в уроки социально-бытовой ориентировки элементов театрально-игровой деятельности. Одним из видов театрально-игровой деятельности являются сюжетно-ролевые игры. Сюжетно-ролевая игра предполагает распределение ролей между её участниками, которые вступают в определённые отношения между собой, что находит выражение в действиях и репликах. При изучении тем «Знакомство», «Поведение в общественных местах», «Поездка в авто-бусе», «Подарок», «Больной в доме», «Приём гостей», «На почте» урок проходит интереснее, если использовать сюжетно-ролевые игры. В основе ролевой игры обычно стоят реальные или возможные конфликтные ситуации. Моделирование реальных ситуаций является вариантом сюжетно-ролевых игр и применяется как метод обучения. Сюжеты ситуаций берутся из реальной жизни, но обязательно в соответствии с уровнем знаний, опыта детей и их возможностями. Учитель предлагает следующие ситуации: «Заблудился и сел не на тот автобус»; «Опоздал на встречу с другом, а он уже ушёл»; «В магазине самообслуживания взял больше товаров, чем мог бы оплатить»; «Ты получил подарок, который тебе не нравится, или у тебя уже есть такой»; «Вас сильно толкнули в автобусе. Оглянувшись, вы увидели пожилого человека...». Допускается сочетание моделирования ситуаций с инсценированием и драматизацией. В процессе применения этих форм работы у обучающихся происходит закрепление определённых представлений, знаний и умений, освоение социальных ролей, накопление опыта социальных взаимоотношений /3/.

Не менее важную роль в формировании социальной компетентности играет включение в урок занимательных заданий: кроссвордов, ребусов, загадок. При составлении и подборе подобных заданий учитываются необходимость включать различные термины и понятия, связанные с изучаемой темой на уроке /4/.

В качестве конечной цели специального образования лиц с особенностями психофизического развития выдвигается их социальная интеграция. Успех интеграции в значительной степени зависит от социально-бытовой компетентности человека, его способности самостоятельно организовывать свой быт. Поэтому подготовить каждого ребенка к самостоятельной, независимой от помощи окружающих, жизни является главной задачей специальной школы. В сущности, весь процесс обучения и воспитания ребенка с интел

-лектуальной недостаточностью направлен на то, чтобы обеспечить его социальную адаптацию в обществе.

Рекомендации к организации работы по социально-бытовой ориентировке

1. Планирование шадящего режима дня и режима организации занятий осуществляется с учетом рекомендаций врачей-специалистов, педагога-психолога. Определяется время проведения занятий (первая или вторая половина дня), продолжительность и количество занятий. Предусматривается постепенное увеличение длительности занятия и усложнения содержания. Шадящий режим предполагает соблюдение особых требований к объему нагрузки и сенсорной организации пространства.

2. Всеми участниками социально-бытовой ориентировки соблюдаются единые требования к организации процесса обучения и воспитания ребенка.

3. В процессе планирования работы необходимо продумать способы передачи общественного опыта, а также виды и степень помощи ребенку.

Работа по социально-бытовой ориентировке осуществляется поэтапно:

На первом этапе создаются условия для установления эмоционального контакта с ребенком и формирование мотивации к взаимодействию со взрослым. С этой целью используются игровые ситуации, сюрпризные моменты с учетом интересов ребенка, проблемные ситуации для вызывания потребностей у ребенка к общению. Эта задача решается первоначально в обиходно-бытовых ситуациях и только потом на специально организованных занятиях.

У ребенка не сформированы навыки самообслуживания. Все необходимые действия выполняет взрослый. Ребенок запомнил последовательность действий и пассивно ждет конечного результата, например, когда его оденут. Взрослый начинает одевать ребенка, но не завершает действие, не обувает сапожки. Ребенок вынужден совершать поисковые действия и использовать доступные средства коммуникации, чтобы привлечь внимание взрослого для оказания помощи (озирается по сторонам, показывает жестом, использует вокализации). Таким образом, ребенок сам проявляет инициативу в общении. Задача взрослого отреагировать на обращение ребенка и завершить действие.

Как правило, ребенок, не умеющий взаимодействовать с окружающими, погружается в свой собственный внутренний мир, выполняя стереотипные неосмысленные однообразные движения (постукивания, раскачивания и другие). Подобные действия называются аутостимуляцией. В случае если ребенок не реагирует и пассивен в проблемной ситуации можно использовать метод резонанса или подключения к его аутостимуляции.

1. Взрослый повторяет за ребенком его действия и/или вокализации.

2. Использует эмоциональное комментирование действий ребенка и придает им социально значимый смысл (эмоционально заряженные слова, выразительная мимика и жесты). С учетом интересов и предпочтений

ребенка может включаться художественное слово, песенки, игрушки-приманки.

Например, ребенок раскачивается на стуле из стороны в сторону, не реагируя на взрослого. Взрослый зная, что ребенок откликается на ритмизированную речь и позитивно реагирует на музыку, обнимает ребенка и, покачиваясь в такт вместе с ним, начинает петь песенку, подходящую по смыслу движениям ребенка («Мы милашки, куклы-неваляшки...»).

3. Взрослые далее развивают игровой сюжет, пытаясь вовлечь ребенка в продуктивные действия.

Когда ребенок начинает доброжелательно реагировать на инициативу взрослого и легко вступать в эмоциональный контакт, можно переходить к следующему этапу обучения – этапу совместных (сопряженных) действий. Этап важен, так как у ребенка не сформировано подражание и ограничены возможности самостоятельного выполнения движения (вследствие интеллектуального или двигательного нарушения).

На этом этапе взрослый кладет свои руки на руки ребенка и выполняет действия его руками. Важно подобрать индивидуальный темп выполнения, предусмотреть эмоциональное комментирование действий (что делаем, в какой последовательности и зачем). Оречевление необходимо для развития представлений об окружающем мире, установления смысловых взаимосвязей между событиями и развитие речевых функций.

На следующем этапе подключаются имитационные действия: взрослый показывает весь алгоритм действия, при этом ребенок наблюдает, используя сохранные органы чувств (слепой ребенок кладет свои руки на руки взрослого, ощущая тактильно движения), далее отрабатывается поэлементное выполнение действия одновременно ребенком и взрослым, который выполняет движения рядом с ребенком на таком же материале. Взрослый использует эмоциональное комментирование и стимулирует развитие речевого подражания. При необходимости в случае затруднения ребенка взрослый может использовать жестовую инструкцию или элементы совместных действий (например, начинает действие за ребенка).

На этапе проб и ошибок взрослый показывает алгоритм действий и предлагает повторить его ребенку. Ребенок выполняет и в случае ошибки, взрослый указывает, что действие совершается неверно и стимулирует к поиску правильного способа выполнения. Используются подсказывающие, альтернативные и наводящие вопросы, чтобы побудить ребенка действовать правильно. Подсказывающие – содержащие в себе однозначный правильный ответ. Альтернативные – предполагающие выбор из двух, чаще контрастных вариантов. Наводящие – включающие опорные слова и требующие распространения высказывания (домысливание ситуации с опорой на прошлый опыт). Если ребенок самостоятельно не способен исправить ошибку, взрослый вновь возвращается на этап имитационных или совместных действий.

После того, как ребенок научится выполнять данное действие по образцу без ошибок, можно переходить к этапу словесной инструкции. Вначале

ребенок действует, опираясь на поэтапную инструкцию, а затем ориентируется на целостную многоступенчатую, отражающую весь алгоритм действий.

Подобную поэтапную работу необходимо проводить при ознакомлении и отработки до автоматизации каждого нового действия.

Подбор и планирование коррекционных занятий для каждого ребенка осуществляется индивидуально с учетом структуры нарушения.

Таким образом, социально-бытовая работа с детьми со сложными (ком-плексными) нарушениями развития должна личностно-ориентированной, проводиться систематически, с поэтапным усложнением содержания мате-риала и постепенным уменьшением помощи взрослого. Непрерывный мони-торинг динамики развития ребенка должен обеспечивать гибкую адаптацию индивидуальной программы.

1. *Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти томах. – М., 2009.*
2. *Девяткова Т.А., Кочетова Л.Л. и др. Социально-бытовая ориентировка в спе-циальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. -304 с.*
3. *Львова С.А. Практический материал к урокам социально-бытовой ориенти-ровки специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 136 с.*
4. *Павлова Н.П. Моделирование реальных ситуаций на занятиях по социально-бытовой ориентировке. // Дефектология. - 1987. - № 2. - С.26.*
5. *Шипицина Л.М. Уроки общения для детей с нарушением интеллекта. - СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2006. - 302 с.*
6. *Намазбаева Ж.И., Сарсенбаева Л.О. Специальная психология. Уч. пос. – Алматы, 1997. – 186 с.*
7. *Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. - М.: ВЛАДОС, 2007. - 181 с.*
8. *Щербакова А.М., Москоленко Н.В. Формирование социальной компетент-ности воспитанников специальных учреждениях. – М., 2008. - 245 с.*
9. *Матюшкин А.М. Психология одаренности. – М.: Психол. инст-т РАО, 2007.*

Түйін

Бұл мақалада интернаттағы интеллектісі төмен балалардың әлеуметтік-тұрмыс-тық бағдарлануы жайлы сұрақтар қарастырылады.

Summary

In this article theoretical bases of correction of personality are examined with the use of in the conditions of school of интернатного type.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МОЛОДЕЖИ

М.Н. Каменщикова –

*магистрант 1 курса специальности «Психология» Института
магистратуры и PhD докторантуры КазНПУ имени Абая*

В данной статье мы попытаемся раскрыть проблемы социальной активности современной молодежи: ее стороны, аспекты, перспективные пути роста, а также механизмы формирования в условиях образовательной среды.

Сегодня, молодежь – это один из самых организованных, социально-активных слоев населения, который объективно является генератором новых идей, жизненной силой и энергией общества.

Открытая социальная среда оказывает не всегда положительное воздействие на своих субъектов, особенно юного и молодого возраста. Поэтому вопрос о психологических условиях формирования активной, уверенной в себе, социально зрелой личности остается одной из важнейших психологических задач, в том числе применительно к достаточно большой социальной группе учащейся молодежи. Особое значение формирование социальных качеств личности приобретает в процессе образовательного становления будущих специалистов, поскольку в современных социокультурных условиях параметры социальной личностной активности имеют не меньшую значимость для успешной профессиональной и жизненной реализации, чем основательность теоретико-практической подготовки.

Формирование и развитие социальной активности молодежи является одной из важнейших задач как на уровне современного образовательного процесса так и на уровне государства.

Закон «О молодежной политике в Республике Казахстан», а также заседания трех Конгрессов молодежи Казахстана при непосредственном участии Президента страны Н.Назарбаева определяют перспективные направления молодежной политики.

Государственная молодежная политика в Республике Казахстан осуществляется в целях создания социально-экономических, правовых, организационных условий и гарантий для духовного, культурного, образовательного, профессионального становления физического развития молодежи, раскрытия ее творческого потенциала в интересах всего общества.

Задачами государственной молодежной политики в Республике Казахстан являются: защита прав и законных интересов молодежи; предоставление помощи и социальных услуг молодежи; реализация социально значимых инициатив молодежи [1].

Что понимается под социальной активностью? Существует множество определений данного понятия. Вот некоторые из них:

«Социальная активность – степень проявления сил, возможностей и способностей человека как члена коллектива, члена общества» (А.С. Капто) [2].

«Социальная активность – готовность личности к деятельности, которая проявляется в соответствующих актах поведения и представляет собой целе-направленную творческую социальную деятельность, преобразующую объективную действительность и саму личность» (Т. В. Тищенко).

«Неравнодушие, сказывающееся во всем поведении личности в ее труде, опыте, в общественной работе и в отношениях с друзьями, ко всему, что происходит вокруг, заинтересованность событиями – это и есть социальная активность». (Л.Н. Жилина) [3].

Наиболее развернутым и реализующим главный смысл социальной активности на наш взгляд является определение, данное В.З. Коганом: «**Социальная активность** – это сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно-социально-психологическое качество, которые, будучи взаимообусловлены, определяют и характеризуют степень или меру персонального воздействия субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности. Деятельность является реальным проявлением социальной активности человека» [4].

В психологической науке проблема социальной активности разрабатывалась в рамках следующих концепций: в изучении возрастных особенностей молодежи – подходы К.А.Абульхановой-Славской, Л.И.Божович, Е.Л.Омельченко, В.А.Петровского, Л.И.Уманского, Д.И.Фельдштейна, А.С.Чернышева;

Изучению возрастных особенностей молодежи посвящены подходы Абрамовой Г.С., Абульхановой-Славской К.А., Ананьева Б.Г., Божович Л.И., Гиппенрейтер Ю.Б., Кона И.С., Омельченко Е.Л., Петровского В.А., Фельдштейна Д.И.. В качестве общих принципов детерминизма, объективности, развития, субъектно-деятельностный подход (Абульханова-Славская К.А., Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Брушлинский А.В., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Рубинштейн Л.), экзистенциально-гуманистические концепции развития человека (Бахтин М.М., Бердяев Н.А., Маслоу А., Мэй Р., Олпорт Г., Роджерс К., Сартр Ж.-П., Франкл В., Фромм Э.).

Формирование социальной активности осуществляется только в процессе включения личности в деятельность. Однако не любая деятельность может быть проявлением социальной активности. Добросовестный ученик, получающий только отличные отметки, не обязательно социально-активная личность. Социальная активность проявляется только в активной жизненной позиции.

Механизм формирования социальной активности заключается в следующем. Прежде всего, необходимы знания, представления о том или ином явлении. В образовательном процессе – это система ценностей. На основе полученных знаний у школьника складываются представления о необходимости участия в той или иной деятельности. Чтобы появилось осознанное стремление к участию в деятельности, необходимо развитие социальных чувств. Чувства придают процессу формирования личности значимую окраску и поэтому влияют на прочность формируемого качества. Знания и чувства порождают потребность в их практической реализации – в поступках

и поведении. Таким образом, формируется активная жизненная позиция школьника, проявляющаяся в социальной активности [4].

Социальная активность личности представляет собой деятельное отношение человека к окружающему миру и самому себе в аспекте созидания общественно значимых предметов и ценностей, совершенствования сферы общения и коммуникационного взаимодействия индивидов исходя из императивов нравственности и гуманности.

Проблема формирования социально-активной личности имеет достаточно продолжительную историю своего осознания и разработки в аспекте общекультурной, образовательной и педагогической значимости. Решающим условием формирования социальной активности личности выступает целенаправленная структурно расширяющаяся общественно полезная деятельность молодого человека, его готовность к подобного рода поведенческой активности, желание и умение действовать, проявляя ответственность, инициативу, самостоятельность.

Сегодня проблема социальной активности рассматривается в более широком контексте, как проявление человеческой природы, как его сущностная сила. Это значит, что социальная активность выступает в качестве феномена всей человеческой культуры.

Активная жизненная позиция в условиях административно-бюрократической системы означала активное исполнение трех предписаний сверху и полное подавление всего, что не соответствует этим предписаниям. Человек, как субъект общественных отношений, исторически изменчив. Социально-активной можно назвать такую личность, деятельность которой является шагом вперед по отношению к достигнутому общественному уровню независимо от сферы приложения сил: экономика, политика, наука, искусство и так далее.

Актуальность проблема социальной активности молодежи усиливается в современном обществе в связи с тем, что внутренние условия активности потеряли свое приоритетное значение в деятельности, которую длительно ориентировали на внешние установки, в результате чего молодежь перестала быть субъектом своей деятельности. Поэтому сегодня должны создаваться внешние условия, способствующие росту внутренней активности молодежи.

1. Закон Республики Казахстан от 07.07.2004 N 581-II "О государственной молодежной политике в Республике Казахстан".

2. Капто А. Социальная активность как нравственная черта личности. – Киев, 1968.

3. Жилина Л.Н. Потребности, культура потребления и ценностные ориентации личности. – М., 1988.

4. Коган В.З. Теория информационного взаимодействия: Философско-социологические очерки. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1991. – 320 с.

Түйін

Мақалада қазіргі заманғы белсенді жастардың мәселелері қарастырылады: әлеуметтік белсенділіктің жақтары, аспектілері, өсу жолының келешегі, сонымен қатар білім ортасындағы қалыптасу механизмдері жан-жақты ашылып көрсетілген.

Summary

In article problems of social activity of modern youth reveal: its parties, aspects, perspective ways of growth, and also formation mechanisms in the conditions of the educational environment.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

А.А. Махметова – магистр психологии

Развивая теорию Л.С.Выготского о социальной ситуации развития, необходимо отметить прямую зависимость особенностей новообразований личности. Для правильного понимания роли среды, говорил Л.С.Выготский, нужно подходить не с абсолютной, а с относительной конкретностью этого вопроса /1/. Ее нельзя рассматривать как «обстановку развития», которая в силу только ей самой присущих качеств определяет формирование личности. Результат воздействия среды будет зависеть от того, через какие индивидуальные особенности ребенка, наложенные обществом, они преломляются и какие переживания они вызывают. Таким образом, условия жизни сами по себе не способны определить психическое развитие ребенка, в одних и тех же условиях могут формироваться разные индивидуальные особенности личности и это, прежде всего, зависит от того, в каких взаимоотношениях со средой находится человек. Что, по истине, определяется вопросом о включенности личности в деятельность социума.

С момента рождения ребенок со всеми присущими ему особенностями организма попадает в условия определенной среды. Чтобы жить в этой среде, он усваивает ценности ее культуры, что происходит в процессе жизнедеятельности ребенка и группы посредством воспитания и обучения, а также при его активной собственной деятельности. Усвоение социального опыта входит в развитие личности, не исчерпывая его.

Л.С.Выготский отмечает положение, подтверждая не только теоретически, но и практически, что в ходе психологического развития первоначально существующие психические процессы и функции, вступая в сложные взаимоотношения друг с другом, превращаются в качественно новые функциональные системы (например, речевое мышление и т.д.), носящие субъективный характер /1/.

Новые формы психики возникают не только в познавательной сфере, но и в эмоциональной, мотивационной, смысловой. Необходимо заметить, что новые формы психики не остаются нейтральными, они определяют поведение и деятельность личности, ее взаимоотношение с социумом и дальнейшее развитие личности.

То есть психологические особенности личности так или иначе, косвенно или прямо зависят от социальной детерминации общества.

Как отмечает В.К.Шабельников, «классовая принадлежность субъекта уже с самого начала обуславливает развитие его связей с окружающим миром, большую или меньшую широту его практической деятельности, его общения, его знаний и усваиваемых норм поведения. Все это и составляет приобретение, из которых складывается личность на этапе первоначального формирования. Можно ли и нужно ли говорить применительно к этому о классовом характере личности? Да, если иметь в виду то, что ребенок перенимает из окружения; нет, потому что на этом этапе он является лишь объектом, если можно так выразиться, своего класса, социальной группы. Дальнейший же переворот состоит в том, что он становится их субъектом. Теперь и только теперь его личность начинает формироваться как классовая в ином, собственном значении слова: сначала, может быть, безотчетно, потом, сознавая это, но он рано или поздно неизбежно занимает свою позицию – более или менее активную, решительную или колеблющуюся» /2,с.176/.

Личность несет в себе напряжения общества, в котором формируется и развивается, визуально проявляясь в личностных психологических особенностях. "Социальная детерминация личности – это не подчинение личности обществом и не подавление ее, якобы, изначальной биологической природы, а в полном смысле порождение личности путем свертывания в ее системе части проходящего через нее движения общественной деятельности, выделение личности из общества» /41/.

При деструктурированности системы взаимоотношений в семье личность имеет все же определенное психологическое формирование и развитие. Показателями формирования и развития личности являются психологические особенности личности, то есть новообразования, приобретенные в процессе взаимодействия личности с окружающей действительностью, в частности, с семьей.

Личность, имеющая затруднения в реализации своей функции в жизнедеятельности общества (семьи), несет в себе некоторые особенности личностных образований.

К.Маркс, изучая личность как "совокупность общественных отношений", указывает, что человека характеризует система его индивидуальных личных отношений, которая общественно обусловлена. Поэтому в сложной иерархии отношений человек характеризуется, прежде всего, своим отношением к труду и к человеческому коллективу /3/.

Все это позволяет нам рассматривать в настоящей статье совокупность признаков, свойственных суицидально направленной личности и обнаруживающихся у большинства – дисгармоничность внутреннего строя личности, высокий уровень психического дискомфорта, эмоциональной незрелости, вызывающих значительное направление адаптационных механизмов в качестве факторов повышенного риска развития форм суицидального поведения.

На вопрос об источнике подобного рода отклонений можно ответить следующим образом: дисгармоничные внутрисемейные взаимоотношения личности могут привести к образованию вышеописанных личностных качеств и факторов.

В литературе имеется ряд работ, посвященных изучению особенностей личностных образований при различных видах, сферах деятельности, а также психических отклонений, при девиациях поведения.

Остановимся на некоторых из них. М.Н.Овчинникова, исследуя личностные особенности подростков с донозологическими формами алкоголизма, выявила, что становлению злокачественных форм алкоголизма в подростковом возрасте способствует комплекс нарушений личностного функционирования, охватывающий когнитивную и эмоциональную сферы подростков. Основу комплекса психоземotionalных отклонений, присущих большинству интенсивно алкоголизирующихся подростков, составляют личностные свойства, характеризующиеся (в рамках СМЛ) относительным повышением показателей по шкалам импульсивности, ригидности, тревожности и индиви-дуалистичности. Ядро симптомокомплекса представлено чертами тревожно-мнительного регистра в сочетании с импульсивностью, лидирующей в общей структуре личностных свойств при недостаточной сформированности внутренних контролирующих подсистем личности /4/.

М.Ю.Денисов при исследовании зависимости опыта переживания психических состояний от личностных особенностей пришел к выводу, что особенности характера, прежде всего, влияют на частоту переживания субъектом тех или иных психических состояний. Такое влияние черт характера объясняется их спецификой, которая состоит в том, что они являются индивидуально-своеобразными способами реализации значимых отношений личности. Это определяет как типичные для субъекта ситуации, в которых отношения реализуются, так и способы реагирования в них, что, в свою очередь, обуславливает типичные для субъекта психические состояния /5/.

Конончук Н.В., проведя исследование психологических особенностей на фактор риска суицида у больных с пограничными состояниями, отмечает, что базисом, на котором развиваются патологические черты характера, играющие определенную роль в возникновении суицидального поведения личности, являются особенности развития в детстве и в пубертатном периоде /6/.

Более 60% суицидентов воспитывается в неполных семьях, распад которых нередко происходит в возрасте до 8 лет. Родительские семьи характеризуются аффективными, беспорядочными отношениями и открытыми конфликтами между их членами. Матерям свойственны истероидные черты характера. У отцов преобладают шизоидные и эпилептоидные черты, часто сопровождающиеся чужаковатостью, жестокостью, безразличием. Все это приводит к холодной атмосфере в семье, запущенности детей в психологическом плане.

У родителей в связи с занятостью собственными мыслями, переживаниями имеет место отсутствие тепла, равнодушие и лишь формальная заинтересованность

ванность в судьбе детей. Иногда со стороны родителей проявляется откры-тый негативизм. В отрочестве в ситуации разрушенной семьи нередко повы-шенно жесткие требования, предъявляемые ребенку одним из родителей. Как отмечается, для суицидентов характерно постоянное чувство отсутствия заботы о них.

Отчужденность от родительской семьи реакцией эмансипации при одно-временной тяге к эмоционально окрашенным близким контактам приводит суицидентов к стремлению вырваться из семейного окружения и поиску тепла вне дома.

Н.В.Конончук указывает, что главенствующую роль в системе ценностей у большинства рассматриваемой группы женщин, совершивших суицидаль-ную попытку, начиная с подросткового возраста, играет круг друзей, а позднее любовная сфера, что связано с особенностями деструктивных роди-тельских отношений. Сложившаяся атмосфера, наряду с распавшейся семьей, способствует искажению детского восприятия отношений между полами, акцентирует внимание на таких же проблемах. Позже суициденты стремятся «преодолеть» трудную судьбу родителей, создать нормальную семью, вкла-дывая излишнюю душевную энергию для сохранения во что бы то ни стало сложных отношений с партнером /6/.

Вместе с этим, автор выделяет три основных свойства, характеризующих личность суицидента.

Первое относится к определению потребностей. Напряженность потребностей – излишне выраженное, ригидное желание достижения конкретной цели, при котором психологическое напряжение не исчезнет до удовле-творе-ния потребности.

Второе выражается в отношениях с людьми, где выступает повышенная потребность в эмоциональной близости. Независимость в принятии и осуще-ствлении решений, отсутствие комфортности сочетается с невозможностью обходиться без близких, чувственно окрашенных контактов. В отношениях суицидентов с любовными партнерами это свойство превращается в эмоцио-нальную зависимость с потерей своего «Я», когда вся жизнь строится на сверхзначимых отношениях.

И третьим является низкая способность суицидентов к образованию любого рода компенсаторных механизмов, неумение осмыслить негативное воздействие фрустрации. Слабость личностной психологической защиты дополнительно снижается в ситуации конфликта и дезадаптации.

Как отмечается зарубежными психологами /7/ основной причинностью возникновения суицидального поведения и повышения суицидального риска являются переживание жизненных стрессов личностью, ощущение безнадеж-ности и потери интереса к жизни. Ими отмечается, что не только социальные причины являются основными при таком поведении, но и индивидуально психологические особенности личности с суицидальным поведением. Лич-ность, имеющая такие особенности, как конформность, несостоятельность в разрешении жизненных проблем, легко поддающаяся депрессивному состоя-нию, более подвержена суицидальному поведению.

К особенностям личностных характеристик суицидентов также относится адекватность или неадекватность, устойчивость или неустойчивость самооценки.

Среди факторов, влияющих на формирование и развитие самооценки, отмечаются многими исследователями, прежде всего, общение с близкими взрослыми (М.М.Абрелева, В.М.Слущкий) и различные виды деятельности (Л.И.Божович). То есть основной детерминантой развития самооценки является социальная среда, в частности, семья (Л.С.Выготский) /1/.

В психологических исследованиях в рамках проблемы самооценки изучались вопросы об ее структуре, о роли самооценки в различных видах деятельности и в формировании личности. Изучаются онтогенез самооценки и факторы, определяющие ее развитие (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, А.В.Захарова, А.И.Липкина, Т.В.Галкина, Ж.И.Намазбаева). Самооценка является основополагающим элементом самосознания личности (Р.Бернс, В.В.Столин, И.И.Чеснокова, А.Г.Спиркин, И.С.Кон, С.Р.Пантелеева и др.) /8/.

Таким образом, в психологии проблема самооценки изучается либо в контексте развития личности, либо в рамках проблем самосознания. Основным положением является влияние самооценки на развитие системы ценностных ориентаций, личностных смыслов. Также самооценка, выступающая в качестве средства организации поведения и взаимоотношений с другими людьми, выполняет регулятивную функцию деятельности личности.

Немаловажное значение в развитии личности играет устойчивость самооценки, которая определяется автономностью ее от социального окружения или опосредованностью влияния социума. Неустойчивость самооценки может наблюдаться при различных степенях адекватности (завышенной, заниженной или адекватной самооценки). Прежде всего, неустойчивость самооценки личности зависит от внешней оценки окружающих. Необходимость в оценке со стороны возникает не из-за недостатка знаний о себе, а вследствие избегания риска несоответствия ожиданий и результата деятельности. Другими словами, личность суицидента имеет неустойчивую самооценку, формируемая в семье, нуждается в постоянной эмоциональной поддержке и руководстве своей деятельностью другими.

С другой стороны, как отмечает В.М.Русалов /9/, человеческая индивидуальность – это система, целью которой является сохранение целостности и тождественности человека самому себе в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений. Для того, чтобы человеческая индивидуальность была самостоятельной и устойчивой (то есть тождественной самой себе), она должна быть в известном смысле закрытой системой, непроницаемой для внешних воздействий.

В то же время ее «закрытость» должна быть относительной, поскольку она является частью внешнего мира, в постоянном взаимодействии с которым и осуществляются ее формирование и развитие. Поэтому, личность с суицидальным поведением имеет разомкнутость (открытость) системы человеческой индивидуальности, выступающая как средство для сохранения прием-

ственности биологической жизни индивида. Основной смысл биологической индивидуальности вытекает из взаимоотношений индивида и вида. Согласно законам живой природы каждый организм (в том числе и человек) стремится обеспечить дальнейшее существование вида. Вся активность организмов нацелена, в конечном счете, на обеспечение жизни в потомстве. В таком контексте суицид может рассматриваться как нарушение биологической системы индивидуальности или отсутствие в таких ситуациях системообразующего фактора.

Таким образом, можно сделать вывод, что личностные особенности формируются не самой личностью, а зависят от эмоционального окружения личности. Но не только окружение имеет значение, а также деятельность личности, задающаяся деятельностной системой общества.

Семья выступает в качестве основной детерминанты формирования и развития личности, закладывая определенные цели и смыслы деятельности. Существующие некоторые признаки откладывают отпечаток на всю психическую деятельность личности. Суицидальное поведение есть следствие невключенности личности в процесс снятия противоречий. Также отсутствие одного из членов семьи может привести к эмоциональной незрелости.

В ходе развития личности, не включившейся в деятельность семьи, формируются определенные личностные образования, имеющие своеобразные особенности. Основной особенностью личностных образований суицидентов является неустойчивость самооценки.

1. *Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах.* – М.: Пед-ка, 1984.
2. *Шабельников В.К. Психика как функциональная система.* – А-Ата, Мектеп, 1986.
3. *Маркс К. К критике политической экономии.* – М.: Политиздат, 1990.
4. *Овчинникова М.Н. Личностные особенности подростков с донозологическими формами алкоголизации (экспериментально-психологическое исследование уч-ся ПТУ).* Дисс. –Л., 1993.
5. *Денисов М.Ю. Зависимость опыта переживания психических состояний от личностных особенностей.* Дисс. – М., 1993.
6. *Конончук Н.В. Психологические особенности как фактор риска суицида у больных с пограничными состояниями. Методические рекомендации.* – Л., 1983.
7. *Crumbaygh J.S., Maholick L.T. An experimental study existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis.* \ J. Of Clinical Psychology. - V.20. - 1964. - N2.
8. *Намазбаева Ж.И. Специальная психология.* – Алматы, 1998.
9. *Crumbaygh J.S. The Seeking of Noetic Goals Test (PIL)* \ J. Of Clinical Psychology. - V.33. - 1977. - N3.

Түйін

Бұл мақалада жасөспірімдердің суицидалдық мінез-құлқындағы тұлғалық қасиеттерінің ерекшеліктері сипатталады.

Summary

The features of personality formations of suicidal behavior of teenagers are described in this article.

БОЛАШАҚ ПСИХОЛОГ СТУДЕНТТЕРДІҢ КӘСІБИ ІС-ӘРЕКЕТКЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫН ТИІМДІ ДАМУЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ж.А. Қайырова –

*1 курс магистранты Магистратура және PhD докторантура
институты, Абай ат. ҚазҰПУ*

Қазақстан Республикасындағы қазіргі таңдағы практикалық психологтың кәсіби іс-әрекетін қалыптастыру мәселесі психология ғылымындағы зерттеу-ді қажет ететін өзекті тақырыпқа жатады. Қоғамның заманауи талаптары жас ұрпақтың рухани сауығуы мен тұлғалық өсуіне, олардың жүйелі ойлауының, кәсіби мәдениетінің, шығармашылық белсенділігінің, дербестігінің және еңбек нәтижесіне жоғары жауапкершілігін қалыптастыруға бағытталған. Алған білімдерді үнемі жаңартып отыруға қажеттілікті тәрбиелеу кәсіби білім берудің мәселелерімен қарама-қайшылыққа келуде.

Болашақ мамандардың кәсіби іс-әрекетке дайындығын зерттеулердің көпқырлылығына және аспектілер алуан түрлі болғанына қарамастан, бола-шақ практикалық психологтардың кәсіби іс-әрекетке дайындығы құбылысы-ның өзі күрделі, кешенді психикалық жаңа құрылым, компоненттердің жиын-тығы, олардың арасындағы функционалдық тәуелділіктер заманауи ғылымда жеткілікті қарастырылмауы мақаланың тақырыбының өзектілігі болып табылады.

Іс-әрекеттің жалпы психологиялық теориялары (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубин-штейн); кемел жастағы тұлғаның біртұтас дамуының әлеуметтік-психология-лық тұжырымдамалары (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, А.А.Деркач), тұлғаның кәсіби бағыттылығы теориялары, акмеологиялық тұрғылар (А.А.Бодалев, А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин және т.б.) теориялық-әдіснамалық зерттеулері бола-шақ психолог мамандардың психологиялық дайындық мәселелерін зерттеуге негіз бола алады.

Болашақ мамандарды қалыптастыру мәселелері отандық ғалым М.Қ.Бапаев-ваның жоғары мектепте психологиялық білім беру процесін жетілдіру туралы зерттеулерінде, А.Р.Ерментаеваның студенттерді субъект-бағдарлы дайындау мәселелері туралы еңбектерінде қарастырылады.

Бәрімізге белгілі болғандай, психолог мамандығы мамандықтар ішіндегі «адам-адам» аймағына жатады. Оны меңгерген адам мотивациялық-эмоция-лық деңгейде басқа адамға жоғары құндылық ретінде қарайды. Танымдық деңгейде ол адамдардың психикасын сипаттайтын жалпы, айрықша және жекелікке түбегейлі бағдарлануға және оның қандай да бір даму типіне немесе нақты бір өзгерістердің пайда болуына негіз болатын себептерді жақ-сы білуге қабілеттілік байқатады. Мінез-құлықтық-құралдық деңгейде ол өз мамандығының тұғырынан психологтың құзырына кіретін мәселелер сипа-тын жемісті шешетін тәсілдерді табады және жүзеге асыра алады /2, 68 б./.

Әрине, егер университеттердегі психологиялық факультеттерге психика-

ның ашылмаған құпияларына үңілуге ұмтылысы немесе психологияны терең білуді мақсат етуші адамдармен практикалық жұмысқа бейім мектеп түлектері немесе белгілі бір жерлерде істеген жұмыс тәжірибесі бар жастар оқып білім алғанда ғана мұндай нәтижеге қол жеткізуге болады.

Университеттердің психологиялық факультеттеріне оқуға түсетін жастар-ды итермелеген түрткілердің ерекшеліктері туралы не айтуға болады?

Бұған жастарды әртүрлі себептер итермелейді. Университеттерде жүргізілген сауалнамалар нәтижесі бойынша, қалауы бойынша келгендер саны аз, ЖОО бітіргені жайлы дипломға ие болу үшін түсетіндер де баршылық, көбі-не медициналық мамандыққа түсе алмай, ұқсас деп тауып келіп түсушілер көп. Дос-жолдастарына еріп, ата-анасының айтуымен және т.б. себептермен психология факультетіне түсушілер де азаяр емес.

Жастардың психологиялық білімге ұмтылуының басқа да себептерін жалғастыра беруге болады. Бірақ маңыздысы басқада: көптеген жылдардың тәжірибесі дәлелдегендей, студенттіктің алғашқы күндерінен, факультетте оқи жүре, өздерінің кәсіби дайындығына шығармашылық үлесін қоспаса, немесе қосқысы келмесе, факультет беретін жалпы және кәсіби білім берудің мазмұны студенттер күткендердің тек біраз бөлігін ғана қанағаттандыра алады.

Факультеттің оқу жоспары ұсынған бала тәрізді «әлпештеу» үлгісін емес, керісінше шығармашылық тұрғы, яғни терең тұлғалық қатынас – психологиялық мамандыққа оқудан алатын анағұрлым зор нәтижеге қол жеткізуге аса қажетті шарт. Егерде осы шарт бұзылса, факультетте жұмыс жасайтын жоғары кәсіби шеберлігі бар мамандар мен жақсы қабілеттері бар студенттер болса да сәтсіздіктерге ұшырау қиын емес.

Мұнымен қоса, университеттегі оқудың алғашқы сәтінен бастап қалыпта-сатын оқу жоспарына енетін пәндерді игеру ұстанымының маңызы зор. Мысалы, ол психологиялық пәндер аясына кіретін оқу пәндеріне ғана сал-мақпен қарап, ал қалғандарын елемейтін болса, ол солайша адамның психикалық әлемін тар мағынада ғана түсінеді, себебі ол әлеуметтік және табиғи ортаны біріктіретін барлық байланыстардың күрделілігін көре алмайды.

Онымен қоса, психологиялық факультетте оқығысы келетін көпшілік студенттер адамның ішкі әлемінің ерекшеліктерін, оның психикасының сипатта-рын, шынайы, күнделікті өмірде қалай көрінетінін білгісі келетіндігімен байланысты. Академиялық сағаттарда осы ерекшеліктер мен сипаттамаларды түсіну барысында тірі психиканы – әл-Фарабиді, Абайды, Құрманғазыны және т.б. өліге айналдыратын кілең абстракцияларды игереді, сызба, формула түрлерінде көрсетіледі, олардың мазмұндық жағы ішкі әлемді шынайы бейнеленуіне емес, оқытушыны қалыптастырған психика мен оның қызмет ету заңдылықтарын өзінше сипаттайтын ғылыми мектепте қалыптасқан нұсқасынан тұратын көзқарасына тәуелді. Нәтижесінде түрлі адамдармен қарым-қатынасқа түскенде мінез-құлықтың теріс тактикалары мен стратегиялары қалыптасады.

Акмеологиялық түсінікте кез-келген кәсіби-тұлғалық даму қоғам қабыл-

дайтын шеберлік деңгейіне ғана емес, жоғары стандарттарға қол жеткізуге бағытталған.

Кәсіби-тұлғалық даму – кәсіби іс-әрекеттер мен кәсіби өзара әрекеттер үдерісіндегі оқу мен өзін-өзі дамыту көмегімен жүзеге асатын кәсібилік пен кәсіби жетістіктердің ең жоғарғы деңгейіне бағытталған тұлға дамуының (кең мағынадағы) үдерісі.

Акмеологиялық зерттеулерде кәсіби-тұлғалық даму келесіден көрінетін жоғары өрлеуші сипатта болуы керек дегенге баса назар аударылады:

- жалпыадамзаттық құндылықтар бұрынға қарағанда неғұрлым ертерек көрініс табатын тұлғаның мотивациялық аймағының өзгерістеріне;
- зияткерлік деңгейіндегі біліктердің артуынан, содан соң аталмыш құнды-лықтарға сәйкес әрекеттер мен қылықтарды практикада жүзеге асыруға;

- дербестік танытуға кедергі келтіретін объективтік сипаттағы қиындық-тарды жеңу үшін өз қабілеттерін мүмкіндігінше жұмылдыру және осы құн-дылықтарға сәйкес әрекет ету.

- Өзінің мықты және осал жақтарын және анағұрлым күрделі әрі жауапты іс-әрекеттерге дайындық деңгейін объективті бағалауға.

Сондай-ақ түрлі мамандар өкілдерін акмеологиялық зерттеуге сүйене отырып, кәсіби-тұлғалық даму үдерістерінде тұлға құрылымындағы мынадай ортақ жоғары өрлеуші өзгерістер жүзеге асады деуімізге болады:

1. Бағыттылық сипаттары өзгереді:

- Қызығушылықтар аймағы кеңейеді және қажеттіліктер жүйесі өзгереді.
- Кәсіби жетістіктер түрткілері өзектілендіріледі.
- Өзін жүзеге асыру мен өзін дамыту қажеттіліктері артады.
- Тұлға креативтілігі жоғарылайды.

2. Тәжірибесі және квалификациясы артады:

- Құзыреттілік жоғарылайды.
- Біліктер мен дағдылар дамып, кеңейеді.
- Кәсіби міндеттерді шешудің жаңа алгоритмдерін игереді.
- Іс-әрекеттің креативтілігі артады.

3. Күрделі жеке қабілеттері дамиды.

4. Іс-әрекеттің ерекшелігімен анықталатын кәсіби маңызды сапалары дамиды.

5. Іскери-тұлғалық сапасы дамиды.

6. Түрлі іс-әрекетке (оның ішінде күрделенген жағдайлар да бар) психологиялық дайындық артады.

7. Кәсібиліктің акмеологиялық инварианттары дамиды.

«Кәсіби» категориясының мазмұнын ашу үшін жүйелі тұрғылар қажет екендігін зерттеулер көрсетті, өйткені кәсіби маман – ол алдымен белгілі бір қасиеттерге, сапаларға, біліктерге, бағыттылықтарға, қарым-қатынастар жүйесіне ие тұлға. Акмеологиялық көзқарас бойынша кәсіби – ол ақылға, ерік-жігерге, сезімдерге ие іс-әрекет субъектісі.

Бірқатар ғалымдардың пікірі бойынша кәсібиді «қатардағы мамандық өкілінен» оның құндылық, мағыналық аймағының сипаты ажыратады.

Кәсібидің құндылық, мағыналық аймағы және өзінің іс-әрекетінің өмірлік мәнмен ара қатынасын ажырату мүмкіндігі жоғары ұйымдасқан инстанция болып табылады, ол шығармашылықтың ашылуына, немесе күйреуіне, сонымен бірге кәсіпқойдың тұлғасына да ықпал етеді /2, 30-31 б./.

Психолог-студенттердің кәсіби іс-әрекетке психологиялық дайындығы тақырыбында жүргізілген зерттеулердің көпшілігіне ортақ мына тұжырым-дарды атап көрсетуге болады.

1. Психолог-студенттердің кәсіби іс-әрекетке психологиялық дайындығы бірқатар компоненттерден тұратын күрделі құрылым: құндылық-мотивация-лық, когнитивтік-гностикалық, эмоциялық-еріктік, қызметтік-іс-әрекеттік және креативтік, ол біртіндеп өзінің дамуында бағдарлық, операционалдық, қызметтік және шығармашылықты-рефлексивті деңгейлерге жетеді /3, 6 б./.

2. Психолог-студенттердің кәсіби іс-әрекетке дайындығы динамикалық құбылыс болып табылады. Психолог-студенттердің кәсіби іс-әрекетке психо-логиялық дайындығы ЖОО-дағы оқу үдерісінде қалыптаса отырып, жағымды сандық және сапалық өзгерістерге ұшырайды, бір деңгейден екіншісіне біртіндеп өтуі арқылы өседі, оның компоненттерінің ішкі тепе-теңдігімен анықталады, оқу және кәсіби міндеттерді түрлі қиындығы мен мазмұнына (репродуктивтіден эвристикалыққа дейін) қарай жемісті шешуді қамтамасыз етеді. Психолог-студенттердің кәсіби іс-әрекетке дайындығының бір деңгейі-нен келесісіне өту жоо-да оқу кезеңдерімен байланысты.

3. Әр курстағы психолог-студенттердің кәсіби іс-әрекетке психологиялық дайындығының көріну деңгейлері көрсеткіштерінің әралуан сипаты байқа-лады:

4. жоғарғы курс психолог-студенттері үшін дайындықтың қызметтік дең-гейі, ал үшінші курс студенттері үшін операционалдық деңгейде «тұрып қалу» тән.

5. Кәсіби іс-әрекетке дайындығын қалыптастыру шарттары ретінде арнайы ұйымдастырылған оқу ортасы, оқыту үдерісіндегі интербелсенді және эврис-тикалық әдістерді қолдануды жатқызуға болады.

6. Кәсіби іс-әрекетке психологиялық дайындықты қалыптастыратын жүйе құрушы факторларға: студенттің қажеттілік-мотивациялық аймағы, өзін дамытуға дайындығы, тұлғаның шығармашылық қорларын жүзеге асыруға бағыттылығы, әлеуметтік-қажетті іс-әрекетті жаңарту жатады.

Бір сөзбен айтсақ, еліміздегі болашақ психолог студенттердің кәсіби іс-әрекетке психологиялық дайындығын тиімді дамыту мәселелері жан-жақты зерттеуді қажет ететіндігін көруімізге болады.

1. Бодалёв А.А. *Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения.* - М.: Флинта: Наука, 1998. - 168 с.

2. Акмеология: Учебное пособие /А.Деркач, В.Зазыкин. - СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

3. Шипилова Е.В. *Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности.* Дис... канд. пс. наук. – М., 2007.

Резюме

В статье рассматриваются акмеологическое профессионально-личностное развитие в целом и эффективное развитие психологической подготовки к профессиональной деятельности студентов-психологов, являющиеся актуальными проблемами, требующие исследований в психологической науке.

Summary

The article considers the akmeological vocational and personal development in General and the effective development of the psychological preparation of the professional activity of students-psychologists, which are important issues that require research in psychological science.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КОПИНГА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ПСИХОЛОГИИ

И.П. Рафальчук –

*магистрант 1 к. Института магистратуры и PhD докторатуры
КазНПУ имени Абая*

В настоящее время в психологии идет интенсивный поиск конструкторов, характеризующих способность личности быть устойчивой к многочисленным жизненным проблемам и трудностям, сохранению психологического здоровья и успешного развития, адаптируясь как к социальным, так и к личностным трансформациям и кризисам. Одним из таких конструкторов является «совладающее поведение» – копинг. На основе анализа различных подходов современных ученых, в данной статье раскрывается понятие «копинг-стратегии», его соотношение с защитными механизмами личности, а также роль и значение в развитии и адаптации личности в социуме.

Под «копингом» подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека [1]. Понятие "копинг" происходит от английского "cope" (преодолевать); в германоязычной психологии в этом же смысле используются как синонимы понятия "Bewältigung" (преодоление) и "Belastungsverarbeitung" (переработка нагрузок). В российской психологии его переводят как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление.

Этот термин успешно существует "на перекрестке" двух выраженных тенденций современной психологии личности, что, по-видимому, и объясняет его широкую распространенность.

Во-первых, это перенесение внимания с субъекта на целостную ситуацию, в которой он действует. Именно ситуация во многом определяет логику поведения человека и меру ответственности за результат его поступка. Ученые выделяют в класс особых условий существования личности трудные жизненные ситуации, ситуации повседневности, типичные ситуации учебно-профессиональной деятельности [2].

Во-вторых, это укрепление позиций идиографического подхода в психологии, ориентированного не на общее и постоянное в личности, а на особенное и изменчивое, присущее конкретному человеку в определенных условиях.

Понятие "копинг" не умаляет возможностей субъекта, который достаточно свободен в выборе и ситуации, в которой оказывается, и собственного поведения. Поэтому выделение индивидуальных стратегий психологического преодоления дает богатые возможности как для сравнительного анализа, так и для индивидуально-ориентированных исследований. Копинг есть индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. Психологическое предназначение копинга состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и, таким образом, погасить стрессовое действие ситуации. Поэтому главная задача копинга – обеспечение и поддержание благополучия человека, физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями [2, с. 22].

Будучи свободно употребляемым в различных работах, понятие "копинг" охватывает широкий спектр человеческой активности – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций. В широком смысле словокопинг включает все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера – попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации. Дополнительные условия – как внешние, характеризующие саму задачу, так и внутренние [2, с. 22].

Совладающее со стрессом или трудной жизненной ситуацией поведение (копинг) связано с системой целеполагающих действий, прогнозированием результата, творческим порождением новых выходов и решений проблемной ситуации.

Несмотря на большое число исследований, проведенных в области совладания, дискуссионным и наиболее сложным остается вопрос о его различных стратегиях. При преодолении сложных жизненных ситуаций человек использует большой арсенал активных (копинг-стратегии), а также пассивных (защитные механизмы) стратегий, которые представляют собой важнейшие формы адаптационных процессов. От индивидуального предпочтения стратегий совладания зависит психологическое благополучие как отдельного человека, так и общества в целом. Эффективность совладания человека с жизненными задачами обеспечивает удовлетворенность собой, достигнутыми результатами, успешное освоение мира и гармоничное развитие личности. Поэтому изучение совладающих стратегий человека является актуальнейшей жизненной и научной проблемой.

Исследования, посвященные вопросу совладающего (копинг-) поведения, широко проводятся последние 40 лет в зарубежной психологии (R.S.Lazarus, S.Folkman, N.Endler, D.A.Parker, C.M.Aldwin, E.A.Skinner) [1].

Изучение психологических защит и копинг-поведения как областей психо-логического знания в зарубежной науке основывается на глубоких и давних традициях. Впервые в психоанализе вводят понятие защитных механизмов и рассматривают процесс копинга как адаптивное поведение совладания в целях восстановления равновесия. S.Freud и A.Freud описали различные формы защиты, которые выполняют функцию снятия «внутреннего конфлик-та», и показали многообразие и сложность самого понятия.

Главная задача копинг-поведения – обеспечение и поддержание благопо-лучия человека, его физического и психического здоровья и удовлетворен-ности социальными отношениями.

В настоящее время активно разрабатывается новый подход к анализу совладающего поведения как поведения субъекта, детерминированного рядом факторов: диспозиционными (личностными), динамическими (ситуацион-ными), социокультурными (экологическими) и регулятивными. С точки зрения психологии субъекта различная степень осуществления собственных планов связана с различной мерой активности, интегративности и самоопре-деления личности как субъекта деятельности и жизни.

Несмотря на сравнительно непродолжительную историю активного изуче-ния психологических защит и совладающего поведения, их соотношение является одним из дискуссионных вопросов. Одни исследователи сводят эти понятия воедино, другие же, наоборот, видят в них принципиальное разли-чие. По мнению S.Freud, содержание социально-психологической адаптации описывается формулой «конфликт → тревога → защитные реакции», что позволяет представить каждый стрессовый эпизод или конфликт как опреде-ленную последовательность некоторых актов. Подобное понимание позво-ляет предполагать тесное взаимодействие разных механизмов адаптивного поведения личности.[3]

В неопсихоаналитическом подходе копинг-процессы рассматриваются как эго-процессы, направленные на продуктивную адаптацию личности в труд-ных ситуациях (K.Horní, H.Sullivan,E.Fromm).Функционирование копинг-процессов предполагает включение когнитивных, моральных, социальных и мотивационных структур личности в процессе совладания с проблемой. В случае неспособности личности к адекватному преодолению проблемы вклю-чаются защитные механизмы, способствующие пассивной адаптации. Такие механизмы определяются как ригидные, дезадаптивные способы совладания с проблемой, препятствующие адекватной ориентации индивида в реальной действительности. Копинг и защита функционируют на основании одинако-вых эго-процессов, но являются разнонаправленными механизмами в преодо-лении проблем [4].

Зарубежные исследователи большее значение придают процессуальным и социальным аспектам совладания (R.S.Lazarus, S.Folkman, C.M.Aldwin, E.A.Skinner).

Значительная часть зарубежных исследований в 60-70х годах была тесно связана с проблемой стресса (F.Kroeger, В.Любан-Площа, V.Peldinger).

Термин «копинг» начал активно использоваться в американской психологии в начале 60-х годов для изучения поведения личности в стрессовых ситуациях. Эти исследования, в свою очередь, стали частью массивного когнитивного движения, которое начало формироваться в 60-е годы работами I.Jams (1958), M.Arnold (1960), D.Mechanic (1962), L.Murphy (1962), J.Rotter (1966), R.Lazarus, (1966).

Теория «копинга» получила всеобщее признание и самой разработанной является концепция R.S. Lazarus.

R.S. Lazarus (1966) понимал копинг, как средства психологической защиты, вырабатываемые человеком, от психотравмирующих событий и воздействующих на ситуационное поведение. Ограничиваясь психологическим аспектом, R.S. Lazarus трактует стресс как реакцию взаимодействия между личностью и окружающим миром, опосредованно оцененную индивидом (Folkman S., Lazarus R., 1984). Это состояние в большей степени является продуктом когнитивных процессов, образа мыслей и оценки ситуации, знания собственных возможностей (ресурсов), степени обученности способам управления и стратегии поведения в экстремальных условиях, их адекватному выбору.

R.S. Lazarus и его сотрудники обратили особое внимание на два когнитивных процесса – оценку и преодоление (купирование) стресса, являющихся, несомненно, важными при взаимодействии человека с окружающей средой. Слово «оценка» в рассматриваемом контексте означает установление ценности или оценивание качества чего-либо, а «преодоление» («coping») – приложение поведенческих и когнитивных усилий для удовлетворения внешних и внутренних требований. Копинг вступает в действие, когда сложность задач превышает энергетическую мощность привычных реакции, и требуются новые затраты, а рутинного приспособления недостаточно. R.S. Lazarus (1966) дает следующее определение копинга: «стремление к решению проблем, которое предпринимает индивид, если требования имеют огромное значение для его хорошего самочувствия (как в ситуации, связанной с большой опасностью, так и в ситуации, направленной на большой успех), поскольку эти требования активируют адаптивные возможности».

В многочисленных работах отмечается, что при недостаточном развитии конструктивных форм совладающего поведения увеличивается патогенность жизненных событий, и эти события могут стать «пусковым механизмом» в процессе возникновения психосоматических и других заболеваний.

Постепенная смена модели стресса, разработанная H.Selye (1956), произошла после выхода книги R.Lazarus «Psychological stress and the coping process» (1966), где копинг рассматривался в качестве центрального звена стресса, а именно – как стабилизирующий фактор, который может помочь личности поддерживать психосоциальную адаптацию в период воздействия стресса [1 с. 10].

В исследованиях Koscowski (1966) при сравнении двух крайних групп испытуемых (устойчивых и неустойчивых к стрессу) обнаружены существ

венные различия между группами в отношении личностных особенностей. Так, неустойчивые к стрессу проявили интенсивное чувство неполноценности, отсутствие веры в свои силы, боязливость, значительную импульсивность в действиях. Напротив, лица, устойчивые к стрессу, были менее импульсивны и менее боязливы, им была свойственна большая устойчивость в преодолении препятствий, активность, энергичность, жизнелюбие.

Т. Holmes и R. Rahe (1967) ввели понятие «критического восприятия жизненных переживаний». По мнению авторов, стрессовое событие начинается с восприятия какого-либо внутреннего (например, мысль) или внешнего (например, упрек) события. Речь идет о макрострессоре или сильном недлительном раздражителе, который нарушает равновесие и характеризуется сильным эмоциональным участием.

Значительный вклад в изучение копинг-поведения у соматических больных внес Е. Heim (1988). Изучая копинг-процессы у онкологических больных и рассматривая их с точки зрения преодоления болезни, Е. Heim дает следующее определение копинга: «Преодоление болезни можно обозначить, как стремление уменьшить уже существующее или ожидаемое давление со стороны болезни интрапсихически (эмоционально-когнитивно) или путем целенаправленных действий выровнять это состояние или переработать его». Е. Heim выделил 26 форм копинг-поведения в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах. «В целом, – пишет Е. Heim (1988), удивительно, как характерно действует адаптивный фактор копинг-поведения в смысле трех различаемых нами параметров – действия, познания и эмоциональной переработки – прежде всего, благодаря активному действию, и, наоборот, неблагоприятный (неадаптивный) фактор, благодаря эмоциональным диссонансам. Важным фактором является степень гибкости или спектр форм преодоления, находящихся в распоряжении индивида для благоприятного преодоления болезни» [1с.12].

A.G. Billings, и R.H. Moos, определяют копинг как качества личности, позволяющие использовать относительно постоянные варианты ответа на стрессовые ситуации. Они

выделяют три способа совладания со стрессовой ситуацией:

1. Копинг, нацеленный на оценку, – преодоление стресса, включающее в себя попытку определить значение ситуации и ввести в действие определенные стратегии: логический анализ, когнитивная переоценка и др.

2. Копинг, нацеленный на проблему, – совладание со стрессом, имеющее целью модифицировать, уменьшить или устранить источник стресса.

3. Копинг, нацеленный на эмоции, – преодоление стресса, включающее в себя когнитивные, поведенческие усилия, с помощью которых человек пытается уменьшить эмоциональное напряжение и поддерживать аффективное равновесие.

Кроме этого копинг рассматривается как динамический процесс, который определяется субъективностью переживания ситуации и многими другими факторами [4].

Первым, кто использовал термин «копинг», был L.Murphy (1962). Он исследовал способы преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. К ним относились активные усилия личности, направленные на овладение трудной ситуацией или проблемой. Термин «копинг» при этом понимается, как стремление индивида решить определенную проблему.

Таким образом, «копинг» – или «преодоление стресса» рассматривается как деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям. H.Weber (1992) считает, что психологическое предназначение «копинга» состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования. По мнению автора, главная задача «копинга» – обеспечение и поддержание благополучия человека, физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями.

По-разному оцениваются эмоционально-экспрессивные формы преодоления. Вообще, выражение чувств, принято считать достаточно эффективным способом преодоления стресса; исключение составляет лишь открытое проявление агрессивности в силу своей асоциальной направленности. Но и сдерживание гнева, как показывают данные психосоматических исследований, представляет собой фактор риска нарушения психологического благополучия человека (Nakano K., 1991) [1, с.11].

Говоря о полоролевых стереотипах реагирования на стресс, G.Blanchardfield (1991) и D.Seek (1992) отмечают, что женщины (и фемининные мужчины) склонны, как правило, защищаться и разрешать трудности эмоционально, а мужчины (и маскулинные женщины) – инструментально, путем преобразования внешней ситуации.

Как считает A.Bandura (1977), «ожидание личной эффективности, мастерства отражается как на инициативе, так и на настойчивости в купирующем поведении. Сила убеждения человека в своей собственной эффективности дает надежду на успех». Убеждение в том, что подобных способностей не хватает (низкая самооэффективность), может привести к такой вторичной оценке, которая определит событие как неподдающееся управлению и поэтому как стрессовое (Бодров В.А., 1996). Если на стрессор возможно повлиять объективно, то такая попытка будет адекватной копинговой реакцией. Если по объективным причинам индивид не может повлиять на ситуацию и изменить ее, то адекватным функциональным способом совладания является избегание. Если человек объективно не может ни избежать ситуации, ни повлиять на нее, то функционально адекватной копинговой реакцией является когнитивная переоценка ситуации, придача ей другого смысла (Perrez M., Reichert M., 1992). По мнению авторов, успешная адаптация возможна тогда, когда субъект в состоянии объективно и в полном объеме воспринимать стрессор.

В исследовании J.Stöeber было показано, что поиск социальной поддержки положительно связан с беспокойством и эмоциональностью, в то время как

совладание, ориентированное на решение задачи, отрицательно коррелирует с отсутствием уверенности. Избегание, напротив, показало положительную корреляцию с этим параметром.

В работах E.A. Skinner и M.J. Zimmer-Gembeck предложено несколько иное понимание совладающего поведения. Копинг рассматривается ими как особый вид саморегуляции – «регуляция в стрессовых условиях». При этом совладание является организационным конструктом, который включает в себя массу процессов, вовлеченных во взаимодействие индивида и среды в стрессовой ситуации: от регуляции познавательных процессов и эмоциональных реакций до способности контролировать свои мотивационные процессы и поведение.

Такое понимание совладающего поведения сближает его с работами по развитию регулятивных процессов в области психологии развития и, как считают авторы концепции, позволит пролить свет на пути развития совладающего поведения и выделить узловые моменты в них, связанные с различными возрастами [5].

D.Wills, A.Schiffman предложено разделить копинг на антиципаторный и восстановительный. Антиципаторный копинг рассматривается как предвосхищаемый, предвидимый ответ на стрессовое событие, происхождение которого ожидается, как средство управления событиями, которые произойдут. Восстановительный копинг рассматривается как механизм, помогающий снова обрести психологическое равновесие после произошедших неприятных событий.

Эффективность копинг-поведения определяется спецификой ситуации в конкретном случае. Как показывают исследования V.Copway и D.Teny (1992), инструментальные стратегии преодоления эффективны в том случае, если ситуация контролируется субъектом, а эмоциональные уместны, когда ситуация не зависит от воли человека.

В зависимости от интерпретации ситуации либо как неизбежной, либо как преодолеваемой посредством активности и борьбы с ней, R.Lazarus, S.Folkman различают два вида совладающего поведения. Целенаправленное поведение на устранение или избегание угрозы (борьба или отступление), предназначенное для изменения стрессовой связи с физической или социальной средой, рассматривается как активное копинг-поведение. Пассивное копинг-поведение представляет собой интрапсихические формы преодоления стресса, являющиеся защитными механизмами, предназначенные для снижения эмоционального возбуждения раньше, чем изменится ситуация. (Lazarus R., Folkman S., 1984).

В целом большинство исследователей придерживается единой классификации способов совладания:

- 1) копинг, нацеленный на оценку;
- 2) копинг, нацеленный на проблему;
- 3) копинг, нацеленный на эмоции.

В 1998 году F.Shenpflug соавторами предложил биокибернетическую

модель копинга. Модель основывается на том, что среда и личность изменчивы, это определяет обоюдное влияние их друг на друга, то есть требования выражены влияют на личность, в то время как реакции личности влияют на среду. Согласно этой концепции, старые процессы регуляции перепрограммируются или начинается развитие новых регуляторных процессов, что может приводить к возникновению новых форм регуляции поведения.

Исследования, проведенные в Японии (Nasano K., 1991), показали, что активные копинг-стратегии, ориентированные на решение проблемы, ведут к уменьшению имеющейся симптоматики, тогда как избегание и другие копинг-стратегии, направленные на редукцию эмоционального напряжения, приводят к усилению симптоматики.

Многие исследователи в области принятия решения отмечают, что люди под воздействием стресса недостаточно часто используют рациональные копинг-стратегии.

Р.Срамер выделяет два основных критерия, отличающих копинг-стратегии и защитные механизмы: (1) осознанный / бессознательный характер и (2) произвольная/непроизвольная природа процессов. Впоследствии был предложен еще один критерий: направленность на искажение/пересмотр состояния. Искажение подразумевает изменение установок, вызванное неосознанным желанием их отвергнуть и подчиняющееся цели избежать негативных эмоций. Пересмотр состояния – изменение установок, вызванное осознанным желанием их отвергнуть и подчиняющееся цели «эпистемической точности», иными словами, цели максимально точного отражения реальности. Используя копинг-стратегии, человек отвергает или искажает определенное представление (например, «я неудачник»), если и только если проверка доступных доказательств убеждает его, что это представление ошибочно или по крайней мере недоказательно. В остальных случаях он постарается принять его.

Разумеется, в случае копинг-стратегий человек может ошибаться, однако его действия управляются целью приближения к реальности. В этом случае всегда присутствует признание проблемы как проблемы, не важно, разреши-мой или нет. При защитных механизмах человек не «проверяет» реальность, а изменяет свое состояние вне зависимости от нее, чтобы уменьшить отрицательные эмоции. Согласно этой точке зрения, эмоционально-ориентированные копинги – неоднородное понятие. С одной стороны, они включают ряд феноменов, связанных с избеганием или минимизацией проблемы, – уменьшение негативных эмоций. Тогда к ним относятся классические защитные механизмы – отрицание, подавление, рационализация и т.п. С другой стороны, к ним относятся собственно копинг-стратегии, направленные на принятие проблемы и связанных с ней эмоций. Более дифференцированный, хотя схожий методологически, подход предлагается в работе И.Р. Абитова, где выделяются такие параметры сравнения, как особенности цели (адаптация – комфортность состояния), характер приспособления (активное – пассивное), степень осознанности (осознанное изменение ситуации –

бессознательное реагирование на угрозу), возможность коррекции (обучение – осознание).

Принципиально иную точку зрения на проблему соотношения защитных механизмов и копинг-стратегий предложил D.Vaillant. С его точки зрения, целесообразно выделять три класса копинг-стратегий в их широком понимании. К первой группе относятся стратегии, связанные с получением помощи и поддержки от других людей, – поиск социальной поддержки. Ко второй группе относятся осознанные когнитивные стратегии, которые люди используют в трудных ситуациях, – и сюда входят копинг-стратегии в их традиционном понимании S.Folkman и R.S. Lazarus. Третью группу составляют непроизвольные психические механизмы, которые изменяют наше восприятие внутренней или внешней реальности с целью уменьшить стресс. При этом D.Vaillant выделяет среди этих «психических механизмов» уровень высокоадаптивных защит, куда относит предвосхищение (антиципацию), альтруизм, юмор, сублимацию и подавление. Эти адаптивные механизмы, во-первых, наиболее эффективны с точки зрения удовлетворения человека и, во-вторых, предполагают возможность осознания своих чувств, представлений и их последствий [6].

В российской психологии проблема совладающего поведения активно обсуждается с 90-х годов XX века.

А.В. Либин в рамках дифференциальной психологии рассматривает психо-логические защиты и совладание как два различных стиля реагирования. Под стилем реагирования понимается параметр индивидуального поведения, характеризующий способы взаимодействия человека с различными сложными ситуациями, проявляющиеся либо в форме психологической защиты от неприятных переживаний, либо в виде конструктивной активности личности, направленной на разрешение проблемы. Стили реагирования являются промежуточным звеном между случившимися стрессовыми событиями и их последствиями в виде, например, тревожности, психологического дискомфорта, соматических расстройств, сопутствующих защитному поведению, или же характерных для совладающего поведения душевного подъема и радости от успешного решения проблем.

Л.И. Анцыферова исследует динамику сознания и действия личности в трудных обстоятельствах жизни, которые являются результатом психической переработки индивидом жизненных невзгод с позиций своей, лишь частично осознаваемой «теории» мира. При этом, рассматривая жизненные трудности, необходимо учитывать главное – ценность, которая в определенных условиях может быть потеряна или уничтожена. Это обстоятельство и делает ситуацию стрессовой.

Для того чтобы сохранить, защитить, утвердить данную ценность, субъект прибегает к различным приемам изменения ситуации. Так, чем более значимое место в смысловой сфере личности занимает находящийся в опасности объект и чем более интенсивной воспринимается личностью «угроза», тем выше мотивационный потенциал совладания с возникшей трудностью [7].

При исследовании состояний психической дезадаптации у бывших воинов-интернационалистов авторы описывают три основных типа стратегий поведения в преодолении болезни: активно-оборонительный, пассивно-оборонительный и деструктивный.

При активно-оборонительном стиле поведения эти испытуемые использовали такие мобилизующие стратегии копинг-поведения, как активное включение в работу, уход от болезни в работу, перспективное планирование действий, сохранение активности при неудачах, отрицание тяжести болезни.

При пассивно-оборонительном типе в основе копинг-поведения лежит отступление, примирение и капитуляция перед болезнью и ее последствиями. Сложившаяся ситуация оценивалась как непреодолимая, как «поворотный пункт жизненного пути».

Деструктивный стиль поведения проявлялся в нарушениях социального функционирования больных. Постоянная внутренняя напряженность, дисфорический оттенок настроения служили почвой для взрывчатости, конфликтов, неуживчивости, формирования делинквентного поведения. В стрессовых ситуациях при деструктивном, саморазрушающем поведении эти больные прибегали к разрядке отрицательных аффектов в поведении по типу acting-out (алкоголизация, агрессивные действия, суицидные попытки, употребление наркотических средств и др.).

Исследования копинг-поведения подростков, воспитывающихся вне семьи и подростков с аддиктивным поведением показали, что сочетания активных копинг-стратегий с позитивной Я-концепцией могут рассматриваться в качестве фактора резистентности к стрессу, тогда как сочетания пассивных копинг-стратегий с негативной Я-концепцией могут рассматриваться как фактор повышенной уязвимости к стрессу. Адаптивное функциональное копинг-поведение характеризовалось использованием соответствующих возрасту копинг-стратегий с преобладанием активных проблемно-решающих и направленных на поиск социальной поддержки. Дисфункциональное (аддиктивное) копинг-поведение отличалось и использованием пассивных копинг-стратегий, ведущими из которых являлась стратегия избегания, направленность на социальную изоляцию, активное использование защитных механизмов.

Исследования копинг-поведения у больных неврозами свидетельствуют о том, что они достоверно реже, по сравнению со здоровыми людьми, используют адаптивные формы копинг-поведения, такие как поиск социальной поддержки, альтруизм, оптимистичное отношение к трудностям. Больные неврозами чаще, чем здоровые, склонны выбирать копинг-поведение по типу изоляции и социального отчуждения, избегания проблемы и подавления эмоций, легко впадают в состояние безнадежности и покорности, склонны к самообвинению.

Широко распространена гипотеза о выраженном дефиците способностей для решения социальных проблем у больных шизофренией.

В.М. Воловик отмечает значение для социальной адаптации некоторых

морбидных психологических особенностей, в частности, аутистических свойств личности. Исследования отечественных авторов показали, что функциональная недостаточность больных шизофренией (в особенности малопрогредиентной ее формой) проявляется в чувстве неуверенности в себе, ощущении собственной неполноценности, в неумении естественно, непри-нужденно выражать свои мысли и чувства, объективно оценивать ситуации, устанавливать полноценные контакты с людьми. Эти данные согласуются с исследованиями зарубежными исследования указывают на то, что дефицит в навыках социального и проблемно-решающего поведения может значи-тельно снижать способность пациентов с шизофренией эффективно совла-дать со стрессовыми жизненными ситуациями. По мнению G.Shean, измене-ния в клиническом состоянии у больных шизофренией приводят к измене-нию оценки стрессовых событий.

Распространенной является точка зрения, что больные шизофренией стано-вятся наиболее уязвимы к стрессу в период обострения симптоматики или накануне обострения, причем стрессовыми событиями для них часто оказы-ваются жизненные ситуации, которые сторонний наблюдатель вряд ли мог бы отнести к стрессовым. Стрессом для них мог являться, например, переход через дорогу, поход в местный торговый центр и гроза. Они могут чрезвы-чайно переоценивать вредность многих жизненных событий и ежедневных мелких бытовых конфликтов. Низкая самооценка способствует восприятию себя как неспособного разрешать проблемные ситуации.

Переоценка внешних требований, и недооценка внутренних ресурсов приводят к повышению уровня ежедневного стресса и семейных трудностей. Кроме того, пациенты используют очень ограниченное, по мнению авторов, количество копинг-стратегий, главным образом избегание. Эти стратегии могут быть полезными для кратковременного управления тревогой, но они становятся непродуктивными при разрешении длительно существующих стрессов, таких как супружеские конфликты и выздоровление от психи-ческого заболевания. В исследованиях K.H. Wiedl и B.Schottner приводятся данные о том, что пациенты с высоким уровнем внутреннего напряжения, обусловленного тяжестью симптоматики (иначе говоря, пациенты с более острыми состояниями) склонны чаще использовать эмоциональные копинги и реже – когнитивные.

Пациенты с менее выраженной шизофренической симптоматикой чаще используют проблемно-ориентированные копинги. Об этом же говорил в своих исследованиях Brenner H.Detal. (1987). Отмечается также, что боль-шинство пациентов, характеризующихся средней и сильной выраженностью симптоматики значительно неудовлетворены своими копинг-стратегиями и результатами своих копинг-усилий. Возможно, что неудачный (неконструк-тивный) копинг мог быть обусловлен декомпенсацией в период течения болезни. Это может создавать дополнительное эмоциональное напряжение. В результате формируется порочный круг, который очень напоминает модель уязвимость-стресс при шизофрении. Кроме того, автор поднимает вопрос о

необходимости обучать пациентов копингам по совладанию именно с болезненными симптомами [1с.21] .

При исследовании социальной компетентности больных шизофренией М.Ибриегит отмечал следующие характеристики копинг-поведения этого контингента пациентов:

1) больные шизофренией склонны в стрессовых ситуациях уходить от решения своих проблем путем избегания контактов с окружающими, проявлять агрессивность по отношению к другим, обвинять их и видеть в них причину своего болезненного состояния.

2) вместе с тем, они готовы принять на себя ответственность за свои действия и поступки.

3) под влиянием психотерапии больные шизофренией обнаруживали способность лучше контролировать свои чувства, чаще прибегали к поиску эмоциональной поддержки в социальном окружении, меньше дистанцировались от ситуации и от общения с другими людьми.

Автор отмечал преобладание в копинг-поведении больных шизофренией эмоциональных и избегающих решения проблемы копингов. Такое поведение, по его мнению, усугубляет болезненные переживания пациента, служит фактором дальнейшей социально-психологической дезадаптации личности.

Психосоциальные подходы составляют необходимый компонент лечения больных шизофренией, и тренировка социальных навыков представляется особенно полезной, так как дефициты социальных навыков являются важными детерминантами социальной изоляции, плохого социально-ролевого функционирования и низкой характеристики качества жизни больных шизофренией. Многие исследователи говорят о необходимости разработки и развития психокоррекционных методов, направленных на формирование у пациентов эмоционально свободного, с достаточно высоким уровнем самоутверждения адаптивного поведения. В связи с этим создаются программы, направленные на тренировку навыков и способностей проблемно-решающего поведения. Когнитивно-поведенческое направление психотерапии многие авторы относят к наиболее привлекательным и эффективным подходам не только в работе с больными шизофренией, но и с семьями этих больных.

Анализ современных подходов ученых ближнего и дальнего зарубежья по проблеме копинг-стратегий позволил сформулировать следующие выводы:

- существует значительное разнообразие определений понятия «копинг-стратегия», что связано с методологическими основаниями тех подходов, к которым принадлежат авторы определений;

- отсутствует единство в понимании соотношения понятий «копинг-стратегия» и «защитные механизмы личности», их характеристик и места в поведении человека;

- Ведутся активные исследования проблемы создания моделей копинга в системе адаптивных и регуляторных процессов

- Современные исследователи пытаются раскрыть механизмы и типологию совладающего поведения личности в современных условиях.

Таким образом, копинг является необходимым механизмом развития личности. В данной статье мы попытались показать самые важные исследования в области изучения копинга и копинг-механизмов личности. Это обусловлено возникшим научно-исследовательским интересом к данной проблеме с одной стороны и недостаточными знаниями с другой.

1. Набицулина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): Учебное пособие. - Казань, 2003. - 98 с.

2. Нартова-Бочавер С.К. "Copingbehavior" в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. - 1997. - Том 18, № 5. - С. 20-30.

3. Куфтяк Е.В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте. Психологические исследования. - 2012. - №2 (22). - С. 4-15.

4. Кобзева О.В. Проявление копинг-поведения в юношеском возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, Сер. Педагогика, психология. - 2011. - № 3. - С. 155-158.

5. Илюхин А.Г. Развитие совладающего поведения в юношеском возрасте: копинг-стратегии и оценочная тревожность // Социально-экономические явления и процессы. - 2011. - № 3-4. - С. 476-482

6. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2011. - № 3(17). URL: <http://psystudy.ru>

7. Корсакова Л.И. Копинг-поведение и защитные механизмы системы адаптации личности. // Прикладная психология. - 2002. - № 5, 6. - С.120-126.

Түйін

Мақалада копинг және адамдар копинг-стратегиялардың түсінігіне негізгі тұғыр-лары қарастырылған. Копинг және адамдар копинг механизмына жалпылама мінез-деме берілген. R.S. және когнитивтік тұғырдың өкілдерінің тұжырымдамасы қарастырылған. Копинг саласында танымал зерттеушілердің жұмыстары қарастырылған.

Summary

This paper describes the main approaches to the understanding of coping and coping strategies of the individual. Given the generalized characteristic of coping and coping mechanisms of the individual. The concept of coping RS Lazarus and the representatives of the cognitive approach. Consider the work of well-known researchers in the field of coping.

SCIENTIFIC AND PRACTICAL BASES OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF ADAPTIVE BEHAVIOUR OF PERSONS WITH AKTSENTUATSIYAMI OF TRAITS OF CHARACTER OF THE PERSONALITY

A.A. Daurambekova – *Magistr of Psychology*

Testing allowed establishing existence of positive dynamics of a number of measured parameters at teenagers of experimental group, in particular, growth of indicators of sociability, sensitivity is noted. Growth of requirement of introspection of activity is observed. The obtained data confirm efficiency of the developed innovative training for formation of the reached identity of control group of examinees.

The researches conducted by us are concentrated on identification of interrelations of the last type, namely correlation, and have the purpose the proof or a denial of a hypothesis of statistical communication between a level of development of symbolical consciousness and the status of identity of students psychologists.

At check of correlation dependence of these factors it became clear that between them there is an average correlation communication, at compliance to level of the statistical importance $p=0,01$. Such level of the statistical importance characterizes communication as high significant that confirms the hypothesis made by us.

Creation of symbolic and innovative training as methodical means of optimization of influence of symbolical consciousness on formation of professional identity of the psychologist was the following task facing us.

Training is the most productive psychotherapeutic and humanistic technology. M.I.Dyachenko and L.A.Kandybovich consider training as set of methods of development of communicative qualities and reflexive abilities, abilities to analyze behavior of members of group and the, to analyze social situations and in them, abilities adequately to perceive themselves and people around [5]. According to E.V.Andriyenko, in the course of training the student carries out consecutive process of learning, gaining social professional experience taking into account merits and demerits of own subject, personal and individual qualities which are showing in activity. The social and professional environment [1] is thus considered.

Art therapy methods which, in our opinion, possess a number of advantages before other forms of work based on verbal communication acted as basic means of achievement of the purpose of training. This results from the fact that everyone, being the child, I drew, therefore, art therapy practically has no restrictions in use.

Symbolical speech is one of bases of the fine arts - she allows the person to express the experiences more precisely often. Graphic activity gives the chance to bypass "consciousness censorship" that allows to address to research of unconscious processes in many cases. Art therapy is means of free self-expression and self-knowledge and by that allows staticizing and fixing at the person positive emotions in the course of creative activity.

The support on krosskulturny symbolics by means of use of metaphors became the second basic principle of creation of symbolic and innovative training. Metaphor, according to S.I.Ojegov, the hidden, figurative comparison, likening of one subject, the phenomenon to another [6]. D.Mills and R.Crowley a metaphor understand as "a type of symbolical language which within many centuries is used for training" [3]. It is known that processing of messages of metaphorical type happens in the right hemisphere, which besides more than left, is responsible for the emotional and figurative parties of thinking. From here becomes clear why metaphorical approach allows to reach really productive therapeutic results. "Metaphors ... influence in the strongest way subconsciousness, making active its associative abilities and responses therefore there is a final product which is granted to consciousness in the form of "new" knowledge or behavioural reaction" [4].

For work we used most often meeting in references, in works of painting symbols, such as "circle", "flower", "tree", "star", "road".

The analysis was carried out in writing, and the opinion was submitted for group discussion only at own will the author of drawing.

The main emphasis in symbolic and innovative training was placed on development of symbolical consciousness in the course of art therapeutic occupations with use архетипически the fixed symbols as a stimuly material, situations and the concepts having the professional and personal importance were thus studied. Thus processes of formation of professional identity and self-updating were staticized.

At creation of the scenario of this training we considered the conditions causing efficiency of creation of the reflexive environment, the designated A.V. Rastyannikovym, S.Yu. Stepanov and D. V. Ushakov:

- existence of a uniform semantic field of participants;
- correlation of the events by them within training with professional reality;
- removal of status barriers;
- complementarity and mutually development of interests of all participants [4].

The stating stage of diagnostics was carried out at the beginning of experiment. The test stage of diagnostics was carried out at the end of symbolic and innovative training.

At the beginning of experiment the experimenter acquainted examinees with the purposes and forms of carrying out this training to adjust them on the active position necessary for successful work. The following stage were diagnostics of level of self-updating of the personality (the minimized version of the Samoaktualization of the Personality test. Authors of modification of dough Gozman, Yu.E.Alyoshin, M.V. Zagika, M.V. Kroz, 1987, authors of the minimized option – and E.Aminevy), diagnostics of the status of professional identity (the test of an ego identity (Ericson-Marsia standardized interview), the minimized option. Authors of modification – and E.Aminevy, 1995).

Comparison of data was carried out on groups experimental (44 persons) and control (22 persons). Measurements were carried out in at one time at both groups

before carrying out symbolic and innovative training in experimental group. Frequency distributions of values of the carried-out measurements considerably differ from normal distribution therefore nonparametric methods were applied to detection of statistical regularities.

1. Андриенко Е.В. *Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя.* – М.-Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. – 266 с.
2. Белокрыкина О.А., Гулина Н.Р., Дмитриева Н.В. *Специфика презентации символики в графической и лингвистической семантике понятий // Сборник работ российской межрегиональной научной конференции "Концепции человека в современной философской и психологической мысли".* – Новосибирск: НИЭПП, 2001.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психология/Словарь-справочник.* – Минск, 1998. – 399 с.
4. Растянинов А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. *Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве.* – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 320 с.
5. Топоров В.П. *Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического. Избранное.* – М.: Издательская группа "Прогресс-Культура", 1995. – 624 с.
6. Тэрнер В. *Символ и ритуал.* – М., 1983.

Түйін

Бұл мақалада тұлғаның мінез-құлқы қырларының акцентуациясы мысалында тұлғаның бейімдік мінез-құлқының психологиялық коррекциясының ғылыми-практикалық негіздері қарастырылады.

Резюме

В данной статье научно-практические основы психологической коррекции адаптивного поведения лиц на примере акцентуаций черт характера личности.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

К.Б. Сейдулаев –

*магистрант 2 курса института магистратуры и докторантуры PhD
КазНПУ им. Абая*

Экспериментальное исследование ценностных ориентаций у студентов педагогического ВУЗа проводилось в несколько этапов.

Констатирующий эксперимент включал в себя два этапа и был направлен на определение диагностического инструментария, выявление исходного уровня сформированности ценностных ориентаций студентов и их взаимно-связи с другими психологическими свойствами личности. На первом этапе в результате проведения диагностических методов были получены комплекс-ные данные по таким показателям как ценностные ориентации, учебные мотивы, профессиональная направленность личности. Это позволило опреде-лить качественные и количественные характеристики и зафиксировать исход-

ный уровень. На втором этапе эмпирические данные будут подвергнуты математической обработке с целью выявить взаимосвязи исследуемых внут-ренних и внешних условий формирования ценностных ориентаций студентов.

Таким образом, при определении содержания формирующего этапа эксперимента мы учитывали особенности психолого-педагогических условий формирования ценностных ориентаций в образовательной среде.

В целях реализации первого этапа констатирующего эксперимента были использованы Портретный ценностный вопросник (Portrait Values Questionnaire) Ш.Шварца /1/, методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной /3/, Методика исследования профессиональных ориентаций /2/.

С помощью указанных методик были получены следующие данные. Результаты ранжирования 10 ценностных типов по методике Портретный ценностный вопросник Ш. Шварца представлены в таблице 1.

Таблица 1. Ранговые значения 10 ценностных типов.
Портретный ценностный вопросник Ш.Шварца.

Типы ценностей	Ранговые значения
Безопасность	7
Конформность	10
Традиция	8
Самостоятельность	3
Стимуляция	1
Гедонизм	6
Достижение	5
Власть	9
Доброта	2
Универсализм	4

Как видно из представленной таблицы:

1. Наиболее значима (если судить по ранговым значениям) для студентов ценность «Стимуляция», второе место занимает «Доброта» и третьей по предпочтениям является ценность «Самостоятельность». В нижней части ценностной иерархии находятся ценности «Традиции», «Власть» и «Конформизм».

Приоритет ценности «Стимуляция» в группе студентов отражает потребность в поддержании оптимального уровня активности в новом социальном статусе.

Далее были получены данные по методике изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной (таб.2). Средняя выраженность мотива получения диплома в группе студентов составляет 43%, в то время, как мотив приобретение знаний охватывает 30%, а мотив овладение профессией всего 27%. Согласно

исследованию, мотив получения диплома преобладает над мотивами приобретения знаний и овладения профессией.

Таблица 2. *Результаты по методике изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной.*

Мотивация обучения в вузе	Процентное соотношение (%)
Получение диплома	43
Овладение профессией	27
Приобретения знаний	30

Средняя выраженность мотива получения диплома в группе студентов составляет 43%, в то время, как мотив приобретения знаний охватывает 30%, а мотив овладение профессией всего 27%. Согласно нашему исследованию, мотив получения диплома преобладает над мотивами приобретения знаний и овладения профессией.

Также были получены данные по методике диагностики социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной и представлены в таблице 3.

Таблица 3. *Результаты диагностики социально-психологических установок личности.*

Направленность личности	Средние значения
На процесс	6,5
На результат	4,7
Альтруизм	3,5
Эгоизм	3,4
На свободу	6,8
На власть	2,9
На труд	3,1
На деньги	2,7

По результатам тестирования, у студентов ни одна из диагностируемых социально-психологических установок не имеет высокого уровня. Более всего выражены ориентации студентов на свободу, на процесс и на результат. Среднюю выраженность имеет направленность на альтруизм. Менее всего выражена ориентация на труд и эгоизм. Меньше всего наблюдается направленность на деньги и власть.

1. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. - СПб.: Речь, 2004.

2. Методика диагностики социально-психологических установок личности

в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. / Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара, 2001. - С.641-648.

3. http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=50&met_info=200

Түйін

Бұл мақала тұлғаның құндылық бағыттар жүйесінің қызметтерінің психология-лық заңдылықтарын зерттеуге арналған.

Summary

The problem of value orientations is considered as the base of personality's development and functioning. Various theoretical views on value orientations are introduced. Author gives the report on structure of modern students' value orientations.

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ӨТПЕЛІ ШАҚТАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Л.Бекбаул –

педагогика және психология мамандығының 2-ші курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ

Қоғам өмірінің барлық салалары көптеген өзгерістерге соның ішінде жеткіншектер мәселесі елімізде ерекше өзекті мәселенің біріне айналып отыр.

Жеткіншектік кезеңнің баланың дамуындағы ерекше орны оның «өтпелі», «бетбұрыс», «қиын», «сыналатын» кезең деген атауларында бейнеленген. Бұл атауларда осы жастарда болатын, өмірдің бір дәуірінен екіншісіне өтумен байланысты даму процестерінің күрделілігі мен маңыздылығы айтылған. Балалық шақтан ересектікке өту осы кезеңдегі дене, ақыл-ой, адамгершілік, әлеуметтік дамудың барлық жақтарының негізгі мазмұны мен өзіне тән ерекшелігі болып табылады. Барлық бағыттарда сапалық жаңа құрылымдар қалыптасады, организмнің сана-сезімнің, үлкендермен және жолдастарымен қарым-қатынастың, олармен әлеуметтік өзара іс-әрекет әдістерінің, мүдде-лердің, танымдық және оқу іс-әрекетінің, мінез-құлыққа, іс-әрекет пен қарым-қатынасқа арқау болатын моральдық-этикалық нормалар мазмұнының қайта құрылуы нәтижесінде ересектік элементтері пайда болады. Бұл кезеңде жеткіншектердің психикалық даму ерекшелігі жас бала мен ересектерге қарағанда әлдеқайда өзгеше болады. Жеткіншек барлық нәрсені өз бетімен орындап, үлкен адамдардың қамқорлығы мен ақыл-кеңесінен құтылғысы келеді [1]. Жеткіншектің ересектерден айырмашылығы тек үлкен адамдармен қарым-қатынасының өзгеше келетіндігінде емес, сонымен қатар, биология-лық дамуы жағынан кеңінен өріс алатындығында. Ал жалпы алғанда, жеткіншек тым өзгеше сипатта келеді. Мысалы, жеткіншек төменгі сыныптарда оқып жүргенде үйге берілген тапсырманы тек жаттап алатын болса, жеткіншек жасында үй тапсырмасын өз сөзімен түсінікті етіп айтуға талпынады.

Жеткіншектер «бәрін өзім істей аламын», «сендер мені әлі бала деп ойлай-сыңдар» деп наразылық білдірсе де, оның қолынан әлі деп көп нәрселер келе бермейді. Ересектерге ұқсап іске ұмтылғанымен, сол істі орындаудағы мүмкіншілігі кіші мектеп жасындағылардай. Егер үлкендер жеткіншекті бала деп есептесе, керісінше олар өзін есейдік деп санайды. Бұл екі арадағы дәл келмеушілік қайткенде де жеткіншектің дамуына әсер ете алады. Жеткіншек-терді тәрбиеге көнбейтін «қиын» жас деп сипаттайды. Солай деп бағалай-тыны, біріншіден, бұрынғы кездегі психикасы, мінез-құлқы өзгеріп, соның негізінде жаңа қасиеттер пайда болатынынан. Екіншіден, осындай психика-ның жаңа сапасының пайда болуынан бала қиналысқа ұшырайды, уайым шегеді. Бұны әр ғалым өзінше сипаттайды. Үлкендердің қамқорлығына көнбейтінін «өзім бәрін орындаймын» дейтінін жыныс қасиетінің салдары-нан болатын санасыз әуесқойлық деп түсіндіреді. Бұл пікірге кеңес психолог-тары мүлде қарсы. Жеткіншектердің тәрбиеге көңісі келмеуі түпкілікті емес, уақытша кездесетін қасиеттің бірі. Қоғамдық ортаның жеткіншекті тәрбие-леуде ықпалы зор. Қазіргі қоғамның даму ерекшелігіне қарай жастарға қоятын талап үнемі өзгеріліп отырады. Осы талапқа сай жеткіншек бала жасынан үлкендер жасына өтерде қоғам жағдайы оларға түрліше әсер етіп, баланы әр түрлі фантастикалық іске ұмтылдырады. Мұндай уақытша келіспеушілікпен күресу мектептегі және үй ішіндегі тәрбие жұмысының негізінде болады. Жеткіншектің организмінде болатын елеулі өзгерістер ұзақ уақыт бойы осы кезеңдегі жеткіншектер ерекшеліктері мен дамуының сыңалу құбылыстарының биологиялық шарттастығы туралы әр түрлі теорияларға негіз болды. Биогенетикалық универсализмнің негізін салушы-лар С.Холл мен З.Фрейд [2] жеткіншектің дағдарысы мен өзіне тән ерекше-ліктері комплексін биологиялық шарттастығы себепті болмай қоймайтын әрі универсал құбылыс деп санады. Антрополог Р.Бенедикт балалықтан ересек-тікке өтудің екі типін бөліп көрсетті: 1) үздіксіз және 2) баланың балалық шағында оқып үйренгені мен ересектің рөлін жүзеге асыру үшін қажетті іс-әрекет тәсілдері мен түсініктер арасында үзілістер болатын типі. Өтудің бірінші типі балалар мен ересектерге арналған бірқатар маңызды нормалар мен талаптардың ұқсастығы жағдайларында болады. Мұндай жағдайда даму бірқалыпты өтеді, бала ересектік іс-әрекет тәсілдеріне біртіндеп үйренеді де, ересектің статусының талаптарын орындауға даяр болып шығады. Өтудің екінші типі балалар мен ересектерге қойылатын мәнді талаптарда алшақтық болған кезде байқалады. Балалықтан ересектікке өтетін жол, деп атап көрсетті Бенедикт, әр түрлі қоғамдарда әркелкі болады және оның ешқайсы-сы да кемелдікке жеткізетін «табиғи» соқпақ деп қарастырылмайды. Антропологтар зерттеулерінің теориялық маңызы зор. Бала өмірінің нақты әлеуметтік жағдайларына: 1) жеткіншектік кезеңнің ұзақтығына; 2) дағдарыс-тың, талас-тартыстың, қиыншылықтардың болуына; 3) балалықтан ересектік-ке өтудің өзінің сипатына қарай анықталатыны дәлелденді. Бұл зерттеулер-ден фрейдизмге қарама-қарсы, адамдағы табиғи дүние әлеуметтік болғандық-тан ондағы табиғи дүниені әлеуметтік дүниеге қарсы қоюға болмайды деген

корытынды шығады. Антропологтар жеткіншектік шақты бала өзінің қоғам-дағы орнына жетер жолда болатын, оның ересектердің қоғамдық өміріне өтуі жүзеге асатын кезең деп қарайды.

Жеткіншектің дамуындағы биологиялық фактор проблемасы баланың организмінде нақ осы шақта биологиялық толысу жолына түбегейлі өзгеріс-тердің болуынан туындайды: дене күшінің дамуында жаңа кезең басталып, жыныстық жетілу процесі өрістейді. Бұлардың бәрінің сыртында организм-нің морфологиялық және физиологиялық қайта құрылу процестері тұрады. Организмнің қайта құрылуы эндокриндік жүйедегі өзгерістерден басталады. Гипофиздің, әсіресе оның алдыңғы бөлігінің қызметі күшейеді, ал мұның гармондары талшықтардың өсуіне және ішкі секрецияның басқа да өте маңызды бездерінің (қалқан жыныс, бүйрек үсті бездерінің) қызметіне қолайлы жағдай жасайды. Олардың қызметі жеткіншектің организмінде көптеген өзгерістер, соның ішінде неғұрлым анық көрінетін өзгерістер туғы-зады. Бұл процестер қыз балаларда 11-13, ер балаларда 13-15 жаста неғұрлым жедел жүреді. Дене күшінің толысуы мен жыныстық жетілудің акселерация-сы байқалып отырған қазіргі уақытта кейбір қыз балаларда 10-11, ер балаларда 12-13 жаста жыныстық жетілудің бастапқы сатысында болады. Бойдың ұзаруы, салмақтың артуы, кеуде клеткасы шеңберінің өсуі – жеткіншек шақтағы дене толысуының өзіне тән жағдайлары, бұлар *күрт өсу* деген ерекше терминмен белгіленеді. Дененің пропорциясы ересек адамға тән пропорцияға жақындайды. Бас сүйегінің бет бөлігінің жедел жетілуі нәтижесінде бет әлпеті де өзгереді. Жеткіншек жаста қан айналыс жүйесі недәуір өзгерістерге ұшырайды. Жүрегінің көлемі тез өсіп, салмағы артады. Қан қысымының көтерілуі жүйке жүйесінің қызметіне әсер етіп, жеткіншек-тер қызба, ашуланшақ, ызақор болып келуі мүмкін. Әр түрлі мүшелер мен талшықтардың өсуі жүректің қызметіне шамадан тыс талаптар қояды. Жүрек қан тамырларына қарағанда тез өседі. Мұның өзі жүрек-қан тамырлары жүйесінің қызметіндегі функциялық бұзылулардың себебі болып, жүректің қағуы қан қысымының артуы, бастың ауруы, бастың айналуы, тез шаршау түрінде көрінеді [3].

Жеткіншектік шақта организмнің ішкі ортасында белсенді қызмет атқара-тын ішкі секреция бездері жүйесіндегі өзгерістерге байланысты күрт ауысу-лар болады, осының өзінде қалқан бездері мен жыныс бездерінің гармонда-ры, атап айтқанда, зат алмасудың катализаторлары болып табылады. Эндокриндік және жүйке жүйелері функциялық жағынан өзара байланысты болғандықтан, жеткіншектік шақ, бір жағынан, энергияның қауырт өсуімен, ал екінші жағынан патогендік әсерлерге деген сезімталдықтың артуымен сипатталады. Сондықтан ақыл-ой немесе дене күшінің қажуы, ұзақ уақыт жүйкеге күш түсу, аффектілер, күшті эмоциялық толғаныстар (қорқыныш, ыза, реніш) эндокриндік қолайсыздықтар (етеккір циклінің уақытша тоқтауы, гипертиреоздың дамуы) және жүйке жүйелерінің функциялық бұзылуларына себеп болуы мүмкін. Олар тез шамданғыштықтан, тежегіш механизмдердің әлсіздігінен, тез шаршаудан, ұмытшақтық пен аңғалдықтан, жұмыста өнімді-

ліктің төмендеуінен, ұйқының бұзылуынан байқалады. Жеткіншек шақта және жүйке жүйелерінің қызметіндегі балалық шақта болатын тепе-теңдік бұзылады да, жаңа тепе-теңдік енді ғана қалыптаса бастайды [4]. Бұл қайта құрылу жеткіншектің ішкі жағдайларына, әсерлеріне, көңіл-күйіне әсер етіп, оның жалпы ұшқалақтығының, ашуланшақтығының, шамданғыштығының, қозғыштығының, кимыл белсенділігінің, мезгіл-мезгіл селкостануының, енжарлануының негізі болады. Жыныстық толысу мен дене күші дамуын-дағы өзгерістердің жаңа психологиялық құрылымдардың пайда болуында бірталай маңызы бар. Біріншіден, жеткіншектің өзі анық сезетін бұл өзгеріс-тер оны объективті тұрғыдан ересекке айналдырады және оның өзінің ересектігін сезінуінің басталуына негіз болады. Екіншіден, жыныстық толысу басқа жынысқа ден қоюдың дамуына, жаңа түйсіктердің, сезімдердің, толғаныстардың шығуына себепші болады. Сондай-ақ, махаббат пен жыныс проблемалары туралы жолдастарымен әңгімелесулер адамдардың қарым-қатынасының интимдік жағына көбірек көңіл бөлудің, эротикалық ойысушы-лықтар мен ерте сексуалдылықтың дамуына апарып соғады. Жеткіншектерде алғашқы романтикалық сезімдердің оянуы – қалыпты құбылыс болып саналады.

Жеткіншек жас биологиялық тұрғыда, сонымен қатар, әлеуметтік даму, психологиялық қайта құруды ескертумен белгіленеді және ерекшеленді. Балалық шақтан ересектікке өткендегі биологиялық критерий репродуктивті функциялардың жетілумен байланысты жыныстық кемелденуге жету болып табылады.

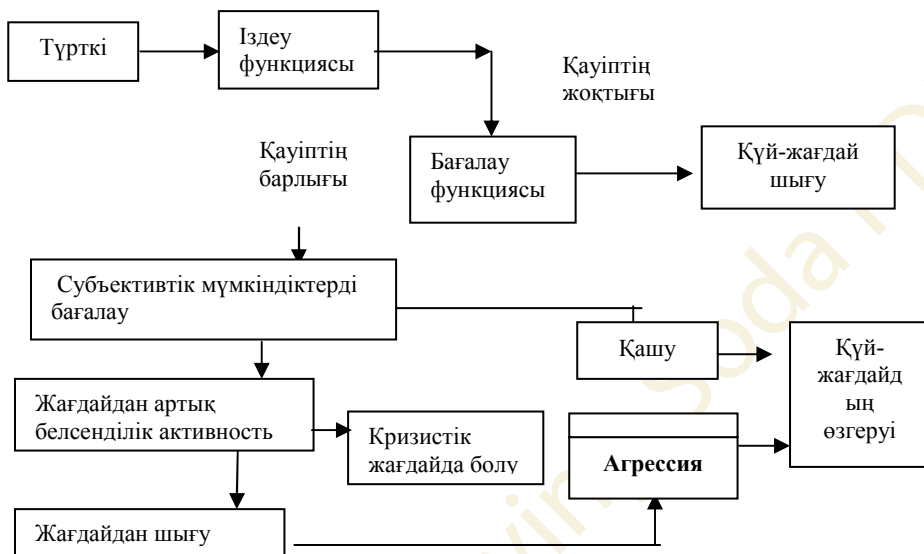
Ал, өтпелі кезеңнің әлеуметтік критерийі нақты бір мәдениетке байланысты әлеуметтік кемелдену болып табылады. Батыстық мәдениеттің көпші-лігі әлеуметтік кемелдену бозбала немесе бойжеткеннің өз тағдырын өз бетінше шешу мүмкіндігі ретінде – мамандық таңдау, оқу орны, жұмыс орны, ата-аналардың келісімінсіз некеге тұру сияқты мүмкіндіктерді қарастырады. Батыс мәдениетінде биологиялық және әлеуметтік кемелдену арасындағы бөліну 7-9 жасты құрайды. Ересек адамдардың міндеттері мен құқықтарын орындау үшін адам көп оқып, үйрену қажет.

Биологиялық және әлеуметтік түсініктермен «психологиялық кемелдену» түсініктері тығыз байланысты.

Психологиялық кемелдену адам өз мінез-құлқын саналы түрде басқару, яғни тұлға ретінде өз мақсатын іс жүзіне асыру болып табылады. Психоло-гиялық жетілу биологиялық және әлеуметтік кемелденумен сәйкес келмеуі мүмкін.

Адамның психологиялық кемелденуін бағалау жыныстық кемелдену немесе әлеуметтік-құқықтық мойындау жасына қарағанда күрделі болып келеді.

В.М.Астапов жасаған эмоционалдық үйлеспеушілік және одан шығу нұсқасы



Жеткіншек жас кезеңіндегі балалардың даму ерекшеліктерін зерттеу барысында бұл жас кезеңіндегі «дағдарысты» түсіндіруге арналған теориялық ой-пікірлердің барлығы осы кезеңде орын алатын көптеген нормадан ауытқулар организмде жүретін өте күрделі психофизиологиялық өзгерістермен байланысты екенін көрсетеді. Жеткіншек жас кезеңіндегі пайда болатын жаңа құрылымдар, гамоналдық жүйенің жетілуі т.б. өзгерістер бала ағзасының сапасы өзгеріп, оның қысқа мерзім ішінде үлкендер ағзасының сапасына өтуіне байланысты болатыны дәлелденген. Осы өзгерістер баланың эмоци-оналдық жағдайына әсерін тигізіп, оның мінезінде көптеген ерекшеліктер көрініс береді. Сонымен қатар жеткіншек жасындағы балалардың өмірі мен дамуы нақты әлеуметтік жағдайлармен байланысты және баланың ересек адамдар дүниесіндегі қоғамдық жағдайды меңгеруімен анықталады [5].

Психологиялық қызмет көрсету барысында жеткіншектердің осы ерекше-ліктерін ескере отырып, эмоционалдық үйлеспеушілік орын алған кезде эмоцияның мінез-құлыққа тигізетін әсерін, эмоционалдық жағдайлардың пайда болу себептерін, оның көрініс бері ерекшеліктерін жан-жақты зерттеп, толық түсіну қажет.

Жалпы жеткіншектік кезеңнің «өтпелілігін», «қиындығын» ескерсек, төмен-дегідей ұсыныстарды да мектеп әкімшілігі, мектеп психологы, мектеп инс-пекторы, сынып жетекшісі және ата-аналар қаперінде ұстаса, артық болмас еді дей отыра, төмендегідей ұсыныстарды ұсынар едік:

1. Құқықтық тәрбие бағытындағы үйірмелер мен саяси сабақтар ұйымдас-тыру;
2. Мектептегі оқушылардың бос уақытын дұрыс ұйымдастыруды мақсат еткен «Жеткіншектер» клубын құру;
3. Мектепте қиын жеткіншектермен тәрбие жұмыстарын жақсарту бағытын-да «Ақсақалдар алқасын» ұйымдастыру;
4. Мектепте қыздар тәрбиесінде ақыл кеңесші ретінде «Ақ әжелер» клубын ұйымдастыру;
5. Ата-аналармен байланысты нығайту мақсатында «Ата-аналар мектебін» ұйымдастыру.
6. Сондай-ақ түрлі тәрбиелік мәні бар жарыстар және пікірталастар ұйымдастыру.
7. Балалардың қызығушылығын арттыру үшін түрлі жана бағдарламалар ұйымдастыру.
8. Баланың бейімін дамыту үшін ынталандыру жұмыстарын жүргізу.

1. *Бизақова Ф. Жеке тұлғалық жетілу. – Тараз, 2005*
2. *Фрейд З. Введение в психоанализ – М., 1991.*
3. *Выготский Л.С. Өтпелі кезеңдегі жоғары психикалық функциялардың дамуы. Психология. Адамзат ақыл-ой қазынасы. 10 томдық 1 том. – Алматы, 2005.*
4. *Кон И.С. Психология ранней юности. Книга для учителя. – М., 1989.*
5. *Нұрмұхамбетова Т.Р. Тәжірибелік психология. 1, 2 кітап. – Шымкент, 2006, 2007.*

Түйін

Мақалада жалпы жеткіншектердің психологиялық өзгерісі, дағдарыстары, мінез-құлықтарындағы ауытқулар және оны түзету жолдары көрсетілген.

Резюме

В статье общее психологическое изменение подростков, кризисы, отклонения в характерах и строки его исправления показались.

Summary

In the article common psychological change teenagers, crises, rejections in characters and lines of him correction appeared.

М а з м ұ н ы С о д е р ж а н и е

Намазбаева Ж.И. The experimental study of mental health of studying youth.....	3
Айджанова З.Ж. Мұғалімдер ұжымын психологиялық қолдауда психологиялық қызметті ұйымдастыру жұмыстары.....	10
Жарылғасова П.Е. Мұғалімнің кәсіби дайындығы – нәтижелі білім беру негізі.....	16
Айджанова З.Ж. Психологиялық түзету жұмысын жүзеге асыруда әлеуметтік-психологиялық тренингтерінің тиімділігі.....	20
Қусайнова М.А. Белгілі орыс психологы Н.Ф.Талызинаның өмірі және ғылыми еңбек жолы.....	25
Бисенова А.З. Социологические исследования суицидального поведения личности.....	38
Ибашова М.С. Психологиядағы ара қашықтықтан кеңес беру ерекшеліктері.....	43
Касымбекова М.Д. Программа социально-психологического тренинга "психологическая подготовка к ЕНТ".....	48
Ибашова М.С. Әлеуметтік-психологиялық дайындық стресске қарсы тұрақтылықты қалыптастырудың негізгі факторы.....	60
Аяпбергенова А. Педагогикалық қарым-қатынас мәдениетін арттыру арқылы болашақ педагог мамандарын психологиялық даярлау.....	67
Нуртаев Е.Р. О структурных аспектах учебной мотивации магистрантов.....	72
Кононова Н.В. Теоретические основы психокоррекции личности с применением сказкотерапии в условиях школы интернатного типа.....	78
Rigi Giti. The features of first year students' self-concept with risk of internet addiction development.....	89
Ниетбаева Г.Б. Бірінші курс студенттерінің оқуға бейімделу кезеңінде психологиялық денсаулығының ерекшеліктері.....	95
Сейдулаев К.Б. Социально-психологический тренинг ценностей и ценностных ориентаций.....	99
Демеева А.С. Көркем қабылдауды меңгерудің философиялық-эстетикалық тұрғылары.....	105
Шалхарбекова Н., Токсанбаева Н.К. Этнические стереотипы как предмет психологического исследования.....	109
Қабекенов Ғ.У. Ересектерге білім беруде тұжырымдамалар мен теорияларды басшылыққа алу.....	115
Сейдахметова У.А. Оқушылардың мамандық тандауының психологиялық ерекшеліктері.....	120

Юсупова Р.С. К вопросу о социально-бытовой ориентировке детей с нарушениями интеллекта в домах интернатного типа.....	124
Каменщикова М.Н. Проблема формирования социальной активности у молодежи.....	134
Махметова А.А. Особенности личностных образований суицидального поведения подростков.....	137
Қайырова Ж.А. Болашақ психолог студенттердің кәсіби іс-әрекетке психологиялық дайындығын тиімді дамыту мәселелері....	143
Рафальчук И.П. Основные подходы к изучению копинга и копинг-стратегий в психологии.....	147
Daurambekova A.A. Scientific and practical bases of psychological correction of adaptive behaviour of persons with aktsentuatsiyami of traits of character of the personality.....	160
Сейдулаев К.Б. Исследование ценностных ориентаций у студентов педагогического вуза.....	162
Бекбаул Л. Жеткіншектердің өтпелі шақтағы психологиялық ерекшеліктері.....	165

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

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

Басуға 02.04.2013 қол қойылды. Пішімі 60х84 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